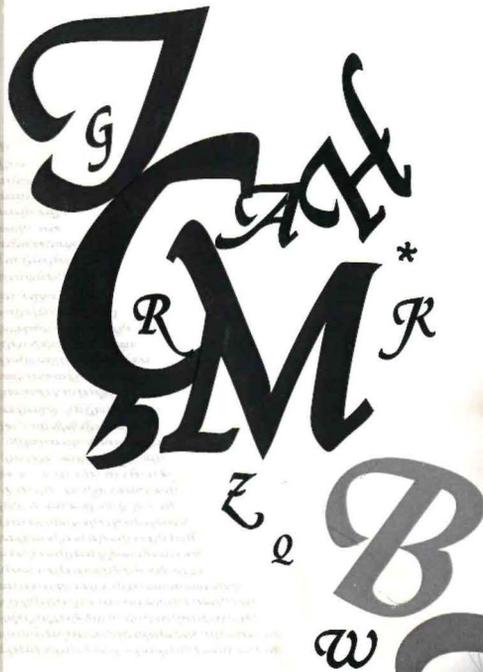


TROUBLES D'APPRENTISSAGE AU NOUVEAU COLLÉGIAL

GUIDE D'INTERVENTION

Par Isabelle Grégoire



Aguda, Muro, Aguda
Aguda, Muro, Aguda

Illustration de la page couverture
Alex Vallières

Mise en page
Hélène Gendron
Gislaine Pépin

Mise en forme du document et vérification finale
Gislaine Pépin

ISBN 2-921299-55-0

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2003
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2003

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	vii
Avant-propos	ix
Commentaires de l'auteure	xi
Chapitre 1 – Troubles d'apprentissage au niveau collégial.....	1
1.1 Définition générale des troubles d'apprentissage rencontrés au niveau collégial	1
1.1.1 Dyslexie/dysorthographe	1
1.1.2 Dysphasie	2
1.2 Question de statistiques.....	2
1.3 Principales difficultés rencontrées pour un étudiant de niveau post-secondaire	3
1.3.1 Au niveau de la compréhension	3
1.3.2 Au niveau de la structure	3
1.3.3 Au niveau de la discrimination auditive.....	4
1.3.4 Au niveau de la maîtrise de la langue française et de ses applications	5
1.3.5 Au niveau de l'étude à entreprendre	5
1.4 Rôle de l'intervenant.....	6
1.4.1 Soutien à la correction lors des examens écrits	6
<i>Durant la session.....</i>	6
<i>Lors de l'épreuve uniforme de français</i>	7
1.4.2 Aide au développement de nouvelles méthodes de travail	7
1.4.3 Responsable de la pré-évaluation	7
<i>Raisons d'être.....</i>	7
<i>Dimensions abordées et objectifs</i>	8
<i>Déroulement</i>	9
1.4.4 Adaptation des différents outils déjà existants.....	10

378
19422
P819t

CHÉRIE
CHÉRIE
CHÉRIE
CHÉRIE
CHÉRIE
CHÉRIE
CHÉRIE
CHÉRIE
CHÉRIE
CHÉRIE

1.5	Étapes importantes à suivre avant la mise en place des services	10
1.5.1	Étudiants ayant fait l'objet d'une évaluation professionnelle	10
1.5.2	Étudiants avec difficulté mais sans aucune évaluation professionnelle.....	12
1.6	Rencontres typiques	13
1.6.1	Auprès des étudiants	13
1.6.2	Auprès des enseignants.....	14
Chapitre 2 – Besoins de l'étudiant au collégial et présentation des outils		15
2.1	Liés au domaine scolaire	15
2.1.1	Prise de notes lors de la lecture	15
2.1.2	Construction d'un plan détaillé	15
2.1.3	Construction d'un paragraphe et intégration des marqueurs de relation	16
2.1.4	Compréhension des consignes écrites.....	16
2.1.5	Maîtrise des règles de grammaire et de leurs applications	17
2.1.6	Amélioration de l'écriture en général	18
2.1.7	Étude	19
2.2	Liés au domaine psychologique et social	21
2.2.1	Problèmes rencontrés	21
2.2.2	Interventions effectuées	22
Chapitre 3 – Activités de réchauffement		23
3.1	Raison d'être d'une activité de réchauffement	23
3.2	Exemples d'activités de réchauffement	23
3.2.1	Multiplier les adjectifs	23
3.2.2	Se creuser les méninges.....	24
3.2.3	La tempête de mots	24
3.2.4	Le + court et le + long	24
3.2.5	La valise de sons (discrimination auditive)	24

Chapitre 4 – Créativité en écriture	25
4.1 Créativité et généralités.....	25
4.1.1 Définition générale	25
4.1.2 Quelques attitudes pour s'entraîner à la créativité.....	25
4.1.3 Traits significatifs pouvant découler d'une pratique à la créativité	26
4.2 Raison d'être de la créativité.....	26
4.2.1 Dans la vie de tous les jours	26
4.2.2 Lors de l'écriture	26
4.2.3 Pour le travail de l'intervenant.....	26
4.3 Application de la créativité au niveau collégial	27
4.3.1 Lors des activités imposées par l'intervenant	27
4.3.2 Lors de la recherche des idées pour la composition.....	27
4.3.3 Lors de la composition	27
4.3.4 Lors de l'étude (présentation d'un exemple concret)	27
4.4 Exemples d'activités de créativité	30
4.4.1 Yves à la pêche	30
4.4.2 Une image vaut 1 000 mots	37
4.4.3 Globe-tout.....	41
4.4.4 La portée.....	43
4.4.5 Si j'étais... un dieu	46
Chapitre 5 – Vers le marché de l'emploi.....	49
5.1 Petit deviendra grand.....	49
5.2. Comment préparer les jeunes à développer leur autonomie.....	49
5.2.1 Contrat d'assiduité	49
5.2.2 Professeurs et examens	50
5.2.3 Pendant les rencontres hebdomadaires.....	50
5.3 Activités afin de faciliter le développement de cette autonomie.....	51
5.3.1 Activités liées à la connaissance de soi.....	51
5.3.2 Activités pour le développement de la critique et de la prise de position	52

Annexes – Outils	55
1 – LA MÉTHODE SQ3R	57
2 – NOTES DE LECTURE	59
3 – PLAN DÉTAILLÉ	63
4 – FAIRE UN PLAN	69
5 – CONSTRUCTION D’UN PARAGRAPHE	73
6 – LES MOTS-CLÉS	75
7 – PARTICIPE PASSÉ AVEC L’AUXILIAIRE AVOIR	79
8 – TABLEAUX « É/È » ET « G » DUR ET DOUX	80
9 – ACCORD DES MOTS	83
10 – LA PHRASE	87
11 – LE PARTICIPE PASSÉ	89
12 – QUESTION DE STYLE	93
13 – LE VOC À SON MEILLEUR	95
Annexes – Informations	103
A – TABLEAU STATISTIQUE – RÉSULTATS SCOLAIRES D’ÉTUDIANTS PRÉSENTANT UN TROUBLE D’APPRENTISSAGE	105
B – L’ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS	107
C – LA PRÉ-ÉVALUATION	109
D – EXEMPLE DE LETTRE TRANSMISE AUX ENSEIGNANTS	121
E – CONTRAT D’ASSIDUITÉ	123
Bibliographie	125

*L’emploi du masculin
ne vise qu’à simplifier la présentation
et la lecture du texte.*

Remerciements

*Tout d'abord, je tiens à remercier sincèrement M. Jean-Charles Juhel
qui a permis la rédaction de cet ouvrage.*

Il a cru en mon projet et a tout fait pour qu'il se concrétise.

*Je prends aussi quelques lignes pour témoigner de ma reconnaissance
à celles et ceux qui ont toujours cru en mes capacités et
qui m'ont permis de me réaliser pleinement à travers l'écriture de ce guide.*

*Un tout dernier merci, et non le moindre,
à toutes les étudiantes et à tous les étudiants rencontrés au cours des dernières années.
Les différentes expériences vécues avec ces personnes m'ont permis de voir la vie
autrement et de développer un aspect de ma personnalité :
la patience.*

*Votre persévérance et votre volonté de réussir sont des qualités dont chaque être humain
devrait disposer pour être en mesure de s'accomplir entièrement.*

Merci !

Avant-propos

Avant d'écrire un manuel, un guide ou un roman, plusieurs questions peuvent venir à l'esprit d'un auteur : « Est-ce pertinent d'écrire sur ce sujet ? Les gens apprécieront-ils mes écrits ? Quel est mon but en écrivant cet ouvrage ? » Pour ma part, je me suis longtemps demandé si l'idée de rédiger un guide de référence était aussi pertinente que je le pensais. Il m'est arrivé d'en douter. Cependant, en l'absence d'ouvrages de référence, j'ai vite réalisé la nécessité d'un tel outil.

Dès le départ, une fois le besoin pédagogique identifié, il a fallu déterminer l'objectif général et les objectifs spécifiques reliés au projet, préciser les réponses recherchées et en prévoir les retombées. Voici quelques réflexions découlant de ce questionnement.

Besoin identifié : vécu pédagogique

Actuellement, les intervenants n'ont pratiquement aucun outil pour les aider à mettre en place un service adéquat pour les jeunes présentant des troubles d'apprentissage. L'établissement de l'encadrement scolaire nécessaire serait donc facilité par l'utilisation de cet ouvrage qui se veut tout simplement un outil de base et de référence.

Ce document pourrait éventuellement répondre aux besoins de divers intervenants :

- éducateurs spécialisés ;
- répondants des collègues ;
- pédagogues ;
- étudiants en formation ;
- enseignants désirant connaître de nouvelles méthodes d'intervention avec les étudiants en difficulté ;
- et tous les autres intervenants intéressés par la découverte et l'application de nouvelles approches.

Objectif général de cet ouvrage

Réaliser un outil pédagogique permettant à tous les intervenants qui œuvrent auprès de jeunes adultes présentant des difficultés d'apprentissage d'avoir recours à de nouvelles idées et de découvrir de nouveaux outils d'intervention pour les étudiants de niveau post-secondaire.

Objectifs spécifiques visés

- Cet outil favorise l'uniformité des services donnés à cette clientèle en pleine croissance dans les cégeps et ce, à travers le Québec.
- Un tel projet permet aussi d'activer la recherche de nouveaux outils puisque la base de la marche à suivre est déjà établie dans le manuel. Ainsi, les intervenants peuvent concentrer leur énergie sur l'étude et la pratique de nouvelles méthodes d'intervention.
- Il est certain que l'auteure demeurera toujours disponible comme personne-ressource ; cependant, ce guide aidera les intervenants à développer leur autonomie plus rapidement.
- Ce projet permet également de sensibiliser et d'informer les personnes gravitant autour de ces étudiants en difficulté. Il s'agit, en quelque sorte, d'un outil de référence pour le travail effectué auprès de ces élèves.

Réponses que veut apporter cet ouvrage

- Répondre au besoin immédiat des intervenants ne possédant aucun outil concret et concis.
- Favoriser la mise en place des services plus rapidement et de manière plus concrète dans les milieux éloignés.
- Permettre l'uniformité des services donnés auprès de cette clientèle sans cesse grandissante.
- Stimuler la recherche active d'outils variés afin d'offrir une aide adéquate à chaque étudiant par des interventions personnalisées.
- Maximiser le développement de l'autonomie pour chacun des intervenants.
- Encourager la lecture du document par les étudiants présentant ou non des difficultés d'apprentissage.

Retombées du projet

Le présent ouvrage peut être utilisé par tous les intervenants travaillant auprès d'une clientèle en difficulté d'apprentissage de niveau post-secondaire, mais il peut aussi être utilisé par tous ceux qui désirent approfondir leurs connaissances sur cette clientèle adulte.

Enfin, ce projet s'inscrit dans la mission du Cégep de Sainte-Foy de promouvoir la recherche d'une pédagogie uniforme et adaptée pour les intervenants œuvrant auprès des étudiants en difficulté.

Commentaires de l'auteure

La dyslexie au collégial

Les étudiants au collégial présentent généralement les mêmes difficultés que les jeunes enfants, mais ils ont développé des mécanismes de correction leur permettant de se rendre là où ils sont maintenant. Cependant, ces mécanismes ne sont pas toujours adéquats, d'où l'importance de rencontrer un intervenant spécialisé toutes les semaines afin de développer et surtout de maintenir de nouvelles méthodes de correction efficaces. Cette personne est en quelque sorte « l'outil indispensable » pour l'étudiant afin de faciliter son passage au collégial et le rendre ainsi des plus agréables.

Ces étudiants en difficulté ne vivent que très rarement des réussites et présentent une faible estime d'eux-mêmes face au domaine scolaire et parfois dans les autres sphères de leur vie. Ma priorité est donc de leur faire vivre de petites satisfactions personnelles et ce, dès les premières rencontres hebdomadaires. Ces succès seront rendus accessibles tant que l'intervenant adopte **une attitude** des plus sincères et des plus positives face à l'étudiant. La moindre amélioration doit être soulignée afin de permettre à ces jeunes adultes de constater qu'ils possèdent de multiples capacités. En fait, je suis convaincue que rien ne peut se développer si la personne en difficulté n'a pas confiance en elle. Et dès que cette assurance est présente, le travail peut alors commencer.

Le travail de l'intervenant peut en effet débiter, car l'élève est maintenant parvenu à l'étape de vouloir tout comprendre, tout savoir, tout acquérir. Il sait qu'il en est capable et il boit les paroles de l'intervenant. Il ne saisit pas tout du premier coup, mais a désormais confiance en sa capacité de le faire. Bien sûr, il se peut fort bien que le temps écoulé entre l'explication des règles par la personne-soutien et l'application systématique de ces notions apprises par l'étudiant soit très long. En fait, certains prennent même plus d'une session pour saisir un concept simple pour les gens ne présentant aucun trouble d'apprentissage.

Malgré cet aspect, il n'en demeure pas moins que la patience est toujours récompensée : **tous**, je dis bien **tous** les étudiants rencontrés se sont améliorés. Ils s'en rendent compte et leurs parents aussi. Ils sont conscients que leurs difficultés seront toujours présentes, mais ils savent maintenant qu'ils ont tous **le potentiel** pour réussir comme les autres.

Isabelle Grégoire, T.E.S.

Chapitre 1 – Troubles d'apprentissage au niveau collégial



1.1 Définition générale des troubles d'apprentissage rencontrés au niveau collégial

Sans trop se compliquer la vie, voici quelques définitions simplifiées afin de bien se situer par rapport aux différentes problématiques rencontrées au niveau post-secondaire. Il est important de préciser qu'au moment d'écrire ce guide, les seuls types de troubles d'apprentissage admissibles dans nos services sont la dyslexie/dysorthographe et à de rares occasions, la dysphasie. Ce sont les troubles reconnus par le Ministère de l'éducation¹ pour l'obtention de subventions.

1.1.1 Dyslexie/dysorthographe

Il est important de préciser d'abord que *Dys* signifie difficulté en Grec, et *lexie* signifie toute unité du lexique. *Dys/lexie* désigne donc la difficulté dans l'apprentissage de la lecture, des mots de la langue et *dys/orthographe*, la difficulté ou un trouble dans l'acquisition de l'orthographe. En ce qui concerne la dyslexie, voici la définition du *Petit dictionnaire médical*² :

« Perturbation de la capacité de lire, se traduisant par des erreurs, des omissions, des inversions de lettres, de syllabes ou de chiffres, observée chez le jeune enfant en âge d'apprendre à lire, qui ne présente, par ailleurs, aucun trouble susceptible d'expliquer cette perturbation (vision, audition, capacités intellectuelles normales) ».

On pourrait aussi la définir comme « une difficulté spécifique et durable d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (dysorthographe), accompagnée d'une absence d'acquisition d'automatismes, chez des étudiants normalement intelligents et sans troubles sensoriels. »³ Ces deux types de troubles d'apprentissage sont les plus rencontrés au niveau post-secondaire.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction des affaires étudiantes et de coopération.

2. CÉGEP DE SAINTE-FOY (Service d'accueil aux étudiants handicapés), *Pour mieux comprendre l'étudiant dyslexique ou dysorthographe*, novembre 1999, p. 7.

3. *Ibid.*

1.1.2 Dysphasie

Malgré sa rareté au niveau collégial, il ne faut pas ignorer la dysphasie. Cette problématique se définit comme étant :

« Un handicap de la communication verbale dû à un trouble d'origine congénitale du développement des capacités de manipulation du code langagier. Les dysphasies de développement constituent un trouble structurel. C'est pourquoi ces troubles conduisent à une déviance permanente de l'utilisation du code langagier. Ils sont à différencier des troubles fonctionnels qui eux, ne touchent pas la structure même du langage et qui sont donc réversibles, constituant uniquement un retard dans le développement du langage ». ⁴

La définition suivante est plus représentative des étudiants rencontrés au niveau post-secondaire :

« Ce trouble du langage se manifeste généralement par une incapacité à se concentrer sur le message oral ou à le comprendre s'il est formulé rapidement, par une difficulté à exprimer oralement des concepts qui semblent compris, à suivre ou à avoir une conversation sur un sujet qui n'est pas très familier, à raconter une histoire en respectant l'ordre des séquences et à suivre des indications données oralement ou par écrit. » ⁵

Il est donc très difficile, pour un étudiant dysphasique, de suivre le rythme scolaire. Non pas parce qu'il n'a pas le potentiel, mais la plupart des cours exigent justement « de recevoir, de saisir, de comprendre et de reformuler des concepts abstraits », principales difficultés de ces élèves. Le rôle de l'intervenant est donc d'aider cette personne à développer ces aspects et à les maintenir afin d'être au même niveau que tous les autres étudiants.

1.2 Question de statistiques

Bien que ces problématiques au niveau de l'apprentissage soient présentes depuis fort longtemps, le service offert au niveau post-secondaire pour la région de l'est du Québec n'existe que depuis la session Automne 1999. Il n'y avait, à ce moment, que deux étudiantes « identifiées » dyslexiques. Lors de la rédaction du présent ouvrage, vingt étudiants avaient fait une demande de services pour la session Hiver 2003 et plusieurs autres étaient en attente pour en recevoir. La plupart de ces étudiants visent l'obtention d'un diplôme d'études collégiales, mais certains poursuivent même leurs études universitaires. Ceux désirant devenir des techniciens prennent généralement des sessions moins chargées afin de donner leur maximum dans chacun des cours suivis.

4. Pathologies du langage oral, *La dysphasie*, <http://pages.infinit.net/touze/langoral.html>, 26 avril 2002.

5. Le trouble du langage, *Les manifestations du trouble du langage*, www.aqeta.qc.ca/trouble.htm, 26 avril 2002.

Le taux de réussite des étudiants présentant des troubles d'apprentissage et ayant bénéficié d'un suivi hebdomadaire étroit d'une éducatrice spécialisée a évolué de manière positive pour atteindre 79 % à l'automne 2002 (**Annexe A – Tableau statistique**). Ce chiffre est impressionnant, mais il représente les efforts constants et soutenus des étudiants suivis. Ce pourcentage n'a pas toujours atteint ce niveau, mais nous espérons être en mesure de donner la confiance nécessaire à tous ceux qui se prévaudront de nos services afin de leur donner la joie de vivre des réussites.

1.3 Principales difficultés rencontrées pour un étudiant de niveau post-secondaire

1.3.1 Au niveau de la compréhension

Qu'entend-on par « compréhension » ?

Il s'agit « de la faculté de comprendre, de déchiffrer, d'interpréter, de saisir et de traduire ». ⁶ En réalité, il s'agit de donner un sens clair à ce que l'on reçoit comme message soit verbal, non verbal ou écrit. Si l'étudiant reçoit ou lit plusieurs informations dans un court laps de temps, il se peut que sa compréhension des faits et surtout que ses capacités d'acquisition en soient affectées. En fait, il peut interpréter les mots, les phrases et ainsi changer le sens réel du message ou du contenu. Il n'est pas rare de constater qu'un étudiant échoue un examen même s'il connaît la matière parfaitement, simplement à cause d'un mauvais décodage d'une consigne, entraînant ainsi une mauvaise compréhension. Il en est de même lorsque l'étudiant doit lire un roman. Les nombreuses informations reçues lors de la lecture occasionnent régulièrement des difficultés au niveau de la compréhension puisque l'étudiant ne sait plus lesquelles retenir et surtout, s'il retient les bonnes. Ces problèmes, au niveau de la lecture, engendrent aussi des complications au niveau de l'interprétation générale du livre (le sens).

1.3.2 Au niveau de la structure

Qu'entend-on par « structure » ?

Il s'agit d'un « ensemble, système formé de phénomènes solidaires, tels que « chacun dépend des autres et ne peut être ce qu'il est que dans et par sa relation avec eux ». ⁷

Contexte actuel

Les étudiants présentant des troubles d'apprentissage ont généralement de la difficulté à, tout d'abord, établir les éléments importants ; ensuite, à les placer dans un ordre logique et, finalement, à rendre le tout cohérent. Au niveau de la construction d'une phrase, la personne peut parfois oublier un mot ou effectuer une mauvaise utilisation d'un mot ; mais la difficulté la plus apparente est en lien avec la syntaxe. Ils auront tendance à écrire

6. ROBERT, Paul, *Le Petit Robert 1*, Paris, 1984, p. 352.

7. *Ibid.*, définition numéro 4 (v1921. philosophie, Sc.), p. 1869.

plusieurs idées dans une seule et même phrase créant ainsi une confusion au niveau de la compréhension pour le lecteur. L'absence d'un plan de travail ou son emploi inadéquat entraînent également des problèmes au niveau de la cohérence des idées. Les éléments principaux se mélangent aux idées secondaires et il manque parfois des illustrations ou des explications aux idées apportées, créant une fois de plus une incohérence du texte ou un énorme manque d'informations essentielles. L'accumulation de ces difficultés au niveau de la cohérence a généralement pour conséquence un travail final plus ou moins acceptable puisque le tout ne répond pas aux exigences demandées.

1.3.3 Au niveau de la discrimination auditive

Qu'entend-on par la « discrimination auditive » ?

La discrimination auditive est « l'action de distinguer l'un de l'autre deux objets de pensée concrets »⁸. Il s'agit donc, en d'autres termes, de la capacité à différencier des sons similaires. Un étudiant pourrait, par exemple, écrire « souptilité » au lieu d'écrire le mot « subtilité » ou « chauver » au lieu de « chauffer ».

Autres manifestations courantes

- Confusions auditives des lettres et/ou syllabes suivantes : f/v ; d/t ; p/b ; ch/g ; o/ou ; et/est ; etc.

Exemples :

chauver pour chauffer
plessier pour blesser
boucher pour bouger

demanter pour demander,
opstiné pour obstiné
oubliger pour obliger

- Inversions

de lettres : d/b ; q/p ; p/b ; u/n

Exemples :

parce pue pour parce que
nue pour une

beut-être pour peut-être

de syllabes : por/por ; pra/par ; etc.

- Oubli de lettres ou de syllabes dans un mot.
- Difficultés pour déchiffrer des sons complexes :
ail/aïlle ; il/ille ; euil/euille/ueil ; ein/ain/in ; oin/ion ; ein/ien ; etc.

- Substitution de mots :

Longueil pour orgueil

8. *Ibid.*, p. 550.

- Difficultés dans l'utilisation des accents
ne les différencie pas, ou
ne les entend pas,
donc ne les écrit généralement pas.
- Difficultés dans la différenciation des homophones.

1.3.4 Au niveau de la maîtrise de la langue française et de ses applications

Qu'entend-on par la maîtrise de la langue française et ses applications ?

C'est la capacité de comprendre et de mettre en application les différentes règles de grammaire apprises depuis le préscolaire jusqu'à maintenant, autant au niveau de la conjugaison des verbes qu'au niveau de l'accord des noms et des adjectifs en général.

Contexte actuel

- Personnes sans trouble d'apprentissage

Il s'avère souvent plus ardu de préciser quelles sont les causes réelles des difficultés présentées par les étudiants sans trouble d'apprentissage puisque ces raisons varient d'une personne à l'autre. Il peut s'agir d'un manque de motivation face au travail demandé ou tout simplement d'une mauvaise gestion et d'un problème d'encodage des informations et notions apprises auparavant.

- Personnes avec troubles d'apprentissage

En ce qui concerne les étudiants présentant des troubles d'apprentissage, ils ont tellement de difficulté dans la maîtrise des autres sphères de la langue française (structure et orthographe) qu'ils ne prennent généralement pas le temps de corriger ces types d'erreurs. Ils connaissent habituellement assez bien leurs règles de grammaire, mais ils mettent plus d'énergie à lire, à chercher et à écrire un texte qu'à corriger. D'autant plus qu'après quelques heures passées à écrire, ils sont épuisés et ne demandent qu'à changer d'activité. Le rôle de l'intervenant est donc de leur rappeler les différentes règles, de les réviser avec eux et de les mettre en pratique afin de développer et de maintenir de nouveaux automatismes de correction.

1.3.5 Au niveau de l'étude à entreprendre

Qu'entend-on par l'étude et son importance au niveau collégial

L'étude signifie « l'effort intellectuel pour acquérir des connaissances ».⁹ La formation post-secondaire exige le maintien constant de cet effort intellectuel afin d'intégrer de nouvelles connaissances puisqu'à ce niveau les éléments sont plus complexes.

9. *Ibid.*, p. 712.

