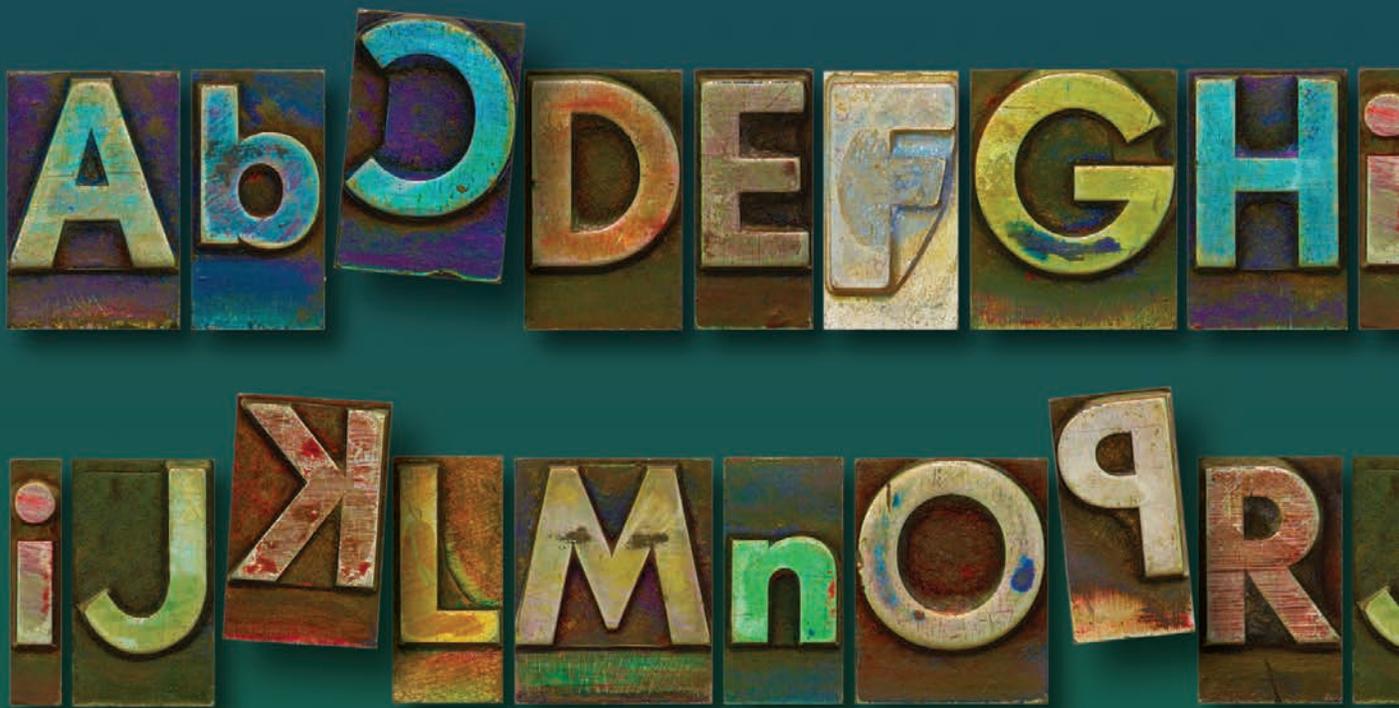


Sous la direction de
LUCIE DESLAURIERS et **CAROLE BOUDREAU**

ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE DE JEUNES ÉTUDIANTS ADULTES



Presses de l'Université du Québec

**ÉVALUATION
ORTHOPÉDAGOGIQUE
DE LA LECTURE
ET DE L'ÉCRITURE
DE JEUNES ÉTUDIANTS
ADULTES**

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de
Lucie Deslauriers et **Carole Boudreau**

ÉVALUATION ORTHOPÉDAGOGIQUE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE DE JEUNES ÉTUDIANTS ADULTES

GUIDE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE

2010



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre :

Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture
de jeunes étudiants adultes

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2563-4

1. Lecture - Enseignement correctif - Évaluation. 2. Écriture -
Enseignement correctif - Évaluation. 3. Dyslexiques - Éducation.
4. Personnes en difficulté d'apprentissage - Éducation.

I. Deslauriers, Lucie, 1948- . II. Boudreau, Carole, 1962- .

LB1050.5.E83 2010 371.91'44 C2010-941137-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada
pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Intérieur

Mise en pages : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Couverture

Conception : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Ont collaboré à cet ouvrage ces gradués du Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Lanie Chénier

Katie Desbiens

Lilia Desbiens

Daniel Desgagné

Ève Simard

Véronique Simard

Nous remercions les cégeps de Chicoutimi, de-la-Jonquière, d'Alma et du Pays-des-Bleuets pour leur collaboration ainsi que la Direction générale des affaires universitaires et collégiales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dont la subvention, accordée en décembre 2006, a permis la recherche auprès de cégépiens dyslexiques et, de ce fait, la conception de la première version de cet ouvrage.

Avertissement

Dans cet ouvrage, le féminin est utilisé quand il est question des orthopé-
dagogues puisque la profession regroupe majoritairement des femmes.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.	1
La situation pédagogique	3
Les études sur l'apprentissage et l'enseignement	6
Le concept de compétence.	8
Les processus de compréhension en lecture	9
L'évaluation des compétences à lire et à écrire	12
L'évaluation de la compétence à lire	12
L'évaluation de la compétence à écrire	13
Indices d'une éventuelle dyslexie	15
 PRÉSENTATION DES DOCUMENTS	 17
 EXPLICATIONS DE LA DÉMARCHE	 19
L'Outil A	20
Première séance de l'Outil A.	20
Deuxième séance de l'Outil A	27
L'Outil B	30
 CONCLUSION	 33
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 35

