

Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage

Alphabétisation, présecondaire, secondaire

Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage

Alphabétisation, présecondaire, secondaire

Formation professionnelle et technique
et formation continue

Direction de la formation générale
des adultes

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2004 — 03-00638

ISBN 2-550-41549-3

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Conception et rédaction

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

Collaboration

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

Collaboration touchant les problèmes d'apprentissage éprouvés par certains élèves du secondaire (fascicules IV à XIV)

Louise Laroche, Commission scolaire de l'Énergie (mathématiques)

Hélène Dufour, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (français)

Correction après révision linguistique

Lise Martel, Commission scolaire Marie-Victorin

Responsable à la Direction de la formation générale des adultes

Andrée Racine

Table des matières

	page
Introduction	1
Première partie : Présentation de la version originale du coffret, de ses trois premiers fascicules et de deux documents connexes	5
Deuxième partie : Champ orthopédagogique	9
2.1 La lecture en français	11
2.2 L'écriture en français	17
2.3 La lecture en mathématiques	25
2.4 L'écriture en mathématiques	33
2.5 La motricité graphique	39
Troisième partie : Champ cognitif	45
3.1 L'attention	47
3.2 La mémoire	53
3.3 Le langage réceptif	59
3.4 Le langage expressif	65
3.5 La perception	73
3.6 La planification et l'exécution d'une tâche	75
Quatrième partie : Références bibliographiques	83
Cinquième partie : Annexes	91
Annexe I : L'apprentissage et les problèmes d'apprentissage	95
Annexe II : Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation	105
Annexe III : Définitions	111
Annexe IV : L'attention... et la motivation	121
Annexe V : La mémoire	125
Annexe VI : Pratique réfléchie et <i>Carnet de pratique réfléchie</i>	129
Annexe VII : Grille d'analyse fonctionnelle	133
Annexe VIII : Moyens pour intervenir	141
Annexe IX : Aménagement andragogique souhaitable	145

Introduction

Ce document constitue une version adaptée (abrégée et enrichie) du *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*. Il n'est pas toujours facile de résumer un ouvrage, particulièrement lorsque celui-ci comprend quatorze fascicules aussi pertinents les uns que les autres. Nous avons dû faire des choix avec la préoccupation constante de respecter l'esprit du document original tout en simplifiant l'usage qu'on peut en faire.

C'est pour répondre à un souhait maintes fois exprimé par les enseignantes et les enseignants qui travaillent avec des adultes ayant des problèmes d'apprentissage que ce document a été préparé. Contrairement à la version originale, destinée d'abord et avant tout aux services d'alphabétisation, la version adaptée pourrait aussi être utilisée avec des adultes du présecondaire et du secondaire qui éprouvent des problèmes d'apprentissage (difficultés ou troubles). C'est du moins ce que nous avons tenté de rendre possible. Pour cela, il nous a fallu éliminer un grand nombre de situations où les problèmes manifestés se situaient à un niveau très bas.

Les annexes se révéleront particulièrement utiles puisqu'elles présentent des renseignements utilisables dans la pratique, et cela, quel que soit le niveau de formation des personnes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage. Enfin, on remarquera que le titre du coffret a été légèrement modifié pour répondre aux préoccupations qui précèdent.

La présente version adaptée est constituée de **cinq parties**.

— La **première partie** comprend :

- une énumération des documents qui constituent la version originale du coffret. Cette énumération est utile puisque, comme nous venons de le souligner, la version originale demeure la référence principale dans les cas où le dépistage indique que les compétences de l'adulte se trouvent à un niveau très bas;
- un résumé du contenu des trois premiers fascicules de la version originale du coffret;

- une description sommaire des *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du coffret sur les difficultés d'apprentissage* dans sa version originale et enfin;
 - une présentation du *Guide d'utilisation du coffret sur les difficultés d'apprentissage* dans sa version originale.
- La **deuxième partie** traite du champ orthopédagogique (fascicules IV à VIII de la version originale). Chaque fascicule est structuré de la façon suivante : le numéro et le titre, une courte présentation, une énumération des questions de dépistage et des propositions d'interventions.
 - La **troisième partie** traite du champ cognitif (fascicules IX à XIV de la version originale) en faisant appel à la même structure que celle de la deuxième partie.
 - La **quatrième partie** présente une bibliographie.
 - Enfin, la **cinquième partie** est constituée d'annexes qui sont des ajouts substantiels à la version originale du coffret.

Cinq remarques

- Dans la version adaptée, nous n'avons retenu que les questions de dépistage inclusives, c'est-à-dire celles qui sont posées au terme de l'acquisition des préalables nécessaires à la maîtrise d'une compétence : « L'adulte peut-il lire ou écrire des phrases? » et non « L'adulte peut-il lire ou écrire des lettres, des syllabes, des mots? ». De plus, ces questions de dépistage ont été modifiées pour devenir des affirmations en relation avec des problèmes d'apprentissage. Une telle modification rend le travail de dépistage plus efficace : l'enseignante ou l'enseignant n'a qu'à repérer les affirmations qui correspondent à la situation de l'adulte. Ainsi, « Est-ce que l'adulte peut écrire des phrases isolées? » devient « L'adulte ne peut écrire des phrases isolées ». Quant aux interventions, nous n'avons retenu que celles qui étaient directement liées aux affirmations présentées. Enfin, la formulation de certaines interventions a été modifiée et des interventions nouvelles sont proposées.

- Dans la pratique, le recours à la version originale du coffret demeure non seulement possible, mais nécessaire dans les cas où le niveau des compétences de l'adulte exige des interventions préalables à celles qui sont proposées. C'est en effet dans la version originale que se trouvent les interventions qui correspondent à la très grande majorité des problèmes éprouvés par les adultes en alphabétisation.
- Qu'il s'agisse de matières scolaires ou du processus d'apprentissage, un enseignement et un apprentissage systématiques donnent de meilleurs résultats qu'un enseignement et un apprentissage informels.
- Si les déficits persistent même après des interventions appropriées, il s'agit probablement de troubles d'apprentissage et non de difficultés. Toutefois, pour se prononcer définitivement à cet égard, il faut qu'un diagnostic soit posé à l'aide de tests normalisés que font passer les personnes qui ont les compétences pour le faire (version originale, fascicule III, p. 12).
- Selon les circonstances, les ressources disponibles et la nature des problèmes éprouvés, l'intervention se fera par un membre du personnel enseignant ou par une personne spécialisée. En toutes circonstances, la concertation constitue une condition incontournable.

Première partie : Présentation de la version originale du coffret, de ses trois premiers fascicules et de deux documents connexes

On trouvera, dans cette première partie, de courtes présentations touchant :

1. la version originale du coffret;
2. les trois premiers fascicules du coffret dans sa version originale (ouvrages généraux);
3. les *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du coffret sur les difficultés d'apprentissage* (version originale);
4. le *Guide d'utilisation du coffret* sur les difficultés d'apprentissage (version originale).

1. La version originale du coffret

Le Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage comprend quatorze fascicules :

- trois ouvrages généraux, présentés ci-dessous;
- onze instruments de dépistage et d'intervention :
 - cinq pour le champ orthopédagogique (voir la deuxième partie);
 - six pour le champ cognitif (voir la troisième partie).

2. Les trois premiers fascicules du coffret dans sa version originale (ouvrages généraux)

Le **premier fascicule**, qui présente le coffret, traite du perfectionnement (moments, formes, contenus, ressources). Ce document contient aussi une bibliographie et une table des matières très détaillée.

Dans le **deuxième fascicule**, il est question des différents problèmes d'apprentissage que l'on peut associer à quatre catégories d'activités : éducatives (problèmes liés aux opérations cognitives); sociales (problèmes liés aux relations interpersonnelles); personnelles (problèmes liés aux habiletés sociales, au fonctionnement autonome); professionnelles (problèmes liés aux comportements touchant le travail : recherche d'emploi, respect des exigences liées à un emploi, etc.).

Ce document fait aussi état de la différence qui existe entre les difficultés d'apprentissage et les troubles d'apprentissage. Les **difficultés** relèvent de facteurs externes et sont dites « temporaires ». Quant aux **troubles**, ils découlent de facteurs internes d'ordre neurologique; ils sont innés ou acquis et permanents.

Pour un complément d'information, sur ce sujet, voir l'annexe « L'apprentissage et les problèmes d'apprentissage ».

Le **troisième fascicule** comprend la nomenclature des problèmes d'apprentissage (causes et conséquences). Il ne traite pas des solutions possibles, mais vise à familiariser les enseignantes et les enseignants avec les concepts liés aux problèmes d'apprentissage, tels que la confusion, l'addition, l'inversion, l'omission, la substitution et la répétition. Cette familiarisation leur permettra de reconnaître, par la suite, ces problèmes dans les situations de la vie quotidienne. Les concepts sont décrits par rapport aux trois matières de base : la lecture, l'écriture et l'arithmétique, et chaque matière est traitée selon trois axes : comment les choses se passent; « quand ça marche »; comment les choses se passent « quand ça ne marche pas »; si ça ne marche pas « c'est peut-être à cause de... ».

3. *Les Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du coffret sur les difficultés d'apprentissage* (version originale)

L'utilisation du coffret supposant un minimum de formation, ce document a été produit dans le but de permettre aux différents milieux d'alphabétisation de se donner une formation sur le coffret sans avoir recours à des ressources externes.

Le document présente trois modèles de formation possibles : une formation initiale en groupe; une formation initiale autogérée et une formation continue. Pour chacun de ces modèles, une description du déroulement de la formation est donnée. Les modèles proposés ne sont pas imposés, loin de là. Ils sont soumis à la réflexion et font l'objet d'un choix. Ils peuvent donc être adaptés aux besoins de chaque milieu.

Le document comprend quelques indications quant à l'animation d'une session de formation initiale en groupe. Il énumère aussi les compétences minimales requises pour assumer la responsabilité de l'animation.

4. *Le Guide d'utilisation du coffret sur les difficultés d'apprentissage* (version originale)

Le *Guide d'utilisation* présente chacun des quatorze fascicules du coffret sous la forme d'une fiche andragogique ayant l'aspect suivant : le numéro du fascicule, le titre, la date de parution, le nombre de pages, le motif de production, le contenu, des exemples de situations où le fascicule peut être utile, l'endroit où se le procurer.

Trois annexes complètent l'ouvrage : une bibliographie, un regroupement d'exemples de situations où les fascicules peuvent être utiles (exemples donnés sur chaque fiche) et finalement un index dans lequel les sujets sont d'abord classés par fascicule et ensuite par ordre chronologique.

Deuxième partie : Champ orthopédagogique

Le contenu du champ orthopédagogique de la version originale du coffret est regroupé en **cinq modules** (IV à VIII) : la lecture en français; l'écriture en français; la lecture en mathématiques; l'écriture en mathématiques et la motricité graphique. Ces fascicules sont présentés ici dans leur version adaptée.

Pour chaque fascicule, on trouvera les rubriques suivantes : présentation, dépistage (le problème éprouvé) et interventions possibles (ce qui est proposé pour aider l'adulte).

2.1 La lecture en français

Adaptation du fascicule IV de la version originale

Présentation

La lecture constitue un préalable à l'acquisition d'un très grand nombre de compétences déclaratives (le savoir : quoi, qui), procédurales (le savoir-faire : comment) et conditionnelles (le savoir-être : quand et pourquoi). Par exemple, la lecture des écrits sociaux permet d'être informé sur des règles omniprésentes dans notre société et indispensables à un bon fonctionnement dans la vie de tous les jours. Ce fascicule, le premier de la section portant sur le champ orthopédagogique, a été produit pour aider les enseignantes et les enseignants à dépister les problèmes d'apprentissage liés à la lecture en français, mais aussi pour leur proposer des pistes d'intervention. Il vise à développer chez eux une approche systématique et rigoureuse face aux obstacles qui se présentent en situation d'apprentissage.

Problèmes traités dans ce fascicule

- | | |
|---|---------|
| — L'adulte lit de manière syllabique (pro-men-a-de). | Page 12 |
| — L'adulte lit de manière hésitante, non expressive. | Page 12 |
| — L'adulte ne comprend pas le sens et l'utilisation de la ponctuation. | Page 12 |
| — L'adulte ne comprend pas le sens de certains mots. | Page 13 |
| — L'adulte décode le texte lu, mais n'en comprend pas le sens. | Page 14 |
| — L'adulte éprouve des problèmes avec les sons
(il confond, ajoute, inverse, omet, substitue ou répète
certains d'entre eux). | Page 15 |
| — L'adulte éprouve des problèmes avec les mots
(il confond, ajoute, inverse, omet, substitue ou répète
certains d'entre eux). | Page 15 |
| — L'adulte oublie des segments de phrase au début, au milieu
ou à la fin de celle-ci. | page 16 |

Dépistage

L'adulte lit de manière syllabique (pro-men-a-de).

Interventions possibles

- Vérifier le niveau de classement de l'adulte et s'assurer que la lecture syllabique n'est pas due à une maîtrise insuffisante des sons.
- Simplifier le matériel utilisé.
- Expliquer pourquoi la lecture de l'adulte doit être corrigée (elle entrave la compréhension aussi bien du lecteur que de l'auditeur).
- Lui faire lire de courts messages à voix haute.
- L'entraîner à la lecture fluide en le faisant lire plusieurs fois le même message.

Dépistage

L'adulte lit de manière hésitante, non expressive.

Interventions possibles

- Établir des liens entre la langue parlée et la langue écrite pour illustrer l'importance de l'expression.
- Encourager l'adulte à se réserver une période de lecture tous les jours. Il peut reprendre le même texte à plusieurs reprises et se chronométrer pour tenter de diminuer son temps de lecture.
- Demander à l'adulte de s'abstenir de prononcer intérieurement, car cela gêne la fluidité de la lecture.
- Enregistrer la lecture de l'adulte et la lui faire écouter pour lui permettre de prendre conscience de son type de lecture.
- Servir de modèle à l'adulte. Lui faire une lecture de vive voix ou avec l'aide d'un magnétophone ou d'un magnétoscope.

Dépistage

L'adulte ne comprend pas le sens et l'utilisation de la ponctuation.

Interventions possibles

- Faire une démonstration de lecture à voix haute en montrant la différence qui existe entre un texte ponctué et un texte non ponctué.
- Demander à l'adulte de lire le texte à son tour.

- Présenter le même texte à l'adulte plusieurs fois mais en changeant la ponctuation et lui faire remarquer les changements dans l'intonation et le sens. Exemples : « Je ne veux pas l'épouser. Je le trouve ennuyant. Comme toi, je le trouve aimable, mais ça ne suffit pas. » / « Je ne veux pas l'épouser. Je le trouve ennuyant comme toi. Je le trouve aimable, mais ça ne suffit pas. » « Hélène, dit Paul, aime étudier. » « Hélène dit, Paul aime étudier. »
- Proposer à l'adulte de construire des phrases de ce type.
- Proposer à l'adulte d'interrompre sa lecture à chaque fois qu'il rencontre un signe de ponctuation et de frapper (doucement) sur sa table de travail : une fois pour la virgule, deux fois pour le point. Pour débiter, faire cet exercice à voix haute.

Dépistage

L'adulte ne comprend pas le sens de certains mots.

Interventions possibles

- Informer l'adulte de l'importance fondamentale du vocabulaire et des concepts comme enrichissement de sa pensée et de sa compréhension des expériences qu'il vit.
- Vérifier, dans le cas des adultes immigrants, si le problème ne résulte pas d'un manque de vocabulaire français.
- Faire des exercices visant à élargir le vocabulaire de l'adulte : discussion sur un film, commentaires sur l'actualité, jeux de mots, mots croisés, constitution d'une banque de mots nouveaux.
- Encourager, fortement l'adulte à utiliser le dictionnaire. Lui faire voir le plaisir qu'on peut y trouver en plus de l'utilité de cet outil.
- Amener l'adulte à enrichir son vocabulaire autour d'un thème : la santé, les loisirs, l'apprentissage, etc.
- Revenir plusieurs fois sur un mot nouveau en le rappelant dans des contextes différents.
- Demander à l'adulte de se représenter mentalement un paysage et de le décrire avec le plus de détails possible.
- Demander à l'adulte d'imaginer et de raconter une suite à un début d'histoire.
- Encourager l'adulte à dresser des listes de synonymes, d'antonymes ou de paronymes.
- Demander à l'adulte s'il connaît des mots ressemblants (de même famille).

- Demander à l'adulte de lire l'ensemble d'un paragraphe pour en déduire le sens.
- Demander à l'adulte d'identifier le radical d'un mot et d'en chercher le sens. Procéder de la même façon pour les préfixes et les suffixes.

Dépistage

L'adulte décode le texte lu, mais n'en comprend pas le sens.

Interventions possibles

- Vérifier la compréhension de l'adulte en lui demandant de mettre en pratique des consignes écrites.
- Écrire un message qui s'adresse à l'adulte. Lui demander, par exemple, de se rendre à un endroit donné pour prendre possession d'un objet et le rapporter (rétroprojecteur, etc.).
- Demander à l'adulte de compléter des phrases à l'aide d'un choix de mots. La longueur de la phrase et le nombre de mots peuvent varier.
- Demander à l'adulte de replacer un segment de phrase dans un paragraphe.
- Demander à l'adulte de remettre en ordre des phrases d'un texte.
- Demander à l'adulte de trouver, dans un paragraphe, une phrase qui n'est pas à sa place.
- Demander à l'adulte de relever, dans un texte, la phrase qui ne convient pas au contexte.
- Demander à l'adulte de résumer des textes brefs.
- Demander à l'adulte de trouver l'idée directrice d'un texte.
- Demander à l'adulte 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.
- Demander à l'adulte de formuler des questions simples sur un texte avant de commencer la lecture (cela favorise une meilleure compréhension).

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes avec les sons
(il confond, ajoute, inverse, omet, substitue ou répète certains d'entre eux).

Interventions possibles

- Vérifier chez l'adulte un certain nombre de paramètres : connaissance de la correspondance lettre-son, qualité de l'audition, qualité de la vision, attention, concentration.
- Encourager l'adulte à consulter un ou des spécialistes si nécessaire.
- Informer l'adulte sur ce que sont l'attention auditive et la mémoire auditive par des exercices : par exemple, distinguer des sons ou des bruits familiers dans un enregistrement audio.
- Faire le jeu de la chaîne auditive. Une première personne dit deux mots à une deuxième personne. Cette dernière répète ces mots et en ajoute un autre. Elle communique les trois mots à une troisième personne et ainsi de suite. L'exercice peut aussi consister à allonger une phrase de personne en personne. Exemple : Je déménage et j'achète des tables, un sofa, un réfrigérateur, etc.
- Demander à l'adulte de répéter certains sons et en vérifier la prononciation. Attirer l'attention sur ce qui se passe sur le plan physique (lèvres, cou, langue, etc.) lorsqu'on les prononce.
- Aider l'adulte à se constituer des fiches sur les sons confondus. Lui faire choisir des mots-clés qui soient signifiants. Pour la confusion « f-v », on pourrait choisir les mots « fraise » et « framboise » pour un passionné de ces petits fruits. On procédera de la même façon pour le son « v » et on mettra les fiches en parallèle.
- Enregistrer les mots retenus et demander ensuite à l'adulte d'écouter l'enregistrement et de répéter à haute voix les mots entendus.
- Attirer l'attention de l'adulte sur les sens de l'observation et de la discrimination visuelle. Lui donner des repères, pour l'aider à trouver des formes ou des séries.
- Si nécessaire, marquer d'une couleur les sons qui posent problème.

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes avec les mots
(il confond, ajoute, inverse, omet, substitue ou répète certains d'entre eux).

Interventions possibles

- Vérifier chez l'adulte un certain nombre de paramètres : qualité de l'audition, qualité de la vision, attention, concentration.

- Encourager l'adulte à consulter un ou des spécialistes si nécessaire.
- Faire observer à l'adulte le type d'erreurs qu'il commet et leur fréquence.
- Démontrer à l'adulte les modifications de sens que ses erreurs entraînent.
- Enregistrer la lecture faite par l'adulte pour lui permettre de comparer sa production orale avec le texte écrit.
- Demander à l'adulte d'annoter son texte pour y signaler ses erreurs Exemple : mettre un astérisque aux endroits où un mot a été ajouté, omis, substitué, etc. Lui faire relire le texte en lui demandant de tenir compte des annotations.
- Encourager l'adulte à être vigilant lorsqu'il lit.
- Favoriser la recherche de sens dans un texte lu.

Dépistage

L'adulte oublie des segments de phrase au début, au milieu ou à la fin de celle-ci.

Interventions possibles

- Vérifier les connaissances de l'adulte sur la notion de phrase et les indices visuels correspondants : la majuscule et le point.
- Vérifier les connaissances de l'adulte sur les signes de ponctuation.
- Faire prendre conscience à l'adulte de ses différents oublis. Pour cela, enregistrer sa lecture et lui demander de comparer ce qu'il a lu avec le texte écrit.
- Demander à l'adulte d'apporter les corrections nécessaires à sa lecture.
- Proposer à l'adulte un court texte à caractère informatif ou descriptif, comportant une phrase par ligne et dont les phrases sont séparées par un large interligne.
- Demander à l'adulte de lire en déplaçant un signet qui cache les mots qui suivent ceux qui viennent d'être lus. On peut aussi utiliser ce moyen dans les cas où l'adulte répète ou omet des mots.

2.2 L'écriture en français

Adaptation du fascicule V de la version originale

Présentation

Écrire donne accès à une forme privilégiée d'expression. Le fait d'en faciliter l'apprentissage constitue donc un but éminemment louable. C'est avec cette intention que le présent fascicule a été produit, d'autant plus que la maîtrise de l'écriture représente souvent, pour les personnes inscrites en alphabétisation comme pour les autres, un défi difficile à relever. Les enseignantes et les enseignants trouveront donc dans ce fascicule des pistes qui les aideront à sensibiliser l'adulte à l'égard de l'écriture, à le familiariser avec celle-ci et à l'encourager à écrire.

Problèmes traités dans ce fascicule

- | | |
|---|---------|
| — L'adulte ne peut écrire un texte de quelques phrases dans une production libre ou une dictée. | Page 18 |
| — Lorsqu'il écrit, l'adulte éprouve des problèmes avec les sons. | Page 19 |
| — Lorsqu'il écrit, l'adulte éprouve les problèmes suivants : il ajoute ou omet des mots; il substitue ou répète des mots dans une phrase; il oublie des parties de phrase ou des phrases complètes. | Page 19 |
| — Dans une dictée, l'adulte éprouve des problèmes en orthographe d'usage. | Page 20 |
| — Dans une dictée, l'adulte éprouve des problèmes en grammaire. | Page 21 |
| — Dans une production libre, l'adulte éprouve des problèmes en orthographe d'usage. | Page 21 |
| — Dans une production libre, l'adulte éprouve des problèmes en grammaire. | Page 21 |
| — Dans une production libre, l'adulte éprouve des problèmes sur le plan de la synthèse des idées. | Page 22 |
| — Dans une production libre, l'adulte éprouve des problèmes sur le plan de la cohérence des idées. | Page 23 |
| — L'adulte éprouve des difficultés à commencer l'écriture d'un texte. | Page 23 |

Dépistage

L'adulte ne peut écrire un texte de quelques phrases dans une production libre ou une dictée.

