

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :  
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/727321-chbat-difficulte-langagiere-jean-de-brebeuf-PAREA-2000.pdf>  
Rapport PAREA, Collèges Jean-de-Brébeuf et André-Grasset 2000.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

## *Rapport de recherche*

---

# *Construction de la difficulté langagière*

---

par

Joseph Chbat  
Jean-Denis Groleau

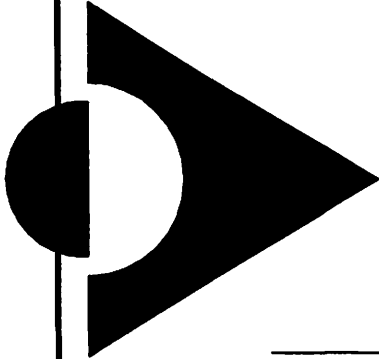


**Collège Jean-de-Brébeuf**  
Direction pédagogique  
Service de la recherche

**Collège André-Grasset**  
Direction pédagogique  
Service de la recherche

727321  
ex. 2

*Rapport de recherche*



---

*Construction de la difficulté  
langagière*

---

par

Joseph Chbat  
Jean-Denis Groleau



Collège Jean-de-Brébeuf  
Direction pédagogique  
Service de la recherche

Collège André-Grasset  
Direction pédagogique  
Service de la recherche

**La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à la participation financière du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).**

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des collègues André-Grasset et Jean-de-Brébeuf et de ses auteurs.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche à la coopérative étudiante du collège André-Grasset, 1001, boul. Crémazie Est, Montréal, Qc, H2M 1M3 et à la coopérative étudiante du collège Jean-de-Brébeuf, 3200, chemin de la Côte-Ste-Catherine, Montréal, Qc, H3T 1C1.

Dans ce document, le masculin est utilisé comme un générique sans aucune intention discriminatoire et uniquement dans le but de faciliter la lecture.

71-20202

727321

et-2

**Conception de l'édition:** Frédéric Tessier

**Mise en pages:** Jean-Denis Groleau

**Révision linguistique:** Joseph Chbat

**Support technique:** Suzanne Lamarre

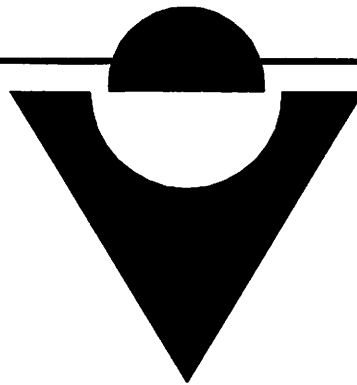
**Couverture:** Gilbert Audette, Sophie Lanctôt, Frédéric Tessier et Louise Trudeau

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec - 2000

ISBN 2-9805181-4-X

© Tous droits réservés, Collège Jean-de-Brébeuf

# Table des matières



<b>Contributions</b>	<b>ix</b>
<b>Résumé</b>	<b>x</b>
<b>Introduction</b>	<b>xi</b>

## *Chapitre 1*

---

<b><i>Contexte de la recherche</i></b>	<b><i>1</i></b>
--	-----------------

---

<b>1.1 Problématique</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Objectifs</b>	<b>5</b>
<b>1.3 État de la question</b>	<b>6</b>

## Chapitre 2

### **Méthodologie**

13

<b>2.1</b>	<b>Approche méthodologique retenue</b>	<b>14</b>
2.1.1	Forces et limites de l'entrevue semi-directive	15
2.1.2	Précaution: un protocole d'entrevue	15
<b>2.2</b>	<b>Conditions de réalisation de l'entrevue</b>	<b>16</b>
2.2.1	Sujets interviewés: détenteurs de vérité	17
2.2.2	Guide d'entrevue	17
<b>2.3</b>	<b>Critères de sélection des sujets</b>	<b>20</b>
2.3.1	Critère d'homogénéité	21
2.3.2	Critère de diversification	21
2.3.3	Critère saturation	21
<b>2.4</b>	<b>Analyse des données: vers une théorisation ancrée</b>	<b>22</b>
2.4.1	Crédibilité	23
2.4.2	Transférabilité	24
<b>2.5</b>	<b>Les préparatifs à l'analyse des données</b>	<b>24</b>
2.5.1	Cadre conceptuel	24
2.5.2	Cinq concepts majeurs pour classer l'ensemble des données	25
2.5.3	Travail préparatoire à la codification	26
<b>2.6</b>	<b>Traitement des données</b>	<b>31</b>
2.6.1	Première codification partielle	31
2.6.2	Deuxième codification élargie à l'ensemble des textes	32
2.6.3	Travail de catégorisation	34
2.6.4	Travail de sous-catégorisation	41

## Chapitre 3

### **Origines des difficultés langagières**

43

<b>3.1</b>	<b><i>Introduction: Origines des difficultés langagières</i></b>	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>Première catégorie explicative: l'attitude</b>	<b>45</b>
3.2.1	Manque d'intérêt	46
3.2.2	Non-application dans son travail d'étudiant ou intérêt dans autre chose	46

3.2.3	Inconscience à l'endroit des difficultés ou trop grande préoccupation de celle-ci	47
3.2.4	Comparaison décourageante avec autrui ou véritable incompréhension	48
3.2.5	Non-confiance, fragilité, panique	49
3.2.6	Sentiment de solitude ou de rejet	50
<b>3.3</b>	<b>Deuxième catégorie explicative: le blocage en mathématiques</b>	<b>50</b>
3.3.1	Difficultés avec l'algèbre	51
3.3.2	Influence déterminante des professeurs	52
3.3.3	Difficultés seulement avec les mathématiques	52
<b>3.4</b>	<b>Troisième catégorie explicative: les circonstances</b>	<b>53</b>
3.4.1	Des circonstances diverses mais fréquentes	53
3.4.2	Début des difficultés	55
3.4.3	Problème avec le code	56
<b>3.5</b>	<b>Quatrième catégorie explicative: les difficultés sont-elles innés ou acquises?</b>	<b>57</b>
3.5.1	Du côté de l'innéité	57
3.5.1.1	Prédisposition à la difficulté	57
3.5.1.2	Des interprétations évasives	58
3.5.1.3	Mauvais fonctionnement de l'appareil cognitif: écoute, attention, concentration, oubli, lenteur	60
3.5.2	Du côté de l'acquis	62
3.5.2.1	Du côté de la famille	62
3.5.2.2	Du côté de l'école	64
3.5.2.3	Les résultats décourageant: une vraie source de démotivation	66
3.5.2.4	l'évaluation: une question épineuse	68

## **Chapitre 4**

### ***Perception des difficultés langagières*** **71**

<b>4.1</b>	<b><i>Introduction: Origines des difficultés langagières</i></b>	<b>72</b>
<b>4.2</b>	<b>Alibis</b>	<b>72</b>
4.2.1	Alibis trop simples	73
4.2.2	Alibis concernant la lecture imposée	75
<b>4.3</b>	<b>Blâme</b>	<b>76</b>
4.3.1	La démotivation	76
4.3.2	L'école ou le système	77

<b>4.4</b>	<b>Fragilité</b>	<b>79</b>
4.4.1	Fragilité d'aptitude	80
4.4.2	Fragilité d'attitude	82
<b>4.5</b>	<b>Espoir</b>	<b>82</b>

## ***Chapitre 5***

---

### ***Manifestations des difficultés*** **85**

---

<b>5.1</b>	<b>Introduction: Manifestations des difficultés</b>	<b>86</b>
<b>5.2</b>	<b>Manifestations au niveau de l'attitude</b>	<b>86</b>
5.2.1	Allures de culture avec des difficultés sélectives	86
5.2.2	Motivation par le métier	87
5.2.3	Diverses sources de démotivation	88
5.2.3.1	Dangereuse démotivation par le milieu scolaire	88
5.2.3.2	Démotivation par amplification des problèmes	88
5.2.3.3	Démotivation par incapacité de respecter le code	89
5.2.3.4	Démotivation par découragement devant la complexité du problème de langue	89
5.2.3.5	Démotivation par une image négative de soi	90
<b>5.3</b>	<b>Manifestations au niveau de la cognition</b>	<b>91</b>
5.3.1	Problème avec l'expression de la pensée	91
5.3.2	Problème avec la compréhension	92
5.3.2.1	Compréhension des questions	93
5.3.2.2	Compréhension des formules	93
5.3.2.3	Compréhension de l'abstrait	94
5.3.3	Problème en mathématique dû à une mauvaise compréhension des termes en français	94
<b>5.4</b>	<b>Manifestations au niveau de la lecture ou de l'écriture</b>	<b>94</b>
5.4.1	Difficulté à écrire un texte qui se tient	95
5.4.2	Lenteur excessive de l'écriture	95
5.4.3	Mauvaise compréhension	95
5.4.4	Mélange des langues	96
5.4.5	Problèmes datant du secondaire	96
5.4.6	Absence de méthode pour sortir du problème	96
<b>5.5</b>	<b>Manifestations au niveau des résultats</b>	<b>97</b>
5.5.1	Rendement inférieur au cégep	97
5.5.2	Matière inconnue dans les examens	97
5.5.3	De la simple déception à la panique	97

<b>5.6</b>	<b>Manifestations: stress et angoisse</b>	<b>100</b>
5.6.1	Stress relatif à l'incertitude d'avoir le diplôme	100
5.6.2	Anxiété et préparation aux examens	100
5.6.3	Limiter son angoisse au seul moment de l'examen	101
5.6.4	Quelques leçons à tirer de l'expérience du stress aux examens	101
5.6.5	Stress et panique à cause de la non-maîtrise de la situation	102
5.6.6	Sentiment de déception et de perte de confiance	103
5.6.7	Malaise général lors des périodes de contrôle	103
<b>5.7</b>	<b>Conclusion</b>	<b>104</b>

## ***Chapitre 6***

### ***Impact des difficultés*** **107**

---

<b>6.1</b>	<b>Introduction: Impact des difficultés</b>	<b>108</b>
<b>6.2</b>	<b>Impact sur la confiance en soi</b>	<b>108</b>
6.2.1	Sentiment de relative impuissance ou de culpabilité	108
6.2.2	Non-confiance en ses moyens	109
<b>6.3</b>	<b>Sentiment d'avoir des handicaps</b>	<b>111</b>
6.3.1	Dans l'expression de ses idées	111
6.3.2	Dans le choix de sa carrière	112
6.3.3	Exercice d'auto-analyse	113
6.3.4	Se libérer par la maîtrise du code	113
6.3.5	Assagissement par l'expérience	114
6.3.6	Être dépossédé de ce que l'on a appris	114
<b>6.4</b>	<b>Handicap avec la réussite</b>	<b>115</b>
6.4.1	La réussite de l'épreuve uniforme en français	115
6.4.2	La réussite avec le choix d'une carrières	117

## ***Chapitre 7***

### ***Les correctifs envisagés*** **119**

---

<b>7.1</b>	<b>Introduction: Les correctifs envisagés</b>	<b>120</b>
------------	---	------------



<b>7.2</b>	<b>Des correctifs relatifs à l'attitude</b>	<b>121</b>
7.2.1	Ne pas savoir quoi faire	122
7.2.2	Se donner les moyens	123
7.2.3	Faire le bon choix	127
7.2.4	Aller jusqu'au bout	131
<b>7.3</b>	<b>Des correctifs rattachés à la motivation</b>	<b>134</b>
7.3.1	Une motivation intrinsèque	135
7.3.2	Une motivation extrinsèque	140
<b>7.4</b>	<b>Des correctifs sous forme d'outils</b>	<b>146</b>
7.4.1	La lecture	146
7.4.2	La méthode	148
<b>7.5</b>	<b>Des correctifs sous forme de techniques</b>	<b>153</b>
7.5.1	En complément à la préoccupation d'une méthode: quelques techniques	153
7.5.2	Quelques trucs à essayer	156
<b>7.6</b>	<b>Des correctifs qu'on attend des professeurs</b>	<b>158</b>
<b>7.7</b>	<b>Des correctifs qu'on attend des ressources disponibles</b>	<b>162</b>
7.7.1	Les centres d'aide	162
7.7.2	La session de mise à niveau: une occasion de se prendre en main	165
7.7.3	L'aide d'un tuteur, oui mais elle doit être passagère	165
<b>7.8</b>	<b>Des correctifs relatifs au style d'apprentissage</b>	<b>167</b>
<b>7.9</b>	<b>Des correctifs relatifs au système</b>	<b>172</b>
	<b>Conclusion</b>	<b>179</b>
	<b>Bibliographie</b>	<b>185</b>
<b>Annexe 1:</b>	<b>Lecture et codification des 25 entrevues</b>	<b>189</b>
<b>Annexe 2:</b>	<b>Lecture et codification des 25 entrevues, énoncés numérotés et classés en cinq sections</b>	<b>219</b>
<b>Annexe 3:</b>	<b>Lecture et codification des 25 entrevues, énoncés numérotés et classés par sections et triés par catégories et par sous-catégories</b>	<b>243</b>

## Contributions

---

### *Chercheurs*

Joseph Chbat, M. ès Arts (Phi.), Ph. D. en philosophie, professeur de philosophie au collège André-Grasset

Jean-Denis Groleau, B. Sc. (Math.), M.T.M., Ph. D. en didactique des mathématiques, professeur de mathématiques au collège Jean-de-Brébeuf

### *Collaborateurs*

**Conseillers:** Lynn Lapostolle, professeure au cégep du Vieux Montréal et responsable du centre d'aide en français. André G. Turcotte, Ph. D., responsable du centre d'aide en français et coordonnateur du Département de français au cégep Édouard-Montpetit. Pierre Paillé, Ph. D., professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke

**Validation d'instruments:** Monique Baril, Ghislaine Neveu, Pierre Paillé, Jacques Perron, André Turcotte et de nombreux élèves

**Collaboration:** L'ensemble des professeurs de français, de mathématiques et de philosophie qui ont participé à nos travaux, en particulier, les professeurs de philosophie du collège André-Grasset et les professeurs de mathématiques du collège Jean-de-Brébeuf

### *Remerciements*

Nos premiers remerciements s'adressent à la Direction générale de l'enseignement collégial qui a subventionné cette recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), puis à Hélène Lavoie et Marie-Josée Potvin pour l'aide et le soutien qu'elles nous ont apportés.

Nos remerciements vont aussi à Michel Gélinas, directeur général, André Lapré, directeur des études, collège André-Grasset, et à Jean-Claude Gaudet, directeur

général, Jacques Richard, directeur des études, collège Jean-de-Brébeuf, qui ont appuyé cette recherche et mis à notre disposition toutes les ressources nécessaires.

Nous remercions également tous nos collaborateurs et collaboratrices pour leur soutien et leur encouragement.

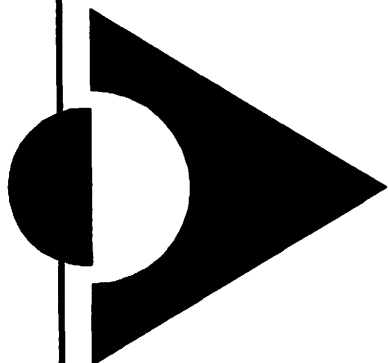
Nous remercions enfin tous les élèves qui ont aimablement participé à cette recherche.

## Résumé

---

Dans cette recherche intitulée «Construction de la difficulté langagière», les auteurs, Joseph Chbat et Jean-Denis Groleau, respectivement professeur de philosophie au collège André-Grasset et professeur de mathématiques au collège Jean-de-Brébeuf se sont inscrits dans une approche qualitative pour recueillir et mettre en valeur le point de vue des élèves sur leurs propres difficultés langagières. L'entrevue semi-directive a été retenue comme méthode pour la cueillette des données. Un logiciel de traitement des données qualitatives (NVIVO) a été utilisé lors de l'analyse. Par un travail systématique et constamment branché sur le discours de ces élèves rencontrés, les auteurs ont réussi à dégager fidèlement leur point de vue sur leurs difficultés langagières et parfois même sur certaines de leurs difficultés d'apprentissage en général.

De l'ensemble des entrevues émerge le point de vue des élèves sur la réalité de leurs difficultés langagières. Cette réalité est présentée sous différents aspects notamment en ce qui a trait à leur origine, à la perception qu'ils en ont, aux manifestations de ces difficultés dans leur vie quotidienne et à l'impact qu'elles ont sur eux. Finalement, dans une perspective tournée vers l'avenir, ils nous font connaître les correctifs envisagés ou réalisables pour se dégager de l'emprise des difficultés langagières.



---

*Introduction*

---

## Introduction

---

Lors d'un précédent projet de recherche PAREA, nous avons travaillé sur les difficultés langagières des élèves du collégial. Dans une perspective sémantique, nous avons exploré un grand nombre de stratégies pédagogiques dans le but de venir en aide aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés langagières, et pendant que nous explorions ces stratégies, nous nous sommes rendu compte que, malgré les nombreux efforts collectifs pour venir en aide aux élèves, les difficultés langagières de ces derniers étaient persistantes et les progrès enregistrés étaient loin d'être proportionnels aux efforts déployés par les chercheurs. Dès lors, nous avons mis en veilleuse les nombreuses stratégies explorées, pour nous concentrer sur la mise au point d'un plan d'intervention que nous avons destiné aux collègues du réseau collégial désireux de s'engager avec nous sur le front des difficultés langagières, considérant que ces dernières sont l'affaire de tout le monde et convaincus qu'elles ne diminueront que dans la mesure où nous nous en occuperons collectivement. De plus, nous avons constaté que la quasi totalité des recherches dans le domaine des difficultés langagières des élèves sont principalement marquées par les préoccupations des enseignants et que la place des élèves et leurs véritables points de vue sur les problèmes qui les concernent n'ont jamais été véritablement pris en compte. Aussi avons-nous décidé de nous engager à aller chercher le point de vue des élèves d'une façon claire et objective, et c'est principalement ce désir de dégager le point de vue des élèves sur leurs difficultés langagières qui a été à la base de la présente recherche.

Cette fois-ci, nous nous sommes inscrits dans une approche qualitative, pour recueillir et mettre en valeur le point de vue des élèves sur leurs propres difficultés langagières, et c'est l'entrevue semi-directive qui a été retenue comme méthode pour la cueillette des données. Pour cela, nous avons rencontré une trentaine d'élèves sélectionnés dans quatre institutions différentes de la région du grand Montréal: deux de ces institutions sont privées et les deux autres, publiques. Les rencontres avec les élèves ont été intéressantes pour nous et très fructueuses quant au but visé, car la très grande majorité des élèves interviewés se sont prêtés très convenablement à l'exercice que nous leur avons proposé et ils se sont livrés à nous en toute simplicité et sincérité avec des propos qui ont duré parfois jusqu'à deux heures sans interruption. Nous avons pris soin d'enregistrer toutes ces rencontres, d'en transcrire le verbatim sur un support informatique et de les analyser minutieusement. Un logiciel de traitement des données qualitatives nous a été d'une très grande utilité dans l'analyse des nombreuses données qualitatives qui ont émergé de ces rencontres et par un travail systématique et constamment branché sur le discours de ces élèves rencontrés, nous croyons avoir réussi à dégager assez fidèlement leur point de vue sur leurs difficultés langagières et parfois même sur certaines de leurs difficultés d'apprentissage en général.

Dans l'ensemble de la démarche, nous nous sommes surtout préoccupés de ne pas influencer les élèves pendant que nous les interviewions. Ceci nous a amenés à leur laisser une bonne marge de liberté dans la présentation de leurs points de vue, nous plaçant parfois devant une information un peu trop large mais enrichie

par le contexte personnel de chacun de ces élèves et permettant ainsi une meilleure compréhension de la situation.

De l'ensemble de ces entrevues riches et denses, nous avons pu dégager le point de vue des élèves sur la réalité de leurs difficultés langagières notamment en ce qui a trait à leur perception de ces difficultés, aux manifestations de ces difficultés dans leur vie quotidienne et à l'impact qu'elles ont sur eux. Cela donne une sorte de vue directe sur ces élèves aux prises avec leurs difficultés. En outre, le cadre conceptuel que nous avons mis au point pour réaliser ces entrevues et pour les analyser, nous a permis également de faire ressortir quelques timides hypothèses sur les origines de ces difficultés et surtout un très grand nombre d'idées sur les correctifs à apporter à ces difficultés, idées à partir desquelles il serait possible de construire un véritable programme pédagogique à l'intention des élèves pour qui les difficultés langagières constituent un réel handicap. Dans cette perspective des correctifs, nous estimons avoir recueilli une information précieuse émanant de l'expérience des élèves et qui, en plus d'avoir enrichi la description de leur réalité, présente des avenues fort prometteuses à ceux et celles qui veulent travailler sur ces difficultés.

Dans le présent rapport, nous avons voulu nous arrêter autant sur la démarche que nous avons empruntée pour réaliser cette étude que sur certains résultats qui s'en dégagent. Une des raisons qui nous a incités à nous attarder sur la démarche, c'est le fait que la recherche qualitative est de plus en plus utilisée dans le domaine des sciences humaines et sociales mais qu'elle n'est pas encore très connue comme peut l'être la recherche quantitative. Par un retour sur la démarche empruntée, nous avons voulu mettre à la disposition de nos collègues nos propres efforts d'apprivoisement de l'approche qualitative. En même temps, nous estimons que cela aide le lecteur à mieux saisir le sens et la portée des propos des élèves que nous interviewons. Il faudra ajouter ici que les experts dans ce domaine ont parfois tellement de chemin parcouru qu'ils se préoccupent moins de clarifier les étapes de base qu'ils parcourent quand ils font de la recherche qualitative et nous pensons que le chercheur novice gagne beaucoup à être mis en contact avec le détail de la démarche. C'est donc dans cette perspective que nous avons cherché à être explicites à propos de la démarche empruntée et que nous avons même fourni en annexes le détail de certaines étapes techniques que nous avons abordées comme celle de la codification, du classement, de la catégorisation et de la sous-catégorisation.

Le rapport comporte sept chapitres que nous présentons brièvement dans ce qui suit:

- Dans un premier chapitre, nous délimitons la problématique à partir de laquelle nous nous sommes inscrits dans cette recherche, nous établissons l'état de la question et nous dégageons la méthodologie préconisée pour sa réalisation.
- Dans un deuxième chapitre, qui prolonge en quelque sorte le premier en ce qui a trait à certains aspects de la méthodologie, nous nous arrêtons sur notre manière de mettre en pratique certains aspects de la méthodologie, dans le but de faire connaître de plus près le travail quotidien du chercheur

qualitatif. Ce chapitre sera enrichi par des annexes qui offriront plus de détails sur le travail de codification, de classement, de catégorisation et de sous-catégorisation.

- Ensuite, dans les cinq derniers chapitres, nous cherchons à dégager le point de vue des élèves sur leurs difficultés langagières et sur certaines de leurs difficultés d'apprentissage sur lesquelles ils ont spontanément voulu nous livrer leurs témoignages.

Plaçant les témoignages des élèves sur un axe chronologique, nous les avons considérés en trois temps correspondant respectivement au passé (les origines), au présent (la perception, les manifestations et l'impact) et à l'avenir (les correctifs).

Dans la zone du passé, les élèves nous ont éclairés sur les origines de leurs difficultés, sur les conditions dans lesquelles elles semblent prendre naissance pour se développer ultérieurement. Quatre catégories explicatives ont ainsi émergé de leurs propos laissant entrevoir ce que nous avons qualifié de timides hypothèses sur l'origine de leurs difficultés. Ces catégories ont pris les formes suivantes:

- attitudes qui provoquent les difficultés (le manque d'intérêt, la non-confiance, le sentiment de solitude);
- blocage (surtout en mathématiques);
- circonstances diverses comme (la préparation inadéquate, le travail en dehors des cours, l'éparpillement et le peu de lecture);
- prédispositions naturelles aux difficultés aussi bien du côté de l'inné que du côté de l'acquis.

Ensuite, s'arrêtant sur ce qui correspond au présent dans cet axe chronologique, nous avons dégagé trois secteurs importants qui ont permis de comprendre les témoignages des élèves:

D'abord la perception que ces élèves ont de leurs difficultés langagières, perception qui s'exprime à travers quatre catégories auxquelles l'analyse nous a permis de donner les noms suivants: «alibis», «blâme», «espoir» et «fragilité».

Ensuite les manifestations des difficultés langagières dans la vie quotidienne des élèves et ce dans divers domaines:

- dans leurs attitudes (motivation et démotivation);
- dans leurs capacités cognitives (expression de la pensée, compréhension des questions, des formules et de l'abstrait);
- dans leur rapport à l'écrit (lecture et écriture) où ils disent souffrir entre autres, de lenteur, de mauvaise compréhension et d'un manque de méthode;
- dans leurs résultats (toujours inférieurs à leurs attentes) où ils vont de la simple déception à la panique généralisée;
- et finalement dans le stress et l'angoisse qui sont générés chez eux par des facteurs multiples comme l'incertitude d'avoir un diplôme, la non-maîtrise

des situations, le sentiment de déception et de perte de confiance, et le malaise général devant toutes les situations de contrôle.

Et finalement l'impact de ces difficultés langagières sur la vie des élèves. Cela les amène à se placer sur le terrain de la confiance en soi, du sentiment d'avoir des handicaps et du spectre de l'épreuve uniforme en français qui menace rétroactivement l'ensemble de leurs acquis.

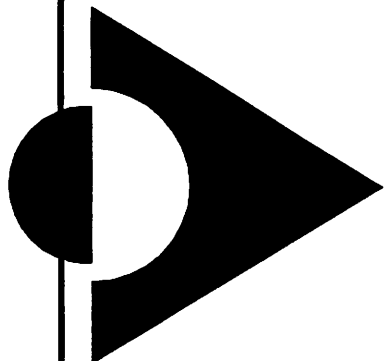
Enfin, dans une perspective plutôt tournée vers l'avenir, nous avons abordé avec les élèves le dernier point consacré aux correctifs, soit à l'ensemble des mesures envisagées ou réalisables par ces élèves pour se dégager de l'emprise des difficultés langagières. Dans ce dernier point, les élèves nous ont fait part d'une façon très spontanée et très personnelle de l'ensemble des mesures entreprises pour chercher à vaincre leurs difficultés langagières. L'analyse des propos des élèves interviewés nous a permis de classer leurs interventions dans les catégories suivantes:

- celles qui concernent l'attitude à prendre par l'élève;
- celles qui se rapportent à la motivation ou en sens contraire à la démotivation de l'élève;
- celles qui préconisent des techniques à suivre ou des trucs à adopter pour s'améliorer;
- celles qui se rapportent à la lecture ou à l'écriture, domaine où les élèves concernés montrent une fragilité particulière;
- celles qui élaborent une sorte de méthode de travail;
- celles qui concernent les ressources (professeurs, centres d'aides, tuteurs, etc.) mises à la disposition de l'élève en situation de difficulté;
- celles qui sont relatives aux divers styles d'apprentissage de l'élève;
- et finalement, celles qui se rapportent au système dans son ensemble.

Dans cette partie, les élèves touchent à des points très importants qui ne laissent pas indifférent le pédagogue soucieux de travailler avec eux sur le dossier de leurs difficultés langagières ou de certaines de leurs difficultés d'apprentissage.



*Chapitre 1*



---

*Contexte de la  
recherche*

---

## 1.1 Problématique

---

### La langue dans la vie et dans les études

La langue est un outil fondamental pour la communication de la pensée, que ce soit dans le milieu du travail ou dans le milieu scolaire ou dans la vie en général. C'est un outil tellement riche et complexe qu'il est difficile d'en avoir une maîtrise complète et malheureusement, toute lacune et toute carence à ce niveau se traduit par une difficulté langagière qui n'est pas sans conséquences sur celui ou celle qui l'éprouve. Le Conseil de la langue française, dans son rapport de 1987 sur les principes directeurs en éducation, souligne à cet effet que «poursuivre des études avec succès demande un niveau de compréhension de la langue parlée, puis écrite, qui augmente d'année en année depuis l'école primaire jusqu'à l'université et qu'au fur et à mesure s'ajoutent des exigences de production orale et écrite». Dans cette même optique, le Conseil continue en insistant sur les habiletés à développer par les élèves afin de réussir dans leur vie intellectuelle, en disant que «pour comprendre la matière enseignée, de complexité croissante, l'individu doit développer son vocabulaire, s'habituer à comprendre des raisonnements complexes, à distinguer l'essentiel de l'accessoire et à percevoir des nuances» (Rapport sur les principes directeurs, 1987:14).

De fait, le recours à la langue est omniprésent dans la réalité éducative. Tout enseignant y réfère quelque soit le cours ou la matière enseignée. M. Yvon Morin, président du Conseil des collèges, aborde cet aspect dans une allocution prononcée lors de la journée pédagogique sur la politique institutionnelle du français, en mars 1988, au cégep de Sainte-Foy, où il écrit que «tout professeur, lorsqu'il enseigne un concept, une notion, un savoir-faire, les dénomme, les explique au moyen de la langue, et en vérifie la compréhension au moyen de la langue également». M. Morin est d'avis que «l'élève, au cours de sa formation, a besoin de se le faire rappeler et d'être en situation de vérifier l'importance de la compétence linguistique pour accéder aux autres savoirs» (Morin, 1988:4).

### La langue et l'épanouissement de la personnalité

Si les enseignants savent combien la maîtrise de la langue est importante pour toutes les matières et pour la réussite scolaire et professionnelle, ils ne le disent probablement pas assez, et Morin est d'avis que c'est là un devoir de l'enseignant. À cet effet, Morin note avec intérêt que la maîtrise de la langue est importante pour le développement et l'épanouissement de la personnalité de l'élève dans son ensemble et il trouve heureux que cela soit rappelé dans la politique institutionnelle du français au cégep de Sainte-Foy, où on insiste sur le fait que: «l'apprentissage de la langue est indissociable des divers éléments essentiels de la formation de l'étudiant, à savoir le développement de sa pensée, l'épanouissement de sa personnalité, son intégration sociale, sa préparation professionnelle» (Morin 1988:5).

### Notre engagement dans le dossier de la difficulté langagière

En plus de nous préoccuper de l'ensemble de la recherche dans ce dossier, nous sommes engagés en recherche active dans ce domaine depuis plusieurs années. L'un de nous (Groleau), dans une recherche avec De Serres commencée en 1994 et terminée en 1996, a réussi à identifier divers types d'erreurs langagières en

mathématiques, et ce dans les langages naturel, symbolique et graphique. Grâce à des questions ouvertes, De Serres et Groleau (1997) ont pu découvrir chez les élèves un « éventail d'erreurs langagières et des conceptions erronées sur plusieurs notions mathématiques. Afin de comprendre le sens de certaines erreurs que leurs élèves commettaient dans un test diagnostique préparé par eux, ces chercheurs ont décidé d'interviewer certains élèves. Ils ont pu alors comprendre un certain nombre de phénomènes concernant la réalité de ces erreurs et les significations erronées que ces élèves mettent dans l'utilisation des divers langages. Toutefois, étant donné l'objectif de leur recherche et la limite du temps dont ils disposaient pour faire ces rencontres, ils n'ont pas pu exploiter suffisamment cette voie de l'entrevue et de la parole donnée à l'élève.

**Des recherches qui se succèdent sur le même front**

Ces travaux ont toutefois mis en évidence la nécessité de dépister le plus tôt possible les lacunes langagières des collégiens et d'intervenir pour les corriger avec des outils appropriés. C'est dans le prolongement de leurs conclusions que deux recherches ont poursuivi le travail amorcé. L'une, menée par De Serres et al. (1998), sous le titre: "Intervenir sur les langages en sciences" vise la conception, la validation et l'implantation des stratégies d'intervention à l'intention des élèves du programme de sciences, afin de corriger leurs faiblesses langagières en biologie, en chimie, en mathématiques et en physique. L'autre, menée par Chbat et Groleau (1998), sous le titre: "Approche sémantique et difficultés langagières" a pour objet la mise au point et l'expérimentation de stratégies d'apprentissage reposant sur une approche sémantique à l'intention des élèves ayant des difficultés langagières en mathématiques et en philosophie. Toutefois, même s'il y a eu une tentative de rencontres avec les élèves pour entendre leurs explications de certaines de leurs erreurs, on peut dire que dans l'ensemble, ces recherches, comme l'ensemble des recherches dans ce domaine des difficultés langagières, sont restées principalement marquées par des préoccupations d'enseignants et que la place des élèves et leurs véritables points de vue sur les problèmes qui les concernent n'a jamais été très accentuée. On ignore par exemple comment les élèves voient et comment ils vivent ces difficultés. Du côté des chercheurs, on a tenté d'explicitier ces difficultés, de les mesurer, de les quantifier, et l'on a prévu une pharmacie de remèdes, espérant que pour chacune d'entre elles, on puisse écrire la prescription nécessaire et faire avaler au "patient" les pilules appropriées (activités, exercices, tests, etc.). C'est ainsi que les bibliothèques regorgent de cahiers d'exercices spécialisés, de dictées, de règles de grammaire, de conseils, etc.; mais, si l'on en croit les équipes de recherche préoccupées par cette question, les difficultés restent presque inchangées, comme le montrent Bourbeau (1988) en parlant des difficultés de lecture des élèves du collégial; Brouillet et Gagnon (1990) en constatant l'absence de maturation syntaxique chez ces élèves, et Roy, Lafontaine, et Legros (1995) en rappelant à nouveau que les problèmes de langue sont toujours existants.

**Des initiatives trop particulières pour remédier aux carences langagières des cégépiens**

Ici, une mise au point s'impose quand on prend connaissance du travail passionné et engagé des chercheurs et des éducateurs qui travaillent avec de petits groupes d'élèves dans une relation personnalisée de soutien et de support. Il va de soi que dans de tels cas plusieurs de ces élèves ainsi supportés font d'énormes progrès dans la correction de leurs carences langagières. Toutefois, cela reste encore du travail isolé et très local. Dans l'ensemble, les difficultés langagières restent à

toutes fins pratiques inchangées, comme en témoignent Roy-Lafontaine-Legros, lorsqu'ils écrivent qu'«Après plusieurs années de recul et à l'examen de ce qui s'est fait, il faut constater que les moyens d'aide proposés aux étudiants faibles n'ont abouti bien souvent qu'à leur remettre sous les yeux les informations d'ordre grammatical qui leur ont été présentées à maintes reprises au cours de leur cheminement scolaire antérieur» (Roy-Lafontaine-Legros, 1995:39).

#### **La difficulté langagière: un défi**

Toutefois, bien qu'étant au centre des préoccupations d'un grand nombre de chercheurs, les difficultés langagières constituent toujours un sérieux problème et restent incessamment un grand défi pour les chercheurs et pour le système d'éducation dans son ensemble. L'obstacle que ces difficultés langagières dresse à l'apprentissage est tel qu'il ne faut pas capituler devant les faibles résultats obtenus jusque-là dans ce dossier. Bien au contraire, plus que jamais, il est essentiel de considérer le problème sous plusieurs angles et de n'épargner aucune approche susceptible de donner un éclairage nouveau sur ces difficultés. Et s'il ne faut pas s'attendre à ce qu'un projet en particulier puisse enrayer seul ces difficultés, il faut par contre croire que c'est par la synergie des chercheurs et par la synthèse de leurs recherches que l'on arrivera à enregistrer graduellement de petits progrès.

#### **Le point de vue de l'élève sur sa difficulté**

Analysant de près la recherche faite dans ce domaine, nous avons trouvé que lorsque quelques chercheurs ont laissé une certaine place au point de vue de l'élève, ce n'est qu'à titre passager et secondaire qu'ils l'ont fait. C'est par exemple le cas de l'équipe de Roy, Lafontaine et Legros qui, partant du test Turbo pour classer les élèves, a utilisé le protocole de la pensée à haute voix afin de déterminer si les sujets se servent à bon escient des contenus linguistiques qui leur ont été enseignés au cours de leur onze premières années d'étude. Ce qui était visé par cet exercice, c'est une compréhension de la manière dont les élèves résolvent des problèmes linguistiques. C'est là un procédé fort intéressant qui place l'élève dans une perspective métacognitive et qui gagnerait à être exploité davantage. Quant à De Serres et Groleau (1997) leurs rencontres avec les élèves visaient à donner un éclairage aux réponses erronées des élèves. Dans les deux cas, le souci des chercheurs n'était pas de voir la perception que l'élève a de ses difficultés, la façon dont il les vit et la manière dont ces difficultés se manifestent à lui.

#### **Une perspective de compréhension de la difficulté langagière**

Soucieux donc de ce problème des difficultés langagières des élèves et soucieux également de l'aborder dans une perspective de compréhension du point de vue des élèves eux-mêmes, nous avons interrogé la littérature existante pour constater que l'ensemble des recherches dans ce dossier émane toujours des préoccupations des chercheurs et de leur propre vision sur les difficultés des élèves. Or, comme les principaux concernés dans ce domaine, ce sont, en premier lieu, les élèves eux-mêmes, nous avons trouvé essentiel d'aborder cette question des difficultés langagières sous un angle nouveau, mettant justement l'accent sur le point de vue de l'élève et lui donnant l'occasion d'exprimer sa propre perception de ces difficultés. Sans procéder pour autant à une recherche-intervention (Van der Maren, 1995), nous tenterons de rendre explicite ce qui ressort timidement ou implicitement de certaines interventions, dans le but de comprendre ce qui peut faire bouger la difficulté langagière et ce qui fonde la volonté de l'élève de régler cette

difficulté. Nous entamerons ainsi une réflexion-synthèse de plusieurs éléments: conscience que l'élève a de sa difficulté, durée et persistance de cette difficulté, moyens préconisés pour y remédier et degré de confiance en ces moyens. Toutefois, la tâche principale consistera à observer et à écouter soigneusement les sujets afin de dégager une réelle compréhension de leur point de vue sur la question de la difficulté langagière.

## 1.2 Objectifs

---

Nous nous sommes fixé le but de dégager la construction de la difficulté langagière chez les élèves du collégial en partant du point de vue personnel des élèves. L'analyse des divers outils que préconise l'approche qualitative pour la réalisation de cet objectif, nous a conduit à l'entrevue semi-directive comme principal outil pour la cueillette des données. Le but est par le choix de cet outil, de dégager les éléments constitutifs de la construction de la difficulté chez les élèves du collégial, en aidant ces derniers à exprimer leur perception de cette difficulté, d'en décrire les manifestations et d'expliquer l'impact que cette difficulté a sur eux. L'approche préconisée cherche à faire émerger la conscience que le sujet a de ses propres difficultés, à en comprendre la réalité et à en tracer une sorte de généalogie phénoménologique susceptible d'éclairer les sujets concernés ainsi que le chercheur qui veut agir sur cette réalité langagière.

### Questions de recherche

En lien avec l'objectif poursuivi, nous posons donc les questions de recherche suivantes:

- Quelle est la perception de la réalité langagière chez l'élève du collégial?
- Quelles en sont les diverses manifestations chez cet élève?
- Quel en est l'impact sur lui?
- Quelles sont les origines possibles de la difficulté langagière chez l'élève du collégial?
- Sur quoi repose la volonté de l'élève de remédier à la difficulté langagière?

### Modalités d'organisation de la difficulté langagière

Ces questions concernent les diverses modalités autour desquelles s'organise la difficulté langagière chez l'élève, ce qu'elle signifie pour lui et comment il la perçoit dans ses diverses facettes. Il s'agit de dégager la perception que l'élève a de la réalité langagière, de saisir comment il voit cette réalité, quelle importance il lui accorde, quels rapports il établit avec le langage comme moyen d'expression de sa pensée et comme outil d'évaluation de sa performance académique. Certaines interventions consisteront à amener l'élève à révéler comment il se sent en situation de communication, à exprimer aussi son degré de conscience de l'importance qu'on accorde au langage dans son milieu scolaire et dans la vie en général. On cherchera à voir si l'élève estime avoir des lacunes dans sa réalité langagière, et si oui, de quel ordre seraient ces dernières.

**Manifestations et impact des difficultés**

Au sujet des manifestations de la difficulté langagière, on cherche à comprendre comment elles se présentent, comment elles prennent forme, dans quelles circonstances elles sont particulièrement présentes. Quant à la préoccupation de l'impact que la difficulté langagière a sur les sujets, elle consiste à mettre en lumière quelques conséquences de la difficulté langagière sur les élèves et le poids que cela a sur eux dans leur vie quotidienne, dans les tâches qu'ils ont à accomplir, dans la perception qu'ils ont de leur performance académique et dans leur attitude devant les travaux, les tests, les contrôles et les examens qu'ils ont à produire.

**En amont et en aval de la difficulté**

Puisque la difficulté langagière chez l'élève s'inscrit dans une histoire scolaire et personnelle, nous avons trouvé important de nous situer en amont et en aval de la difficulté courante. C'est pourquoi, d'une part, on s'est intéressé à découvrir certains axes autour desquels elle a pu s'articuler: influence d'un professeur en particulier, des parents, mode d'apprentissage et autres axes du même ordre, l'idée étant de faire remonter à la mémoire de l'élève des moments où se serait passé quelque chose de significatif par rapport à sa difficulté langagière et d'avancer ensuite progressivement vers sa réalité présente. Nos interventions ont servi surtout à faciliter le déroulement des entrevues et nous avons délibérément évité d'orienter le sujet dans une direction donnée. Nos petites interventions ponctuelles ont cherché soit à offrir à nos interviewés des supports pour les aider à simplifier la situation, soit à les encourager pour continuer à se révéler à nous.

## 1.3 État de la question

---

**La difficulté langagière: un problème majeur**

De fait, dans le monde scolaire, la difficulté langagière constitue un problème majeur, car il s'agit d'un monde où la communication et la transmission du savoir sont primordiales. C'est pour cela que les éducateurs, les administrateurs et les chercheurs placent souvent la question de la langue dans leurs priorités. Dans le milieu de la recherche post-secondaire, que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, des chercheurs de plusieurs horizons (français, mathématiques, philosophie, communauté universitaire et notamment celle des sciences de l'éducation) se préoccupent de cette réalité depuis plusieurs décennies (Tremblay, Lacroix et Lacerte, 1994).

**La difficulté langagière: un problème qui dure**

Cette situation déplorable n'est pas tout à fait nouvelle. Dès le milieu des années 70, des études avaient fait état de faiblesses en français chez un grand nombre d'élèves au collégial (Bibeau et al. 1972). C'est alors que des cours de français écrit ou des cours "correctifs" de français commençaient à voir le jour dans les collèges (Beaulieu, G. et al., 1978). Les premiers centres d'aide en français et les premières politiques institutionnelles sur la qualité de la langue datent aussi de cette époque.

En 1988, la situation était encore la même. À cet effet, Bourbeau (1988) fait remarquer qu'une proportion non négligeable de la clientèle collégiale éprouve des difficultés de lecture. Brouillet et Gagnon (1990) constatent qu'au collégial, la maturation syntaxique (c'est-à-dire l'allongement des phrases et des subordonnées) ne se fait pas et que la maîtrise de la langue n'étant pas acquise à la fin du secondaire, certains candidats aux études supérieures manifestent, sur le plan de la langue écrite, des carences assez sérieuses pour compromettre leur succès.

Plus récemment, Lafontaine et Legros (1995), après avoir analysé les profils linguistiques cognitifs et motivationnels d'étudiants du post-secondaire faibles en français écrit, identifient des sujets désorientés par rapport aux apprentissages scolaires antérieurs d'ordre linguistique et elles estiment qu'il n'est plus nécessaire de redire à quel point les résultats des étudiants du post-secondaire sont faibles en français écrit. Il faut dire d'ailleurs que la correction du français écrit n'est pas une chose facile et qu'on pourra y travailler longtemps sans arriver à des résultats satisfaisants. Selon Morin (1988), l'écrit est régi par des règles qui exigent une forte capacité d'analyse et de synthèse et ces règles ont des exigences propres. Par exemple, il faut bien marquer les liens qui existent entre les éléments du discours, liens de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode. Il faut aussi écrire les mots selon les conventions établies en tenant compte du sens des mots de l'étymologie, de certaines origines savantes. Tout cela fait dire à Morin que «l'apprentissage de l'écrit est long et il demeure toujours inachevé. C'est ce qui stimule et passionne les uns, c'est aussi ce qui décourage et désole les autres» (Morin, 1988:13).

**La difficulté langagière: un problème mondial**

Qui plus est, cette situation linguistique fragile des étudiants ne semble pas être exclusive à notre système québécois d'éducation. Georges Legros (1995:59) estime qu'à Bruxelles, la mauvaise connaissance de la langue constitue l'une des causes d'échec en première année universitaire et serait à l'origine de l'incapacité des étudiants à suivre la complexité d'une pensée scientifique, aussi bien dans un texte écrit que dans un exposé oral.

**La maîtrise du français: un sujet de préoccupation en éducation**

Par ailleurs, comme l'écrivent Moffet et Demalsy (1994:17), depuis plus d'une décennie, la maîtrise du français écrit constitue un sujet de préoccupation majeur pour le monde de l'éducation et toutes sortes d'initiatives ont été mises de l'avant pour venir en aide aux étudiants ayant des difficultés langagières: centres d'aide, tutorat par les pairs, cours de français correctif, etc. En ce qui a trait à la mesure ou à l'évaluation de la qualité de la langue écrite, les auteurs réfèrent à l'instauration de l'examen de français de cinquième secondaire en 1986, aux tests de français des collèges et des universités. Force est de constater, toutefois, que ces diverses mesures ont peu modifié la réalité, comme on peut le voir à la lecture du numéro thématique de la revue des sciences de l'éducation sur la maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement. (Vol.XXI, no 1, 1995). Insistant sur la persistance de ces difficultés langagières malgré toutes ces mesures préconisées pour y remédier, Giard (1991) estime que la maîtrise de la langue est un sujet majeur de préoccupation, car si 20% des étudiants écrivent très bien le français à leur entrée au cégep, 60% en ont une connaissance plutôt médiocre et les derniers 20% présentent des lacunes que plusieurs jugent irrécupérables. De plus, ajoute-t-elle, l'enseignement du français au collégial ne réussit pas à pallier ces

lacunes, puisqu'environ 50% des étudiants échouent le test de français administré à l'entrée à l'université. De même, Roy, Lafontaine et Legros (1995:30-31) constatent qu'une proportion importante des étudiants du post-secondaire ne disposent pas d'une maîtrise suffisante du français écrit, et que les mesures préconisées à leur endroit apportent trop de notions et d'explications sans leur permettre pour autant de percevoir ni d'appréhender les quelques lois fondamentales qui sous-tendent tout le fonctionnement du français écrit.

**La difficulté langagière: un problème chronique**

Ajoutons à tout cela que les problèmes langagiers ne sont pas des problèmes passagers mais qu'ils s'ancrent d'une façon chronique chez les individus qui les subissent et cela nous convaincra que pour changer la situation, cela exige un sérieux travail de concertation. A cet effet, on peut lire chez Morin un passage bien éloquent: (...) «Le problème linguistique n'est pas un problème passager, mais bien un problème permanent qui va même aller en s'accroissant au rythme de la démocratisation de l'éducation et au rythme de la nécessité de maîtriser de nouveaux savoirs et de nouvelles technologies; c'est aussi un problème qui ne peut être résolu de façon isolée (...) l'apprentissage de l'écrit est un apprentissage long, complexe, toujours perfectible, mais qui, heureusement, est d'une utilité de plus en plus impérieuse dans notre société pour de plus en plus de personnes. Je crois que très peu de nos étudiants de cégep pourront vraiment réussir leur carrière professionnelle s'ils ne maîtrisent pas de façon satisfaisante la langue écrite» (Morin 1988:14).

Les difficultés langagières des élèves de l'ordre collégial constituent donc un problème sérieux qui persiste et qui affecte la qualité de formation de ces élèves. Dès lors, on peut dire qu'il y a là un domaine d'intérêt pour la recherche et un défi de taille lancé à tous les éducateurs, car les difficultés langagières constituent souvent des obstacles dans les divers apprentissages, comme le constatent depuis près de vingt ans des chercheurs de diverses disciplines. On pense ici, entre autres aux écrits des auteurs: Bigard (1977), Laborde (1983), Bourbeau (1988), Brouillet et Gagnon (1990), Perrin-Glorian (1994), Moffet (1992), Moffet et Demalsy (1994) et Legros (1995).

**Nouvelle tendance de la recherche en sciences humaines et sociales**

Mais la recherche a évolué et depuis le début du siècle, il y a eu de sérieuses tentatives d'échapper à la perspective étroite de la tendance positiviste et de la dépasser. Petit à petit, la recherche en sciences humaines et sociales a fait place à une approche qui intègre le sujet dans une démarche cohérente et éprouvée. Ce travail a commencé dans la première moitié du siècle avec l'école de Chicago et il s'est poursuivi tranquillement par une remise en question du positivisme de l'intérieur et de l'extérieur. De l'intérieur, selon Pourtois et Desmet (1996:57), plusieurs penseurs du courant positiviste ont montré un adoucissement de leur position; c'est le cas, par exemple, de Blalock, Campbell, Snow, Cronbach et Cook, qui remettent en question l'approche exclusivement quantitative et expérimentale. Selon De Landsheere (1982), certains de ces penseurs recommandent une analyse nuancée et une fouille des données pour mettre en évidence les effets dus à des conditions incontrôlées. Ils admettent ainsi que la généralisation doit venir plus tard et que l'analyse de l'exception est aussi importante que la recherche de la loi. De l'extérieur, c'est le courant humaniste qui a cherché à instaurer au siècle actuel une nouvelle approche en science sociale susceptible de prendre en compte la



richesse et la complexité de la réalité sociale, estimant qu'une telle réalité ne saurait être saisissable par les seuls outils de la science expérimentale.

#### **L'approche qualitative**

De cette critique interne et externe du positivisme est née graduellement une approche qui s'est imposée dans les sciences humaines et sociales: il s'agit de l'approche qualitative dont les fondements philosophiques remontent au courant phénoménologique de Husserl (1859-1938) pour être ensuite sérieusement considérés dans les années trente par les représentants de l'école de Chicago et pour connaître finalement un développement plus large, à partir des années soixante avec des auteurs comme Garfinkel, Glaser et Strauss, Denzin, Geertz, Schutz et Coulon.

#### **La science fait face à un univers fragmenté et mouvant**

Sur le plan épistémologique, l'approche qualitative abandonne progressivement le rêve cherchant à réduire la complexité à un petit nombre de lois: Prigogine et Stengers (1979), pour accepter que la science doit faire face à un univers fragmenté, à une perte de certitude: Morin (1977), à un réexamen de la place du hasard et du désordre: Boudon (1984) ainsi qu'à une prise en compte des évolutions, mutations, crises et bouleversements en lieu et en place des états stables et permanents: Prigogine et Stengers (1979). L'approche qualitative a nécessité une modification des méthodologies et des logiques de la recherche, car il s'agit de rendre compte d'un monde en changement et non plus d'un monde stable.

#### **Le sujet: objet et agent**

Dorénavant, la science fait place au sujet à la fois comme objet d'étude et comme agent constitutif de son avènement, et l'on entre ainsi dans une ère d'une science plus réaliste, une science qui accepte la concomitance du sujet et de l'objet. Déjà en 1928, Palmer trouvait heureux de pouvoir compter sur un sujet participant, même si par la suite, des gens comme Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) se sont quelque peu méfiés de cet "objet qui parle". Toutefois, tout le monde convient de la nécessité d'approcher la science d'une nouvelle façon et avec de nouveaux paramètres. Et c'est l'approche qualitative qui s'établit en ouvrant la science à la richesse et à la complexité de la réalité et en permettant une autre façon d'établir des rapports de compréhension avec l'objet d'étude en l'abordant avec une plus grande proximité et profondeur.

#### **Souplesse de l'approche qualitative**

Alvavo Pires (1996) résume les caractéristiques fondamentales de l'approche qualitative en insistant sur sa souplesse d'ajustement, sa capacité de s'occuper des objets complexes et de les décrire en profondeur. De même, Alex Mucchielli (1996), à la suite de Taylor et R. Bogdan (1984), estime que dans l'approche qualitative, le sujet est considéré comme un tout; que le chercheur qualitatif est attentif à l'effet qu'il produit sur les personnes qu'il étudie; qu'il ne met pas en avant ses propres croyances, perspectives et prédispositions et qu'il insiste sur la qualité de validité de ses recherches.

#### **Explicitier en compréhension d'une manière holiste et proximale**

Alex Mucchielli décrit la méthode qualitative de recherche comme étant une stratégie utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'explicitier, en compréhension, un phénomène humain ou social: Mucchielli (1996:129). On voit ainsi la pertinence de cette méthode pour aborder le point de vue des sujets: son objectif visant la compréhension, on peut s'attendre à mieux cerner la perception des élèves de leurs difficultés langagières. Pour sa part, Pierre Paillé qualifie cette méthode qualitative de holiste et proximale, voulant

prendre en compte, au départ, la totalité de la situation étudiée, et plonger ensuite au coeur du phénomène étudié dans le but de parvenir à une connaissance première et personnelle du phénomène étudié: Paillé (1994). Centrée sur le vécu et sur le sens des comportements humains, cette approche, permet, dans la perspective de Poupart (1981), Bachelor et Joshi (1986), Deslauriers (1991), Poisson (1991) et Paillé (1996) d'avoir accès aux significations que les individus accordent aux événements et aux phénomènes qu'ils vivent.

**La représentation de la réalité langagière de l'élève**

Pour notre part, ayant constaté que, jusque-là, les recherches n'ont pas abouti à une compréhension intime de la difficulté langagière, nous avons cru que, pour bien intervenir dans ce dossier, une telle compréhension est fondamentale. De plus, comme la représentation que l'élève a de sa réalité langagière est centrale par rapport à ses attitudes et à ses comportements, identifier cette représentation devient un élément clé pour sa compréhension. En outre, dans le but de nous assurer de la pertinence et de l'importance des difficultés circonscrites, nous avons associé l'élève à la démarche, avec espoir que la parole qui lui est donnée fera émerger chez lui une conscience plus aiguë de sa réalité langagière qu'il s'agira de faire bouger.

**Trajectoire de la construction de la difficulté**

À partir d'une étude clinique des manifestations des difficultés langagières chez les élèves et d'une description phénoménologique de cette réalité, nous tenterons de dégager la trajectoire de la construction de ces difficultés langagières. Dans une optique diachronique, nous voulons comprendre:

- comment les difficultés se présentent chez les sujets
- comment elles prennent forme
- comment elles semblent s'expliquer
- ce qui semble les faire bouger.

**Priorité du point de vue du sujet**

Dans cette approche où le point de vue du sujet sur lui-même est prioritaire, nous chercherons à détecter, susciter et observer ce point de vue. L'ensemble de l'activité consiste à faire émerger la conscience que le sujet a de ses propres difficultés et à tracer ainsi en quelque sorte une généalogie phénoménologique de ces difficultés langagières.

**Au-delà du positivisme: importance de la subjectivité**

Étant donné que, jusque-là, aucune recherche dans le domaine des difficultés langagières, ne s'est vraiment préoccupée d'enregistrer, de codifier et de comprendre la perception que l'élève a de ses difficultés langagières et de leurs manifestations chez lui, nous avons trouvé dès lors une motivation particulière à engager la recherche dans cette perspective. Une telle recherche se trouve forcément sur une piste qu'on a traditionnellement évacuée de la recherche et de la science, à savoir celle de la subjectivité. En effet, dans cette perspective, il s'agit principalement de bâtir sur la vision que les sujets (élèves) ont de leur réalité et de leurs difficultés. La recherche classique, notamment celle imprégnée par l'idéal positiviste, ne s'est pas encombrée de cette subjectivité qu'elle a au contraire mise à l'écart sous prétexte qu'elle perturbe la démarche du chercheur, compromettant ainsi sa recherche d'une connaissance objective.

**Écoute empathique pour une plus grande compréhension**

Ayant ainsi compris la pertinence de cette approche qualitative pour notre projet, après avoir consulté la documentation nécessaire à son sujet ainsi que des experts dans le domaine, nous étions confiants qu'avec une perspective de non-directivité, d'écoute empathique et d'attention tournée vers les sujets, cette approche allait nous permettre d'observer, de décrire, de mettre en lumière et de comprendre l'émergence de la difficulté langagière à partir de ses manifestations chez les sujets.

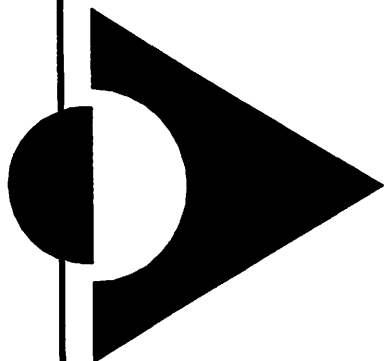
Cette recherche de l'information pouvant nous aider à construire l'histoire de la difficulté langagière nous a conduits à la méthodologie que nous allons décrire maintenant.

*Chapitre 2*

---

*Méthodologie*

---



Dans ce chapitre sur la méthodologie, il sera question de:

- l'approche méthodologique retenue;
- conditions de réalisation de l'entrevue;
- critères de sélection des sujets;
- analyse des données: vers une théorisation ancrée;
- les préparatifs à l'analyse des données;
- traitement des données.

## 2.1 Approche méthodologique retenue

---

Comme nous l'avons indiqué précédemment, dans le contexte de ce projet de recherche, l'approche qualitative s'est avérée la perspective méthodologique la plus appropriée, car il est question d'une recherche qui:

- s'intéresse à comprendre la difficulté langagière des élèves du collégial par le recours à des sujets qui vivent cette situation;
- se veut à caractère exploratoire mettant en lumière les représentations que les élèves du niveau collégial ont de leur difficulté langagière;
- souhaite comprendre la construction de la difficulté langagière chez les élèves du collégial.

Nous avons privilégié l'entrevue semi-directive dans le cadre de cette recherche, technique de cueillette de données qui a pour but d'organiser un rapport de communication verbale entre deux personnes (le chercheur et l'interlocuteur). afin de permettre au chercheur de recueillir certaines informations concernant un objet précis (Brimo, 1972:207). Il s'agit d'un instrument approprié pour fournir les renseignements sur le sujet à l'étude, et comme l'écrit Daunais, «le recours à l'entrevue permet d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche» (Daunais, 1993:274).

Quand on parle d'entrevue semi-directive, cela signifie que «le chercheur prépare son entrevue, mais il ne le fait pas d'une manière fermée. Il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer» (Paillé, 1991:2). Cette entrevue est donc préparée mais elle reste quand même ouverte à la richesse des rencontres et à ce qui peut en émerger. «Elle est centrée sur l'expérience des sujets et est à la recherche d'un témoignage complet et non pas uniquement de fréquences, son but n'étant pas seulement d'obtenir des réponses mais également de découvrir quelles questions poser et quand les poser» (Paillé, 1991:2). On voit ainsi qu'une entrevue semi-directive donne au chercheur un certain degré de liberté. Cependant l'entretien doit être centré sur des événements ou des thèmes particuliers et il doit s'appuyer sur un guide d'entrevue qui, par ailleurs, évolue avec la recherche.

### 2.1.1 Forces et limites de l'entrevue semi-directive

Recourir à l'entrevue semi-directive pour la cueillette des données ne se fait pas sans une réflexion sérieuse sur la qualité des données obtenues. En effet, cette méthode présente à la fois des forces et des limites dont le chercheur doit être conscient pour assurer la validité de ses données.

**Forces: richesse des données et flexibilité**

Du côté des forces de cette technique, on peut citer la richesse des données obtenues par contact direct avec les sujets. Grâce à ce contact, le chercheur peut motiver le sujet, corriger ses écarts, lui demander des précisions pour parvenir à une information complète et appropriée. De plus, par sa flexibilité, cette méthode permet non seulement d'obtenir plus d'informations, mais aussi d'atteindre en profondeur la signification de ces informations. Lucie Trépanier (1998) estime que cette technique permet d'obtenir des données personnelles, profondes et spontanées plus que toute autre technique de collecte de données et qu'elle constitue un outil flexible pouvant s'adapter au cours des événements.

**Limites: influence et contamination**

En contrepartie, on trouvera des limites à cette technique notamment celles qui consistent à influencer les réponses de l'interviewé qui, placé en contact direct avec le chercheur, pourra ne pas être disposé à lui transmettre toute l'information qu'il possède et qui, de ce fait, pourra chercher à camoufler sa réalité devant le chercheur (Lecomte et Goetz, 1982).

**Limites: nombre restreint de sujets et quantité phénoménale des données**

La cueillette de données par entrevue semi-directive restreint forcément le nombre de participants en raison du temps que cette technique exige et de l'amas imposant de données qui s'en dégage. En effet, cette façon de procéder met le chercheur devant une quantité impressionnante de données plus ou moins comparables d'un participant à un autre, pêle-mêle et non quantifiables, et seule l'analyse qualitative, exigeant compétence et expérience, en fera sortir du sens.

### 2.1.2 Précaution: un protocole d'entrevue

Toutefois, étant donné l'enjeu de cette approche, le chercheur avisé prendra les précautions nécessaires afin de diminuer les risques du camouflage du côté de l'interviewé. Pour cela, il faut mettre au point un protocole d'entrevue préconisant le plus possible la non-intervention et la non-directivité. Pour élaborer le protocole d'entrevue nous avons consulté des experts de l'externe et de l'interne. De l'interne, nous avons fait appel à des professeurs de chacun des deux départements concernés. De l'externe, nous avons fait appel à des spécialistes de l'approche qualitative, notamment à Pierre Paillé et Sylvain Bourdon d'une façon directe et aux écrits de chercheurs chevronnés dans le domaine tels, Vander Maren, Pires, Pouppart, Deslauriers, Mucchielli.

**Précaution: efforts pour accéder à l'information et ne pas influencer les sujets**

Si l'entrevue est semi-directive, c'est dans le but d'arriver à canaliser le maximum d'information pertinentes. À l'intérieur de ce cadre, nous avons pris soin d'accéder, de la façon la plus pure possible, au point de vue des sujets. Des efforts particuliers ont été déployés afin d'orienter le moins possible les réponses des interviewés et afin d'accéder à leurs représentations les plus authentiques et les plus personnelles. À cet effet, nous sommes inspirés entre autres des écrits

de Van der Maren (1995) où il rappelle au chercheur que les entrevues doivent être soigneusement préparées et que pour rendre pertinent le matériel produit, ce dernier devra s'entraîner aux techniques de l'entrevue, en particulier au style de l'entrevue qu'il veut utiliser, afin d'éviter les erreurs qui contaminent les données. De plus, cet auteur insiste sur la nécessité et l'efficacité de mini-entrevues enregistrées que le chercheur peut revoir à plusieurs reprises avec un expert pour apprendre à manifester avec naturel les habiletés requises. Deslauriers (1991) estime qu'un chercheur maîtrisant suffisamment les savoir-faire nécessaires à la conduite de ce type d'entrevue et les savoir-être requis pour la mener (ouverture d'esprit, empathie, écoute, etc.) doit pouvoir arriver à un certain degré d'objectivité.

**Précaution: méfiance à l'égard des représentations**

De plus, nous avons porté une attention particulière aux recommandations de Poupart où il suggère au chercheur «d'une part, d'être attentif, voire méfiant, à l'égard des représentations et, d'autre part, d'affirmer certaines connaissances, sous peine de renoncer à la recherche d'une connaissance approchée» Poupart (1997:154). En ce sens, nous avons réussi, dans un premier temps, à traiter les certitudes des interviewés surtout comme des croyances et non comme des vérités. Nous avons suivi par là en même temps l'idée de Wittgenstein (1958) qui disait que «savoir ne signifie pas que c'est vrai, mais simplement qu'on est convaincu». C'est dans cette perspective que nous avons bâti notre conviction en l'inscrivant dans les limites de cette approche et donc en lui reconnaissant une valeur de conviction mais non nécessairement une valeur de vérité. Nous étions dès lors d'autant plus à l'aise avec le point de vue des élèves que nous ne lui affectons qu'une valeur d'opinion. Cela n'a pas empêché pour autant ce point de vue des élèves d'être très riche et très éclairant.

## 2.2 Conditions de réalisation de l'entrevue

---

**Climat de confiance, de respect et d'écoute**

Pour recueillir des éléments riches et pertinents à partir des entrevues, nous avons tâché de les réaliser en respectant les conditions suivantes: dans un premier temps, nous avons cherché à instaurer avec nos interviewés un climat de confiance qui nous a permis d'avoir accès à leurs sentiments, à leurs idées, à leurs représentations et au sens qu'ils donnent aux événements. Plusieurs auteurs: (Horth, 1986), (Deslauriers, 1991), (Mayer et Ouellet, 1991), (Poisson, 1991) et (Daunais, 1993) sont d'avis qu'en matière d'entrevue, les attitudes et la relation expliquent mieux le succès de l'entrevue que les connaissances et la technique. Pour sa part Deslauriers (1991) estime que les sujets doivent sentir une acceptation inconditionnelle de leurs propos et c'est pourquoi nous avons fait notre possible pour faire preuve d'ouverture d'esprit, d'empathie et de sens de l'écoute à l'endroit des interviewés. De fait, nous avons pris toutes les précautions pour assurer une écoute considérable du témoignage des interviewés afin de motiver ces derniers à s'exprimer d'une façon libre et explicite.

### 2.2.1 Sujets interviewés: détenteurs de vérité

De fait, nous avons considéré l'entrevue comme une occasion privilégiée pour puiser en direct les données qui ont servi à la construction de la difficulté langagière telle que vécue et perçue par les sujets interviewés. Nous avons ainsi suivi la considération de (Mucchielli, 1996:129) selon laquelle, le sujet interviewé doit être mis au premier plan avec son expérience, son vécu et son témoignage, avec la conviction que c'est lui qui détient la vérité que nous cherchons.

Pour réaliser les entrevues, nous avons élaboré un guide selon des règles bien établies (Paillé, 1991:4), dans lequel nous avons prévu une série de questions et de probes en prévision de diverses situations dans lesquelles les sujets seront placés. Ce guide a été modifié à mesure que la recherche a progressé, et vers la fin, nous n'en avons pratiquement plus besoin du tout. Voici à quoi il ressemblait lors des premières entrevues que nous avons réalisées.

### 2.2.2 Guide d'entrevue

Les premières minutes doivent servir à placer l'élève dans une atmosphère de confiance où il sent qu'il ne sera pas jugé ni pénalisé et où on insiste sur ses forces, sur ce qu'il aime. On débute en lui expliquant le but de l'exercice qui est de permettre à l'interviewer de mieux comprendre une situation complexe que vivent beaucoup de jeunes aujourd'hui, à savoir les difficultés langagières.

L'entrevue démarre de la façon suivante

Beaucoup de recherches ont été faites sur les difficultés langagières des élèves de l'ordre supérieur d'éducation, mais peu d'entre elles se sont préoccupées de voir le point de vue de l'élève sur ces difficultés. Pour notre part, nous avons décidé de mettre au cœur de notre recherche le point de vue des élèves. En ce sens, tout ce que tu vas nous dire est d'une grande importance. Nous espérons qu'avec les témoignages des élèves, nous allons mieux comprendre cette situation complexe afin de trouver des pistes d'action prometteuses.

### *Quelques probes pour cette partie introductive:*

- Comme on va travailler ensemble pendant quelques temps et que ton point de vue va être très important pour nous, nous aimerions d'abord que tu nous parles un peu de toi: tes études, tes projets, les choses que tu aimes faire. Est-ce possible?
- Quelles sont les raisons qui t'ont amené à répondre à notre appel?
- Si tu devais donner une image globale de toi à quelqu'un, quelle serait-elle? (Par exemple: sportif, intellectuel, lecteur, curieux, etc..)
- Parmi les cours que tu suis au collège, quel est ton cours préféré?
- Si tu es rendu au collège, c'est parce que tu as réussi les niveaux primaires et secondaires et ce sont là des atouts que tu as déjà par rapport à beaucoup d'autres. Qu'est-ce que tu rêves de faire comme carrière?



- Quelles sont les chances pour toi d'arriver à la carrière à laquelle tu rêves?
- Si tu éprouvais des difficultés dans ton cheminement, comment compterais-tu les vaincre?

## ***Représentation-Perception***

- Que signifie pour toi avoir des difficultés langagières?
- Pourrais-tu nous décrire une situation où tu éprouves des difficultés langagières?
- Qu'est-ce qui t'amène à penser que tu as des difficultés langagières?
- Si tu devais situer tes difficultés langagières sur une échelle à 10 niveaux où le niveau 1 signifie: peu de difficultés langagières et le niveau 10 signifie: difficultés langagières insurmontables, quel niveau choisirais-tu?
- As-tu espoir qu'un jour tes difficultés langagières seront réglées?
- Ne vaudrait-il pas mieux vivre avec ces difficultés langagières et consacrer ton temps à tes études?
- Comment entrevois-tu les tests de français à la fin de tes études collégiales?
- Es-tu plus efficace à l'écrit lorsque tes difficultés langagières ne sont pas contrôlées ou évaluées?  
  - Internet?
  - Professeur ne pénalisant pas pour le français?
  - Discours?
  - Etc.
- Pourquoi ça te dérange d'avoir de difficultés langagières?
- Est-ce que ça dérange les autres que tu aies des difficultés langagières?
- Qu'est-ce que ça prendrait, selon toi, pour pouvoir éliminer tes difficultés langagières?
- Combien serais-tu prêt(e) à payer pour éliminer tes difficultés langagières?
- Selon toi, l'obtention de ton diplôme au collège sera-t-il affecté par tes difficultés langagières?
- Combine librement les deux concepts suivants: Étude et difficultés langagières.
- Émotivement, comment vois-tu tes difficultés langagières?

## ***Manifestations (façons dont les difficultés langagières sont vécues par le sujet)***

- Penses-tu avoir des difficultés langagières dans l'expression orale de ta pensée? Exemples si possible.  
  - Avec tes amis?
  - Dans tes cours?
  - Dans tes exposés oraux?
  - Etc...
- À quelles occasions reconnais-tu avoir des difficultés langagières quand tu exprimes ta pensée par écrit?

Quand tu rédiges tes travaux?  
 Quand tu veux écrire des messages à quelqu'un?  
 Quand tu dois remplir des formulaires?  
 Quand tu écris sur Internet?

- Est-ce seulement en français que tu as des difficultés langagières?
- Pourrais-tu nous décrire une situation où tu éprouves des difficultés langagières en mathématique?
- Pourrais-tu nous décrire une situation où tu éprouves des difficultés langagières en philosophie?
- Le fait d'avoir des difficultés langagières en français affecte-t-il ton rendement dans d'autres disciplines?
- Ressens-tu des malaises à exprimer le fait que tu as des difficultés langagières?

### ***Impact-Conséquences***

- En quoi c'est pénalisant que d'avoir des difficultés langagières?
- Est-ce que le fait d'avoir des difficultés langagières ça t'a toujours dérangé?
- As-tu des exemples où quelqu'un dans ton entourage t'a aidé à travailler sur tes difficultés langagières?  
 Tes parents?  
 Tes professeurs?  
 Tes confrères?  
 Centres d'aide?  
 Etc?
- Est-ce que cela t'a aidé un peu?
- Tes difficultés langagières ont-elles un impact sur ta réussite scolaire
- Tes ambitions seraient-elles différentes si tu n'avais pas de difficultés langagières?

### ***Remèdes***

- Aurais-tu un exemple de quelque chose que tu as fait pour essayer d'enrayer (enlever, effacer) ou de diminuer tes difficultés langagières?
- As-tu l'intention de faire encore quelque chose pour continuer à combattre ces difficultés langagières?
- Combien de fois par semaine fréquentes-tu un centre d'aide?
- Cette fréquentation du centre d'aide t'a-t-elle rapporté quelque chose?
- Serais-tu prêt(e) à investir encore du temps et de l'énergie avec un centre d'aide?
- Peux-tu me donner des raisons pour lesquelles un élève ne fréquenterait pas un centre d'aide?
- As-tu développé des moyens pour camoufler tes difficultés langagières?
- Que penses-tu de l'efficacité de ces moyens de camouflage?
- Quels types d'efforts devrais-tu faire pour corriger une fois pour toutes tes difficultés langagières?

- Est-ce que tu as l'intention de faire quelque chose pour réussir les tests de français pour l'entrée à l'université?

## *Origines*

- Depuis quand es-tu conscient(e) d'avoir des difficultés langagières?
- Quand les difficultés langagières ont-elles commencé à te déranger?
- Quelqu'un de ton entourage serait-il responsable de l'enclenchement de tes difficultés langagières?
- Est-ce par manquement à tes devoirs que tes difficultés langagières ont commencé?
- En fouillant dans ta mémoire, pourrais-tu identifier une situation particulière qui t'aurait marqué(e) par rapport à tes difficultés langagières.
- Dans ta famille, quelqu'un d'autre aurait-il des difficultés langagières?

## 2.3 Critères de sélection des sujets

---

Dans l'approche qualitative, le sujet appelé aussi acteur, joue un rôle très important. Paillé estime qu'il est à la fois «le point de départ et le référent incontournable de la connaissance générée» (Paillé, 1996:11). Dans l'approche phénoménologique associée à la recherche qualitative, on réfère à un sujet expérientiel (ou existentiel) et l'on cherche surtout à cerner la conscience que ce sujet a des phénomènes. L'approche phénoménologique, qui est à l'origine et au cœur de l'approche qualitative, préconise la description d'un vécu dans son immédiat existentiel. Cette description se veut surtout un retour au phénomène tel qu'il est éprouvé au niveau de la réalité humaine vécue immédiatement dans la conscience. Cela implique la mise entre parenthèses des connaissances intellectuelles acquises, du savoir tout fait et tout prêt, dont l'interposition empêche de percevoir directement les phénomènes (Mucchielli, 1996:46).

### Critères de sélection

Essentiellement, il nous fallait trouver des sujets avec des difficultés langagières désireux de réfléchir et de partager sur leurs difficultés, ayant le goût d'approfondir la compréhension du phénomène étudié et finalement, prêt à s'ouvrir à propos de ces difficultés. Pour cela nous avons lancé un appel à tous dans nos deux collèges et nous avons demandé à certains de nos collègues en philosophie et en mathématiques de nous référer des élèves qui, selon eux, répondent à ces critères. Par la suite nous avons fait un appel auprès de collègues de deux cégeps du secteur public afin de recruter des élèves en difficultés langagières.

### Critères: homogénéité, diversification et saturation

Consultant la littérature relative à l'approche qualitative, nous avons trouvé trois critères reconnus fondamentaux dans l'approche qualitative: le critère d'homogénéité, celui de la diversification et celui de la saturation Pires (1996).

### 2.3.1 Critère d'homogénéité

Ce critère nous a permis de respecter les conditions suivantes:

- Parmi les élèves des quatre collèges, qui ont répondu à notre appel, nous avons choisi des sujets qui reconnaissent avoir des difficultés langagières. L'homogénéité a été assurée ici, non par un niveau égal de difficultés langagières, mais par la reconnaissance de ces difficultés par les sujets. Il en a résulté que les élèves retenus ne sont pas tous nécessairement des élèves à faible rendement scolaire.
- La deuxième condition a été celle de la disponibilité des sujets: d'une part, nous voulions commencer par faire avec chacun d'eux une longue rencontre, et d'autre part, nous avons imaginé également une possibilité de multiplier les rencontres avec certains de ces sujets, afin de pouvoir confirmer certaines idées, approfondir telle ou telle avenue, compléter l'information sur tel ou tel point. Notons que nous n'avons pas eu à revenir sur les entrevues mais que nous avons effectué par contre des entrevues assez longues qui, dans certains cas, ont duré jusqu'à environ deux heures.
- La troisième condition est celle de l'ouverture d'esprit et de la disposition des élèves à exprimer leurs difficultés langagières. En effet, il est important pour ce type de recherche que les sujets aient des choses à dire sur les questions de recherche, car leurs propos constituent le facteur de base dans la cueillette de données.

### 2.3.2 Critère de diversification

La diversification en recherche qualitative constitue le pendant de la représentativité statistique en recherche quantitative. Son objet est la description en profondeur des phénomènes plutôt que leur comparaison. Elle est un principe de sélection en ce qui touche les échantillons qualitatifs puisque l'idée est de diversifier les cas de manière à inclure la plus grande variété possible à l'intérieur d'un groupe donné et ce indépendamment de la fréquence statistique. Dans le cadre de cette recherche, la diversification s'est faite à l'intérieur du groupe choisi et elle a été assurée par les variables sexe, programme et année d'étude collégiale.

### 2.3.3 Critère de saturation

Quant au critère de saturation, il concerne ici le moment où on doit arrêter de choisir d'autres sujets. C'est là un principe qui est utilisé pour déterminer, en cours de route, le nombre de sujets à sélectionner pour fin d'entrevue. La saturation survient, selon Pires, «lorsque, après des applications successives, les données n'ajoutent aucune propriété nouvelle au concept» (Pires, 1997:156). Ceci est rattaché au fait que «la collecte des données se fait en fonction des besoins de l'analyse et de la construction: à mesure qu'on se pose des questions ou qu'on formule des hypothèses, on cherche les éléments empiriques pour poursuivre ou boucler l'analyse» (Pires, 1997:154). À toutes fins pratiques, la saturation indique donc le moment où le chercheur doit arrêter sa collecte des données. À l'expé-

rience, ce phénomène est arrivé lorsque nous avons fini d'interviewer une trentaine de sujets et nous avons alors retenu vingt cinq d'entre eux pour fin d'analyse.

## 2.4 Analyse des données: vers une théorisation ancrée

---

La cueillette des données par entrevue semi-directive a mis entre nos mains des informations précieuses qu'il nous fallait analyser et interpréter d'une façon juste et pertinente. Or, en matière de recherche qualitative, plusieurs chercheurs ont mis au point des procédures et des techniques pour effectuer l'analyse des données: Glaser et Strauss (1967), Strauss et Carbone (1990), Paillé (1994), Laperrière (1997), etc. La stratégie d'analyse inspirée de ces auteurs en a été une de théorisation ancrée "grounded theory method". Cette dernière, selon Laperrière, « *vise d'abord l'élaboration d'une théorie, (...) enracinée dans la réalité empirique, mais n'en constituant pas une description; les cas empiriquement observés n'y sont pas considérés pour eux-mêmes, mais comme des instances du phénomène social observé*» (Laperrière, 1997:309). Pour sa part, Paillé estime que la théorisation cherche à « *dégager le sens d'un phénomène, à lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, à amener une nouvelle compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière*» Paillé (1994:149). Pour arriver à cette théorisation, il faut, selon lui, passer par les étapes que les chercheurs de l'approche qualitative préconisent à savoir la codification, la catégorisation, la mise en relation et l'intégration. Voici en bref ce qu'on entend par chacune de ces étapes:

### **codification**

La codification correspond à l'effort de découpage, d'étiquetage et de classification des informations contenues dans les entrevues. Elle est d'abord ouverte et elle « *vise à faire émerger des données le plus grand nombre de concepts et de catégories possible*» (Laperrière, 1997:317). Ce travail est fait pour faciliter le repérage des segments du corpus de manière à pouvoir y référer lors de l'analyse plus poussée.

### **catégorisation**

La catégorisation consiste à nommer, de manière plus riche et plus englobante, les phénomènes qui se dégagent des données. Cette deuxième opération permet de dégager des thèmes et des relations entre les événements, plaçant la recherche sur de nouvelles pistes de compréhension.

### **mise en relation**

La mise en relation met l'accent sur la découverte des liens entre les catégories par le constat de certaines régularités ou récurrences. L'objectif ici est d'organiser les catégories d'une façon hiérarchique, ce qui place la recherche dans la perspective d'une plus grande compréhension du phénomène. À toutes fins pratiques, cette étape marque le passage de la description à l'explication.

### **Intégration**

L'intégration constitue un moment privilégié pour vérifier la cohérence de la démarche, liant les diverses catégories construites par l'analyse progressive et dégageant ainsi l'unité fondamentale de l'analyse des données. C'est l'étape qui

ouvre le plus la recherche sur la théorisation, laquelle ne peut advenir que par maturation progressive.

Pour comprendre comment nous avons inscrit ces moments importants de l'analyse des données, on se référera à la section intitulée "Les préparatifs à l'analyse des données".

Mesures visant à garantir la scientificité de la recherche qualitative

Selon Lecompte et Goetz (1982) la valeur d'une recherche dépend en partie de l'habileté du chercheur à démontrer la crédibilité de son approche. D'une façon globale, la recherche qualitative obéit aux mêmes exigences que celles de la recherche quantitative. Guba (1981) a établi un parallélisme intéressant entre les exigences habituelles de la recherche quantitative et les pratiques de la recherche qualitative. En ce sens, il a dégagé les équivalences suivantes: aux validités internes et externes correspondent respectivement la crédibilité et la transférabilité, à la fidélité correspond la constance interne et à l'objectivité, la fiabilité. Ces termes sont passés en revue dans les paragraphes qui suivent:

### 2.4.1 Crédibilité

Pourtois et Desmet (1996:59) décrivent la crédibilité comme étant la garantie que le chercheur doit fournir quant à la qualité et à la quantité des observations effectuées et quant à l'exactitude des relations qu'il établit entre les observations lors de l'interprétation.

En ce qui concerne l'observation, ils estiment que le chercheur doit:

- prouver une présence suffisamment longue sur le terrain;
- recueillir des données nombreuses, émanant de perspectives multiples;
- faire référence à des matériaux objectifs;
- se servir au maximum de la technique de triangulation des sources et des méthodes;
- vérifier s'il y a bien accord entre son langage et ses propres valeurs d'une part, et le langage et les valeurs des sujets, d'autre part.

Dans le cadre de cette recherche, la crédibilité a été assurée par les moyens suivants:

- la présence prolongée des chercheurs sur le terrain avec les sujets ce qui se traduira par la réalisation d'un grand nombre d'entrevues (une trentaine dont vingt cinq seront retenues pour fin d'analyse).
- la tenue d'un journal de bord pour les événements particulièrement significatifs;
- l'enregistrement des entrevues sur un support audio;
- la transcription du verbatim de ces entrevues;
- le démarrage du processus de codification des données dès les premières entrevues;

- le recours à la technique de triangulation par les discussions entre les deux chercheurs concernés, par les échanges avec des experts dans le domaine et par des échanges avec des collègues œuvrant dans le milieu.

### 2.4.2 Transférabilité

La transférabilité qui est la démarche par laquelle le chercheur s'interroge pour savoir si les conclusions auxquelles il aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié, constitue un aspect important pour toute recherche qualitative, car, cette dernière n'ayant pas pour objectif la généralisation, elle vise surtout l'application des résultats obtenus à d'autres contextes.

Il serait trop tôt, dans le cadre de cette recherche, de parler de la transférabilité, car ce sont nos collègues qui vont nous renseigner là-dessus. Pour notre part, nous avons quand même eu l'impression que dans la plupart des sections, l'analyse qui a été faite des propos des élèves interviewés a permis une compréhension intéressante du phénomène, ce qui nous laisse espérer que la compréhension dégagée du phénomène devrait valoir dans l'ensemble des cas d'élèves aux prises avec des difficultés langagières ou de difficultés d'apprentissage en général. À ce propos, on pourra noter avec un intérêt particulier ce qui ressort de la section sur les correctifs où, grâce aux suggestions des élèves interviewés, nous avons réussi à dégager ce qui pourrait s'appeler un projet pédagogique pouvant éclairer aussi bien l'action de l'élève que celle du professeur soucieux d'apporter un support à ses élèves. Toutefois, nous estimons qu'il est trop tôt pour parler de transférabilité et qu'il faudra attendre la réaction des collègues sur cette question importante.

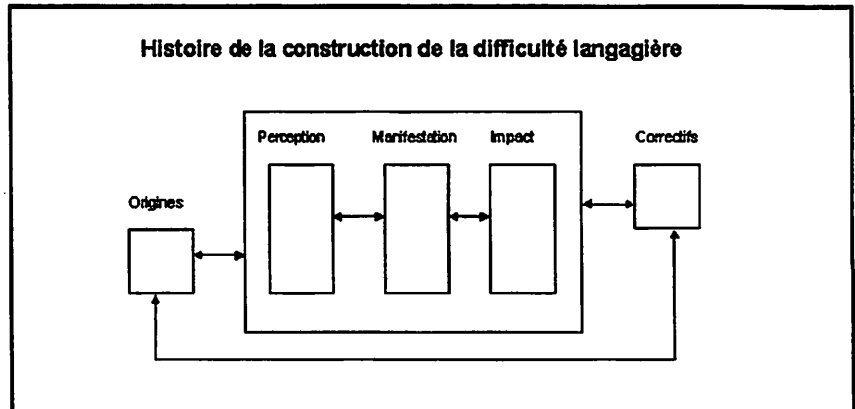
## 2.5 Les préparatifs à l'analyse des données

---

### 2.5.1 Cadre conceptuel

Étant donné la richesse des données et la relative liberté dans laquelle nous avons laissé nos interviewés, il nous fallait trouver quand même une façon de tamiser l'information afin de pouvoir l'analyser et en dégager le contenu d'une façon ordonnée. C'est là que le cadre conceptuel nous a été d'un secours inestimable. De fait, ce cadre s'est présenté comme un moule général très large fait pour séparer les données en compartiments ou en sections afin d'en faciliter l'organisation et l'analyse. Comme on peut le voir ci-après, ce cadre conceptuel s'est présenté sous forme d'un schéma ouvert sur cinq concepts (trois centraux et deux périphériques) qui, tout en permettant à l'élève une grande liberté, permet l'organisation de l'information dense et riche cueillie par les interviews.

L'information centrale se rapporte à la perception que les sujets ont de leur difficulté langagière, aux manifestations de cette difficulté dans les diverses situations et à l'impact que cette difficulté a sur eux. D'un autre côté, il y a les deux concepts



périphériques en amont et en aval de ce bloc central: concept ayant trait aux origines de la difficulté langagière et concept se rapportant aux correctifs que les élèves envisagent pour corriger leur situation. Comme toutes ces questions sont en étroite interaction les unes avec les autres, nous avons symbolisé cela avec les doubles flèches, d'une part entre les trois concepts du bloc central, et d'autre part entre le bloc central dans sa totalité et les concepts périphériques relatives aux origines et aux correctifs.

### 2.5.2 Cinq concepts majeurs pour classer l'ensemble des données

Le premier travail qui était à faire, à partir des entrevues avec les élèves, en était un de codage et de classification de l'information recueillie en regard de ces trois thèmes centraux et des deux thèmes périphériques. Nos diverses interrogations des données ont donc visé, dans un premier temps, à dégager les divers types de perceptions, de manifestations et d'impacts des difficultés langagières des élèves interviewés. Ensuite, il fallait identifier les éléments relatifs aux origines de ces difficultés et ceux relatifs aux correctifs mis en œuvre par les sujets pour enrayer leurs difficultés. Nous avons ainsi une sorte de premiers grands tiroirs dans lesquels nous pouvions séparer l'information brute fournie par les sujets interviewés, dans le but de l'isoler pour ensuite travailler à l'ordonner et ensuite à la hiérarchiser.

#### Structuration des données

Voici comment les choses se sont déroulées après les entrevues avec les sujets: dans un premier temps, après avoir fait un enregistrement audio des interviews, nous en avons assuré le transcript du verbatim sur un support informatique. Suite à cela, nous avons intégré les textes de ce verbatim dans la base de données du logiciel Nvivo (logiciel spécialisé dans le traitement des données qualitatives qui apporte entre autre un support appréciable lors de la codification et de la catégorisation en permettant de retrouver dans tous les entretiens et d'afficher à la demande de l'utilisateur, tous les passages correspondant à une requête donnée) en prenant soin d'identifier chacun des interviewés avec des numéros séquentiels afin de préserver l'anonymat. De cette façon, le matériel disponible était prêt à être questionné, interrogé et analysé en vue de l'objectif visé, celui de dégager le point de vue des élèves sur leurs difficultés langagières.



Comme nous travaillions dans la perspective d'une théorisation ancrée, il nous fallait rester constamment en contact avec les textes des entrevues pour ne pas être tentés de nous aventurer dans des interprétations théoriques qui nous éloigneraient des propos tenus par les sujets. Voici comment nous avons pu assurer un "ancrage" constant sur les données réelles du corpus.

### 2.5.3 Travail préparatoire à la codification

#### Les mots des élèves

Dans un premier moment, nous avons relu les textes des six premières entrevues et réécouté leurs enregistrements dans le but de relever des mots ou des expressions utilisés par les élèves interviewés. Nous avons réussi à identifier environ cent trente mots ou expressions avec lesquels les élèves décrivaient leurs difficultés, suite à quoi nous avons touché à un phénomène de saturation. Ensuite, nous avons procédé à rechercher ces mots ou expressions dans l'ensemble des entrevues par le moyen du logiciel "Nvivo" dans le but de vérifier la récurrence de ces mots ou expressions dans l'ensemble du corpus. C'était là un premier moyen d'en éliminer ou d'en retenir pour une phase subséquente.

#### Rapport Nvivo

Grâce au logiciel Nvivo, dès qu'une recherche est faite sur un mot ou une expression, on a un rapport sur le nombre de fois où ce mot ou expression revient dans l'ensemble du corpus. De plus, le rapport spécifie le nom de chaque entrevue où on voit apparaître ces mots ou expressions ainsi que les numéros des sections et des paragraphes où on les trouve. Voici, à titre d'illustration, le rapport que Nvivo a fourni à propos du mot "Écouter". De fait nous avons tronqué le mot "Écouter" en retenant seulement "Écout", de manière à retrouver également tous les suffixes ou terminaisons: "Écoute", "Écouter", "Écouté", "Écoutée", etc.

Le résultat de la recherche dans Nvivo sur le mot "écout" donne 67 passages contenant "écout" dans 21 entrevues.