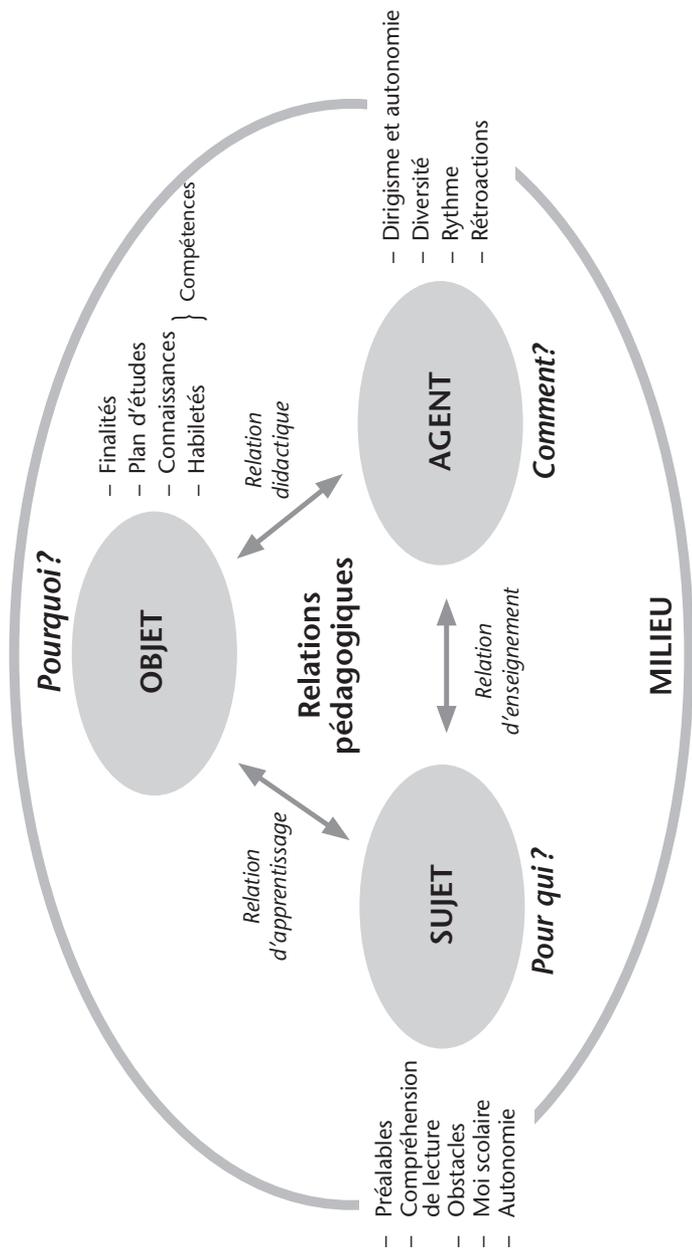
INTRODUCTION

Le présent ouvrage est issu d'une initiative liée à une recherche portant sur l'effet d'interventions orthopédagogiques réalisées auprès de jeunes étudiants adultes de cégeps ayant un diagnostic de dyslexie. C'est dans le cadre de la recherche qu'il a été nécessaire de concevoir deux outils d'évaluation de la lecture et de l'écriture de jeunes adultes, ouvrages qui n'existaient pas, jusqu'alors. Ainsi, l'un a été utilisé comme prétest et l'autre, comme posttest. Nous les avons remaniés en fonction d'une publication à l'usage d'orthopédagogues, d'où l'appellation d'Outil A et d'Outil B.

Nos préoccupations et intérêts comme enseignantes auprès d'élèves en difficulté et comme professeures universitaires dans le champ des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture nous ont amenées à utiliser des fondements théoriques qu'il nous semble pertinent de présenter ici. Ils sous-tendent les évaluations-interventions proposées dans cet ouvrage et fondent l'expertise orthopédagogique.

En effet, les tâches proposées à l'étudiant ne relèvent pas exclusivement de l'évaluation. Du point de vue de l'orthopédagogue, il est souhaitable que l'étudiant apprenne de

Figure 1
Une situation pédagogique intégrée



Source: Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin Éditeur, p. 1240.

nouvelles connaissances sur son propre fonctionnement dès la réalisation des tâches évaluatives. C'est la raison de l'appellation évaluation-intervention.

Le *Guide de l'orthopédagogue* se base sur des fondements de l'évaluation orthopédagogique : le premier présente la situation pédagogique intégrée, qui a le mérite de faire comprendre les facteurs pouvant être à l'origine de l'émergence ou du maintien d'une difficulté d'apprentissage. Le deuxième fondement explique les études émanant des sciences cognitives, qui sont largement répandues dans la pédagogie primaire et secondaire depuis plusieurs années. L'Actualisation du potentiel intellectuel (API) est moins connue, mais de plus en plus utilisée par les orthopédagogues, tout au moins au Saguenay–Lac-Saint-Jean. Le fondement suivant est celui du concept de compétence sur lequel est basé le processus d'évaluation de notre ouvrage. Enfin, les processus de compréhension en lecture constituent le « matériel » évalué en orthopédagogie lorsqu'on désire situer précisément les forces et les lacunes, peu importe l'ordre d'enseignement.

En terminant, ajoutons que notre processus d'évaluation prend exemple sur celui de Sylvie Sabourin, « Examen diagnostique de la lecture », publié en 1995 par la Commission scolaire Marie-Victorin, appelée alors Commission scolaire de la-Jacques-Cartier.

■ La situation pédagogique

Dans un premier temps, il est important de remettre en lumière les éléments d'une situation pédagogique intégrée (Figure 1), car elle permet de situer les difficultés d'apprentissage que l'étudiant peut avoir rencontrées au cours de sa scolarité et qui continuent à avoir un impact sur ses apprentissages actuels. Les éléments d'une situation pédagogique sont le sujet, l'objet, l'agent et le milieu.