Interventions possibles

- Vérifier les connaissances de l'adulte sur la notion de texte.
- Redéfinir la notion de texte par différents exercices. Par exemple, demander à l'adulte de :
 - mettre en ordre des phrases pour constituer un texte logiquement et chronologiquement;
 - terminer un texte en respectant la logique et la chronologie;
 - replacer des illustrations dans leur ordre logique et composer un texte qui s'y rapporte;
 - élaborer un plan détaillé.
- Familiariser l'adulte avec les différentes étapes de l'élaboration d'un texte en lui servant de modèle, et cela, à plusieurs reprises. Écrire un texte au tableau selon la démarche qui suit :
 - rédiger la liste des idées à retenir sur le sujet choisi;
 - exprimer verbalement son questionnement sur le choix des mots, les accords, les règles de grammaire, l'organisation sémantique du texte;
 - faire des ratures, des renvois;
 - faire les vérifications nécessaires à l'aide des outils disponibles;
 - mettre le texte au propre.
- Demander à l'adulte d'expérimenter la rédaction d'un texte en dyade ou en triade.
- Faire la correction du texte de l'adulte en lui indiquant les fautes qu'il a commises et quels outils il peut utiliser pour les corriger (on peut lui demander de trouver lui-même ses fautes, de les corriger et de justifier ses nouvelles réponses).
- Expliquer à l'adulte comment élaborer et produire un texte :
 - faire la liste de toutes les idées à retenir sans aucune censure ni analyse sur leur pertinence, leur logique, etc.;
 - choisir des idées, les classer et bâtir un plan;

- rédiger un premier jet;
- revoir la structure logique et l'enchaînement des idées;
- corriger le style (répétitions, inversions, mots d'enchaînement, etc.);
- corriger l'orthographe lexicale et appliquer les règles de grammaire en utilisant les outils disponibles (si l'adulte éprouve des problèmes de base en grammaire, lui demander de souligner les groupes nominaux et de faire une flèche pour unir le sujet au verbe);
- inviter l'adulte à relire son texte le lendemain avant de le mettre au propre;
- insister sur l'importance de retravailler ses textes (en demandant à l'adulte, par exemple, de dire combien de fois il pense qu'un livre est revu et corrigé avant d'être publié).

Dépistage

Lorsqu'il écrit, l'adulte éprouve des problèmes avec les sons.

Interventions possibles

- Déterminer les types d'erreurs les plus fréquents.
- Décrire le problème avec précision.
- Vérifier chez l'adulte un certain nombre de paramètres : qualité de l'audition et de la prononciation, connaissance des règles de correspondance graphèmes-phonèmes, connaissance de l'analyse syllabique.
- Encourager l'adulte à s'autocorriger. Par exemple : Je dois écrire le mot « habitation ». Je prononce le mot à haute voix. Je relis le mot que j'ai écrit (je peux le comparer à celui du dictionnaire) : j'ai écrit « habitation ». Je sépare le mot en syllabes et je le corrige.
- Inciter l'adulte à se relire fréquemment.
- Demander à l'adulte de réécrire son texte à l'ordinateur et de repérer ses erreurs orthographiques.

Dépistage

Lorsqu'il écrit, l'adulte éprouve les problèmes suivants : il ajoute ou omet des mots; il substitue ou répète des mots dans une phrase; il oublie des parties de phrase ou des phrases complètes.

Interventions possibles

- Faire observer à l'adulte la fréquence et le type de ses méprises.

- Faire observer à l'adulte les modifications de sens ou de syntaxe que ses méprises entraînent.
- Vérifier l'étendue du vocabulaire de l'adulte (un vocabulaire réduit peut être à l'origine d'une substitution).
- Vérifier les connaissances de l'adulte quant aux règles de syntaxe.
- Proposer à l'adulte de répéter mentalement la phrase qu'il est en train d'écrire.
- Demander à l'adulte de relire son texte à voix haute (le jour même ou le lendemain) et de se poser les questions énoncées dans une grille d'autocorrection préparée en fonction du type de difficultés qu'il éprouve.
- Lorsque l'adulte répète des mots par manque de vocabulaire :
 - lui demander d'encercler les mots répétés et de les remplacer par des pronoms. Si cela est impossible, lui demander de trouver des synonymes;
 - faire des exercices où l'adulte doit remplacer les mots répétés par des pronoms, des adjectifs ou des synonymes.

Dépistage

Dans une dictée, l'adulte éprouve des problèmes en orthographe d'usage.

Voir

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

Interventions possibles

- Vérifier chez l'adulte la prononciation des mots qui posent problème et les lui faire prononcer correctement.
- Donner à l'adulte des mots à étudier en s'assurant qu'il possède des stratégies pour mémoriser l'orthographe (il peut inventer ses propres stratégies : mnémotechnie, analogie, etc.).
- Apprendre à l'adulte à se questionner au cours de la dictée et à appliquer ses stratégies de mémorisation pour se rappeler l'orthographe des mots.
- Encourager l'adulte à utiliser des outils de référence pour se corriger.
- Demander à l'adulte de réécrire son texte à l'ordinateur et de repérer ses erreurs orthographiques.
- Demander à l'adulte de composer trois phrases avec les mots problématiques (il peut combiner deux ou trois mots par phrase).

Dépistage

Dans une dictée, l'adulte éprouve des problèmes en grammaire.

Interventions possibles

- Vérifier les connaissances de l'adulte quant à la grammaire et lui enseigner les règles qu'il ne maîtrise pas.
- Apprendre à l'adulte à se questionner au cours de la dictée sur les relations des mots entre eux.
- Lui donner régulièrement des phrases à étudier.
- Demander à l'adulte de résumer les règles qui lui posent problème, de les écrire dans son cahier de notes et de les illustrer avec ses propres exemples (non pas ceux du livre).

Dépistage

Dans une production libre, l'adulte éprouve des problèmes en orthographe d'usage.

Interventions possibles

- Montrer à l'adulte à contourner les difficultés en utilisant, par exemple, un synonyme : *docteur* ou *médecin* plutôt qu'*ophtalmologiste* ou *anesthésiste*.
- Apprendre à l'adulte à se questionner en cours de rédaction.
- Profiter de toutes les occasions pour amener l'adulte à s'exprimer oralement et corriger les mauvaises prononciations.
- Utiliser toutes les occasions pour amener l'adulte à élargir son vocabulaire et à réutiliser les mots nouveaux dans des activités variées.
- Encourager l'utilisation du dictionnaire.

Dépistage

Dans une production libre, l'adulte éprouve des problèmes en grammaire.

Interventions possibles

- Travailler l'analyse grammaticale en s'assurant que les notions d'accords sont comprises.
- Amener l'adulte à découvrir les règles de grammaire par ses propres moyens. Par exemple, lui demander d'expliquer les différences entre « un élève », « une élève », « des élèves », « un élève apprend », « une élève apprend », « des élèves apprennent ».

- Présenter les notions grammaticales de façon concrète. Les associer à des situations de la vie quotidienne.
- Apprendre à l'adulte à se questionner en cours d'écriture sur les relations des mots entre eux. Si nécessaire, lui demander d'indiquer ces relations sur la feuille, par exemple par des flèches. Il peut aussi se poser les questions énoncées dans une grille d'autocorrection construite en fonction de ses difficultés.
- Comme pour toute autre difficulté, encourager l'adulte à utiliser les outils de référence qui sont à sa disposition.
- Proposer à l'adulte de lire son texte à voix haute.
- Demander à l'adulte de résumer les règles qui lui posent problème, de les écrire dans son cahier de notes et de les illustrer à l'aide d'exemples.

Dépistage

Dans une production libre, l'adulte éprouve des problèmes sur le plan de la synthèse des idées.

Interventions possibles

- Encourager l'utilisation d'une grille à l'étape de l'organisation et à celle de la transmission d'un message.

Des exemples de grilles figurent dans la « Grille universelle pour développer les habiletés en écriture ». Voir, dans la bibliographie, sous « Documents du ministère de l'Éducation », *Répertoire des documents produits en alphabétisation au cours des dernières années par la DFGA*.
- Entraîner l'adulte à faire une synthèse orale. Par exemple, lui lire un texte à voix haute et lui demander de nommer les idées principales.
- Demander à l'adulte de composer un texte à partir d'un thème ou d'une image.
- Présenter à l'adulte des phrases contenant plus de mots qu'il n'en faut pour exprimer une idée. Lui faire raccourcir ces phrases tout en gardant l'essentiel.
- Demander à l'adulte de trouver les mots intrus dans des phrases.
- Demander à l'adulte d'élaborer un plan avant d'écrire son texte. Lui proposer de rédiger celui-ci avec des phrases courtes, puis d'enlever toutes celles qui s'éloignent du sujet.

Dépistage

Dans une production libre, l'adulte éprouve des problèmes sur le plan de la cohérence des idées.

Interventions possibles

- Apprendre à l'adulte à faire un plan de sa composition.
- Suggérer à l'adulte des stratégies d'objectivation : relire son texte à voix haute; faire lire son texte par une autre personne; se poser des questions à la suite de ces lectures; relire son texte le lendemain.
- Dans une perspective ludique, demander à l'adulte d'écrire le texte de bandes dessinées dans lesquelles on a effacé le contenu des bulles.

Dépistage

L'adulte éprouve des difficultés à commencer l'écriture d'un texte.

Interventions possibles

- Proposer à l'adulte de faire une mini-recherche sur un sujet donné à l'aide des outils disponibles (encyclopédies, dictionnaires, Internet, etc.).
- Lui présenter des exercices d'échauffement mental, par exemple faire la liste de tous les mots qui lui font penser à telle émotion, à tel objet, à telle situation.
- Demander à l'adulte d'écrire, sans aucune censure, toutes les idées qui lui passent par la tête sur un sujet donné.
- Proposer à l'adulte de mettre de côté toutes les règles de syntaxe pour son premier jet.

2.3 La lecture en mathématiques

Adaptation du fascicule VI de la version originale

Présentation

Comment résoudre un problème de mathématiques sans en comprendre la formulation écrite? Peut-on vivre de façon satisfaisante et être efficace sans connaître ni appliquer la règle de trois?

Pour posséder ces compétences, il est nécessaire, au préalable, de maîtriser la lecture des symboles qui permettent de prendre connaissance des problèmes posés. Il faut aussi connaître et savoir reconnaître la valeur des nombres selon leur position. C'est parce que la lecture et la compréhension de ces symboles constituent des compétences essentielles pour l'apprentissage des mathématiques et que les difficultés éprouvées par les adultes sont fréquentes dans ce domaine que ce fascicule a été produit.

Problèmes traités dans ce fascicule

- L'adulte éprouve des problèmes dans la lecture des nombres. Ces problèmes se manifestent par des hésitations, des confusions ou des inversions. Page 26
- L'adulte ne connaît pas la valeur positionnelle des chiffres dans un nombre sur le plan des unités, des dizaines ou des centaines. Page 27
- Lorsqu'il a à résoudre un problème écrit, l'adulte ne maîtrise pas les quatre opérations de base : addition, soustraction, multiplication, division. Page 28
- L'adulte décode le texte lu, mais n'en comprend pas le sens. Page 28
- L'adulte éprouve des problèmes avec les mots (il confond, ajoute, inverse, omet, substitue ou répète certains d'entre eux). Page 29
- L'adulte ne possède pas la notion de position d'un chiffre dans un nombre décimal. Il ne sait faire la différence entre, par exemple, 4,06 et 4,6. Page 29
- L'adulte ne maîtrise pas les quatre opérations de base, en particulier la multiplication et la division. Page 30
- L'adulte ne peut faire le lien entre un texte et le langage mathématique qui lui est associé. Page 30

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes dans la lecture des nombres. Ces problèmes se manifestent par des hésitations, des confusions ou des inversions.

Interventions possibles

- Bien cerner quels sont les nombres que l'adulte a de la difficulté à reconnaître.
- Éliminer les causes liées à des problèmes de discrimination visuelle (consultation de spécialistes).
- Encourager l'adulte à profiter de toutes les occasions de la vie quotidienne pour lire des nombres : numéros gagnants d'une loterie, adresses, montants d'une facture, etc.
- Utiliser un tableau de numération pour faire des exercices avec les nombres qui causent des problèmes à l'adulte (repérer, dans un tableau, un nombre donné oralement, comparer des nombres, etc.).
- Demander à l'adulte de s'entraîner à la lecture des nombres par l'utilisation d'un tableau de numération préalablement enregistré sur cassette. L'adulte doit établir la correspondance entre les nombres du tableau et ceux qui sont entendus.
- Amener l'adulte à comparer et à observer les nombres qui sont le plus souvent confondus : ressemblances et différences, repérage dans le tableau de numération, etc.

Tableau de numération

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

- Présenter à l'adulte des séries de nombres formés des mêmes symboles (3, 13, 30, etc.) ou de symboles qui se ressemblent (30, 80; 61, 91) et lui faire observer les ressemblances et les différences de ces nombres sur le plan graphique et quant à leur valeur.
- Dans les cas d'inversion, faire voir à l'adulte que les nombres se lisent comme les mots, c'est-à-dire de gauche à droite, et que, de la même façon que différentes combinaisons de lettres donnent différents mots, différentes combinaisons de chiffres donnent différents nombres.

Dépistage

L'adulte ne connaît pas la valeur positionnelle des chiffres dans un nombre sur le plan des unités, des dizaines ou des centaines.

Interventions possibles

- Dans les cas où le problème de l'adulte est sévère, faire appel à des activités de manipulation (de monnaie ou d'objets divers) qui l'amèneront à découvrir la nécessité et l'utilité de faire des groupements pour pouvoir dénombrer des objets.
- S'assurer que l'adulte établit la correspondance entre le nombre qui représente les centaines, celui qui représente les dizaines et celui des unités. Exemple : 346.
- Composer un nombre formé, par exemple, de 3 centaines, de 4 dizaines et de 7 unités (modifier l'ordre de présentation) et demander à l'adulte de l'écrire.
- Demander à l'adulte de décomposer un nombre. Exemple : $279 = 2$ centaines, 7 dizaines et 9 unités.
- Multiplier les exercices et avoir recours à des variantes de ceux qui sont présentés ci-dessus.

Remarque Pour bien comprendre la notion de valeur positionnelle, l'adulte doit avoir une connaissance, ne serait-ce qu'intuitive, de l'addition et de la multiplication. Par exemple, l'équation $472 = 4$ centaines, 7 dizaines et 2 unités pourrait être représentée par $472 = (4 \times 100) + (7 \times 10) + (2 \times 1)$. De même, pour comprendre la technique des quatre opérations de base, il lui faut maîtriser la notion de valeur positionnelle, étant donné que l'une ne va pas sans l'autre.

Dépistage

Lorsqu'il a à résoudre un problème écrit, l'adulte ne maîtrise pas les quatre opérations de base : addition, soustraction, multiplication, division.

Interventions possibles

- Utiliser des situations directement liées aux expériences quotidiennes de l'adulte. Lui demander de relater certaines expériences et lui démontrer comment les opérations de base peuvent être utiles dans ces situations.
- Demander à l'adulte d'expliquer les opérations qu'il doit faire pour résoudre tel ou tel problème. Exemples : Dans notre groupe, il y a 150 élèves répartis en 5 groupes égaux. Combien y a-t-il de personnes dans chaque groupe? Quelle opération doit-on faire pour trouver la réponse? Il y a 80 personnes dans une salle. Parmi celles-ci, 24 quittent la salle, alors que 16 y entrent. La salle ne peut toutefois contenir, une fois assises, que la moitié des personnes présentes. Combien peut-elle contenir de personnes? Quelles opérations sont nécessaires pour parvenir à la réponse?

Dépistage

L'adulte décode le texte lu, mais n'en comprend pas le sens.

Remarque Ce problème est très fréquent en mathématiques chez les adultes du secondaire qui doivent régulièrement, en enseignement individualisé, lire des explications dans leurs volumes. Or, très souvent, ils viennent voir l'enseignant pour que ce dernier leur « explique » : « je ne comprends jamais rien de ce qu'ils écrivent ». Pourtant, le texte est la plupart du temps assez simple. Une fois que l'enseignant a « traduit » le texte dans ses mots, l'élève réussit assez facilement l'opération mathématique à effectuer ou la démarche proposée.

Interventions possibles

- Éviter d'expliquer « intégralement » le texte à l'adulte. Le diviser en courts extraits, puis lui demander de les relire et de les traduire dans ses propres mots.
- Tenter d'amener l'adulte à créer des liens entre des mots qu'il lit présentement et des notions mathématiques qu'il connaît et comprend déjà.
- Vérifier si un ou plusieurs mots de vocabulaire sont inconnus de l'adulte. Dans ce cas, lui demander de les chercher dans le dictionnaire. Il est important toutefois de situer ce ou ces mots dans le contexte mathématique, qui peut parfois donner une signification différente à un mot usuel.
- Illustrer le texte le plus souvent possible par des « images », des symboles simples ou des diagrammes faciles à comprendre que l'adulte peut aider à construire à partir du texte.

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes avec les mots (il confond, ajoute, inverse, omet, substitue ou répète certains d'entre eux).

Remarque Ce genre de problème peut survenir quand un adulte décide de « se fabriquer » un mot pour le substituer à un autre mot qui lui semble trop compliqué et dénué de sens.

Interventions possibles

- Demander à l'adulte de lire à voix haute le mot en question en le lui faisant répéter correctement une ou deux fois.
- Donner graduellement la signification du mot en expliquant clairement son origine, ses liens avec d'autres mots connus et le sens du préfixe ou du suffixe utilisé.
- Demander à l'adulte de redire le mot dans un autre contexte et de l'expliquer à sa manière tout en corrigeant chez lui toute erreur de sens ou de prononciation à mesure qu'elle se produit.

Dépistage

L'adulte ne possède pas la notion de position d'un chiffre dans un nombre décimal. Il ne sait faire la différence entre, par exemple, 4,06 et 4,60.

Remarque. En général, l'adulte au secondaire maîtrise assez bien la lecture des nombres ainsi que la notion de leur valeur positionnelle, du moins en ce qui concerne les nombres entiers.

Interventions possibles

- Faire comprendre à l'adulte le lien qui existe entre 4,06 et 4,60. Lui donner des exercices où il devra choisir le montant d'argent le plus élevé (4,06 \$ ou 4,60 \$) Répéter 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. Ce qui relie le plus l'adulte aux nombres décimaux est sans contredit leur rapport direct avec 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).

- Utiliser un tableau de positionnement dans lequel l'adulte devra placer un nombre décimal donné.
- Demander à l'adulte de nommer plusieurs nombres décimaux en insistant sur la position des chiffres. Par exemple exiger « 4 entiers et 6 centièmes » et non « quatre virgule zéro six ». Cette dernière façon de nommer les nombres décimaux contribue grandement à leur incompréhension.

Dépistage

L'adulte ne maîtrise pas les quatre opérations de base, en particulier la multiplication et la division.

Interventions possibles

- Vérifier si l'adulte connaît bien les tables de multiplication. On rencontre fréquemment, surtout chez les jeunes adultes, des élèves qui ne connaissent pas ces dernières à cause de l'usage trop répandu de la calculatrice.
- Exiger régulièrement et fréquemment des calculs oraux.
- Faire comprendre à l'adulte la nécessité de « savoir ses tables » pour poursuivre en mathématiques.
- Demander à l'adulte d'effectuer plusieurs exercices de calcul faisant appel aux différents algorithmes des opérations, mais en les rattachant toujours à des situations concrètes de la vie. Exiger dans ce cas que l'adulte laisse de côté sa calculatrice.

Dépistage

L'adulte ne peut faire le lien entre un texte et le langage mathématique qui lui est associé.

Interventions possibles

- Utiliser des listes de mots-clés faisant référence aux diverses opérations mathématiques dans un texte.

Expression	Opération
Somme	Addition
Différence	Soustraction
Produit	Multiplication
Quotient	Division
Reste	Soustraction
Total	Addition
Combien de fois	Division
...	...

Exemples

- Demander à l'adulte de faire ressortir les mots-clés d'un court texte et d'en donner la signification en ce qui concerne les opérations (sans toutefois effectuer celles-ci).
- Augmenter graduellement la longueur du texte et le nombre d'opérations.
- Faire comprendre à l'adulte l'existence de phrases « inutiles » mathématiquement, mais illustrant tout un contexte autour du problème. Lui apprendre à distinguer ces expressions et celles qui se rattachent directement à la situation à mathématiser.
- Faire ressortir « la question posée » et lui donner des exercices où le seul but est de comprendre. « Qu'est-ce qu'on veut savoir? ».

2.4 L'écriture en mathématiques

Adaptation du fascicule VII de la version originale

Présentation

Le motif de production de ce fascicule est sensiblement le même que pour le fascicule précédent. La seule différence est qu'il s'agit ici de la compétence en écriture plutôt qu'en lecture.

Problèmes traités dans ce fascicule

- L'adulte éprouve des problèmes dans l'écriture des nombres.
Ces problèmes se manifestent par des hésitations, des confusions,
des inversions ou des omissions. Page 34
- L'adulte ne maîtrise pas totalement les quatre opérations de base. Page 35
- L'adulte ne peut que difficilement résoudre des problèmes liés
aux activités de la vie quotidienne. Page 35
- L'adulte ne maîtrise pas suffisamment le calcul mental. Page 36
- L'adulte ne maîtrise pas suffisamment les tables relatives aux
opérations de base. Page 36
- L'adulte ne maîtrise pas les notions reliées aux fractions. Page 37

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes dans l'écriture des nombres. Ces problèmes se manifestent par des hésitations, des confusions, des inversions ou des omissions.

Interventions possibles

- Bien cerner les difficultés de l'adulte.
 - Quels sont les nombres qu'il a de la difficulté à écrire? Les nombres formés des mêmes symboles ou de symboles susceptibles d'être confondus? Les nombres dont la sonorité est semblable? Les nombres ayant un zéro à la position des dizaines? Exemples : 13 et 31, 69 et 96; treize et seize; 3 402.
 - Quelles sont les situations dans lesquelles l'adulte éprouve de la difficulté à écrire les nombres (dictée, rédaction, etc.)?
- Si nécessaire, recourir à la manipulation.
- Utiliser un tableau de numération (voir le fascicule VI) dans lequel il manque les nombres qui présentent des difficultés pour l'adulte et lui demander de les écrire en observant attentivement ceux qui sont placés avant et après.
- Profiter de toutes les occasions qui se présentent quotidiennement pour inciter l'adulte à écrire des nombres (montants d'argent, numéros de téléphone, adresses, etc.).
- Faire voir à l'adulte l'invraisemblance des nombres qu'il a écrits pour illustrer une situation de la vie quotidienne. Exemple : « Il y a 108 personnes dans le centre de formation » qui devient « Il y a 18 personne dans ... ». Lui demander d'évaluer ce qu'il a écrit et de faire la correction qui s'impose.
- Entraîner l'adulte à décomposer des nombres dont l'écriture présente une difficulté. Exemple : mille deux cent quarante-sept = $1000 + 200 + 40 + 7$.
- Amener l'adulte à observer et à comparer les nombres qui sont confondus. En quoi sont-ils semblables ou différents?
- Faire voir à l'adulte que les nombres s'écrivent comme les mots, c'est-à-dire de gauche à droite, et que, de la même façon que différentes combinaisons de lettres donnent différents mots, différentes combinaisons de chiffres donnent différents nombres.
- Lui faire faire plusieurs exercices de discrimination.
- Ne pas dissocier les situations portant sur l'écriture, la lecture et la valeur positionnelle qui sont étroitement liées.

Dépistage

L'adulte ne maîtrise pas totalement les quatre opérations de base.

Interventions possibles

- S'assurer que l'adulte connaît la numération en base 10. S'il ne la connaît pas, avoir recours aux interventions qui sont proposées dans la version originale du coffret.
- Relever, avec l'adulte, les situations dans lesquelles il est utile de maîtriser les opérations de base et utiliser ces situations pour l'aider à parvenir à une maîtrise parfaite. Si cette démarche, qui devrait être une démarche de révision, présente trop de difficultés, avoir recours aux interventions qui sont proposées dans la version originale du coffret.

Dépistage

L'adulte ne peut que difficilement résoudre des problèmes liés aux activités de la vie quotidienne.