<p><b>Entrevue 01, 10 passages, 50 characters.</b>            Section 1.2, Paragraph 8, 5 characters.            Section 1.2, Paragraph 9, 5 characters.            Section 1.2, Paragraph 9, 5 characters.            Section 1.2, Paragraph 9, 5 characters.            Section 1.2, Paragraph 10, 5 characters.            Section 1.2, Paragraph 15, 5 characters.            Section 1.4, Paragraph 28, 5 characters.            Section 1.33, Paragraph 105, 5 characters.            Section 1.37, Paragraph 113, 5 characters.            Section 1.37, Paragraph 114, 5 characters</p>	<p><b>Entrevue 03, 2 passages, 10 characters.</b>            Section 2.15, Paragraph 50, 5 characters.            Section 2.15, Paragraph 50, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 04, 1 passages, 5 characters.</b>            Section 1.21, Paragraph 52, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 05, 4 passages, 20 characters.</b>            Section 1.9, Paragraph 39, 5 characters.            Section 1.9, Paragraph 39, 5 characters.            Section 1.9, Paragraph 41, 5 characters.            Section 1.9, Paragraph 41, 5 characters.</p>
<p><b>Entrevue 02, 4 passages, 20 characters.</b>            Section 1.1, Paragraph 8, 5 characters.            Section 1.1, Paragraph 16, 5 characters.            Section 1.19, Paragraph 59, 5 characters.            Section 1.60, Paragraph 176, 5 characters.</p>	<p><b>Entrevue 06, 2 passages, 10 characters.</b>            Section 1.1, Paragraph 3, 5 characters.            Section 1.54, Paragraph 122, 5 characters.</p>

<p><b>Entrevue 07, 1 passages, 5 characters.</b> Section 2.21, Paragraph 46, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 08, 1 passages, 5 characters.</b> Section 1.19, Paragraph 68, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 09, 2 passages, 10 characters.</b> Section 1.3, Paragraph 27, 5 characters. Section 1.23, Paragraph 103, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 10, 1 passages, 5 characters.</b> Section 1.61, Paragraph 139, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 11, 1 passages, 5 characters.</b> Section 1.38, Paragraph 93, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 12, 2 passages, 10 characters.</b> Section 1.7, Paragraph 26, 5 characters. Section 1.7, Paragraph 26, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 13, 5 passages, 25 characters.</b> Section 1.7, Paragraph 33, 5 characters. Section 1.27, Paragraph 83, 5 characters. Section 1.31, Paragraph 93, 5 characters. Section 1.41, Paragraph 121, 5 characters. Section 1.42, Paragraph 123, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 15, 1 passages, 5 characters.</b> Section 1.49, Paragraph 138, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 16, 12 passages, 60 characters.</b> Section 1.1, Paragraph 24, 5 characters. Section 1.1, Paragraph 26, 5 characters. Section 1.1, Paragraph 26, 5 characters. Section 1.1, Paragraph 26, 5 characters. Section 1.5, Paragraph 115, 5 characters. Section 1.17, Paragraph 184, 5 characters.</p>	<p>Section 1.27, Paragraph 244, 5 characters. Section 1.35, Paragraph 287, 5 characters. Section 1.40, Paragraph 322, 5 characters. Section 1.54, Paragraph 386, 5 characters. Section 1.55, Paragraph 401, 5 characters. Section 1.70, Paragraph 452, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 18, 2 passages, 10 characters.</b> Section 1.63, Paragraph 231, 5 characters. Section 1.65, Paragraph 237, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 19, 2 passages, 10 characters.</b> Section 1.1, Paragraph 28, 5 characters. Section 1.53, Paragraph 242, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 20, 8 passages, 40 characters.</b> Section 1.7, Paragraph 27, 5 characters. Section 1.7, Paragraph 27, 5 characters. Section 1.7, Paragraph 27, 5 characters. Section 1.7, Paragraph 27, 5 characters. Section 1.61, Paragraph 147, 5 characters. Section 1.63, Paragraph 151, 5 characters. Section 1.63, Paragraph 151, 5 characters. Section 1.72, Paragraph 171, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 21, 1 passages, 5 characters.</b> Section 1.139, Paragraph 296, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 24, 4 passages, 20 characters.</b> Section 1.49, Paragraph 159, 5 characters. Section 1.77, Paragraph 225, 5 characters. Section 1.104, Paragraph 293, 5 characters. Section 1.124, Paragraph 338, 5 characters.</p> <p><b>Entrevue 25, 1 passages, 5 characters.</b> Section 1.5, Paragraph 65, 5 characters.</p>
---	---

Ce rapport de base obtenu, NVIVO peut donner à la demande, les paragraphes, les sections ou simplement un nombre de caractères avant et après le mot recherché dans une ou plusieurs des entrevues. Voici en exemple, l'information obtenue pour les entrevues 01 et 04.

***Entrevue 01, 2 passages, 686 characters.  
Section 1.2, Paragraph 8, 434 characters.***

Mais les autres, ceux qui ont un quotient intellectuel moyen normal, c'est forcément soit par manque d'étude, soit, parce qu'il y a des gens qui étudient beaucoup et que ça ne donne quand même rien, par manque de méthode. Ceux-ci n'étudient pas de la bonne façon ou, ils ne sont pas assez présents en classe. Ils ont beau étudier des heures et des heures, s'ils ne sont pas allés ou n'ont pas écouté le cours, étudier ne donne rien.

***Section 1.2, Paragraph 15, 252 characters.***

Donc, à mon avis la meilleure façon d'étudier c'est d'abord écouter aux cours, participer dans le cours et, le moins possible qu'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, poser une question, le prof est là pour ça, il est payé pour ça, c'est son job.

***Entrevue 04, 1 passages, 608 characters.***

***Section 1.21, Paragraph 52, 608 characters.***

Ça s'installerait de façon, c'est plutôt d'après moi, que la personne ne fait pas attention en cours. Je pense que la plupart du langage on l'apprend en cours puis si la personne n'est pas attentive en cours, je ne vois pas comment elle ferait pour comprendre ce qui se passe et tout. C'est-à-dire si elle n'écoute même pas ce que le prof explique, je ne vois pas comment elle pourrait savoir, connaître les symboles, connaître le langage, comprendre même un exercice. Tu as beau essayer de faire ça chez toi, je crois que la grande partie de la matière se fait en classe et après ça c'est qu'elle pratique.

Ce rapport nous indique que le mot "Écoute" est:

- présent dans les entrevues 01 et 04;
- que dans la première entrevue, ce mot est présent dans deux passages totalisant 686 caractères;
- que le premier passage se trouve dans la section 1.2 du texte, au paragraphe 8, et que ce paragraphe compte 434 caractères. Immédiatement après ces coordonnées, on retrouve le texte du paragraphe, avec le mot ou l'expression demandé(e) présenté(e) dans une couleur distincte du reste du texte, pour en faciliter le repérage;
- que dans la deuxième entrevue, ce mot est présent à la section 1.2 du texte, au paragraphe 15, avec un total de 252 caractères et avec également le texte dudit paragraphe.

**Double critère**

Grâce à cette première approche, nous avons réussi à jeter une première sonde dans les textes des entrevues sans aucun risque de conceptualisation hâtive, puisque nous partions des mots utilisés par les sujets eux-mêmes et non des concepts que nous pouvions en déduire.

Mais là, nous n'étions qu'au début d'un processus qui devait être étudié et raffiné pour pouvoir arriver à des résultats intéressants. Il était évident toutefois, que parmi les mots retenus, un grand nombre était sans avenir, soit parce qu'ils n'étaient utilisés que par un nombre insignifiant d'intervenants, soit parce que les textes où ils étaient utilisés ne montraient aucun lien avec l'objectif recherché, à savoir le point de vue des élèves sur les difficultés langagières.

Nous avons ainsi un double critère pour éliminer ou pour retenir un mot ou une expression à propos desquels une requête a été adressée au corpus: ce double critère, c'était la pertinence et la récurrence. En effet, le texte trouvé devait présenter un contenu intéressant en regard avec l'objectif visé et il ne devait pas survenir exceptionnellement chez un seul élève interviewé. Plus un mot ou une expression revenait dans le corpus, plus on avait des raisons de retenir le ou les concept(s) liés à ces mots.

Dans ce qui suit, on trouvera une liste des mots ou expressions à propos desquels nous avons fait une première recherche: nous les avons appelés "Mots recherchés", suite à quoi, on trouvera une autre liste des mots qui seront retenus afin de nous permettre un premier contact avec le contenu d'une façon partielle, il est vrai, mais qui aura la grande vertu de ne rien forcer au niveau de l'anticipation conceptuelle.

À la suite de cela, forts des résultats de ces premiers contacts expérimentales avec le contenu, nous sommes revenus à un travail de codification systématique sur l'ensemble des entrevues qui a servi de base au travail de catégorisation et de sous-catégorisation de l'ensemble du contenu et qui nous a permis de jumeler les paragraphes codifiés à des énoncés courts et significatifs qui nous en donnaient des indications au plan du contenu, nous permettant de faire des regroupements hiérarchisés et de dégager graduellement le point de vue de l'ensemble de nos interviewés sur la question des difficultés langagières. Voici donc, dans un premier temps la liste des mots recherchés présentés dans l'ordre séquentiel dans lequel nous les avons dégagés.

### ***Mots recherchés***

améliorer, langage, compréhension, je ne sais pas comment, je ne lis pas, pratiquer, réussir, apprentissage, vocabulaire, lire, dictionnaire, commentaires, télévision, handicaper, culture, avenir, frustration, aide, français, habitudes, poche, je suis optimiste, j'avais bien de la misère parce, moi je suis moins bon, j'ai assez travaillé, médicament, manque d'étude, manque de méthode, étudier, matières les plus fortes, écoute, primaire, selon moi, secondaire, parents, pas le temps, fautes grammaticales, fautes de syntaxe, difficultés en français, je ne suis pas capable, auditif, prends toi en main, écoeuré, j'ai peur, problème, stress, ordinateur, test,

découragé, de la misère, stylo à bille, examen, fais de quoi, personne-ressource, réfléchir, aperçu, réagir, intelligence, évaluation, je vois que, me pose des questions, je dis, gêné, pleuré, troisième, résumé, entre les lignes, je me rappelle, Cégep, je me sentais mal, lacunes, je travaille, facilité, exercices, prochain cours, prenne en main, pour moi, mots, angoisse, ça m'a surpris, contexte, à ce moment-là, attention, déboussoler, encouragé, je sens que, adaptation, anxieux, bibliothèque, bonne relation, concise, contingenté, difficulté à dormi, dyslexie, enfant unique, erreurs d'inattention, essayer de voir, intervenant, mathématique, mes notes, motivation, plus de chance, sauté, un peu dur, symbole, solution, philosophie, poses des question, motivé, prendre mon temps, par coeur, difficulté langagière, début, lecture, mettre, note, j'aime, sciences humaines, économie, psychologie, temps, système, année, dur, école, frère, heureux, soeur, souvenir

Le résultat de ces premières recherches dans la banque de textes des entrevues a été très inégal, comme on pouvait bien s'y attendre. Dès lors, nous avons décidé de rejeter les mots ou expressions qui ne revenaient pas souvent ou dont le contenu n'était pas pertinent en regard de l'objectif, et cela a donné lieu à une autre liste, celle des "mots retenus", mots qui allaient nous mettre sous les yeux un contenu à analyser dans le but d'un premier travail de codification.

### ***Mots retenus***

à ce moment-là, adaptation, aide, améliorer, angoisse, aperçu, apprentissage, attention, auditif, avenir, bibliothèque, bonne relation, ça m'a surpris, cégep, compréhension, contexte, difficulté langagière, culture, de la misère, début, découragé, dictionnaire, difficultés en français, dur, écoeuré, étudier, écoute, encouragé, examen, exercice, facilité, frère, j'ai peur, je vois que, j'aime, lacunes, langage, intelligence, lecture, lire, mes notes, je travaille, motivé, mathématique, mettre, note, motivation, mots, ordinateur, par coeur, parents, pas le temps, personne-ressource, philosophie, pleuré, poche, nul, pour moi, pratiquer, soeur

À partir de ces mots et du contenu textuel auquel ils réfèrent dans le corpus, nous avons procédé à un premier travail de codification en partant cette fois-ci des idées contenues dans ces passages et non des mots ou des expressions qui nous y donnaient accès. De fait, il ne suffisait pas que les élèves aient utilisé les mêmes mots pour qu'on puisse en conclure a priori qu'ils ont parlé des mêmes réalités; il fallait voir dans le contexte de chaque entrevue et de chaque paragraphe où ces mots sont utilisés ce qu'on voulait dire au juste pour savoir s'il y avait un contenu important en regard de l'objectif visé.

## 2.6 Traitement des données

---

### 2.6.1 Première codification partielle

Grâce aux énoncés que nous accolions aux paragraphes rattachés aux mots ou expressions retenus, nous avons assuré une première codification qui nous donnait accès à des idées extraites du corpus en étroite liaison avec les extraits textuels en question. Ceci est très important, pour ne pas s'éloigner du texte du corpus et interpréter ultérieurement les idées ainsi codifiées d'une façon subjective, avec un risque de trahir ou tout au moins de déformer le contenu originaire. C'est ainsi que nous nous sommes placés graduellement sur une piste de théorisation ancrée. On comprend bien que cette théorisation est ancrée sur la réalité des sujets interviewés et sur le contenu exact de leurs propos. C'est là une façon de se prémunir contre des interprétations personnelles du contenu ou du message des élèves.

#### Phase de déconstruction du matériel

Cette première brèche nous a permis de prendre un contact sectoriel avec l'ensemble des entrevues en juxtaposant à tout hasard les extraits des divers intervenants à propos des mots utilisés communément par certains d'entre eux. Dans cette opération, nous pratiquions une phase de déconstruction du matériel, perdant ainsi de vue le contexte global de chacune des entrevues. Cet exercice aide beaucoup à assurer une neutralité dans l'interprétation des données. La seule chose qu'on regarde alors, c'est le contenu, le sens de ces mots ou expressions dans les divers paragraphes où ils apparaissent.

Dès lors, on n'est plus sous l'influence de la première perception des sujets interviewés, influence qui risque de teinter l'interprétation de leurs propos. C'est là un avantage quant à la neutralité de l'interprétation, mais c'est aussi un inconvénient, car on connaît bien l'importance du contexte pour la compréhension des messages. Néanmoins, cette première opération nous a permis d'effectuer des prélèvements intéressants de textes ramassés autour de mots ou d'expressions utilisés par les sujets eux-mêmes, nous assurant ainsi une première percée objective dans le corpus. Évidemment, ce n'était là qu'un contact partiel et incomplet et il fallait certes continuer le travail pour en arriver à une compréhension plus globale du phénomène étudié.

#### Une partie de pêche

Cette première opération ressemblait beaucoup à une partie de pêche, où l'on jette la ligne à l'eau sans présumer que le poisson mordra. Mais à force de jeter sa ligne à l'eau, si le poisson est là, il finira par mordre. Et sur l'ensemble de ces mots que nous avons essayés comme "appâts", on peut dire que la pêche a été abondante, puisqu'un bon nombre de ces mots a connu un succès évident. Ce succès pouvait se mesurer sur le plan quantitatif par le nombre de passages où ces mots se retrouvaient et sur le plan qualitatif, par l'accès à des passages fort pertinents par rapport à l'objectif visé. Grâce à cette approche informelle, on a pu identifier cent vingt-neuf mots ou expressions qui avaient une certaine importance et qui nous ont assuré une première entrée intéressante dans les textes des entrevues.

**Phase préparatoire à la catégorisation**

Ensuite, le questionnement effectué sur le corpus à propos de ces mots ou expressions utilisés par les élèves nous a menés à un travail de codification très précieux comme phase préparatoire à l'analyse du contenu. Cela nous a permis, entre autres, de commencer à nous faire des idées sur telle ou telle réalité couverte par les mots choisis, mais, en même temps, nous étions conscients que la sélection était partielle et qu'il devait y avoir forcément plusieurs idées importantes qui n'ont pas pu émerger à partir des seuls mots ou expressions que nous avons retenus. Néanmoins, la sélection nous a permis d'entrer dans les entrevues de la façon la moins subjective possible, puisque ce sont les textes eux-mêmes et donc les propos des élèves qui s'imposaient plutôt que des concepts forgés par nous à partir de l'ensemble des entrevues.

**Non-recours à la généralité des concepts**

Grâce à cette approche à laquelle nous sommes arrivés un peu par tâtonnement, nous avons réussi à éviter d'avoir recours à la généralité des concepts laissant plutôt parler le corpus et faire émerger de lui les concepts généraux, dans l'espoir de les reconnaître dans le corpus. Bref, nous commençons à avoir une certaine prise sur le contenu à partir de ce que disent les élèves eux-mêmes, mais nous n'avions pas encore de catégories ou de concepts-clés susceptibles de nous diriger dans un sens ou dans un autre.

**2.6.2 Deuxième codification élargie à l'ensemble des textes**

À partir de là, nous avons eu recours au texte intégral de toutes les entrevues où nous avons procédé à une codification exhaustive de tous les paragraphes significatifs (voir Annexe 1). À part les quelques passages éliminés pour leur non-pertinence, la codification déjà entamée dans la première phase s'est étendue à tout le reste du corpus, et nous avons ainsi accolé à chaque paragraphe un énoncé court et précis qui en condensait le sens et que nous pouvions rappeler par la suite.

Illustration du travail de codification appliqué aux deux premières entrevues:

***Entrevue 1*****Remarque générale**

1. Remarque générale: Une entrevue dont on peut tirer un programme pédagogique pour assurer la réussite (E01 : 01).
2. Programme pour réussir: Attention en classe plus un peu d'étude, prise de notes, recopier les notes et les personnaliser (E01 : 02).
3. Résumé de la méthode: Prendre des notes, encadrer les formules, mettre de l'ordre, se faire poser des questions (E01 : 03).

**Perception: motivation**

4. Intérêt versus implication (E01 : 04).

**Correctifs**

5. Avoir les cours complémentaires de son choix (E01 : 05).
6. Chercher les mots dans le dictionnaire (E01 : 06).
7. Découper les phrases pour mieux les comprendre (E01 : 07).

**Perception: motivation**

8. Il faut encourager à la lecture très jeune (E01 : 08).

- |  |  |
|--|--|
|  | 9. Écrire la formule en très gros sur une feuille blanche et faire parler les paramètres (E01 : 09).   |
| <b>Correctifs: style d'apprentissage</b> | 10. Trucs pour aider quelqu'un: lui demander d'expliquer une formule qu'il récite; dessiner pour un visuel; lire quelque chose qu'on aime et prendre le temps pour le comprendre (souligner les mots incompris et les chercher dans le dictionnaire), simplifier (E01 : 10). |
|  | 11. Tenir compte des styles d'apprentissage: on ne donne pas les mêmes directives d'un trajet à un visuel qu'à un auditif (E01 : 11).  |
| <b>Impact</b>                            | 12. Difficultés langagières non réglées au primaire deviennent un boulet. Et pour les régler il faut le concours des parents et des professeurs (E01 : 12).  |
| <b>Correctifs: motivation</b>            | 13. Être attentif à l'effort plus qu'aux résultats (E01 : 13).   |
| <b>Perception</b>                        | 14. Tout ce qui se passe dans le milieu scolaire influence les élèves (E01 : 14).  |
| <b>Correctifs: motivation.</b>           | 15. Il faut accompagner les jeunes et leur offrir de l'aide quand ils ont de la difficulté (E01 : 15).   |

## *Entrevue 2*

- |  |  |
|--|--|
| <b>Remarque générale</b>                     | 1. Remarque générale: Entrevue lourde qui tourne en rond mais avec des passages très révélateurs. Il faut prendre le temps de l'analyser... L'interviewé a de véritables difficultés langagières, une pensée qui a de la misère à se dire clairement (E02 : 01). |
| <b>Correctifs: lecture</b>                   | 2. Lire n'importe quoi mais lire (va avec 12) (E02 : 02).  |
|  | 3. Avec le programme de sciences, c'est difficile de trouver le temps pour lire (E02 : 03).  |
| <b>Manifestations</b>                        | 4. Difficulté d'écrire un texte qui se tient... problème d'ordre dans les idées (Voir à cet effet entrevue 24) (E02 : 04).   |
|  | 5. Essayer d'avoir une pensée qui se suit (E02 : 05).  |
| <b>Mathématiques</b>                         | 6. Maths = symbole plus suite logique (E02 : 06).  |
| <b>Philosophie</b>                           | 7. Philosophie: 3ème niveau d'abstraction mais intéressant. On y apprend comment structurer notre argumentation (E02 : 07).  |
| <b>Correctifs: style d'apprentissage</b>     | 8. Style d'apprentissage: Je ne suis pas fort sur l'auditif (E02 : 08).  |
| <b>Correctifs: dictionnaire</b>              | 9. Chercher les mots qu'on ne connaît pas (E02 : 09).  |
| <b>Perception: motivation</b>                | 10. On apprend mieux quelque chose qui vient de nous (E02 : 10).   |
| <b>Perception: parler avec des gens bien</b> | 11. Pour améliorer ton langage, il faut parler avec des gens qui parlent bien (E02 : 11).  |



- Correctifs: lecture** 12. Lire pour s'améliorer (va avec 2) (E02 : 12).
- Origines: non écoute des parents** 13. J'aurais dû écouter mes parents qui me reprenaient toujours (E02 : 13).
- Perception: s'exprimer plus** 14. Plus vieux, je m'exprime plus donc j'ai plus d'idées (E02 : 14).
- Correctifs: ne pas savoir quoi faire** 15. Je ne sais pas quoi faire pour m'améliorer (E02 : 15).  
16. S'améliorer en français avant l'université (E02 : 16).
- Origines: Ne pas avoir travaillé le français au secondaire** 17. J'aurais dû travailler mon français au secondaire (E02 : 17).
- Manifestations: Ne pas savoir répondre aux questions** 18. Au secondaire problème pour répondre aux questions (E02 : 18).
- Correctifs: CAF** 19. Avec le travail que je fais au CAF, je suis sûr que je vais m'améliorer... Je suis plus optimiste (E02 : 19).  
20. Au CAF on ne va pas écrire à ta place, on va t'aider à corriger tes phrases (E02 : 20).
- Perception: démotivation** 21. On ne tient pas compte de nos efforts quand on évalue nos travaux... Ce qui amène des frustrations (E02 : 21).
- Correctifs: faire les exercices** 22. En science si tu ne fais pas les exercices, tu ne peux pas réussir (E02 : 22).
- Manifestations: problème de compréhension...** 23. J'ai toujours eu des problèmes avec la compréhension (E02 : 23).  
24. Problème de liens corrects, de compréhension exacte (E02 : 24).

#### **Travail de classification**

Ce travail de codification nous a donné accès au contenu de toutes les entrevues et a présenté ainsi une sorte d'inventaire exhaustif de tout le corpus avec de courts énoncés et des références numériques qui constituaient les coordonnées des paragraphes en question à l'intérieur de chaque entrevue. Ce travail étant fait, nous avons procédé à une première classification de l'ensemble des énoncés dégagés, à l'intérieur des cinq grandes catégories prévues dans le cadre conceptuel. Ces catégories étaient les suivantes: Origines, Perceptions, Manifestations, Impact et Correctifs (voir Annexe 2). Dépendamment du contenu de chacun des énoncés codifiés, il fallait lui attribuer une appartenance à l'une ou l'autre de ces cinq catégories. Les énoncés que l'on ne pouvait pas insérer dans l'une ou l'autre des cinq catégories ont été conservés pour consultation ultérieure. Les thèmes délaissés temporairement touchaient les aspects suivants: conseils à un enfant, épreuve synthèse, et constitution d'un groupe de travail pour procéder à une correction systématique des difficultés langagières.

### **2.6.3 Travail de catégorisation**

Maintenant que tous les énoncés étaient classifiés dans des sections distinctes avec toujours une référence aux coordonnées originaires à savoir le nom ou le numéro de l'entrevue et les numéros des paragraphes, il était plus facile de les

examiner et d'en dégager des catégories permettant ainsi une division organisée du contenu ainsi qu'une hiérarchisation des idées.

### ***Illustration de la catégorisation: section des origines***

Pour comprendre au juste comment s'effectue ce travail de catégorisation, nous allons emprunter au fichier contenant la classification des énoncés en cinq sections, celle relative à la catégorie des "Origines" où nous retrouvons de fait tous les énoncés se rapportant aux origines des difficultés langagières, dans l'ordre où nous les avons rencontrés dans les 25 entrevues. Il s'agit maintenant, en partant des extraits de textes correspondants aux énoncés dégagés, de faire émerger des catégories qui nous permettent de faire un nouvel assemblage de ces énoncés d'une manière structurée et hiérarchisée.

#### **Quatre catégories explicatives**

En analysant de très près les énoncés qui représentent les paragraphes des diverses entrevues classés dans le tiroir "Origines", nous étions amenés à des concepts plus généraux qui allaient nous permettre de diviser ces énoncés en catégories. C'est ainsi, par exemple, qu'en regardant de près, nous avons trouvé que certains énoncés ayant trait aux origines des difficultés langagières référaient aux attitudes qu'avaient les élèves interviewés à l'endroit des tâches à faire. Ajoutons que ces catégories, nous n'avions pas à les inventer mais plutôt à les reconnaître à travers les énoncés, ce qui permettait de maintenir le rapport étroit de ces catégories au corpus dont ils émergent. Grâce à cette approche, nous avons découvert quatre catégories qui ramassaient autour d'elles l'ensemble des énoncés et donc l'ensemble des extraits retenus des vingt cinq entrevues. Ces quatre catégories explicatives des origines des difficultés langagières sont les suivantes: Attitude, blocage, circonstances et prédispositions naturelles aux difficultés. Pour la catégorie explicative des origines, voici le résultat obtenu.

Origines: Attitude: copiage 1ère année problème d'audition (E18 : 03) La première année, j'ai copié sur ma voisine et j'ai eu des problème d'audition (E18 : 03).

Origines: Attitude: fan sport (E09 : 14) Fan du sport (E09 : 14).

Origines: Attitude: solitude (E12 : 22) Problème fondamental: la solitude (E12 : 22).

Origines: Attitude: code: non intérêt au code (E09 : 04) C'est l'histoire littéraire qui m'intéresse plus que le code (E09 : 04).

Origines: Attitude: comparaison: avec autrui (E12 : 01) Comparaison décourageante avec autrui (E12 : 01).

Origines: Attitude: comparaison: (E15 : 12) Comparaison (E15 : 12).

Origines: Attitude: démotivation (non: intérêt) (E16 : 03) Le français une matière qui ne m'intéresse pas (E16 : 03).

Origines: Attitude: fragilité (E15 : 13) Le moindre changement et ça ne marche plus: chaos, confusion (E15 : 13).

Origines: Attitude: incompréhension (E13 : 04) Quand tu ne comprends pas, il n'y a rien à faire (E13 : 04).

Origines: Attitude: inconscience des difficultés (E09 : 02-03). J'avais des difficultés en français mais je n'en étais pas tout à fait conscient (E09 : 02). Je pensais que mes fautes étaient des fautes d'inattention (E09 : 03).

Origines: Attitude: Intérêt pas d'intérêt en sciences (E08 : 05). Sciences et maths pas un domaine d'intérêt (E08 : 05).

Origines: Attitude: l'anglais plus facile (E16 : 08). C'est l'anglais, pis là ben, c'est, c'est tellement moins compliqué (E16 : 08).

Origines: Attitude: non application (E14 : 07). Problème non de français mais d'application (E14 : 07).

Origines: Attitude: panique devant le global (E17 : 06). Je panique devant ce qui est global (E17 : 06).

Origines: Attitude: préoccupation Trop vouloir se concentrer (E13 : 13). À force de trop me dire "il faut que tu te concentres", je ne me concentre plus (E13 : 13).

Origines: Attitude: solitude (E13 : 16). Solitude et rejet (E13 : 16).

Origines: Blocage: maths: Algèbre: (E13 : 01) Pas bonne en algèbre (E13 : 01).

Origines: Blocage: maths: Algèbre: Début avec algèbre et crescendo (E19 : 02-05). Départ fulgurant en maths (E19 : 02). Début des difficultés avec l'algèbre en secondaire III. Le prof est mêlant et il a plus ou moins de méthode (E19 : 03). Le secondaire IV aggrave la situation, échec, perte de goût avec les sciences (E19 : 04). Au cégep, en adm, échec en maths 103. En Aéronautique échec un fois de plus avec maths (E19 : 05).

Origines: Blocage: maths Difficultés en maths avec règles (E11 : 04). En maths, difficultés avec les petites règles (E11 : 04).

Origines: Blocage: maths difficultés seulement en maths (E14 : 12-13). Problème seulement en maths (E14 : 12). En maths, il faut que je m'asseoie et que j'ouvre grand mon cerveau (E14 : 13).

Origines: Blocage: maths: algèbre (E17 : 04-05). En maths fort jusqu'à l'arrivée de l'algèbre (Secondaire III) (E17 : 04). Difficulté en maths parce que je suis quelqu'un de concret (E17 : 05).

Origines: Blocage: maths: algèbre (chiffres et lettres) (E19 : 13). Mon seul problème ça a été l'algèbre: le mélange des chiffres et des lettres. Et j'ai perdu le goût complètement. J'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un pour me redonner le goût (E19 : 13).

Origines: Blocage: maths: difficultés seulement en maths (E07 : 02-03). J'ai jamais été un élève parfait comme 100%... mais j'ai de bonnes notes, sauf en maths ou j'ai des difficultés depuis mon enfance (E07 : 02). Les maths ça 'a jamais été mon fort (E07 : 03). Cet énoncé était classé dans Manifestations.

Origines: Circonstances: absences hospitalisation (E14 : 04). Primaire: hospitalisation, partie des matières perdues, peu des questions, maths = bête noire (E14 : 04).

Origines: Circonstances: collégial (E24 : 01). Prise de conscience de ses difficultés au collégial... Au primaire et au secondaire, pas besoin fournir des efforts pour réussir (E24 : 01). N.B. Cet énoncé était classé dans Manifestations.

Origines: Circonstances: découverte de l'anglais (E16 : 10). Quand j'ai découvert l'anglais, j'ai décroché du français (E16 : 10).

Origines: Circonstances: éparpillement (E12 : 06). Trop d'événements, on perd le fil (E12 : 06).

Origines: Circonstances: étalées (E16 : 02). Primaire aucun échec, secondaire II français puis cégep III année, français (E16 : 02).

Origines: Circonstances: l'enseignement n'est plus ce qu'il était (E24 : 02). Comparaison avec l'enseignement d'autrefois... l'enseignement était plus stricte au niveau des règles, plus autoritaire... mais on apprenait... ma génération c'est plus souple, mais on n'a pas appris et on n'a pas développé l'intérêt (E24 : 02).

Origines: Circonstances: liberté au collégial (E09 : 05). Mes notes étaient bonnes au primaire et secondaire; au collégial, c'est trop de liberté... Je n'y étais pas prêt (E09 : 05).

Origines: Circonstances: manque de lecture (E03 : 10). Lecture seulement au primaire... Après manque de temps (E03 : 10).

Origines: Circonstances: non écoute des parents (E02 : 13). J'aurais dû écouter mes parents qui me reprenaient toujours.(E02 : 13).

Origines: Circonstances: pas de pratique dans les cours ... (E10 : 03-04). Pas de pratique dans les cours pour aider à comprendre et le professeur ne vérifie pas si on comprend: i parle, il parle, i parle puis i donne l'examen... (E10 : 03). Facilité avec une approche pratique où il y a alternance entre théorie et exercices (E10 : 04).

Origines: Circonstances: plusieurs jobbines (E19 : 06). J'ai toujours travaillé en dehors, de petites jobbines, Maintenant je travaille 25h/semaine (E19 : 06).

Origines: Circonstances: préparation antérieure (on arrive au cégep non préparé) (E16 : 17). J'me dis "On arrive au cégep, pis les professeurs nous disent tu sais pas lire, tu sais pas écrire, tu sais pas composer des textes", pis ce qu'on fait, c'est on lit des oeuvres, pis là ben tes connaissances littéraires sont pas bonnes, pis là ben faites ci, pis faites ça, pis bon (E16 : 17).

Origines: Circonstances: primaire (E04 : 03). Mes lacunes en maths avaient commencé au primaire 3 et 4 (E04 : 03).

Origines: Circonstances: primaire bébé... (E07 : 13). Souvenir très désagréable du primaire: trop d'encadrement, bébé, pas d'intérêt... (E07 : 13).

Origines: Circonstances: secondaire (E16 : 05). À partir du secondaire II j'ai mis je pourrais dire que j'ai commencé à mettre de côté le français (E16 : 05)

Origines: Circonstances: secondaire (E16 : 07). J'ai vraiment commencé à réaliser mi: secondaire que le français c'était un de mes points faibles (E16 : 07).

Origines: Circonstances: secondaire facile (E10 : 01). Réussite trop facile au secondaire (E10 : 01).

Origines: Circonstances: surcharge (E09 : 15). Trop de cours pour quelqu'un qui se passionne en même temps pour le sport (E09 : 15).

Origines: Code: base: notions de base (E15 : 10). Faire des rapports... quand tu n'as bien compris les notions de base... (E15 : 10).

Origines: Code: orthographe (E18 : 02). Problème d'orthographe depuis le début (E18 : 02).

Origines: Code: orthographe: (E21 : 01).

Origines: Code: orthographe, pas de méthode (E18 : 09). Il n'y a pas de méthode pour l'orthographe (E18 : 09).

Origines: Code: règles le code (E16 : 06). Problème avec les règles: exemple, participe passé et cod (E16 : 06).

Origines: Entourage: adaptation: changement d'école (E07 : 14). Au secondaire: changement d'école, transition un peu difficile en première et correct pour le reste (E07 : 14).

Origines: Entourage: adaptation: changement de pays (E25 : 01). Origines: changement de pays (E25 : 01).

Origines: Entourage: atmosphère classe (E05 : 05). Difficulté de travailler dans une atmosphère de classe désordonnée (E05 : 05).

Origines: Entourage: c'est l'entourage (E22 : 06). Origines: Long silence... Ce n'est pas inné, c'est l'entourage qui donne des difficultés et qui les développe... Dans mon enfance jamais eu le privilège de bien m'exprimer, "Ma mère a toujours été là pour dire qu'est-ce que je pensais" (E22 : 06).

Origines: Entourage: démotivation (remarques négatives) (E15 : 18). Remarques négatives continuelles, ça me déconcerte, (E15 : 18).

Origines: Entourage: milieu familial (E03 : 04). Difficultés au secondaire: milieu familial défavorable (cousin) (E03 : 04).

Origines: Entourage: parents grand soutien des parents (E16 : 44). Les parents qui soutiennent trop leurs enfants en font des décrocheurs (E16 : 44).

Origines: Entourage: parents messages parents (E12 : 04). Message décourageant, déconcertant des parents, problèmes avec de amis (E12 : 04).

Origines: Entourage: père (E08 : 04). Attitude démotivante du père (E08 : 04).

Origines: Entourage: père faible en maths (E15 : 06). Papa faible en maths (E15 : 06).

Origines: Entourage: prof un mot du prof (E13 : 03). Cercle vicieux: un petit mot du prof peut avoir des conséquences néfastes sur celui qui est fragile (matière facile maintenant, si on ne la comprend pas la session prochaine grande difficulté... (E13 : 03).

Origines: Entourage: prof rabaisse (E12 : 23). Un prof qui rabaisse l'élève c'est grave (E12 : 23).

Origines: Inné: difficultés depuis toujours (E11 : 02). Difficulté depuis toujours (E11 : 03).

Origines: Inné: concentration (E13 : 10). Les 15 premières minutes on introduit et le reste c'est la théorie... faque moi je perds toute la théorie (E13 : 10)

Origines: Inné: congénital (E21 : 02).

Origines: Inné: lacunes ancrées (E12 : 02). Difficulté de récupération après des lacunes constantes (E12 : 02).

Origines: Inné: lenteur (E09 : 09). Grand lecteur depuis le primaire (E09 : 09).

Origines: Inné: lenteur (E17 : 11). Lenteur dans l'assimilation des théories (E17 : 11).

Origines: Inné: longue histoire d'échec (E07 : 07). Ça se peut qu'en maths je sois un plus nerveux car je connais ma longue histoire de pas grande réussite en maths (E07 : 07).

Origines: Inné: mémoire (E18 : 07). Toute sorte d'aide mais ça n'a pas marché... C'est peut-être ma mémoire (E18 : 07).

Origines: Inné: ne pas savoir quoi faire (E07 : 05). Quand je sais quoi faire, je le fais bien (E07 : 05).

Origines: Inné: ne pas savoir quoi faire en maths (E07 : 09). J'aimerais régler mon problème en maths mais je ne sais pas c'est quoi mon problème (E07 : 09).

Origines: Inné: néant devant les questions (E14 : 06). Devant les questions, c'est le néant. Étudier juste les formules et abandon de l'idée de comprendre.(E14 : 06).

Origines: Inné: non: écoute (E16 : 11). Je manquais le point important, c'est-à-dire écouter, parce que je décrochais carrément. Le devoir, je pouvais plus le faire parce là j'étais obligé de lire dans les livres, pis là ça m'emmerdait (E16 : 11).

Origines: Inné: pie écervelée, responsable (E24 : 17 : 18). Origines: Pie écervelée, tannante, étourdie mais brillante parce que pas besoin d'efforts... pas la bolée mais je réussissais (E24 : 17).). Culpabilité: Est-ce moi qui est à blâmer ou le système? Les deux... Si j'étais écervelée, c'est parce qu'on ne m'a pas assez demandé (E24 : 18).

Origines: Inné: problème de mémoire sélective (E18 : 13). J'ai un problème de mémoire mais pas dans tout. Par exemple je peux remonter facilement une machine que l'on démonte devant moi (E18 : 13).

Origines: Oubli: de ce qui est appris (E09 : 12). Mon problème: je n'ai pas retenu ce que j'ai appris (E09 : 12).

Origines: Oubli: des règles (E09 : 08). Vague souvenir de mes règles de grammaire (E09 : 08).

Origines: Oubli: des règles (E16 : 20). On ne se souvient pas des règles quand on ne les pratique pas (E16 : 20).

Origines: Oubli: souvenir pas très clair de ce qui est appris avant (E11 : 01).

Origines: Profs: blocage: blocage avec un prof (E13 : 02). ET si tu ne comprends pas plus avec le même prof? (E13 : 02).

Origines: Résultats: démotivation par résultats (E15 : 11). Travaille bien, réussit mal... stress (E15 : 11).

Origines: Résultats: trop de travail peu de résultats (E14 : 01). Au primaire, beaucoup de travail, peu de résultats. Au secondaire même chose, alors abandon des maths (E14 : 01)..

**Répétition de l'exercice de catégorisation dans les autres sections**

Nous avons répété cet exercice de catégorisation dans chacune des quatre sections restantes: perceptions, manifestations, impact et correctifs (voir Annexe 3). structurant ainsi l'ensemble des énoncés et les préparant à un travail de sous-catégorisation qui les place dans un ordre hiérarchique.

#### **2.6.4 Travail de sous-catégorisation**

De retour maintenant à la section sur les origines, on passe des quatre catégories générales trouvées dans les énoncés au détail du contenu des énoncés que nous y avons classés. Cela nous fait découvrir, en passant par le sens exact des extraits retenus, des sous-catégories qui émergent d'une façon nuancée, structurée et hiérarchisée, à partir des textes du corpus. À toutes fins pratiques ce travail nous a permis de dégager le plan de cette section sur les origines. Mais, ce plan n'en est pas un fait a priori, à partir de notre imagination ou d'une division théorique du contenu; bien au contraire, c'est plutôt un plan construit a posteriori à partir du contenu même des énoncés.

Le plan de la section sur les origines se présente ainsi en quatre points représentant les quatre catégories mentionnées soit:

Attitude, blocage, circonstances et prédispositions naturelles.

Et chacune de ces catégories ou division se présente avec des sous-catégories comme nous le verrons en détail dans les prochains chapitres.

Grâce au travail de catégorisation et de sous-catégorisation, nous avons dégagé a posteriori le plan d'ensemble des cinq principaux chapitres. Tout ce qui restait à faire, à partir du plan (ou de cette charpente structurée), c'était de revenir aux extraits des textes qui étaient en arrière de cette structure et qui lui ont donné naissance et de rédiger un texte continu avec les termes les plus fidèles possibles au contenu de ces extraits. Et c'est justement en cela que consistera le reste du travail.

Nous voilà donc rendus à la fin du processus préparatoire à la rédaction du présent rapport avec un plan général et détaillé comportant à la fois les grands chapitres prévus dans lesquels nous allons faire émerger l'histoire de la construction de la difficulté langagière chez les élèves du collégial, ainsi que le contenu de chacun de ces chapitres qui s'articuleront autour des catégories importantes ayant émergé du travail de codification des données.

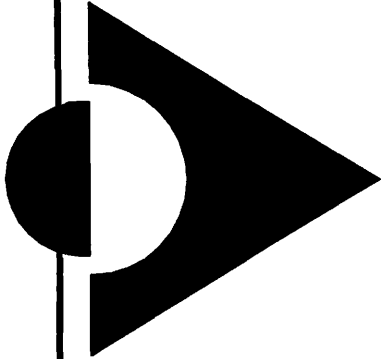
À partir de là, il faut laisser parler cette information ainsi classée, et comme on s'est constamment assuré qu'elle émerge du discours des sujets et qu'elle ramène à lui, nous avons grandement minimisé le danger de trahir les propos de ces sujets. De fait, chaque énoncé sera appuyé sur des extraits qui reprennent textuellement



le discours des intervenants, et c'est ainsi d'ailleurs qu'on peut expliquer le très grand nombre de citations des propos des sujets eux-mêmes.

À la limite le rapport pourrait n'être rien d'autre qu'une juxtaposition des citations de ces sujets. Nous y avons quand même ajouté des liens et certains commentaires susceptibles de mieux faire comprendre le phénomène étudié. Mais qu'en est-il justement de la compréhension de ce phénomène? Comment est-ce que les élèves aux prises avec des difficultés langagières vivent avec ces dernières? Comment est-ce qu'ils les expliquent et qu'est-ce qu'ils en ont comme perception? Comment en ressentent-ils les manifestations et l'impact? Comment s'expliquent-ils leurs origines et quels correctifs mettent-ils à l'œuvre pour les corriger et pour s'en sortir? Que disent les élèves eux-mêmes de tout cela? C'est cela que nous allons tenter de traduire le plus fidèlement possible en prêtant la parole le plus souvent aux élèves eux-mêmes.

## Chapitre 3



---

### *Origines des difficultés langagières*

---

---

---

## 3.1 Introduction: Origines des difficultés langagières

---

Dans la rédaction de ce rapport de recherche, nous avons convenu de procéder selon l'ordre établi déjà dans le cadre conceptuel. En effet, dans ce cadre, comme nous le soulignons déjà, il y a la partie centrale contenant les concepts se rapportant à la perception, aux manifestations et à l'impact des difficultés langagières chez les élèves, mais cette partie centrale est précédée par celle relative aux origines de ces difficultés, et suivie par celle relative aux correctifs prévus par les élèves à propos de ces difficultés. Cette disposition physique du cadre conceptuel a été considérée comme une première raison de suivre l'ordre qui apparaît sur le schéma de ce cadre.

Mais il y avait également une autre raison, celle liée à la chronologie des événements. En effet, les trois parties du cadre conceptuel appartiennent respectivement au passé (les origines), au présent (la perception, les manifestations et l'impact) et à l'avenir (les correctifs). Dès lors, il était justifiable voire nécessaire d'aborder ces parties dans une perspective chronologique allant du passé à l'avenir, et c'est ce choix que nous avons adopté. Cela étant admis, nous sommes donc en plein cœur de la première partie, celle portant sur les origines des difficultés langagières que nous allons exposer dans ce qui suit en suivant de près ce que nous en disent les élèves interviewés.

### Difficultés langagières et difficultés d'apprentissage

Notons en général que dans la tête des élèves qui répondaient à nos questions ou qui s'exprimaient d'une façon très large sur le thème des difficultés langagières, il y avait une sorte de confusion ou d'équivalence entre les difficultés langagières et les difficultés d'apprentissage soit en général, soit dans le domaine des mathématiques. Cet élargissement d'un côté (aux difficultés d'apprentissage) et ce rétrécissement (à des difficultés en mathématiques) ne présentaient pas moins d'intérêt pour nous comme chercheurs, car ils permettaient de placer les élèves dans le domaine des difficultés qui leur était le plus significatif et dès lors, ce qu'ils pouvaient nous dire prenait plus de sens à leurs yeux et aux nôtres.

Afin d'avoir une vue d'ensemble sur cette partie, avant d'y plonger, nous en avons dégagé un plan général que voici:

### *Quatre catégories explicatives*

En ce qui concerne la question des origines de leurs difficultés langagières ou de leurs difficultés d'apprentissage, nous avons réussi à dégager des propos des élèves interviewés une information précieuse que nous avons classifiée dans quatre catégories explicatives des origines possibles de ces difficultés. Ces catégories sont les suivantes:

1. Attitude que les élèves ont devant la tâche à accomplir
2. Blocage qui, pour des raisons multiples, survient surtout en mathématiques

3. Diverses circonstances par lesquelles passent les élèves et auxquelles ils attribuent occasionnellement l'origine de leurs difficultés
4. Finalement les éléments relevant des prédispositions naturelles des élèves aux difficultés, éléments innés, que nous opposons aux éléments provoqués par les diverses influences du milieu, éléments qu'on pourrait qualifier d'acquis

## 3.2 Première catégorie explicative: l'attitude

---

Dans cette première catégorie, nous avons dégagé du discours des interviewés six concepts majeurs qui aident à comprendre l'origine de leurs difficultés, soit

- manque d'intérêt
- non-application dans son travail d'étudiant ou l'intérêt dans autre chose que la langue
- inconscience à l'endroit des difficultés ou la trop grande préoccupation
- comparaison décourageante des résultats avec ceux d'autrui ou la véritable incompréhension
- non-confiance, fragilité ou panique;
- sentiment de solitude ou de rejet.

L'attitude des élèves devant la réalité en général et devant celle de l'apprentissage en particulier, serait comme une sorte d'origine d'ordre psychologique aux difficultés des élèves interviewés. Cela est frappant quand on écoute ce que nous disent certains élèves à propos de leurs façons de considérer leurs difficultés. Mais cela ne veut pas dire pour autant quelque chose de très uniforme pour tout le monde. De fait, ce que nous avons qualifié d'attitude chez les élèves en matière d'explication de l'origine de leurs difficultés prend des couleurs très diversifiées quand on regarde leurs propos de plus près.

En effet, quand on examine ces propos on y découvre diverses formes d'attitudes: par exemple, des attitudes de non-intérêt, de non-application ou d'intérêt dans autre chose, des attitudes d'inconscience des difficultés ou au contraire d'une préoccupation trop prenante à leur endroit, des attitudes de comparaison décourageante avec autrui ou bien de véritable incompréhension, des attitudes de non-confiance, de fragilité voire de panique, et finalement des attitudes relevant d'un sentiment de solitude ou de rejet par les autres.

Voici maintenant, quand on regarde le contenu des propos de ces élèves, ce qu'on y trouve d'une façon concrète.

### 3.2.1 Manque d'intérêt

Une des explications de l'origine des difficultés serait celle du manque d'intérêt. À cet effet, l'interviewé 08 estime que ses difficultés se situent surtout en mathématiques et en sciences et elles proviennent de son non-intérêt à ce domaine. L'interviewé 16 localise surtout son non-intérêt dans le domaine du français et explique ainsi ses difficultés dans cette matière. Quant à l'interviewé 09, il souffre surtout de problème avec le code de la langue. Pour lui, son intérêt réside plus dans l'histoire littéraire que dans le code. On peut dire que dans les trois cas, la difficulté vient de l'absence d'intérêt, et c'est là un point qu'on va retrouver communément chez l'ensemble des intervenants.

Voici ce que nous dit à ce propos l'interviewé 09:

«Puis le français, j'ai jamais détesté ça mais l'affaire théorique du français, mettre un test, faire un paragraphe, mettre, comme la dissertation en tant que telle ça, je suis pas vraiment, j'ai jamais vraiment aimé ça. Je l'ai appris, dans mes épreuves ministérielles, j'ai toujours AA dans les premières, les premiers critères (...) savoir le sujet, si yé ben traité, si yé bien mis en forme ou mal mis en forme..... syntaxe tout ça j'ai pas de problème avec ça» (E09 : 03).

Et il ajoute:

«(...) j'ai toujours aimé l'affaire historique quand on parlait de Baudelaire, pourquoi, comment il pensait, comment il réfléchissait, comment y. Tout le processus, la création littéraire francophone (...) puis quand je me suis rendu compte qu'au Cégep contrairement au secondaire, ils mettaient un peu plus d'emphase ici; j'ai commencé à aimer les cours. J'allais beaucoup aux cours» (E03 : 09).

### 3.2.2 Non-application dans son travail d'étudiant ou intérêt dans autre chose

Une autre explication très similaire à la première peut s'expliquer par une attitude de non-application dans son travail d'étudiant, dans la matière étudiée ou intérêt dans autre chose. L'élève ici est incapable de se discipliner, de s'appliquer à faire le nécessaire pour régler ses difficultés, et l'une des possibilités d'explication de cette non-application dans son travail d'étudiant, serait l'intérêt de l'élève dans autre chose que la langue. Nous retrouvons ces deux réalités chez les interviewés 09, 16 et 14.

Le premier estime que son intérêt va surtout au sport et qu'il y dépense toute son énergie:

«Pis là à partir du secondaire III, j'ai commencé à tomber dans les sports au lieu des études puis l'école à côté en a pris un méchant coup» (E09 : 09).

Le second fait le constat qu'il a préféré l'anglais au français, parce qu'il le trouve moins compliqué, et dès lors, il n'arrive plus à mettre l'énergie nécessaire pour régler les multiples difficultés d'une langue qui est par nature plus complexe et plus difficile à maîtriser:

«Ensuite, de ça, bon la langue nouvelle qu'on apprend en sixième année pis secondaire I, c'est l'anglais, pis là ben, c'est, c'est tellement moins compliqué là, vous avez trois mots qui veulent dire la même chose pis selon le contexte que vous le dites, vous le placez là, pis oups il veut dire quelque chose, oups il veut dire d'autre chose. Pis là l'accord des S, c'est moins, c'est moins important, le féminin est moins important, là oups tout d'un coup ça devient plus facile l'anglais. Pis là, un moment donné, on s'pense tellement dans l'anglais qu'on sait pu adresse en français, c'est tu deux D, c'est tu un S, comment il s'écrit?» (E16 : 08).

Quant au troisième, il estime que son problème, ce n'est pas un problème de français mais c'est un problème d'application dans son travail d'étudiant et d'assiduité à l'effort:

«Les professeurs y disent souvent, c'est plus une question de pratique si vous comprenez pas. Alors moi j'ai quand même de la facilité en français, j'ai toujours eu de la facilité en français, j'pense pas que ça soit ça mon problème, j'pense pas. J'pense que c'est plus au niveau de l'application» (E14 : 07).

Jusque-là, on est devant un problème réel, à savoir comment on doit procéder pour augmenter l'intérêt de l'élève dans la langue ou pour l'amener à s'appliquer et à prendre au sérieux son engagement d'étudiant? On peut même se questionner si l'apprentissage de la langue peut vraiment être un objet d'intérêt par lui-même pour l'élève moyen? Et comment se fait-il que pour certains, cet intérêt ne manque pas, puisque, de toute évidence, ils n'ont pas de problème avec la langue? De plus, on pourrait douter que ce manque d'intérêt puisse être une cause de la difficulté langagière! Il est plus probable qu'il en soit la conséquence. Ce sont là des questions qu'on peut se poser à propos du problème de l'intérêt dans la langue comme discipline, surtout dans son aspect de code et de règles.

### **3.2.3 Inconscience à l'endroit des difficultés ou trop grande préoccupation de celle-ci**

Une troisième explication des difficultés langagières serait celle de l'inconscience de ses difficultés ou au contraire la trop grande préoccupation, tellement forte qu'elle empêche l'élève de se concentrer pour régler ses problèmes. L'interviewé 09 nous dit littéralement:

«J'avais des difficultés en français mais je n'en étais pas tout à fait conscient. (...) Je pensais que mes fautes étaient des fautes d'inattention» (E09 : 03),

jusqu'au moment où il buttera au collégial sur des échecs réels. Quant à l'interviewé 13, il est au contraire tellement conscient de ses difficultés qu'il épuise son énergie dans la conscience qu'il a de sa difficulté:

«À force de trop me dire il faut que tu te concentres, je ne me concentre plus» (E13 : 13).

Quand on pense à l'ensemble des entrevues, on se rend compte qu'en général, ces deux cas sont assez typiques, car d'un côté, on estime que le système n'éveille pas l'élève, au primaire et au secondaire, à ses difficultés langagières, ce qui le laisse inconscient et ce qui lui réserve une surprise dans les études supérieures, au moment où on exige réellement de lui une maîtrise de la langue. Quant à l'autre catégorie, elle aussi est assez représentative de l'élève qui souffre de difficultés langagières et sur qui on met souvent beaucoup de pression pour régler ses problèmes au point qu'il en devient complexé.

### 3.2.4 Comparaison décourageante avec autrui ou véritable incompréhension

Ici, on attribue l'origine des difficultés à une comparaison que l'élève fait de lui-même avec les autres. Souvent, l'élève qui ne réussit pas côtoie ou a déjà côtoyé un frère, une sœur, ou un ami qui réussit bien en faisant probablement moins d'efforts que lui alors que lui bûche sans succès sur ses difficultés. Voici ce que nous raconte à ce propos l'interviewée 12:

«Puis c'était pour l'estime de, pour notre estime c'est vraiment grave, parce que tous tes amis ont des bonnes notes puis toi t'as pas des bonnes notes donc ça affecte. Même les parents, mon père me disait "Comment ça t'as pas des bonnes notes, travaille, travaille, fais-en, fais-en, plus tu en fais, plus tu vas être bonne", moi j'en faisais, j'en faisais, puis j'comprendais pas, y en a une qui travaillait moins que moi et qui avait des bons résultats, donc là j'ai commencé à me dire "Ben, là j'ai un problème de logique, il y a quelque chose qui va pas avec moi, puis ça pour la confiance, pour l'estime de soi c'est quelque chose d'assez dramatique» (E12 : 02).

D'autres élèves font simplement le constat désolant de leur incompréhension: quoiqu'ils fassent, ils ne comprennent tout simplement pas la matière qu'on essaie de leur montrer.

«Donc j'ai fait mes 436 l'année passée, même là avec un prof, t'as beau prendre les notes tout ça, mais quand tu comprends pas quelque chose puis que tu vas voir le même prof, il t'explique toujours avec les mêmes mots, puis les mêmes exemples, faque j'comprendais pas, faque j'suis obligée de prendre depuis l'année passée, j'me prends une heure et demie par semaine avec un professeur privé de mathématiques» (E13 : 04).

Il est à noter que souvent les élèves qui parlent de leur incapacité à comprendre rattachent cela à une matière donnée. Parmi nos interviewés plusieurs ont parlé des mathématiques comme étant cette matière où ils ne comprennent rien, et cela, à notre sens, a un certain fondement, car en mathématiques, le savoir est cumulatif, et le moindre manquement qu'on laisse des failles dans sa formation, on ne peut faire autrement qu'en souffrir, justement au moment où la nouvelle matière suppose l'assimilation de l'ancienne. De plus, on peut difficilement camoufler son ignorance en mathématique, cela permet une prise de conscience de ses difficultés en cette matière assez rapidement.

### 3.2.5 Non-confiance, fragilité, panique

Pour une raison ou pour une autre, les élèves constatent qu'ils n'ont pas confiance dans leurs propres moyens. Cela les place dans une situation d'incompétence où ils ont recours à différentes techniques pour sauver la face. L'un de ces élèves, l'interviewé 18 se souvient que dès la première année, son attitude de non-confiance l'aurait amené à copier sur sa voisine. Il aurait découvert plus tard qu'il avait un handicap non diagnostiqué au niveau de l'audition. Pour sa part, l'interviewée 15 nous apprend qu'elle est allergique au moindre changement dans la formulation des problèmes posés.

«Le moindre changement, dit-elle, et ça ne marche plus... c'est le chaos, la confusion» (E15 : 13).

Un troisième, l'interviewé 17 constate qu'il panique devant tout ce qui est global. À lui, il ne faut pas demander des synthèses:

«C'est quand j'arrive dans un texte avec plusieurs éléments, j'ai de la misère à me concentrer sur tous les éléments en même temps» (E17 : 06),

et il ajoute toujours dans le même contexte:

«Ça c'est une grosse, grosse, une autre grosse difficulté que j'ai, c'est de tout canaliser dans le même ensemble. J'suis quelqu'un de peut-être plus schématique qui va étape par étape. Quand j'ai une vision trop globale, je sais pas, on dirait que j'en ai peur, ou c'est la panique, la panique totale» (E17 : 06).

La fragilité sous-tend très souvent les propos des élèves qui souffrent de difficultés, mais elle n'est pas appelée par son nom. C'est toujours d'une façon indirecte qu'on s'en aperçoit. L'élève prend panique, il perd ses moyens, il ne comprend plus rien... Ça c'est une caractéristique assez souvent observée chez la majorité de élèves interviewés. Ceux qui arrivent à échapper à ces sentiments de fragilité ont souvent trouvé des domaines pour s'affirmer: parfois c'est l'art (Interviewé 18), parfois c'est le sport (Interviewé 14), et (Interviewé 09), et parfois même, c'est un peu d'illusion qu'on essaie de garder sur soi en pensant qu'on n'a pas véritablement de problème alors que c'est évident qu'on en a (Interviewé 11). Il faut dire toutefois que parmi les gens que nous avons interviewés, rares sont ceux qui



gardent l'illusion sur leurs moyens. C'est plutôt le contraire qui est le plus fréquent.

### 3.2.6 Sentiment de solitude ou de rejet

Pour terminer cette première catégorie, on se doit de noter que dans certains cas, on a rencontré des sujets estimant que l'origine des difficultés est explicable par un sentiment de solitude:

«(...) si t'es toute seule, tu te sens seule, la solitude, c'est la chose la pire. Puis il y a beaucoup de gens qu'on se sent seul donc quand tu te sens seul, tu peux même pas te concentrer devant tes maths, tu dis, tu participes pas en classe, tu t'ens tout, beaucoup de gens qui coulent c'est ça, c'est qu'il sait pas comment s'intégrer, c'est plein de...» (E12 : 23),

ou par un sentiment de rejet:

«Mais c'est arrivé, ça s'est développé plus quand je suis arrivée en deuxième année, où le rejet est arrivé, tsé j'veux dire, j'étais vraiment toute seule parce que j'arrivais d'un autre pays tout ça, donc j'étais rejetée. Les deux premières semaines, c'est l'fun, t'as quelqu'un de nouveau dans ta classe, mais après quand tout le monde te connaît, si il sait ton nom, puis qui tu es, puis d'où est-ce que tu viens, tsé un moment donné ça te rejette parce que ça fait pas assez longtemps que t'es avec nous, on te connaît pas, puis c'est tout» (E13 :16).

Dans les deux cas, ce sont des élèves qui ont dû changer de système ou de pays. Est-ce en général le sort des élèves qui, à un moment donné de leur jeunesse sont obligés de s'intégrer à un nouvel environnement? C'est là une question qui se pose, mais même si on peut prédire que cette catégorie d'élèves va être exposée à des difficultés supérieures en comparaison aux autres, on ne peut pas dire que le sentiment de rejet ou de solitude doit absolument être leur lot.

Voilà donc ce qu'on peut trouver dans cette première source possible des difficultés langagières ou des difficultés d'apprentissage relevant de ce que nous avons nommé l'attitude. Passons maintenant à une autre catégorie d'explication des origines de ces difficultés qui ont émergé de l'analyse, à savoir le blocage.

## 3.3 Deuxième catégorie explicative: le blocage en mathématiques

---

Parmi les élèves interviewés, nous avons trouvé un bon nombre dont les difficultés sont surtout marquées en mathématiques. Certains d'entre eux nous révèlent que c'est exclusivement en mathématiques qu'ils ont des difficultés et certains autres estiment que c'est surtout en mathématiques que leurs difficultés sont pro-

noncées mais qu'elles sont présentes ailleurs, notamment dans le domaine langagier.

### 3.3.1 Difficultés avec l'algèbre

Trois cas sur vingt cinq, soit les interviewés 13, 17 et 19 nous font part de leurs problèmes avec l'algèbre. Quand on connaît la nature non suggestive de l'entrevue, on peut estimer qu'il y a lieu de s'arrêter sur cet aspect. À ce propos, l'interviewée 13 nous dit qu'en secondaire III, elle était

«déçue de la matière de mathématiques, parce que l'algèbre (...) pas ben, ben bonne là-dedans» (E13 : 01).

Pour l'interviewé 17, l'algèbre aurait été une raison de démotivation des mathématiques, matière dans laquelle il se considérait pas mal fort

«jusqu'à temps que je tombe dans l'algèbre, la fameuse algèbre» (E17 : 04).

Les explications supplémentaires que cet interviewé donne de ses difficultés avec l'algèbre sont attribuables à la nature de l'algèbre qui est en quelque sorte incompatible avec son style d'apprentissage, étant très visuel, il n'était pas capable de visualiser l'algèbre; c'est pourquoi, dit-il, il "tombe dans un néant" quand il en faisait:

«Et puis, parce que j'étais pas capable de, comme j'ai dit tantôt, j'suis quelqu'un qui aime ça toucher du bois, mais j'aime ça aussi visualiser. Puis j'suis quelqu'un de très, très visuel, faque si j'suis pas capable de me donner une image de quelque chose, pour moi ça tombe dans un néant; et l'algèbre, un X, ça veut pas dire grand chose. (Rires) Remarque ça peut dire bien des choses maintenant, parce que j'ai appris qu'est-ce que ça pouvait dire. Ça en dit beaucoup plus que j'pensais, mais j'étais pas capable de figurer quelque chose, puis y a fallu que je travaille énormément beaucoup là-dessus et c'est quelque chose que si on me demanderait d'expliquer un problème d'algèbre, j'aurais très, j'aurais beaucoup de difficulté à l'exprimer» (E17 : 04).

Quant à l'interviewé 19 qui disait avoir eu maille à partir avec l'algèbre, lui aussi il décrit cette matière comme ayant été un frein à son goût et surtout à son succès en mathématiques. Pourtant il dit avoir eu un départ fulgurant avec les mathématiques, avec des trophées et des certificats au niveau primaire. En secondaire I et II, ça a commencé à baisser mais c'était encore des 90, 85 de moyennes. Et c'est surtout en secondaire III, justement avec le début de l'algèbre, que ses problèmes se sont mis à s'aggraver. Il estime que, depuis ce temps, il a comme perdu ce qu'il appelle la "fièvre" ou "l'envie des chiffres, des calculs". Et tout cela se serait produit à cause d'un professeur qui, malgré le fait qu'il était un bon prof, "il mêlait un petit peu ses études à lui et son cours ... Et sa méthode d'enseignement, on dirait qu'elle laissait à désirer" (E19 : 03). Et continuant sa quête d'explication de son

échec en maths, cet interviewé finit par mettre le doigt sur ce qui l'a vraiment mêlé dans l'algèbre et il ajoute:

«C'était plus les chiffres et les lettres mêlés ensemble dans une équation, j'trouvais ça vraiment, en tout cas, j'voyais pas le lien» (E19 : 03).

À partir de là, les choses allaient évoluer en se détériorant. L'échec lui fait perdre le goût des maths et petit à petit, il n'avait plus aucun goût pour les sciences non plus. On voit ainsi comment les difficultés en mathématiques sont cruciales, car elles ont souvent des retombées au niveau de tout le domaine des sciences. Cet élève est maintenant rendu au cégep et il n'a pas fini d'être pénalisé à cause de ses difficultés au secondaire. En administration, il a échoué ses mathématiques 103 et maintenant en aéronautique, il essuie de nouveau un échec avec les mathématiques (E19).

### 3.3.2 Influence déterminante des professeurs.

Une simple difficulté avec l'algèbre et voilà qu'à mesure qu'on avance dans les études, on voit le cercle des difficultés s'étendre et les échecs se multiplier. Pourtant, on peut bien imaginer que, ce jeune homme qui partait avec succès en mathématiques au primaire et qui décrochait des prix, puisse rencontrer en cours de route un professeur qui lui aurait fait aimer l'algèbre, et tout le reste aurait été différent. C'est là une réflexion qu'on ne doit jamais oublier de faire quand la pédagogie nous préoccupe. Notre influence est déterminante sur l'avenir de cette jeunesse qui nous file parfois entre les mains, et c'est tellement important qu'on puisse lui faciliter l'apprentissage ou tout au moins qu'on ne lui crée pas de blocage. Il faudrait en ce sens qu'on puisse se rappeler comme un cri du cœur ce qu'ajoute cet élève à la fin de cette partie où il a parlé de ses problèmes avec les mathématiques:

«(...) j'ai perdu le goût complètement. J'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un pour me redonner le goût» (E19 : 13).

### 3.3.3 Difficultés seulement avec les mathématiques

Quant aux autres interviewés qui abordent la question de la difficulté qu'ils ont seulement en mathématiques, le premier estime que son problème se rattache surtout aux petites règles des mathématiques qu'il n'arrive pas à maîtriser (E11 : 04); le second reconnaît qu'il a des difficultés en mathématiques depuis son enfance (E07 : 02) et que les mathématiques, ça n'a jamais été son fort (E07 : 03); et le dernier reconnaît qu'en mathématiques, il doit s'asseoir et ouvrir grand son cerveau (E12 : 13), chose qu'il a de la difficulté à faire.

Voilà donc une catégorie d'élèves qui reconnaissent que leurs difficultés viennent surtout des mathématiques et quand on sait que dans cette discipline, le savoir est cumulatif et que plusieurs habiletés et connaissances sont des pré-requis pour les autres, on peut bien imaginer que cette catégorie d'élèves ne soit pas rare, car avec le nombre croissant d'élèves à qui on doit enseigner, il doit y avoir un bon

nombre d'entre eux à qui il manque des aspects importants dans la formation et chez qui il doit y avoir des blocages et des difficultés de cheminement.

## 3.4 Troisième catégorie explicative: les circonstances

### 3.4.1 Des circonstances diverses mais fréquentes

Cette partie porte bien son nom, car ce sont des circonstances diverses et imprévisibles qui peuvent avoir chacune son influence sur le développement cognitif d'un élève et engendrer chez lui des difficultés d'apprentissage. Nous voulons bien rapporter quelques-unes de ces circonstances en raison de leur fréquence dans nos milieux et nous les portons à l'attention de nos collègues afin qu'ils puissent s'en souvenir quand ça arrive à leurs élèves. Nous n'avons pas de suggestions sur comment traiter ces circonstances quand elles arrivent à nos élèves, mais il suffit de les avoir présentes à l'esprit pour qu'on puisse au moins s'en préoccuper.

**Difficultés subséquentes à une absence pour hospitalisation au primaire**

L'interviewée 14 se souvient que les mathématiques sont devenues une "bête noire" pour lui après une période d'absence occasionnée par son hospitalisation au moment où elle était au primaire, suite à quoi, elle aurait perdu sa confiance en elle-même et a eu besoin de professeurs et de tuteurs dont l'un d'eux l'avait complètement découragée:

«Oui. Avant j'm'en rappelle pas vraiment, j'me rappelle pas d'avoir eu un gros problème, peut-être en troisième année du primaire parce que j'ai été hospitalisée, puis là j'ai perdu de la matière, faque mes chiffres romains-là, ça m'a pris du temps avant de les comprendre, mais j'me rappelle pas d'avoir eu des difficultés plus jeune. Juste la peur de se faire poser une question, puis de pas savoir la réponse; surtout en mathématique, les autres matières j'avais pas vraiment de problème, j'avais pas de problème avec ça. C'était vraiment les mathématiques, c'était ma peur, ma bête noire, puis ma confiance en moi a juste décliné, puis j'ai eu des professeurs, ah, j'ai eu des tuteurs, j'peux même plus les compter sur les doigts de ma main. Puis il y a eu certains tuteurs qui m'ont vraiment pas encouragé. Un tuteur en particulier qui m'a dit que j'étais sans espoir» (E14 : 04).

**Éparpillement**

Un autre estime que c'est surtout son éparpillement, son intérêt pour trop d'événements à la fois qui lui fait perdre le fil des idées afin qu'elle puisse se retrouver convenablement dans la matière (E12 : 06).

**Manque de temps pour la lecture dû à une mauvaise méthode pour étudier**

Un troisième interviewé attribue ses difficultés en français au fait qu'il ne sait probablement pas étudier, ce qui fait que l'étude prend tout son temps et qu'il ne lui reste même pas du temps pour lire:

«Je dois dire que je devrais en lire davantage, en général, en général, je lisais par moi-même, j'allais à la bibliothèque, je prenais des livres pour lire chez moi tout seul mais ça ça se faisait surtout au primaire que je lisais vraiment des livres pour moi. Puis vers le secondaire, j'ai arrêté, je pense que c'est pas parce que j'avais pas d'intérêt mais c'est surtout par le fait que j'avais pas beaucoup de temps pour lire, j'étudiais beaucoup. J'étudiais pas nécessairement de la bonne façon, mais j'étais souvent dans mes livres. Donc j'avais pas vraiment le temps pour autre chose que mes devoirs et mes leçons, ce qui fait que je ne lisais pas vraiment. Puis même..... je lisais seulement les livres qui étaient prescrits par les professeurs et encore là, je ne les lisais pas au complet parce que je n'avais pas le temps de les finir, ou bien que.... Sauf que j'ai réessayé dernièrement de lire un livre, j'en ai lu cinq pages depuis je pense un mois puis j'ai pas pu retourner dans mon livre depuis ce temps-là parce que j'ai pas le temps vraiment de me mettre à la lecture d'un livre. Si je suis en train d'étudier ou bien je dois aller, je fais mes activités par exemple, il faut quand même que je relaxe, alors je fais mes activités, je chante, je sors avec mes amis, peut-être même pas une fois par semaine, beaucoup moins souvent maintenant que je vais au collégial parce que ça me prend beaucoup plus de temps; ce qui fait que je suis rarement, j'ai rarement du temps pour les activités, comme la lecture ou la télévision ou ce genre de chose. Ce qui fait que je suis surtout, ou bien avec ma famille, ou bien avec mes amis, ou bien en train d'étudier» (E03 : 10).

**Manque de pratique et d'exercices dans les cours**

Un autre attribue ses difficultés au manque de pratique et d'exercices dans ses cours. De plus, il fait le constat que le professeur ne prend pas le temps de vérifier qui n'a pas compris la matière; tout ce qu'il fait

«il parle, il parle, il parle, puis il donne l'examen» (E10 : 03).

Cet élève reconnaît qu'il aurait de la facilité avec une approche où il y a

«alternance entre la théorie et les exercices» (E10 : 03).

**Formation antérieure inadéquate**

Un autre élève met l'accent sur la préparation antérieure au cégep, qui, selon lui, n'est pas adéquate. On arrive, dit-il, au cégep,

«pis les professeurs nous disent tu sais pas lire, tu sais pas écrire, tu sais pas composer des textes, pis ce qu'on fait, c'est on lit des œuvres, pis là ben tes connaissances littéraires ne sont pas bonnes, pis là ben faites ci, pis faites ça, pis bon» (E16 : 17).

Bref, cet élève cherche à nous faire remarquer que l'on arrive au cégep avec des lacunes et que nulle part, on ne prend les moyens pertinents pour y remédier.

**Trop de travail en dehors et une formation moins intéressante**

Un autre élève est conscient qu'il travaille beaucoup trop en dehors de ses cours, dans des "jobbines" pouvant totaliser de 20 à 25 heures par semaine (E19 : 06). Deux autres élèves, plus tournés vers le passé estiment, le premier, qu'il n'a pas assez écouté ses parents quand ils le reprenaient pour corriger son français (E02 : 13), et le second, que l'enseignement n'est plus ce qu'il était du temps de ses

parents, plus stricte au niveau des règles et plus autoritaire, mais où les élèves pouvaient vraiment apprendre. Cet élève estime que sa génération est plus souple mais qu'elle n'a pas appris et qu'elle n'a pas développé l'intérêt pour les études (E24 : 02).

### 3.4.2 Début des difficultés

#### *Primaire*

Concernant le problème du début de leurs difficultés, certains élèves estiment que ces dernières auraient commencé au primaire, comme en témoignent l'interviewé 04 qui estime que ses lacunes en mathématiques ont commencé en 3ème et 4ème (E04 : 03).

L'interviewé 07 qui dit avoir un souvenir très désagréable de son primaire où il aurait subi trop d'encadrement, ce qui aurait provoqué chez lui un sentiment de désintérêt (E07 : 13).

#### *Secondaire*

Un autre élève est conscient que c'est au secondaire que son problème avec le français aurait commencé vraiment. À partir du secondaire II, dit-il,

«j'ai mis je pourrais dire que j'ai commencé à mettre de côté le français et à la mi-secondaire, j'ai vraiment commencé à réaliser que le français c'était un de mes points faibles» (E16 : 07).

Deux autres élèves, l'interviewée 01 et l'interviewée 24 rappelant cette période du secondaire, estiment qu'elle a été trop facile et qu'elle n'a pas été assez exigeante pour les préparer au collégial où ils éprouvent plus de difficultés.

#### *Collégial*

Parlant maintenant plus du collégial, un élève estime que les difficultés viennent du fait que l'on y trouve trop de liberté en comparaison au primaire et au secondaire mes notes, dit-il,

«j'étais bonne au primaire et secondaire; au collégial, c'est trop de liberté... Je n'y étais pas prêt» (E09 : 05).

Un autre élève pense que c'est la surcharge de travail qui est à la source de ses problèmes, car lui, il est passionné pour le sport et il n'a pas le temps de tout faire comme il faut (E09 : 15).

### 3.4.3 Problème avec le code

De cette troisième catégorie explicative, nous retenons qu'un certain nombre d'élèves se trouvent victimes de ce qu'on peut appeler la non-maîtrise du code de la langue. Plusieurs constatent qu'ils ont des problèmes avec l'orthographe et ce depuis toujours. Tout se passe comme s'ils sont condamnés à ne pas remarquer l'orthographe des mots et donc à ne pas l'apprendre. Les interviewés 18 et 21 affirment qu'ils ont ce problème depuis le début des études.

Voici d'abord ce que nous en dit l'interviewé 18:

«(...) les problèmes de français, qu'est-ce que j'ai surtout comme problème de français, ça toujours été les fautes d'orthographe, en gros. Maintenant ça j'ai ça, j'traîne ça, j'pense, depuis que j'ai appris à écrire le français, tout court, depuis le, en deuxième année du primaire disons» (E18 : 02).

Allant dans le même sens, voici les propos de l'interviewé 21:

«(...) d'où vient mon problème de français, là ça j'en ai vraiment aucune idée là. J'ai toujours eu des difficultés eh, de façon, sur l'orthographe en français. Ce qui est, en la connaissance des mots, ça j'ai pas de problème, pis j'ai quand même un bon vocabulaire en français, mais quand ça l'arrive pour les écrire là, j'ai beaucoup de difficulté. J'écris beaucoup de façon phonétique, moi m'a entendre un mot, pis m'a l'écrire de la façon ou s'qui sonne. Comme des fois, au lieu de mettre un PH, m'a mettre un F, ou, plus des relations comme ça là. J'ai de la, c'est plus, j'écris comme vraiment phonétique là plus que. Faque j'ai plusieurs fautes comme ça, j'ai aussi des fautes d'accord des fois, des inattentions, des choses comme ça. C'est pas mal ça, la plus part de mes grosses erreurs en français» (E21 : 01).

Le problème au niveau des fautes d'orthographe, c'est qu'on ne sait pas quoi faire pour le régler, car comme le note l'interviewé 18,

«il n'y a pas de méthode pour l'orthographe» (E18 : 09).

Finalement, deux autres élèves disent souffrir de la non-maîtrise du code, ce qui se traduit par une faiblesse au niveau des règles ou des notions de base (E15 : 10) et (E16 : 06), et là encore, comme pour l'orthographe, le problème est tellement vaste que l'élève se sent désespéré et il ne sait pas par où il peut attaquer son problème.

En bref, on peut dire que toutes sortes de circonstances peuvent provoquer des difficultés chez les élèves; chaque cas est particulier et il n'y a pas nécessairement de cas typique qui permet de comprendre ou de prédire des circonstances communes aux élèves souffrant de ces difficultés. Toutefois, quelles que soient les circonstances qui provoquent ces difficultés, on se rend compte en parlant aux élèves qui en sont victimes, qu'elles se traduisent chez eux par:

- un moindre rendement à l'ordre collégial et parfois même aux ordres antérieurs
- un manque d'intérêt progressif
- une diminution de l'estime de soi
- des blocages dans l'apprentissage et des échecs qui finissent par compromettre le succès dans leurs études.

### 3.5 Quatrième catégorie explicative: les difficultés sont-elles innées ou acquises?

---

Devant les difficultés éprouvées par les élèves on se questionne souvent pour savoir si les élèves ont des prédispositions à les avoir ou si c'est plutôt le milieu qui les occasionne. Le débat n'est pas tranché sur cette question et pour quelqu'un qui s'attarde à observer les comportements des gens, il y a autant d'indices qui militent en faveur des prédispositions innées chez les sujets qu'il y en a pour l'influence du milieu. Cette dualité est justement reflétée dans les propos des élèves interviewés, car lorsque l'on décortique ces propos, on voit bien qu'une partie est classifiable dans la colonne de l'innéité et une autre, dans celle de l'acquis. Cette réalité nous a aidé à partager les témoignages des élèves entre ces deux catégories générales.

#### 3.5.1 Du côté de l'innéité

Du côté de l'innéité, on peut lire des témoignages fort intéressants. En isolant les propos des élèves qui vont dans cette catégorie, nous avons réussi à les partager en deux sous catégories: d'une part celle où on parle d'une sorte de prédisposition à la difficulté, et d'autre part, celle où parle d'un mauvais fonctionnement de l'appareil cognitif.

##### 3.5.1.1 Prédisposition à la difficulté

Dans cette sous catégorie les élèves disent avoir eu des difficultés depuis toujours. C'est comme s'ils étaient nés ainsi avec des difficultés d'apprentissage en ce qui concerne le langage ou les mathématiques. Lisons à ce propos quelques témoignages de ces élèves. L'interviewée 11 nous raconte ce qui suit:

«J'ai l'impression que ça a tout le temps été de même, soit que je suis peut-être paresseuse ou quelque chose, mais toutes les affaires de base comme ça, tsé toutes les règles en français qu'on voit (...) des conneries (...) J'les mets pas nécessairement tout le temps en application (...) tu vas faire de l'algèbre, j'va faire "Ah, OK, j'connais ça, j'le connais, j'va faire ça vite, vite, vite, vite, vite", mais finalement vu que j'sais que je l'sais, puis que j'sais que c'est facile, j'prête moins attention. (...) C'est



sûr que si j'aurais à écrire un texte en philosophie, mettons que je perds 15 points, puis c'est juste à cause de mes, tsé mon texte est bon, sauf que je perds 15 points sur, c'est à cause de la langue, c'est plate. T'es supposé avoir 90, tu te retrouves avec 75» (E11 : 03).

Ce passage un peu alambiqué, illustre quand même cette sorte de prédisposition naturelle à avoir des difficultés avec les règles de base que ce soit en français ou en mathématiques.

Une autre élève nous décrit la difficulté qu'elle a ressentie dans un cours de mathématiques où elle voulait réussir et où le professeur aussi voulait l'aider, mais c'est comme s'il n'y avait rien à faire.

«(...) puis ça a été l'année la pire en mathématiques, je bûchais, je faisais des maths sans cesse, puis le prof, elle voulait vraiment que je réussisse, moi je voulais que le prof soit fier de moi, donc j'essayais, j'essayais, j'avais étudié beaucoup puis j'ai coulé. J'voulais pas mais j'ai coulé avec, j'pense avec 45%, j'ai vraiment pas bien fini l'année, puis c'est vraiment pour l'estime, c'est pour l'estime de moi, c'était pire, c'était une année. Alors tu commences à haïr les mathématiques parce que tu te dis mon Dieu, ça fonctionne pas, j'étudie, donc un moment donné t'en peux plus, tu veux laisser tomber...» (E12 : 02).

Un troisième élève nous parle de sa longue histoire d'échec, une histoire qui le suit et qui le condamne à rester là où il est, à piétiner dans l'échec.

«Ça s'peut qu'en mathématiques, j'sois toujours un petit peu plus nerveux parce que je connais ma longue histoire de pas grandes réussites en mathématiques pis ça me suit tout le temps pis ça s'peut que ça me suit, pis que, dans mon subconscient j'pense à ça, j'le sais pas...» (E07 : 07).

### 3.5.1.2 Des interprétations évasives

#### Une sorte d'hérédité

Cette sensation de difficultés innées, certains l'interprètent comme une sorte d'hérédité:

«Mon père eh, on oublie ça, y é comme moi. Mon père y é pareil, pareil comme moi. Mon frère est aussi pire que moi, même un peu pire que moi, ça a pas d'allure, j'en reviens pas moi-même. J'suis capable de le corriger, faque ça s'peut pas» (E21 : 02).

D'autres expliquent cela par le fait de ne pas savoir quoi faire:

«(...) quand je sais quoi faire, je le fais bien» (E07 : 05),

mais le reste du passage le met en contradiction, lorsqu'il raconte ses deux dernières mésaventures avec des examens de mathématiques où il était sûr d'avoir bien fait et où ses résultats étaient plutôt médiocres (E07 : 06).

**Absence d'une intelligence  
procédurale: approche  
métacognitive recommandée**

Ici, nous estimons qu'il y a deux points importants qui valent la peine qu'on s'y arrête un peu. D'une part, les élèves qui ont des difficultés sont souvent placés dans des situations où ils ne savent pas quoi faire. Tout se passe comme s'il y avait une sorte d'intelligence procédurale qui leur échappe ou qui les trahit. De fait, notre expérience indique que les élèves normaux ne sont pas plus intelligents que les autres mais plus méthodiques, plus organisés, et c'est de l'ordre du savoir faire, de la procédure. En ce sens, une approche métacognitive qui consisterait surtout à se questionner sur son propre fonctionnement lors d'une démarche de résolution de problème pourrait être tout à fait indiquée pour ce type de difficultés.

**Syndrome du rendement  
inférieur: remise en question  
des modes d'évaluation**

La majorité des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage et notamment avec des difficultés langagières, souffrent du syndrome du rendement inférieur à leur expectation. Nous avons observé cette réalité un très grand nombre de fois et cela nous questionne beaucoup comme éducateurs. Il nous amène surtout à remettre en question nos modes d'évaluation. La plupart d'entre nous utilisons l'évaluation surtout pour démasquer les élèves qui ont des difficultés. Cela crée alors un effet contraire à celui escompté, à savoir un effet de découragement. Il y a une réflexion fondamentale à faire sur les pratiques évaluatives en éducation et sur le rôle de l'évaluation comme élément clé dans le changement d'attitude des élèves qu'on confirme souvent dans leur impotence mais qu'on pourrait encourager si l'évaluation était orientée différemment. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question ultérieurement.

**Une responsabilité partagée**

L'interviewée 24 cherche à prendre sur elle la responsabilité de ce qui lui arrive mais finit par ne plus savoir si c'est elle qui est à blâmer ou si c'est le système. Écoutons-la à ce propos:

«(...) J pense que j'ai toujours été quelqu'un qui, plus jeune en tout cas, qui avait de la difficulté à, sans être hyperactive, j'tais un peu écervelée. J'ai toujours été la p'tite pie là qui arrête pas de parler justement. Mais tsé la p'tite tannante là, c'tait moi tsé» (E24 : 18).

Et un peu plus loin, elle continue:

«(...) Je sais pas (...) si c'est moi qui est à blâmer ou si c'est le système. J pense que c'est un peu les deux. J'imagine que si j'ai été aussi écervelée, comme j'le dis, c'est peut-être parce qu'on me l'a, peut-être pas, pas assez dit, peut-être pas, y a peut-être des moyens qu'il faudrait utiliser comme j'vous dis pour essayer de développer plus d'intérêt, pour essayer de, y a trop de gens dans les classes, y a trop de tsé» (E24 : 18).

### ***Le système permet de perpétuer les difficultés***

Et dans ce jeu du clair-obscur où le système est permissif et où l'élève peut se permettre d'être écervelé et de réussir quand même, on perpétue les difficultés, et c'est ce que cette interviewée finit par constater:

«Faque là tu réussis à passer, mais c'est sûr que t'as des carences, mais le professeur va te faire passer quand même parce que tu réponds aux exigences de base. Faque là t'arrives à un autre niveau, pis c'est le même problème que tu perpétues, pis toi bon, t'es jeune, t'es un peu tête en l'air, tu t'rends pas compte qu'un jour tu vas payer pour ces erreurs là, tsé. J'pense que c'est vraiment ça le problème, c'est l'encadrement, c'est l'intérêt, c'est toutes ces choses-là» (E24 : 18).

**Une question de fond: À quel moment le système doit-il sévir?**

Avec ses tâtonnements, cet extrait de l'entrevue 24 met en lumière la situation scolaire dans ce qu'elle a de fondamental à savoir que le système permet à ceux et celles qui ont le moins de tendance à développer des difficultés ou des carences, de le faire et de les cumuler jusqu'à des niveaux supérieurs comme ceux du collège et de l'université, et la question qu'il faudra poser ici est la suivante: À quel moment au juste ça vaut la peine que le système sévise et, en sévissant, ne serait-il pas amené à exclure une fois pour toutes et peut-être d'une façon prématurée, ceux et celles qui naissent ou qui tout au moins ont l'impression de naître avec des difficultés? C'est là une question qu'on ne saurait régler une fois pour toutes mais qu'on gagnerait à étudier aussi souvent que l'occasion nous en serait offerte.

### **3.5.1.3 Mauvais fonctionnement de l'appareil cognitif: écoute, attention, concentration, oubli, lenteur**

Une troisième catégorie de ceux qui optent pour une explication par des tendances innées aux difficultés est celle qui suppose un mauvais fonctionnement de l'appareil cognitif chez les sujets souffrant de ces difficultés. Il ne s'agit pas ici d'un retard mental ou de problèmes lourds, mais de dispositions qui finissent par engendrer des difficultés dans l'apprentissage. On parle ici de problèmes d'écoute, d'attention, de concentration, de mémoire ou d'oubli, de lenteur, etc.

L'interviewé 16 nous fait remarquer qu'à un moment donné, il s'est rendu compte qu'il manquait le point essentiel, c'est-à-dire écouter, parce qu'il décrochait carrément, et là, il n'était plus question, rendu à la maison, d'être capable de faire le devoir... Ceci avait pour effet de l'obliger à lire dans les livres, pis de "l'emmerder".

L'interviewée 13 n'est pas loin de cette même situation au moment où elle constate que sa capacité de concentration ne dépasse pas les quinze minutes, or, dit-elle,

«les 15 premières minutes, on introduit au sujet et le reste c'est la théorie... faque moi, je perds toute la théorie» (E13 : 10).

Cette même réalité est introduite par l'interviewé 17, au moment où il nous fait remarquer qu'il a un problème de mémoire sélective: par exemple, il est capable de remonter facilement une machine que l'on démonte devant lui, mais incapable de retenir si un mot prend un T ou deux T (E18 : 13), et après avoir reçu toutes sortes d'aides sans arriver à régler ses problèmes d'orthographe, il finit par penser

qu'il a un problème de mémoire, sauf qu'il n'en est pas très sûr, car de la mémoire pour autre chose, il en a bel et bien. De toute évidence, il y a quelque chose qui ne marche pas du côté de l'appareil cognitif, mais l'élève ne sait pas ce que ça peut-être. Tout ce qu'il sait, c'est que ça ne marche pas.

L'interviewé 07 le dit ouvertement:

«J'aimerais régler mon problème en maths mais je ne sais pas c'est quoi mon problème» (E07 : 09).

Quant à l'interviewée 14, elle nous apprend que c'est surtout devant les questions qu'elle fige, devant les questions, "c'est le néant" et devant ce constat, estime-t-elle, elle doit se résigner à

«étudier juste les formules et à abandonner l'idée de comprendre» (E14 : 06).

Toujours dans ce mal fonctionnement de l'appareil cognitif, un interviewé constate une lenteur excessive dans l'assimilation des théories (E17 : 11), et trois autres, soit l'interviewé 09, l'interviewé 11 et l'interviewé 16 attribuent leurs malheurs à l'oubli, mon problème, dit le l'interviewé 09,

«c'est que je n'ai pas retenu ce que j'ai appris» (E09 : 12),

et il ajoute un peu plus loin qu'il a un

«vague souvenir des règles de grammaire» (E09 : 08).

En parallèle à ça, l'interviewé 11 fait le constat de

«ne pas se souvenir clairement de ce qui est appris avant» (E11 : 01),

et le l'interviewé 16 va dans le même sens lorsqu'il déclare que

«l'on ne se souvient pas des règles quand on ne les pratique pas» (E16 : 20).

Voilà autant de façons de délimiter ce que nous avons appelé un mauvais fonctionnement de l'appareil cognitif. En comparaison à l'appareil digestif, on peut dire qu'ici, les idées ne se digèrent pas bien. C'est sans doute là une cause immédiate des difficultés qui surgissent dans le parcours des études, mais à y penser de plus proche, il faudra certes remonter dans l'histoire pour comprendre un peu plus les origines de ces difficultés. C'est peut-être trop demander à des jeunes aux prises avec des difficultés qui les tenaillent. Nous constatons qu'ils ont déjà fait tout un effort pour nous aider à cerner un premier pan d'explication de leurs difficultés, alors ne digressons pas, et allons au second pan d'explication, celui des difficultés acquises au cours de l'expérience.

### 3.5.2 Du côté de l'acquis

Ici, c'est l'entourage, le milieu qui aide à comprendre les origines des difficultés des élèves. L'entourage ou le milieu pour un élève c'est relativement simple, ou bien c'est l'école, ou bien c'est la famille. De plus, ça peut être l'entourage au sens élargi du terme, la société ou le groupe social où l'on vit, et comme on va le voir, on va trouver ces trois composantes clairement identifiées dans ce qui suit.

#### 3.5.2.1 Du côté de la famille

Dans cette partie on rencontre des sujets qui attribuent une bonne partie de leurs difficultés à leur milieu familial. Par exemple:

**On ne naît pas prédisposé aux difficultés**

L'interviewé 22 nous déclare, d'entrée de jeu, qu'on ne naît pas prédisposé aux difficultés mais que "c'est notre entourage qui fait que, on a de la difficulté ou pas" et il ajoute comme pour expliciter la même idée:

«J pense que dès le départ, on a pas rien de ça, pis eh, à mesure que ça avance, ben j'crois que, soit que ça se développe que t'as des, t'as des problèmes, soit que ça se développe que t'ailles pas de problèmes» (E22 : 06).

Et, appliquant sa théorie sur son propre cas, cet élève ajoute qu'à son enfance, il était:

«entouré de gens qui avaient plus de facilité à dire c'qui pensaient, pis y avaient une opinion sur tout qu'est-ce qui voyaient tsé... Ah, ça j'trouve ça beau!, ben pourquoi t'aimes pu ça? Ben, parce que là, gna, gna, gna, pis y expliquaient tout, mais moi, j'pouvais pas dire: ça j'aime ça ou ça j'aime pas ça ou eh...» (E22 : 06).

**Ma mère a toujours dit les choses à ma place**

Voilà donc un environnement familial qui ne laisse pas à cet élève l'occasion de s'exprimer, de dire ce qu'il pense, et comme il en est ainsi et que l'enfant en est affecté, quoi de plus naturel qu'un parent le prenne sous sa tutelle pour exprimer les choses à sa place?

«Ouais, ma mère a toujours été là pour dire que, qu'est-ce que j'pensais» (E22 : 06).

Des parents qui soutiennent trop leurs enfants en font des décrocheurs. Allant dans le même sens, on peut citer le cas de l'interviewé 16 qui estime que:

«les parents qui soutiennent trop leurs enfants en font des décrocheurs» (E16 : 44).

On peut donc comprendre qu'un milieu familial qui ne laisse pas l'enfant faire face à ses propres difficultés, qui veut trop protéger l'enfant, peut devenir la source de ses difficultés. Mais à l'inverse, on rencontre parfois un milieu familial

négatif ou destructeur et ce n'est guère mieux, comme on peut le constater dans les cas suivants.