Dans le cas des des apprentissages scolaires de l'étudiant cégépien ou universitaire, le **sujet** est l'élève qu'il a été et l'étudiant qu'il est présentement. Des difficultés d'apprentissage peuvent provenir de l'élève lui-même : un trouble d'apprentissage non spécifique à la lecture ou à l'écriture tel qu'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou, encore, une dyslexie. L'**objet** est la lecture et l'écriture. L'**agent** est représenté par les enseignants et les orthopédagogues que l'élève ou l'étudiant a eus, au cours de sa scolarité, ou qu'il a présentement. Des causes de difficultés d'apprentissage peuvent avoir leur origine dans l'enseignement que l'élève a reçu : par exemple, il est possible que les enseignants n'aient pas toujours pris en compte son style d'apprentissage ou la zone proximale de développement de l'étudiant. Enfin, le **milieu** est constitué par la famille et l'école, qui ont joué un rôle dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de l'étudiant au cours de sa scolarisation comme des attentes trop grandes des parents quant à la vitesse d'apprentissage de la lecture de leur enfant.

Les trois éléments principaux de cette situation pédagogique entraînent trois types de **relation** : d'apprentissage, d'enseignement et didactique, les trois baignant dans le milieu social de l'élève. Ces trois types de relation peuvent, à leur tour, avoir joué un rôle dans les difficultés d'apprentissage actuelles du jeune adulte. Voici en quoi elles consistent.

- La **relation d'apprentissage**, qui existe entre l'étudiant et l'apprentissage à faire, soit de devenir compétent en lecture et en écriture, permet de comprendre les difficultés que peut avoir rencontrées l'étudiant au cours de sa scolarité, ses résistances envers la lecture ou l'écriture et les attitudes négatives qu'il a pu développer envers ces disciplines, au fil du temps.

- La **relation d'enseignement**, qui se développe entre l'étudiant et l'enseignant, est d'ordre cognitif, bien sûr, mais aussi affectif. Ainsi, des études sur le concept de soi et l'estime de soi en éducation (Burns, 1982) montrent l'importance du *sentiment de compétence* sur l'estime de lui-même que l'enfant développe lorsqu'une personne significative exprime, de façon verbale ou non verbale, des jugements ou des évaluations sur ses réalisations. Cette relation montre que l'estime de soi positive de l'enfant se construit sur la base des rétroactions positives des personnes significatives, ainsi que sur ses réussites, au cours des années. Le processus est le même pour la construction d'une estime de soi négative.
- La **relation didactique** a lieu entre les disciplines du français (lecture et écriture) et l'enseignant. Elle apporte un éclairage sur l'impact des stratégies d'enseignement et des moyens utilisés par l'enseignant pour favoriser ces apprentissages chez l'élève, mais aussi, et surtout, elle montre la compréhension qu'a l'enseignant des compétences à lire et à écrire de la part de l'élève ainsi que sa maîtrise des contenus d'apprentissage en lien avec leur enseignement et leur évaluation. Un enseignant, qu'il soit de classe ordinaire, de classe spéciale ou orthopédagogue, qui ne s'est pas tenu informé des derniers développements de la recherche sur les processus en jeu dans la compréhension et l'évaluation de la lecture et de l'écriture, peut avoir contribué à faire apparaître des difficultés d'apprentissage latentes chez des élèves fragiles.

En résumé, le schéma d'une situation pédagogique intégrée éclaire la complexité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et le bagage que possède l'étudiant au moment où il se présente, au cégep ou à l'université, devant

l'orthopédagogue. Cette dernière doit comprendre qu'elle devra peut-être dénouer des habitudes de défaitisme développées par l'étudiant au cours des années. Elle devra lui faire prendre conscience de ses forces et des lacunes dans ses compétences, lui faire vivre des situations qui lui apporteront des preuves de ses apprentissages, et qu'il peut réussir, non seulement lors des séances avec elle, mais dans sa vie quotidienne et scolaire, s'il poursuit des études universitaires.

■ Les études sur l'apprentissage et l'enseignement

Les théories de l'apprentissage nous ont beaucoup renseignés sur la façon dont la personne apprend. Depuis Piaget, nous savons que l'apprentissage est une construction de la part de l'apprenant; en effet, une nouvelle connaissance est intégrée à sa structure cognitive actuelle (assimilation) et contribue à une nouvelle structure (accommodation), rétablissant l'équilibre. Par exemple, nous retenons, entre autres, l'importance de demander à l'étudiant au moment de travailler avec lui les connaissances qu'il possède sur un concept. Ce faisant, nous pouvons déceler une représentation erronée de ce concept et l'amener à la modifier. Sur cette base, l'enseignant peut savoir quelles connaissances manquent à l'apprenant pour réaliser l'apprentissage visé.

Le constructivisme, le socioconstructivisme et l'enseignement stratégique (Tardif, 1992), découlant des sciences cognitives, fondent, dorénavant, les interventions en classe ordinaire. Or, en orthopédagogie, d'autres types d'intervention doivent aider l'étudiant à apprendre grâce à la prise de conscience 1) de sa façon d'apprendre, soit les stratégies qu'il utilise et la façon dont il les utilise, mais aussi 2) de son attitude face aux tâches de lecture et d'écriture qui lui sont proposées et 3) des difficultés qu'il rencontre depuis le début de son histoire scolaire.