Interventions possibles

- Relier constamment les problèmes présentés et les explications données à des situations de la vie quotidienne.
- Présenter oralement et de façon régulière des problèmes variés à résoudre et demander à l'adulte de déterminer quelles opérations devront être effectuées.
- Servir de modèle à l'adulte en résolvant des problèmes devant lui et en exprimant tout haut le discours intérieur qu'on doit tenir en situation de résolution de problèmes.
- Favoriser le travail de groupe et la mise en commun des différentes stratégies visant à résoudre un problème.
- Si nécessaire présenter à l'adulte des activités de manipulation, de classification, d'association, de sériation, etc., pour l'aider à élaborer un raisonnement logique.
- Demander à l'adulte de nommer la ou les règles qui ont été appliquées pour résoudre un problème.
- Travailler la compréhension de concepts tels que l'augmentation, la diminution, le profit, la perte, la réduction, le rabais, la dépense.
- Accorder beaucoup d'importance au raisonnement menant à la résolution d'un problème : sélection de l'information; choix des opérations à effectuer; établissement de l'ordre dans lequel les opérations doivent être effectuées.

- Stimuler, chez l'adulte, la capacité à déduire ou à émettre des conclusions à partir de jeux ou d'énigmes.
- Utiliser les problèmes soumis par l'adulte et le matériel authentique correspondant : factures, menus, fiches de paye, etc.
- Entraîner l'adulte à reformuler un problème et à traiter des données : les disposer sous forme de tableau, les placer en ordre dans une liste, etc.
- Faire voir à l'adulte qu'on peut résoudre un problème en formulant des hypothèses et en les vérifiant par la suite.
- Poser plusieurs questions à partir d'un même problème pour que l'adulte choisisse les opérations pertinentes pour chaque question.
- Demander à l'adulte de transcrire, avec attention, les données d'un problème. Lui faire voir qu'une erreur dans la transcription de données entraîne nécessairement une mauvaise réponse.
- Entraîner l'adulte à estimer les résultats d'une opération et à fournir une réponse approximative en arrondissant les nombres. Lui demander de vérifier la plausibilité de ses réponses.
- Présenter, pour un problème, un choix de réponses parmi lesquelles l'adulte devra trouver celle qui est la plus plausible compte tenu des données du problème.

Dépistage

L'adulte ne maîtrise pas suffisamment le calcul mental.

Interventions possibles

- Relever, avec l'adulte, les situations dans lesquelles il peut être nécessaire de recourir au calcul mental, par exemple lorsqu'on vérifie si l'on a assez d'argent pour payer ce qu'on désire acheter avant de passer à la caisse.
- Valoriser l'estimation par le calcul mental plutôt que la nécessité d'obtenir un calcul exact (lorsque ce n'est pas requis). Exemple : arrondir les nombres.

Dépistage

L'adulte ne maîtrise pas suffisamment les tables relatives aux opérations de base.

Interventions possibles

- Fournir à l'adulte des tables claires, aérées et faciles à consulter.
- Afficher dans le local, si nécessaire, les tables illustrant les opérations de base.

- Dans une perspective ludique, multiplier les jeux dans lesquels l'adulte doit faire des calculs mentalement.
- Inciter l'adulte à faire des exercices de mémorisation des tables en lui faisant comprendre qu'il est indispensable de maîtriser cette compétence.

Remarque. Tous les problèmes énumérés pour l'alphabétisation et le présecondaire sont également vécus au secondaire. Il est apparu dans la pratique que plusieurs situations mathématiques jugées complexes par un élève adulte redevenaient simples lorsqu'on avait recours à des nombres entiers utilisés couramment. Par exemple, une situation où il faudrait calculer le coût de 70,83 kilogrammes de fruits à 4,43 \$ le kilogramme avec un rabais de 12,7 % devient beaucoup plus simple pour l'adulte si on lui demande de calculer le coût de 100 kilogrammes à 5,00 \$ le kilogramme avec un rabais de 10 %. Il est donc avantageux de vérifier si ce n'est pas la « grosseur des chiffres » qui effraie l'adulte et l'empêche de se concentrer sur la situation. En effet, l'adulte anticipe souvent les calculs compliqués qu'il aura à faire et s'éloigne ainsi du problème. Cela est particulièrement vrai quand il s'agit de fractions.

Dépistage

L'adulte ne maîtrise pas les notions reliées aux fractions.

Interventions possibles

- Utiliser différentes stratégies pour illustrer une fraction. Le découpage d'une figure géométrique n'est pas la seule stratégie possible comme la « tarte coupée en morceaux » n'est pas la seule solution.
- Utiliser un montant d'argent en demandant, par exemple, à l'adulte de le partager en parts égales.
- Amener l'adulte à voir la fraction comme un rapport entre deux nombres.
- Bien expliquer la signification et le rôle de chacune des deux parties de la fraction : numérateur et dénominateur.
- Utiliser des fractions simples rencontrées quotidiennement par l'adulte.
- Faire prendre conscience à l'adulte de ses acquis « naturels » en ce qui concerne les fractions. Le mettre dans une situation de consommation de la vie quotidienne et lui faire réaliser les liens étroits entre l'opération qui consiste à calculer des fractions et son vécu.

2.5 La motricité graphique

Adaptation du fascicule VIII de la version originale

Présentation

C'est parce que la motricité graphique joue un rôle important dans la capacité d'un individu à mener un travail à terme qu'on doit s'y intéresser. De plus, les difficultés éprouvées par les adultes sur ce plan sont suffisamment nombreuses pour qu'on souhaite y remédier. Il s'agit là du principal motif de production du huitième fascicule, le dernier du champ orthopédagogique.

L'intervention auprès des personnes qui manifestent des problèmes de motricité graphique repose sur certaines exigences qui touchent particulièrement l'intérêt que l'on doit porter à la latéralité et aux caractéristiques physiques de l'environnement de travail.

Problèmes traités dans ce fascicule

- | | |
|---|---------|
| — L'adulte commet des erreurs lorsqu'il a à s'orienter dans l'espace. | Page 40 |
| — L'adulte manifeste des indices d'hypertonie (rigidité musculaire). | Page 40 |
| — L'adulte présente des indices d'hypotonie (relâchement musculaire) | Page 41 |
| — L'adulte manifeste une lenteur dans l'exécution de ses travaux. | Page 41 |
| — En situation d'écriture, l'adulte présente un travail désorganisé sur le plan de l'utilisation de l'espace. | Page 42 |
| — En situation d'écriture, en français et en mathématiques, l'adulte présente une graphie fautive. | Page 42 |
| — On peut constater, chez l'adulte, les effets du balayage propre aux personnes gauchères. | Page 43 |
| — L'écriture mathématique de l'adulte est désordonnée et chaotique. | Page 43 |
| — L'adulte écrit les symboles mathématiques sans respecter les conventions. | Page 43 |

Dépistage

L'adulte commet des erreurs lorsqu'il a à s'orienter dans l'espace.

Interventions possibles

- Vérifier si l'adulte possède des habiletés relatives à l'orientation spatiale : en haut, en bas, à droite, à gauche, devant, derrière, etc.

Des problèmes de cet ordre apparaissent souvent chez les personnes qui manifestent des troubles d'apprentissage. Voir l'annexe « L'apprentissage et les problèmes d'apprentissage ».

- Multiplier les activités au cours desquelles l'adulte aura à utiliser les concepts relatifs à la latéralité et à l'orientation spatiale, par exemple lui demander d'accomplir des tâches qui exigent le respect de consignes faisant appel à des compétences liées à la latéralité.
- Demander à l'adulte de tracer un itinéraire routier. Exemple : En partant d'ici, on tourne à droite à la première rue, puis on se rend au bout de celle-ci pour ensuite tourner à gauche. Après, on file jusqu'au deuxième feu rouge, où l'on tourne à gauche. Le centre de formation se trouve sur la droite à telle adresse.
- Utiliser des exemples du quotidien pour aider l'adulte à améliorer sa capacité à se situer dans l'espace et à déterminer l'emplacement de différents éléments : un édifice dans un quartier donné; un objet sur la deuxième tablette du bas, etc.

Dépistage

L'adulte manifeste des indices d'hypertonie (rigidité musculaire).

Remarque. L'hypertonie se manifeste habituellement sous la forme d'une grande tension musculaire tout le long du bras, dans l'épaule et même jusque dans le dos.

Interventions possibles

- S'assurer que l'adulte adopte une bonne posture de travail et lui expliquer l'impact de celle-ci sur la qualité et la durée de sa concentration.
- Proposer à l'adulte des périodes de relaxation courtes mais régulières (relaxation dirigée sur cassette, étirements, marche, respiration abdominale, etc.).
- Observer les comportements de l'adulte et lui signaler ceux qui mènent à la tension musculaire.
- Amener l'adulte à porter attention à la tension ressentie en cours d'écriture et à adopter les comportements appropriés pour la diminuer.

- Explorer avec l'adulte les facteurs qui provoquent sa tension : la peur de faire des erreurs, l'aversion pour le travail à réaliser, la difficulté à s'exprimer, etc.
- Amener l'adulte à réfléchir sur son alimentation, son sommeil ou l'exercice physique et à établir des liens avec son travail scolaire.
- Recommander à l'adulte de consulter un professionnel de la santé pour obtenir un bilan médical.

Remarque. Les deux interventions qui précèdent s'appliquent aussi dans les cas d'hypotonie.

Dépistage

L'adulte présente des indices d'hypotonie (relâchement musculaire)

Interventions possibles

- Amener l'adulte à faire régulièrement des exercices pour améliorer son tonus musculaire : ouvrir et fermer les mains; prendre un objet lourd dans une seule main, etc.
- Proposer à l'adulte des exercices de motricité fine : enfiler une aiguille, découper, etc.

Dépistage

L'adulte manifeste une lenteur dans l'exécution de ses travaux.

Interventions possibles

- Insister sur la nécessité de terminer ce qui a été commencé dans un laps de temps raisonnable.
- Fixer, pour chaque activité d'écriture, un laps de temps maximal. Réduire progressivement le temps alloué jusqu'à ce que l'adulte atteigne une vitesse d'exécution comparable à celle de la majorité des adultes du groupe.
- Amener l'adulte à acquérir certaines habitudes. Exemple : ajouter les accents, les points et autres signes orthographiques seulement après avoir écrit un mot ou une phrase au complet; lire et comprendre les mots à reproduire avant de les écrire, car la vitesse d'exécution est proportionnelle à la capacité d'anticipation; vérifier en un coup d'oeil si la reproduction est fidèle à l'original.
- Présenter à l'adulte des activités qui exigent vitesse et précision, par exemple le fait de retracer, dans le plus court laps de temps possible, un titre précis dans le journal du jour ou de rassembler des lettres pour reconstituer un mot entendu.
- Entraîner l'adulte à maintenir son attention sur la tâche à accomplir. Voir à cet égard le fascicule IX.

- Discuter avec l'adulte pour déterminer 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.

Dépistage

En situation d'écriture, l'adulte présente un travail désorganisé sur le plan de l'utilisation de l'espace.

Interventions possibles

- Proposer à l'adulte des exercices de comparaison de textes (organisés ou désorganisés) et lui poser des questions. Exemples : Quelle présentation est la plus claire? Laquelle est la plus facile à lire? Laquelle ressemble le plus à une page de livre?
- Proposer à l'adulte de faire ses travaux en deux étapes. Lui suggérer de rédiger d'abord un brouillon, puis de faire le travail final en s'assurant que la présentation suit les règles de base d'utilisation de l'espace : marges de gauche de droite, supérieure et inférieure; espaces entre les mots; interlignes; emplacement des titres, etc.
- Amener l'adulte à prendre conscience de l'influence de la présentation du texte. Le traitement de texte peut être un moyen utile, et agréable, qui aidera l'adulte à présenter des travaux bien organisés.

Dépistage

En situation d'écriture, en français et en mathématiques, l'adulte présente une graphie fautive.

Interventions possibles

- Montrer clairement à l'adulte l'aspect de son écriture qui doit être amélioré.
- Fournir de façon constante des modèles de travaux écrits adéquats.
- Amener l'adulte à comparer et à observer les lettres ayant des formes semblables ou des traits communs et pouvant être confondues : b, d, p, q, etc.; h, k, etc.
- Lorsque cela est nécessaire, proposer à l'adulte d'utiliser un papier ligné et un transparent.
- Multiplier les exercices de reproduction de lettres ou de chiffres. Accorder une attention particulière au respect des dimensions.
- Inciter l'adulte à utiliser la gomme à effacer plutôt que de tenter de « reformer » les lettres ou les chiffres fautifs.
- Amener l'adulte à utiliser le traitement de texte.

Dépistage

On peut constater, chez l'adulte, les effets du balayage propre aux personnes gauchères.

Remarque. L'effet de balayage n'est pas un problème d'apprentissage en soi, mais il peut causer des ennuis aux personnes gauchères, par exemple une feuille de travail tachée ou défraîchie.

Interventions possibles

- Sensibiliser l'adulte à la nécessité d'adopter de bonnes habitudes et d'utiliser de bons instruments de travail pour réduire les inconvénients engendrés par l'effet de balayage : crayon bien aiguisé, mine qui n'est pas trop grasse, gomme à effacer qui ne laisse pas de traces, etc.
- Expérimenter, avec l'adulte, différentes positions de l'avant-bras et de la main en situation d'écriture. L'amener à adopter la position la plus confortable et la plus efficace pour réduire l'effet de balayage.

Dépistage

L'écriture mathématique de l'adulte est désordonnée et chaotique.

Interventions possibles

- Exiger sans cesse des travaux ordonnés.
- Donner l'exemple de la même solution présentée de façon désordonnée et ensuite avec minutie et demander à l'adulte de commenter la première présentation sans avoir vu la seconde. Lui faire réaliser que le désordre nuit à la cohérence et à la compréhension.
- Refuser de corriger un travail désordonné.

Dépistage

L'adulte écrit les symboles mathématiques sans respecter les conventions.

Interventions possibles

- Vérifier si l'écriture erronée d'un symbole provient de l'ignorance ou de la négligence de l'adulte.
- Faire écrire un symbole à l'adulte autant de fois qu'il est nécessaire pour que son travail soit acceptable.
- Expliquer à l'adulte le caractère international de l'écriture mathématique.
- Refuser de comprendre « ce qu'il a voulu dire » et montrer à l'adulte ce qu'il a réellement écrit.

Troisième partie : Champ cognitif

Le contenu du champ cognitif de la version originale du coffret, est regroupé en **six modules** (IX à XIV) l'attention; la mémoire; le langage réceptif; le langage expressif; la perception; la planification et l'exécution d'une tâche. Ces fascicules sont présentés ici dans leur version adaptée.

Pour chaque fascicule, on trouvera les rubriques suivantes : présentation, dépistage (le problème éprouvé) et interventions possibles (ce qui est proposé pour aider l'adulte).

3.1 L'attention

Adaptation du fascicule IX de la version originale

Présentation

L'attention représente une « supercompétence » du deuxième mode du processus d'apprentissage fonctionnel, sans laquelle l'apprentissage est, dans la très grande majorité des cas, impossible (voir l'annexe « Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation »). Or, les problèmes d'apprentissage associés à un déficit attentionnel sont fréquents. Bien qu'il soit difficile d'en déterminer les raisons exactes, il n'est pas inutile de tenter d'établir des liens de cause à effet et de proposer des pistes de solution. C'est dans ce but que le fascicule IX a été produit.

Voir

- L'annexe « L'attention...et la motivation ».
- Le chapitre 3 dans BOUCHER, F. et J. AVARD. *Réussir ses études*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1984.
- PÉPIN, M. et M. LORANGER. *REÉDUC, Logiciels d'entraînement cognitif* (version 4.2), Sainte-Foy, Le Réseau Psychotech inc., 1997.

Problèmes traités dans ce fascicule

— L'adulte manifeste des signes de fatigue.	Page 48
— L'adulte éprouve des problèmes d'attention.	Page 48
— L'adulte éprouve des problèmes de concentration.	Page 49
— L'adulte se fatigue mentalement en situation d'apprentissage.	Page 50
— Un grand nombre des problèmes énumérés pour l'alphabétisation et le présecondaire existent et sont même amplifiés chez certains adultes du secondaire.	Page 50

Dépistage

L'adulte manifeste des signes de fatigue.

Interventions possibles

- Préciser, avec l'adulte, les causes de sa fatigue : sa santé en général, sa vue, son ouïe, son alimentation, son sommeil, des problèmes personnels.
- Voir à ce que l'organisation physique de la classe favorise l'éveil pour tout le groupe : aération, éclairage, disposition du mobilier, insonorisation, etc.
- Suggérer à l'adulte d'occuper une place dans la classe où il lui sera plus facile de voir et d'entendre les exposés (le cas échéant).
- Aménager un horaire de travail qui permette des pauses.
- Stimuler l'éveil du groupe par des exercices de discrimination visuelle et auditive.
- Au début de toute activité, présenter l'objectif poursuivi et la pertinence de l'activité (en vue de susciter la motivation).
- À l'occasion, demander à l'adulte de reformuler ce qu'on vient de lui dire, d'expliquer les consignes qu'on vient de lui donner.
- Varier les activités.
- Demander à l'adulte de répartir ses périodes d'étude en tenant compte de ses différents degrés d'énergies. Exemple : garder les exercices plus faciles pour la fin de la période ou la fin de la semaine.

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes d'attention.

Interventions possibles

- Aider l'adulte à nommer les causes de ses problèmes d'attention qui se situent à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe. Selon la ou les causes mentionnées, encourager l'adulte à chercher du soutien auprès des ressources appropriées.
- Si les problèmes de l'adulte sont liés à un manque de motivation, lui proposer de rencontrer une conseillère ou un conseiller pour mieux définir son projet de formation.
- Aider l'adulte à se fixer des objectifs réalistes qui peuvent être atteints à court ou à moyen terme.

- Encadrer l'adulte lorsqu'il commence un travail : lui demander d'expliquer ce qu'il a à faire, de sélectionner les outils nécessaires à la tâche et de déterminer la durée du travail.
- Suggérer à l'adulte de diviser les travaux longs et complexes en plusieurs étapes et de prévoir des pauses.
- Ne pas déranger l'adulte lorsqu'il est concentré sur sa tâche.
- Éviter de surcharger les murs de la classe de stimuli qui sont susceptibles d'entrer en compétition avec l'apprentissage.
- Limiter le va-et-vient dans la classe et éliminer les bruits inutiles.
- Proposer à l'adulte de dire ce qu'il a appris à la fin de chaque période d'étude.
- Demander à l'adulte de se fixer un objectif précis et réaliste pour chaque période d'étude et de se récompenser s'il l'atteint.
- Demander à l'adulte de faire un X sur une feuille placée sur sa table de travail chaque fois qu'il réalise qu'il est distrait. (Avec le temps, les moments d'inattention diminuent parce que l'adulte s'en rend compte.)
- Développer un maximum d'habitudes liées à l'étude (en ce qui concerne le lieu de travail, le matériel, l'horaire, etc.).

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes de concentration.

Interventions possibles

- Essayer de déterminer les causes du problème de l'adulte.
- Inciter l'adulte à adopter des habitudes de travail. Exemples : n'avoir sur sa table de travail que le matériel nécessaire à l'activité du moment; éliminer de son champ visuel tout ce qui pourrait le distraire; s'assurer que le travail à faire est bien compris; revoir régulièrement, pendant le travail, la consigne liée à la tâche à effectuer; développer une routine de travail.
- Servir de modèle à l'adulte en se montrant soi-même imperméable aux bruits environnants qui surgissent parfois de façon inattendue au cours d'une activité.
- À l'occasion, jumeler l'adulte à une autre personne pouvant lui servir de guide dans l'exécution d'une tâche précise.
- Entraîner l'adulte à augmenter la durée de sa concentration en lui présentant d'abord des activités simples et faciles, par exemple des exercices de reproduction.

- Utiliser des stratégies qui amèneront l'adulte à jouer un rôle actif (travail en sous-groupes ou activité collective, etc.).
- Accorder une attention particulière aux besoins formulés par l'adulte (sa capacité d'attention et de concentration est souvent liée à son degré de motivation).
- Proposer à l'adulte une méthode de travail qui le maintiendra actif.
- Varier les types de stimulations.

Dépistage

L'adulte se fatigue mentalement en situation d'apprentissage.

Interventions possibles

- Déceler, avec l'adulte, les causes de sa fatigue (santé, habitudes de vie, responsabilités personnelles difficiles à assumer, etc.).
- Selon les causes décelées, encourager l'adulte et l'aider, si possible, à consulter les personnes-ressources appropriées (médecin, psychologue, travailleur social, etc.).
- S'assurer que l'adulte possède les compétences préalables aux apprentissages qu'il veut faire (sa fatigue peut provenir du trop grand effort mental qu'il doit fournir pour comprendre les notions à assimiler).
- Établir dans la classe des règles de fonctionnement favorisant un climat d'étude empreint de calme (conversation à voix basse, déplacements limités, etc.).
- Encourager l'adulte à se donner des moments de relaxation en dehors de ses heures de cours.
- Vérifier le nombre d'heures par semaine que l'adulte étudie.
- Vérifier les méthodes de travail de l'adulte (en classe et à la maison).
- Alternier entre le travail et la détente en prévoyant de courtes pauses pendant les périodes d'étude (respiration abdominale, visualisation de scènes reposantes, étirements, etc.).

Dépistage

Un grand nombre des problèmes énumérés pour l'alphabétisation et le présecondaire existent et sont même amplifiés chez certains adultes du secondaire.

Remarque. Les problèmes d'attention et de concentration qu'éprouvent les adultes au secondaire sont liés à la nature même de leur situation d'apprentissage. Chaque adulte se retrouve seul face à un document écrit et doit soutenir un grand effort de concentration et d'attention. Les interventions d'équipe, en partenariat avec un collègue ou à plus forte raison avec tout le groupe sont impossibles. C'est le côté difficile de l'enseignement individualisé. Ce déficit sur le plan de l'attention et de la concentration sera encore plus fort chez les jeunes adultes de 16 à 20 ans.

Il est très difficile pour un enseignant au secondaire de surveiller de façon soutenue et régulière le degré d'attention et de concentration d'un élève adulte. En effet, il doit à la fois donner des explications à l'adulte qui se trouve à côté de lui pour lui poser une question et gérer le climat de travail et le va-et-vient en classe ainsi que les attitudes des nombreux élèves qui se trouvent devant lui.

Interventions possibles

- Lorsqu'un problème d'attention et de concentration est constaté, les interventions suggérées plus haut sont souhaitables. Les interventions concernant la circulation en classe sont également possibles, bien qu'il s'avère irréalisable de l'empêcher entièrement. Comme les problèmes d'attention et de concentration sont fréquemment la cause d'abandons ou d'échecs au secondaire, des actions concertées et plus efficaces devraient être entreprises à cet égard. Le fait de séparer le travail en sections plus courtes et moins rebutantes pour l'adulte constitue une intervention courante et efficace.

3.2 La mémoire

Adaptation du fascicule X de la version originale

Présentation

La mémoire, comme l'attention, constitue une compétence indispensable à l'apprentissage. Il allait donc de soi de lui consacrer un fascicule, d'autant plus que les problèmes qui y sont associés sont parfois d'une très grande complexité. C'est avec l'intention d'apporter un peu de lumière sur le sujet mais aussi de proposer des stratégies d'intervention efficaces que ce document a été élaboré.

Voir

- L'annexe « La mémoire ».
- 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.
- Le chapitre 9 dans MYERS, D. G. *Psychologie*, Paris, Flammarion, 1997.
- PÉPIN, M. et M. LORANGER. *RÉÉDUC, Logiciels d'entraînement cognitif* (version 4.2), Sainte-Foy, Le Réseau Psychotech inc., 1997.