**Des parents qui découragent  
par leurs remarques négatives**

En effet, deux autres interviewés (l'interviewé 08 et l'interviewé 15) mettent une partie de leurs responsabilités sur le père qui, dans un cas, est très faible en mathématiques (E15 : 06), ce qui expliquerait la faiblesse de l'enfant, et qui, dans un autre cas, et c'est beaucoup plus grave, a une attitude très démotivante à l'endroit de son enfant et lui adresse des remarques négatives très blessantes du type:

«Ah, t'es niaiseuse, t'es pas bonne, t'es stupide» (E08 : 04).

Si en tant que bons parents on a de la difficulté à s'imaginer dire des choses pareilles à ses enfants, eh bien, il faut se rendre à l'évidence que tout le monde n'a pas nécessairement ce statut de "bons parents" et que certains, probablement tout à fait inconscients, font parfois des torts irréparables à leurs propres enfants.

Il s'agit certes plus d'ignorance que de méchanceté, mais d'une ignorance qui fait un tort très grave à l'enfant, tort qu'il ne saurait oublier de si tôt puisque, rendu au cégep, il y voit la cause de ses difficultés. En tant que bons parents, on voudrait bien marginaliser le type de parents ignorants dont l'attitude négative provoque chez les enfants des blocages importants, mais hélas, on a rencontré d'autres élèves qui nous ont appris qu'ils sont dans une situation analogue. C'est le cas de l'interviewée 12 qui nous dit:

«(...) pis en plus, j'avais dans ma tête mes parents, performance, "Marie t'es bonne à rien, let's go, il faut que tu sois bonne, puis tout!", pis ça m'affectait, c'était un stress, puis en plus y avait les amis» (E12 : 04).

Encore une fois, on a affaire à des messages décourageants, déconcertants du milieu familial, et ça n'aide pas le jeune à se sortir de ses difficultés.

**Une ambiance générale de la  
famille qui n'est pas aidante**

D'autre part, on va parler d'une ambiance générale de la maison qui est défavorable, de conditions où l'atmosphère familiale n'est pas aidante, sans que ce soit des remarques désobligeantes comme celles citées dans les deux cas qui précèdent. C'est le cas notamment de l'interviewé 3, dont la maison devient un lieu d'hébergement de cousins avec qui il ne s'entend pas (E03 : 04), et ce sans qu'aucune attention des parents ne s'en soucie.

De cette partie, on peut dire que le milieu familial est très important pour le développement intellectuel et humain de l'enfant, mais pour ce faire, il ne devrait être ni protecteur ni destructeur. Il faut permettre à l'enfant de faire ses propres expériences et de faire face à ses problèmes, mais en même temps, il faut également pouvoir l'accompagner, l'encourager et non le critiquer, le détruire avec du négatif.

### 3.5.2.2 Du côté de l'école

L'école est une autre composante importante du milieu où les élèves vont se développer et qui peut avoir une influence importante sur leurs difficultés.

#### Des enfants qui doivent s'adapter à un nouveau milieu

Certains élèves interviewés nous ont fait remarquer qu'ils ont fait face à des difficultés d'adaptation lorsque leurs parents ont eu à changer de milieu et eux ont eu à s'adapter à une nouvelle école, dans un nouvel environnement (E07 : 14) et (E25 : 01). Changer d'école ou changer de pays, ce n'est pas chose facile ni pour un enfant ni même pour un adulte, car cela nécessite des efforts d'adaptation à un nouvel environnement. On peut donc s'y attendre à des difficultés et comme parents responsables de ces changements, il faut être conscients de leurs conséquences sur les enfants et être prêts à fournir une attention particulière aux enfants pendant ces changements.

#### Une atmosphère de classe désordonnée

L'interviewée 05, pour sa part, nous fait remarquer que l'atmosphère de la classe y est pour beaucoup dans son rendement. De fait, d'une part, elle dit qu'elle ne comprend pas vite comme les autres, et d'autre part, elle dit avoir beaucoup de difficulté à travailler dans une classe désordonnée, où on s'agite et où on parle, et c'est dans cette sorte de classe qu'elle est tombée à un moment donné :

«Puis je suis arrivée dans une classe où c'était juste des personnes qui avaient des notes de 90% et plus, alors c'était vraiment, c'était vraiment traumatisant et puis cette année-là ça a été vraiment dur pour moi; parce que déjà que tout le monde avait des bonnes notes, c'était des gens qu'on leur explique une chose une fois puis ils comprennent tout de suite, alors après ça, ils parlent entre eux puis tout. Moi, j'ai besoin de me concentrer, j'ai besoin qu'on me le répète, qu'on fasse des exercices et tout. Alors c'était vraiment exténuant entendre tout le temps, les gens parler... l'atmosphère en classe était pas trop bonne. J'ai besoin de vraiment une bonne atmosphère en classe, je trouve que c'est vraiment important pour réussir» (E05 :05).

De toute évidence, il revient au professeur de créer une ambiance favorable à l'étude, à la concentration et au développement de chacun. Dans certains cas, le professeur doit protéger certains élèves de certains autres, il doit leur assurer en tout cas une ambiance favorable au travail intellectuel et au développement des habiletés nécessaires à un tel travail, et il arrive parfois que le professeur ne fasse pas attention à cette dimension et que certains élèves en souffrent et voient leur rendement affecté.

#### Une ambiance qui dépend du professeur

Si dans le cas qu'on vient de citer l'ambiance de la classe dépend des élèves, de leur rythme d'apprentissage et de leur rapidité d'assimilation, dans d'autres circonstances, c'est plus directement le professeur qui est en cause, parce qu'il arrive ou n'arrive pas à créer l'ambiance favorable, parce qu'il a telle ou telle attitude à l'endroit de ses élèves. Certains élèves nous ont dit que certains de leurs professeurs leur adressent parfois des remarques négatives qui les démotivent, un petit peu comme c'était le cas avec certains parents. Voici à cet effet, ce que nous dit

l'interviewée 15 à propos de certaines remarques générales que son professeur adresse à toute la classe et qui la touchent elle personnellement:

«(...) j'ai remarqué par rapport aux cours que j'ai cette session-ci, comme j'ai un professeur en particulier, j'nommerai pas de nom, mais qui a un champ lexical, quand il parle, très négatif, puis lui là il me cause de gros problèmes là, puis j'suis allée le rencontrer, puis j'lui ai dit écoute, moi j'réussis bien, puis quand tu rentres dans le cours, puis que tu nous dis que tout le monde est poche là, puis que ah, vous êtes ma pire classe, puis tout ça; moi, j'veux dire, j'me sens concernée, puis je reçois mon examen, puis écoute j'suis 15% en haut de la moyenne, viens pas me dire que, viens pas me généraliser dans ta classe de poche, des choses comme ça, puis là il a dit Ah, oui. Tsé il a comme, il a pas vraiment répondu, mais c'est ça» (E15 :18).

Il arrive souvent qu'un professeur insatisfait du rendement d'une classe en comparaison avec d'autres qui fonctionnent bien s'attarde à mettre le blâme sur la classe dans son ensemble sans penser qu'il touche à des personnes. L'exemple qu'on vient de citer montre bien que même dans le cas d'un blâme général à l'endroit de la classe, on peut heurter des personnes surtout celles qui ont besoin d'être reconnues et d'être encouragées. Alors, même quand on s'adresse à la classe dans son ensemble, il ne faudra pas penser qu'on ne touche pas les individus.

#### **Un professeur qui rabaisse des élèves**

Dans une autre entrevue, une élève nous parle de professeurs qui rabaisent l'élève et elle souhaite qu'ils fassent un peu plus attention, car même si leur intention est d'aider l'élève, ils ne prennent, selon elle, pas le bon moyen pour le faire.

«(...) il y a des professeurs partout dans toutes les écoles, c'est pas de leur faute, ils le réalisent pas, mais des fois, ils vont rabaisser un élève, il y a des professeurs qui font ça. Moi l'année passée, j'ai eu des professeurs que je n'aimais pas le feedback du professeur alors je posais pas de questions, c'était le prof que j'aimais pas. Pas que je l'aimais pas... mais parce que, parce qu'il savait pas comment, il critiquait les élèves, puis un prof qui critique les élèves, ben, ça en partant, c'est pas bien. C'est aussi au prof à savoir comment, tsé dans tout, il y a un petit peu de psychologie, dans tout il faut savoir c'est toujours le comment, tsé des fois, le prof, il veut aider mais il le dit pas de la bonne façon» (E12 : 24)

Les deux extraits qui précèdent montrent que les remarques d'un professeur comptent beaucoup pour les élèves et ces derniers ne s'attendent surtout pas à être rabaisés, bien au contraire, le professeur est supposé les valoriser, les soutenir, les encourager, sinon il les enfonce davantage dans leurs difficultés plutôt que de les aider à en sortir.

#### **Une influence insoupçonnée du professeur**

C'est tellement important tout ce que peut faire ou dire un professeur que même parfois, d'une façon tout à fait indirecte et insoupçonnée, il peut avoir une influence déterminante sur certains élèves, et c'est pourquoi nous estimons qu'il n'a jamais fini de se remettre en question et d'analyser tout ce qu'il peut dire à ses élèves. Lisons à ce propos l'extrait suivant de la treizième entrevue:



«M X. m'a un peu découragée en disant que si on avait de la difficulté avec les maths qu'on faisait en ce moment, ben les maths de la prochaine session qu'on va avoir 125 ou 103 j'sais pas quoi là, ça va être plus difficile, puis j'ai toujours peur de l'échec, donc j'me dis: Est-ce que j'vais être capable de les faire? donc, ça me stresse là» (E13 : 03)

Avec cet exemple, on comprend que n'importe quoi qu'un professeur dit peut avoir des conséquences sur ses élèves, surtout quand ils sont fragiles. Au premier exemple, le professeur s'adresse à toute la classe et il ne s'attend nullement à blesser une personne en particulier, mais il le fait quand même, probablement à cause de la grande susceptibilité de l'élève qui se sent visé. Et ici, dans ce dernier exemple, le professeur croit bien faire en incitant les gens à faire attention à la matière qu'il donne, et il peut difficilement imaginer que sa remarque puisse ainsi devenir une source de découragement ou du moins d'inquiétude pour la matière de la session prochaine. La morale de cette histoire est qu'on n'est jamais assez averti comme professeur des retombées de ce que nous pouvons dire sur les élèves et surtout sur ceux d'entre eux qui sont fragiles. Tout ce que dit un professeur est important pour les élèves au point que certaines choses qu'il considère anodines parfois peuvent, à son insu, créer un blocage chez certains élèves.

Si le professeur n'est pas conscient des inconvénients qu'il cause à certains élèves en disant telle ou telle chose, il ne pourra pas être conscient du blocage qu'il peut créer chez eux en obstruant leur compréhension. Et s'il arrive à un élève de ne pas comprendre ce qu'un professeur lui explique, cela peut le décourager d'aller lui demander encore des explications, comme le souligne l'interviewée 13 qui se questionne sur ce qu'il faut faire quand tu ne comprends plus rien avec un professeur et que tu dois aller lui poser des questions encore à lui

«(...) t'as beau prendre les notes tout ça, mais quand tu comprends pas quelque chose puis que tu vas voir le même prof, il t'explique toujours avec les mêmes mots, puis les mêmes exemples, faque j'comprendais pas, faque j'suis obligée de prendre depuis l'année passée, j'me prends une heure et demie par semaine avec un professeur privé de mathématiques» (E13 : 04).

### 3.5.2.3 Les résultats décourageants: une vraie source de démotivation

Dans ce qui suit, au-delà des attitudes décourageantes des professeurs à l'endroit des élèves, certains ont questionné le système d'évaluation de leurs résultats. De fait, les résultats que l'élève obtient, c'est-à-dire le fruit de l'évaluation des professeurs est un dossier très chaud et très délicat qu'il faut savoir remettre en question car il constitue une grande source de démotivation que plusieurs élèves constatent. Cette démotivation vient en général de la disproportion entre le travail et les résultats. Voici à ce propos ce que nous révèle l'interviewée 15:

«J'suis quand même quelqu'un de, tsé, j'suis disciplinée, j'suis travaillante, puis tsé c'est pas pour me vanter, mais j'ai toujours travaillé

fort, puis j'veux dire, j'ai jamais été le genre de fille qui a passé à côté de la track-là si on veut bien là. Tsé, j'ai toujours bien travaillé à l'école, j'ai relativement toujours bien réussi, puis ça me fâche quand j'arrive à un examen pis j'réussis pas bien. Puis ça me stresse, puis ça me cause des maux de ventres, puis ça m'empêche de dormir tellement j'prends ça à coeur. Tsé c'est pas, tsé y en a y arrivent à l'examen puis ils méritent de l'couler, pis tsé, mais moi j'trouve pas là. Je suis pas capable de cerner le problème, puis il y a aucun prof qui a jamais été capable de..... Faque c'est pas au niveau de la discipline, ce qui est le cas de plusieurs personnes» (E15 : 11).

De toute évidence, ça pèse lourd sur cette élève les mauvais résultats qu'elle obtient alors qu'elle se dit disciplinée, sérieuse et tout le reste, et on peut comprendre sa déception, mais en même temps, on peut très bien se dire que le professeur ne paie pas ses élèves à l'heure, et là l'analyse de la situation peut nous amener soit à remettre en question la pertinence des examens en estimant qu'ils ne mesurent pas l'apprentissage dont les cours ont fait l'objet, et dans ce cas-là, c'est au professeur de modifier ses stratégies. Mais, on peut très bien relancer la balle à l'élève qui ne réussit pas et lui rappeler qu'il ne suffit pas d'être sérieux puis de travailler, mais qu'il faut en plus s'arranger pour comprendre la matière. Mais quelque soit le raisonnement qu'on peut faire à propos de l'évaluation, il restera toujours vrais que les mauvais résultats pèseront toujours lourd sur ceux qui les obtiennent, comme nous l'apprend à cet effet l'interviewée 14 lorsqu'elle nous affirme dit que les mauvais résultats, en comparaison avec le travail fourni, l'ont découragée en mathématiques après qu'elle ait été déçue au primaire et au secondaire.

«(...) j'ai aimé mon primaire, mais j'ai commencé à avoir des difficultés en mathématiques en sixième année. Cette année-là, j'ai passé mes mathématiques, mais j'étudiais beaucoup plus que les élèves de ma classe faisaient, (...). En sixième année, t'étudies pas vraiment beaucoup pis moi j'travaillais jusqu'à peut-être dix heures le soir, pis on dirait que quand j'avais fini, j'comprendais pas plus. J'avais de la difficulté avec le calcul mental puis quand il y avait un stress, j'sentais un stress, pis aussitôt que j'étais stressée parce que tout le monde semblait comprendre autour de moi, ben moi ça marchait pas» (E14 : 01).

Et elle continue, car le dossier est lourd et la situation se poursuit encore au secondaire:

«Au secondaire, j'ai continué au secondaire à la même école, puis j'ai été complètement découragée avec les mathématiques; à un certain point, j'donnais même plus l'effort que j'donnais pis j'étais une élève une élève qui était quand même travaillante, pis à un certain point j'ai juste abandonné me disant que les mathématiques c'était pas pour moi. Alors j'ai coulé mes mathématiques en secondaire I, II, III et V» (E14 : 01).

### 3.5.2.4 L'évaluation: une question épineuse

Cette question de l'évaluation est une question vraiment épineuse. Les examens dérangent les élèves, surtout ceux qui sont fragiles, avant et après leur tenue. Avant, parce qu'ils engendrent un stress qui diminuent la capacité de l'élève à comprendre et à assimiler; et après, à cause de l'impact négatif que les mauvais résultats ont sur lui. Certains pédagogues peuvent nous objecter ici en disant que sans les examens et sans l'évaluation en général, les élèves seraient porter à ne pas prendre au sérieux du tout leurs cours. Amenée ainsi, la question pose le problème de la motivation. En général, la motivation que les élèves ont aux études n'est pas toujours évidente, et si elle n'est pas là d'une façon intrinsèque, on se croit obligé de l'implanter d'une façon extrinsèque. De cette manière, on justifie l'évaluation, mais on oublie l'effet qu'elle a sur ceux qu'elle énerve, sur ceux à qui elle enlève les moyens de comprendre. De toute évidence, il y a là un problème pédagogique dont on ne saura faire l'économie à long terme et il faudra se le poser collectivement un jour et essayer de lui trouver des solutions raisonnables.

Les entrevues semi-directives que nous avons menées auprès des vingt cinq élèves interviewés nous ont révélé des choses précieuses sur les représentations que ces élèves ont de ce qui pourrait être considéré comme à l'origine de leurs difficultés langagières ou de leurs difficultés d'apprentissage. Les données recueillies, codées et classées en catégories et en sous-catégories nous ont permis de dégager quatre pistes d'explication des difficultés de ces élèves: celles relatives à des attitudes, celles attribuables à un blocage (surtout en mathématiques), celles dues à des circonstances variables et celles enfin qu'on pourrait expliquer par des prédispositions naturelles de ces élèves à avoir des difficultés.

En tenant compte des propos de ces élèves, nous avons explicité dans chaque cas, le contenu de chacune de ces catégories explicatives. Et rendus à la fin, regardant de nouveau l'ensemble de ce que les élèves nous apprennent à propos de leurs représentations des origines de leurs difficultés, nous aimerions dégager certains points majeurs qui ont attiré notre attention.

D'abord, la grande fragilité d'un bon nombre de ces élèves, fragilité qui rend certains d'entre eux d'une extrême susceptibilité. Cela nous a amenés à insister sur l'importance pour les professeurs de constamment réfléchir sur les gestes qu'ils posent et sur les paroles qu'ils adressent à leurs élèves individuellement ou collectivement. Nous constatons qu'on ne sera jamais assez vigilant et qu'on pourra difficilement prédire tous les effets négatifs de ce qu'on peut faire avec nos élèves et de ce qu'on pourra leur dire. En raison de cela, nous recommandons surtout la prudence et le bannissement de toute remarque négative nonobstant la bonne intention qui peut bien la soutenir.

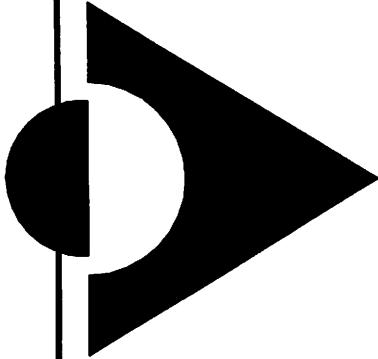
Ensuite, l'importance du dossier de l'évaluation, domaine particulièrement anxio-gène pour l'élève en difficulté et qui génère chez lui un stress destructeur qu'il serait inhumain de ne pas prendre au sérieux. Devant cette question, nous recommandons une critique fondamentale de la politique de l'évaluation, par exemple:

- Vise-t-elle vraiment des aspects essentiels du cours et pour lesquels le professeur considère qu'il a fourni avec une clarté non ambiguë les explications nécessaires et qu'il a laissé le temps suffisant pour son assimilation par tout le monde?
- Est-elle exprimée d'une façon claire et précise permettant vraiment à ceux qui ont compris l'essentiel d'avoir de bons résultats?
- Est-elle principalement orientée vers la confirmation des acquis des élèves ou bien est-elle surtout axée sur la possibilité de discriminer d'une façon sérieuse entre les bons et les mauvais élèves?

Il y aurait toute une réflexion à continuer à propos de ce dossier de l'évaluation que nous effleurons à peine, et qui constitue un des domaines majeurs pour expliquer l'origine ou tout au moins la perpétuité des difficultés d'apprentissage chez les élèves.

Finalement, tout ce qui concerne la fonctionnement de l'appareil cognitif comme l'écoute, l'attention, la concentration, la mémoire, etc., nous estimons que dans le cas des élèves normaux i.e. qui ne souffrent pas de carences majeures, et c'est le cas de la très grande majorité sinon de la totalité de la clientèle du collégial, nous pouvons dire que toutes les manifestations à cet égard sont à considérer comme des conséquences plutôt que comme des causes de leurs difficultés. Un travail sur le côté affectif de ces élèves moyennant des mesures incitatives, des encouragements, une insistance sur leurs forces ainsi qu'une mise au point d'une politique de responsabilisation, pourront avoir des résultats très positifs sur ces élèves et contribuer grandement à renverser la vapeur et à augmenter leur rendement.

*Chapitre 4*



---

*Perception des  
difficultés langagières*

---

---

---

## 4.1 Introduction: Perception des difficultés langagières

---

Les passages relatifs à ce que nous avons appelé la perception qu'ont les élèves des difficultés langagières sont assez nombreux. En partant des énoncés des élèves classifiés dans la section perception, nous les avons regroupés dans quatre catégories auxquelles nous avons donné les noms suggestifs suivants: alibi, blâme, espoir et fragilité.

On peut remarquer une certaine parenté entre les deux premières catégories à savoir "alibi" et "blâme", le blâme pouvant être interprété comme une sorte d'alibi. Mais malgré cette parenté, nous avons décidé de présenter les deux catégories séparément. Dans la catégorie "alibi", nous avons identifié des passages où les élèves cherchent des explications à leurs difficultés langagières ou autres en trouvant des voies d'échappement. Dans la catégorie "blâme", il y a un peu plus qu'une recherche de voie d'échappement puisqu'en général, on cherche à responsabiliser voire à culpabiliser les autres: soit les parents, les professeurs, le système, etc. On en veut en quelque sorte à ceux qu'on considère responsables de cet état de fait que sont les difficultés langagières ou les difficultés d'apprentissage. Pour la catégorie "espoir", on a relevé des passages où les élèves ont, malgré leurs difficultés, une sorte d'optimisme, de confiance qu'ils vont s'en sortir, soit parce qu'ils ont déjà commencé à travailler avec des centres d'aide ou avec des personnes ressources, soit parce qu'ils ont tout simplement confiance que les difficultés vont s'arranger. Quant à la catégorie "fragilité", elle nous a été inspirée d'une façon générale par l'ensemble des propos des élèves. De fait, qu'ils en soient conscients ou non, qu'ils aient l'espoir de régler éventuellement leurs problèmes ou non, on a remarqué que dans l'ensemble, ils ont tous en commun une certaine fragilité qui augmente d'ailleurs avec le temps, puisque le système semble augmenter les exigences à l'obtention du diplôme, notamment avec la fameuse épreuve uniforme en français qui est devenue une condition sine qua non de l'obtention du D.E.C.

Regardons donc d'une façon détaillée ce que nous disent ces élèves dans chacune de ces quatre catégories.

### *Les quatre catégories*

#### 4.2 Alibis

---

Dans cette catégorie, nous avons pris conscience que les élèves sont en recherche de justification de la situation et, sans avoir une certitude à l'endroit de ce qui peut avoir provoqué leur difficulté, ils avancent ici et là quelques alibis possibles auxquels ils ne semblent eux-mêmes pas trop croire. Ceci ne veut pas dire que ce qu'ils disent à ce propos n'a aucune valeur, car ils touchent parfois à des points très importants, comme la question des lectures imposées qui posent un véritable problème pédagogique. Mais, le sentiment que nous avons devant cette sorte de propos, c'est qu'au lieu que ce soit pris comme une sérieuse réflexion sur leur per-

ception de la réalité, c'est avancé à tout hasard pour expliquer une origine possible de leurs difficultés et donc une source de manifestation de ces dernières dans leur vie de tous les jours et, présentés ainsi sous l'angle d'une culpabilisation de quelqu'un d'autre, les propos de ces élèves leur sont bénéfiques pour diminuer en quelque sorte leur propre sentiment de culpabilité qu'ils camouflent par le fait même.

#### **4.2.1 Alibis trop simples**

Parmi les énoncés classés dans la catégorie "alibi", une partie est de toute évidence constituée de ce qu'on peut appeler des alibis trop simples. C'est le cas de l'interviewé 05 qui avance comme explication de ses difficultés langagières le fait qu'il faisait trop de lectures et ce, au détriment même des devoirs qu'il avait à faire. Voici dans quels termes cet élève expose son amour pour la lecture au primaire:

«Je pense que j'en ai fait beaucoup parce que je me rappelle c'était quand j'étais au primaire et même au secondaire j'adore, j'adore absolument lire. La bibliothèque, c'était mon endroit. Quand on était au primaire, on y allait une fois par semaine mais moi je retournais le mercredi parce que je savais que la dame était là pour aller emprunter d'autres livres,..... emprunter des grosses briques, puis elle était étonnée puis elle était là "Bon" et puis j'adorais absolument lire. Je trouvais ça tellement fascinant, puis mes parents confisquaient mes livres alors ça des fois, à un certain moment donné, parce que je lisais trop, parce que je ne faisais plus mes devoirs. Je faisais semblant d'étudier, mais j'avais mon livre de lecture. Au début, ils disaient rien, mais c'est juste quelques années après, ils m'ont dit: "on savait que tu lisais des livres à la place d'étudier", j'étais là "Ah, non!!!". Puis c'est ça, j'adorais absolument lire, puis j'aime encore lire beaucoup, beaucoup. Tout m'intéresse, tous les sujets sont intéressants, puis c'est ça» (E05 : 09).

Il ne faut certes pas mettre en doute les propos de cet élève à propos de son amour pour la lecture quand il était jeune. Par contre, il faut avouer qu'il est difficile d'imaginer que ce soit là une cause réelle de ses difficultés langagières, puisqu'en principe la lecture est l'un des éléments les plus importants pour contribuer à la maîtrise de la langue. Il faut noter ici, que sur l'ensemble des 25 entrevues, il y a un certain nombre d'élèves qui disent avoir beaucoup lu, surtout au primaire, et qui malgré cela, ont développé des difficultés langagières assez importantes. Ceci nous a étonnés en quelque sorte pour deux raisons: d'une part, à cause de l'effet positif reconnu de la lecture sur la maîtrise de la langue, et d'autre part, à cause d'un préjugé que nous avons à l'endroit des gens qui ont des difficultés langagières comme étant surtout des non-lecteurs.

S'il faut en croire les propos de nos interviewés, et nous n'avons aucune raison de mettre en doute leur propos, il faudra dissiper ce préjugé d'une part, et d'autre part, il ne faudrait pas voir un lien de cause à effet entre la lecture et la maîtrise de la langue ou du moins entre la non-lecture et l'absence des difficultés langagières.

Un autre alibi classé dans cette catégorie "trop simple" vient cette fois-ci d'un élève qui explique sa non-réussite aux examens par le fait que les questions que les professeurs posent sont imprévisibles. Cette question est intéressante, car selon nous, les questions des examens devraient être prévisibles en ce sens qu'elles doivent émerger directement de la matière vue et expliquée. Ici de deux choses l'une: ou bien l'élève a raison et les professeurs gagneront à repenser leurs examens de manière à contrôler vraiment la matière qui a fait l'objet du cours; ou bien le problème vient du fait que l'élève s'attend à ravoir les questions faites dans les exercices littéralement afin qu'il puisse s'y préparer d'une façon machinale, et là les professeurs n'ont pas à céder à un tel caprice, car ils encourageraient ainsi les élèves à appliquer des formules apprises par cœur et non à comprendre la matière. Il faut noter ici que plusieurs élèves nous ont confié leur fragilité à ce propos, mais ils étaient en général conscients que c'est leur incompréhension de la matière qui les rendaient ainsi fragiles et dépendants de la formulation exacte des questions.

Une troisième situation qui nous a semblé être également un alibi trop simple, et c'est celle qu'expose l'intervué 16 pour expliquer sa faiblesse en français par le fait qu'il préfère l'anglais au français, lequel anglais est une langue moins complexe en matière de code. L'élève en question n'est pas un élève d'origine allophone ni anglophone. Nous n'avons pas essayé de vérifier son degré de maîtrise de l'anglais pour voir si, à son insu, il ne souffrait pas également de difficultés langagières en anglais, mais nous constatons quand même une situation qui contraste avec un principe assez reconnu et voulant qu'on ne saurait posséder une langue étrangère, si au préalable, et à la base, on n'a pas fait l'effort nécessaire pour maîtriser sa langue mère. Et c'est cela qui nous a amenés à classer cette alibi dans la catégorie "trop simple".

Dans un autre ordre d'idées, on a un cas classé dans la catégorie "alibi trop simple" mais qui pose un problème à certaines pratiques courantes surtout dans le système privé, notamment, à celle qui consiste à faire passer une année du primaire à un élève qui se démarque des autres. L'intervué 03 signale se fait comme étant à la source de ses difficultés:

«(...) ce qui fait que quand je suis arrivé en deuxième année le directeur m'a fait sauter de classe, j'ai sauté ma troisième année primaire, ce qui fait que j'étais encore plus jeune que les autres, mais je me suis quand même bien adapté à ça. J'ai continué au primaire pendant les régulières années, j'ai fait ma cinquième et ma sixième année ici au Collège X. Par contre, plus j'avais après ma quatrième année primaire, plus je voyais que mes notes baissaient. Je peux pas vraiment dire à quoi c'était dû, peut-être que c'était dû au fait que j'avais sauté une année, ou que c'était dû au fait que je ne me trouvais pas vraiment dans mon élément étant donné que les gens autour de moi avaient souvent deux ans, un an de plus que moi. Sur ce point-là ça été difficile. Ce qui fait que mes notes diminuaient, j'avais moins d'amis aussi en général» (E03 : 03).

Comme on le voit, l'élève lui-même qui est dans cette situation n'est pas sûr de l'impact de cette pratique sur son rendement. Mais il ne l'exclut pas pour autant



comme une cause possible de sa non-performance. Il serait probablement important d'analyser les effets de cette pratique sur un grand nombre d'élèves pour pouvoir en arriver à une conclusion et c'est pourquoi nous estimons qu'attribuer ses difficultés à une telle cause, c'est peut-être un alibi trop simple à servir.

Pour terminer cette catégorie, on a mis la main sur un cas bien spécial d'une élève qui estime qu'elle ne voyait pas, au moment où elle échouait des étapes dans ses études primaires, l'importance pour l'avenir. "Ça s'en tenait", disait-elle, "au test que je venais de couler" (E08 : 11). Ce n'est que rendue au collégial qu'elle commence à réaliser l'importance de tout ce qu'elle faisait avant. Si les propos de cette élève ne constituent pas un alibi trop simple mais plutôt une réalité importante, il faudra probablement penser à rappeler constamment aux élèves du primaire et du secondaire l'importance de ce qu'ils font pour le reste de leurs études.

#### 4.2.2 Alibis concernant la lecture imposée

Le reste des élèves qui semblent chercher des alibis dans l'explication de leurs difficultés, tiennent des propos qui tournent autour de la lecture imposée. Le premier dit clairement qu'il n'aime pas les lectures imposées et qu'il trouve cela comme une corvée:

«Si c't'un livre qui m'est imposé, eh, jusqu'à maintenant, j'ai toujours pensé que c'tait une corvée, donc je lisais, parce que, il fallait je lise, pis au bout d'la, au bout du compte, ben j'avais une note tsé parce que bon, fallait j'passe mon cours tsé faque là, j'me suis dit "Bon je lis", mais je lisais, mais j'comprendais pas. J'lisais seulement que les mots, mais c'est comme si ça faisait, j'lisais vingt pages mais j'comprendais rien tsé, y avait rien qu'y avait rentré dans ma tête, mais maintenant j'essaie de plus en plus à me concentrer pis de lire même si c'est, j'essaie d'aimer ça. Dans l'fond, j'm'oblige peut-être à aimer ça, parce que si j'aime pas ça....» (E22 : 07).

Un autre dit à peu près la même chose avec quelques nuances différentes:

«J'dis: Ah, non pas un texte à lire!, pis j'aime pas vraiment ça, même les profs comme de français, comme le 101, 102, 103, 104, on a des livres à lire, y sont imposés, y en a certains que j'ai bien aimés, mais y en a d'autres, j'ai dit "pourquoi que l'prof y a mis ça? C'est donc ben plate!" Des livres imposés, j'aime pas ça, faut que ça soit par moi-même» (E23 : 03).

On pourra se demander ici si, laissés à eux-mêmes, ces élèves qui refusent l'idée d'une lecture imposée liraient quand même quelque chose par eux-mêmes, et si, tout compte fait, il n'est pas irréaliste qu'on puisse tout simplement attendre qu'ils aiment la lecture par eux-mêmes. C'est là un problème difficile à résoudre, car il y a une sorte de réaction en chaîne qui s'établit entre le fait de ne pas lire et de ne pas aimer la lecture. De fait, l'élève à qui on vient juste d'emprunter l'extrait qui précède reconnaît que parmi les livres qu'on lui a imposés, il en a aimé certains. D'autre part, nous sommes sensibles au fait qu'une lecture imposée est surtout

perçue comme une corvée. Alors de deux choses l'une: ou bien on continue à imposer des lectures, mais alors il faudra au moins s'assurer que ces lectures soient du niveau des élèves et qu'elles puissent au moins intéresser la majorité d'entre eux; ou bien on laisse le choix entre un grand nombre d'œuvres à lire et l'on s'assure quand même que les élèves lisent effectivement les ouvrages qu'ils ont choisis. À notre connaissance, même s'il y a un certain nombre de professeurs qui se préoccupent de cette question, il n'y a pas encore de politique générale à ce propos, et à notre avis, c'est là une question importante qui vaut la peine d'être traitée d'une façon commune.

Recourant maintenant aux propos de l'interviewée 01, nous avons trouvé chez elle une réponse à une double interrogation posée jusque-là: d'une part elle dit être quasi certaine que les élèves avec des difficultés langagières ne lisent pas beaucoup, et d'autre part, elle recommande qu'on encourage à la lecture très jeune. C'est là que le goût se développe et c'est là que la base se fait. Et à cela, pour confirmer l'importance de la lecture, elle ajoute:

«Je suis d'avis que, dans l'éducation d'une personne, la lecture est une des choses les plus importantes. Si on ne lit pas, on n'apprend pratiquement pas» (E01 : 07).

## 4.3 Blâme

---

À côté de la recherche d'alibis que nous avons présentée comme une première catégorie explicative dans cette section, nous avons trouvé une deuxième catégorie qui est assez proche d'elle et que nous avons appelée "blâme". Ici, les élèves jettent le blâme sur le système, sur l'école, sur des attitudes en exprimant leur perception de leurs difficultés.

### 4.3.1 La démotivation

L'interviewé 02 fait le constat qu'on ne tient pas assez compte des efforts des élèves quand on évalue leurs travaux, et que c'est là une source de démotivation et de frustration (E02 : 21). Allant dans le même sens, l'interviewé 25 fait remarquer que l'école n'a pas réussi à attirer son attention, à le motiver; c'est pourquoi il est désintéressé... (E25 : 03). Pour sa part, l'interviewé 01 fait remarquer que l'intérêt amène à l'implication qui amène à la motivation (E01 : 04), c'est une façon positive de dire la même chose que les deux qui précèdent. Et confirmant cette même tendance, l'interviewé 02 estime qu'on apprend mieux quelque chose quand le besoin émane de nous (E02 : 10). Ça rappelle la problématique de la lecture imposée vue précédemment. Et dans le but de susciter et de préserver cette motivation qui est indispensable pour inciter à apprendre, l'interviewée 06 rappelle que tout est dans le ton qu'on utilise avec les élèves. En ce sens elle suggère de bien penser à ce qu'on dit parfois dans le but d'amener l'élève à se prendre en main et à s'améliorer:

«On ne devrait pas te dire t'es pas bon en français mais t'as besoin de récupération» (E06 : 03).

### 4.3.2 L'école ou le système

**Une école inadaptée qui ne s'occupe pas de l'essentiel**

Un autre groupe d'élèves mettent le blâme sur l'école ou sur le système. L'un d'eux, l'interviewé 16, estime que l'école ne s'adapte pas au progrès et qu'elle s'accroche parfois d'une façon rétrograde à des formules ou à des visions dépassées (E16 : 51). L'interviewé 11 soulève un point majeur en constatant que l'école ne s'occupe pas de comment apprendre, alors que c'est là un point fondamental en éducation (E11 : 06). Quant à l'interviewé 25, il déplore le manque de ressources dans le système scolaire pour venir en aide aux étudiants qui en ont besoin (E25 : 06).

**Une manifestation de l'incohérence du système: l'épreuve uniforme de français**

Là où la quasi totalité de nos interviewés critiquent le système scolaire et notamment le niveau collégial, c'est devant la question de l'épreuve uniforme en français. Plusieurs soulignent le changement brusque au collégial du niveau des exigences par rapport aux ordres antérieurs. Pour la première fois, ils se voient confrontés à des échecs et à des exigences fort peu justifiées comme celle de l'épreuve uniforme qui doit sanctionner toutes les études collégiales. Il y a là, pour la majorité des élèves interviewés, une sorte d'incohérence du système qui permet qu'on arrive sans problème au collégial avec des lacunes dans la formation, notamment en matière de langue, et qui se met tout d'un coup à ériger des barrières à l'endroit de ceux qui ont accumulé des carences dans leur formation. Tout le monde est d'accord pour qu'on augmente les exigences dans les niveaux antérieurs au cégep afin de pouvoir justifier celles qu'on introduit dans cet avant dernier pallier de la formation, mais tout le monde trouve inacceptable la présente incohérence du système avec toute la tension que cela génère pour les élèves qui en sont victimes.

Dans cette perspective, il y a un tollé général contre l'idée de l'épreuve uniforme en français, cette épée de Damoclès que l'on suspend au-dessus de la tête des cégépiens, menaçant pour ainsi dire tout leur avenir et remettant en cause tout leur passé. Les élèves sont tous d'avis qu'il faut être exigeant beaucoup plus tôt et tous éprouvent un sentiment d'injustice à l'endroit de cette épreuve qui, en quatre heures de temps, doit disposer de plusieurs années d'étude. Il y a énormément de rogne à l'endroit de cette réalité que la majorité des interviewés trouvent intolérable.

**Au collégial, un standard trop élevé et dangereux en matière de maîtrise de la langue**

Prolongeant la critique du système et son incohérence, l'interviewé 16 élabore très longuement et d'une façon nuancée et convaincante l'hypothèse qu'au collégial, il y a un standard trop élevé qu'on ne remet pas en cause, notamment en matière de maîtrise de la langue. À cet effet, il ne comprend pas, par exemple, tout le standard des connaissances littéraires, qu'il trouve plus ou moins utiles ou nécessaires, et qui est pourtant requis de tout le monde pour réussir l'épreuve uniforme en français (E16 : 14). Au nom de quoi le ministère impose-t-il ces standards littéraires élevés à tout le monde, alors qu'il n'exige pas une base scientifique de ce même monde, pendant que la science est devenue la base de toute notre société? Et notre élève continue en disant qu'il serait plus logique et

plus soutenable que l'on exige de tout le monde une bonne base en science plutôt que d'exiger d'eux toute la maîtrise de la fantaisie littéraire qui est en quelque sorte relativement inutile et dépassée, car on est une société basée sur la science.

«Le ministère affirme que les connaissances littéraires devraient être rendues à tel point au cégep... Je trouve ça absurde, niaiseux et ridicule» (E16 : 15).

«Pourquoi n'impose-t-on pas à tous les élèves de connaître la formule  $V=RI$  alors qu'on sait qu'on est la capitale mondiale de l'électricité. Pourquoi n'exige-t-on pas d'un prof de français une certaine connaissance de base en physique, en chimie, en sciences? (...) Ça ça fait partie de la source de mon "écoeuement" de la langue française» (E16 : 16).

Et comme s'il n'avait pas encore vidé son sac dans cette critique du système, cet élève continue:

«Je me sens un peu écoeuré, un peu tiraillé par le fait qu'il faut absolument que j'atteigne ce standard-là» (E16 : 23)

«Personnellement, la littérature française, j'en ai rien à foutre. J'suis fier de mes auteurs québécois, comme Tremblay qui écrit des romans. J'les lis pas, j'les lis pas, j'les ai pas lus, mais j'suis fier que ça soit quelqu'un de mon coin, qu'il ait gagné des choses en France, pis qu'il soit reconnu en Europe, pis qu'il y ait beaucoup de gens qui lisent ses oeuvres. Parce que oui ça a l'air bon ces choses. J'ai vu la pièce de théâtre "Les belles-sœurs", c'est excellent les textes qu'il a écrits, c'est super bon. J'suis content, j'suis fier des gens qui font ça dans mon coin de pays à moi là, au Québec. J'suis fier du monde qui le font, sauf que j'me dis, mais c'est pas pour moi» (E16 : 41).

Et revenant au cœur du sujet, notre interviewé donne son verdict sur la question qu'il a lui-même soulevée, à savoir le standard à exiger des élèves en matière de langue: correct pour ce qui est de savoir lire et écrire, dit-il, c'est-à-dire pour le français de base, mais de là à exiger de tout le monde de faire des dissertations et des lectures de livres, c'est utopique et inutile.

«On est dans un cégep technique. Je veux être capable de rédiger convenablement un rapport sans qu'il soit bourré de fautes. C'est tout. Ça ne me tente pas de passer 15 heures de mon temps à lire un livre ou à faire une dissertation» (E16 : 18).

«Le standard est un peu trop haut» (E16 : 29).

«Le français est trop complexe pour être maîtrisé par tout le monde, et ce n'est pas pour rien que les immigrants veulent apprendre l'anglais» (E16 : 30).

Et il continue en disant qu'à force de trop hausser le standard et de trop exiger de tout le monde, on finit par les écœurer et par leur faire détester leur propre langue:

«J'me dis celui qui aime pas ça là, pis celui que, lui pour lui c'est l'électronique ou la mécanique, mais qu'y arrive dans son cours de français "Ah, pas encore un maudit cours de français!". Pis là quand y arrive chez eux le soir, ben y garroche ses livres de français dans le coin, pis y é fait pas, pis ça finit là, tsé» (E16 : 22).

Après cette critique véhémente du système et du standard élevé, notre interviewé finit par suggérer que l'on baisse le standard pour tout le monde et que l'on s'en tienne au strict minimum de savoir lire et écrire, de posséder le français de base, et qu'après ça, on permette à ceux qui aiment ça, à ceux qui veulent aller en lettres, en langue, d'en apprendre plus que les autres, sinon on finit par décourager et écœurer tout le monde.

Il va de soi que cet élève pose un sérieux problème au système, un problème que le système ne semble pas voir. En effet, pourquoi faut-il rendre la maîtrise de certaines connaissances littéraires une condition sine qua non à l'obtention de son diplôme d'étude collégiale? Et pourquoi, en parallèle, n'exige-t-on pas que certaines bases scientifiques soient elles aussi une condition de cette même réussite? Notre élève a tellement prévu les objections qu'il semble y avoir répondu d'avance. Par exemple, il est d'accord sur le fait qu'on peut exiger de tout le monde de savoir lire et écrire convenablement, mais il ne comprend pas sur quoi se basent ceux qui font les programmes pour imposer un niveau donné de maîtrise de connaissances littéraires? Même si on peut accuser cet élève de vouloir justifier son propre cas avec la critique qu'il fait du système, il reste vrai qu'il pose un problème de base que le système ne semble pas voir, et nous estimons important que le système puisse répondre aux questionnements de cet élève. On pourra bien lui répondre que de toute façon ces connaissances littéraires font déjà l'objet de certains cours de français qu'il doit de toute façon réussir avant l'épreuve et que s'il fait bien son travail, il doit avoir tout ce qu'il faut pour réussir cette partie de l'épreuve. Mais même là, la réponse ne serait pas tout à fait satisfaisante, car on pourra bien se demander pourquoi il faut encore les vérifier, ces connaissances, si elles ont déjà fait l'objet d'une vérification antérieure? D'ailleurs, pourquoi ne rend-on pas à ce propos des connaissances scientifiques objet d'un test qui les rendra elles aussi, condition d'obtention de son diplôme? Il faut se rendre à l'évidence que notre élève en difficulté langagière pose un sérieux problème et que le système aura tout avantage à y répondre.

## 4.4 Fragilité

---

Dans ce qui suit, nous avons retenu des passages frappants pour montrer une réalité globale à laquelle nous avons apposé le nom de "fragilité". C'est là une estimation de notre part qui décrit la perception globale des élèves aux prises avec

des difficultés. Ils ne savent probablement pas que cet aspect est prédominant dans ce qui ressort de leur perception générale de la réalité qu'ils vivent, mais il est bel et bien là et nous allons le confirmer avec les extraits qui suivent, extraits significatifs sans être exhaustifs, car il y aurait tellement d'autres passages qui iraient dans le même sens. Il nous paraît important de présenter cet aspect de la fragilité tout au moins apparente et peut-être même intérieure chez ces élèves que le système a coincés ici ou là et pour qui il réserve des surprises avec le resserrement des exigences au niveau collégial, ce qui les amène nécessairement à s'inquiéter et à s'angoisser.

Pour simplifier la lecture de ces passages, nous allons les diviser en deux catégories: ceux qui concernent l'aptitude et ceux qui concernent l'attitude.

#### 4.4.1 Fragilité d'aptitude

Il est évident que les élèves souffrant de carences ou de difficultés que ce soit au niveau langagier ou au niveau de l'apprentissage en général, sont une cible particulière de ce que nous nommons une fragilité d'aptitude. Là où cela est assez évident, c'est devant les mathématiques et ce pour au moins deux raisons: d'une part parce que la très grande majorité des élèves, peu importe leur choix de carrière, sont obligés de faire des mathématiques; d'autre part, parce que les mathématiques sont un domaine particulier où le savoir est de nature cumulative; c'est une discipline où les carences en matière de pré-requis d'un niveau à l'autre, d'un cours à l'autre, est difficile à camoufler. De fait, c'est la même chose qui se présente au niveau de la langue, quoiqu'avec cette dernière, il est plus difficile de cerner les pré-requis étant donné la complexité des situations.

À cet effet, nous avons énormément de témoignages qui dénotent la fragilité d'aptitude, et ce n'est pas parce que les jeunes en question souffrent de retard mental ou de problèmes majeurs. Souvent, ils ont bien commencé, ou au pire, ils ont seulement eu quelques circonstances démotivantes très jeunes. Lisons pour illustrer cela l'extrait suivant:

«À trois ans, j'avais des livres de sciences quelque chose, j'me rappelle pas du titre, mais j'les ai encore chez nous. Des livres de sciences quelque chose pis j'expliquais à mes monocles, pis mes matantes quand ils venaient au Jour de l'An comment faire un bébé. J'expliquais tout à fond là, avec les termes scientifiques tsé, j'avais trois, quatre ans. Ma mère était là "Pourquoi qui s'intéresse à ça là?", ben c'était de moi-même, de mon plein gré que j'm'intéressais à ça. J'ai jamais compris pourquoi non plus là. Mais j'savais que ça venait pas de la cigogne dret là. En tout cas, ..... faque en tout cas. (...) C'est ça, j'ai toujours eu, j'ai toujours aimé savoir pourquoi, j'ai toujours, oui, j'ai lu» (E19 : 22).

Voilà donc un bon départ, comme c'est le cas pour un bon nombre des élèves interviewés, mais c'est fragile, et si présentement, l'élève en question a des difficultés, c'est que ça s'est mis à mal aller un peu plus loin, comme en témoigne le reste de l'extrait de cette entrevue:

«un moment donné, ça s'est, ça l'a dévié vers d'autre chose, c'était bandes dessinées, c'était, c'est sûr que ça t'apprenait beaucoup moins, mais j'lisais beaucoup d'Astérix. C'tait l'fun des Astérix, parce qu'y a beaucoup d'histoire tsé dans ces bandes dessinées là, pis tout ça, j'aimais ça» (E19 : 22).

Tout cela allait se traduire par une désadaptation progressive et des difficultés sur le plan des aptitudes. Un scénario presque semblable arrive à l'interviewé 13 et à l'interviewé 02 qui, eux aussi partent bien mais trébuchent à mesure qu'ils avancent et finissent par souffrir d'une fragilité d'aptitude.

L'interviewé 17 développe une conscience de plus en plus aiguë de sa fragilité d'aptitude lorsqu'il constate, à sa grande déception, qu'hélas beaucoup trop de choses lui échappent.

«Dans les cours, j'ai essayé de faire de mon mieux, mais beaucoup de choses m'échappent» (E17 : 16).

Quant à l'interviewé 16 qui semblait avoir toute une articulation d'esprit avec la critique qu'il a adressée au système et dont nous avons repris quelques éléments un peu plus haut, il reconnaît une sorte de fragilité d'aptitude quand il a besoin d'écrire des phrases:

«L'accord du sujet, l'accord du complément quand y é placé avant, quand y é placé après, ça devient un peu, ça devient un peu complexe là la formule dans laquelle il faut tout le temps passer dans le tordeur notre phrase pour savoir si est correcte» (E16 : 04).

Et un peu plus loin, il va jusqu'à reconnaître un sentiment de terreur devant la non-maîtrise de la langue:

«J'me dis "J'suis content de pas être un, si on veut, un anglais pur et dur, qui comprend ni le français, tsé j'veux dire", j'ai quand même des horizons élargis à cause de cette langue-là, mais la maîtrise de cette langue-là me, me, me terrorise des fois un peu, parce que j'me dis "C'est dur, pis c'est ardu à, c'est ardu à maîtriser"» (E16 : 13).

On pourrait ajouter à ces extraits l'exemple de l'interviewé 07 qui ne sait plus vraiment s'il lui manque des bases en mathématiques, sauf que sa mère est là pour lui rappeler qu'il:

«n'a pas bien été enseigné à la base» (E07 : 08).

Voilà donc quelques spécimens qui nous mettent sous les yeux des cas de fragilité d'aptitude et on peut en trouver tant d'autres dans le corpus. Regardons maintenant du côté de la fragilité d'attitude.

#### 4.4.2 Fragilité d'attitude

Du côté de ce que nous avons appelé la fragilité d'attitude, on a également de nombreux témoignages éloquentes. L'interviewé 01 nous apprend à cet effet que tout ce qui se passe dans le milieu scolaire influence les élèves (E01 : 14).

Pour sa part, l'interviewé 17 se perçoit tellement dépassé par le retard accumulé en grammaire qu'il estime ne plus pouvoir se rattraper en même temps qu'il fait les cours (E17 : 14). Allant dans le même sens, l'interviewé 20 se sent incapable de faire autre chose que ce qui est demandé en classe. Il est limité au strict minimum et n'est pas capable de le dépasser (E20 : 09) C'est comme un sentiment d'impuissance, de plafonnement qui le traverse. L'interviewé 24 constate que, pour lui, la lecture est devenue une corvée, même si par ailleurs il est conscient qu'elle est importante pour la culture. À ce propos, il nous livre ce qui suit:

«La lecture c'est tellement important pour la culture, mais je n'arrive pas à faire cet effort constant» (E24 : 12).

Quant à l'interviewé 25, il est tellement conscient de ses difficultés en français qu'il est certain que tôt ou tard les difficultés vont finir par le rattraper et qu'il va devoir entreprendre de les travailler (E25 : 11).

Encore une fois, ce ne sont que quelques passages qui montrent la fragilité de ces élèves aux prises avec des difficultés. Pour nous, quand on pense à la globalité des entrevues et à l'ambiance générale qui s'en est dégagée, on se rend compte que la fragilité est vraiment un dénominateur commun entre tous. Certains essaient de la camoufler, mais ils réussissent mal, car la fragilité qui les habite finit toujours par émerger et finit souvent par les trahir.

## 4.5 Espoir

---

Il serait quelque peu injuste de terminer cette section sans mentionner une dernière catégorie qui en a émergé, peut-être avec un peu moins d'éclat, mais qui est là quand même: il s'agit de ce que nous avons appelé "l'espoir".

Le tableau de la perception des élèves à l'endroit de leurs difficultés est quelque peu pessimiste et il faut y ajouter cette note optimiste qui se dégage quand même des propos des élèves. Commençons avec le point de vue de l'interviewé 06 qui se console parce que le contenu est quand même là malgré les fautes qu'il peut commettre.

Ici on se doit de noter qu'il y a une bonne part de vérité dans les propos de cet élève, car le fait d'avoir des difficultés avec le code de la langue n'enlève pas complètement l'accès au contenu des textes. Nous avons même remarqué dans plusieurs cas que les élèves souffrant de carences en orthographe et quelques fois en grammaire, ont souvent des attitudes compensatoires à l'endroit de la compré-



hension des textes. Toutefois, ils se trahissent souvent quand ils ont à exprimer leur compréhension par écrit, mais ils se rattrapent très fréquemment dans les exposés oraux où ils témoignent d'un vocabulaire plus riche que celui de la moyenne et d'une certaine facilité à exprimer leurs idées.

Certains d'entre eux essaient de tirer de très belles leçons de leur situation fragile en réfléchissant d'une façon fort sympathique et même fort pédagogique sur leurs difficultés et en se forgeant des méthodes ad hoc qui valent la peine d'être prises en notes. Nous avons en tête plusieurs entrevues où les élèves ont tellement cheminé à cause de leurs difficultés qu'on peut penser que ces dernières font évoluer à ce point ceux qui en sont victimes qu'ils en font parfois de fins pédagogues. Pour bien se convaincre de cela, ça vaut la peine de lire ou d'écouter les entrevues 08, 09, 12, 13, 15, 18 et 23. On pourra en dégager un programme pédagogique très pertinent, destiné à ceux qui ont des problèmes d'apprentissage. Si ces entrevues sont frappantes en raison de l'expérience pédagogique qui s'en dégage, il faudra noter qu'on peut trouver également dans les autres entrevues de très belles idées qui, sans doute, sont dues à l'expérience que ces élèves ont avec les difficultés d'apprentissage. On peut citer à titre d'exemple ce que nous dit l'interviewé 17 et qui constitue une approche pédagogique fort efficace, qu'on pourrait appeler approche par objectifs, dit l'un de ces élèves, assagi par l'expérience

«Quand on n'avance pas on recule» (E17 : 20),

et en parlant des objectifs, il recommande:

«d'entreprendre de petits objectifs pour ne pas se décourager» (E17 : 21).

Certains ont tellement bûché en se confrontant à leurs difficultés qu'ils ont fini par triompher et ils ont envie d'écrire leur expérience, de la dire aux autres afin que ces derniers ne se découragent pas. C'est le cas de l'interviewée 23, qui, en plus voudrait devenir orthopédagogue, parce que les difficultés, elle connaît ça et elle peut bien en parler et surtout comprendre ceux qui l'ont (E23 : 04).

Pour terminer cette catégorie, il faudrait noter que certains développent parfois un optimisme qui n'est pas assez fondé mais qui est là quand même. C'est le cas de l'interviewé 04 qui reconnaît avoir des problèmes mais qui est sûr qu'avec le temps ça va se régler (E04 : 07). C'est là une arme à double tranchant, car si d'un côté on peut dire qu'on a besoin d'une attitude positive devant les difficultés pour pouvoir espérer les vaincre, d'un autre côté, il ne faut pas penser que les difficultés se règlent toutes seules, comme par magie. À l'expérience on sait que les problèmes de langue sont des problèmes chroniques, et ils ne sauraient se régler sans un engagement à long terme.

Un peu dans le même sens, l'interviewé 02 espère qu'il va régler ses difficultés d'expression de ses idées en essayant de s'exprimer le plus possible (E02 : 14). Il y a là un fond de vérité, mais encore faut-il être déterminé à s'engager dans un effort systématique pour réapprendre ce qui n'a pas été appris à temps. Écoutons dans ce même sens les propos confiants de l'interviewé 19 qui compte sur son

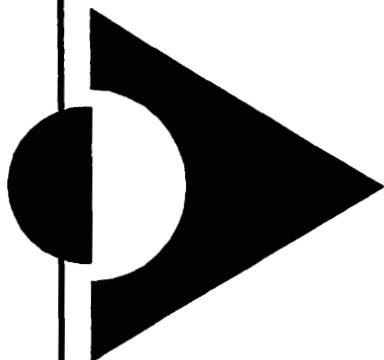
sens de leadership et d'entraînement pour réussir dans la vie malgré les difficultés:

«J'aime entraîner les autres, j'ai entraîné ma blonde... Quoi que je fasse, je vais quand même monter, progresser... Chez McDo, j'étais déjà un petit boss et j'entraînais le monde avec moi» (E19 : 25).

C'est avec ces quelques propos encourageants que nous voulons bien terminer cette section, même ces propos ne sont pas assez fondés pour être tout à fait convaincants. Mais on peut dire que dans l'ensemble la perception qu'ont les élèves de leurs difficultés langagières et de leurs difficultés d'apprentissage est une perception assez peu réaliste. D'un côté ils se cherchent des alibis ou alors ils jettent le blâme sur les autres. Ce qui les caractérise toutefois le mieux, c'est la fragilité qui les accompagne dans l'ensemble des choses qu'ils entreprennent, une fragilité qui se manifeste au niveau de leurs aptitudes ou de leurs attitudes. Quant à l'attitude d'espoir qu'ils essaient quand même de conserver, elle n'est pas assez fondée pour qu'on la prenne au sérieux et ce, même si elle est psychologiquement recommandée pour que les jeunes continuent à avoir l'enthousiasme dont ils ont besoin pour se frayer un chemin dans la vie, car il n'est pas dit que parce qu'un jeune a des difficultés avec ses études il n'aura pas d'avenir.

Toutefois, sur les 25 entrevues que nous avons menées avec beaucoup d'intérêt, une seule interviewée semble avoir fini par régler ses difficultés langagières et ce, à force de travail, de persévérance et de collaboration avec un centre d'aide en français. C'est elle qui songe à aller en orthopédagogie et que nous avons encouragée dans ce sens. Les autres dépensent beaucoup trop d'efforts à se justifier et à chercher des compensations ailleurs au lieu de se préoccuper vraiment de leurs difficultés réelles. Plusieurs d'entre eux semblent confiants dans leurs centres d'aides et ils disent avoir déjà enregistré des progrès sensibles sans que pour cela ils soient arrivés à éliminer définitivement le sentiment d'angoisse et d'insécurité qui est typique de cette catégorie d'élèves.

*Chapitre 5*



---

*Manifestations des  
difficultés langagières*

---

---

---

## 5.1 Introduction: Manifestations des difficultés langagières

---

Les diverses manifestations des difficultés langagières chez les élèves interviewés, manifestations qui ont émergé de leurs propos, nous les avons classifiées dans les cinq catégories suivantes: des manifestations au niveau de l'attitude; de la cognition; de l'écrit (écriture et lecture), des résultats et finalement au niveau du stress que les élèves subissent ou qu'ils vivent dans diverses situations de leur vie scolaire et notamment dans les contrôles et les examens.

## 5.2 Manifestations au niveau de l'attitude

---

### 5.2.1 Allures de culture avec des difficultés sélectives

L'interviewé 09 reconnaît qu'il a tout pour avoir des allures de quelqu'un de cultivé, ce qui fait que les gens se demandent souvent comment est-ce qu'il peut avoir des problèmes:

«(...) le monde y dit "Pourquoi t'as toutes des mauvaises notes, t'es bolé" (...) non le monde ne pense pas que je peux avoir des problèmes pis moi non plus, dans un sens, je pense que je décroche pis je veux pas avoir de problème» (E09 : 16).

Une fois cela admis, notre interviewé a comme une occasion privilégiée pour voir défiler devant lui les difficultés qui le bloquent et qui l'affligent:

«Je me suis jamais aperçu que j'avais des problèmes. (...) j'avais des fautes, j'étais dans la moyenne. En secondaire V, j'avais des fautes, j'étais peut-être en bas de la moyenne mais pas drastiquement (...) mon premier français 101, (...) J'ai pas pu mettre le doigt sur le bobo, j'peux dire que j'ai eu des problèmes avec les maths à partir du secondaire V, genre que j'ai décidé que j'aimais pas les maths. Les problèmes, j'en ai, jamais vraiment eu de problème dans les matières tsé comme je me rappelle en classe y en a qui avaient vraiment de la misère avec quelque chose, y étaient pas capables d'avoir, ça rentrait pas. Moi, jamais, j'ai toujours eu de la facilité, quand chu rentré au cégep, c'était plus facile, ben ça l'était dans certaines matières, ça l'était pas dans d'autres. J'ai jamais eu le français, le français c'était pas facile, ou difficile, c'était plate quand j'ai commencé (...). Quand il a commencé à parler un peu plus d'histoire, je me suis accroché à ça un peu, ça m'a fait..... le français 103, on parle d'existentialiste, moi c'est le seul cours que j'ai pas coulé, le français» (E09 : 16).

On comprend dans un premier temps que cet élève sent qu'il manque de culture, même s'il n'en donne pas l'impression aux autres, et dans un deuxième temps, on voit bien qu'il a une attitude de blocage à l'endroit de ses cours de français et de mathématiques. Par rapport à ses difficultés avec ses cours de français, l'explication qu'il donne ressemble plus à un alibi comme on l'a souligné dans le chapitre sur la perception des élèves. Et de la façon dont il amène la question de son succès avec le cours où il a été question d'histoire et d'existentialisme, on comprend bien son échec dans les autres cours où on n'a pas pu le rejoindre dans ses intérêts.

### 5.2.2 Motivation par le métier

En relation avec une partie de ce que nous rapporte l'interviewé qu'on vient de citer, on peut comprendre les propos de l'interviewée 24 qui reconnaît que c'est la motivation ou l'intérêt pour quelque chose qui devra la sauver. Précédemment, l'interviewé 09 avouait qu'il a réussi le cours de français où le professeur est venu le chercher par le biais de l'histoire et notamment par sa référence à l'existentialisme. Ici, cette élève nous dit qu'elle va trouver sa motivation à se corriger dans la perspective du métier qu'elle envisage: elle veut devenir professeur et il va falloir qu'elle écrive à ses élèves sans fautes.

«Là, j'travaille justement dans une école en service de garde, mais moi j'voudrais vraiment enseigner. J'veux pas m'en tenir à la garderie ou, pour moi, c'est partager un savoir, tsé c'est important. Pis ben là, j'me retrouve avec ce problème-là, j'suis comme bon, tsé c't'un peu ridicule, des fois les jeunes me demandent d'écrire quelque chose, pis là ben j'ai toujours tendance de demander à quelqu'un d'autre "Y a tu une faute?", tsé ça l'air un peu fou là. Parce que bon tsé l'enfant revient à la maison avec quelque chose que son éducatrice y a écrit, y a des fautes dessus, tsé ça pas tellement de bon sens. Faque ça pour moi là, c'est, j'aurai pas le choix de, de, de corriger ça complètement. J'peux pas dire eh, c'est juste là maintenant temporaire, j'va faire mon examen, pis ça va être fini là non, ça peut pas être ça, faut vraiment que j'en vienne à bout là, un jour» (E24 : 15).

On voit comment cet élève est habitée par le désir de devenir professeur, de partager son savoir et comment elle projette sa situation actuelle sur l'avenir: aujourd'hui, quand elle a quelque chose à écrire, elle demande à quelqu'un s'il y a des fautes, mais elle sait bien que plus tard, elle ne pourra pas le faire. Si elle veut écrire à ses élèves, et elle n'aura pas le choix si elle veut devenir professeur, elle sait bien qu'elle ne pourra pas faire des fautes. Il y a donc chez elle une motivation qui lui vient de cette anticipation d'un travail qu'elle aura à faire et dans lequel elle n'aura pas le choix de bien écrire. Reste à voir, comment elle va s'organiser à l'avenir pour arriver à régler son problème. Le fait qu'elle ait déjà la motivation est une bonne chose, mais il reste qu'elle doit faire le nécessaire pour s'en sortir. Ça vaut la peine d'assurer un suivi avec elle et de voir si, avec le temps, sa motivation va persister et si elle va lui permettre de mettre l'énergie et la discipline nécessaires pour effectivement venir à bout de son problème d'écriture.

### 5.2.3 Diverses sources de démotivation

#### 5.2.3.1 Dangereuse démotivation par le milieu scolaire

Toujours en liaison avec la question de la motivation qu'il faut savoir trouver quelque part, l'interviewé 09 nous rappelle que l'école coupe parfois les ailes aux gens et leur enlève par le fait même leur motivation, comme c'est arrivé à son amie, poète, qui s'est fait simplement "démolir" au cégep.

«(...) j'ai une expérience à vous conter, c'est que moi j'avais une amie, elle s'appelle Véronique..... elle était au Collège X avec moi, meilleure poète qui a jamais existé sur Terre, selon moi, elle écrivait, pourtant ..... aucun lien affectif..... j'ai lu ses textes..... qu'est-ce qu'elle dégage! Quand est rentrée au cégep, elle s'est faite casser. Elle s'est faite totalement casser, elle a perdu le goût. Elle voulait devenir écrivaine, soit chanssonnière ou écrivaine, elle était "drivée" là-dessus. Elle est arrivée au cégep et elle s'est faite casser..... C'te fille là, qu'est-ce qu'a pouvait écrire, c'était, ça dégageait et j'étais pas seul à le dire, ses profs au secondaire le disaient. Certains de ses profs au cégep le disaient... »  
(E09 : 11).

Si la motivation est une incitation à l'apprentissage, on voit bien dans le cas cité ici que la démotivation brise les ailes et laisse les victimes sans aucune envie de faire quoi que ce soit. Si les propos de ce jeune homme sont vrais, il va falloir que les professeurs de cette fille fassent tout un examen de conscience. Si l'école est une place pour briser les jeunes alors qu'elle doit être au contraire un tremplin pour les lancer dans la vie, il y a alors toute une réorganisation nécessaire à y faire. Il est à souhaiter que cet élève, épris d'admiration du talent de cette fille, ait amplifié quelque peu la situation et qu'elle soit elle aussi, pour tout le moins, aussi responsable de sa situation que les éducateurs qui ne semblent pas avoir su l'inciter à développer son talent ou tout au moins à l'entretenir. Mais quelle que soit la réalité, il reste qu'elle est triste et qu'elle questionne le pédagogue soucieux de donner à ses élèves l'occasion de croître et de se réaliser.

#### 5.2.3.2 Démotivation par amplification des problèmes

L'interviewée 05, pour sa part, examine son problème d'attitude à l'endroit de ses difficultés et elle l'attribue à l'exagération ou l'amplification des difficultés:

«Tout ça à l'examen du début d'année, je peux pas dire que je l'ai trouvé difficile sur le coup. Je pense que, c'est parce que, il y a certaines questions que je comprenais pas la formation puisque... symboles utilisés qu'un moment donné je voyais des flèches et puis je me disais "Hum! J'ai jamais vu ces symboles-là", alors c'est pour ça que je pense que j'ai eu un peu de difficulté à réussir, mais sur le point de vue compréhension, je pense que c'est parce que j'essayais trop de, je voyais le problème plus difficile qu'il était dans le fond et puis j'essayais de donner des solutions exagérées et puis trop pensées et puis je me réfèrais souvent à ce que

j'avais vu cet été même si ça avait aucun rapport avec la question. Alors je me retrouvais avec un problème que je disais "Ah, j'ai déjà vu ça!, y-a pas de problème, je sais comment faire", mais dans le fond, ça avait aucun, aucun, aucun rapport, c'était une affaire vraiment simple qu'on avait vu en secondaire IV ou quelque chose comme ça, alors j'ai fait ça à plusieurs numéros et puis quand j'ai été voir Mme X pour réviser mon examen; il y a des endroits où j'ai fait les erreurs, maintenant quand j'y pense, je me demande sincèrement comment j'ai pu faire ces erreurs-ci, parce que c'était tout à fait ridicule, c'était vraiment, je pense, des erreurs d'inattention parce que je me contredisais dans la même question et puis... » (E05 : 01).

L'extrait que nous venons de lire en dit long sur les manifestations des difficultés de cette élève au niveau de son attitude. De fait, elle donne une très bonne indication à celui qui voudrait bien l'aider dans ses difficultés, à savoir qu'elle devrait analyser minutieusement les questions avant de chercher à y répondre, afin qu'elle puisse délimiter dans un deuxième temps les parties pour lesquelles elle a des réponses et celles pour lesquelles il lui faudra des explications ou une assimilation plus évidente de la matière. Si ses affirmations finales sont sincères à l'effet qu'en revoyant son professeur, elle s'est rendu compte que ses erreurs étaient surtout des erreurs d'inattention, on pourrait dire qu'un minimum d'entraînement à l'analyse des questions devrait donner des résultats étonnants chez elle. Néanmoins, pour le moment, elle est prise avec cette attitude d'amplification de ce qu'elle lit, qui l'empêche de donner des réponses pertinentes, réponses qu'elle dit bien posséder par ailleurs.

### **5.2.3.3 Démotivation par incapacité de respecter le code**

Plusieurs élèves mentionnent la manifestation chez eux d'une attitude de démotivation provenant de leur incapacité à respecter le code de la langue. En ce sens, l'interviewé 21 dit bien connaître les règles mais être incapable de voir ses fautes et donc d'appliquer ces règles (E21: 08). Il y a chez lui comme un schisme entre la connaissance théorique des règles et leur mise en application. À cause d'une situation analogue, l'interviewé 18 espérait pouvoir se débarrasser de la corvée de la dictée en secondaire, mais il était déçu, car il devait encore subir cette corvée pour quelque temps. Pour sa part, l'interviewée 24 dit avoir pris beaucoup de temps pour réaliser que les mots ne s'écrivent pas au son (E24 : 09).

### **5.2.3.4 Démotivation par découragement devant la complexité du problème de langue**

Allant dans le même sens mais touchant cette fois-ci à la complexité du problème de la langue, l'interviewé 20 n'ose plus espérer régler ses problèmes de langue d'une façon définitive, car, dit-il, ça dépend de trop de facteurs (E20 : 08). L'interviewée 08, quant à elle, voit surtout la contrainte du temps comme très difficile à ignorer, c'est pourquoi, elle constate que c'est pratiquement impossible de changer toute sa méthode en une session collégiale et ce même si par ailleurs elle est toute disposée à s'engager pour le faire:

«Oui, je l'ai, j'travaille dessus, mais c'est pas évident quand ça fait onze ans que j'étudie comme ça. Pis là tout à coup, en une session qui est quinze semaines, il faut tout que je change ma démarche, c'est pas. C'est plus, si on veut la période d'adaptation mais moi ça me dérange pas d'étudier cinq heures par soir. Ça me dérange pas de pas sortir les fins de semaine pis d'avoir le nez dans mes livres, ça me dérange pas. C'est pas "Na, j'peux pas sortir!", non, ça me dérange pas. S'il faut que je lâche n'importe quoi d'autre, j'le ferais, ça me dérangerait pas, mais c'est pas évident nécessairement non plus» (E08 : 09).

Pour sa part, l'interviewé 18 reconnaît qu'à un moment donné, il faut accepter son problème en sachant qu'il est pour rester et essayer de conjuguer quand même avec cette réalité et ne plus se culpabiliser et se rabaisser à cause de cela:

«Ben c'est ça, ben oui, c'est sûr que c'est un stress supplémentaire, mais tu vois là, un moment donné, tu finis, avec le temps, par "dealer" avec le fait d'être stressé. Je sais pas comment les autres personnes y vivent leurs problèmes à l'école ou quoi que ce soit là, mais c'est pareil comme si t'as tout le temps, t'as tout le temps un problème, un moment donné, tu finis par être capable de "dealer" avec ce problème-là. Faque j'ai tout le temps un problème, en français orthographique depuis que j'va à l'école, faque dans la mesure ou est-ce que j'va à l'école, je sais j'va avoir un problème en français orthographique, donc je sais que comme, qu'il faut que je "deale" avec ça, tsé, faque j'suis comme déjà habitué un peu. Puis j'me sens pas tellement, comment j'dirais, j'me sens pas, j'me rabaisse pu, par rapport à ça» (E18 : 10).

### 5.2.3.5 Démotivation par une image négative de soi

Dans l'ensemble des entrevues, on a noté qu'un bon nombre des élèves interviewés souffraient d'une représentation négative d'eux mêmes, ce serait là une des plus dures manifestations de leurs difficultés. Le modèle qui se répète le plus souvent à ce niveau, c'est l'expression "les autres ou les amis sont bons, mais pas moi". C'est ce que dit en substance par exemple l'interviewé 07 lorsqu'il nous confie:

«En mathématiques, oui. Je sais que, ben c'est sûr qu'il y en a qui sont peut-être moins bien placés que moi, mais je sais que la plupart de mes amis sont bons en mathématiques et quand j'ai besoin d'aide, je vais les voir parce que je sais qu'ils sont bons en mathématiques pis moi j'ai jamais été bon, à part de ça» (E07 : 12).

Ce que les élèves aux prises avec ces diverses formes de manifestations des difficultés ont en commun, c'est un sentiment d'inconfort, de relative perte de confiance dans leur moyen et de démotivation devant l'ampleur de la tâche. La représentation négative de soi n'est pas rare comme forme de manifestation ainsi que le sentiment d'être dépassé, de ne pas réussir à régler ses problèmes avec la langue. Chez certains, il y a une sorte de résignation et de volonté de vivre avec ces problèmes, mais chez la majorité, c'est plutôt une attitude négative qui déteint



sur leur capacité de s'adapter et sur leur sentiment de confiance qu'un jour ils pourront venir à bout de régler leur problème.

## 5.3 Manifestations au niveau de la cognition

---

Cette partie des interventions des élèves dans ce que nous avons appelé des manifestations au niveau de la cognition traduit leurs malaises dans le traitement de leurs idées, et dans leur mode de compréhension des diverses matières qu'ils ont à aborder.

### 5.3.1 Problème avec l'expression de la pensée

L'interviewée 24 décrit ici son malaise comme une sorte de "bousculade d'idées" dans sa tête, des idées qui sortent en bloc, comme un casse-tête et qu'elle a beaucoup de difficultés à s'organiser:

«Oui, j'avoue, j'avoue que, mais c'est sûr que faut que j'essaie de justement baisser un petit peu mes exigences comme on me dit toujours "C'est juste un examen!" Eh, j'veux dire. L'important c'est justement d'aller prendre du temps pour tes faiblesses à toi, plutôt que de vouloir faire le texte du siècle, c'est pas ça qu'on te demande. Sauf qu'en même temps, j'ai toujours la crainte de ma phrase est tu trop longue? Est-tu complète? Eh, là si c't'une phrase complexe, est-ce que j'l'ai bien organisée? Est-ce que ça s'tient? Est-ce que ça s'tient? (...) Parce que souvent, c'est comme j'vous dis, j'ai des grandes idées qui sortent en bloc, pis là je l'sais pu trop comment les découper, pis est-ce que ça va? C'est comme un casse-tête pour moi là, c'est pas comme eh, si j'avais des idées des fois, peut-être un petit peu plus eh, limitées, écrire "j'ai mangé une pomme" pour moi c'pas compliqué là. Mais c'est souvent c'est que j'ai des, des, beaucoup de choses à dire en même temps là, pis là j'sais pu trop comment l'organiser. Faque à ce niveau là, c'est un petit peu plus difficile» (E24 : 08).

L'interviewé 02 raconte quelque chose de très analogue lorsqu'il nous confie tout le trouble qu'il a à mettre de l'ordre dans ses nombreuses idées:

«c'est un peu ça quand je fais mes textes, je sors tout mais, je les garoche tout sur l'ordinateur puis là j'essaie de faire des liens avec, puis là c'est peut-être pour ça que toutes mes idées sont, bien elles sont pas floues mais elles sont comme un peu partout puis là ça me prend du temps justement toutes les arranger: ça, ça va aller avant ça. Moi des textes, je les prends tous puis je les garoche sur l'ordi, puis après j'essaie de faire, j'essaie de faire quelque chose avec. C'est pas mal ça, des détails j'en prends pas mal. Je regarde pas mal ça. C'est justement, c'est des détails que je comprends, si c'est des détails que je comprends pas qu'il a fallu

que j'apprenne par cœur, bien là je vais pas le comprendre, si je le comprends pas, j'vais être moins porté à le mettre, à l'écrire. Mais si je le comprends et que c'est clair dans ma tête, allons-y! C'est pas mal ça» (E02 : 24).

L'interviewé 19 reconnaît lui aussi avoir de la difficulté avec ses phrases lourdes et longues et où il veut toujours ajouter quelque chose, se donnant ainsi de plus en plus d'occasions de commettre des fautes:

«Ma mère me dit "fais toujours des phrases courtes!", té là les sujets, verbes, compléments, c'est ça. Mais moi, j'ai toujours, j'ai toujours apporté une explication à une autre, pis une autre, pis une autre, pis les virgules, ah, ça fait beau, ça fait beau, j'en mets, pis c'est là mes fautes là, j'm'étends une phrase ça l'a quatre, cinq lignes de long, un moment donné, quand il faut que tu respire trois, quatre fois là, pour lire la phrase, c'est que 'est pas bon signe. C'est mon problème donc, c'est ça, mon problème c'est plus là, côté syntaxe pis tout ça en français. Mais côté eh utilisation d'une grammaire tout ça, y a pas de problème, tout va très bien» (E19 : 20).

Dans le même ordre d'idées, mais allant en sens inverse, l'interviewé 10 souffre non d'abondance d'idées avec lesquelles il pourrait avoir un problème d'organisation, mais plutôt d'une sorte de "stérilité", de carence, de manque d'idées pour faire un développement satisfaisant. Une fois qu'il a touché au cœur du sujet, il n'a plus rien à dire et il se pose des questions sur comment remplir une page à propos d'un concept:

«Ben, mettons, on parle de prix plancher ou de prix plafond, je sais c'est quoi, je sais que c'est un prix maximum ou minimum qu'on établit, mais d'aller le placer dans un texte. De faire un texte avec ça, de tout développer là-dessus, mais à quoi admettons, donner moi les avantages d'un prix, d'un prix plafond pour les logements. Là aller faire, l'autre fois on a eu justement un test, c'était ça la question, les avantages d'un prix plafond dans le marché des logements. Là il fallait faire, écrire toute une page là-dessus, moi j'aurais écrit juste trois lignes, pis ç'aurait été correct tsé, mais il fallait écrire une page au complet tsé, il fallait développer, pis développer, pis en mettre, pis ça j'avais plus de misère. C'est ça que je veux dire par l'utilité. Je sais qu'est-ce que ça veut dire, mais l'utiliser là, c'est plus, c'est plus difficile tsé» (E10 : 07).

### 5.3.2 Problème avec la compréhension

Le deuxième bloc dans ce type de manifestations tourne autour de la compréhension: on parle des difficultés de comprendre les questions, les formules, les concepts abstraits, les mathématiques ou les sciences, mais dans tous les cas, les élèves reconnaissent que c'est la compréhension qui leur fait problème.

### 5.3.2.1 Compréhension des questions

L'interviewée 04 admet que quand elle ne comprend même pas la question, par exemple dans un problème de mathématiques, elle ne peut de toute évidence pas résoudre le problème:

«Je dirais plutôt, c'est quand on dit un terme mathématique, si je lirais une question et qu'il y aurait un terme que je ne comprendrais pas bien, ça ferait que je ne pourrais pas résoudre le problème parce que la question je ne la comprends pas. Autant je peux dire oui des fois, dans un contexte une phrase avec les exercices, on peut comprendre évidemment quand l'énoncé c'est une phrase et que tu as deux mots que tu ne peux pas comprendre là-dedans évidemment je dirais que c'est simple» (E04 : 05)

Et cherchant une explication à cette incompréhension des termes, cette interviewée estime que c'est en classe que les choses se passent et que l'inattention serait la cause de cette incompréhension:

«Ça s'installerait de façon, c'est plutôt d'après moi, que la personne ne fait pas attention en cours. Je pense que la plupart du langage on l'apprend en cours puis si la personne n'est pas attentive en cours, je ne vois pas comment elle ferait pour comprendre ce qui se passe et tout. C'est-à-dire si elle n'écoute même pas ce que le prof explique, je ne vois pas comment elle pourrait savoir, connaître les symboles, connaître le langage, comprendre même un exercice. Tu as beau essayer de faire ça chez toi, je crois que la grande partie de la matière se fait en classe et après ça, c'est ce qu'elle pratique» (E04 : 06)

L'interviewé 03 va dans le même sens que celle qui précède en reconnaissant que son problème, c'est qu'il est très stressé en général et surtout pendant un examen, où il lit un problème et où il risque de ne pas le comprendre de la façon dont le professeur l'a expliqué, ce qui fait, dit-il, qu'il a de la difficulté à comprendre les questions et à y répondre d'une façon pertinente (E03 : 08).

### 5.3.2.2 Compréhension des formules

L'interviewée 08 admet que même si en général elle n'a pas de problème avec la langue, là où elle bloque, c'est sur la compréhension des formules qu'elle applique souvent sans les comprendre:

«(...) admettons qu'on me donne une formule, j'ai jamais été portée à voir "pourquoi ça, mais comment ça se fait, ça vient d'où, pis?", non, non. J'apprenais la formule par cœur, à l'examen, j'appliquais la formule, pis c'était pas de problème, tout ça. Sauf que maintenant c'est rendu, que puisque j'essayais pas de comprendre en profondeur d'où ça venait, pourquoi, c'était quoi chaque élément vu séparément, qu'est-ce que ça voulait dire; à chaque fois que j'avais un numéro qui impliquait la chose que

j'avais appris, mais légèrement modifiée. J'étais pus capable parce que je l'avais juste appris par cœur, d'une certaine façon. Faque dès que ça changeait un peu, je pouvais pas faire de lien logique...» (E08 : 08).

### 5.3.2.3 Compréhension de l'abstrait

L'interviewé 06 et l'interviewé 07 reconnaissent leur difficulté de comprendre ce qui est abstrait. Le premier en parle d'une façon générale et le deuxième rattache cela surtout aux mathématiques en constatant qu'au moment où c'est appliqué à quelque chose de pratique il comprend et lorsque c'est purement théorique, il bloque et il ne comprend rien (E06 : 10) et (E07 : 15)

### 5.3.3 Problème en mathématique dû à une mauvaise compréhension des termes en français

L'interviewé 20 avoue que l'un des ses problèmes dans un cours de mathématiques venait du fait qu'il ne comprenait pas le vocabulaire en français, parce qu'il était surtout habitué aux termes en anglais:

«Moi, la seule affaire, j'ai eu des problèmes en mathématiques, qu'est-ce que j'ai remarqué c'est des problèmes en français j'ai comprenais pas, pis en anglais c'était plus facile. Pis là à fin de, comme là j'ai fait eh, Différentiel II ici, je l'ai fait en français, mais le reste j'ai tout fait en anglais, premier en anglais. C'était un petit peu plus difficile, mais je l'comprenais quand même et puis avec le temps j'ai appris eh, avec les deux, pis là c'est, ben en anglais, pis j'm'en ai rappelé des formules en anglais dans ma tête quand j'ai fait le deuxième. Faque c'tait la même affaire, faque le langage en mathématique, c'est à peu près la même affaire, sauf y a des termes en français que je savais pas, c'est quoi ça, j'ai jamais appris ça, mais c'tait en français, c'est le terme en français au lieu d'en anglais» (E20 : 04).

## 5.4 Manifestations au niveau de la lecture ou de l'écriture

---

Une autre unité de témoignages décrit les manifestations des difficultés langagières surtout au niveau de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire au niveau du rapport avec l'écrit. Voici les diverses explications données par les élèves interviewés, à propos de ce type de manifestations.

### 5.4.1 Difficulté à écrire un texte qui se tient

L'interviewé 02 reconnaît avoir de la difficulté à écrire un texte qui se tient, un texte où les idées sont ordonnées et cohérentes, et il est rejoint par là l'interviewée 24 qui décrit quelque chose d'analogue lorsqu'elle nous livre ce qui suit dans la phrase déjà citée:

«(...) Sauf qu'en même temps, j'ai toujours la crainte de ma phrase est tu trop longue? Est-tu complète? Eh, là si c't'une phrase complexe, est-ce que je l'ai bien organisée? Est-ce que ça s'tient? Est-ce que ça s'tient?» (E24 : 08).

### 5.4.2 Lenteur excessive de l'écriture

Pour sa part, l'interviewé 09 se plaint d'une lenteur excessive dans l'écriture et du fait que le temps alloué pour produire des textes comme celui de l'épreuve uniforme n'est pas assez long pour lui permettre de faire un travail satisfaisant:

«(...) tu vas me donner quatre heures, cinq heures écrire un texte, j'va te l'écrire, j'ai pas de problème. Si tu me donnes une journée ou six heures à peu près, j'va l'écrire, j'va aller faire d'autre chose, j'va me changer les idées pendant six heures. J'va retrouver, j'va retravaillé mon texte, j'va pouvoir être capable de me dégager de mon texte sans être encore imprégné là-dedans. J'va pouvoir corriger mes fautes» (E09 : 06).

Pour les élèves qui ont de la difficulté avec l'écrit, écrire est une activité trop dense et trop complexe ou simplement trop compliquée pour qu'elle sorte comme au naturel de leur plume. Le dernier élève en est conscient; il est surtout conscient qu'il a besoin de temps, de concentration par coups successifs, par des retours, par des efforts, etc. et tout cela n'est pas assuré quand on doit produire des textes dans un contexte d'évaluation. Même si nous compatissons avec ce type d'élèves qui n'ont pas de facilité avec l'écriture et même si nous comprenons leur difficulté, nous n'avons pas la certitude que le facteur temps à lui tout seul suffirait pour régler leur problème. Disons que ça peut aider sans doute, mais ce n'est pas à cause de cela qu'ils auront réglé pour autant tous leurs problèmes avec la langue.

### 5.4.3 Mauvaise compréhension

L'interviewé 07 localise son problème plus au niveau d'une mauvaise compréhension de ses lectures ou d'une lecture trop rapide qui ne lui permet pas de s'arrêter pour assimiler comme il faut le contenu:

«(...) je sais que mes professeurs, ils me disaient que ça allait pas bien, parce que j'comprenais pas vraiment le, qu'est-ce que le, le contexte voulait dire, qu'est-ce qu'ils me demandaient pis j'avais beaucoup de la diffi-

culté à, soit que je lisais mal ou je lisais trop vite ou, c'est toujours comme ça,... la difficulté pis c'est tout» (E07 : 04).

#### 5.4.4 Mélange des langues

L'interviewé 20 dit souffrir surtout d'un mélange entre l'anglais et le français et ça vient du fait que chez lui, tout est en anglais et que ses parents écoutent seulement les postes anglais, alors que chez sa blonde, tout est en français (E20 : 10). Et là où il étudie (en aéronautique), c'est un mélange des deux. (E20 : 13). De plus, il a de toute évidence un problème avec l'orthographe et la structure, problème, explique-t-il, qui doit venir du mélange qu'il fait entre les deux langues (E20 : 02)

#### 5.4.5 Problèmes datant du secondaire

L'interviewé 02 reconnaît que ses problèmes avec l'écrit datent du secondaire au moment où il avait l'impression par exemple de bien comprendre un texte en général mais d'être incapable de répondre à des questions à son propos:

«(...) c'est au secondaire, on faisait beaucoup de questions sur des textes, de la compréhension d'écrits, moi apprendre un texte, j'étais tout le temps là: "Ah! Je le comprends" et quand je venais pour répondre aux questions, j'avais tout le temps des problèmes, j'étais un des moins bons» (E02 : 18).

#### 5.4.6 Absence de méthode pour sortir du problème

L'interviewé 18 dit commencer à se débrouiller en grammaire et en règles mais qu'il ne trouve pas de méthode pour sortir de son problème relatif à l'orthographe, un problème qui est permanent chez lui et qu'il commence à accepter, parce qu'il ne sait pas comment le régler (E18 : 15). À ce propos, il ne reconnaît chez lui aucun problème de compréhension de texte et il se considère comme un bon lecteur, sauf que son attention va plus à la formulation des phrases, à l'histoire, au contenu qu'à l'orthographe des mots (E18 : 17).

Il va de soi que le domaine de l'écrit est celui où, en général, les gens qui ont des difficultés langagières s'y trouvent comme mal pris. Nous avons rarement rencontré, parmi les élèves interviewés, des gens qui ne souffrent pas de problème avec l'écrit. D'une façon générale, ces élèves ont de la misère autant avec la lecture qu'avec l'écriture. De plus, on dirait que la majorité d'entre eux ont développé des mécanismes pour dégager l'essentiel du contenu et ce même s'ils ont des problèmes avec le détail. D'une façon générale, ce type d'élèves ont des problèmes avec l'orthographe des mots: tout se passe comme s'ils n'arrivent jamais à reconnaître les mots dans leurs formes orthographiques et si on ajoute à cela des problèmes de grammaire et quelques problèmes de syntaxe et de construction des phrases, cela donne tout un menu à celui qui est aux prises avec des difficultés langagières. La situation devient ainsi trop complexe pour que ces élèves puissent savoir

par où l'aborder et c'est pourquoi leurs petits efforts ponctuels se heurtent souvent à des échecs.

## 5.5 Manifestations au niveau des résultats

---

Nombreux sont les élèves aux prises avec des difficultés qui nous ont appris que l'une des zones importantes où ils constatent les manifestations de leurs difficultés est celle de leur rendement ou de leurs résultats. À peu près tout le monde répète l'idée d'une déception devant les résultats, surtout en comparaison avec les efforts investis.

### 5.5.1 Rendement inférieur au cégep

L'interviewée 11 fait remarquer une réalité très connue par les administrateurs du niveau collégial et c'est le fait que les notes baissent de beaucoup, quand on est rendu au cégep:

«(...) mon premier examen, j'ai eu 54, mon deuxième examen, j'ai eu (...) c'est vraiment pas super, (...) d'avoir une moyenne de 85, 90, tu te ramasses avec des 33 puis des 54, t'es là comme "Wow, qu'est-sé qui se passe?" C'est ça, la première session, puis là je m'habitue» (E11 : 02).

### 5.5.2 Matière inconnue dans les examens

L'interviewée 14, pour sa part, constate que lors de ses examens, ce n'est pas le temps qui lui manque, c'est qu'elle trouve dans les examens des problèmes devant lesquels elle ne sait pas quoi faire et alors soit qu'elle laisse des blancs dans ses réponses, soit qu'elle réponde des choses complètement à côté du sujet, et dans les deux cas, il va de soi que son rendement est affecté de toute évidence.

«la plupart du temps quand j'ai un problème puis que je l'sais pas exactement quoi faire, ça ça va être des problèmes que je vais laisser pour la fin. J'vais faire ceux que je connais déjà, mais manquer de temps? Non, sauf qu'il va peut-être y avoir des problèmes qui vont être en blanc ou que j'vais avoir fait quelque chose de complètement pas rapport. Juste pour dire que» (E14 : 09).

### 5.5.3 De la simple déception à la panique

Quelques propos supplémentaires retenus dans les passages des entrevues relatifs à cette idée d'un rendement insatisfaisant vont de la déception à la panique. Voici ce qu'à ce propos l'interviewée 10 nous rapporte:

«Ben j'sais pas, mais c'est comme en psychologie pour prendre un exemple, on a fait un examen. Moi la psychologie, j'aimais ça, pis j'croyais bien comprendre. Le prof parlait pis ça rentrait, pis ça allait bien. Pis quand j't'arrivée à l'examen, j'ai répondu à mes questions pis mon examen je l'ai coulé, pis j'pensais vraiment pas eh, j'sais pas pourquoi là, mais j'croyais bien comprendre là pis arrivé à l'examen ça, ça m'a complètement» (E10 : 09).