C'est ainsi que les principes de « remédiation cognitive » et de « médiation » selon l'Actualisation du potentiel intellectuel (API) de Feuerstein, adaptée par Audy (1993), en y ajoutant le rôle des stratégies métacognitives de Sternberg, orientent nos interventions lorsque nous amenons l'étudiant à mettre en action ses stratégies cognitives et métacognitives avant, pendant et après une tâche. Celles à utiliser avant la tâche amènent l'étudiant, par exemple, à explorer l'ensemble de ce qui lui est présenté avant de se mettre à la réaliser (comportement exploratoire systématique contrecarrant l'impulsivité). Les stratégies nécessaires à l'accomplissement des tâches orientent l'étudiant vers des habiletés liées à l'élaboration des informations comme l'intériorisation et la représentation de l'action à accomplir ou la mémorisation des données. Enfin, celles nécessaires après la tâche sont beaucoup liées au langage (verbalisation de la réponse et du processus utilisé) et au dépassement du comportement par essais et erreurs, par exemple. Ces stratégies permettent à l'orthopédagogue de revenir sur ce qui a été réalisé, et aident l'étudiant à constater la valeur du résultat obtenu et à lui trouver des explications. Il est largement reconnu qu'une des causes de mauvais résultats chez les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage est l'impulsivité. D'en prendre conscience, d'amener l'étudiant à constater que cette impulsivité lui a déjà joué des tours dans sa vie scolaire et quotidienne, participeront, sans doute, à la freiner lors des rencontres orthopédagogiques ultérieures.

Comme orthopédagogues, nous ne pouvons ignorer les travaux de Vygotski qui nous ont amenées à tenir compte de la zone proximale de développement lors de nos interventions auprès d'élèves en difficulté. Tout au long du processus d'évaluation de la lecture et de l'écriture, l'orthopédagogue doit saisir toutes les occasions pour observer et questionner l'étudiant afin de mieux situer l'apprentissage déjà réalisé

et celui qui est actuellement en développement, et en tenir compte lors de l'élaboration des séances d'interventions orthopédagogiques.

Enfin, la neuropsychologie nous a fait connaître les styles d'apprentissage auditif, visuel, séquentiel et simultané ainsi que les voies d'adressage et d'assemblage lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture. L'ouvrage de Lussier et Flessas (2001) les présente de façon claire, concise et accessible à des professionnels orthopédagogues. Nous sommes conscientes que notre ouvrage porte sur l'évaluation, mais précisons que nous avons ajouté le volet intervention. Cela implique que l'orthopédagogue devra se garder alerte tout au long de épreuves afin d'observer les comportements de l'étudiant : 1) observer les stratégies qu'il utilise afin de connaître son style privilégié et lui en faire part ; et 2) observer ses stratégies pour parvenir à reconnaître globalement les mots (voie d'adressage) ou à les identifier (voie d'assemblage) lors de l'épreuve des microprocessus et de l'analyse de ses méprises, après la lecture orale.

■ Le concept de compétence

La compétence est définie comme étant un savoir-agir dans les diverses situations de la vie courante. Elle appelle nécessairement la mobilisation des connaissances et des habiletés de la personne lorsque placée devant une situation complexe. C'est la raison pour laquelle les occasions d'évaluation-intervention, en classe ou en orthopédagogie, doivent se rapprocher de telles situations complexes, demandant l'utilisation de tous les savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être). De plus, « le savoir-agir propre à une compétence suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles des notions et des habiletés en cause » (MELS, 2003, p. 9). Cette définition ajoute l'intention

à l'action. C'est ainsi que chaque compétence disciplinaire (compétences à lire et à écrire, dans le présent ouvrage) comporte une composante métacognitive que l'on retrouve dans l'autoévaluation de la démarche de lecteur et de scripteur de l'étudiant.

C'est aussi à cause du concept de compétence que le premier niveau d'évaluation de la lecture (Figure 3) porte sur deux textes et que l'évaluation de l'écriture concerne le processus complet de rédaction d'un texte et non uniquement une dictée, laquelle ne permettrait de vérifier que la compétence à orthographier correctement.

Si l'objectif de l'évaluation orthopédagogique ne consistait qu'à trouver un éventuel indice de dyslexie ou de dysorthographe, il est vrai qu'une dictée suffirait peut-être, connaissant l'incapacité, sinon, la difficulté chronique du dyslexique dans l'acquisition de l'orthographe d'usage. Or, notre but en est un d'intervention orthopédagogique : aider l'étudiant dyslexique ou non à prendre conscience des stratégies qu'il utilise avant, pendant et après la lecture et l'écriture, à identifier celles qu'il utilise correctement et efficacement et à lui enseigner celles qu'il ne connaît pas ou utilise mal.

■ Les processus de compréhension en lecture

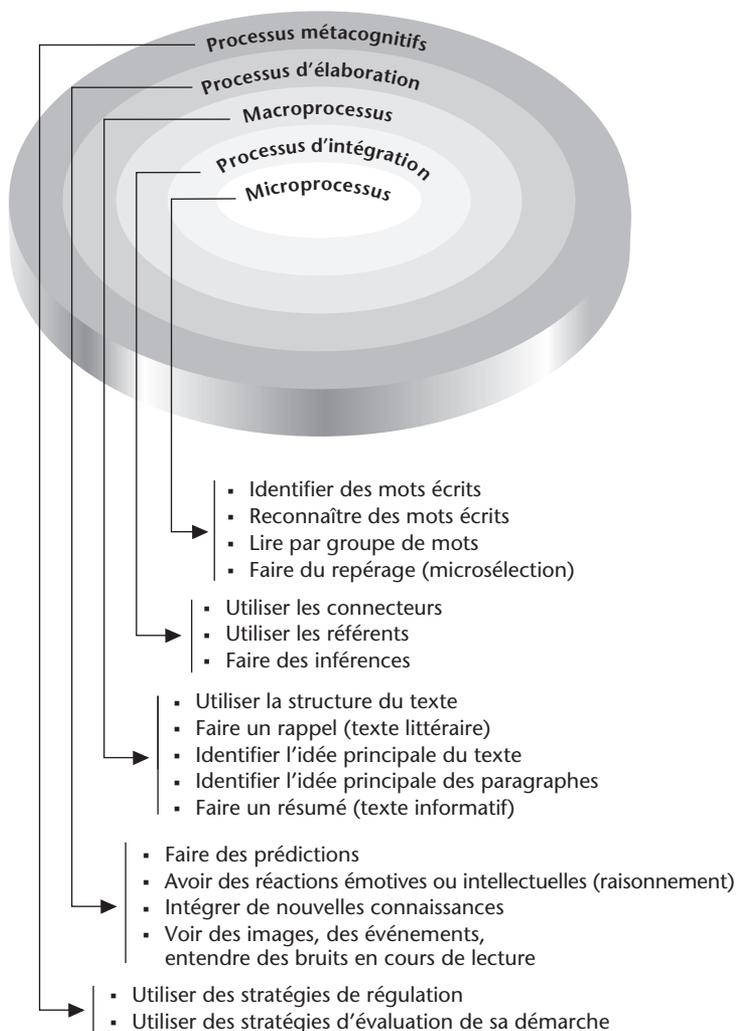
La connaissance des processus à la base de la compréhension de la lecture nous vient d'Irwin (1986, cité dans Giasson, 1990), qui a été le premier à élaborer une taxonomie relative aux cinq processus en jeu en situation de lecture : métacognitifs, d'élaboration, macroprocessus, d'intégration et microprocessus. Ces processus se retrouvent, sous un vocabulaire différent, dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001 et 2003). Par exemple, dans celui du