Problèmes traités dans ce fascicule

— L'adulte éprouve des problèmes de mémoire (visuelle, auditive, kinesthésique).	Page 54
— L'adulte éprouve des problèmes de mémoire à court terme.	Page 54
— L'adulte éprouve des problèmes de mémoire à long terme.	Page 55
— L'adulte éprouve des problèmes d'encodage et de rétention de l'information (association de l'information à ce qui lui est familier et conservation de celle-ci).	Page 56
— L'adulte éprouve des problèmes liés au rappel de l'information (récupération de l'information emmagasinée dans la mémoire).	Page 56
— Les problèmes les plus nuisibles aux élèves du secondaire sont ceux liés à l'encodage, à la rétention et au rappel de l'information.	Page 57

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes de mémoire (visuelle, auditive, kinesthésique).

Interventions possibles

- Expliquer à l'adulte le fonctionnement de la mémoire, ses différentes composantes et comment elle peut être entraînée et stimulée à tout âge et dans toute circonstance (à moins que la personne souffre de troubles neurologiques graves).
- Demander à l'adulte d'utiliser des situations de la vie courante pour l'inciter à entraîner sa mémoire : décrire une pièce de son appartement; énumérer les commerces qui se trouvent sur un trajet qui lui est familier; décrire la maison qui se trouve devant la sienne; rappeler le menu de la cafétéria; dire le nom des autres adultes du groupe; énumérer les courses à faire, etc.
- Proposer l'exécution d'une tâche dans laquelle l'adulte devra tenter d'obtenir une information, comme demander un renseignement, écouter un message, répondre à des questions.
- Lire un récit à voix haute en insistant sur les éléments que l'on veut que l'adulte trouve. Poser des questions à cette fin.
- Élaborer avec l'adulte des procédés d'organisation ou de classification d'objets, de couleurs, etc.
- Prendre l'habitude d'utiliser des illustrations qui aident à comprendre et à se rappeler un récit.
- Permettre à l'adulte d'utiliser des enregistrements aussi souvent que nécessaire.
- Proposer à l'adulte des aides mnémotechniques drôles ou absurdes.
- Inciter l'adulte à utiliser différents jeux éducatifs ayant pour objet de développer la mémoire.

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes de mémoire à court terme.

Interventions possibles

- Expliquer à l'adulte le fonctionnement de la mémoire à court terme :
 - elle agit comme un automatisme;
 - elle est facilement perturbée par les interférences, sauf si celles-ci ont une relation avec l'activité mentale du moment;
 - elle a besoin d'exercices pour être entraînée et améliorée;

- elle bénéficie de la concentration, des regroupements, des associations, de la signification.
- Proposer à l'adulte des exercices susceptibles d'entraîner sa mémoire :
 - lui faire répéter des séries de chiffres ou de mots;
 - lui faire répéter, quelques instants après qu'on l'ait dit, un numéro de téléphone, un prénom ou une adresse.
- Vérifier la motivation de l'adulte. Au besoin, susciter son intérêt en lui rappelant ses objectifs.
- Vérifier si l'adulte comprend ce qu'il étudie. Par exemple, lui demander de reprendre dans ses mots l'explication présentée dans le guide d'apprentissage.

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes de mémoire à long terme.

Interventions possibles

- Expliquer à l'adulte le fonctionnement de la mémoire à long terme :
 - elle est illimitée;
 - elle est favorisée par des exercices de répétition et de surapprentissage;
 - elle a besoin d'organisation, de précision et de la création de liens entre les différents éléments;
 - elle est influencée par les émotions.
- Inciter l'adulte à faire des exercices qui favorisent la mémoire à long terme : répétitions, surapprentissage, organisation, recherche de sens.
- Créer un climat d'apprentissage qui élimine, autant que possible, l'émergence d'émotions négatives qui perturbent la mémoire à long terme.
- Sensibiliser l'adulte à l'importance du sommeil dans le processus de mémorisation.
- Privilégier les apprentissages plus complexes en début de semaine. L'adulte peut identifier ceux qui lui semblent plus difficiles.

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes d'encodage et de rétention de l'information (association de l'information à ce qui lui est familier et conservation de celle-ci).

Interventions possibles

- Insister sur les conditions nécessaires pour que l'information soit emmagasinée :
 - créer des situations favorisant la motivation, l'attention, la généralisation et l'application. (voir l'annexe « Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation »);
 - utiliser des stratégies d'encodage et de rétention de l'information : création de liens avec ce qui est familier, répétitions, associations, oppositions, classement, regroupement, mnémotechnie, images mentales, etc.
- Apprendre à l'adulte à :
 - s'interroger sur sa compréhension de l'information et, en cas de doute, à demander des précisions;
 - créer des liens entre les éléments d'information en les groupant par famille;
 - faire des liens avec des notions qu'il connaît mieux;
 - chercher à rendre l'information la plus concrète possible en l'associant à des situations familières.

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes liés au rappel de l'information (récupération de l'information emmagasinée dans la mémoire).

Interventions possibles

- Relever, avec l'adulte, des indices de rappel de l'information :
 - porter attention aux associations qui surviennent à l'esprit au moment où l'on cherche à retrouver une information;
 - porter attention aux images mentales qui défilent lorsqu'on cherche à retrouver une information;
 - évoquer des formes, des couleurs, des situations et des paysages familiers.
- Demander à l'adulte de décrire ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il tente, à partir d'un indice, de retrouver l'information recherchée.

Dépistage

Les problèmes les plus nuisibles aux élèves du secondaire sont ceux liés à l'encodage, à la rétention et au rappel d'information.

Interventions possibles

- Associer le plus souvent possible les notions et les formules mathématiques à des situations connues de l'adulte.
- Utiliser des stratégies mnémotechniques, des jeux de mots, des associations d'idées ou de formes accrocheuses.
- Vérifier chez l'adulte la compréhension profonde et réelle d'une notion. La mémoire refuse souvent de retenir ce qui n'a aucun sens.

3.3 Le langage réceptif

Adaptation du fascicule XI de la version originale

Présentation

La compréhension de messages verbaux qui nous sont adressés constitue aussi l'un des préalables incontournables de l'apprentissage dans la majorité des situations. Or, cette compétence fait assez souvent défaut chez les adultes en formation. C'est donc dans le but d'améliorer chez ces élèves la compréhension des messages verbaux que le présent fascicule a été créé. Il vise non seulement à proposer des voies de dépistage et d'intervention, mais aussi à sensibiliser les enseignantes et les enseignants à un problème qui, pour être moins évident, n'en est pas moins important.

Voir

- Le chapitre 10 dans MYERS, D. G. *Psychologie*, Paris, Flammarion, 1997.
- PÉPIN, M. et M. LORANGER. *RÉÉDUC, Logiciels d'entraînement cognitif* (version 4.2), Sainte-Foy, Le Réseau Psychotech inc., 1997.

Problèmes traités dans ce fascicule

— L'adulte possède un répertoire lexical limité.	Page 60
— L'adulte éprouve des problèmes dans la discrimination de certains sons et de certains mots.	Page 61
— L'adulte peut difficilement suivre des consignes.	Page 61
— L'adulte éprouve des difficultés à suivre et à comprendre une conversation ou un exposé.	Page 62
— L'adulte éprouve des difficultés à distinguer un message sérieux d'une blague.	Page 63
— L'adulte ne peut décoder le langage non verbal (gestes, expressions faciales, etc.).	Page 63
— Lors d'un exposé, l'adulte ne peut dissocier les idées principales des idées secondaires, des exemples ou des détails inutiles.	Page 64

Dépistage

L'adulte possède un répertoire lexical limité.

Interventions possibles

- Amener l'adulte à élargir son vocabulaire par différentes activités :
 - prévoir quotidiennement une période de discussion sur un sujet d'actualité;
 - demander à l'adulte d'improviser à partir de situations familières;
 - utiliser des messages enregistrés accompagnés d'un texte écrit.
- Vérifier régulièrement la compréhension de l'adulte en lui demandant de reformuler dans ses mots ce qui a été dit.
- Saisir toutes les occasions de la vie quotidienne pour amener l'adulte à reconnaître des éléments, à observer des ressemblances ou des différences et à les énoncer.
- Encourager l'adulte à poser des questions sur les mots qu'il ne comprend pas lorsqu'on lui donne des explications.
- Servir de modèle à l'adulte :
 - prononcer correctement et adopter un débit normal;
 - s'exprimer dans un langage simple et clair;
 - utiliser des synonymes et attirer l'attention de l'adulte sur ceux-ci;
 - avoir recours à des jeux de mots, à des mots croisés, etc.
- Prévoir des périodes de lecture dans une perspective d'enrichissement du vocabulaire. Faire comprendre à l'adulte que la lecture enrichit le vocabulaire et, à l'inverse, qu'un vocabulaire enrichi facilite la lecture et la rend plus agréable.
- Dans une situation de lecture, attirer l'attention de l'adulte sur certains mots essentiels à la compréhension du texte, par exemple des mots qui apportent des nuances et qui peuvent changer complètement le sens d'une phrase.
- Favoriser l'utilisation du dictionnaire.

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes dans la discrimination de certains sons et de certains mots.

Interventions possibles

- S'assurer d'abord que l'adulte ne souffre pas de surdité. En cas de doute, lui suggérer de consulter un spécialiste.
- Relever les sons que l'adulte a du mal à distinguer, les mots confondus. Orienter les interventions sur ce qui pose problème.
- Multiplier les exercices de discrimination auditive :
 - faire entendre à l'adulte plusieurs sons, dont l'un est différent des autres et lui demander de l'identifier;
 - demander à l'adulte d'associer des mots qui contiennent des sons communs;
 - travailler avec du matériel enregistré, la radio ou la télévision;
 - faire remarquer à l'adulte que le contexte peut l'aider à distinguer les sons et les mots confondus. Exemple : Un infirmier, et non un fermier, travaille dans un hôpital;
 - montrer à l'adulte que le langage non verbal peut l'aider à mieux comprendre un message;
 - poser des questions et demander à l'adulte de les répéter.
- En situation de groupe, exiger qu'une seule personne parle à la fois, qu'on respecte le droit de parole de chacune, etc.
- Si nécessaire, recourir à du matériel écrit.
- Éviter autant que possible les conversations dans un contexte bruyant.

Dépistage

L'adulte peut difficilement suivre des consignes.

Interventions possibles

- Profiter de toutes les occasions qui se présentent pour donner des consignes à l'adulte et en vérifier la compréhension.
- Demander à l'adulte de reformuler la consigne donnée avant de l'exécuter.
- Adopter la méthode du renforcement si la consigne est respectée.

- Amener l'adulte à acquérir certaines habitudes pouvant l'aider à comprendre une consigne du premier coup, par exemple observer le langage non verbal de son interlocuteur (gestes, expressions faciales, etc.); se représenter mentalement la tâche à exécuter; repérer les mots-clés de la consigne; reformuler la consigne mentalement; écrire l'essentiel de ce qu'il faut faire.
- Demander à l'adulte de montrer son travail régulièrement à son enseignante ou à son enseignant, surtout quand la consigne est nouvelle.

Dépistage

L'adulte éprouve des difficultés à suivre et à comprendre une conversation ou un exposé.

Interventions possibles

- S'assurer d'abord que l'adulte est capable de fixer son attention.
- Amener l'adulte à élargir son vocabulaire par diverses activités : conversation, reformulation, imitation, jeu de rôles, improvisation, etc.
- Stimuler l'écoute de l'adulte 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.
- Prévoir régulièrement en classe des activités portant sur le savoir-écouter. Par exemple, l'adulte doit concentrer son attention sur un message ou un texte lu par quelqu'un d'autre et en tirer les principaux éléments d'information.
- Sensibiliser l'adulte aux différents aspects autres que les mots 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 qu'on essaie de convaincre, etc.).
- Apprendre à l'adulte que le contexte et son expérience personnelle peuvent l'aider à découvrir la signification d'un message. Exemple, « Mon fils a une grippe et le médecin lui a prescrit des antibiotiques. » En se servant du contexte et de son expérience, l'adulte pourra comprendre que le mot « antibiotiques », dont il ne connaît pas la signification, se rapporte à un médicament.
- Encourager l'adulte à reformuler dans ses propres mots ce qu'on lui dit en commençant par « Si j'ai bien compris ».
- Entraîner l'adulte à faire preuve d'une écoute efficace par différentes activités où il lui faudra écouter et traiter l'information pour comprendre ce qui est dit.
- Inciter l'adulte à participer le plus possible aux conversations qui se déroulent dans son environnement.

- Sensibiliser l'adulte aux préjugés qui peuvent freiner la communication (liés au sujet traité, à l'interlocuteur, au type d'exposé, etc.).
- Encourager l'adulte à prendre des notes pendant l'exposé à l'aide de symboles et d'abréviations.

Dépistage

L'adulte éprouve des difficultés à distinguer un message sérieux d'une blague.

Remarque. Ce type de problèmes est souvent lié à des facteurs cognitifs (mauvais décodage de l'information, faible sens de l'humour, etc.), mais certaines interférences de type émotionnel peuvent également venir brouiller le décodage d'un message. Par exemple, une plaisanterie qui relate la réaction loufoque de quelqu'un qui perd son emploi risque d'être interprétée dans un autre sens par une personne dont un proche vient justement de perdre son emploi. Ce problème est aussi vécu par des allophones qui maîtrisent peu la langue de leur pays d'adoption ou qui présentent une connaissance insuffisante de ses caractéristiques culturelles.

Interventions possibles

- Demander à l'adulte de décrire ce qui se passe dans une bande dessinée.
- Demander à l'adulte d'expliquer ce qu'il y a d'amusant dans une bande dessinée (jeux de mots, dénouement inattendu, personnages qui font rire par leur aspect physique ou leur manière d'être).
- Présenter à l'adulte le début d'une histoire et lui demander de la compléter d'une manière amusante.
- Demander à l'adulte de relever ce qu'il y a d'invraisemblable ou de drôle dans une illustration.
- Attirer l'attention de l'adulte sur l'élément qui provoque l'amusement dans une situation (en classe, au centre de formation, à la cafétéria, etc.).

Dépistage

L'adulte ne peut décoder le langage non verbal (gestes, expressions faciales, etc.).

Remarque. Ce problème est très souvent lié à des différences culturelles.

Interventions possibles

- Dresser, avec l'adulte, un inventaire des gestes faits quotidiennement pour transmettre des messages, par exemple un salut de la main, un hochement de tête, un doigt pointé pour attirer l'attention, un index pointé vers le haut pour signifier à son interlocuteur d'attendre une minute, etc.
- Présenter à l'adulte différentes photographies sur lesquelles les visages expriment des sentiments variés et lui demander de qualifier ces sentiments.

- Recourir à un mime faisant appel à tout le corps pour exprimer des sentiments (la joie, la douleur, l'impatience).
- Visionner un film muet (ou un film dont on a coupé le son) et demander à l'adulte de reconstituer le scénario (sentiments, paroles, etc.).
- Lire en classe de courts dialogues en utilisant d'abord des éléments du langage non verbal correspondant aux paroles prononcées et ensuite un langage non verbal opposé au contenu du message. Par exemple, une personne se dit heureuse tout en affichant un air abattu. Faire ressortir l'importance qu'il faut accorder au langage non verbal par rapport aux mots utilisés.

Remarque. En enseignement individualisé, il est très facile de laisser aller un adulte dans une démarche erronée, car la présence de l'enseignant est continuellement sollicitée par d'autres élèves qui exigent des explications sur la matière. Il faut donc suivre de près un adulte en difficulté.

Dépistage

Lors d'un exposé, l'adulte ne peut dissocier les idées principales des idées secondaires, des exemples ou des détails inutiles.

Interventions possibles

- Questionner l'adulte pour l'aider à reconnaître l'idée directrice et ses composantes. Lui demander quelles questions l'ont aidé à cet égard.
- Travailler d'abord avec des textes écrits.
- Sensibiliser l'adulte aux indices que représentent l'intonation, les mots d'enchaînement, etc.

3.4 Le langage expressif

Adaptation du fascicule XII de la version originale

C'est ajouter au malheur du monde que de mal nommer les choses. Camus

Présentation

Disposer d'un vocabulaire étendu et varié constitue non seulement une condition favorable à l'apprentissage, mais un enrichissement de la pensée et de l'esprit critique de même qu'un outil permettant de mieux comprendre ses expériences personnelles et les phénomènes sociaux. Cette compétence est malheureusement fragile chez beaucoup de personnes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage. Le présent fascicule a été élaboré dans le but de développer des concepts, mais aussi de détecter et de corriger, si possible, les carences de l'adulte sur le plan moteur.

Voir

- Le chapitre 10 dans MYERS, D. G. *Psychologie*, Paris, Flammarion, 1997.
- PÉPIN, M. et M. LORANGER. *RÉÉDUC, Logiciels d'entraînement cognitif* (version 4.2), Sainte-Foy, Le Réseau Psychotech inc., 1997.

Problèmes traités dans ce fascicule

— Sur le plan moteur, l'adulte manifeste des problèmes de prononciation, d'articulation ou de bégaiement.	Page 66
— L'adulte ne réussit que difficilement à émettre un message cohérent.	Page 66
— L'adulte a de la difficulté à participer activement et de façon logique à une conversation.	Page 67
— L'adulte manque de mots.	Page 68
— L'adulte commet des erreurs de syntaxe.	Page 69
— L'adulte ne maîtrise pas le langage non verbal.	Page 70
— L'adulte utilise des anglicismes.	Page 71

- L'adulte ne possède pas les rudiments de la présentation orale devant un groupe.

Page 71

Dépistage

Sur le plan moteur, l'adulte manifeste des problèmes de prononciation, d'articulation ou de bégaiement.

Interventions possibles

- S'assurer que les problèmes moteurs de l'adulte ne sont pas liés à un trouble physiologique (problème de dentition, problème phonatoire ou cérébral) ou psychologique. En cas de doute, lui suggérer de consulter les personnes compétentes.
- Vérifier si les problèmes de l'adulte sont constants ou s'ils ne se produisent que dans des situations particulières (comme le fait de parler devant plusieurs personnes ou de se présenter à un examen). Amener l'adulte à s'en rendre compte et lui fournir le soutien nécessaire.
- Proposer à l'adulte des exercices de prononciation, d'articulation et de discrimination auditive. Préparer des séries de mots contenant les sons qui posent problème. Les enregistrer, les écouter, les prononcer, les corriger, les répéter, etc.
- Sensibiliser l'adulte à l'importance d'écouter attentivement les personnes qui parlent pour améliorer sa prononciation de certains mots.
- Solliciter la participation de l'adulte aux discussions. Lui demander d'abord de faire des interventions simples et courtes, puis augmenter progressivement le niveau de difficulté (durée et complexité de la prise de parole).
- En privé, demander à l'adulte de répéter les mots qu'il a mal prononcés. Lui faire comprendre que cette demande vise strictement à améliorer ses compétences langagières.
- Servir de modèle à l'adulte : prononcer correctement; adopter un débit normal; s'exprimer dans un langage clair et simple.
- Informer l'adulte des bienfaits de la respiration au moment de prendre la parole.

Dépistage

L'adulte ne réussit que difficilement à émettre un message cohérent.

Interventions possibles

- S'assurer que l'adulte possède un bon répertoire lexical.

- Saisir toutes les occasions d'inciter et d'aider l'adulte à s'exprimer : manifester ses besoins; exprimer une opinion; demander ou transmettre une information; entretenir une conversation; justifier une absence; raconter un film ou une fin de semaine; expliquer le trajet (plus ou moins complexe) pour se rendre jusqu'à un lieu, etc.
- Placer l'adulte en situation réelle de communication et favoriser ainsi le transfert de ses apprentissages : lui demander d'aller chercher quelque chose au secrétariat, de demander une information, de passer une commande ou de prendre un rendez-vous par téléphone, etc.
- Amener l'adulte à s'exprimer dans des situations ludiques ou fictives où il aura à communiquer clairement, mais aussi à se servir de son imagination : lui demander d'improviser à partir de situations familières, de décrire un objet ou un personnage « mystère » que les autres devront découvrir à partir des indices fournis, etc.
- Poser des questions à l'adulte pour l'aider à clarifier sa pensée.
- Demander à l'adulte de classer des idées écrites selon leur importance et de justifier son classement.
- Demander à l'adulte d'identifier les idées contradictoires dans une liste, de regrouper les idées communes, etc.
- Demander à l'adulte d'utiliser des fiches comportant des mots-clés pour structurer son discours.
- Inciter l'adulte à faire des répétitions à voix haute à partir de ses mots-clés.
- Proposer à l'adulte d'utiliser un support visuel (par exemple une carte, un graphique).

Dépistage

L'adulte a de la difficulté à participer activement et de façon logique
à une conversation.

Interventions possibles

- Sensibiliser l'adulte aux différents aspects d'un échange verbal : les mots, les gestes, les expressions du visage, le ton de la voix selon les sentiments exprimés, l'intonation selon qu'on pose une question ou qu'on fait une affirmation, qu'on essaie de convaincre, etc.
- S'assurer que l'adulte est capable de fixer son attention sur les personnes ayant l'échange verbal et sur le contenu de celui-ci. (Est-il motivé? Est-il attentif?)
- Amener l'adulte à comprendre le sens d'une conversation : utiliser le contexte et son expérience personnelle; observer le langage non verbal; poser des questions, demander de répéter, reformuler un passage dans ses mots, etc.

- Amener l'adulte à élargir son vocabulaire actif par différentes activités où il faut écouter, traiter l'information et s'exprimer logiquement.
- Prévoir quotidiennement une période de discussion ou des activités d'improvisation à partir de situations familières.
- Développer, chez l'adulte, l'habileté à émettre une opinion et à la justifier par un raisonnement logique. Cette habileté peut se développer au cours de débats sur un sujet d'actualité. Par exemple, chaque partie doit tenter de convaincre l'autre du bien-fondé de sa position ou de convaincre un jury en justifiant sa position par une argumentation serrée.
- Sensibiliser l'adulte à l'importance, au cours d'une conversation, d'exprimer sa pensée clairement et complètement, en apportant les nuances nécessaires pour éviter les erreurs d'interprétation de la part de ses interlocuteurs.
- Demander à l'adulte de reconnaître les opinions et les arguments dans un dialogue écrit.
- Demander à l'adulte de lire des dialogues tirés d'une pièce de théâtre où l'accent est mis sur l'action-réaction.

Dépistage

L'adulte manque de mots.

Remarque. Ce problème se manifeste de différentes façons. L'adulte n'utilise jamais le mot juste ou a recours à un descriptif, c'est-à-dire à plusieurs mots décrivant l'objet en question plutôt que le mot précis : « Le gros char en avant qui tire » pour « la locomotive ».

Interventions possibles

- Informer l'adulte de l'importance fondamentale du vocabulaire et des concepts comme enrichissement de la pensée et de l'esprit critique ainsi que comme outil pour mieux comprendre ses expériences personnelles et les phénomènes sociaux.
- Faire comprendre à l'adulte qu'un bon répertoire lexical lui permet non seulement de communiquer plus facilement et plus efficacement, mais aussi d'éprouver un réel plaisir à nommer les choses et les expériences qu'il vit. Lui expliquer aussi qu'un vocabulaire étendu permet de mieux comprendre la réalité et d'agir sur elle en fonction des buts poursuivis.
- Saisir toutes les occasions d'inciter l'adulte à s'exprimer, à reconnaître des objets, à observer des ressemblances ou des différences et à les énoncer.
- Constituer avec l'adulte un outil de référence contenant le vocabulaire relatif aux thèmes abordés au cours de la formation.