Il n'est pas difficile de compléter cette phrase entamée par notre interviewée et laissée comme par exprès en plan: une déception assez claire était présente et dans le ton et dans le fond de la pensée exprimée. D'ailleurs, elle nous avait confié un peu plutôt dans la même entrevue qu'en psychologie, elle comprenait bien, ou du moins elle avait l'impression de bien comprendre, jusqu'à ce qu'arrive l'examen et devant cela, elle ose une explication qui est bien intéressante et qui donne à penser aux enseignants soucieux de pédagogie, à savoir qu'après quatre semaines, le professeur leur sert un examen sans les y avoir préparés aucunement. Elle aurait bien souhaité être avisée avant ce gros examen qu'elle n'était pas sur la bonne voie ou avoir une idée du type d'examen auquel elle devait faire face, mais rien de tout cela, dit-elle:

«(...) au début de l'année, après genre quatre semaines là, j'pensais que ça allait bien aller mon examen en psycho. Pis là j'ai reçu ma note, pis là j'ai fait "Woing, j'devrais tu m'en aller en psycho finalement ou j'devrais pas là?", ça fait comment ça se fait tsé. J'croyais vraiment bien comprendre là. J'croyais que c'allait bien aller pis pourtant l'examen ça a pas bien été, pis ça j'comprends pas pourquoi. La seule explication que j'ai trouvée, c'est le prof à nous a pas, si elle nous avait peut-être posé des questions, nous évaluer avant, faire des exercices, tsé, j'aurais pu me rendre compte que dans le fond, j'suis pas dans le bon chemin tsé. J'veux pas mettre ça sur la faute du prof là, mais, mais...» (E10 : 02).

Le même modèle se répète chez d'autres élèves comme l'interviewé 07 qui dit étudier beaucoup puis arriver à l'examen, pensant avoir de bonnes notes, et finit par avoir 60%:

«J'va dire ben franchement, je l'sais pas pourquoi j'ai des mauvaises notes parce que les deux examens que j'ai eu en maths cette année au collège X, j'pensais d'avoir des bonnes notes, pis le premier examen, j'ai eu 62, pis le deuxième, j'pensais vraiment d'avoir une bonne note pis j'ai eu 60 juste. Donc je l'sais vraiment pas pourquoi, pis il faudrait que je trouve pourquoi j'ai des mauvaises notes comme ça, pis j'fais tous les exercices. J'étudie beaucoup pis j'sais pas, j'arrive à l'examen, j'pensais d'avoir des bonnes notes pis en fin de compte j'ai 60%» (E07 : 06).

Pour terminer cette partie, citons les propos de l'interviewée 15 qui en plus de la déception qu'elle ressent comme les autres après les examens, dit également ressentir du stress, de la confusion voire même une sorte de panique à l'occasion des examens:



«Ben des fois, dans les... , c'est comme si le problème n'est pas posé de la même façon que moi j'l'ai appris, puis j'l'ai compris, ça fonctionne pas, ça marche pas pour moi, non. Puis justement, en cours d'été, j'pense que ça été encore mieux parce que c'était la même question, mais les chiffres étaient changés. Faque là, j'me disais "Ah, oui, j'le sais ça!", j'associais, mais dès que les mots sont changés dans la phrase, il y a une légère nuance-là, moi ça marche pas, il y a aucun lien qui se fait dans ma tête-là. C'est la confusion, c'est le chaos dans ma tête, tsé je l'sais même pas qu'est-ce qu'on me demande. Comme souvent, je vais lever ma main, puis j'vais dire "OK, qu'est-ce que tu veux savoir SVP?", tsé. J'suis vraiment à ce point-là» (E15 : 14).

Cette question des examens, des contrôles et de l'évaluation en général, nous laisse vraiment perplexes et nous pose de grands problèmes non seulement pour ceux qui ont des difficultés mais pour tout le monde. En effet, nous sommes trop habitués comme enseignants à une sorte d'évaluation automatique au point que nous ne nous posons plus de question sur sa valeur, sur sa finalité et surtout sur son impact. Il arrive très souvent que des élèves s'emballent pour une matière et s'y intéresse jusqu'à l'arrivée d'un examen où ils réussissent mal et où ils remettent tout en question. Il y a de toute évidence une remise en question à faire de notre mode d'évaluation, "il n'y a pas d'évaluation juste. La seule bonne évaluation est celle qui fait en sorte que l'on est meilleur après qu'avant" (auteur méconnu). Probablement dû au grand nombre d'élèves que nous avons dans nos classes, nous ne préparons pas assez nos élèves à leur premier examen. On prend pour acquis qu'ils doivent connaître le type de questions que nous posons, alors que souvent ils n'en ont aucune idée. Dès lors, nous estimons qu'il est de notre devoir de vraiment éliminer les surprises dans les examens et surtout dans les premiers examens. Là nous voyons une double tâche dans le travail du professeur consciencieux et désireux de faire de son premier examen un tremplin plutôt qu'un étouffoir. D'une part, il faut mesurer seulement la matière qui a vraiment été administrée et d'autre part, il faut véritablement s'assurer que les questions sont bien posées et que l'élève moyen est en mesure d'y répondre d'une façon claire et précise. On pourra augmenter la difficulté pour fin de discrimination positive entre les bons et les meilleurs à des moments très spécifiques de l'examen, mais dans l'ensemble, la très grande partie de nos examens devrait être accessible à tout le monde. Si cela n'est pas le cas, il ne faudrait pas blâmer seulement les élèves. De plus, il faudra toujours s'efforcer pour donner des exemples de questions susceptibles de revenir à l'examen et il ne faut pas oublier de les faire revenir effectivement quand vient le temps de pondre l'examen promis et annoncé. Nous examinons rarement les questions de nos examens avec minutie et sens critique et à notre insu, nous faisons souvent des victimes, surtout parmi les élèves qui ont déjà des problèmes et des difficultés.

## 5.6 Manifestations: stress et angoisse

---

### 5.6.1 Stress relatif à l'incertitude d'avoir le diplôme

Le sentiment exprimé par notre dernière interviewée est partagé par plusieurs autres qui parlent de leur attitude de stress et d'angoisse surtout devant les contrôles et les examens. C'est le cas de l'interviewé 18 qui avoue que son véritable stress généré par ses problèmes de langue est surtout rattaché au fait d'avoir ou non le diplôme pour lequel il travaille depuis des années (E18 : 23).

L'interviewé 21 avance une idée très similaire lorsqu'il rapporte ce qui suit:

«(...) y ont rentré l'épreuve uniforme de français. Que si tu la passes pas, tu fais pas ton, tu passes pas ton DEC. Faque là, j'ai pas le choix, faut que j'la passe. Pis j'sais que j'risque d'avoir une bonne note dans ma structure, dans la plupart de mon texte, dans les idées, le contenu, j'risque d'avoir quelque chose de bon, mais quand m'a arrivé à l'orthographe, ça risque de boguer là, là» (E21: 04).

### 5.6.2 Anxiété et préparation aux examens

L'interviewée 05 reconnaît qu'elle est très anxieuse devant les examens. Ceci l'amène à s'y préparer longtemps à l'avance. Elle met son compteur à rebours et elle s'impose du travail à tous les jours pour se préparer. Elle se culpabilise les jours où elle ne fait rien à cet effet. De fait, il y a de quoi se sentir mal, car à l'examen, elle est souvent malade et c'est un gros stress pour elle. En ce sens, pour cette élève, ça relèverait du masochisme que de ne rien faire et d'arriver aux examens non préparée. De plus, elle ne fait qu'augmenter son stress lorsqu'elle se met à imaginer les conséquences de ses mauvais résultats éventuels. Bref, c'est là une situation d'un grand inconfort que cette interviewée dit vivre à l'occasion de ses examens:

«Quand je sais que je vais avoir un examen, je suis une personne très, très anxieuse, alors quand je sais que je vais avoir un examen, il faut vraiment que je m'y prenne d'avance. Chaque soir, je compte les jours, j'ai un compte à rebours jusqu'à mon examen. Je me dis "Il faut que j'étudie, il faut que j'étudie". Des fois, on a pas envie d'étudier, on dit on remet à demain, mais c'est la culpabilité totale après. Alors je me dis "OK, j'étudie", au moins même si c'est une demi-heure, je vais lire mes notes ce soir. Demain, je vais apprendre par cœur mon premier paragraphe, je trouve que c'est moi, c'est un gros stress pour moi. Déjà aller à l'examen, je me sens mal, ça me rend malade, puis je suis une personne très, très, très stressée sur ce point de vue là, parce que j'ai peur des examens. Pourtant c'est comme des exercices normaux qu'on fait chaque jour à l'école, c'est qu'est-ce qu'on apprend mais dans un certain sens. Je me dis: si je réussis pas à cet examen-là, peut-être que je vais faire bais-

ser ma moyenne, peut-être que je vais pas être acceptée à l'université dans le programme que je veux; peut-être que cette note-là, ça va jouer, remettre en jeu tout mon avenir» (E05 : 07).

### 5.6.3 Limiter son angoisse au seul moment de l'examen.

L'interviewée 10 essaie de limiter son angoisse au seul moment de l'examen, au moment où elle constate en direct qu'il y a des questions devant lesquelles elle ne sait pas quoi répondre. Pour le reste, elle essaie de prendre une attitude stoïque en se disant à quoi ça sert de se tourmenter puisque ça ne change rien à la réalité. Il y a là une belle leçon à donner à ceux qui n'acceptent pas le sort qui leur est alloué:

«Non, c'est juste que, pendant les examens? Avant, je reçois mon examen, ça va bien, j'lis mes questions, mais quand j'vois qu'il y en a plusieurs que j'comprends pas ou que saurai pas quoi répondre là. Là, j'commence à stresser un petit peu, mais avant de voir les questions, j'm'en fais pas là. Chu pas du genre, une de mes amies, a me contait l'année passée, à chaque fois qu'elle faisait un examen, elle s'évanouissait après. Ça j'en revenais pas, moi. Ou ben non, c'est ça après avoir fait un examen aussi, tsé j'oublie ça là, à quoi ça sert de me tourmenter là, mecque je reçoive ma note, j'va voir tsé. Quand même que j'me pose des questions, pis que, pis ou que j'me mette à pleurer ou que je fasse n'importe quoi ça changera rien là» (E10 : 11).

### 5.6.4 Quelques leçons à tirer de l'expérience du stress aux examens

Un autre élève, également assagi par ses expériences stressantes des examens en tire une leçon fort utile à son moral et il va jusqu'à généraliser son point de vue sur l'ensemble de sa vie et pas seulement à la seule situation scolaire. Écoutons-le à ce propos:

«Ah, oui, oui, parce que je l'sais que si j'me mets à paniquer, j'perds tous mes moyens. C'est eh, puis souvent lorsque je regarde un texte ou un examen, une chose que j'essaie de maîtriser aujourd'hui, que je savais pas non plus quand j'avais entrepris mes études collégiales au début, c'est je regardais l'examen, j'partais en panique et là je perdais tous mes moyens. Quand on dit tous mes moyens, des blancs de mémoire effroyables, incroyables, j'étais infonctionnel là» (E17: 06).

«Puis ça, c'est pas juste dans les études, c'est dans tout, quand j'me mets à paniquer, j'oublie, j'oublie tout. Faut que j'y aille, aussi je me répète, c'est pas comme dans les, c'est pas juste dans les études, c'est dans la vie, quand j'aborde un problème, il faut que j'aïlle étape par étape en ayant un objectif toujours, mais sans focuser sur l'objectif, pas l'objectif, mais le but principal, mais en me fixant des minis objectifs, en y allant étape par

étape. C'est ce que j'essaie de faire le plus possible pour pas me décourager, me démotiver et de paniquer par rapport à tout ça» (E17: 07).

De la rencontre avec cet élève où il nous a sorti ce que nous venons de retenir comme extraits, nous gardons des souvenirs fort intéressants. De fait, cet élève nous fait penser à quelqu'un de très concerné par ses difficultés et qui, par un retour constant sur son expérience, finit par tirer une sorte d'approche pédagogique fort songée. L'essentiel qui se dégage de ses propos est le fait qu'il ne faut pas paniquer devant une tâche gigantesque à faire mais qu'il faut découper cette dernière en petits objectifs et essayer de les réaliser simplement et surtout sans panique.

Ces conseils que se donne à lui-même cet élève aux prises avec des difficultés qu'il tient à vaincre, auraient sans doute profité à l'interviewée 15 qui, devant son sentiment d'impuissance en mathématiques, parle de blocage, de panique, de stress, de fragilité et de douleur:

«En secondaire V, j'ai fait mes mathématiques 536, puis mon ami a un petit peu fait ça comme ça, j'ai eu des problèmes personnels, puis wherever, mais c'est là que j'ai vraiment commencé à paniquer puis à être stressée dans mes maths. Parce que moi, quand je me présente à un examen, je l'sais d'avance pas mal ce que je vais avoir comme note. Je l'sais, oui j'suis prête, non j'suis pas prête; tandis qu'à un examen de maths, j'suis jamais certaine. Des fois, j'ai l'impression que ça va super mal, puis j'm'en sort pas pire. Puis, il y a des fois, j'ai l'impression que ça a bien été, puis je reçois ma note puis j'suis comme Wow!» (E15 : 02).

### 5.6.5 Stress et panique à cause de la non-maîtrise de la situation

Après cette entrée en matière où elle nous raconte le début de ses troubles avec les mathématiques, elle continue pour mettre l'emphase sur les manifestations de ses difficultés dans ce domaine et, comme on peut s'y attendre, c'est le stress et la panique qu'elle décrit comme principales manifestations; c'est cette sensation de ne pas être en maîtrise de ce qui se passe, de ne pas être capable de mettre les choses ensemble et donc de comprendre:

«C'est ça, les mathématiques c'est un gros stress-là pour moi, c'est la panique totale. Je lis quelque chose que j'comprends pas, j'veux comme m'accrocher à n'importe qui qui pourrait m'aider. J'ai eu des tuteurs, j'ai des tuteurs maintenant à l'école puis j'veux dire que ça m'aide pas nécessairement parce que moi mon problème c'est pas comme, on est trois pendant l'heure que j'vais faire, moi j'suis à date, mes exercices sont faits, c'est pas ça le problème (...) On dirait que quand c'est le temps de tout mettre ensemble, puis que je l'sais pas, faque dans le chapitre 18 que il faut que je fasse telle chose, tsé quand c'est pas écrit "OK, chapitre 18", oui OK, je me souviens de la méthode du chapitre 18, OK c'est correct, c'est d'autre chose quand ça arrive à l'examen. C'est comme un mélange de tout c'qui se passe dans ma tête, puis souvent ce qui arrive c'est que j'associe même pas entre les différents problèmes-là. Comme, il

va avoir un numéro, ça va être écrit numéro 3 A-B-C, puis j'avais être au numéro C, puis j'avais être comme "Ahhh, qu'est-ce que je fais avec ces données-là?", on dirait que j'suis pas capable de faire une association avec ces mots-là» (E15 : 04).

### 5.6.6 Sentiment de déception et de perte de confiance

Il va de soi que, devant un tel état de choses, la conséquence la plus logique c'est d'avoir un sentiment de déception et de perdre la confiance en soi, et c'est ce que continue à nous révéler cette même élève qui en avait long sur le cœur au moment où elle a décidé de nous en parler:

«(...) J'suis toujours déçue en mathématiques, ça m'enlève beaucoup de confiance en moi, puis de plus en plus. Parce que je veux dire à l'été, j'ai fait mon cours de 203. J'ai travaillé excessivement fort (...) puis tout le monde me disait "Ah, c'est le cours le plus difficile", au cégep en maths, tu vas voir 125, pas de problème, genre en ce moment, j'ai comme 55 en 125 dans mon dernier examen j'ai eu comme 40 quelque. Tsé pourtant j'les avais fait mes exercices, j'm'avais couché tôt. Sauf que ce matin-là, on dirait que tout a mal été, puis j'suis arrivée à l'examen, puis genre on dirait que je voulais regarder n'importe où sauf sur ma copie, puis dès que je me concentrais assez pour faire un problème, là je doutais de moi, je l'effaçais, puis tsé, j'étais comme vraiment pas confiante. Tsé le prof a me regarde, a dit "Qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qui se passe?", c'est parce qu'on dirait que, tsé ça paraît, j'suis très expressive quand ça va pas bien là, j'veux dire, j'suis comme "Ah, non", là, puis j'ai chaud, puis j'bouge, puis j'suis pas capable me comme me ressaisir, puis me concentrer, puis dire "OK ça comme quand ça arrive en principe puis j'sais toutes mes choses puis bla, bla, bla et voici na, na, na, on dirait que les liens ne se font pas, puis c'est ça"» (E15 : 06).

### 5.6.7 Malaise général lors des périodes de contrôle

Le passage qu'on vient de lire nous fait vraiment toucher au comble des manifestations négatives des difficultés qu'un élève peut avoir dans son apprentissage: une sorte de malaise général qui se présente particulièrement lors des périodes de contrôle et où l'on est complètement désemparé au point d'en être tout à fait mêlé et même physiquement malade.

Une autre élève, l'interviewée 08, nous décrit son stress lors de l'examen, mais elle, on voit qu'elle utilise déjà des trucs pour ne pas trop perdre les pédales, sauf qu'à l'écouter attentivement, on voit bien que c'est seulement en apparence qu'elle réussit à se calmer, ne pas suer, ne pas avoir des maux de ventre, ne pas paniquer puisqu'à l'intérieur d'elle, comme elle finit par le dire, elle explose:

«Faque c'est peut-être pas plus au niveau des mathématiques, mais plus au niveau de ce blocage là que j'ai été obligée de comme travailler pour pas, pour pas bloquer quand j'arrive devant un examen ou quoi que ce

soit. C'est plus aussi le stress, Mon Dieu pour combien ça va compter? Qu'est-ce qui arrive si je le coule? J'va tu être obligée de faire des cours d'été, nanana nananan. Pis c'tait vraiment, c'tait vraiment comme très stressant, pis j'suis pas une fille qui a beaucoup de tendances à extérioriser mon stress. Je sue pas, je panique pas, j'ai pas mal au ventre, mais je le sens en dedans. J'ai l'air ben calme, j'ai l'air ben paisible, mais dans le fond en dedans c'est comme, c'est en train d'exploser, mais je l'extériorise pas beaucoup, disons c'est pas» (E08 : 03).

Voici, pour terminer cette série d'extraits montrant les manifestations des difficultés sur certains élèves, un dernier témoignage, plus simple, de l'interviewé 03 qui, sans s'estimer aux prises avec des difficultés langagières, constate que le stress de l'examen l'empêche de comprendre les questions de l'examen et donc d'y répondre convenablement:

«Des difficultés, je dirais pas des difficultés langagières, je pense que mon problème c'est que si je regarde un problème, par exemple, je suis quelqu'un qui est très stressé en général puis pendant un examen, si je regarde, je lis un problème, je risque de pas le comprendre de la façon que le professeur l'a expliqué. Ce qui fait que à ce moment-là, j'ai de la difficulté à comprendre les questions puis je ne réponds pas à la question qui m'est posée» (E03 : 08).

Ces passages qui relatent les douleurs intestinales et les troubles profonds engendrés chez les élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage nous ont comme particulièrement sensibilisés à la grande fragilité de ce type d'élèves, et nous en rapportons des extraits ici dans un double objectif: d'une part pour mieux comprendre la situation de ces élèves sur le plan des manifestations de ces difficultés sur eux, mais d'autre part, pour nous sensibiliser et pour sensibiliser nos collègues à cette dure réalité qu'éprouvent certains de nos élèves, parfois à notre insu. De fait, si le professeur de son côté n'a jamais été dans une situation semblable, il aura peut-être de la difficulté à imaginer de telles choses chez ses élèves et à toucher ainsi la grande fragilité de certains d'entre eux. Le contact privilégié que nous avons eu avec nos interviewés nous a amenés à prendre une attitude plus compréhensive à leur endroit, et nous avons maintenant l'impression que l'une des nos tâches principales à l'endroit de cette catégorie d'élèves, devrait être de les comprendre et d'essayer tout pour les sécuriser, d'inventer des trucs pour diminuer ce stress inhumain qui peut les tenailler et ne surtout pas être insensible à cette espèce de torture dans laquelle on les plonge parfois tout à fait involontairement lors des périodes de contrôle et d'évaluation que nous leur faisons subir.

## 5.7

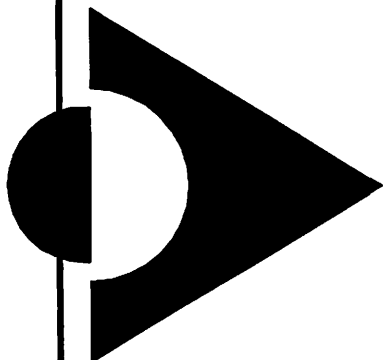
## Conclusion

---

Les manifestations des difficultés langagières chez les élèves sont variables mais dans l'ensemble très négatives et très fortes. Selon nous, chaque éducateur gagnerait à lire des extraits de ces élèves qui parlent de leurs malaises profonds engen-

drés par les manifestations de leurs difficultés. Ces élèves sont en quelque sorte les victimes du système que nous perpétons, un système de transmission plus ou moins efficace de nos savoirs. Il est impératif qu'on se questionne sur tout cela et qu'on intervienne comme éducateurs, non seulement pour diminuer mais pour éliminer de telles manifestations. Imaginons que ce sont nos propres enfants qui sont pris dans un tel étau et nous ne voudrions certes pas les laisser là. Il y a de toute évidence quelque chose à faire. Que les échecs continuent chez un certain nombre, peut-être ne pourrions-nous pas les éviter, surtout dans les conditions de plus en plus difficiles où nous avons à administrer nos tâches, mais, il sera toujours intolérable que ces échecs soient accompagnés de manifestations aussi violentes et aussi dommageables envers nos jeunes. De toute évidence, nous avons quelque chose à faire et il s'agit tout simplement d'y participer, car si chacun compte sur autrui pour commencer une réforme en profondeur à ce niveau, nous n'en sortirons jamais.

## Chapitre 6



---

### *Impact des difficultés langagières*

---

---

---



## 6.1 Introduction: Impact des difficultés langagières

---

Ce chapitre cherche à mettre en lumière l'impact que les difficultés ont sur les élèves interviewés. Il est en quelque sorte apparenté au chapitre précédent où on a travaillé sur les manifestations des difficultés chez ces élèves. De fait qui dit impact dit nécessairement des manifestations, mais quand on regarde l'impact, on est plus concerné par les retombées, par les implications des difficultés sur les élèves qui en souffrent. Analysant les données qui ont émergé des entrevues, nous les avons classées dans trois sous-catégories qui se sont imposées à nous: la première met en lumière l'impact des difficultés sur la confiance en soi chez l'élève; la deuxième s'arrête sur l'épreuve uniforme de français, épreuve qui tourmente l'élève aux prises avec des difficultés langagières et qui semble avoir sur lui et sur son avenir un impact déterminant, et la troisième met en relief le sentiment de l'élève d'avoir des handicaps qui limitent beaucoup sa performance scolaire et sa réussite dans l'ensemble ce qu'il entreprend.

## 6.2 Impact sur la confiance en soi

---

On peut facilement imaginer que les difficultés langagières ou certaines difficultés d'apprentissage puissent avoir un impact négatif sur la confiance en soi chez les sujets qui en souffrent. Les extraits que nous avons retenus des entrevues vont nous permettre d'évaluer un tel impact sur ces élèves en partant de leur propre vision de la réalité. D'une façon générale, on peut dire que la confiance en soi est très diminuée chez les élèves interviewés en ce qui a trait à leur capacité de réussir ou de maîtriser les diverses situations de la vie, mais cela s'exprime avec des nuances qui valent la peine d'être tirées au clair.

### 6.2.1 Sentiment de relative impuissance ou de culpabilité

Chez certains, cette réalité se traduit sous forme de sentiment d'une relative impuissance et même de culpabilité. C'est, par exemple, le cas de l'interviewée 24 qui reconnaît avoir à porter le blâme parce que les gens autour d'elle, en l'occurrence sa mère, ont tout fait pour susciter son intérêt pour la lecture et pour les livres, mais qu'elle n'a pas réussi à se stimuler pour développer ce goût (E24 : 10). Pour sa part, l'interviewé 25 reconnaît lui aussi que c'est sûrement de sa faute que d'avoir développé ses difficultés parce qu'il n'a pas réussi à s'intéresser assez à ce qu'on lui offrait comme support privé:

«(...) Eh, donc c'est sûr que c'est d'ma faute en quelque part là que j'ai pas pris eh, en main mes études eh, dès que j'étais tout jeune. Pour qu'est-ce qui est des autres facteurs, je sais pas qu'est-ce qui a fait que j'ai pas voulu poursuivre les cours, mais en tout cas, j'tais comme complètement désintéressé au niveau des cours privés» (E25 : 02).

Et comme pour confirmer sa responsabilité directe à l'endroit de lui-même, cet élève ajoute ce qui suit:

«mais eh j'pense que chacun aussi, on doit r'garder personnellement c'qu'on a fait pour améliorer, puis eh, j'pense qu'la plupart du temps, on s'rend compte qu'on n'a pas fait grand chose» (E25 : 02),

et il termine en déclarant en toute clarté qu'il faut prendre le blâme sur soi et ne pas essayer de blâmer quelqu'un d'autre:

«Eh, c'est sûr que il faut prendre le blâme sur nous et non, comment j'pourrais dire l'expression là facile à dire, c'est de r'mettre le blâme sur les professeurs, que c'est les professeurs qui enseignent mal, mais j'pense que c'est, y ont eu, c'est vraiment d'la faute de l'étudiant si eh, bon si le contexte eh, familial dans lequel la personne vit aussi, va peut-être favoriser ou va défavoriser comment l'étudiant va eh, plus tard comment va être son rendement académique, comment y va écrire ou quoi que ce soit» (E25 : 02).

Ce sentiment de culpabilité ou de responsabilité de ce qui nous arrive prend une dimension telle chez l'interviewé 19 qu'il se qualifie généreusement comme on peut le lire dans l'extrait suivant qui traduit comment les choses se dégradent tranquillement:

«(...) mais j'crois pas que c'était ça qui ait nuit vraiment, c'était plus moi, ma volonté d'étudier, mais j'me fixais plus sur mes mathématiques que j'tais pas capable de réussir, mais j'me disais "Oui, j'va les avoir", mais non, j'les réussissais pas. Donc, c'est ça, j'suis rendu à ma troisième session ici, à l'École nationale, nationale d'aérotechnique, sans savoir encore qu'est-ce que je veux faire pour plus tard. Eh, présentement, j'suis en temps plein de justesse. J'ai quatre cours, 13 heures de cours. J'finis comme, si on peut dire, mon cégep général, mes cours de français, philo, tout ça, j'suis pas mal à mes derniers. C'est ça, sans savoir où est-ce que j'va aller, mais j'me, on dirait que tout ça, toutes ces années-là ça m'a fait réaliser que j'voulais m'éloigner de tout ça, les mathématiques, physique, ces choses-là, c'était vraiment pas mon domaine. Ça serait plus logique, hein, on dirait j'en parle depuis tantôt là. Qu'est-sé tu fais épais icite? Non mais, c'est ça j'me dis des fois, j'dis "Pourquoi t'as été là?", mais dans l'fond j'l'ai essayé, j'ai vu. Si t'as pas essayé, ben tu peux pas l'savoir, ben j'ai essayé, j'ai su en tabarouette, aie pas peur de ça» (E19 : 24).

### 6.2.2 Non-confiance en ses moyens

D'une façon générale, les élèves qui sont aux prises avec des difficultés langagières ou des difficultés d'apprentissage perdent la confiance dans leurs moyens. L'interviewée 14, par exemple, est tellement habituée à avoir de piètres performances qu'elle "braille de joie" devant un résultat élevé dans un examen de mathématique, comme elle nous le raconte avec émoi:

«(...) j'avais 50, 40 en maths puis j'avais eu un 90 dans un examen. Un 90 pour moi, c'est plus que, en tout cas, j'suis partie à brailler quand j'ai reçu ma feuille, j'suis partie à brailler. (...) Puis là, j'suis partie à brailler, même que, faque là j'suis partie à brailler, elle est venue me voir "Qu'est-ce qu'il y a?". J'ai dit, J'ai 90!» (E14 : 10).

#### Conséquences

Ce passage en dit long sur la confiance perdue dans ses moyens d'une élève qui est tellement habituée à ne pas réussir que, pour une fois qu'elle obtient une note à laquelle elle ne s'attend pas, elle n'en revient pas; elle est bouleversée, elle braille, bref elle a une émotion tellement forte qui en dit long. Ça dit par exemple que les bonnes notes, le succès, l'excellence, ce n'est pas pour elle. Avec une telle prédisposition à l'échec, aux mauvais résultats, on ne peut pas dire qu'on est en possession de ses moyens. C'est sûr qu'une bonne note flatte l'ego et fait du bien à n'importe qui, mais aux élèves qui réussissent bien, mais dans ce cas-là, elle ne fait que confirmer leurs attentes, leurs attentes positives, tandis que dans le cas de cette élève à "faible espérance", un bon résultat inattendu, la remue, la met à l'envers, la bouleverse tellement qu'elle en pleure et en repleure de joie.

#### Image négative de soi-même

De fait, l'élève développe avec le temps un sentiment d'échec qui ne lui rend pas service et qui l'emprisonne en quelque sorte dans une image négative de lui-même. Reprenons à juste titre passage des propos tenus de l'interviewé 19:

«(...) mais j'me fixais plus sur mes mathématiques que j'tais pas capable de réussir, mais j'me disais "Oui, j'va les avoir", mais non, j'les réussissais pas. (...) j'suis rendu à ma troisième session (...) sans savoir encore qu'est-ce que je veux faire pour plus tard.(...) on dirait que tout ça, toutes ces années-là ça m'a fait réaliser que j'voulais m'éloigner de tout ça» (E19 : 07).

#### Susceptibilité

Le sentiment d'échec permanent, la perte de confiance dans ses moyens, ça rend un être humain nerveux et augmente sa susceptibilité. Voici à ce propos ce que nous confie l'interviewée 12 qui avoue être gênée de poser une question en classe de peur que les autres rient d'elle:

«(...) j'essaie de me foutre de qu'est-ce que les autres pensent. J'essaie de vivre pour moi-même, puis ça c'est un problème aussi beaucoup dans la société, c'est qu'on juge trop, puis ça j'pense que ça, quand t'es en classe tu veux pas poser ta question parce que t'as peur qu'on rit de toi, puis ça je l'ai vécu beaucoup parce que moi j'pensais que j'étais pas intelligente avant, puis ça c'est à cause des autres. Donc il y a plein de facteurs qui influencent une personne si elle est sensible, puis les autres c'est bien important pour elle de faire attention qu'elle prend pas de place, puis toute son énergie va se concentrer à ça, puis pas à ce qu'elle a à faire» (E12 : 07).

#### Détourner son attention à soi vers le contenu

Il y a là un conseil judicieux pour les élèves qui développent avec le temps une grande susceptibilité à l'endroit des réactions des autres. Cette élève nous dit qu'il faut prendre conscience de soi-même et ne pas se concentrer surtout sur la réaction des autres au point d'oublier de se concentrer sur le contenu du cours.

Quant à l'interviewée 15, elle aussi montre un degré de susceptibilité très élevé lorsqu'elle se sent concernée par les remarques générales de son professeur adressées à toute la classe, comme elle nous le relate dans ce qui suit:

«(...) si un prof me dit des fois, comme Monsieur X, qui dit souvent "Ah, il est difficile mon examen", j'aime la politique, faque ça va peut-être me motiver encore plus à ce moment-là à pousser plus fort, mais me faire dire que je suis pourrie, puis j'suis poche, puis j'suis pas bonne, ça a un effet très négatif sur moi, sur la confiance en moi. Je sais qu'il faudrait mettre ça de côté, mais je prends tout très personnel, j'veux dire, j'me sens concernée quand on généralise que la classe est poche parce que tsé, j'fais partie de cette classe-là. C'est pas parce que la moyenne est 56, que moi j'ai 56 .... la gang, mets-moi pas dans le tas» (E15 : 19).

Ici aussi, il y a un message intéressant. Nous disons souvent d'une façon spontanée à une classe qui réussit moins bien que c'est notre classe la plus faible, la plus "poche" et nous ne pensons pas à l'effet d'une telle déclaration sur les élèves de cette classe et notamment sur ceux que l'expérience a fragilisés. À la lumière des propos de cette élève, nous gagnerons à garder de tels commentaires pour nous-mêmes, car ils ne font que abaisser encore davantage cette classe que nous cherchons à remonter et ces propos sont révoltants pour ceux qui dans la classe ont besoin d'être reconnus, d'être confirmés dans l'effort qu'ils font. Les confondre avec la classe comme un tout qui réussit mal, ce n'est pas leur rendre service.

## 6.3 Sentiment d'avoir des handicaps

---

### 6.3.1 Dans l'expression de ses idées

La perte de confiance dans ses moyens finit par avoir un impact très fort et elle finit par se traduire sous forme de handicaps dont les formes varient d'un élève à l'autre. Par exemple, l'interviewé 17 reconnaît avoir une sorte de handicap dans l'expression de ses idées, un handicap qu'il considère majeur, qui le suit partout et lui bloque les chemins:

«C'est, exprimer mes idées, c'est quelque chose que j'ai beaucoup de misère à mettre sur papier, ça tombe très confus. Ben! Peut-être pas pour quelqu'un qui me lit là, parce que c'est des textes travaillés-là, mais quand j'arrive pour les mettre sur papier, c'est très, très, très confus. Assez, c'est un problème assez grave, dans mon cas, qui m'a fait abandonner les études au collégial; pour me rabattre sur quelque chose de plus concret pour moi, parce que je pense que je suis plutôt manuel qu'intellectuel, mais je voulais quelque chose qui demande quand même

de la pensée, c'est pas, pas obligé de visser des bouchons sur des bouteilles de Coke, ou, pas quelque chose de machinal» (E17 : 02).

### 6.3.2 Dans le choix de sa carrière

Étant donné cet handicap qui l'accompagne partout, cet élève reconnaît qu'il passe son temps à changer son choix de carrière, sans arriver à se fixer sur quelque chose dans lequel il espère pouvoir se réaliser et sans jamais pouvoir se stabiliser. Du programme général collégial, il opte pour du plus concret, la mécanique automobile, ensuite il travaille dans ce domaine de l'automobile et prend une expérience sur le terrain; puis il se dirige vers la machinerie lourde pour revenir plus tard aux études collégiales où il entreprend de se rattraper en français. Il ressent une sorte de découragement qu'il nous décrit dans les extraits qui suivent:

«J'avais aussi dans, c'est pas des métiers très valorisés non plus dans notre société, faque ça m'a poussé à retourner, peut-être, aux études collégiales. Un, parce que je le voulais depuis longtemps, parce que je sentais qu'il y avait un manque, puis j'avais pas atteint le niveau I. Par contre, ce qui m'hésitait, puis ça m'a pris trois ans avant que je retourne aux études, pour cette raison-là, c'est la difficulté que j'avais dans la langue, écrire surtout. Faque tranquillement pas vite, sans abandonner l'autre, de soir j'ai entrepris des cours, des cours collégiales pour rattraper mon français. Mais en ayant juste un cours pour pouvoir me concentrer là-dessus. Même chose en philosophie, mais en me concentrant juste sur une chose. Ça a bien été parce que j'avais rien que ça à faire, j'pouvais mettre, canaliser toutes mes énergies au point de vue temps, par rapport que j'venais au cours, c'était peut-être beaucoup trop, ben, c'est jamais trop. C'est peut-être beaucoup trop si j'aurais eu un horaire là conventionnel. C'est ça, en gros là c'est le cheminement que j'ai parcouru là, puis c'est encore quelque chose qui me nuit aujourd'hui, parce que j'ai encore de la difficulté. C'est quelque chose qui me décourage beaucoup dans mes études, c'est le niveau de la langue. Donc ça c'est pour le français. Mathématiques, c'est un petit peu pareil, parce que j'suis quelqu'un quand même, je pense, de concret, j'aime ça toucher du bois et puis mathématiques, j'ai toujours été très fort en mathématiques jusqu'à temps que je tombe dans l'algèbre, la fameuse algèbre. Et puis, parce que j'étais pas capable de, comme j'ai dit tantôt, j'suis quelqu'un qui aime ça toucher du bois, mais j'aime ça aussi visualiser. Puis j'suis quelqu'un de très, très visuel, faque si j'suis pas capable de me donner une image de quelque chose, pour moi ça tombe dans un néant; et l'algèbre, un X, ça veut pas dire grand chose. (Rires) Remarque ça peut dire bien des choses maintenant, parce que j'ai appris qu'est-ce que ça pouvait dire. Ça en dit beaucoup plus que j'pensais, mais j'étais pas capable de figurer quelque chose, puis y a fallu que je travaille énormément beaucoup là-dessus et c'est quelque chose que si on me demanderait d'expliquer un problème d'algèbre, j'aurais très, j'aurais beaucoup de difficulté à l'exprimer» (E17 : 04).

### 6.3.3 Exercice d'auto-analyse

Ce passage constitue une auto-analyse fort précieuse que cet élève fait de lui-même. Tout en racontant son cheminement et ses difficultés, il met le doigt sur sa faiblesse et il nous révèle en passant son style d'apprentissage : il est visuel et concret. Il a besoin de toucher, de palper et il a par conséquent du mal à se retrouver avec les concepts abstraits. Cela explique ses tergiversations et ses choix hésitants. Mais cela ne le décourage pas tout à fait et ne l'empêche pas de chercher, d'avancer et d'espérer, car il ne veut pas s'en tenir à quelque travail machinal et sans intérêt. En se racontant, il s'explique sa difficulté avec l'algèbre qui, pour lui, ne correspond à rien de concret. Bref, cet élève ne craint pas de se dire à haute voix, de se raconter dans son cheminement compliqué et dans son désir douloureux d'avancer, de se frayer un chemin tout en prenant conscience de ses difficultés.

### 6.3.4 Se libérer par la maîtrise du code

Pour sa part, l'interviewée 24, après avoir subi toutes sortes de frustrations à cause de ses difficultés avec la langue: la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la structure, finit par reconnaître qu'elle souffre d'un handicap de non-liberté, estimant que pour se libérer, il faut travailler à tout cela et apprendre ces codes et ces conventions. Voici ce qu'elle nous confie à ce propos:

«En même temps, c'est normal, pis j'ai compris avec les années, tsé au début c'tait très, très frustrant pour moi de m'faire dire, de m'faire dire "Tu fais des fautes de grammaire, tu fais des fautes d'orthographe", ça à la limite, j'me disais "Bon, j'vais m'améliorer!", mais de m'faire dire eh "Ton lexique, ton vocabulaire, eh, la façon dont tu structures tes phrases, la façon que t'écris", ça, ça m'a vraiment frustrée pendant longtemps de m'faire dire "C'est pas bien!", j'me disais "Mais c'est moi que j'projette sur papier, c'est mes idées, pis là on me dit que c'est mauvais, on me dit que ça pas de bon sens", là j'me sentais vraiment attaquée, personnellement là ça m'attaquait là» (E24 : 12).

Et elle continue

«Pis un moment donné, bon ben c'est ça, j'ai compris que y avait quand même certaines conventions, pis qu'un moment donné aussi quand on apprend à bien les connaître ces conventions-là, c'est qu'on, on vient qu'on peut plus jouer avec les mots, qu'on peut plus justement les utiliser, pis que là on a plus de liberté, y a comme un pas à franchir là. Une fois qu'on connaît bien la base, c'est comme en peinture, c'est comme en n'importe quoi, pis après ça, on peut se permettre d'être un petit peu plus eh, libre, mais là j'en suis pas encore à ce niveau-là, faque j'vis encore des fois des frustrations» (E24 : 13).

### 6.3.5 Assagissement par l'expérience

Comme on le voit, il y a dans le cas de cette élève un assagissement par l'expérience, une sorte de découverte fondamentale de l'importance de la maîtrise du code de la langue qui permet tout à coup un certain degré de liberté que l'on ne peut avoir lorsqu'on est ignorant de ce code. Cette prise de conscience est cruciale pour nous inciter à travailler dans le sens d'une libération par la maîtrise, par la connaissance des règles, et cette élève effectue justement cette prise de conscience et se place ainsi sur une piste qui promet. Elle sait toutefois qu'elle a encore du boulot à faire et semble disposée à continuer son travail en voyant déjà des résultats encourageants. C'est un cas à suivre, car si ce qu'elle dit de sa prise de conscience est vrai, elle devrait finir par régler ses problèmes avec le temps.

### 6.3.6 Être dépossédé de ce que l'on a appris

Une des formes de handicap qui nous a paru très forte est celle racontée par l'interviewé 22 qui nous relate son sentiment d'être totalement "dépossédé" de ce qu'il a appris parce qu'il ressent une espèce "d'oubli généralisé" de toute sa formation :

«Non, j pense que j'ai, je sais pas pourquoi eh, j'ai tout fini mes cours de base jusqu'à ici. J'sais pas comment j'y suis arrivé tsé, sérieusement, parce qu'y a ben des cours que, j'sais pas, j'ai passé comme si, ben, peut-être sur le moment j'ai étudié pis tout là, pis j'ai passé, mais parce que peut-être après on nous force pas à garder cette espèce d'information là, tsé. On, nous y met de l'information, pis là après ben quand on a fini, ben on est content, faque là on oublie tout, on oublie tout tsé, qu'est-ce qu'on a appris, tsé. C'est un peu ça qui est embêtant maintenant parce que moi j'aurais aimé ça avoir encore toute cette information-là tsé, beaucoup d'information, tsé, pendant bon tout le primaire jusqu'au secondaire. Le français, combien de fois on l'a étudié tsé, mais comment ça s'fait que maintenant, j'ai encore des, du problème à écrire le français, je l'sais pas, j'sais pas. Parce que l'information m'est rentrée pis a été effacée tout d'suite après qu'j'ai eu, quand j'ai eu mon diplôme, mon cours était fini tsé» (E22 : 02).

Rien n'est plus insécurisant que cette sensation d'avoir oublié tout ce qu'on a appris. On retombe à zéro, on recommence avec une table rase. Pour faire face au réel, il faut maintenant tout réapprendre. Et cela est dû principalement au fait que la formation de base, qui est le support sur lequel on assoit toute sa connaissance, est défectueuse.

## 6.4 Handicap avec la réussite

---

### 6.4.1 La réussite de l'épreuve uniforme en français

**Une remise en question du passé et une menace pour l'avenir**

Les élèves qui souffrent de difficultés ressentent l'épreuve uniforme comme une sorte de handicap qui les attend, qui remet en question leur passé et qui menace sérieusement leur avenir. De fait, ces élèves ont de quoi s'inquiéter avec cette épreuve car, parmi les vingt-cinq élèves interviewés seulement deux ont réussi cette épreuve et les autres vivent avec un mélange de peur, d'angoisse et d'espoir non fondé.

**S'encourager avec des pensées positives.**

À titre d'exemple, l'interviewé 22 s'encourage avec des pensées positives en se disant qu'il fait tout ce qu'il faut pour s'améliorer, pour la réussir:

«Bon, pour rester positif, moi j'crois qu'j'va la passer là, ça c'est sûr, y faut, faque là... Ouais, c'est ça, eh, ben j'prends tous les moyens pour la passer. J'lis des livres là, pis j'essaie, j'lis c'te livre là, Le Mentor, pis là j'ai comme deux semaines pour le lire, pour m'améliorer, il faut absolument que. Bon, sinon eh, si j'passe pas ben, j'va avoir le plaisir de r'venir ... en français d'aide en français, pis j'le r'ferais la semaine prochaine, eh l'année, la session prochaine, c'pas plus grave que ça là, pour moi» (E22 : 05).

**La durée de l'épreuve: un obstacle à la réussite**

L'interviewé 16 estime que le véritable obstacle dans l'épreuve, c'est la question du temps alloué à l'examen. Il estime que les élèves ont des vitesses variables dans l'exécution de leurs tâches. Certains prennent beaucoup de temps pour décoder un schéma, lui il prend beaucoup de temps pour écrire un texte. Par conséquent, on devrait accorder aux élèves le temps nécessaire à leur rythme de fonctionnement (E16 : 28).

Ce sentiment est partagé par l'interviewé 09 qui nous dit ce qui suit:

«Dans une épreuve ministérielle de français, tu peux pas faire ça parce qu'une fois que t'as fini de l'écrire, t'as cinq minutes pour prendre ta respiration pis après tu recommences pour relire pour trouver des fautes. Puis quand j'ai commencé le Saclé, je pensais connaître mes participes passés, je connaissais absolument rien, j'étais un, de ce côté-là, j'étais un analphabète fonctionnel. Même des choses, elle me parlait de choses, de COD, j'savais ce que c'était un COD, mais je savais pas que ça avait affaire avec l'accord du participe passé. Je me rappelais, j'avais des moitiés de règles, tsé une bonne moitié, une mauvaise moitié..... l'auxiliaire être, l'auxiliaire avoir, quand le verbe est accidentellement pronominal, là elle m'a tout "pitché" ça dans face. Là, j'ai dit "Woo! Woo! Woo! Je sais que je l'ai vu, mais je sais pas de quoi tu parles", moi je me rappelle avant au secondaire, j'savais c'était quoi, j'avais, tsé, comme des exercices qui étaient trop faciles, tsé, comme y avait une



base, fallait que tu l'écrives comme du monde, tu venais juste de voir la règle, c'était sûr que tu l'avais» (E09 : 07).

Ça ressemble un peu aux propos de l'élève qui disait avoir tout oublié. Ici le souvenir est vague: on a vu des choses, des règles, mais l'on ne se souvient pas au juste de ce que c'est ni de comment le reconnaître dans le discours, dans la réalité quotidienne.

#### L'épreuve, un poids lourd

L'interviewée 24 essaie de tirer une leçon positive de sa difficulté avec l'épreuve, mais on voit également que cette dernière pèse lourd sur elle:

«Ben j'pense que le fait que j'ai justement échoué l'examen, ça m'a permis de, de continuer à m'exercer, parce que là j'en fais à tous les jours, parce que actuellement j'vais pas à l'école là, j'travail. Eh, pis c'est ça, ça me permet de m'exercer, pis ça m'a permis aussi en quelque part tsé j'essaie de voir ça positivement là, de pas mettre ça de côté eh pour un certain temps tsé, de continuer à travailler, pis à travailler, pis là j'espère faire cet examen là. Parce que moé j'veux devenir professeur. C'est ça aussi mon gros problème» (E24 : 14),

et un peu plus loin, elle continue à raconter la difficulté qu'elle a à tenir compte de chaque petit détail dans l'écriture:

«Hmm, oui, pis on dirait que justement on est plus eh, quand on sait que quand j'viens ici écrire un texte, les exigences sont beaucoup plus élevées que par exemple, l'examen du Ministère où on fait plus ou moins attention à certaines choses tsé, bon..... Je l'ai coulé quand même, mais j'veux dire, ici c'est comme tsé chaque petite chose est importante pis eh, tsé, j'pense que le niveau de langage est ben différent pour bien des gens» (E24 : 21).

#### Un exemple de détermination

Pour sa part l'interviewée 23, très consciente des difficultés qu'elle traîne depuis son enfance ainsi que des problèmes d'apprentissage et des lacunes langagières, n'a jamais abandonné les efforts qu'elle déploie sans cesse pour se sortir de toutes ces difficultés au point qu'elle nous a paru comme un exemple de détermination et de persistance dans l'effort. D'ailleurs, elle a fini par réussir son épreuve uniforme et elle était tellement fière de cet exploit qu'elle traînait avec elle partout le papier qui atteste sa réussite:

«Je l'traîne partout avec moi, je l'ai même avec moi dans mes poches (rires). Ah, oui, j'ai, première chose quand j'ai, parce que, y envoient le bulletin de, un bulletin là pour savoir si t'as passé ton examen ou pas. Première chose j'ai fait, c'est r'garder le verdict quand j'ai ma, quand j'ai vu RÉUSSITE, j'ai dit "Ayoye, j'en r'viens pas!", quand j'l'ai passé, j'me suis dit "Je l'passerai pas c't'examen-là, ça va faire..... un autre, un autre examen", mais j'ai été surprise, j'ai juste des "B" partout» (E23 : 05).

### 6.4.2 La réussite et le choix d'une carrière

Une des conséquences les plus marquantes des difficultés langagières sur les sujets qui en souffrent, c'est leur incapacité de se brancher sur un choix de carrière. Il s'agit ici d'une attitude d'indécision quant à l'avenir et au domaine d'intérêt des élèves. Nous avons relevé à cet effet un passage très parlant qui donne une idée très claire de la situation, mais dans le fond toutes les entrevues transpirent une sorte d'indétermination ou de recherche constante d'un domaine d'intérêt. Un grand nombre de ces élèves disent avoir fait des choix de carrière très variables et très changeants et ils finissent souvent par avoir des lueurs d'espoir dans un domaine donné et tout à coup, ils frappent un cul de sac ou une déception qui leur fait remettre en question leur choix. Voici à ce propos des extraits de l'entrevue 19 qui nous ont paru très significatifs et surtout très bouleversants et où l'élève avoue qu'il se promène de droite à gauche en changeant d'orientation et qu'il va finir ses études collégiale probablement à trente ans. Écoutons-le nous raconter ses tergiversations:

«(...) c'est ma troisième session, ici. J'ai fait deux sessions en administration, deux en aéronautique, pis là c'est comme ma cinquième, c'est, ben, ma cinquième en tout, ma troisième en aéronautique, mais j'ai seulement quatre cours. J'ai aucun cours d'aéronautique cette session. Dans le but d'aller dans un changement de programme pour la session prochaine pour éventuellement en automne prochain, c'est ça, soit continuer en "Individu" pour aller en éducation physique ou soit le programme de techniques policières qui se donne seulement en automne» (E19 : 17).

Et si l'on pense qu'il a fini de nous raconter son "errance", l'on se trompe fort, car le voici qui continue de plus belle:

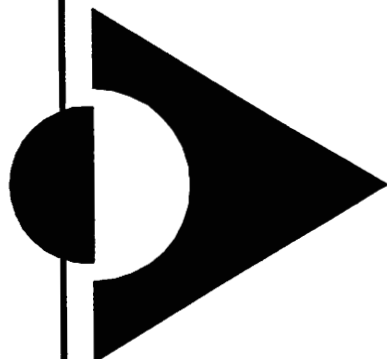
«J'ai regardé les cours, des cours comme droit pénal, des cours comme tsé des choses de maniement d'armes, des choses de judo, tsé des choses que j'trouve utiles. Eh, j'crois que ça peut servir à tsé, ça peut me servir dans ma vie future, eh, pis j'aime ça. C'est simple, les cours d'éducation physique, tout ça, j'crois que j'en parlais avec ma copine, tout ça, j'dis "J'sais pu où me garocher, tout ça", elle, elle l'a fait, tsé, deux ans de sciences pures, flac, flac, c'est fini, est rendue en génie forestier. Tsé elle aime ça, son cheminement est droit, tout va très bien. Moi j'ai l'impression de m'en aller à gauche, à droite, ah, je reviens à gauche, pis c'est long. J'ai l'impression j'va sortir de mes études à 30 ans. J'va juste avoir un DEC là, pis là j'suis là "Ah", tsé j'sens comme une pression, mais dans le fond, c'est moi qui me la met la pression parce que, j'ai rien qui me presse, j'sais que plus tard, j'veux faire ce que j'aime donc c'est pour ça, j'prends mon temps. Mais j'perds aussi l'envie, mes résultats écopent un petit peu tout ça, donc j'aime moins ça, c'est ça, c'est pour ça que j't'arrivé ici à l'École nationale d'aérotechnique, mais encore là, plus ou moins. C'est ça» (E19 : 18).

Ce passage traduit très bien l'état d'âme de l'élève qui est aux prises avec des difficultés langagières prononcées et on peut en déduire qu'elles constituent un véri-

table obstacle à sa détermination, à son choix de carrière. Ces extraits surviennent vers la fin de l'entrevue avec cet élève, mais il avait déjà abordé cette question au tout début de cette entrevue où il nous annonçait qu'il cherchait son chemin un peu partout et qu'il envisageait toutes sortes de métiers (E19 : 08). On voit combien son indétermination est grande et combien cette idée de se brancher quelque part l'habite vraiment.

On peut donc conclure de l'ensemble de ces points que nous avons retenus à propos de l'impact que les difficultés langagières et les difficultés d'apprentissage ont sur les élèves qu'il s'agit d'un impact assez fort et en quelque sorte paralysant. Tous finissent par réaliser qu'ils sont en quelque sorte "handicapés" devant l'épreuve uniforme, devant leur choix de carrière, devant tout ce qu'ils entreprennent de faire. Tous également cherchent à s'en sortir, mais très peu réussissent à persévérer, à aller jusqu'au bout. Entre temps, ils sont fragilisés, mêlés dans ce qu'ils ont appris et à la recherche d'une issue, d'une voie dans laquelle ils pourront se confirmer, sortir de leur handicap.

## Chapitre 7



---

*Les correctifs  
envisagés*

---

## 7.1 Introduction: Les correctifs envisagés

---

Nous sommes partis de tout ce qui concerne les origines des difficultés langagières chez les élèves interviewés. Nous avons passé ensuite à leur perception de ces difficultés, aux manifestations de ces dernières dans leur vie, dans leur quotidien et à l'impact que ces difficultés avaient sur eux. Nous avons ainsi regardé le passé et le présent et il nous reste à jeter un coup d'œil du côté de l'avenir, du côté ce que ces élèves préconisent ou envisagent de préconiser pour remédier à la situation et pour corriger leurs difficultés. Il va de soi que c'est surtout cette partie qui pourrait nous permettre de tirer des conclusions quant à leur chance de régler leurs problèmes et de s'en sortir. C'est également cette partie qui pourrait nous permettre de faire des recommandations pour des pistes à envisager pour aider ces élèves à s'en sortir et à régler leurs problèmes.

### Les correctifs: une question documentée

Il est à noter que cette question des correctifs est la plus documentée de toutes celles que nous avons abordées parce qu'elle est en quelque sorte inévitable. Sur la question des origines, nous n'avions que des hypothèses et nous n'avions pas tant d'espoir de toucher le fond de la question, parce que nous ne nous faisons pas d'illusion sur la capacité des élèves de mettre le doigt d'une façon certaine sur ce qui pouvait être considéré comme la cause de leurs difficultés. Si plusieurs éléments indicatifs sont ressortis de l'analyse des propos des élèves que nous avons interviewés, nous n'avions pas l'impression de détenir des clés importantes pour l'explication des origines de ces difficultés. En ce qui a trait à la perception que les élèves avaient de leurs difficultés, nous étions sur un terrain quelque peu glissant, car nous avions à déduire cette perception de l'ensemble des propos de ces élèves. Du côté des manifestations et de l'impact des difficultés sur les élèves, nous étions plus en direct et nous estimons que le portrait qui en ressort, même s'il est loin d'être exhaustif, est quand même assez significatif. Maintenant, à propos des correctifs que ces élèves envisagent de faire ou ont déjà commencé à mettre en œuvre, on est encore une fois plus proche de leur réalité, de ce qu'ils font ou ne font pas, de ce qu'ils pensent pouvoir faire, après avoir bel et bien pris conscience de leurs difficultés et après en avoir subi de multiples conséquences dans leur vie quotidienne.

### Ce qui se fait et ce qui s'envisage

Deux axes de réflexion se dégagent des propos des élèves à ce sujet: d'un côté, il y a ce qui se fait, ce que les élèves ont essayé à droite et à gauche et qui constitue leur expérience dans le domaine; d'un autre côté, il y a ce qu'ils envisagent de faire, ce qui est possible, ce qu'ils recommandent comme trucs, comme façons de faire pour éventuellement vaincre ses difficultés, et nous estimons qu'il y a déjà tout un enrichissement à simplement écouter les élèves à ce propos, car ils ne manquent pas d'idées.

Du point de vue de l'éducateur qui écoute ces élèves aux prises avec leurs difficultés, il y a des leçons à dégager, et nous estimons avoir été profondément touchés par leurs témoignages, et nous ferons une place à cette émotion pédagogique qui nous a traversés, tout au long de ce chapitre.

Analysant les confidences des élèves interviewés, nous avons trouvé qu'ils se rapportent de diverses façons à la catégorie des correctifs. Passant en revue ces diverses façons, nous avons découvert les sous-catégories suivantes:

- celles qui concernent l'attitude à prendre par l'élève
- celles qui se rapportent à la motivation ou en sens contraire à la démotivation de l'élève
- celles qui préconisent des techniques à suivre ou des trucs à adopter pour s'améliorer
- celles qui se rapportent à la lecture ou à l'écriture, domaine où les élèves concernés montrent une fragilité particulière
- celles qui élaborent une sorte de méthode de travail
- celles qui concernent les ressources (professeurs, centres d'aides, tuteurs, etc.) mises à la disposition de l'élève en difficulté
- celles qui sont relatives aux divers styles d'apprentissage de l'élève
- finalement, celles qui se rapportent au système dans son ensemble.

Comme on peut déjà le constater, à la simple énumération de ces sous-catégories que les élèves ont abordées par eux-mêmes sans qu'ils y soient poussés par nos propres questions, on peut imaginer la richesse et l'étendue de leurs propos. Regardons-y donc de plus près pour voir ce que ces élèves ont de particulier à dire sur chacun de ces points d'intérêt.

## 7.2 Des correctifs relatifs à l'attitude

---

Nous avons concentré dans cette sous-catégorie l'ensemble des propos des élèves qui visaient à adopter des correctifs relatifs à l'attitude à prendre devant les tâches à accomplir et notamment devant les difficultés langagières. L'analyse de ces propos nous a permis de les classer dans quatre groupes:

- un premier groupe dit ne pas savoir quoi faire pour corriger la situation. Même si les élèves qui soutiennent cette approche ne sont pas nombreux, cependant leurs propos nous semblent quand même très significatifs et très pertinents
- un deuxième groupe cherche à se donner les moyens pour s'en sortir, comme de se concentrer, de s'arranger pour comprendre, d'écouter, de se discipliner, etc.
- un troisième groupe recommande de faire les bons choix, comme se donner un coup pied dans le derrière, se prendre en main, travailler sur sa volonté de réussir, faire passer l'école avant les amis, etc.
- un quatrième groupe recommande d'aller jusqu'au bout de son expérience, de persister et de ne pas craindre de se cogner le nez.

Tout cela mis ensemble donne un ensemble de correctifs qui pourront changer bien des choses en travaillant sur l'attitude de l'élève qui est aux prises avec des difficultés.

### 7.2.1 Ne pas savoir quoi faire

Les élèves qui disent ne pas savoir quoi faire pour s'améliorer et pour régler leurs difficultés ne sont pas nombreux, mais dans le fond, leurs propos sont très représentatifs de la réalité des élèves qui souffrent de ces difficultés. Voici comment les deux interviewés qui abordent cette question nuancent leur position :

**Choisir une profession où les lacunes ne font pas de tort.**

L'interviewé 02 estime que, comme tout le monde il veut s'améliorer, mais qu'il ne sait pas comment s'y prendre. Par ailleurs, il sait que s'il ne fait pas le nécessaire, cela va le handicaper un jour et alors, la seule façon qu'il prévoit pour diminuer un peu les dégâts, c'est de considérer une profession où ses lacunes ne lui feront pas trop de tort. Lisons tout cela maintenant dans ses propres mots :

«Moi, je trouve que ça m'handicape, c'est sûr qu'on veut tout le temps être meilleur, on veut tout le temps se surpasser. On se dit "Je vais essayer de m'améliorer" mais moi, je ne sais pas comment je vais faire mais c'est sûr qu'il faut que je lise mais je n'ai pas le temps mais comment je perçois ça? Bien, je perçois que c'est sûr un moment donné ça va m'handicaper surtout peut-être plus vieux mais vu que tu le sais que tu as des lacunes là-dedans, tu ne vas pas aller dans quelque chose qui va toucher à ça, tu as d'autres intérêts, comme moi en maths, ça va peut-être plus ou moins me toucher parce que tu n'as pas beaucoup à t'exprimer, bien ça dépend, c'est sûr dans tout mais tu t'en vas dans quelque chose dans quoi tu te sens le mieux, dans le fond. C'est sûr que ça va m'handicaper mais comme je vous l'ai dit, j'essaie de prendre les bouchées doubles et d'essayer de m'améliorer mais je trouve ça dur, surtout en français» (E02 : 15).

On voit un peu l'espèce de clair-obscur dans lequel navigue cet élève où il est à la fois conscient de ses lacunes, conscient de la nécessité de les régler, mais également conscient de ses limites et du fait qu'il ne sait pas quoi faire pour s'en sortir. Il sait que ne pas régler ses problèmes c'est être handicapé pour la vie, mais en même temps, il espère trouver un domaine où ses lacunes ne l'affecteront pas trop. Et comme si en lui-même, il sentait que cela n'est pas possible (trouver un domaine où les carences langagières n'auront pas d'importance), il revient à la fin de son propos à l'idée qu'il continue à prendre les bouchées doubles et à faire le nécessaire dans le but de s'en sortir, même s'il trouve cela bien dur. Tout cela est pas mal réaliste pour ce type d'élèves qui ont des difficultés langagières chroniques et cela s'explique par le fait que ces difficultés sont tellement complexes qu'on ne sait vraiment pas comment faire pour les régler, si l'apprentissage n'a pas eu lieu à un âge plus jeune. Au collégial, l'élève a trop de chats à fouetter pour être capable par dessus le marché de se consacrer aux corrections des ses lacunes langagières.

**Sévir tôt? Peut-être, mais se garder d'écoeurer le jeune!**

Le deuxième élève de cette catégorie, l'interviewé 16, à qui on a posé la question s'il préférerait que l'on sévisse avec les jeunes très tôt dans le but de résoudre leur problème de langue à la base, répond lui aussi par une certaine incertitude.

«(...) y aurait peut-être eu quelque chose à faire quand j'étais plus jeune, me dire "Bon, ben, Toto y faut que tu comprennes que peut-être plus tard, tsé tu vas, tu vas être pris entre deux feux, pis là, ben tsé, tu vas avoir un test là, pis tsé, c'est comme", mais encore là, c'est toutes des choses que tu réalises pas, pis c'est toutes des choses quand t'es jeune, tu dis "Ah, laisse moé donc faire mes expériences!" tsé. (...) Mais personnellement, je sais pas comment résoudre ce problème-là, je sais pas comment résoudre le problème d'autonomie, ou j'me dis "C'est tu les parents qui fallait qui poussent plus, si y poussent plus, est-ce que l'enfant se serait plus écoeuré?". J'me dis c'est peut-être dans la mentalité de l'enfant direct, c'est peut-être dans mentalité de la personne directe ça. C'est pour ça que des fois, j'pense que c'est un peu utopiste de penser que tout va changer ou que tout va devenir correct, parce que ça s'peut pas adapter le programme pour six mille, sept mille, sept millions de personnes au Québec là, c'est impossible» (E16 : 43).

Ici aussi, on tourne en rond, on fait des pirouettes et on ne sait pas au juste ce qu'il faut faire pour s'en sortir. Faut-il sévir, faut-il aviser le jeune de ce qui l'attend? Le bon sens répond que oui, mais notre élève est trop conscient que tant que l'élève n'a pas réalisé sa difficulté par lui-même, il ne comprendra pas le message des autres. Alors à quoi ça servirait de sévir si ce n'est à écoeurer le jeune et non à le corriger! Continuant son analyse, il va jusqu'à se demander s'il n'est pas dans la nature même de l'élève de ne pas voir ce qui l'attend et donc de continuer à négliger ce qu'il devrait soigner. Et généralisant son point de vue sur les milliers voire les millions d'élèves qui sont dans le système québécois d'éducation, il estime que c'est tout simplement impossible de rejoindre tout le monde, d'adapter le programme à tout le monde. Il y aura donc inévitablement des ratés même si on veut sévir, même si on veut intervenir plus tôt pour empêcher les jeunes d'avoir de tels problèmes.

Donc, à la question "Quoi faire pour régler les problèmes des difficultés langagières chez les jeunes?", nos deux intervenants répondent par l'incertitude et, à bien y penser, ils n'ont pas tout à fait tort, car il s'agit d'un problème trop complexe pour qu'on le règle avec une simple réflexion faite à bâtons rompus. Il reste que même si la question est difficile et même si on ne peut pas y répondre d'une façon définitive, il y a quand même des éléments de réponses qui peuvent être intéressants et c'est ce que nous allons chercher auprès des autres intervenants qui proposent diverses solutions au problème des difficultés langagières.

### **7.2.2 Se donner les moyens**

Nous avons ramassé un certain nombre d'interventions des élèves interviewés, sous le titre "se donner les moyens", parce que chacune de ces interventions proposait une façon de faire que l'on peut considérer comme un moyen à prendre pour vaincre sa difficulté. Si chacun de ces moyens pris isolément ne présente pas



une tactique suffisante pour faire face à la musique, probablement que mis ensemble ou encore mieux, enrichis par d'autres moyens que l'on pourra encore trouver, si on continue la collecte, ils pourront offrir quelque chose à mettre sous la dent à ceux qui sont aux prises avec des difficultés langagières prononcées.

#### Comprendre la formule

L'interviewée 11 propose comme approche pour maîtriser l'apprentissage surtout en mathématique mais qui peut s'appliquer également à la langue, de "comprendre la formule" et de ne pas se contenter de tout simplement l'apprendre par cœur et de l'appliquer bêtement:

«D'habitude (...) j'essaie de comprendre la formule si..... la dérivée de tout ça, va donner ça, et il faut démontrer, il faut....., il faut comprendre la formule. Une fois que j'avais compris la formule, là je vais pouvoir l'appliquer, mais il faut que je comprenne la formule avant. Parce que juste apprendre des affaires de même, c'est pas très.....» (E11 : 08).

Il y a certes une intuition importante dans les propos de cette élève, et il vaudra la peine d'essayer de comprendre une formule plutôt que de tout simplement l'apprendre, mais comment la comprendre au juste et est-ce que les professeurs ou les manuels présentent les formules dans la perspective d'une compréhension? Cela reste à vérifier.

#### Concentration, écoute, implication, travail

D'autres élèves insisteront sur la concentration, l'écoute et l'application. C'est comme s'ils voulaient donner la formule qui permet de comprendre les formules.

L'interviewée 12 aborde la question de la concentration et elle voit un rapport directement proportionnel entre sa concentration en mathématiques et son rendement:

«(...) j'ai remarqué qu'en mathématiques, quand je me concentre, quand je focus, quand j'écoute vraiment qu'est-ce que le prof dit puis que j'oublie les autres choses, j'ai un meilleur rendement, ça me prend un cours, c'est la concentration, ça j'l'ai remarqué, parce que si t'es pas là, là, il y en a qui peuvent avoir le, qui l'ont peut-être plus en eux, mais si t'écoutes pas ton cours, c'est la concentration, c'est comment tu te concentres beaucoup qui affecte» (E12 : 05).

Allant dans le même sens, l'interviewé 04 estime que la clé de voûte pour apprendre le langage, c'est l'écoute et l'attention en cours:

«Ça s'installerait de façon, c'est plutôt d'après moi, que la personne ne fait pas attention en cours. Je pense que la plupart du langage on l'apprend en cours puis si la personne n'est pas attentive en cours, je ne vois pas comment elle ferait pour comprendre ce qui se passe et tout. C'est-à-dire si elle n'écoute même pas ce que le prof explique, je ne vois pas comment elle pourrait savoir, connaître les symboles, connaître le langage, comprendre même un exercice. Tu as beau essayer de faire ça

chez toi, je crois que la grande partie de la matière se fait en classe et après ça c'est qu'elle pratique» (E04 : 05).

Pour sa part, l'interviewé 03 reconnaît également un rapport direct entre l'implication, le travail, le fait de faire ses devoirs d'une façon sérieuse et appliquée, et les résultats:

«J'ai remarqué qu'en mathématiques (...) effectivement plus je travaillais, si je m'impliquais dans mes devoirs, si vraiment je m'y mettais bien, je voyais vraiment une différence dans mes résultats. Fa que, il faut vraiment que j'aïlle dans cette direction-là pour pouvoir réussir mieux mes études» (E03 : 07).

**Discipline et autres moyens  
allant dans le même sens**

Allant toujours dans le même sens: celui de se donner les moyens pour s'en sortir, certains élèves interviewés parlent de discipline, de ne pas laisser des trous dans la matière et de s'arranger pour comprendre la matière.

**Ne pas trop s'en mettre sur le  
dos**

L'interviewé 13 propose de prendre le taureau par les cornes et de mettre de la discipline dans sa vie, sans toutefois s'en mettre trop sur le dos, question de ne pas se décourager.

«(...) et puis moi, pas me mettre en arrière parce que j'verrais tout le monde, puis bon tiens lui il a fait telle affaire, ça me déconcentre tout, je me mets carrément en avant, comme ça j'verrai juste le prof puis si j'tombe dans la lune ben j'verrai juste le prof tsé. Ben c'est ça, faut carrément que je m'isole ou bien si j'ai quelqu'un à côté de moi, j'vais commencer à parler avec si c'est quelqu'un que je connais, si c'est quelqu'un que j'connais pas ben tsé je laisse puis c'est tout là, mais c'est vraiment. Il faut que je me donne de la discipline, j'ai de la difficulté avec ça, tsé j'veux pas trop m'en mettre sur le dos parce que tout le monde me dit "Ah, la première année, c'est dur au cégep, tout ça!", puis là j'me dis "J'vais prendre ça relax un peu, il faut pas que j'm'en mette trop!", tsé "Concentre-toi pendant une heure, tsé!", faque j'me laisse 20 minutes, 25 minutes, le restant j'me permets de tomber dans la lune, mais j'sais qu'il faut pas trop que je le fasse non plus, faut vraiment que je revienne un moment donné là. J'ai l'impression là que j'ai trop vagué pendant ce temps-là, il faut que je revienne» (E13 :14).

De fait, on a dans ces extraits de cette élève une image assez claire de comment elle assiste d'habitude à ses cours, regardant tout le monde, parlant à droite et à gauche au besoin, se laissant distraire par tout ce qui bouge, et on comprend dès lors qu'elle veuille se discipliner, se mettre en avant, s'isoler... L'entrevue lui permet de faire le point sur sa situation. On peut même ajouter que, d'une façon générale, les élèves qui ont des carences dans leur formation sont souvent des élèves dissipés, pas très concentrés, et l'on peut dire que la recommandation qu'on vient de lire s'adresse bien aux élèves de cette catégorie.

**Attention à la déconcentration**

Cette même élève, nous met en garde contre la déconcentration et le fait de "tomber dans la lune", cela crée des trous dans la matière et tout se brouille et alors elle en arrive à un moment de découragement:

«Mais je sais où est-ce que j'ai perdu la notion, si admettons j'écoute un cours, puis un moment donné, j'tombe dans la lune, j'viens lunatique, mais vraiment facile puis que j'aurais, j'dis "Ah, non là j'ai perdu un bout de matière, j'comprends pas!", mais je sais où est-ce que j'ai perdu la matière. Donc quand je relis mes notes, j'essaies de savoir, de comprendre, mais tsé avec les exemples puis les explications qui sont données pendant le cours, ben un moment donné tout se brouille puis j'dis "Bon là, j'comprends plus rien!", il n'y a plus rien qui marche. J'suis découragée parce que je stresse, puis je veux reprendre la théorie le plus vite pour repartir à nouveau, puis bien repartir tout de suite, parce que si j'accumule ça, ben là, j'ai quatre, cinq cours de maths par semaine; donc j'me dis "Si à un dernier cours, j'comprends pas ce que le prof a dit au premier cours, ben là, ça me servira à rien d'être ici là!", vaut mieux vraiment que je manque mon cours, puis j'serais moins découragée parce que j'aurais moins de matière à retenir. J'me décourage puis...» (E13 : 08).

#### Une précieuse leçon

On peut dire que cette élève a une conscience aiguë de sa réalité d'étudiante et des conséquences de la déconcentration et de l'attitude de non-écoute. Mais hélas, en réalité, les élèves ne se souviennent pas de cela tout le temps, c'est pourquoi ils manquent facilement des cours et à relire les extraits que nous venons de rappeler, on comprend bien qu'après cela, il doit leur manquer des bouts et ils doivent avoir de la difficulté à tout remettre ensemble. De fait, il y a dans l'analyse que fait cette élève de la réalité une leçon pédagogique fort intéressante et une recommandation non seulement à ne jamais manquer un cours mais également à ne pas se laisser perturber, distraire par quoi que ce soit, car si l'on veut vraiment comprendre, le cours est l'endroit par excellent où on gagne à être éveillé.

#### Un dernier conseil: combler les lacunes.

Nous terminerons cette partie sur les moyens à se donner avec une dernière recommandation qui vient toujours de la même personne et qui complète vraiment ce qu'elle a proposé jusque-là comme programme. En effet, elle nous a d'abord mis en garde contre les effets de la dissipation et de la non-concentration, et pour cela, elle a recommandé l'attention en classe et le fait de se placer en avant pour éviter toute distraction. Ensuite, elle a continué à analyser les effets décourageants des trous qui s'insèrent dans la matière à cause de l'inattention et de la déconcentration, en prêchant encore une fois la discipline et la prise en main de ses affaires. Mais, elle n'a jamais dit qu'elle pouvait réussir dans ses exercices de concentration, ce qui fait que le problème reste encore là et l'on se questionne sur ce qu'il faut faire alors! C'est là que notre élève continue en recommandant de combler ses lacunes, celles qui auraient émergé de son inattention en classe, de les combler la fin de semaine en cherchant de l'aide chez les autres, et elle va jusqu'à payer un professeur privé pour l'aider en fin de semaine. C'est là un luxe que tout le monde ne peut pas se payer et qui n'est pas nécessairement disponible même si on pouvait le payer. Cela ne l'empêche pas de s'en prévaloir comme elle nous le relate:

«(...) quand je comprends pas, la gêne d'aller voir le professeur, j'sais qu'à tous les cours j'le vois en train de prendre des rendez-vous avec les élèves, j'me dis "Bon, ben, il doit être débordé, tsé avec tous les élèves qu'il voit", faque j'prends l'initiative de payer un prof la fin de semaine

pour m'aider à comprendre et tout. Puis j'arrive le lundi, j'ai un test, ça passe facilement et tout puis ah, j'suis assez contente quand je sors de là, je sais que ce que j'ai pas compris la semaine, je le comprends la fin de semaine, donc j'ai moins peur. Bon le stress un peu pendant le cours parce qu'il donne la matière et puis t'accumules, t'accumules, puis les feuilles d'exercices arrivent là, puis t'as peur de pas comprendre. Donc la fin de semaine, j'arrive, j'dis "Bon, j'comprends pas ça, ça, ça et puis ça!", on reprend depuis le début, on reprend les notes, tout ça et puis» (E13 : 06).

Cette élève a certes un examen de conscience à faire, car si elle pouvait se discipliner un petit peu plus, comme elle le désire d'ailleurs, elle s'épargnera le trouble de passer la fin de semaine à étudier, ça coûterait moins cher à elle ou à ceux qui paient son professeur la fin de semaine, et elle aurait du temps libre pour s'amuser un peu. De fait, son indiscipline lui coûte cher en argent et en énergie et ce n'est pas pour rien que c'est la discipline qu'elle se propose comme moyen de s'en sortir. Il lui reste juste à pratiquer ce qu'elle prêche. Facile à dire, mais pas nécessairement facile à faire! D'ailleurs, il ne faut surtout pas la juger. On ne sait pas trop d'où vient sa dissipation et pourquoi elle ne peut pas se concentrer.

### 7.2.3 Faire le bon choix

Un autre groupe d'élèves interviewés interviennent dans le sens de trouver des correctifs qui facilitent leur succès et nous avons ramassé ces correctifs sous le titre "Faire le bon choix". De fait, il s'agit dans l'ensemble de mesures qui tournent autour du principe de se prendre en main, de se donner un coup de pied au derrière et d'orienter sa volonté dans le sens de la réussite. Écoutons leurs propos, ils sont d'autant plus intéressants qu'ils émergent de leur expérience.

#### Se prendre en main

L'interviewé 16 parle d'un coup de pied dans le derrière à donner à ceux qui ne sont pas intéressés à l'étude, à ceux qui n'aiment pas ça, en s'incluant dans cette catégorie bien sûr. Voici comment il nuance ses propos et avec quel sens critique il parle de lui-même d'une façon très agréable:

«Donc le coup de pied au derrière, c'est pas à ceux qui aiment ça qu'il faut le donner, y aiment déjà ça eux-mêmes. Il faut continuer à les aider, faut continuer à les aider pour pas qu'ils s'désintéressent, mais le coup de pied au derrière, faut donner ça aux personnes qui aiment pas ça, aux personnes comme moi qui disent "Hay, y a tu fatiguant lui, avec ses quatre dissertations, ses cinq livres à lire, j'ai pas juste ça à faire moi, dans ma semaine là. J'ai un travail à temps partiel, j'ai d'autres cours, tsé là y m'prends-tu pour un fou lui là, j'va pas lire deux livres", c'est ça là. La personne qui aime ça là, lire un livre pour elle, c'est rien, n'en lire 15 non plus, c'est rien. Mais pour la personne qui aime pas ça, pis qui est dévalorisée complètement, qui est désintéressée complètement du français là, les 15 livres là, c'est "rough" là, n'en lire un, wow c'est moins "rough", mais c'est moins dur, mais c'est sûr, tsé j'veux dire, il faut aider, faut aider ceux qui aiment pas ça ou ceux qui sont dévalorisés, pis continuer

à intéresser un peu ceux qui sont déjà intéressés, ceux qui ont déjà la passion pour ça» (E16 : 36).

On aura remarqué comment par le détour de ce coup de pied à donner à ceux qui n'aiment pas ça, notre interviewé a pu nous indiquer la difficulté qu'il a et le peu d'enthousiasme qu'il ressent à lire un livre, étant complètement dévalorisé et désintéressé du français. Rappelons que c'est cet élève qui trouvait le standard du français exigé un peu trop haut et qui ne comprenait pas pourquoi on n'impose pas à tout le monde un tel standard en sciences. C'est également lui qui disait ne surtout pas vouloir éventuellement écœurer son propre enfant avec le français. Il garde donc une bonne cohérence dans ses propos.

Quant à l'interviewée 13, elle croit à la nécessité de se prendre en main, même si elle trouve cela très difficile. D'ailleurs, elle n'avait pas compris ce que son père lui avait dit à cet effet, lorsque rendue au secondaire, elle ne semblait pas avoir les résultats requis. Toutefois, à la fin du secondaire, et dans le but de se préparer au cégep dont tout le monde disait que c'était difficile, elle a décidé elle-même de se prendre en main et ça semble avoir donné certains résultats sans pour cela éliminer complètement ses problèmes, et elle décide entre autres de faire passer l'école avant les amis:

«Puis là, rendu au secondaire, là mon père m'a repoussé, il m'a dit "Là, là, si tu veux faire une bonne avocate, il faut que tu recommences à t'intéresser!", puis tout ça, mais j'ai l'impression de plus faire de social dans mes cours que d'être concentrée. Donc à la fin de mon secondaire V, j'me suis dit "Là, il faut que je me prenne en main pour le cégep!", parce que tout le monde le disait, même les profs "Ah, vous allez trouver ça dur!" et puis tsé, ils en mettent du beurrage. Faque là, j'me dit "Il faut que je m'y remette, faque là, c'est là que j'ai laissé tomber le social un peu, puis là je me suis concentrée au cours» (E13 : 17).

**Trouver son chemin,  
travailler sur sa volonté de  
réussir**

Un autre groupe d'élèves travaillent sur le fait de se motiver en trouvant son chemin, en faisant le bon choix de sa place, en travaillant sur sa volonté de réussir et en étant lucide à l'endroit de leurs difficultés. Écoutons-les tour à tour nous entretenir sur ces points.

L'interviewée 12 arrive par sa propre expérience à une réalité fondamentale pour elle mais qui se trouve également à avoir une valeur générale et qui consiste à se motiver par le but fixé; pour cela, il s'agit de trouver son chemin, de savoir ce que l'on veut. Voici ce qu'elle nous en dit:

«Et puis, vous voyez maintenant j'suis heureuse, pourquoi? Parce que j'ai trouvé mon chemin, (...) si t'as pas ton chemin, si tu peux pas viser un but, comment veux-tu être motivé? Tu fais tes maths, pourquoi? Il faut, moi j'pense, là, c'est important que l'enfant ou l'adolescent, il voit, qu'on lui dise, qu'il sache où il veut aller, puis qu'on le laisse rêver, on le laisse atteindre une excellence, qu'on vise l'excellence, qu'on, pas qu'on vise, tsé ma mère elle me dit toujours "Bah, tu seras jamais bonne à rien!", des critiques, des critiques, ça sert à rien les critiques puis c'est trop de criti-

ques d'après moi qui fait que l'enfant a pas de bons rendements. Il n'a pas assez d'énergie positive» (E12 : 25).

## *Une base de tout un projet pédagogique*

### **Un but et de l'encouragement**

Ce paragraphe contient deux idées aussi fondamentales l'une que l'autre d'un côté, l'idée que ça prend un but pour se motiver à travailler et d'autre part, que ça prend de l'encouragement pour avoir une énergie positive, pour avoir le goût d'avancer. C'est là l'essentiel de tout un projet pédagogique qui pourrait inspirer non seulement un professeur mais une institution. Travailler à mettre en avant des élèves des buts à atteindre, des objectifs avec lesquels ils peuvent se réaliser et après cela, on pourra leur demander de s'engager à la réalisation de ces buts, tout en les encourageant, tout en leur donnant confiance en eux-mêmes et en travaillant ainsi à augmenter leur motivation, leur désir de vivre et d'apprendre.

### **Faire des choix conformes à ses goûts.**

Comment maintenant se trouver des buts? Toute la difficulté réside là, mais notre élève avait déjà prévu cela sans trop s'en soucier, puisque dans la même entrevue, elle nous a parlé des bienfaits de faire des choix conformes à nos goûts, des choix qui nous permettent de nous réaliser, de nous accomplir, de découvrir nos points forts, et une fois cela fait, le reste se fait tout seul. Voici ce qu'elle nous dit à ce propos:

«Moi, mes points forts j'les ai découverts, puis j'les utilise maintenant. Donc ça me, comment dire, la science c'est un point, c'est vrai que des fois on a des facultés où on est faible, la science c'était une faculté où j'étais faible donc maintenant que je suis en psychologie, c'est ma force donc, ça me "Ben, oui, j'suis intelligente parce que je pratique toujours ce côté que j'ai développé chez moi, donc ça renforce, ben oui, j'suis intelligente, j'suis intelligente". C'est de savoir aussi, est-ce que je suis où je suis supposée d'être ou non. C'est ça» (E12 : 15).

### **Être à sa place**

Il y a donc comme un "détecteur" automatique de la place qui nous revient. Suis-je à l'endroit où je dois être? Pour pouvoir répondre par l'affirmative, je dois être dans une place qui met en relief mes forces et non mes faiblesses, et dès lors, on se sent "intelligent", confirmé, à sa place... Voilà qui constitue le secret de la motivation et partant de la réussite.

Pour notre élève, il ne s'agit pas d'éviter toutes les erreurs possibles, car on doit en commettre, mais il s'agit d'apprendre avec ses erreurs afin d'arriver à faire les bons choix. On se trouve ainsi à apprendre de son expérience, et c'est cela qui compte:

«(...) je pense que j'ai appris plus à me connaître. À savoir comment étudier, si, parce que chaque personnes sont différentes, si t'apprends à savoir, comment quand il faut te contrôler, un en ayant des expériences mauvaises, tu finis par apprendre comment gérer avec ça, parce que tu sais c'est quoi les conséquences, tu l'as vécu, donc c'est toujours en rapport avec ta confiance "Bon Marie", c'est tout relié à, c'est parce que les enfants, on doit se le faire dire, on doit se le faire expliquer ces affaires-

là, tsé, on manque, on a pas assez de conscience, on a pas assez de, on sait qu'on devrait étudier, mais c'est juste qu'on sait qu'on est, on sait qu'on doit étudier point» (E12 : 11).

Ici l'idée est un peu moins clair<sup>o</sup> qu'avant, mais on devine bien qu'il faut rester en contact avec soi pour apprendre de ses expériences, pour développer son degré de conscience de soi et de la réalité.

**Volonté de réussir et lucidité à propos des difficultés**

Regardons maintenant, pour terminer cette partie, les propos de l'interviewée 15 qui nous parle d'un travail à faire sur la volonté de réussir et sur la lucidité à garder à l'endroit de ses propres difficultés, question de rester branché sur soi, mais de ne pas abandonner la lutte. C'est là une autre recette pour venir à bout de ses difficultés:

«J'ai jamais été, j'ai toujours eu des problèmes en mathématiques comme je me souviens en troisième année-là, j pense quand on a commencé à apprendre les multiples, j'veux dire ça a été difficile-là, mais ma mère s'est assis avec moi, puis là j'les ai appris. Tsé, j'me suis toujours comme obstinée à les apprendre. Quand j'ai commencé vraiment à avoir des problèmes, c'était en secondaire IV. Quand j'ai commencé à faire mes mathématiques 436 là, là ça a commencé à être plus difficile, sauf que les profs ont toujours été attentionnés vers moi, j'veux dire, premièrement j'étais en français puis les professeurs ont toujours travaillé fort puis même j'ai eu des tuteurs. J'ai relativement bien.....» (E15 : 01).

La volonté de réussir devrait triompher des difficultés qui surviennent sur notre chemin dussent-elles être nombreuses et persistantes. On finit toujours par les vaincre, s'il se trouve quelqu'un pour nous aider à ne pas nous décourager. Mais attention, il faut garder une bonne lucidité sur ses difficultés et il ne faut pas craindre un travail à répétition.

«(...) mais je dois dire que j'suis pas le genre de personne qui fait un exercice puis ça fonctionne. Tsé ça me choque quand le prof, comme cette année, c'est la première fois qu'un prof dit ça "Vous êtes pas nécessairement obligés de faire tous les problèmes, lisez l'énoncé", non, non, moi c'est comme à la forcée mes exercices j'les fait une fois, puis après ça, tous ceux que j'ai de la difficulté, j'les souligne en mauve, puis y en a. Puis j'les repasse, puis j'les refais, puis après ça, j'veux faire comme, j'sais pas si vous êtes familiers avec le livre, mais la partie Pêle-mêle, puis là OK, c'est pas si pire, mais déjà là c'est plus compliqué parce que c'est tout mélangé. C'est pas comme point par point, mais si je fais quelque chose à répétition, ça va bien, mais dès que vous me posez une question qui est tout à fait logique par rapport à ce qu'on a appris, mais qu'on l'a pas fait, non, non ça marche pas du tout. J'vois aucunement le lien là. Ma première réponse à ça, c'est "On a pas vu ça", parce que je l'sais ce qui est dans le manuel. J'dis pas que ça a aucun lien, mais j'dis "J'ai pas vu ça"» (E15 : 08).

**Il manque un élément: la compréhension**

Ce passage parle par lui-même: nous avons affaire à une élève qui n'est pas habituée à comprendre et qui est très consciente de ses lacunes, de ses difficultés mais qui dont la volonté de réussir est inébranlable. Alors elle travaille, elle fait les exercices, elle va au-delà des exigences du professeur, parce qu'elle sait que pour elle, il ne suffit pas de faire quelques exercices, mais tous. Elle est, en quelque sorte, la patience et la détermination incarnées, et elle, on voit bien, qu'il faut s'arrêter avec elle sur comment comprendre, comment assimiler, car c'est cela qui lui manque. En attendant que quelqu'un puisse lui faire saisir l'importance de la compréhension, elle pratique la patience, l'exercice et la répétition, mais ça ne la met pas à l'abri de l'échec et des déceptions.

**7.2.4 Aller jusqu'au bout**

Le dernier groupe d'élèves dont on a retenu des extraits relatifs aux correctifs par l'attitude aborde le point de vue d'un engagement qui va jusqu'au bout, d'une certaine détermination à la réussite et de la capacité de se trouver un domaine où on se réalise quand même malgré ses difficultés. C'est là un point fort important à nos yeux.

**Persistance**

L'interviewée 23 recommande la persistance, le non-découragement et le travail assidu. Il faut dire d'ailleurs que cette élève est un exemple de ténacité et de persistance, car avec les difficultés qu'elle a eues au cours de ses études depuis le tout début, elle avait tout pour décrocher, mais au lieu de le faire, elle s'est prise en main et elle a suivi toutes les recommandations de ses professeurs et de ses tuteurs et elle a fini par s'en sortir à coup de lecture, de relecture, de reprise de ses notes et d'ajustement aux exigences.

**Laisser le jeune se cogner le nez contre l'obstacle.**

Pour sa part, l'interviewé 16, à la lumière de sa propre expérience, estime, qu'il ne faut pas craindre de laisser aller le jeune jusqu'à ce qu'il se cogne le nez contre l'obstacle c'est là qu'il comprendra qu'il a à se déprendre, et c'est là qu'on pourra lui serrer la vis:

«Sauf que bon oui, y aurait peut-être eu quelque chose à faire quand j'étais plus jeune, me dire "Bon, ben, Sébastien, y faut que tu comprennes que peut-être plus tard, tsé tu vas, tu vas être pris entre deux feux, pis là, ben tsé, tu vas avoir un test là, pis tsé, c'est comme", mais encore là, c'est tout des choses que tu réalises pas, pis c'est tout des choses quand t'es jeune, tu dis "Ah, laisse-moé donc faire mes expériences!" tsé. "Fais attention, la porte est fermée", bang, là tu te cognes le nez, "Ah OK, là j'comprends!", mais avant ça, tu voulais pas le voir que la porte était fermée parce que, même si l'autre y te le disait là "Y é qui lui, la porte est fermée! La porte est pas fermée", bang, tu te cognes le nez, pis là ben tu te rends compte que oui est fermée» (E16 : 42).

**Se déterminer par l'enjeu.**

L'interviewé 22 estime qu'il va devoir se déterminer parce que l'enjeu est trop important et à cette simple idée de ne pas avoir le choix que de se déterminer et de s'engager, il a un bon espoir que les choses vont se régler pour lui.



«Ça c'est sûr et certain que dans l'futur les difficultés langagières y vont être dépassées là. Ça c'est sûr que faut que j'passe par dessus ça, pis j'va tout prendre les moyens pour y arriver. J'pense que c'est une nécessité de bien s'exprimer surtout au niveau de la langue parce que c'est, c'est c'te moyen là qu'on va utiliser le plus souvent dans notre vie, j'pense. Pis eh, ouais dans l'futur, j'pense que j'va être» (E22 : 08).

**Trouver un domaine pour se réaliser, nonobstant les difficultés.**

Pour sa part, l'interviewé 18 a déjà réussi à prendre toute une sérénité en ne s'arrêtant pas trop sur ses difficultés sans pour cela les oublier, et en tâchant de se trouver un domaine où il peut quand même se réaliser. Ce domaine, c'est l'art, la peinture, et à l'occasion de ses réalisations en art, il cherche à renforcer son niveau de langue, car il est motivé: il veut écrire sur l'art, sur ce qu'il produit. Il se dit d'ailleurs prêt à embarquer dans une création collective où il mettra ses talents au service d'un groupe profitant par la même occasion de celui des autres et notamment de ceux qui savent écrire. Lui, il pourra avancer des idées, imaginer des choses créatives, bref faire de quoi qui est à la mesure de ses moyens qui, soit dit en passant, sont assez élevés à ses yeux. Cette espère de découverte de ses points forts et de non-insistance sur ses faiblesses langagières fait de cet élève un être plus mûr que ses confrères, plus confiant dans ses moyens et moins anxieux de l'avenir. En outre, il saisit plusieurs occasions pour s'améliorer sans pour cela espérer tout régler d'une façon définitive. C'est peut-être son réalisme qui lui donne un air un peu plus détendu. En tout cas, ceux qui sont aux prises avec des difficultés langagières comme lui gagneront beaucoup à s'inspirer de son style de vie relaxe, dynamique et peu concentré sur le négatif ou les carences.