primaire (2001, p. 91), les microprocessus se retrouvent dans la partie portant sur les stratégies de lecture sous « stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte ». Les connecteurs y sont appelés « marqueurs de relation » et les référents, sous « termes substitués ou mots de substitution » (p. 89). Il est essentiel que l'orthopédagogue connaisse le vocabulaire propre à chaque outil qu'elle utilise et qu'elle soit capable d'en faire le transfert vers celui du MELS. Si nous privilégions les processus selon Irwin, c'est parce que nous nous sommes inspirées de l'outil d'évaluation « Évaluation diagnostique de la lecture » (Sabourin, 1995), qui a élaboré une forme d'évaluation de la lecture comme étant une compétence. Nous reconnaissons la très grande utilité professionnelle de ce premier ouvrage d'évaluation orthopédagogique.

L'orthopédagogue doit connaître les cinq processus et leurs composantes respectives afin de faire prendre conscience à l'étudiant des occasions où il les rencontre. De plus, un parallèle peut être fait entre ces processus de lecture et les habiletés nécessaires à l'écriture de textes. Prenons l'exemple de l'habileté à identifier l'idée principale des paragraphes en situation de lecture de textes informatifs, et celle consistant à organiser son texte en paragraphes en situation d'écriture. Il est reconnu que la métacognition est une habileté faible chez les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage (Saint-Laurent, 2008). L'orthopédagogue devra donc saisir toutes les occasions qui se présenteront, au cours des séances, pour faire prendre du recul à l'étudiant par rapport à ses apprentissages (objectivation) et lui montrer l'utilité d'utiliser les stratégies de compréhension afin d'en effectuer le transfert dans ses tâches scolaires et dans sa vie quotidienne.

Avec Irwin nous apprenions donc, à la fin des années 1980, que la compréhension de la lecture peut s'apprendre, donc s'enseigner. Giasson (1990), qui a traduit Irwin, les a fait

Figure 2
Les processus de compréhension en lecture



connaître à la communauté enseignante francophone. Boyer (1993) les a repris, et a conçu des activités pour les élèves afin qu'ils puissent les apprendre, autant au primaire qu'au secondaire. Laplante (2005) et Labrie *et al.* (2007, 2010), quant à eux, ont présenté un schéma qui montre l'imbrication de ces processus. Nous présentons une adaptation de toutes ces propositions à la figure 2.

■ L'évaluation des compétences à lire et à écrire

L'évaluation orthopédagogique est celle de compétences, donc de savoir-agir, comme il a été expliqué dans la partie des fondements, en introduction. C'est la raison qui nous fait d'abord évaluer la compréhension de l'étudiant en lecture, et lui demander de rédiger un texte signifiant en écriture. Nous savons que certains enseignants, intervenants, ou professionnels d'autres disciplines évaluent seulement des sous-habiletés liées à la lecture ou à l'écriture (graphèmes, syllabes, mots, dictée, épellation, etc.). À ce sujet, nous entérinons le MELS, pour qui une compétence s'évalue dans des situations réelles, semblables à celles de la vie courante, donc signifiantes pour la personne dont les compétences sont évaluées. Par après, et c'est là qu'intervient le caractère distinctif de l'orthopédagogue, les processus sont évalués de façon isolée afin de préciser la source des difficultés que rencontre l'élève ou l'étudiant.

L'évaluation de la compétence à lire

Cette évaluation doit juger de la valeur de la compétence à lire, donc d'abord de la compréhension de textes complets et signifiants. Ce n'est, en effet, qu'en situation de lecture d'un texte que les cinq processus entrent activement en jeu pour construire le sens, donc la compréhension. Si les résultats aux questions de compréhension des deux textes sont excellents, cela signifie que leur degré de difficulté est trop

faible. Il faudra alors lui en proposer d'autres, d'un degré de difficulté plus élevé. Nous faisons remarquer, ici, que nous ne mettons pas le rappel du texte narratif dans les résultats de la compréhension. Notre expérience nous a amenées à constater que, très souvent, le résultat au rappel pouvait être très faible, alors que celui aux questions de compréhension révélait que l'élève avait compris le texte ! Plutôt, nous situons le rappel comme un moyen de vérifier un macroprocessus, c'est-à-dire la connaissance qu'a le lecteur de la structure du texte, un élément favorisant la compréhension (Giasson, 2003).