Contexte actuel

En général, les étudiants ont souvent beaucoup de difficulté à gérer leur temps efficacement, ce qui occasionne bien des problèmes au niveau scolaire. Par exemple, ils ne planifient pas à l'avance leur étude, ils l'entreprennent à la dernière minute, ils ne prennent pas le temps de se relire et de réviser, etc. Ces situations ne leur permettent pas d'étudier de manière satisfaisante, donc de donner un rendement satisfaisant au niveau collégial. Imaginez les difficultés que peuvent alors rencontrer les étudiants présentant des troubles d'apprentissage : ayant tendance à oublier leur problématique, ils tombent dans le panneau. Le rôle de l'intervenant est donc de rappeler à l'étudiant l'importance de planifier à long terme son temps d'étude, de réviser les notions à chacun des cours, d'aller vérifier les théories plus ou moins comprises durant le cours ou lors de la lecture. L'intervenant peut même l'aider lors de l'étude si l'étudiant a déjà commencé à étudier et a besoin de vérifier ses acquis. L'intervenant peut aussi se fier à sa propre expérience sur les bancs d'école afin de donner des trucs utiles aux étudiants ou bien se référer à la méthode SQ3R¹⁰ (**Annexe 1 – La méthode SQ3R**).

1.4 Rôle de l'intervenant

1.4.1 Soutien à la correction lors des examens écrits

Signification de l'expression « soutien à la correction »

L'intervenant doit d'abord être vu comme une personne aidant l'étudiant à développer de nouveaux automatismes de correction et de nouvelles méthodes de travail. Il ne corrige pas à sa place, mais lui suggère quelques pistes de réflexion et quelques trucs utiles afin de faciliter et d'accélérer le processus d'intégration de la matière et favoriser ainsi la recherche d'idées.

*Fonctions de l'intervenant (ce qu'il **peut faire** et ce qu'il **ne peut faire**)*

Durant la session

Au niveau collégial, l'étudiant a la possibilité de se voir accorder du temps supplémentaire pour passer les examens. La surveillance de cette période additionnelle est habituellement assurée par l'intervenant. Ce temps supplémentaire n'est alloué que pour les examens prévus en classe. Lors de ce temps additionnel, la personne-soutien ne peut corriger que les erreurs liées à la problématique de l'étudiant et identifiées dans son évaluation professionnelle. Il se peut même que l'intervenant aperçoive d'autres erreurs importantes et en fasse part à l'étudiant. Par contre, dans le cas d'un travail à produire à l'extérieur de la classe, il est permis à l'aidant d'en faire beaucoup plus. **Il ne donne pas les réponses ou n'écrit pas à la place** de l'élève, mais suggère plutôt des façons de faire et propose des pistes de réflexion, toujours dans le but d'améliorer la qualité d'écriture de l'étudiant en difficulté.

10. CÉGEP DE SAINTE-FOY (Service de l'information), *Outils d'aide à l'apprentissage*, Sainte-Foy, 1985, p. 27.

Il ne faut pas oublier que tous les autres étudiants de la classe ont l'opportunité de faire relire et corriger leur travail par toute personne de leur choix ; la personne-soutien a donc le « droit » d'intervenir à tous les niveaux sur la copie de l'étudiant présentant un trouble d'apprentissage. (En gardant toujours à l'esprit que l'étudiant doit quand même en sortir gagnant !)

Lors de l'épreuve uniforme de français

Le rôle de l'intervenant lors de la passation de l'épreuve uniforme de français est sensiblement similaire à son rôle lors des examens effectués en classe. En effet, l'élève a droit à une période de temps supplémentaire et a aussi accès au soutien à la correction par la personne-ressource. Cependant, si le ministère de l'Éducation (MEQ) autorise l'intervenant à corriger toutes les erreurs en les soulignant, il lui interdit de mentionner quoi que ce soit face à ce qui est souligné. Cette approche du Ministère va à l'encontre du travail effectué auprès des étudiants depuis le début du suivi. Cependant, dans le but d'établir un compromis et de respecter les consignes du Ministère, l'intervenant demande à l'étudiant de démontrer explicitement les efforts fournis pour effectuer ses corrections. En effet, si l'on veut que cela soit juste pour tout le monde, il est **important de voir concrètement** l'effort fourni par l'élève pour effectuer la correction : cela peut se traduire par des flèches reliant le sujet au verbe ou le sujet à l'article; on peut aussi comparer la copie avant et après et si, au moment de corriger, l'intervenant s'aperçoit qu'il y a trop d'erreurs, il peut se permettre de redonner la copie à l'étudiant en lui demandant de réviser. La personne-soutien est généralement la personne la mieux placée pour savoir si l'étudiant a fourni des efforts comparables à ceux déjà donnés lors d'autres examens. Afin de faciliter la passation de cette épreuve pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, ils peuvent recevoir les textes à l'étude enregistrés sur cassettes. Il est aussi possible d'agrandir les documents. Enfin, l'examen se déroulera dans un local isolé des autres afin de favoriser la concentration de l'étudiant. Pour connaître les consignes précises du MEQ, voir l'**Annexe B** – *L'épreuve uniforme de français*.

1.4.2 Aide au développement de nouvelles méthodes de travail

L'étudiant ayant trop souvent développé des méthodes de travail inadéquates, l'intervenant est **la personne** pouvant l'aider à en découvrir de plus efficaces. En effet, il peut intervenir pour l'amélioration de l'écriture, pour le développement de nouveaux automatismes de correction et lors de toute autre situation liée au domaine scolaire. Ces nouvelles méthodes de travail sont décrites plus en détail aux chapitres suivants.

1.4.3 Responsable de la pré-évaluation

Raisons d'être

Au niveau collégial, l'étudiant doit avoir été l'objet d'une évaluation professionnelle s'il désire bénéficier de services comme : prise de notes, enregistrement de livres sur cassettes, temps supplémentaire alloué pour la passation des examens, agrandissement de textes, suivi hebdomadaire assuré par un éducateur (ou autre intervenant selon l'endroit et les ressources disponibles).

Si un étudiant est susceptible de présenter des troubles d'apprentissage et qu'il ne possède pas d'évaluation le prouvant, cette pré-évaluation est mise en place afin de vérifier, dans son ensemble, les principales difficultés de la personne. Elle permet aussi de constater s'il est préférable de la référer au centre d'aide en français de son collège ou vers un professionnel pouvant établir un diagnostic. Le coût de ces évaluations professionnelles n'est malheureusement pas couvert par le Service et peuvent varier entre 150 \$ et 1 000 \$. Cette pré-évaluation permet d'éviter de déboursier des sommes aussi importantes pour savoir s'ils ont des difficultés. Cependant, ils auront toujours le choix d'aller voir un professionnel si la pré-évaluation n'est pas concluante à notre point de vue.

Dimensions abordées et objectifs

- Discrimination auditive

Vérifie la capacité de l'étudiant à différencier les sons semblables (voir manifestations en 1.3.3).

- Écriture des chiffres

Permet de déceler des erreurs dans l'écriture des chiffres et dans le décodage des nombres.

- Lecture et compréhension

Évalue la capacité de lecture et de compréhension d'un texte court.

- Dictée

Identifie les difficultés liées aux erreurs grammaticales et au niveau de l'orthographe.

- Composition effectuée antérieurement et écrite à la main

Permet de repérer les difficultés au niveau de la cohérence des idées et de la syntaxe et permet aussi d'avoir une vue d'ensemble des difficultés de l'étudiant.

- Grille sommaire des erreurs connues de l'étudiant

Permet de voir dans son ensemble ce que la personne connaît de ses difficultés. En fait, il s'agit de vérifier la perception que l'étudiant a de ses problèmes et aussi de recueillir les informations impossibles à voir lors de la pré-évaluation.

Déroulement

- Discrimination auditive

Il suffit de dicter chaque paire de mots semblables. Il ne faut pas répéter les mots à moins que la prononciation de l'intervenant ait été inadéquate (bafouillage).

- Une question de chiffres

1^{re} série : dicter chacun des chiffres du nombre présenté. *Exemple* : 1-2-3-4-5-6-7

2^e série : dicter les chiffres par trio. *Exemple* : 347 – 743

3^e série : dicter le nombre tel quel. *Exemple* : 657 987

L'intervenant doit dicter ces nombres et ces chiffres d'un débit assez régulier : il ne doit pas être trop lent afin d'éviter que l'exercice ne soit trop facile ; il ne doit pas être trop rapide afin d'éviter les confusions. Il ne faut jamais répéter les nombres ou les chiffres, à moins que l'intervenant n'ait bafouillé.

- Lecture et compréhension

L'élève et l'intervenant ont une copie du texte à lire devant eux. L'étudiant lit le court texte à voix haute devant l'intervenant. Ce dernier souligne, sur sa copie, les méprises commises par l'élève lors de sa lecture. L'intervenant ne lui mentionne pas qu'il y aura un questionnaire par la suite puisque cet aspect permet aussi de vérifier l'attention donnée pour la compréhension du texte lu. L'éducateur remet ensuite le questionnaire portant sur le contenu du texte à l'étudiant. Les questions sont simples, mais elles sont pertinentes afin de vérifier s'il comprend lorsqu'il lit. **Il n'a pas le droit de se référer au texte.** Il s'agit d'un exercice de rappel des notions importantes.

- Dictée

Dicter le texte « Le mont Jacques-Cartier » (ou autre selon la pré-évaluation du moment) à l'étudiant. Prendre le temps de lui dicter ce texte. Ce n'est pas un exercice de rapidité. À la fin de cette dictée, l'élève peut prendre le temps de se réviser, mais ne peut consulter aucun outil de correction puisque cette étape se veut la vérification des acquis antérieurs de la personne.

- Composition antérieure

Demander à l'étudiant d'amener une composition **manuscrite** effectuée antérieurement. Il doit l'amener lors de la pré-évaluation afin de compléter son dossier.

- Grille d'évaluation des difficultés connues

Document utilisé

Annexe C – La pré-évaluation

1.4.4 Adaptation des différents outils déjà existants

Définition de l'adaptation des outils

Il existe plusieurs activités qui peuvent être pertinentes pour aider l'étudiant dans ses difficultés. Cependant, s'il existe un nombre incroyable d'outils pour les étudiants de niveau primaire et secondaire, il n'en est pas de même pour les étudiants de niveau post-secondaire. Afin de les rendre pertinents aux besoins de l'étudiant au collégial, il est très important que l'intervenant soit en mesure d'adapter les outils existants voire même d'en inventer. Peu d'outils étant adaptés à la clientèle post-secondaire, chaque exercice présentant de l'intérêt doit être adapté pour l'étudiant en difficulté et vulgarisé afin d'en faciliter la compréhension, d'où l'importance du rôle attribué à l'intervenant dans l'adaptation des outils.

1.5 Étapes importantes à suivre avant la mise en place des services

1.5.1 Étudiants ayant fait l'objet d'une évaluation professionnelle

Pour un étudiant qui présente des troubles d'apprentissage :

Remettre une lettre à tous les professeurs

Transmettre une lettre à tous les enseignants pour indiquer la présence dans le groupe d'un élève avec des difficultés au niveau de l'apprentissage et donner la documentation pertinente décrivant cette problématique (**Annexe D – Exemple de lettre transmise aux enseignants**).

Mettre en application les services offerts, selon les besoins de l'étudiant

- Service de prise de notes

Ce service est **essentiel** pour les étudiants présentant des troubles d'apprentissage. En effet, les étudiants en difficulté peuvent se concentrer sur le cours magistral de l'enseignant plutôt que sur l'agencement, la correction ou la compréhension de leurs propres notes. Ce service offert ne signifie pas, bien sûr, que l'étudiant ne fasse rien. Au contraire, il lui est fortement recommandé de compléter les notes prises par un collègue de classe par les siennes.

Le service de prise de notes sera assuré par un autre étudiant de la classe où l'élève est inscrit. Au tout début de la session, une personne responsable se rend en classe afin de recruter un preneur de notes. Les volontaires sont mis à l'essai pendant trois semaines et à la fin de cette période, l'étudiant utilisateur choisit le preneur de notes qui lui convient. Ces notes sont prises sur des feuilles spécialement conçues pour que l'étudiant, le preneur de notes et le Service d'accueil aux élèves handicapés en aient chacun une copie. Les étudiants qui souhaitent rendre ce service sont rémunérés pour le travail complété.

- Temps supplémentaire aux examens

Le temps supplémentaire alloué pour la passation des examens est offert aux étudiants en difficulté afin qu'ils puissent réviser et surtout, pour qu'ils puissent prendre le temps de se corriger. De plus, cette opportunité diminue le niveau de stress habituellement élevé chez ces élèves. Le temps alloué varie d'un étudiant à l'autre, mais tous prennent généralement le temps maximal alloué, soit une fois et demie le temps proposé. Par exemple, si l'examen se déroule sur une période de 2 heures, l'étudiant a droit à 1 heure supplémentaire. La surveillance de cette période additionnelle est assurée soit par le professeur, l'intervenant ou le répondant du collège.

- Enregistrement de livres sur cassette

L'enregistrement de livres sur cassettes permet à l'étudiant de lire un roman tout en bénéficiant d'un support auditif. Dès que l'étudiant connaît les livres à l'étude, l'intervenant vérifie s'ils sont déjà lus sur cassettes. Cette vérification peut être faite auprès du SCLA¹¹, du CAMS¹² et du SAIDE¹³.

- Suivi hebdomadaire

La présence d'un intervenant pour fournir un encadrement tout au long du cheminement scolaire et pour développer et maintenir de nouveaux automatismes de correction est essentielle pour le développement personnel de l'étudiant en difficulté.

- Agrandissement de documents

Il arrive parfois que les textes à lire distribués par les enseignants soient difficiles à suivre et à déchiffrer. Il est donc possible d'adapter ces documents afin de faciliter la lecture des étudiants en difficulté. La distance entre les lignes, le caractère, la police et la luminosité peuvent ainsi être améliorés.

Engager et former un intervenant

Il est important d'engager une personne maîtrisant la langue française et sachant vulgariser des notions. Il serait aussi intéressant que cette personne soit familière avec les cours donnés au cégep et avec la problématique existante afin d'intervenir adéquatement dès le début. S'il est essentiel de bien connaître les règles de français, il est primordial de pouvoir établir une relation de confiance avec l'étudiant en difficulté. Voici quelques suggestions pour trouver un aidant : professeur à la retraite ; professeur s'occupant du centre d'aide à la réussite ; étudiant à l'université en adaptation scolaire, en littérature, etc.

11. Service québécois du livre adapté : info@sqila.qc.ca.

12. Centre d'adaptation en médias substitués, Cégep de Sainte-Foy, cégep désigné pour les services aux étudiants handicapés pour l'est de la province

13. Service d'aide à l'intégration des élèves, Cégep du Vieux-Montréal, cégep désigné pour les services aux étudiants handicapés pour l'ouest de la province.

Il faut éviter de prendre un autre étudiant du collège puisque cet arrangement occasionnerait des problèmes lors de l'épreuve uniforme de français puisque la surveillance doit se faire par un membre du personnel. De plus, cette situation pourrait créer des complications puisqu'il est difficile pour les étudiants d'accepter leur problématique, alors imaginez si on leur impose un autre étudiant !

1.5.2 Étudiants avec difficulté mais sans aucune évaluation professionnelle

Pré-évaluation

Aviser l'étudiant qu'il doit d'abord être pré-évalué afin de vérifier l'ampleur de ses difficultés. Les services offerts n'étant fournis que pour les étudiants ayant été l'objet d'une évaluation professionnelle, cette pré-évaluation permet de constater la pertinence de le référer à un spécialiste. Il est important de spécifier à l'étudiant que si l'évaluation coûte entre 150 \$ et 1 000 \$, tous les services donnés par la suite sont gratuits.

Entreprendre la pré-évaluation

- Contacter le responsable des troubles d'apprentissage du collège désigné afin qu'il vous indique si le document conçu à cet effet dans le présent ouvrage est toujours pertinent et surtout, s'il est à jour. Le cas échéant, il vous enverra immédiatement le dossier révisé et corrigé.
- Dès que la pré-évaluation est effectuée auprès de l'étudiant, transmettre les différents documents par courrier au responsable des troubles d'apprentissage du collège désigné afin qu'il puisse corriger et donner suite le plus rapidement possible à cette pré-évaluation.
- Enfin, le responsable vous contactera afin de vous donner le résultat. Il ne faut cependant pas oublier que l'étudiant a **toujours le choix** d'aller rencontrer un professionnel, peu importe les commentaires du responsable. Ce dernier n'agit qu'à titre de conseiller.

Si le résultat s'avère positif, référer l'étudiant à un professionnel de votre région : orthopédagogue, psychopédagogue, psychologue scolaire connaissant cette problématique, neurologue, etc.

S'il se révèle négatif, référer l'étudiant au centre d'aide en français de votre collège en précisant aux intervenants les principales difficultés identifiées.

1.6 Rencontres typiques

1.6.1 Auprès des étudiants

Selon les besoins scolaires de l'étudiant

- Préparation aux examens ;
- Questions sur la matière vue en classe ;
- Compréhension des questions ;
- Interrogations diverses sur tous les aspects relatifs au domaine scolaire : préparation aux examens, étude, développement de la concentration, prise de notes lors de la lecture, construction d'un plan et/ou d'un paragraphe, etc. ;
- Soutien à la préparation d'exposés oraux ;
- Et toute autre demande spéciale de l'étudiant.

Tous ces besoins sont expliqués davantage au Chapitre 2 où sont décrits concrètement la raison de ces besoins et les outils utilisés.

Selon l'intervenant si aucun besoin n'est spécifié par l'étudiant

- Activités de réchauffement (explications détaillées au Chapitre 3)

Ces activités permettent de préparer tranquillement l'étudiant à l'activité d'écriture qui suivra. Elles permettent aussi à l'étudiant d'augmenter son vocabulaire, de connaître l'orthographe de nouveaux mots et surtout d'apprendre tout en s'amusant.

- Exercices divers (explications détaillées au Chapitre 3)

Exercices de grammaire et d'orthographe seulement lorsque la règle n'est pas comprise ou que l'étudiant fait la même erreur plusieurs fois.

J'essaie le plus souvent possible de ne donner aucun travail à faire à la maison puisque les étudiants n'ont généralement pas le temps de le faire. Cependant, il peut arriver que l'élève doive terminer l'exercice à la maison afin de passer à autre chose la semaine suivante. Il se peut aussi que la personne demande volontairement des devoirs. Alors pourquoi lui en refuser ???

- Ateliers de créativité en écriture (explications détaillées au Chapitre 4)

Ces activités amènent l'étudiant à agrandir son champ de vision. En fait, il a trop souvent tendance à ne voir qu'une seule possibilité lorsqu'il peut y en avoir des dizaines.



1.6.2 Auprès des enseignants

Rencontre formelle

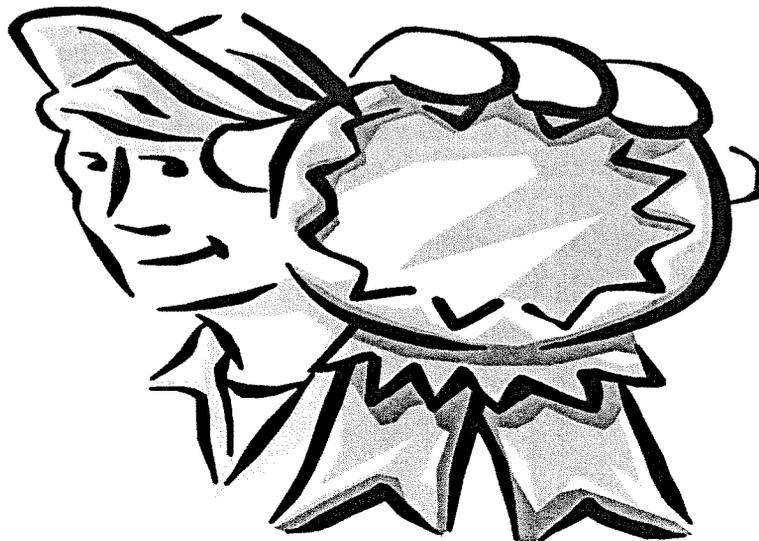
Il est important de prévoir une rencontre avec tous les professeurs de l'étudiant afin de se présenter et de spécifier notre rôle dans le service. Ainsi, l'enseignant se sent encadré à dans cette nouvelle expérience.

Différentes raisons justifiant une rencontre

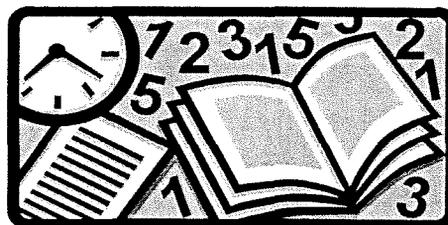
- Pour expliquer les diverses conséquences liées à la problématique de l'étudiant et ce, à l'aide de son évaluation professionnelle.
- Pour présenter les différents services offerts à l'élève selon ses besoins.
- Pour humaniser la rencontre et ainsi éviter la froideur d'une conversation téléphonique.
- Pour diminuer les appréhensions du professeur face à la problématique de l'étudiant.
- Pour favoriser le maintien d'une coopération entre les trois personnes impliquées, c'est-à-dire l'étudiant, l'enseignant et l'intervenant.

Pertinence de recevoir les services d'une personne spécialisée

- Un outil de plus afin de faciliter la réussite ;
- Une aide supplémentaire afin de développer et maintenir de nouvelles méthodes d'apprentissage ;
- Un soutien dans les différents moments heureux et malheureux (surtout face à l'échec et à la réussite).



Chapitre 2 – Besoins de l'étudiant au collégial et présentation des outils



2.1 Liés au domaine scolaire

2.1.1 Prise de notes lors de la lecture

Problèmes rencontrés

Les étudiants présentant des troubles d'apprentissage ont souvent tendance à lire et à relire leurs livres à l'étude, sans toutefois prendre de notes en cours de route. Au moment d'entreprendre la recherche des idées pour commencer la composition, un problème surgit : où trouver les informations pertinentes ? Cette situation est systématique chez tous les étudiants rencontrés. Pour ce faire, un outil a été conçu afin de faciliter la prise de notes lors de la lecture. Il n'est pas définitif, mais aide à repérer plus rapidement les idées par la suite.

Outil utilisé

Annexe 2 – Notes de lecture

2.1.2 Construction d'un plan détaillé

Problèmes rencontrés

La plupart du temps, les étudiants ayant un trouble d'apprentissage présentent des lacunes à presque tous les niveaux liés à la langue française. L'aspect le plus remarquable au post-secondaire se révèle la difficulté à mettre de l'ordre dans leurs idées et surtout, à les écrire de manière cohérente. Ils passent généralement d'une idée à l'autre et le tout devient totalement incohérent. Ils ont souvent de très bonnes idées lorsqu'ils en parlent, mais la situation est tout autre lorsqu'ils écrivent. L'utilisation des outils proposés ci-dessous permet d'aider ces personnes à mettre leurs idées en place avant le processus d'écriture. Par exemple, la grille permet d'avoir une vue d'ensemble des idées trouvées et surtout permet de vérifier si elles se suivent et ne se répètent pas. Elle est construite de manière à ce que chaque élément d'une composition (introduction, développement et conclusion) se retrouve sur une page à la fois. De la clarté de l'outil découle la clarté dans l'écriture des idées. Un autre document a été conçu dans le but d'avoir sur papier ce qui a été vu avec l'intervenant. Il s'agit donc d'un support visuel à la matière.

Outils utilisés

Annexe 3 – Plan détaillé

Annexe 4 – Faire un plan

2.1.3 Construction d'un paragraphe et intégration des marqueurs de relation

Problèmes rencontrés

Si les étudiants ont de la difficulté à mettre de l'ordre dans leurs idées, il n'est pas rare de constater l'absence de marqueurs de relation dans leurs compositions. Ces mots-clés facilitent habituellement la lecture et permettent au lecteur de savoir où en est rendu l'auteur. Les deux documents présentés en annexe décrivent et donnent des trucs afin d'intégrer ces mots de transition qui pourront faire toute la différence.

Outils utilisés

Il ne faut pas oublier qu'il s'agit généralement d'outils vulgarisés, présentés comme outils de référence et qu'ils doivent être adaptés pour chacun des étudiants.

Annexe 5 – *Construction d'un paragraphe*

Annexe 6 – *Les mots-clés*

2.1.4 Compréhension des consignes écrites

Problèmes rencontrés

Si la personne dyslexique présente des difficultés lors de ses apprentissages et lors du décodage en lecture, il n'est pas surprenant de voir apparaître ces mêmes difficultés au niveau de la compréhension des consignes.

Façons de procéder auprès de l'étudiant

- Recherche des mots de la consigne dans le dictionnaire

Une bonne chose à savoir : le meilleur ami de l'homme n'est pas le chien ! Mais non, le meilleur ami de l'être humain est désormais le dictionnaire dès qu'un questionnement survient à propos de la langue : synonymes, conjugaison, orthographe, genre, noms propres, etc. Est-ce qu'un chien peut répondre à toutes ces questions ? Je vous ferai grâce de la réponse. En fait, le travail de l'intervenant est d'amener l'étudiant à développer et surtout, à maintenir l'habitude d'aller chercher dans le dictionnaire les informations dont il a besoin. Bien sûr, il se peut qu'il ait de la difficulté à comprendre les réponses trouvées. À ce moment, l'intervenant est présent pour compléter les explications. Pour faire un lien avec le sujet en cours, disons que le dictionnaire permet à l'étudiant de vérifier s'il connaît véritablement le sens de tous les mots et aussi, d'aller chercher des informations supplémentaires : synonymes, antonymes, différents sens attribués à un mot, etc.