Arrêtons-nous un peu sur quelques extraits de son entrevue pour voir comment il nous dit toutes ces choses-là avec simplicité et sérénité.

**Diminuer sa charge.**

D'abord à propos de l'acceptation de sa réalité qui l'amène à tout simplement diminuer sa charge de travail de moitié pour pouvoir justement faire autre chose où il se valorise:

«Ben là, ça c'est un autre stress qui donne aussi là tsé, mais un moment donné là, moi j'ai décroché comme, j'ai dit "Bon, ben, Vincent y é, je sais pas, y é meilleur à l'école ou wherever, ben moé j'fais mes affaires de mon côté", mais en même temps, tu vois là comme, j'ai accepté ça là, là c'te situation là, le fait que moi j'suis peut-être moins bon à l'école; j'diminue de moitié, j'accepte ça, j'suis bien avec ça» (E18 : 25).

**Utiliser ses temps libres pour se développer**

Cela étant, il se trouve devant un temps libre qu'il peut utiliser et qu'il utilise, car il a déjà une raison de se lever tôt. Pour lui, se lever à neuf heures le matin, c'est déjà se lever tôt, et aussitôt, il me de l'ordre dans son appartement qui se transforme en atelier très fonctionnel:

«Puis j'fais du travail pictural de l'autre côté aussi, j'me lève pas tard chez nous, j'ai comme quatre matin que j'pourrais me lever tard si j'voudrais, puis ben j'me lève à neuf heures pareil. J'cleane l'appart, tsé j'mets tout l'appart clean, puis moi j'ai mon atelier chez moi maintenant qui est comme deux fois grand comme ici, avec la table de, la table de, pour faire de la poterie, le chevalet, puis eh, tu peux scier, tu peux faire tout

qu'est-ce tu veux tsé, c'est ton, moé c'est mon atelier, puis j'trippe bien là-dedans tsé» (E18 : 26).

**Se donner des tâches réalisables.**

Et jouant au pédagogue avec lui-même, il se donne des tâches réalisables pour sa journée, des tâches qui ressemblent à du bricolage d'enfant, mais ce n'est pas grave, car elles lui permettent de faire ce qu'il aime et surtout à faire quelque chose de sa journée. Il y a là une bonne méthode pour ceux qui tournent en rond et qui n'arrivent pas à décoller dans leurs journées, à faire quelque chose qui leur permet d'avancer sur un terrain qui les intéresse:

«Faque là ben tu t'lèves, tu cleanes l'appart, puis là ben tu rentres dans ton atelier, puis tu dis "Bon, ben aujourd'hui, j'règle c'te toile-là, puis après ça ben j'règle c'te toile-là, puis là j'fais un cadre à elle, puis", là ben ça, ça travaille dans ta tête, ça c'est du taponnage, c'est rien que du bricolage, si tu veux, c'est vraiment ni plus, ni moins que du bricolage de jeune enfant, sauf avec une couple de connaissances, faque qu'y t'apporte à plus faire qu'est-ce que tu veux faire exactement» (E18 : 26).

**Avec le temps, les résultats arrivent**

Et comme de fait, avec le temps, ça finit par donner des résultats, comme dans n'importe quoi où on s'investit. Déjà, il fait de petites expositions dans les cafés, dans un restaurant, et cela lui donne des défis, du travail à faire pour gagner du terrain:

«Puis là, ben avec ça, ben maintenant j'suis exposé quand même dans les cafés, puis après ben j'avais monter, là j'ai une autre exposition que j'prépare dans un restaurant, où est-ce que là, comme en face de l'École nationale de théâtre, faque tu vois, comme y a des, y a tout un travail à faire de c'te côté-là aussi là. Savoir où exposer, faire connaître tes peintures un peu; toi évoluer dans ta peinture. Parce qu'au début, comme la première peinture j'ai fait, moi j'tais bien content de ma peinture, la deuxième que j'ai fait, ben la première était déjà moins belle, puis la troisième j'ai fait, ben...» (E18 : 27).

**Se ressourcer en vue des ses véritables besoins**

On peut remarquer dans ce crescendo de production où le jeune voit sa propre évolution et où il est porté à aller plus loin, la présence effective de l'effet escompté de cette motivation qui naît de l'intérieur et qui se développe par l'action, par une sorte d'engagement progressif. Et le voici qui sent le besoin d'un ressourcement pour pouvoir s'améliorer, alors il regarde du côté académique pour voir s'il ne peut pas suivre des cours qui l'intéressent, et il se dépêche de souligner que ce n'est pas pour le diplôme, mais le contexte était suffisant: il ne l'aurait pas dit et on l'aurait compris quand même, car ce n'est pas le diplôme qui le motive ici; c'est plutôt le fait de s'outiller et de s'améliorer. Tout au plus, il fera un certificat où on ne lui imposera pas plus qu'une dizaine de cours:

«Puis là, ben c'est ça, faque t'as tout un travail, ce travail là que j'fais, ben j'ai parlé avec des gens qui ont, bon parce que moi j'me dis "J'aimerais ça aller faire un cours en art après", mais pas un cours au complet tsé, juste vraiment rien que les cours qui m'intéressent. Comme j'me fous un peu du diplôme qui va aller après ça tsé. Peut-être même à la limite

avoir un certificat avec ça, parce que ça te prend quoi dix cours, quelque chose comme ça?» (E18 : 28).

**Chercher le ressourcement où il se trouve**

Et puis, faisant le bilan pour savoir où il est rendu et où il doit aller chercher son complément de formation, il rend compte que ce n'est plus au cégep qu'il doit chercher cette formation, car il a déjà appris à l'école de la vie, l'équivalent de ce qu'on peut lui offrir au cégep en art. Il se donne l'équivalence ou la reconnaissance de ses acquis et il se fait confirmer cela par une copine, et le voici prêt à frapper à la porte de l'université ou d'un domaine connexe où il pourra continuer à apprendre dans le but d'améliorer sa production artistique:

«Bon peut-être aller m'en, me tirer de c'te façon là, mais là j'me demandais "Bon, ben c'est quoi qui va d'être le plus, le plus utile pour moi en art, ça va tu être d'aller au cégep?", puis j'parlais d'avec une fille, puis la fille, elle dit, comme elle m'écoutait parler, elle savait un peu qu'est-ce que moi j'faisais comme de mon côté comme travail, puis a dit "Ça vaut même pas la peine, que toi t'aïlles au cégep, parce que comme le stade cégep qu'est-ce que tu vas apprendre, qu'est-ce que, qu'est-ce que les professeurs vont pouvoir t'apporter au cégep dans les arts, ben toi tu l'as déjà atteint de ton côté en faisant du travail", faque tu vois, c'est pas du temps perdu le fait que je "skippe" la moitié de mon école, ben, j'apprends à l'école un peu de la vie. Faque c'est ça» (E18 : 29).

Et quand on a entendu tout cela, on comprend un peu mieux cette sorte de maturité à laquelle arrive notre interviewé, maturité qui lui donne la possibilité de dépasser ses limites et de ne pas se laisser étouffer par ses difficultés. C'est ainsi qu'à sa façon, cet élève va jusqu'au bout, n'abandonne pas la partie et finit par entreouvrir une porte qui lui donne l'espoir de se réaliser, de faire quelque chose de sa vie.

## 7.3

### Des correctifs rattachés à la motivation

---

Un autre ensemble d'extraits nous a permis d'identifier un autre type de correctifs préconisés par les élèves interviewés, à savoir la motivation. Ici le porte est assez large et selon les élèves, la motivation prend différentes formes allant des choses aussi simples que d'utiliser n'importe quel "gadget" comme un petit dictionnaire électronique, une vieille machine à écrire, à des réalités psychopédagogiques importantes comme celle de découvrir ses points forts pour se donner confiance, de se valoriser en s'accomplissant, de tendre vers un but pour canaliser son énergie. De plus, cette motivation se présente comme intrinsèque ou extrinsèque. Certaines mesures sont adressées à l'élève lui-même pour qu'il se prenne en main, développe sa confiance en soi, pratique certaines techniques susceptibles de l'aider à augmenter sa motivation; certaines autres visent des changements dans le milieu, dans les conditions d'exercice de la vie académique qui sont de nature à aider l'élève en jouant sur la motivation.

### 7.3.1 Une motivation intrinsèque

Dans un premier temps, nous allons nous arrêter sur les extraits préconisant des mesures destinées à l'élève qui a besoin d'augmenter sa motivation.

#### Il faut se motiver soi-même

L'interviewée 06 constate, d'entrée de jeu, que pour un changement valable sur le plan de la motivation, rien ne sert de compter sur les autres, il faut commencer par se motiver soi-même:

«Ça donne rien! Même si ma mère me le dit, même si tous les profs du Québec me le disent que je suis nulle en français, si moi je décide que non, si moi je décide que ça ne me tente pas de perdre mon temps là. Si je décide que la lecture là, j'en fais pas, j'en veux pas, j'veux rien savoir, c'est sûr que j'avancerai pas nulle part. C'est parce qu'on a trop été habitué à faire quelque chose que les parents qu'est-ce qu'ils veulent, tes profs qu'est-ce qu'ils s'attendent. Toi c'est en dernier, c'est comme le contraire» (E06 : 07).

Dans un premier temps, il faut donc décider de se prendre en main soi-même et de faire les choses pour soi et non pour les autres. C'est un changement d'attitude fondamental dont on ne pourra pas faire l'économie, si l'on veut vraiment que les choses changent.

#### S'aider de n'importe quoi

Ensuite, il s'agit de s'aider, de trouver des trucs pour s'améliorer, et ça, l'interviewé 18 nous dit qu'il ne faut pas s'attendre de trouver les grands trucs; au contraire, il faut s'aider, nous dit-il, de n'importe quoi. Lui, il avait envie d'écrire des choses sur ses toiles, il déniche une vieille machine à écrire dans les poubelles de Montréal, il la prend et il se met à l'utiliser (E18 : 11). De plus, il profite d'un cadeau que lui fait son père, un petit dictionnaire électronique, pour commencer à vérifier l'orthographe et le sens des mots (E18 : 12). De plus, comme il veut intégrer du texte à la peinture, chose qui l'incite à se mettre à l'écriture, il se conditionne pour ne pas se soucier des fautes, afin qu'il puisse jouir du simple fait d'écrire (E18 : 12).

### *S'aider pour se valoriser et pour augmenter la confiance en soi*

#### Intérêt versus facilité

L'interviewé 09 ouvre le bal ici en faisant un constat qui a une valeur universelle en matière de motivation.

«J'ai de la facilité là où j'ai de l'intérêt» (E09 : 17).

Il faut donc s'arranger pour trouver son intérêt dans ce qu'on fait. L'exemple de l'interviewé 19 que nous avons déjà cité et qui consiste à développer son goût pour l'écriture en cherchant à l'intégrer à la peinture qu'il fait et qu'il aime faire, est très parlant à cet égard.

Découvrir ses points forts, se valoriser et s'accomplir, et développer la confiance en soi en enseignant aux autres.

L'interviewée 12 soulève plusieurs points importants pour augmenter la motivation en commençant par la découverte de ses points forts ce qui nous donne la confirmation qu'on est à la place où on est supposé être:

«Dans mon cas à moi, ça a été, dans mon cas à moi, c'est que maintenant je suis professeur pour les petits enfants le samedi. Je pense que ce fait qu'on m'a dit "Marie, vas-t-en devant une classe, sois professeur, organise", ça m'a valorisé, puis ça m'a fait dire, ça m'a donné comme "Ben, t'es pas si bête que ça, t'es pas si stupide!", ça a commencé avec des choses, c'est des accomplissements que tu fais. C'est d'essayer de trouver, savoir tes points forts. Moi, mes points forts j'les ai découverts, puis j'les utilise maintenant. Donc ça me, comment dire, la science c'est un point, c'est vrai que des fois on a des facultés où on est faible, la science c'était une faculté où j'étais faible donc maintenant que je suis en psychologie, c'est ma force donc, ça me "Ben, oui, j'suis intelligente parce que je pratique toujours ce côté que j'ai développé chez moi, donc ça renforce, ben oui, j'suis intelligente, j'suis intelligente". C'est de savoir aussi, est-ce que je suis où je suis supposée d'être ou non. C'est ça» (E12 : 15).

Ce point est rattaché à l'amour que les autres peuvent avoir à notre endroit qui fait en sorte que l'on nous permet de nous épanouir, de nous accomplir, et c'est tellement central pour notre interviewée qu'elle en fait un point majeur et elle le centre dans cette phrase dont elle nous gratifie:

«Moi, je dis que tout part de l'amour, de la valorisation et de l'accomplissement. Si tout le monde accomplissait son point fort, ça serait quelque chose. Puis moins de jugement, plus de gens vrais, plus de gens qui sont bien, c'est parce que les gens sont pas bien, donc ils peuvent pas être vrais, tsé» (E12 : 22).

Tout cela peut avoir une grande influence sur la confiance en soi qui, elle, fait toute la différence, comme on peut le lire dans les lignes qui suivent:

«Oui, je détecte tranquillement ce qu'il faut que je fasse, puis il y a une autre peur, c'est que c'est aussi au niveau de la confiance, parce que l'année passée, je peux vous dire, j'avais quand même autant d'efforts que cette année sinon plus. Je faisais plus d'efforts l'année passée, mes résultats étaient plus bas. Donc qu'est-ce que j'essaie de dire, c'est aussi ton environnement, c'est super important comment tu te vois toi, si tu te dis toujours t'es devant, puis t'as pas d'énergie, t'as dormi mais tu te sens "J'suis pas bon, j'suis pas bon, j'suis pas bon, j'suis pas intelligent!", tu penses à ça, tu focusses pas, il faut, tu dois absolument croire en toi, sinon c'est impossible» (E12 : 13).

Et l'une des façons de prendre confiance en soi, c'est d'enseigner aux plus jeunes une partie de ce que l'on sait.

Les interviewés 17, 15 et 13 reviennent à leur tour sur ce thème de la motivation et de la confiance en soi, en proposant des moyens pour les maintenir, une fois enclenchées.

**Se comparer à soi-même.**

L'interviewé 17 nous dit que, pour ne pas se décourager, pour ne pas succomber à ce qu'il appelle "l'effet du mur", il faut avoir la sagesse de se comparer seulement à soi-même afin de pouvoir enregistrer ses progrès:

«Étant donné, l'effet du mur là, étant donné que j'ai pas, bon un cours, on se prépare à un échec, j'pourrais dire à un obstacle à surmonter, qu'on pourrait dire un mur, puis eh, mon objectif, moi en français, c'est de passer, mais grâce à la grammaire, mais la grammaire on va essayer de récapituler un peu là. Étant donné que j'ai pas de mur, au CAF, à affronter, j'ai pas d'objectif fixe, OK, d'objectif fixe à affronter, ben ma motivation, c'est des progrès que je fais par rapport à moi-même et non par rapport à l'objectif fixe sur lequel je pourrais facilement me buter. Ça pour moi c'est quelque chose d'important. Par contre pour faire ça, faut que tu connaittes tes faiblesses avant pour voir tes améliorations après. Si tu connait pas tes faiblesses avant, tu peux pas voir tes améliorations» (E17 : 19).

C'est une variation sur le même thème que précédemment, sauf qu'au lieu de s'arrêter sur ses points forts pour s'encourager, ici on doit connaître ses points faibles pour pouvoir mesurer le progrès et prendre ainsi confiance dans ce qu'on fait.

**Se motiver par l'intérêt et par la persévérance.**

L'interviewée 15 nous rappelle également que l'intérêt à quelque chose, c'est lui qui permet de persévérer.

«Je sais pas, c'est peut-être aussi mon intérêt par rapport aux mathématiques. Tsé quand on est pas bon dans quelque chose dans la vie, on a pas nécessairement l'envie de persévérer encore plus, puis, je sais pas si c'est peut-être comme quelque chose que j'ai pu me créer au niveau de mes sentiments, ou de mes valeurs ou que j'me suis dit "Coudon les maths, oui j'me force, mais non j'aime pas ça, puis non je serai jamais bonne", je sais pas si ça a peut-être pu contribuer à un effet négatif, sûrement; j' imagine que, tsé, je sais que quand j'aime quelque chose, j'réussis encore mieux là, c'est clair, c'est évident..... c'est ma vie, comme. Quand t'es passionnée par quelque chose, c'est sûr que tu vas être, tu vas avoir le goût de t'améliorer, puis de pousser encore plus» (E15 : 17).

**Se motiver par la carrière.**

Pour sa part, l'interviewée 13 propose comme but à se fixer la carrière pour aider au maintien de la motivation pour l'apprentissage, et afin de faciliter cet apprentissage, elle propose une attitude d'attaque, de recherche de la compréhension immédiate:

«J'aime apprendre, parce que j'ai l'intention de prendre, de faire une carrière difficile, avocate, donc j'me dis "Bon, il faut que j'apprenne beaucoup de choses, tout, il faut que j'étudie tout ça", et moi ce que j'aime c'est quand je comprends tout de suite. J'aime analyser, j'aime regarder des problèmes, tout ça, argumenter là-dessus si j'comprends, j'com-

prends pas, mais il faut que j'le comprenne tout de suite. J'pourrais pas rester deux heures sur un problème, tout ça, parce que j'm'écoeure puis après ce deux heures-là perdues fait que j'ai moins d'intérêt à la matière donc quand je comprends pas en maths là, j'passe, là tsé, mais j'aime apprendre. Quand on me dit "Tu vas apprendre telle chose, telle chose!", OK, pas de problème, faut bien me l'expliquer pour que je le comprenne tout de suite. Il faut que je sois attentive tout de suite, parce que si je le capte pas tout de suite, là je suis découragée. J'me décourage quand même assez vite là» (E13 : 07).

#### Confiance et amélioration pour un temps

L'interviewée 14 reprend l'idée de la confiance et elle estime qu'elle se confirme avec l'amélioration. Voici dans quelles circonstances sa confiance lui revient:

«Oui, j'ai passé en IV, parce que en secondaire IV, j'ai changé d'école et j't'allé au Collège X, Puis au Collège X, ça se trouvait que les mathématiques, la plupart des mathématiques que j'avais faites en secondaire III, se retrouvaient dans ma matière de secondaire IV. Alors moi, j'en ai déduit que le Collège Y faisait des mathématiques quand même assez poussées. Alors quand j'suis arrivé en secondaire IV, j'ai repris confiance en moi, parce que j'étais rendue une des meilleures. J'savais les réponses puis tout ça, alors j'ai réussi à passer en IV. En V bon, ça a redescendu encore, mais ça pas été catastrophique, pis ça a pas réussi à me décourager. Je pense que le changement d'école puis d'environnement m'a fait reprendre confiance en moi mais j'ai quand même coulé en V. J'ai eu comme 57» (E14 : 02).

Il y a là matière à réflexion, car le moindrement qu'on peut se sentir en maîtrise de la situation, on reprend confiance en soi et on se voit du côté des meilleurs. Mais qu'est-il arrivé en secondaire V, après que notre élève ait bel et bien passé du côté des meilleurs, on ne comprend pas pourquoi en secondaire V elle redescend et va jusqu'à échouer. Évidemment le souvenir de cet échec est moins cuisant que ceux qui le précèdent, car elle a échoué par quelques points. Néanmoins elle échoue: "J'ai quand même coulé en V" et il y a tout un secret dans "quand même" qu'elle nous sert en fin de phrase. C'est comme si c'était plus fort qu'elle, comme si elle devait absolument finir ainsi, nonobstant les efforts qu'elle a faits et le progrès qu'elle a enregistré. Il aurait peut-être fallu une plus grande exposition au succès pour qu'elle en soit plus imprégnée. De fait, ce sont seulement les circonstances qui ont changé chez notre élève pour un bout de temps et elles l'ont favorisée momentanément. Pour qu'elle puisse garder le changement positif en sa faveur, il aurait fallu qu'elle change son regard sur elle-même.

Quelque chose de très analogue arrive à l'interviewée 05 qui nous relate le temps où son problème était réglé pour un temps et où elle n'avait pas de problème à écouter en classe, à faire les travaux et à réussir:

«(...)c'est incroyable comme ma motivation a changé, la manière que j'étais en classe, juste en mathématiques. Puis il faut dire que j'avais pas de difficulté du tout, du tout, du tout en mathématiques 574, je trouvais ça vraiment facile. J'étudiais, je trouve que c'était nécessaire d'étudier,

j'étudiais, je faisais mes travaux puis il y avait aucun problème. J'écoutais en classe même à des cours où je me disais "Je vais pas écouter", mais quand j'étais chez moi, il fallait que j'étudie après pour pouvoir bien comprendre la matière. Puis c'est ça, ça a été une très, très belle année sur tous les points de vue. Alors ça m'a encouragée, je pense, à être dans le bac international, puis je me suis dit "Bon, j'ai fait une belle année, c'est pas parce que c'est plus difficile que je ne peux pas avoir une bonne année, comme dans un programme plus difficile", c'est pour ça» (E05 : 06).

On aurait certes noté la séquence "écouter, étudier, faire les travaux, réussir et être motivé". C'est là l'énigme du succès. Qu'est-ce qui se passe au juste pour qu'à un moment donné on se trouve comme "accordé" sur cette séquence et tout va bien alors, et qu'est-ce qui fait qu'à un autre moment tout se désaccorde et on retombe comme avant? Il faudrait certes observer davantage pour mieux cerner ces situations qui sont quand même très complexes même si pour le temps où les choses vont bien on peut penser qu'elles sont plutôt simples.

**Se connaître et ne pas se tourmenter.**

Pour terminer cette partie où on prêche la motivation comme moyen de prendre confiance en soi et de cheminer vers le succès et où on se demande comment faire pour maintenir cette motivation et la confiance qui lui est inhérente, l'interviewée 12 nous avance une idée très vieille que la philosophie a engendrée mais qui demeure toujours actuelle, celle d'apprendre à se connaître. De fait, tant que ce sont les circonstances qui décident pour nous, qui décident à notre place, le succès repart par la porte par où il est entré sans que nous sachions trop ni comment il est arrivé ni comment il est reparti.

«(...) c'est ça qu'il faut apprendre comment, je fais un cours de "stretching" en ce moment, j'trouve ça génial parce que (...) ils disent comment éviter, comment relaxer, comment savoir quand t'es stressé, comment savoir comment te préparer pour un examen, puis j'pense que c'est la base qu'il faut qu'on sache, puis beaucoup, beaucoup d'entre nous, on a pas conscience, on agit de même sans...» (E12 : 12).

Pour cette élève, il s'agit d'augmenter la connaissance de soi, d'être branché sur soi-même pour devenir conscient de soi, de ce qui se passe en soi, afin de pouvoir agir sur soi et s'ajuster aux diverses circonstances de la vie.

Et c'est dans cette perspective qu'on comprend mieux le point de vue de l'interviewée 10, au moment où elle constate que ça ne sert à rien de se tourmenter ni avant ni après un examen dans l'attente des résultats. Elle nous raconte le stress qu'elle ressent quand elle fait face à un examen et qu'elle frappe des nœuds, et comment elle procède pour le reste avant et après. Voici comment elle s'exprime à ce propos:

«Non, c'est juste que, pendant les examens? Avant, je reçois mon examen, ça va bien, j'lis mes questions, mais quand j'vois qu'il y en a plusieurs que j'comprends pas ou que je saurai pas quoi répondre là. Là, j'commence à stresser un petit peu, mais avant de voir les questions,



j'm'en fais pas là. Chu pas du genre, une de mes amies, a me contait l'année passée, à chaque fois qu'elle faisait un examen, elle s'évanouissait après. Ça j'en revenais pas, moi. Ou ben non, c'est ça après avoir fait un examen aussi, tsé j'oublie ça là, à quoi ça sert de me tourmenter là, mecque je reçoive ma note, j'va voir tsé. Quand même que j'me pose des questions, pis que, pis ou que j'me mette à pleurer ou que je fasse n'importe quoi ça changera rien là» (E10 : 12).

Nous voilà donc devant un arsenal d'idées-minutions ramassées à droite et à gauche de l'ensemble de nos entrevues et qui, cumulées ensemble représentent des outils fort précieux pour corriger sa situation par le truchement d'une motivation intrinsèque. Pour terminer cette question de la motivation, nous allons présenter les correctifs que les élèves proposent comme une source de motivation extrinsèque.

### 7.3.2 Une motivation extrinsèque

Si on prend la motivation extrinsèque au sens large, on pourra y placer tous les autres extraits retenus pour les correctifs, car toute mesure de correction peut être considérée de proche ou de loin comme une source de motivation extrinsèque. Mais, pour ne pas trahir le point de vue des élèves, nous allons retenir dans cette partie seulement les passages où les élèves eux-mêmes voient de la motivation venant de certaines conditions externes aux sujets.

Ici les élèves souhaitent une attention à leurs efforts plutôt qu'aux simples résultats; un accompagnement de la part des adultes et une aide à offrir à ceux qui ont des difficultés; de l'encouragement par un simple sourire, par une attitude positive; une responsabilisation valorisante et, de la part des parents en particulier, une attention aux forces de leurs enfants, dans le but d'inciter ces derniers à se développer selon ces forces qu'on les aura aidés à reconnaître.

Voici comment les élèves nous parlent de tous ces points.

#### Une attention du professeur aux soucis qui habitent l'élève

L'interviewée 01 soucieuse d'une présence du professeur à ce qui se passe dans le monde de ses élèves et d'une attention à tout ce qui peut les habiter comme soucis nous rappelle que ces derniers peuvent passer par de grandes difficultés qui leur enlèvent toute leur attention aux cours pendant que le professeur peut être entièrement ignorant de ce qui se passe. Elle recommande dans ces cas-là de l'aide de la part du professeur ou d'un psychologue pour faciliter à l'élève la traversée de ses difficultés temporaires, sinon l'élève peut développer des blocages néfastes pour l'ensemble de ses cours:

«En fait, c'est-à-dire que ça en devient parce que ça occupe tellement toute la tête, on ne parle bien sûr pas d'une petite chicane entre 2 amis ici, on parle de quelque chose de vraiment gros, ça occupe tellement toute la tête donc, que ça nuit profondément à la concentration et à l'attention. Ce qui arrive, c'est que même si tu veux faire un effort, dans un cas comme celui-ci, tu as tellement de soucis en permanence, comme quelque chose qui pèse continuellement sur tes épaules que tu n'arrives

tout simplement plus à te concentrer. C'est un blocage tel, que j'ai vu des gens en pleurer. Ils ne comprennent même plus une équation assez simple, qu'ils comprenaient pourtant auparavant.

Autre exemple: J'ai un ami dont le père est décédé récemment. Cependant, son père n'est pas mort d'une mort naturelle. Son père s'est suicidé. Pour un jeune, c'est très éprouvant. Le jeune se sent immédiatement coupable. Ça bouleverse tout. Le prof peut dire des choses qui lui font penser à son père. En fait tout ce qui se passe autour de lui, lui fait penser à son père. Quand il pense à son père, il ne peut pas penser aux maths en même temps. Ce sont des difficultés temporaires. Avec du temps ça se replace. Quelques fois l'aide d'un psychologue peut être utile. Ça ne veut pas dire être fou que d'aller voir un psy. Personnellement, je n'ai rien contre les psy. Ça peut être bon pour se replacer quand on ne sait plus où on s'en va» (E01 : 15).

**Attention à l'effort et à l'évolution de l'élève**

Et allant dans ce même sens de l'attention à accorder aux circonstances et à l'évolution de l'élève, notre interviewée reconnaît la nécessité pour le milieu (parents et professeurs) d'être attentif à l'effort que fait un élève plutôt qu'aux simples résultats, car pour rendre justice à quelqu'un, il faut surtout le connaître et le comparer avec lui-même et non avec les autres. Par la même occasion, cette attention portée à l'élève et permettant aux responsables de son éducation de mieux le connaître leur permettra également de lui "brasser la cage" au moment où cela est nécessaire:

«Moi, je dis: écoute-le ton jeune! Si les parents donnent l'impression que ce n'est pas important l'école, le jeune ne considérera pas ça important. Tandis que un parent qui, parce qu'il y a des enfants qui parlent moins que d'autres, va voir son enfant et lui demande ce qu'il a fait à l'école et qui s'intéresse à ce qui se passe à l'école risque de motiver son jeune beaucoup plus. Au secondaire, il est plus délicat de s'intéresser à ce que son enfant fait parce qu'à l'adolescence on a besoin de beaucoup d'intimité. Les parents devraient aussi voir avec le professeur ce qu'ils peuvent faire pour aider leur jeune qui a déjà de la difficulté. Surtout, je crois que chicaner un enfant qui a des mauvaises notes n'est pas toujours bon. Lorsqu'un étudiant a un examen à 8 : 30 heures le lundi matin, qu'il est sorti jusqu'à 3h du matin le dimanche, qu'il n'a pas étudié de la fin de semaine et qu'il a manqué la moitié de ses cours dans la session, il serait peut-être bon de lui brasser la cage un peu pour le remettre dans la bonne voie. Par contre, si un étudiant a fait ses devoirs, qu'il n'a pas manqué de cours, qu'il a bien étudié la veille de l'examen et qu'il a quand même 45%... Il ne faut pas trop lui en vouloir. Il faut plutôt voir ce qu'on peut faire pour l'aider. C'est comme un coureur de fond qui s'entraîne énormément et qui donne tout ce qu'il a, mais qui ne gagne quand même pas la course. On ne peut pas lui en vouloir autant qu'à celui qui ne s'est pas entraîné et qui n'a pas fourni d'efforts» (E01 :12).

**Suivre le développement de l'élève et l'encourager**

Pour sa part, l'interviewée 14 reconnaît aussi qu'il faut suivre l'élève dans son développement et qu'il faut surtout savoir l'encourager. Ceci n'est pas très compli-

qué, car un simple sourire, un simple mot doux peut enclencher tout un processus positif chez un élève qui en a besoin:

«pour quelqu'un qui a de la difficulté en mathématiques, un professeur qui fait juste un sourire, ça peut être tellement difficile, juste un encouragement, l'élève peut juste à l'intérieur se sentir (...) puis ça va juste l'encourager à travailler. (...) Parce que souvent qu'est-ce qui arrivait c'est que je faisais le premier numéro, j'comprenais pas, j'allais voir mon prof.....à trouver..... un découragement chronique» (E14 : 11).

De fait, enchaîne l'interviewé 07, j'ai toujours besoin de quelqu'un avec plus d'expérience pour m'aider, pour me donner des trucs:

«(...) moi j'trouve qu'on a, que j'ai besoin de quelqu'un avec plus d'expérience, qui peut m'aider et qui connaît la matière comme super bien, pis qui a l'expérience pour donner des trucs parce que surtout que mon tuteur c'est un prof d'école pis il l'a enseigné cette matière-là; donc il sait qu'est-ce que les élèves ils comprennent. Il sait le chemin à prendre pour que je comprenne, pis tout ça, pis ça m'aide plus» (E07 : 17).

#### Connaître l'élève et l'orienter vers ses points forts

L'interviewée 12, quant à elle, elle insiste sur le rôle que les éducateurs et les parents ont à jouer dans la connaissance de l'enfant et dans l'orientation qu'ils peuvent lui donner afin qu'il aille dans ses points forts et qu'il soit valorisé et reconnu dans ce qu'il fait. D'une part, dit-elle, il faut confier au jeune des responsabilités qui lui font prendre confiance dans ses moyens:

«Ça m'a aidé, ça m'a valorisé, quand on a beaucoup, quand on donne la chance à quelqu'un, on voit son point fort, puis on dit "Bon, toi tu vas être coach", ou bien, ça te donne, ça te valorise, puis chaque être humain on aime ça être important, d'une façon ou d'une autre, donc en sachant que tu vis pour quelque chose, en partant tu dis "Bon!", ça te donne une force parce que tu te dis "Bon, même si j'suis pas bon là-dedans, j'sais faire ça, puis ça même si j'échoue mon examen de mathématiques, mais je sais faire ça!", donc ça donne une confiance, puis en partant, tu vas être devant ta feuille, tu vas étudier, t'as une confiance donc en partant tu vas être plus positif, puis ton rendement va être supérieur en partant» (E12 : 18).

#### Les parents sont bien placés pour conseiller l'enfant

D'autre part, qui de mieux placé que les parents, pour conseiller à leur enfant d'aller dans ses points forts et pour le pousser à aller dans ce qu'il aime, dans ce qui l'épanouit?

«Oui, ben des fois les parents, c'est parce qu'ils sachent, eux-mêmes sont perdus, eux-mêmes, il y a beaucoup de parents, ils critiquent toujours leurs enfants. Eux-mêmes, ils sont dans une, eux-mêmes ils ont des problèmes donc comment tu peux aider ton enfant si tu lui fais passer ce que toi ça va pas avec toi. Donc c'est de savoir aussi aux parents, il faut que le parent soit assez bon, assez capable de voir son enfant, de lui dire "Bon, mon enfant, j'le vois, il a une force là-dedans, j'vais le pousser

vers ce qu'il aime, vers ce qui le, j'avais lui faire faire quelque chose", moi c'est ma mère qui m'a dit "Marie", ben ma belle-mère plutôt, elle m'a dit "Marie, enseignante, j'te vois là-dedans, ça va t'aider!", ça m'a aidé beaucoup. Donc, il faut savoir trouver le point fort, puis c'est vrai, une responsabilité que l'enfant aime ça va toujours le faire grandir» (E12 : 19).

Voilà donc qui donne une idée de ces circonstances positives qu'il faut savoir créer pour un élève en difficulté afin qu'il puisse recevoir une aide qui se transforme en motivation extrinsèque. L'analyse des entrevues n'est pas exhaustive dans ce sens et l'on pourra y trouver davantage de ces recommandations positives mais ce que nous avons retenu suffit pour montrer le besoin que les élèves reconnaissent d'une source de motivation externe qui viendra les éveiller à eux-mêmes, leur faire découvrir leurs points forts et leur donner le petit coup de pouce dont ils ont parfois besoin pour ne pas sombrer dans le pessimisme et pour ne pas perdre confiance dans leurs moyens. Le milieu qui s'intéresse au développement des élèves a tout avantage à faire de la place à de telles recommandations et à multiplier les occasions pour catalyser les forces de ses élèves. On est souvent tellement préoccupé par les difficultés des élèves qu'on prend pas le temps d'insister sur leurs forces, sur leurs côtés positifs, sur ce qui marche bien, et ici les élèves nous rappellent qu'il ne faut pas oublier cette avenue, car elle peut parfois sauver le jeune, lui faire reprendre confiance en lui-même et constituer pour lui une motivation dynamisante.

**Des situations à éviter en raison de leur effet de démotivation**

Notons pour terminer cette partie sur les mesures correctives rattachés à la motivation que les élèves, en même temps qu'ils recommandent des mesures pour augmenter leur motivation intrinsèque et extrinsèque nous rappellent qu'il ne faut surtout pas procéder d'une façon opposée. À cet effet, ils nous rappellent certaines conditions à éviter qui ont chez eux un effet de démotivation. Naturellement, les élèves s'arrêtent beaucoup moins sur ces conditions négatives à éviter, toutefois, nous avons cru bon d'en rappeler quelques-unes, question de rendre justice aux témoignages de nos élèves interviewés.

**Attitude démotivante d'un professeur**

À ce propos on peut lire quelques extraits de l'entrevue 21 où l'élève essaie de nous dire l'importance du rôle du professeur pour capter son attention ou au contraire pour le désintéresser:

«Eh, c'est dur à dire, parce que ça arrive souvent qu'il y a pas vraiment la matière ou le cours qui me fasse décrocher, mais plus le professeur, parce que j'me rappelle, y a deux cours totalement différents, eh c'était pas, la matière était intéressante, c'était de quoi que j'aimais, moi j'étais pas extrêmement bon, mais que j'aimais, mais avec le professeur, j'étais pas capable. Y peut-être, y a un ou deux cours dans l'année où ce que j'ai pas, j'ai pas cogné des clous. C'est pas que la matière était pas intéressante, c'est que le professeur j'étais pas capable là. Sa façon qui parlait, sa façon, le ton de voix qu'y avait, j'avais beaucoup de difficulté avec ça» (E21: 10).

On comprend ici que l'attitude du professeur, son ton de voix, sa façon de donner le cours peut déjà être un facteur de démotivation. Il va de soi que le premier

réflexe, c'est de rappeler à des élèves qui bloquent avec tel ou tel professeur en raison de l'impression qu'ils s'en font qu'il est avant tout de leur devoir de pratiquer le principe de charité à l'endroit des autres et de ne pas les condamner a priori pour leur façon de faire et de leur rappeler également qu'il leur revient avant tout de s'adapter plutôt que de décrocher devant la moindre difficulté. Mais en second lieu, on peut rappeler qu'un professeur est toujours chargé de porter la flamme et de prendre une attitude dynamisante aussi bien pour lui que pour ses élèves.

Et le même élève continue à parler de son blocage avec le simple ton du professeur et cette fois-ci, il bloque parce qu'il ne comprend pas tout à fait l'accent du professeur (d'origine asiatique), ce qui se trouvait à exiger de cet élève un supplément d'attention pour suivre son cours.

«(...) Y a un autre cours aussi, c't'un cours de matière organique eh, le professeur c'est un vietnamien ou un chinois, faque y a un certain accent, faque j'ai une certaine difficulté à le comprendre. Le cours est très, très, très, très, très intéressant, mais là t'as comme, tu peux pas prendre de notes, tu peux pas, pis le moindrement qu't'écoutes pas le professeur, tu viens de perdre le sens de sa phrase, faque ça c'est comme. Le cours est très, très intéressant, sauf que le moindrement qu't'as une inattention, tu viens de perdre le professeur là. Ça te prend une ou deux minutes à le r'trouver pour réussir à le r'comprendre là, faque» (E21 : 10).

C'est sûr que l'accent pose un problème, mais dans une société de plus en plus pluriethnique, ces situations sont appelées à devenir plus fréquentes, et si l'on veut faire face à la réalité, il faut faire un effort pour sortir de son isolement culturel, à moins que la situation soit complètement intolérable et que personne ne comprenne rien du tout à l'accent d'un professeur, auquel cas, la direction aura à prendre des mesures correctives. Dans tous les autres cas, l'élève a à s'adapter comme tout le monde et s'il prend cela comme un prétexte pour décrocher du cours, il sera le premier à payer la note.

Deux recommandations:

- au professeur, être conscient de l'influence de son attitude
- à l'élève, être conscient de la nécessité de s'adapter.

De cette idée d'un professeur qui n'aide pas l'élève par son attitude ou par son accent, il faudra retenir deux recommandations possibles: l'une à l'intention du professeur, lui rappelant que son attitude est parfois plus importante que son savoir et qu'il faudra d'abord en être conscient et ensuite travailler pour l'améliorer et pour devenir le plus dynamique et le plus clair possible. L'autre à l'intention de l'élève, elle consiste à lui rappeler l'importance du principe de charité et la nécessité de s'adapter soi-même aux diverses situations de la vie plutôt que d'attendre que les autres s'adaptent à nous.

**Trop de critiques et absence de l'essentiel en éducation**

L'interviewée 12 nous rappelle à une réalité beaucoup plus grave celle où la critique est beaucoup plus abondante que l'encouragement. Cette critique peut venir des parents ou des professeurs, mais elle fait le même tort, peu importe son origine. Écoutons à ce propos les paroles de notre interviewée:

«Oui, ben des fois les parents (...) sont perdus, eux-mêmes, il y a beaucoup de parents, ils critiquent toujours leurs enfants. Eux-mêmes, ils sont dans une, eux-mêmes ils ont des problèmes donc comment tu peux aider ton enfant si tu lui fais passer ce que toi ça va pas avec toi» (E12 : 19).

Et commentant le cas d'une de ses amies qui aurait besoin d'aide et qui ne reçoit pas cette aide nécessaire, notre interviewée trouve là une occasion toute justifiée pour critiquer le système où il y a trop de critiques, trop de jugements:

«(...) Moi j'dis qu'elle a besoin d'aide, mais j'veux dire là c'est de savoir est-ce qu'il y a assez d'aide, est-ce qu'il y a assez de gens ici dans ce milieu pour te donner, te prendre conscience, pour te? Il manque de gens, je sais pas, il manque de gens en tout cas, j'trouve qu'il y a trop de critiques, qu'il manque de gens authentiques, qu'il manque de vraies valeurs, il manque de, tsé dans le fond, il y a trop de jugements, de plus en plus, je sais pas. L'année passée, c'était affreux les jugements que les gens pouvaient porter. C'était, puis ça ça écrase énormément» (E12 : 20).

Il est évident qu'un milieu pédagogique stimulant cherche à faire émerger les forces et non les faiblesses de ses élèves et qu'il procède par encouragements plutôt que par critiques. Lorsque vient le temps de faire le bilan pédagogique dans un tel milieu, il faudra absolument identifier les mesures incitatives à l'apprentissage et non les diverses mesures de pénalités qu'on peut avoir développées, même si c'est dans le but bien louable de corriger le tir d'un élève et de le ramener dans le bon chemin.

**Découragement devant l'ampleur de la tâche**

L'interviewée 24 qui a pris connaissance de ses difficultés au collégial et qui voit qu'elle a de moins en moins le choix de régler tous ses problèmes d'écriture et de règles qui traînent chez elle depuis son enfance est comme découragée par l'ampleur de la tâche: tout réapprendre, repartir à zéro. Voici comment elle relate cela avec ses propres mots:

«C'est, c'est oui, sur mes grosses faiblesses, faque là c'était que ça, faque là j'pouvais pu là aller chercher, compenser par autre chose-là. C'était vraiment là, fallait que j'travaille là-dessus. Faque là j'ai trouvé ça très, très difficile de recommencer à zéro aussi là, à l'âge de, presque 18 ans là eh, recommencer à faire des exercices qu'on fait en première année primaire là, c'est, c'est des fois, un peu humiliant, pis des fois eh, très frustrant disons. Faque ben c'est là que j'ai recommencé à réapprendre à écrire, à réapprendre toutes les règles que je savais pas. Pis j'trouvais ça encore plus difficile parce qu'autour de moi, les gens avaient développé des automatismes, parce que souvent les gens écrivent bien, mais y savent pas exactement pourquoi y placent ce mot là, pis comment ça

s'fait qu'ça s'écrit comme ça, pis pourquoi ça s'accorde comme ça? Y s'posent pas ces questions-là, parce que ça s'est inscrit disons tsé dans leurs habitudes. Faque moi, fallait tout que j'réapprenne les écritures, ben les règles..... parce que évidemment que j'tais pas capable d'écrire spontanément là avec une belle écriture soignée et sans fautes» (E24 : 03).

C'est sûr qu'il a des apprentissages qu'on doit faire plus jeune et qu'à les faire là, on se libère par la suite pour pouvoir continuer à apprendre sans avoir à revenir constamment en arrière, sans avoir à recommencer à zéro. On acquiert avec cela des automatismes qui nous permettent de ne plus nous astreindre à des exercices de base, à des apprentissages élémentaires. Sauf que quand ces exercices n'ont jamais été faits, il faut prendre le temps à un moment donné pour les faire, parce qu'on ne peut pas en faire l'économie. La difficulté toutefois à ce moment-là, c'est qu'on n'a ni le temps ni le goût de les faire rendu à dix-huit ans.

Ici, notre interviewée cerne le problème dans son essence et c'est très questionnant pour le système. En effet, où trouver le temps et la motivation pour faire à dix-huit ans les exercices qu'on aurait dû commencer à faire à huit, neuf et dix ans? Et puis le système, comment se défend-il devant le fait qu'il nous ait laissés passer avec toutes ces lacunes et donc sans faire ces apprentissages requis? Évidemment, le système ferme l'œil et fait la sourde oreille sur cette réalité et il s'en tire en devenant coercitif, laissant derrière lui une génération qui paie la facture des autres. Il reste à voir devant cela, comment cette génération va se débrouiller en moyenne pour régler ses problèmes à ce niveau et quelles concessions le système va devoir faire pour ne pas pénaliser démesurément cette génération victime?

## 7.4 Des correctifs sous forme d'outils

---

Parmi les correctifs qui sont proposés au hasard de chaque entrevue, nous en avons colligé quelques-uns sous le thème de correctifs sous forme d'outils. Les élèves ne l'ont pas dit comme tel qu'ils les proposaient comme des outils, mais à regarder le contenu cela saute vite aux yeux. Des outils pour s'améliorer, pour performer intellectuellement. Et à côté de ces outils que nous avons retrouvés dans deux sous-thèmes: celui de la lecture et celui de la méthode, les élèves ont présenté un ensemble d'éléments que nous avons plutôt nommés comme étant des techniques qui permettent également de mieux tirer profit des études. Commençons donc par regarder les outils proposés dans la lecture pour ensuite nous arrêter sur ceux qu'on retrouve dans la méthode.

### 7.4.1 La lecture

**Lire n'importe quoi, mais lire.**

L'interviewé 02 nous recommande la lecture à partir de sa propre expérience. En effet quand il était jeune, son père lui recommandait de lire, de lire n'importe quoi

sous prétexte que la lecture améliore le langage, mais lui, il était très sceptique à ce propos jusqu'au moment où il a décidé de s'y mettre pendant ses vacances d'été et de découvrir l'importance de la lecture que maintenant il recommande:

«Aussi mon père me disait, quand j'étais au primaire et au secondaire, lis le plus, n'importe quoi mais lis, ça va améliorer ton langage et la façon dont tu écris, moi j'étais là: "ben non voyons donc, ça n'a pas de bon sens". Mais dans le fond, l'été passé, j'ai essayé de lire le plus possible ce que je pouvais, j'ai lu, j'ai peut-être lu comme quinze livres, des bons livres comme "Un effet de serre" puis quand je suis arrivé à la première session, parce que moi, c'est ma première année au cegep, j'ai vu que je m'exprimais mieux et que ça faisait vraiment une différence. La différence maintenant, je la vois moins présentement aujourd'hui, vu que je suis en sciences de la nature, dans la première et deuxième session, j'ai quasiment pas, je n'ai même pas lu un livre à part les livres qu'il fallait lire en français, et je vois que ça s'est détérioré. Je suis un petit peu meilleur pour m'exprimer mais je suis revenu comme... je suis revenu normal, je fais des erreurs dans le langage. C'est parce que je n'ai vraiment pas le temps, en sciences de la nature, c'est exigeant. Mais il faudrait que je lise comme à la fin au premier janvier, c'était le jour de l'An, c'est ça, j'avais pris comme résolution de recommencer à lire, ça a marché au début mais c'est comme "tout nouveau, tout beau". Au début, j'étais intéressé, tu lis beaucoup puis à la fin tu délaisses parce que tu as d'autres intérêts, moi mes intérêts, c'est pas des intérêts mais c'est comme d'aller étudier. J'ai pas beaucoup lu, à part les livres que notre professeur de français nous a donnés, c'est ça je parle moins bien» (E02 : 03).

### ***La lecture un outil important mais un défi***

Pour cet élève, la lecture est sans doute un outil qui améliore son langage mais en même temps, c'est un défi, car même s'il y est intéressé, même s'il croit aux vertus de la lecture, il ne trouve pas le temps pour le faire comme il le voudrait. Toutefois, il nous laisse avec une double confirmation des bienfaits de la lecture: d'une part, il a constaté la différence dans sa capacité de s'exprimer après l'été où il a lu beaucoup, et d'autre part, il constate une certaine régression, maintenant qu'il n'a plus le temps de faire de la lecture.

Pour sa part, l'interviewée 06, elle aussi convaincue de l'utilité de la lecture recommande cette dernière comme un outil de développement langagier, mais elle aussi constate la difficulté de trouver de temps et de la motivation pour lire. Elle recommande alors aux pédagogues de recourir au conditionnement classique, à une approche pavlovienne pour inciter les élèves à lire:

«La lecture aussi, qui est capable de lire un livre par semaine? OK, le temps, OK, le travail à l'extérieur, OK, l'étude mais bon. Pour le plaisir de lire. Les mots croisés, y a tu quelque chose de, si on se donne la peine d'aller chercher un peu plus loin là. C'est pas des activités pour sensibiliser les jeunes à faire ça. Je sais pas ce que ça prendrait mais moi c'est



plus au niveau de la valorisation, je pense que là, il y a un problème. Le conditionnement classique, Pavlov, il l'avait l'affaire mais il faudrait l'appliquer pas avec la clochette puis le bol de nourriture mais avec le français puis des petits trucs, des remontants définitivement pour que l'étudiant se sente confortable puis aller au Saclé, moi je parle d'ici parce que je suis ici, je connais, le secondaire c'est chose faite, c'est chose finie là. Mais le Saclé, ça rentre, ça passe à travers la porte, puis ça la face dans tornade puis c'est incroyable, c'est... tu as de la difficulté oui, sauf que attends pas qu'un prof te le dise d'aller au Saclé, attends pas que ça soit écrit dans la fin de ton travail "Vas au Saclé, t'as besoin d'aide pour tes conjugaisons, participe passé avec l'auxiliaire avoir... Vas-y pour toi, par toi, parce que tu sais que tu en as besoin, parce que tu sais qu'il y a un test de français qui t'attend à l'université". Faque moi en tout cas,... » (E06 : 06).

La digression de la lecture à la nécessité d'aller au Saclé ne doit pas nous faire perdre l'idée de base de cette élève: elle trouve important qu'on puisse lire, tout comme elle trouve important le fait d'aller au Saclé, ce centre où l'on peut se faire aider pour améliorer sa langue, mais les élèves ne font ni l'un ni l'autre. Il faudrait qu'ils soient motivés pour le faire et s'il le faut, on devrait recouvrir au conditionnement.

#### 7.4.2 La méthode

**Ça prend une méthode pour bien performer**

Les élèves qui abordent cette notion de méthode ont souvent l'impression que pour réussir une tâche quelconque et surtout pour réussir à bien étudier, ça prend une méthode, ça prend une façon de faire. L'idée est loin d'être banale, car quand on s'arrête aux élèves qui réussissent bien dans leurs études, qu'ils le sachent ou non, ils ont des stratégies d'apprentissage; ils ont des méthodes de travail. Voir à cet effet la recherche de Boulet et al. (1996) et celle de Chbat et Groleau (1998).

**Plusieurs élèves sont d'avis qu'il faut travailler sur la méthode**

L'on ne s'attend pas ici qu'au hasard des rencontres avec les élèves on puisse retrouver une méthode bien élaborée que l'on peut tout simplement proposer aux gens pour améliorer leur performance. L'idée n'est pas là. Par contre, il est important de noter qu'un certain nombre d'élèves ont l'intuition que c'est au niveau d'une méthode de travail qu'il faudrait investir et ils nous donnent une petite idée de ce que c'est pour eux que d'avoir une méthode.

#### *Une méthode proposée: procéder par étapes*

L'interviewé 17 est obsédé par l'idée de procéder par étapes, de classer les choses dans un ordre, de disséquer pour ordonner. Il a certes une très bonne intuition et il essaie de la mettre en pratique dans sa vie de tous les jours. Voyons ce qu'il a à nous en dire:

**Se fixer des objectifs modestes et mettre de l'ordre.**

La première chose dont il se rend compte, c'est qu'il doit se fixer des objectifs modestes qu'il est capable de réaliser, et c'est là une approche fort intéressante à

retenir. Par exemple, il sait qu'il a besoin d'aller au CAF pour récupérer les points perdus et dont il a besoin pour passer, alors il se donne ça comme priorité:

«(...) ce que j'ai trouvé bien ici, c'est le CAF, le Centre d'Aide en Français, qui nous permet d'aller récupérer nos points qu'on a perdus. Puis moi, c'est des points que j'ai besoin pour passer, comme je vous l'ai dit un petit peu avant, mon objectif n'est pas de passer, n'est pas de réussir haut la main le cours. C'est de le passer et pour ça, ben j'ai besoin du CAF pour aller chercher les points que je perds pour aller passer mes français» (E17 : 17).

En allant au CAF, il se rend compte qu'il commence à maîtriser sa grammaire, pas encore assez pour ne pas perdre ses points quand il écrit, mais suffisamment pour voir le progrès et pour être encouragé à continuer cette étape:

«C'est bon, c'est pas bon, je l'sais pas, mais moi en ce moment, ça m'aide à travailler ma grammaire, puis je la maîtrise déjà, ça fait pas longtemps, ça fait depuis deux mois, trois mois, depuis qu'on a commencé la session. Mais en allant au CAF, j'ai commencé à mieux maîtriser ma grammaire, mais je me suis aperçu, même si je perds encore tous mes points, à que j'ai fait une amélioration dessus et je travaille, dans le fond, mon point faible que j'ai jamais, qu'on m'a jamais incité nécessairement à travailler, puis que j'aurais jamais travaillé parce que j'ai pas la motivation à le travailler» (E17 : 18).

**Une façon de mettre de l'ordre: faire correspondre les outils sortis avec le travail effectué**

Dans un autre contexte où cet élève doit sortir ses outils pour travailler, il essaie de voir une correspondance entre les outils sortis et le travail effectué. C'est une façon de mettre de l'ordre ou de se retrouver. Ici, notre interviewé se fait un peu plus explicite et il revient sur l'idée de la nécessité d'une classification, d'une mise en ordre de ses outils à plusieurs reprises. Voici d'abord comment il nous décrit l'importance de l'ordre à mettre dans ses outils, ordre sans lequel il peut aller jusqu'à perdre l'idée de ce qu'il a à faire. D'une façon concrète, il veut commencer une réparation; il cherche un outil dans un garage tout en désordre, et il trouve ça pénible qu'en cherchant son outil, il risque de ne plus savoir ce qu'il voulait faire avec cet outil. En un mot, le désordre le dérange tellement qu'il en perd ses moyens. Ce qu'il recommande alors, c'est une méthode pour classer: tout à fait logique. Il en est d'ailleurs tellement touché par cela qu'il se demande si c'est normal d'être ainsi:

«J'me suis aperçu que fallait avoir, en tout cas moi, ça me prend une méthode pour fonctionner, une classification des choses, parce que je me suis aperçu, pour moi, ça fonctionnait pas, je regardais, si mettons que mon, pour vous donner un exemple, mon garage est tout à l'envers et puis j'ai un ouvrage à faire, puis que je cherche mon marteau, ben c'est assez fort pour que je perde l'idée de qu'est-ce que j'avais à faire, c'est à ce point-là. C'est assez que des fois, j'me demande si c'est normal parce qu'aussitôt que ça tombe en désordre, on dirait, bah! j'perds tous mes moyens, là j'focusse à trouver mon marteau puis une fois que, si j'focusse juste là-dessus, ben, j'perds le cours de mes idées» (E17 : 13).

**Avec de l'ordre, on met son énergie à la bonne place.**

Sa méthode de classification des choses lui permet dans un premier temps de trouver ses outils d'une façon machinale. Il n'a donc plus à mettre du temps ou de l'énergie pour cette partie du travail et dès lors, il peut se concentrer sur l'opération qui est à faire. De plus, en resserrant ses outils afin qu'ils soient de nouveau ordonnés, il pourra faire une sorte de révision mentale du travail effectué, en se disant: "avec tel outil, j'ai fait telle chose...". Voici comment il exprime les bienfaits de cette méthode de mise en ordre:

«Ma méthode finalement, elle me sert à, ma méthode de travail si j'vous dis, comme j'peux vous dire, c'est comme j'va chercher mon marteau, mais de façon machinale sans y penser, que ça se fasse en automatisme. De plus, ça permet, quand j'finis un ouvrage, de vérifier voir si tout a été correct, par rapport à, si j'ai sorti que les outils que j'ai besoin. Ben, ça me permet de réviser ce que j'ai, l'ouvrage que j'ai fait. Si j'me suis servi d'un marteau, c'est à cause que j'ai fait une telle étape, si j'me suis servi d'un tournevis, c'est telle étape, puis en les resserrant dans mon coffre ça me permet de réviser mentalement l'ouvrage que j'ai fait» (E17 : 13).

**Terminer ce qu'on commence**

À mesure que l'entrevue se déroule, notre interviewé découvre d'autres éléments de sa méthode. Le voici maintenant qui insiste sur la nécessité de terminer ce qu'on commence; c'est là un principe qu'il tire de son expérience en mécanique, par exemple, s'il retire un pneu pour le réparer et qu'il tombe sur autre chose, il ne faut surtout pas qu'il oublie de terminer la réparation du pneu et de le replacer à sa place, sinon, la voiture va rester là où elle est. Appliqué à sa vie scolaire, ce principe lui dicte de quand même finir ce qu'il a commencé, même s'il se rend en cours de route qu'il n'est pas tout à fait à sa place, sinon, il va s'être dérangé pour rien. Voici avec quelle simplicité il nous parle de tout cela:

«C'est ça, c'est exactement ça, j'me suis dit "Je sais pas qu'est-ce que je viens faire là, j'suis complètement fou, ou je suis tombé sur la tête, c'est moi qui est pas réaliste", j'me suis dit "C'est vraiment pas fait pour moi!", par contre j'me suis dit "Ben là, t'es inscrit", j'ai commencé. Puis ça aussi c'est quelque chose que j'ai appris en mécanique, c'est que quand je commence une affaire, de la terminer avant d'entreprendre une autre chose. Comment, puis, bah, finir ce qu'on commence, c'est pour faire une parenthèse, c'est on défait un pneu, puis si on le remet jamais sur la voiture, elle roulera jamais. Faut finir ce qu'on commence, c'est quelque chose que j'ai appris en travaillant en mécanique. Parce qu'en commençant plein d'affaires, puis en finissant dans rien, dans le fond, j'aurais pu rester assis puis rien faire, ç'aurait fait la même chose Faque, j'me suis inscrit au cours puis j'me suis dit "Ben là, j't'inscris, j'ai commencé, j't'aussi bien de l'faire", tsé de toute façon, si j'veux rencontrer mon objectif, j't'aussi bien de l'faire, mais j'me suis dit "Ben, j'va commencer par ce cours là et puis si ça va bien, on fera le deuxième, si ça va pas bien, ben, on remettra une autre remise en question, puis on regardera les alternatives qui peut s'offrir à moi ou tout ça"» (E17 : 13).

**Découper la tâche en sous-tâches.**

Ceci l'amène à mettre le doigt sur un élément très important de sa méthode: y aller étape par étape, découper la tâche en petites sous-tâches afin d'être capable de se rendre au bout. Mais attention, il ne faut pas découper trop petit, car on ris-

que de ne plus avoir le temps de finir et on risque aussi de perdre le cours des idées:

«En y allant étape par étape, un livre à lire, le livre, je le défaisais en quatre parties pour ma semaine, pour pouvoir finir à lire pour l'autre semaine d'après, mais fallait pas que j'dise "J'ai un livre à lire", sans ça je le laissais dans la bibliothèque. Si je disais "Bon, ben aujourd'hui, je lis 25 pages", ben là j'disais "Bah, 25 pages, c'est pas si pire, on va s'essayer!", là j'm'essayais, finalement j'arrivais à la fin de la semaine avec le livre qui est lu. Mais il fallait vraiment que je le défasse vraiment en le plus petit morceau possible. Puis pas trop petits non plus pour pas n'en perdre le cours aussi, c'est sûr que si je lis une page par heure ou, tsé, je l'défais en section, ben j'aurais pas le cours de l'idée.... lu dans le livre» (E17 : 13).

**Ne pas chercher à régler le problème dans son ensemble mais le disséquer, le découper en étapes.**

À force de travailler sur sa méthode, notre élève finit par vraiment l'identifier: elle consiste à disséquer et à mettre de l'ordre, et elle fonctionne très bien pour lui. D'ailleurs, en tâtonnant pour trouver sa méthode, il a découvert un point très important pour lui: ne pas essayer de régler le problème dans son ensemble, mais au contraire procéder par dissection étape par étape. C'est bien curieux, car il arrive souvent que c'est en regardant un problème dans son ensemble que l'on comprend ce qui ne marche pas. Ici, la méthode est à l'inverse: elle est loin d'être synthétique et elle procède d'une façon plutôt analytique. Mais c'est une méthode qui marche pour lui, car tout ce qui est synthèse le fait paniquer:

«Puis ce qui m'a fait réaliser ça, c'est mon cours en mécanique automobile. J'faisais des, j'espère que ça va être confidentiel, j'faisais des jobs sur la "slide" chez nous (rires) et puis j'me retrouvais devant des problèmes. J'disais au client "Amenez votre voiture, j'va regarder votre problème", j'prenais la journée pour regarder un problème, peut-être simple aujourd'hui pour moi, mais j'prenais la journée pour l'analyser et j'me suis aperçu que quand je regardais le problème dans son ensemble, je paniquais. Ben, pas je paniquais, mais je ne trouvais pas la solution et quand je le dissertais, j'allais étape par étape, j'faisais vérification, par vérification, que je trouvais finalement le problème (E17 : 07).

En faisant ça, c'est d'même que j'ai découvert un petit peu, comment moi, je fonctionnais, puis ce qui m'aide aujourd'hui dans mes études collégiales que j'aurais jamais réussi avant d'avoir fait ça. C'est que je me suis développé une méthode de travail, j'pense ma propre, à mon, à mon fonctionnement à moi. Et puis j'ai découvert là que, à dissenter (disséquer) mes problèmes, à avoir, à être ordonné dans mes choses, et à ne pas regarder trop loin les objectifs, même s'il faut s'en fixer si on veut avancer» (E17 : 08).

**Un souci plus vague d'une méthode de travail**

Il faut avouer que si la préoccupation de trouver une méthode appropriée à ses besoins est facile à trouver chez plusieurs, rares sont ceux qui s'en préoccupent d'une façon détaillée comme l'élève que nous venons de citer. Par exemple, l'interviewé 03 sait qu'il a besoin d'une méthode pour s'améliorer, parce qu'il vise à aller dans une faculté contingentée, mais il ne se donne pas du tout la peine de

s'arrêter sur cette méthode ou d'en identifier les composantes. Voici à ce propos comment il nous en parle:

«Puis bon à l'école ça va pas trop pire, mes notes se situent environ dans la moyenne en général, c'est-à-dire que je pourrais quand même m'améliorer maintenant j'essaie d'étudier d'une autre façon pour pouvoir m'améliorer dans toutes mes matières pour que j'aie plus de chance étant donné que je veux aller en médecine c'est un programme qui est très contingenté, j'aimerais pouvoir avoir plus de chance pour entrer dans les universités qui sont les plus performantes, notamment McGill, je veux rentrer à McGill alors je sais qu'il faut que mes moyennes augmentent si je veux pouvoir rentrer. C'est pour ça que j'essaie d'étudier d'une autre façon qui va pouvoir m'aider à augmenter ma moyenne» (E03 : 02).

**Reformuler, dessiner pour comprendre ce qui se passe dans un problème**

Pour l'interviewée 14, la méthode consiste surtout à s'arrêter sur le problème pour comprendre ce qui s'y passe. C'est là une intuition fort intéressante qui met la priorité sur l'analyse d'un problème et sur la nécessité de bien le comprendre. Notre interviewée estime nécessaire de mettre par écrit le problème, nous appelons cela "la reformulation", mais elle ajoute qu'elle cherche aussi à le dessiner: c'est là un aspect typique des visuels. Bref, il faut multiplier les moyens pour s'approprier le problème posé.

«Oui, ben comprendre qu'est-ce qui se passe dans le problème là, quand on comprend qu'est-ce qui se passe dans le problème, ça c'est pas pire, mais il faut quand même que je l'mette par écrit après que j'ai lu la question, j'la regarde, étape par étape, j'dessine qu'est-ce qu'ils disent, vers la droite D, j'dessine à droite, et je continue de lire la phrase... à droite perpendiculaire, ou je sais pas quoi, puis après j'arrive à la question une fois que j'ai compris la mise en situation, puis là j'en ai perdu les deux premiers mots. Faque j'pense que c'est pas vraiment la langue qui me cause un problème autre que, il faut que je l'apprenne étape par étape puis que j'la...» (E14 : 08).

On peut donc dire que les élèves interviewés sont préoccupés par l'idée d'avoir une méthode de travail et que, d'une façon inégale, ils essaient de s'en fabriquer une ou tout au moins de rêver à une méthode qui les aiderait à améliorer leur rendement. Il y aurait donc lieu de sensibiliser les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage à l'importance des méthodes de travail, mais une fois cette sensibilisation faite, il faudrait probablement s'occuper d'identifier des méthodes qu'on peut proposer à ces élèves. À notre connaissance, il n'existe pas de méthodes de travail prêtes à être utilisées, mais par contre, il existe des stratégies pour divers éléments du travail intellectuel: la prise de notes, la lecture, la rédaction, l'attention, la concentration, la discipline, etc. Une piste qui pourrait guider le travail des chercheurs intéressés à une telle question serait celle d'une mise en commun des diverses stratégies d'apprentissage connues, dans le but de mettre au point une ou quelques méthodes de travail qui tiennent compte des styles d'apprentissage des élèves. Plusieurs élèves ont fait le constat que jamais on ne leur a montré comment étudier. Ils ne savent probablement pas que personne ne sait comment et, pire encore, que personne ne s'occupe de cette question fondamentale d'une

façon sérieuse et efficace. Ce sera là un domaine où la recherche trouvera beaucoup d'éléments en vrac mais où les chercheurs auront à fabriquer des méthodes à partir de ces éléments et d'en proposer au monde de la pédagogie.

## 7.5 Des correctifs sous forme de techniques

---

### 7.5.1 En complément à la préoccupation d'une méthode: quelques techniques

La partie qui suit est tout à fait complémentaire à celle qui précède. Elle relève pratiquement du même domaine, mais au lieu de chercher une méthode, on se contente ici de quelques techniques susceptibles d'améliorer le rendement de l'élève dans un domaine ou dans un autre. Les propositions des élèves vont ici dans tous les sens. On passe de l'usage du dictionnaire à celui de l'enregistrement. On s'arrête ensuite sur les formules à étudier, les exercices à faire, la recherche des mots dans une lecture, l'expression de ses idées, la présence aux cours, la prise de notes, bref, on trouvera dans cette partie toutes sortes de conseils pratiques pour améliorer un point ou l'autre de son rendement, et nous avons jugé important de colliger les recommandations de nos élèves à cet égard.

#### Se placer en avant

L'interviewée 13 attire l'attention sur la nécessité de ne pas s'exposer à des conditions où l'on peut se distraire et perdre sa concentration. Pour cela elle se propose de se placer carrément en avant dans la classe, de manière à ce qu'elle évite d'être distraite par ce qui se passe en avant d'elle. De cette façon elle voit seulement le professeur.

«(...) et puis moi, pas me mettre en arrière parce que j'verrais tout le monde, puis bon tiens lui il a fait telle affaire, ça me déconcentre tout, mais même carrément en avant, comme ça j'verrai juste le prof puis si j'tombe dans la lune ben j'verrai juste le prof tsé. Ben c'est ça, faut carrément que je m'isole ou bien si j'ai quelqu'un à côté de moi, j'vais commencer à parler avec si c'est quelqu'un que je connais, si c'est quelqu'un que j'connais pas ben tsé je laisse puis c'est tout là, mais c'est vraiment. Il faut que je me donne de la discipline, j'ai de la difficulté avec ça» (E13 : 14).

#### Être présent au cours: c'est essentiel

Dans le même ordre d'idées, l'interviewée 12 rappelle l'importance de la présence au cours et la nécessité de la prise de notes:

«(...) non, il faut, non, ça, je l répète, j'ai raté comme trois, quatre cours de mathématiques, puis je suis complètement perdue. Donc quand, dans mon cas à moi, il faut que je sois au cours, parce que quand je suis dans le cours, puis j'oublie là, puis que je suis, il faut que je sois concentrée. Là, là, ma matière, j'arrive à la maison, je sais tout faire, mais si j'vais pas au cours. Je prends les notes de quelqu'un, puis ma motivation s'en

va parce que je suis tout le temps perdue, j'rentre puis qu'est-ce qu'on fait là. Donc, il y a une importance à aller au cours» (E12 :09).

Et un peu plus loin, elle ajoute comme pour compléter ce qu'elle avait sur le cœur par rapport à l'absence au cours:

«Non, je pense non, je vivais pas bien avec ça, parce que je me suis dit "Marie", en moi j'ai ma petite voix qui me disait "Marie, t'aurais pu éviter de rater ton cours!", j'étais pas fière de moi» (E12 :10).

**Ne pas se détourner de l'essentiel.**

De fait, ajoute-t-elle, il ne faut pas se laisser tenter par ce qui nous détourne de l'essentiel:

«Parce que c'est rare que t'as des raisons assez motivables pour éviter, rater ton cours, tsé j'veux dire, des fois on rate des cours pour des, tsé c'est souvent parce qu'on a le choix, puis on dirait qu'on se laisse tenter. Puis c'est une force de caractère qu'il faut toujours être conscient, c'est parce qu'il y a des fois, il y a tellement d'événements qu'on oublie l'important, tsé puis c'est ça d'essayer de toujours focaliser sur l'important, c'est quoi l'important dans ta vie, c'est quoi l'important tsé, c'est ça qui est difficile à ...» (E12 : 10).

**Des exercices à faire immédiatement en classe**

Convaincue de l'importance des exercices, l'interviewée 13 souhaite que les professeurs en donnent en classe et qu'ils n'attendent pas que l'élève soit rendu chez lui, après toute une journée de travail, pour lui en donner:

«C'est pour ça que normalement, il devrait avoir beaucoup d'exercices laissés aux étudiants en classe. Pour après se dire "Bon, ben là, j'me suis concentrée assez, il faut que je me concentre sur ça!", puis le mettre en pratique comme, mais (...) mon prof de X, lui c'est 50 minutes même, quand on a des cours de deux heures, puis c'est vraiment deux heures tsé de bla-bla, en avant. On fait pas de pratique, on fait rien, à part chez nous, mais tsé genre, quand t'arrives chez vous, tu perds un peu de notion, tandis que quand t'es dans le cours, tu regardes un problème "Ah, tiens, il a dit ça, il y a cinq minutes!", donc c'est plus facile déjà, t'es plus concentrée que quand t'arrives chez vous, t'as eu d'autres matières, t'es fatiguée, le transport, tout ça. T'as oublié de la matière, puis quand t'arrives chez vous ça te tente plus de faire l'exercice. Moi en tout cas, c'est comme ça» (E13 : 11).

**Les exercices en classe ont deux vertus: varier le type d'attention et mettre en pratique**

Il y a dans cet extrait que nous venons de citer une réalité pédagogique importante selon laquelle les exercices en classe viennent d'une part faire varier le type d'attention requis par l'élève et donc faciliter sa concentration, mais en même temps, offrir à l'élève de mettre en pratique ce qu'il vient tout juste d'acquérir comme connaissance nouvelle. Maintenant, pendant qu'il baigne dans l'ambiance, il lui sera plus facile de mettre en pratique les notions théoriques qu'on vient de lui expliquer, sinon, le soir, après avoir vu d'autres matières, effectué le transport pour rentrer chez soi et après toute la fatigue de la journée, il n'y a plus de garantie que l'élève va s'y mettre.

**Les exercices, il faut les faire tous**

Complétant cette idée sur l'importance des exercices, l'interviewé O2 recommande à l'élève de faire les exercices dès que possible et de faire tous les exercices qu'on lui présente de manière à les avoir vus au moins une fois avant l'examen. De plus, en physique, il estime que sans faire les exercices, on ne peut pas réussir:

«(...) C'est ça, moi, il faut que j'aie fait l'exercice avant, je ne peux pas arriver dans un test, puis là, l'exercice, bien là ça peut se ressembler un peu mais que les nouvelles notions, ça je vais être mélangé. Il faut que je l'aie fait avant, c'est pour ça que je dis, vu qu'il faut que tu l'aies fait avant, c'est pour ça que j'étudie plus, parce qu'il faut tous que je les fasse les exercices pour pouvoir les refaire dans l'examen. En physique là, ils te donnent, comme au début de la session, la première session que j'avais de la physique, ils te donnent peut-être le plan de cours, il a dix pages, bien il a peut-être vingt pages puis là-dedans ces dix pages, puis là ils te disent tous les exercices que tu vas faire durant la session. Bien moi tous ces exercices-là, je les ai tous faits à la première session. J'ai travaillé autant en physique que toutes les autres matières ensemble, parce qu'il fallait que je les fasse les exercices, sinon impossible pour passer le cours, ça rien» (E02 : 22).

**Faire tous les exercices ou comprendre?**

On voit bien qu'il y a une sorte d'insécurité qui travaille notre élève de l'intérieur et ça le pousse à faire tous les exercices pour se donner une certaine confiance. Il va de soi que certains professeurs recommandent de résoudre juste quelques problèmes de manière à être préparé pour en résoudre d'autres, et l'on peut dire que si on comprend la matière grâce aux quelques exercices que l'on a faits, on est préparé pour faire n'importe quel exercice qui suppose l'assimilation de ladite matière. L'attitude de cet élève est certes fragile, car il voudrait avoir fait tous les exercices pour ne pas tomber sur quelque chose de nouveau lors de l'examen. C'est là une fuite évidente de la compréhension de la matière. Il y aurait donc une concertation à faire entre les professeurs pour faire comprendre à l'élève qu'il n'a pas besoin de faire tous les exercices mais qu'il a plutôt besoin de bien comprendre la matière.

**On comprend mieux par soi-même**

Ceci étant dit, nous donnons quand même raison à ce même élève lorsqu'il constate que quand le professeur explique quelque chose en classe, il a de la misère à comprendre mais que par contre, quand lui, il fait les exercices, il comprend plus rapidement:

«Comme là on voit des suites et des séries, là je suis mélangé un petit peu mais j'aime ça, j'ai peut-être pas fait d'exercice non plus. Quand le prof explique ça, j'ai de la misère à comprendre et quand je fais des exercices, je vais comprendre assez rapidement. Peut-être que je suis plus visuel aussi qu'auditif. Je ne sais pas si ça peut jouer, je ne sais pas s'il y a bien du monde qui est comme moi qui apprennent plus par eux mêmes, qui sont plus autodidactes» (O2 :8).



**Quand on est visuel, on comprend mieux en lisant le livre qu'en écoutant le professeur**

L'élève est conscient du fait qu'il a un style d'apprentissage personnel. Il n'a pas tout à fait tort de penser qu'en comprenant mieux, en faisant l'exercice lui-même plutôt qu'en entendant les explications du professeur, il est peut-être plus visuel qu'auditif. À la question qu'il pose à savoir s'il y a beaucoup de gens qui apprennent comme lui, nous lui avons fourni une réponse affirmative et ça lui a comme donné confiance dans sa façon de faire.

### ***Une méthode: étudier par soi-même et faire ses devoirs***

Confirmant la nécessité d'étudier par soi-même, de faire ses devoirs et de faire le plus d'exercices possibles, l'interviewé 07 admet que c'est là la méthode qu'il utilise et qui est recommandée par ses tuteurs et ses professeurs:

«Les méthodes ben, moi, je sais que la méthode que j'utilise, c'est la méthode que les professeurs pis les tuteurs ils nous donnent, soit à chaque cours, après chaque cours, étudier le soir même, qu'est-ce qu'on a fait, pis faire mes devoirs, faire le plus d'exercices possible pis quand vient l'examen de refaire les exercices, ceux que j'ai mal compris pis quand il y a des formules à apprendre, je les apprends par coeur pis je les comprends, mais à part de ça c'est pas mal tout» (E07 : 11)

**Stratégies adaptées à soi-même**

L'interviewé 18 recommande de choisir des trucs qui conviennent à soi-même. Voici ce qu'il fait à titre d'exemple: il a recours à un dictionnaire portatif et un petit ordinateur, cadeau précieux de son père qu'il apporte partout avec lui (E18 :18). De plus, il a trouvé bon d'ajuster la charge de travail au temps qu'il veut bien mettre pour les études (E18 :19), de suivre son rythme afin de s'assurer une vie tranquille où il peut discuter avec un ami poète, prendre une bière devant le feu et travailler un peu de travail, son bonheur dans tout cela n'étant plus attaché seulement à l'école (E18-20). De plus, il veut se donner du temps pour continuer à écrire d'une façon plus sérieuse et pour discuter avec quelqu'un qui l'inspire, quelqu'un qui lui apporte un éclairage sur ce qu'il fait (E18-21). Cela lui redonne une sorte de confiance dans ses moyens car, dit-il, avec son ordinateur, les fautes d'orthographe tombent dans la normale et pour le reste, plus tard, il fera corriger ses fautes.

#### **7.5.2 Quelques trucs à essayer**

**Encercler ce qui n'est pas compris, voir le professeur**

Plusieurs intervenants proposent de petits trucs à essayer dans le but d'améliorer leur sort. Par exemple, l'interviewée 08 recommande d'encercler ce qu'on ne comprend pas et d'aller voir son professeur ou son tuteur et de faire les exercices à l'avance (E08 : 06).

**Rester au collège après la classe**

L'interviewée 10 dit qu'elle a appris à utiliser le temps libre en utilisant les trous d'horaire et en restant à l'école une heure après les cours:

«Oui, ben là, j'me suis, depuis que j'ai vu que j'avais de la difficulté dans certaines matières. J'ai décidé de rester une heure de plus, après la fin de

mes cours pour aller à la bibliothèque ou pour aller aux ordinateurs. Parce qu'arrivée chez nous, mon étude a'se fait moins bien, a'se fait pareil mais moins bien tsé. Faque j'reste une heure ou ben non quand j'ai des trous, j'les prends pour aller à la bibliothèque ou aller aux ordinateurs, pis j'fais du travail. J'fais une heure vraiment concentrée là. J'me suis fait comme un système là, mon heure obligatoire» (E10 : 10).

**Chercher les mots dans un dictionnaire**

Les interviewés 02, 18 et 21 parlent de l'utilité du recours constant au dictionnaire pour chercher les mots qu'on ne connaît pas ou pour en corriger l'orthographe (E02 : 09), (E18 : 18), (E21 : 06). L'interviewé 22 incite à la lecture et à la recherche des mots par soi-même. Ne pas compter toujours sur les autres pour comprendre ce qu'on lit (E22 : 03).

**Enregistrer les cours**

Dans son besoin d'avoir un appui, l'interviewé 13 se demande si ça ne vaut pas la peine d'enregistrer ses cours, mais il se rend compte après qu'il vaut mieux s'engager à comprendre la matière pendant qu'elle passe (E13 : 05).

**S'exprimer, enseigner**

Les interviewés 22 et 02 recommandent de s'exprimer, d'enseigner à d'autres des choses que l'on connaît dans le but d'être clair, concis et précis (E22 : 01), de parler avec les gens bien, pour améliorer son langage (E02 : 11).

**Découper les phrases**

Finalement, dans cette foire à idées, l'interviewée 01 recommande de pratiquer le découpage des phrases pour mieux les comprendre:

«Il y a des fois aussi des syntaxes qu'on ne comprend pas. Dans ces cas là, ce que je fais, je sépare la phrase. Je vais chercher les pronoms relatifs par exemple, et je vais synthétiser chaque morceau de phrase. Par exemple: La pomme que j'ai mangée, à deux heures et demie hier, alors qu'elle se trouvait en dessous du balcon, avec mon amie Jeanne, était pourrie. Ce n'était certainement pas Jeanne qui était pourrie. C'est la pomme» (E01 : 03).

Et elle ajoute:

«la meilleure façon d'étudier c'est d'abord écouter aux cours, participer dans le cours et, le moins que possible qu'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, poser une question, le prof est là pour ça, il est payé pour ça, c'est son job. Ensuite, prendre des notes, prendre comme il faut en note les concepts importants, s'il s'agit d'un cours de science, prendre en note les formules, les encadrer, les mettre à part. Il faut avoir une méthode. Se dire par exemple: au début de chaque chapitre j'écris dans le haut de ma page le chapitre et les pages de référence s'il y a un manuel» (E01 : 06).

À la question, comment fais-tu pour comprendre les formules, elle nous fait part de son truc à elle.

«Du côté mathématique par contre, je dois quelque fois prendre le temps de réviser mes formules comme il faut. Ça peu avoir l'air niais mais, j'écris la formule en très gros sur une feuille blanche. À partir de là, je

peux minutieusement identifier chaque élément, ce qu'il représente et pour quelle raison je veux effectuer telle ou telle opération» (E01 : 06).

Et l'idée de l'écrire en gros, s'explique par le fait que:

«ça me permet d'écrire en tout petit en dessous: Ceci représente l'écart type. Lorsque je me pose des questions par la suite, je n'ai pas besoin d'aller vérifier dans mon cahier ou sur une autre feuille, c'est écrit là, directement en dessous» (E01 : 06).

Comme on peut le constater, il y a dans les propos de ces élèves aux prises avec les difficultés tout un programme à construire à l'intention de celui ou celle qui veulent se prendre en main. Prises isolément, ces idées n'avaient pas le sérieux qu'elles prennent maintenant qu'elles sont colligées, mais cela étant fait, il vaudra la peine de les reposer comme un ensemble de mesures à prendre ou à intégrer à son mode d'apprentissage, dans le but de s'améliorer. Il va de soi que tout le monde ne sera pas intéressé à toutes les mesures proposées, mais l'on aura tout à gagner à en faire la proposition à tout le monde et à observer les effets d'une mise en pratique de ces conseils auprès d'un certain nombre d'élèves qui ont des difficultés et qui cherchent à s'en sortir. Le plus grand avantage de ces idées ainsi rassemblées, c'est qu'elles proviennent des élèves eux-mêmes et qu'elles ont été comme utilisées par les uns et les autres avant d'être recommandées.

## 7.6

### Des correctifs qu'on attend des professeurs

---

Parmi les correctifs préconisés, un certain nombre concernent les professeurs. Les élèves s'attendent à ce que leurs professeurs les aident soit en changeant d'attitude à leur endroit: ne pas les juger, respecter leurs opinions, établir avec eux une relation amicale, soit en effectuant des changements dans leurs façons de faire: corrections, niveau de langage, façons de présenter les tâches d'apprentissage, etc.

#### Une bonne relation avec le professeur

L'interviewée 12 estime qu'une bonne relation avec le professeur peut avoir une bonne influence sur l'élève et en ceci elle rejoint l'interviewé 03 qui estime qu'une relation d'amitié avec le professeur incite l'élève à s'impliquer et à s'améliorer.

«Avant j'avais pas aller voir un professeur, j'étais trop renfermée, quand tu comprenais pas, puis j'pense quand tu comprends pas c'est important d'aller voir ton prof. Mais si t'as, comme maintenant, j'ai une bonne relation avec le professeur, j'm'entends bien avec lui. L'année passée, c'était pas le cas, ça l'aide beaucoup. Puis il te juge pas, si t'as raté un cours, si le prof y te juge "Ah, t'as raté tes cours, toi", l'enfant, l'adolescent, y aime pas ça tsé, tsé y sent mal là-dedans, y a toujours des raisons pourquoi tu rates ton cours, normalement, il y en a qui sont pas bonnes, ça ça dépend des gens, c'est un choix que t'as à faire. C'est à peu près ça» (E12 : 08).

**Ça fait une différence, un professeur qui ne te juge pas**

Ça fait une différence un professeur qui ne te juge pas, qui t'accepte avec tes défauts et tes mauvaises habitudes; ça te rapproche de lui et ça te fait prendre confiance; de cette façon, tu ne crains pas d'aller le voir et de lui poser des questions sur les choses que tu ne comprends pas.

**Un professeur qui établit avec l'élève une relation de confiance**

Pour sa part, l'interviwé 3, parle d'un changement spectaculaire qui lui est arrivé grâce à la relation de confiance et d'amitié qui s'est établie entre lui et un professeur en particulier, ce qui d'ailleurs a eu pour effet de le mettre en contact avec d'autres intervenants du milieu et ce qui l'a incité à s'impliquer dans les diverses activités de son milieu jusqu'à se mériter un prix d'excellence:

«J'ai consulté plusieurs intervenants au Collège puis c'est eux qui m'ont aidé au cours de cette année à remonter un peu la pente, à m'aider à m'intégrer parce que mon intégration a vraiment été difficile. À m'intégrer vraiment plus au groupe, puis c'est grâce aux intervenants comme, je pense à Mme X, avec qui j'ai établi une très grande relation d'amitié parce qu'elle m'a beaucoup aidé, puis j'ai vraiment apprécié ce qu'elle a fait. Ce qui fait que c'est grâce à elle que j'ai réussi, encore une fois, à me sentir encore plus chez moi au Collège, ce qui fait que c'est depuis ce temps-là je m'intègre dans beaucoup d'activités, je m'implique énormément par exemple, j'ai toujours été guide, à tous les ans, aux portes ouvertes. Je suis membre du conseil étudiant à tous les ans, ces choses-là. Ce qui fait qu'après mon secondaire V, ça m'a valu le prix du Père Hardy, parce que M. X, qui s'occupe des activités au Collège, il me voit aller depuis le secondaire I, d'après ce qu'il m'a dit et puis..... Monsieur X, avec qui je parlais après la cérémonie des Méritas, m'a dit que depuis secondaire I qu'il me voit aller puis que plus ça allait, plus je m'impliquais, puis que ma présence dans les activités était quand même assez bénéfique, c'est pour ça que ça m'a donné ce prix-là. J'en étais très fier d'ailleurs, parce que j'ai toujours été parce que par exemple en secondaire V, j'étais membre du comité, j'étais membre du conseil étudiant mais j'étais aussi chef du comité du bal et de la bague puis j'avais un groupe avec moi qui était supposé travailler avec moi, mais je dois dire que le travail était fait en grande partie par moi. Ce qui fait que j'étais un peu réticent au fait que tous les membres recevaient un prix sauf moi. Puis quand, ça peut paraître un peu de la jalousie, sauf que recevoir un prix pour un travail qu'on a fait c'est déjà très valorisant, alors quand on ne le reçoit pas et que c'est quelqu'un d'autre qui le reçoit à notre place, c'est quand même assez ennuyant. Ce qui fait que j'ai été content de recevoir le prix du Père Hardy qui était une compensation pour tout le travail que j'ai fait puisque tout a bien été que ce soit au bal, la bague, on a eu beaucoup de succès dans toutes ces activités-là» (E03 : 05).

**Un professeur qui parle le langage des élèves et qui se soucie de leur apprentissage**

L'interviewée 12 accorde une importance au fait que le professeur parle dans leur langage, ce qui a pour effet d'augmenter pour les élèves les chances de comprendre. De fait, en complétant sa pensée, on trouve que ce n'est pas seulement la façon dont le professeur s'exprime mais surtout dans sa façon d'organiser la matière et les diverses tentatives qu'il essaie pour que la matière passe:

«Là, j'ai les MTQ, je fais les maths parce que j'ai coulé mon cours l'année passée, donc cette année je reprends mon cours de l'année passée et cette année en mathématiques, je trouve que ça va bien parce que on dirait que le Professeur y parle dans notre langage. Dans le sens que des fois, c'est qu'on comprend pas comment le Professeur, sa manière d'être, des fois, l'année passée, mon Professeur était stressée, puis la matière avançait sans arrêt. J'avais pas le temps d'emmagasiner, cette année on dirait que ça va plus lentement, puis la façon dont il parle, je sais pas, je comprends. Puis il y a une aide, la façon dont c'est organisé bon, il nous explique de diverses façons, avec des symboles, après il nous explique comme les fractions, il va nous, il nous écrivait, après il nous faisait les fractions, il nous faisait plusieurs types pour qu'on comprenne, puis ça cette année, ça m'aide beaucoup. Puis si tu reprends confiance en toi quand tu vois que ça va mieux, puis tu te dis c'est ça, puis maintenant ça va de mieux en mieux, puis moi je dis que c'était aussi la façon dont on t'explique la matière» (E12 : 03).

**Un professeur qui fait des efforts pour rendre le dialogue formateur**

L'interviewé 21 est particulièrement sensible à la façon dont son professeur corrige ses travaux, avec des traits dans la marge et en laissant à l'élève le choix de trouver l'erreur (E21 : 11) Pour sa part, l'interviewé 16 désire que ses professeurs puissent susciter son intérêt en lui demandant son opinion sur les divers éléments de la matière où il peut avoir quelque chose de personnel à exprimer, et voici avec quelle originalité il introduit ce point:

«Faque tsé, les profs qui arrivent, pis qui disent "Bon, ben l'auteur y pensait, ça, pis y pensait ça, t'es qui toi pour décider ça?" (rires). Non mais c'est vrai! Tsé veut dire, y é qui lui? Non, Monsieur X, assis dans notre classe: "Ben c'pas mauvais ça, j'avais pas pensé à ça Sébastien, c't'un bon point de vue". Pendant ce temps là, moé j'suis pas découragé, ça fait peut-être pas son affaire là à lui que j'pense ça, peut-être que lui pense d'autre chose, qui dit "C'est qui lui penser des affaires de même", mais pendant ce temps-là, j'suis pas découragé, j'ai donné mon opinion, pis y dit "Ah ben, c'est une affaire que j'avais pas pensé!" Pendant ce temps-là, y a d'autres étudiants qui se sont peut-être rattachés à mon idée à moé, qui ont pensé» (E16 : 47).

**Un professeur qui se soucie de faciliter l'apprentissage.**

De fait, ce n'est pas seulement un professeur qui va écouter nos opinions qui intéresse notre interviewé, mais c'est surtout celui qui va se soucier de lui faciliter l'apprentissage. Voici comment il parle du professeur qui tantôt savait faire une place à ses opinions personnelles:

«Toi t'es là, Mon Dieu!, j'aurais pas pu avoir ce prof là la première fois tsé. Non y a fallu que j'en aie deux, deux qui m'ont carrément écœuré, mais vraiment mis à bout complètement, là j'tombe avec un professeur comme ça qui, que tu penses qui a le stéréotype.... "Bon un autre vieux, qui va venir tsé avec sa théorie, non pas pantoute, qui m'intéresse au maximum". J'vous dirais pas que j'm'en irais prof de français à cause de ça là, ça reste que, j'suis pas, j'me sens pas à l'aise dans ça quand même. Sauf que j'suis vraiment, vraiment plus attentionné, pis porté à faire les

travaux, pis à m'impliquer dans le cours, passer des commentaires, lire, pis tsé, pas avoir peur de mon opinion, pis essayer de bouleverser le monde un peu, pis "Ouais, mais là l'auteur", pis tsé, à m'intéresser, pis m'impliquer dans le cours là» (E16 : 46).

**Un professeur qui aide ceux qui ont besoin de lui**

Continuant cette même idée d'un professeur qui aide, les interviewés 08 et 18 parlent de l'importance d'aller voir son professeur et de lui demander de l'aide des explications. C'est là une bonne vieille méthode dont l'utilité continue à être actuelle. (E08 : 02) et (E18 : 04).

