

## Questions et réponses sur les problèmes d'apprentissage



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

## Questions et réponses sur les problèmes d'apprentissage



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

# Équipe de production

## **Coordination**

Andrée Racine

Responsable du dossier de l'alphabétisation et du Programme des  
Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation  
Direction de la formation générale des adultes  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

## **Conception et rédaction**

Jean Patry, consultant à la Direction de la formation générale des adultes

## **Collaboration à la conception et à la rédaction**

Margot Désilets, consultante à la Direction de la formation générale des adultes

## **Contenus numériques**

François Matte

## Table des matières

Section I Généralités (QG/RG) .....	1
Section II Connaissances générales touchant les problèmes d'apprentissage (QC/RC).....	6
Section III Dépistage des problèmes d'apprentissage (Contribution au diagnostic) (QD/RD) .....	17
Questions générales .....	17
L'analyse fonctionnelle .....	19
Section IV Stratégies d'intervention en lien avec les problèmes d'apprentissage (QS/RS) .....	27
Champ orthopédagogique .....	27
Champ cognitif .....	29
Stratégies, aménagements divers .....	33
Facteurs reliés au processus d'apprentissage .....	45
Comportements particuliers .....	47

### Légende

QG	=	Questions dans la section Généralités
RG	=	Réponses dans la section Généralités
QC	=	Questions dans la section Connaissances
RC	=	Réponses dans la section Connaissances
QD	=	Questions dans la section Dépistage
RD	=	Réponses dans la section Dépistage
QS	=	Questions dans la section Stratégies
RS	=	Réponses dans la section Stratégies

## Section I Généralités (QG/RG)

QG1. Quelle est l'origine de cette rubrique?

RG1. Les questions qui figurent dans cette rubrique sont inspirées de plusieurs préoccupations formulées par des intervenantes et intervenants, lors de sessions de formation qui ont été données à travers le Québec, sur une période de quatre ans.

Quant aux réponses à ces questions, elles découlent de l'expérience accumulée sur un grand nombre d'années de pratique réfléchie auprès de personnes éprouvant des problèmes d'apprentissage ou de comportement et d'autres problèmes de nature psychologique. En ce sens, elles constituent l'aboutissement d'une forme de recherche longitudinale. Évidemment, les réponses ont aussi été influencées par les échanges avec les différents intervenants. Ajoutons que la plupart de ces réponses ont été proposées aux formatrices et formateurs présents aux sessions de formation et qu'elles ont traversé, avec succès, l'épreuve de validation.

En donnant ces réponses, on ne prétend absolument pas à l'exhaustivité; celles-ci sont une contribution modeste à la résolution d'une problématique extrêmement complexe. Libre à chacun d'explorer le vaste champ des expertises dans ce domaine et aussi d'enrichir ce champ de connaissances de sa propre contribution. Parfois, les pistes de solution proposées peuvent exiger un travail considérable, mais la plupart ont été formulées en tenant compte du fait que les ressources humaines et matérielles sont souvent limitées.

On trouvera, ci-dessous, quelques considérations et citations qui ont aussi inspiré la création de cette rubrique et qui sont susceptibles de stimuler la réflexion quant à la pratique auprès des personnes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage :

- L'effet le plus dramatique de certains problèmes d'apprentissage, c'est qu'ils empêchent les personnes qui les éprouvent d'acquérir les savoirs préalables à l'acquisition de savoirs indispensables à la réalisation des activités quotidiennes.
- Les problèmes d'apprentissage ont des conséquences non seulement sur la personne qui apprend, mais aussi sur celle qui intervient auprès d'elle.
- Les solutions retenues pour résoudre un problème d'apprentissage ne doivent pas causer plus d'ennuis que les problèmes à résoudre.
- L'acharnement à poursuivre un objectif impossible à atteindre constitue la principale cause de l'inefficacité et de l'insatisfaction, tant chez les personnes qui interviennent que chez l'adulte en formation.
- Il est indispensable de poser le bon diagnostic pour choisir la bonne solution et l'appliquer correctement.
- La connaissance et l'action doivent avoir pour but d'améliorer notre vie et doivent donc être utiles et mener à des conséquences pratiques. Principe d'action de la psychologie cognitive-comportementale
- Un problème sans solution est un problème mal posé. Albert Einstein
- Selon qu'on peut. Socrate

- QG2. Comment procéder pour utiliser cette rubrique (en format html)?
- RG2. Pour obtenir la réponse à une question sur les problèmes d'apprentissage, il suffit de cliquer sur une question et la réponse s'affichera dans une nouvelle fenêtre.
- QG3. Existe-t-il une bibliographie à laquelle on puisse référer?
- RG3. Voici quelques références bibliographiques. On peut trouver la plupart de ces titres dans la bibliographie présentée à la fin du document suivant :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage — Alphabétisation, présecondaire, secondaire — Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2004.

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin, 1996.

ARMSTRONG, T. (A. DONAHUE). *Les intelligences multiples — dans votre classe* — Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

BELLEAU, J. *Mon intelligence vaut la tienne!*, Sainte-Foy, Septembre éditeur, 2005.

BOUCHER, F. et J. AVARD. *Réussir ses études*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1984.

BOUCHER, F. et A. BINETTE. *Bien vivre le stress*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1981.

CARON, G. *Accompagner l'enfant selon son tempérament*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 2001.

CHABOT, D. *Cultivez votre intelligence émotionnelle*, Outremont, Quebecor, 1998.

DESTREMPE-MARQUEZ, D. et L. LAFLEUR. *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*, Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 1999 (Collection Parents).

FORGET, J., R. OTIS et A. LEDUC. *Psychologie de l'apprentissage. Théories et pratiques*, Brossard, Behavioira, 1988.

GAGNON, L. et autres, *Acti-menu, Programme Santé, Test « Êtes-vous stressé? »*, Montréal, 2002. Pour se procurer cette brochure, on peut composer le 514 326-2466 ou le 1 866 356-2466.

GARDNER, H. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Retz, 1996.

LAFONTAINE, R. *Auditifs et visuels*, Saint-Laurent, Éditions du Trécaré, 1996.

LELORD, F. et C. ANDRÉ. *Comment gérer les personnalités difficiles*, Paris, Odile Jacob, 2000.

MALCUIT, G. et A. POMERLEAU. *Terminologie en conditionnement et apprentissage*, Montréal, PUQ, 1977.

MALCUIT, G., A. POMERLEAU et P. MAURICE. *Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts*, Edisem, Maloine, 1995.

- MARCHAND, L. *L'apprentissage à vie : La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.
- PATRY, J. *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, numéro 38-3371-02, 1993. Également offert en format PDF dans le site de la DFGA (en versions française et anglaise).
- PATRY, J. *Les élèves en difficulté : les reconnaître, les comprendre, les aider — Compte rendu*, Longueuil, Commission scolaire Marie-Victorin, Service d'éducation des adultes, septembre 2000.
- RUPH, F. *Le fonctionnement de la mémoire et les stratégies de mémorisation*, en collaboration avec le Service d'éducation des adultes de la Commission scolaire du Lac-Témiscamingue, janvier 1993.
- STAATS, A. *Behaviorisme social*. Traduction Aimée Leduc et Raymond Beausoleil, Brossard, Behavioira, 1987.
- ST-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992.
- THÉRIAULT, D. *Le mal des mots*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1988.
- TROUBLES D'APPRENTISSAGE — ASSOCIATION CANADIENNE (Cathy Smith). *Pour vous, les adultes atteints de troubles d'apprentissage*, Ottawa, 1991, 82 p.
- TROUBLES D'APPRENTISSAGE — ASSOCIATION CANADIENNE. *Réussir l'alphabétisation : Guide de dépistage et de formation des adultes ayant des troubles d'apprentissage*, Ottawa, 1991, 179 p.
- TROUBLES D'APPRENTISSAGE — ASSOCIATION CANADIENNE. *Dépister pour le succès*, Ottawa, 2000. Pour information, composer le 613 238-5721.

### **Documents du ministère de l'Éducation**

La plupart des documents qui figurent dans cette section se trouvent en format PDF sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Direction de la formation générale des adultes (MELS/DFGA), en versions française et anglaise.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Recueil de textes. Les problèmes d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1991.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Recueil de textes. L'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1993.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, 3<sup>e</sup> édition, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1996.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du coffret sur les difficultés d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Cadre de référence. Transfert des apprentissages en alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1998.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Créer et gérer une petite entreprise*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1999.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide d'utilisation du coffret sur les difficultés d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Répertoire des documents produits en alphabétisation au cours des dernières années par la DFGA*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage — Alphabétisation, présecondaire, secondaire —*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2004.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Sessions de formation sur les problèmes d'apprentissage — 2002-2005 — Rapport*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, juin 2005 (non publié).

### **Documents de commissions scolaires**

SERVICES ÉDUCATIFS AUX ADULTES ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES DE LA MONTÉRÉGIE. *Catalogue de stratégies*. (Il existe un catalogue pour la formation professionnelle, publié en 1999, et un catalogue pour la formation générale, publié en 2002). Pour information, composer le 450 773-8401.

VIDÉO : *La formation en alphabétisation selon le Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, CAPAV. Commission scolaire des Laurentides.

### **Ressources informatisées**

PÉPIN, M. et M. LORANGER. *Test d'aptitudes informatisé* (version 2.0), Charlesbourg, Le Réseau Psychotech inc., 1996.

PÉPIN, M. et M. LORANGER. *RÉÉDUC, Logiciels d'entraînement cognitif* (version 4.2), Sainte-Foy, Le Réseau Psychotech inc., 1997.

Téléphone : 418 659-7000 – Site Web : [www.psychotech.qc.ca](http://www.psychotech.qc.ca)

### **Sites Web (actifs au moment de la rédaction de ce document)**

Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA) : <http://www.aqeta.qc.ca/>

Troubles d'apprentissage — Association canadienne : <http://www.ldac-taac.ca/index-f.asp>

Centre de recherche et de traitement de Montréal pour les habiletés et les troubles d'apprentissage (CRTM) : <http://www.mrtc.qc.ca/>

Test Intelligence multiple : [http://www.carriereccc.org/products/cp\\_99\\_f/section1/quiz.cfm](http://www.carriereccc.org/products/cp_99_f/section1/quiz.cfm)

QG4. À qui peut-on s'adresser si l'on a d'autres questions (format html)?

RG4. Pour obtenir des réponses à d'autres questions veuillez vous adresser à Madame Andrée Racine (andree.racine@mels.gouv.qc.ca). Une mise à jour de cette rubrique sera réalisée périodiquement. La dernière mise à jour a été effectuée en septembre 2007.

QG5. Quelles sont les personnes qui ont contribué à la production de cette rubrique?

RG5. Les personnes qui ont contribué à la production de cette rubrique sont les suivantes :

**Conception et rédaction**

Jean Patry, consultant à la Direction de la formation générale des adultes

**Collaboration à la conception et à la rédaction**

Margot Désilets, consultante à la Direction de la formation générale des adultes

**Corrections après la révision linguistique**

Lise Martel, commission scolaire Marie-Victorin

**Responsable à la Direction de la formation générale des adultes**

Andrée Racine

**Contenus numériques**

François Matte



## Section II    Connaissances générales touchant les problèmes d'apprentissage (QC/RC)

---

QC1. Comment peut-on s'assurer que l'adulte a réalisé un apprentissage?

RC1. Étant donné que l'apprentissage ne peut être observé directement, puisqu'il correspond à une modification de la structure physique du cerveau, on doit procéder de la façon suivante pour s'assurer qu'il a eu lieu :

On mesure une performance (en français, en mathématiques, en sciences, en relations interpersonnelles, etc.) à un moment donné et après un certain temps, on mesure de nouveau cette performance. Si on constate une différence dans la performance entre ces deux évaluations et que l'on peut expliquer cette différence par l'expérience ou la pratique et non par la motivation, la maturation, la fatigue ou encore par une intervention chirurgicale ou chimique, on dira qu'il y a eu apprentissage. Retenons toutefois que l'apprentissage existe indépendamment d'une performance externe.

Pour en savoir plus, on peut consulter les ouvrages suivants :

MALCUIT, G. et A. POMERLEAU. *Terminologie en conditionnement et apprentissage*, Montréal, PUQ, 1977.

MALCUIT, G., A. POMERLEAU et P. MAURICE. *Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts*, Edisem, Maloine, 1995.

QC2. Comment expliquer que plusieurs adultes manifestent autant d'anxiété au cours de leur formation?

RC2. On peut expliquer ce phénomène en s'inspirant d'un modèle élaboré par le psychologue Arthur Staats. Celui-ci affirme qu'une situation donnée (un lieu, la présence d'un groupe, une classe, l'apprentissage de telle ou telle matière, etc.) peut entraîner chez un individu des émotions agréables ou désagréables. Cette situation représentera alors pour l'individu une récompense ou une punition et il sera porté à la revivre ou à la fuir. On peut constater, grâce à cette théorie, l'importance des premiers contacts avec quelque situation que ce soit.

Prenons comme exemple l'expérience vécue par Philippe. Alors qu'il fréquentait l'école dans sa jeunesse, certains événements ont entraîné chez lui une forte anxiété. L'école a donc représenté pour lui une expérience désagréable, une forme de punition, et il a tout fait pour la fuir. Un jour, prenant son courage à deux mains, il décide de s'inscrire à l'éducation des adultes. N'ayant jamais été désensibilisé par rapport à son expérience passée, les chances sont grandes pour que la même situation reproduise les mêmes effets. Philippe éprouvera la même anxiété et sera porté à fuir à moins que quelqu'un ne l'aide à se désensibiliser. Notons que si son expérience avait été heureuse dans le passé, sa réaction aurait été bien différente.

La désensibilisation peut avoir lieu au cours de la relation d'aide à l'apprentissage. Il s'agit d'utiliser les situations de la vie quotidienne (au centre de formation, en classe, etc.) pour démontrer à la personne que ces situations peuvent être des occasions de plaisir plutôt que de déplaisir. Il s'agit de défaire l'association « école-anxiété » et de la remplacer par

l'association « apprentissage-enrichissement », par exemple. Encourager l'adulte, le rassurer et renforcer son comportement, tout cela dans un climat de détente, suffisent habituellement pour amenuiser ses réactions de telle sorte qu'il puisse surmonter son anxiété et poursuivre son projet de formation.

**Remarques :** Le type de personnalité peut aussi expliquer la présence de l'anxiété chez une personne. Par exemple, les individus qui sont profondément introvertis auront tendance, plus que d'autres, à ressentir de l'anxiété. Ils sont généralement plus inquiets, préfèrent la solitude, sont moins efficaces en présence du stress (les études constituent une source importante de stress, et le stress peut altérer significativement le processus d'apprentissage), s'adaptent plus difficilement et réagissent de façon différée aux événements. On dit qu'ils sont « secondaires ». Un échec ne semble pas les troubler sur le moment, mais il a des conséquences parfois désastreuses sur leur confiance en eux.