- Présenter à l'adulte différents exercices visant à améliorer son vocabulaire, en insistant sur la nécessité d'être clair et précis. 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 nommer le plus grand nombre d'éléments possible à partir d'un terme générique, par exemple *famille, table, maison, voiture*;
 - d'utiliser des synonymes et des antonymes;
 - de remplacer des formules telles « t'sé veux dire », « l'affaire », « la chose », « c'est l'fun », par des mots qui désignent plus précisément de quoi il s'agit.
- Démontrer à l'adulte, à l'aide d'exemples, l'importance de bien nommer les choses pour éviter des conflits liés à des malentendus.
- Sensibiliser l'adulte à la crédibilité qu'on accorde à ceux qui possèdent un vocabulaire riche et précis.
- Consacrer les quinze dernières minutes du cours à la lecture.
- Demander à l'adulte de chercher, chaque jour, un mot nouveau dans le dictionnaire puis de l'écrire avec sa définition dans un cahier de notes. Lui demander aussi d'utiliser ce mot dans une phrase.
- Déterminer un thème de discussion et demander à l'adulte de concevoir une fiche avec plusieurs noms, verbes ou adjectifs en relation avec ce thème.

Dépistage

L'adulte commet des erreurs de syntaxe.

Interventions possibles

- Sensibiliser l'adulte (ou le resensibiliser) à la structure de base de la phrase (sujet, verbe, complément) par des exercices oraux ou écrits qui visent à l'entraîner à utiliser des structures grammaticales.

On peut se référer à cet égard au document intitulé « Grille universelle pour développer les habiletés en écriture ». Voir, dans la bibliographie, sous « Documents du ministère de l'Éducation », *Répertoire des documents produits en alphabétisation au cours des dernières années par la DFGA*.

- Amener l'adulte à exprimer sa pensée de façon précise :
 - en l'incitant à terminer ses phrases lorsqu'il ne le fait pas;
 - en lui posant des questions, lorsqu'il y a ambiguïté possible;
 - en reformulant correctement les phrases comportant des erreurs de syntaxe;
 - en corrigeant les erreurs fréquemment entendues;
 - en lui servant de modèle en tout temps.
- Favoriser chez l'adulte l'expression orale ou écrite par des exercices correspondant aux situations de la vie quotidienne.
- En privé, demander à l'adulte de corriger une erreur de syntaxe en lui donnant la forme correcte.
- Multiplier les exercices oraux ou écrits consistant, par exemple, à :
 - transformer des phrases en remplaçant un mot par un synonyme ou par un autre mot appartenant à la même catégorie grammaticale;
 - donner le contraire d'une phrase en utilisant la forme négative;
 - formuler une question à partir d'une phrase donnée.

Dépistage

L'adulte ne maîtrise pas le langage non verbal.

Interventions possibles

- Faire avec l'adulte un inventaire des gestes utilisés quotidiennement et universellement pour transmettre des messages, par exemple saluer de la main, hocher la tête pour dire oui ou non, pointer le doigt pour attirer l'attention, pointer l'index vers le haut pour signifier à son interlocuteur d'attendre une minute.
- Présenter des activités qui démontrent l'importance du langage non verbal :
 - montrer des photographies et constater le grand nombre de sentiments qui y sont exprimés;
 - observer, dans une bande dessinée ou un mime les gestes, les mimiques, les sentiments exprimés, les messages transmis sans paroles, etc.;
 - faire entendre à l'adulte des bruits enregistrés : rires, soupirs, pleurs, grognements, etc., pour l'amener à nommer les sentiments exprimés;
 - visionner un film (dont le son a été coupé) avec l'adulte et lui demander de reconstituer le scénario à partir du langage non verbal observé.

- Demander à l'adulte de lire un texte et de donner différentes significations possibles selon les expressions non verbales observées.
- Profiter de toutes les occasions d'attirer l'attention de l'adulte sur un regard, l'expression d'un visage ou les gestes qui accompagnent de façon quasi constante les échanges verbaux.

Dépistage

L'adulte utilise des anglicismes.

Interventions possibles

- Fournir à l'adulte la liste des anglicismes qu'il a utilisés et lui demander de les corriger.
- Utiliser des exercices écrits comportant différents types d'anglicismes à identifier et à corriger.
- Sensibiliser l'adulte à l'importance de parler correctement (une langue à la fois).

Dépistage

L'adulte ne possède pas les rudiments de la présentation orale devant un groupe.

Interventions possibles

- Demander à l'adulte de répéter quelques fois sa présentation à voix haute en se servant d'un aide-mémoire.
- Proposer à l'adulte de faire quelques exercices de diction et de relaxation avant de commencer son exposé.
- Inviter l'adulte à varier la forme de ses phrases (interrogatives, exclamatives, etc.), le rythme de son discours (phrases courtes et longues) et le ton qu'il utilise (calme, passionné ou intrigué), et à parler suffisamment fort (comme s'il s'adressait directement à la personne assise au fond de la pièce).
- Suggérer à l'adulte de commencer son exposé en se présentant puis en communiquant le sujet et le plan de son exposé.
- Proposer à l'adulte d'interroger son auditoire pour susciter son intérêt (des questions qui appellent des réponses courtes).
- Sensibiliser l'adulte à son langage corporel (maintien, gestes, déplacements, regards, tics, etc.).
- Au besoin, demander à l'adulte d'utiliser un support visuel.

- Si nécessaire, rappeler à l'adulte la nécessité de définir les termes techniques qu'il utilise.
- Rappeler à l'adulte que la conclusion d'un exposé sert à résumer ses principaux points et à susciter la réflexion.

3.5 La perception

Adaptation du fascicule XIII de la version originale

Présentation

La perception consiste, d'abord et avant tout, à reconnaître des objets à l'aide des cinq sens. Une définition plus large consiste à attribuer à la perception l'interprétation des stimuli qui se trouvent dans l'environnement. Cependant, le présent fascicule traite uniquement de la perception par les sens en privilégiant la vue, l'audition et le toucher. Comme pour les autres documents, l'objectif est d'aider les enseignantes et les enseignants à dépister les problèmes d'ordre perceptif, mais aussi à intervenir de façon appropriée.

Voir

- L'annexe « Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation ». Deuxième mode.
- 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 (DFGA), numéro 38-3371-02, 1993. Également offert en format PDF dans le site de la DFGA. Deuxième mode.
- Le chapitre 6 dans MYERS, D. G. *Psychologie*, Paris, Flammarion, 1997.
- PÉPIN, M. et M. LORANGER. *RÉÉDUC, Logiciels d'entraînement cognitif* (version 4.2), Sainte-Foy, Le Réseau Psychotech inc., 1997.

Problèmes traités dans ce fascicule

- | | |
|---|---------|
| — L'adulte éprouve des problèmes de perception (visuelle, auditive ou tactile). | Page 74 |
| — L'adulte éprouve des problèmes de discrimination (visuelle, auditive ou tactile). | Page 74 |

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes de perception (visuelle, auditive ou tactile).

Interventions possibles

- Proposer à l'adulte des exercices d'orientation spatiale.
- Demander à l'adulte de trouver les différences entre deux dessins presque identiques. Utiliser des dessins comportant des différences toujours de plus en plus subtiles.
- Présenter à l'adulte une série de dessins dont l'un est incomplet et lui demander de le terminer.
- Inviter l'adulte à écouter des bruits enregistrés et lui demander de les reconnaître.
- Demander à l'adulte d'écouter ou d'apprendre un poème ou une chanson avec une structure rythmique.
- Demander à l'adulte de composer un poème avec des rimes.
- Aider l'adulte à accroître sa perception en l'invitant à tracer dans l'air l'orthographe d'un mot ou d'une forme.

Dépistage

L'adulte éprouve des problèmes de discrimination (visuelle, auditive ou tactile).

Interventions possibles

- Demander à l'adulte d'isoler une figure ou une forme précise à l'intérieur d'un ensemble de figures.
- Demander à l'adulte de manipuler des objets les yeux fermés et de décrire leurs caractéristiques pour finalement nommer les objets (orange, poivron, pomme, tomate, crayon, stylo, etc.).
- Faire percevoir à l'adulte les différences entre les sons graves et les sons aigus.
- Prononcer une série de mots qui ont la même consonance et demander à l'adulte de dire ce qu'ils représentent, par exemple *pain, faim, main; mer, fer, terre*.
- Présenter à l'adulte un tableau à deux colonnes contenant chacune une quinzaine de mots. Lui demander de *jumeler les mots qui ont la même terminaison phonétique, par exemple bord, fort; homme, pomme; drame, gramme; ville, vil; couteau, bateau; image, plage*. Deux mots de la série pourraient ne pas avoir la même terminaison, par exemple *autobus* et *locomotive*. Une fois l'exercice terminé, l'adulte devrait pouvoir identifier ces deux mots.
- Expliquer à l'adulte en quoi sa mémoire sensorielle est aussi une source d'apprentissage.

3.6 La planification et l'exécution d'une tâche

Adaptation du fascicule XIV de la version originale

Présentation

Le dernier fascicule, mais non le moindre, traite de la planification et de l'exécution d'une tâche. Bien qu'elles contribuent à mener à la réussite de la tâche, la planification et l'exécution sont des compétences absentes chez beaucoup d'étudiants adultes. Le présent fascicule leur accorde donc l'importance qui leur revient. Il a été produit pour offrir aux enseignantes et aux enseignants différentes façons d'estimer les compétences de l'adulte dans ce domaine, mais aussi pour leur faire voir que les stratégies d'intervention sont nombreuses et qu'elles peuvent être d'une grande efficacité.

Voir

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

Problèmes traités dans ce fascicule

- | | |
|---|---------|
| — L'adulte éprouve des difficultés à s'organiser en ce qui a trait à ses apprentissages (planifier son travail pour l'exécution d'une tâche). | Page 76 |
| — L'adulte ne maîtrise pas les stratégies de résolution de problèmes qui peuvent l'aider dans ses apprentissages. | Page 76 |
| — L'adulte ne peut que difficilement vérifier le travail qu'il a fait. | Page 77 |
| — L'adulte doit fournir de grands efforts pour arriver à corriger son travail. | Page 77 |
| — L'adulte a du mal à mettre en pratique les recommandations reçues. | Page 78 |
| — L'adulte n'adopte pas de langage intériorisé lui permettant de s'autorégulariser. | Page 78 |
| — L'adulte est impulsif. | Page 79 |
| — L'adulte fait preuve d'inertie. | Page 79 |
| — L'adulte manque de stratégies de résolution de problèmes. Cette situation est la cause de beaucoup d'échecs. | Page 81 |
| — L'adulte ne sait pas comment s'y prendre pour corriger lui-même ses exercices en utilisant une clé de correction. | Page 81 |

Dépistage

L'adulte éprouve des difficultés à s'organiser en ce qui a trait à ses apprentissages (planifier son travail pour l'exécution d'une tâche).

Remarque. Les problèmes associés à la méthodologie sont très fréquents. Des interventions structurées ont été mises en place dans certains milieux, par exemple des cours permettant d'acquérir une méthodologie du travail intellectuel ou des cours portant sur des stratégies d'étude. Habituellement offerts dans le cadre des activités d'entrée en formation, ces cours sont très efficaces et procurent une grande satisfaction tant aux enseignants qu'aux adultes.

Interventions possibles

- Donner des consignes précises à l'adulte quant à l'exécution de la tâche : ce qu'il doit faire exactement, les étapes à suivre et l'ordre de celles-ci, etc.
- Vérifier chez l'adulte la compréhension de ces consignes. Lui demander de les reformuler.
- Lui proposer d'étudier en s'inspirant de la formule S^2LR^2 : Survoler la matière à étudier; S'interroger sur la façon de procéder; Lire en soulignant les mots-clés et en cherchant le sens des mots inconnus; Réciter le texte ou le répéter dans ses mots à partir des mots-clés pour vérifier sa compréhension; Réviser ou revoir les résumés du jour à la fin d'un bloc d'étude.

Dépistage

L'adulte ne maîtrise pas les stratégies de résolution de problèmes qui peuvent l'aider dans ses apprentissages.

Interventions possibles

- Expliquer à l'adulte ce que sont les stratégies d'apprentissage.

Voir

- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992 (Collection Écoles).
- Amener l'adulte à découvrir quel est son style d'apprentissage dominant.

Voir

- L'annexe « Les processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation ».

- 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 (DFGA), numéro 38-3371-02, 1993. Également offert en format PDF dans le site de la DFGA.
 - MARCHAND, L. *L'apprentissage à vie, La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997 (particulièrement la partie II).
- Discuter avec l'adulte des stratégies possibles à l'égard d'une tâche donnée et l'amener à trouver et à appliquer celles qui lui conviennent le mieux.

Dépistage

L'adulte ne peut que difficilement vérifier le travail qu'il a fait.

Interventions possibles

- Rappeler à l'adulte que la vérification est une des étapes à franchir dans toute planification d'une tâche.
- Proposer à l'adulte une grille d'autocorrection adaptée à la situation.
- Apprendre à l'adulte comment vérifier son travail : se questionner intérieurement, utiliser une grille d'autocorrection, etc.
- Proposer à l'adulte, en fonction des lacunes décelées, des exercices pour consolider sa démarche d'autovérification.
- Demander à l'adulte de revoir son travail corrigé 24 heures plus tard et de constater les différences (le cas échéant).

Dépistage

L'adulte doit fournir de grands efforts pour arriver à corriger son travail

Interventions possibles

- Apprendre à l'adulte comment trouver ses erreurs par l'utilisation de grilles d'autocorrection.
- Montrer à l'adulte comment procéder pour s'autocorriger, par exemple :
 - se poser les questions suivantes : Ce mot est-il un verbe ou un nom? Où sont les adjectifs et les verbes dans la phrase? Quel est le sujet du verbe? Quel est le complément? Qu'est-ce que je sais sur l'orthographe? Sur les conjugaisons?;
 - utiliser un dictionnaire, un référentiel grammatical, etc.;

- chercher la nature des mots;
 - déterminer l'infinitif d'un verbe afin de trouver, par exemple, un référentiel de conjugaison, etc.
- Proposer à l'adulte, en fonction des lacunes décelées, des exercices pour consolider sa démarche d'autocorrection.
 - Informer l'adulte du nombre et du type d'erreurs commises (orthographe, grammaire, syntaxe). Lui demander de les trouver et de justifier ses corrections.

Dépistage

L'adulte a du mal à mettre en pratique les recommandations reçues.

Interventions possibles

- Veiller à ce que les recommandations correspondent à un problème éprouvé et exprimé par l'adulte.
- S'assurer que les recommandations sont présentées de façon structurée, claire et logique.
- S'assurer que les recommandations sont comprises par l'adulte en lui demandant de les reformuler.
- Si nécessaire, remettre à l'adulte une fiche sur laquelle les recommandations sont écrites.
- Vérifier si l'adulte met en pratique les recommandations prodiguées et intervenir en conséquence.
- Vérifier si la difficulté est liée à un blocage émotif, à un manque d'intérêt ou à un problème de compréhension pour ajuster les recommandations en conséquence.

Dépistage

L'adulte n'adopte pas de langage intériorisé lui permettant de s'autorégulariser.

Interventions possibles

- Enseigner à l'adulte ce qu'est le langage intériorisé en lui donnant des exemples : la petite voix intérieure, la radio qui joue dans notre tête, le cinéma que nous nous faisons intérieurement, etc.
- Inviter l'adulte à trouver une appellation personnelle pour désigner son langage intériorisé.

- Vérifier si l'adulte a recours au langage intériorisé dans sa vie quotidienne en lui demandant :
 - une circonstance dans laquelle il l'a fait;
 - quel était alors le message;
 - quel a été l'effet du message sur son comportement.
- Servir de modèle à l'adulte en exprimant tout haut son discours intérieur au moment de la réalisation d'une tâche : l'analyse de cette tâche, la vérification du travail, l'autocorrection, les encouragements, la réorientation des stratégies, les félicitations, etc.
- Démontrer à l'adulte comment le langage intériorisé peut l'aider dans ses apprentissages : modifier sa propre image, neutraliser un comportement impulsif, etc.

Dépistage

L'adulte est impulsif.

Interventions possibles

- Demander à l'adulte d'attendre qu'une question soit entièrement posée avant de donner une réponse. Lui faire remarquer que sa précipitation le mène souvent à une mauvaise réponse.
- Encourager l'adulte à réfléchir et à envisager mentalement plusieurs solutions à un problème avant de donner une réponse.
- Soumettre des énigmes à l'adulte en l'obligeant à vérifier tous les indices avant de répondre.
- Inciter l'adulte à observer son comportement de telle sorte qu'il prenne l'habitude d'attendre son tour avant de procéder à une action quelconque.
- En privé, faire observer à l'adulte qu'il interrompt souvent les autres ou qu'il impose sa présence, par exemple en faisant irruption dans des conversations ou des jeux. L'aider à trouver des solutions à ces comportements inadéquats.

Dépistage

L'adulte fait preuve d'inertie.

Interventions possibles

- Offrir à l'adulte une structure de travail bien définie et des directives à suivre pour réaliser ses apprentissages.

- Proposer à l'adulte des tâches concrètes correspondant à ses besoins et directement transférables dans sa vie quotidienne.
- Encourager l'adulte à se servir d'un agenda pour noter :
 - les activités courantes et les activités spéciales;
 - les jours de classe et les congés;
 - les travaux personnels à réaliser;
 - les échéances.
- Donner à l'adulte des consignes exigeant l'utilisation de documents mis à sa disposition ou disponibles à la bibliothèque.
- Faire participer l'adulte à des activités collectives où il aura à se mobiliser, à prendre des risques, des initiatives et des responsabilités (décoration d'un local, organisation d'une fête, d'un dîner communautaire, d'une sortie, etc.).
- Poser une série de problèmes à l'adulte et lui demander de prendre quelques jours pour trouver des solutions. Lui demander ensuite comment il s'y est pris pour résoudre les problèmes et ce que cela a exigé de lui comme efforts. Lui demander enfin d'évaluer la satisfaction qu'il en retire.
- En privé, faire remarquer à l'adulte qu'il manque d'élan et de motivation pour accomplir ses tâches et qu'il n'agit que lorsqu'il est sollicité. Explorer avec lui les raisons de cette attitude et tenter de corriger la situation.
- Proposer à l'adulte d'utiliser l'ordinateur pour ses exercices et ses travaux.
- Demander à l'adulte de se fixer un objectif à court terme et de se récompenser lorsqu'il l'atteint.
- Demander à l'adulte d'élaborer un échéancier et de vérifier s'il le respecte. Si ce n'est pas le cas, identifier les difficultés qu'il éprouve.

Remarques

C'est dans la planification et l'exécution d'une tâche que se retrouvent les problèmes les plus souvent éprouvés par les adultes du secondaire. Dans la majorité des cas, ils existent depuis l'enfance ou l'adolescence et n'ont jamais été corrigés puisqu'ils n'ont pas été diagnostiqués. Les problèmes associés à la planification et à l'exécution d'une tâche sont, pour la plupart, les mêmes que ceux qui sont énumérés pour l'alphabétisation et le présecondaire.

En ce qui concerne l'organisation du travail, peu d'interventions sont menées de manière systématique. Certains centres offrent, au moment de l'entrée en formation, des cours ou des formations sur ce sujet, mais cette pratique n'est pas très répandue.

Dépistage

L'adulte manque de stratégies de résolution de problèmes.
Cette situation est la cause de beaucoup d'échecs.

Remarque. Les stratégies de résolution de problèmes pourraient, à elles seules, faire l'objet d'un cours au secondaire, ce qui n'est pas le cas. En effet, beaucoup d'échecs en mathématiques sont directement liés à cette difficulté. L'enseignant ou l'enseignante doit donc déployer une somme considérable d'efforts auprès de chaque adulte.

Interventions possibles

- Mettre sur pied des cliniques ou des ateliers d'intervention spécialisés en matière de résolution de problèmes.

Dépistage

L'adulte ne sait pas comment s'y prendre pour corriger lui-même ses exercices en utilisant une clé de correction.

Interventions possibles

- S'assurer, de façon régulière, de la pertinence de l'utilisation des clés de correction par l'adulte.
- Exiger de l'adulte qu'il soumette sa correction à son enseignante ou à son enseignant (surtout au début de sa formation).
- Demander à l'adulte de corriger ses travaux le plus souvent possible. Le fait d'attendre d'avoir un grand nombre de pages à corriger l'incitera généralement à tout laisser tomber. Le plus souvent, les erreurs sont majeures, mais l'adulte n'a plus envie de revoir ces nombreuses pages.

Quatrième partie : Références bibliographiques

Un grand nombre des références bibliographiques qui suivent se trouvent dans le « Document d'accompagnement » remis lors des sessions de formation sur les problèmes d'apprentissage qui ont été données dans plusieurs régions du Québec.

Nous avons toutefois ajouté quelques ouvrages en raison de leur pertinence ou parce que nous venions de les découvrir et qu'ils présentaient un intérêt certain quant à la problématique liée aux problèmes d'apprentissage.

La bibliographie qui suit comprend une énumération d'ouvrages généraux, de certains documents publiés par le ministère de l'Éducation, de ressources informatisées et d'adresses Internet.

- 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.
- BEAULIEU, D. *Techniques d'impact, Pour grandir — Illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les adultes*, Académie Impact, 2000.
- 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.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T. « *Métacognition, motivation et enseignement aux adultes.* » Élan formateur, vol. 2, n^o 1, octobre 1988.
- CARON, G. *Accompagner l'enfant selon son tempérament*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 2001.
- CHABOT, D. *Cultivez votre intelligence émotionnelle*, Outremont, Quebecor, 1998.
- DESTREMPES-MARQUEZ, D. et L. LAFLEUR. *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*, Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 1999 (Collection Parents).
- DUBÉ, L. *Psychologie de l'apprentissage - de 1880 à 1980*, Québec, PUQ, 1986.
- FORGET, J., R. OTIS et A. LEDUC. *Psychologie de l'apprentissage. Théories et pratiques*. Brossard, Behaviora, 1988.
- GAGNON, L. et autres, *Acti-menu, Programme Santé, Test « Êtes-vous stressé? »*, Montréal, 2002. Pour se procurer cette excellente brochure, composer le (514)326-2466 ou le 1 866 356-2466.
- GARNEAU, J. et MICHÈLE LARIVEY. *L'auto développement : psychothérapie dans la vie quotidienne*, Montréal, Homme/DIM, 1983.
- GARNEAU, J. « *L'autodéveloppement : une stratégie d'instrumentation* », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 5, n^o 3, 1984.
- GIRARD, L. et autres. *Supervision pédagogique et réussite scolaire*, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1992.
- HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*, Montréal/Toronto, Chamelière/McGraw-Hill, 2000.

- LAFONTAINE, R. *Auditifs et visuels*, Saint-Laurent, Éditions du Trécarré, 1996.
- LELORD, F. et C. ANDRÉ. *Comment gérer les personnalités difficiles*, Paris, Odile Jacob, 2000.
- MALCUIT, G., 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.
- MARTIN-LAVAL, H. *Le stress, un atout dans votre vie*, Montréal, Libre Expression, 1993.
- MYERS, D. G. *Psychologie*, Paris, Flammarion, 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 version 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.
- ROBIDAS, G. *Psychologie de l'apprentissage : un système d'apprentissage-enseignement personnalisé*, Brossard, Behaviora, 1989.
- ROBILLARD, C., A. GRAVEL et S. ROBITAILLE. *Le métaguide, un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*, Laval, Groupe Beauchemin, 1998.
- 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.
- SOUSA, D. A. *Un cerveau pour apprendre*, traduction et adaptation de Gervais Sirois, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.
- ST-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992 (Collection Écoles).

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

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^e 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. *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.

Certains de ces documents sont également offerts en format PDF dans le site de la DFGA :
www.meq.gouv.qc.ca/dfga/alpha/index/html

Documents de commissions scolaires

COMMISSION SCOLAIRE DE SAINT-HYACINTHE (en collaboration). *L'univers de la réussite, Pour apprendre à réussir*, 2000. Pour information, composer le (450) 773-8401.

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.