- Vérification de la compréhension avec l'intervenant

Il s'agit d'un exercice oral où les deux personnes échangent. L'intervenant questionne l'élève et lui propose des pistes pour pousser davantage ses réflexions. Il ne faut surtout pas donner les réponses. Au début, les étudiants se lassent et s'épuisent. En effet, cet exercice est très exigeant. Mais comme pour toutes les activités, la pratique et la répétition permettent de développer la rapidité d'exécution.

- Transcription de la question dans les propres termes de l'étudiant

Après une bonne recherche des termes, il est important que l'élève soit en mesure d'écrire en ses propres mots la question ou la consigne afin de vérifier s'il comprend réellement ce qui est demandé.

2.1.5 Maîtrise des règles de grammaire et de leurs applications

Problèmes rencontrés

La plupart du temps, les étudiants en difficulté connaissent les règles et leurs applications lors de la révision de ces dernières avec l'intervenant. Cependant, au moment de les appliquer concrètement sur leurs copies, le problème apparaît. Ils sont anxieux, ont peur de ne pas terminer à temps, ont oublié ou ne prennent plus le temps de se poser les bonnes questions. Toutes ces situations entraînent automatiquement des difficultés au niveau de la **maîtrise** des rudiments de la langue française. Il ne s'agit pas d'un aspect lié directement aux troubles d'apprentissage, mais il en est affecté.

Façons de procéder auprès de l'étudiant

- De manière imagée

Il ne s'agit pas ici de mettre la règle en dessin, mais plutôt de la vulgariser sur une feuille. Par exemple, la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir peut se placer à l'intérieur d'un seul tableau afin de n'y intégrer que les éléments primaires de cette règle. S'acharner à voir et à revoir la règle et ses exceptions n'apportera rien de positif à l'étudiant puisqu'il aura plus tendance à mélanger les notions qu'à les retenir. Ces élèves rencontrés hebdomadairement ont ce tableau devant eux, affiché sur le mur. Ce support visuel constant les aide à mémoriser plus rapidement la règle. L'**Annexe 7 – Participe passé avec l'auxiliaire avoir** présente la page-résumé utilisée en rencontre. L'**Annexe 8 – Tableaux « É/È » et « G » dur et doux** est un autre exemple pour aider l'étudiant à mémoriser les différentes terminaisons ayant le son « é » et « è » ainsi que pour la révision de l'utilisation adéquate du « g » dur et doux.

- Par répétition

Une caractéristique propre aux personnes ayant des troubles d'apprentissage est la lenteur dans les apprentissages. Chacun se développe à son propre rythme et cette situation demande à l'intervenant de se doter d'une patience extraordinaire. En fait, ce dernier doit savoir et comprendre l'importance de la répétition des théories amenées ou révisées afin de permettre à l'étudiant l'intégration plus rapide des connaissances. En situation concrète, dès qu'une règle est révisée ou nouvellement apprise, il est certain qu'elle devra être revue à quelques reprises afin de s'assurer qu'elle a bien été acquise.

Parfois, le simple fait de verbaliser cette règle suffira (stimulation auditive) tandis que d'autres auront besoin de la voir (stimulation visuelle) à l'aide d'exemples concrets sur papier. Il est préférable d'utiliser les deux types de stimulation dès le début afin de favoriser l'apprentissage. Il est aussi très important de revoir régulièrement les notions apprises et/ou révisées afin de vérifier si les acquisitions sont permanentes. Il est déjà arrivé à des étudiants de prendre plus d'une session avant de maîtriser l'utilisation du plan avant une composition, d'où l'importance d'être patient en ce qui concerne la répétition.

À l'aide d'exercices tirés de manuels déjà existants

Si d'une part l'explication des règles est très importante, il ne faut pas en rester là. En effet, l'étudiant doit mettre en application les notions étudiées avec l'intervenant. Les exercices à l'intérieur de manuels déjà existants sont alors utilisés. Cependant, il ne faut surtout pas s'en tenir aux exercices de base. En fait, bien que ces exercices soient pertinents afin de transférer les éléments appris oralement à l'écrit, il ne faut pas oublier que les étudiants présentant un trouble d'apprentissage sont plus lents et que les exercices en cours doivent être adaptés aux besoins de l'étudiant. Par exemple, après avoir effectué une dizaine d'exercices portant sur l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, on pourrait demander à l'étudiant de composer un texte de 50 mots sur le thème de son choix et en l'écrivant au passé composé. Cette adaptation, ou innovation, permet à l'élève de transférer les éléments appris sous diverses formes. Les **Annexes 9, 10 et 11** renferment des exercices régulièrement présentés aux étudiants et traitent respectivement de l'accord des mots, de la construction d'une phrase simple et de l'accord du participe passé employé seul ou avec les auxiliaires être et avoir.

2.1.6 Amélioration de l'écriture en général

Problèmes rencontrés

Il n'est pas rare de voir sur les copies d'examens des étudiants les commentaires suivants de la part des professeurs : redondance, mauvaise utilisation de la ponctuation, vocabulaire pauvre, etc. Toutes les sphères liées au domaine de la langue française sont affectées, et l'écriture en général n'y échappe pas non plus. Il existe plusieurs exercices pouvant aider l'étudiant à améliorer l'écriture et les documents en annexe en sont des exemples. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'outils de référence et il n'en tient qu'à l'intervenant de les adapter aux besoins de ses étudiants.

Outils utilisés

Ces deux documents peuvent à la limite se ressembler, mais ils ont leurs fonctions bien particulières. Ils permettent de travailler à l'enrichissement des textes, au développement du champ de vocabulaire, au développement d'automatismes pour l'insertion d'adverbes, d'adjectifs ou de synonymes et également d'améliorer l'utilisation adéquate des termes, de distinguer le sens propre du figuré, d'améliorer l'orthographe, etc.

Annexe 12 – *Question de style*

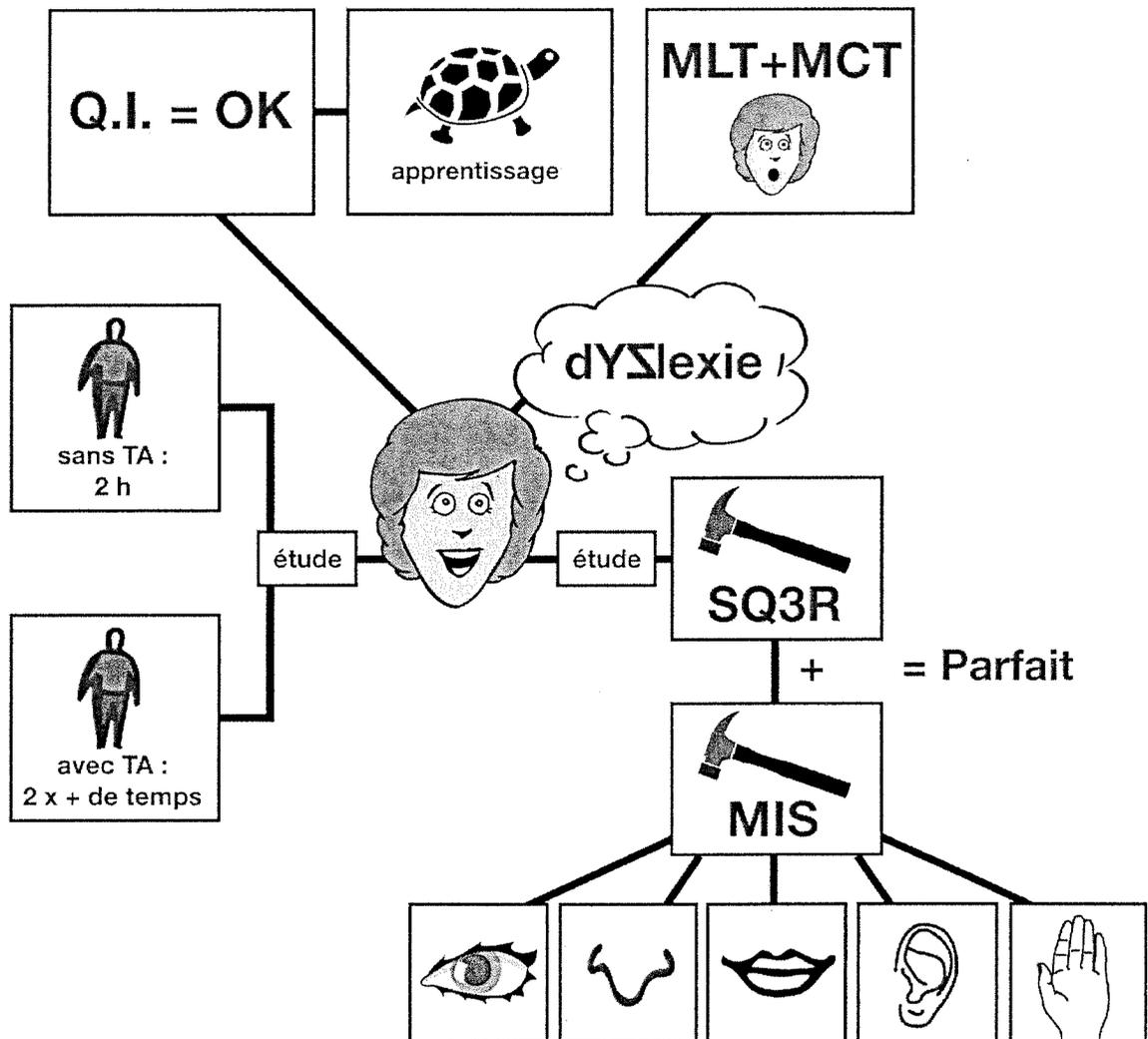
Annexe 13 – *Le vocabulaire à son meilleur*

2.1.7 Étude

Problèmes rencontrés

Les étudiants présentant un trouble d'apprentissage ont des difficultés dans l'intégration rapide des connaissances. Ils sont intelligents, mais leurs troubles occasionnent une lenteur au niveau de leurs acquisitions. De plus, les mémoires à court et à long terme sont affectées. Le travail de l'intervenant est aussi de développer ces deux mémoires. Leurs difficultés au niveau de l'étude peuvent donc être rattachées à la mémoire. Un élève sans difficulté peut prendre près de 2 heures pour l'étude d'un examen tandis qu'un autre en difficulté d'apprentissage en prendra peut-être le double et parfois même plus. Il doit revoir, revoir et revoir encore ses notes. Bien sûr, l'outil présenté à l'**Annexe 1 – La méthode SQ3R** est très pertinent, mais on peut le compléter avec un outil qui favorise les images, stimulant ainsi tous les sens. À la page suivante vous trouverez la représentation en images de ce qui vient tout juste d'être décrit dans le présent paragraphe. La mise en application de cet outil est expliquée au Chapitre 4, section 4.3.4.

Exemple d'une illustration qui pourrait être utilisée selon la méthode *Mapping Inner Space*



Outil utilisé

*Mapping Inner Space*¹⁴

L'apprentissage en images de notions parfois trop importantes et/ou difficiles à retenir est à l'origine de cet outil. Il s'agit d'associer une image centrale à une notion étudiée. S'articulent par la suite, autour de cette notion initiale, les données s'y rattachant, tout en effectuant des liens entre image et idée. Par exemple, si l'étudiant doit mémoriser les différentes caractéristiques liées au cancer du sein, l'image centrale pourrait alors être un sein avec une tache noire. Les sous-catégories pourraient être les symptômes, les traitements, les pronostics, etc., et devront, elles aussi, être représentées. Il s'agit donc en quelque sorte d'un organigramme, mais en images. Il est plus facile d'intégrer dans notre mémoire des images que des dizaines et des dizaines de mots. Notre cerveau peut ainsi accueillir davantage d'informations nouvelles et les « stocker » plus facilement puisque ce ne sont que des images. L'expression « Une image vaut 1 000 mots » prend alors tout son sens.

2.2 Liés au domaine psychologique et social

2.2.1 Problèmes rencontrés

Il ne faut surtout pas penser que les difficultés des étudiants présentant des troubles d'apprentissage se limitent à la langue française. En fait, puisqu'ils ont beaucoup de difficulté à ce niveau, ils ne vivent que très rarement des réussites et leur estime de soi en est ainsi très affectée. De plus, la plupart de ces étudiants adultes acceptent plus ou moins leur problématique ce qui, par conséquent, entame grandement leur confiance en leurs capacités. Même si le mandat de l'intervenant est de travailler les difficultés liées à un trouble d'apprentissage, il est essentiel d'intervenir au niveau de l'estime de soi avant toute chose. Il est en effet primordial de voir et de remédier à ce problème avant d'entamer quelque intervention que ce soit puisque l'étudiant ne sera pas en mesure de recevoir et de comprendre les notions apportées. La relation de confiance qu'établira l'intervenant avec l'élève sera des plus profitables afin de rétablir la situation et de donner la chance à ces jeunes adultes de développer et maintenir une confiance réaliste en leurs capacités. Malheureusement, le travail peut s'avérer difficile, surtout lorsque les proches sont présents. Il est très positif de voir un parent s'intéresser aux études de son enfant, mais il peut s'avérer négatif qu'il soit trop présent. En général, les parents nourrissent des attentes irréalistes face aux réalisations futures de leurs enfants, semant ainsi le doute dans la tête de l'étudiant quant à ses dispositions. En fait, l'étudiant craignant de déplaire à ses parents se crée un stress supplémentaire.

14. MARGULIES, Nancy, *Mapping Inner Space*, Tucson, Zephyr Press, 1991.

2.2.2 Interventions effectuées

Par l'intervenant

- Offrir le soutien nécessaire pour le bien-être immédiat de la personne

Il s'agit de gérer la situation dans l'immédiat afin de poursuivre les objectifs déjà en cours. Bien que la tâche de l'intervenant soit d'aider l'étudiant au niveau scolaire, il ne faut pas perdre de vue qu'une personne ne peut fonctionner adéquatement si cela ne va pas bien psychologiquement. L'aidant doit donc s'assurer en début de rencontre que tout se passe relativement bien dans la vie de l'élève, d'où l'importance d'entretenir une relation de confiance avec lui. Il vit les mêmes expériences que tout le monde et a besoin de soutien lorsque des moments difficiles arrivent (décès, rupture amoureuse, querelles entre amis, désenchantement, échecs, etc.). L'intervenant est donc la personne-ressource du moment, voire une personne de confiance pour l'étudiant.

- Transférer le dossier au travailleur social

Il se peut cependant que le problème, à première vue anodin, devienne plus lourd à gérer et pour l'étudiant et pour l'intervenant. Si cette situation dérange le déroulement des rencontres hebdomadaires et perturbe de plus en plus l'élève, une aide psychologique plus soutenue est alors nécessaire. Le dossier sera donc transmis au travailleur social du service ou à un autre professionnel du collège. Bien que l'intervenant spécialisé possède des qualifications pertinentes dans ce domaine, il ne faut surtout pas mélanger les tâches de chacun. Après avoir référé l'élève en difficulté, le travail commencé peut alors être poursuivi.



Chapitre 3 – Activités de réchauffement¹⁵

3.1 Raison d'être d'une activité de réchauffement

Ces activités ont le même but que les exercices de réchauffement avant une activité physique. Les gens s'entraînant en salle de conditionnement physique ou ceux désirant entamer une activité sportive quelconque doivent entreprendre un exercice de réchauffement en début de séance afin de bien préparer les muscles qui seront sous peu sollicités. C'est sensiblement la même situation pour notre cerveau. Il a besoin de se réchauffer et d'être stimulé avant de passer à une activité d'écriture plus complexe. Ces activités, qui ont pour but d'agrandir le champ de vocabulaire, d'apprendre l'orthographe de nouveaux mots et de développer l'esprit d'analyse, de recherche et de précision, ne doivent pas durer toute la rencontre. Il existe une multitude d'activités de réchauffement. En voici quelques-unes qui sont fort simples, mais si importantes.

3.2 Exemples d'activités de réchauffement

3.2.1 Multiplier les adjectifs

Le meneur de jeu (l'intervenant) choisit d'abord un mot de cinq à huit lettres. L'étudiant doit par la suite trouver un **adjectif** débutant par chaque lettre du mot et ayant un lien direct avec la signification du mot. Il est intéressant que l'intervenant participe au jeu. Si l'une des réponses trouvées ne satisfait pas l'adversaire, la personne doit prouver la pertinence de sa réponse verbalement. Par exemple, l'adjectif « élégante » lié au mot « société » pourrait être contesté. Je répondrais donc que l'élégance de la société est représentative de notre pays industrialisé, voire riche. L'élégance ayant pour moi un lien direct avec la richesse.

Exemple :

Société

Solidaire/Ordinaire/Changeante/Importante/Élégante/Tirillée/Entêtée

15. Trucs et astuces, 5 minutes : pas de panique !, www.carbone_comm.com/boite/cinq_min.html.

Chapitre 3 – Activités de réchauffement

3.2.2 Se creuser les méninges

Le meneur du jeu détermine cinq catégories avec l'élève. Il pige ensuite une lettre de l'alphabet. L'étudiant doit, dans un temps limité, trouver le plus de mots possible par catégorie et qui commencent par la lettre pigée.

Exemples de catégories :

prénoms, pays, villes, animaux, plantes, objets, fruits, verbes, adjectifs, vêtements

3.2.3 La tempête de mots

L'activité consiste à trouver le plus de mots possible (trois lettres ou plus) avec les lettres du mot choisi par l'intervenant. Les lettres ne peuvent être utilisées plus d'une fois. Les noms et verbes accordés ou de même nature sont acceptés. Par exemple, si l'on écrit le verbe « parle » à partir du mot « aérospatiale », il pourrait y avoir aussi « parla, parles, parlais, parlait, etc. »

Exemples de mots au choix de l'intervenant :

aérospatiale, dénonciation, ordinateur

3.2.4 Le + court et le + long

Le meneur du jeu annonce deux lettres, par exemple G et B. L'étudiant a trois minutes pour trouver le plus de mots contenant ces deux lettres, peu importe l'ordre de celles-ci.

Variantes :

- Trouver le mot le plus long contenant ces deux lettres.
- Trouver le mot le plus court avec ces deux lettres.

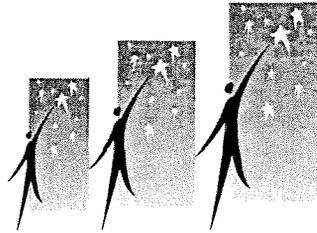
3.2.5 La valise de sons (discrimination auditive)

L'intervenant choisit un son. Chacun leur tour, l'étudiant et l'intervenant disent un mot dans lequel ils entendent ce son. Ensuite, l'élève doit composer une phrase contenant le plus de mots avec le son déterminé.

Exemple :

Je joue avec le doux hibou pendant que le coucou fou court dans la cour de Loulou.

Chapitre 4 – Créativité en écriture



4.1 Créativité et généralités

4.1.1 Définition générale¹⁶

La créativité est d'abord la capacité d'engendrer quelque chose qui n'existait pas encore. Des éléments tels les matériaux, les mots, les sons, les parfums, les couleurs, existent déjà, mais le créateur a su les arranger pour en créer une entité nouvelle : une bicyclette, un poème, une valse, une aquarelle ou un canard à l'orange. La création s'appuie toujours sur un existant ainsi que sur les être humains avec leurs propriétés, leurs motivations, leurs comportements, etc. La créativité consiste souvent à repérer puis à exploiter un fait, une ressource, un processus, une idée de mise en relation jusqu'ici négligés. On peut donc considérer le créateur comme celui qui perçoit différemment les choses existantes et fait partager sa vision à autrui. Un chef politique, un vendeur ou un entrepreneur en sont des exemples concrets.

4.1.2 Quelques attitudes pour s'entraîner à la créativité

- N'ayez pas peur de vos propres idées.
- Une idée absurde vaut toujours mieux que pas d'idée du tout.
- Contemplez votre environnement, il camoufle des milliers d'idées.
- Ne vous arrêtez pas qu'aux bonnes idées ; il en existe tellement d'autres.
- N'attendez pas les autres. Commencez...
- Profitez de vos expériences bonnes ou mauvaises pour acquérir de nouvelles idées.
- Organisez l'avenir, le présent est déjà passé.
- Démolissez les préjugés, construisez votre fantaisie...
- Soyez tolérants envers les autres, ils pourraient avoir raison...
- Une curiosité insatiable et une capacité à l'émerveillement.
- Laisser de côté la recherche de résultats immédiats puisqu'elle débouche sur un refus de fantaisie...
- Et plus encore...

16. Introduction à la créativité, *La créativité, qu'est-ce que c'est ?*, <http://perso.magic.fr/geoscopie/CREATIVITE/creinto.html>

4.1.3 Traits significatifs pouvant découler d'une pratique à la créativité

- Large curiosité, ouverture d'esprit, intérêt à autrui, intérêt devant les problèmes ;
- Esprit d'observation et puissance d'attention ;
- Habiletés dans la collecte des informations utiles ;
- Mémoire large et fiable ;
- Association d'idées plus rapide ;
- Intuition, imagination, sens du futur ;
- Flexibilité, sens du relatif ;
- Habileté conceptuelle et verbale, larges possibilités de communications émises et reçues ;
- Capacité à distinguer les objets, à repérer les liens et les implications, rigueur logique ;
- Capacité d'abstraire, de synthétiser et de restructurer les idées ou les objets ;
- Capacité de concentration et suivi sur un sujet délimité, tout en maintenant une veille élargie.

4.2 Raison d'être de la créativité

4.2.1 Dans la vie de tous les jours

La présence de la créativité dans la vie de tous les jours permet en quelque sorte de rendre les journées plus agréables et moins monotones. En fait, on entend souvent les gens dire qu'ils manquent de « piquant » dans leur vie. Un simple changement peut alors faire toute la différence. La créativité peut se traduire à travers toutes les activités de la vie quotidienne comme dans la manière de faire l'épicerie ou dans la façon de faire le ménage. Cette pratique familière de la créativité permet de prendre conscience de la manière dont vous formez vos propres stratégies intellectuelles et, le cas échéant, de les améliorer au contact d'autrui.

4.2.2 Lors de l'écriture

Au niveau de l'écriture, la créativité permet de voir l'énoncé à débattre ou à expliquer sous toutes ses formes. Elle ne limite pas la personne à une seule idée, mais à toutes les possibilités. Elle ouvre les œillères et permet d'élargir les horizons.

4.2.3 Pour le travail de l'intervenant

La créativité est l'outil de travail essentiel pour l'intervenant puisqu'elle permet de faciliter le développement et l'adaptation des différents instruments de travail à utiliser auprès des étudiants présentant des troubles d'apprentissage ou autres difficultés.

Elle permet aussi d'assurer une certaine polyvalence dans les interventions et au niveau des idées et de rendre ainsi les rencontres plus diversifiées et plus amusantes. Quoi de plus merveilleux que de rendre agréable l'apprentissage d'une règle de grammaire ennuyante !

4.3 Application de la créativité au niveau collégial

4.3.1 Lors des activités imposées par l'intervenant

À travers toutes les activités imposées par l'aidant, la créativité s'impose puisqu'elle permet de mettre une touche personnelle et de rendre le tout agréable. Les exercices tels écrire une histoire à partir de trois mots, chercher des adjectifs en lien avec une image, établir des liens entre des objets différents ne peuvent se faire qu'en présence d'aptitudes liées à la créativité. C'est pour cette raison que les étudiants trouvent extrêmement difficile d'entreprendre ces activités durant les premières rencontres. Cependant, la créativité se développe au cours de la session et ils en viennent à trouver les activités proposées trop faciles alors qu'elles sont similaires à celles imposées quelques mois auparavant. Plus ils font d'exercices, plus ils développent leur créativité et surtout, la maintiennent.

4.3.2 Lors de la recherche des idées pour la composition

En démontrant une ouverture d'esprit plus grande, la recherche des idées pour l'écriture d'une dissertation ne s'arrête pas au premier niveau. L'étudiant ne répond pas que superficiellement à l'énoncé proposé. Il cherche en profondeur les éléments à traiter et surtout, il s'ouvre à toutes les possibilités de réponses.

4.3.3 Lors de la composition

La pertinence de développer la créativité et de la mettre en application lors de la composition se traduit dans la manière d'écrire les arguments et dans l'utilisation variée de mots. De plus, l'insertion d'adjectifs et d'adverbes rend la rédaction plus complète et plus vivante. En fait, le lecteur n'aura pas l'impression de lire un sujet banal, mais un sujet plein de vie.

4.3.4 Lors de l'étude (présentation d'un exemple concret)

Mapping Inner Space

L'utilisation de l'outil *Mapping Inner Space*¹⁷ (expliqué au Chapitre 2, section 2.1.7) demande beaucoup de créativité pour trouver et faire des liens rapidement entre les images et les mots.