Par comparaison, les personnes fortement extraverties recherchent les relations sociales, fonctionnent bien (sinon mieux) en présence d'un certain niveau de stress, s'adaptent assez facilement aux situations nouvelles et sont plutôt impulsives : elles réagissent rapidement aux événements et se rétablissent aussi rapidement. On dit qu'elles sont « primaires ».

QC3. Quelles sont les principales causes des problèmes d'apprentissage?

RC3. On retient quatre causes principales pour les problèmes d'apprentissage :

- Le dysfonctionnement du processus d'apprentissage.
- Une pédagogie déficiente (mauvais diagnostic, objectifs non pertinents, méthodologie qui fait peu de place aux différents styles d'apprentissage, etc.).
- Un environnement (familial, social, scolaire, professionnel) pauvre en stimulations et/ou qui laisse peu de place à l'exploration des comportements à apprendre ou à l'application des comportements appris.
- Des problèmes éprouvés par la personne qui apprend : maîtrise insuffisante des différents concepts préalables, problèmes psychologiques (stress anormalement élevé, anxiété, phobies sociales ou scolaires, dépression, etc.), consommation de médicaments ou de drogues, problèmes cognitifs innés (liés au patrimoine génétique) ou acquis (liés au développement ou d'origine traumatique).

**Remarque :** quelle que soit la cause d'un problème d'apprentissage, il est important de déterminer s'il est dû à une prédisposition et si des facteurs environnementaux le déclenchent et/ou le maintiennent.

QC4. Quelle différence existe-t-il entre une difficulté d'apprentissage et un trouble d'apprentissage?

RC4. Une difficulté d'apprentissage est liée à des facteurs externes, des événements perturbateurs qui surviennent dans la vie; elle est temporaire et réversible.

Par contre, un trouble d'apprentissage est lié à des facteurs internes, d'ordre neurologique; il peut être inné ou acquis et résiste beaucoup plus aux mesures correctrices que la difficulté, particulièrement le trouble acquis. Le trouble d'apprentissage est permanent et irréversible.

On parle aussi parfois de « difficulté sévère liée à des traumatismes psychologiques passés associés à l'apprentissage ». Dans certains cas, ce type de difficulté peut être presque aussi résistant aux traitements qu'un trouble.

**Remarque :** qu'il s'agisse d'une difficulté ou d'un trouble, on doit s'efforcer d'en déterminer la gravité. L'évolution de la situation est intimement liée à son degré de gravité.

QC5. Le trouble d'apprentissage est-il répandu dans la population?

RC5. Il est généralement admis que ce trouble touche 10 % à 15 % de la population et que dans 80 % des cas, il y a à la base un problème de retard dans l'acquisition du langage oral.

**Remarque :** il existe deux types de langage oral : il est dit « spontané » lorsque la personne prend l'initiative de la conversation et « sollicité » lorsque, par exemple, elle a à répondre à une question. Étrangement, une personne peut s'exprimer spontanément sans problème, mais avoir du mal à répondre à une question.

Pour en savoir plus sur le sujet consulter la source suivante :

DESTREMPES-MARQUEZ, D. et L. LAFLEUR. *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*, Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 1999 (Collection Parents).

QC6. Existe-t-il des principes d'action susceptibles de guider l'intervention auprès d'un adulte qui éprouve un trouble d'apprentissage?

RC6. On peut considérer les principes d'action suivants comme des guides précieux dans l'intervention auprès d'un adulte qui éprouve un trouble d'apprentissage.

- D'abord et avant tout, aussi pénible que cela puisse être, ADMETTRE qu'il existe un trouble d'apprentissage. C'est une première étape que les intervenants et l'adulte doivent tous franchir.
- Décrire, de la façon la plus précise possible, le trouble identifié.
- Tenir compte du type de personnalité de l'adulte (sans quoi l'intervention est vouée à l'échec). Réf. : RC2.
- Tenir compte des forces (potentialités) et des faiblesses de l'adulte et prendre en considération les besoins qu'il formule. Ces besoins sont intimement liés à sa motivation.
- Établir des objectifs réalistes basés sur les compétences réelles de l'adulte.
- Planifier une intervention de façon méthodique.

QC7. Quelles sont les possibilités de réussite pour un adulte qui éprouve un trouble d'apprentissage?

RC7. Les possibilités de réussite sont liées à plusieurs facteurs en interaction, pas seulement à la présence ou à l'absence d'un trouble d'apprentissage. La complexité de ces interactions rend difficile l'identification de conditions précises qui faciliteraient la réussite. On peut toutefois considérer que les facteurs suivants jouent un rôle déterminant dans l'évolution de la situation :

- La gravité du trouble éprouvé;
- La rapidité du dépistage (diagnostic précoce);
- Le niveau des aptitudes intellectuelles;
- Le degré de débrouillardise, d'imagination, de créativité, d'audace;
- La capacité de s'adapter aux changements qui surviennent dans l'environnement;
- La détermination, la possibilité de fournir des efforts soutenus et une résilience considérable;
- Un seuil élevé de tolérance au stress;
- Un environnement (familial, social, scolaire, professionnel) qui apporte un soutien constant.

**Remarque :** lorsqu'un individu fait face à une situation difficile, l'environnement peut contribuer à la solutionner, mais aussi à l'aggraver.

QC8. Le trouble d'apprentissage est-il lié à une déficience intellectuelle?

RC8. Il est fondamental de faire la distinction entre un trouble d'apprentissage et une déficience intellectuelle ou sensorielle (vue, ouïe, odorat, goût, toucher). Si la personne qui n'arrive pas à maîtriser la matière à apprendre ne souffre d'aucune déficience intellectuelle ou sensorielle et ne présente pas de problème émotionnel important, elle a probablement un trouble d'apprentissage.

Le trouble d'apprentissage affecte, à des degrés divers, la capacité à interpréter ce qui est perçu par les sens. Le trouble est causé par un dysfonctionnement du système cérébral de traitement de l'information, qui est responsable de l'acquisition, de l'organisation, de la conceptualisation, de la compréhension et de la mémorisation (encodage, rétention, rappel) des connaissances. Les personnes possédant un potentiel intellectuel dans la moyenne ou même supérieur à la moyenne peuvent, elles aussi, souffrir d'un trouble d'apprentissage.

QC9 Quels sont les effets du trouble d'apprentissage?

RC9. Le trouble affecte, à des degrés de sévérité variables, l'apprentissage et l'utilisation :

- du langage réceptif et expressif (vocabulaire, réception des messages, expression des idées, maîtrise du langage non verbal);
- de l'écriture (orthographe, grammaire, syntaxe);
- de la lecture (débit, décodage et compréhension de l'information);
- des mathématiques (calcul, raisonnement logique, résolution de problèmes).

Dans tous ces domaines, mais toujours à des degrés de sévérité variables, on note chez les personnes souffrant du trouble d'apprentissage une tendance à faire des additions, des inversions, des omissions, des substitutions et des répétitions (de sons, de syllabes, de mots, de phrases, de chiffres ou de nombres). Selon qu'il s'agit du langage, de l'écriture, de la lecture ou des mathématiques, on parle de dysphasie, de dysorthographe, de dyslexie ou de dyscalculie.

QC10. En plus d'affecter directement l'acquisition et l'utilisation de différents savoirs, le trouble d'apprentissage peut-il impliquer d'autres déficits?

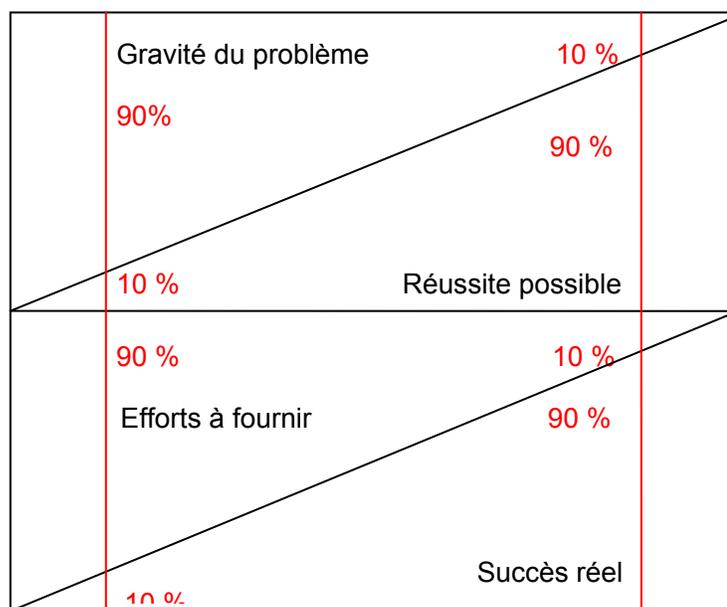
RC10. Plusieurs autres déficits peuvent être observés chez les personnes souffrant du trouble d'apprentissage. À titre d'exemples, on peut mentionner les difficultés à s'orienter dans l'espace, à gérer le temps, à comprendre et à suivre des consignes, à se coordonner sur le plan sensorimoteur, à adopter des comportements sociaux appropriés, etc. Ce dernier déficit peut être causé par la répétition d'expériences interpersonnelles extrêmement dévalorisantes : mépris et rejet; accusations de paresse, de maladresse, etc.

On note aussi chez ces personnes la présence de différents symptômes tels que l'anxiété, la dépression, le stress, le découragement, une faible estime de soi, des comportements d'évitement et d'échappement, etc. Lorsque ces symptômes sont présents, ils sont très souvent accompagnés d'une souffrance psychologique considérable et rendent le travail de réadaptation plus difficile.

Enfin, la personne peut être portée à éviter les activités d'apprentissage qui représentent pour elle des expériences fortement aversives. Plutôt que de s'y adonner et de revivre l'échec et l'humiliation une fois de plus, elle privilégie les activités où elle peut mettre en valeur ses compétences, par exemple la pratique d'un sport, l'organisation de fêtes ou la participation à des comités. De tels comportements sont souvent associés, à tort, à une absence de motivation, ou pire, à de la paresse. Cette interprétation des comportements de l'adulte lui est parfois communiquée, ce qui le renforce dans la tendance qu'il a à se déprécier lui-même.

**Remarque :** de façon générale, la personne obtient des résultats inférieurs à ceux qui sont attendus, même si ces résultats sont obtenus par des efforts et un soutien qui dépassent significativement ce qui est habituellement nécessaire. Dans le cas d'un adulte qui souffre d'un trouble d'apprentissage grave, on peut schématiser la situation de la façon suivante :

Plus le trouble est grave, moins les possibilités de réussite sont élevées, plus les efforts à fournir sont imposants et moins grand est le succès réel.



De là l'importance et l'urgence d'agir dans la bonne direction et d'investir les énergies aux bons endroits, donc de formuler des objectifs qui correspondent aux aptitudes de la personne. Celles-ci sont nombreuses et lui offrent des possibilités de réussite. Le mot d'ordre est l'« actualisation du plein potentiel ». Mais encore faut-il connaître ce potentiel. Il est souvent ignoré, parce que mal évalué.

QC11. À quoi peut ressembler la performance d'une personne qui a un trouble d'apprentissage sur le plan de la lecture, de l'écriture, du langage et de l'orientation spatio-temporelle?

RC11. Le tableau suivant donne quelques exemples de manifestations d'un trouble d'apprentissage. La colonne de gauche contient des messages à décoder ou à produire, alors que la colonne de droite contient des déformations que la personne souffrant d'un trouble d'apprentissage pourrait faire de ces messages :

<b>Lecture</b>	
habiter chevreuil partir	hatiber chevaline parler
À dix heures.	Les dix autres.
Demain, je finirai mon travail.	De main, je fin irai mon tra va il.
champion chanson cachette	copain maison charrette
<b>Décodage</b>	<b>Compréhension</b>
Paul va au marché pour acheter des pommes. Une fois rendu, il se rend compte qu'il a oublié son argent. Il revient à la maison, prend son porte-monnaie et retourne faire ses courses.	Ça parle de Paul qui court et qui perd son argent. Il voulait acheter quelque chose. Je pense que c'est des raisins. Je pense que ça parle aussi de portrait. <b>(Note : en lecture, il arrive souvent que la personne devine, prenne une chance.)</b>
<b>Exemples d'éléments qui peuvent être confondus</b>	
an, on, in, • p, d, b, q, g • u, ou, au, • s, z, ch, • 263, 632 • 18, 81 • 6, 9 • 3, 8	
<b>Écriture</b>	
Ils vont à l'épicerie pour acheter des noix salées.	Il vor alipicenri a cheten nou p sali.
<b>Langage réceptif</b>	
« J'aimerais que tu viennes au cinéma avec moi. »	La personne comprend : « J'aime le cinéma avec toi. »
<b>Langage expressif</b>	
À chaque jour suffit sa peine.	Chaque jour pour la peine.
« J'ai aimé ma première journée au travail, mais j'ai trouvé ça fatigant. »	J'ai fatigué le travail pendant la journée.
Une histoire a un début, un milieu et une fin.	L'histoire a un milieu et un début.
<b>L'espace</b>	
« Tu peux utiliser l'ordinateur qui est à gauche à l'arrière de la classe. » La personne hésite, regarde autour, puis se dirige vers l'ordinateur qui est à droite.	
<b>Le temps (séquences)</b>	
La personne peut énumérer les mois de l'année dans l'ordre, mais ne peut nommer le mois qui suit septembre. Elle doit reprendre du début.	

QC12. Comment fonctionne la mémoire?

RC12. Voici quelques données sommaires sur la mémoire. La mémoire englobe l'encodage des savoirs de même que la rétenion et le rappel de ces savoirs. La théorie du traitement de l'information distingue la mémoire épisodique, à caractère autobiographique (événements vécus par une personne), et la mémoire sémantique (connaissance des mots, des symboles, des règles). Selon cette théorie, la mémoire comprend trois systèmes interreliés : le registre de l'information sensorielle (RIS); la mémoire à court terme (MCT) et la mémoire à long terme (MLT).

Pour en savoir un peu plus sur le fonctionnement de la mémoire, on peut consulter le document suivant :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage — Alphabétisation, présecondaire, secondaire* — Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2004. Annexe V.

QC13. Pourquoi certains adultes qui possèdent un potentiel intellectuel remarquable abandonnent-ils leurs études?