Ressources informatisées

DALLAIRE, J.-P. et N. GIRARD. *Difficultés et troubles d'apprentissage*, répertoire de nombreuses ressources didactiques informatisées liées aux difficultés et aux troubles d'apprentissage, remis par les auteurs lors d'un atelier à l'occasion du 19^e colloque de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire (AQUOPS), Québec, 11 avril 2001.

jean-paul.dallaire@cssmi.qc.ca
nicole.girard@cssmi.qc.ca

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

Adresse Internet : www.psychotech.qc.ca

Adresses Internet (valides 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/french/booksf.htm>
- Centre de recherche et de traitement de Montréal pour les habiletés et les troubles d'apprentissage
<http://www.mrtc.qc.ca/introduction.htm>

- Test Intelligence multiple http://www.carriereccc.org/products/cp_99_f/section1/quiz.cfm
- Logiciel Zigzag, outil d'apprentissage informatisé permettant d'évaluer la compréhension et la vitesse en lecture.
<http://www.unites.uqam.ca/zigzag/>
- Logiciel Assimo
www.assimo.com
- Bibliographie intéressante
<http://www.csdeschenes.qc.ca/snaps/Bibliographie/bibliographie.htm>

Cinquième partie : Annexes

Pour un certain nombre des annexes qui suivent, le contenu fait l'objet de présentations lors des sessions de formation sur les problèmes d'apprentissage qui sont données dans les différentes régions du Québec. Pour le rendre conforme à la nature du présent document, le contenu de ces annexes a été restructuré et la formulation en a été modifiée.

Annexe I :	L'apprentissage et les problèmes d'apprentissage	Page 95
Annexe II :	Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation	Page 105
Annexe III :	Définitions	Page 111
Annexe IV :	L'attention... et la motivation	Page 121
Annexe V :	La mémoire	Page 125
Annexe VI :	Pratique réfléchie et <i>Carnet de pratique réfléchie</i>	Page 129
Annexe VII :	Grille d'analyse fonctionnelle	Page 133
Annexe VIII :	Moyens pour intervenir	Page 141
Annexe IX :	Aménagement andragogique souhaitable	Page 145

Présentation des annexes

Les annexes qui suivent qui sont au nombre de neuf, constituent des ajouts à la version originale du coffret.

La **première** présente une définition de l'apprentissage et quelques notions qui lui sont associées. On y trouve aussi un complément d'information sur les problèmes d'apprentissage, qu'il s'agisse de difficultés ou de troubles.

La **deuxième** présente un abrégé du document *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large* (voir la bibliographie). On y propose aussi une façon simple de savoir comment l'adulte gère son processus d'apprentissage.

La **troisième** donne une définition de quelques concepts intimement liés au comportement et leur signification dans différents contextes. La compréhension de ces concepts « forgés » pour la plupart au cœur même d'une pratique réfléchie, peut apporter une contribution précieuse lors de l'analyse fonctionnelle (voir l'annexe « Grille d'analyse fonctionnelle »).

La **quatrième** constitue un extrait du document *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large* (voir la bibliographie). Cet extrait traite particulièrement de l'attention (« supercompétence » du deuxième mode du processus). Il montre aussi les liens étroits qui existent entre l'attention et la motivation (« supercompétence » du premier mode).

La **cinquième** traite de la mémoire. L'information qu'on y trouve est tirée en partie du document qui vient d'être cité.

La **sixième** présente quelques caractéristiques de la pratique réfléchie. On y trouve aussi le *Carnet de pratique réfléchie*, qui peut être utilisé une fois que l'analyse fonctionnelle est terminée.

La **septième** propose une grille d'analyse fonctionnelle, c'est-à-dire une description des principales variables qui caractérisent une personne et transmettent de l'information sur son fonctionnement. Cette grille peut être utilisée pour mieux connaître l'adulte au cours d'une relation d'aide à l'apprentissage. Elle se révèle particulièrement utile dans les cas où l'individu présente des problèmes d'apprentissage.

La **huitième** propose différents moyens d'intervention, le plus important étant le *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage* (le présent document), qui constitue une version adaptée du *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*.

La **neuvième** présente les caractéristiques d'un aménagement andragogique favorisant le diagnostic et le traitement des problèmes d'apprentissage.

Annexe I : L'apprentissage et les problèmes d'apprentissage

Définition de l'apprentissage (Malcuit et autres, 1977, 1995)

L'apprentissage (parler, réfléchir, lire, écrire, calculer, interagir socialement, se mouvoir, etc.) est :

- un processus inféré, non directement observable,
- recouvrant des changements plus ou moins persistants dans le comportement,
- qui sont attribuables soit à l'expérience, soit à la pratique, soit à ces deux éléments à la fois.

L'apprentissage se constate de la façon suivante.

- On examine une performance mesurée à deux ou à plusieurs points dans le temps : moment X et moment X + Y.
- Si on constate une différence de performance entre ces deux moments et que cette différence s'explique :
 - par l'expérience ou la pratique, ou par ces deux éléments à la fois,
 - et non par la motivation, la maturation, la fatigue ou encore une intervention chirurgicale ou chimique,
 - on dira qu'il y a eu apprentissage.

Remarques

- L'apprentissage existe indépendamment d'une performance externe.
- Il est essentiel que les circonstances permettent la manifestation de l'apprentissage.
- Sauf dans certains cas particuliers, l'apprentissage nécessite l'effort, la ténacité, la pratique (soutenus par la motivation) et des aptitudes au regard de ce que l'on veut apprendre.

- Arthur Staats (Forget et autres, 1988) explique l'apprentissage à l'aide d'un système qu'il décrit ainsi : lorsqu'une situation prend une valeur Affective, elle prend simultanément une valeur Renforçante et Directive.

Exemple : Si l'école a pris une valeur Affective (positive ou négative) pour une personne, elle deviendra synonyme de plaisir ou de déplaisir (Renforcement ou punition) pour cette personne. La motivation ou la démotivation de cette dernière s'exprimera par des comportements d'approche ou d'évitement ou d'échappement (Direction). Sa motivation à adopter ces comportements sera fonction du fait qu'elle se trouve dans un état de privation ou de rassasiement. Nous voyons là l'importance des premiers contacts avec l'école et les différents contextes dans lesquels ils se font.

Remarque. La valeur que prend une situation est déterminée par les variables qui constituent la personnalité de l'individu (voir l'annexe « Grille d'analyse fonctionnelle »).

Problèmes d'apprentissage

Ce terme général comprend les difficultés d'apprentissage et les troubles d'apprentissage.

Remarque. Les renseignements qui suivent sont tirés et adaptés de textes provenant de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), de Trouble d'apprentissage — Association canadienne et de la version originale du coffret.

Causes des problèmes d'apprentissage

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

1. la manière d'apprendre, l'état du processus d'apprentissage (voir l'annexe « Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation »);
2. la pédagogie ou l'andragogie :
 - des erreurs de diagnostic;
 - des objectifs formulés avec des termes généraux et mentalistes (formation de l'esprit, préparation pour la vie, épanouissement, rôle de citoyen, etc.) plutôt qu'en fonction de compétences ou de comportements observables, mesurables, évaluables et estimables;
 - un enseignement non adapté aux particularités de la personne (visuelle, auditive, introvertie, extravertie, etc.);
 - des méthodes qui enfreignent les lois fondamentales de l'apprentissage (associations cognitives, renforcement, entraînement systématique, etc.);
3. un environnement (familial, milieu social, école, milieu de travail) qui laisse peu de place à l'exploration des comportements à apprendre ou à l'application des comportements appris;
4. 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.);
 - problèmes cognitifs innés (patrimoine biologique) ou acquis (développementaux ou d'origine traumatique).

Remarque. Quelle que soit la cause du problème d'apprentissage, il faut tenter d'en déterminer, le plus précisément possible, les facteurs prédisposants, les éléments déclencheurs et les facteurs de maintien.

Difficultés d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage présentent les caractéristiques suivantes :

1. elles relèvent de facteurs externes d'ordre familial, culturel, social, scolaire, économique ou liés au milieu de travail;
2. elles sont dites « temporaires » puisque l'on peut, lorsque l'environnement est adapté, les corriger grâce à des mesures appropriées.

Difficultés sévères d'apprentissage

Certaines difficultés ayant une forte composante émotionnelle (traumatismes graves vécus dans le passé) ou métacognitive (absence d'organisation et d'autorégulation en cours d'apprentissage) peuvent avoir des conséquences presque aussi dramatiques que les troubles d'apprentissage. On parle alors de **difficultés sévères**.

Troubles d'apprentissage

Les troubles d'apprentissage présentent les caractéristiques suivantes :

1. ils relèvent de facteurs internes d'ordre neurologique;
2. ils sont innés ou acquis;
3. ils résistent beaucoup plus aux mesures correctrices que les difficultés d'apprentissage, particulièrement ceux qui sont acquis;
4. ils sont d'ordre permanent.

Remarques

- Si l'adulte n'a aucun problème intellectuel (déficience) ni sensoriel (vue, ouïe, odorat, goût, toucher) et qu'il ne parvient tout de même pas à maîtriser la matière à l'étude, il souffre probablement d'un trouble d'apprentissage : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.

- Un trouble d'apprentissage affecte la capacité à interpréter ce qui est perçu par les sens. Il n'est pas nécessairement lié à l'intelligence, mais plutôt à une carence sur le plan du traitement de l'information.
- Les troubles d'apprentissage toucheraient environ 10 % de la population.

Catégories de troubles d'apprentissage

Les troubles d'apprentissage se manifestent par des problèmes :

1. de mémoire sensorielle;
2. de motricité (coordination);
3. d'organisation;
4. d'orientation;
5. de relations interpersonnelles (interprétation du langage verbal et non verbal).

Principes susceptibles de guider l'intervention

Avant de choisir et d'appliquer des stratégies particulières au regard des problèmes définis, il est fondamental de préciser les principes qui guideront l'intervention. Les plus importants sont les suivants :

1. reconnaître la présence d'un trouble d'apprentissage;
2. s'appuyer sur les compétences de l'adulte;
3. tenir compte de ses besoins (motivation);
4. établir des objectifs réalistes basés sur les compétences réelles de l'adulte;
5. planifier l'intervention de façon méthodique (voir l'annexe « Pratique réfléchie et Carnet de pratique réfléchie »).

Réussite possible dans les études

La réussite dépend de plusieurs facteurs, plus particulièrement :

1. de la gravité du trouble;
2. de son dépistage précoce;
3. du soutien social (famille, école, emploi, etc.), qui représente un des facteurs les plus significatifs dans l'amélioration d'une situation difficile vécue par une personne.

Miniguide pour le dépistage des troubles d'apprentissage

Les causes

1. Le trouble d'apprentissage n'est pas attribuable à une déficience intellectuelle ni à une carence sensorielle (vue, ouïe, odorat, goût, toucher). Une telle carence peut toutefois aggraver la situation.
2. Le trouble d'apprentissage est causé par un dysfonctionnement du système de traitement de l'information [acquisition, organisation, conceptualisation, compréhension, mémorisation (encodage, rétention, rappel)].

Les effets

1. Le trouble d'apprentissage AFFECTE — à des degrés de sévérité variables — l'apprentissage et l'utilisation :
 - du langage réceptif et expressif (vocabulaire, expression des idées, réception des messages, 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).

On note également la présence d'additions, d'inversions, d'omissions, de substitutions, de répétitions (de sons, de syllabes, de mots, de phrases, de chiffres ou de nombres).

★★★★★

2. Le trouble d'apprentissage PEUT AUSSI IMPLIQUER des déficits dans les domaines suivants :

- l'orientation dans l'espace et la gestion de l'espace (gauche, droite, avant, arrière, haut, bas; petit, gros, grand, large; position des membres, rangement des objets, etc.); la création d'images mentales; la lecture de cartes géographiques, de diagrammes, etc.
- la gestion du temps : avant, pendant, après; l'heure; le calendrier (jours de la semaine ou du mois, mois de l'année, années, saisons); la prévision du temps nécessaire pour accomplir une tâche, etc.;
- la capacité de comprendre et de suivre la séquence de consignes verbales et écrites;
- la coordination sensorimotrice (écrire distinctement, aller à bicyclette, conduire une voiture, se servir d'outils, etc.);
- l'organisation et la planification du travail;
- l'attention, la concentration, l'hyperactivité, l'hypoactivité;
- la capacité d'exprimer sa pensée de façon logique et ordonnée;
- l'impulsivité (répondre à une question avant qu'elle ne soit entièrement formulée, ne pas réfléchir suffisamment avant d'arriver à une conclusion, etc.);
- l'évaluation des conséquences de ses comportements et la capacité de les assumer (maturité affective);
- l'élaboration d'un budget et la gestion de l'argent;
- la recherche et la conservation d'un emploi;
- l'adoption de comportements sociaux appropriés (communication, sociabilité, difficulté à admettre le point de vue des autres, etc.);
- la maîtrise de stratégies de résolution de problèmes.

★★★★★

3. Le trouble d'apprentissage PEUT ÊTRE ASSOCIÉ aux situations suivantes :

- La personne peut manifester un ou plusieurs des symptômes suivants : anxiété, dépression, découragement, stress, agressivité, faible estime de soi (dévalorisation, peur de prendre des risques, de commettre des erreurs). Lorsque ces symptômes sont présents, ils sont accompagnés d'une souffrance considérable et rendent le travail de réadaptation plus difficile.
- La personne peut être portée à éviter les activités d'apprentissage qui représentent pour elle des expériences fortement aversives. Elle privilégie les activités où elle peut mettre en valeur ses compétences, par exemple la pratique d'un sport, l'organisation de fêtes, la participation à des comités. De tels comportements sont souvent associés, à tort, à une absence de motivation.

★★★★★

4. Le trouble d'apprentissage ENTRAÎNE, sur le plan scolaire, les conséquences suivantes :

- la personne obtient des résultats inférieurs à ceux qui sont attendus;
- ces résultats sont obtenus par des efforts et l'aide d'un soutien qui dépassent significativement ce qui est habituellement nécessaire.

Ces conséquences varient en fonction du degré de sévérité du trouble.

★★★★★

Annexe II : Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation

Il est fréquent de constater que des personnes éprouvent des problèmes d'apprentissage parce qu'elles ne possèdent pas les compétences préalables à l'apprentissage – qui sont elles-mêmes objet d'apprentissage. Ces compétences préalables prennent la forme de stratégies d'apprentissage. Le processus d'apprentissage fonctionnel, qui répond à l'exigence liée au développement des stratégies d'apprentissage, est donc proposé comme approche de formation (voir dans la bibliographie. *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large*).

Le processus d'apprentissage fonctionnel s'apprend par le conditionnement sur la base de prédispositions. Il est plus ou moins efficace selon que ces dernières ont été plus ou moins développées au cours de l'apprentissage passé. 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 processus d'apprentissage fonctionnel correspond à la manière spontanée, adaptée ou inadaptée d'apprendre d'une personne lorsqu'elle interagit avec l'environnement pour satisfaire ses besoins (réaliser ses projets et résoudre ses problèmes). Il met à contribution les quatre modes fondamentaux d'interaction avec l'environnement. Ces modes sont distincts; ils se succèdent et s'additionnent de telle manière que le quatrième (agir) constitue en quelque sorte un « concentré » de ce qui précède. L'action qui le caractérise est donc plus ou moins efficace, satisfaisante et unificatrice, selon que les modes précédents se sont plus ou moins bien déroulés.

Le premier mode se caractérise par le mot « ressentir » et par le fait qu'il met l'accent sur les émotions. La principale difficulté qu'on éprouve alors est l'évitement. On décrit ce mode au regard de quatre compétences préalables (compétences émotionnelles) : vivre au présent, être ouvert à l'expérience, s'engager affectivement, se fier à son intuition. Son facteur déterminant (supercompétence) est la MOTIVATION, qui permet d'anticiper ce qui sera réalisé au quatrième mode (renforcement). De plus c'est au premier mode que se font la détermination des apprentissages à réaliser et la dédramatisation des appréhensions par rapport à ces apprentissages (lorsque les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées). La personne qui privilégie le premier mode serait plutôt extravertie.

À retenir : Lorsque les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées.

Le deuxième mode se caractérise par le mot « explorer » et par le fait qu'il met l'accent sur les perceptions (l'usage intentionnel et l'organisation des sensations provenant des cinq sens). La principale difficulté qu'on éprouve alors est la répétition. On décrit ce mode au regard de quatre compétences préalables (compétences perceptuelles) : recueillir des données, sélectionner des données, organiser des données, décrire des données. Son facteur déterminant (supercompétence) est l'ATTENTION. C'est au deuxième mode que se font l'exploration passive (être informé) et l'exploration active (s'informer) du contenu à apprendre. La personne qui privilégie le deuxième mode serait plutôt introvertie.

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

Le troisième mode se caractérise par le mot « comprendre » et par le fait qu'il met l'accent sur les cognitions. La principale difficulté qu'on éprouve alors est la rationalisation. On décrit ce mode au regard de quatre compétences préalables (compétences rationnelles) : utiliser des concepts, porter des jugements, raisonner, décider et planifier. Son facteur déterminant (supercompétence) est la GENERALISATION. C'est au troisième mode que se font la vérification de la compréhension, l'attribution de signification (ce mode est « donneur de sens ») 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.

À retenir : Je pense avec les mots dont je dispose. (La pensée d'une personne est déterminée par ses mots, son vocabulaire, ses concepts; ses images et ses représentations.)

Le quatrième mode se caractérise par le mot « agir » et par le fait qu'il met l'accent sur les actions (le transfert des apprentissages). La principale difficulté qu'on éprouve alors est la compensation. On décrit ce mode au regard de quatre compétences préalables (compétences opérationnelles) : courir des risques, prendre des initiatives, assumer des responsabilités, évaluer l'efficacité de ses actions et la satisfaction au regard de celles-ci. Son facteur déterminant (supercompétence) est l'APPLICATION. C'est au quatrième mode que se réalise et s'évalue ce qui a été planifié au troisième mode. Ce qui s'y passe détermine comment le processus d'apprentissage débutera lors d'une expérience semblable à celle qui se termine : le succès produira la motivation (supercompétence du premier mode), alors que l'échec provoquera l'évitement (principale difficulté du premier mode). La personne qui privilégie le quatrième mode serait plutôt extravertie.

À retenir : Sans le transfert des apprentissages, les conditions de vie demeurent inchangées.

Le document *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large* (voir la bibliographie) comprend huit rubriques : les aspects importants; la présentation des quatre modes fondamentaux; l'utilité du processus; les règles d'une intervention qui tient compte du processus (enseigner selon le processus : aider à apprendre et enseigner le processus : apprendre à apprendre); un protocole relatif à la passation du test; un « Que sais-je » qui permet de vérifier les connaissances acquises à la lecture du document ou suite à une formation; l'intervention selon le processus; les fondements théoriques et empiriques. Pour chaque mode, des indices comportementaux sont donnés pour observer les seize compétences et des exercices sont proposés pour permettre de les développer. Plusieurs tableaux et une bibliographie complètent le document.

Différents moyens (tests et questionnaires) permettent de connaître l'état du processus d'apprentissage fonctionnel d'une personne. Une manière plus simple de le faire est toutefois proposée ici. Il s'agit d'utiliser le tableau qui suit et 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 place ses réponses entre les parenthèses 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 est de 45 %, le deuxième mode de 75 %, le troisième mode de 35 % et le quatrième mode de 85 %, la moyenne pour les quatre modes est donc de 60 %, ce qui correspond au fonctionnement global du processus.

L'exercice qui précède peut apporter une contribution à l'analyse fonctionnelle (voir l'annexe « Grille d'analyse fonctionnelle »). Il permet de constater quelles sont les forces et les faiblesses que l'adulte s'attribue par rapport aux modes et, par conséquent, aux quatre éléments qui les décrivent : les caractéristiques, la principale difficulté, les quatre compétences préalables et la supercompétence. On peut par la suite, à l'aide du tableau qui suit, dont on remet une copie à l'adulte, s'appuyer sur les forces de ce dernier (qu'on peut encercler en vert) et corriger ses faiblesses (qu'on peut encercler en rouge) pour améliorer son apprentissage.

Remarques

- 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). Il ne s'agit pas d'interpréter les résultats obtenus, mais de les examiner avec l'adulte pour les comprendre et agir en conséquence. Dans les cas où l'adulte éprouve des difficultés évidentes à évaluer ses compétences de façon adéquate, on peut le guider en s'appuyant sur les compétences qu'il démontre réellement par ses comportements.
- On peut s'inspirer des exemples qui suivent pour aider l'adulte à déterminer l'importance qu'il accorde à chacune des seize compétences :

Premier mode

1. J'éprouve plus d'intérêt et de plaisir pour ce que je vis au moment présent que pour ce que j'ai vécu dans le passé ou ce que je pourrais vivre dans le futur.
2. Je me montre intéressé ou intéressée lorsque des occasions de vivre des expériences nouvelles me sont proposées (entreprendre des études, faire un voyage, essayer un nouveau mets, varier mes loisirs, etc.).
3. Je suis capable de vivre des émotions, qu'elles soient agréables ou désagréables (joie, peine, colère, peur, etc.).
4. Je fais confiance à mes intuitions ou à mes impressions, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, par rapport à une situation donnée (premier contact avec quelqu'un, climat qui se dégage d'un groupe de personnes, arrivée dans un nouveau milieu, etc.). Je prends le temps d'en vérifier la justesse.

Deuxième mode

5. Je peux me renseigner adéquatement lorsque j'en ai besoin pour réaliser un objectif (des études, un voyage, un achat, un emploi, un vote à une élection, etc.). Les renseignements que j'obtiens alors peuvent provenir d'une personne, de journaux, de livres, d'Internet, etc.
6. Je suis capable de reconnaître les renseignements qui me sont vraiment utiles pour répondre à mon besoin (un dépliant plutôt qu'un autre, l'information qui se trouve sur un site Internet plutôt que sur un autre, etc.).
7. Je peux organiser l'information que je reçois de différentes sources pour la rendre claire et facilement utilisable (faire un résumé, un classement, etc.).

8. Je peux facilement expliquer à quelqu'un l'information que j'ai obtenue, apporter des précisions, répondre aux questions.

Troisième mode

9. Je dispose des mots dont j'ai besoin pour m'exprimer (un vocabulaire varié, des synonymes, etc.).
10. Je suis capable de donner mon opinion avec assurance sur divers sujets (la politique, la religion, la santé, l'éducation, la guerre, etc.).
11. Je peux m'exprimer de façon ordonnée et logique. Je dispose de bons arguments lorsque je défends mon point de vue.
12. Je peux prendre des décisions lorsque c'est nécessaire et planifier ce qui découlera des décisions que je prends (en ce qui concerne la famille, le travail, la politique, les achats, etc.).

Quatrième mode

13. Je peux prendre des risques, oser entreprendre des choses sans en connaître toutes les conséquences (études, voyages, nouveau travail, nouvelles relations, nouveaux restaurants, etc.).
14. Je suis capable de prendre des initiatives (être le premier ou la première à proposer ou à entreprendre quelque chose).
15. Je peux assumer mes responsabilités personnelles, familiales, amicales et professionnelles. Je peux me sentir responsable des comportements que j'adopte sans nécessairement me sentir coupable.
16. Je suis capable d'évaluer si j'ai été efficace à la suite d'une action entreprise et de mesurer mon degré de satisfaction ou de plaisir à l'égard des résultats obtenus.

