

Modèles de formation

Pour la compréhension et l'utilisation du coffret sur les difficultés d'apprentissage



Modèles de formation

Pour la compréhension et l'utilisation du coffret sur les difficultés d'apprentissage

Janvier 1997

Conception et rédaction

Jean Patry, Commission scolaire Jacques-Cartier

Collaboration

Margot Désilets, Commission des écoles catholiques de Québec

Coordination à la Direction de la formation générale des adultes

Lino Mastriani

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Réimpression : mai 1997 — 97-0242

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1997 — 95-1376

ISBN 2-550-25735-9

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1997

TABLE

Présentation	1
Formation initiale en groupe	3
Formation initiale autogérée	10
Formation continue	12
Bibliographie	17
Annexe 1 : Présentation générale du <i>Coffret sur les difficultés d'apprentissage</i>	I
Annexe 2 : Carnet de science-action	V

PRÉSENTATION

Le *coffret sur les difficultés d'apprentissage* a été conçu pour les enseignantes et les enseignants. Son utilisation suppose un minimum de formation. Dans le présent document, cette formation est conçue selon trois volets :

- une formation initiale en groupe;
- une formation initiale autogérée;
- une formation continue.

Dans les pages qui suivent, on trouvera des modèles de formation pour chacun des volets. Ces modèles ne sont pas imposés, loin de là. Ils sont plutôt proposés, c'est-à-dire soumis à la réflexion et au choix. Ils peuvent donc être adaptés aux besoins de chaque milieu.

Notes touchant la formation initiale en groupe

1. Le déroulement de la formation initiale en groupe suppose la présence d'une animatrice ou d'un animateur (une équipe peut aussi se charger de l'animation).

2. L'animatrice ou l'animateur doit posséder les compétences suivantes :
- avoir recours aux techniques d'animation généralement reconnues comme fondamentales : création d'un climat favorable, utilisation d'une procédure efficace, exploration de contenus pertinents;
 - pouvoir faire un court exposé théorique sur l'apprentissage;
 - avoir une connaissance pratique du *Coffret sur les difficultés d'apprentissage*.

FORMATION INITIALE EN GROUPE

DURÉE : UN OU DEUX JOURS

Note. Les activités qui suivent sont sous la responsabilité de l'animatrice ou de l'animateur.

EN GRAND GROUPE

1. PRÉSENTATION DE LA SESSION

1.1. Objectif de la session

- Instrumenter les enseignantes et les enseignants pour les rendre capables de diagnostiquer les problèmes d'apprentissage et d'intervenir à leur sujet.

Il s'agit d'apprendre de nouveaux comportements plus que de nouveaux contenus.

1.2. Effet escompté par l'atteinte de l'objectif

- Plus d'efficacité et de satisfaction pour les enseignantes et les enseignants, ainsi que pour les adultes, en ce qui touche le dépistage et le traitement des problèmes d'apprentissage.

1.3. Moyens utilisés pour atteindre l'objectif et produire l'effet escompté

- Travail en sous-groupes permettant aux enseignantes et aux enseignants de nommer les compétences acquises à partir de leurs expériences.
- Exposés traitant de l'apprentissage et du *Coffret sur les difficultés d'apprentissage*.

1.4. Déroulement de la formation

- La formation peut se dérouler selon le processus d'apprentissage fonctionnel (PAF).
 - Demander aux enseignantes et aux enseignants d'exprimer leur motivation.
 - Faire explorer les contenus de façon passive (exposés) et active (travail en sous-groupes).
 - Vérifier la compréhension et la planification de l'action.
 - Inciter les enseignantes et les enseignants à passer à l'action (transfert des apprentissages).

2. THÈME DE LA SESSION

2.1. Court exposé sur l'apprentissage

Le court exposé a pour but de circonscrire le thème de la session. C'est le concept d'apprentissage qui est au coeur de la question à l'étude dans le *Coffret sur les difficultés d'apprentissage*.

Pistes de contenus à explorer :

- Rôle et importance des aptitudes cognitives, de la mémoire et des habiletés sensorimotrices dans l'apprentissage.
- Rôle et importance du processus d'apprentissage (motivation, attention, généralisation, application ou transfert).
- Rôle et importance du conditionnement dans l'apprentissage.

Note. Pour la préparation de l'exposé, on pourra consulter, entre autres ouvrages, ceux qui sont cités dans la bibliographie.