RC13. À titre d'exemple, tentons de comprendre le comportement d'Hélène, qui, malgré des aptitudes remarquables, démontrées à plusieurs occasions dans ses travaux scolaires, a décidé d'abandonner son projet de formation après quatre mois de fréquentation. Des facteurs d'ordre personnel, familial ou financier sont sans doute à l'origine de cette décision. Pour comprendre comment un individu peut en arriver à poser un tel geste, on peut avoir recours à la « loi de l'équilibre ». Cette loi illustre le fait que, dans les interactions entre un individu et son environnement (processus d'adaptation), l'environnement exerce une pression sur l'individu, et l'inverse. L'équilibre de ces deux pressions doit être maintenu, sinon l'individu devient dysfonctionnel (il a un problème d'adaptation). Des efforts d'adaptation trop fréquemment exigés peuvent mener à l'épuisement et même à un trouble de l'adaptation avec humeur dépressive, anxiété ou modification de comportement.

Dans le cas d'Hélène, il se peut que depuis le début de ses études, elle ait été exposée de façon durable et sévère à un stress causé par des problèmes familiaux, de la violence, de l'insécurité financière, une maladie, certaines exigences de la formation, etc. Elle a sans doute déployé d'immenses efforts pour lutter contre cette pression et a fini par se rendre compte qu'elle risquait de perturber son équilibre. Elle a donc choisi d'abandonner et a préféré taire les raisons qui expliquent ce choix.

QC14. Qu'est-ce qui explique qu'un adulte qui se dit très motivé peut adopter des comportements qui l'empêchent d'atteindre son objectif de formation?

RC14. Prenons l'exemple d'Alexandre, qui se dit fortement motivé à compléter sa cinquième secondaire, parce qu'il a comme projet de commencer ses études collégiales le plus rapidement possible. Ce même Alexandre arrive en retard, s'absente fréquemment, néglige de faire ses travaux et n'applique pas les stratégies qu'on lui propose. Lorsqu'on lui fait remarquer que les comportements qu'il adopte ne favorisent en rien l'atteinte de son objectif,

il se justifie en donnant une multitude de raisons. Or, plusieurs facteurs sont susceptibles d'expliquer ses comportements. La « loi de la prépondérance » peut toutefois nous aider à comprendre le phénomène.

Cette loi illustre le fait que la motivation se « balance » constamment entre deux situations (imaginées ou vécues). Soit que les deux situations sont agréables (plaisir/plaisir), soit que les deux situations sont désagréables (déplaisir/déplaisir), soit qu'une situation est agréable et l'autre, désagréable (plaisir/déplaisir). Cet état de choses peut donner lieu à un stress intense. Des deux situations, c'est celle qui a le plus de « poids » pour l'individu qui l'emportera et prévaudra aussi longtemps que la prépondérance se maintiendra.

Dans le cas d'Alexandre, on peut supposer que, selon les circonstances, sa motivation se « balance », soit entre les études et le travail pour gagner des sous, soit entre les études et les loisirs (moins exigeants), soit entre les avantages des études et le stress qu'elles causent et qu'il veut éviter, au moins temporairement.

QC15. En quoi l'andragogie peut-elle aider un adulte qui a des problèmes d'apprentissage?

RC15. L'andragogie, qui consiste en une relation d'aide à l'apprentissage auprès d'adultes en formation, est particulièrement indiquée dans les cas de problèmes d'apprentissage en raison même de sa principale caractéristique, une approche d'abord et avant tout centrée sur la dynamique qui résulte de l'interaction entre les savoirs à maîtriser, le processus d'apprentissage et les caractéristiques qui définissent généralement l'adulte en formation, à savoir :

- sa motivation, habituellement liée aux rôles et aux tâches qu'il assume pour remplir ses responsabilités;
- la perception qu'il a du temps dans une perspective d'immédiateté (le temps presse...) : l'adulte en formation manque souvent de temps, ce qui réduit sa disponibilité de façon considérable;
- l'expérience qu'il a accumulée sur le plan personnel, social et professionnel;
- l'image qu'il a de lui-même : une personne qui subvient à ses besoins, qui prend ses propres décisions, qui est indépendante et qui veut être respectée dans ce qu'elle est.

QC16. Dans quelle perspective est-il préférable d'intervenir auprès d'un adulte qui a des problèmes d'apprentissage?

RC16. L'objectif premier de l'intervention est, évidemment, de trouver une solution au problème vécu. Cette solution sera d'autant plus efficace et satisfaisante à court, moyen et long terme si l'adulte contribue à sa recherche et à son application.

La meilleure façon d'y arriver est de travailler dans une perspective d'instrumentation de telle sorte que l'adulte soit capable de gérer son propre fonctionnement, de façon autonome, en utilisant les situations de la vie quotidienne (personnelles, familiales, sociales, scolaires, professionnelles) comme des occasions privilégiées d'apprentissage.

**Remarque :** l'instrumentation est progressive, mais jamais complètement achevée. Elle se fait par l'acquisition et l'utilisation de connaissances (savoirs : le quoi), d'habiletés (savoir-faire : le comment) et d'attitudes (savoir-être : le quand et le pourquoi).

QC17. Existe-t-il des caractéristiques comportementales propres aux adultes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage?

RC17. Il n'est pas facile de répondre à cette question. Il existe un danger de généraliser et il faut s'en méfier. Cela étant dit, les témoignages percutants de différents intervenants auprès des adultes souffrant de problèmes d'apprentissage permettent de dégager un certain profil comportemental de ces adultes. Sous cette réserve, voici quelques comportements qui semblent caractériser les adultes qui ont des problèmes d'apprentissage. Évidemment, ces comportements ne sont pas nécessairement tous observables chez un même individu :

- Motivation anormalement basse, liée à l'ampleur des efforts à déployer.
- Motivation anormalement élevée, liée à la nécessité d'affermir une image de soi dévalorisée.
- Découragement et fatigue dus à une confrontation constante à des situations aversives et à la rareté des renforcements.
- Un mode de raisonnement fondé sur la « pensée magique ». Par exemple, « Quand je voudrai réussir, je réussirai ».
- Difficulté à reconnaître la nécessité d'accepter et de respecter les délais.
- Dénier face aux limites personnelles au regard des objectifs à atteindre.
- Comportements d'évitement ou d'échappement (absences, retards, abandons) liés à des expériences passées traumatisantes (échecs scolaires, humiliations, etc.).
- Pour une minorité, consommation de psychotropes, c'est-à-dire de médicaments (anxiolytiques, antidépresseurs, parfois antipsychotiques) et de drogues. Cette consommation entraîne nécessairement un dysfonctionnement cognitif (attention, concentration, mémoire, raisonnement, etc.).

**Remarque :** plusieurs des adultes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage sont issus du secteur scolaire ordinaire et ont bénéficié des services professionnels offerts en adaptation scolaire. Les problèmes n'étant pas résolus malgré les services offerts, ces personnes se présentent à l'éducation des adultes avec des besoins auxquels cette dernière ne répond pas totalement, non seulement par manque de ressources, mais aussi parce que la répétition de services déjà offerts durant plusieurs années ne constitue pas la solution.

QC18. Existe-t-il des caractéristiques comportementales propres aux formatrices et formateurs qui interviennent auprès des adultes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage?

RC18. Comme pour les adultes qui ont des problèmes d'apprentissage, il faut se méfier des généralisations. On peut toutefois, en se basant sur des échanges avec les formatrices et formateurs, dégager un certain nombre de traits comportementaux chez ces derniers. On note parfois, entre autres :

- Une faible concertation entre les différents intervenants pour ce qui est des méthodes à employer (dépistage, stratégies).
- Un déni face aux limites de l'adulte au regard des objectifs à atteindre.
- Une croyance, assez répandue, du « quand on veut, on peut ». Cette croyance constitue une cause de l'acharnement andragogique (réf. : QS15./RS15.).
- Un désarroi face à la complexité des situations et un sentiment d'isolement, d'impuissance et d'épuisement.
- Une absence fréquente de diagnostic différentiel : les intervenants ne font souvent pas de distinction entre difficulté d'apprentissage, difficulté sévère d'apprentissage et trouble d'apprentissage. De plus, on note chez eux une certaine confusion entre les problèmes réels d'apprentissage et les problèmes de comportement (agressivité, déni, absence de motivation, etc.), de santé mentale (anxiété, dépression, phobies sociales et scolaires, troubles psychiatriques) et de consommation de drogues.

Pour en savoir plus sur les problèmes d'apprentissage (théorie et pratique), on peut consulter les sources suivantes :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage — Alphabétisation, présecondaire, secondaire* — Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2004.



## Section III Dépistage des problèmes d'apprentissage (Contribution au diagnostic) (QD/RD)

---

### Questions générales

QD1. En quoi consiste le dépistage des problèmes d'apprentissage?

RD1. Dans un contexte andragogique, le dépistage consiste à identifier et à décrire, en concertation, un problème d'apprentissage chez une personne, à l'aide d'entrevues avec cette dernière, d'observations et d'instruments de mesure. L'étude de cas, qui consiste à mettre en commun l'information recueillie en vue de prendre des décisions, peut être considérée comme un élément important d'une démarche de dépistage. Le dépistage permet de poser un diagnostic et de déterminer les interventions à effectuer.

QD2. Qui est responsable du dépistage (qui contribue au diagnostic)?

RD2. Chaque personne qui intervient auprès de l'adulte apporte sa contribution dans cette démarche : le personnel enseignant, les professionnels du milieu de formation qui ne sont pas des enseignants (conseillers d'orientation, psychologues, orthopédagogues), la direction et, lorsque requis, la famille et des professionnels à l'extérieur du centre de formation (orthophonistes audiologistes, neuropsychologues, personnel médical, etc.). Le travail de dépistage devrait donc se faire en concertation, et l'adulte devrait être lui aussi impliqué le plus possible tout au long de la démarche.

### Remarques sur le diagnostic

- Le diagnostic peut être descriptif ou explicatif. Dans le premier cas, on décrit le phénomène, on dit ce qui se passe, ce que l'on observe, alors que dans le deuxième cas, on l'explique par l'identification de ses causes ou, à tout le moins, on tente de le faire. Un bon diagnostic permet de choisir les stratégies d'intervention les plus appropriées, alors qu'un mauvais diagnostic (ou pas de diagnostic) pousse à intervenir par essais et erreurs, oriente dans toutes les directions, constitue une perte de temps pour les intervenants et l'adulte, et aboutit nécessairement à l'acharnement andragogique (réf. : QS15./RS15.).
- Le diagnostic, pierre angulaire de l'intervention éducative auprès des adultes qui présentent un problème d'apprentissage, en constitue souvent aussi la pierre d'achoppement. Mal formulé, il entraîne une intervention inadéquate, et par conséquent, un sentiment d'inefficacité et d'insatisfaction tant chez le personnel enseignant que chez l'adulte. Certaines erreurs bien connues sont souvent commises, par exemple prendre l'effet pour la cause, traiter l'effet plutôt que la cause et oublier d'éliminer la cause pour éliminer l'effet.
- Un diagnostic n'est jamais entièrement certain. En effet, une grande partie du travail se fait dans une perspective expérimentale. Il est souvent nécessaire *d'expliquer l'explication*. La plupart du temps, c'est d'hypothèse en hypothèse que la démarche de compréhension se déroule. Une telle façon de procéder s'apparente à la pratique réfléchie (réf. : QS13./RS13.).
- **Le diagnostic se fait au regard des données disponibles. Il est donc parfois provisoire et se précisera avec l'arrivée de nouvelles données. Ce sont les faits observés et la réalité qui constituent les données et non pas les interprétations subjectives.**

QD3. Quand est-il indiqué de procéder à une démarche de dépistage des problèmes d'apprentissage en vue d'un diagnostic?

RD3. Voilà une question délicate. Le dépistage, tel qu'il est défini en RD1, constitue une démarche exigeante parce qu'il requiert un investissement de temps considérable de la part d'un assez grand nombre de personnes (RD2.). Il faut donc user de circonspection avant de l'entreprendre. La motivation de l'adulte, sa détermination et son engagement dans son projet de formation sont des indicateurs précieux. S'ils sont présents, le premier geste à poser sera certainement de déterminer le niveau des aptitudes intellectuelles en procédant à une évaluation de ces aptitudes. C'est à partir des résultats que la décision de poursuivre la démarche de dépistage intégrale ou non sera prise.

QD4. Qu'entend-on par diagnostic différentiel?

RD4. Le terme « différentiel » fait référence à la distinction qu'il faut établir entre différents problèmes. Dans le cas qui nous intéresse, soit le dépistage d'un problème d'apprentissage, il importera de distinguer entre une déficience sensorielle (liée à un des cinq sens), une déficience intellectuelle, une limite intellectuelle, une difficulté d'apprentissage, une difficulté sévère d'apprentissage, un trouble d'apprentissage, un problème psychologique ou psychiatrique et un problème de comportement. La démarche qui permet de parvenir à cette distinction se doit d'être rigoureuse et méthodique. Elle suppose, évidemment, la contribution de plusieurs professionnels.

QD5. Les questionnaires et les tests cherchant à déterminer le profil d'un adulte quant aux « intelligences multiples » peuvent-ils aider dans les cas où cet adulte ne possède pas le degré d'aptitudes linguistiques et logiques nécessaires pour atteindre l'objectif qu'il poursuit?

RD5. Sans faire l'apologie de ces questionnaires et de ces tests sur le profil d'intelligences multiples (ne vaudrait-il pas mieux parler de **styles** d'apprentissage multiples?) on peut affirmer qu'en certaines occasions, ces questionnaires peuvent rendre de précieux services dans la mesure où ils permettent d'identifier et de décrire les principales aptitudes possédées par l'adulte et ainsi découvrir les projets de formation qui lui conviennent le mieux.

Il existerait, selon la théorie sur laquelle ces tests reposent, huit types d'intelligence : interpersonnelle, intrapersonnelle, linguistique, logique, kinesthésique, spatiale, rythmique, et écologique.

**Remarque** : il n'en demeure pas moins qu'un minimum d'aptitudes linguistiques et logiques demeureront toujours nécessaires pour fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans la vie de tous les jours, que ce soit sur le plan personnel, familial, social, scolaire ou professionnel.

Pour en savoir plus sur les intelligences multiples, on peut consulter les ouvrages suivants :

GARDNER, H. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Retz, 1996.

BELLEAU, J. *Mon intelligence vaut la tienne!*, Sainte-Foy, Septembre éditeur, juillet 2005.

## L'analyse fonctionnelle

QD6. Quels outils peut-on utiliser pour faire un bon dépistage?

RD6. Il existe plusieurs de ces outils. Celui que nous privilégions est la grille d'analyse fonctionnelle. Réf. : QD8./RD8.

La grille d'analyse fonctionnelle comprend sept variables, en interaction, qui décrivent et expliquent la personnalité dans sa structure et son fonctionnement :

- 1) Le tempérament.
- 2) L'histoire d'apprentissage et/ou de développement.
- 3) La santé physique et mentale.
- 4) La motivation.
- 5) Le comportement externe et interne.
- 6) Les compétences.
- 7) L'environnement externe et interne.