Par contre, si les réponses aux questions de compréhension donnent un résultat moyen inférieur, limite ou d'échec, il faudra aller identifier les processus lacunaires qui peuvent avoir entravé la compréhension. C'est la phase de l'évaluation des processus isolés. Ils le sont, alors, dans un contexte qui n'est pas celui d'un texte afin de pouvoir situer précisément la difficulté. La figure 2 emprunte l'image de l'entonnoir pour montrer les deux niveaux de l'évaluation orthopédagogique de la lecture.

L'évaluation de la compétence à écrire

Il est largement reconnu que la compétence à écrire ne peut être évaluée par une dictée. En effet, cette dernière montre l'habileté liée au seul critère « orthographe » (d'usage et grammaticale). Par conséquent, l'évaluation de la compétence à écrire ne peut l'être que par la production d'un texte, argumentatif dans le cas de cet ouvrage, qui permet d'identifier les habiletés liées à chaque critère : choix et organisation des idées, cohérence du texte, formulation des idées et orthographe. Comme un cégépien ou un jeune universitaire est appelé à composer plusieurs textes dans le cadre de ses études – dissertations, résumés, résumés critiques, rapports, etc. –, il nous apparaissait pertinent de vérifier toutes les habiletés en jeu en situation d'écriture afin de faire ressortir ses forces et ses faiblesses.

Figure 3
L'évaluation de la lecture

1^{er} niveau

Évaluation de la compréhension d'au moins deux textes et des processus utilisés en situation de lecture de textes

- Un texte narratif (littéraire)
- Un texte courant (informatif)

Réponses à trois types de questions de compréhension :
de repérage, d'inférence explicite et d'inférence implicite
et d'ordonnement de phrases (macroprocessus)

Réponses à des questions métacognitives et d'élaboration en lien
avec le texte : autoévaluation de sa démarche de lecteur

2^e niveau

**Évaluation de quelques processus
de façon isolée (sans texte)**

Processus métacognitifs

- Analyse des stratégies de dépannage
lors de la perte de compréhension

Macroprocessus

- Rappeler l'histoire (rappel)

Processus d'intégration

- Habilité à faire des inférences
- Connaissances des mots de relation
(connecteurs) et des mots
de substitution (référents)

Microprocessus

- Identification de mots
 - Lecture et écriture de mots
et de pseudomots

Rappelons que des faiblesses en lecture rejoignent souvent des faiblesses en écriture. Prenons le seul exemple de l'absence d'un plan avant de commencer à écrire son texte et la difficulté de l'étudiant à faire ressortir le schéma narratif (structure du texte littéraire lors du rappel) après la lecture d'un récit. La similitude est évidente et l'étudiant peut comprendre que travailler une habileté peut améliorer l'autre.

Indices d'une éventuelle dyslexie

L'évaluation des microprocessus contribue à préciser la nature du traitement du mot écrit qu'effectue le lecteur, et à enrichir les indices pouvant mener à une éventuelle dyslexie, les autres processus pouvant relever soit de l'écriture, soit de l'oral. En effet, il est reconnu que le microprocessus appelé « identification de mots » est la seule habileté particulièrement en lien avec la lecture. L'échec probant à la lecture de différents types de mots et de pseudomots, en particulier si cet échec persiste malgré une série d'interventions reconnues efficaces, permettrait, selon certains, d'identifier un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture, soit une dyslexie, que cette dernière soit phonologique ou lexicale.

Nous estimons, quant à nous, qu'un échec aux trois volets suivants nous incite à soupçonner une dyslexie ou une dysorthographe : la lecture de mots et de pseudomots, le critère « orthographe d'usage » dans la production écrite (éventuelle dysorthographe), et le nombre de méprises faites en situation de lecture orale. Soyons prudentes, toutefois. L'orthopédagogue ne doit pas tenir compte uniquement de l'échec aux épreuves, mais aussi de la nature des fautes. C'est là qu'intervient le jugement professionnel de l'orthopédagogue, manifeste dans la précision, mais aussi dans la nuance, lors de son interprétation des résultats et des recommandations qu'elle fera à l'étudiant et aux professionnels qui liront son rapport orthopédagogique.

PRÉSENTATION DES DOCUMENTS

L'évaluation orthopédagogique des compétences à lire et à écrire de jeunes étudiants adultes comporte cinq documents : un *Guide de l'orthopédagogue* et deux outils (A et B), conçus de façon identique, chacun composé du *Cahier de l'étudiant* et du *Cahier des résultats*. Dans le Guide de l'orthopédagogue, et ce, pour chacune des activités des deux séances, vous trouverez le titre, l'objectif visé, le matériel nécessaire et le déroulement. À certains moments du processus d'évaluation, un temps de pause est prévu. Il est fortement recommandé d'en tenir compte. En effet, considérant l'énergie que suppose la réalisation des différentes activités, particulièrement chez l'étudiant en difficulté, ce temps d'arrêt lui permettra un repos cognitif nécessaire dans un tel contexte. Quant à l'étape d'objectivation, elle permettra un retour sur les activités et, comme cela requiert une réflexion sur les stratégies travaillées, elle conduira l'étudiant à une meilleure connaissance de ses forces et de ses besoins et à une prise de conscience des apprentissages effectués.

Dans le *Cahier des résultats*, vous trouverez les consignes, les corrigés des diverses tâches, les informations nécessaires à l'analyse et au calcul des résultats ainsi que des grilles vous permettant de les regrouper. Une feuille synthèse est également présentée, à la fin du document, pour établir un bilan

des forces et des lacunes de l'étudiant. C'est à partir de ce bilan qu'il vous sera possible d'identifier ses besoins prioritaires et d'élaborer un plan d'intervention individualisé.

L'orthopédagogue qui souhaite évaluer les progrès des étudiants, à la suite d'une série d'interventions, peut le faire en utilisant le deuxième outil (A ou B); il est fortement recommandé de suivre fidèlement la démarche prescrite dans le *Guide de l'orthopédagogue*. Elle vous permettra de mieux juger des progrès de l'étudiant.