TABEAU — LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL : UN SYSTÈME

1er MODE D'APPRENTISSAGE	2e MODE D'APPRENTISSAGE	3e MODE D'APPRENTISSAGE	4e MODE D'APPRENTISSAGE
CARACTÉRISTIQUES : LES ÉMOTIONS RESSENTIR → JE RESSENS.	CARACTÉRISTIQUES : LES PERCEPTIONS EXPLORER → J'EXPLORE. Je ressens.	CARACTÉRISTIQUES : LES COGNITIONS COMPRENDRE → JE COMPRENDS. J'explore. Je ressens.	CARACTÉRISTIQUES : LES ACTIONS AGIR → J'AGIS. Je comprends. J'explore. Je ressens.
PRINCIPALE DIFFICULTÉ : ÉVITER COMPÉTENCES PRÉALABLES : - Je peux vivre au présent (). - Je peux m'ouvrir à l'expérience (). - Je peux m'engager sur le plan affectif (). - Je peux me fier à mes impressions et à mon intuition ().	PRINCIPALE DIFFICULTÉ : RÉPÉTER COMPÉTENCES PRÉALABLES : - Je peux recueillir des données (). - Je peux sélectionner des données (). - Je peux organiser des données (). - Je peux décrire des données ().	PRINCIPALE DIFFICULTÉ : RATIONALISER COMPÉTENCES PRÉALABLES : - Je peux utiliser des mots et des concepts (). - Je peux porter des jugements (). - Je peux raisonner en présentant des arguments (). - Je peux prendre des décisions et planifier mon action ().	PRINCIPALE DIFFICULTÉ : COMPENSER COMPÉTENCES PRÉALABLES : - Je peux courir des risques (). - Je peux prendre des initiatives (). - Je peux assumer des responsabilités (). - Je peux évaluer mon efficacité et ma satisfaction ().
SUPERCOMPÉTENCE : LA MOTIVATION	SUPERCOMPÉTENCE : L'ATTENTION	SUPERCOMPÉTENCE : LA GÉNÉRALISATION	SUPERCOMPÉTENCE : L'APPLICATION

♣ : compétences charnières

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL EST APPRIS PAR CONDITIONNEMENT,
CE QUI DONNE LIEU À DES COMPORTEMENTS REPONDANTS [S2-(S1) → R±] ET OPERANTS [R → S±] QUI SONT INDISSOCIABLES.

S = Stimulus R = Réponse

Jean Patry, Ph. D.
psychologue

Annexe III : Définitions

Acharnement andragogique

L'acharnement andragogique, qui maintient l'adulte en situation d'échec et démobilise les intervenants, consiste à poursuivre une relation d'aide à l'apprentissage avec un adulte qui ne possède pas suffisamment les compétences nécessaires à la réalisation du projet de formation qu'il poursuit. Cette insuffisance peut se situer dans l'une ou plusieurs des compétences suivantes :

- déclaratives (le savoir : quoi, qui);
- procédurales (le savoir-faire : comment; une situation, plusieurs actions);
- conditionnelles (le savoir-être : quand et pourquoi; plusieurs situations, une action).

Andragogie

Étymologie

Pédagogie : paidia (παίδεια) : enfant; agô (αγωγή) : conduire, guider.

Andragogie : andros (ανδρoς) : homme (maturité); agô (αγωγή) : conduire, guider.

L'andragogie consiste en une relation d'aide à l'apprentissage menée auprès d'adultes engagés dans une démarche de formation. Différentes caractéristiques sont mentionnées par les chercheurs et les praticiens au sujet de l'andragogie et de l'étudiant adulte. Parmi les plus importantes, on trouve les suivantes :

- l'andragogie est centrée sur l'apprentissage et l'apprenant, alors que la pédagogie est centrée sur l'enseignement et l'enseignant;
- habituellement, l'enfant mémorise puis comprend, alors que l'adulte comprend puis mémorise;
- une demande faite par l'adulte diffère de celle qui est faite par le jeune. Les stratégies d'intervention doivent donc varier en conséquence;
- le niveau d'autonomie manifesté par l'adulte diffère de celui qui est manifesté par le jeune. L'encadrement et le contrôle exercé doivent donc varier en conséquence;
- les caractéristiques de l'étudiant adulte toucheraient (par rapport à celles du jeune) la motivation, la perception du temps, le concept de soi (principale différence entre l'adulte et le jeune) et l'expérience.

Andragogie fonctionnelle

Le terme « andragogie fonctionnelle » doit être entendu dans le sens de la pédagogie et de la psychologie fonctionnelles qui s'inspirent du courant de pensée fonctionnaliste. Dans la poursuite de fins, de buts et d'objectifs, l'andragogie de type fonctionnel laisse une grande place à la personne et à ce qui la caractérise : ses besoins, sa motivation, ses occasions de plaisir et de déplaisir, ses buts, les significations qu'elle donne aux événements, son degré d'adaptation.

Une andragogie de type fonctionnel vise l'intégration des apprentissages (intégration fonctionnelle) et favorise, dans une perspective réaliste et pratique, l'harmonisation entre les caractéristiques d'une personne, son comportement externe et interne et les possibilités qu'offre son environnement externe et interne.

L'andragogie fonctionnelle constitue un cadre privilégié pour la mise en œuvre de l'apprentissage par projets, par résolution de problèmes ou pour la démonstration de l'utilité de l'abstrait en passant par le concret, qui sont autant d'occasions de développer et d'utiliser les compétences déclaratives (savoir), procédurales (savoir-faire) et conditionnelles (savoir-être).

Comportement

Une personne peut produire, adopter, déployer, exécuter, manifester des comportements externes et internes.

- Le **comportement externe** est directement observable et implique des déplacements dans l'espace. Exemples : parler, marcher, toucher.
- Le **comportement interne** n'est pas directement observable et n'implique pas de déplacements dans l'espace. Exemples : réfléchir, calculer, imaginer, anticiper, se remémorer, se parler (monologues, autoverbalisations : consignes, félicitations, reproches, soutien, accusations, etc.), dialoguer, agir en pensée.

On distingue le comportement répondant, activé par l'environnement, et le comportement opérant, qui agit sur l'environnement.

Connaissance de soi

La connaissance de soi est, pour ainsi dire, un préalable fondamental à une estime de soi et à une image de soi réalistes. C'est aussi la connaissance de soi qui constitue la base de la confiance en soi et qui rend la personne apte à adopter des comportements d'affirmation de soi plutôt que des comportements de soumission, d'agression ou de manipulation.

La connaissance de soi, devise de Socrate¹, suppose un long travail et présente des exigences peu communes. Elle consiste à connaître ce qui caractérise l'existence individuelle : les forces et les faiblesses, les aspirations et les déceptions, les réussites et les échecs, les qualités et les défauts, les inquiétudes et les certitudes, les compétences et les incompétences, etc.

La connaissance de soi permet à la personne de décoder et de comprendre les comportements qu'elle adopte et de les modifier, si nécessaire, en fonction de buts. La connaissance de soi est un bon prédicteur quant aux choix que la personne fait dans sa vie et quant à sa gestion des conséquences de ces choix.

On imagine l'importance de la connaissance de soi pour une personne qui éprouve des problèmes d'apprentissage et qui veut travailler à améliorer sa situation (voir l'annexe « Grille d'analyse fonctionnelle »).

Désensibilisation (extinction de réponses émotionnelles)

Le phénomène d'aversion vis-à-vis de l'environnement scolaire est si répandu (et souvent dissimulé) chez les personnes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage qu'il est important de s'y intéresser pour le comprendre et tenter de l'éliminer avant de procéder à quelque intervention que ce soit. L'aversion correspond à une réaction négative spontanée (réponse), innée ou apprise, à une situation (stimulus) donnée. Pour la contrer, il faut procéder à une désensibilisation qui 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

¹ Socrate, philosophe grec (470-399 av. J.-C.) :
« Connaîs-toi toi-même » : Γνωθι σεαυτον (Gnôthi seauton).

déplaisir. Encourager l'adulte, le rassurer et renforcer son comportement dans un climat de détente suffisent habituellement pour amenuiser ses réactions de telle sorte qu'il puisse travailler à surmonter ses problèmes d'apprentissage et poursuivre son projet de formation (voir Malcuit et autres, 1995).

Diagnostic andragogique

Étymologie

Diagnostic (διαγνωστικός) : dia (δια) : par, à travers ;
gnostikos (γνωστικός) : capable de reconnaître.

Dans le présent contexte, le diagnostic andragogique permet d'évaluer la situation dans le but d'identifier la nature d'un dysfonctionnement. Il vise à déterminer si une personne fait face à une difficulté d'apprentissage, à une difficulté sévère d'apprentissage ou à un trouble d'apprentissage.

Le diagnostic andragogique peut être descriptif (dire ce qui se passe) ou explicatif (déceler les causes de ce qui se produit). Il se fait dans la **concertation** et peut faire appel à la participation de plusieurs personnes qui apportent une contribution correspondant à leur niveau d'expertise (élève, famille, enseignant, conseiller, orthopédagogue, psychologue, personnel médical).

Voir le « Modèle à trois paliers » dans l'annexe « Aménagement andragogique souhaitable ».

Environnement

On distingue l'environnement externe et l'environnement interne.

- L'**environnement externe** est constitué des personnes et de leur statut, des différentes idées qui circulent, des événements, des lieux et des choses.

- L'**environnement interne** est constitué des phénomènes physiologiques (les sensations, les émotions) et psychologiques (certains comportements internes qui produisent les mêmes effets que l'environnement externe).

L'environnement comprend des stimuli (situations, stimulations) qui peuvent activer des réponses (comportements, réactions) externes et internes. Par exemple, l'école (stimulus) provoque des réponses ou réactions positives ou négatives, ce qui se traduit par des comportements d'approche ou d'évitement ou d'échappement.

Extraversion et introversion

Les personnalités extraverties et introverties, rarement, sinon jamais pures, correspondent à des manières différentes et saines de voir la vie. Ces manières peuvent évoluer en fonction de l'environnement avec lequel elles entrent en interaction. Pour certains auteurs, ces dispositions sont des propriétés génétiquement déterminées du système nerveux central. Le tableau de la page suivante en donne les principales caractéristiques. La connaissance de celles-ci peut servir de guide dans le choix des actions à poser auprès des personnes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage.

Extraversion et introversion

La personnalité extravertie « typique » (premier mode du PAF* : extravertie-émotive; quatrième mode du PAF : extravertie-active)	La personnalité introvertie « typique » (deuxième mode du PAF*: introvertie-perceptive; troisième mode du PAF : introvertie-cognitive)
1. Est sociable 2. Aime prendre des risques 3. Est impulsive 4. Est expressive 5. Est colérique 6. Est plus ou moins organisée 7. Est optimiste 8. Est solidaire 9. Est objective 10. Attribue le contrôle de sa vie à des facteurs externes 11. Entretient des relations plutôt superficielles 12. Est intrépide 13. Est plus efficace en situation de stress 14. Est distraite 15. S'adapte facilement 16. Est plutôt dépendante	1. Est retirée 2. Est prudente 3. Est réfléchie 4. Est discrète 5. Est pondérée 6. Est organisée 7. Est portée à s'inquiéter 8. Est solitaire 9. Est subjective 10. Attribue le contrôle de sa vie à des facteurs internes 11. Entretient des relations en profondeur 12. Est craintive 13. Est moins efficace en situation de stress 14. Est attentive 15. S'adapte difficilement 16. Est plutôt indépendante

- Processus d'apprentissage fonctionnel

« Loi » de la prépondérance (la balance, le poids des champs d'intérêt, l'attrait)

La « loi » de la prépondérance illustre le fait que la **motivation** « 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 chose 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. Le procédé peut toutefois être inversé si l'attrait bascule en faveur de l'autre situation. Cette constatation fournit des pistes d'exploration pour la compréhension des comportements de persévérance, d'abandon, etc.

Exemples de deux situations agréables : partir en vacances ou acheter un nouveau mobilier de salon. Exemples de deux situations désagréables : conserver un emploi qu'on déteste ou être privé de ressources financières en le quittant. Exemples d'une situation agréable et d'une situation désagréable : étudier et se sentir valorisé, mais devoir faire des efforts pénibles.

« Loi » de l'équilibre (l'oscillation)

La « loi » de l'équilibre illustre le fait que, dans les interactions entre un individu et son environnement (**processus d'adaptation**), il se produit constamment une pression de la part de l'environnement sur l'individu et une pression de la part de l'individu sur l'environnement. L'équilibre de ces pressions doit cependant être maintenu, sinon l'individu devient dysfonctionnel (**problème d'adaptation**). Dans certaines circonstances, l'environnement (un groupe de personnes) peut également devenir dysfonctionnel face à un individu (un patron autoritaire, etc.). Des efforts d'adaptation fréquemment exigés peuvent mener à l'épuisement. Notons que la pression peut aussi s'exprimer par une stimulation insuffisante.

Par exemple, un adulte qui doit réaliser un projet de formation peut répondre aux exigences de l'environnement (ministère, centre de formation, enseignants, etc.). Toutefois, si la capacité de l'adulte fléchit ou que les exigences de l'environnement augmentent démesurément, on assiste à un déséquilibre qui entraîne un problème d'adaptation. Le stress qui s'ensuit mène à divers malaises ou à l'abandon s'il dépasse le seuil de tolérance de l'adulte.

Métacognition (Bouffard-Bouchard, 1988)

La métacognition s'intéresse, entre autres, à la relation qui existe entre la connaissance d'un individu par rapport à son fonctionnement cognitif et le contrôle (autorégulation) qu'il exerce sur ce fonctionnement.

Au regard de la métacognition, les facteurs qui influencent les stratégies d'apprentissage sont : (1) la conception de l'individu à l'égard de l'apprentissage (un processus autodirigeable ou un processus fixé d'avance sur lequel on n'a aucun pouvoir; (2) le sentiment de compétence personnelle de l'individu à l'égard d'une tâche à exécuter.

Pour favoriser l'apprentissage, la métacognition suggère : (1) d'aider l'adulte à se rendre compte des connaissances et des habiletés qu'il possède et à les utiliser en situation d'apprentissage; (2) d'inciter l'adulte à modifier ses croyances négatives, qui sont incompatibles avec l'autonomie; (3) d'apprendre à l'adulte à s'autoévaluer correctement en lui donnant des rétroactions qui le renseignent sur ses réussites et ses échecs, sur les facteurs qui les déterminent et sur les moyens d'améliorer ses stratégies d'apprentissage.

Remarque. La métacognition apporte un éclairage intéressant sur la question de la spécificité de l'apprentissage chez l'adulte. Ainsi, ce qui changerait chez l'adulte (par rapport au jeune), ce sont ses habiletés métacognitives, c'est-à-dire :

- sa capacité de mieux connaître son fonctionnement cognitif;
- sa capacité de le contrôler lui-même et de le superviser si les circonstances le commandent;
- sa capacité, compte tenu de ce qui précède, de combler certaines déficiences sur le plan de la mémoire, de la concentration et de la compréhension.

Stress

Le stress est une réponse de l'organisme aux situations, positives ou négatives, qui se manifestent dans l'environnement. Mal géré, il peut avoir des conséquences déplorables, entre autres sur la mémoire, le système immunitaire et la réponse à un traitement (diminution ou annulation de l'efficacité d'une intervention). 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.

Les principales sources de stress proviennent des événements heureux ou malheureux, des irritants, de l'ennui, du travail, des préoccupations financières, de l'insuffisance du contrôle qu'on a sur sa propre vie et des tendances perfectionnistes. Quant aux signaux, ils se manifestent par des signes physiques (maux de dos, etc.), comportementaux (consommation accrue, etc.) ou psychologiques (inquiétudes, etc.).

Les outils de gestion touchent la façon de réagir aux différentes situations, la manière de communiquer et l'organisation du temps. Un bon rapport entre ces outils et le niveau de stress constitue un objectif à atteindre. En effet, plus les outils sont efficaces, mieux le stress est géré et l'équilibre conservé.

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

Transfert

On définit le transfert comme étant l'usage fait des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (savoir, savoir-faire, savoir-être) dans une situation nouvelle.

Dans le présent document, le transfert correspond à l'utilisation, dans diverses situations de la vie courante, de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles acquises en contexte de formation.

C'est le transfert des apprentissages qui donne son sens à toute la démarche de formation, aux efforts des personnes qui aident et de celles qui sont aidées. Il s'amorce donc dès le début de la formation. Le fait de pouvoir entrevoir à quoi vont servir les apprentissages constitue un élément déterminant de la motivation.

Cependant, on doit respecter certaines règles si l'on veut maximiser les chances de transfert des apprentissages. Les situations d'apprentissage peuvent être identiques ou semblables à celles de la vie quotidienne ou encore différentes de celles-ci. Il en est de même pour les comportements qui seront adoptés. La recherche révèle que c'est lorsque les deux situations sont semblables (apprentissage et vie) et que la réponse (comportement) est identique dans les deux situations que le transfert est le plus favorisé. Il s'agit de ce qu'on appelle « la loi de la similarité ».

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

Annexe IV : L'attention... et la motivation

L'attention est un phénomène sélectif qui opère en fonction des attentes de la personne. Par exemple, celle-ci est attentive au dévoilement du résultat d'un examen qu'elle a passé. Elle s'attend à quelque chose. L'attention consiste à maintenir un effort intellectuel sur une situation précise et constitue, de ce fait, le facteur déterminant et essentiel du deuxième mode du processus d'apprentissage fonctionnel. Voir l'annexe « Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation ».

Bien que l'attention soit nécessaire tout au long du processus, c'est au deuxième mode qu'elle joue son rôle principal, puisqu'elle permet de prendre connaissance (percevoir) du contenu qui est présenté. De plus, l'attention est absolument nécessaire à l'apprentissage fait par l'observation et l'imitation. Or, on sait que ce type d'apprentissage occupe une place prépondérante dans le développement de la personne.

L'attention peut être **spontanée** ou **volontaire**. L'attention spontanée n'exige pas d'effort puisqu'elle est déterminée par les champs d'intérêt de la personne (motivation spontanée). L'attention volontaire exige toutefois de la personne l'effort de fixer sa pensée sur quelque chose qui ne stimule pas nécessairement son intérêt. Habituellement, elle ne porte son attention qu'à des stimuli qui touchent ses besoins les plus importants.

Les problèmes d'attention, qui peuvent être liés à des anomalies neurologiques, à des troubles sensoriels (vue, ouïe, odorat, goût, toucher) ou à un environnement désorganisé, se manifestent fréquemment lorsque l'attention est requise. Les troubles majeurs d'attention sont souvent accompagnés d'**hyperactivité**. Il est démontré que l'anxiété réduit considérablement l'attention et par conséquent la possibilité d'encoder, de retenir et de rappeler l'information (voir l'annexe « La mémoire »). Il va sans dire que le manque de sommeil, le surmenage, la sous-alimentation, l'insécurité affective, les problèmes familiaux, et autres facteurs sont autant d'éléments qui nuisent à l'attention, de là l'importance que l'on doit accorder au premier mode du processus d'apprentissage fonctionnel (le mode des émotions) pour réduire l'anxiété.

Interventions qui favorisent l'attention

- Développer les quatre compétences préalables du deuxième mode du processus d'apprentissage fonctionnel.
- Aménager l'environnement pour le rendre le plus attrayant possible (voir l'annexe « Définitions »). Il s'agit d'éliminer les stimuli au regard de la compétition (distractions), d'offrir fréquemment un renforcement, de varier les situations d'apprentissage, d'assigner à la personne des tâches précises où ses sens sont fortement sollicités.
- Tenir compte des besoins de l'adulte et favoriser sa participation (la satisfaction des besoins tient compte de la motivation qui favorise l'attention).
- Présenter à l'adulte l'ensemble des données liées à l'apprentissage avec la préoccupation de favoriser une exploration **attentive**, une révision et un enrichissement de l'information.
- Aider l'adulte à s'organiser et à organiser la matière traitée (méthodologie du travail en apprentissage).
- Rappeler souvent le but qui est poursuivi dans le projet d'apprentissage et qui sera atteint au moment du transfert des apprentissages.
- Désamorcer les situations anxiogènes (désensibiliser) et renforcer les comportements adaptés (voir le mot « désensibilisation » dans l'annexe « Définitions »).

Liens étroits entre l'attention et la motivation

La motivation, qui a un effet direct sur l'apprentissage, constitue le facteur déterminant et essentiel du premier mode du processus d'apprentissage fonctionnel. Bien qu'elle soit nécessaire tout au long du processus, c'est au premier mode qu'elle joue son rôle principal, puisqu'elle démarre, pour ainsi dire, le processus d'apprentissage.

On peut considérer que la motivation est une tendance à satisfaire un besoin. Elle pousse à agir, à adopter certains comportements en vue de combler ce besoin qui représente l'écart qui existe entre une situation souhaitée et la situation présente. La motivation produit donc une **anticipation** qui sera plus ou moins confirmée au quatrième mode du processus d'apprentissage par un renforcement (ou une punition).

Par exemple, un individu souhaite exercer un métier en particulier. Pour le moment, il possède peu de connaissances et d'habiletés relatives à ce métier. Il est cependant très motivé à entreprendre une formation qui lui permettra de réaliser son souhait. Au terme de sa formation, il sera plus ou moins renforcé (ou puni) selon qu'il réussira plus ou moins à exercer ce métier.

La motivation, qui est influencée par le sentiment de compétence personnelle, est généralement classifiée de la façon suivante : la **motivation primaire**, qui porte sur les besoins physiologiques dont la satisfaction ne peut être différée sans nuire au fonctionnement de l'individu (par exemple, une personne qui ne mange pas peut difficilement apprendre); la **motivation secondaire**, qui porte sur les besoins propres à chaque personne (par exemple, exercer un métier); la **motivation intrinsèque**, qui incite l'individu à apprendre pour le seul plaisir direct que lui procure l'apprentissage, et enfin la **motivation extrinsèque**, qui vise des satisfactions extérieures au pur plaisir d'apprendre. Une motivation trop élevée engendre habituellement l'anxiété, qui nuit à l'apprentissage.

Interventions qui favorisent la motivation

- Développer les quatre compétences préalables du premier mode du processus d'apprentissage fonctionnel.
- Faire voir à l'adulte l'intérêt qui découle du fait d'apprendre :
 - en décrivant de façon dynamique les avantages liés à l'apprentissage;
 - en lui demandant de se représenter les avantages qu'il pourrait retirer de l'apprentissage;
 - en faisant des liens avec des apprentissages passés qui ont apporté des changements significatifs dans les conditions de vie de l'adulte.

Remarques

- La perte de motivation peut être une conséquence directe d'échecs successifs. Une telle situation est prévisible lorsque le comportement adopté n'est pas suivi des renforçateurs escomptés (récompenses). En d'autres mots, lorsque le « plaisir fonctionnel² » qui résulte d'un comportement n'est pas ressenti, ce comportement diminue pour finalement disparaître. Les comportements d'approche se transforment alors en comportements d'évitement ou d'échappement.
- Le transfert des apprentissages, qui se réalise au quatrième mode, est l'aboutissement du processus d'apprentissage fonctionnel. C'est en effet le transfert qui donne son sens à toute la démarche de formation, aux efforts des personnes qui aident et de celles qui sont aidées. Il s'amorce donc dès le premier mode. Le degré de motivation de l'adulte est alors un indice précurseur du déroulement efficace et satisfaisant du processus ainsi que du transfert des apprentissages.

² Le plaisir fonctionnel correspond à ce qui est éprouvé à la suite d'un comportement qui entraîne de l'efficacité et de la satisfaction. Il attire l'attention sur la capacité de s'autorenforcer. Il tire son origine de la personne qui l'éprouve. Il lui appartient. L'expérience du plaisir fonctionnel, de l'efficacité fonctionnelle est particulièrement significative au quatrième mode du processus d'apprentissage fonctionnel.

Annexe V : La mémoire

La mémoire comprend les capacités suivantes : l'**encodage** des connaissances déclaratives (savoir : quoi, qui); procédurales (savoir-faire : comment) et conditionnelles (savoir-être : quand, pourquoi) de même que la **rétenion** et le **rappel** de ces connaissances.

La théorie du traitement de l'information (Dubé, 1986; Forget et autres, 1988) 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) inscrit l'information qui provient des sens et la maintient pendant quelques dixièmes de seconde. Ici, l'**attention** joue un rôle primordial (voir le deuxième mode du processus d'apprentissage fonctionnel).
- La mémoire à court terme (MCT) ou mémoire immédiate, plus complexe que le RIS, assure l'utilisation immédiate de l'information qui vient d'être perçue. Elle ne peut conserver qu'un peu d'information en même temps, et cela, pour une durée de quelques secondes. L'opération qui facilite le maintien de l'information dans la MCT s'appelle **autorépétition de maintien**. Cette opération consiste à répéter silencieusement et sans arrêt l'information que l'on veut mémoriser.