Trois principales techniques permettent d'effectuer l'analyse fonctionnelle : l'entrevue, l'observation (directe et indirecte) et la mesure (exercices, questionnaires, examens, tests).

QD7. Quelles données recueille-t-on sur les sept variables de l'analyse fonctionnelle?  
Réf. : QD8./RD8.

RD7. Les données à recueillir sont les suivantes pour chacune des sept variables :

- 1) Le tempérament : les données les plus accessibles en lien avec le tempérament concernent l'introversion et l'extraversion. Pour les obtenir, on peut utiliser les différents questionnaires qui font ressortir les tendances ainsi que le tableau que l'on trouve à l'annexe III du document suivant : GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1997.
- 2) L'histoire d'apprentissage et/ou de développement : c'est surtout à l'aide d'entrevues que l'on peut recueillir les données sur l'histoire d'apprentissage d'une personne et son développement. Ces données permettent de décrire le développement principalement en termes de spirale ascendante (réussites, actualisation du potentiel) ou de spirale descendante (échecs, fragilisation du potentiel). La qualité du milieu de vie constitue une donnée déterminante.
- 3) La santé physique et mentale : c'est aussi à l'aide d'entrevues que l'on peut recueillir le plus efficacement des données sur la santé physique et mentale. Évidemment, comme pour les autres variables, la personne se livre dans la mesure où cela lui convient, et les données recueillies le sont dans le seul but de connaître ce qui peut favoriser son apprentissage ou lui nuire. Les données portant sur le stress sont particulièrement révélatrices. Celui-ci représente une réponse de l'organisme aux situations, positives ou négatives, qui se manifestent dans l'environnement. Mal géré, il peut avoir des conséquences déplorables sur l'apprentissage. Pour parvenir à une gestion adéquate du

stress, il est important de considérer les réalités suivantes : d'abord, les sources et les signaux de stress, ensuite, les outils de gestion du stress.

Les principales sources de stress sont les événements heureux ou malheureux, les irritants, l'ennui, le travail, les études, les préoccupations financières, le sentiment de manquer de contrôle sur sa propre vie et les tendances perfectionnistes. Quant aux signaux de stress, ils peuvent être des symptômes physiques (maux de dos, troubles digestifs, céphalées, etc.), comportementaux (par exemple, une consommation accrue de psychotropes) ou psychologiques (inquiétudes, angoisse, etc.). Les outils de gestion du stress résident dans la façon de réagir aux différentes situations, dans la manière de communiquer et dans l'organisation du temps. Un bon équilibre entre les effets bénéfiques de ces outils et un niveau raisonnable de stress constitue un objectif à atteindre. En effet, plus les outils sont efficaces, mieux le stress est géré et plus l'équilibre est conservé.

Pour évaluer le niveau de stress et pour mieux connaître les façons de le gérer, on peut utiliser l'excellent outil que l'on trouve dans le document suivant :

GAGNON, L. et autres, *Acti-menu, Programme Santé, Test « Êtes-vous stressé? »*, Montréal, 2002.

(Pour se procurer cette brochure, on doit composer le 514 326-2466 ou le 1 866 356-2466).

- 4) La motivation : c'est par des entrevues et par l'observation que l'on peut obtenir des données sur la motivation, qu'elle soit extrinsèque (liée à une gratification externe : argent, promotion, etc.) ou intrinsèque (liée à une gratification interne qui équivaut au plaisir associé au comportement adopté, par exemple pratiquer un sport, étudier, etc.).
- 5) Le comportement : dans le présent contexte, le comportement externe s'observe dans l'assiduité, la ponctualité, l'engagement dans le projet de formation. Il est un indice précieux de motivation ou de manque de motivation. Le comportement interne (raisonnement, agir en pensée) n'est accessible que par un rapport verbal fourni par la personne au cours d'une entrevue.
- 6) Les compétences : dans le présent contexte, les données à recueillir concernent les apprentissages scolaires et le processus d'apprentissage fonctionnel.

**Pour les apprentissages scolaires, on s'intéresse aux éléments suivants :**

- Le langage réceptif : (1) discrimination; (2) respect des consignes; (3) participation à une conversation; (4) compréhension d'un exposé; (5) décodage du langage non verbal.
- Le langage expressif : (1) prononciation; (2) cohérence, logique; (3) répertoire lexical; (4) syntaxe; (5) utilisation appropriée du langage non verbal; (6) anglicismes.
- La lecture : (1) alphabet, sons; (2) débit, décodage et compréhension des mots (syllabes), des phrases et des paragraphes; (3) maîtrise de la ponctuation; (4) présence d'additions, d'inversions, d'omissions, de substitutions ou de répétitions de sons, de syllabes, de mots, de lignes ou de phrases.

- L'écriture : (1) lettres, mots, phrases et paragraphes dans une dictée et dans une production libre; (2) orthographe, grammaire, syntaxe; (3) fond : analyse, synthèse et cohérence des idées; (4) forme, présentation; (5) présence d'additions, d'inversions, d'omissions, de substitutions ou de répétitions de sons, de syllabes, de mots, de lignes ou de phrases.
- Les mathématiques : (1) lecture et écriture des nombres; (2) exécution des quatre opérations de base (addition, soustraction, multiplication et division); (3) résolution de problèmes écrits (liés ou non aux activités de la vie quotidienne); (4) raisonnement, application des concepts aux problèmes formulés; (5) calcul.

**Pour le processus d'apprentissage fonctionnel (qui est ici privilégié), on s'intéresse :**

À l'importance accordée par l'adulte à chacune des seize compétences du processus dans son fonctionnement quotidien (adaptation à l'environnement). On peut procéder à la collecte en utilisant le tableau que l'on trouve à l'annexe II du document suivant :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage — Alphabétisation, présecondaire, secondaire* — Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2004.

**Démarche simplifiée** : Il s'agit de vérifier quelle importance l'adulte accorde à chacune des seize compétences sur une échelle allant de 0 (0 %) = pas du tout à 10 (100 %) = tout à fait. On note les réponses de l'adulte sur le tableau, entre les parenthèses qui accompagnent chacune des seize compétences.

**Démarche raffinée** : Pour celles et ceux qui aimeraient raffiner la démarche, on peut la compléter de la façon suivante :

- On place les réponses de l'adulte entre les parenthèses qui accompagnent chacune des seize compétences et on fait le total pour chaque mode, par exemple : 3 (30 %) + 6 (60 %) + 5 (50 %) + 4 (40 %) = 18 sur un total possible de 40 = 45 %.
- On écrit ensuite ce pourcentage dans la case « Supercompétence » et l'on obtient ainsi un « pourcentage d'intérêt et de compétence » pour chacun des modes.
- On peut aussi établir le pourcentage moyen des quatre modes. Par exemple, si le premier mode a une moyenne de 70 %, le deuxième mode une moyenne de 55 %, le troisième mode une moyenne de 60 % et le quatrième mode une moyenne de 75 %, la moyenne pour les quatre modes est de 65 %, ce qui correspond au fonctionnement global du processus.

L'exercice qui précède (simplifié ou raffiné) permet de constater quelles sont les forces et les faiblesses que l'adulte s'attribue quant à sa façon de faire l'autorégulation de son processus d'apprentissage. La première information que nous donnent les réponses de l'adulte concerne sa capacité à s'évaluer lui-même. Son évaluation peut être positive-réaliste, positive-irréaliste (surévaluation), négative-réaliste ou négative-irréaliste (sous-évaluation). Dans les cas où l'adulte éprouve des difficultés évidentes à évaluer ses

compétences de façon adéquate, on peut le guider en discutant avec lui et en insistant sur les compétences qu'il démontre réellement par ses comportements. On remet le tableau à l'adulte pour l'aider à corriger ses faiblesses en s'appuyant sur ses forces.

- 7) L'environnement : c'est principalement par des entrevues que l'on peut obtenir des données sur l'environnement. L'environnement externe englobe la famille, les amis, le milieu scolaire, le milieu de travail, etc., alors que l'environnement interne concerne particulièrement les autoverbalisations positives et négatives (se parler à soi-même de façon constructive ou destructive, se donner des consignes, etc.). Les autoverbalisations ont un impact aussi important, sinon plus, sur la confiance en soi que les commentaires formulés par les personnes de l'environnement externe.

### Remarques

- Une analyse fonctionnelle complète se termine par l'évaluation des aptitudes à l'aide de tests normalisés.
- L'usage d'une même mesure (le même test, le même questionnaire, etc.) à des moments différents permet de constater si des progrès se sont produits en ce qui concerne le niveau de stress, les résultats scolaires et le processus d'apprentissage. On parle alors de pré-tests et de post-tests.

QD8. À quoi ressemble une grille d'analyse fonctionnelle une fois complétée?

RD8. La grille d'analyse fonctionnelle qui se trouve ci-dessous a été complétée pour donner un exemple du type de données que l'on peut recueillir lorsque l'on fait une analyse fonctionnelle. On peut, non seulement en prendre connaissance, mais l'utiliser comme un exercice de dépistage (contribution au diagnostic).

Dans un premier temps, on tente de déterminer si Martin a un problème et si oui qualifier celui-ci. S'agit-il :

- d'un trouble d'apprentissage?
- d'une difficulté d'apprentissage?
- d'une difficulté sévère d'apprentissage?
- d'une déficience sensorielle (trouble auditif ou visuel, etc.)?
- d'une déficience intellectuelle?
- d'un problème de santé mentale?
- d'un problème de comportement?
- d'un problème de consommation (médicaments, drogues, alcool)?

Dans un deuxième temps, on peut proposer des pistes de solution en ayant soin de préciser :

- la nature des activités;
- la durée des activités;
- les critères de réussite;
- les actions qui seront entreprises selon que l'objectif sera atteint ou non.

**Remarque :** le problème de Martin peut être attribué à plus d'une catégorie (Réf. : QC4./RC4. et QS18./RS18).

## Profil de Martin

<p><b>1. Le tempérament : prédispositions (aptitudes, tendances) et sensibilités (réactions spontanées) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extraversion (aime parler, sociable, fonctionne bien en présence du stress).</li> <li>• Introversiion (parle peu, retiré, fonctionne moins bien en présence du stress).</li> </ul> <p>Pour évaluer : entrevues, observation et l'<b>annexe III</b> du Coffret de matériel andragogique, DFGA, 2004.</p>	<p>Martin a une personnalité attachante. Il vit plutôt en retrait tant et aussi longtemps que rien ne lui accorde un « statut particulier ». Il semble avoir une vie intérieure intense, ce qui fait de lui une personne avec qui il est agréable de converser. Ne semblant pas réagir sur le moment lorsque quelque chose le concerne, il y revient plus tard et démontre par ses paroles à quel point il a pu être affecté d'une manière ou d'une autre.</p>
<p><b>2. L'histoire d'apprentissage et/ou de développement (caractère) :</b> âge, sexe, scolarité et résultats scolaires.</p> <p>Période sensible du développement (pour l'acquisition de certaines compétences, prévention).</p> <p>Système « ARD » : événements marquants. Indicateurs précoces de problèmes à venir.</p> <p>Spirale ascendante : réussites successives.</p> <p>Spirale descendante : échecs successifs.</p> <p>Pour évaluer : entrevues et l'<b>annexe I</b> du Coffret de matériel andragogique, DFGA, 2004.</p>	<p>Martin avait 32 ans lorsqu'il s'est présenté à l'éducation des adultes. Il vient d'une famille qui, socialement, se trouve dans la classe moyenne. Son frère et ses sœurs ont complété des études collégiales et ont de bons emplois. Son père est salarié d'une grande entreprise et sa mère est enseignante. Il a grandi dans une famille sans problèmes particuliers sauf que, selon lui, « la famille était froide ». Les mots gentils, les 'je t'aime' n'existaient pas. À l'école, Martin a commencé très tôt à avoir des problèmes d'apprentissage en français écrit, alors qu'il se débrouillait assez bien en lecture et en mathématiques. Écrire un texte, même court, exigeait de lui de très grands efforts.</p> <p>Malgré l'aide apportée à Martin par ses deux parents et des ressources privées, les progrès étaient d'une minceur étonnante. Il a « traversé » le primaire tant bien que mal, puis est passé au secondaire pour abandonner en troisième secondaire. Pendant les années qui ont suivi, il a travaillé ici et là dans des conditions pénibles et pour un salaire dérisoire. Plusieurs années plus tard, souffrant d'une estime de lui-même considérablement détériorée, il a entrepris des démarches pour reprendre des études, espérant pouvoir surmonter ses difficultés, maintenant qu'il avait mûri. Lorsqu'il s'est présenté à l'éducation des adultes, il a été classé en alphabétisation. Surpris et extrêmement déçu, il a quand même décidé de tenter sa chance.</p>
<p><b>3. La santé</b></p> <p>Santé physique : interventions chirurgicales, douleurs chroniques, etc.</p> <p>Santé mentale : stress, anxiété, phobies, dépression, autres.</p> <p>Prise de médicaments.</p> <p>Pour évaluer : entrevues et test « Êtes-vous stressé? » (Bibliographie, Gagnon, 2002, QG3/RG3).</p>	<p>Santé physique : physiquement, Martin est en excellente forme. C'est d'ailleurs un sportif accompli.</p> <p>Santé mentale : psychologiquement, le stress causé par les problèmes scolaires de Martin a fini par entraîner chez lui une anxiété assez sévère que seule l'activité physique parvient à contrôler.</p>

<p><b>4. La motivation (comportements d'approche et d'évitement)</b></p> <p>Extrinsèque : elle mobilise en vue d'un renforcement (récompense, plaisir) externe. Elle est instable, parce que lorsque la récompense disparaît, la motivation s'estompe.</p> <p>Intrinsèque : elle mobilise en vue d'un renforcement (récompense, plaisir) interne. Elle est plus stable parce que la récompense équivaut au comportement adopté.</p> <p>Pour évaluer : estimer le degré de motivation (de faible (1) à élevée (10)) par des entretiens et par l'observation des comportements.</p>	<p>La principale motivation de Martin est d'atteindre un niveau de scolarité suffisant pour décrocher un emploi convenable. Il est très réaliste. Il ne cache pas que cela lui permettrait de se sentir beaucoup mieux dans sa peau. Être plus instruit le « grandirait » à ses yeux, aux yeux de ses amis et surtout aux yeux de sa famille.</p>
<p><b>5. Les comportements</b></p> <p>Externes et observables : assiduité, ponctualité, responsabilité, engagement, sociabilité; soumission, agression, manipulation, affirmation. Paroles, gestes, etc.</p> <p>Internes et non observables : réflexion, raisonnement, décision, planification, etc. Se parler à soi-même de façon positive ou négative. Agir en pensée.</p> <p>Pour évaluer : entretiens et observation.</p>	<p>Externes : Martin excelle dans tout ce qui n'est pas scolaire (comportements compensatoires?). Il est président du conseil étudiant, organisateur hors pair. Il a plusieurs amis, mais ceux-ci ont dû faire les premiers pas pour communiquer avec lui. Il n'ose jamais aller vers les autres en premier, mais une fois la glace brisée, il prend des initiatives et assume les risques et les responsabilités qui se présentent. Il est généralement assidu et ponctuel. Lorsqu'il ne l'est pas, il attribue cela à un découragement passager.</p> <p>Internes : ce que Martin manifeste lors de discussions montre qu'il possède un niveau de réflexion raffiné. Il est un homme qui « pense avant de parler ».</p>