17. MARGULIES, Nancy, *Op. cit.*

Exemple d'une étudiante

Une étudiante en techniques administratives, profil gestion, a demandé de l'aide pour perfectionner sa technique d'étude pour le cours « Gestion des ressources humaines ». Il s'agissait d'un cours comportant plusieurs notions difficiles à retenir. Je lui ai présenté cet outil et après les explications et la mise en application des notions liées à cette nouvelle façon de faire, elle était enchantée. Voici d'abord le contenu à « placer en images » :

Les principes de communication dans l'organisation

a. Objectifs d'apprentissage

b. Point de vue du gestionnaire

c. Introduction

- 5.1 Les éléments de base de la communication
- 5.2 Les réseaux de communication
 - 5.2.1 Le réseau formel
 - 5.2.2 Le réseau informel
- 5.3 Les modèles de communication dans la communication
 - 5.3.1 La communication vers le bas
 - 5.3.2 La communication vers le haut
 - 5.3.3 La communication horizontale
 - 5.3.4 En résumé
- 5.4 La communication bidirectionnelle et la communication unidirectionnelle
- 5.5 Les obstacles à la communication
 - 5.5.1 Le cadre de référence
 - 5.5.2 L'écoute sélective
 - 5.5.3 La filtration de l'information
 - 5.5.4 Les problèmes sémantiques
 - 5.5.5 La position hiérarchique de l'émetteur
 - 5.5.6 La quantité d'information
 - 5.5.7 La rétroaction
- 5.6 Les rouages de la communication efficace
 - 5.6.1 Les qualités de communicateur
 - 5.6.2 Le contenu de la communication
 - 5.6.3 Les préalables
 - 5.6.4 Les programmes de communication

d. Conclusion

e. Questions de révision

f. Auto-évaluation

g. Références

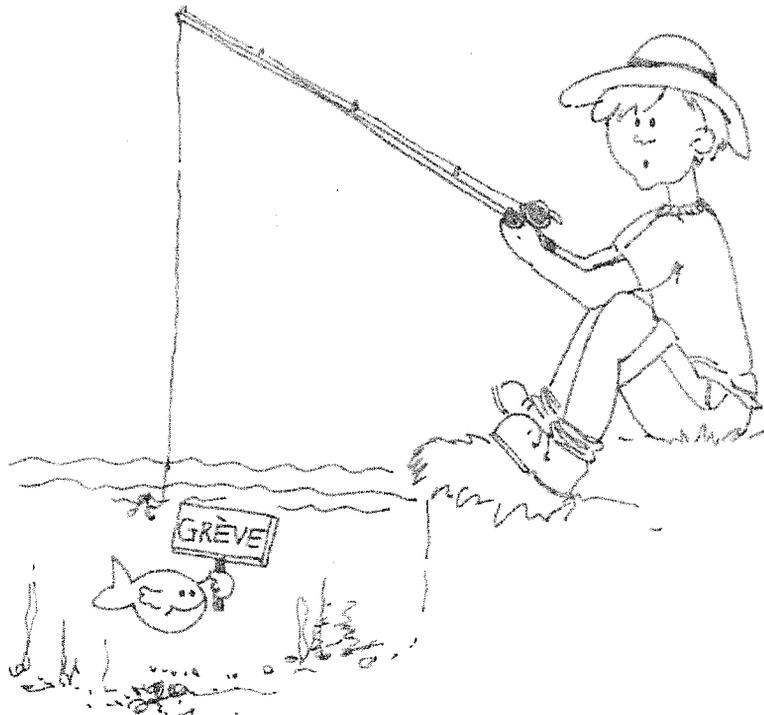
4.4 Exemples d'activités de créativité

4.4.1

Yves à la pêche

À partir d'une simple image, amener l'étudiant à comprendre le principe d'un texte argumentatif. En fait, cet exercice le prépare tranquillement au cours de français de l'ensemble 3, *Littérature québécoise*, ainsi qu'à l'épreuve uniforme de français, épreuve obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Toutes les images pouvant engendrer une question sont pertinentes. Voici l'image¹⁸ utilisée pour la présente activité :

Yves a-t-il des problèmes ?



18. JUHEL, Jean-Charles, *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1998, p. 142.

Étapes et liens avec le français 601-103-04 (à ne pas révéler à l'étudiant au début)

Répondre tout d'abord à la question

- Dans la réalité du cours 601-103-04

Un aspect important lors de l'essai critique est la prise de position de l'étudiant face à une question reliée soit à un ou deux textes, soit à un ou deux romans, soit à un courant littéraire, etc. À la suite de la lecture du texte ou du roman, l'étudiant doit se demander si on peut répondre à la question de départ par l'affirmative ou par la négative. La prise de position ne signifie en aucun cas l'écriture de son opinion personnelle. Si on lui demande par exemple : est-il juste d'affirmer que les personnages principaux des romans étudiés présentent des caractéristiques propres au courant réaliste ?, l'étudiant doit d'abord se rappeler les notions propres au réalisme ainsi que se remémorer les traits des personnages afin d'être en mesure de répondre à cette question.

Après réflexion et rappel des notions, il sera plus en mesure de dire « *oui* il est juste d'affirmer... ou « *non*, il ne peut être possible que ... » Sa réponse sera ainsi la perception de sa lecture face à la question de départ. Ce sont cette perception et le choix des arguments pour la démontrer qui deviendront sa prise de position. L'étape suivante fera en sorte que cette prise de position ne devienne pas une opinion personnelle.

- Dans le cadre de l'activité

Pour l'activité *Yves à la pêche*, le principe est le même, mais nettement plus simplifié. En fait, c'est à partir d'une illustration que l'étudiant doit répondre. La question étant : Yves a-t-il des problèmes ?, l'apparition d'une réponse positive est évidente puisque le petit garçon est à la pêche et qu'un poisson tient une affiche portant l'inscription : « Grève ». Bref, après avoir observé l'image, l'étudiant doit répondre par oui ou non. Le lien entre le cours suivi et l'activité doit se faire au fur et à mesure qu'une étape est passée car expliquer tout à l'étudiant dès le début ferait obstacle au processus du développement de la créativité.

Trouver les arguments

- Dans la réalité du cours 601-103-04

Après avoir pris position face à la question, il s'avère nécessaire d'éviter le piège de l'opinion personnelle. La solution est donc de trouver des arguments démontrant la pertinence de notre réponse, positive ou négative. **Le choix des arguments (idées principales) devient alors la prise de position.**

- Dans le cadre de l'activité

À cette étape, l'étudiant doit déterminer quelles sont les raisons (arguments) qui le poussent à répondre par oui ou par non. Il est important de lui mentionner qu'il n'y a aucune mauvaise réponse et que l'un des buts de cette activité est de développer au maximum sa créativité lors de la recherche d'idées.

Il faut aussi demander à l'élève de laisser de l'espace entre chacune de ses réponses puisqu'il aura tendance à n'inscrire que l'argument et ce, sans la moindre explication. Cette situation est l'objectif d'apprentissage de l'étape suivante, soit l'explication des arguments trouvés.

Expliquer les arguments

- Dans la réalité du cours 601-103-04

Un aspect trop souvent oublié par les étudiants lors de la rédaction d'un texte argumentatif est l'explication des arguments choisis. Il est souvent bien facile de trouver des arguments, mais sont-ils pertinents ? Il faut donc expliquer à l'étudiant que ses réponses sont peut-être bonnes, mais comment le sont-elles ??? Une explication ne signifie pas la simple citation d'un passage du texte. Au contraire, il s'agit d'expliquer en quoi ces raisons répondent à la question de départ. Certains diront que cette partie est désagréable et longue, mais il faut tout simplement leur rappeler qu'elle est nécessaire afin de rendre l'argumentation plus forte.

- Dans le cadre de l'activité

À cette étape, les étudiants comprennent enfin la raison des espaces demandés par l'intervenant entre chacune des réponses. Il leur faut donc se demander maintenant en quoi les arguments trouvés sont problématiques pour Yves. Un problème pour l'un peut ne pas en être un pour un autre. Si l'un des arguments est, par exemple, la grève du poisson, l'étudiant doit spécifier en quoi la grève de ce poisson est problématique pour Yves. Une réponse complète pourrait alors ressembler à : « la grève entreprise par le poisson entraînera certainement un désagrément à Yves puisqu'il ne pourra souper ce soir. » La phrase est simple et courte, mais elle est complète. En effet, il y a là une des réponses au problème d'Yves et son explication.

Illustrer les arguments

- Dans la réalité du cours 601-103-04

L'étudiant est maintenant rendu à prouver ce qu'il avance. Dans le cadre des cours de français au collégial, prouver un argument se fait généralement à l'aide de citations trouvées dans le texte. Ces preuves peuvent aussi se trouver parmi toutes les notions apprises dans les autres cours.

- Dans le cadre de l'activité

En ce qui concerne l'activité *Yves à la pêche*, il peut s'avérer très difficile de prouver les arguments à partir d'une simple image. L'illustration de l'argument se fait donc de la façon suivante : l'étudiant doit effectuer un lien avec un contexte social d'aujourd'hui. Si l'on reprend l'exemple cité auparavant, on pourrait voir le lien suivant :

La grève entreprise par le poisson entraînera certainement un désagrément à Yves puisqu'il ne pourra souper ce soir. De nos jours, les travailleurs qui décident d'entreprendre une grève pour changer leur situation actuelle peuvent subir un sort semblable à Yves. En fait, une grève signifie ne plus travailler et ne plus travailler entraîne conséquemment un arrêt du paiement du salaire. Si cette situation arrive, il est fort probable que le gréviste finira par n'avoir rien pour le souper.

Exemple concret d'un étudiant (avec les erreurs non corrigées)

Arguments de l'élève suite à l'observation de l'image et à la question « Yves a-t-il des problèmes » ?

Ne pas oublier que l'étudiant n'a aucune contrainte pour l'écriture de ses idées ; il s'agit d'une activité de créativité.

Oui, parce que...

1. Il pêche et les poissons son en grève.
2. Il a de la polution dans le lac.
3. Il a des ver de terre de mauvaise qualité.
4. Ses bas son laids.
5. Il n'a pas de soleil.
6. Il est seul.
7. Le gazon est blanc.
8. Il est consterné de voir un poisson qui souris avec une pencarte.
9. Son exprésion faciale est celle de quelqu'un de triste.
10. Il manque place sur sa petit butte de terre.

Explication des arguments trouvés

1. C'est un problème, car le fait qu'il ne peu capturé de poisson nuit à son accomplissent dans sont activité.
2. La polution fait que les poissons sont en grèves et empêche le pêcheur dans capturé, ce qui l'empêche de s'épanouir dans son activité.
3. Encore une fois les vers de terre de mauvaise qualité l'empêche de capturé des poissons ce qui l'empêche de s'épanouir dans son activité.
4. La frustration d'avoir des bas laid cause chez lui un problème sociaux affectif.
5. Il a été démontré que l'absence de soleil crée chez un individu une carence de vitamine D ce qui est un problème.

Chapitre 4 – Créativité en écriture

6. Le manque de pigmentation du gazon cause chez l'individu un humeur morose suite à une existence absente de couleur.
7. La vue d'un poisson qui sourit avec une pancarte cause à notre pêcheur un choc sociaux-affectif causant une prédisposition à la folie.
8. La solitude vous lessent seule avec vos pensées et peut-être difficile si celle-ci son noir.
9. Son expression faciale est loin d'être celle de quelqu'un avec l'esprit clair se qui prouvent sa solitude.
10. L'obligation de rester sur une petite butte de terre peut causer des problèmes d'articulation qui son un gros problème.

Liens avec un contexte social d'aujourd'hui...

- a) 1^{re} ébauche
- b) Corrigée et retravaillée (par l'étudiant)

Possibilité de voir des erreurs malgré la correction effectuée par l'élève

1. La rage au volant
 - a) Elle est causée par l'impossibilité des conducteurs à se rendre à leur destination.
 - b) La rage au volant est causée par l'impossibilité d'un conducteur de se rendre à destination. De la même manière, notre pêcheur est dans l'impossibilité de pêcher.
2. Suite de la rage au volant
 - a) L'insatisfaction des travailleurs routiers cause des bouchons et de la rage au volant car le conducteur ne peut se rendre à destination.
 - b) L'insatisfaction des travailleurs routiers cause leur grève qui résulte en bouchon de circulation. Ces bouchons de circulation empêchent les automobilistes de se rendre à destination. Ceci est aussi vrai pour le pêcheur qui ne peut pêcher à cause du poisson en grève. Les deux situations causent des problèmes d'insatisfaction.
3. Des pneus de mauvaise qualité
 - a) Des pneus de mauvaise qualité peuvent causer un flatte et causer la frustration du conducteur.
 - b) Un pneu de mauvaise qualité peut causer des crevaisons et causer la frustration du conducteur. Pour le pêcheur, le ver de mauvaise qualité peut causer la frustration du pêcheur qui ne peut pêcher.

4. Le rejet
 - a) Une personne ne répondant pas au critère de la société peu être expulsé d'un contexte affectif.
 - b) Une personne ayant des bas laid, ne répond pas aux critères de la société et peut être expulsé de ce contexte social.

5. Le manque de soleil
 - a) Plusieurs personne souffre de fatigue à cause de leur manque de soleil.
 - b) Plusieurs personnes souffrent de fatigue à cause de leur manque de vitamine D, causée par un manque de soleil.

6. La solitude
 - a) Plusieurs personne comme les personnes âgé souffre de la solitude.
 - b) Plusieurs classes de la société comme les personnes âgés souffrent de solitude.

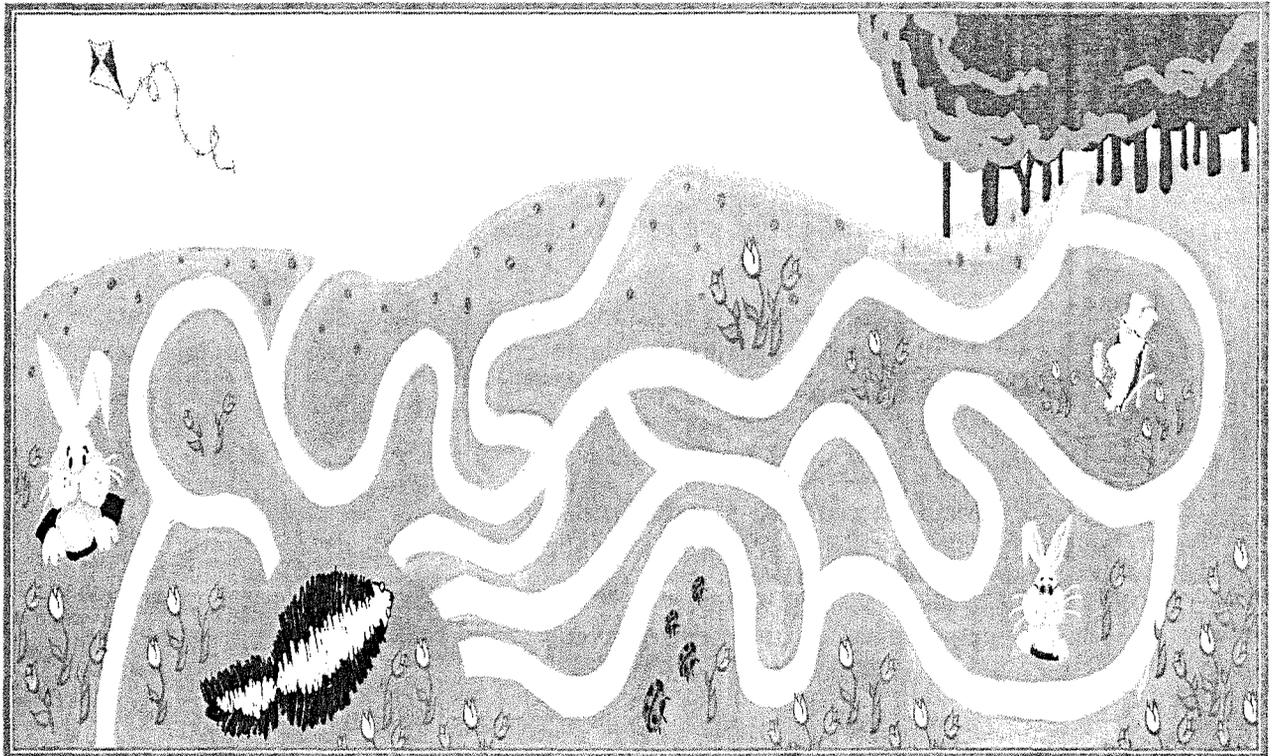
7. Les pissenlits
 - a) Un grand problème de société est l'existence de pissenlit qui rend nos gazon blanc et nous fruste.
 - b) L'un des plus grands fléaux de ce monde est la mauvaise herbe. Cette herbe regroupe plusieurs catégories de plante comme le pissenlit qui une fois à maturité, devient blanc.

8. La différence
 - a) La différence est un grand problème de société et les personnes qui sont victime de cette différence on souvant un problème affectif.
 - b) La différence est un grand problème de société. Il (elle) pousse à porter des jugements hatifs. Ces jugements peuvent plaiser (blesser) plusieurs personnes et créer un problème affectif.

9. Les abus
 - a) Une personne subissant des abus n'a pas l'esprit tranquille et peut être victimant et cause la solitude chez eux.
 - b) Des personnes subissant des abus est un problème de société. Une personne étant victime des ces abus est souvant loin d'avoir l'esprit tranquille.

10. La surpopulation
 - a) La surpopulation des « hachalem » est un problème de société.
 - b) La surpopulation des « HLM » est un problème de société car cette surpopulation cause le phénomène des sans abris.

Les choix d'une vie...



4.4.2

Une image vaut 1 000 mots

Il existe plusieurs possibilités. Nous en étudierons deux plus particulièrement afin d'avoir une idée d'ensemble : *Les choix d'une vie* et *Quelle est son histoire ?*

Les choix d'une vie¹⁹

Variantes

1^{re} – *Composer une histoire à partir de l'image*

- Préciser d'abord la situation initiale (environ 50 mots). Il s'agit à ce moment de situer le lecteur dans **l'espace-temps**, de préciser le ou les personnages principaux et surtout, de définir la situation de départ.

Exemple :

Il y a plusieurs années, en Nouvelle-Écosse, un groupe de jeunes chercheurs étaient partis à la recherche d'un remède miracle pour...

Cet exemple est court pour l'exercice, mais il comporte les éléments demandés.

- Déterminer ensuite les événements importants et déclencheurs de l'histoire (environ 150 mots). À cette étape, toutes les actions entreprises par les personnages, tous les bons et les mauvais coups, tout ce qui peut amener un changement quelconque à la situation initiale seront écrites.

Exemple :

Un animal féroce arrive à leur campement, une maladie mortelle assomme le village où ils vivent, un étranger les entraîne dans un monde de fantaisies, etc.

- Conclure en inventant une situation finale, liée aux deux premiers points (environ 50 mots). Il s'agit bien sûr de mettre un terme à cette histoire. La situation doit être obligatoirement différente de la situation initiale puisque les personnages auront évolué à travers les différentes péripéties vécues. La finale pourra être négative ou positive, à la discrétion de l'étudiant. Pour ma part, je les incite fortement à choisir l'aspect positif afin de partager mon idéal de vie : voir la vie positivement pour cheminer plus sereinement.

19. BRAULT et BOUTHILLIER, *MiniVéritech*, « Le jeu des labyrinthes ».

Exemple :

Bien que Maurice ait donné sa vie pour tous nous sauver, il n'en demeure pas moins qu'il est maintenant très intéressant de pouvoir rapporter des données intéressantes pour notre recherche portant sur les plantes « mangeuses d'hommes » [carnivores].)

2^e – Principaux choix qui se présentent au héros

Cette activité, bien qu'elle amène l'élève à la pratique de l'écriture et au développement de la créativité, est d'abord et avant tout une activité qui permet à l'intervenant de constater comment l'étudiant perçoit la vie et comment il réagirait selon la situation. Bien sûr, les réponses ne sont pas en tout point représentatives de la personne, mais elles donnent une bonne idée de ce qu'elle pense. On utilise ce même principe avec les dessins des enfants afin de vérifier quelle est leur perception de telle ou telle situation.

Exemple :

Dessine-moi ta maison et ta famille.

Consignes

- Mentionner d'abord tous les points positifs et négatifs identifiés à la suite de l'observation attentive de l'image.

Exemple :

Les couleurs sont flamboyantes, les humains sourient, les bébés pleurent, la qualité de l'image laisse à désirer, le ciel est sombre, l'orage fait rage, les gens sont tristes, etc.

- Préciser par la suite les conséquences de ces différents points. Il s'agit de prendre chacun des aspects mentionnés antérieurement et d'indiquer en quoi ils sont positifs et en quoi ils sont négatifs.

Exemple :

Les couleurs vives sont généralement signes de bonheur, joie, enthousiasme, etc. Toutes des caractéristiques positives. Par contre, la situation où le bébé pleure peut être vue comme négative puisque les pleurs sont signes de malaises et de douleur chez le jeune bébé.

- Finalement, chercher et spécifier les solutions possibles. Pour chacune des conséquences et des précisions apportées aux points précédents, indiquer les solutions possibles afin de renforcer la situation positive ou de modifier la situation négative.

Exemple :

Le bébé pleure. Solutions possibles : vérifier sa couche, le prendre, le caresser, l'endormir, lui donner à manger, etc.

À cette étape, il serait important de demander à l'étudiant de construire des phrases complètes (sujet-verbe-complément au minimum) et d'y inclure les étapes précédentes : le point positif ou négatif, en quoi il est positif ou négatif et les solutions possibles pour un éventuel changement ou le maintien.

Exemple :

Un bébé qui pleure veut généralement nous signifier son malaise. Ne sachant pas communiquer avec des mots, nous devons donc être plus attentifs à ses besoins. Il serait donc essentiel de vérifier s'il a faim. Si ce n'est pas le cas, nous devrions ensuite aller regarder s'il n'a pas sali sa couche. Et si ce n'est pas le cas, peut-être ne demande-t-il qu'un simple câlin de notre part ?

Exemple concret de la 2^e alternative

- Points positifs

La clarté du paysage, donc bonne visibilité face à la possibilité des choix / Plusieurs possibilités face à l'avenir / Plusieurs amis près de lui / Nourriture en abondance / Vision globale de la vie (car au-dessus de la montagne) / Aucun prédateur dans les environs

- Points négatifs

Si le personnage ne se connaît pas bien, le grand nombre de chemins s'offrant à lui, lui donnera des maux de tête et il ne saura que choisir / Certains choix sont sans issue / Même s'il y a plusieurs personnes, toutes sont solitaires / Il est impossible de savoir ce qui se trouve derrière les montagnes ou dans les bois s'il choisit ces chemins / etc.

- Conséquences (déductions par la personne)

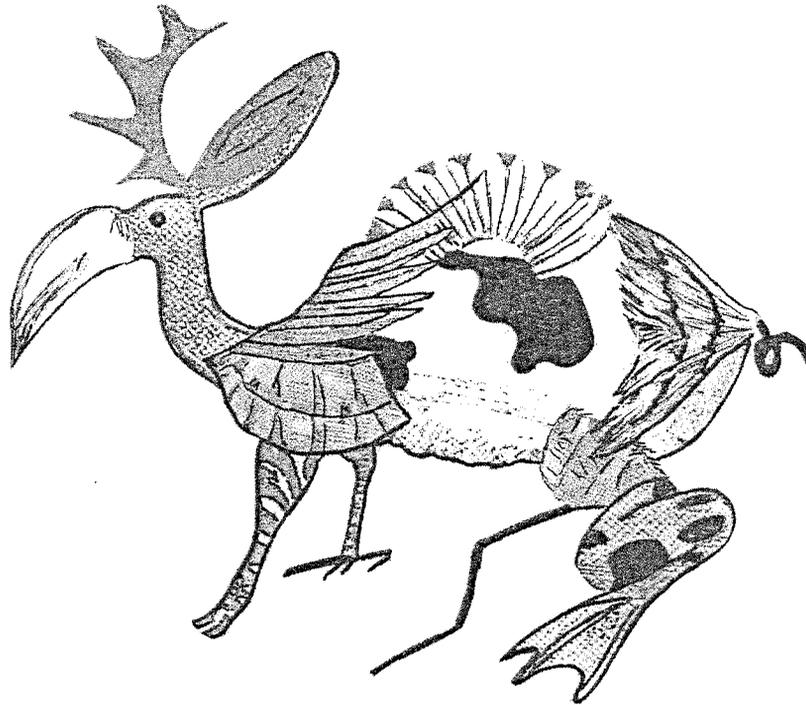
Stress et anxiété face aux choix à faire / insomnies / hésitations / manque de confiance en soi et envers les autres / peur de l'inconnu / réticence face aux changements, alors pas en mesure d'évoluer / routine difficile à défaire / etc.

- Solutions

Se découvrir et connaître ses goûts, ses désirs, ses rêves / préciser ses buts à atteindre / Connaître davantage ceux et celles qui l'entourent afin de savoir qui ils sont réellement / déterminer ses propres limites et les respecter / Savoir utiliser les ressources environnantes / développer et maintenir la confiance en soi en respectant ses rêves, ses limites et ses qualités et défaut / etc.

Quelle est son histoire ?

Cette activité se déroule aussi à partir d'une image. Ici, le dessin représente un animal formé à partir de différents animaux. Puisqu'il est difficile d'en préciser l'espèce, l'étudiant a donc à faire preuve de créativité.



Consignes

- Cette activité comporte principalement cinq questions, mais l'intervenant peut toujours en ajouter ou en enlever au besoin. À chacune de ces interrogations, l'élève doit écrire toutes les idées, et vraiment toutes les idées qui lui passent par la tête. Il ne faut pas oublier que cette activité aide au développement de la créativité. L'étudiant ne doit donc pas se demander si sa réponse sera bonne. Elles le sont toutes. Voici les différentes interrogations :

Inventez-lui un nom...

D'où vient-il ?

Que nous veut-il ?

Que pouvons-nous faire pour lui ?

Quels sont ses défauts, ses qualités, ses habitudes de vie, ses comportements dans telle ou telle situation ?

- Après avoir fait le tour de ces questions, l'étudiant doit choisir les éléments qu'il préfère parmi ses réponses afin de pouvoir commencer l'écriture d'un texte sur cet être inventé. Tous les points choisis doivent se retrouver dans la composition. Le texte doit comporter environ 500 mots.