Pour terminer, ajoutons que ces outils d'évaluation peuvent également profiter à des étudiants adultes de collège ou d'université *sans diagnostic de dyslexie*. En effet, des jeunes qui ont une histoire scolaire lourdement chargée d'échecs et qui se retrouvent devant des tâches complexes telles la lecture d'œuvres du Moyen Âge et l'écriture du résumé critique d'une pièce de théâtre, ressentiront les bienfaits d'un soutien orthopédagogique basé sur l'appropriation des processus de lecture et d'écriture et leur maîtrise.

EXPLICATIONS DE LA DÉMARCHE

La démarche que nous proposons consiste en l'explication des deux séances d'évaluation, éventuellement trois selon les difficultés de l'étudiant ou le temps dont il dispose. Dans cette dernière éventualité, s'il ne peut être disponible que pour des périodes d'une heure, par exemple, vous aurez à répartir les activités de façon équilibrée en tenant compte de quelques contraintes didactiques : lire un texte et répondre à des questions de compréhension, par la suite, est plus ardu, cognitivement, qu'une épreuve exigeant seulement la lecture de phrases (connecteurs et référents) ; le questionnaire méta-cognitif visant à connaître la conscience qu'a l'étudiant de la qualité de sa démarche, soit de lecteur, soit de scripteur, doit suivre immédiatement la lecture et l'écriture du texte ; la rédaction du brouillon du texte par l'étudiant ne peut être réalisée le même jour que sa révision et sa mise au propre, un délai cognitif étant nécessaire entre les deux étapes.

Il nous est apparu pertinent de procéder ainsi sur la base de notre expérience d'évaluation d'élèves du primaire, du secondaire, de collègue et d'université. Ainsi, les activités sont-elles réparties de façon à permettre, en deux séances d'environ une heure et demie chacune (deux heures avec la pause), l'évaluation de la compréhension de lecture à partir de deux textes, des processus de lecture isolés et, en plus,

d'une production d'écriture (brouillon et propre). De plus, comme c'est une évaluation orthopédagogique, l'évaluation-intervention est omniprésente. En effet, nous ne désirons pas uniquement mettre un résultat à la fin d'une tâche, mais également connaître ce que sait et sait faire l'étudiant, le faire verbaliser et lui permettre de faire des apprentissages en lui apportant des rétroactions. Cela explique que les durées sont approximatives, car le temps nécessaire doit être laissé à l'étudiant pour réaliser les tâches. L'orthopédagogue prendra en note des faits d'observation qui apportent un éclairage sur son fonctionnement.

Nous vous avisons que nous avons fait des choix didactiques et orthopédagogiques pouvant différer des procédures adoptées par d'autres auteurs. C'est le cas, notamment, de la possibilité que nous offrons au lecteur de retourner au texte lors du rappel de l'histoire. Un autre est à l'effet que le texte utilisé pour la lecture orale en est un visant la compréhension, et qui est donc « compréhensible » ! Les arguments à l'appui de ces prises de position sont présentés dans la partie « Explications des séances ».

■ L'Outil A

Première séance de l'Outil A

Que vous utilisiez l'Outil A ou l'Outil B comme première évaluation diagnostique, vous devez apporter une attention particulière à l'accueil ; il vise à mettre le jeune en confiance car il sait qu'il sera évalué, et son expérience, au fil de ses années de scolarité, n'a pas été très positive particulièrement en lecture et en écriture. L'orthopédagogue se présente et demande à l'étudiant de se présenter à son tour. Elle lui demande s'il a des attentes envers elle et envers les évaluations. Enfin, elle lui apporte les informations relatives au nombre de rencontres,

à leur durée et au matériel dont il aura besoin. Dans le but de mieux comprendre le parcours scolaire de l'étudiant, la passation d'un questionnaire d'entrevue est prévue.

1^{re} activité: Lecture d'un texte littéraire (macroprocessus)

La première activité en est une de lecture signifiante et complète d'un texte littéraire. Les cinq processus sont donc alternativement en action pour construire la compréhension, chez le lecteur. Le texte est une histoire qui se passe au Moyen Âge, période où la religion catholique était omniprésente. Souvent, les étudiants de cégep et d'université ne connaissent cette période ou l'importance de la religion à travers les ans que par leurs lectures, contrairement à leurs aînés. Leurs connaissances sur les pratiques catholiques sont donc à vérifier au plan du vocabulaire contenu dans le texte, car certains mots peuvent constituer un obstacle à la compréhension. Toutefois, ceux que le lecteur pourra comprendre en faisant des inférences pendant la lecture ne lui seront pas préalablement explicités.

– Rappel du texte

Avant de commencer à lire, l'étudiant doit être avisé de deux choses : premièrement, qu'après la lecture, il aura à raconter l'histoire dans ses mots, en rapportant le plus d'éléments possible, comme quelqu'un qui raconte un film, par exemple ; deuxièmement, qu'il aura à répondre à des questions portant sur le texte. En effet, en gestion mentale, le fait d'être « en projet » est une condition importante pour mobiliser la mémoire de travail à court terme : le lecteur qui sait devoir raconter un récit qu'il va lire et répondre à des questions s'y prépare en choisissant inconsciemment les opérations mentales les plus efficaces.

Enfin, l'étudiant pourra retourner au texte s'il le désire. Comme nous sommes en situation d'évaluation-intervention, nous voulons vérifier la compréhension qu'il a de la structure

du texte, bien sûr, mais aussi d'autres habiletés cognitives : sa mémoire à court terme, la conscience qu'il a de la qualité de sa première lecture, sa façon de chercher des éléments dans le texte (possiblement uniquement des éléments de repérage), etc. Vos observations seront précieuses pour identifier le type de lecteur qu'est cet étudiant et lui en apporter des preuves.