<p><b>6. Les compétences : savoir, savoir-faire, savoir-être :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en communication orale (vocabulaire, expression des idées, réception des messages, maîtrise du non-verbal);</li> <li>• en lecture (débit, décodage, compréhension);</li> <li>• en écriture (orthographe, grammaire, syntaxe);</li> </ul> <p>en mathématiques (opérations, raisonnement, orientation dans l'espace).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motricité, attention, mémoire, perception, planification et exécution d'une tâche.</li> <li>- Processus d'apprentissage fonctionnel : ressentir, explorer, comprendre, agir.</li> <li>- Compétences personnelles, sociales, professionnelles.</li> </ul> <p>Pour évaluer : les résultats scolaires; des tests normalisés; l'<b>annexe II</b> du Coffret de matériel andragogique, DFGA, 2004. Entrevues et observation.</p>	<p>Chez Martin, l'expression orale est étonnante. Sauf quelques mots mal prononcés (« avet » pour avec; « gouvernement » pour gouvernement), son niveau de langage dépasse significativement celui de la majorité des étudiants.</p> <p>En lecture, il se situe dans la basse moyenne. Il décode bien, mais la compréhension est ardue. Il finit par se débrouiller. Il manifeste de petits progrès, mais de façon continue.</p> <p>En écriture, que ce soit en dictée ou en écriture spontanée, le texte est pratiquement illisible et incompréhensible. Martin parvient parfois, de peine et de misère, à se relire lui-même. Il écrit au son, transforme les mots, omet d'écrire ou oublie des mots ou des parties de phrases.</p> <p>En mathématiques, Martin se situe dans la bonne moyenne.</p> <p>Sensorimotricité : aucun problème.</p> <p>Processus d'apprentissage : Martin présente, comme la plupart des étudiants du centre de formation, une faiblesse marquée quant au processus d'apprentissage. Dans son cas, la méthodologie est particulièrement déficiente.</p> <p>Aptitudes générales : Q.I. dans la haute moyenne.</p> <p><b>Note.</b> La moyenne se situe entre 85 et 115.</p>
<p><b>7. L'environnement :</b></p> <p>Externe et observable : les personnes (famille ascendante : parents, frères, soeurs, etc.), (famille descendante : conjoint(e), enfants, etc.), amis, collègues et patrons. Les idées qui circulent, les lieux, les événements, les situations, les choses.</p> <p>L'encouragement, le soutien, la confiance et le renforcement (ou le contraire) qu'apporte l'environnement.</p> <p>Interne et non observable : Phénomènes physiologiques et psychologiques (sensations, émotions, etc.). Certains comportements internes qui produisent les mêmes effets que l'environnement externe. Par exemple, s'encourager, se déprécier, etc.</p> <p>Pour évaluer : entrevues, observation.</p>	<p>Externe : Martin est bien entouré par des amis. Quant à sa famille, elle se demande pourquoi il ne réussit pas. Les choses ne sont pas dites clairement, mais il sent de leur part des jugements qui le blessent et l'humilient profondément. Ses relations amoureuses n'ont jamais duré. Le fait qu'il soit peu scolarisé et sans emploi stable explique en grande partie la situation. Il en souffre beaucoup.</p> <p>Interne : Martin entretient des doutes sérieux sur les possibilités de s'en sortir un jour. Il vit des périodes de découragement intense, puis reprend ses efforts. Il doit lutter constamment contre des autoverbalisations négatives.</p>



## Section IV Stratégies d'intervention en lien avec les problèmes d'apprentissage (QS/RS)

---

### Champ orthopédagogique

QS1. Comment aider une personne qui peut décoder un texte, mais qui n'en comprend pas le sens?

RS1. D'abord, on peut vérifier sa compréhension de l'écrit en lui demandant de mettre en pratique des consignes écrites. On peut écrire un message qui lui est adressé et qui lui demande, par exemple, de se rendre à un endroit donné pour prendre possession d'un objet et le rapporter.

On peut lui demander :

- de compléter des phrases à l'aide d'un choix de mots (la longueur de la phrase et le nombre de mots peuvent varier);
- de replacer un segment de phrase dans un paragraphe;
- de remettre en ordre les phrases d'un texte;
- de trouver, dans un paragraphe, une phrase qui n'est pas à sa place;
- de relever, dans un texte, une phrase qui ne convient pas au contexte;
- de résumer des textes brefs;
- de trouver l'idée directrice d'un texte;
- de souligner les mots-clés d'une phrase puis de la redire dans ses mots, mais en conservant les mots-clés (s'il n'y arrive pas, vérifier s'il comprend le sens de tous les mots);
- de formuler des questions simples sur un texte dont le thème est connu, et ce, avant de commencer la lecture, car cela favorise une meilleure compréhension.

QS2. Comment aider une personne qui éprouve, dans le cadre d'une production libre, des problèmes sur le plan de la cohérence des idées?

RS2. On peut lui apprendre (ou lui réapprendre) à faire un plan de son texte.

On peut lui suggérer des stratégies d'objectivation, comme relire son texte à voix haute, faire lire son texte par une autre personne, se poser des questions à la suite de ces lectures et relire son texte le lendemain. On lui demande alors de noter les incohérences.

On peut la pousser à donner une forme concrète à son texte en lui faisant établir les liens logiques entre le début du texte, son développement et sa conclusion.

Dans une perspective ludique, on peut lui demander d'écrire le texte de bandes dessinées dans lesquelles on a effacé le contenu des bulles.

QS3. Comment aider une personne qui ne comprend pas la signification de la position d'un chiffre dans un nombre décimal? Elle ne sait pas faire la différence entre, par exemple, 4,06 et 4,60.

RS3. On peut lui faire comprendre le lien qui existe entre 4,06 et 4,60. On lui propose pour ce faire des exercices où elle devra choisir le montant d'argent le plus élevé (4,06 \$ ou 4,60 \$). On répète cet exercice de comparaison pour lui faire comprendre que plus un chiffre placé à droite de la virgule est éloigné de celle-ci, plus sa valeur est faible.

**Remarque :** l'exemple d'utilisation des nombres décimaux qu'une personne a le plus de chances de connaître (parce que c'est celle qu'elle a le plus besoin de connaître) est sans contredit l'argent et tout ce qui s'y rattache. On ne doit pas hésiter à utiliser cette compétence relative à l'argent (acquise dans la grande majorité des cas).

On peut aussi utiliser un tableau de positionnement dans lequel la personne devra placer un nombre décimal donné.

On peut lui demander de nommer plusieurs nombres décimaux en insistant sur la position des chiffres. Par exemple, on exige « 4 entiers et 6 centièmes » et non « quatre virgule zéro six ». Cette dernière façon de nommer les nombres décimaux contribue grandement à leur incompréhension.

QS4. Comment aider une personne qui ne parvient que difficilement à résoudre des problèmes de mathématiques liés aux activités de la vie quotidienne?

RS4. On doit relier constamment les problèmes présentés et les explications données à des situations de la vie quotidienne.

On peut chercher à servir de modèle en résolvant des problèmes devant la personne et en exprimant tout haut le discours intérieur que l'on doit tenir en situation de résolution de problèmes.

On favorise le travail de groupe et la mise en commun des différentes stratégies visant à résoudre un problème.

Si nécessaire, on peut présenter des activités de manipulation, de classification, d'association ou de sériation pour aider la personne à élaborer un raisonnement logique.

On utilise les problèmes qu'elle soumet et le matériel authentique correspondant : factures, menus, fiches de paye, etc.

On peut entraîner la personne à reformuler un problème et à traiter des données (les disposer sous forme de tableau, les placer en ordre dans une liste, etc.).

On peut aussi l'entraîner à estimer les résultats d'une opération et à fournir une réponse approximative en arrondissant les nombres. On lui demande alors de vérifier la plausibilité de ses réponses. On propose des situations réellement vécues.

- QS5. Comment aider quelqu'un qui manifeste une lenteur dans l'exécution de ses travaux?
- RS5. On doit insister sur la nécessité de terminer ce qui a été commencé dans un laps de temps raisonnable.

On peut fixer, pour chaque activité d'écriture, un laps de temps maximal, en réduisant progressivement le temps alloué jusqu'à ce que la personne atteigne une vitesse d'exécution comparable à celle de la majorité des adultes du groupe.

On peut l'amener à acquérir certaines habitudes. Par exemple, ajouter les accents, les points et autres signes orthographiques seulement après avoir écrit un mot ou une phrase au complet; ou lire et comprendre les mots à reproduire avant de les écrire, car la vitesse d'exécution est proportionnelle à la capacité d'anticipation.

On peut tenter de découvrir avec la personne si cette lenteur est due au stress, au manque de maîtrise de la matière à l'étude, à des difficultés d'apprentissage, à de mauvaises méthodes de travail, etc.

Pour en savoir plus sur les interventions touchant le champ orthopédagogique, on peut consulter les documents suivants :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage —Alphabétisation, présecondaire, secondaire* — Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2004.

## Champ cognitif

- QS6. Comment aider une personne qui éprouve des problèmes d'attention et de concentration?
- RS6. On l'aide à nommer les causes de ses problèmes d'attention, qu'ils se situent à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe.
- On évite de surcharger les murs du local de stimuli qui sont susceptibles d'entrer en compétition avec l'apprentissage.
- On limite le va-et-vient et on élimine les bruits inutiles.
- On lui demande de n'avoir sur sa table de travail que le matériel nécessaire à l'activité du moment; on élimine de son champ visuel tout ce qui pourrait la distraire.
- À l'occasion, on peut la jumeler à une autre personne pouvant lui servir de guide dans l'exécution d'une tâche précise.
- On utilise des stratégies qui l'amènent à jouer un rôle actif (travail en sous-groupes ou activité collective, etc.).
- On accorde une attention particulière aux besoins que la personne formule (sa capacité d'attention et de concentration est souvent liée à son degré de motivation).

On varie les types de stimulations.

On peut présenter à l'adulte une feuille sur laquelle apparaissent, éparpillés, les 26 lettres de l'alphabet et les chiffres de 1 à 26. On lui demande alors de joindre les chiffres et les lettres, sans lever le crayon, en procédant ainsi :

1 → a, 2 → b, 3 → c, 4 → d, etc.

QS7. Comment aider une personne qui a des problèmes avec l'encodage, la rétention et le rappel des choses à apprendre (mémoire)?

RS7. On lui apprend à s'interroger sur sa compréhension de l'information et, en cas de doute, à demander des précisions.

On lui fait créer des liens entre les éléments d'information en les groupant par familles.

On lui fait faire des liens avec des notions qu'elle connaît le mieux.

On cherche à rendre l'information la plus concrète possible en l'associant à des situations familières.

On lui fait porter attention aux associations qui lui viennent à l'esprit au moment où elle cherche à trouver une information.

On lui demande de décrire ce qui se passe dans sa tête lorsqu'elle tente, à partir d'un indice, de trouver l'information recherchée.

Pour les cas où elle doit se rappeler d'un nom ou d'un mot, on peut apprendre à la personne comment utiliser l'alphabet pour s'aider : elle doit fermer les yeux et réciter l'alphabet « dans sa tête » tout en demeurant concentrée sur ce qui est recherché; l'information surgit alors très souvent spontanément.

On peut lui apprendre à utiliser des stratégies mnémotechniques, des jeux de mots, des associations d'idées.

On doit vérifier chez elle la compréhension profonde et réelle qu'elle a des notions à apprendre. La mémoire refuse souvent de retenir ce qui n'a aucun sens.

QS8. Que peut-on faire pour aider un adulte qui a un problème de mémoire?

RS8. On lui demande de rédiger des résumés, de réviser la matière à retenir, de faire du surapprentissage (c'est-à-dire de poursuivre la mémorisation d'une information déjà perçue comme apprise), de réciter, de structurer, d'organiser la matière à apprendre, d'utiliser des moyens mnémotechniques. L'utilisation simultanée de plusieurs canaux sensoriels favorise l'attention et facilite l'assimilation. Il semble que l'on retienne :

- 10 % de ce qu'on lit;
- 20 % de ce qu'on lit et écoute;
- 30 % de ce qu'on voit;
- 50 % de ce qu'on voit et écoute;
- 70 % de ce qu'on dit;
- 90 % de ce qu'on fait (faire, appliquer, agir : quatrième mode du processus d'apprentissage fonctionnel; transfert des apprentissages).

Pour en savoir plus sur l'intervention liée à la mémoire, on peut consulter les documents suivants :

RUPH, F. *Le fonctionnement de la mémoire et les stratégies de mémorisation*, en collaboration avec le Service d'éducation des adultes de la Commission scolaire du Lac-Témiscamingue, janvier 1993.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1997. Fascicule X.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage — Alphabétisation, présecondaire, secondaire* — Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2004. Fascicule 3.2 et Annexe V.

QS9. Comment aider quelqu'un qui éprouve des difficultés à suivre et à comprendre une conversation ou un exposé?

RS9. On doit d'abord s'assurer que la personne est capable de fixer son attention.

On peut l'amener à élargir son vocabulaire par diverses activités : conversation, reformulation, imitation, jeux de rôles, improvisation, etc.

On peut aussi stimuler son écoute au cours d'une discussion de groupe, en lui demandant de reformuler ce qui a été dit par la personne précédente avant de prendre la parole.

On la sensibilise aux différents aspects autres que les mots qui interviennent dans un échange verbal : les gestes, la figure, l'intonation (selon les sentiments exprimés, selon qu'une question est posée, qu'une affirmation est énoncée ou que l'on essaie de convaincre, etc.).

On la sensibilise également aux préjugés qui peuvent freiner la communication (liés au sujet traité, à l'interlocuteur, au type d'exposé, etc.).

On peut demander à la personne de reformuler dans ses propres mots ce qu'on lui dit en la faisant commencer par « Si j'ai bien compris... ».

QS10. Que peut-on faire pour aider un adulte qui manque de mots pour s'exprimer?