4.4.3

Globe-tout

Globe tout est un outil révolutionnaire ! Il permet de travailler tous les aspects problématiques de la personne présentant un trouble d'apprentissage et ce, de façon graduelle. Il englobe la pratique de la lecture silencieuse, l'amélioration de la lecture à voix haute, la compréhension orale de textes écrits, la composition écrite des éléments mentionnés lors de la compréhension orale et finalement, la retranscription d'une partie du texte lu. Le plus important est de demander à l'étudiant de choisir un sujet sur lequel il aimerait lire tout au long de l'activité. Ce texte ne doit pas être long. Une page suffit pour entreprendre cet exercice. L'un des buts étant aussi de développer le goût de la lecture, goût souvent ignoré par les étudiants en difficulté.

Étapes à suivre

Cet outil comporte cinq étapes.

1. *Lecture silencieuse du texte imposé par l'intervenant tout en écoutant le texte enregistré sur cassette ou lu par l'intervenant*

À cette étape, l'étudiant est passif, dans le sens où il n'a qu'à suivre le texte portant sur le sujet de son choix et être attentif aux paroles provenant de l'enregistrement ou prononcées par l'intervenant. Il vit alors deux stimulations importantes : visuelle et auditive. Cette situation permet à l'étudiant de voir pour une première fois les mots qu'il aura à lire et ce, de manière adéquate. Puisque l'étudiant a tendance à ne pas toujours lire correctement les mots, cette étape favorise l'observation. De plus, il s'agit aussi d'une première approche pour faciliter la compréhension du texte, situation souvent problématique pour ces étudiants.

2. *Lecture du texte à voix haute*

Cette étape permet d'aborder le texte d'une autre façon et permet aussi de pratiquer la fluidité de la lecture. Les étudiants présentant des troubles d'apprentissage ont souvent tendance à ne pas lire les bons mots et à ne pas suivre la ponctuation, ce qui entraîne une incompréhension générale du contenu. Ce stade amène donc l'étudiant à améliorer et à maintenir ses capacités en lecture. Il doit lire devant l'intervenant et lorsqu'il bafouille, il doit recommencer au début de la phrase.

3. *Compréhension du texte*

À ce moment, l'étudiant doit exprimer à l'intervenant ce qu'il a retenu de sa lecture. Il doit aussi suivre l'ordre logique du texte afin de rendre son exposé facilement compréhensible. L'intervenant ne doit pas déduire ; il doit comprendre comme s'il n'avait pas lu le texte avec l'étudiant. Ce dernier est parvenu à l'étape où il doit comprendre, mais aussi s'exprimer clairement et logiquement. Si l'élève oublie quelques informations importantes, l'intervenant est là pour le questionner afin de l'aider à compléter son raisonnement.

4. *Composition écrite*

Après avoir relaté oralement les éléments importants, l'élève doit maintenant effectuer le transfert de ces derniers à l'écrit et ce, en séparant les différentes idées à l'aide de marqueurs de relation. Il doit aussi prendre le temps de corriger sa rédaction afin de rendre le travail plus complet. Cette partie peut aussi se faire en lien avec le cours de français suivi. Par exemple, si l'étudiant suit le cours de français 601-103-04 (*Littérature québécoise*), l'intervenant peut rédiger une question afin de permettre la pratique de la rédaction d'un texte argumentatif.

5. *Retranscription d'une partie du texte*

La dernière étape consiste, pour l'intervenant, à choisir une portion du texte à retranscrire par l'étudiant. Trop souvent, les étudiants prennent le temps de corriger leur copie d'examen, mais au moment de la retranscrire au propre, ils commettent les mêmes erreurs. Malgré les efforts fournis pour la correction, les points sont quand même retranchés de la note finale. Il est donc pertinent de consacrer une étape de cette activité à l'attention portée à la retranscription.

4.4.4

La portée

Cette activité tirée de la *Boîte à outils*²⁰ est adaptée pour les étudiants de niveau collégial.

N.B. : Il est important de ne pas mentionner les étapes à l'avance à l'étudiant.

Étapes à suivre

- a) Écrire le plus de mots débutant par les notes de musique (do-ré-mi-fa-sol-la-si).
- b) Vérifier par la suite l'orthographe de chacun des mots dans le dictionnaire.
- c) Choisir un mot dans chacune des catégories.
- d) Inventer une phrase complète (sujet-verbe-complément + un adjectif et un adverbe pour améliorer le tout) avec chacun des mots choisis.
- e) Sélectionner ensuite trois phrases favorites et les placer en ordre de préférence.
- f) Une fois ces trois phrases placées en ordre de préférence, la créativité doit entrer en jeu. En fait, l'étudiant est maintenant arrivé à l'étape de l'écriture. Il doit composer une histoire gravitant autour de ces trois phrases tout en faisant preuve d'originalité.

Il ne peut changer l'ordre de préférence.

Il ne peut en aucun cas changer les mots ou l'ordre des mots dans la phrase et il ne peut changer le temps des verbes. Ainsi, s'il emploie le présent dans l'une de ses phrases et le passé composé dans une autre, c'est à lui de travailler et de fournir l'effort pour rendre son histoire intéressante et surtout, cohérente.

Bien sûr, il n'y a généralement aucun lien entre les trois phrases choisies : c'est le but. Le travail est justement de composer et d'inventer une histoire autour de ces phrases. C'est à l'étudiant d'établir les liens entre elles. En d'autres termes, c'est à l'élève de « mettre de la chair autour de l'os ».

- g) Corriger ensuite le tout et le transcrire au propre dans le cahier d'exercices.
- h) Trouver un titre original à cette histoire farfelue.

N.B. : Cet exercice mental peut s'avérer très exigeant lorsque l'étudiant arrive à l'étape d'établir des liens entre chacune de ces phrases sans lien apparent.

20. Trucs et astuces, *Remue-ménages matinal*, www.carbone_comm.com/boite/cinq_min.html.

Chapitre 4 – Créativité en écriture

Exemple d'un étudiant

Une fois de plus, des erreurs peuvent se glisser puisqu'il s'agit d'un exemple réel.

Trouver le plus de mots commençant par la note de musique présentée et rechercher dans le dictionnaire

- **DO** : dos, docteur, docteure, docteurs, doctoral, doctrine, domicile, Dominique, dorsale
- **RÉ** : réprimande, réprimander, répéter, répercussion, réception, réceptionniste, réceptionner, répétition, réapprendre, réécouter, répandre, réservoir, rhétorique, résorber
- **MI** : miroir, mirobolant, myrtille, mitoyen, misentrope, militaire
- **FA** : faire, facial, facile, fahrenheit, falcifier, fabuleux, fabuleuse
- **SOL** : solitude, solaire, soleil, solarium
- **LA** : latitude, latéral, latéraux, lasso, lassé
- **SI** : site, cyclone, signalisation, siffleur, silence, silencieux, signalé, Sicile

Choisir un mot parmi chacune des catégories et composer une phrase complète

- La semaine dernière, j'ai ressenti des douleurs au **dos** et j'ai dû aller voir le docteur.
- Il y a un mois, la banque du Canada a baissé ses taux d'intérêts ce qui a eu comme **répercussion** de relancer le marché immobilier
- Le fait de côtoyer des gens aussi effroyable me donne le goût de devenir **misentrope**.
- Suite à une longue randonnée nous avons enfin trouvé cette clairière **fabuleuse** de notre enfance.
- Lorsqu'il fait aussi beau qu'aujourd'hui je n'ai qu'une envie c'est de passer la journée dans mon **solarium**.
- Après avoir regardé ce film de cowboys je n'ai qu'une envie c'est de jouer avec mon **lasso**
- Je me rends à l'aéroport chercher mon ami, Sam, qui revient de **Sicile** aujourd'hui.

Composer une histoire à partir de trois phrases déjà construites

L'étudiant doit choisir ses trois phrases favorites et les placer en ordre de préférence. Il est bien important de ne pas lui révéler la consigne et le but de l'exercice avant son choix final afin qu'il ne place pas ses phrases selon une logique pré-établie. Après avoir placé ces trois phrases en ordre, l'élève doit composer un texte et faire en sorte que ces trois phrases soient cohérentes entre elles.

En d'autres mots, l'étudiant doit inventer une histoire en essayant de créer une continuité entre les trois phrases, même si au départ, elles n'ont aucun lien entre elles. Cet exercice est exigeant, mais il favorise au maximum le développement de la créativité. Il est possible que le texte suivant comporte des erreurs puisqu'il s'agit d'un exemple réel. Des fautes grammaticales, d'orthographe d'usage et de syntaxe y apparaîtront certainement. Des corrections ont été apportées de part et d'autre, mais voici la version finale du texte remis :

Il était une fois l'histoire d'un petit garçon. Ce petit garçon va vous raconter ses mésaventure de la semaine précédente. L'histoire va comme suit. **La semaine dernière, j'ai ressenti des douleurs au dos et j'ai dû aller voir un docteur.** Durant que j'attendais, j'ai observé les gens de la salle d'attente. Il y avait un viellard qui crachait à terre, Il y avait un homme avec un cigare, une femme qui ciait après son enfant et plusieurs autres avec des conduites grossières. **Le fait de côtoyer des gens aussi effroyable me donne le goût de devenir misanthrope.** Finalement, j'ai pu rencontrer le docteur. Il m'a m'a examiné et m'a conseillé de voir un chiropraticien. Je suis reparti avec une prescription d'analgésiques. Grâce à cela, j'ai pu aller en campagne avec mes amis. **Suite à une longue randonnée nous avons enfin retrouvé cette clairière fabuleuse de notre enfance.** Cette clairière ou nous avons joué à tous les jeux possible. À ! Que de souvenirs !

TC, hiver 2003

Si j'étais un... dieu

Il s'agit d'un outil existant déjà pour les jeunes enfants et dont les différentes étapes ont été adaptées pour les étudiants de niveau collégial.

Objectifs de l'activité²¹

- Développer et maîtriser la connaissance de soi.
- Favoriser le développement de l'imagination.
- Valoriser le travail de l'étudiant.
- Rendre l'aspect littéraire plus intéressant (s'amuser en écrivant !).

Étapes à suivre

Il est important de préciser à l'étudiant les différents objectifs de l'activité et la pertinence de la lui faire entreprendre (en lien avec ses difficultés). Voici les consignes à suivre :

- a) Discuter de manière générale à propos des différents dieux existants afin de mettre l'étudiant dans un contexte précis
- b) Après quelques minutes de discussion, l'étudiant doit répondre aux trois questions suivantes :

Si j'étais un dieu, quel serait mon nom ?

Exemple :

Vénus

Quel serait mon rôle ?

Exemple :

déesse de la beauté

Quels symboles me représenteraient ?

Exemple :

miroir, amour, cygne, etc.

21. BACON, Annie, *Petitmonde, Si j'étais un dieu romain*,
www.petitmonde.qc.ca/iDoc/Fiche.asp?ID=13229.

- c) Après l'exécution de l'étape précédente, l'étudiant doit rédiger une fiche technique de ces trois questions, en y précisant la signification des symboles. Un dessin du dieu peut s'y rattacher (facultatif).
- d) À partir de cette fiche technique, l'étudiant doit composer un texte d'environ 100 mots où il sera démontré le pouvoir de ce dieu ou de cette déesse dans une situation concrète de la vie.

Exemple :

Comment Neptune, dieu de la mer, pourrait-il aider les jeunes naufragés d'un bateau au milieu de la mer ?

Éléments importants à intégrer lors de la composition

- Situation initiale

Il s'agit de situer le lecteur dans le temps, l'espace et surtout de préciser la situation concrète de vie abordée. Par exemple : « C'était par une chaude nuit d'été qu'un groupe d'amis avait décidé de partir à l'aventure sur les mers agitées de l'Océan Atlantique. Marie et Édith en étaient à leur toute première expérience alors que leur copain respectif partait en expédition toutes les semaines... »

- Élément déclencheur

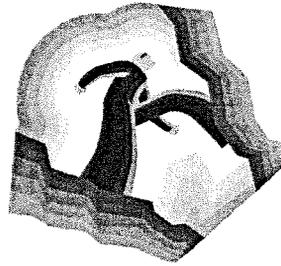
À ce moment, il est important de préciser quel est l'élément qui viendra perturber la situation initiale, ce qui entraînera la présence du dieu inventé. Pour faire suite à l'exemple, on pourrait faire surgir le dieu de la mer en furie puisque les jeunes ont lancé par-dessus bord des canettes de bière, polluant ainsi son environnement. Puisqu'il est fâché, Neptune déclenche un ouragan.

- Péripéties

Les péripéties sont toutes les actions du dieu et des personnages pour traverser la situation actuelle. Que font-ils pour s'en sortir ? Arriveront-ils à s'en sortir ? Seront-ils naufragés ? Noyés ? L'évolution des actions dépendra de ce que l'étudiant veut faire vivre à ses personnages et à la place qu'il voudra donner à son dieu. De plus, il devra choisir les événements en fonction de la finale voulue.

- Situation finale

Il s'agit enfin de mettre un terme à l'histoire. La situation finale doit être différente de la situation initiale. Les personnages doivent avoir évolué grâce à leur aventure puisqu'il est formateur de démontrer aux étudiants rencontrés le côté positif des histoires. En fait, il serait intéressant de retrouver une morale dans une composition purement inventée.



Chapitre 5 – Vers le marché de l'emploi

5.1 Petit deviendra grand...

Les étudiants parvenus au niveau collégial ont deux possibilités à la fin de leurs études : poursuivre leur cheminement scolaire vers l'université ou intégrer le marché du travail. Malgré toutes les difficultés que les étudiants connaissent, l'intervenant doit garder à l'esprit l'idée de développement et de maintien de l'autonomie puisqu'ils seront un jour « seuls » face à la vie. Seuls dans le sens où il n'y aura plus d'intervenants pour les aider, les soutenir et leur faciliter le passage dans un nouveau milieu. Il existera toujours des ressources pour les aider, mais ils auront atteint l'âge d'affronter la vie d'eux-mêmes. J'utilise souvent la métaphore suivante pour faire comprendre aux gens de mon entourage ma façon de voir les choses. Je considère l'étudiant, lors des premières rencontres, comme un oiseau blessé. En fait, un oiseau mal en point a besoin de soutien, de soins spéciaux et d'attention particulière. C'est la même chose pour un étudiant en difficulté. Il a besoin de soutien moral et psychologique, de services personnalisés tels prise de notes, enregistrement de livres sur cassettes et suivi hebdomadaire, ainsi que d'attention particulière. Plus les sessions passent, plus la personne développe de nouveaux automatismes et plus elle se détache de tous les services offerts au début. Elle développera donc peu à peu son autonomie. Tout comme l'oiseau recevant des soins spécialisés, l'étudiant pourra un jour **poursuivre son envolée**, de manière indépendante, malgré toutes les difficultés vécues jusqu'ici. Il s'apercevra qu'il possède de multiples capacités lui permettant de surmonter les obstacles par lui-même.

5.2. Comment préparer les jeunes à développer leur autonomie

5.2.1 Contrat d'assiduité

En signant un contrat d'assiduité au début de la session, l'étudiant s'engage à se présenter aux rencontres fixées. Il peut s'absenter au maximum deux fois avec justification à l'appui. Cette contrainte est établie pour éviter les abus, retards ou absences. De plus, cet engagement écrit stipule que le non-respect des rencontres prévues pourrait entraîner systématiquement l'arrêt des services puisque plusieurs autres étudiants sont en attente pour en recevoir. C'est aussi pour souligner l'importance d'être ponctuel. Ce contrat développe donc l'autonomie de l'étudiant puisqu'il est de sa responsabilité de rejoindre l'aidant sans faute s'il prévoit être absent. Il doit y penser. Un exemple de contrat est présenté à l'**Annexe E – Contrat d'assiduité**.

5.2.2 Professeurs et examens

Rendez-vous et arrangements nécessaires pour le temps supplémentaire alloué

L'un des rôles de l'aidant est d'abord et avant de tout de rencontrer les professeurs en début de session afin de les sensibiliser à la problématique de l'étudiant et apporter quelques précisions à propos des services offerts comme le temps supplémentaire alloué aux examens et le soutien à la correction. Une fois cette première approche effectuée, **le travail de l'étudiant** s'amorce pour le développement de son autonomie.

En fait, l'étudiant doit être alerte et prévoir les arrangements nécessaires pour les examens à passer tout au long de la session. L'intervenant n'a pas à s'occuper de ce volet. Il peut être le médiateur lorsqu'il y a un problème entre l'enseignant et l'élève, mais sans plus. L'étudiant doit donc rencontrer le professeur à l'avance avant chaque évaluation afin qu'ils s'entendent sur le fonctionnement. Par la suite, l'aidant doit être mis au courant pour éviter les confusions telles :

« – As-tu la copie de l'examen ?
– Ah, tu es en examen aujourd'hui ? »

ou

« – Mon professeur ne veut pas m'allouer le temps supplémentaire.
– Quand est prévu ton examen ?
– Aujourd'hui. »

Ce genre de situation est problématique et n'arrange en rien la coopération future avec l'enseignant. Le fait d'attribuer ce rôle à l'étudiant permet de le responsabiliser.

Questionnement au professeur et non dépendance à l'intervenant

Les étudiants présentant un trouble d'apprentissage ont tendance à développer une certaine dépendance envers l'intervenant puisque ce dernier est en quelque sorte leur point de référence. Cependant, ils ne doivent pas oublier que la meilleure personne pour répondre adéquatement à leurs questions est l'enseignant. L'aidant doit donc rappeler à l'élève l'importance de se référer continuellement au professeur ou à ses collègues de classe. Aller chercher des informations ailleurs qu'auprès de LA personne de référence, est une autre occasion pour l'étudiant de développer son autonomie.

5.2.3 Pendant les rencontres hebdomadaires

Besoins de l'étudiant

L'intervenant, même s'il connaît plusieurs aspects de la vie scolaire, n'est pas en mesure de savoir tout ce que les étudiants doivent faire. Afin de développer systématiquement leur autonomie, les élèves doivent préparer eux-mêmes la rencontre selon les besoins du moment et selon les cours suivis à la présente session. Qui de mieux placé si ce n'est

l'étudiant pour savoir ce qu'il lui faut travailler ? S'il a un travail écrit à faire pour la semaine suivante et a besoin d'un coup de main, c'est à lui d'y penser et de l'amener à la rencontre. S'il s'aperçoit durant un exercice qu'il ne maîtrise pas telle ou telle règle de grammaire, c'est une fois de plus à lui d'y penser et de demander des éclaircissements ou des explications.

Sinon, les activités choisies par l'intervenant

Si l'étudiant n'a pas préparé sa rencontre ou s'il n'a pas de besoin spécifique, l'intervenant impose donc son plan de rencontre selon les besoins observés ou inscrits à l'évaluation professionnelle. Les exercices sont généralement très exigeants, amenant ainsi l'étudiant à préparer par la suite toutes les rencontres à l'avance. Une autre façon d'amener l'élève à développer son autonomie puisqu'il n'a pas toujours envie de faire les activités proposées par l'aidant. ☺

5.3 Activités afin de faciliter le développement de cette autonomie

5.3.1 Activités liées à la connaissance de soi

Documents sur la préparation à l'entrevue

Toute cette documentation se retrouve généralement au centre de consultation de votre collège. Il s'agit de tous les documents conçus pour se découvrir davantage et être ainsi mieux paré pour une éventuelle entrevue. Trop souvent, les étudiants ne se connaissent pas assez et sont dépourvus face aux questions de l'employeur. L'intervenant peut donc les aider à compléter ces documents et leur permettre ainsi de développer de nouvelles attitudes importantes à adopter lors d'une entrevue. Cette activité permet aussi à l'aidant d'en savoir davantage sur l'étudiant.

Simulation d'entrevues

À la suite de l'activité pendant laquelle l'étudiant doit remplir les documents nécessaires pour une préparation efficace à l'entrevue, il est maintenant prêt à « subir » une simulation d'entrevue. L'aidant peut se fier aux questions incluses dans les différents documents proposés au centre de documentation, mais il peut aussi se fier à ses expériences de vie, souvent les meilleures puisque ce sont des expériences réelles et concrètes. Le travail de l'intervenant est aussi de montrer aux étudiants comment être avant, pendant et après l'entrevue. En d'autres termes, il doit leur indiquer quelles sont les principales attitudes à adopter pour établir la meilleure impression possible : poignée de main ferme, sourire, tête haute, expression faciale, comment se sortir d'un impasse grâce aux éléments repérés dans les documents remplis au préalable, etc. Il n'y a pas de « recette miracle », mais l'intervenant peut encore se fier à sa propre expérience de travail.

Toute autre activité pertinente

Toutes les activités par lesquelles la personne peut se développer et découvrir de nouveaux aspects de sa personnalité sont pertinentes à entreprendre. Il suffit seulement de savoir si l'activité est adaptée aux besoins de l'étudiant. Seul l'intervenant du moment peut savoir...

5.3.2 Activités pour le développement de la critique et de la prise de position

Dilemmes moraux à débattre

Il est aussi très important de travailler les aptitudes nécessaires pour développer son sens critique et être en mesure de prendre position face à une situation donnée de la vie. Les étudiants ont trop souvent tendance à dire comme tout le monde ou, au contraire, à n'avoir rien à dire sur tel ou tel sujet. Il est donc important de développer cet aspect afin qu'ils soient en mesure de réagir. L'exercice consiste à présenter un sujet de controverse à l'étudiant, c'est-à-dire un sujet où les gens sont en désaccord selon leurs valeurs et leur morale et d'en discuter avec lui. Pour chaque argument apporté, l'aidant le réfute (même s'il ne le pense pas !!!) Le but de cet exercice est de faire comprendre à l'étudiant qu'il existe un revers à toute médaille et que d'autres peuvent penser différemment de lui. Les dilemmes moraux présentés ici ont été puisés dans un livre de philosophie à l'étude dans les collèges²². On retrouve à la fin de cet ouvrage, une liste de sujets parmi lesquels seront choisis de préférence ceux qui rejoignent le domaine d'études de l'étudiant. Après quelques minutes de discussion, l'étudiant doit essayer d'écrire tout ce qui a été dit. Il reprend la mise en situation proposée et répond à la question. Ses idées doivent être rédigées en un texte continu et suivre un ordre logique. Voici deux exemples de dilemme moral.

La publicité du tabac²³

En tant qu'organisateur d'événements sportifs, accepteriez-vous d'être commandité par des compagnies de tabac ?

Un policier qui vend des renseignements²⁴

Vous êtes policier et vous découvrez que votre ami et collègue utilise les renseignements du service de police pour constituer des dossiers qu'il vend ensuite à une agence de détectives privés. Votre ami consacre peu de temps à ses relations d'affaires avec l'agence de détectives et remplit ses fonctions de policier avec zèle. Le dénoncerez-vous quand même ?

22. PAILLÉ, Yvon (sous la direction de). *Philosophie éthique et politique*, Laval, Éditions Études vivantes, 1999.

23. *Ibid.*, p. 271.

24. *Ibid.*, p. 270.

Autres suggestions

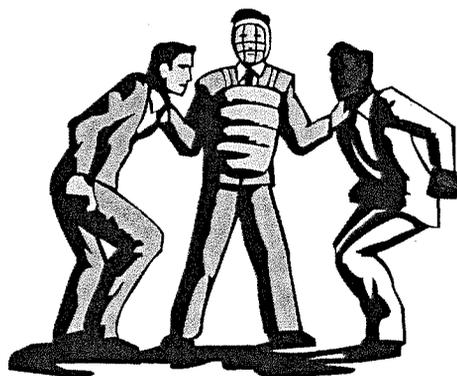
Toutes les activités exigeant de prendre position et d'émettre un jugement sont pertinentes à entreprendre.

Les étudiants lisent la question, réfléchissent sur le sujet et lorsqu'ils sont prêts, en discutent oralement avec l'intervenant. Par la suite, ils écrivent leurs idées dans un texte continu. L'utilisation d'un plan est conseillée pour favoriser la cohérence.

Voici quelques exemples²⁵ utilisés présentement.

- Quels sont les pouvoirs et les dangers de l'image de notre monde ?
- Les machines ont-elles libéré ou asservi l'homme ?
- Pensez-vous que le handicap physique soit un obstacle pour réussir dans la vie ?

L'intervenant peut aussi inventer des questions.



25. Le sujet de réflexion : étude des énoncés, *Liste de sujets de devoirs argumentatifs*, www.ac-grenoble.fr/lombardiere/français/html/zlistdevarg.htm.

**A
N
N
E
X
E
S**

OUTILS

LA MÉTHODE SQ3R

Survoler, Questionner, Relire, Réciter, Réviser

Survoler

C'est prendre connaissance du sujet, examiner rapidement ce que vous voulez étudier, dans le but de vous familiariser avec l'objet d'étude, de vous motiver et de faciliter votre concentration. Le survol permet d'obtenir une vue d'ensemble nécessaire à un bon apprentissage des différents éléments. Pour ce faire, il faut d'abord revoir attentivement l'introduction, les titres, les divisions, les graphiques, les schémas, la conclusion, etc.

Questionner

Étudier, c'est s'interroger pour comprendre. Il faut amorcer l'étude par des questions formulées à partir des titres, des sous-titres, des premières phrases des paragraphes, etc. Les objectifs inscrits dans les plans de cours des enseignants sont aussi très pertinents à utiliser à cette étape. Le couple question-réponse est l'un des schèmes fondamentaux de l'assimilation intellectuelle et de la rétention.