**Un professeur qui nous fait découvrir les carences et donne envie de les corriger**

Les passages qui suivent, extraits de l'entrevue 16 montrent comment un professeur, par son désir d'aider les jeunes arrive avec ses livres et avec sa bonne volonté et il finit par rejoindre ces jeunes là où ils sont et par les motiver à travailler pour s'améliorer. Il faut prendre le temps de lire lentement les extraits qui suivent parce que l'interviewé 16 y décrit d'une façon très subtile comment ce vieux (ou plutôt expérimenté) professeur l'a gagné tranquillement surtout en raison de son véritable désir d'aider ses élèves:

«Comme j'fais dans mon cours de français là, j'veux dire là, même des fois, j'suis pogné à me poser la question, pis j'me demande pourquoi, j'me dis, pourquoi là, là, pourquoi, Monsieur X, qui est quand même un homme assez âgé, j'veux dire, y a pas 20 ans, c'est pas un petit fringant, un nouveau sorti, un tout frais sorti de l'université avec les nouvelles techniques, pis là wow, wow, wow, les nouveaux moyens technologiques là. J'veux dire non, y arrive comme ça avec ses livres, pis on n'a pas 70 à lire, on a pas 70 livres à lire pour la session, on a quatre, on sait où on s'en va. "Écoutez, j'veux vous aider pour votre épreuve uniforme", y a été correcteur à l'épreuve uniforme, j'veux dire, bon y a du crédit là le Monsieur, pis, je sais pas, personnellement, j'me suis assis dans le cours, j'ai dit "Regarde moé ben l'autre vieux chnoque qui va essayer de m'apprendre de quoi avec ses vieilles affaires, tsé, avec sa vieille théorie là que, quand moé j'allais à l'université c'était comme ça", pis là j'm'assis dans le cours, pis là ben après un cours "Ouais, c'est pas si pire, tsé, j'm'endors moins que dans le premier cours"» E(16 : 34).

Pis là, le deuxième cours, j'm'endors moins que dans la première fois que j'ai fait le cours tsé, là au deuxième cours tu dis "Ouais, ça d'allure ce que l'bonhomme y dit en avant là, tabarnouche, ça ben du bon sang!". Là troisième affaire que tu fais, bon OK la dissertation s'en vient, pis là... "Ayoye, ça l'air pas pire", pis là t'arrête deux minutes, tu dis "Hey! J'tu en train d'aimer faire une dissertation, ça, ça à faire", j'disais "Ah, koliq .... ah, non, pas encore", pis là ben t'arrives là tu dis "Ça c'pas pire, qu'est-ce qui m'a donné là, c'est parfait ça, ayoye j'ai un beau plan, c'pas pire, c'pas trop dur à se rappeler, tu fais ça comme ça, tu fais ça comme ça, c'est comme un peu une formule, mais simplifiée "tsé, qui peut finalement te rentrer dans tête, qui a pas 5000 parenthèses, pis eh tsé la loi des loups là, les plus pis les moins avec les fois pis les divisés, pis tsé, pis bon ben" Ouais, ça l'air pas pire, ça l'air digérable c't'affaire là, ça l'air.... ça ben du bon sang", bon on s'engage un peu là-dedans. On fait la

première dissertation, Pow 67%, Mon Dieu ça du bon sang à comparer à 58, 45, mais là, là on regarde la note de plus proche pis 67%, c'était moins 25 points de fautes de français. Faque là, ouais, j'ai un gros problème avec la langue là, les fautes d'accord pis tout ça, sauf que la structure pis toutes les affaires là, là, ça veut dire que ajoutons 25 points. Disons que j'ai pas eu de fautes de français, ajoutons 25 points à 67, on est rendu à 93% là. Donc là ça fait une bonne note, ça veut dire que le seul problème, si on veut qui me resterait à régler vraiment, au niveau du code, ben j'veux dire, l'accord du COD avant, après, avec le verbe avoir, être, toutes ces affaires là, là tsé. C'est la grosse formule encore compliquée qui revient là, c'est celle-là le problème là (E16 :45).

**Un professeur doit avoir des responsabilités!**

L'interviewé 02 aborde d'une façon indirecte quelques aspects d'un professeur qui ne l'inspire pas beaucoup, lui qui a de la difficulté et qui a besoin qu'on vienne le chercher, l'aider. Ça vaut la peine de réfléchir sur ces aspects qu'il note chez son professeur:

«Mais au début de la session, j'avais bien de la misère parce qu'on était avec un, allez pas lui dire ça, je sais que c'est confidentiel, parce que c'était un professeur qui enseignait aux adultes, Madame X1, puis là vu que j'étais supposé d'avoir Madame X2, je ne sais pas ce qui est arrivé. Madame X1 est venue remplacer Madame X2 et là je l'ai eue durant toute la session. Puis elle, vu qu'elle enseigne aux adultes, elle pense qu'on est rendu à la pensée d'un adulte. Les notes, elle n'en met jamais au tableau. Puis surtout en français, je trouve ça important que vu que c'est plus, tu ne sais pas trop quoi prendre comme note, c'est plus important que le prof marque des notes au tableau. J'étais confus un peu, c'est quoi qu'il faut prendre, dans les examens, c'est quoi la matière? Vu que a prend jamais de note, c'est pour ça que j'étais pas mal sur mes gardes vu que c'était ce prof là. On a même pas reçu encore notre première dissertation, on a même pas eu de notes encore puis la fin de la session on n'a eu un petit test de sept points puis là la fin de session elle arrive puis on a même pas reçu notre première dissertation encore» (E02 : 19).

## 7.7

### Des correctifs qu'on attend des ressources disponibles

---

#### 7.7.1 Les centres d'aide

**Une appréciation très positive**

Les élèves que nous avons interviewés proviennent en grande majorité des centres d'aide en français. Ils ont donc un rapport privilégié avec cette sorte de ressource que le milieu collégial leur offre pour les aider à diminuer leurs difficultés langagières. Dans l'ensemble, ils considèrent que ces centres d'aide leur rendent

un très bon service en s'occupant d'eux et en les aidant à diminuer leurs difficultés langagières. Nous avons pu constater dans plusieurs institutions la satisfaction des élèves à l'endroit de ces centres d'aide. Si ces centres n'arrivent pas à régler d'une façon définitive les problèmes des élèves aux prises avec des difficultés langagières, c'est souvent parce que ces difficultés sont trop ancrées dans les élèves, héritées de leurs études primaires et secondaires. Toutefois ces centres semblent répondre à un réel besoin et ils font ce qu'ils peuvent dans des conditions qui ne sont pas optimales. Nous avons noté avec intérêt l'appréciation positive que les élèves interviewés ont faite à l'endroit des centres d'aide dont ils relèvent et l'on peut espérer que quand les élèves prendront au sérieux leur engagement en s'inscrivant à ces centres dès leur arrivée au cégep, ils pourront finir par régler la majeure partie de leurs difficultés avec la langue avant la fin de leurs études collégiales.

Nous avons retenu juste quelques témoignages à propos de ces centres d'aide en français qui constituent aujourd'hui, pour les élèves en difficulté, des lieux d'espoir, des lieux où ils se sentent supportés, appuyés et non jugés et où les responsables ainsi que les tuteurs font de leur mieux pour leur venir en aide.

Le CAF me fait reprendre la base que j'ai manquée.

L'interviewé 09 reconnaît que le CAF lui fait reprendre la base qu'il a manquée et il réalise maintenant que c'est surtout ça qui est important. Travaillant ainsi sur la base qu'il n'a jamais acquise, il se questionne sur lui-même jusqu'à se demander s'il n'est pas un analphabète fonctionnel:

«Oui, c'est la base, c'est la base, peut-être j'suis impulsif beaucoup..... peut-être que la base..... le plus important qu'est-ce qu'on voit la base dans n'importe quoi, la base, c'est pas qu'est-ce qu'on voit en ouvrant une porte, tsé, mettons qu'on prend un exemple, le sport..... receveur de passe..... catch spectaculaire. On verra pas la base, ..... faut bien partir, faut courir comme du monde, donc tu vois le résultat final, l'à côté. Peut-être que j'ai sauté par dessus la base. Je me suis jamais vraiment posé la question mais depuis que j'suis au Saclé. J'ai dit à madame X "Coudon, j'suis-tu un analphabète fonctionnel moé?" (E09 : 13).

#### **Le CAF m'aide avec ma grammaire**

L'interviewé 17, dans un autre collège, fait le même témoignage lorsqu'il affirme que le CAF vient l'aider avec sa grammaire et que même s'il continue à perdre tous ses points dans ses écrits, il sent qu'il a fait beaucoup de progrès et que sa motivation à travailler la grammaire commence à être là:

«Faque, mais là, en étant inscrit ici, j'ai pas le choix de le suivre, je le suis, par contre, ce que j'ai trouvé bien ici, c'est le CAF, le Centre d'Aide en Français, qui nous permet d'aller récupérer nos points qu'on a perdus (...) C'est bon, c'est pas bon, je l'sais pas, mais moi en ce moment, ça m'aide à travailler ma grammaire, puis je la maîtrise déjà, ça fait pas longtemps, ça fait depuis deux mois, trois mois, depuis qu'on a commencé la session. Mais en allant au CAF, j'ai commencé à mieux maîtri-



ser ma grammaire, mais je me suis aperçu, même si je perds encore tous mes points, que j'ai fait une amélioration dessus et je travaille, dans le fond, mon point faible que j'ai jamais, qu'on m'a jamais incité nécessairement à travailler, puis que j'aurais jamais travaillé parce que j'ai pas la motivation à le travailler» (E17 : 17).

**Le CAF ça commence seulement au cégep**

L'interviewé 25 fait une remarque qui pose une véritable question de fond, lorsqu'il constate que la première fois qu'il a appris qu'il y avait vraiment de l'aide en français, c'est au cégep (E25 : 08). Si cela est vrai, ça questionne drôlement le système. Mais peu importe ce qui se faisait avant, pour l'instant, les centres d'aide en français tels qu'ils se présentent pour les jeunes qui arrivent au collégial avec des carences langagières énormes donnent de plus en plus à espérer. Voici à ce propos le témoignage de l'interviewé 02:

«Cette session-ci, je suis optimiste, ça va mieux. Mais madame X me l'a dit aussi, elle, c'est la madame qui s'occupe du Saclé, elle m'a dit le cours de français, le premier 101, c'est le plus difficile, c'est peut-être pour ça aussi que je trouve ça plus facile» (E02 : 19).

**Au CAF on n'écrit pas le texte à ta place, on t'aide à le corriger, la grammaire, la syntaxe...**

Et si l'on se demande comment cet élève a été référé au centre d'aide et ce qu'il fait dans ce centre avec les responsables, on a la réponse dans le reste de l'extrait qu'on vient de citer:

«(...) Mais pour aller voir une personne-ressource, ça vient de mon prof de français à la première session qui m'avait dit "Va voir madame X, elle va t'aider, elle va regarder ça avec toi" et en fin de compte j'ai continué à aller la voir. Je vois que cette aide-là, ce que Madame X m'apporte, c'est plus pour écrire des textes, peut-être plus ou moins, vu qu'en français c'est plus, c'est pas quelqu'un qui va te dire "OK, bâtis ta phrase, comme ça", c'est pas la personne qui va écrire le texte pour toi. Mais la personne, elle peut juste t'aider pour corriger tes erreurs de syntaxe, puis tes erreurs de grammaire. Elle ne peut pas tout faire le texte au complet pour toi. Moi, je vois Madame X comme une aide plus, bien dans le fond, plus de syntaxe, mais je ne peux pas arranger mon style. Je suis sûr que il faut que tu lises aussi tout ça, mais c'est ça c'était mon prof de français qui m'avait dit d'aller là, dans le fond. Mais je me suis aperçu justement qu'en allant là, voir Madame X, moi je pensais que c'était des fautes plus grammaticales et je me suis vraiment, à ce moment-là, je me suis vraiment aperçu que j'avais des problèmes de syntaxe et même Madame X, elle avait écrit une note après avoir lu mon texte. Elle avait écrit "Problème sérieux de fabriquer des phrases", là je m'étais dit, puis là vu que ce n'est pas tes amis, puis tes parents qui te le disent, puis là tu vas plus tenter comme à comprendre, puis là à essayer de réagir, à faire quelque chose. Parce que elle, la personne est là pour t'aider, elle est pas là pour te critiquer, tout ça. Je savais qu'en allant la voir elle allait m'aider. Elle pouvait pas me dire "Bien là, dis pas ça", bien c'est sûr elle te reprend un petit peu des fois mais ça t'affecte moins» (E02 : 20).

Cet élève, avec ses hésitations et ses phrases incomplètes, nous apprend beaucoup sur l'aide qu'il reçoit au centre et sur lui-même: on va surtout l'aider avec les règles de base, avec la grammaire, avec la syntaxe, mais on n'ira pas travailler son style. De fait, on va au plus urgent. D'ailleurs il est conscient que pour travailler le style, il faudra lire, il faudra travailler plus à d'autres moments par lui-même. On voit bien aussi, à la fin de l'extrait, la fragilité de cet élève et comment il est sensible à la critique, car il a toujours été critiqué. La critique qu'il reçoit ici, il sent qu'elle est principalement orientée vers son amélioration et ça le dérange un peu moins.

### **7.7.2 La session de mise à niveau: une occasion de se prendre en main**

D'une façon générale, les élèves du collégial apprennent pour la première fois de leur vie qu'ils ont de sérieux problèmes avec la langue et ça leur prend un certain temps pour réaliser le sérieux de cette question. Ça leur prend par exemple un premier échec en français et souvent dans d'autres disciplines, pour se rendre compte que leurs difficultés sont sérieuses et qu'ils doivent s'engager à les régler. La session de mise à niveau semble leur souligner d'une façon évidente leurs difficultés et les inciter grandement à se prendre en main, comme nous le souligne l'interviewée 23:

«Au collégial, oui. Ben, c'est ici vraiment qu'on nous a, avec le cours de Mise à niveau qu'on a vraiment appris à, à corriger nos fautes. Parce qu'au secondaire, y te montrent pas ça là. Y t'montrent d'une manière, mais c'pas toujours la bonne non plus. Pis même avec l'examen, dissertation en français qu'j'ai fait vlà un mois et demi, j'avais mon Mentor, mon Multi, mon Robert, mes Bescherelle, ça faisait ça, une pile sur ma table, pis j'ai eu quand même un bon résultat» (E23 : 06).

### **7.7.3 L'aide d'un tuteur, oui mais elle doit être passagère**

Plusieurs élèves nous parlent d'un certain rôle qu'ont joué ou que jouent les tuteurs dans l'aide dont ils ont besoin, et voici comment ils nuancent leurs propos à cet égard. L'interviewée 05 est consciente de l'aide que lui a apportée une dame de l'université que sa mère lui a recommandée comme tuteur, sauf qu'elle est en même temps consciente que le travail de tuteur devrait être passager pour laisser la chance à la personne de se débrouiller par elle-même sous peine de ne pas pouvoir aller très loin:

«Puis en secondaire III, en secondaire IV, ma mère m'a dit de prendre un tuteur. Alors j'ai eu une dame qui était à l'université, qui faisait des mathématiques avec moi à chaque semaine, dépendant si j'avais un examen ou pas, ça pouvait faire comme deux, trois heures par semaine et puis elle m'aidait vraiment beaucoup. L'affaire c'est qu'au début de l'année, j'avais repris du temps, parce que selon moi, il faut toujours apprendre à se débrouiller par soi-même aussi, c'est pas bon de toujours avoir quelqu'un qui nous suit, nous suit, nous suit, parce qu'à un moment

donné, il faut savoir apprendre à faire nos choses par nous-mêmes. C'est pas en ayant toujours quelqu'un à côté de soi qu'on va pouvoir aller très, très loin» (E05 : 04).

**Il faut finir par compter sur soi-même**

Pour sa part, l'interviewée 15 n'est pas très sûre si elle doit avoir recours à un autre tuteur avec le coût et l'énergie que ça demande. Elle essaie de multiplier les questions à son professeur afin de régler ses problèmes sans recourir à quelqu'un de l'extérieur, elle ne trouve pas que c'est une bonne solution que d'avoir toujours recours à quelqu'un pour pouvoir se tirer d'affaire:

«Eh, oui, oui, oui, mon père, il m'aide encore là dans mes devoirs, oui, oui. Encore, ils m'ont demandé si je voulais avoir un autre tuteur, comme peut-être un autre professeur ou quelque chose comme ça. Puis peut-être que ça serait, mais j'vois pas que c'est la solution parce que, j'veux dire que autre que répondre à mes questions, ce que mon professeure peut faire, puis que j'aie le temps d'aller voir, puis elle a le temps de, j'vois pas l'utilité, parce que j'les fais mes exercices. Ça me prend du temps les faire, puis j'pose 150 questions pendant le cours, puis j'vais la voir à mes cours, j'ai un tuteur en plus. Faque je l'sais pas si ça vaut la peine de peut-être prendre un autre deux heures par semaine, plus le transport, plus ci, être obligé de payer une autre personne pour me l'expliquer quand dans le fond j'ai tout le monde, toutes les ressources à l'école, puis j'vois pas nécessairement comment, qu'est-ce que ça pourrait m'amener de plus au stage où je suis rendue. Je suis confiante que je vais quand même passer le cours, ça je l'sais là, tsé, j'prévois pas l'échec-là, mais tsé je l'sais que ça va être sur les fesses là comme on dit» (E15 : 16).

**On a besoin de quelqu'un d'expérimenter**

L'interviewé 07 reconnaît avoir besoin de quelqu'un pour l'aider, mais c'est de quelqu'un de bien expérimenté, qui connaît bien la matière et qui peut lui donner des trucs pour apprendre:

«Ben, je l'ai vu juste une fois, ben mon tuteur en mathématiques d'ici, pis là, la seule affaire qu'on fait, c'est on fait les problèmes qu'on a déjà faits en classe, pis c'est genre, comme, c'est sûr ça me nuit pas mais comme j'ai, moi j'trouve qu'on a, que j'ai besoin de quelqu'un avec plus d'expérience, qui peut m'aider et qui connaît la matière comme super bien, pis qui a l'expérience pour donner des trucs» (E07 : 17).

Le rapport de l'interviewée 14 avec l'aide et les tuteurs n'est pas aussi clair qu'on le voudra, mais tout compte fait, on voit bien que ça lui rend service, ça l'aide à ne pas descendre, à ne pas reculer:

«Il s'est congédié lui-même, il s'est congédié lui-même parce qu'il disait qu'il pouvait pas rien faire pour moi. Puis j'pense que c'est quand j't'arrivé dans mon nouveau milieu au secondaire que j'ai fait comme "OK, ici j'peux recommencer à neuf! Tsé, j'suis pas celle qui est poche en mathématiques, que tout le monde j'sais pas", puis j'ai pas ressentie le même esprit de compétition dans les classes. Mais j'ai quand même un problème en mathématiques, pis ça je l'sais. Puis là c'est ça, cette année,

je me suis pris tout de suite, j'ai mes cours le jeudi avec mon prof de maths. J'ai une heure avec elle environ, une demi-heure, une heure puis j'ai un tuteur le vendredi. Je l'ai fait tout de suite parce que je savais que me connaissant vaut mieux prévenir que guérir malgré que les deux premiers examens se sont pas très bien passés, mais ça monte, ça descend pas; faque c'est ça m'encourage que je descends pas la pente, j'la monte très, très lentement» (E14 : 05).

**Apprendre avec quelqu'un avec qui on peut rire, on peut discuter...**

Pour l'interviewée 24, il y aurait de la motivation à trouver non pas ce qu'on appelle un tuteur mais quelqu'un avec qui on peut rire, on peut discuter et on peut apprendre.... Quelqu'un qui va toucher nos intérêts:

«Faque c'est ça, à ce moment-là, j'ai commencé à plus m'impliquer au niveau du CAF, venir plus régulièrement, j'rencontrais X, c'est elle qui m'a référé d'ailleurs. Elle ça été une révélation pour moi, ça été une personne vraiment qui m'a aidée parce que justement elle m'a appris, parce qu'on a développé une amitié aussi avec, en tsé en, pis en ayant développé une amitié, en étant avec quelqu'un que tu te sens bien, qui est présent, que tu peux travailler tes faiblesses à toi. Parce que là en classe, c'est souvent les faiblesses des autres, pis c'est jamais eh, tsé, centré sur c'que toi t'as besoin. Faque là d'être accompagné de quelqu'un avec qui j'm'entendais bien, avec quelqu'un j'pouvais rire, quelqu'un que, qu'on pouvait tsé discuter de tout. C'était quelqu'un de très stimulant pour moi, pis ça, ça m'a vraiment aidé à apprécier le français, pis à voir que y avait des choses intéressantes pis que c'tait pas nécessairement juste une corvée. Faque ça en quelque part, j'trouve que c'est important justement c'que j'disais au départ, l'intérêt. Essayer d'amener ça d'une façon où on va essayer d'aller toucher les intérêts parce que sinon c'est de reculon, ça peu être un peu comme les mathématiques au secondaire, où beaucoup de jeunes ont de la difficulté» (E24 : 06).

## 7.8

### Des correctifs relatifs au style d'apprentissage

**Une indication à suivre: tenir compte du style d'apprentissage des élèves.**

À plusieurs endroits, nous avons relevé dans les entrevues des passages où les élèves parlent de leur style d'apprentissage et de la façon dont les professeurs en tiennent compte ou non. À la lecture de ces passages, nous avons compris qu'on pourrait considérer comme des mesures correctives appréciables de tenir compte du style d'apprentissage des élèves afin d'augmenter leur chance de comprendre la matière et de diminuer leurs difficultés. À noter que nous avons juste ici quelques indices qui nous montrent une indication à suivre plutôt qu'une réflexion profonde sur ce sujet, mais nous estimons que l'indication est sérieuse et qu'on gagnerait à en tenir compte dans la réflexion sur ce qui peut aider à diminuer les difficultés de nos élèves.

**Auditifs et visuels n'apprennent pas de la même façon**

L'interviewée 01 nous donne le principe général à propos des styles d'apprentissage: les auditifs et les visuels n'apprennent pas de la même façon, et ensuite elle

multiplie les exemples et les situations dans lesquelles on réagit différemment selon qu'on est auditif ou visuel et tout en avançant dans ses explications, elle donne quelques conseils précieux aux uns et aux autres. Dégustons à cet effet le long passage qui suit:

«Un élément dans l'apprentissage que je trouve très important et que beaucoup de profs laissent de côté quelquefois, c'est le principe des auditifs et des visuels. À mon avis c'est quelque chose de très très important parce que les auditifs et les visuels ne voient pas les choses de la même façon. Voici un exemple qui n'a aucun rapport avec l'école mais c'est un exemple quand même. Je ne sais pas comment me rendre en quelque part et je demande des directions. Un auditif me répondra: "Tu vas vers le sud sur telle rue, c'est la 4e. Tu tournes ensuite à gauche à telle rue, la 5e, et tu tournes ensuite à droite à la 3e rue. L'adresse est le numéro 537". Si je demande les mêmes indications à un visuel il me répondra sans aucun doute: "Tu prends la première sortie et tu tournes à gauche au ESSO. Tu continues pendant 4 lumières et tu tournes à droite au CLSC. Tu continues un bout de temps et c'est la 4e maison après le gros marronnier." Ce n'est pas pareil du tout comme indication. Moi, je suis auditive. Si quelqu'un me donne ce genre d'indication, je me perds, c'est sûr. Je vais probablement tourner à gauche au Pétro Canada plutôt qu'au Esso, et je ne verrai jamais le gros marronnier, parce que pour moi il n'y a aucune différence. Dans les cours, c'est la même chose. Un prof qui donne son cours sans jamais utiliser le tableau et sans donner d'exemples visuels donne un cours pour les auditifs. L'auditif n'aura aucune difficulté à suivre. Il va écouter et prendre des notes en même temps sans même regarder le prof. Un visuel a besoin de voir les choses. Lorsqu'on explique, au primaire, une addition, pour les visuels il faut dessiner les 3 pommes, et en dessiner 2 autres par la suite et finalement, les recompter pour démontrer que ça fait 5. Pour l'auditif, entendre les choses est suffisant. En bonne auditive que je suis, pour me rappeler des noms de pays, en géographie, au secondaire, je m'inventais des petites chansons. Ainsi pour me rappeler, je n'avais qu'à entendre la chanson dans ma tête. Si on essaie d'expliquer à un visuel où se situe l'hypophyse sans le lui dessiner, il ne comprendra pas. De plus, si un cours est très auditif, non seulement le visuel va avoir plus de difficulté, mais en plus, il va perdre l'intérêt. Dans l'éducation qu'on reçoit à l'école, les facteurs les plus importants sont à mon avis, la façon dont le cours est donné, c'est-à-dire auditifs versus visuels, la lecture qui, en plus d'élargir le vocabulaire, facilite la compréhension d'un discours écrit ou oral, et finalement, la méthode d'étude» (E01 : 11).

### ***Les professeurs ne tiennent pas compte du style d'apprentissage de leurs élèves***

À la lumière de ce principe ainsi présenté et illustré avec des exemples, notre interviewée fait le constat que les professeurs ne tiennent pas compte du style d'apprentissage de leurs élèves. Chaque professeur suit son propre style personnel

et ne fait pas attention au fait que les élèves n'ont pas tous ce style pour apprendre. De cette façon, il est plus facile à un élève auditif d'être avec un professeur auditif mais le contraire ne doit pas aller de soi. (C'est là un point qu'elle a déjà avancé dans l'extrait précédent, mais c'est trop important pour qu'elle ne le répète pas) Ici on peut imaginer des recommandations pouvant s'adresser au professeur ou à l'élève. Au premier, on pourra lui demander de ne pas oublier ceux qui ne sont pas de son style et de prévoir des choses à leur intention; au deuxième, on pourra lui dire de se donner lui-même des trucs pour transformer un message pour auditif en un message pour visuel. Voici ce qu'en dit notre interviewée:

«Mon amie est visuelle. Souvent les profs ne font pas attention à ce facteur. Si un prof est visuel, il va enseigner de façon visuelle. Si un prof est auditif, il va enseigner de façon auditive. Les élèves auditifs d'un prof auditif auront certainement moins de difficultés à suivre le cours que les élèves visuels d'un prof auditif. Ce que j'ai donc conseillé à mon amie, c'est de dessiner au besoin dans son cahier et, lorsque le prof raconte ce qui s'est passé, imaginer un film dans sa tête. Ainsi, au moment de l'examen, elle peut se repasser le film qu'elle s'est fait dans sa tête pour l'aider à se remémorer certaines choses. Une autre chose aussi l'a aidée. Plutôt que de se rappeler par cœur l'année et le nom qui se rapporte à cette année, se rappeler l'histoire tout dans un même morceau» (E01 : 10).

C'est dit avec beaucoup de simplicité, mais c'est très important, car il est clair que chacun est à l'aise dans un style et il devra s'aider à traduire les choses dans le style qui lui convient afin de mieux retenir l'information.

### ***D'une façon générale, les cours s'adressent à une clientèle plutôt auditive***

Pour sa part, l'interviewé 02 aborde cette question du style d'apprentissage et fait le constat que, dans tous les cours, il ne comprend rien parce qu'il n'est pas fort sur l'auditif. Il laisse ainsi entendre que les professeurs dans l'ensemble donnent des cours dans un style pour auditifs. Il y a peut-être un peu d'exagération dans cette généralisation de notre interviewé et il y a probablement autre chose qui doit entrer en ligne de compte dans son blocage, mais n'empêche qu'il faut tenir compte de tout le monde quand on donne un cours.

«Moi, c'est plus ça, je ne suis pas fort sur l'auditif, donc à chaque fin de cours de n'importe quoi, j'ai rien compris. Je me rends compte que je serais plus tenté de ne pas aller au cours et étudier par moi-même, je verrais plus de notions plus vite; étudier par moi-même en bio après un cours j'ai quasiment rien compris, il faut dire qu'il y a bien des mots techniques en bio, genre je retiens peut-être trois mots en fin d'un cours tandis que quand je relis mes notes et tout ça en mettons une heure puis j'ai peut-être vu dix fois qu'est ce que j'ai vu durant le cours» (E02 : 8).

**Un support écrit avec schémas et illustrations est toujours un atout**

En général, les cours sont donnés dans une approche plus verbale et donc plus auditive et si cela est vrai, alors notre élève qui n'est pas auditif a raison de se voir

désavantagé. Néanmoins, la solution qu'il propose n'est pas moins radicale que son constat de base, mais malgré cela, si ce qu'il dit est vrai, à savoir qu'il apprend dix fois plus de choses en lisant qu'en assistant à un cours, il serait important que les professeurs puissent faire accompagner leurs cours d'un manuel ou de notes de cours avec des schémas et des illustrations de manière à ce que les élèves visuels puissent compenser en apprenant par eux-mêmes ce que les professeurs n'ont pas réussi à leur faire entrer dans la tête en donnant le cours. C'est là une réalité à laquelle on n'est pas porté à penser en tant que professeur et on pourrait même dire qu'en général on a l'impression que si l'élève ne comprend pas avec tous les efforts que l'on fait pour lui faciliter la compréhension pendant les cours, il comprendra beaucoup moins quand il sera seul devant son bouquin ou devant ses notes de cours. La leçon à retenir de tout cela, c'est qu'on ne perd rien à prévoir, à l'intention de nos élèves, des versions écrites de nos cours avec schémas et illustrations afin de permettre à ceux qui ont de la misère à comprendre durant les cours de le faire par la suite. Des cas comme l'interviewé 02, que nous venons de citer, en profiteront grandement.

**Des schémas en mathématiques: ne pas se contenter des mots et des symboles**

L'interviewée 12 reconnaît être elle aussi plus visuelle et avoir plus de difficultés avec des cours comme les mathématiques où on gagnerait à faire des schémas et à ne pas se contenter des mots et des symboles. Voici comment elle explicite sa pensée à cet égard:

«Seulement en mathématiques, c'était dans mon cas à moi, j'suis très visuelle, puis quand on faisait, quand elle faisait des symboles, ou des fois c'est la façon dont elle écrivait, moi j'pense qu'un schéma aide toujours un élève. La visualisation, ... parce que la première chose qu'on voit, c'est la vue, donc il faut que t'aies un schéma parce que tsé des fois, ils écrivent puis ça te rentre pas parce que les paroles seulement sont rentrées, puis des fois c'est des symboles, mais les symboles ils partent d'où, on n'a pas eu le temps d'emmagasiner qu'est-ce que veut dire les symboles, donc c'est plein de choses, puis c'est pour ça, moi j'pense que les schémas, quand on fait des schémas ça aide beaucoup, surtout en algèbre là, c'est essentiel. Les schémas, ça te reste, c'est grand, mais ça c'est chaque, il y a beaucoup de gens qui sont auditifs, ça c'est un niveau aussi, comment dire, c'est un niveau moi une faiblesse chez moi, j'suis pas auditive, j'suis vraiment visuelle» (E12 : 27).

**Apprendre en regardant les autres**

L'interviewée 13 reconnaît elle aussi avoir un style plus visuel qu'auditif, et pour sa part, elle dit avoir appris et s'être intégrée en regardant les autres. On aurait aimé avoir des exemples, des explications supplémentaires pour comprendre un peu mieux, mais notre élève n'a pas explicité sa pensée davantage sur ce point:

«J'me suis intégrée, puis c'est en écoutant le monde parler que tu te dis "Bon ça c'est ce style de personne là, ça c'est comme ça", donc j'apprends moi visuellement, j'suis très visuelle, donc c'est comme ça que j'ai appris. Parce que j'parlais pas beaucoup quand je suis arrivée, pas par manque de langage ou par timidité et c'est comme ça que j'ai développé le fait d'être visuelle au lieu d'auditive donc j'apprends en

regardant les autres, c'est comme ça que je me suis fait ma personnalité» (E13 : 20).

#### Palper les choses

L'interviewé 17 aborde cette question du style d'apprentissage selon un autre aspect qu'on pourrait appeler l'aspect du concret, du palpable en l'opposant à l'aspect théorique. Lui, il se reconnaît dans l'aspect palpable des choses, un aspect qu'il décrit comme étant "figuratif". Ce n'est certes pas un style auditif et ce n'est pas tout à fait le style visuel quoique ça s'en approche pas mal. Écoutons notre élève nous instruire à propos de ce style concret, palpable, figuratif:

«Oui, par contre, c'est quelque chose que j't'allé palper. À l'école, parce que j'peux pas dire que j'adore l'école là, c'est, on apprend beaucoup de choses en théorie, puis on ne palpe pas, pour moi c'est des choses que j'ai beaucoup de misère à absorber. Voir une avion, comment elle fonctionne en théorie, par exemple, me demande beaucoup plus d'effort que d'aller voir l'avion, puis dire a décolle de telle façon parce que regardez elle fait ça et de la voir, de la visualiser» (E17 : 10).

#### L'école est trop théorique

Notre interviewé a raison lorsqu'il dit qu'à l'école on apprend beaucoup de choses en théorie. Ce qu'il reproche au système, c'est de ne pas être proche du concret. Ce constat est tellement vrai que ceux qui sortent de nos universités ont tellement peu de contact avec le réel qu'ils sont dépayés au début de leur pratique. D'une façon générale, la formation est théorique et elle fait peu de place au monde concret. Notre élève nous rappelle à cette réalité et lui, il éprouve des difficultés à apprendre dans un monde théorique; il a besoin de palper, de toucher, de voir. On pourrait balayer son point de vue du revers de la main en l'accusant de ne pas avoir atteint le niveau de la pensée formelle, mais ce serait dangereux. La prudence serait de penser que l'approche de nos écoles gagnerait à être plus pragmatique, plus proche du concret et il se peut que ce soit là la voie par laquelle on pourra amener les élèves vers l'abstrait, vers le conceptuel, en les branchant avant tout sur le concret. Notre élève nous fait donc une invitation intéressante à rendre plus concret notre enseignement, en tenant compte de ce style d'apprentissage qu'est le sien et qu'il nous décrit dans des termes nouveaux mais parlants. En cherchant d'autres passages dans son entrevue pour mieux comprendre son idée, on a trouvé le passage suivant qui cerne encore mieux son idée d'un style concret:

«Par contre, j'ai appris comme de façon machinale à travailler avec, mais de là à pouvoir l'exprimer à quelqu'un d'autre c'est une autre paire de manche, que ça j'serais pas capable parce que c'est pas figuratif, c'est pas, j'ai pas d'images de ça et ça, c'est à cause, je pense, me connaissant, que c'est à cause que je suis visuel et que j'suis quelqu'un de très, très, très concret. On parle d'argent, on parle de, je sais pas moi, de tout ce qu'on peut toucher, voir, palper, avec ses mains, ses yeux, j'ai aucun problème avec ça. C'est ça» (E17 : 05).

#### Pour comprendre, il faut du concret, il faut des images

Grâce à ce passage, on comprend ce qui se passe chez certains de nos élèves qui ont de la misère à nommer ce qu'ils apprennent, à l'expliquer clairement à quelqu'un d'autres, parce qu'ils ne l'ont pas associé à des images ou à quelque chose de concret qu'ils comprennent bien. Il va de soi que si on garde ce type d'élèves dans des références purement conceptuelles où les mots renvoient à des



mots et où il n'y a que des concepts pour expliquer les concepts, quand ils viennent pour en parler, ils ne sont pas à l'aise, parce que pour eux, les mots seuls ne signifient pas grand chose, il leur faut du concret; il leur faut des images. De fait, cet élève nous rappelle au concret et ça, nous avons tout un effort à faire pour rejoindre des gens comme lui qui sont nés, comme il le dit lui-même, "avec un marteau dans les mains" (E17 : 12). Nous nous adressons rarement à ce type d'intelligence pratique qui a un pouvoir concret sur les choses. Probablement cela vient du fait que nous-mêmes, nous n'avons pas été formés à cette école. Mais il y a une catégorie de gens, comme notre élève, à aller chercher, une catégorie intéressante, parce que ce sont des gens comme ça qui pourront maîtriser les techniques de transformation par lesquelles on doit passer pour agir sur le réel. Ces gens-là pourront mener des projets concrets et ils pourront changer les choses. Voici d'ailleurs ce qu'il ajoute à ce propos:

«Oui, ben, j'ai commencé à travailler très jeune, puis vous en parlerez à mes parents, des projets j'en ai amenés, j'les ai menés de toutes sortes. J'suis né avec un marteau dans les mains ..... (rires). J'pense, j'suis quelqu'un de projet, quelqu'un qui aime ça mener des projets, comme j'vous dis, il faut que ça soit des projets concrets pour qu'on puisse travailler» (E17 : 12).

Il y a donc toute une réflexion à faire sur comment rejoindre le style d'apprentissage de nos élèves. Le professeur ne doit pas se contenter de dire qu'il a un style donné et qu'il en est lui-même prisonnier, il doit se préoccuper de ceux qui ont d'autres styles et trouver les moyens de s'adresser à eux dans leur style, dans leur langage. C'est là tout un défi qu'on ne peut d'ailleurs pas relever instantanément, avec le simple fait d'y penser. Il faut plutôt d'abord prendre conscience de cette réalité et ensuite s'en préoccuper constamment pour finir tranquillement par ajouter à ses cordes des sons nouveaux. Souvent, entre professeurs, on a des séances de lamentation sur combien peu intéressés sont certains de nos élèves; parfois on se plaît à relever des indices d'incompréhension chez nos élèves et trop souvent, on est conscient de leurs lacunes. Il s'agirait probablement de se préoccuper de leur parler un langage qu'ils comprennent, car tout compte fait, ils sont intelligents ces jeunes qui ne nous suivent pas dans nos efforts de conceptualisation. S'arrêter sur la question des styles d'apprentissage, c'est certes entrer dans un monde où nous avons nous-mêmes à nous adapter et à apprendre des choses qui pourront par la suite faciliter beaucoup plus l'apprentissage chez nos élèves. C'est certes un domaine de la pédagogie où il vaut la peine d'investir.

## 7.9

### Des correctifs relatifs au système

---

Dans cette partie qui est la dernière dans sa catégorie, nous allons nous arrêter sur des correctifs à apporter du côté du système dans son ensemble. Encore une fois, les idées qui seront exprimées dans cette partie seront celles qui proviennent des élèves interviewés. Nous ne ferons que les lier ensemble parce qu'elles ont été données d'une façon disparate et isolée.

**Laisser un certain choix à l'élève dans ses cours**

L'interviewée 01 trouve important qu'on donne un certain choix à l'élève dans ses cours de manière à ce qu'on ne lui impose pas un cours donné juste par défaut, car cela peut jouer grandement contre la motivation de l'élève:

«Et quand il y a un cours qui ne m'intéresse pas du tout, c'est parce que ce n'est pas moi qui ai décidé de prendre le cours. C'est un choix qui m'a été imposé. Par exemple, dans un choix de cours, si j'ai choisi le cours A, et qu'on m'a donné le cours B parce qu'il n'y avait plus de place dans le cours A, sans me laisser faire un deuxième choix parmi les cours B, C et D pour remplacer mon premier choix. Par exemple, les cours de politique et d'économie ne sont pas des cours qui m'intéressent tellement. Je ne crois pas non plus qu'un cours d'électricité ou d'électronique m'intéresserait vraiment non plus» (E01 : 05 ).

**Sensibiliser le jeune enfant à l'erreur**

L'interviewée 06 recommande qu'on sensibilise l'élève très jeune à l'erreur et ce d'une façon positive, pour ne pas le décourager:

«C'est ça l'éducation ça commence à la maison, ça se poursuit dans la famille, on l'a vu en philo mais à l'école c'est bête pour un enfant qui veut bien apprendre parce que c'est, il n'y a pas de positivisme, si ton travail comporte beaucoup trop d'erreurs. S'il y avait un moyen positif, d'après moi, de sensibiliser le jeune élève, la petite fille ou le petit bonhomme en première année. Il ne sait pas ce que c'est une faute, il ne sait pas ce que c'est écrire, il ne sait pas lire» (E06 : 02).

**Introduire des cours de grammaire au collégial**

De plus, elle ne comprend pas pourquoi il n'y a pas de cours de grammaire au collégial? Évidemment, la réponse du système est qu'au collégial, on veut donner une formation littéraire et que les cours de grammaire devraient être bien donnés au secondaire et au primaire. Ici, il y aurait deux objections de taille: d'une part, la réplique de l'interviewé 16 à l'effet qu'on exige un niveau de connaissances littéraires trop élevés de tout le monde, alors qu'il faudra surtout s'assurer d'une bonne base sur le plan de la lecture et de l'écriture; d'un autre côté, tant et aussi longtemps que les élèves arrivent au collégial avec des lacunes en français, ça ne sert à rien de faire l'autruche et de dire qu'ils auraient dû réparer tout cela dans leurs études antérieures, le fait est qu'ils ont ces lacunes et qu'il faut bien les corriger.

«Puis je me demande comment ça se fait, pour ne pas être capable de placer un mot devant l'autre, il faut savoir comment les écrire, il faut savoir comment les accorder, il faut savoir la ponctuation. Je me demande comment ça se fait qu'il n'y a pas de cours de grammaire, de français au niveau de la grammaire au niveau de la ponctuation dans le français 101, 102, 103..... du 409, je le sais pas pourquoi?» (E06: 05).

**Renforcer les notions de base afin de bien les ancrer**

Pour sa part, l'interviewée 08 estime elle aussi qu'il faut renforcer les notions de base qui ne sont pas bien ancrées, sinon on ne pourra pas bâtir là-dessus. Car, dit-elle, c'est comme une pyramide, si la base n'est pas solide, le reste va tomber.

«Mais plus que ça encore, on a misé justement aujourd'hui, j'ai ma première rencontre avec un professeur de mathématiques privé, pas un tuteur, quoique un tuteur j'veux dire, ça peut être beaucoup d'aide mais un professeur de mathématiques privé et puis c'est peut-être justement pour comme je disais pour renforcer des notions de base qui sont peut-être pas ancrées ou que j'ai pas bien compris parce que c'est justement qu'est-ce que tout le secondaire pis le cégep les profs y disent "C'est comme la pyramide, si c'est pas solide en bas, ça va tomber!", mais c'est vrai. Faque les notions de base, si t'es connaît pas, c'est dur de mettre des choses supplémentaires par dessus parce que déjà au départ tu les comprends pas. Si tu comprends pas c'est quoi diviser, multiplier, additionner, soustraire, c'est pas mon cas là, tu seras pas capable de rien faire c'est sûr que ça l'aidera pas, donc» (E08 : 07).

**Baisser le standard en matière de connaissances littéraires**

Un changement important à introduire dans le système est celui de baisser le standard en matière de connaissances littéraires pour tout le monde. On pourra le garder élevé pour ceux qui étudient en langue, mais pour tout le monde c'est injustifié et utopique. C'est là un point que l'interviewé 16 a défendu très fortement et qu'on a déjà souligné à un autre moment.

«Pis quand on est dans notre cours de français, on se fait dire "Ah, ben votre niveau de connaissances littéraires ou votre niveau de français devrait être rendu là". J'me dis "Y a du monde qui étudie en Lettres, pis y a du monde qui étudie en des choses comme ça, pour justement, eux-autres aiment ça ces choses-là les connaissances littéraires. Ils vont en lire des bouquins, pis des histoires, pis des bandes dessinées, pis toutes sortes d'affaires, pis des romans policiers, pis des récits, pis ils vont tout lire ça, pis y vont, c'est une passion pour eux-autres", mais j'me dis on peut pas demander à quelqu'un qui est pas passionné, ou qui a pas vraiment d'intérêt marqué pour ça, de, avoir, oui savoir lire, savoir écrire, j'comprends ça, mais j'veux dire, des connaissances littéraires» (E16 : 19).

**Se rappeler que tout le monde ne va pas en lettres**

Et il continue son argumentation en disant que si écrire un texte sans faute relève du métier de ceux qui sont en Lettres, on ne leur demandera pas d'arranger l'électricité chez eux, si elle vient à manquer c'est celui qui a étudié en électricité qui va le faire. Par contre, on ne pourra pas exiger de ce dernier de connaître son français aussi bien que celui qui a étudié en Lettres. À chacun son métier:

«Tsé, celle qui est en Lettres, y a pas de problème pour faire son texte, elle va l'écrire pas de fautes ou avec une faute aux 800 mots là. Sauf que celle qui est en Lettres, quand elle va arriver dans sa maison, pis que l'électricité fonctionnera pas, ou que sa télévision fonctionnera pas, ben c'est pas elle qui va la réparer. Tsé ou c'est pas elle qui va penser à dire "Ah, es-tu branché?", aussi, aussi, aussi stupide que ça peut paraître, ben souvent y a du monde qui pense pas "Es-tu branché?"» (E16 : 24).

**Un standard élevé pour chacun dans son domaine**

Et avec beaucoup de conviction et d'amertume contre les décideurs dont il ignore sur quoi ils basent pour décider d'un standard élevé pour tout le monde en matière

de langue, notre interviewé continue sa démonstration à l'effet que le standard élevé, il faudra l'exiger de chacun dans son domaine et non ailleurs.

«Bon ben, c'est des choses, que bon moi, point de vue électronique, c'est des standards que j'va avoir atteints, pis que oui bon, quand tu travailles dans l'électronique, ben, t'as pas le choix de savoir que  $V=RI$ , pis t'as pas le choix de savoir c'est quoi une résistance, pis un condensateur, pis une bobine. Ça c'est des standards, OK, oui, moi j'men va là-dedans, c'est des standards que faut que j'atteigne, j'ai pas le choix» (E16 : 25).

«Mais j'vois pas pourquoi des standards comme des connaissances littéraires, pis des choses comme ça, faudrait absolument que ça soit atteint à des niveaux comme aujourd'hui, pour former une société, pour former une société respectable, ou former une société comme les gens le veulent aujourd'hui» (E16 : 26).

«C'est ben des choses que j'me demande d'où c'est que ça vient, pis j'me dis "Qui a pensé à ça? Pis qui sont les gens qui ont décidé ça, j'veux dire, y sont-tu meilleurs que moé, y sont-tu meilleurs que vous, y sont meilleurs que qui pour avoir décidé ça?", tsé. J'me dis "Sous quelle autorité, pis sous quelle, sur quoi c'est fondé ces choses-là?", tsé» (E16 : 26).

Ici, l'interviewé recommande aux décideurs de redescendre auprès du monde ordinaire pour les connaître, pour connaître leurs besoins, leur niveau et pour ne pas leur imposer des programmes et des standards qui ne collent pas à leur réalité. Tout le monde a besoin d'une bonne base mais tout le monde n'est pas Bernard Pivot. Et comme s'il n'était encore satisfait de toute sa démonstration, il finit par rappeler une réalité bien banale mais bien parlante: "il n'est pas Bernard Pivot", en voulant dire, que le marche est placé beaucoup trop haute pour Monsieur et Madame tout le monde.

«donc j'veux dire ça pour moi, c'est un bon atout, pis j'm'en passerais pas de ce français là. Sauf que j'me dis "Ma force c'est pas là, ma force c'est ailleurs!". Oui, j'suis capable d'écrire, oui, j'suis capable de parler assez pour me faire comprendre du moins, là j'veux dire, j'suis pas Bernard Pivot» (E16 : 32).

#### Reprendre les petites dictées du vendredi

Quant à l'interviewé 19, il recommande de revenir à de vieilles habitudes pour assurer l'apprentissage de la base en langue, par exemple, pourquoi pas recommencer à faire les bonnes vieilles dictées du vendredi?

«Eh, la seule chose que j'aurais peut-être à reprocher ou quelque chose, ou envers les professeurs, ou quelque chose, c'est le fait de, ben c'est sûr, qu'il faut mettre un effort de notre côté, mais les petites dictées du vendredi, qu'on avait au primaire là. Ça l'aurait dû continuer, tant au secondaire pis au collégial. C'était quelque chose de formidable, ça nous permettait de pratiquer notre écriture, parce que sinon quand est-ce qu'on pratique ça? C'est plus des calculs qu'on a à faire, c'est plus eh, des petites explications de deux, trois lignes, donc les fautes... tout ou tous là,

c'est pas ben, ben grave, c'est tout de toute façon. Donc des petites fautes là, j'sais pas, j'trouve qu'on, c'était devenu banal, c'était pas si grave tout ça. (...) J'ai toujours trouvé ça important de bien écrire, pis tout ça. Avoir une bonne orthographe, pis tout ça, mais j'trouve que c'est ça, y avait une petite lacune là, y manquait toujours une petite dictée là de 20 minutes le vendredi matin en arrivant là. J'trouve que c'est quelque chose qui manque pis que ça devrait toujours être, c'est ça» (E19 : 11).

**Offrir une formation  
d'appoint au secondaire**

L'interviewée 23, elle qui a souffert beaucoup du laxisme du système et qui a fait des efforts extraordinaires pour s'en sortir, elle voudrait aider les jeunes avant le cégep, aller leur offrir une mise à niveau avant le temps, afin que rendu au cégep, ils aient le temps pour leurs études collégiales et qu'ils n'aient pas à souffrir comme elle d'un manque de base:

«Ça moi, c'que j'y suggérerais à une personne, j'ai, j't'a veille de l'faire moi-même, c'est que j'ai l'intention d'aller voir un ancien directeur de l'école Pierre-Dupuis, où j't'allé étudier, ben, pour ceux qui ont de la difficulté de français, ceux qui veulent, moi, j'pourrais leur montrer certaines techniques. Déjà au secondaire, en partant comme ça, y sera pas pénalisé lorsqu'ils vont venir au cégep. Parce que quand t'es placé en Mise à niveau, c'est selon l'examen au Ministère qui t'as passé au secondaire, pis c'est en bas, j'pense de 60, 70, si t'mette en Mise à niveau. Pis disons, que c'est sûr que c'est bon, parce que ça t'améliore deux fois plus, mais disons déjà tu pars avec une béquille là» (E23 : 07).

**Des épreuves dès le primaire et  
le secondaire afin de  
conscientiser le jeune de  
l'importance de la langue**

Pour sa part, l'interviewé 25 serait en accord avec l'idée de serrer la visa aux élèves du primaire et du secondaire en matière de langue et de ne pas attendre qu'ils en soient pénalisés au collégial:

«Eh, oui, mais en, j'trouve que c'est de prendre, c'est de prendre les gros moyens, mais d'un autre côté, j'crois qu'ça serait peut-être une bonne idée. Pourquoi? Parce que justement avec c'que j'viens dire d'aller susciter l'intérêt de l'étudiant de l'importance du français. J'pense qu'en mettant des épreuves dès le secondaire ou dès le primaire, eh, certainement ça viendrait, l'étudiant va dire "Bon, ben si j'veux passer à mon secondaire V, j'ai pas l'choix, il faut que j'passe mon examen de français, pis eh, si j'veux passer mon examen de français en secondaire III, ben va falloir que j'm'applique eh, tout de suite là en rentrant au secondaire"» (E25 : 07).

**Pratiquer le troc en éducation**

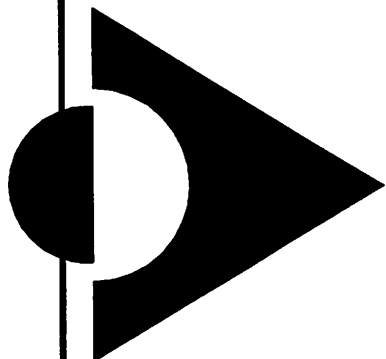
Pour terminer cette partie, nous allons arrêter sur une idée fort intéressante et surtout fort originale avancée par l'interviewé 16 : il s'agit de ce que nous avons nommé le "troc" en éducation, l'échange de savoir. Cette idée ouvre une perspective nouvelle en mettant à contribution les forces de chacun, y compris de ceux qui ont de grandes faiblesses. Ça les valorisera et ils en ont grandement besoin, et ça les incitera à accepter que d'autres soient plus avancés qu'eux dans les domaines où ils sont faibles:

«Faque c'est des affaires de même que j'me dis "Mon Dieu, ce cours là pour moé c'est quasiment une bénédiction", parce que là l'épreuve uni-

forme, comme j'vous dis, mon avenir tient quasiment dans quatre heures de temps, pis là j'me dis "Une chance que j'ai pogné ce prof là, le troisième cours", parce que sinon qu'est-ce que j'aurais fait là, j'veux dire, j'me serais ramassé dans un cul-de-sac carrément tsé. Faque c'est pour ça que, personnellement, si y a quelqu'un, quelqu'un de si on veut vraiment compétent, pas prétentieux, qui vient à moé, pis y dit "Hey, Sébas, t'as peut-être un peu de misère là, mais ça me dérange pas de t'aider", ou un échange mutuel, dire "OK, Sébas, j'sais pas moé, ma télévision est brisée à maison, tu peux-tu faire de quoi? M'a te montrer ça en échange, pis bon", pas de problème. J'passe une heure ou deux heures, pis j'rèpare votre télévision, pis lui, ben y passe deux heures à essayer de m'expliquer c'te grosse formule-là, pis à essayer de m'mettre des parenthèses un peu moins grosses, pis des crochets à d'autres places, tsé c'est...» (E16 : 48).

Voilà qui met fin à cette série d'idées parfois complémentaires parfois disparates mais qui avaient toutes pour but de proposer des changements systémiques à l'éducation. Ce que toutes ces idées ont en commun, c'est que les changements proposés sont susceptibles de diminuer les difficultés de ceux qui ont des problèmes dans leur apprentissage et notamment au niveau langagier.

À passer en revue l'ensemble des idées que les élèves interviewés proposent d'une façon spontanée et sans que le sujet soit amené expressément par les chercheurs, on se rend compte qu'il y a une mine d'idées fort intéressantes. Notre objectif a été de les mettre ensemble et de les lier par des liens qui s'imposent par la logique de la situation afin qu'ils puissent servir de base à ceux et celles qui voudront bien continuer à travailler sur ce dossier.



---

*Conclusion*

---

## Conclusion

---

Nous voici rendus au terme de cette recherche dans lequel nous avons cherché à dégager le point de vue des élèves sur leurs difficultés langagières. Nous pouvons dire que c'était là une expérience fort intéressante qui nous a mis en contact avec les principaux intéressés dans ce dossier à savoir les élèves eux-mêmes. Notre intention première, c'était de connaître le point de vue de ces acteurs principaux et nous avons pris les moyens pour connaître ce point de vue. Le périple était long et périlleux et le danger d'interprétation subjective des paroles de ces acteurs était constamment présent. Nous y avons prêté une attention continue et nous nous sommes interdits de construire un message à partir d'une compréhension théorique du phénomène étudié. Bien au contraire, à chaque étape de l'analyse, nous sommes restés branchés sur le discours direct des intervenants. Le travail de codification, de classement, de catégorisation et de sous-catégorisation, nous l'avons fait en constante référence au discours intégral des élèves interviewés, de manière à ce que toute trahison de ce discours puisse devenir apparente au lecteur puisqu'il a constamment sous les yeux les énoncés de compréhension de ce discours et les extraits sur lesquels nous nous appuyons pour la construction de ces énoncés. C'est d'ailleurs en ceci que consiste l'approche par théorisation ancrée que nous avons préconisée dans notre analyse, et nous estimons que le lecteur a suffisamment de contenu tiré à même le discours des sujets interviewés pour pouvoir juger à tout moment si nos interprétations dépassent le sens que les sujets interviewés donnent à leur discours.

Maintenant que le travail est terminé, on peut se questionner sur ce qui ressort en fin de course de l'ensemble de cet exercice. Pour cela, il faut être patient afin de déchiffrer l'ensemble du message des intervenants d'une manière complète, un message qui, dans l'ensemble est riche et complexe. Pour ce faire, nous nous arrêterons sur chacun des chapitres où le point de vue de ces élèves a été exposé, et nous en dégagerons le contenu essentiel.

### *Le passé ou les origines des difficultés*

D'abord, du côté des origines des difficultés langagières des élèves, on voit bien que ces derniers avancent quelques hypothèses timides et qui constituent pour les chercheurs surtout des pistes de réflexion intéressantes.

De toute évidence, l'attitude de l'élève à l'endroit de ses difficultés explique beaucoup de choses. Ce qui ressort fortement des propos des élèves à ce sujet, c'est qu'il existe des attitudes négatives qui expliquent sinon totalement du moins en bonne partie l'origine des difficultés. Ces attitudes qui seraient sans doute à corriger chez les élèves qui veulent éviter les difficultés sont d'un point de vue passif, le manque d'intérêt et la non-application, alors que d'un point de vue psychologique, elles relèvent d'une certaine inconscience ou insouciance à l'endroit des difficultés ou, au contraire, d'une trop forte préoccupation qui finit par générer un stress étouffant. Également dans ce domaine psychologique, il y a l'attitude de non confiance dans ses moyens qui se traduit par une fragilité menaçante et qui



peut aller chez certains jusqu'à la panique. Finalement, certains sujets estiment que ce qui aurait contribué à enclencher leurs difficultés, c'est un sentiment de solitude engendré par un rejet du milieu à leur endroit et chez beaucoup d'autres, ce sont les résultats décourageants, surtout quand les sujets se comparent à d'autres. On peut très bien se demander ici s'il s'agit de cause ou de conséquence de ces difficultés, mais quoiqu'il en soit, ça semble être souvent une situation qui confirme quelqu'un dans son sentiment d'impuissance et qui donc fait grandir davantage ses difficultés. Plusieurs soulignent finalement une sorte de blocage en mathématiques qui s'enclenche souvent avec le début de l'algèbre et qui se confirme dans le reste. Mais ici également, on peut se demander si un tel blocage doit être considéré comme le début ou la cause de la difficulté ou plutôt comme l'une de ses nombreuses conséquences.

La catégorie la moins contraignante dans cette perspective explicative de l'origine des difficultés, c'est ce que nous avons appelé, en partant des propos des élèves eux-mêmes, les circonstances. Dans cette catégorie les élèves ont trouvé toutes sortes de circonstances qui auraient influé sur eux: l'hospitalisation, l'éparpillement, le peu de lecture, le manque d'exercice, la préparation antérieure inadéquate, etc. Tout est là pour chercher une explication à une réalité un peu décevante. Ensuite, sur la question du moment ou de la période où ces difficultés auraient commencé, plusieurs hypothèses sont avancées: les uns estiment que c'est au primaire que ça aurait commencé, quelque part en troisième ou en quatrième année. D'autres pensent que c'est plutôt au secondaire, où émergent entre autres, les difficultés en français. Et finalement, un troisième groupe estime que c'est au collégial que ces difficultés commencent et ce en raison de la trop grande liberté à laquelle ils ne sont pas préparés ou à cause d'une surcharge de travail.

Finalement, un certain nombre d'élèves pensent que leurs difficultés viennent de leurs prédispositions naturelles qui sont attribuables les unes au domaine de l'inné et les autres au domaine de l'acquis. En effet, certains sont convaincus qu'ils ont un problème congénital qui fait en sorte que leur appareil cognitif ne fonctionne pas convenablement. Cela explique leur difficulté à écouter, à faire attention, à se concentrer, à mémoriser et à fonctionner avec une vitesse normale. D'autres insistent sur le fait que leur problème vient de leur entourage familial ou de l'école. Une maman qui protège son enfant, des parents qui soutiennent trop leur enfant font autant de tort que des parents qui découragent leur enfant par des remarques négatives. Quant à l'école, elle semble responsable de beaucoup de malheurs qui arrivent à ces élèves qui, en grande majorité, nous ont fait remarquer l'importance de l'ambiance de la classe qui dépend beaucoup de la personnalité du professeur. Certains parlent ici de l'influence directe du professeur sur eux surtout quand, à son insu, il détruit un élève par ses remarques désobligeantes. Et, à propos de l'influence du professeur, les remarques de certains élèves incitent beaucoup à réfléchir, puisqu'à toutes fins pratiques, tout ce que le professeur fait ou dit semble avoir une conséquence directe sur les élèves. Une élève nous a confié à cet effet son découragement lorsque son professeur lui avait dit que la matière qu'ils voyaient était très facile en comparaison avec celle qui allait venir à la session suivante. Elle qui avait déjà beaucoup de difficulté avec la matière dite facile, elle s'est sentie complètement découragée, car tout d'un coup, elle s'est imaginée en face de la matière à venir qui allait être beaucoup plus difficile que celle avec

laquelle elle avait déjà de la difficulté. Finalement, là où le professeur semble avoir une influence néfaste très observable, c'est dans son rôle d'évaluateur, lorsqu'il assomme les élèves qui sont aux prises avec des difficultés en faisant à tout coup des victimes, les confirmant définitivement comme candidats à l'échec.

Voilà donc la perspective que les élèves ont sur la question de l'origine de leurs difficultés. Ce n'est pas quelque chose de simple, mais c'est riche et nuancé, et il s'agit de le considérer comme une matière à réflexion si l'on veut finir par comprendre la situation dans sa complexité.

### ***Le présent ou perception, manifestations et impact des difficultés***

Après avoir jeté un éclairage sur ce qui concerne le passé, nous passons maintenant à une partie qui concerne plus le présent. Dans cette partie, nous avons recueilli la perception que les élèves ont de leurs difficultés langagières; nous avons également une idée des manifestations de ces difficultés dans leur quotidien ainsi que de l'impact que ces difficultés ont sur eux.

#### **La perception**

Les passages relatifs à ce que nous avons appelé la perception qu'ont les élèves de leurs difficultés langagières sont assez nombreux, nous les avons regroupés dans les quatre catégories suivantes: "alibi", "blâme", "espoir" et "fragilité".

Dans la catégorie "alibi", on retrouve en quelque sorte des voies d'échappement que les élèves se plaisent à identifier. Dans la catégorie "blâme", il y a un peu plus qu'une recherche de voie d'échappement, puisque les élèves cherchent à responsabiliser voire à culpabiliser les autres: soit les parents, les professeurs ou le système. Pour ce qui est de la catégorie "espoir", on a relevé des passages où les élèves ont, malgré leurs difficultés, une sorte d'optimisme, de confiance qu'ils vont s'en sortir. Quant à la catégorie "fragilité", elle provient de l'ensemble des propos des élèves, constituant en quelque sorte leur trait commun. En effet, qu'ils recourent à des alibis ou à du blâme; qu'ils aient ou non l'espoir de régler éventuellement leurs problèmes, ils ont tous en commun une certaine fragilité qui semble augmenter avec le temps, car de son côté, le système se fait de plus en plus sévère à leur endroit.

#### **Les manifestations**

Du côté des manifestations, nous avons classé le tout dans les cinq catégories suivantes: des manifestations au niveau de l'attitude; de la cognition; de l'écrit (écriture et lecture), des résultats et finalement au niveau du stress que les élèves subissent ou qu'ils vivent dans diverses situations de leur vie scolaire et notamment dans les contrôles et les examens.

Si les élèves parlent parfois de ce qui peut les motiver (intérêt à une matière, préoccupation par une carrière), ils parlent beaucoup plus des diverses sources de leur démotivation à savoir: le milieu scolaire, l'amplification des problèmes, l'incapacité de respecter le code, le découragement devant la complexité du problème de la langue, l'organisation cognitive de leur apprentissage, le problème de

l'expression de la pensée ou celui de la compréhension (des questions, des formules, de l'abstrait en général).

Ensuite, ils abordent les manifestations de leurs difficultés langagières au niveau de la lecture ou de l'écriture: difficulté à écrire un texte qui se tient, lenteur dans l'écriture, mauvaise compréhension, mélange entre les langues, absence de méthode de travail.

De plus, ils abordent les manifestations au niveau des résultats: un rendement inférieur qui commence avec le cégep, qui se confirme dans la sorte d'examens à laquelle ils ne sont pas habitués créant ainsi chez eux un sentiment de déception qui se transforme jusqu'à devenir un sentiment de panique. Et comme dans un crescendo, les élèves arrivent ensuite à parler des manifestations de leurs difficultés sous forme de stress et d'angoisse: stress relatif à l'incertitude d'avoir le diplôme, anxiété devant les diverses situations de contrôle, perte de confiance dans leurs moyens et malaise général dans l'ensemble de leur situation scolaire.

C'est ainsi que s'achève cette partie sur les manifestations des difficultés langagières dans la vie des élèves. On peut dire que la situation n'est pas rose et que ces difficultés langagières laissent sur les élèves qui en souffrent des séquelles assez importantes et susceptibles de les inciter à travailler sur des mesures correctives. D'ailleurs, à cet effet, dans le chapitre consacré à cette question, nous avons exposé les nombreuses mesures préconisées par les élèves ici et là et qui, mises ensemble, constituent un dossier qui pourrait profiter à tout le monde.

#### **L'impact**

Quant à la partie se rapportant à l'impact que les difficultés langagières ont sur les élèves, on peut, à partir de celle portant sur les manifestations, en prédire en quelque sorte le format, car il existe un rapport étroit entre les manifestations des difficultés et leur impact. De fait, comme nous l'avons souligné précédemment, qui dit impact dit nécessairement manifestations, mais du côté de l'impact, on met plus l'emphase sur les retombées des difficultés. Analysant les données qui ont émergé des entrevues, nous en avons dégagé trois catégories: la première a mis en lumière l'impact des difficultés sur la confiance en soi chez l'élève; la deuxième s'est arrêtée sur l'épreuve uniforme en français, épreuve qui constitue une hantise chez l'élève aux prises avec des difficultés langagières et qui semble avoir sur lui un impact déterminant; et la troisième a mis l'accent sur le sentiment d'avoir des handicaps chez l'élève, ce qui limite sa performance scolaire et ses chances de réussite dans l'ensemble ce qu'il entreprend.

### ***L'avenir ou les correctifs des difficultés***

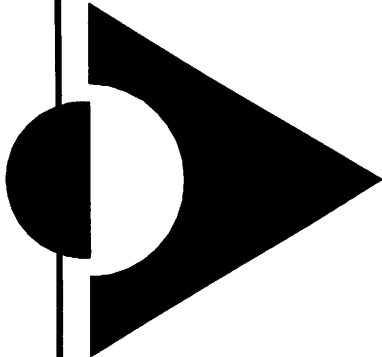
Dans un dernier moment, nous nous sommes arrêtés sur une partie qui concerne l'avenir, sur ce que les élèves font ou préconisent de faire dans le but de corriger leurs difficultés langagières. Cette partie est la plus importante, si l'on veut tirer des conclusions quant à la chance qu'ont les élèves de régler leurs problèmes et de s'en sortir. Elle est également importante en regard des pistes à envisager pour aider les élèves à s'en sortir.

D'une façon concrète, les commentaires des élèves ont été très nombreux dans cette partie et nous nous y attendions un peu. De fait, c'est ici que nous avons une prise en direct sur l'importance de cette question des difficultés langagières pour ces élèves, en plein cœur de leur réalité, de ce qu'ils font ou ne font pas, de ce qu'ils pensent pouvoir faire, après avoir bel et bien pris conscience de leurs difficultés et après en avoir subi de multiples conséquences dans leur vie quotidienne.

Deux axes d'intérêt se sont dégagés à ce sujet: d'un côté, celui des essais que les élèves ont faits pour corriger leur situation, et c'est l'axe qui constitue leur expérience dans le domaine; d'un autre côté, celui de ce qu'ils envisagent de faire ou de ce qui est possible à la lumière de leur expérience. Dans les deux cas, il y a un grand intérêt à s'arrêter sur les idées qui ont émergé de la situation.

Pour l'éducateur qui réfléchit sur toutes ces données, il y a des leçons à dégager et un questionnement sérieux sur l'approche pédagogique à préconiser pour rejoindre les élèves en difficulté. Analysant les propos des élèves interviewés, nous y avons découvert des points d'intérêt majeurs au chapitre de l'attitude à prendre pour corriger sa situation, de la motivation qu'il faut susciter en soi pour pouvoir remonter la pente, des techniques à adopter pour se réajuster surtout en rapport avec l'écriture, souvent perçue comme le talon d'Achille de ces élèves en difficulté, bref d'une méthode de travail à mettre au point pour desserrer l'étau de ces difficultés. Nous avons également trouvé des points d'intérêt en ce qui concerne l'utilisation des ressources disponibles par ces élèves et ici, nous devons noter, d'une façon particulière, l'importance des centres d'aide en français qui sont en train de devenir une bouée de sauvetage pour les élèves souffrant de carences langagières chroniques et qui ne savent plus par où aborder leurs problèmes. Finalement, il faudra noter une réflexion spéciale qui a été faite par ces élèves sur l'importance de tenir compte, dans l'enseignement, des styles d'apprentissage des élèves.

De l'ensemble de la réflexion amorcée par les élèves que nous avons interviewés se dégage une réflexion de type pédagogique qui gagnerait à être partagée avec les éducateurs et avec les élèves eux-mêmes. Il est étonnant de voir combien des élèves reconnus comme ayant des difficultés langagières et par le fait même certaines difficultés d'apprentissage peuvent nous apprendre des choses fondamentales sur eux-mêmes et sur certains principes de pédagogie. Si notre projet de recherche se termine avec ce rapport, notre intérêt pour la question en sort véritablement décuplé et notre désir de mieux clarifier la compréhension de cette réalité est plus grand que jamais. L'exercice d'écoute prolongée de ces élèves qui, malgré leurs difficultés langagières, ont énormément de choses à nous dire sur eux-mêmes, sur leurs difficultés et sur notre rapport pédagogique avec eux, cet exercice nous a touchés en profondeur, et nous avons l'impression d'avoir fait du chemin sur le terrain de la pédagogie à partir de cette simple écoute que malheureusement on ne fait pas assez quand on est préoccupé avant tout par le contenu à passer ou par une structure scolaire peu soucieuse de la personne qui est au centre de toute l'activité pédagogique à savoir l'élève.



---

*Bibliographie*

---

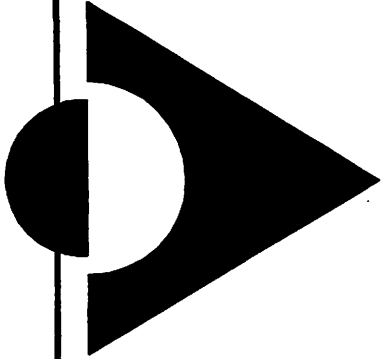
1. BACHELOR, A. et JOSHI, P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Presse de l'Université Laval, Québec.
2. BEAULIEU, G. FITTES, C., HÉBERT, F., MAHEU, C., PAQUIN, M. (1978). Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial. Riefec [Québec], Direction générale de l'enseignement collégial, 3 vol.
3. BIBEAU, G., DOUCET, L., POIRIER, J.-C., VERMETTE, M. (1972). Enquête sur le français écrit dans les cégeps, Montréal, Collège de Maisonneuve, 1975, 168 p.
4. BIGARD, A. (1977). Mathématiques échec et sélection, Paris, Éd. CÉDIC.
5. BOUDON, R. (1984). La Place du désordre, Paris, PUF.
6. BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). Les stratégies d'apprentissage à l'université, Québec, Presse de l'Université du Québec, 201 pages.
7. BOURDEAU, N. (1988). La lisibilité des textes didactiques, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke.
8. BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C et PASSERON, J.-C. (1968). Le métier de sociologue, Paris, Mouton.
9. BRIMO, A. (1972). Les méthodes des sciences sociales., Paris, Montchrétien.
10. BROUILLET, C. et GAGNON, D. (1990). La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase, Montréal, Cégep du vieux Montréal.
11. CHBAT, J. et GROLEAU, J.-D. (1998). Stratégies d'apprentissage et sémantique, Montréal, Rapport de recherche PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf, 201 pages.
12. DAUNAIS, J.-P. (1993). L'entretien non directif. In Gauthier, B., Édition Recherche Sociale, 2ème édition, Sillery, Presse de l'Université du Québec, p. 273-293.
13. DE LANDSHEER, G. (1982). La recherche expérimentale en éducation, Unesco, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
14. DE SERRES, M. et GROLEAU, J.-D. (1997). Mathématiques et langages, Montréal, Rapport de recherche PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf, 245 pages.
15. DESLAURIERS, J.-P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique, Montréal, McGraw-Hill.
16. GIARD, J. (1991). Étude exploratoire de la résolution de problèmes par le groupe, sur réseau micro-informatique, Sherbrooke, Rapport de recherche PARÉA, Cégep de Sherbrooke, 165 pages.
17. GLASER, B.G., et STRAUSS, A.L. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago, Aldine.
18. GUBA, A. (1981). «Criteria for assessing trustworthiness of naturalistic inquiries», In Education, Communication and Technology, vol. 29, no 2, p. 75-91.

19. HORTH, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*, Point-au-père, Les éditions de mer.
20. LABORDE, C. (1983). «A propos d'une situation d'interaction et de communication en géométrie», Grenoble, In IMAG, Université scientifique de Grenoble.
21. LAFONTAINE, L. et LEGROS, C. (1995). «Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit», Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, no 1, 1995, p. 121-144.
22. LAPERRIÈRE, A. (1997). «La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées», In Poupard, J. et al., Boucherville, Gaëtan Morin.
23. LECOMTE, M.-D. et GOETZ, J.-P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research In *Review of educational Research*, Vol. 52, no 1, p. 31-60.
24. LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1987). *Rapport sur les principes directeurs*.
25. LEGROS, G. (1995). «Maîtriser le français écrit à l'université: un simple problème de langue?», Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, no 1, 1995, p. 59-74.
26. MAYER, R. et OUELLET, F. (1991). *Méthodologie de la recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin.
27. MOFFET, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire*, Rimouski, Rapport de recherche PAREA, Cégep de Rimouski.
28. MOFFET, J.-D. et DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Rimouski, Rapport de recherche PAREA, Cégep de Rimouski.
29. MORIN, E. (1977). *La Méthode, 1. La nature de la nature*, Paris, Seuil.
30. MORIN, Y. (1988). *La qualité du français: un enjeu fondamental*, Conseil des collèges, 18 pages.
31. MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Éd. Armand Colin, 275 pages.
32. PAILLÉ, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*, Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke, 19 pages.
33. PAILLÉ, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*, *Cahier de Recherche Sociologique*, no 23.
34. PAILLÉ, P. (1996). In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Éd. Armand Colin, 275 pages.
35. PALMER, V. M. (1928). *Field Studies in Sociology: A Student's Manual*, Chicago, University of Chicago Press.

36. PERRIN-GLORIAN, M.-J. (1994). «Contraintes de fonctionnement des enseignants au collège: ce que nous apprend l'étude de classes faibles», Grenoble, Petit x, No 35.
37. PIRES, A. (1996). «Épistémologie et théorie» In Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris, Éd. Armand Colin, p. 3-54.
38. PIRES, A. (1997). «Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique», In Poupart, J. et al., Boucherville, Gaëtan Morin.
39. POISSON, Y. (1991). La recherche qualitative en éducation, Sillery, Presse de l'Université du Québec.
40. POUPART, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines; une approche à découvrir, Apprentissage et Socialisation, Vol. IV, No 1, p. 41-47.
41. POUPART, J. et al. (1997). La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques, Boucherville, Gaëtan Morin, 405 pages.
42. POURTOIS et DESMET (1996). «Épistémologie des méthodes qualitatives», In Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, p. 57-62.
43. PRIGOGIN, I. et STENGERS, I. (1979). La Nouvelle Alliance, Paris, Gallimard.
44. ROY, G.-R., LAFONTAINE, L., LEGROS, C. (1995). Le savoir grammatical après treize ans de formation, Sherbrooke, Édition CRP, 215 pages..
45. STRAUSS, A. et CORBIN, J. (1990). Basic of qualitative research, Sage, Newbury Park.
46. TAYLOR, J.S. et BOGDAN R. (1984). Introduction to Qualitative Methods, Interscience Publication, New York, cité dans Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris, Éd. Armand Colin, p. 58.
47. TREMBLAY, R., LACROIX, J.-G. et LACERTE, L. (1994). Le texte argumentatif et les marqueurs de relation. Montréal, Rapport de recherche PAREA, Cégep du Vieux Montréal.
48. TRÉPANIÉ, L. (1998). La recherche et les sciences humaines: Le cours!, Montréal, CD-ROM, CCDMD.
49. VAN DER MAREN, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation, Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, 506 pages.
50. WITTGENSTEIN, L. (1958). De la certitude (1976), Paris, Gallimard.



*Annexe 1*



---

*Lecture et codification  
des 25 entrevues*

---

---

---

Après avoir travaillé sur la recherche et la codification des mots des élèves pour assurer une première percée dans le corpus, nous avons étendu la codification à l'ensemble des entrevues, dans le but de faire un inventaire exhaustif du contenu. Nous avons alors numéroté les paragraphes significatifs d'une façon séquentielle dans chaque entrevue et accolé à chacun de ces paragraphes un énoncé qui en résume le contenu. De plus, à la fin de chaque énoncé, nous avons fourni les coordonnées du paragraphe résumé par l'énoncé et ce en donnant deux chiffres: le premier référant au numéro séquentiel de l'entrevue (de un à vingt-cinq) et le deuxième, référant au numéro séquentiel du paragraphe dans l'entrevue en question. La présente annexe donne le résultat de ce travail de codification des vingt-cinq entrevues.

## ***Entrevue 01 :***

### **Remarque générale**

1. Remarque générale: Une entrevue dont on peut tirer un programme pédagogique pour assurer la réussite. (E01 : 01)
2. Programme pour réussir: Attention en classe plus un peu d'étude, prise de notes, recopier les notes et les personnaliser (E01 : 02)
3. Résumé de la méthode: Prendre des notes, encadrer les formules, mettre de l'ordre, se faire poser des questions. (E01 : 03)

### **Perception: motivation**

4. Intérêt Versus implication (E01 : 04)

### **Correctifs**

5. Avoir les cours complémentaires de son choix (E01 : 05)
6. Chercher les mots dans le dictionnaire (E01 : 06)
7. Découper les phrases pour mieux les comprendre (E01 : 07)

### **Perception: motivation**

8. Il faut encourager à la lecture très jeune (E01 : 08)
9. Écrire la formule en très gros sur une feuille blanche et faire parler les paramètres (E01 : 09)

### **Correctifs: style d'apprentissage**

10. Trucs pour aider quelqu'un: lui demander d'expliquer une formule qu'il récite; dessiner pour un visuel; lire quelque chose qu'on aime et prendre le temps pour le comprendre (souligner les mots incompris et les chercher dans le dictionnaire), simplifier (E01 : 10)
11. Tenir compte des styles d'apprentissage: on ne donne pas les mêmes directives d'un trajet à un visuel qu'à un auditif (E01 : 11)

### **Impact**

12. Difficultés langagières non réglées au primaire deviennent un boulet. Et pour les régler il faut le concours des parents et des profs (E01 : 12)

### **Correctifs: motivation**

13. Être attentif à l'effort plus qu'aux résultats (E01 : 13)

**Perception**

14. Tout ce qui se passe dans le milieu scolaire influence les élèves (E01 : 14)

**Correctifs: motivation**

15. Il faut accompagner les jeunes et leur offrir de l'aide quand ils ont de la difficulté (E01 : 15)

***Entrevue 02 :*****Remarque générale**

1. 1. Remarque générale: Entrevue lourde qui tourne en rond mais avec des passages très révélateurs. Il faut prendre le temps de l'analyser... L'interviewé a de véritables difficultés langagières, une pensée qui a de la misère à se dire clairement (E02 : 01)

**Correctifs: lecture**

2. Lire n'importe quoi mais lire.(va avec 12) (E02 : 02)
3. Avec le programme de sciences, c'est difficile de trouver le temps pour lire (E02 : 03)

**Manifestations**

4. Difficulté d'écrire un texte qui se tient... problème d'ordre dans les idées (Voir à cet effet entrevue 24) (E02 : 04)
5. Essayer d'avoir une pensée qui se suit (E02 : 05)

**Maths**

6. Maths = symbole plus suite logique (E02 : 06)

**Philo**

7. Philosophie: 3ème niveau d'abstraction mais intéressant. On y apprend comment structurer notre argumentation (E02 : 07)

**Correctifs: style d'apprentissage**

8. Style d'apprentissage: Je ne suis pas fort sur l'auditif (E02 : 08)

**Correctifs: dictionnaire**

9. Chercher les mots qu'on ne connaît pas (E02 : 09)

**Perception: motivation**

10. On apprend mieux quelque chose qui vient de nous (E02 : 10)

**Perception: parler avec des gens bien**

11. Pour améliorer ton langage, il faut parler avec des gens qui parlent bien (E02 : 11)

**Correctifs: lecture**

12. Lire pour s'améliorer (va avec 2) (E02 : 12)

**Origines: non: écoute des parents**

13. J'aurais dû écouter mes parents qui me reprenaient toujours (E02 : 13)

**Perception: s'exprimer plus**

14. Plus vieux, je m'exprime plus donc j'ai plus d'idées (E02 : 14)

**Correctifs: Ne pas savoir quoi faire**

15. Je ne sais pas quoi faire pour m'améliorer (E02 : 15)

**Nil**

16. S'améliorer en français avant l'université (E02 : 16)

**Origines: Ne pas avoir travaillé le français au secondaire**

17. J'aurais dû travailler mon français au secondaire (E02 : 17)

**Manifestations: Ne pas savoir répondre aux questions**

18. Au secondaire problème pour répondre aux questions (E02 : 18)

**Correctifs: CAF**

19. Avec le travail que je fais au CAF, je suis sûr que je vais m'améliorer... Je suis plus optimiste (E02 : 19)

20. Au CAF on ne va pas écrire à ta place, on va t'aider à corriger tes phrases (E02 : 20)

**Perception: démotivation**

21. On ne tient pas compte de nos efforts quand on évalue nos travaux... Ce qui amène des frustrations (E02 : 21)

**Correctifs: faire les exercices**

22. En science si tu ne fais pas les exercices, tu ne peux pas réussir (E02 : 22)

**Manifestations: problème de compréhension...**

23. J'ai toujours eu des problèmes avec la compréhension (E02 : 23)

24. Problème de liens corrects, de compréhension exacte (E02 : 24)

### ***Entrevue 03 :***

**Remarque générale**

**Correctifs: lien d'amitié avec prof**

1. Remarque générale: Rien de très particulier si ce n'est la relation d'amitié avec un prof qui incite l'élève à s'impliquer et à s'améliorer pour finir avec un prix d'implication dans le milieu (E03 : 01)

**Correctifs: méthode**

2. À la recherche d'une méthode efficace (E03 : 02)

**Perception: sauter une année**

3. Début primaire une année à l'avance et résultats: ça va en diminuant (E03 : 03)

**Origines milieu familial**

4. Difficultés au secondaire: milieu familial défavorable (cousin) (E03 : 04)

**Correctifs: relation d'aide avec personne ressource, responsabilité etc....**

5. Relation d'aide très appréciée avec une personne ressource au secondaire (E03 : 05)

6. Relation d'aide avec un intervenant: responsabilité, améliorations, résultats prix méritas (E03 : 06)

**Correctifs: application en maths**

7. En maths avec travail et application, meilleurs résultats (E03 : 07)

**Manifestation: incompréhension des questions et stress**

8. Stress provenant de l'incompréhension du problème de la manière dont le prof l'a expliqué (E03 : 08)

**Manifestation: non développement des idées**

9. Problème de développement de mes idées: trop de concision (E03 : 09)

**Origines: manque de lecture**

10. Lecture seulement au primaire... Après manque de temps (E03 : 10)

## *Entrevue 04 :*

**Remarque générale**

**Origine: changement de système**

1. Remarque générale: Sentiment d'espoir que les difficultés vont s'arranger. Cela incite à se prendre en main et à faire de quoi et ça semble de régler. Secondaire dans le système français, secondaire V et collégial à Brébeuf (E04 : 01)

**Correctifs: tuteur et prof**

2. Lacunes en maths: début du collégial. Je travaille pour me corriger avec une tutrice et un prof (E04 : 02)

**Origines: primaire**

3. Mes lacunes en maths avaient commencé au primaire 3 et 4 (E04 : 03)

**Manifestations: incompréhension des questions**

4. Difficulté de compréhension des questions (E04 : 04)

**Correctifs: écoute**

5. La clé c'est l'écoute attentive en classe (E04 : 05)

**Correctifs: Trucs multiples**

6. Trucs pour s'aider: prise de notes, faire les exercices, relire les leçons, préparer les leçons (E04 : 06)

**Perception: optimisme**

7. Oui c'est sûr que j'ai quelques problèmes mais avec le temps tout s'améliore (E04 : 07)

## *Entrevue 05 :*

**Manifestations: amplification**

1. Amplifier la difficulté des problèmes n'aide pas à bien y répondre (E05 : 01)

Nil

2. En 6ème année: on se décide à s'améliorer (E05 : 02)
3. Secondaire II, fini les problèmes sauf en maths (E05 : 03)

**Correctifs: tuteur, mais...**

4. Un tuteur, quelqu'un qui nous suit, mais ce n'est pas bon, car il faut savoir apprendre à faire nos choses par nous mêmes (E05 : 04)

**Origines: Atmosphère classe**

5. Difficulté de travailler dans une atmosphère de classe désordonnée (E05 : 05)

**Correctifs: temporaire**

6. Problème réglé pour une année: Pendant une année, je faisais le nécessaire puis tout allait mieux, ma motivation, les résultats c'était facile (E05 : 06)

**Manifestation: Impact: Examens**

7. Examen: peur, angoisse, stress (E05 : 07)

**Perception: questions imprévisibles**

8. Imprévisibilité des questions (E05 : 08)

**Perception: lecture au détriment des devoirs**

9. Plus intéressé à la lecture qu'au devoir (E05 : 09)

## ***Entrevue 06 :***

Nil

1. Cette entrevue n'est pas consistante (E06 : 01)

**Origines: sensibiliser aux erreurs**

2. Sensibiliser le jeune aux erreurs (E06 : 02)

**Perception: motivation**

3. Tout est dans le ton: On ne devrait pas te dire t'es pas bon en français mais t'as besoin de récupération (E06 : 03)

**Perception**

4. Le contenu reste quand même malgré les fautes (E06 : 04)

**Correctifs: grammaire au cégep**

5. Il faut de la grammaire au cégep (E06 : 05)

**Correctifs: lecture**

6. Conditionner les élèves à la lecture (E06 : 06)

**Correctifs: se motiver**

7. Il faut se motiver soi-même (E06 : 07)

**Perception**

8. Épreuve uniforme: j'y suis prêt n'importe quand (E06 : 08)
9. J'ai écrit un test pour une revue (E06 : 09)

**Manifestations: difficulté avec l'abstrait**

10. J'ai de la difficulté à comprendre avec un domaine abstrait (E06 : 10)

## ***Entrevue 07 :***

### **Remarque générale**

1. Remarque générale (E07 : 01)

### **Manifestations: difficultés seulement en maths**

2. J'ai jamais été un élève parfait comme 100%... mais j'ai de bonnes notes, sauf en maths ou j'ai des difficultés depuis mon enfance (E07 : 02)
3. Les maths ça 'a jamais été mon fort (E07 : 03)

### **Manifestations: mauvaise compréhension des lectures**

4. Difficulté de comprendre à cause d'une mauvaise lecture ou d'une lecture trop rapide (E07 : 04)

### **Origines: ne pas savoir quoi faire**

5. Quand je sais quoi faire, je le fais bien (E07 : 05)

### **Manifestations: Impact: examens (mauvais résultats malgré l'étude)**

6. J'étudie beaucoup, j'arrive à l'examen, pense avoir de bonnes notes et finalement j'ai 60% (E07 : 06)

### **Origines: longue histoire d'échec**

7. Ça se peut qu'en maths je sois un plus nerveux car je connais ma longue histoire de pas grande réussite en maths (E07 : 07)

### **Perception: ne pas savoir ce qui manque**

8. Je ne sais pas vraiment s'il me manque des bases en maths sauf que ma mère dit que j'ai pas bien été enseignée à la base (E07 : 08)

### **Origines: ne pas savoir quoi faire en maths**

9. J'aimerais régler mon problème en maths mais je ne sais pas c'est quoi mon problème (E07 : 09)

### **Correctifs: étude et apprentissage des formules**

10. Une bonne méthode: étudier par soir même et apprendre ses formules par cœur (E07 : 10)

### **Manifestations: mes amis sont bons mais pas moi**

11. Mes amis sont bons en maths mais pas moi. Ils me sont supérieurs mais je peux les voir pour me faire aider (E07 : 11)

### **Manifestations: image négative**

12. Exemple de représentation négative de soi (E07 : 12)

### **Origines: primaire bébé...**

13. Souvenir très désagréable du primaire: trop d'encadrement, bébé, pas d'intérêt... (E07 : 13)

### **Origines: changement d'école**

14. Au secondaire: changement d'école, transition un peu difficile en première et correct pour le reste (E07 : 14)

**Manifestations: difficultés avec l'abstrait**

15. Je comprends les maths quand c'est concret. Ex. en économie... (E07 : 15)

**Nil**

16. En classe ça clique pas les maths (E07 : 16)

**Correctifs: besoin de quelqu'un d'expérience**

17. J'ai besoin de quelqu'un avec plus d'expérience pour m'aider, pour me donner des trucs (E07 : 17)

***Entrevue 08 :*****Manifestations: maths et sciences seulement**

1. Difficultés surtout en maths et sciences et non au niveau de la langue (E08 : 01)

**Correctifs: voir le prof.**

2. Voir le prof pour être sûr de comprendre (E08 : 02)

**Manifestations: Impact: examens (angoisse)**

3. Examen: angoisse et stress (E08 : 03)

**Origines: père**

4. Attitude démotivante du père (E08 : 04)

**Origines: pas d'intérêt en sciences**

5. Sciences et maths pas un domaine d'intérêt (E08 : 05)

**Correctifs: Trucs multiples**

6. Trucs pour s'en sortir: Voir son prof, tuteur, faire les exercices à l'avance, encercler ce qu'on ne comprend pas (E08 : 06)

**Correctifs: Renforcer la base**

7. Renforcer les notions de base: Pyramide (E08 : 07)

**Manifestations: comprendre les formules**

8. Difficulté à comprendre les formules (E08 : 08)

**Manifestations: tout changer en peu de temps**

9. Difficulté de tout changer en 15 semaines (E08 : 09)

**Conseils à un enfant (une partie peut aller dans correctifs)**

10. Conseils à un enfant: (Ne pas accumuler; corriger les erreurs dans le parcours académique tout de suite; pas de m'enfoutisme) (E08 : 10)

**Perception: Ne pas voir l'avenir**

11. Prévoir l'avenir: (Ça s'en tenait au test que je venais de couler...) (E08 : 11)

***Entrevue 09 :*****Origines: base peut-être...**



1. Remarque générale: Un cas très spécial: grand intérêt à la culture, à la lecture, au sport, grande énergie... et problèmes... probablement une base mal contrôlée (E09 : 01)

**Origines: inconscience des difficultés**

2. J'avais des difficultés en français mais je n'en étais pas tout à fait conscient (E09 : 02)
3. Je pensais que mes fautes étaient des fautes d'inattention (E09 : 03)

**Origines: non: intérêt au code**

4. C'est l'histoire littéraire qui m'intéresse plus que le code (E09 : 04)

**Origines: liberté au collégial**

5. Mes notes étaient bonnes au primaire et secondaire; au collégial, c'est trop de liberté... Je n'y étais pas prêt (E09 : 05)