EN SOUS-GROUPES

3. DISCUSSION

La discussion en sous-groupes permet aux personnes de nommer et de rendre explicites les connaissances et les habiletés qu'elles possèdent. C'est sur ces «savoirs» que viendront se greffer les nouveaux apprentissages.

Sujet de la discussion : «J'ai appris des choses grâce à la **réflexion** que je fais dans ma pratique et sur ma pratique».

Qu'est-ce que j'ai appris au sujet :

- des meilleures façons de diagnostiquer les problèmes d'apprentissage?
- des stratégies à mettre en place pour les résoudre?
- de l'évaluation des résultats obtenus?

Note. Les apprentissages effectués, grâce à la réflexion faite dans la pratique et sur la pratique, correspondent à des «savoirs» emmagasinés dans les mémoires déclarative (savoir : le quoi), procédurale (savoir-faire : le comment) et conditionnelle (savoir-être : le quand et le pourquoi).

EN GRAND GROUPE

4. MISE EN COMMUN

Les différents sous-groupes partagent les résultats de leur travail et l'animatrice ou l'animateur favorise la discussion entre eux.

5. LE COFFRET SUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

5.1. Exposé sur le coffret

- Présentation générale

Voir à l'annexe 1 le document intitulé *Présentation générale du Coffret sur les difficultés d'apprentissage*.

- Présentation détaillée

La présentation détaillée doit permettre aux enseignantes et aux enseignants d'explorer chacun des quatorze documents du coffret. Elle doit être accompagnée de nombreux exemples et accorder une place importante aux réactions, aux questions et à la discussion.

EN SOUS-GROUPES

5.2. Exercice

- Exemple d'exercice

Une formatrice ou un formateur expose une situation dans laquelle une ou un adulte fait face à un problème d'apprentissage.

Les sous-groupes doivent alors :

- tenter de déterminer la nature du problème;
- explorer les documents du coffret qui pourraient aider à trouver une solution;
- choisir le module qui contient des éléments de solution;
- formuler le diagnostic;
- déterminer les stratégies à appliquer.

EN GRAND GROUPE

6. MISE EN COMMUN

Les différents sous-groupes partagent les résultats de leur travail et l'animatrice ou l'animateur favorise la discussion entre eux.

7. VÉRIFICATION DE LA COMPRÉHENSION EN VUE DE L'ACTION

L'animatrice ou l'animateur vérifie la compréhension en posant des questions et en répondant à celles qui sont restées en suspens. De nouvelles discussions peuvent avoir lieu.

INDIVIDUELLEMENT

8. PLAN D'ACTION

À l'aide du coffret, les enseignantes et les enseignants nomment une situation qu'ils désirent changer, concernant les problèmes d'apprentissage. Elles et ils formulent les stratégies qu'ils veulent appliquer.

EN GRAND GROUPE

9. ASSEMBLÉE PLÉNIÈRE : MISE EN COMMUN DES PLANS D'ACTION

ÉVALUATION DE LA FORMATION

APPLICATION DU PLAN D'ACTION : TRANSFERT DES APPRENTISSAGES
AUPRÈS DES ADULTES.

FORMATION INITIALE AUTOGÉRÉE

DURÉE : UN OU DEUX TRIMESTRES

Note. La formation décrite ci-dessous se déroule selon une démarche individuelle dans les cas où la formation initiale en groupe n'est pas donnée.

1. Prendre connaissance des trois ouvrages généraux :
 - *Présentation du coffret, perfectionnement, bibliographie générale et table des matières générale.*
 - *Problèmes d'apprentissage chez les adultes (difficultés et troubles particuliers).*
 - *Nomenclature des problèmes d'apprentissage (causes et conséquences).*
2. Explorer **systematiquement** les onze modules qui traitent de dépistage et d'intervention.
3. Discuter, avec des collègues, en vue de vérifier et de comparer la compréhension et les représentations qu'on se fait du coffret : l'organisation matérielle, le sujet traité dans chaque module, les modalités d'application, etc.

4. Expérimenter

En présence d'une ou d'un adulte qui a un problème d'apprentissage :

- observer ses comportements;
- l'interroger;
- lui faire passer des tests (ceux dont on peut disposer dans le centre de formation);
- formuler une hypothèse;
- consulter le coffret au regard de l'hypothèse (le problème est-il lié à la mémoire, à l'expression écrite, etc.?);
- repérer la description qui correspond au problème manifesté (diagnostic);
- choisir, parmi les pistes d'intervention proposées (stratégies) et parmi d'autres pistes jugées valables, ce qui convient à la situation;
- appliquer les stratégies rigoureusement.