Le survol a permis de dégager les lignes générales ; les questions aident ensuite à cerner les points importants.

Relire

Étudier, c'est rechercher activement des réponses. À cette étape, il s'agit de relire attentivement le texte (annotations, réactions) pour répondre aux questions. Il faut tout lire : textes, graphiques, cartes, etc. et porter une attention particulière aux faits, aux idées et au sens précis des mots.

Réciter

C'est répéter à voix haute si possible et sans regarder dans son livre, les réponses qui ont été trouvées. Cela constitue en quelque sorte un contrôle des connaissances acquises lors de la lecture.

Réviser

C'est faire un nouveau survol du texte avec une lecture parallèle des notes et des résumés. Une révision s'impose immédiatement à la fin de l'étude et régulièrement par la suite.

Quelques précisions

Il est important...

- de vous fixer un but ;
- de vous préparer mentalement par le « survol » ;
- d'apprendre activement, de parler, de réfléchir à voix haute, d'écrire, etc.
- d'apprendre en répétant ;
- de distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas ;
- de comprendre d'abord et de retenir ensuite...

Bonne étude !

NOTES DE LECTURE

1. Pour faciliter le repérage des idées lors de la rédaction du plan et du texte :

- Lorsqu'il s'agit d'un long texte (par exemple, un roman), il est suggéré de décrire en quelques mots chacune des pages lues. Par exemple, en haut de la page 7, on pourrait voir :

Description physique de Léo, personnage principal + voyage en Afrique.

Il est très important d'indiquer le sujet et le ou les événements, s'il y a lieu.

- Dans un texte court, il suffit d'inscrire un ou deux mots dans la marge pour se situer. Par exemple, on pourrait lire :

Description Léo ou arrivée Afrique ou accident-Léo-jungle.

2. Il faut toujours garder à l'esprit les questions suivantes pour l'ensemble du livre ou de l'extrait : quoi – qui – pourquoi – quand – comment.

Notez qu'il est important de mettre en pratique la suggestion présentée précédemment (voir 1) tout le long de la lecture pour faciliter la compréhension des principaux thèmes cités.

Quoi ?

Vous devez vous demander quel est le sujet de votre livre (résumé de l'histoire) et quels en sont les principaux thèmes. On parle ici de l'*idée de base* du livre ; cet aspect se situe au niveau du **fond**. Dès que vous pensez, lors de votre lecture, qu'il s'agit d'un thème important, inscrivez-le sur la feuille prévue à cet effet. Par exemple, on pourrait voir sur votre feuille de notes :

Histoire de Léo et de Julie qui vivent une histoire d'amour impossible puisque les parents sont en désaccord avec cette relation.

Principaux thèmes : passion (p. 12, 18, 24, 38 et 50) ; déchirement (p. 15-17, 27, 35, 36 et 62) ; révolte (p. 52-61)

Annexe 2 – Notes de lectures

Qui ?

Cela signifie que vous devez identifier tous les personnages ainsi que leur description physique, philosophique (morale) et psychologique, si possible. On pourrait alors voir sur votre feuille :

	<i>Physique</i>	<i>Psychologique</i>	<i>Autres (aspects difficiles à catégoriser)</i>
<i>Léo</i>	<i>p. 38, 42-43, 59</i>		<i>p. 32, 33, 46-48</i>
<i>Julie</i>	<i>p. 40</i>	<i>p. 25-26, 45</i>	<i>p. 22-24</i>
<i>Mario</i>		<i>p. 31 et 32</i>	<i>p. 30-32, 41, 42</i>

Comment ?

Cet aspect comprend tous les aspects de la **forme**. En fait, il s'agit des procédés d'écriture utilisés, de la tonalité, des champs lexicaux ou sémantiques, des figures de style, des types de langage (familier, riche, populaire), etc. Il suffit d'être attentif aux procédés utilisés par l'auteur pour faire passer son message ou ses idées. On pourrait donc voir sur votre feuille annexée :

Tonalité

- *Lyrique, citation importante : p. 25 et 33*

Champ lexical

- *Amour : p. 22, 28, 50*
- *Déchirement : p. 15-17, 27, 35-36*
- *Passion : p. 12, 18, 24, 38 et 50*

Figures de style repérées

- *Métaphore : p. 31*
- *Oxymore : p. 46 et 51*
- *Effets de reconnaissance : p. 43 et 62*

Langage

- *Familier ; voir les p. 40-42 pour préciser cet aspect*
-

Pourquoi ?

Cet aspect se retrouve généralement avant le début du premier chapitre, plus précisément dans la préface. S'il n'y a pas de préface ou d'avant-propos, il suffit de s'interroger sur l'auteur, à savoir qui il est et la « philosophie » ou le courant auquel il adhère.

Exemple :

Jean-Paul Sartre est un adepte de l'existentialisme. En fait, il croit que l'être humain est une personne qui a la liberté de choisir sa route, sa destinée, etc.

Dans un cas comme celui-ci, il serait important de vérifier ce qu'est le courant existentialisme et ce qu'il préconise (thèmes, style des personnages, etc.).

Quand ?

À cette étape, vous devez situer l'histoire dans le temps. En fait, il est important de noter s'il y a des retours en arrière (moments nostalgiques, souvenirs) ou des projections dans le futur (rêves, projets, projections, etc.). Les événements au présent permettront de vous situer dans le tableau. On pourrait donc voir sur vos feuilles de lecture :

	<i>Passé</i>	<i>Présent</i>	<i>Futur</i>
1.			<i>Léo rêve de ses projets familiaux avec sa future épouse (p. 12)</i>
2.	<i>Il pense aussi aux dires que ses parents lui tenaient sur cette relation (p. 14)</i>		
3.		<i>Affrontement avec les parents des deux familles (p. 20-24)</i>	
4.		<i>Etc.</i>	

PLAN DÉTAILLÉ

INTRODUCTION

Sujet amené :

Sujet posé :

Sujet divisé :

DÉVELOPPEMENT

1^{re} idée principale

1^{re} idée secondaire

- *expliquée*

- *illustrée (exemple)*

2^e idée secondaire

- *expliquée*

- *illustrée (exemple)*

3^e idée secondaire (facultative si 3 idées principales)

- *expliquée*

- *illustrée (exemple)*

Mini-conclusion et transition

2^e idée principale

1^{re} idée secondaire

- *expliquée*

- *illustrée (exemple)*

2^e idée secondaire

- *expliquée*

- *illustrée (exemple)*

3^e idée secondaire (facultative si 3 idées principales)

- *expliquée*

- *illustrée (exemple)*

Mini-conclusion et transition

3^e idée principale

1^{re} idée secondaire

- *expliquée*

- *illustrée (exemple)*

2^e idée secondaire

- *expliquée*

- *illustrée (exemple)*

3^e idée secondaire (facultative si 3 idées principales)

- *expliquée*

- *illustrée (exemple)*

Mini-conclusion

CONCLUSION

Synthèse :

Ouverture :

FAIRE UN PLAN

INTRODUCTION

Il est d'abord très important, lors de la construction d'un plan, de séparer les différentes composantes de l'introduction. Elles sont au nombre de trois : sujet amené, sujet posé et sujet divisé. Toujours garder à l'esprit l'image d'un entonnoir.

Sujet amené

- À cette étape, il peut s'agir d'introduire **implicitement** le sujet de la composition. En d'autres termes, il faut en parler de manière vague, sans que le lecteur ne sache précisément le sujet. Par exemple, intégrer une citation du livre, écrire un aspect traitant du courant littéraire étudié.
- Il peut aussi s'agir de la description de l'auteur ou des auteurs des livres. Il faut donc toujours avoir en mémoire **les consignes précises** de l'enseignant à ce sujet.

Sujet posé

- À cette étape, inscrire la question ou la consigne de l'enseignant.
- Le plus pertinent serait de reformuler la question dans vos propres mots, sans en changer le sens bien sûr. S'il s'agit du cours de français 601-103, on devrait y voir apparaître une prise de position.

Sujet divisé

- À cette étape, il s'agit tout simplement d'indiquer les différents éléments répondant à la question ou se rapportant à l'énoncé de départ.
- En fait, on devrait y voir apparaître les 2 à 3 idées principales du développement.
- Par exemple, si on vous demande de démontrer la présence de l'amour dans le roman, on pourrait voir comme idées principales les thèmes de la passion, de la révolte et du déchirement. C'est un exemple très facile... Soyez original !

DÉVELOPPEMENT

Voici le modèle à suivre

1^{re} idée principale :

1^{re} idée secondaire

- explications
- illustration(s)

2^e idée secondaire

- explications
- illustration(s)

3^e idée secondaire

Ce point est facultatif s'il y a trois idées principales.

Généralités importantes

- Chaque paragraphe doit se terminer avec une mini-conclusion et une transition.
- Ce modèle se répète à chacune des idées principales. Il est important de le suivre afin de faciliter la cohérence entre les idées.
- Attention ! Il ne faut pas composer tout de suite, mais seulement y indiquer les éléments importants à écrire lors de la rédaction à venir. Il s'agit d'un plan et non de la composition.

Définitions

Idee principale

Une idée principale répond directement à la question ou à l'énoncé de départ.

Si l'on demande, par exemple, de démontrer la présence de l'amour à l'aide des thèmes, la 1^{re} idée principale pourrait être la passion ; la 2^e idée principale, la jalousie ; la 3^e idée principale, le déchirement. Une fois de plus, il s'agit d'un **exemple fort simple**. Sachez utiliser votre créativité !

Idee secondaire

Le nom le dit : idée **secondaire**. Il s'agit d'une idée qui vient soutenir l'idée principale.

Elle est, en quelque sorte, un appui à l'idée principale. L'idée secondaire vient « seconder son supérieur ». Si la 1^{re} idée principale est la passion, les idées secondaires devront démontrer sa pertinence. Par exemple, il pourrait y avoir la passion des personnages pour la sexualité, pour les relations sociales et pour le travail. Voici donc trois idées secondaires venant soutenir la **passion**, idée principale.

Erreur à éviter : une citation tirée du livre n'est pas une idée secondaire !!!

Explications

Les explications sont nécessaires afin de préciser la pertinence du choix de cette idée secondaire. Il faut toujours avoir en tête que le lecteur n'a pas nécessairement lu le livre et qu'il veut savoir le comment et le pourquoi de ce choix ! **Il ne faut surtout pas donner son opinion, mais simplement expliquer.**

Par exemple :

La passion des personnages pour la sexualité est la 1^{re} idée secondaire du thème de la passion (idée principale). Tout d'abord, il faut se rappeler que l'énoncé était de démontrer la présence de l'amour dans le roman à travers les thèmes. Le premier étant la passion, le fait de démontrer la passion des personnages à travers leur sexualité répond donc à l'énoncé de départ. Et ainsi de suite pour les autres idées secondaires...

Illustration

L'illustration est la preuve qui vient confirmer les explications antérieures. Elle est tirée directement du livre (citation). On peut parfois inverser les rôles de l'explication et de l'illustration. En effet, on peut citer et, par la suite, expliquer la pertinence de cette citation pour appuyer l'idée secondaire amenée.

CONCLUSION

À cette étape, il existe deux dimensions : la synthèse et l'ouverture.

Attention !!!

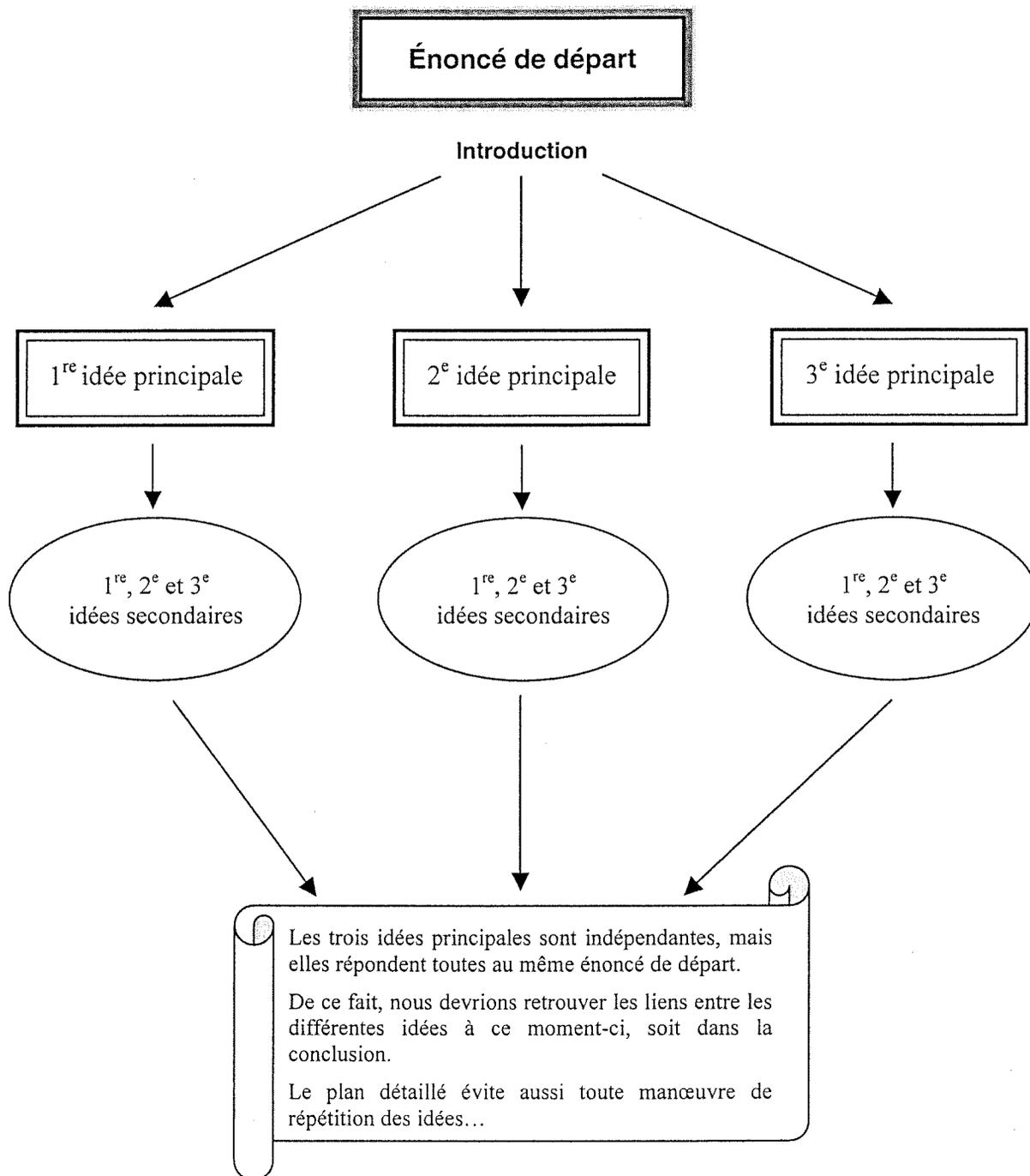
La synthèse ne signifie pas répéter les idées principales, mais plutôt de démontrer le lien entre les trois idées principales et comment elles ont su répondre adéquatement à l'énoncé. Il s'agit de répéter, bien sûr, mais aussi de dire en quelques lignes ce qui a été écrit sur trois pages. Un truc à utiliser : inscrire les trois mini-conclusions des paragraphes en établissant les liens entre elles.

N.B. : Dans le cours de littérature québécoise (601-103), l'essai critique, on devrait revoir clairement la prise position lors de la synthèse...

L'ouverture, son nom le dit bien, signifie s'ouvrir sur autre chose, un autre aspect. On peut faire un lien avec un autre livre, un autre auteur, un autre sujet d'actualité, etc. Bref, lors de l'ouverture, le lecteur doit sentir que l'on veut l'amener à réfléchir, à se questionner, etc. Certains enseignants apprécient lorsque l'étudiant est en mesure de faire une boucle avec le sujet amené.

Par exemple, si l'étudiant a parlé du courant réaliste au début de la rédaction (sujet amené), la conclusion pourrait évoquer un aspect non traité de ce courant pour que le lecteur sente qu'une autre dissertation sur le sujet pourrait être rédigée.

Tableau résumé



CONSTRUCTION D'UN PARAGRAPHE

Idée principale (exemple fictif)

- Énonciation de l'argument principal ;
- *Introduction des idées secondaires* (cet aspect est facultatif, mais apporte des précisions et permet une meilleure cohérence des idées ce qui facilite la lecture).

Exemple :

Il faut d'abord déterminer quelle est l'ampleur du rôle du personnage principal puisqu'il est présent tout le long du roman. En fait, il présente des caractéristiques physiques qui font de lui un être imposant. Il détient un statut au sein de la société qui le précise encore plus et l'objet réel de sa quête décrit véritablement qui il est en réalité...

1^{re} idée secondaire

- Explication de ce choix ;
- *Introduction de la preuve* ;
- **Liens avec l'idée principale et la question de départ et la transition vers l'idée secondaire suivante.**

Exemple :

Le héros de ce roman est d'abord et avant tout un homme démontrant un visage froid et vide. Alors comment ne pas ressentir un sentiment d'infériorité face à lui puisqu'il présente des caractéristiques aussi intimidantes ?

Il n'y a qu'à revenir à la scène de la querelle entre lui et son frère afin de tout comprendre. En fait, son frère s'est toujours senti comme un moins que rien face à son grand frangin et il n'a jamais été en mesure de lui tenir tête. Sa grande taille et ses épaules larges font de cet homme un être imposant. Lors de cette querelle, le jeune tente de le confronter mais en vain : « citation du livre qui vient prouver la dureté et la froideur du personnage principal liée à ses traits physiques ».

Cette citation démontre à quel point le héros présente des caractéristiques physiques propres à la supériorité. Cette même supériorité liée au statut social du héros n'arrange en rien sa position...

(sujet de départ : ampleur du personnage principal).

Mini-conclusion

- Utiliser le même principe que pour la 1^{re} idée secondaire.
- Finalement, il ne faut pas oublier de faire une mini-conclusion à la fin du paragraphe et de composer une ou deux phrases afin de nous aider à faire la **transition** entre les deux idées principales.

Exemple :

Enfin, ces deux aspects importants de l'homme soient la supériorité et le statut social ne peuvent que l'aider à paraître plus froid et plus dur. Malgré cette situation, il se peut que tout soit défait un jour, si quelqu'un se décide à le confronter jusqu'au bout.

C'est ce qui arrive finalement lorsqu'un jeune employé n'en peut plus de se sentir aussi minable en sa présence...

LES MOTS-CLÉS

Entre les idées principales

- D'abord et avant tout, on doit retrouver des marqueurs d'introduction au début des paragraphes.
- Chaque idée = un paragraphe = marqueur d'introduction ou marqueur d'ordre logique

Exemple 1 :

Si les 3 idées ont une suite logique...

d'abord, ensuite, finalement

ou

d'une part, d'autre part, finalement

Il en existe d'autres que l'on peut utiliser.

Exemple 2 :

Si 2 idées se suivent et que la 3^e vient les contrer (un aspect contraire aux deux premiers)...

On emploiera les mêmes marqueurs qu'à l'*exemple 1*, mais on doit changer le troisième. En fait, on doit montrer qu'il y a une opposition. Il est donc possible d'utiliser les marqueurs comme :

par contre, toutefois, cependant, en revanche, au contraire, etc.

- Il n'est pas nécessaire d'utiliser le marqueur dès le début de la phrase. On peut l'introduire dans la 1^{re} phrase ce qui rend la composition plus raffinée.

Exemple :

Il y a **aussi** l'aspect philosophique à traiter puisque le personnage principal a étudié la philosophie lors de ses études supérieures...

Au lieu de :

Aussi, l'aspect philosophique...

Entre les idées secondaires

Il existe plusieurs idées rattachées à l'idée principale dans un même paragraphe. Il s'agit des idées secondaires. Il est très important de relier chacune de ces idées à l'aide de mots clés.

Exemple 1 :

Si les idées secondaires sont de même nature, c'est-à-dire qu'elles se soutiennent et présentent une suite logique, on peut utiliser les marqueurs d'addition tels :

aussi, de plus, de même, il ne faut pas oublier de souligner..., également, en plus, etc.

Exemple 2 :

Si les idées sont liées, mais que l'une d'elles est contradictoire, on utilise les mêmes marqueurs d'addition cités à l'exemple 1 pour les deux premières, mais on emploie un marqueur de relation d'opposition pour la 3^e idée comme :

cependant, par contre, mais, toutefois, en revanche, etc.

Il faut cependant être attentif afin de ne pas employer les mêmes marqueurs pour les idées principales et les idées secondaires. Être vigilant à ce niveau permettra d'éviter la confusion du lecteur.

Développement d'une seule idée secondaire

Une idée secondaire doit être en rapport avec l'idée principale. Par exemple, si l'amour est le sujet principalement traité, l'idée secondaire devra y être liée en ayant comme propos la passion, la jalousie, etc. Dès lors, il faut énoncer, préciser et appuyer l'idée secondaire.

Exemple

- Énonciation de l'idée secondaire

La passion est un aspect des plus importants en amour.

- Précisions (explications claires et concises)

En effet, qu'en serait-il si chacun de nous ne ressentait jamais cette flamme brûlante dans son cœur ? L'amour n'existerait certainement pas ou ne serait que de passage éphémère. La passion est donc primordiale afin de rendre l'amour à son point culminant...

- Preuve(s)

Prenons l'exemple de notre grand-mère vivant avec son mari par raison et non par passion de l'être aimé. « À la vie, à la mort ». Voilà une preuve qui décrit plutôt la raison que la passion. Certes, l'amour existe entre eux mais qu'en est-il de cette flamme presque ou déjà éteinte ?

Généralités

- Les marqueurs pouvant être utilisés afin d'introduire un exemple sont :

par exemple, en réalité, en fait, dans les faits, en général, habituellement, d'une façon générale, en théorie, etc.

L'on n'avance jamais rien sans rien. Il faut constamment penser aux preuves tangibles, que l'on peut aller vérifier.

- Également, pour expliquer une affirmation, on peut utiliser les marqueurs suivants :

ainsi, à savoir, cela signifie, c'est-à-dire, autrement dit, etc.

- On peut aussi utiliser des mots liens de conséquence. Il est même impératif de les utiliser puisqu'il y a toujours une conséquence à un geste posé ou suite à un événement.

Exemple :

Il était terrassé par le deuil récent de sa mère puisqu'il avait une merveilleuse relation avec elle. Il a **donc** dû rencontrer un professionnel de la santé afin de combattre cette tristesse accablante.

Rappelez-vous

- Ce document est à titre de référence seulement.
- « **Trop en mettre, c'est comme pas assez.** »
- Commencer par introduire les marqueurs de relation entre les idées principales afin de faciliter la lecture et ainsi permettre une meilleure cohérence entre les idées.
- Insérer par la suite des mots liens entre les idées secondaires et ainsi de suite. Le temps viendra où ces marqueurs s'inscriront d'eux-mêmes. En d'autres termes, un jour viendra où tout s'exprimera naturellement sur votre feuille de composition.
- « Lentement, mais sûrement... »

PARTICIPE PASSÉ AVEC L'AUXILIAIRE AVOIR

Dès que tu entends le son « É » pour un verbe, tu te poses la question suivante :

mordre ou mordu ?

- Si **mordre** = « ER »
- Si **mordu** = « É »
- Si la réponse est « mordu », passe au tableau suivant.
- Si la réponse est « mordre », tu t’arrêtes, car ce verbe ne se conjuguera pas.

Il faut par la suite savoir comment accorder ce verbe.

Il faut se poser certaines questions afin de savoir si l’on accorde ou non ce participe passé employé avec l’auxiliaire avoir.

Questions (posées après le participe passé)	Qu’est-ce que c’est que ça ???	Qu’est-ce qu’on en fait ???
Quoi, qui	C.O.D. (complément d’objet direct)	Si la réponse se trouve avant le verbe = accord du verbe. Si elle est après le verbe, aucun accord n’est alors nécessaire.
De quoi, de qui	C.O.I. (complément d’objet indirect)	Aucun accord à faire
À qui, à quoi	C.O.I. (complément d’objet indirect)	Aucun accord à faire

TABLEAUX «É/È» ET «G» DUR ET DOUX

<p>« É »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - AI (exemple : manger<u>ai</u>) - ER (exemple : rester<u>er</u>) - É (exemple : volont<u>é</u>) - ET (exemple : lui <u>et</u> moi) - EZ (exemple : vous dormez<u>ez</u>)
<p>« È »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - AIS (exemple : tu ser<u>ais</u>) - AIT (exemple : il aur<u>ait</u>) - AIENT (exemple : elles ou ils voudr<u>aient</u>) - ECT (exemple : respect<u>ect</u>) - EI (exemple : pe<u>ine</u>) - ES (exemple : me<u>s</u> amis) - EST (exemple : il <u>est</u> beau) - ET (exemple : chalet / sifflet)

<p>« G » DUR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - GA (exemple : <u>ma</u>gasin) - GUE (exemple : lang<u>ue</u>) - GUI (exemple : <u>gu</u>ide) - GO (exemple : lig<u>o</u>ter) - GU (exemple : <u>gu</u>stative) <p style="text-align: center;">Important de se rappeler que la lettre « u » sert à durcir le « g » pour le « e » et le « i ».</p>
<p>« G » DOUX</p>	<ul style="list-style-type: none"> - GEA (exemple : mang<u>ea</u>) - GE (exemple : mén<u>ag</u>e) - GI (exemple : mag<u>i</u>que) <p style="text-align: center;">Important de garder en mémoire que la lettre « e » sert à adoucir le « g ».</p>

ACCORD DES MOTS

Ces exercices permettent de faire constater à l'étudiant qu'il existe une multitude de mots qui peuvent être accordés.