**Manifestations: lenteur dans l'écriture**

6. Il me faut du temps pour écrire un texte et le corriger (E09 : 06)

**Impact: épreuve, manque de temps**

7. Dans l'épreuve ministérielle, on n'a pas le temps (E09 : 07)

**Origines: oubli des règles**

8. Vague souvenir de mes règles de grammaire (E09 : 08)

**Origines: lenteur**

9. Grand lecteur depuis le primaire (E09 : 09)

**Manifestations: intérêt pour poésie**

10. Adorer Baudelaire (E09 : 10)

**Manifestations: démotivation**

11. Une amie superbe poète au collège... elle s'est fait casser (E09 : 11)

**Origines: oubli de ce qui est appris**

12. Mon problème: je n'ai pas retenu ce que j'ai appris (E09 : 12)

**Correctifs: CAF**

13. Le CAF me questionne (E09 : 13)

**Origines: Fan sport**

14. Fan du sport (E09 : 14)

**Origines: surcharge**

15. Trop de cours pour quelqu'un qui se passionne en même temps pour le sport (E09 : 15)

16. **Manifestations:** allures de culture

17. J'ai des allures de quelqu'un de cultivé. Les gens ne comprennent pas je peux avoir des problèmes (E09 : 16)

**Correctifs: motivation**

18. J'ai de la facilité là où j'ai de l'intérêt (E09 : 17)

## ***Entrevue 10 :***

### **Origines: secondaire facile**

1. Réussite trop facile au secondaire (E10 : 01)

### **Manifestations: Impact: examens**

2. En psycho et en économie, je comprends bien jusqu'à l'examen (E10 : 02)

### **Origines: pas de pratique dans les cours ...**

3. Pas de pratique dans les cours pour aider à comprendre et le professeur ne vérifie pas si on comprend : i parle, il parle, i parle puis i donne l'examen... (E10 : 03)
4. Facilité avec une approche pratique où il y a alternance entre théorie et exercices (E10 : 04)

### **Manifestations: compréhension**

5. Lire les questions 10 fois pour comprendre (E10 : 05)
6. En classe je suis la seule qui ne comprend pas la mythologie (E10 : 06)

### **Manifestations: expression de sa pensée**

7. Difficulté de concision (E10 : 07)
8. Écrire une page sur un concept, c'est difficile (E10 : 08)

### **Manifestations: Impact: examens (déception)**

9. Grande déception à l'examen (E10 : 09)

### **Correctifs: travail après les classes**

10. Rester travailler une heure après les cours (E10 : 10)

### **Manifestations: Impact: examens**

11. Stress à l'examen par incompréhension des questions (E10 : 11)

### **Correctifs: ne pas se tourmenter après**

12. Ça sert à rien de se tourmenter après l'examen (E10 : 12)

## ***Entrevue 11***

### **Origines: oubli**

1. Souvenir pas très clair de ce qui est appris avant (E11 : 01)

### **Manifestations: notes plus basses au cégep**

2. Cégep, les notes descendent (E11 : 02)

### **Origines: Difficultés depuis toujours**

3. Difficulté depuis toujours (E11 : 03)

### **Origines: Difficultés en maths avec règles**

4. En maths, difficultés avec les petites règles (E11 : 04)

### **Conseils à un enfant (une partie peut aller dans correctifs)**

5. **Conseils aux enfants:** Apprendre les règles la base, voir tout de suite le prof, bien utiliser ses notes de cours, ne pas manquer un seul cours (E11 : 05)

**Perception: écoles comment apprendre**

6. Les écoles ne s'occupent pas de comment apprendre (E11 : 06)

**Perception: attitude du prof**

7. L'attention dépend du prof (E11 : 07)

**Correctifs: comprendre la formule**

8. Comprendre la formule est essentielle (E11 : 08)

## *Entrevue 12*

**Origines: comparaison avec autrui**

1. Comparaison décourageante avec autrui (E12 : 01)

**Origines: lacunes ancrées**

2. Difficulté de récupération après des lacunes constantes (E12 : 02)

**Correctifs: prof**

3. Ça aide beaucoup quand le prof parle dans notre langage (E12 : 03)

**Origines: messages parents**

4. Message décourageant, déconcertant des parents, problèmes avec de amis (E12 : 04)

**Correctifs: concentration maths**

5. En maths quand je me concentre, mon rendement augmente (E12 : 05)

**Origines: éparpillement**

6. Trop d'événements, on perle le fil (E12 : 06)

**Impact: susceptibilité**

7. Susceptibilité: en classe, ne pas poser de question de peur qu'on rit de toi (E12 : 07)

**Correctifs: attitude non jugeante du prof**

8. Bonne relation avec le prof: quand il ne nous juge pas (E12 : 08)

**Correctifs: présence aux cours**

9. Importance de la présence au cours (E12 : 09)
10. Absence non motivable inacceptable, malaise pour justifier l'absence (E12 : 10)

**Correctifs: expériences**

11. Apprendre de ses expériences (E12 : 11)

**Correctifs: motivation par connaissance de soi**

12. Apprendre à se connaître (E12 : 12)

**Correctifs: motivation (confiance)**

13. Développer la confiance en soi (E12 : 13)

**Correctifs: motivation (Enseigner)**

14. Enseigner aux plus jeunes aide à nous faire prendre confiance (E12 : 14)

**Correctifs: Le bon choix de sa place**

15. Être là où on doit être (E12 : 15)

**Correctifs: motivation ( voir ses points forts)**

16. Découvrir ses points forts (E12 : 16)

**Correctifs: Motivation (responsabilité)**

17. Avoir une responsabilité valorise et aide à apprendre (E12 : 17)

**Correctifs: Motivation (Parents voient la force de l'enfant)**

18. Rôle du parent: aider l'enfant à voir ses forces (E12 : 18)

**Correctifs: démotivation**

19. Trop de critique pas assez d'encouragement (E12 : 19)

**Correctifs: démotivation (absence de l'essentiel)**

20. L'essentiel manque en éducation (E12 : 20)

**Correctifs: motivation (amour, valorisation, accomplissement)**

21. Moi je dis que tout part de l'amour, de la valorisation et de l'accomplissement (E12 : 21)

**Origines: solitude**

22. Problème fondamental: la solitude (E12 : 22)

**Origines: prof rabaisse**

23. Un prof qui rabaisse l'élève c'est grave (E12 : 23)

**Correctifs: démotivation (trouver son chemin)**

24. Trouver son chemin (E12 : 24)

**Correctifs: Style d'apprentissage**

25. Un schéma pour un visuel (E12 : 25)

**Correctifs: prise de notes**

26. Prise de notes au cégep: très important (E12 : 26)

**Conseils à un enfant (une partie peut aller dans correctifs)**

27. Conseils à enfant: Lui donner la confiance, réaliser un rêve, sécurité affective, le pousser dans ce qu'il aime, connaître son enfant, développer au maximum dans son talent naturel "ce pourquoi il est né" (E12 : 27)

28. Donner pour s'épanouir, donner au lieu de toujours vouloir recevoir (E12 : 28)

## ***Entrevue 13***

**Origines: algèbre**

1. Pas bonne en algèbre (E13 : 01)

**Origines: blocage avec un prof**

2. ET si tu ne comprends pas plus avec le même prof? (E13 : 02)

**Origines: un mot du prof**

3. Cercle vicieux : un petit mot du prof peut avoir des conséquences néfastes sur celui qui est fragile (matière facile maintenant, si on ne la comprend pas la session prochaine grande difficulté... (E13 : 03)

**Origines: incompréhension**

4. Quand tu ne comprends pas, il n'y a rien à faire (E13 : 04)

**Correctifs: point d'appui**

5. Besoin de s'appuyer sur quelque chose pour comprendre (E13 : 05)

**Correctifs: comprendre plus tard**

6. Comprendre la fin de semaine (avec un tuteur)... Question: quoi faire pour comprendre maintenant? (E13 : 06)

**Correctifs: motivation (carrière)**

7. Je veux apprendre beaucoup pour devenir un jour avocate (E13 : 07)

**Correctifs: démotivation (un trou dans la matière)**

8. Un trou et ça enclenche un mouvement de découragement (E13 : 08)

**Correctifs: Enregistrer?**

9. Une cassette oui, mais il vaut mieux comprendre tout de suite (E13 : 09)

**Origines: concentration**

10. Les 15 premières minutes on introduit et le reste c'est la théorie... faque moi je perds toute la théorie (E13 : 10)

**Correctifs: Exercices en classe**

11. Exercices en classe très souhaitables (E13 : 11)
12. Moi j'aime mieux faire les exercices tout de suite (E13 : 12)

**Origines: Trop vouloir se concentrer**

13. À force de trop me dire "il faut que tu te concentres", je ne me concentre plus (E13 : 13)

**Correctifs: se placer en avant**

14. Se placer carrément en avant (E13 : 14)

**Correctifs: discipline**

15. 15. Moi il me faut de la discipline mais il ne faut pas trop m'en mettre sur le dos (E13 : 15)

**Origines: solitude**

16. Solitude et rejet (E13 : 16)

**Correctifs: l'école avant les amis**

17. L'école avant les amis, sauf que c'est plat (E13 : 17)

**Correctifs: se prendre en main**

18. Fin du secondaire, j'ai décidé de me prendre en main (E13 : 18)

Nil

19. Quand je serai avocate, je veux tout faire au bureau (E13 : 19)

**Correctifs: style d'apprentissage**

20. J'apprends en regardant les autres (visuelle) (E13 : 20)

Nil

21. Préjugé général pour les sciences pures (E13 : 21)

### ***Entrevue 14 :***

**Origines: trop de travail peu de résultats**

1. Au primaire, beaucoup de travail, peu de résultats. Au secondaire même chose, alors abandon des maths (E14 : 01)

**Correctifs: amélioration, confiance**

2. Secondaire IV, changement de collègue: les maths s'améliorent et je reprends confiance (E14 : 02)

Nil

3. Pas encore découragée mais déterminée à réussir (E14 : 03)

**Origines: absences hospitalisation**

4. Primaire: hospitalisation, partie des matières perdues, peu des questions, maths = bête noire (E14 : 04)

**Correctifs: prof + tuteur**

5. Prof plus tuteur en temps supplémentaire (E14 : 05)

**Origines: néant devant les questions**

6. Devant les questions, c'est le néant. Étudier juste les formules et abandon de l'idée de comprendre (E14 : 06)

**Origines: non application**

7. Problème non de français mais d'application (E14 : 07)

**Correctifs: méthode (étape par étape)**

8. Méthode: lire le problème, le mettre par écrit étape par étape et dessiner quelque (E14 : 08)

**Manifestations: Impact: Examens (blanc)**

9. Je ne manque pas de temps aux examens problème et blanc... (E14 : 09)

**Impact: brailler de joie**

10. Brailler de joie à un résultat de 90 (E14 : 10)

**Correctifs: motivation (encouragement)**

11. Pour quelqu'un avec des difficultés, un sourire, un simple mot, ça peut l'encourager (E14 : 11)

**Origine: difficultés seulement en maths**

12. Problème seulement en maths (E14 : 12)

13. En maths, il faut que je m'assoie et que j'ouvre grand mon cerveau (E14 : 13)

## ***Entrevue 15***

### **Correctifs: volonté de réussir**

1. Très intéressant comme cas fragile ayant beaucoup de difficultés à comprendre, à saisir, mais en même temps plein de volonté et de désir de réussir (E15 : 01)

### **Manifestations: Impact: Examens (stress, blocage)**

2. Stress aux examens de maths (E15 : 02)  
 3. Blocage en maths (E15 : 03)  
 4. Stress, panique, toute mêlé, c'est super douloureux (E15 : 04)  
 5. Fragilité totale (E15 : 05)

### **Origines: père faible en maths**

6. Papa faible en maths (E15 : 06)

### **Philo, maths**

7. Philo plus proche de la vie, en maths c'est trop abstrait (E15 : 07)

### **Correctifs: lucidité**

8. Bonne lucidité à l'endroit des difficultés (E15 : 08)

### **Correctifs: application en maths**

9. Maths appliquées c'est plus facile (E15 : 09)

### **Origines: notions de base**

10. Faire des rapports... quand tu n'as bien compris les notions de base... (E15 : 10)

### **Origines: démotivation par résultats**

11. Travaille bien, réussit mal... stress (E15 : 11)

### **Origines: comparaison**

12. Comparaison (E15 : 12)

### **Origines: fragilité**

13. Le moindre changement et ça ne marche plus: chaos, confusion (E15 : 13)

### **Manifestations: Impact: Examens (panique, déception)**

14. Panique et stress à l'examen (E15 : 14)  
 15. Déception (E15 : 15)

### **Correctifs: tuteur (béquille)**

16. Un autre tuteur? Pas une solution (E15 : 16)

### **Correctifs: motivation (persévérance)**

17. Persévérance et intérêt (E15 : 17)

### **Origines: démotivation (remarques négatives)**

18. Remarques négatives continuelles, ça me déconcerte (E15 : 18)
19. Impact: susceptibilité
20. Je prends tout personnel (faque n'attaque pas la classe) (E15 : 19)

## ***Entrevue 16 :***

### **Remarque générale**

1. Remarque générale: Entrevue fort intéressante, un peu trop répétitive mais quand même consistante. En bref, elle insiste sur la nécessité de ne pas écœurer l'élève avec la formation du français qui est important pour tout le monde en tant que base pour lire et écrire convenablement mais comme formation littéraire dans lequel elle sera l'apanage de ceux préconiseraient une formation en lettre. Un français standard pour tout le monde? Soit, mais seulement le strict nécessaire pour lire et écrire. Le reste ne justifie pas plus que d'imposer une formation en sciences pour tout le monde. Le choix est arbitraire à faire connaître la littérature à tout le monde, même à ceux qui n'en ont pas besoin pour leur formation spécifique. Le système d'éducation n'évolue pas s'il ne s'ajuste pas à la réalité de l'élève d'aujourd'hui. (E16 : 01)

### **Origines: étalées**

2. Primaire aucun échec, secondaire II français puis cégep III année, français (E16 : 02)

### **Origines: non intérêt, démotivation**

3. Le français une matière qui ne m'intéresse pas (E16 : 03)

### **Perception: lourdeur du tordeur**

4. C'est lourd la formule dans laquelle il faut passer dans le tordeur notre phrase pour savoir si elle est bonne (E16 : 04)

### **Origines: secondaire**

5. À partir du secondaire II j'ai mis je pourrais dire que j'ai commencé à mettre de côté le français (E16 : 05)

### **Origines: le code**

6. Problème avec les règles: exemple, participe passé et cod (E16 : 06)

### **Origines: secondaire**

7. J'ai vraiment commencé à réaliser mi-secondaire que le français c'était un de mes points faibles (E16 : 07)

### **Origines: l'anglais plus facile**

8. C'est l'anglais, pis là ben, c'est, c'est tellement moins compliqué (E16 : 08)

### **Nil**

9. Ouais, le français, c't'une belle langue, c'est quasiment une culture, c'est quasiment une religion dans le fond (E16 : 09)

### **Origines: découverte de l'anglais**

10. Quand j'ai découvert l'anglais,, j'ai décroché du français (E16 : 10)



**Origines: non écoute**

11. Je manquais le point important, c'est-à-dire écouter, parce que je décrochais carrément. Le devoir, je pouvais plus le faire parce là j'étais obligé de lire dans les livres, pis là ça m'emmerdait (E16 : 11)

**Perception: l'anglais plus le fun**

12. Pourquoi je parle le français, ça serait tellement plus le fun l'anglais (E16 : 12)

**Perception: La maîtrise du français terrorise**

13. Maîtriser le français, ça me terrorise des fois un peu parce que je me dis que c'est dur (E16 : 13)

**Perception: Épreuve uniforme et connaissances littéraires**

14. Connaissances littéraires pour réussir l'épreuve uniforme, c'est inutile (E16 : 14)
15. Le ministère affirme que les connaissances littéraires devraient être rendues à tel point au cégep... Je trouve ça absurde, niaisieux et ridicule (E16 : 15)
16. Pourquoi n'impose-t-on pas à tous les élèves de connaître la formule  $V=RI$  alors qu'on sait qu'on est la capitale mondiale de l'électricité. Pourquoi n'exige-t-on pas d'un prof de français une certaine connaissance de base en physique, en chimie, en sciences?... Ça ça fait partie de la source de mon "écoeurement" de la langue française (E16 : 16)

**Origines: on arrive au cégep non préparé**

17. J'me dis "On arrive au cégep, pis les professeurs nous disent, tu sais pas lire, tu sais pas écrire, tu sais pas composer des textes", pis ce qu'on fait, c'est on lit des oeuvres, pis là ben tes connaissances littéraires sont pas bonnes, pis là ben faites ci, pis faites ça, pis bon (E16 : 17)

**Perception: Lire et écrire OK mais pas disserter et lire des livres**

18. On est dans un cégep technique. Je veux être capable de rédiger convenablement un rapport sans qu'il soit bourré de fautes. C'est tout. Ça ne me tente pas de passer 15 heures de mon temps à lire un livre ou faire une dissertation (E16 : 18)

**Correctifs: Ne pas traiter tout le monde comme en lettres**

19. Distinguer entre ceux qui vont en lettres et les autres pour les standards (E16 : 19)

**Origines: Oubli des règles**

20. On ne se souvient pas des règles quand on ne les pratique pas (E16 : 20)

**Perception: Ok pour un français standard (lire et écrire)**

21. Faque tsé c'est ça, j'veux dire, oui j'suis d'accord avec un certain standard, un bon savoir lire, écrire correctement, être capable de développer une pensée critique. Sauf que j'me dis "Y a quelque chose, y a quelque chose de ridicule un peu en quelque part, de vouloir tout mettre le monde au même niveau" (E16 : 21)

**Perception: En électronique le cours de français...**

22. J'me dis celui qui aime pas ça là, pis celui que, lui pour lui c'est l'électronique ou la mécanique, maiqu' y arrive dans son cours de français "Ah, pas encore un maudit cours de français!". Pis là quand y arrive chez eux le soir, ben y garroche ses livres de français dans le coin, pis y é fait pas, pis ça fini là, tsé (E16 : 22)

**Perception: écoeuré**

23. Je me sens un peu écoeuré, un peu tirillé par le fait qu'il faut absolument que j'atteigne ce standard là (E16 : 23)

**Correctifs: Ne pas traiter tout le monde comme en lettres**

24. À chacun son métier. Tout le monde n'est pas en lettres (E16 : 24)  
 25. Chacun doit atteindre le standard de son domaine (E16 : 25)  
 26. Au nom de quoi décide-t-on de ces standards pour tout le monde? (E16 : 26)

**Impact: l'épreuve ça prend plus de temps**

27. Tout le monde n'a pas besoin d'un même... Il faut accorder du temps à ceux qui en veulent plus pour faire l'épreuve, tout comme pour lire un schéma (E16 : 27)  
 28. Articuler sa pensée, je suis d'accord que tout le monde doit être capable de faire ça... Mais on devrait accorder le temps nécessaire pour tester les gens là-dessus (E16 : 28)

**Perception: standard élevé**

29. Le standard est un peu trop hau. (E16 : 29)  
 30. Le français est trop complexe pour être maîtrisé... Ce n'est pas pour rien que les immigrants veulent apprendre l'anglais (E16 : 30)

**Perception: l'épreuve met ma vie en stand by**

31. Devant l'épreuve ma vie est en "stand by" (E16 : 31)

**Correctifs: Ne pas traiter tout le monde comme en lettres**

32. Ma force est ailleurs... Oui je suis capable d'écrire, de parler, mais je ne suis pas Bernard Pivot (E16 : 32)  
 33. Sauf que bon, j'suis capable de me faire comprendre, pis là-dessus, là-dessus j'me dis "Y a quelque chose, y a quelque chose que le monde a pas compris, ou y a quelqu'un qui se munit d'une autorité, qui, pour décider", qui je sais pas, y a trouvé ça où mais j'veux dire, c'est, j'trouve ça dommage, j'trouve ça plate là de, d'un peu écoeurer les jeunes, pis de leur dire "Ouais, le français, le français, le français, le français, pis il faut que t'atteigne ce standard là", pis carrément suspendre ma vie à un test d'épreuve uniforme là. Suspendre mon apprentissage carrément à un test d'épreuve uniforme, j'veux dire, j'suis pas un, j'suis pas un moins que rien en électronique pour autant même si j'échoue ce test là (E16 : 33)

**Nil**

34. Comment changer les mentalités? (E16 : 34)

**Correctifs: les décideurs doivent connaître le monde**

35. Il faudrait que les décideurs prennent le temps de redescendre en bas pour connaître le monde (E16 : 35)

**Correctifs: Un coup de pied dans le derrière**

36. Le coup de pied dans le derrière il faut le donner à ceux n'aiment pas ça (E16 : 36)

**Correctifs: les décideurs doivent connaître le monde**

37. Faque j'comprends pas pourquoi on investit des sommes d'argent incroyables pour essayer de développer des programmes, pis dans l'fond, tout ce que ça va faire, c'est intéresser encore plus ceux qui sont intéressés, pis désintéresser encore plus ceux qui sont désintéressés parce que le standard est facile pour les ceux qui sont intéressés, pis est pas facile pour ceux qui sont pas intéressés. Faque j'me dis, en quelque part, c'est ... (E16 : 37)

**Conseils à un enfant (une partie peut aller dans correctifs)**

38. Conseils à un enfant: Le laisser choisir la langue; lui faire comprendre que papa a lui aussi eu de la misère; lui laisser un choix libre; s'assurer qu'il sait lire et écrire convenablement; ne pas l'écoeurer avec des normes plus ou moins valables (E16 : 38)

**Perception: l'épreuve met ma vie en stand by**

39. L'épreuve uniforme: 4 heures sur 4 ans d'études pour décider si oui ou non je vais avoir mon petit bout de papie. (E16 : 39)

**Perception: standard source d'écoeurement**

40. Ne pas mettre le standard trop haut de peur de décourager et d'écoeurer le monde. Si l'on veut aller plus loin, on ajoute des cours à ceux qui le veulent (E16 : 40)

**Perception: littérature inutile**

41. Personnellement, la littérature française, j'en ai rien à foutre. J'suis fier de mes auteurs québécois, comme Tremblay qui écrit des romans. J'les lis pas, j'les lis pas, j'les ai pas lus, mais j'suis fier que ça soit quelqu'un de mon coin, qu'il ait gagné des choses en France, pis qu'il soit reconnu en Europe, pis qu'il y ait beaucoup de gens qui lisent ses oeuvres. Parce que oui ça l'air bon ses choses, j'ai vu la pièce de théâtre Les belles:soeurs, c'est excellent les textes qu'il a écrit, c'est super bon. J'suis content, j'suis fier des gens qui font ça dans mon coin de pays à moi là, au Québec. J'suis fier du monde qui le font, sauf que j'me dis, c'est pas pour moi (E16 : 41)

**Correctifs: se cogner le nez**

42. Ne pas craindre de laisser le jeune se cogner le nez contre l'obstacle et après on peut lui serrer la vice (E16 : 42)

**Correctifs: ne pas savoir quoi faire**

43. Être plus sévère ou pas avec les jeunes très tôt, je ne sais pas comment résoudre ce problème... Je ne sais pas comment résoudre ce problème d'autonomie (E16 : 43)

**Origines: grand soutien des parents**

44. Les parents qui soutiennent trop leurs enfants en font des décrocheurs (E16 : 44)

**Correctifs: CAF**

45. Le CAF ça vient me chercher là où je suis pogné (E16 : 45)

**Correctifs: faciliter l'apprentissage**

46. Faciliter les choses pour l'apprentissage (E16 : 46)

**Correctifs: Demander l'opinion**

47. Chercher à connaître l'opinion de l'élève pour l'intéresse. (E16 : 47)

**Correctifs: Le troc en éducation**

48. Pratiquer le troc en matière d'éducation: échange de savoir (E16 : 48)

**Groupe**

49. 49. Travailler dans un petit groupe... Oui mais il faut qu'il me reste du temps pour mes jobbines à l'extérieur (E16 : 49)

**Perception: L'éducation inadaptée**

50. L'éducation ne s'adapte pas au progrès (E16 : 50)  
51. On ne doit pas s'accrocher à des formules ou à des visions dépassées (E16 : 51)

## *Entrevue 17 :*

**Remarque générale**

1. Remarque générale: Entrevue fort intéressante... une personne qui a vraiment de la difficulté mais qui fait ce qu'il faut pour s'en sortir calmement, étape par étape (comme dans son garage), avec lucidité, persévérance et méthode et tout en se découvrant... (E17 : 01)

**Impact: difficile expression des idées**

2. Difficulté avec l'expression des idées... au début, abandon du collégial pour un domaine plus concret: mécanique automobile, travail décevant dans un garage... Ensuite, passage à la machinerie lourde et retour au collégia. (E17 : 02)  
3. Niveau de langue décourageant. (E17 : 03)

**Origine: maths (algèbre)**

4. En maths fort jusqu'à l'arrivée de l'algèbre (Secondaire III) (E17 : 04)  
5. Difficulté en maths parce que je suis quelqu'un de concret. (E17 : 05)

**Origines: panique devant le global**

6. Je panique devant ce qui est global (E17 : 06)

**Manifestations: Impact: examens (stress)**

7. Devant l'examen, je perds mes moyens... gros stress. Quand j'aborde un problème, il faut que j'aie étape par étape en ayant toujours un objectif (E17 : 07)

**Correctifs: méthode (disséquer et ordonner)**

8. Ma méthode: disséquer et être ordonné (E17 : 08)
9. Mais je suis quelqu'un de perfectionniste (E17 : 09)

**Correctifs: Style d'apprentissage**

10. Visualiser un avion en direct (E17 : 10)

**Origines: Lenteur**

11. Lenteur dans l'assimilation des théories (E17 : 11)

**Correctifs: Style d'apprentissage**

12. Je suis né avec un marteau dans les mains (E17 : 12)

**Correctifs: méthode (repère avec outils)**

13. Méthode: classification des choses pour ne pas perdre les idées à chercher les outils. Mes outils que je sors me permettent de vérifier le travail à faire. Terminer ce qu'on commence. Lire un livre et le découper étape par étape (E17 : 13)

**Perception: retard inattrapable**

14. Retard accumulé en grammaire. Je ne peux plus me rattraper en même temps que je fais les cours (E17 : 14)

**Perception: l'épreuve un boulet**

15. L'épreuve est un boulet (E17 : 15)
16. **Perception:** dépassé par la réalité
17. Dans les cours, j'ai essayé de faire de mon mieux, mais beaucoup de choses m'échappent (E17 : 16)

**Correctifs: méthode (objectifs modestes)**

18. Se fixer des objectifs modestes (E17 : 17)

**Correctifs: CAF**

19. Au CAF j'ai commencé à mieux maîtriser ma grammaire (E17 : 18)

**Correctifs: motivation (se comparer à soi)**

20. C'est des progrès que j'ai faits par rapport à moi-même et non par rapport à l'objectif fixé, sur lequel je pourrais facilement me butte (E17 : 19)

**Perception: des objectifs pour progresser**

21. Quand on n'avance pas on recule (E17 : 20)
22. Il faut entreprendre de petits objectifs pour ne pas se décourager (E17 : 21)

## ***Entrevue 18 :***

**Remarque générale**

1. Remarque générale: De toute beauté... Une entrevue relaxante avec un jeune qui souffre irrémédiablement de fautes d'orthographe mais qui chemine... qui accepte son sort, ne cherche plus à s'en sortir définitivement mais fonctionne avec des palliatifs (dactylo, dictionnaire, ordinateur). Cela ne semble pas l'empêcher de faire son chemin intellectuellement et surtout

du côté des arts et de goûter à la vie tranquillement et sans se bousculer... et petit à petit, il se fraie en chemin (E18 : 01)

**Origines: orthographe**

2. Problème d'orthographe depuis le début (E18 : 02)

**Origines: copiage 1ère année problème d'audition**

3. La première année, j'ai copié sur ma voisine et j'ai eu des problème d'audition (E18 : 03)

**Correctifs: aide des profs**

4. De l'aide des profs mais j'ai encore des problèmes (E18 : 04)

**Manifestations: dictées corvée**

5. En secondaire, je pensais me libérer des dictées, mais non... (E18 : 05)

**Impact: fautes d'orthographe pas cause d'échec**

6. Mes fautes d'orthographe ne m'ont pas empêché de réussir mes cours (E18 : 06)

**Origines: mémoire**

7. Toute sorte d'aide mais ça n'a pas marché... C'est peut-être ma mémoire (E18 : 07)

**Correctifs: l'orthographe, pas de méthode**

8. Il n'y a pas de méthode pour l'orthographe (E18 : 09)

**Impact: blocage au collégial**

9. Je bloque maintenant au cégep en français III (E18 : 10)

**Manifestation: problème permanent accepté**

10. Un problème permanent que je commence à accepter.... (Voir le texte intégral) (E18 : 10)

**Correctifs: Motivation**

11. J'ai trouvé une vieille dactylo dans les poubelles de Mtl et j'essaie d'écrire pour moi... J'aimerais intégrer du texte avec la peinture que je fais (E18 : 11)

12. Écrire pour le fun sans se soucier des fautes (E18 : 12)

**Origines: problème de mémoire sélective**

13. J'ai un problème de mémoire mais pas dans tout. Par exemple je peux remonter facilement une machine que l'on démonte devant moi (E18 : 13)

**Manifestations: on se débrouille avec la grammaire**

14. En grammaire je me débrouille (E18 : 14)

**Manifestations: orthographe et non règles ni compréhension**

15. Tout ce qui est règle ne me fait pas problème. C'est surtout l'orthographe qui n'a pas de règles (E18 : 15)

16. Aucun problème de compréhension de texte (E18 : 16)

17. Un bon lecteur mais mon attention va à la formulation des phrases, à l'histoire et non à l'orthographe des mots (E18 : 17)

**Correctifs: Trucs multiples**

18. Trucs: un dictionnaire portatif et un petit ordinateur, ça m'ai aidé beaucoup (E18 : 18)
19. Diminuer la charge des cours pour mieux arriver (E18 : 19)
20. Suivre mon rythme: une vie tranquille, discussion avec un ami poète, une bière devant le feu, et un peu de travail. Mon bonheur n'est plus attaché seulement à l'école (E18 : 20)
21. Continuer à écrire mais faire ça plus sérieux et discuter avec quelqu'un mais pas avec n'importe qui (E18 : 21)
22. Avec mon ordinateur, les fautes d'orthographe tombent dans la normale... Pour le reste, plus tard je ferai corriger mes fautes comme tout le monde (E18 : 22)

**Manifestations: épreuve égale stress**

23. Le stress face à l'épreuve c'est d'obtenir le diplôme (E18 : 23)

**Impac: participation à production et acceptation de mes limites**

24. Je pourrais participer à une production théâtrale, mais ce ne serait pas moi qui rédigerais le texte (E18 : 24)
25. J'ai accepté la situation: mes forces et mes faiblesses (E18 : 24,25)

**Correctifs: Ma vie ne s'arrête pas aux fautes**

26. J'ai maintenant une routine où je fais de quoi de ma journée. (E18 : 26)
27. Je suis exposé dans les cafés et je vais monter (E18 : 27)
28. J'aimerais suivre un cours d'art mais je me fous diplôme (E18 : 28)
29. Grâce à ma vie, j'ai déjà atteint un stade intéressant en ar. (E18 : 29)

***Entrevue 19 :*****Remarque générale**

1. Remarque générale: Entrevue spéciale avec un jeune qui promettait beaucoup au primaire. Premier en maths, frappe son waterloo avec l'arrivée de l'algèbre en secondaire III, puis c'est le désastre et ça continue de tomber et là il ne trouve plus son domaine mais il le cherche encore avec espoir de le trouver... Beaucoup d'énergie, d'espoir, de recherche de sa voie. C'est quelqu'un dont il vaut la peine de s'occuper (E19 : 01)

**Origines: Début avec algèbre et crescendo**

2. Départ fulgurant en maths (E19 : 02)
3. Début des difficultés avec l'algèbre en secondaire III. Le prof est mêlant et il a plus ou moins de méthode (E19 : 03)
4. Le secondaire IV aggrave la situation, échec, perte de goût avec les sciences (E19 : 04)
5. Au cégep, en adm, échec en maths 103. En Aéronautique échec un fois de plus avec maths (E19 : 05)

**Origines: plusieurs jobbines**

6. J'ai toujours travaillé en dehors, de petites jobbines, Maintenant je travaille 25h/semaine (E19 : 06)

**Impact:** sentiment d'échec

7. J'ai développé un sentiment d'échec en maths. Toutes ces années là ça m'a fait réaliser que je voulais m'éloigner de tout ça : maths, physique... Ces choses là ce n'était vraiment mon domaine (E19 : 07)

**Impact:** errance pour métier

8. Je cherche mon chemin un peu partout... J'envisage toute sorte de métiers: policier, éducation physique, etc. (E19 : 08)

**Manifestations:** pas de difficultés langagières

9. Pas de difficultés langagières en particulier (E19 : 09)

**Impact:** épreuve passée

10. L'épreuve uniforme, je l'ai passée, par contre j'ai échoué français III (E19 : 10)

**Correctifs:** dictée du vendredi

11. Les profs ne doivent pas oublier les élèves. Les petites dictées du vendredi matin ça devrait continuer... Je trouve important de bien écrire et je m'ennuie de la dictée du vendredi mati. (E19 : 11)

12. Mes profs ont toujours été disponibles (E19 : 12)

**Origines:** algèbre (chiffres et lettres)

13. Mon seul problème ça a été l'algèbre: le mélange des chiffres et des lettres. Et j'ai perdu le goût complètement. J'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un pour me redonner le goût (E19 : 13)

**Manifestations:** perte de goût pas de demande d'aide

14. Quand j'ai perdu le goût, je n'ai plus demandé de l'aide (E19 : 14)

**Impact:** influence des maths sur tout

15. Les maths ont reflété sur les autres cours (E19 : 15)

**Perception:** trop de maths dans les cours

16. Ici, malheureusement, il y a trop de maths dans mes cours de programme (E19 : 16)

**Impact:** se promener de droite à gauche

17. Je change d'orientation l'an prochain (E19 : 17)

18. Je vais à droite, à gauche... Je vais finir mes études à 30 ans (E19 : 18)

19. Je voulais toujours aller dans quelque chose de payant mais que j'aime (E19 : 19)

**Manifestations:** phrases longues et compliquées

20. Ma mère fait des phrases courtes, moi j'ai toujours apporté une explication, une autre, pis une autre, pis une autre, pis les virgules... j'en mets, puis c'est là mes fautes. (E19 : 120)



**Conseils à un enfant (une partie peut aller dans correctifs)**

21. **Conseils à un enfant:** Aller dans ce qu'il aime, aller au bout de son rêve, ne pas se laisser décourager... (E19 : 21)

**Perception: Jeune, j'aimais les chiffres**

22. Jeune, j'aimais les chiffres (corrélation avec 13 et 2) (E19 : 22)
23. À trois ans, j'avais des livres de sciences et j'expliquais à mes mon oncles puis mes matantes au jour de l'an. J'expliquai tout à fond avec des termes scientifiques. À un moment donné ça s'est dévié vers autre chose: je lisais beaucoup d'Astérisque... J'ai lu des biographies. De plus j'aime le base ball à cause son côté stratégique... (E19 : 23)

**Impact: dégradation à cause des difficultés**

24. **Dégradation:** Qu'est-sé tu fais épais icitte? Pourquoi t'a été là? ... Mais je m'en vas en éducation physique, encore une fois rempli d'espoir... (E19 : 24)

**Perception: sens de leadership**

25. J'aime entraîner les autres, j'ai entraîné ma blonde... Quoi que je fasse, je vais quand même monter, progresser... Chez McDo, j'étais un petit boss et j'entraînais le monde avec moi (E19 : 25)

***Entrevue 20 :*****Remarque générale**

1. L'interviewé souffre d'un mélange anglais français qui rend son niveau d langue très peu valable dans les deux langues et de toute évidence il ne semble pas faire le nécessaire pour en sortir un jour. (E20 : 01)

**Manifestations: orthographe, structure, mélange deux langues**

2. Difficultés en français: orthographe et structure et mélange entre les deux langues (E20 : 02)

**Manifestations: temps des verbes**

3. Amélioration récente mais pas assez... problème particulier avec les temps des verbes (E20 : 03)

**Manifestations: problèmes d'incompréhension eb maths**

4. Problème en maths dû à une mauvaise compréhension de l'écrit (E20 : 04)

**Impact: blocage cégep**

5. Au cégep problème avec le 3ème cours de français (E20 : 05)

**Conseils à un enfant (une partie peut aller dans correctifs)**

6. Conseil: un français de base solide (E20 : 06)

**Manifestations: français écrit**

7. Problème surtout avec le français écrit (E20 : 07)

**Manifestations: problème de langue (trop de facteurs)**

8. J'espère pouvoir régler mes problèmes de langue mais ça dépend de trop de facteurs (E20 : 08)

**Perception: je fais le minimum demandé**

9. Je n'arrive pas faire autre chose que ce qui est demandé en classe, par exemple, la lecture (E20 : 09)

**Manifestations: mélange anglais français**

10. Chez nous tout est en anglais (E20 : 10)
11. Mes amis m'aident parfois (E20 : 11)
12. Je suis partagé entre le français et l'anglais (E20 : 12)
13. En Aéronautique c'est plus anglais avec de petits bouts en français (E20 : 13)

***Entrevue 21 :***

N.B. : Pour cette entrevue, il faut revoir le texte pour savoir quoi écrire dans chacun des items répertoriés.

1. Origine (E21 : 01)
2. Congénital (E21 : 02)
3. Épreuve (E21 : 03)
4. Angoisse (E21 : 04)
5. Formation d'un groupe (E21 : 04)
6. Techniques d'apprentissage: correcteur 101 (E21 : 06)
7. Peu d'espoir (E21 : 07)
8. Connaît la règle mais ne voit pas les fautes. (E21 : 08)
9. Lenteur à lire (E21 : 09)
10. Le prof me fait décrocher. (E21 : 10)
11. Un trait dans la marge: c'est de la vraie correction. (E21 : 11)
12. Espoir de s'en sortir (E21 : 12)
13. Épreuve (E21 : 13)
14. Prise de conscience de ses fautes (E21 : 14)

***Entrevue 22 :*****Correctifs: S'exprimer, enseigner**

1. Correctifs: s'exprimer quand on a de la difficulté à le faire, enseigner pour être clair, concis précis (E22 : 01)

**Impact: J'ai tout oublié**

2. Origine: J'ai fini mes cours de base mais je ne sais pas comment j'ai réussi... Mais il n'y a rien qui reste de cette formation de base... On oublie tout ce qu'on a appris... J'aurais aimé garder cette information... Je ne sais pas comment cette information a été effacée (E22 : 02)

**Correctifs: Lire et chercher les mots**

3. **Correctifs:** Lire, mais c'est difficile... J'ai besoin toutefois de lire les manuels... Chercher les mots, chercher par toi-même... (E22 : 03)

**Conseils à un enfant (une partie peut aller dans correctifs)**

4. **Conseils à un enfant:** Je ne sais pas quel conseil donner à mon enfant car je ne sais pas ce que ça peut donner... Ça serait bon qu'il apprenne à s'exprime. (E22 : 04)

**Impact: épreuve**

5. Épreuve (E22 : 05)

**Origines: c'est l'entourage**

6. **Origines:** Long silence... Ce n'est pas inné, c'est l'entourage qui donne des difficultés et qui les développe... Dans mon enfance jamais eu le privilège de bien m'exprimer. "Ma mère a toujours été là pour dire qu'est-ce que je pensais" (E22 : 06)

**Perception: Lecture (des livres imposés on ne retient rien.)**

7. **Lecture:** livres imposés... on n'en retient pas gros... Maintenant j'essaie d'aimer ça... "C'est pendant cette session là (dernière) que j'ai compris que, fallait que j'aime ça, pour pouvoir performer" (E22 : 07)

**Correctifs: se déterminer parce que c'est inévitable**

8. **Espoir** (il va prendre les moyens pour régler ses difficultés de langue, d'expression, parce que c'est trop important...) (E22 : 08)

## ***Entrevue 23 :***

**Origines: (???)**

1. Origines (E23 : 01)

**Correctifs: persister**

2. **Techniques:** persistance, non découragement, relire ses notes (E23 : 02)

**Perception: déteste lectures imposées**

3. **Lecture:** J'aime pas les lectures imposées (E23 : 03)

**Perception: motivation (écrire un livre)**

4. **Motivation à s'exprimer:** écrire un livre... (E23 : 04)

**Impact: épreuve réussie (Assiduité)**

5. Épreuve réussie et elle garde avec elle le résultat (E23 : 05).

**Correctifs: mise à niveau**

6. À la mise à niveau, on a vraiment appris à corriger nos fautes, parce qu'au secondaire, ils ne me montrent pas ça. (vérifier si ailleurs au secondaire il se passe de quoi en matière d'aide) (E23 : 06)

**Correctifs: aider au secondaire**

7. **Recommandations:** aider les jeunes plus au secondaire... (E23 : 07)

**Conseils à un enfant (une partie peut aller dans correctifs)**

8. **Conseils à un enfant:** Tes problèmes, parles en à ton prof pour qu'il te trouve quelqu'un pour t'aider... Tu peux toujours avoir confiance en moi... (j'aurai voulu que mes parents soient un peu plus impliqués pour qu'ils puissent m'aider.) Le jour où je vais avoir un enfant, ma l'éduquer du mieux que jpeux pour qu'ils puissent s'en sortir. Régler les difficultés à mesure qu'elles se présentent (E23 : 08)

## ***Entrevue 24 :***

### **Manifestations: collégial**

1. **Prise de conscience de ses difficultés au collégial...** Au primaire et au secondaire, pas besoin fournir des efforts pour réussir (E24 : 01)

### **Origines: l'enseignement n'est plus ce qu'il était**

2. **Comparaison avec l'enseignement d'autrefois...** l'enseignement était plus stricte au niveau des règles, plus autoritaire... mais on apprenait... ma génération c'est plus souple, mais on n'a pas appris et on n'a pas développé l'intérêt (E24 : 02)

### **Correctifs: recommencer à zéro**

3. **Correctifs: réapprendre à écrire...** toutes les règles que je ne savais pas... et c'est très difficile de recommencer à zéro à 18 ans. Mise à niveau j'ai coulé à 20% (E24 : 03)

### **Impact: cégep difficile avec des handicaps**

4. **Le cégep est difficile avec des handicaps qui viennent d'avant** (E24 : 04)
5. **Efforts pour remédier à ses faiblesses surtout devant un échec prononcé en français** (E24 : 05)

### **Correctifs: Trouver quelqu'un avec qui on a du plaisir à travailler**

6. **Moyen de se motiver...** trouver quelqu'un avec qui on peut rire, on peut discuter et on peut apprendre.... Quelqu'un qui va toucher les intérêts sinon ça va être de reculon, ça peut être un peu comme les maths au secondaire où beaucoup de jeunes ont de la difficulté (E24 : 06)

### **Épreuve: problème lenteur**

7. **Épreuve synthèse: Mon problème c'est la lenteur:** Je suis quelqu'un qui prend beaucoup de temps à mettre les idées en place et à écrire. Je n'écris pas spontanément sans erreur... il faut réviser et ça prend du temps... "Je me croise les doigts pour que ce soit la bonne fois et qu'on règle ça à jamais". Stress dans la construction des phrases "ma phrase est-elle trop longue, est-elle complète? Si complexe, est-elle bien organisée, est-ce que ça se tient?" (E24 : 07)

### **Manifestations: bousculade d'idées**

8. **Bousculade des idées....** De grandes idées qui sortent en bloc et c'est comme un casse tête... J'ai beaucoup de choses à dire à la fois et je ne sais pas comment les organiser... (E24 : 08)

### **Manifestations: comprendre que les mots ne s'écrivent pas au son**

9. Ça m'a pris beaucoup de temps à comprendre que les mots ça ne s'écrit pas toujours comme ça se prononce (E24 : 09)

**Impact: culpabilité**

10. Culpabilité: Je porte le blâme parce que les gens autour de moi m'ont donné l'occasion de faire beaucoup de lecture (une tonne de livres) mais ils ne m'ont pas stimulée (E24 : 10)

**Perception: lecture corvée, mais importante pour la culture**

11. Lire c'est une corvée, surtout le soir... (E24 : 11)
12. Culpabilité: la lecture c'est tellement important pour la culture, mais je n'arrive pas à faire cet effort constant (E24 : 12)

**Impact: non liberté par méconnaissance des règles**

13. Prise de conscience.... Une fois qu'on connaît la base, on peut se permettre d'être un peu plus libre, mais je n'en suis pas encore là... alors j'ai l'impression que je dois me conformer (E24 : 13)

**Impact: l'épreuve me force à travailler**

14. Épreuve bénéfique... Parce que j'ai échoué l'examen je continue à m'exercer, à travailler... Je veux régler ça pour pouvoir devenir professeur un jour (E24 : 14)

**Manifestations: Motivation (métier)**

15. Motivation à se corriger: Je veux devenir prof et je vais devoir écrire aux enfants... (E24 : 15)

**Groupe...**

16. Formation d'un groupe... Oui pourvu que ça m'aide, pourvu que je sente que ça évolue. Prête à m'engager pour être plus efficace (E24 : 16)

**Origines: pie écervelée, responsable**

17. **Origines:** Pie écervelée, tannante, étourdie mais brillante parce que pas besoin d'efforts... pas la bolée mais je réussissais (E24 : 17)
18. Culpabilité: Est-ce moi qui est à blâmer ou le système? Les deux... Si j'étais écervelée, c'est parce qu'on ne m'a pas assez demandé (E24 : 18)

**Impact: On peut se corriger au cégep, si on prend vraiment conscience de sa situation**

19. La prise de conscience arrive au collégial... Il y a de l'espoir de maîtriser comme tout le monde les règles et le code afin de pouvoir les appliquer d'une façon automatique... Elle n'est pas si loin du but quand elle se compare à des gens qui n'ont pas de problème de français... il faut continuer... (E24 : 19)

**Conseils à un enfant (une partie peut aller dans correctifs)**

20. Conseils à un enfant: Mes parents ont tout fait pour moi et ça ne m'a pas empêché d'avoir des difficultés... Donc en tant que parents, on est un peu impuissant... Il faut blâmer le système (E24 : 20)

**Nil**

21. Réflexion sur l'entrevue: bonne occasion de se poser des questions latentes en elle et ça fait du bien (E24 : 21)

### ***Entrevue 25 :***

#### **Origines: changement de pays**

1. Origines: changement de pays (E25 : 01)

#### **Impact: culpabilité**

2. Culpabilité: Je ne me suis pas pris en main... désintéressé au niveau des cours privés (E25 : 02)

#### **Perception: désintéressé**

3. On n'a pas réussi à attirer mon attention, à me motiver... j'étais désintéressé (E25 : 03)

#### **Impact: il faut prendre le blâme**

4. Prendre soi-même le blâme: Ça sert à rien de blâmer les autres... (E25 : 04)

#### **Perception: Si c'était à refaire je prendrais ça plus au sérieux**

5. Correctifs: Si c'était à refaire je consacrerai beaucoup plus d'heures au français, comment écrire faire beaucoup de textes à chaque semaine, faire beaucoup de lecture... Je trouve qu'avant le cégep on ne nous incite pas à lire (E25 : 05)

#### **Perception: Au secondaire pas de ressources**

6. Au secondaire: pas beaucoup de ressources pour venir en aide aux étudiants (E25 : 06)

#### **Correctifs: sévir tôt**

7. Vaut mieux sévir à la fin du primaire et du secondaire (E25 : 07)

#### **Correctifs: CAF**

8. Correctifs: centres d'aide en français au secondaire... La première fois que j'ai appris qu'il y avait vraiment de l'aide en français, c'est au cégep (E25 : 08)

#### **Groupe...**

9. Formation de groupe: Oui je m'engage même si je suis loin (E25 : 09)

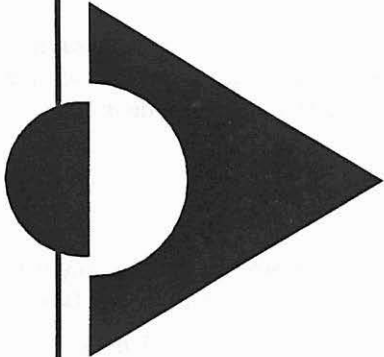
#### **Perception: l'éducation n'est plus ce qu'elle était**

10. Envier l'éducation de ses parents... (E25 : 10)

#### **Perception: Les difficultés nous rattrapent**

11. Conscience des difficultés en français au collégial... Tôt ou tard les difficultés vont finir par nous rattraper et on va devoir entreprendre de les travailler. (E25 : 11)

*Annexe 2*



---

*Lecture et codification  
des 25 entrevues  
énoncés numérotés et  
classés en cinq sections*

---

---

---

Après avoir codifié les vingt-cinq entrevues en prenant soin de faire précéder chaque énoncé par le nom de l'une des cinq sections qui devaient servir à un classement de tous les énoncés par sections, nous avons trié tous les énoncés par ordre de sections. De cette manière, nous avons pu isoler tous les énoncés dans la section à laquelle ils appartiennent, faisant ainsi un double travail de codification et de classement. En outre, nous avons créé quelques sections temporaires à l'intérieur desquelles nous avons pris soin d'identifier quelques énoncés significatifs, dans le but d'y référer éventuellement dans le rapport final. Ces sections temporaires étaient les suivantes: conseils à un enfant, épreuve synthèse, groupe de travail, remarques générales.

Voici maintenant comment se présente ce travail de codification et de classification de tous les énoncés qui ont émergé de l'ensemble des entrevues et ce, tel que nous avons classé ces énoncés dans chacune des sections prévues dans le cadre conceptuel.

## *Origines*

**Origines:** absences hospitalisation (E14 : 04). Primaire: hospitalisation, partie des matières perdues, peu des questions, maths = bête noire (E14 : 04).

**Origines:** algèbre (chiffres et lettres) (E19 : 13). Mon seul problème ça a été l'algèbre: le mélange des chiffres et des lettres. Et j'ai perdu le goût complètement. J'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un pour me redonner le goût (E19 : 13).

**Origines:** algèbre (E13 : 01). Pas bonne en algèbre (E13 : 01).

**Origines:** Atmosphère classe (E05 : 05). Difficulté de travailler dans une atmosphère de classe désordonnée (E05 : 05).

**Origines:** blocage avec un prof (E13 : 02). ET si tu ne comprends pas plus avec le même prof? (E13 : 02).

**Origines:** changement d'école (E07 : 14). Au secondaire: changement d'école, transition un peu difficile en première et correct pour le reste (E07 : 14).

**Origines:** changement de pays (E25 : 01). **Origines:** changement de pays (E25 : 01).

**Origines:** comparaison (E15 : 12). Comparaison (E15 : 12).

**Origines:** comparaison avec autrui (E12 : 01). Comparaison décourageante avec autrui (E12 : 01).

**Origines:** concentration (E13 : 10). Les 15 premières minutes on introduit et le reste c'est la théorie... faque moi je perds toute la théorie (E13 : 10).

**Origines:** copiage 1ère année problème d'audition (E18 : 03). La première année, j'ai copié sur ma voisine et j'ai eu des problème d'audition (E18 : 03).

**Origines:** début avec algèbre et crescendo (E19 : 02-05). Départ fulgurant en maths (E19 : 02). Début des difficultés avec l'algèbre en secondaire III. Le prof est mêlant et il a plus ou moins de méthode (E19 : 03). Le secondaire IV aggrave la situation, échec, perte de goût avec les sciences (E19 : 04). Au cégep, en adm, échec en maths 103. En Aéronautique échec un fois de plus avec maths (E19 : 05).



**Origines:** découverte de l'anglais (E16 : 10). Quand j'ai découvert l'anglais,, j'ai décroché du français. (E16 : 10).

**Origines:** démotivation (remarques négatives) (E15 : 18). Remarques négatives continuelles, ça me déconcentre, (E15 : 18).

**Origines:** démotivation par résultats (E15 : 11). Travaille bien, réussit mal... stress (E15 : 11).

**Origines:** Difficultés depuis toujours (E11 : 02). Difficulté depuis toujours (E11 : 03).

**Origines:** difficultés en maths avec règles (E11 : 04). En maths, difficultés avec les petites règles (E11 : 04).

**Origines:** difficultés seulement en maths (E14 : 12). Problème seulement en maths (E14 : 12). En maths, il faut que je m'assoie et que j'ouvre grand mon cerveau (E14 : 13).

**Origines:** entourage (E22 : 06). **Origines:** Long silence... Ce n'est pas inné, c'est l'entourage qui donne des difficultés et qui les développe... Dans mon enfance jamais eu le privilège de bien m'exprimer. "Ma mère a toujours été là pour dire qu'est ce que je pensais" (E22 : 06).

**Origines:** éparpillement (E12 : 06). Trop d'événements, on perle le fil (E12 : 06).

**Origines:** étalées (E16 : 02). Primaire aucun échec, secondaire II français puis cégep III année, français (E16 : 02).

**Origines:** fan sport (E09 : 14).

**Origines:** fragilité (E15 : 13). Le moindre changement et ça ne marche plus: chaos, confusion (E15 : 13).

**Origines:** grand soutien des parents (E16 : 44). Les parents qui soutiennent trop leurs enfants en font des décrocheurs (E16 : 44).

**Origines:** incompréhension (E13 : 04). Quand tu ne comprends pas, il n'y a rien à faire (E13 : 04).

**Origines:** inconscience des difficultés (E09 : 02). J'avais des difficultés en français mais je n'en étais pas tout à fait conscient (E09 : 02). Je pensais que mes fautes étaient des fautes d'inattention (E09 : 03).

**Origines:** l'anglais plus facile (E16 : 08). C'est l'anglais, pis là ben, c'est, c'est tellement moins compliqué (E16 : 08).

**Origines:** l'enseignement n'est plus ce qu'il était (E24 : 02). Comparaison avec l'enseignement d'autrefois... l'enseignement était plus stricte au niveau des règles, plus autoritaire... mais on apprenait... ma génération c'est plus souple, mais on n'a pas appris et on n'a pas développé l'intérêt (E24 : 02).

**Origines:** lacunes ancrées (E12 : 02). Difficulté de récupération après des lacunes constantes (E12 : 02).

**Origines:** le code (E16 : 06). Problème avec les règles: exemple, participe passé et cod (E16 : 06).

**Origines:** lenteur (E09 : 09). Grand lecteur depuis le primaire (E09 : 09).

**Origines:** lenteur (E17 : 11). Lenteur dans l'assimilation des théories (E17 : 11).

**Origines:** liberté au collégial (E09 : 05). Mes notes étaient bonnes au primaire et secondaire; au collégial, c'est trop de liberté... Je n'y étais pas prêt (E09 : 05).

**Origines:** longue histoire d'échec (E07 : 07). Ça se peut qu'en maths je sois un plus nerveux car je connais ma longue histoire de pas grande réussite en maths (E07 : 07).

**Origines:** manque de lecture (E03 : 10). Lecture seulement au primaire... Après manque de temps (E03 : 10).

**Origines:** maths (algèbre) (E17 : 04). En maths fort jusqu'à l'arrivée de l'algèbre (Secondaire III) (E17 : 04). Difficulté en maths parce que je suis quelqu'un de concret (E17 : 05).

**Origines:** mémoire (E18 : 07). Toute sorte d'aide mais ça n'a pas marché... C'est peut-être ma mémoire (E18 : 07).

**Origines:** messages parents (E12 : 04). Message décourageant, déconcertant des parents, problèmes avec de amis (E12 : 04).

**Origines:** milieu familial (E03 : 04). Difficultés au secondaire: milieu familial défavorable (cousin) (E03 : 04).

**Origines:** ne pas avoir travaillé le français au secondaire (E02 : 17). J'aurais dû travailler mon français au secondaire (E02 : 17).

**Origines:** ne pas savoir quoi faire (E07 : 05). Quand je sais quoi faire, je le fais bien (E07 : 05).

**Origines:** ne pas savoir quoi faire en maths (E07 : 09). J'aimerais régler mon problème en maths mais je ne sais pas c'est quoi mon problème (E07 : 09).

**Origines:** néant devant les questions (E14 : 06). Devant les questions, c'est le néant. Étudier juste les formules et abandon de l'idée de comprendre.(E14 : 06).

**Origines:** non application (E14 : 07). Problème non de français mais d'application (E14 : 07).

**Origines:** non écoute (E16 : 11). Je manquais le point important, c'est-à-dire écouter, parce que je décrochais carrément. Le devoir, je pouvais plus le faire parce là j'étais obligé de lire dans les livres, pis là ça m'emmerdait (E16 : 11).

**Origines:** non écoute des parents (E02 : 13). J'aurais dû écouter mes parents qui me reprenaient toujours (E02 : 13).

**Origines:** non intérêt au code (E09 : 04). C'est l'histoire littéraire qui m'intéresse plus que le code (E09 : 04).

**Origines:** non intérêt démotivation(E16 : 03). Le français une matière qui ne m'intéresse pas (E16 : 03).

**Origines:** notions de base (E15 : 10). Faire des rapports... quand tu n'as bien compris les notions de base... (E15 : 10).

**Origines:** on arrive au cégep non préparé (E16 : 17). J'me dis "On arrive au cégep, pis les professeurs nous disent" "Tu sais pas lire, tu sais pas écrire, tu

sais pas composer des textes", pis ce qu'on fait, c'est on lit des oeuvres, pis là ben tes connaissances littéraires sont pas bonnes, pis là ben faites ci, pis faites ça, pis bon (E16 : 17).

**Origines:** orthographe (E18 : 02). Problème d'orthographe depuis le début (E18 : 02).

**Origines:** oubli (E11 : 01). Souvenir pas très clair de ce qui est appris avant (E11 : 01).

**Origines:** oubli de ce qui est appris (E09 : 12). Mon problème: je n'ai pas retenu ce que j'ai appris (E09 : 12).

**Origines:** oubli des règles (E09 : 08). Vague souvenir de mes règles de grammaire (E09 : 08).

**Origines:** Oubli des règles (E16 : 20). On ne se souvient pas des règles quand on ne les pratique pas (E16 : 20).

**Origines:** panique devant le global (E17 : 06). Je panique devant ce qui est global (E17 : 06).

**Origines:** pas d'intérêt en sciences (E08 : 05). Sciences et maths pas un domaine d'intérêt (E08 : 05).

**Origines:** pas de pratique dans les cours ... (E10 : 03). Pas de pratique dans les cours pour aider à comprendre et le professeur ne vérifie pas si on comprend : i parle, il parle, i parle puis i donne l'examen... (E10 : 03). Facilité avec une approche pratique où il y a alternance entre théorie et exercices (E10 : 04).

**Origines:** père (E08 : 04). Attitude démotivante du père (E08 : 04).

**Origines:** père faible en maths (E15 : 06). Papa faible en maths (E15 : 06).

**Origines:** pie écervelée, responsable (E24 : 17). Pie écervelée, tannante, étourdie mais brillante parce que pas besoin d'efforts... pas la bolée mais je réussissais (E24 : 17). Culpabilité: Est-ce moi qui est à blâmer ou le système? Les deux... Si j'étais écervelée, c'est parce qu'on ne m'a pas assez demandé (E24 : 18).

**Origines:** plusieurs jobbines (E19 : 06). J'ai toujours travaillé en dehors, de petites jobbines, Maintenant je travaille 25h/semaine (E19 : 06).

**Origines:** primaire (E04 : 03). Mes lacunes en maths avaient commencé au primaire 3 et 4 (E04 : 03).

**Origines:** primaire bébé... (E07 : 13). Souvenir très désagréable du primaire: trop d'encadrement, bébé, pas d'intérêt... (E07 : 13).

**Origines:** problème de mémoire sélective (E18 : 13). J'ai un problème de mémoire mais pas dans tout. Par exemple je peux remonter facilement une machine que l'on démonte devant moi (E18 : 13).

**Origines:** prof rabaisse (E12 : 23). Un prof qui rabaisse l'élève c'est grave (E12 : 23).

**Origines:** secondaire (E16 : 05). À partir du secondaire II j'ai mis je pourrais dire que j'ai commencé à mettre de côté le français (E16 : 05).

**Origines:** secondaire (E16 : 07). J'ai vraiment commencé à réaliser mi-secondaire que le français c'était un de mes points faibles (E16 : 07).

**Origines:** secondaire facile (E10 : 01). Réussite trop facile au secondaire (E10 : 01).

**Origines:** sensibiliser aux erreurs (E06 : 02). Sensibiliser le jeune aux erreurs.(E06 : 02).

**Origines:** solitude (E12 : 22). Problème fondamental: la solitude(E12 : 22).

**Origines:** solitude (E13 : 16). Solitude et rejet (E13 : 16).

**Origines:** surcharge (E09 : 15). Trop de cours pour quelqu'un qui se passionne en même temps pour le sport (E09 : 15).

**Origines:** trop de travail peu de résultats (E14 : 01). Au primaire, beaucoup de travail, peu de résultats. Au secondaire même chose, alors abandon des maths (E14 : 01).

**Origines:** trop vouloir se concentrer (E13 : 13). À force de trop me dire "il faut que tu te concentres", je ne me concentre plus (E13 : 13).

**Origines:** un mot du prof (E13 : 03). Cercle vicieux : un petit mot du prof peut avoir des conséquences néfastes sur celui qui est fragile (matière facile maintenant, si on ne la comprend pas la session prochaine grande difficulté... (E13 : 03).

## *Perception*

**Perception:** épreuve uniforme et connaissances littéraires (E16 : 14). Connaissances littéraires pour réussir l'épreuve uniforme, c'est inutile (E16 : 14). Le ministère affirme que les connaissances littéraires devraient être rendues à tel point au cégep... Je trouve ça absurde, niais et ridicule (E16 : 15). Pourquoi n'impose-t-on pas à tous les élèves de connaître la formule  $V=RI$  alors qu'on sait qu'on est la capitale mondiale de l'électricité. Pourquoi n'exige-t-on pas d'un prof de français une certaine connaissance de base en physique, en chimie, en sciences?... Ça ça fait partie de la source de mon "écoeurement" de la langue française (E16 : 16).

**Perception:** attitude du prof (E11 : 07). L'attention dépend du prof (E11 : 07).

**Perception:** au secondaire pas de ressources (E25 : 06). Au secondaire: pas beaucoup de ressources pour venir en aide aux étudiants (E25 : 06).

**Perception:** contenu (E06 : 04). Le contenu reste quand même malgré les fautes (E06 : 04).

**Perception:** démotivation (E02 : 21). On ne tient pas compte de nos efforts quand on évalue nos travaux... Ce qui amène des frustrations (E02 : 21).

**Perception:** dépassé par la réalité (E17 : 16). Dans les cours, j'ai essayé de faire de mon mieux, mais beaucoup de choses m'échappent (E17 : 16).

**Perception:** désintéressé (E25 : 03). On n'a pas réussi à attirer mon attention, à me motiver... j'étais désintéressé (E25 : 03).

**Perception:** écoeuré (E16 : 23). Je me sens un peu écoeuré, un peu tirillé par le fait qu'il faut absolument que j'atteigne ce standard :là (E16 : 23).

**Perception:** écoles comment apprendre (E11 : 06). Les écoles ne s'occupent pas de comment apprendre (E11 : 06).

**Perception:** éducation dépassée, n'est plus ce qu'elle était (E25 : 10). Envier l'éducation de ses parents... (E25 : 10).

**Perception:** éducation inadaptée (E16 : 50-51). L'éducation ne s'adapte pas au progrès (E16 : 50). On ne doit pas s'accrocher à des formules ou à des visions dépassées (E16 : 51).

**Perception:** électronique le cours de français... (E16 : 22). J'me dis celui qui aime pas ça là, pis celui que, lui pour lui c'est l'électronique ou la mécanique, maiqu' y arrive dans son cours de français "Ah, pas encore un maudit cours de français!". Pis là quand y arrive chez eux le soir, ben y garroche ses livres de français dans le coin, pis y é fait pas, pis ça fini là, tsé (E16 : 22).

**Perception:** épreuve (E06 : 08). Épreuve uniforme: j'y suis prêt n'importe quand (E06 : 08). J'ai écrit un test pour une revue (E06 : 09).

**Perception:** examens: questions imprévisibles (E05 : 08). Imprévisibilité des questions (E05 : 08).

**Perception:** faire le minimum demandé (E20: 09). Je n'arrive pas faire autre chose que ce qui est demandé en classe, par exemple, la lecture (E20 : 09).

**Perception:** l'épreuve met ma vie en stand by (E16 : 31). Devant l'épreuve ma vie est en "stand by" (E16 : 31).

**Perception:** l'épreuve met ma vie en stand by (E16 : 39). L'épreuve uniforme: 4 heures sur 4 ans d'études pour décider si oui ou non je vais avoir mon petit bout de papier (E16 : 39).

**Perception:** l'épreuve un boulet (E17 : 15). L'épreuve est un boulet (E17 : 15).

**Perception:** lecture (des livres imposés on ne retient rien) (E22 : 07). Lecture: livres imposés... on n'en retient pas gros... Maintenant j'essaie d'aimer ça... "C'est pendant cette session là (dernière) que j'ai compris que, fallait que j'aime ça, pour pouvoir performer" (E22 : 07).

**Perception:** lecture au détriment des devoirs (E05 : 09). Plus intéressé à la lecture qu'au devoir (E05 : 09).

**Perception:** lecture corvée, mais importante pour la culture (E24 : 11). Lire c'est une corvée, surtout le soir... (E24 : 11). Culpabilité: la lecture c'est tellement important pour la culture, mais je n'arrive pas à faire cet effort constant (E24 : 12).

**Perception:** lectures imposées (E23 : 03). Lecture: J'aime pas les lectures imposées (E23 : 03).

**Perception:** les difficultés nous rattrapent (E25 : 11). Conscience des difficultés en français au collégial... Tôt ou tard les difficultés vont finir par nous rattraper et on va devoir entreprendre de les travailler (E25 : 11).

**Perception:** lire et écrire OK mais pas disserter et lire des livres (E16 : 18). On est dans un cégep technique. Je veux être capable de rédiger convenable-

ment un rapport sans qu'il soit bourré de fautes. C'est tout. Ça ne me tente pas de passer 15 heures de mon temps à lire un livre ou faire une dissertation (E16 : 18).

**Perception:** lire et écrire: Ok pour un français standard (E16 : 21). Faque tsé c'est ça, j'veux dire, oui j'suis d'accord avec un certain standard, un bon savoir lire, écrire correctement, être capable de développer une pensée critique. Sauf que j'me dis "Y a quelque chose, y a quelque chose de ridicule un peu en quelque part, de vouloir tout mettre le monde au même niveau" (E16 : 21).

**Perception:** littérature inutile (E16 : 41). Personnellement, la littérature française, j'en ai rien à foutre. J'suis fier de mes auteurs québécois, comme Tremblay qui écrit des romans. J'les lis pas, j'les lis pas, j'les ai pas lus, mais j'suis fier que ça soit quelqu'un de mon coin, qu'il ait gagné des choses en France, pis qu'il soit reconnu en Europe, pis qu'il y ait beaucoup de gens qui lisent ses oeuvres. Parce que oui ça l'air bon ses choses, j'ai vu la pièce de théâtre Les belles: soeurs, c'est excellent les textes qu'il a écrit, c'est super bon. J'suis content, j'suis fier des gens qui font ça dans mon coin de pays à moi là, au Québec. J'suis fier du monde qui le font, sauf que j'me dis, c'est pas pour moi. (E16 : 41).

**Perception:** lourdeur du tordeur (E16 : 04). C'est lourd la formule dans laquelle il faut passer dans le tordeur notre phrase pour savoir si elle est bonne (E16 : 04).

**Perception:** milieu (E01 : 14). Tout ce qui se passe dans le milieu scolaire influence les élèves (E01 : 14).

**Perception:** milieu blocage, jeune j'aimais les chiffres (E19 : 23). Jeune, j'aimais les chiffres (corrélation avec 13 et 2) (E19 : 22). À trois ans, j'avais des livres de sciences et j'expliquais à mes mon oncles puis mes matantes au jour de l'an. J'expliquai tout à fond avec des termes scientifiques. À un moment donné ça s'est dévié vers autre chose: je lisais beaucoup d'Astérisque... J'ai lu des biographies. De plus j'aime le base ball à cause son côté stratégique... (E19 : 23).

**Perception:** motivation (E01 : 04). Intérêt Versus implication (E01 : 04).

**Perception:** motivation (E01 : 08). Il faut encourager à la lecture très jeune (E01 : 08). Écrire la formule en très gros sur une feuille blanche et faire parler les paramètres (E01 : 09).

**Perception:** motivation (E02 : 10). On apprend mieux quelque chose qui vient de nous (E02 : 10).

**Perception:** motivation (E06 : 03). Tout est dans le ton : On ne devrait pas te dire t'es pas bon en français mais t'as besoin de récupération (E06 : 03).

**Perception:** motivation (écrire un livre) (E23 : 04). Motivation à s'exprimer: écrire un livre... (E23 : 04).

**Perception:** ne pas savoir ce qui manque (E07 : 08). Je ne sais pas vraiment s'il me manque des bases en maths sauf que ma mère dit que j'ai pas bien été enseignée à la base (E07 : 08).

**Perception:** ne pas voir l'avenir (E08 : 11). Prévoir l'avenir. (Ça s'en tenait au test que je venais de couler...) (E08 : 11).

**Perception:** non maîtrise du français (E16 : 13). Maîtriser le français, ça me terrorise des fois un peu parce que je me dis que c'est dur (E16 : 13).

**Perception:** objectifs pour progresser (E17 : 20). Quand on n'avance pas on recule (E17 : 20). Il faut entreprendre de petits objectifs pour ne pas se décourager (E17 : 21).

**Perception:** optimisme (E04 : 07). Oui c'est sûr que j'ai quelques problèmes mais avec le temps tout s'améliore (E04 : 07).

**Perception:** parler avec des gens bien (E02 : 11). Pour améliorer ton langage, il faut parler avec des gens qui parlent bien (E02 : 11).

**Perception:** retard irrattrapable (E17 : 14). Retard accumulé en grammaire. Je ne peux plus me rattraper en même temps que je fais les cours (E17 : 14).

**Perception:** s'exprimer plus (E02 : 14). Plus vieux, je m'exprime plus donc j'ai plus d'idées (E02 : 14).

**Perception:** sauter une année (E03 : 03). Début primaire une année à l'avance et résultats: ça va en diminuant (E03 : 03).

**Perception:** sens de leadership (E19 : 25). J'aime entraîner les autres, j'ai entraîné ma blonde... Quoi que je fasse, je vais quand même monter, progresser... Chez McDo, j'étais un petit boss et j'entraînais le monde avec moi (E19 : 25).

**Perception:** sérieux: si c'était à refaire je prendrais ça plus au sérieux (E25 : 05). Correctifs: Si c'était à refaire je consacrerai beaucoup plus d'heures au français, comment écrire faire beaucoup de textes à chaque semaine, faire beaucoup de lecture... Je trouve qu'avant le cégep on ne nous incite pas à lire (E25 : 05).

**Perception:** standard élevé (E16 : 29-30). Le standard est un peu trop haut (E16 : 29). Le français est trop complexe pour être maîtrisé... Ce n'est pas pour rien que les immigrants veulent apprendre l'anglais (E16 : 30).

**Perception:** standard source d'écoeurement (E16 : 40). Ne pas mettre le standard trop haut de peur de décourager et d'écoeurer le monde. Si l'on veut aller plus loin, on ajoute des cours à ceux qui le veulent. (E16 : 40).

**Perception:** trop de maths dans les cours (E19 : 16). Ici, malheureusement, il y a trop de maths dans mes cours de programme (E19 : 16).

**Perception:** l'anglais plus le fun (E16 : 12). Pourquoi je parle le français, ça serait tellement plus le fun l'anglais (E16 : 12).

**Perception:** Peu d'espoir (E21 : 07).

## *Manifestations*

**Manifestations:** allures de culture (E09 : 16). J'ai des allures de quelqu'un de cultivé. Les gens ne comprennent pas je peux avoir des problèmes (E09 : 16).

**Manifestations:** amplification (E05 : 01). Amplifier la difficulté des problèmes n'aide pas à bien y répondre (E05 : 01).

**Manifestations:** bousculade d'idées (E24 : 08). Bousculade des idées... De grandes idées qui sortent en bloc et c'est comme un casse tête... J'ai beaucoup de choses à dire à la fois et je ne sais pas comment les organiser... (E24 : 08).

**Manifestations:** collégial (E24 : 01). Prise de conscience de ses difficultés au collégial... Au primaire et au secondaire, pas besoin fournir des efforts pour réussir (E24 : 01).

**Manifestations:** compréhension (E10: 05-06). Lire les questions 10 fois pour comprendre (E10 : 05). En classe je suis la seule qui ne comprend pas la mythologie (E10 : 06).

**Manifestations:** comprendre les formules (E08 : 08). Difficulté à comprendre les formules (E08 : 08).

**Manifestations:** comprendre que les mots ne s'écrivent pas au son (E24 : 09). Ça m'a pris beaucoup de temps à comprendre que les mots ça ne s'écrit pas toujours comme ça se prononce (E24 : 09).

**Manifestations:** démotivation (E09 : 11). Une amie superbe poète au collège... elle s'est fait casser (E09 : 11).

**Manifestations:** dictées corvée (E18 : 05). En secondaire, je pensais me libérer des dictées, mais non... (E18 : 05).

**Manifestations:** difficulté avec l'abstrait (E06 : 10). J'ai de la difficulté à comprendre avec un domaine abstrait (E06 : 10).

**Manifestations:** Difficulté d'écrire un texte qui se tient... (E02 : 04). problème d'ordre dans les idées (Voir à cet effet entrevue 24. (E02 : 04). Essayer d'avoir une pensée qui se suit (E02 : 05).

**Manifestations:** difficultés avec l'abstrait (E07 : 15). Je comprends les maths quand c'est concret. Ex. en économie... (E07 : 15).

**Manifestations:** difficultés seulement en maths (E07 : 02). J'ai jamais été un élève parfait comme 100%... mais j'ai de bonnes notes, sauf en maths ou j'ai des difficultés depuis mon enfance (E07 : 02). Les maths ça 'a jamais été mon fort (E07 : 03).

**Manifestations:** épreuve égale stress (E18 : 23). Le stress face à l'épreuve c'est d'obtenir le diplôme (E18 : 23).

**Manifestations:** expression de sa pensée (E10: 07). Difficulté de concision (E10 : 07). Écrire une page sur un concept, c'est difficile (E10 : 08).

**Manifestations:** français écrit (E20: 07). Problème surtout avec le français écrit (E20 : 07).

**Manifestations:** image négative (E07 : 12). Exemple de représentation négative de soi (E07 : 12).

**Manifestations:** incompréhension des questions (E04 : 05). Difficulté de compréhension des questions (E04 : 04).

**Manifestations:** incompréhension des questions et stress (E03 : 08). Stress provenant de l'incompréhension du problème de la manière dont le prof l'a expliqué (E03 : 08).



**Manifestations:** intérêt pour poésie (E09 : 10). Adorer Baudelaire (E09 : 10).

**Manifestations:** lenteur dans l'écriture (E09 : 06). Il me faut du temps pour écrire un texte et le corriger (E09 : 06).

**Manifestations:** maths et sciences seulement (E08 : 01). Difficultés surtout en maths et sciences et non au niveau de la langue (E08 : 01).

**Manifestations:** mauvaise compréhension des lectures (E07 : 04). Difficulté de comprendre à cause d'une mauvaise lecture ou d'une lecture trop rapide (E07 : 04).

**Manifestations:** mélange anglais français (E20 : 13). Chez nous tout est en anglais (E20 : 10). Mes amis m'aident parfois (E20 : 11). Je suis partagé entre le français et l'anglais (E20 : 12). En Aéronautique c'est plus anglais avec de petits bouts en français (E20 : 13).

**Manifestations:** mes amis sont bons mais pas moi (E07 : 11). Mes amis sont bons en maths mais pas moi. Ils me sont supérieurs mais je peux les voir pour me faire aider (E07 : 11).

**Manifestations:** Motivation (métier) (E24 : 15). Motivation à se corriger: Je veux devenir prof et je vais devoir écrire aux enfants... (E24 : 15).

**Manifestations:** Ne pas savoir répondre aux questions (E02 : 18). Au secondaire problème pour répondre aux questions (E02 : 18).

**Manifestations:** non : développement des idées (E03 : 09). Problème de développement de mes idées: trop de concision (E03 : 09).

**Manifestations:** on se débrouille avec la grammaire (E18 : 14). En grammaire je me débrouille (E18 : 14).

**Manifestations:** orthographe et non règles ni compréhension (E18 : 15). Tout ce qui est règle ne me fait pas problème. C'est surtout l'orthographe qui n'a pas de règles (E18 : 15). Aucun problème de compréhension de texte (E18 : 16). Un bon lecteur mais mon attention va à la formulation des phrases, à l'histoire et non à l'orthographe des mots (E18 : 17).

**Manifestations:** orthographe, structure, mélange deux langues (E20 : 02). Difficultés en français: orthographe et structure et mélange entre les deux langues (E20 : 02).

**Manifestations:** pas de difficultés langagières (E19 : 09). Pas de difficultés langagières en particulier (E19 : 09).

**Manifestations:** perte de goût pas de demande d'aide (E19 : 14). Quand j'ai perdu le goût, je n'ai plus demandé de l'aide (E19 : 14).

**Manifestations:** phrases longues et compliquées (E19 : 20). Ma mère fait des phrases courtes, moi j'ai toujours apporté une explication, une autre, pis une autre, pis une autre, pis les virgules... j'en mets, puis c'est là mes fautes (E19 : 20).

**Manifestations:** problème de compréhension... (E02 : 23). J'ai toujours eu des problèmes avec la compréhension (E02 : 23). Problème de liens corrects, de compréhension exacte (E02 : 24).

**Manifestations:** problème de langue (trop de facteurs) (E20: 08). J'espère pouvoir régler mes problèmes de langue mais ça dépend de trop de facteurs (E20 : 08).

**Manifestations:** problème permanent accepté (E18 : 10). Un problème permanent que je commence à accepter... (Voir le texte intégral) (E18 : 10).

**Manifestations:** problèmes d'incompréhension en maths (E20: 04). Problème en maths dû à une mauvaise compréhension de l'écrit (E20 : 04).

**Manifestations:** temps des verbes (E20: 03). Amélioration récente mais pas assez... problème particulier avec les temps des verbes (E20 : 03).

**Manifestations:** tout changer en peu de temps (E08 : 09). Difficulté de tout changer en 15 semaines (E08 : 09).

**Manifestations:** notes plus basses au cégep (E11 : 02). Cégep, les notes descendent (E11 : 02).

**Manifestations:** Impact: Examens (blanc) (E14 : 09). Je ne manque pas de temps aux examens problème et blanc... (E14 : 09).

**Manifestations:** Impact: examens (déception) (E10: 09). Grande déception à l'examen (E10 : 09).

**Manifestations:** Impact: Examens (E05 : 07). Examen : peur, angoisse, stress (E05 : 07).

**Manifestations:** Impact: examens (E10: 02). En psycho et en économie, je comprends bien jusqu'à l'examen (E10 : 02).

**Manifestations:** Impact: examens (E10: 11). Stress à l'examen par incompréhension des questions (E10 : 11).

**Manifestations:** Impact: examens (mauvais résultats malgré l'étude) (E07 : 06). J'étudie beaucoup, j'arrive à l'examen, pense avoir de bonnes notes et finalement j'ai 60% (E07 : 06).

**Manifestations:** Impact: Examens (panique, déception) (E15 : 14). Panique et stress à l'examen (E15 : 14). Déception (E15 : 15).

**Manifestations:** Impact: examens (stress) (E17 : 07). Devant l'examen, je perds mes moyens... gros stress. Quand j'aborde un problème, il faut que j'aie étape par étape en ayant toujours un objectif (E17 : 07).

**Manifestations:** Impact: Examens (stress, blocage) (E15 : 02-05). Stress aux examens de maths (E15 : 02). Blocage en maths (E15 : 03). Stress, panique, toute mêlé, c'est super douloureux (E15 : 04). Fragilité totale (E15 : 05).

**Manifestations:** Impact: examens (angoisse) (E08 : 03). Examen : angoisse et stress (E08 : 03).

**Nil**

S'améliorer en français avant l'université (E02 : 16).

En 6ème année: on se décide à s'améliorer (E05 : 02). Secondaire II, fini les problèmes sauf en maths (E05 : 03).

En classe ça clique pas les maths (E07 : 16.)

Quand je serai avocate, je veux tout faire au bureau (E13 : 19).

Pas encore découragée mais déterminée à réussir.(E14 : 03).

Ouais, le français, c't'une belle langue, c'est quasiment une culture, c'est quasiment une religion dans le fond (E16 : 09).

Comment changer les mentalités? (E16 : 34).

Réflexion sur l'entrevue: bonne occasion de se poser des questions latentes en elle et ça fait du bien (E24 : 21).

Préjugé général pour les sciences pures (E13 : 21).

## ***Impact***

**Impact:** blocage au collégial (E18 : 10). Je bloque maintenant au cégep en français III (E18 : 10).

**Impact:** blocage cégep (E20: 05). Au cégep problème avec le 3ème cours de français (E20 : 05).

**Impact:** boulet (E01 : 12). Difficultés langagières non réglées au primaire deviennent un boulet. Et pour les régler il faut le concours des parents et des profs (E01 : 12).

**Impact:** Brailler de joie à un résultat de 90 (E14 : 10).

**Impact:** cégep difficile avec des handicaps (E24 : 04). Le cégep est difficile avec des handicaps qui viennent d'avant (E24 : 04). Efforts pour remédier à ses faiblesses surtout devant un échec prononcé en français (E24 : 05).

**Impact:** correction au cégep (E24 : 19). On peut se corriger au cégep, si on prend vraiment conscience de sa situation . La prise de conscience arrive au collégial... Il y a de l'espoir de maîtriser comme tout le monde les règles et le code afin de pouvoir les appliquer d'une façon automatique... Elle n'est pas si loin du but quand elle se compare à des gens qui n'ont pas de problème de français... il faut continuer... (E24 : 19).

**Impact:** culpabilité (E24 : 10). Culpabilité: Je porte le blâme parce que les gens autour de moi m'ont donné l'occasion de faire beaucoup de lecture (une tonne de livres) mais ils ne m'ont pas stimulée (E24 : 10).

**Impact:** Culpabilité: Je ne me suis pas pris en main... désintéressé au niveau des cours privés (E25 : 02).

**Impact:** dégradation à cause des difficultés (E19 : 24). Dégradation: Qu'est-sé tu fais épais icitte? Pourquoi t'a été là? ... Mais je m'en vas en éducation physique, encore une fois rempli d'espoir... (E19 : 24).

**Impact:** difficile expression des idées (E17 : 02). Difficulté avec l'expression des idées... au début, abandon du collégial pour un domaine plus concret: mécanique automobile, travail décevant dans un garage... Ensuite, passage à la machinerie lourde et retour au collégial (E17 : 02). Niveau de langue décourageant (E17 : 03).

**Impact:** Épreuve (E22 : 05).

**Impact:** épreuve passée (E19 : 10). L'épreuve uniforme, je l'ai passée, par contre j'ai échoué français III (E19 : 10).

**Impact:** épreuve réussie (Assiduité) (E23 : 05). Épreuve réussie et elle garde avec elle le résultat (E23 : 05).

**Impact:** épreuve, manque de temps (E09 : 07). Dans l'épreuve ministérielle, on n'a pas le temps (E09 : 07).

**Impact:** errance pour métier (E19 : 08). Je cherche mon chemin un peu partout... J'envisage toute sorte de métiers: policier, éducation physique, etc (E19 : 08).

**Impact:** errance, se promener de droite à gauche (E19 : 17-19). Je change d'orientation l'an prochain (E19 : 17). Je vais à droite, à gauche... Je vais finir mes études à 30 ans (E19 : 18). Je voulais toujours aller dans quelque chose de payant mais que j'aime (E19 : 19).

**Impact:** fautes d'orthographe pas cause d'échec (E18 : 06). Mes fautes d'orthographe ne m'ont pas empêché de réussir mes cours (E18 : 06).

**Impact:** il faut prendre le blâme (E25 : 04). Prendre soi-même le blâme: Ça sert à rien de blâmer les autres... (E25 : 04).

**Impact:** influence des maths sur tout (E19 : 15). Les maths ont reflété sur les autres cours (E19 : 15).

**Impact:** l'épreuve ça prend plus de temps (E16 : 27). Tout le monde n'a pas besoin d'un même... Il faut accorder du temps à ceux qui en veulent plus pour faire l'épreuve, tout comme pour lire un schéma (E16 : 27). Articuler sa pensée, je suis d'accord que tout le monde doit être capable de faire ça... Mais on devrait accorder le temps nécessaire pour tester les gens là-dessus (E16 : 28).

**Impact:** l'épreuve me force à travailler (E24 : 14). Épreuve bénéfique... Parce que j'ai échoué l'examen je continue à m'exercer, à travailler... Je veux régler ça pour pouvoir devenir professeur un jour (E24 : 14).

**Impact:** lecture (E21 : 09). lenteur à lire (E21 : 09).

**Impact:** non liberté par méconnaissance des règles (E24 : 13). Prise de conscience... Une fois qu'on connaît la base, on peut se permettre d'être un peu plus libre, mais je n'en suis pas encore là... alors j'ai l'impression que je dois me conformer (E24 : 13).

**Impact:** oubli (E22 : 02). Origine: J'ai fini mes cours de base mais je ne sais pas comment j'ai réussi... Mais il n'y a rien qui reste de cette formation de base... On oublie tout ce qu'on a appris... J'aurais aimé garder cette information... Je ne sais pas comment cette information a été effacée (E22 : 02).

**Impact:** participation à production et acceptation de mes limites (E18 : 24-25). Je pourrais participer à une production théâtrale, mais ce ne serait pas moi qui rédigerais le texte (E18 : 24). J'ai accepté la situation : mes forces et mes faiblesses (E18 : 24).

**Impact:** prof (E21 : 10). le prof me fait décrocher (E21 : 10).

**Impact:** sentiment d'échec (E19 : 07). J'ai développé un sentiment d'échec en maths. Toutes ces années là ça m'a fait réaliser que je voulais m'éloigner de tout ça : maths, physique... Ces choses là ce n'était vraiment mon domaine (E19 : 07).

**Impact:** susceptibilité (E12 : 07). Susceptibilité: en classe, ne pas poser de question de peur qu'on rit de toi (E12 : 07).

**Impact:** susceptibilité (E15 : 19). Je prends tout personnel (faque n'attaque pas la classe) (E15 : 19).

## *Correctifs*

**Correctifs:** Avoir les cours complémentaires de son choix (E01 : 07). (E01 : 05) Chercher les mots dans le dictionnaire (E01 : 06). Découper les phrases pour mieux les comprendre (E01 : 07)..

**Correctifs:** aide des profs (E18 : 04) De l'aide des profs mais j'ai encore des problèmes (E18 : 04).

**Correctifs:** aider au secondaire (E23 : 07). Recommandations: aider les jeunes plus au secondaire... (E23 : 07).

**Correctifs:** amélioration, confiance (E14 : 02). Secondaire IV, changement de collègue: les maths s'améliorent et je reprends confiance (E14 : 02).

**Correctifs:** application en maths (E03 : 07). **Correctifs:** application en maths (E15 : 09). Maths appliquées c'est plus facile (E15 : 09).

**Correctifs:** attitude non jugeante du prof (E12 : 08). Bonne relation avec le prof : quand il ne nous juge pas (E12 : 08).

**Correctifs:** besoin de quelqu'un d'expérience (E07 : 17). J'ai besoin de quelqu'un avec plus d'expérience pour m'aider, pour me donner des trucs (E07 : 17).

**Correctifs:** CAF (E02 : 19-20). Avec le travail que je fais au CAF, je suis sûr que je vais m'améliorer... Je suis plus optimiste (E02 : 19). Au CAF on ne va pas écrire à ta place, on va t'aider à corriger tes phrases (E02 : 20).

**Correctifs:** CAF (E09 : 13). Le CAF me questionne (E09 : 13).

**Correctifs:** CAF (E17 : 18). Au CAF j'ai commencé à mieux maîtriser ma grammaire (E17 : 18).

**Correctifs:** CAF (E25 : 08). **Correctifs:** centres d'aide en français au secondaire... La première fois que j'ai appris qu'il y avait vraiment de l'aide en français, c'est au cégep. (E25 : 08).

**Correctifs:** CAF (E16 : 45). Le CAF ça vient me chercher là où je suis pogné (E16 : 45).

**Correctifs:** comprendre la formule (E11 : 08). Comprendre la formule est essentielle (E11 : 08).

**Correctifs:** comprendre plus tard (E13 : 06). Comprendre la fin de semaine (avec un tuteur)... Question : quoi faire pour comprendre maintenant? (E13 : 06).

**Correctifs:** concentration maths (E12 : 05). En maths quand je me concentre, mon rendement augmente (E12 : 05).

**Correctifs:** Demander l'opinion (E16 : 47). Chercher à connaître l'opinion de l'élève pour l'intéresser (E16 : 47).

**Correctifs:** démotivation (absence de l'essentiel) (E12 : 20). L'essentiel manque en éducation (E12 : 20).

**Correctifs:** démotivation (E12 : 19). Trop de critique pas assez d'encouragement (E12 : 19).

**Correctifs:** démotivation (trouver son chemin) (E12 : 24). Trouver son chemin (E12 : 24).

**Correctifs:** démotivation (un trou dans la matière) (E13 : 08). Un trou et ça enclenche un mouvement de découragement (E13 : 08).

**Correctifs:** dictée du vendredi (E19 : 11). Les profs ne doivent pas oublier les élèves. Les petites dictées du vendredi matin ça devrait continuer.... Je trouve important de bien écrire et je m'ennuie de la dictée du vendredi matin (E19 : 11); Mes profs ont toujours été disponibles (E19 : 12).

**Correctifs:** dictionnaire (E02 : 09). Chercher les mots qu'on ne connaît pas (E02 : 09).

**Correctifs:** discipline (E13 : 15). Moi il me faut de la discipline mais il ne faut pas trop m'en mettre sur le dos (E13 : 15).

**Correctifs:** écoute (E04 : 06). La clé c'est l'écoute attentive en classe (E04 : 05).

**Correctifs:** Enregistrer? (E13 : 09). Une cassette oui, mais il vaut mieux comprendre tout de suite (E13 : 09).

**Correctifs:** étude et apprentissage des formules (E07 : 10). Une bonne méthode: étudier par soir même et apprendre ses formules par cœur.(E07 : 10).

**Correctifs:** Exercices en classe très souhaitables (E13 : 11). Moi j'aime mieux faire les exercices tout de suite (E13 : 12).

**Correctifs:** expériences (E12 : 11). Apprendre de ses expériences (E12 : 11).

**Correctifs:** Faciliter les choses pour l'apprentissage (E16 : 46).

**Correctifs:** faire les exercices (E02 : 22). En science si tu ne fais pas les exercices, tu ne peux pas réussir (E02 : 22).