5. Évaluer l'efficacité de l'expérience et la satisfaction.

6. Poursuivre l'intervention jusqu'à ce qu'elle devienne la manière habituelle de travailler.

FORMATION CONTINUE

DANS LA PERSPECTIVE DE LA SCIENCE-ACTION

DURÉE : CONTINUE

La formation continue se situe dans le prolongement de la formation initiale en groupe ou autogérée. Elle permet de perfectionner l'utilisation qu'on peut faire du coffret quant au diagnostic à poser et aux stratégies à appliquer.

La formation continue est abordée, ici, dans une perspective particulière qui est celle de la science-action. Celle-ci peut grandement contribuer à **faire du lieu de travail un laboratoire fascinant.**

Pour l'essentiel, la science-action, qui se particularise par sa simplicité et son lien direct avec la pratique quotidienne, possède les caractéristiques suivantes :

1. Elle s'ajuste et est utile à tous les rôles et à tous les modèles d'intervention et représente, ainsi, un lieu de partage et de réconciliation.
2. Elle se fait dans le respect absolu des particularités de chaque enseignante et de chaque enseignant.
3. Elle constitue une véritable **formation continue** qui permet de renouveler les façons de faire dans la pratique.

4. Elle permet à l'enseignante et à l'enseignant de s'**adapter** à chaque situation. Il y a adaptation lorsqu'il y a un équilibre entre l'action que l'individu exerce sur l'environnement et l'action que l'environnement exerce sur l'individu.¹
5. Elle rend la personne qui intervient plus consciente, plus autonome, plus efficace et plus satisfaite.
6. Elle «reconnaît» la validité scientifique du savoir qui vient de l'agir ou de l'expérience concrète et encourage l'émergence de ce savoir par la réflexion systématique dans l'action et sur l'action.
7. Enfin, en conformité avec ce qui précède, on peut dire que la science-action a un double objectif :
 - améliorer et renouveler l'efficacité de l'intervention et la satisfaction qui y est liée;
 - faire avancer la connaissance scientifique sur l'intervention.

Note. Pour en connaître davantage sur la science-action, on consultera les ouvrages cités dans la bibliographie. Le volume de St-Arnaud (*Connaître par l'action*) constitue, par sa clarté et sa sobriété, un document essentiel.

¹ On peut distinguer deux types de comportement et deux types d'environnement :

Le comportement externe est directement observable et implique des déplacements dans l'espace (Exemples : parler, marcher, toucher, etc.).

Le comportement interne n'est pas directement observable et n'implique pas de déplacements dans l'espace (Exemples : réfléchir, calculer, imaginer, se remémorer, etc.).

L'environnement externe est constitué des éléments suivants : les personnes et leur statut, les idées qui circulent, les événements, les lieux et les choses.

L'environnement interne est constitué des éléments suivants : les phénomènes physiologiques (les sensations) et psychologiques (les émotions, les perceptions, les cognitions, les actions privées).

DÉMARCHE

La réflexion, dans l'action et sur l'action, représente une activité individuelle intimement associée à l'intervention. Pour constituer une véritable démarche de formation continue, dans une perspective de science-action, cette activité individuelle doit être complétée par une activité collective de mise en commun. Les pages qui suivent illustrent ces deux types d'activités.

Activité individuelle (AI)

On peut réaliser cette activité à l'aide de la méthode de formation continue qui est proposée à l'annexe 2 (*Carnet de science-action*).

Note. Cette méthode est utilisée **uniquement** dans les cas où l'intervention vise à résoudre un problème.

Avant l'action

AI.1 La situation à changer. Le problème d'apprentissage à résoudre.
Le diagnostic (à l'aide du coffret). Il se passe quoi?

Durant l'action

AI.2 Description des événements.

Les stratégies d'intervention utilisées, les effets. Il se passe quoi?

Note. Les stratégies utilisées peuvent être liées au coffret, au processus d'apprentissage fonctionnel (PAF), à l'actualisation du potentiel intellectuel (API) ou à tout autre moyen pertinent.

Après l'action

AI.3 Bilan des apprentissages.

Résultats obtenus. Liens de cause à effet. Il se passe quoi?