RS10. On peut lui présenter différents exercices visant à améliorer son vocabulaire, en insistant sur la nécessité d'être clair et précis. On peut lui demander, par exemple :

- d'associer des mots à des illustrations;
- de nommer le plus grand nombre possible d'éléments illustrés dans un dessin ou une photographie;
- de reconnaître une personne connue ou un objet à partir d'indices fournis verbalement;
- de décrire un objet en lui attribuant différentes caractéristiques;
- de trouver le plus grand nombre de mots possible à partir d'un terme générique, par exemple « famille », « table », « maison », ou « voiture »;
- de trouver des synonymes et des antonymes de mots divers.

Par ailleurs, on encourage l'adulte à remplacer les formules telles que « t'sé veux dire », « l'affaire », « la chose » ou « c'est l'fun » par des mots qui désignent plus précisément de quoi il s'agit.

QS11. Que peut-on faire pour aider une personne qui a des problèmes de perception visuelle, auditive ou tactile?

RS11. On peut par exemple lui demander de trouver les différences entre deux dessins presque identiques. Avec le temps, on utilise des dessins comportant des différences toujours de plus en plus subtiles.

Ou encore, on peut lui présenter une série de dessins dont l'un est incomplet et lui demander de le terminer.

On peut l'inviter à écouter des bruits enregistrés et lui demander de les reconnaître.

On peut lui demander d'isoler une figure ou une forme précise à l'intérieur d'un ensemble de figures.

On peut lui demander de manipuler des objets les yeux fermés et de décrire leurs caractéristiques pour finalement arriver à nommer les objets (orange, poivron, pomme, tomate, crayon, tasse, assiette, baladeur. etc.).

On peut prononcer une série de mots qui ont la même consonance et lui demander de dire ce qu'ils représentent, par exemple « pain, faim, main » ou « mer, fer, terre ».

Pour affiner ses perceptions, on peut lui demander de lire à voix haute des adjectifs de couleurs écrits avec un feutre d'une couleur différente de celle que les mots représentent : « rouge » écrit en jaune, « vert » écrit en rouge, « jaune » écrit en vert, « bleu » écrit en orange, « orange » écrit en bleu...

QS12. Comment aider un adulte qui éprouve des difficultés à s'organiser (planifier son travail, etc.)?

RS12. On doit lui donner des consignes précises quant à l'exécution de la tâche : ce qu'il doit faire exactement, les étapes à suivre, l'ordre de celles-ci, etc.

On vérifie ensuite la compréhension qu'il a de ces consignes. On lui demande de les reformuler.

On peut lui proposer d'étudier en s'inspirant de la formule « **S2LR3** » : **S**urvoler la matière à étudier. **S'**interroger sur la façon de procéder. **L**ire en soulignant les mots-clés et en cherchant le sens des mots inconnus. **R**éciter le texte. **R**épéter le texte dans ses mots à partir des mots-clés pour vérifier sa compréhension. **R**ésumer la matière à la fin d'un bloc d'étude.

On lui explique ce que sont les stratégies d'apprentissage.

On l'amène à découvrir quel est son style d'apprentissage dominant, sa manière d'apprendre.

On lui fait découvrir les forces et les faiblesses de son processus d'apprentissage et on l'aide à corriger ces faiblesses en le faisant s'appuyer le plus possible sur ses forces.

On discute avec l'adulte des stratégies possibles à l'égard d'une tâche donnée et on l'amène à trouver et à appliquer celles qui lui conviennent le mieux.

Pour en savoir plus sur les interventions touchant le champ cognitif, on peut consulter les documents suivants :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage — Alphabétisation, présecondaire, secondaire* —, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2004.

## Stratégies, aménagements divers

QS13. Comment améliorer ses interventions auprès des adultes qui présentent des problèmes d'apprentissage?

RS13. La formation continue constitue évidemment un excellent moyen pour améliorer les interventions. Cette formation peut prendre diverses formes : sessions de formation, congrès, lectures. Il existe aussi un autre type de formation moins connu qui offre d'excellentes occasions de se perfectionner de façon continue : il s'agit de la « science action » ou pratique réfléchie.

La pratique réfléchie a comme objectif de rendre l'intervenant plus efficace, plus autonome, plus conscient et plus satisfait de son travail. Elle lui permet d'analyser ses propres actions et ses pratiques et de les ajuster à ses objectifs, c'est-à-dire d'agir de la meilleure façon au regard de ce qu'il veut faire.

Selon la théorie de la pratique réfléchie, trois causes peuvent expliquer l'inefficacité d'une intervention : l'acharnement à poursuivre des objectifs irréalistes, des moyens inappropriés et des facteurs qui échappent au contrôle de la personne qui intervient.

Une intervention en pratique réfléchie peut, pour l'essentiel, se dérouler ainsi :

- Avant l'intervention : 1) description de la situation en s'en tenant à la réalité, aux faits; 2) formulation de l'objectif et choix des moyens; 3) planification de l'intervention de façon rigoureuse, méthodique : la nature des activités, leur durée, les critères de réussite, les actions qui seront entreprises selon que l'objectif sera atteint ou non.
- Durant l'intervention : mise en oeuvre des moyens choisis et ajustements dictés par une évaluation continue. Il est important de noter les événements essentiels en les numérotant et en les datant, par exemple : 1. 2007-01-22 / 2. 2007-02-15, etc.
- Après l'intervention : évaluation finale et identification des causes qui expliquent les résultats.

Pour en savoir plus sur la pratique réfléchie, on peut consulter l'ouvrage suivant :

ST-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992.

### Remarques :

- L'évaluation du fonctionnement d'une personne est une démarche incontournable, particulièrement dans les cas où celle-ci éprouve un problème d'apprentissage. Elle peut donc contribuer grandement à l'amélioration de la situation de l'adulte. L'évaluation du fonctionnement constitue un prolongement de l'analyse fonctionnelle.
- Pour l'essentiel, on distingue l'évaluation sommative et l'évaluation formative. L'évaluation sommative repose sur des données quantitatives. Elle informe la personne qui intervient ainsi que l'adulte sur les progrès réalisés quant aux objectifs poursuivis et sur le degré de maîtrise de ceux-ci. L'évaluation formative repose sur des données qualitatives. Elle permet à la personne qui intervient d'ajuster, dans la mesure du possible, ses interventions à la personnalité de l'adulte, à son fonctionnement et à son cheminement scolaire.

QS14. Quels sont les principaux moyens d'intervention qui ont démontré leur efficacité dans les cas de problème d'apprentissage?

RS14. Il existe différents moyens pour intervenir de façon efficace et satisfaisante. En voici quelques exemples :

#### ► **Les stratégies qui visent à favoriser le transfert des apprentissages**

Ces stratégies peuvent aider à résoudre les problèmes d'apprentissage dans la mesure où le transfert concrétise l'utilité des compétences acquises, car cette concrétisation est particulièrement recherchée par les personnes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage. Or, il est démontré qu'un environnement qui rend l'apprentissage significatif peut faciliter l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Le transfert peut être défini comme l'utilisation dans un nouveau contexte de différents savoirs acquis dans un contexte précédent. Le transfert peut aussi être défini comme l'utilisation, dans différentes situations de la vie quotidienne, de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être) acquises en contexte de formation.

Quant aux conditions et aux facteurs qui favorisent le transfert, mentionnons :

- L'environnement familial, l'environnement social et très spécialement l'environnement scolaire :
  - qui encourage et incite à adopter de nouveaux comportements;
  - qui procure des occasions d'utiliser les apprentissages;
  - qui renforce (récompense) les nouveaux comportements;
  - qui dédramatise les échecs sans les banaliser;
  - qui donne lieu à des démonstrations, des simulations, des expériences imagées et des exemples d'application;

- qui ressemble aux situations de la vie quotidienne où les nouveaux comportements peuvent être adoptés.
- La présence d'apprentissages réellement effectués.
- La motivation (des besoins nommés, la réalisation d'un projet réel, concret).
- La conviction que les nouveaux comportements sont préférables aux anciens.
- La généralisation des connaissances (la personne se rend compte que ce qu'elle apprend peut être utile dans un grand nombre de situations).
- La reconnaissance des situations où les connaissances acquises peuvent être utilisées.
- L'anticipation de renforcements (récompenses accompagnant l'adoption de nouveaux comportements).
- La capacité de s'adapter aux caractéristiques favorables et défavorables de l'environnement.

Pour en savoir plus sur le transfert des apprentissages, on peut consulter le document suivant :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Cadre de référence. Transfert des apprentissages en alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1998.

### ► **Le modèle à trois paliers**

Ce modèle peut aider à résoudre les problèmes d'apprentissage puisqu'il constitue un aménagement andragogique dont le but premier est justement de favoriser la résolution des problèmes d'apprentissage.

Le modèle se présente ainsi : **Le premier palier** est celui du personnel enseignant, qui procède à un dépistage (contribution au diagnostic) à l'aide de l'analyse fonctionnelle réalisée par entrevues, observations et mesures (tests, questionnaires, etc.). Réf. : QD6./RD6. Les interventions qui suivent l'analyse fonctionnelle sont déterminées grâce au dépistage et sont accompagnées d'une évaluation continue. **Le deuxième palier** est celui d'une ressource spécialisée qui intervient lorsque le problème n'est pas résolu au premier palier. Cette ressource andragogique spécialisée procède à un approfondissement du dépistage à l'aide de l'analyse fonctionnelle et met en place des stratégies d'intervention qu'elle applique en concertation avec le personnel enseignant. Enfin, **le troisième palier** est celui d'une ressource en évaluation normalisée. Cette ressource approfondit les démarches précédentes en vue d'un diagnostic.

Ce troisième niveau d'analyse fonctionnelle, et le diagnostic qui en découle, est nécessaire pour déterminer la nature du problème (difficulté ou trouble) et sa gravité et décider si des mesures de soutien peuvent être mises en oeuvre.

Voici quelques exemples de mesures de soutien :

- Prolongation de la durée prévue pour une activité.

- Retrait dans un local isolé.
- Répétition ou reformulation de commentaires, de questions, de consignes.
- Lecture du texte à la place de l'adulte.
- Réécoute d'un texte (plus que ce qui est prévu).
- Exercices entrecoupés de pauses.

**Remarque :** pour le dépistage et l'analyse fonctionnelle, on peut consulter la section « Dépistage des problèmes d'apprentissage (contribution au diagnostic) » du présent document (Section IV).

Pour en savoir plus sur le modèle à trois paliers, on peut consulter le document suivant :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage — Alphabétisation, présecondaire, secondaire* — Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 2004. Annexe IX.

### ► L'apprentissage par projet

Il a été démontré depuis longtemps que l'apprentissage par projet, ou par résolution de problèmes, favorise grandement l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Des expériences tentées dans différents milieux avec des adultes présentant des problèmes d'apprentissage ont confirmé la très grande efficacité de cette approche. Pour l'essentiel, retenons les caractéristiques suivantes de l'apprentissage par projet :

- Le groupe d'adultes a un projet à réaliser ou un problème à résoudre.
- Avec l'aide de l'intervenant, le projet est planifié quant aux étapes à réaliser, aux échéances et, selon le cas, quant aux coûts.
- Les rôles sont accordés en fonction des compétences et des motivations.
- Les adultes sont généralement responsables de la démarche et des ajustements à y apporter.
- Un processus d'évaluation continue est prévu.
- La collaboration est une condition incontournable à la réalisation du projet et à son succès.
- Au terme du projet, un retour sur l'expérience est effectué de sorte que les adultes puissent prendre conscience des résultats, des raisons qui les ont produits et des modifications qu'il faudrait apporter dans l'éventualité d'un nouveau projet.

**Remarque :** une expérience d'apprentissage par projet a été réalisée par le ministère de l'Éducation avec un groupe d'adultes dont chaque membre présentait un problème d'apprentissage important. Cette expérience a eu des résultats particulièrement concluants.

Pour en savoir plus sur cette expérience, on peut consulter le document suivant :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Créer et gérer une petite entreprise*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1999.

## ► Les logiciels d'entraînement cognitif RÉÉDUC

La version 4.2 de la suite de logiciels RÉÉDUC propose 25 logiciels visant chacun l'amélioration d'une compétence particulière. Les logiciels sont regroupés selon huit catégories de variables cognitives : attention, mémoire, langage, raisonnement, arithmétique, coordination main-œil, habiletés visuospatiales et résolution de problèmes. Dans chacune de ces catégories, les exercices plus faciles précèdent généralement les plus exigeants.

Dans la version 4.2, la plupart des logiciels proposent des tests qui permettent d'évaluer le degré de maîtrise de l'étudiant par rapport au contenu du logiciel. Ils peuvent être utilisés à deux fins principales : d'abord, évaluer la pertinence pour un étudiant d'apprendre et de s'exercer avec ce logiciel particulier; ensuite, évaluer les progrès de l'étudiant après l'apprentissage.

Les résultats des tests sont exprimés sous la forme d'un pourcentage, relatif à la maîtrise du contenu du logiciel. Chaque test peut être utilisé à plusieurs reprises, répété comme pré-test ou post-test.

Une fois le dossier de l'adulte ouvert, ses résultats aux tests ainsi que les progrès qu'il accomplit sont conservés et peuvent donc être consultés à tout moment.

Pour en savoir plus sur ces logiciels, on peut consulter l'ouvrage suivant :

PÉPIN, M. et M. LORANGER. *RÉÉDUC, Logiciels d'entraînement cognitif* (version 4.2), Sainte-Foy, Le Réseau Psychotech inc., 1997.

Téléphone : 418 659-7000 — Site Web : [www.psychotech.qc.ca](http://www.psychotech.qc.ca)

## Deux moyens privilégiés

### ► La démarche de formation sur mesure (DFM)

Cette démarche peut aider à résoudre les problèmes d'apprentissage dans la mesure où elle part des besoins réels de l'adulte, invite ce dernier à participer à son processus de formation de façon dynamique et s'intéresse à des situations concrètes de la vie quotidienne. Cette démarche, qui est orientée vers le transfert des apprentissages, s'élabore en quatre phases, qui se divisent chacune en plusieurs étapes :

- **Le diagnostic des besoins** (l'expression des besoins, l'analyse des situations, la mesure des acquis, le diagnostic final des besoins).
- **La planification de la formation** (le choix des situations à traiter, la formulation des objectifs fonctionnels et notionnels, la planification des activités selon le processus d'apprentissage fonctionnel).
- **La réalisation de la formation** et la préparation du transfert (la réalisation des activités planifiées, l'évaluation formative continue et la préparation du transfert).
- **L'évaluation finale et vérification du transfert** (l'évaluation finale de l'atteinte des objectifs, la vérification du transfert des apprentissages dans les situations choisies, la précision des suites à donner).