1. Souligner tous les noms et adjectifs susceptibles d'être accordés.

Il fait froid parce que l'air est humide

Plutôt que d'augmenter les pertes de chaleur du corps humain, l'humidité devrait les réduire très légèrement, parce que l'évaporation de la sueur est plus faible dans l'air humide. En pratique, lors d'une expérience sur des volontaires exposés, nus, à une température de 9 degrés celsius, durant deux heures (brrrr... !), des biophysiciens ont observé que la température de la peau restait à peu près la même, que l'humidité soit faible ou élevée. La sensation du froid et le frissonnement des sujets étaient toutefois plus importants quand l'humidité était faible.

Une autre expérience, en Ontario, a démontré que notre perception de l'humidité relative de l'air est généralement erronée quand il fait froid. Nous croyons que l'air est sec s'il fait soleil, même si l'humidité relative est très élevée en réalité. De façon semblable, l'air nous apparaît humide quand le ciel est couvert. L'étude a montré qu'il n'y a pas de corrélation entre le degré d'humidité réel et la sensation de froid éprouvée par les individus.

2. Accorder les mots dans les phrases, si nécessaire, et dessinez les flèches indiquant la raison de cet accord.

- a) Le 25 décembre dernier, des scientifique australien ont mis au jour des fossile de feuille de hêtre, à quelque 400 kilomètre du pôle Sud.
- b) Le paysage devait alors ressembler à celui de l'Alaska, soit un ensemble de vaste forêt et de glacier. Quant au fossile, ils s'apparentent au feuille d'arbre poussant en Terre de Feu et dans certaine île de la Tasmanie.
- c) Elle lisait souvent des texte hébreu en écoutant des air musical à la radio. Ces écrit lui procuraient certain sentiment qui lui rappelaient les personne habitant son pays d'origine.
- d) Les jeune enfant s'amusaient avec des jouet usé pendant que leur maman leur préparait de délicieux gâteau ainsi que des sucre à la crème.

3. Mettre les phrases au pluriel.

- a) Elle s'est aventurée seule dans ce bois.
- b) La banque de Montréal s'est mise sous la protection de la faillite.
- c) Il s'est demandé comment il pouvait se sentir aussi bien après de si scrupuleuses actions de sa part.
- d) Il s'est cassé la jambe en jouant au hockey.
- e) Est-ce que c'est cette fille que tu as vue derrière le magasin avant le vol ?
- f) C'est elle qui a fait la demande d'organiser le voyage en Inde.

4. Mettre les phrases suivantes au singulier.

- a) Ils se sont retirés avant de donner une réponse définitive.
- b) Mes cousines se sont perdues en allant cueillir des bleuets dans le champ.
- c) Il est évident que ce sont elles les victimes dans cette situation.
- d) Comment se sont-ils débrouillés pour se débarrasser de ces animaux devenus violents ?
- e) Ce sont eux qui m'ont dénoncé.

5. Composer des phrases complètes (S-V-C) à partir des verbes pronominaux suivants. Une phrase au pluriel et une au singulier.

- a) se vêtir
- b) se démentir
- c) se défendre
- d) se blesser
- e) se parler

6. Inventer une phrase dans laquelle sera utilisé l'adjectif indiqué ci-dessous, selon le genre et le nombre demandés.

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| a) blanc (féminin pluriel) | f) public (féminin singulier) |
| b) fatal (masculin pluriel) | g) coquet (féminin singulier) |
| c) vital (masculin pluriel) | h) prénatal (masculin pluriel) |
| d) jumeau (masculin pluriel) | i) spécial (féminin pluriel) |
| e) marginal (féminin singulier) | j) oriental (féminin pluriel) |

7. Réécrire le texte suivant en tenant compte des erreurs effectuées au niveau de l'accord (19 erreurs à trouver).

Tu te souviens de ces départ que nous préparions des mois à l'avance ? Les carte géographique maculé de cercle et de traits, les dépliant touristique, les indicateurs ferroviaire, les liste d'hôtels de toute les catégories. Nous avions un belle appétit de vivre, alors. Si nous souhaitions que nos enfant volent de leurs propre aile, si nous nous imaginions exempts de toute contrainte, c'était pour aller toujours plus loin et plus longtemps. Vivre dans le pays natal n'avait plus aucune signification. Étions-nous donc si heureux dans ces ailleurs ? Cela n'est pas si sûr, mais nous aimons à le penser maintenant que nos corps usé ne nous permettent plus de nous mouvoir à notre guise. Devant ces photo rapporté de voyage, tu ne retiens pas toujours tes larme. Te reconnais-tu toujours dans cette jeune femme si bel qui souriait dans une ruelle du marché de JAFFA ?

8. Effectuer la même consigne que le numéro précédent (29 erreurs à trouver).

Le dictionnaire biographique *Dictionnaire des hommes célèbre* regroupe des texte présentant des hommes et des femme qui ont fait parler d'eux et d'elle. Ce dictionnaire permet de découvrir plus d'un millier d'homme et de femme originaire de tout les partie du monde et ayant vécu à toute les époques, depuis les temps les plus reculé de l'Égypte pharaonique jusqu'en 1988. Il y a parmi eux des roi et des reines, des empereurs et des président, des écrivain et des artiste, des explorateurs et des chanteur, des prophètes et des sportifs, des religieu et des savant. Tout ces personnages sont très célèbres et vous saurez pourquoi en lisant les article qui leur sont consacré. On n'a peut-être pas entendu parler de toute ces personne de façon égal. Celles qui semblent moins connu méritent de l'être pour avoir accompli des action ayant souvent eu une grand répercussion sur l'histoire du monde, de la science ou de l'art. Ainsi, tout les personnages présenté brièvement dans le dictionnaire valent qu'on se souviennne de leur nom.

LA PHRASE

Construction d'une phrase simple²⁶

10 – La phrase

- Indiquer **F** pour le féminin et **M** pour le masculin à côté des mots suivants.
- Ensuite, composer une phrase à partir de ce mot. Elle doit comprendre au moins un **verbe conjugué**, un **adverbe de temps** et un **adverbe de manière**, un **adjectif qualificatif** et un **marqueur de relation** et faire suivre ce marqueur par un autre S-V-C (sujet-verbe-complément).

1. proposition	_____	22. jalousie	_____
2. fierté	_____	23. essence	_____
3. ménage	_____	24. préposition	_____
4. communisme	_____	25. journalisme	_____
5. aisance	_____	26. assurance	_____
6. bouleversement	_____	27. prononciation	_____
7. finition	_____	28. fécondité	_____
8. âge	_____	29. essaiage	_____
9. département	_____	30. solitude	_____
10. bal	_____	31. journal	_____
11. association	_____	32. distance	_____
12. chance	_____	33. petitesse	_____
13. bassesse	_____	34. vedette	_____
14. exécution	_____	35. immensité	_____
15. hypocrisie	_____	36. modération	_____
16. nutrition	_____	37. anglicisme	_____
17. hôpital	_____	38. distinction	_____
18. étude	_____	39. page	_____
19. agencement	_____	40. fréquence	_____
20. générosité	_____	41. modernisme	_____
21. information	_____	42. essoufflement	_____

Cet exercice est à titre indicatif. Les mots peuvent être choisis par l'intervenant.

26. Exercices utilisés au Centre d'aide à l'apprentissage du Cégep de Sainte-Foy – Le Tandem, et adaptés pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

LE PARTICIPE PASSÉ

Les exercices du participe passé²⁷

Ces exercices permettent d'abord de connaître la manière de trouver le participe passé d'un verbe ainsi que sa terminaison ; de savoir ensuite comment l'accorder lorsqu'il est employé seul, ou avec les auxiliaires être ou avoir. Ce sont des exercices présentés au centre d'aide en français du collège. Ils doivent être complétés soit par une dictée de certaines phrases erronées, soit par la composition d'un texte d'environ cinquante mots et rédigé au passé composé afin de mettre en pratique les notions révisées ou soit par une dictée d'un texte choisi par l'intervenant. Ce dernier prendra soin de bien expliquer chacune des règles pour les cinq exercices suggérés.

1. Trouver le participe passé de ces verbes. L'écrire au féminin et au masculin.

	<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>		<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>
a) manger	_____	_____	j) teindre	_____	_____
b) apprendre	_____	_____	k) lire	_____	_____
c) inclure	_____	_____	l) dire	_____	_____
d) investir	_____	_____	m) écrire	_____	_____
e) prendre	_____	_____	n) admettre	_____	_____
f) mettre	_____	_____	o) peindre	_____	_____
g) ouvrir	_____	_____	p) offrir	_____	_____
h) torturer	_____	_____	q) rejoindre	_____	_____
i) faire	_____	_____			

Un truc utile pour trouver le participe passé d'un verbe est de le conjuguer au passé composé.

Exemples :

donner : j'ai **donné** – participe passé → donné

pouvoir : j'ai **pu** – participe passé → pu

Pour en connaître la terminaison, l'étudiant doit se demander si le participe se termine par « te », « se » ou « e » au féminin. Par exemple, dit-on : « une personne choisite, choisise ou choisie » au féminin??? Puisque la réponse est une *personne choisie*, le participe passé du verbe « choisir » au masculin sera *choisi*. **Attention** : il ne faut pas faire l'erreur de se demander : **elle a** choisite, choisise ou choisie ? Il faut utiliser le participe passé employé seul puisqu'il agit comme un adjectif qualificatif. Un moyen efficace : utiliser le même mot simple à chaque fois comme « chose » ou « personne ».

27. *Ibid.*

2. Relier, par une flèche, le participe passé employé seul au mot qui en détermine l'accord et accorder si nécessaire. Indiquer le genre et le nombre sous la flèche.

Ce type de participe s'accorde comme un adjectif qualificatif, c'est-à-dire qu'il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet auquel il se rapporte.

- a) (*Accueillir*) _____ par les policiers, le voleur a été arrêté aussitôt.
- b) (*Partir*) _____ vingt minutes avant la fin de la conférence et très contentes de leur coup, Marie et Julie sont allés boire une bière.
- c) Julie a demandé la position dans laquelle avait mal sa cliente : « (*Étendre*) _____ sur le dos ou sur le ventre, Mme Leclerc ? »
- d) Quoique (*résoudre*) _____ depuis un mois, la défectuosité est réapparue hier.
- e) (*Détruire*) _____ par l'incendie, les chemises de Sandra ne sont plus que lambeaux.

3. Relier, par une flèche, le participe passé employé avec l'auxiliaire être au mot qui en détermine l'accord et accorder si nécessaire. Indiquer le genre et le nombre sous la flèche.

Ce type de participe s'accorde aussi en genre et en nombre. On se demande alors : « qui est-ce qui » fait l'action de la phrase.

- a) Quand les fruits auront été (*cueillir*) _____, les vendanges pourront commencer.
- b) Une entente a été (*conclure*) _____ entre le syndicat et l'employeur.
- c) Après être (*sortir*) _____ du stationnement, la conductrice a été (*frapper*) _____.
- d) Ces règles de grammaire ont été (*apprendre*) _____ par Luc en cinquième année.
- e) La victime aurait été (*atteindre*) _____ par deux balles qui ont été (*retrouver*) _____ près d'elle.

4. Relier, par une flèche, le participe passé employé avec l’auxiliaire être au mot qui en détermine l’accord et accorder si nécessaire. Indiquer le genre et le nombre sous la flèche.

Le fameux participe passé employé avec l’auxiliaire *avoir* a plusieurs particularités. Se référer à l’**Annexe 7 – Participe passé avec l’auxiliaire avoir** pour voir les règles simplifiées.

- a) Expliquons-leur clairement la situation et une fois que nous leur aurons (*présenter*) nos récriminations, nous écouterons les leurs.
- b) Tous les participants ont bien (*répondre*) au questionnaire, mais ils ont tous (*sentir*) le besoin de consulter leurs notes de cours.
- c) Quand j’aurai (*corriger*) leur test et quand je les aurai (*sélectionner*), je convoquerai les personnes choisies.
- d) Les vivaces que nous avons (*semmer*) requièrent beaucoup de soleil.
- e) Les collations que les enfants ont (*apporter*) auront (*avoir*) le bon effet de les rassasier.
- f) « Toute l’eau que j’ai (*boire*) m’a (*désaltérer*) » a dit Jeanne.

5. Identifier d’abord la sorte de participe passé. Faites la flèche du participe passé au mot qui en détermine l’accord et s’il y a lieu, accorder le participe passé. Indiquer le genre et le nombre sous la flèche.

- a) Malgré la pluie, les marcheurs étaient (*revenir*) à l’heure (*indiquer*).
- b) Tous les aspects de la situation ont été (*examiner*) et les responsables ont (*décider*) d’entamer des poursuites.
- c) Ils ont (*attendre*) les visiteurs hier soir ; ils leur ont (*téléphoner*) vers 21 h et ils les ont (*rencontrer*) ce matin.
- d) Nos voisins ont été (*enchanter*) de leur visite à notre condo : ils ont (*escalader*) le Mont Sainte-Anne (*caler*) sous un épais brouillard
- e) Les personnages de la série ont (*trouver*) refuge dans une cabane (*isoler*) en pleine campagne.
- f) Cette enfant a (*vaincre*) ses peurs après en avoir (*parler*) à ses parents.
- g) La monitrice a (*nommer*) les concurrents et les a (*féliciter*) de leur participation.
- h) (*Choquer*), (*épuiser*), la présentatrice, les bras tombants, est (*partir*) sans rien dire après avoir (*regarder*) le dernier intervenant bien dans les yeux.
- i) Les mécaniciens peu (*expérimenter*) ont été (*étonner*) de voir le piètre état de l’outillage (*mettre*) à leur disposition.

QUESTION DE STYLE

Pour savoir faire une rédaction²⁸

1. Trouver des compléments aux verbes afin d'enrichir ces passages (préciser le comment, le pourquoi, où, etc.).

- a) Le chanteur entre. Le public rit.
- b) La fille entre. Elle crie.
- c) J'ai écrit un poème. Je le déchire.
- d) L'hiver approche. Les enfant s'activent.
- e) La session achève. Les étudiants s'amusent.
- f) Les garçons approchent. Les filles chuchotent.
- g) Ma grand-mère s'ennuie. Mon grand-père dort.

2. Rendre ce texte plus précis grâce aux adverbes suivants :

vite – sèchement – longtemps – patiemment – tout à coup – même – malheureusement

Assis sur un rocher, j'attendais _____ que le poisson morde à l'hameçon. _____, le bouchon disparut. C'était le signal. Alerte générale ! Je tirai sur la canne en criant à mon frère : « Apporte _____ l'épuisette ! » _____ la vieille basket que je remontais ne frétila pas _____. _____ avec des pommes de terre, elle ne pouvait pas prétendre faire un repas.

3. Enrichir ce texte composé de phrases minimales. Y placer des adverbes et des adjectifs.

- a) Lucas recueille un oiseau. Celui-ci est blessé. Il le soigne. L'oiseau peut s'envoler.
- b) Maria se rend au restaurant. Elle a faim. Elle commande. Elle mange et s'en va.
- c) Sylvain aime la nature. Il se promène. Il observe.
- d) Olivier regarde la télévision. Il rit. Il pleure. Il ferme la télévision.

28. LECACHEUR Lou, *Pour savoir faire une rédaction*, Paris, Hatier, 1999 (Collection mini chouette).

4. Remplacer « avoir » et « mettre » par un verbe plus précis.

- a) Cette affaire peut avoir des conséquences graves.
- b) Il a une méthode de travail rationnelle.
- c) Le chef de bureau veut avoir de nouveaux employés.
- d) Cette transaction a de grands avantages.
- e) Cet employé a un bon salaire.
- f) Le client a mis un chèque dans sa lettre.
- g) Il a mis son argent à la banque.
- h) Ne mettez pas votre signature.
- i) Puis-je vous mettre sur la liste.
- j) Mettez ce brouillon de lettre à la poubelle.

5. Remplacer le nom souligné par un pronom, puis par un autre mot. Aussi, enrichir les phrases à l'aide de pronoms, d'adjectifs ou d'adverbes.

- a) Léon possède un perroquet. Il apprend à parler au perroquet. Le perroquet sait compter jusqu'à 20 !
- b) La fée prend la plus grosse citrouille. Elle touche la citrouille de sa baguette. La citrouille se transforme en carrosse.
- c) La base contrôle Ariane. Ariane apparaît sur les écrans. Ariane va décoller
- d) Caroline aime les enfants. Les enfants de sa garderie sont gentils et amusants. Les enfants adorent jouer à la cachette. Cependant, certains enfants optent pour des activités plus calmes.
- e) Mario s'est acheté une automobile. On le qualifie d'être un fou de l'automobile. Il s'informe sur tout ce qui se fait et se lit sur les automobiles. Son automobile préférée est la porsche 911.

6. Remplacer *il y a* sans utiliser le verbe être.

- a) Il y a un doux parfum dans l'air.
- b) Il y a des gens dans l'entrée.
- c) Il y a de la lave dans le cratère.
- d) Il y a de la sueur sur son front.
- e) Il y a un avion sur la piste.
- f) Il y a des étudiants dans le corridor.
- g) Il y a des milliers de gens qui attendent le président.

LE VOC À SON MEILLEUR

Pour enrichir son vocabulaire²⁹

1. Donner d'abord la signification de cette phrase. Écrire ensuite une autre phrase en employant le mot souligné au sens propre.

- a) Cette merveilleuse idée mérite d'être creusée.
- b) Les deux amoureux nageaient dans le bonheur.
- c) Le fruit de ses recherches sera publié dans un journal local.
- d) Le cœur léger, il s'était endormi.
- e) Cet homme dévore des yeux cette jolie femme.
- f) Le cœur de la ville est historique.

2. Écrire une autre phrase en employant le mot souligné au sens figuré.

- a) Elle était bien au chaud dans un long manteau de pure laine vierge.
- b) Les enfants dorment paisiblement dans la chambre.
- c) Il a mangé des cerises et sa langue a changé de couleur.
- d) Il s'est blessé au talon de la jambe droite.
- e) La nuit passée, le bruit de la pluie m'a réveillé à maintes reprises.
- f) Les fourmis travaillent très dur afin de se construire un habitat.

3. Remplacer le mot souligné par un mot ou une expression de sens proche.

- a) Ses idées dorment dans un tiroir.
- b) Les entrepreneurs flairent une bonne affaire.
- c) Le ciel devient sombre.
- d) Il a raconté ses sombres péripéties vécues lors de son voyage en Afrique.
- e) Le cœur de ce problème n'est pas réellement terminé.

29. *Id.*, *Pour enrichir son vocabulaire*, Paris, Hatier, 2000 (Collection mini chouette).

4. Composer une courte phrase qui utilise ces verbes au sens propre et ensuite au sens figuré.

- a) décrocher _____
- b) courir _____
- c) fondre _____
- d) éclater _____
- e) mordre _____

5. Rayer l'intrus de chaque liste de mots synonymes.

- a) visage – figure – coiffure – frimousse – minois – face – mine – bouille
- b) permettre – autoriser – consentir – accorder – tolérer – admettre – fouiller
- c) admirable – gai – joyeux – jovial – enjoué – rieur – réjoui
- d) morceau – partie – portion – part – pierre – segment – tronçon – fragment
- e) curieusement – bizarrement – étrangement – singulièrement – courageusement
- f) aider – assister – seconder – correspondre – secourir – soulager – soutenir

6. Recopier ces mots en les associant par deux.

prêter – paisible – patience – plaisant – emprunter – passionnant – contrôler – calme – surveiller – déplaisant – impatience – intéressant

Synonymes :

_____	et	_____	et
_____	et	_____	et
_____	et	_____	et

Antonymes :

_____	et	_____	et
_____	et	_____	et
_____	et	_____	et

7. Indiquer si les mots regroupés sont synonymes ou bien antonymes.

	<i>Synonymes</i>	<i>Antonymes</i>
a) diminuer et augmenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) raideur et souplesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) seulement et uniquement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) organisé et désorganisé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) déranger et importuner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) antique et ancien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) jamais et toujours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) bandit et brigand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Remplacer le verbe « dire » par...

annoncer – confier – donner – signifier – exprimer – raconter

- a) Dites-moi votre secret : _____
- b) Que veut dire ce mot : _____
- c) Il a dit rapidement la réponse : _____
- d) J'aimerais dire mon impression : _____
- e) La lettre dit qu'elle arrive bientôt : _____
- f) L'histoire ne dit pas si elle revient : _____

9. Trouver l'antonyme des mots suivants :

- a) facile _____
- b) mobile _____
- c) beaucoup _____
- d) idiotie _____
- e) souhaiter _____
- f) pourri _____
- g) peur _____
- h) amour _____

10. Remplacer les mots soulignés par un synonyme.

- a) Marquez votre nom sur l'étiquette : _____
- b) Voici un livre amusant : _____
- c) Tu envoies un message : _____
- d) Tu demandes des informations : _____
- e) Tu vas à la salle de conditionnement physique : _____
- f) Tu fais tes devoirs et tes leçons à tous les jours : _____

11. Compléter chaque liste de mots.

- a) imparfait – imperméable – impur : _____
- b) entremêler – entrecroiser – entrebâiller : _____
- c) soulever – soumettre – soutirer : _____
- d) paravent – parapet – parasite : _____
- e) aéroplane – aérogare – aérosol : _____

12. Trouver un dérivé utilisant un préfixe.

- | | |
|-----------------|------------------|
| a) mobile _____ | g) prise _____ |
| b) vision _____ | h) lavage _____ |
| c) battre _____ | i) filer _____ |
| d) tour _____ | j) collant _____ |
| e) porter _____ | k) coloré _____ |
| f) mètre _____ | |

13. Trouver...

- a) le contraire de muni : _____
- b) le contraire de déballé : _____
- c) avant le nom : _____
- d) le contraire de apte : _____
- e) fleurir à nouveau : _____
- f) le contraire de boucher : _____
- g) le contraire de bienvenu : _____
- h) entre deux lignes : _____
- i) contre la pluie : _____
- j) le contraire de prévu : _____

14. Remplacer le groupe de mots par un adverbe.

- a) se défendre avec courage : _____
- b) annoncer au public : _____
- c) nettoyer avec soin : _____
- d) se reposer un moment : _____
- e) accueillir avec chaleur : _____
- f) agir avec rapidité : _____

15. Compléter le tableau

Nom	Verbe	Adjectif
finalité	finaliser	final
personnalité		
		changeant
	donner	
manquement		
	pardonner	

16. Trouver un terme global pour chaque groupe de mots.

- a) placer – déposer – mettre : _____
- b) scier – découper – forer – raboter – poncer – clouer – visser – peindre : _____
- c) chaleur – soleil – plage – eau – sable : _____
- d) cri – douleur – mal – blessure – pleurs : _____
- e) vacarme – murmure – ronron – tapage – crissement : _____

17. Trouver 2 mots pour compléter chaque groupe de mots.

- a) franc – direct – honnête : _____
- b) beau – extraordinaire – merveilleux : _____
- c) calme – doux – flegme : _____
- d) grand – géant – immense : _____
- e) joyeux – content – heureux : _____

18. Former une phrase (sujet-verbe-complément) avec chacun des homonymes suivants :

- a) coq _____
- b) coque _____
- c) cou _____
- d) coup _____
- e) chant _____
- f) champ _____
- g) compte _____
- h) conte _____
- i) sang _____
- j) sens _____
- k) sans _____
- l) s'en _____

19. Compléter avec l'homonyme qui convient.

- port ou porc
 1. J'ai mangé un filet de _____ farci à l'ail.
 2. Je me suis arrêté au _____ de Brest afin de voir les bateaux.

- teint ou thym
 1. Je préfère mettre du _____ lorsque je cuisine.
 2. Durant l'hiver, j'ai le _____ mat.

- sou ou sous
 1. Je me couche tous les soirs _____ mes couvertures.
 2. Je suis sans le _____.

- sain ou sein
 1. Il est revenu _____ et sauf de cette mésaventure.
 2. Le synonyme de _____ est poitrine.

- grasse ou grâce
 1. Il a réussi ses examens _____ à son intervenante.
 2. Il adore manger la peau _____ du poulet cuit.

- encre ou ancre
 1. Il ne peut plus poursuivre l'écriture de son récit puisque son stylo n'a plus _____.
 2. Le bateau a levé _____ tôt en matinée.

20. Écrire au pluriel.