Activité collective (AC)

(Atelier de science-action)

Améliorer et renouveler l'efficacité de l'intervention et la satisfaction qui y est liée ne représentent qu'une partie de l'objectif de la science-action. Celle-ci vise également à faire avancer la connaissance scientifique sur l'intervention, et cela, non seulement sur le plan individuel, mais plus encore collectivement. La mise en commun des expériences tentées et le partage des résultats constituent donc une activité fondamentale de la science-action. Cette activité, que l'on nomme **atelier de science-action**, se déroule au cours des rencontres andragogiques planifiées au calendrier. On peut procéder de la façon suivante :

- AC.1 Faire énumérer aux enseignantes et aux enseignants, les diverses activités individuelles accomplies à l'aide du *Carnet de science-action*.
- AC.2 Regrouper les activités par catégories, selon leur nature (problèmes d'apprentissage : mémoire, attention, écriture, etc.; troubles du comportements, etc.).
- AC.3 Sélectionner les activités individuelles représentatives.
- AC.4 Faire présenter ces activités par les personnes qui les ont menées à bien. Voir AI.1 à AI.3
- AC.5 Discuter.
- AC.6 Faire la synthèse des «Bilans des apprentissages» formulés par les enseignantes et les enseignants au terme des activités individuelles.

Note. Les ateliers de science-action devraient toujours se terminer par la synthèse des «Bilans des apprentissages». Cette synthèse est absolument indispensable. C'est elle qui permet de rendre le «savoir» collectif. Sans elle, il n'y a pas de véritable formation continue, et le double objectif de la science-action – améliorer et renouveler les pratiques et faire avancer la connaissance scientifique sur l'intervention – ne peut être atteint.²

² L'**activité individuelle** et l'**activité collective** peuvent être enrichies par une **activité en dyade** au cours de laquelle une des deux personnes agit comme consultante. Son rôle consiste à apporter un soutien à chacun des moments de l'action-cible. La consultation peut aussi être exercée par les deux personnes. Il s'agit, alors, d'un soutien réciproque en formation continue.

BIBLIOGRAPHIE

Apprentissage

FORGET, J., R. OTIS ET A. LEDUC. *Psychologie de l'apprentissage : théories et applications*, Brossard, Behaviora, 1988.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Coffret sur les difficultés d'apprentissage, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1996.

MALCUIT, G., A. POMERLEAU, P. MAURICE. *Psychologie de l'apprentissage. Termes et concepts*, Montréal, Paris, Edisem/Maloine, 1995.

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

POISSANT, H. *L'alphabétisation. Métacognition et interventions*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

ROBIDAS, G. *Psychologie de l'apprentissage : un système d'apprentissage-enseignement personnalisé*, Brossard, Behaviora, 1989.

Science-action

SCHÖNN, D. A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, Montréal, Éditions Logiques, 1994. (Collection Formation des maîtres)

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

ST-ARNAUD, Y. *L'interaction professionnelle Efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1995. (Collection Intervenir)

ANNEXE 1

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU COFFRET SUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Le coffret comprend quatorze documents : **trois** ouvrages généraux et **onze** instruments de dépistage et d'intervention.

1. Les ouvrages généraux sont les suivants :

Présentation du coffret, perfectionnement, bibliographie générale et table des matières générale

On y **présente** le coffret et l'on traite du **perfectionnement** (moment, formes, contenus, ressources). Le document contient aussi une **bibliographie** et une **table des matières** générale très détaillée.

Problèmes d'apprentissage chez les adultes : difficultés ou troubles particuliers

Il y est question des **problèmes d'apprentissage** que l'on peut trouver dans quatre catégories d'activités :

- les activités éducatives : problèmes liés aux opérations cognitives;
- les activités sociales : problèmes liés aux relations interpersonnelles;
- les activités personnelles : problèmes liés aux habiletés sociales, au fonctionnement autonome;
- les activités professionnelles : problèmes liés aux comportements touchant le travail (recherche d'emploi, respect des exigences liées à un emploi, etc.).

Le document fait aussi état de la différence entre les difficultés et les troubles d'apprentissage.

Les difficultés d'apprentissage

- elles relèvent de facteurs externes d'ordre émotif, culturel, social ou économique;
- elles sont dites «temporaires», puisque l'on peut – lorsque l'environnement social et privé est adapté – les corriger avec des mesures appropriées.