Par exemple, une personne se répète le numéro de téléphone qu'elle s'apprête à composer le temps de passer d'une pièce à une autre.

- La mémoire à long terme (MLT) permet de reproduire, de reconstituer ou de reconnaître des données acquises pendant plusieurs heures, plusieurs jours ou plusieurs années. Cette mémoire peut conserver des centaines de milliards de renseignements. L'opération qui facilite l'intégration de l'information dans la MLT s'appelle **autorépétition d'intégration**. Cette opération consiste à organiser ou à structurer l'information que l'on désire mémoriser ou encore à la relier à des connaissances déjà acquises, ce qui se fait aux deuxième et troisième modes du processus d'apprentissage fonctionnel.

Les tableaux qui suivent schématisent quelques renseignements utiles à connaître. Le premier traite de la durée entre la présentation et le rappel ainsi que de la nature de ce qui est rappelé, tandis que le deuxième propose quelques pistes d'intervention.

Durée entre la présentation et le rappel	Nature de ce qui est rappelé
1. Registre d'information sensorielle (RIS) ou mémoire sensorielle : moins d'une seconde (l'attention joue un rôle fondamental) • Une mémoire pour chaque sens - Iconique (visuelle) - Échoïque (auditive) - Tactile, olfactive, gustative - Spatiale - Eidétique ou photographique (visualiser, se rappeler à nouveau des scènes vues longtemps auparavant)	1. Déclarative (propositionnelle) • Le « savoir » (quoi, qui) - Épisodique ou autobiographique Épisodes vécus à un moment donné et dans un contexte d'unités verbales (histoire personnelle, connaissances) - Sémantique Sens des mots, symboles verbaux, concepts, idiomes, aspects fonctionnels de la grammaire
2. Mémoire à court terme (MCT) de travail, immédiate : quelques secondes • Capacité de rappel : de 5 à 9 items • Facilitation : autorépétition de maintien, mnémotechnie • Effet de primauté et de récence • Similarité : apprentissage lié au contexte ou à l'état physiologique et psychologique	2. Procédurale • Le « savoir-faire » (comment) - Habiletés perceptivo-motrices - Peut se passer de support verbal ou iconique (ex. : patiner) - C'est l'« apprendre à apprendre »
3. Mémoire à long terme (MLT) : des heures, des jours ou des années • Capacité de stockage et de rappel théoriquement illimitée • Facilitation : autorépétition d'intégration (organiser, relier l'information) • En cas de problèmes = accès ou interférences • Contient les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles	3. Conditionnelle • Le « savoir-être » (quand et pourquoi) - Reconnaissance des situations - Savoir nécessaire au transfert des apprentissages - Connaissance du moment où un comportement doit être adopté et pour quelles raisons il doit l'être

Quelques moyens visant à favoriser la mémoire

- La répétition, qui consiste à multiplier le nombre de séances d'apprentissage (une réactivation intelligente de l'information et non pas une répétition mécanique).
- La révision, qui consiste (1) à revenir le plus rapidement possible sur l'apprentissage; (2) à commencer une période d'étude par une révision des notes des cours précédents; (3) à terminer chaque période d'étude avec une révision des notes du jour.
- Le surapprentissage, qui consiste à poursuivre l'apprentissage d'une matière déjà parfaitement apprise.
- L'utilisation simultanée de plusieurs canaux sensoriels, qui favorise l'attention et facilite l'assimilation. Il semble qu'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(quatrième mode du processus d'apprentissage fonctionnel : transfert).
- La récitation, qui consiste à dire à voix haute ce qu'on sait de mémoire. Il est préférable d'utiliser 80 % de son temps à réciter plutôt qu'à lire ce qu'on doit apprendre.
- La structuration, qui consiste (1) à créer des acronymes avec la première ou la dernière lettre de plusieurs mots; (2) à composer une phrase ou une histoire avec des éléments d'information farfelus. Aussi étrange que cela paraisse, des études montrent que la mémoire humaine tend à retenir les associations liées à l'absurde et au ridicule.
- Les moyens mnémotechniques, par exemple associer des lieux, utiliser des rythmes (chanter ce que l'on veut apprendre), utiliser des rimes, faire une phrase avec la première lettre des mots à retenir. Exemple de phrase pour retenir le nom des planètes du système solaire : « Mon vieux, tu me jettes sur une nouvelle planète. » « Ma vieille tante me juge sans un nouveau procès. » Mercure, Vénus, Terre, Mars, Jupiter, Saturne, Uranus, Neptune, Pluton.
- La compréhension, qui consiste à s'assurer de bien comprendre une phrase en la répétant dans ses propres mots.
- L'action, qui consiste, entre autres, (1) à bâtir ses propres questions sur la matière à l'étude; (2) à faire des plans, des graphiques, des résumés; (3) à diviser les longues listes (de formules, de concepts, etc.) en sections pour éviter la confusion; (4) à regrouper des éléments semblables ou à les marquer d'une même couleur.

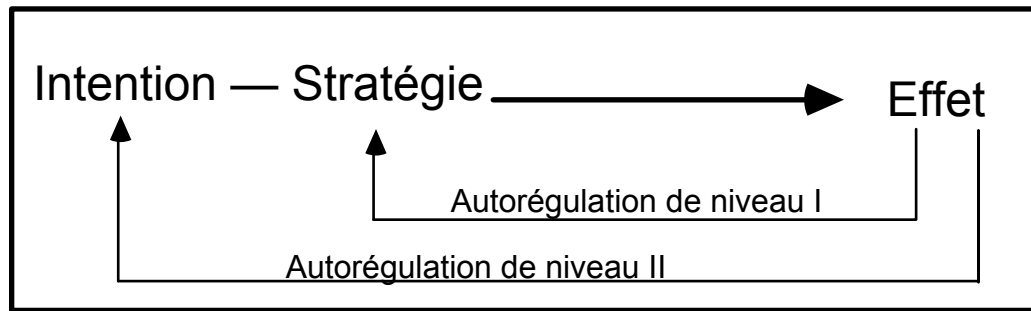
Annexe VI : Pratique réfléchie et *Carnet de pratique réfléchie*

La pratique réfléchie (St-Arnaud, 1992) a comme objectif de rendre l'intervenant plus efficace, plus autonome, plus conscient et plus satisfait. Elle lui permet d'analyser ses actions et ses pratiques et d'ajuster celles-ci à ses objectifs, c'est-à-dire de faire ce qu'il convient de faire au regard de ce qu'il veut faire. Pour la pratique réfléchie, trois causes expliquent l'inefficacité :

- l'intention (objectif), plus ou moins bien conceptualisée, du praticien n'est pas réaliste (erreur d'intention);
- le praticien n'utilise pas les bons moyens pour produire les effets voulus ou pour atteindre l'objectif poursuivi (erreur stratégique ou technique);
- certains facteurs échappent totalement au contrôle du praticien.

En pratique réfléchie, le **test personnel d'efficacité**, qui fait passer l'intervenant d'une réflexion sur l'action à une réflexion dans l'action, permet de reconnaître et de corriger l'erreur stratégique et l'erreur d'intention de la façon suivante :

- Lorsque, à la suite d'une intervention, la réaction de l'interlocuteur (personne ou groupe) provoque chez le praticien une insatisfaction ou un déplaisir, cela indique que l'intervention n'a pas été efficace. Une erreur stratégique a été commise, il faut alors modifier la stratégie. Il s'agit alors d'une boucle d'autorégulation de niveau I.
- L'erreur d'intention, quant à elle, survient lorsque, après trois boucles d'autorégulation de niveau I, le praticien **s'acharne** à intervenir sans modifier son intention de départ (reformulation de la situation et de l'objectif). L'escalade s'installe et l'inefficacité de même que l'insatisfaction s'aggravent. La révision de l'intention, de l'objectif de départ, en fonction de la situation redéfinie, constitue la boucle d'autorégulation de niveau II. C'est le recadrage qui permet au praticien de faire des apprentissages.



Remarques

- Selon St-Arnaud, le problème que rencontre le praticien inefficace est moins le manque d'autorégulation sur le plan stratégique qu'un acharnement à vouloir produire un effet irréalisable.
- On trouvera, à la page suivante, un « *Carnet de pratique réfléchie* » qui propose une méthode simple de réflexion sur l'action et dans l'action. On l'utilise pour enregistrer, par écrit, les principaux événements qui se produisent lorsqu'on intervient dans une situation donnée. Les renseignements recueillis à l'aide du carnet peuvent être partagés lors de rencontres andragogiques qui se transforment en « ateliers de pratique réfléchie ».

Carnet de pratique réflexive

Avant l'intervention

1. Décrire la situation : s'en tenir à la réalité, aux faits.
Annexe « Grille d'analyse fonctionnelle ».
2. Formuler l'OBJECTIF CIBLE en fonction de comportements observables et mesurables. L'objectif est déterminé par le résultat de l'analyse fonctionnelle (diagnostic andragogique).
3. Choisir les moyens qui seront utilisés pour atteindre l'objectif cible.
Annexe « Moyens pour intervenir ».
4. Planifier l'intervention de façon méthodique. Celle-ci se déroule selon un plan précis quant à la **nature** des activités, à leur **durée**, aux **critères** de réussite **et aux actions qui seront entreprises selon que l'objectif sera atteint ou non** : poursuite en formation générale ou en formation professionnelle; entrée sur le marché du travail; autonomie personnelle, familiale, sociale, etc.

Remarque. L'intervention fait appel aux trois types de compétences possédées par le praticien : déclaratives (le savoir, les connaissances : quoi, qui); procédurales (le savoir-faire, les habiletés : comment); conditionnelles (le savoir-être, les attributs : quand, pourquoi).

Durant l'intervention

1. Mettre en œuvre les moyens choisis.
2. Faire les ajustements qui s'imposent (évaluation continue qui porte sur l'**efficacité de l'intervention**, la **satisfaction au regard de l'intervention**, sa **nécessité** et la **responsabilité** des personnes en présence).
3. Noter les événements essentiels en les numérotant et en les datant.
Exemple : 1. 2004-06-11.

Après l'intervention

Évaluer les résultats obtenus et en identifier les causes.

Les résultats escomptés ont-ils été atteints?	Les résultats sont dus à (causes) ou s'expliquent par (causes).
Tout à fait ()	La description adéquate ou inadéquate de la situation ()
Passablement ()	Le réalisme de l'objectif cible ()
Moyennement ()	Les moyens utilisés ()
Presque pas ()	Les ajustements faits (évaluation continue) ()
	Des facteurs qui échappent au contrôle du praticien ()

Commentaires qui expliquent les résultats

Annexe VII : Grille d'analyse fonctionnelle

La grille d'analyse fonctionnelle comprend sept variables en interaction : les prédispositions de la personne (sensibilités innées); l'histoire de son apprentissage et de son développement; sa santé physique et mentale; sa motivation; son comportement (externe et interne); ses compétences; l'environnement (externe et interne). Non seulement cet instrument contribue à une meilleure **connaissance de soi** (voir l'annexe « Définitions »), mais il peut être d'une grande utilité lorsque l'on veut comprendre le fonctionnement d'un adulte en vue de formuler un diagnostic andragogique (voir le mot « diagnostic » dans l'annexe « Définitions »).

Le diagnostic andragogique, **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, l'inefficacité et l'insatisfaction tant chez le personnel enseignant que chez l'adulte. Des erreurs bien connues sont commises, par exemple prendre l'effet pour la cause, traiter l'effet plutôt que la cause, oublier d'éliminer la cause pour éliminer l'effet.

Notons qu'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 (voir l'annexe « Pratique réfléchie et Carnet de pratique réfléchie »).

Cela étant dit, différents moyens permettent d'effectuer l'analyse fonctionnelle en vue d'un diagnostic andragogique. Les principaux sont les trois suivants :

1. L'entrevue (la relation d'aide à l'apprentissage)
2. L'observation (dans différents contextes) :
 - Indirecte : faite par un tiers
 - Directe : faite par soi-même

3. La mesure portant sur :

— Les résultats scolaires :

- Langage réceptif : (1) discrimination; (2) respect des consignes; (3) participation à une conversation; (4) compréhension d'un exposé; (5) décodage du langage non verbal
- Langage expressif : (1) prononciation; (2) cohérence, logique; (3) répertoire lexical; (4) syntaxe; (5) utilisation appropriée du langage non verbal; (6) anglicismes
- 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, de répétitions de sons, de syllabes, de mots, de lignes, de phrases
- Écriture : (1) lettres, mots, phrases, paragraphes dans une dictée et 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, de répétitions de sons, de syllabes, de mots, de lignes, de phrases
- 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

— L'efficacité du processus d'apprentissage (voir l'annexe « Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation »).

— Le niveau de stress et la gestion de celui-ci au cours de la démarche d'apprentissage (voir, dans la bibliographie, Gagnon, 2002).

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 les résultats scolaires, le processus d'apprentissage et le niveau de stress. On parle alors de prétests et de post-tests.
- L'adulte doit être associé à l'analyse fonctionnelle de la façon la plus immédiate possible. « Donner l'heure juste » est une nécessité, une obligation, un devoir.

Grille d'analyse fonctionnelle : Profil de Pierre, de Cécile, etc.

1. Ses prédispositions (sensibilités innées : son tempérament) Extraversion (aime parler, est sociable, fonctionne bien en situation de stress). Introversion (parle peu, est retiré ou retirée, fonctionne moins bien en situation de stress). Pour évaluer : entrevues, observation et l'annexe « Définitions ».	Constatations
2. Son histoire sur le plan de l'apprentissage, du développement (ses acquis : son caractère). Période sensible du développement (pour l'acquisition de certaines compétences). Système « ARD » : événements marquants. Indicateurs précoces de problèmes à venir. Spirale ascendante : réussites successives, renforcements fréquents (les gagnants). Spirale descendante : échecs successifs, renforcements rares (les perdants). Âge, sexe, scolarité et résultats scolaires. Pour évaluer : entrevues et l'annexe « L'apprentissage et les problèmes d'apprentissage ».	Constatations

3. Sa santé (possibilité de prise de médicaments) Santé physique : interventions chirurgicales, douleurs chroniques, etc. Santé mentale : stress, anxiété, phobies, dépression, autres. Pour évaluer : entrevues et test « Êtes-vous stressé » (Gagnon, 2002).	Constatations
4. Sa motivation (comportements d'approche, d'évitement, d'échappement). Extrinsèque : mobilisation en vue d'un renforcement (récompense, plaisir) externe. Instabilité parce que, la récompense disparaissant, la motivation s'estompe également. Intrinsèque : mobilisation en vue d'un renforcement (récompense, plaisir) interne. Plus grande stabilité parce que la récompense équivaut au comportement adopté. Pour évaluer : estimation du degré de motivation [de faible (1) à élevé (10)] par des entrevues et l'observation des comportements.	Constatations
5. Ses comportements Externes : assiduité, ponctualité, responsabilité, engagement, sociabilité, etc.; soumission, agression, manipulation, affirmation. Internes : réflexion, raisonnement, etc. Pour évaluer : entrevues et observation.	Constatations

6. Ses compétences — Savoir (quoi, qui); savoir-faire (comment); savoir-être (quand, pourquoi) : • en communication orale (vocabulaire, expression des idées, réception des messages, maîtrise du langage non verbal); • en lecture (débit, décodage, compréhension); • en écriture (orthographe, grammaire, syntaxe); • en mathématiques (calcul, raisonnement logique, résolution de problèmes). — Motricité, attention, mémoire, perception, planification et exécution d'une tâche. — Processus d'apprentissage : ressentir, explorer, comprendre, agir. Pour évaluer : résultats scolaires, tests normalisés; l'annexe « Le processus d'apprentissage fonctionnel comme approche de formation ».	Constatations
7. Son environnement : Externe : famille ascendante (parents, frères, sœurs, etc.); descendante (conjoint ou conjointe, enfants, etc.); amis, collègues, patrons, etc. Encouragement, soutien, confiance, renforcement, etc. Interne : phénomènes physiologiques; autoverbalisations positives ou négatives (se parler à soi-même de façon constructive ou destructive); action en pensée. Pour évaluer : entretiens.	Constatations

Annexe VIII : Moyens pour intervenir

Introduction

L'intervention auprès des personnes qui éprouvent des problèmes d'apprentissage doit être méthodique (voir l'annexe « Pratique réfléchie et Carnet de pratique réfléchie »). Elle fait appel aux trois types de compétences possédées par le praticien : son savoir, son savoir-faire et son savoir-être. Cette intervention peut se définir comme une action entreprise en vue de faire progresser une situation.

Dans le présent contexte, l'intervention doit se faire dans une perspective RÉALISTE. C'est donc dire que LES ATTENTES quant à son efficacité doivent correspondre aux possibilités démontrées par l'analyse fonctionnelle (voir l'annexe « Grille d'analyse fonctionnelle »). Ignorer cette nécessité, c'est s'exposer à de grandes déceptions, tant pour les intervenants que pour l'adulte.

La QUALITÉ DE LA RELATION entre l'enseignant et l'élève constitue une condition essentielle à l'efficacité de l'intervention. Une relation chaleureuse et franche assure l'équilibre entre les aspects affectif et cognitif et peut constituer une forme d'« expérience émotionnelle et relationnelle correctrice » qui « corrige » des expériences négatives, passées, fréquemment vécues par l'adulte en milieu scolaire.

Moyens pour intervenir

Les pages qui suivent présentent différents moyens de réaliser l'intervention. Chacun d'eux est accompagné d'une courte présentation et d'une référence bibliographique, le cas échéant. C'est en fonction de l'objectif poursuivi que les moyens doivent être choisis.

1. La démarche de formation sur mesure

La démarche de formation sur mesure assure la participation de l'adulte à la détermination de ses besoins, de ses objectifs d'apprentissage, des méthodes d'enseignement qui sont

utilisées et des applications dans la vie quotidienne. Elle constitue l'un des moyens les plus puissants d'assurer l'efficacité de la formation et la satisfaction qui en découle.

Réf. : GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, 3^e édition, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1996. Également offert en format PDF dans le site de la DFGA.

2. Le processus d'apprentissage fonctionnel

Le processus d'apprentissage revêt une importance fondamentale dans l'apprentissage, encore plus lorsque la personne qui apprend éprouve des problèmes d'apprentissage liés soit à des difficultés passagères, soit à des troubles permanents. On a donc intérêt à s'y intéresser au cours de la formation pour tenter de le rendre le plus efficace possible.

Réf. : 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.

3. Les logiciels d'entraînement cognitifs RÉÉDUC

La version 4.2 des logiciels RÉÉDUC propose 25 logiciels visant chacun l'amélioration d'une compétence particulière. Certaines compétences sont toutefois visées dans la plupart des exercices, par exemple l'attention, la concentration ou la mémoire immédiate. Les logiciels sont regroupés selon 8 catégories de variables cognitives : attention, mémoire, langage, raisonnement, arithmétique, coordination main-oeil, habiletés visuospatiales, résolution de problèmes. À l'intérieur de chacune de ces catégories, les exercices plus faciles précèdent généralement les plus exigeants.

Dans la version 4.2, la plupart des logiciels comprennent 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 de s'entraîner avec un logiciel particulier; ensuite, évaluer les progrès de l'étudiant après l'entraînement.

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 et répété à plusieurs reprises (prétest 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.

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

4. *Le Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*

Réf. : 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.

Réf. : 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.

Réf. : 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.

5. *Le Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*

Il s'agit du présent document, qui constitue une version adaptée du précédent.

Réf. : 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, à paraître.

Annexe IX : Aménagement andragogique souhaitable

L'intervention auprès des personnes présentant des problèmes d'apprentissage bénéficie grandement d'un aménagement andragogique présentant les caractéristiques suivantes :

- L'instauration d'un modèle de fonctionnement à trois paliers (voir ci-dessous « Le modèle à trois paliers »).
- Une formation initiale et continue (pratique réfléchie, etc.) sur les problèmes d'apprentissage pour les intervenants des trois paliers.
- La CONCERTATION entre les intervenants des trois paliers et, s'il y a lieu, les membres de la direction. Il est à noter que l'adulte est impliqué le plus possible tout au long de la démarche.
- La mise en place de mesures de soutien qui permettent à un adulte qui présente un trouble d'apprentissage diagnostiqué à la suite d'une évaluation standardisée de réaliser son projet de formation. Ces mesures, qui consistent non pas à avantager l'adulte mais à compenser un désavantage NON DÛ À UN DÉFICIT INTELLECTUEL, peuvent être appliquées dans l'apprentissage de tous les savoirs.

Exemples de mesures de soutien

- Présence de la ressource andragogique spécialisée aux examens, aux tests, etc.
- Prolongation de la durée prévue pour l'activité.
- Retrait dans un local isolé.
- Répétition ou reformulation de commentaires, de questions, de consignes; utilisation d'un magnétophone.
- Lecture du texte à la place de l'adulte.
- Réécoute d'un texte (plus que ce qui est prévu au programme).
- Prévision d'une pause pour chaque portion de texte entendue.
- Remplacement de l'exposé oral effectué devant le groupe par un exposé devant un groupe restreint ou devant l'enseignant seulement.

Le modèle à trois paliers

Premier palier : le personnel enseignant

1. Situation d'enseignement-apprentissage : apparition d'un problème d'apprentissage.
2. Diagnostic andragogique à l'aide de la grille d'analyse fonctionnelle : premier niveau d'analyse fonctionnelle. Moyens : entrevues, observation dans différents contextes, mesure.
3. Formulation de l'objectif cible.
4. Choix des moyens d'intervention (premier niveau d'intervention).
5. Intervention (méthode, rigueur, etc.).
6. Évaluation.
7. Le problème n'est pas résolu : demande d'intervention adressée au deuxième palier. Cette demande est accompagnée d'une **synthèse** touchant les problèmes éprouvés par l'adulte, les interventions réalisées, les résultats obtenus et des exemples de productions effectuées par l'adulte.

Deuxième palier : la ressource andragogique spécialisée

Un membre du personnel enseignant qui reçoit une formation particulière sur les problèmes d'apprentissage et qui consacre une partie de sa tâche à l'intervention auprès des adultes qui ont des problèmes d'apprentissage.

1. Approfondissement du diagnostic andragogique à l'aide de la grille d'analyse fonctionnelle : deuxième niveau d'analyse fonctionnelle. Moyens : entrevues, observation dans différents contextes, mesure.
 2. Formulation de l'objectif cible.
 3. Choix des moyens d'intervention (deuxième niveau d'intervention).
 4. Intervention (méthode, rigueur, etc.) en concertation avec le personnel enseignant.
 5. Évaluation.
 6. Le problème n'est pas résolu : demande d'intervention adressée au troisième palier. Cette demande est accompagnée d'une **synthèse** touchant les problèmes éprouvés par l'adulte, les interventions réalisées, les résultats obtenus et des exemples de productions effectuées par l'adulte.
- Si on ne dispose pas d'une ressource au troisième palier, l'étude de cas EN CONCERTATION se situe à ce palier.

Troisième palier : la ressource en évaluation normalisée

Une personne autorisée à faire une évaluation à l'aide de tests normalisés. Cette évaluation est nécessaire pour déterminer la nature du problème d'apprentissage (difficulté ou trouble) et décider si des mesures de soutien peuvent être mises en œuvre.

1. Approfondissement du diagnostic à l'aide de la grille d'analyse fonctionnelle : troisième niveau d'analyse fonctionnelle. Moyens : entrevues, observation dans différents contextes, mesure.
2. Étude de cas EN CONCERTATION et décision quant à l'application ou non de mesures de soutien.