- a) La lumière s'est éteinte. _____
- b) C'est une chaise pliante. _____
- c) C'est un Italien. _____
- d) Le caméléon s'est camouflé. _____
- e) Le jeune s'est blessé lors du tournoi de volley-ball. _____

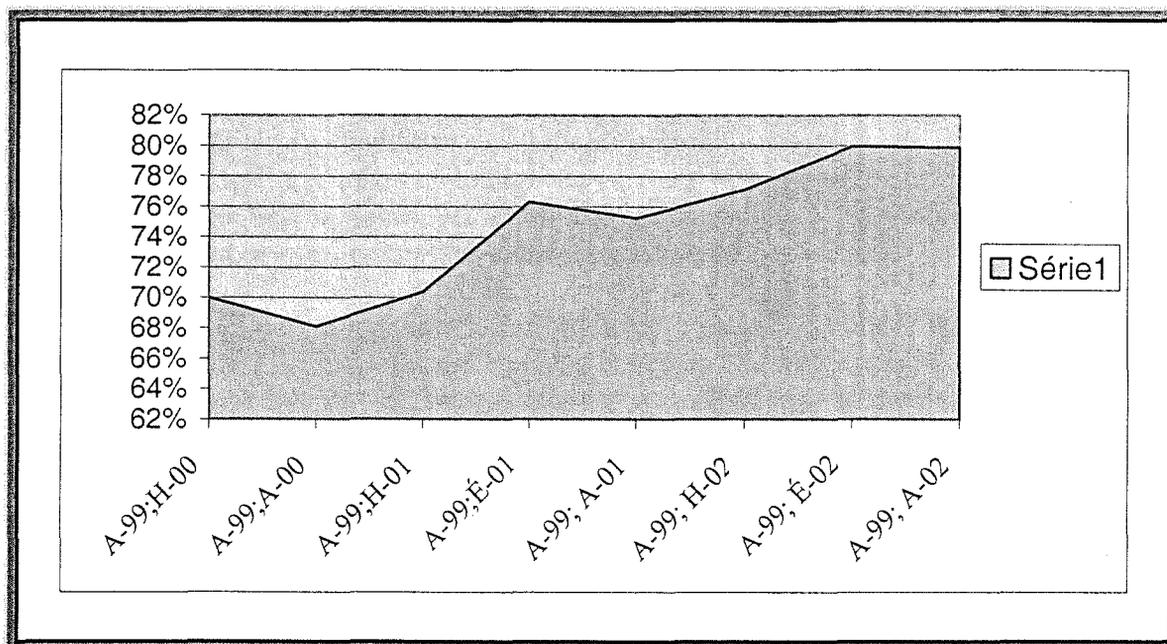
**A
N
N
E
X
E
S**

INFORMATIONS

TABLEAU STATISTIQUE

Résultats scolaires d'étudiants présentant un trouble d'apprentissage

Pourcentage de cours réussis			Moyenne	
Automne 1999	1/2 réussi	50 %	A-99 – H-00	70 %
Hiver 2000	9/10 réussis	90 %	A-99 – A-00	68 %
Automne 2000	9/14 réussis	64 %	A-99 – H-01	70 %
Hiver 2001	17/22 réussis	77 %	A-99 – É-01	76 %
Été 2001	2/2 réussis	100 %	A-99 – A-01	75 %
Automne 2001	14/20 réussis	70 %	A-99 – H-02	77 %
Hiver 2002	15/17 réussis	88 %	A-99 – É-02	80 %
Été 2002	5/5 réussis	100 %	A-99 – A-02	80 %



L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS

Consignes précises du MEQ lors de l'épreuve uniforme de français³⁰

L'étudiant passe l'épreuve dans un local adapté.

Troubles d'apprentissage (dyslexie ou dysorthographe)

L'étudiant reçoit, lors de l'épreuve, un encadrement qu'il connaît et avec lequel il est familier.

Une durée de temps additionnel variant entre 60 et 120 minutes, selon le cas, est accordée. (Selon la sévérité du handicap et l'encadrement nécessaire, il peut être possible d'excéder 120 minutes.)

L'étudiant a droit à du matériel adapté si nécessaire (texte grossi, texte imprimé sur papier couleur, ordinateur et correcteur orthographique). L'utilisation du correcteur est permise afin de faciliter le repérage des erreurs. Pour ces étudiants, le collège devra fournir toutes les versions du texte de l'étudiant avec la copie finale. L'analyse des versions pourrait permettre de faire la démonstration d'une certaine autonomie de l'étudiant à se corriger et sa capacité à employer l'aide technique qui existe.

L'étudiant peut être accompagné d'une personne pour lire à voix haute les textes. L'accompagnateur doit alors se limiter à un rôle d'aide : il peut souligner les erreurs de l'étudiant mais sans lui expliquer quelle est l'erreur ou la solution et sans lui dire si la correction est juste.

Selon la sévérité du handicap, l'étudiant pourrait, en plus de l'ordinateur, être accompagné d'une personne qui souligne les erreurs que le correcteur orthographique ne peut relever (les homophones, les erreurs grammaticales). L'accompagnateur souligne sans expliquer. L'étudiant remet les différentes versions de son texte.

L'étudiant bénéficie d'une correction éclairée, c'est-à-dire une correction qui tient compte des caractéristiques de son handicap et également de la capacité de l'étudiant à se corriger, cela en analysant les transformations apportées aux différentes versions de son texte.

30. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Direction de l'enseignement au collégial), *Procédure pour la transmission et l'approbation des demandes de mesures spéciales d'encadrement des étudiants souffrant d'un handicap*, février 2000.

LA PRÉ-ÉVALUATION

Voir Chapitre 1, section 1.4.3.

1. Discrimination auditive

CONSIGNES

L'intervenant doit dicter rapidement ces 28 groupes de deux mots à l'étudiant afin de vérifier sa capacité de discrimination auditive ainsi que sa capacité de concentration et d'attention. L'étudiant doit écrire ses réponses sur une feuille fournie par l'intervenant.

- | | |
|--|---|
| 1) CHIEN – SOIN(ch/s ; ien/oin) | 19) CHAUFFEUR – FAUCHEUR ... (ch-ff) |
| 2) OUBLIER – OBLIGER (ou/o) | 20) CHAUFFER – SAUVER (ch/s ; f/v) |
| 3) PENSION – PINSON..... (en/in ; ion/on) | 21) FILLE – VIVE (f/v) |
| 4) FIL – VILLE (f/v ; il/ille) | 22) BOUCHE – BOUGE (ch/g) |
| 5) ONCLE – ONGLE (c/g) | 23) QUANTITÉ – CANDIDAT (q/c ; d/t) |
| 6) AVIATION – SAISON (ai/ia ; tion/son) | 24) SUBTILITÉ – OBSTINÉ (p/b) |
| 7) PIÈGE – BEIGE (b/p ; ei/ie) | 25) FAVEUR – VAPEUR (f/v) |
| 8) VOILIER – VIOLON (oi/io) | 26) BARBE – ARBRE (be-bre) |
| 9) BAIGNER – GRENIER (gner/nier) | 27) CHASSER – SACHET (s/ch ; ch/ss) |
| 10) LAINE – LIANE (ai/ia) | 28) FEUILLE – VEILLE (f/v ; euille/eille) |
| 11) CRAIGNANT – CRAYON | |
| 12) RENCONTRE – RENDRE COMPTE | |
| 13) ÉCRASE – PHASE (peut ajouter un « r » à phase = phrase) | |
| 14) SOBRE – BROSE (possibilités d'inverser, d'omettre et/ou d'ajouter une voyelle.
Ex. : sobr – sorbre) | |
| 15) BANANE – CABANE (possibilité de transférer une syllabe du premier dans le deuxième.
Ex. : <u>ban</u> ane- <u>can</u> ane) | |
| 16) PALACE – DÉPLACE (possibilité d'ajouter un a à déplace : dépalace) | |
| 17) PUBLICITÉ – SUBTILISÉ .. (p/b ; subtilité au lieu de subtilisé : rappel du mot au n° 24) | |
| 18) FUGUEUR – VIGUEUR ... (f/v ; gu) | |

2. Une question de chiffres

EXERCICE 1

1- Énumérer chiffre par chiffre.

- a) 397 296
- b) 418 969
- c) 695 965
- d) 397 936
- e) 392 726
- f) 396 975
- g) 901 569

2- Dictier trio par trio.

- a) 396 967
- b) 247 963
- c) 659 374
- d) 969 669
- e) 967 853
- f) 678 629
- g) 745 987

3- Dire normalement (en centaine de mille).

- a) 969 669
- b) 901 069
- c) 699 567
- d) 396 960
- e) 456 654
- f) 695 596
- g) 659 974
- h) 418 096

EXERCICE 2

L'étudiant doit relier les nombres de la colonne de gauche aux nombres de la colonne de droite.

369963	396963
666966	639693
696969	669969
966969	699699
396963	696969
969696	369963
669969	693396
639693	999669
999669	666966
699699	966969
699669	969696
693396	699669

3. Lecture et compréhension

Le papier-monnaie³¹

Tous les jours, des millions de personnes manipulent des billets de banque. Dans tous les pays du monde, on utilise le papier-monnaie. Celui-ci est reconnu pour sa valeur. Sous différents noms, dollar ou franc par exemple, c'est toujours du papier-monnaie. En une seule journée, cent personnes peuvent toucher le même billet de banque. Ce dernier doit être à l'épreuve de tous les coups. Ne risque-t-il pas d'être mouillé, sali ? Plié et replié cent fois, le papier-monnaie doit être résistant.

Ses qualités lui viennent de sa composition. En effet, le papier-monnaie est fabriqué à base de chiffons. Les chiffons constituent l'ingrédient principal de la pâte à papier de qualité supérieure. Par exemple, le papier composé de vingt-cinq pour cent de chiffons a une durée d'au moins vingt-cinq ans. Si l'on veut rendre le papier durable, on augmente la quantité de chiffons. Ainsi, un papier fabriqué entièrement de chiffons a une durée de vie indéfinie. C'est la raison pour laquelle les papetiers achètent des retailles de coton. Ils visitent à cet effet les manufactures de textiles.

Le papier-monnaie, en plus d'être fabriqué principalement de coton, a une particularité. Si on examine un billet de banque, on remarque dans son épaisseur de petits points de couleur. Les papetiers appellent ces points des planchettes. Les planchettes proviennent de feuilles de différentes couleurs. Ces feuilles sont découpées en forme de très petits cercles. Pour rendre plus difficile l'imitation de ce précieux papier, on les ajoute dans la pâte à papier-monnaie ; ces points de couleur ne sont donc pas imprimés : ils font partie du papier.

Pour distinguer un billet véritable d'un faux, on essaie d'enlever les planchettes en grattant avec l'ongle. Si on réussit, on a en main un billet de banque véritable. La fabrication du papier-monnaie exige de grands soins. Toutes les étapes de la production sont surveillées, et la surveillance est encore plus grande lorsque la fabrication est terminée.

À l'usine, les larges rouleaux de papier-monnaie formés par la machine sont ensuite coupés en feuilles. Une douzaine d'employés, hommes et femmes, travaillent derrière un grillage métallique. Ils comptent et recomptent : les feuilles sont comptées mécaniquement et encore une fois manuellement. Toujours derrière ces grillages, d'autres employés examinent les feuilles une par une. Ils cherchent les défauts de fabrication et pour cela passent chaque feuille devant une lumière très intense. Si ces employés trouvent la moindre défectuosité, cette dernière est mise de côté. En tout, les feuilles, bonnes et défectueuses, sont comptées cinq fois. Les feuilles défectueuses ne sortent pas de l'usine. Elles sont brûlées. Ce contrôle sévère est établi pour la sécurité de la banque centrale. La sécurité du papetier est également importante. Savoir exactement combien de feuilles ont été produites par la machine à papier, combien ont été détruites, combien ont été expédiées constitue la meilleure vérification.

Après toutes ces opérations, les ballots de papier-monnaie sont expédiés à la banque centrale. Le coton devenu papier-monnaie sera confié aux imprimeurs.

31. PAR UN GROUPE D'ENSEIGNANTS, *La pratique du vocabulaire, le papier-monnaie*, Guérin, p. 51.

Questions relatives à la lecture³²

1. Pourquoi le papier-monnaie doit-il être résistant ?

2. Qu'est-ce qu'on ajoute au papier-monnaie pour rendre son imitation plus difficile ?

3. Comment peut-on distinguer un vrai billet d'un faux ?

4. Que fait-on des feuilles défectueuses ?

5. Où les ballots de papier-monnaie sont-ils expédiés lorsqu'ils sont prêts à être imprimés ?

32. *Ibid.*, p. 52-53.

4. La dictée

LE MONT JACQUES-CARTIER³³

Le mont Jacques-Cartier, le plus haut sommet du Canada, est un défi de taille pour les alpinistes qui désirent l'escalader. Ses aplombs vertigineux et ses fissures étroites sont bien connus par les spécialistes et on se demande encore pourquoi les autorités du pays laissent une entière liberté à ceux et celles qui veulent les vaincre. Normalement, on ne devrait permettre l'aventure qu'aux alpinistes chevronnés puisque depuis longtemps, on sait que l'expérience, la dextérité et la qualité de l'équipement représentent des facteurs essentiels pour une escalade sécuritaire de ces pentes. L'automne dernier, si l'on s'était préoccupé de cet aspect, la mort accidentelle de quatre alpinistes français voulant escalader la façade nord, aurait pu être évitée. On les a vus à la jumelle grimper régulièrement, durant deux jours. Leur progression était lente, mais normale. Puis, on a perdu leurs traces le matin du dix-huit octobre lorsqu'une brusque tempête de neige s'est mise à souffler sur les pentes de la montagne. On a cru longtemps que la force des vents et l'accumulation de la neige ont surpris la petite troupe. On pense même que le groupe de grimpeurs s'est réfugié dans une crevasse pour attendre la fin de cette agitation.

On a demandé à la Gendarmerie Royale du Canada de survoler les lieux avec un hélicoptère, mais on s'est fait répondre que les dangers de déclencher une avalanche étaient trop grands et que la mauvaise visibilité empêcherait le pilote de voir quoi que ce soit. On a donc eu recours à la vieille expédition de secours. Dix alpinistes secondés par des chiens sont partis à l'assaut de la montagne. Trois longues journées de recherches n'ont apporté aucun résultat. Le groupe d'alpinistes français était totalement disparu. Comment savoir ce qui s'est réellement produit ? Plusieurs hypothèses ont été émises. La plus vraisemblable semble celle selon laquelle les quatre grimpeurs auraient été emportés par une avalanche durant la nuit. On les retrouvera probablement au fond d'un gouffre lors du dégel, le printemps prochain.

33. DAVID, Michel, *Dictées progressives pour le cours secondaire*, p. 71.

5. Grille d'évaluation des difficultés connues

Grille d'évaluation sommaire des difficultés connues de l'étudiante ou de l'étudiant

- Étudiant : _____
- Âge : _____
- Collège : _____
- Formation en cours : _____

Liste des erreurs les plus typiques des étudiants dyslexiques et/ou dysorthographe

INVERSION

(confusion visuelle des lettres qui ont peu de différences dans leur forme et inversion au niveau de l'orientation)

<p>Inversion</p> <ul style="list-style-type: none"> - « b » pour « d » - « p » pour « q » - « u » pour « n » - « p » pour « b » - « d » pour « q » - etc. 	<p>Commentaires :</p>
<p>Confusion dans la forme</p> <ul style="list-style-type: none"> - « m » pour « n » – « n » pour « m » - « h » pour « l » – « l » pour « h » - « g » pour « q » - etc. 	<p>Commentaires :</p>
<p>Inversion de lettres ou de syllabes</p> <ul style="list-style-type: none"> - « pestacle » pour « spectacle » 	<p>Commentaires :</p>

OMISSION ET AJOUT

<p>Omission de lettres, de syllabes ou de mots</p> <ul style="list-style-type: none">- « prête » pour « prêtre »- « répition » pour « répétition »	<p>Commentaires :</p>
<p>Ajout de lettres, de syllabes ou de mots</p> <ul style="list-style-type: none">- « apcepter » pour « accepter »- « engelalade » pour « engueulade »	<p>Commentaires :</p>

CONFUSION AUDITIVE (phonétique)

<ul style="list-style-type: none">- « f » pour « v » – « chauver » pour « chauffer »- « s » pour « z » – « poison » pour « poisson »- « d » pour « t » – « demanter » pour « demander »- « p » pour « b » – « suptilité » pour « subtilité »- « ch » pour « j » – « chou » pour « joue »- « ni » pour « in »- « la » pour « al »- « ion » pour « oin » – « passoin » pour « passion »- etc.	<p>Commentaires :</p>
---	-----------------------

SUBSTITUTION DE LETTRES, SYLLABES OU MOTS

<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none">- « rater » pour « ramer » (lettre)- « demander » pour « demain » (mot)	<p>Commentaires :</p>
--	-----------------------

AUTRES CARACTÉRISTIQUES DE LA PERSONNE DYSLEXIQUE/DYSORTHOGRAPHIQUE

Difficulté à détacher les lettres dans un mot	
Difficulté à détacher les mots dans une phrase	
Difficulté avec les notions d'espace (haut, bas, gauche, droite, devant, derrière)	
Difficulté au niveau du déplacement du regard (gauche, droite)	
Difficulté à suivre les lignes dans un livre	
Difficulté à faire les formes des lettres (écriture maladroite, irrégulière, hésitante)	
Difficulté à décoder les symboles écrits et à les transmettre en un langage verbal	
Difficulté dans l'utilisation de la majuscule	

Difficulté au niveau des accords grammaticaux (nom, verbe, adjectif, déterminant)	
Difficulté au niveau de l'attention et de la concentration	
Difficulté au niveau de la mémoire à court terme	
Difficulté à comprendre les énoncés d'un problème (questions d'examens)	
Difficulté à utiliser adéquatement le dictionnaire	
Difficulté à utiliser le correcteur orthographique et grammatical du traitement de texte	
Difficulté au niveau de la syntaxe	
Difficulté au niveau de la cohérence des idées lors de l'écriture d'un texte	
Difficulté au niveau de la différenciation des différents homophones	

6. Observations générales

6.1 Quel a été le cheminement scolaire de l'étudiant (suivi spécial, orthopédagogue, classe spéciale, redoublement, cours aux adultes, etc.)

6.2 Quels sont les antécédents familiaux de l'étudiant relativement à la problématique ?
A-t-il des parents, cousins, sœurs, frères présentant ces caractéristiques ?

6.3 Autres informations jugées pertinentes pour la présente pré-évaluation (erreurs non inscrites au dossier, exemples particuliers, etc.).

EXEMPLE DE LETTRE TRANSMISE AUX ENSEIGNANTS

Le 16 janvier 2003

Bonjour,

La présente est pour vous informer que _____, étudiant présentant des troubles d'apprentissage, est inscrit à votre cours pour la session Hiver 2003.

Je joins en annexe un guide spécialement conçu afin de connaître les différentes caractéristiques concernant cette problématique. Sa lecture vous permettra ainsi de savoir quelles sont les difficultés généralement rencontrées par cet élève. Cependant, il ne faut pas attribuer toutes ces particularités au même étudiant, d'où l'importance de se fixer une rencontre afin de préciser les forces et les faiblesses de _____.

À la suite d'un entretien avec _____, nous en sommes arrivés aux conclusions suivantes :

Je lui fournirai un service de soutien personnalisé lors des travaux et des examens exigeant la maîtrise de la langue française, à raison de deux heures par semaine. De plus, j'assurerai le support et l'encadrement scolaire nécessaires à cet étudiant afin de faciliter son passage au collégial.

Mon rôle est un rôle de support et non d'intervention d'apprentissage de la langue écrite. **Cette intervention permet uniquement d'orienter la réflexion de l'étudiant** pour qu'il puisse effectuer ses corrections. Ce support offert permet de faciliter l'identification des fautes que _____ ne peut reconnaître à cause de son trouble d'apprentissage.

Étant donné ses difficultés de lecture et d'écriture et l'impossibilité neurologique de voir toutes ses fautes d'orthographe et de grammaire, **je suggère de**

- lui accorder 1½ de temps supplémentaire pour les examens à faire en classe ; ces derniers seront supervisés par l'éducatrice. Quant aux travaux échelonnés sur une longue période et à faire à la maison, aucune prolongation n'est nécessaire ;
- lui permettre l'utilisation du dictionnaire et de la grammaire le plus possible ;
- favoriser la prise de rendez-vous avec vous afin de s'assurer qu'il est sur la bonne voie (vérifier sa compréhension à quelques reprises durant la session) ;
- lui permettre la remise des travaux à l'ordinateur afin qu'il puisse utiliser le correcteur orthographique.

Je vous remercie de votre attention et de votre collaboration et je vous souhaite une bonne session. N'hésitez pas à communiquer avec moi au besoin.

XXXXXXXXXX, éducateur spécialisé
Service d'accueil aux étudiants handicapés
Téléphone : xxx-xxxx
Télécopieur : xxx-xxxx

Pièce jointe : *Guide pour mieux comprendre l'étudiant dyslexique ou dysorthographique*

N.B. : Il se peut qu'en raison de modifications d'horaire, l'élève ne se présente pas à votre cours.

CONTRAT D'ASSIDUITÉ

Par ce contrat, j'accepte formellement de participer aux rencontres d'une durée de deux heures fixées à toutes les semaines. Il est entendu qu'un **maximum de deux absences justifiées sera toléré pendant toute la session**. Si cette situation n'est pas respectée, l'intervenant se verra dans l'obligation de mettre un terme aux séances hebdomadaires ainsi qu'aux principaux services offerts afin d'en faire bénéficier d'autres étudiants qui en ont besoin. Le présent contrat permet de responsabiliser l'étudiant face aux décisions qu'il aura à prendre tout le long de la session.

Signature de l'étudiant : _____

Signature de l'intervenant : _____

Date : _____

Bibliographie

- BACON, Annie, Petitmonde, *Si j'étais un dieu romain*,
www.petitmonde.qc.ca/iDoc/Fiche.asp?ID=13229.
- BRAULT et BOUTHILLIER, *MiniVéritech*, « Le jeu des labyrinthes ».
- CÉGEP DE SAINTE-FOY (Service d'accueil aux étudiants handicapés), *Pour mieux comprendre l'étudiant dyslexique ou dysorthographique*, novembre 1999, 27 p.
- CÉGEP DE SAINTE-FOY (Service de l'information), *Outils d'aide à l'apprentissage*, Sainte-Foy, 1985, 40 p.
- CÉGEP DE SAINTE-FOY (Centre d'aide à l'apprentissage – Le Tandem), exercices utilisés et adaptés pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage.
- DAVID, Michel, *Dictées progressives pour le cours secondaire*, Québec, Éditions de l'école nouvelle, 1994, 403 p.
- Introduction à la créativité, *La créativité, qu'est-ce que c'est ?*,
<http://perso.magic.fr/geoscopie/CREATIVITE/creinto.html>.
- JUHEL, Jean-Charles, *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1998, 360 p.
- LECACHEUR Lou, *Pour savoir faire une rédaction*, Paris, Hatier, 1999 (Collection mini chouette).
- LECACHEUR Lou, *Pour enrichir son vocabulaire*, Paris, Hatier, 2000 (Collection mini chouette).
- Le sujet de réflexion : étude des énoncés, *Liste de sujets de devoirs argumentatifs*,
www.ac-grenoble.fr/lombardiere/français/html/zlistdevarg.htm.
- Le trouble du langage, *Les manifestations du trouble du langage*,
www.aqeta.qc.ca/trouble.htm, 26 avril 2002.
- MARGULIES Nancy, *Mapping Inner Space*, Tucson, Zephyr Press, 1991.

Bibliographie

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Direction de l'enseignement au collégial), *Procédure pour la transmission et l'approbation des demandes de mesures spéciales d'encadrement des étudiants souffrant d'un handicap*, février 2000.

MORGAN, C. T. et J., *Comment étudier*, Montréal, McGraw-Hill, 1968, (adaptation de Jacques LAMONTAGNE, API, Cégep de Sainte-Foy).

PAILLÉ, Yvon (sous la direction de), *Philosophie éthique et politique*, Laval, Éditions études vivantes, 1999, 284 p.

PAR UN GROUPE D'ENSEIGNANTS, *La pratique du vocabulaire, le papier-monnaie* (cahier numéro 2), Montréal, Guérin, 202 pages.

Pathologies du langage oral, *La dysphasie*, <http://pages.infinet.net/touze/langoral.html>, 26 avril 2002.

ROBERT Paul, *Le petit Robert 1*, Paris, 1984.

Trucs et astuces, *5 minutes : pas de panique !*,
www.carbone_comm.com/boite/cinq_min.html.

Trucs et astuces, *Remue-méninges matinal*,
www.carbone_comm.com/boite/cinq_min.html.



Isabelle Grégoire détient un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation spécialisée. Elle travaille présentement au Service aux étudiants ayant des besoins spéciaux du Cégep de Sainte-Foy, cégep désigné pour assurer la supervision et l'encadrement des collèves de l'est du Québec. Pionnière dans ce domaine au niveau collégial, elle est responsable du dossier traitant des troubles d'apprentissage depuis son entrée en fonction à l'automne 1999. Elle fournit un encadrement étroit aux étudiants présentant des difficultés d'apprentissage ainsi qu'un soutien continu auprès des intervenants qui travaillent avec ces élèves au niveau post-secondaire.



Cet ouvrage d'Isabelle Grégoire est un guide d'intervention conçu spécialement pour les intervenants œuvrant auprès des étudiants qui présentent des troubles d'apprentissage au niveau collégial.

Il décrit d'abord les différentes problématiques rencontrées ainsi que les difficultés en découlant. On y traite également des principaux outils utilisés pour favoriser l'amélioration et le maintien de nouveaux automatismes d'écriture, de correction, de lecture et de compréhension.

Ce guide a donc été élaboré pour apporter de nouvelles idées aux intervenants et leur permettre de découvrir de nouveaux outils d'intervention au niveau post-secondaire.

Les objectifs de ce manuel sont les suivants :

- Répondre aux besoins immédiats des intervenants en leur fournissant un outil concret et concis.
- Concrétiser et accélérer la mise en place des services en région.
- Assurer l'uniformité des services offerts à cette clientèle grandissante.
- Stimuler la recherche active d'outils variés afin de pouvoir intervenir plus personnellement auprès de chaque étudiant.
- Maximiser le développement de l'autonomie de chacun des intervenants.



597687