Les troubles d'apprentissage

- ils relèvent de facteurs internes d'ordre neurologique;
- ils sont innés ou acquis;
- ils résistent beaucoup plus aux mesures correctrices que les difficultés d'apprentissage (particulièrement les troubles acquis);
- ils seraient permanents.

Nomenclature des problèmes d'apprentissage (causes et conséquences)

Le document comprend la **nomenclature** des problèmes d'apprentissage. Il ne traite pas des **solutions**.

Il vise à **familiariser** les enseignantes et les enseignants avec les concepts liés aux problèmes d'apprentissage tels que la confusion, l'addition, l'inversion, l'omission, la substitution, la répétition, etc.

Cette familiarisation permet de reconnaître par la suite les problèmes dans les situations de la vie quotidienne.

Les concepts sont décrits par rapport aux **trois matières de base** : la lecture, l'écriture et l'arithmétique.

Chaque matière est traitée selon **trois axes** :

- comment les choses se passent «quand ça marche»;
- comment les choses se passent «quand ça ne marche pas»;
- si ça ne marche pas «c'est peut-être à cause de...».

2. Les onze instruments de dépistage et d'intervention ont été conçus selon deux champs :

Les instruments utilisés dans le champ **orthopédagogique** sont regroupés en cinq modules :

- Premier module : la lecture en français.
- Deuxième module : l'écriture en français.
- Troisième module : la lecture en arithmétique.
- Quatrième module : l'écriture en arithmétique.
- Cinquième module : la motricité graphique.

Les instruments utilisés dans le champ **cognitif** sont regroupés en six modules :

- Premier module : l'attention.
- Deuxième module : la mémoire.
- Troisième module : le langage réceptif.
- Quatrième module : le langage expressif.

- Cinquième module : la perception.
- Sixième module : la planification et l'exécution d'une tâche.

Note. Chaque document est précédé d'une présentation et d'une table des matières détaillée.

ANNEXE II

CARNET DE SCIENCE-ACTION

Ce carnet propose une méthode simple de réflexion dans l'action et sur l'action. Il est utilisé pour enregistrer, **par écrit**, les principaux événements qui se produisent lorsque j'interviens pour résoudre un problème (changer une situation que je perçois comme particulière et unique). L'ensemble des interventions, réalisées dans un contexte de **concertation**, constitue une **action-cible**.

AVANT L'ACTION-CIBLE

LA SITUATION À CHANGER : IL SE PASSE QUOI?

1. Je décris la situation, en termes de comportements observables et mesurables (problémation/diagnostic), en me basant sur des faits et non des opinions.
2. Je formule mon intention de façon réaliste (l'effet que je veux produire à long terme, l'objectif que je veux atteindre, le type de changement que je vise).

DURANT L'ACTION-CIBLE

DESCRIPTION DES ÉVÉNEMENTS : IL SE PASSE QUOI?

1. J'utilise les stratégies pouvant produire, à chaque intervention, un effet immédiat et observable qui permet de progresser vers l'effet à long terme.
2. Je décris, pour chaque intervention, les **principaux événements** qui surviennent, en notant l'**essentiel** de ce qui est ressenti, perçu, pensé et fait par moi et par les autres. Chaque description est numérotée et datée. Exemple. 4.1996-09-06.
3. Je relis mes notes fréquemment. Cela me permet d'ajuster mon intention et mes stratégies.

APRÈS L'ACTION-CIBLE

BILAN DES APPRENTISSAGES : IL SE PASSE QUOI?

1. Relecture du Carnet et réponses aux questions suivantes :
 - Le problème est-il résolu de façon efficace et satisfaisante : la situation est-elle changée? l'effet attendu s'est-il produit sans qu'il n'y ait d'effet indésirable?
 - Quel rôle ont joué les éléments suivants dans les résultats? (démontrer les liens de cause à effet) :

la précision dans ma manière de décrire la situation de départ (problémation/diagnostic); le **réalisme** de mon intention; les stratégies que j'ai utilisées conformément à mon intention; les ajustements que j'ai apportés ou que je n'ai pas apportés, à mon intention et à mes stratégies, durant l'action-cible; la présence ou l'absence d'événements incontrôlables.

Note. Le bilan des apprentissages me permet de mesurer l'atteinte du double objectif poursuivi par la science-action : améliorer l'efficacité de l'intervention et la satisfaction qui y est liée; faire avancer la connaissance scientifique sur l'intervention.