La formation sur mesure peut être une façon efficace d'assurer la progression chez les personnes qui ont des problèmes d'apprentissage, car elle se fait sur la base de leur expérience, de leurs connaissances, et de leur expertise individuelle et collective; elle est ajustée à ce que sont les personnes, à ce qu'elles veulent et à ce qu'elles peuvent faire.

Les quatre idées maîtresses de la formation sur mesure peuvent également guider les décisions à prendre dans la conception, l'organisation et la conduite de la formation. Elles sont les suivantes :

- L'idée première, c'est de **mesurer** de la bonne façon les éléments qui interviennent dans la formulation du besoin de formation. Les principaux éléments à mesurer sont : la situation des personnes et leurs problèmes, les dimensions collectives de cette situation (la famille, la communauté), les changements souhaités par les personnes dans cette situation, les personnes ou le groupe de personnes elles-mêmes avec leur perception de la situation, leur expérience, leurs acquis, leurs besoins, leurs ressources et, enfin, la traduction des changements désirés en objectifs de formation et d'apprentissage, ainsi que la formulation des résultats escomptés.
- La deuxième idée, c'est la **participation**. L'élément central de toute situation de formation est la personne. Pour que la formation soit réellement faite sur mesure, il faut que la personne aide sincèrement à déterminer cette mesure et qu'elle participe aux décisions propres à chacune des étapes du processus de formation. Loin d'être uniquement un moyen de formation que l'on réserve à l'andragogie, la participation est en fait un objectif à atteindre.
- La troisième idée, c'est la **préparation, l'organisation et la mesure du transfert** des apprentissages dans la situation. Si les changements souhaités dans cette situation sont à la source des objectifs de la formation sur mesure, on doit intégrer à la démarche de formation la préparation et l'organisation du transfert des apprentissages dans la situation et aller mesurer avec ceux qui sont concernés jusqu'à quel point le transfert se fait et jusqu'à quel point la situation change.
- La quatrième idée, c'est la **cohérence**. Par respect des personnes et de l'organisation éducative, la formation sur mesure doit se dérouler dans un processus cohérent et unifié où chacun et chacune, à sa mesure, pourra maîtriser la logique et le contenu de la formation. La qualité de la formation sur mesure tient avant tout à la qualité de ce processus que l'on met en œuvre avec les personnes pour définir, programmer, organiser et évaluer une formation en fonction de leurs besoins et des situations qui ont fait naître ces besoins.

Ces idées combinées, quand elles sont appliquées à la conception, à l'organisation et à l'évaluation de la formation, constituent l'essentiel de la démarche de formation sur mesure.

Pour en savoir plus sur la démarche de formation sur mesure, on peut consulter l'ouvrage suivant :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, 3<sup>e</sup> édition, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1996.

## ► Le processus d'apprentissage fonctionnel (PAF)

Il est fréquent de constater que les personnes éprouvent des problèmes d'apprentissage parce qu'elles ne possèdent pas les compétences préalables à l'apprentissage, elles-mêmes objet d'apprentissage. Ces compétences préalables prennent la forme de stratégies d'apprentissage.

Or, le processus d'apprentissage fonctionnel répond tout à fait à l'exigence de développer des stratégies d'apprentissage. Il est donc proposé comme approche de formation, particulièrement lorsque ceux qui suivent cette formation éprouvent des problèmes d'apprentissage.

Le processus d'apprentissage fonctionnel met à contribution les quatre modes fondamentaux d'apprentissage : les émotions, les perceptions, les cognitions et les actions. Il est appris et fonctionne plus ou moins selon que les potentialités de la personne ont été plus ou moins développées au cours de son histoire d'apprentissage et de son développement. Il peut être restauré par l'instrumentation, qui consiste à enseigner le processus [apprendre à apprendre] et à enseigner selon le processus [aider à apprendre].

**Le premier mode d'apprentissage**, celui des émotions, se résume par le mot « ressentir ». On le décrit au regard de quatre compétences préalables : vivre au présent, être ouvert à l'expérience, s'engager affectivement et se fier à son intuition. Son facteur déterminant (« supercompétence ») est la MOTIVATION. C'est par le premier mode que se font la détermination des apprentissages à réaliser et la dédramatisation des appréhensions face à ces apprentissages. Une personne qui privilégie le premier mode serait plutôt extravertie. La principale difficulté que l'on peut éprouver avec ce mode d'apprentissage est la tendance à l'évitement. À retenir : « Quand les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées. »

**Le deuxième mode d'apprentissage**, celui des perceptions, se résume par le mot « explorer ». Comme le premier, on le décrit au regard de quatre compétences préalables : recueillir des données, sélectionner des données, organiser des données et décrire des données. Son facteur déterminant (« supercompétence ») est l'ATTENTION. C'est par le deuxième mode que se fait l'exploration passive (assister à un exposé) et active (lire, discuter, consulter, etc.) des contenus à apprendre. Une personne qui privilégie le deuxième mode serait plutôt introvertie. La principale difficulté que l'on peut éprouver avec ce mode d'apprentissage est la tendance à la répétition. À retenir : « (S')informer, c'est (se) donner du pouvoir. »

**Le troisième mode d'apprentissage**, celui des cognitions, se résume par le mot « comprendre ». On le décrit également au regard de quatre compétences préalables : utiliser des concepts, porter des jugements, raisonner, puis décider et planifier. Son facteur déterminant (« supercompétence ») est la GÉNÉRALISATION. C'est par le troisième mode que se font la vérification de la compréhension, ainsi que l'énumération et la planification des situations où les apprentissages seront transférés dans la vie

quotidienne. La personne qui privilégie le troisième mode serait plutôt introvertie. La principale difficulté que l'on peut éprouver avec ce mode d'apprentissage est la rationalisation psychologique. À retenir : « Je pense avec les mots dont je dispose. »

**Le quatrième mode d'apprentissage**, celui des actions, se résume par le mot « agir ». On le décrit, comme les trois autres, au regard de quatre compétences préalables : courir des risques, prendre des initiatives, assumer des responsabilités et évaluer l'efficacité et la satisfaction. Son facteur déterminant (« supercompétence ») est l'APPLICATION. C'est par ce quatrième mode que se réalise et s'évalue ce qui a été planifié par le troisième mode. La personne qui privilégie le quatrième mode serait plutôt extravertie. La principale difficulté que l'on peut éprouver avec ce mode d'apprentissage est le risque de compensation. À retenir : « Sans transfert des apprentissages, les conditions de vie demeurent inchangées. »

Pour en savoir plus sur le processus d'apprentissage fonctionnel, on peut consulter le document suivant :

PATRY, J. *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, numéro 38-3371-02, 1993.

- QS15. Que faut-il principalement éviter lorsque l'on intervient auprès d'un adulte qui a des problèmes d'apprentissage?
- RS15. Surtout, il ne faut pas intervenir sans avoir, au préalable et en concertation avec les autres personnes qui interviennent, cerné de la façon la plus précise possible le problème vécu par l'adulte. Ensuite, on doit fixer un objectif et choisir les stratégies d'intervention adaptées à la situation. Enfin, on doit éviter l'acharnement andragogique qui consiste à poursuivre une relation d'aide à l'apprentissage avec un adulte qui ne possède réellement pas les compétences préalables nécessaires à la réalisation du projet de formation qu'il poursuit. L'acharnement andragogique maintient l'adulte en situation d'échec et démobilise les intervenants. Si l'on tient compte du fait qu'un comportement est adopté et maintenu lorsqu'il est renforcé, on peut ajouter qu'il est absolument important d'éviter de renforcer un comportement inadéquat.
- QS16. Un centre de formation constituant un milieu favorable à la résolution des problèmes d'apprentissage possède-t-il des caractéristiques particulières?
- RS16. De nombreuses observations permettent d'affirmer qu'un centre de formation qui accorde de l'importance aux éléments suivants constitue un milieu favorable à la résolution des problèmes d'apprentissage :
- La possibilité pour les adultes de vivre, au centre de formation, des expériences émotionnelles et relationnelles correctrices, c'est-à-dire des expériences positives qui annulent, dans le présent, les effets des expériences traumatisantes du passé et mettent en échec les comportements d'évitement et d'échappement (retards, absences, abandons, etc.).

- La prise en compte des différentes variables qui constituent la personnalité de l'adulte qui fait face à un problème d'apprentissage.
- La mise en place de mesures de soutien pour les adultes qui présentent un trouble d'apprentissage diagnostiqué : prolongation de la durée prévue pour une activité, retrait dans un local isolé, répétition ou reformulation de commentaires, de questions et de consignes, lecture du texte à la place de l'adulte, réécoute d'un texte (plus que ce qui est prévu) et exercices entrecoupés de pauses.
- La qualité du dépistage (contribution au diagnostic).
- L'attention apportée au diagnostic différentiel (réf. : QD4./RD4.).
- La détermination à donner l'« heure juste » à l'adulte en ce qui a trait au problème qu'il vit.

**Remarque :** entretenir l'illusion mène au découragement, à un fort sentiment d'échec et d'amertume. Ce sentiment est source de contestation et parfois même d'agressivité.

- Le fait de travailler en concertation pour trouver des solutions aux problèmes vécus par les personnes, pour ainsi mieux les aider à sortir de l'impasse. La solution peut consister en la poursuite du projet de formation, mais elle peut aussi être l'arrêt de celui-ci, le temps de redéfinir l'objectif au regard des intérêts et des aptitudes ou d'expérimenter le marché du travail.

L'expérience d'un emploi qui n'exige pas la possession d'un diplôme terminal, mais qui requiert des compétences particulières que l'adulte possède et qui le valorisent constitue souvent la solution au problème scolaire.

**Remarque :** la concertation brise l'isolement, augmente l'efficacité et prévient les chevauchements entre les interventions. Elle tient compte de l'expertise de l'ensemble des intervenantes et intervenants, y compris la direction et les partenaires. L'adulte doit y participer aussi, évidemment.

- Le fait que les intervenants suivent une formation continue sur le dépistage des problèmes d'apprentissage et sur les interventions les plus appropriées pour les solutionner de façon efficace, satisfaisante et parfois inédite.

**Remarque :** pour illustrer à quel point il est important de s'arrêter pour mettre à jour son savoir, son savoir-faire et son savoir-être, voici une courte fable :

*Deux bûcherons travaillaient ensemble dans la forêt. L'un d'eux prenait des pauses de façon régulière, alors que l'autre n'en prenait pas. Malgré ses pauses, le premier était beaucoup plus efficace et semblait en retirer une grande satisfaction. Le deuxième, intrigué, lui en demanda la raison et il répondit : « Pendant mes pauses, j'aiguise ma hache. »*

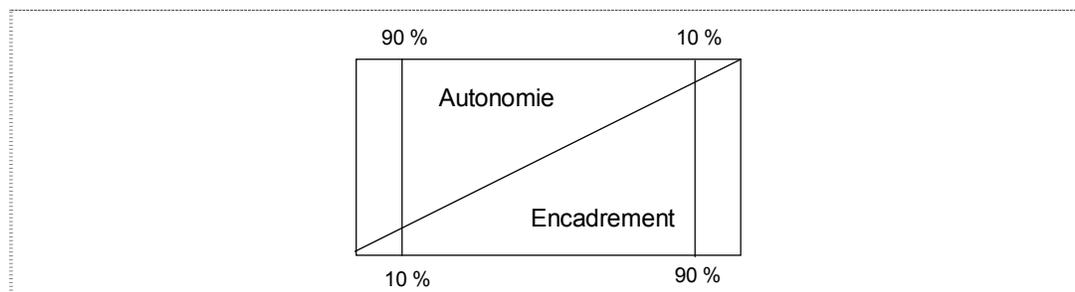
QS17. Existe-t-il un aménagement andragogique mieux adapté aux adultes qui éprouvent un trouble d'apprentissage?

RS17. Étant donné que les adultes qui éprouvent un trouble d'apprentissage sévère présentent, entre autres, des déficits sur les plans de l'organisation du travail, de la prise de décision et

de la planification, l'environnement qui conviendra le mieux sera celui qui suppléera à ces déficits. Cet environnement pourrait comprendre les éléments suivants :

- La poursuite d'objectifs observables et mesurables.
- Un enseignement progressif : le respect intégral des préalables et la maîtrise de ceux-ci.
- Un enseignement systématique et explicite intégré à des mises en situation, à la réalisation de projets et à la résolution de problèmes.
- L'utilisation d'un matériel significatif : des textes intimement associés aux réalités de la vie quotidienne, qu'elle soit personnelle ou collective.
- Des méthodes éprouvées scientifiquement et qui tiennent compte des lois fondamentales de l'apprentissage (associations cognitives, renforcement, entraînement systématique, etc.).
- Un processus d'évaluation rigoureux et continu qui porte sur les savoirs (connaissances), les savoir-faire (habiletés) et les savoir-être (attitudes).
- Un enseignement qui tient compte des particularités de la personnalité de l'adulte et de son style d'apprentissage.
- Un enseignement qui vise le développement intégral des potentialités de l'adulte, quel qu'en soit le degré. Pour qu'un tel enseignement soit possible, il faut connaître ces potentialités.
- Un environnement stimulant et intéressant qui encourage, motive, incite à l'action et récompense.
- Un enseignement qui vise l'autonomie par l'instrumentation et, dans ce but, l'élaboration d'outils utilisables progressivement (au fur et à mesure que les compétences se développent) (réf. : QC16./RC16.).
- Une conception de l'apprentissage et de l'enseignement qui reconnaît l'importance de l'effort, de la révision, de la répétition, de l'entraînement, de l'exercice, de la pratique et... du plaisir!
- Des enseignants passionnés. L'intérêt de l'enseignant pour son travail et la matière qu'il enseigne constitue un des facteurs qui suscitent le plus la motivation et l'attention chez ses élèves (réf. : QS14./RS14. sur le processus d'apprentissage fonctionnel).
- Des enseignants déterminés, imaginatifs et courageux!

**Remarque :** de façon générale, plus l'adulte manifeste de l'autonomie dans son travail (organisation, respect des échéances, etc.), moins il a besoin d'encadrement. Plus il en manque, plus il doit être encadré. Cette relation peut être illustrée par un graphique comme celui-ci :



QS18. Dans les cas où un adulte ne présente pas de problème d'apprentissage proprement dit, mais un problème de santé mentale, de comportement ou de consommation de psychotropes (alcool, drogues et certains médicaments), que convient-il de faire?

RS18. Distinguons, pour répondre à cette question, les situations qui touchent la santé mentale, celles qui touchent le comportement et celles qui touchent la consommation de psychotropes.