**Correctifs:** grammaire au cégep (E06 : 05). Il faut de la grammaire au cégep.(E06 : 05).

**Correctifs:** l'école avant les amis (E13 : 17). L'école avant les amis, sauf que c'est plat (E13 : 17).

**Correctifs:** l'orthographe, pas de méthode (E18 : 09). Il n'y a pas de méthode pour l'orthographe (E18 : 09).

**Correctifs:** Le bon choix de sa place (E12 : 15). Être là où on doit être (E12 : 15).

**Correctifs:** Le troc en éducation (E16 : 48). Pratiquer le troc en matière d'éducation : échange de savoir (E16 : 48).

**Correctifs:** Lire n'importe quoi mais lire.(va avec 12) (E02 : 02). Avec le programme de sciences, c'est difficile de trouver le temps pour lire (E02 : 03).

**Correctifs:** lecture (E02 : 12). Lire pour s'améliorer (va avec 2) .(E02 : 12).

**Correctifs:** lecture (E06 : 06). Conditionner les élèves à la lecture (E06 : 06).

**Correctifs:** les décideurs doivent connaître le monde (E16 : 35). Il faudrait que les décideurs prennent le temps de redescendre en bas pour connaître le monde (E16 : 35).

**Correctifs:** les décideurs doivent connaître le monde (E16 : 37). Faque j'comprends pas pourquoi on investit des sommes d'argent incroyables pour essayer de développer des programmes, pis dans l'fond, tout ce que ça va faire, c'est intéresser encore plus ceux qui sont intéressés, pis désintéresser encore plus ceux qui sont désintéressés parce que le standard est facile pour les ceux qui sont intéressés, pis est pas facile pour ceux qui sont pas intéressés. Faque j'me dis, en quelque part, c'est ... (E16 : 37).

**Correctifs:** lien d'amitié avec prof (E03 : 01). Remarque générale: Rien de très particulier si ce n'est la relation d'amitié avec un prof qui incite l'élève à s'impliquer et à s'améliorer pour finir avec un prix d'implication dans le milieu (E03 : 01).

**Correctifs:** lire et chercher les mots (E22 : 03). **Correctifs:** Lire, mais c'est difficile... J'ai besoin toutefois de lire les manuels... Chercher les mots, chercher par toi-même... (E22 : 03).

**Correctifs:** lucidité (E15 : 08). Bonne lucidité à l'endroit des difficultés (E15 : 08).

**Correctifs:** ma vie ne s'arrête pas aux fautes (E18 : 26). J'ai maintenant une routine où je fais de quoi de ma journée (E18 : 26). Je suis exposé dans les cafés et je vais monter (E18 : 27). J'aimerais suivre un cours d'art mais je me fous diplôme (E18 : 28). Grâce à ma vie, j'ai déjà atteint un stade intéressant en art (E18 : 29).

**Correctifs:** Ma méthode: disséquer et être ordonné (E17 : 08). Mais je suis quelqu'un de perfectionniste (E17 : 09).

**Correctifs:** À la recherche d'une méthode efficace (E03 : 02).

**Correctifs:** méthode (étape par étape) (E14 : 08). Méthode: lire le problème, le mettre par écrit étape par étape et dessiner quelque (E14 : 08).

**Correctifs:** méthode (objectifs modestes) (E17 : 17). Se fixer des objectifs modestes (E17 : 17).

**Correctifs:** méthode (repère avec outils) (E17 : 13). Méthode: classification des choses pour ne pas perdre les idées à chercher les outils. Mes outils que je sors me permettent de vérifier le travail à faire. Terminer ce qu'on commence. Lire un livre et le découper étape par étape (E17 : 13).

**Correctifs:** mise à niveau (E23 : 06). À la mise à niveau, on a vraiment appris à corriger nos fautes, parce qu'au secondaire, ils ne me montrent pas ça (vérifier si ailleurs au secondaire il se passe de quoi en matière d'aide) (E23 : 06).

**Correctifs:** motivation (S'aider de n'importe quoi dactylo poubelles), (Intégrer du texte à la peinture sans souci) (E18 : 11). J'ai trouvé une vieille dactylo dans les poubelles de Mtl et j'essaie d'écrire pour moi... J'aimerais intégrer du texte avec la peinture que je fais (E18 : 11). Écrire pour le fun sans se soucier des fautes (E18 : 12).

**Correctifs:** motivation ( voir ses points forts) (E12 : 16). Découvrir ses points forts (E12 : 16).

**Correctifs:** motivation (amour, valorisation, accomplissement) (E12 : 21). Moi je dis que tout part de l'amour, de la valorisation et de l'accomplissement (E12 : 21).

**Correctifs:** motivation (carrière) (E13 : 07). Je veux apprendre beaucoup pour devenir un jour avocate (E13 : 07).

**Correctifs:** motivation (confiance) (E12 : 13). Développer la confiance en soi (E12 : 13).

**Correctifs:** motivation (E01 : 13). Être attentif à l'effort plus qu'aux résultats (E01 : 13).

**Correctifs:** motivation (E01 : 15). Il faut accompagner les jeunes et leur offrir de l'aide quand ils ont de la difficulté (E01 : 15).

**Correctifs:** motivation (E09 : 17). J'ai de la facilité là où j'ai de l'intérêt (E09 : 17).

**Correctifs:** motivation (encouragement) (E14 : 11). Pour quelqu'un avec des difficultés, un sourire, un simple mot, ça peut l'encourager (E14 : 11).

**Correctifs:** motivation (Enseigner) (E12 : 14). Enseigner aux plus jeunes aide à nous faire prendre confiance (E12 : 14).

**Correctifs:** motivation (persévérance) (E15 : 17). Persévérance et intérêt (E15 : 17).

**Correctifs:** motivation (responsabilité) (E12 : 17). Avoir une responsabilité valorise et aide à apprendre (E12 : 17).

**Correctifs:** motivation (se comparer à soi) (E17 : 19). C'est des progrès que j'ai faits par rapport à moi-même et non par rapport à l'objectif fixé, sur lequel je pourrais facilement me butter (E17 : 19).

**Correctifs:** motivation par connaissance de soi (E12 : 12). Apprendre à se connaître (E12 : 12).

**Correctifs:** motivation (Parents voient la force de l'enfant) (E12 : 18). Rôle du parent: aider l'enfant à voir ses forces (E12 : 18).

**Correctifs:** ne pas savoir quoi faire (E02 : 15). Je ne sais pas quoi faire pour m'améliorer (E02 : 15).

**Correctifs:** ne pas savoir quoi faire (E16 : 43). Être plus sévère ou pas avec les jeunes très tôt, je ne sais pas comment résoudre ce problème... Je ne sais pas comment résoudre ce problème d'autonomie (E16 : 43).

**Correctifs:** ne pas se tourmenter après (E10 : 12). Ça sert à rien de se tourmenter après l'examen (E10 : 12).

**Correctifs:** ne pas traiter tout le monde comme en lettres (E16 : 19). Distinguer entre ceux qui vont en lettres et les autres pour les standards (E16 : 19).

**Correctifs:** À chacun son métier. Tout le monde n'est pas en lettres (E16 : 24). Chacun doit atteindre le standard de son domaine (E16 : 25). Au nom de quoi décide-t-on de ces standards pour tout le monde? (E16 : 26).



**Correctifs:** Ma force est ailleurs... Oui je suis capable d'écrire, de parler, mais je ne suis pas Bernard Pivot (E16 : 32). Sauf que bon, j'suis capable de me faire comprendre, pis là-dessus, là-dessus j'me dis "Y a quelque chose, y a quelque chose que le monde a pas compris, ou y a quelqu'un qui se munit d'une autorité, qui, pour décider", qui je sais pas, y a trouvé ça où mais j'veux dire, c'est, j'trouve ça dommage, j'trouve ça plate là de, d'un peu écoeurer les jeunes, pis de leur dire "Ouais, le français, le français, le français, le français, pis il faut que t'atteigne ce standard là", pis carrément suspendre ma vie à un test d'épreuve uniforme là. Suspendre mon apprentissage carrément à un test d'épreuve uniforme, j'veux dire, j'suis pas un, j'suis pas un moins que rien en électronique pour autant même si j'échoue ce test là (E16 : 33).

**Correctifs:** persister (E23 : 02). Techniques: persistance, non découragement, relire ses notes (E23 : 02).

**Correctifs:** point d'appui (E13 : 05). Besoin de s'appuyer sur quelque chose pour comprendre (E13 : 05).

**Correctifs:** Importance de la présence au cours (E12 : 09). Absence non motivable inacceptable, malaise pour justifier l'absence (E12 : 10). **Correctifs:** prise de notes (E12 : 26.) Prise de notes au cégep : très important (E12 : 26).

**Correctifs:** prof (E12 : 03). Ça aide beaucoup quand le prof parle dans notre langage (E12 : 03).

**Correctifs:** prof + tuteur (E14 : 05). Prof plus tuteur en temps supplémentaire. (E14 : 05).

**Correctifs:** recommencer à zéro (E24 : 03). **Correctifs:** réapprendre à écrire... toutes les règles que je ne savais pas... et c'est très difficile de recommencer à zéro à 18 ans. Mise à niveau j'ai coulé à 20% (E24 : 03).

**Correctifs:** Relation d'aide très appréciée avec une personne ressource au secondaire (E03 : 05). Relation d'aide avec un intervenant: responsabilité, améliorations, résultats prix méritas (E03 : 06).

**Correctifs:** renforcer la base (E08 : 07). Renforcer les notions de base: Pyramide (E08 : 07).

**Correctifs:** s'exprimer, enseigner (E22 : 01). **Correctifs:** s'exprimer quand on a de la difficulté à le faire, enseigner pour être clair, concis précis (E22 : 01).

**Correctifs:** se cogner le nez (E16 : 42). Ne pas craindre de laisser le jeune se cogner le nez contre l'obstacle et après on peut lui serrer la vice (E16 : 42).

**Correctifs:** se déterminer parce que c'est inévitable (E22 : 08). Espoir (il va prendre les moyens pour régler ses difficultés de langue, d'expression, parce que c'est trop important...) (E22 : 08).

**Correctifs:** se motiver (E06 : 07). Il faut se motiver soi-même.(E06 : 07).

**Correctifs:** se placer en avant (E13 : 14). Se placer carrément en avant (E13 : 14).

**Correctifs:** se prendre en main (E13 : 18). Fin du secondaire, j'ai décidé de me prendre en main (E13 : 18).

**Correctifs:** sévir tôt (E25 : 07). Vaut mieux sévir à la fin du primaire et du secondaire (E25 : 07).

**Correctifs:** style d'apprentissage (E0 1 : 10-11). Trucs pour aider quelqu'un : lui demander d'expliquer une formule qu'il récite; dessiner pour un visuel; lire quelque chose qu'on aime et prendre le temps pour le comprendre (souligner les mots incompris et les chercher dans le dictionnaire), simplifier (E01 : 10). Tenir compte des styles d'apprentissage: on ne donne pas les mêmes directives d'un trajet à un visuel qu'à un auditif (E01 : 11).

**Correctifs:** style d'apprentissage (E02 : 08). Style d'apprentissage: Je ne suis pas fort sur l'auditif (E02 : 08).

**Correctifs:** style d'apprentissage (E12 : 25). Un schéma pour un visuel (E12 : 25).

**Correctifs:** style d'apprentissage (E13 : 20). J'apprends en regardant les autres (visuelle) (E13 : 20).

**Correctifs:** style d'apprentissage (E17 : 10). Visualiser un avion en direct (E17 : 10).

**Correctifs:** style d'apprentissage (E17 : 12). Je suis né avec un marteau dans les mains (E17 : 12).

**Correctifs:** temporaire (E05 : 06). Problème réglé pour une année: Pendant une année, je faisais le nécessaire puis tout allait mieux, ma motivation, les résultats: c'était facile (E05 : 06).

**Correctifs:** travail après les classes (E10: 10). Rester travailler une heure après les cours (E10 : 10).

**Correctifs:** trouver quelqu'un avec qui on a du plaisir à travailler (E24 : 06). Moyen de se motiver... trouver quelqu'un avec qui on peut rire, on peut discuter et on peut apprendre.... Quelqu'un qui va toucher les intérêts sinon ça va être de reculon, ça peut être un peu comme les maths au secondaire où beaucoup de jeunes ont de la difficulté (E24 : 06).

**Correctifs:** trucs multiples (E04 : 06). Trucs pour s'aider: prise de notes, faire les exercices, relire les leçons, préparer les leçons (E04 : 06).

**Correctifs:** trucs multiples (E08 : 06). Trucs pour s'en sortir: Voir son prof, tuteur, faire les exercices à l'avance, encercler ce qu'on ne comprend pas (E08 : 06).

**Correctifs:** trucs multiples (E18 : 18-22). Trucs: un dictionnaire portatif et un petit ordinateur, ça m'ai aidé beaucoup (E18 : 18). Diminuer la charge des cours pour mieux arriver (E18 : 19). Suivre mon rythme: une vie tranquille, discussion avec un ami poète, une bière devant le feu, et un peu de travail. Mon bonheur n'est plus attaché seulement à l'école (E18 : 20). Continuer à écrire mais faire ça plus sérieux et discuter avec quelqu'un mais pas avec n'importe qui (E18 : 21). Avec mon ordinateur, les fautes d'orthographe tombent dans la normale... Pour le reste, plus tard je ferai corriger mes fautes comme tout le monde (E18 : 22).

**Correctifs:** tuteur (béquille) (E15 : 16). Un autre tuteur? Pas une solution (E15 : 16).

**Correctifs:** tuteur et prof (E04 : 02). Lacunes en maths: début du collégial. Je travaille pour me corriger avec une tutrice et un prof (E04 : 02).

**Correctifs:** tuteur, mais... (E05 : 04). Un tuteur, quelqu'un qui nous suit, mais ce n'est pas bon, car il faut savoir apprendre à faire nos choses par nous-mêmes (E05 : 04).

**Correctifs:** un coup de pied dans le derrière (E16 : 36). Le coup de pied dans le derrière il faut le donner à ceux n'aiment pas ça (E16 : 36).

**Correctifs:** voir le prof (E08 : 02). Voir le prof pour être sûr de comprendre (E08 : 02).

**Correctifs:** volonté de réussir (E15 : 01). Très intéressant comme cas fragile ayant beaucoup de difficultés à comprendre, à saisir, mais en même temps plein de volonté et de désir de réussir (E15 : 01).

## *Conseils à un enfant*

**Conseils à un enfant** (une partie peut aller dans correctifs) (E08 : 10). **Conseils à un enfant:** Ne pas accumuler: Corriger les erreurs dans le parcours académique tout de suite; Pas de m'enfoutisme (E08 : 10).

**Conseils à un enfant** (une partie peut aller dans correctifs) (E11 : 05). **Conseils aux enfants:** Apprendre les règles la base, voir tout de suite le prof, bien utiliser ses notes de cours, ne pas manquer un seul cours (E11 : 05).

**Conseils à un enfant** (une partie peut aller dans correctifs) (E12 : 27-28). **Conseils à un enfant:** Lui donner la confiance, réaliser un rêve, sécurité affective, le pousser dans ce qu'il aime, connaître son enfant, développer au maximum dans son talent naturel "ce pourquoi il est né" (E12 : 27). Donner pour s'épanouir, donner au lieu de toujours vouloir recevoir (E12 : 28).

**Conseils à un enfant** (une partie peut aller dans correctifs) (E16 : 38). **Conseils à un enfant:** Le laisser choisir la langue; lui faire comprendre que papa a lui aussi eu de la misère; lui laisser un choix libre; s'assurer qu'il sait lire et écrire convenablement; ne pas l'écoeur avec des normes plus ou moins valables (E16 : 38).

**Conseils à un enfant** (une partie peut aller dans correctifs) (E19 : 21). **Conseils à un enfant:** Aller dans ce qu'il aime, aller au bout de son rêve, ne pas se laisser décourager... (E19 : 21).

**Conseils à un enfant** (une partie peut aller dans correctifs) (E20 : 06). **Conseil:** un français de base solide (E20 : 06).

**Conseils à un enfant** (une partie peut aller dans correctifs) (E22 : 04). **Conseils à un enfant:** Je ne sais pas quel conseil donner à mon enfant car je ne sais pas ce que ça peut donner... Ça serait bon qu'il apprenne à s'exprimer (E22 : 04).

**Conseils à un enfant** (une partie peut aller dans correctifs) (E23 : 08). **Conseils à un enfant:** Des problèmes, parles: en à ton prof pour qu'il te trouve quelqu'un pour t'aider... Tu peux toujours avoir confiance en moi... (j'aurai voulu que mes parents soient un peu plus impliqués pour qu'ils puissent m'aider.) Le jour où je vais avoir un enfant, ma l'éduquer du mieux que jpeux

pour qu'ils puissent s'en sortir. Régler les difficultés à mesure qu'elles se présentent (E23 : 08).

**Conseils à un enfant** (une partie peut aller dans correctifs) (E24 : 20). **Conseils à un enfant:** Mes parents ont tout fait pour moi et ça ne m'a pas empêché d'avoir des difficultés... Donc en tant que parents, on est un peu impuissant... Il faut blâmer le système (E24 : 20).

## *Épreuve synthèse*

**Épreuve:** problème lenteur (E24 : 07). **Épreuve synthèse:** Mon problème c'est la lenteur: Je suis quelqu'un qui prend beaucoup de temps à mettre les idées en place et à écrire. Je n'écris pas spontanément sans erreur... il faut réviser et ça prend du temps... "Je me croise les doigts pour que ce soit la bonne fois et qu'on règle ça à jamais". Stress dans la construction des phrases "ma phrase est-elle trop longue, est-elle complète? Si complexe, est-elle bien organisée, est-ce que ça se tient?" (E24 : 07).

Espoir de s'en sortir (E21 : 12).

Formation d'un groupe (E21 : 04).

## *Groupe de travail*

**Groupe** (E16 : 49). Travailler dans un petit groupe.... Oui mais il faut qu'il me reste du temps pour mes jobbines à l'extérieur (E16 : 49).

**Groupe...** (E24 : 16). Formation d'un groupe... Oui pourvu que ça m'aide, pourvu que je sente que ça évolue. Prête à m'engager pour être plus efficace (E24 : 16).

**Groupe...** (E25 : 09). Formation de groupe: Oui je m'engage même si je suis loin (E25 : 09).

## *Remarques générales*

**Remarque générale:** Une entrevue dont on peut tirer un programme pédagogique pour assurer la réussite (E01 : 01). (2) Programme pour réussir: Attention en classe plus un peu d'étude, prise de notes, recopier les notes et les personnaliser (E01 : 02). (3) Résumé de la méthode: Prendre des notes, encadrer les formules, mettre de l'ordre, se faire poser des questions (E01 : 03).

**Remarque générale** (E02 : 01). **Remarque générale:** Entrevue lourde qui tourne en rond mais avec des passages très révélateurs. Il faut prendre le temps de l'analyser... L'interviewé a de véritables difficultés langagières, une pensée qui a de la misère à se dire clairement (E02 : 01).

**Remarque générale:** (E07 : 01)

**Remarque générale:** Entrevue fort intéressante, un peu trop répétitive mais quand même consistante. En bref, elle insiste sur la nécessité de ne pas écœurer l'élève avec la formation du français qui est important pour tout le monde en tant que base pour lire et écrire convenablement mais comme formation littéraire dans lequel elle sera l'apanage de ceux préconiseraient une formation en lettre. Un français standard pour tout le monde? Soit, mais seulement

le strict nécessaire pour lire et écrire. Le reste ne justifie pas plus que d'imposer une formation en sciences pour tout le monde. Le choix est arbitraire à faire connaître la littérature à tout le monde, même à ceux qui n'en ont pas besoin pour leur formation spécifique. Le système d'éducation n'évolue pas s'il ne s'ajuste pas à la réalité de l'élève d'aujourd'hui (E16 : 01)

**Remarque générale:** Entrevue fort intéressante... une personne qui a vraiment de la difficulté mais qui fait ce qu'il faut pour s'en sortir calmement, étape par étape (comme dans son garage), avec lucidité, persévérance et méthode et tout en se découvrant... ) (E17 : 01)

Remarque générale (E18 : 01). Remarque générale: De toute beauté... Une entrevue relaxante avec un jeune qui souffre irrémédiablement de fautes d'orthographe mais qui chemine... qui accepte son sort, ne cherche plus à s'en sortir définitivement mais fonctionne avec des palliatifs (dactylo, dictionnaire, ordinateur). Cela ne semble pas l'empêcher de faire son chemin intellectuellement et surtout du côté des arts et de goûter à la vie tranquillement et sans se bousculer... et petit à petit, il se fraie en chemin. (E18 : 01).

**Remarque générale:** Entrevue spéciale avec un jeune qui promettait beaucoup au primaire. Premier en maths, frappe son waterloo avec l'arrivée de l'algèbre en secondaire III, puis c'est le désastre et ça continue de tomber et là il ne trouve plus son domaine mais il le cherche encore avec espoir de le trouver... Beaucoup d'énergie, d'espoir, de recherche de sa voie. C'est quelqu'un dont il vaut la peine de s'occuper (E19 : 01).

Remarque générale (E20: 01). Remarque générale: L'interviewé souffre d'un mélange anglais français qui rend son niveau d langue très peu valable dans les deux langues et de toute évidence il ne semble pas faire le nécessaire pour en sortir un jour (E20 : 01).

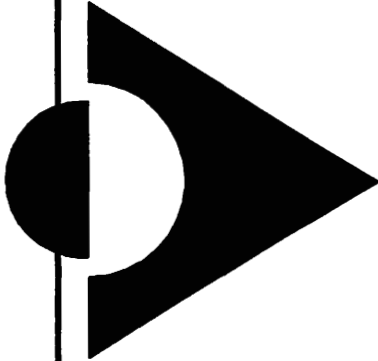
**Remarque générale:** Sentiment d'espoir que les difficultés vont s'arranger. Cela incite à se prendre en main et à faire de quoi et ça semble de régler. Secondaire dans le système français, secondaire V et collégial à Brébeuf (E04 : 01).

**Remarque générale:** Un cas très spécial: grand intérêt à la culture, à la lecture, au sport, grande énergie... et problèmes... probablement une base mal contrôlée (E09 : 01).

**Techniques d'apprentissage:** correcteur 101 (E21 : 06).

Un trait dans la marge: c'est de la vraie correction (E21 : 11).

### *Annexe 3*



---

*Lecture et codification  
des 25 entrevues  
énoncés numérotés et  
classés par sections et  
triés par catégories et  
par sous-catégories*

---

L'ensemble des énoncés ayant émergé des vingt-cinq entrevues numérotés et classés par sections, nous nous sommes arrêtés sur chacune des sections pour en dégager des catégories permettant des regroupements locaux d'un certain nombre d'énoncés. À partir de là, tout ce qui nous restait, c'était de considérer les énoncés ramassés autour d'une même catégorie et d'y mettre de l'ordre en y découvrant des sous-catégories et de présenter ainsi l'ensemble du corpus sous une forme ordonnée et hiérarchisée. Dans tout ce travail, nous n'avions rien à inventer, car les catégories et les sous-catégories étaient là, présentes dans les énoncés: tout ce qu'il nous fallait faire, c'était de les nommer et de nous assurer que les noms trouvés correspondent à la réalité du contenu. Il va de soi que toutes les étapes ayant mené à cette mise en relation de l'ensemble du contenu sont toujours restées collées aux énoncés textuels des élèves interviewés, nous permettant ainsi d'en arriver à une sorte de "théorisation" progressive, constamment "ancrée" sur le discours des sujets interrogés.

Voici maintenant à quoi ressemblent tous ces énoncés classés dans des sections et regroupés autour de catégories dans lesquelles il restait juste une étape à faire pour compléter le travail de mise en relation: dégager les sous-catégories et élaborer le tout dans un texte continu.

---

## *Origines*

---

**Origines:** Blocage: maths: difficultés seulement en maths (E07 : 02-03) J'ai jamais été un élève parfait comme 100%... mais j'ai de bonnes notes, sauf en maths ou j'ai des difficultés depuis mon enfance. (E07 : 02); Les maths ça 'a jamais été mon fort. (E07 : 03). Cet énoncé était classé dans **manifestations**.

**Origines:** Circonstances: collégial (E24 : 01) Prise de conscience de ses difficultés au collégial... Au primaire et au secondaire, pas besoin fournir des efforts pour réussir. (E24 : 01) N.B. Cet énoncé était classé dans **manifestations**.

**Origines:** Attitude: copiage 1ère année problème d'audition (E18 : 03) La première année, j'ai copié sur ma voisine et j'ai eu des problème d'audition. (E18 : 03)

**Origines:** Attitude: fan sport (E09 : 14) Fan du sport (E09 : 14)

**Origines:** Attitude: solitude (E12 : 22) Problème fondamental: la solitude (E12 : 22)

**Origines:** Attitude: code: non: intérêt au code (E09 : 04) C'est l'histoire littéraire qui m'intéresse plus que le code. (E09 : 04)

**Origines:** Attitude: comparaison: avec autrui (E12 : 01) Comparaison décourageante avec autrui (E12 : 01)

**Origines:** Attitude: comparaison: (E15 : 12) Comparaison (E15 : 12)

**Origines:** Attitude: démotivation (non: intérêt) (E16 : 03) Le français une matière qui ne m'intéresse pas. (E16 : 03)

**Origines:** Attitude: fragilité (E15 : 13) Le moindre changement et ça ne marche plus: chaos, confusion (E15 : 13)

**Origines:** Attitude: incompréhension (E13 : 04) Quand tu ne comprends pas, il n'y a rien à faire (E13 : 04)

**Origines:** Attitude: inconscience des difficultés (E09 : 02-03) J'avais des difficultés en français mais je n'en étais pas tout à fait conscient. (E09 : 02) Je pensais que mes fautes étaient des fautes d'inattention. (E09 : 03)

**Origines:** Attitude: Intérêt pas d'intérêt en sciences (E08 : 05) Sciences et maths pas un domaine d'intérêt (E08 : 05)

**Origines:** Attitude: l'anglais plus facile (E16 : 08) C'est l'anglais, pis là ben, c'est, c'est tellement moins compliqué. (E16 : 08)

**Origines:** Attitude: non application (E14 : 07) Problème non de français mais d'application (E14 : 07)

**Origines:** Attitude: panique devant le global (E17 : 06) Je panique devant ce qui est global. (E17 : 06)

**Origines:** Attitude: préoccupation Trop vouloir se concentrer (E13 : 13) À force de trop me dire "il faut que tu te concentres", je ne me concentre plus. (E13 : 13)

**Origines:** Attitude: solitude (E13 : 16) Solitude et rejet (E13 : 16)

**Origines:** Blocage: maths: Algèbre: (E13 : 01) Pas bonne en algèbre (E13 : 01)

**Origines:** Blocage: maths: Algèbre: Début avec algèbre et crescendo (E19 : 02 : 05) Départ fulgurant en maths. (E19 : 02); Début des difficultés avec l'algèbre en secondaire III. Le prof est mêlant et il a plus ou moins de méthode. (E19 : 03); Le secondaire IV aggrave la situation, échec, perte de goût avec les sciences. (E19 : 04); Au cégep, en adm, échec en maths 103. En Aéronautique échec un fois de plus avec maths. (E19 : 05)

**Origines:** Blocage: maths Difficultés en maths avec règles (E11 : 04) En maths, difficultés avec les petites règles (E11 : 04)

**Origines:** Blocage: maths difficultés seulement en maths (E14 : 12-13) Problème seulement en maths. (E14 : 12); En maths, il faut que je m'assoie et que j'ouvre grand mon cerveau. (E14 : 13)

**Origines:** Blocage: maths: algèbre (E17 : 04-05) En maths fort jusqu'à l'arrivée de l'algèbre (Secondaire III). (E17 : 04); Difficulté en maths parce que je suis quelqu'un de concret. (E17 : 05)

**Origines:** Blocage: maths-algèbre: (chiffres et lettres) (E19 : 13) Mon seul problème ça a été l'algèbre: le mélange des chiffres et des lettres. Et j'ai perdu le goût complètement. J'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un pour me redonner le goût. (E19 : 13)



**Origines:** Circonstances: absences hospitalisation (E14 : 04) Primaire: hospitalisation, partie des matières perdues, peu des questions, maths = bête noire. (E14 : 04)

**Origines:** Circonstances: découverte de l'anglais (E16 : 10) Quand j'ai découvert l'anglais,, j'ai décroché du français. (E16 : 10)

**Origines:** Circonstances: éparpillement (E12 : 06) Trop d'événements, on perle le fil (E12 : 06)

**Origines:** Circonstances: étalées (E16 : 02) Primaire aucun échec, secondaire II français puis cégep III année, français. (E16 : 02)

**Origines:** Circonstances: l'enseignement n'est plus ce qu'il était (E24 : 02) Comparaison avec l'enseignement d'autrefois... l'enseignement était plus stricte au niveau des règles, plus autoritaire... mais on apprenait... ma génération c'est plus souple, mais on n'a pas appris et on n'a pas développé l'intérêt. (E24 : 02)

**Origines:** Circonstances: liberté au collégial (E09 : 05) Mes notes étaient bonnes au primaire et secondaire; au collégial, c'est trop de liberté... Je n'y étais pas prêt. (E09 : 05)

**Origines:** Circonstances: manque de lecture (E03 : 10) Lecture seulement au primaire... Après manque de temps. (E03 : 10)

**Origines:** Circonstances: non: écoute des parents (E02 : 13) J'aurais dû écouter mes parents qui me reprenaient toujours.(E02 : 13)

**Origines:** Circonstances: pas de pratique dans les cours ... (E10 : 03-04) Pas de pratique dans les cours pour aider à comprendre et le professeur ne vérifie pas si on comprend : i parle, il parle, i parle puis i donne l'examen... (E10 : 03) Facilité avec une approche pratique où il y a alternance entre théorie et exercices. (E10 : 04)

**Origines:** Circonstances: plusieurs jobbines (E19 : 06) J'ai toujours travaillé en dehors, de petites jobbines, Maintenant je travaille 25h/semaine (E19 : 06)

**Origines:** Circonstances: préparation antérieure (on arrive au cégep non préparé) (E16 : 17) J'me dis "On arrive au cégep, pis les professeurs nous disent: Tu sais pas lire, tu sais pas écrire, tu sais pas composer des textes", pis ce qu'on fait, c'est on lit des oeuvres, pis là ben tes connaissances littéraires sont pas bonnes, pis là ben faites ci, pis faites ça, pis bon. (E16 : 17)

**Origines:** Circonstances: primaire (E04 : 03) Mes lacunes en maths avaient commencé au primaire 3 et 4. (E04 : 03)

**Origines:** Circonstances: primaire bébé... (E07 : 13) Souvenir très désagréable du primaire: trop d'encadrement, bébé, pas d'intérêt... (E07 : 13)

**Origines:** Circonstances: secondaire (E16 : 05) À partir du secondaire II j'ai mis je pourrais dire que j'ai commencé à mettre de côté le français. (E16 : 05)

**Origines:** Circonstances: secondaire (E16 : 07) J'ai vraiment commencé à réaliser mi-secondaire que le français c'était un de mes points faibles. (E16 : 07)

**Origines:** Circonstances: secondaire facile (E10 : 01) Réussite trop facile au secondaire (E10 : 01)

- Origines:** Circonstances: surcharge (E09 : 15) Trop de cours pour quelqu'un qui se passionne en même temps pour le sport (E09 : 15)
- Origines:** Code: base: notions de base (E15 : 10) Faire des rapports... quand tu n'as bien compris les notions de base... (E15 : 10)
- Origines:** Code: orthographe (E18 : 02) Problème d'orthographe depuis le début. (E18 : 02)
- Origines:** Code: orthographe: (E21 : 01)
- Origines:** Code: orthographe, pas de méthode (E18 : 09) Il n'y a pas de méthode pour l'orthographe. (E18 : 09)
- Origines:** Code: règles le code (E16 : 06) Problème avec les règles: exemple, participe passé et cod. (E16 : 06)
- Origines:** Entourage: adaptation: changement d'école (E07 : 14) Au secondaire: changement d'école, transition un peu difficile en première et correct pour le reste. (E07 : 14)
- Origines:** Entourage: adaptation: changement de pays (E25 : 01) **Origines:** changement de pays (E25 : 01)
- Origines:** Entourage: atmosphère classe (E05 : 05) Difficulté de travailler dans une atmosphère de classe désordonnée. (E05 : 05)
- Origines:** Entourage: c'est l'entourage (E22 : 06) **Origines:** Long silence... Ce n'est pas inné, c'est l'entourage qui donne des difficultés et qui les développe... Dans mon enfance jamais eu le privilège de bien m'exprimer. "Ma mère a toujours été là pour dire qu'est-ce que je pensais". (E22 : 06)
- Origines:** Entourage: démotivation (remarques négatives) (E15 : 18) Remarques négatives continuelles, ça me déconcerte, (E15 : 18)
- Origines:** Entourage: milieu familial (E03 : 04) Difficultés au secondaire: milieu familial défavorable (cousin) (E03 : 04)
- Origines:** Entourage: parents grand soutien des parents (E16 : 44) Les parents qui soutiennent trop leurs enfants en font des décrocheurs. (E16 : 44)
- Origines:** Entourage: parents messages parents (E12 : 04) Message décourageant, déconcertant des parents, problèmes avec de amis (E12 : 04)
- Origines:** Entourage: père (E08 : 04) Attitude démotivante du père (E08 : 04)
- Origines:** Entourage: père faible en maths (E15 : 06) Papa faible en maths (E15 : 06)
- Origines:** Entourage: prof un mot du prof (E13 : 03) Cercle vicieux : un petit mot du prof peut avoir des conséquences néfastes sur celui qui est fragile (matière facile maintenant, si on ne la comprend pas la session prochaine grande difficulté... (E13 : 03)
- Origines:** Entourage: prof rabaisse (E12 : 23) Un prof qui rabaisse l'élève c'est grave (E12 : 23)
- Origines:** Inné: difficultés depuis toujours (E11 : 02) Difficulté depuis toujours (E11 : 03)

**Origines:** Inné: concentration (E13 : 10) Les 15 premières minutes on introduit et le reste c'est la théorie... faque moi je perds toute la théorie (E13 : 10)

**Origines:** Inné: congénital (E21 : 02)

**Origines:** Inné: lacunes ancrées (E12 : 02) Difficulté de récupération après des lacunes constantes (E12 : 02)

**Origines:** Inné: lenteur (E09 : 09) Grand lecteur depuis le primaire. (E09 : 09)

**Origines:** Inné: lenteur (E17 : 11) Lenteur dans l'assimilation des théories (E17 : 11)

**Origines:** Inné: longue histoire d'échec (E07 : 07) Ça se peut qu'en maths je sois un plus nerveux car je connais ma longue histoire de pas grande réussite en maths. (E07 : 07)

**Origines:** Inné: mémoire (E18 : 07) Toute sorte d'aide mais ça n'a pas marché... C'est peut-être ma mémoire. (E18 : 07)

**Origines:** Inné: ne pas savoir quoi faire (E07 : 05) Quand je sais quoi faire, je le fais bien. (E07 : 05)

**Origines:** Inné: ne pas savoir quoi faire en maths (E07 : 09) J'aimerais régler mon problème en maths mais je ne sais pas c'est quoi mon problème. (E07 : 09)

**Origines:** Inné: néant devant les questions (E14 : 06) Devant les questions, c'est le néant. Étudier juste les formules et abandon de l'idée de comprendre. (E14 : 06)

**Origines:** Inné: non: écoute (E16 : 11) Je manquais le point important, c'est-à-dire écouter, parce que je décrochais carrément. Le devoir, je pouvais plus le faire parce là j'étais obligé de lire dans les livres, pis là ça m'emmerdait. (E16 : 11)

**Origines:** Inné: pie écervelée, responsable (E24 : 17 : 18) **Origines:** Pie écervelée, tannante, étourdie mais brillante parce que pas besoin d'efforts... pas la bolée mais je réussissais. (E24 : 17); Culpabilité: Est-ce moi qui est à blâmer ou le système? Les deux... Si j'étais écervelée, c'est parce qu'on ne m'a pas assez demandé. (E24 : 18)

**Origines:** Inné: problème de mémoire sélective (E18 : 13) J'ai un problème de mémoire mais pas dans tout. Par exemple je peux remonter facilement une machine que l'on démonte devant moi. (E18 : 13)

**Origines:** Oubli: de ce qui est appris (E09 : 12) Mon problème: je n'ai pas retenu ce que j'ai appris. (E09 : 12)

**Origines:** Oubli: des règles (E09 : 08) Vague souvenir de mes règles de grammaire (E09 : 08)

**Origines:** Oubli: des règles (E16 : 20) On ne se souvient pas des règles quand on ne les pratique pas. (E16 : 20)

**Origines:** Oubli: souvenir pas très clair de ce qui est appris avant (E11 : 01)

**Origines:** Profs: blocage: blocage avec un prof (E13 : 02) ET si tu ne comprends pas plus avec le même prof? (E13 : 02)

**Origines: Résultats: démotivation par résultats (E15 : 11) Travaille bien, réussit mal... stress (E15 : 11)**

**Origines: Résultats: trop de travail peu de résultats (E14 : 01) Au primaire, beaucoup de travail, peu de résultats. Au secondaire même chose, alors abandon des maths. (E14 : 01)**

---

## *Perception*

---

**Perception: Alibi: l'anglais plus le fun (E16 : 12) Pourquoi je parle le français, ça serait tellement plus le fun l'anglais. (E16 : 12)**

**Perception: Alibi: lecture (des livres imposés on ne retient rien.) (E22 : 07) Lecture: livres imposés... on n'en retient pas gros... Maintenant j'essaie d'aimer ça... "C'est pendant cette session là (dernière) que j'ai compris que, fallait que j'aime ça, pour pouvoir performer". (E22 : 07)**

**Perception: Alibi: lecture (motivation) (E01 : 08-09) (8) Il faut encourager à la lecture très jeune. (E01 : 08) (9) Écrire la formule en très gros sur une feuille blanche et faire parler les paramètres.(E01 : 09)**

**Perception: Alibi: lecture au détriment des devoirs (E05 : 09) Plus intéressé à la lecture qu'au devoir. (E05 : 09)**

**Perception: Alibi: lectures imposées détestées (E23 : 03) Lecture: J'aime pas les lectures imposées. (E23 : 03)**

**Perception: Alibi: ne pas voir l'avenir (E08 : 11) Prévoir l'avenir: (Ça s'en tenait au test que je venais de couler...) (E08 : 11)**

**Perception: Alibi: questions imprévisibles (E05 : 08) Imprévisibilité des questions. (E05 : 08)**

**Perception: Alibi: sauter une année (E03 : 03) Début primaire une année à l'avance et résultats: ça va en diminuant. (E03 : 03)**

**Perception: Blâme: cours de français (en électronique) ... (E16 : 22) J'me dis celui qui aime pas ça là, pis celui que, lui pour lui c'est l'électronique ou la mécanique, maiqu' y arrive dans son cours de français "Ah, pas encore un maudit cours de français!". Pis là quand y arrive chez eux le soir, ben y garruche ses livres de français dans le coin, pis y é fait pas, pis ça fini là, tsé. (E16 : 22)**

**Perception: Blâme: démotivation (E02 : 21) On ne tient pas compte de nos efforts quand on évalue nos travaux... Ce qui amène des frustrations. (E02 : 21)**

**Perception:** Blâme: désintéressé (E25 : 03) On n'a pas réussi à attirer mon attention, à me motiver... j'étais désintéressé. (E25 : 03)

**Perception:** Blâme: écoeuré (E16 : 23) Je me sens un peu écoeuré, un peu tiraillé par le fait qu'il faut absolument que j'atteigne ce standard : là. (E16 : 23)

**Perception:** Blâme: école comment apprendre (E11 : 06) Les écoles ne s'occupent pas de comment apprendre (E11 : 06)

**Perception:** Blâme: école: (l'éducation est inadaptée) (E16 : 50-51) L'éducation ne s'adapte pas au progrès. (E16 : 50); On ne doit pas s'accrocher à des formules ou à des visions dépassées. (E16 : 51)

**Perception:** Blâme: **épreuve** uniforme et connaissances littéraires (E16 : 14-16) Connaissances littéraires pour réussir l'**épreuve** uniforme, c'est inutile. (E16 : 14); Le ministère affirme que les connaissances littéraires devraient être rendues à tel point au cégep... Je trouve ça absurde, niais et ridicule. (E16 : 15); Pourquoi n'impose-t-on pas à tous les élèves de connaître la formule  $V=RI$  alors qu'on sait qu'on est la capitale mondiale de l'électricité. Pourquoi n'exige-t-on pas d'un prof de français une certaine connaissance de base en physique, en chimie, en sciences?... Ça fait partie de la source de mon "écoeurement" de la langue française. (E16 : 16)

**Perception:** Blâme: littérature inutile (E16 : 41) Personnellement, la littérature française, j'en ai rien à foutre. J'suis fier de mes auteurs québécois, comme Tremblay qui écrit des romans. J'les lis pas, j'les lis pas, j'les ai pas lus, mais j'suis fier que ça soit quelqu'un de mon coin, qu'il ait gagné des choses en France, pis qu'il soit reconnu en Europe, pis qu'il y ait beaucoup de gens qui lisent ses oeuvres. Parce que oui ça l'air bon ses choses, j'ai vu la pièce de théâtre Les belles: soeurs, c'est excellent les textes qu'il a écrit, c'est super bon. J'suis content, j'suis fier des gens qui font ça dans mon coin de pays à moi là, au Québec. J'suis fier du monde qui le font, sauf que j'me dis, c'est pas pour moi. (E16 : 41)

**Perception:** Blâme: motivation (E01 : 4) Intérêt Vs implication (E01 : 04)

**Perception:** Blâme: motivation (E02 : 10) On apprend mieux quelque chose qui vient de nous. (E02 : 10)

**Perception:** Blâme: motivation (E06 : 03) Tout est dans le ton: On ne devrait pas te dire t'es pas bon en français mais t'as besoin de récupération. (E06 : 03)

**Perception:** Blâme: savoir lire et écrire OK mais pas disserter et lire des livres (E16 : 18) On est dans un cégep technique. Je veux être capable de rédiger convenablement un rapport sans qu'il soit bourré de fautes. C'est tout. Ça ne me tente pas de passer 15 heures de mon temps à lire un livre ou faire une dissertation. (E16 : 18)

**Perception:** Blâme: secondaire (au) pas de ressources (E25 : 06) Au secondaire: pas beaucoup de ressources pour venir en aide aux étudiants. (E25 : 06)

**Perception:** Blâme: si c'était à refaire je prendrais ça plus au sérieux (E25 : 05) **Correctifs:** Si c'était à refaire je consacrerai beaucoup plus d'heures au français, comment écrire faire beaucoup de textes à chaque semaine, faire

beaucoup de lecture... Je trouve qu'avant le cégep on ne nous incite pas à lire. (E25 : 05)

**Perception:** Blâme: standard élevé (E16 : 29-30) Le standard est un peu trop haut. (E16 : 29); Le français est trop complexe pour être maîtrisé... Ce n'est pas pour rien que les immigrants veulent apprendre l'anglais. (E16 : 30)

**Perception:** Blâme: standard élevé: source d'écoeurement (E16 : 40) Ne pas mettre le standard trop haut de peur de décourager et d'écoeurer le monde. Si l'on veut aller plus loin, on ajoute des cours à ceux qui le veulent. (E16 : 40)

**Perception:** Blâme: trop de maths dans les cours (E19 : 16) Ici, malheureusement, il y a trop de maths dans mes cours de programme. (E19 : 16)

**Perception:** Espoir: contenu (E06 : 04) Le contenu reste quand même malgré les fautes. (E06 : 04)

**Perception:** Espoir: épreuve uniforme (E06 : 08-09) : j'y suis prête n'importe quand. (E06 : 08); J'ai écrit un test pour une revue. (E06 : 09)

**Perception:** Espoir: motivation (écrire un livre) (E23 : 04) Motivation à s'exprimer: écrire un livre... (E23 : 04)

**Perception:** Espoir: objectifs pour progresser (E17 : 20-21) Quand on n'avance pas on recule. (E17 : 20) ; Il faut entreprendre de petits objectifs pour ne pas se décourager. (E17 : 21)

**Perception:** Espoir: optimisme (E04 : 07) Oui c'est sûr que j'ai quelques problèmes mais avec le temps tout s'améliore. (E04 : 07)

**Perception:** Espoir: s'en sortir: Espoir de s'en sortir (E21 : 12)

**Perception:** Espoir: s'exprimer plus (E02 : 14) Plus vieux, je m'exprime plus donc j'ai plus d'idées. (E02 : 14)

**Perception:** Espoir: sens de leadership (E19 : 25) J'aime entraîner les autres, j'ai entraîné ma blonde... Quoi que je fasse, je vais quand même monter, progresser... Chez McDo, j'étais un petit boss et j'entraînais le monde avec moi. (E19 : 25)

**Perception:** Fragilité: aptitude dépassé par la réalité (E17 : 16) Dans les cours, j'ai essayé de faire de mon mieux, mais beaucoup de choses m'échappent. (E17 : 16)

**Perception:** Fragilité: aptitude lourdeur du tordeur (E16 : 04) C'est lourd la formule dans laquelle il faut passer dans le tordeur notre phrase pour savoir si elle est bonne. (E16 : 04)

**Perception:** Fragilité: aptitude maîtrise du français terrorise (La) (E16 : 13) Maîtriser le français, ça me terrorise des fois un peu parce que je me dis que c'est dur. (E16 : 13)

**Perception:** Fragilité: aptitude ne pas savoir ce qui manque (E07 : 08) Je ne sais pas vraiment s'il me manque des bases en maths sauf que ma mère dit que j'ai pas bien été enseignée à la base. (E07 : 08)

**Perception:** Fragilité: aptitude: Chiffres (Jeune, j'aimais les) (E19 : 23) Jeune, j'aimais les chiffres (corrélation avec 13 et 2) (E19 : 22); À trois ans, j'avais des livres de sciences et j'expliquais à mes mon oncles puis mes matantes au jour de l'an. J'expliquai tout à fond avec des termes scientifiques.

À un moment donné ça s'est dévié vers autre chose: je lisais beaucoup d'Astérisque... J'ai lu des biographies. De plus j'aime le base ball à cause son côté stratégique... (E19 : 23)

**Perception:** Fragilité: attitude (E01 : 14) Tout ce qui se passe dans le milieu scolaire influence les élèves. (E01 : 14)

**Perception:** Fragilité: attitude difficultés nous rattrapent (Les) (E25 : 11) Conscience des difficultés en français au collégial... Tôt ou tard les difficultés vont finir par nous rattraper et on va devoir entreprendre de les travailler. (E25 : 11)

**Perception:** Fragilité: attitude du prof (E11 : 07) L'attention dépend du prof (E11 : 07)

**Perception:** Fragilité: attitude École (l'éducation n'est plus ce qu'elle était) (E25 : 10) Envier l'éducation de ses parents... (E25 : 10)

**Perception:** Fragilité: attitude Peu d'espoir (E21 : 07)

**Perception:** Fragilité: attitude retard irrattrapable (E17 : 14) Retard accumulé en grammaire. Je ne peux plus me rattraper en même temps que je fais les cours. (E17 : 14)

**Perception:** Fragilité: attitude Travail minimal (je fais le minimum demandé) (E20 : 09) Je n'arrive pas faire autre chose que ce qui est demandé en classe, par exemple, la lecture. (E20 : 09)

**Perception:** Fragilité: lecture corvée, mais importante pour la culture (E24 : 11-12) Lire c'est une corvée, surtout le soir... (E24 : 11); Culpabilité: la lecture c'est tellement important pour la culture, mais je n'arrive pas à faire cet effort constant. (E24 : 12)

---

## *Manifestations*

---

**Manifestations:** Attitude: allures de culture (E09 : 16) J'ai des allures de quelqu'un de cultivé. Les gens ne comprennent pas je peux avoir des problèmes. (E09 : 16)

**Manifestations:** Attitude: amplification (E05 : 01) Amplifier la difficulté des problèmes n'aide pas à bien y répondre. (E05 : 01)

**Manifestations:** Attitude: angoisse (E21 : 04)

**Manifestations:** Attitude: comprendre que les mots ne s'écrivent pas au son (E24 : 09) Ça m'a pris beaucoup de temps à comprendre que les mots ça ne s'écrit pas toujours comme ça se prononce. (E24 : 09)

- Manifestations:** Attitude: Connait la règle mais ne voit pas les fautes. (E21 : 08)
- Manifestations:** Attitude: démotivation (E09 : 11) Une amie superbe poète au collège... elle s'est fait casser. (E09 : 11)
- Manifestations:** Attitude: dictées corvée (E18 : 05) En secondaire, je pensais me libérer des dictées, mais non... (E18 : 05)
- Manifestations:** Attitude: image négative (E07 : 12) Exemple de représentation négative de soi (E07 : 12)
- Manifestations:** Attitude: intérêt pour poésie (E09 : 10) Adorer Baudelaire. (E09 : 10)
- Manifestations:** Attitude: mes amis sont bons mais pas moi (E07 : 11) Mes amis sont bons en maths mais pas moi. Ils me sont supérieurs mais je peux les voir pour me faire aider. (E07 : 11)
- Manifestations:** Attitude: motivation (métier) (E24 : 15) Motivation à se corriger: Je veux devenir prof et je vais devoir écrire aux enfants... (E24 : 15)
- Manifestations:** Attitude: perte de goût pas de demande d'aide (E19 : 14) Quand j'ai perdu le goût, je n'ai plus demandé de l'aide. (E19 : 14)
- Manifestations:** Attitude: problème de langue (trop de facteurs) (E20 : 08) J'espère pouvoir régler mes problèmes de langue mais ça dépend de trop de facteurs. (E20 : 08)
- Manifestations:** Attitude: problème permanent accepté (E18 : 10) Un problème permanent que je commence à accepter.... (Voir le texte intégral) (E18 : 10)
- Manifestations:** Attitude: tout changer en peu de temps (E08 : 09) Difficulté de tout changer en 15 semaines (E08 : 09)
- Manifestations:** Cognition: bousculade d'idées (E24 : 08) Bousculade des idées.... De grandes idées qui sortent en bloc et c'est comme un casse tête... J'ai beaucoup de choses à dire à la fois et je ne sais pas comment les organiser... (E24 : 08)
- Manifestations:** Cognition: compréhension (E10 : 05-06) Lire les questions 10 fois pour comprendre. (E10 : 05) En classe je suis la seule qui ne comprend pas la mythologie (E10 : 06)
- Manifestations:** Cognition: comprendre les formules (E08 : 08) Difficulté à comprendre les formules (E08 : 08)
- Manifestations:** Cognition: difficulté avec l'abstrait (E06 : 10) J'ai de la difficulté à comprendre avec un domaine abstrait. (E06 : 10)
- Manifestations:** Cognition: difficultés avec l'abstrait (E07 : 15) Je comprends les maths quand c'est concret. Ex. en économie... (E07 : 15)
- Manifestations:** Cognition: expression de sa pensée (E10 : 07-08) Difficulté de concision (E10 : 07) Écrire une page sur un concept, c'est difficile (E10 : 08)
- Manifestations:** Cognition: incompréhension des questions (E04 : 05) Difficulté de compréhension des questions (E04 : 04)



**Manifestations:** Cognition: maths et sciences seulement (E08 : 01) Difficultés surtout en maths et sciences et non au niveau de la langue. (E08 : 01)

**Manifestations:** Cognition: problème de compréhension... (E02 : 23-24) J'ai toujours eu des problèmes avec la compréhension. (E02 : 23) Problème de liens corrects, de compréhension exacte. (E02 : 24)

**Manifestations:** Cognition: problèmes d'incompréhension en maths (E20 : 04) Problème en maths dû à une mauvaise compréhension de l'écrit. (E20 : 04)

**Manifestations:** Écriture: lecture: difficulté d'écrire un texte qui se tient... (E02 : 04-05) problème d'ordre dans les idées (Voir à cet effet entrevue 24. (E02 : 04) Essayer d'avoir une pensée qui se suit. (E02 : 05)

**Manifestations:** Écriture: lecture: français écrit (E20 : 07) Problème surtout avec le français écrit. (E20 : 07)

**Manifestations:** Écriture: lecture: lenteur dans l'écriture (E09 : 06) Il me faut du temps pour écrire un texte et le corriger. (E09 : 06)

**Manifestations:** Écriture: lecture: mauvaise compréhension des lectures (E07 : 04) Difficulté de comprendre à cause d'une mauvaise lecture ou d'une lecture trop rapide. (E07 : 04)

**Manifestations:** Écriture: lecture: mélange anglais français (E20 : 13) Chez nous tout est en anglais. (E20 : 10); Mes amis m'aident parfois. (E20 : 11); Je suis partagé entre le français et l'anglais. (E20 : 12); En Aéronautique c'est plus anglais avec de petits bouts en français. (E20 : 13)

**Manifestations:** Écriture: lecture: ne pas savoir répondre aux questions (E02 : 18) Au secondaire problème pour répondre aux questions. (E02 : 18)

**Manifestations:** Écriture: lecture: non: développement des idées (E03 : 09) Problème de développement de mes idées: trop de concision. (E03 : 09)

**Manifestations:** Écriture: lecture: on se débrouille avec la grammaire (E18 : 14) En grammaire je me débrouille. (E18 : 14)

**Manifestations:** Écriture: lecture: orthographe et non règles ni compréhension (E18 : 15-17) Tout ce qui est règle ne me fait pas problème. C'est surtout l'orthographe qui n'a pas de règles. (E18 : 15); Aucun problème de compréhension de texte. (E18 : 16); Un bon lecteur mais mon attention va à la formulation des phrases, à l'histoire et non à l'orthographe des mots. (E18 : 17)

**Manifestations:** Écriture: lecture: orthographe, structure, mélange deux langues (E20 : 02) Difficultés en français: orthographe et structure et mélange entre les deux langues. (E20 : 02)

**Manifestations:** Écriture: lecture: pas de difficultés langagières (E19 : 09) Pas de difficultés langagières en particulier. (E19 : 09)

**Manifestations:** Écriture: lecture: phrases longues et compliquées (E19 : 20) Ma mère fait des phrases courtes, moi j'ai toujours apporté une explication, une autre, pis une autre, pis une autre, pis les virgules... j'en mets, puis c'est là mes fautes. (E19 : 20)

**Manifestations:** Écriture: lecture: temps des verbes (E20 : 03) Amélioration récente mais pas assez... problème particulier avec les temps des verbes. (E20 : 03)

**Manifestations: Impact:** Résultats: notes plus basses au cégep (E11 : 02-03) Cégep, les notes descendent (E11 : 02)

**Manifestations: Impact:** Stress: examens (angoisse) (E08 : 03) Examen: angoisse et stress (E08 : 03)

**Manifestations: Impact:** Résultats: examens (blanc) (E14 : 09) Je ne manque pas de temps aux examens problème et blanc... (E14 : 09)

**Manifestations: Impact:** Résultats: examens (déception) (E10 : 09) Grande déception à l'examen (E10 : 09)

**Manifestations: Impact:** Résultats: examens (E10 : 02) En psycho et en économie, je comprends bien jusqu'à l'examen (E10 : 02)

**Manifestations: Impact:** Résultats: examens (mauvais résultats malgré l'étude) (E07 : 06) J'étudie beaucoup, j'arrive à l'examen, pense avoir de bonnes notes et finalement j'ai 60%. (E07 : 06)

**Manifestations: Impact:** Résultats: examens (panique, déception) (E15 : 14-15) Panique et stress à l'examen (E15 : 14); Déception (E15 : 15)

**Manifestations: Impact:** Stress: épreuve égale stress (E18 : 23) Le stress face à l'épreuve c'est d'obtenir le diplôme. (E18 : 23)

**Manifestations: Impact:** Stress: examens (E05 : 07) Examen: peur, angoisse, stress (E05 : 07)

**Manifestations: Impact:** Stress: examens (E10 : 11) Stress à l'examen par incompréhension des questions (E10 : 11)

**Manifestations: Impact:** Stress: examens (stress) (E17 : 07) Devant l'examen, je perds mes moyens... gros stress. Quand j'aborde un problème, il faut que j'aie étape par étape en ayant toujours un objectif. (E17 : 07)

**Manifestations: Impact:** Stress: examens (stress, blocage) (E15 : 02-05) Stress aux examens de maths (E15 : 02); Blocage en maths (E15 : 03) Stress, panique, toute mêlé, c'est super douloureux (E15 : 04); Fragilité totale (E15 : 05)

**Manifestations: Impact:** Stress: incompréhension des questions et stress (E03 : 08) Stress provenant de l'incompréhension du problème de la manière dont le prof l'a expliqué. (E03 : 08)

---

## *Impact*

---

**Impact:** Confiance: brailler de joie (E14 : 10) Brailler de joie à un résultat de 90. (E14 : 10)

**Impact:** Confiance: culpabilité (E24 : 10) Culpabilité: Je porte le blâme parce que les gens autour de moi m'ont donné l'occasion de faire beaucoup de lecture (une tonne de livres) mais ils ne m'ont pas stimulée. (E24 : 10)

**Impact:** Confiance: culpabilité (E25 : 02) Culpabilité: Je ne me suis pas pris en main... désintéressé au niveau des cours privés. (E25 : 02)

**Impact:** Confiance: dégradation à cause des difficultés (E19 : 24) Dégradation: "Qu'est-sé tu fais épais icitte? Pourquoi t'a été là? ... Mais je m'en vas en éducation physique, encore une fois rempli d'espoir... (E19 : 24)

**Impact:** Confiance: il faut prendre le blâme (E25 : 04) Prendre soi-même le blâme: Ça sert à rien de blâmer les autres... (E25 : 04)

**Impact:** Confiance: on peut se corriger au cégep, si on prend vraiment conscience de sa situation (E24 : 19) La prise de conscience arrive au collégial... Il y a de l'espoir de maîtriser comme tout le monde les règles et le code afin de pouvoir les appliquer d'une façon automatique... Elle n'est pas si loin du but quand elle se compare à des gens qui n'ont pas de problème de français... il faut continuer... (E24 : 19)

**Impact:** Confiance: participation à production et acceptation de mes limites (E18 : 24-25) Je pourrais participer à une production théâtrale, mais ce ne serait pas moi qui rédigerais le texte. (E18 : 24); J'ai accepté la situation: mes forces et mes faiblesses. (E18 : 24,25)

**Impact:** Confiance: sentiment d'échec (E19 : 07) J'ai développé un sentiment d'échec en maths. Toutes ces années là ça m'a fait réaliser que je voulais m'éloigner de tout ça : maths, physique... Ces choses là ce n'était vraiment mon domaine. (E19 : 07)

**Impact:** Confiance: susceptibilité (E12 : 07) Susceptibilité: en classe, ne pas poser de question de peur qu'on rit de toi (E12 : 07)

**Impact:** Confiance: susceptibilité (E15 : 19) Je prends tout personnel (faque n'attaque pas la classe) (E15 : 19)

**Impact: Épreuve:** ça prend plus de temps (E16 : 27-28) Tout le monde n'a pas besoin d'un même... Il faut accorder du temps à ceux qui en veulent plus pour faire l'épreuve, tout comme pour lire un schéma. (E16 : 27); Articuler sa pensée, je suis d'accord que tout le monde doit être capable de faire ça... Mais on devrait accorder le temps nécessaire pour tester les gens là-dessus. (E16 : 28)

**Impact: Épreuve:** épreuve (E22 : 05)

**Impact: Épreuve:** manque de temps (E09 : 07) Dans l'épreuve ministérielle, on n'a pas le temps. (E09 : 07)

**Impact: Épreuve:** me force à travailler (E24 : 14) **Épreuve** bénéfique... Parce que j'ai échoué l'examen je continue à m'exercer, à travailler... Je veux régler ça pour pouvoir devenir professeur un jour. (E24 : 14)

**Impact: Épreuve:** passée (E19 : 10) L'**épreuve** uniforme, je l'ai passée, par contre j'ai échoué français III. (E19 : 10)

**Impact: Épreuve:** réussie (Assiduité) (E23 : 05) **Épreuve** réussie et elle garde avec elle le résultat (E23 : 05).

**Impact:** fautes d'orthographe pas cause d'échec (E18 : 06) Mes fautes d'orthographe ne m'ont pas empêché de réussir mes cours. (E18 : 06)

**Impact:** Handicap : blocage au collégial (E18 : 10) Je bloque maintenant au cégep en français III. (E18 : 10)

**Impact:** Handicap : blocage cégep (E20 : 05) Au cégep problème avec le 3ème cours de français. (E20 : 05)

**Impact:** Handicap : cégep difficile avec des handicaps (E24 : 04-05) Le cégep est difficile avec des handicaps qui viennent d'avant. (E24 : 04); Efforts pour remédier à ses faiblesses surtout devant un échec prononcé en français. (E24 : 05)

**Impact:** Handicap : difficile expression des idées (E17 : 02-03) Difficulté avec l'expression des idées... au début, abandon du collégial pour un domaine plus concret: mécanique automobile, travail décevant dans un garage... Ensuite, passage à la machinerie lourde et retour au collégial. (E17 : 02); Niveau de langue décourageant. (E17 : 03);

**Impact:** Handicap : difficultés langagières non réglées au primaire deviennent un boulet. Et pour les régler il faut le concours des parents et des profs. (E01 : 12)

**Impact:** Handicap : influence des maths sur tout (E19 : 15) Les maths ont reflété sur les autres cours. (E19 : 15)

**Impact:** Handicap : Lenteur à lire (E21 : 09)

**Impact:** Handicap : non liberté par méconnaissance des règles (E24 : 13) Prise de conscience.... Une fois qu'on connaît la base, on peut se permettre d'être un peu plus libre, mais je n'en suis pas encore là... alors j'ai l'impression que je dois me conformer. (E24 : 13)

**Impact:** Indétermination: se promener de droite à gauche (E19 : 17-19) Je change d'orientation l'an prochain. (E19 : 17); Je vais à droite, à gauche... Je vais finir mes études à 30 ans. (E19 : 18); Je voulais toujours aller dans quelque chose de payant mais que j'aime. (E19 : 19)

**Impact:** Indétermination: errance pour métier (E19 : 08) Je cherche mon chemin un peu partout... J'envisage toute sorte de métiers: policier, éducation physique, etc. (E19 : 08)

**Impact:** Indétermination: j'ai tout oublié (E22 : 02) Origine: J'ai fini mes cours de base mais je ne sais pas comment j'ai réussi... Mais il n'y a rien qui reste de cette formation de base... On oublie tout ce qu'on a appris... J'aurais

aimé garder cette information... Je ne sais pas comment cette information a été effacée. (E22 : 02)

---

## Correctifs

---

**Correctifs:** Attitude comprendre la formule (E11 : 08) Comprendre la formule est essentielle. (E11 : 08)

**Correctifs:** Attitude comprendre plus tard (E13 : 06) Comprendre la fin de semaine (avec un tuteur)... Question: quoi faire pour comprendre maintenant? (E13 : 06)

**Correctifs:** Attitude concentration maths (E12 : 05) En maths quand je me concentre, mon rendement augmente (E12 : 05)

**Correctifs:** Attitude discipline (E13 : 15) Moi il me faut de la discipline mais il ne faut pas trop m'en mettre sur le dos (E13 : 15)

**Correctifs:** Attitude écoute (E04 : 06) La clé c'est l'écoute attentive en classe. (E04 : 05)

**Correctifs:** Attitude: application en maths (E03 : 07) En maths avec travail et application, meilleurs résultats (E03 : 07)

**Correctifs:** Attitude: application en maths (E15 : 09) Maths appliquées c'est plus facile (E15 : 09)

**Correctifs:** Attitude: expériences (E12 : 11) Apprendre de ses expériences (E12 : 11)

**Correctifs:** Attitude: l'école avant les amis (E13 : 17) L'école avant les amis, sauf que c'est plat. (E13 : 17)

**Correctifs:** Attitude: Le bon choix de sa place (E12 : 15) Être là où on doit être (E12 : 15)

**Correctifs:** Attitude: lucidité (E15 : 08) Bonne lucidité à l'endroit des difficultés (E15 : 08)

**Correctifs:** Attitude: Ma vie ne s'arrête pas aux fautes (E18 : 26-29) J'ai maintenant une routine où je fais de quoi de ma journée. (E18 : 26); Je suis exposé dans les cafés et je vais monter. (E18 : 27); J'aimerais suivre un cours d'art mais je me fous diplôme. (E18 : 28); Grâce à ma vie, j'ai déjà atteint un stade intéressant en art. (E18 : 29)

**Correctifs:** Attitude: Ne pas savoir quoi faire (E02 : 15) Je ne sais pas quoi faire pour m'améliorer. (E02 : 15)

**Correctifs:** Attitude: ne pas savoir quoi faire (E16 : 43) Être plus sévère ou pas avec les jeunes très tôt, je ne sais pas comment résoudre ce problème... Je ne sais pas comment résoudre ce problème d'autonomie. (E16 : 43)

**Correctifs:** Attitude: persister (E23 : 02) Techniques: persistance, non découragement, relire ses notes. (E23 : 02)

**Correctifs:** Attitude: se cogner le nez (E16 : 42) Ne pas craindre de laisser le jeune se cogner le nez contre l'obstacle et après on peut lui serrer la vice. (E16 : 42)

**Correctifs:** Attitude: se déterminer parce que c'est inévitable (E22 : 08) Espoir (il va prendre les moyens pour régler ses difficultés de langue, d'expression, parce que c'est trop important...) (E22 : 08)

**Correctifs:** Attitude: se prendre en main (E13 : 18) Fin du secondaire, j'ai décidé de me prendre en main. (E13 : 18)

**Correctifs:** Attitude: Un coup de pied dans le derrière (E16 : 36) Le coup de pied dans le derrière il faut le donner à ceux n'aiment pas ça. (E16 : 36)

**Correctifs:** Attitude: volonté de réussir (E15 : 01) Très intéressant comme cas fragile ayant beaucoup de difficultés à comprendre, à saisir, mais en même temps plein de volonté et de désir de réussir (E15 : 01)

**Correctifs:** Démotivation: attitude (un trou dans la matière) (E13 : 08) Un trou et ça enclenche un mouvement de découragement (E13 : 08)

**Correctifs:** Démotivation: attitude (trouver son chemin) (E12 : 24) Trouver son chemin (E12 : 24)

**Correctifs:** Démotivation: Profs (E21 : 10) (Le prof me fait décrocher).

**Correctifs:** Démotivation: Système (E12 : 19) Trop de critique pas assez d'encouragement (E12 : 19)

**Correctifs:** Démotivation: Système (absence de l'essentiel) (E12 : 20) L'essentiel manque en éducation (E12 : 20)

**Correctifs:** Démotivation: Système (recommencer à zéro) (E24 : 03) **Correctifs:** réapprendre à écrire... toutes les règles que je ne savais pas... et c'est très difficile de recommencer à zéro à 18 ans. Mise à niveau j'ai coulé à 20%. (E24 : 03)

**Correctifs:** lecture (E02 : 02-03) Lire n'importe quoi mais lire.(va avec 12) (E02 : 02) Avec le programme de sciences, c'est difficile de trouver le temps pour lire. (E02 : 03)

**Correctifs:** lecture (E02 : 12) Lire pour s'améliorer (va avec 2) .(E02 : 12)

**Correctifs:** lecture (E06 : 06) Conditionner les élèves à la lecture. (E06 : 06)

**Correctifs:** méthode: (objectifs modestes) (E17 : 17) Se fixer des objectifs modestes. (E17 : 17)

**Correctifs:** méthode: (repère avec outils) (E17 : 13) Méthode: classification des choses pour ne pas perdre les idées à chercher les outils. Mes outils que je sors me permettent de vérifier le travail à faire. Terminer ce qu'on commence. Lire un livre et le découper étape par étape. (E17 : 13)

**Correctifs:** méthode: (disséquer et ordonner) (E17 : 08-09) Ma méthode: disséquer et être ordonné. (E17 : 08); Mais je suis quelqu'un de perfectionniste. (E17 : 09)

**Correctifs:** méthode: (E03 : 02) À la recherche d'une méthode efficace (E03 : 02)

**Correctifs:** méthode: (étape par étape) (E14 : 08) Méthode: lire le problème, le mettre par écrit étape par étape et dessiner quelque (E14 : 08)

**Correctifs:** Motivation: (S'aider de n'importe quoi dactylo poubelles), (Intégrer du texte à la peinture sans souci) (E18 : 11-12) J'ai trouvé une vieille dactylo dans les poubelles de Mtl et j'essaie d'écrire pour moi... J'aimerais intégrer du texte avec la peinture que je fais. (E18 : 11); Écrire pour le fun sans se soucier des fautes. (E18 : 12)

**Correctifs:** Motivation: ( voir ses points forts) (E12 : 16) Découvrir ses points forts (E12 : 16)

**Correctifs:** Motivation: (amour, valorisation, accomplissement) (E12 : 21) Moi je dis que tout part de l'amour, de la valorisation et de l'accomplissement (E12 : 21)

**Correctifs:** Motivation: (carrière) (E13 : 07) Je veux apprendre beaucoup pour devenir un jour avocate (E13 : 07)

**Correctifs:** Motivation: (confiance) (E12 : 13) Développer la confiance en soi (E12 : 13)

**Correctifs:** Motivation: (E01 : 13) Être attentif à l'effort plus qu'aux résultats. (E01 : 13)

**Correctifs:** Motivation: (E01 : 15) Il faut accompagner les jeunes et leur offrir de l'aide quand ils ont de la difficulté. (E01 : 15)

**Correctifs:** Motivation: (E09 : 17) J'ai de la facilité là où j'ai de l'intérêt. (E09 : 17)

**Correctifs:** Motivation: (encouragement) (E14 : 11) Pour quelqu'un avec des difficultés, un sourire, un simple mot, ça peut l'encourager. (E14 : 11)

**Correctifs:** Motivation: (Enseigner) (E12 : 14) Enseigner aux plus jeunes aide à nous faire prendre confiance (E12 : 14)

**Correctifs:** Motivation: (Parents voient la force de l'enfant) (E12 : 18) Rôle du parent: aider l'enfant à voir ses forces (E12 : 18)

**Correctifs:** Motivation: (persévérance) (E15 : 17) Persévérance et intérêt (E15 : 17)

**Correctifs:** Motivation: (responsabilité) (E12 : 17) Avoir une responsabilité valorise et aide à apprendre (E12 : 17)

**Correctifs:** Motivation: (se comparer à soi) (E17 : 19) C'est des progrès que j'ai faits par rapport à moi-même et non par rapport à l'objectif fixé, sur lequel je pourrais facilement me butter. (E17 : 19)

**Correctifs:** Motivation: amélioration, confiance (E14 : 02) Secondaire IV, changement de collège: les maths s'améliorent et je reprends confiance. (E14 : 02)

**Correctifs:** Motivation: besoin de quelqu'un d'expérience (E07 : 17) J'ai besoin de quelqu'un avec plus d'expérience pour m'aider, pour me donner des trucs. (E07 : 17)

**Correctifs:** Motivation: par connaissance de soi (E12 : 12) Apprendre à se connaître (E12 : 12)

**Correctifs:** Motivation: résultats temporaire (E05 : 06) Problème réglé pour une année: Pendant une année, je faisais le nécessaire puis tout allait mieux, ma motivation, les résultats: c'était facile. (E05 : 06)

**Correctifs:** Motivation: se motiver (E06 : 07) Il faut se motiver soi-même. (E06 : 07)

**Correctifs:** ne pas se tourmenter après (E10 : 12) Ça sert à rien de se tourmenter après l'examen (E10 : 12)

**Correctifs:** Profs Corrections: un trait dans la marge: c'est de la vraie correction. (E21 : 11)

**Correctifs:** Profs Demander l'opinion (E16 : 47) Chercher à connaître l'opinion de l'élève pour l'intéresser. (E16 : 47)

**Correctifs:** Profs: aide des profs (E18 : 04) De l'aide des profs mais j'ai encore des problèmes. (E18 : 04)

**Correctifs:** Profs: attitude non jugeante du prof (E12 : 08) Bonne relation avec le prof : quand il ne nous juge pas (E12 : 08)

**Correctifs:** Profs: faciliter l'apprentissage (E16 : 46) Faciliter les choses pour l'apprentissage. (E16 : 46)

**Correctifs:** Profs: lien d'amitié avec prof (E03 : 01) Remarque générale: Rien de très particulier si ce n'est la relation d'amitié avec un prof qui incite l'élève à s'impliquer et à s'améliorer pour finir avec un prix d'implication dans le milieu. (E03 : 01)

**Correctifs:** Profs: Parler notre langage (E12 : 03) Ça aide beaucoup quand le prof parle dans notre langage (E12 : 03)

**Correctifs:** Profs: voir le prof. (E08 : 02) Voir le prof pour être sûr de comprendre (E08 : 02)

**Correctifs:** Ressources: mise à niveau (E23 : 06) À la mise à niveau, on a vraiment appris à corriger nos fautes, parce qu'au secondaire, ils ne me montrent pas ça. (vérifier si ailleurs au secondaire il se passe de quoi en matière d'aide) (E23 : 06)

**Correctifs:** Ressources: prof + tuteur (E14 : 05) Prof plus tuteur en temps supplémentaire. (E14 : 05)

**Correctifs:** Ressources: Trouver quelqu'un avec qui on a du plaisir à travailler (E24 : 06) Moyen de se motiver... trouver quelqu'un avec qui on peut rire, on peut discuter et on peut apprendre.... Quelqu'un qui va toucher les intérêts sinon ça va être de reculon, ça peut être un peu comme les maths au secondaire où beaucoup de jeunes ont de la difficulté. (E24 : 06)

**Correctifs:** Ressources: tuteur (béquille) (E15 : 16) Un autre tuteur? Pas une solution (E15 : 16)



**Correctifs:** Ressources: tuteur et prof (E04 : 02) Lacunes en maths: début du collégial. Je travaille pour me corriger avec une tutrice et un prof. (E04 : 02)

**Correctifs:** Ressources: tuteur, mais... (E05 : 04) Un tuteur, quelqu'un qui nous suit, mais ce n'est pas bon, car il faut savoir apprendre à faire nos choses par nous: mêmes. (E05 : 04)

**Correctifs:** Ressources: CAF : (E09 : 13) Le CAF me questionne. (E09 : 13)

**Correctifs:** Ressources: CAF : (E16 : 45) Le CAF ça vient me chercher là où je suis pogné. (E16 : 45)

**Correctifs:** Ressources: CAF : (E17 : 18) Au CAF j'ai commencé à mieux maîtriser ma grammaire. (E17 : 18)

**Correctifs:** Ressources: CAF : (E25 : 08) **Correctifs:** centres d'aide en français au secondaire... La première fois que j'ai appris qu'il y avait vraiment de l'aide en français, c'est au cégep. (E25 : 08)

**Correctifs:** Ressources: CAF : (E02 : 19 : 20) Avec le travail que je fais au CAF, je suis sûr que je vais m'améliorer... Je suis plus optimiste. (E02 : 19) Au CAF on ne va pas écrire à ta place, on va t'aider à corriger tes phrases. (E02 : 20)

**Correctifs:** Style d'apprentissage: (E01 : 10 : 11) (10) Trucs pour aider quelqu'un: lui demander d'expliquer une formule qu'il récite; dessiner pour un visuel; lire quelque chose qu'on aime et prendre le temps pour le comprendre (souligner les mots incompris et les chercher dans le dictionnaire), simplifier (E01 : 10) (11) Tenir compte des styles d'apprentissage: on ne donne pas les mêmes directives d'un trajet à un visuel qu'à un auditif. (E01 : 11)

**Correctifs:** Style d'apprentissage: (E02 : 08) Style d'apprentissage: Je ne suis pas fort sur l'auditif. (E02 : 08)

**Correctifs:** Style d'apprentissage: (E12 : 25) Un schéma pour un visuel (E12 : 25)

**Correctifs:** Style d'apprentissage: (E13 : 20) J'apprends en regardant les autres (visuelle) (E13 : 20)

**Correctifs:** Style d'apprentissage: (E17 : 10) Visualiser un avion en direct. (E17 : 10)

**Correctifs:** Style d'apprentissage: (E17 : 12) Je suis né avec un marteau dans les mains. (E17 : 12)

**Correctifs:** Système: sensibiliser aux erreurs (E06 : 02) Sensibiliser le jeune aux erreurs.(E06 : 02) cet item était dans **Origines**

**Correctifs:** Système: aider au secondaire (E23 : 07) Recommandations: aider les jeunes plus au secondaire... (E23 : 07)

**Correctifs:** Système: avoir les cours complémentaires de son choix. (E01 : 05-07)

**Correctifs:** Système: dictée du vendredi (E19 : 11-12) Les profs ne doivent pas oublier les élèves. Les petites dictées du vendredi matin ça devrait conti-

nuer.... Je trouve important de bien écrire et je m'ennuie de la dictée du vendredi matin. (E19 : 11); Mes profs ont toujours été disponibles. (E19 : 12)

**Correctifs:** Système: grammaire au cégep (E06 : 05) Il faut de la grammaire au cégep.(E06 : 05)

**Correctifs:** Système: troc en éducation (E16 : 48) Pratiquer le troc en matière d'éducation: échange de savoir. (E16 : 48)

**Correctifs:** Système: les décideurs doivent connaître le monde (E16 : 35) Il faudrait que les décideurs prennent le temps de redescendre en bas pour connaître le monde. (E16 : 35)

**Correctifs:** Système: les décideurs doivent connaître le monde (E16 : 37) Faque j'comprends pas pourquoi on investit des sommes d'argent incroyables pour essayer de développer des programmes, pis dans l'fond, tout ce que ça va faire, c'est intéresser encore plus ceux qui sont intéressés, pis désintéresser encore plus ceux qui sont désintéressés parce que le standard est facile pour les ceux qui sont intéressés, pis est pas facile pour ceux qui sont pas intéressés. Faque j'me dis, en quelque part, c'est ... (E16 : 37)

**Correctifs:** Système: ne pas traiter tout le monde comme en lettres (E16 : 19) Distinguer entre ceux qui vont en lettres et les autres pour les standards. (E16 : 19)

**Correctifs:** Système: ne pas traiter tout le monde comme en lettres (E16 : 24-26) À chacun son métier. Tout le monde n'est pas en lettres. (E16 : 24); Chacun doit atteindre le standard de son domaine. (E16 : 25); Au nom de quoi décide-t-on de ces standards pour tout le monde? (E16 : 26)

**Correctifs:** Système: ne pas traiter tout le monde comme en lettres (E16 : 32-33) Ma force est ailleurs... Oui je suis capable d'écrire, de parler, mais je ne suis pas Bernard Pivot. (E16 : 32); Sauf que bon, j'suis capable de me faire comprendre, pis là-dessus, là-dessus j'me dis "Y a quelque chose, y a quelque chose que le monde a pas compris, ou y a quelqu'un qui se munit d'une autorité, qui, pour décider", qui je sais pas, y a trouvé ça où mais j'veux dire, c'est, j'trouve ça dommage, j'trouve ça plate là de, d'un peu écoeurer les jeunes, pis de leur dire "Ouais, le français, le français, le français, le français, pis il faut que t'atteigne ce standard là", pis carrément suspendre ma vie à un test d'épreuve uniforme là. Suspendre mon apprentissage carrément à un test d'épreuve uniforme, j'veux dire, j'suis pas un, j'suis pas un moins que rien en électronique pour autant même si j'échoue ce test là. (E16 : 33)

**Correctifs:** Système: renforcer la base (E08 : 07) Renforcer les notions de base: Pyramide (E08 : 07)

**Correctifs:** Système: sévir tôt (E25 : 07) Vaut mieux sévir à la fin du primaire et du secondaire. (E25 : 07)

**Correctifs:** Techniques: Chercher les mots dans le dictionnaire.(E01 : 06)

**Correctifs:** Techniques: Découper les phrases pour mieux les comprendre. (E01 : 07)

**Correctifs:** Techniques: se placer en avant (E13 : 14) Se placer carrément en avant (E13 : 14)

**Correctifs:** Techniques dictionnaire (E02 : 09) Chercher les mots qu'on ne connaît pas. (E02 : 09)

**Correctifs:** Techniques enregistrer? (E13 : 09) Une cassette oui, mais il vaut mieux comprendre tout de suite (E13 : 09)

**Correctifs:** Techniques: Apprentissage (Techniques d'): correcteur 101 (E21 : 06)

**Correctifs:** Techniques: étude et apprentissage des formules (E07 : 10) Une bonne méthode: étudier par soir même et apprendre ses formules par cœur.(E07 : 10)

**Correctifs:** Techniques: exercices en classe (E13 : 11-12) Exercices en classe très souhaitables (E13 : 11); Moi j'aime mieux faire les exercices tout de suite (E13 : 12)

**Correctifs:** Techniques: faire les exercices (E02 : 22) En science si tu ne fais pas les exercices, tu ne peux pas réussir. (E02 : 22)

**Correctifs:** Techniques: lire et chercher les mots (E22 : 03) **Correctifs:** Lire, mais c'est difficile... J'ai besoin toutefois de lire les manuels... Chercher les mots, chercher par toi-même... (E22 : 03)

**Correctifs:** Techniques: parler avec des gens bien (E02 : 11) Pour améliorer ton langage, il faut parler avec des gens qui parlent bien. (E02 : 11)

**Correctifs:** Techniques: point d'appui (E13 : 05) Besoin de s'appuyer sur quelque chose pour comprendre (E13 : 05)

**Correctifs:** Techniques: présence aux cours (E12 : 09-10) Importance de la présence au cours (E12 : 09) Absence non motivable inacceptable, malaise pour justifier l'absence (E12 : 10)

**Correctifs:** Techniques: prise de notes (E12 : 26) Prise de notes au cégep : très important (E12 : 26)

**Correctifs:** Techniques: s'exprimer, enseigner (E22 : 01) **Correctifs:** s'exprimer quand on a de la difficulté à le faire, enseigner pour être clair, concis précis. (E22 : 01)

**Correctifs:** Techniques: travail après les classes (E10 : 10) Rester travailler une heure après les cours (E10 : 10)

**Correctifs:** Trucs multiples: (E08 : 06) Trucs pour s'en sortir: Voir son prof, tuteur, faire les exercices à l'avance, encercler ce qu'on ne comprend pas (E08 : 06)

**Correctifs:** Trucs multiples: dictionnaire portatif (E18 : 18-22) Trucs: un dictionnaire portatif et un petit ordinateur, ça m'ai aidé beaucoup (E18 : 18); Diminuer la charge des cours pour mieux arriver. (E18 : 19); Suivre mon rythme: une vie tranquille, discussion avec un ami poète, une bière devant le feu, et un peu de travail. Mon bonheur n'est plus attaché seulement à l'école.(E18 : 20); Continuer à écrire mais faire ça plus sérieux et discuter avec quelqu'un mais pas avec n'importe qui. (E18 : 21); Avec mon ordinateur, les fautes d'orthographe tombent dans la normale... Pour le reste, plus tard je ferai corriger mes fautes comme tout le monde. (E18 : 22)

---

## *Conseils à un enfant*

---

**Conseils à un enfant:** Accompagner: (j'aurai voulu que mes parents soient un peu plus impliqués pour qu'ils puissent m'aider.) Le jour où je vais avoir un enfant, ma l'éduquer du mieux que jpeux pour qu'ils puissent s'en sortir. Régler les difficultés à mesure qu'elles se présentent. (E23 : 08)

**Conseils à un enfant:** Accompagner: Ça serait bon qu'il apprenne à s'exprimer. (E22 : 04)

**Conseils à un enfant:** Accompagner: connaître son enfant, développer au maximum dans son talent naturel "ce pourquoi il est né", (E12 : 27)

**Conseils à un enfant:** Estime: Lui donner la confiance, réaliser un rêve, sécurité affective, (E12 :27)

**Conseils à un enfant:** Estime: lui faire comprendre que papa a lui aussi eu de la misère; (E16 : 38)

**Conseils à un enfant:** Faire son possible: **Conseils à un enfant:** Mes parents ont tout fait pour moi et ça ne m'a pas empêché d'avoir des difficultés... Donc en tant que parents, on est un peu impuissant... Il faut blâmer le système. (E24 : 20)

**Conseils à un enfant:** Flou : Je ne sais pas quel conseil donner à mon enfant car je ne sais pas ce que ça peut donner (E22 :04)

**Conseils à un enfant:** Générosité: Donner pour s'épanouir, donner au lieu de toujours vouloir recevoir (E12 : 28)

**Conseils à un enfant:** Liberté: Le laisser choisir la langue; lui laisser un choix libre; (E16 : 38)

**Conseils à un enfant:** Motivation: le pousser dans ce qu'il aime, (E12 :27)

**Conseils à un enfant:** Motivation: Aller dans ce qu'il aime, aller au bout de son rêve, ne pas se laisser décourager... (E19 : 21)

**Conseils à un enfant:** Motivation: ne pas l'écœurer avec des normes plus ou moins valables. (E16 : 38)

**Conseils à un enfant:** Prendre au sérieux : bien utiliser ses notes de cours, ne pas manquer un seul cours (E11 : 05)

**Conseils à un enfant:** Prendre au sérieux : Pas de m'enfoutisme (E08 : 10)

**Conseils à un enfant:** Prof : Des problèmes, parles: en à ton prof pour qu'il te trouve quelqu'un pour t'aider... Tu peux toujours avoir confiance en moi... (E23 : 08)

**Conseils à un enfant:** Prof : Voir tout de suite le prof, (E11 : 05)

**Conseils à un enfant:** Régler à mesure: Ne pas accumuler; (E08 : 10)

**Conseils à un enfant:** Régler à mesure: Corriger les erreurs dans le parcours académique tout de suite; (E08 : 10)

**Conseils à un enfant:** Soigner la base: Apprendre les règles la base, (E11 : 05)

**Conseils à un enfant:** Soigner la base: s'assurer qu'il sait lire et écrire convenablement; (E16 :38)

**Conseils à un enfant:** Soigner la base: un français de base solide (E20 : 06)

---

## *Épreuve*

---

**Épreuve** (E21 : 03)

**Épreuve** (E21 : 13)

**Épreuve** (elle est un boulet (E17 : 15) L'**épreuve** est un boulet. (E17 : 15)

**Épreuve:** (Elle met ma vie en stand by) (E16 : 39) L'**épreuve** uniforme: 4 heures sur 4 ans d'études pour décider si oui ou non je vais avoir mon petit bout de papier. (E16 : 39)

**Épreuve:** problème lenteur (E24 : 07) **Épreuve** synthèse: Mon problème c'est la lenteur: Je suis quelqu'un qui prend beaucoup de temps à mettre les idées en place et à écrire. Je n'écris pas spontanément sans erreur... il faut réviser et ça prend du temps... "Je me croise les doigts pour que ce soit la bonne fois et qu'on règle ça à jamais". Stress dans la construction des phrases "ma phrase est-elle trop longue, est-elle complète? Si complexe, est-elle bien organisée, est-ce que ça se tient?" (E24 : 07)

---

## *Groupe*

---

**Groupe** (E21 : 04)

**Groupe** (E16 : 49) Travailler dans un petit **groupe**.... Oui mais il faut qu'il me reste du temps pour mes jobbines à l'extérieur. (E16 : 49)

**Groupe**... (E24 : 16) Formation d'un **groupe**... Oui pourvu que ça m'aide, pourvu que je sente que ça évolue. Prête à m'engager pour être plus efficace. (E24 : 16)

**Groupe**... (E25 : 09) Formation de **groupe**: Oui je m'engage même si je suis loin. (E25 : 09)

---

## *Remarques générales*

---

**Remarque générale** (E01 : 1-3) (1) Remarque générale: Une entrevue dont on peut tirer un programme pédagogique pour assurer la réussite. (E01 : 01-02) Programme pour réussir: Attention en classe plus un peu d'étude, prise de notes, recopier les notes et les personnaliser (E01 : 02-03) Résumé de la méthode: Prendre des notes, encadrer les formules, mettre de l'ordre, se faire poser des questions. (E01 : 03)

**Remarque générale** (E02 : 01) Remarque générale: Entrevue lourde qui tourne en rond mais avec des passages très révélateurs. Il faut prendre le temps de l'analyser... L'interviewé a de véritables difficultés langagières, une pensée qui a de la misère à se dire clairement. (E02 : 01)

**Remarque générale** (E07 : 01) Remarque générale: (E07 : 01)

**Remarque générale** (E16 : 01) Remarque générale: Entrevue fort intéressante, un peu trop répétitive mais quand même consistante. En bref, elle insiste sur la nécessité de ne pas écœurer l'élève avec la formation du français qui est important pour tout le monde en tant que base pour lire et écrire convenablement mais comme formation littéraire dans lequel elle sera l'apanage de ceux préconiseraient une formation en lettre. Un français standard pour tout le monde? Soit, mais seulement le strict nécessaire pour lire et écrire. Le reste ne justifie pas plus que d'imposer une formation en sciences pour tout le monde. Le choix est arbitraire à faire connaître la littérature à tout le monde, même à ceux qui n'en ont pas besoin pour leur formation spécifique. Le système d'éducation n'évolue pas s'il ne s'ajuste pas à la réalité de l'élève d'aujourd'hui. (E16 : 01)

**Remarque générale** (E17 : 01) Remarque générale: Entrevue fort intéressante... une personne qui a vraiment de la difficulté mais qui fait ce qu'il faut pour s'en sortir calmement, étape par étape (comme dans son garage), avec lucidité, persévérance et méthode et tout en se découvrant...) (E17 : 01)

**Remarque générale (E18 : 01)** Remarque générale: De toute beauté... Une entrevue relaxante avec un jeune qui souffre irrémédiablement de fautes d'orthographe mais qui chemine... qui accepte son sort, ne cherche plus à s'en sortir définitivement mais fonctionne avec des palliatifs (dactylo, dictionnaire, ordinateur). Cela ne semble pas l'empêcher de faire son chemin intellectuellement et surtout du côté des arts et de goûter à la vie tranquillement et sans se bousculer... et petit à petit, il se fraie en chemin. (E18 : 01)

**Remarque générale (E19 : 01)** Remarque générale: Entrevue spéciale avec un jeune qui promettait beaucoup au primaire. Premier en maths, frappe son waterloo avec l'arrivée de l'algèbre en secondaire III, puis c'est le désastre et ça continue de tomber et là il ne trouve plus son domaine mais il le cherche encore avec espoir de le trouver... Beaucoup d'énergie, d'espoir, de recherche de sa voie. C'est quelqu'un dont il vaut la peine de s'occuper. (E19 : 01)

**Remarque générale (E20 : 01)** Remarque générale: L'interviewé souffre d'un mélange anglais français qui rend son niveau d langue très peu valable dans les deux langues et de toute évidence il ne semble pas faire le nécessaire pour en sortir un jour. (E20 : 01)

**Remarque générale (Origine: changement de système) (E04 : 01)** Remarque générale: Sentiment d'espoir que les difficultés vont s'arranger. Cela incite à se prendre en main et à faire de quoi et ça semble de régler. Secondaire dans le système français, secondaire V et collégial à Brébeuf. (E04 : 01)

**Remarque générale (Origines: base peut-être...) (E09 : 01)** Remarque générale: Un cas très spécial: grand intérêt pour la culture, pour la lecture, pour le sport, grande énergie... et problèmes... probablement une base mal contrôlée (E09 : 01).