- Dans les cas de problèmes de santé mentale (dépression, anxiété, stress, phobies, etc.), la nature de l'intervention sera déterminée par la gravité du problème. Il se peut que l'adulte nécessite des soins psychologiques ou psychiatriques. Il doit alors faire une « pause », le temps de recevoir les traitements appropriés.
- Si le problème n'entrave pas de façon marquée le fonctionnement de l'adulte, ce dernier peut alors être soutenu tout en poursuivant sa formation, grâce à la désensibilisation, à l'entraînement à la relaxation et à la relation d'aide qui peuvent lui être apportés.
- Pour ce qui est des problèmes de comportement, il faut faire la différence entre un problème léger passager ou situationnel et un trouble de comportement se manifestant par de la brutalité, des menaces, des bagarres ou des vols. Il va de soi que dans un cas de ce genre, c'est une « tolérance zéro » qu'il faut adopter : l'adulte doit être dirigé vers un autre type de service dans les plus brefs délais.
- Dans le cas d'un problème de comportement situationnel (opposition, bouderie, déni, etc.), l'intervention pourra prendre la forme d'un contrat précisant les modifications de comportement attendues. Le respect ou non du contrat déterminera la suite des choses.
- Dans les cas de consommation de psychotropes, l'intervention consistera à faire voir à l'adulte que son apprentissage peut être gravement perturbé et même rendu impossible par le comportement en question. Si le centre de formation institue des règles concernant la consommation de psychotropes, ces règles peuvent servir de guide dans la solution à apporter.

#### **Remarques**

- La consommation de médicaments, si elle est encadrée médicalement et qu'elle n'entraîne pas de perturbation dans le fonctionnement, fait exception.

- Quel que soit le problème que vit l'adulte, il doit voir à ne pas perturber le milieu, ni empêcher les autres d'apprendre. S'il le fait, il n'est pas à sa place, et la décision de le lui signifier doit être prise par les intervenants, plus spécialement la direction, car ce sont eux qui ont la responsabilité d'assurer à tous un climat favorable à l'apprentissage.

## Facteurs reliés au processus d'apprentissage

QS19. Quels moyens peut-on prendre pour aider les adultes dont le problème d'apprentissage semble lié à leurs émotions?

RS19. On peut, à titre d'exemple :

- aménager un environnement dans lequel ces adultes se sentent en sécurité;
- partir de leurs besoins et les impliquer, le plus possible, dans leur projet de formation;
- vérifier leur motivation et la susciter en leur faisant voir les avantages que l'apprentissage peut leur apporter en lien avec les buts qu'ils poursuivent;
- leur demander ce qu'ils ressentent par rapport aux apprentissages à réaliser;
- dédramatiser, sans les banaliser, les situations qui constituent chez eux des sources de stress et qui leur causent de l'anxiété;
- leur faire verbaliser leurs préoccupations et leurs craintes;
- leur laisser le temps d'exprimer leurs sentiments sans les interrompre, leur permettre de « ventiler »;
- leur demander de relater des situations où leurs anticipations négatives se sont révélées fausses et d'en tirer des conclusions positives.

**À retenir :** « Quand les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées. »

QS20. Quels moyens peut-on prendre pour aider les adultes dont le problème d'apprentissage semble lié à leur méthodologie?

RS20. On peut, à titre d'exemple :

- présenter à ces adultes l'ensemble des données liées à l'apprentissage à effectuer, avec la préoccupation de favoriser une exploration la plus complète possible de l'information. Cette exploration doit donc être à la fois passive (enseignement des contenus, transmission de l'information) et active (demander aux adultes de recueillir eux-mêmes l'information par la consultation de documents, par des discussions, des entrevues, etc.);
- leur demander de recueillir toute l'information disponible sur un sujet donné, en leur indiquant les endroits où l'on peut se procurer l'information;
- leur demander de sélectionner l'information qui est directement liée au sujet en question, de ne retenir que ce qui est pertinent;
- leur demander d'organiser cette information en fonction de son importance par rapport au sujet en question;
- leur demander de décrire l'information obtenue sur le sujet en question (description complète, détaillée, précise, claire).

**À retenir :** « (S')informer, c'est (se) donner du pouvoir. »

QS21. Quels moyens peut-on prendre pour aider les adultes dont le problème d'apprentissage semble lié à leurs opérations cognitives (concepts, jugement, raisonnement, décision)?

RS21. On peut, à titre d'exemple :

- proposer à ces adultes des discussions sur des événements d'actualité;
- leur demander de résoudre des problèmes qui exigent de porter des jugements et de décider au terme d'un raisonnement serré;
- leur demander de construire des phrases à partir de séries de mots (par exemple, « adulte, travail, motivation, plaisir, échec »);
- leur demander de raconter un événement avec le plus de détails possible;
- leur demander de décrire, en détail, le parcours pour se rendre d'un lieu à un autre;
- leur demander de compléter des phrases par l'affirmation ou la négation, par exemple : « Quand j'ai décidé de revenir aux études... »;
- leur faire pratiquer le raisonnement inductif (du particulier au général) et le raisonnement déductif (du général au particulier);
- leur proposer une énigme et leur demander de la résoudre;
- leur demander de remplir des grilles de mots croisés dont les sujets portent principalement sur les matières à apprendre.

**À retenir :** « Je pense avec les mots dont je dispose ».

QS22. Quels moyens peut-on prendre pour aider les adultes dont le problème d'apprentissage semble lié à une absence d'utilisation de ce qui est appris (absence de transfert)?

**Remarque :** le transfert dont il est ici question concerne surtout les applications des apprentissages dans les situations de la vie quotidienne.

RS22. On peut, à titre d'exemple :

- créer des situations où les apprentissages réalisés par ces adultes peuvent être mis en pratique;
- leur faire remarquer que dans telle ou telle situation, les apprentissages réalisés antérieurement peuvent être mis à contribution;
- leur demander de nommer des situations où les apprentissages réalisés pourraient servir;
- encourager les initiatives qui supposent l'utilisation des apprentissages réalisés;
- faire un retour sur les situations où les apprentissages réalisés ont été mis en pratique (évaluation) : évaluer les résultats, identifier les causes qui les expliquent, encourager les réussites, dédramatiser les échecs (sans les banaliser), identifier les ajustements à faire lors d'une prochaine application, aider à se rendre compte des effets de l'application sur les conditions de vie;
- demander à ces adultes de dire en quoi l'application des apprentissages a été efficace (résolution d'un problème, réalisation d'un projet, etc.) et satisfaisante (plaisir ressenti) pour eux.

**À retenir :** « Sans transfert des apprentissages, les conditions de vie demeurent inchangées. » (réf. : QS14./RS14).

Pour en savoir plus sur le processus d'apprentissage et le transfert des apprentissages, on peut consulter les documents suivants :

PATRY, J. *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, numéro 38-3371-02, 1993.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Cadre de référence. Transfert des apprentissages en alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1998.

## Comportements particuliers

QS23. Il y a les décrocheurs, mais il y a aussi certains adultes qui sont plutôt « accrocheurs ». Produisant d'immenses efforts et montrant une détermination à toute épreuve, ils refusent de se rendre à l'évidence, c'est-à-dire que les résultats ne sont toujours pas ceux attendus, et demeurent « accrochés » à la poursuite d'un objectif irréaliste. Malheureusement pour eux, ils ne possèdent pas les aptitudes nécessaires pour atteindre l'objectif qu'ils poursuivent. Que peut-on faire pour eux?

RS23. Entre autres interventions, on peut leur apporter des preuves irréfutables, par exemple leur rappeler l'ampleur du soutien apporté et des efforts fournis comparativement aux résultats obtenus, qui ne correspondent pas aux résultats attendus (on appuie la démonstration par des échantillons de travaux scolaires). On peut explorer avec eux la possibilité de poursuivre un autre objectif, tout aussi intéressant et pour lequel ils posséderaient les compétences nécessaires. La démarche peut se faire en concertation avec les professionnels en information scolaire et professionnelle et en orientation. Enfin, on peut aussi leur demander de faire confiance aux compétences des intervenants et les assurer qu'ils sont là pour les aider de la meilleure façon possible. Sans créer de faux espoirs, on peut les informer qu'il y a toujours une possibilité que les choses s'améliorent avec le temps. Cela s'est déjà produit!

QS24. Quel moyen prendre pour amener un adulte à reconnaître les erreurs qu'il commet dans ses travaux scolaires? Il s'y refuse systématiquement en se justifiant de toutes sortes de manières.

RS24. Plusieurs facteurs peuvent expliquer un tel comportement. Parmi ceux-ci, on peut mentionner la honte, l'humiliation et surtout le risque d'être fragilisé dans une image de soi déjà fragile. Comme premières interventions, on peut discuter avec l'adulte, l'interroger sur certains échecs passés et sur leurs conséquences. On peut aussi le rassurer et lui faire voir qu'une erreur peut permettre de corriger une situation et d'apprendre, à la condition de la reconnaître. Le renforcement des réussites, si minces soient-elles, constitue aussi un bon moyen pour calmer les appréhensions liées à l'échec.

Si, même après un certain temps, de telles interventions restent inefficaces, il faut confronter l'adulte en lui faisant voir la situation telle qu'elle est : non seulement lui sera-t-il impossible de progresser s'il n'accepte pas d'admettre ses erreurs, mais il ne pourra plus bénéficier de l'aide qu'on lui apporte, puisque cette aide vise précisément l'acquisition progressive de nouvelles compétences par la correction des erreurs.

QS25. Que faire avec un adulte qui répète sans arrêt que c'est ennuyant et qu'il ne serait pas là s'il n'y était pas obligé?

RS25. Dans un contexte andragogique, où l'adulte est partie prenante de son projet de formation, un tel comportement est inacceptable. S'il ne le modifie pas, après que les intervenants ont discuté de la situation avec lui il n'est alors pas à sa place dans un centre de formation et il doit en être informé.

QS26. Comment agir avec un adulte qui ne veut rien faire d'autre que remplir ses cahiers d'exercices?

RS26. Cet adulte trouve certainement du réconfort à faire et refaire ce qui le rassure, à répéter ce qu'il maîtrise ou ce qu'il a l'illusion de maîtriser, alors qu'il ne fait que recopier des textes. Dans un cas de ce genre, on peut :

- demander à l'adulte d'expliquer son comportement et de le justifier;
- lui expliquer que ce n'est pas ainsi qu'il va avancer;
- lui signifier qu'un tel comportement constitue la perte d'un temps précieux qu'il pourrait utiliser pour progresser;
- lui indiquer clairement les travaux qu'il doit réaliser conformément à son plan de formation.

Si l'adulte maintient son comportement, alors que celui-ci ne l'aide aucunement à progresser, il faut l'informer que dans de telles circonstances, il n'est pas à sa place et qu'il ne pourra plus bénéficier des services qui lui sont dispensés.

**Remarque :** l'aide par les pairs (des amis avec lesquels l'adulte se sent en confiance) peut constituer une excellente façon d'apprivoiser l'effort exigé par le passage à une matière dont l'apprentissage n'est pas maîtrisé.

QS27. Dans un contexte d'intégration d'adultes qui manifestent une certaine lenteur dans l'acquisition de la matière à apprendre, que faire avec une personne qui ne veut pas qu'on l'identifie à ceux qu'elle considère comme des « débilés »?

RS27. On touche ici une corde sensible. Le comportement de cette personne est sûrement dicté par la crainte qu'elle a de se percevoir elle-même de cette façon, ou pire, que la fréquentation de ceux qu'elle considère comme des « débilés » ne vienne confirmer cette perception. Il faut lui permettre d'exprimer ce qu'elle ressent, la rassurer, lui expliquer en quoi consiste l'intégration et lui faire part des valeurs d'égalité et de justice qui la rendent non seulement acceptable, mais nécessaire. On peut faire l'effort d'accompagner la personne dans une démarche d'acceptation et de respect qui produira vraisemblablement de bons résultats (à moins qu'elle n'adopte des comportements méprisants à l'égard des autres, ce qui ne saurait être toléré). Rassurer est le mot d'ordre. Le malheur des autres ne s'attrape pas!

- QS28. Un adulte pense qu'il est idiot parce qu'il « bloque » tout le temps quand on lui donne des explications. Il dit des choses comme : « J'ai toujours été comme ça. J'suis pas capable d'apprendre. ». Pourtant, il démontre un grand nombre d'aptitudes en plus de faire preuve d'un jugement sûr et d'un raisonnement rigoureux. Comment le convaincre de la richesse de sa personnalité malgré les obstacles qu'il rencontre? Comment l'aider à développer la confiance qui lui manque pour rechercher et trouver une solution à l'impasse dans laquelle il se trouve?
- RS28. Cet adulte a besoin d'être informé sur sa condition. « Informer, c'est donner du pouvoir. » Il faut démystifier la situation en fournissant de l'information précise sur ce qu'est un problème d'apprentissage. On doit lui expliquer ce qu'est une difficulté et ce qu'est un trouble d'apprentissage. On doit défaire l'association stéréotypée entre problème d'apprentissage et déficience intellectuelle. On donne des exemples de cheminements possibles, on propose des pistes de solution, on ouvre des horizons. Quelle que soit la façon dont les choses évoluent, dédramatiser la situation constitue la première intervention à faire. Ce travail peut être accompli en concertation avec les autres intervenants, particulièrement avec les professionnels de l'information scolaire et de l'orientation.
- QS29. Une personne ne fait que peu d'efforts et manifeste un manque d'intérêt pour tout ce qui concerne ses études. Elle néglige les travaux exigés par son plan de formation, écarte les recommandations qu'on lui fait, repousse la préparation qu'elle doit faire en vue des tests et des examens. Elle ne réussit pas et attribue cela aux méthodes employées, aux formateurs qui « enseignent mal » et même aux autres adultes qui fréquentent le centre de formation. Après une évaluation de la situation, il a été démontré qu'il ne s'agit pas d'un problème d'apprentissage réel, car en faisant des efforts, cette personne pourrait faire des progrès. Comment agir avec elle?
- RS29. Il est question, ici, du partage des responsabilités. Il faut faire comprendre à cette personne qu'aucune réussite n'est possible si elle n'assume pas sa part de responsabilités. On peut lui expliquer que dans un contexte andragogique, le processus de formation, qui met en relation un adulte et des intervenants, repose sur des rôles distincts qui impliquent chacun un certain nombre de tâches, qui s'exercent dans des comportements. Dans la relation d'aide à l'apprentissage, cette personne joue le rôle d'étudiant et les tâches qu'elle doit accomplir consistent à étudier les matières exigées, se préparer en vue des examens, etc. Quant au formateur, il doit l'assister dans les efforts qu'elle fournit, mettre à jour ses connaissances dans la matière qui relève de ses compétences, etc. Si chaque partie respecte ce qui relève de sa condition, les chances d'atteindre les objectifs fixés sont bonnes. Dans le cas présent, la personne doit corriger sa perception de la situation et procéder aux ajustements qui s'imposent.