– *Questions de compréhension (les cinq processus)*

Les questions conçues par nous sont de trois types :

1. Des questions de repérage qui appellent des réponses littérales, habileté travaillée depuis le 1^{er} cycle du primaire. En situation d'enseignement-apprentissage, il est dit au lecteur que la réponse « est dans une phrase ». Ce type de réponse réfère à la microsélection (microprocessus).
2. Des questions qui demandent au lecteur de faire des inférences de l'ordre des processus d'intégration. Pour les inférences explicites, il est dit au lecteur que la réponse « est à la fois dans le texte et dans sa tête », car il doit tenir compte de plusieurs phrases ou de plusieurs paragraphes du texte pour la trouver.
3. Pour les inférences implicites, il est dit au lecteur que la réponse « est dans sa tête ». Comme elle n'est pas écrite dans le texte, il doit faire des liens entre le texte et les connaissances qu'il a sur le sujet traité. Par exemple, on pourra lui demander ses impressions à propos d'un personnage ou d'apporter un jugement critique par rapport au comportement de ce personnage.

Des seuils de réussite ont été fixés pour les questions de compréhension des deux textes. La logique qui a prévalu à leur détermination tient aux types de questions. Comme les réponses littérales réfèrent à l'habileté de repérage, travaillée depuis le 1^{er} cycle du primaire, l'étudiant doit toutes les réussir.

Ensuite, il doit réussir la moitié, environ, de celles demandant de faire des inférences implicites, car il peut advenir que l'étudiant ait peu de connaissances sur le sujet traité, ou qu'il ait peu appris à exprimer une opinion ou un sentiment, bref, à réagir aux textes lus. Enfin, l'étudiant devra réussir aux deux tiers les inférences explicites, car elles demandent des déductions tirées du texte. S'il rencontre des difficultés, l'étudiant les dépassera en cherchant à bien comprendre tout le texte et en faisant des liens entre ses parties. C'est une habileté très difficile à acquérir.

Voilà donc l'explication au fait que les seuils de réussite aux questions sur les textes ne sont pas nécessairement fixés à 60%.

– *Entrevue métacognitive (processus métacognitif)*

L'activité suivante consiste en une entrevue métacognitive avec l'étudiant après la lecture du texte littéraire qu'il vient d'effectuer. Elle vise à l'amener à développer son jugement sur la qualité de sa démarche de lecteur. L'habileté métacognitive est une composante importante de toute compétence. Comme il l'a été expliqué précédemment, une faible habileté à effectuer des retours réflexifs métacognitifs est très souvent reconnue comme étant une caractéristique des élèves en difficulté d'apprentissage (Saint-Laurent, 2008).

Il n'y a pas de réponses attendues aux questionnaires métacognitifs, qu'ils concernent la démarche de lecteur ou de scripteur. En effet, comme il a été dit plus haut, l'habileté à réfléchir sur ses propres stratégies cognitives n'est pas facile pour l'élève ou l'étudiant qui rencontre des difficultés d'apprentissage depuis plusieurs années. L'entrevue vise davantage à lui faire prendre conscience, en le questionnant, qu'il existe des stratégies, et que vous l'aidez, comme orthopédagogue, à les apprendre ou à mieux les utiliser. Les

réponses faites par l'étudiant entre chacune des deux évaluations diagnostiques (A et B) permettront de constater des progrès dans sa capacité à parler de ses stratégies et à mieux évaluer sa démarche.

2^e activité: Lecture orale – la perte de compréhension et les stratégies de dépannage (processus métacognitifs)

Ce sont des processus métacognitifs qui sont évalués par les activités faisant suite à la lecture orale. En effet, la gestion de la compréhension ressort de ces processus. C'est la raison pour laquelle, contrairement à d'autres auteurs, nous privilégions des textes qui recherchent la compréhension de la part du lecteur et qui permettent d'identifier ce qui peut, éventuellement, constituer un handicap à la compréhension.

L'activité de lecture orale comporte deux objectifs : le premier est de vérifier si le lecteur se préoccupe ou non d'une perte de compréhension en cours de lecture. S'il n'en tient pas compte, ce sera l'indice certain que cet étudiant ne cherche qu'à décoder ou à deviner, sans vérifier, donc sans chercher vraiment le sens de ce qu'il lit. Ce type de lecteur a un gros problème. Il faudra faire avec lui un travail systématique de recherche de sens et lui en montrer la nécessité.

Le deuxième objectif est de vérifier la qualité des stratégies de dépannage que l'étudiant utilise lorsque survient une perte de compréhension et qu'il en tient compte. Cela est possible par l'observation des autocorrections qu'il fait et par celle des méprises qu'il laisse au fil de sa lecture. Les autocorrections faites par l'étudiant ne sont pas considérées, par nous, comme étant des méprises. En effet, si le lecteur a constaté par lui-même que la phrase lue n'avait pas de sens et qu'il y a remédié (usage autonome de la stratégie sémantique), cela signifie qu'il comprenait ce qu'il lisait et qu'il s'est autorégulé.

Par contre, une méprise est, selon nous, une erreur non corrigée par le lecteur et elle donne de bonnes indications du type de lecteur qu'il est. Au cégep ou à l'université, plusieurs étudiants sont de type devineur. Même s'ils ne comprennent pas tout, ils globalisent assez rapidement l'information lue, mais sans se soucier de vérifier si le sens des mots qu'ils devinent est correct. Ils n'utilisent donc pas le processus de vérification. Avec ce type d'étudiants, il sera assez facile d'obtenir des résultats, car, au moins, ils cherchent le sens de ce qu'ils lisent. Leur seul handicap est de vouloir aller trop vite. Viendra un jour où ils se feront avoir, leur dit-on, car le degré de difficulté des lectures qu'ils ont à faire leur jouera un tour!

Les pages portant sur l'analyse des stratégies utilisées par l'étudiant devant un mot mal lu et le genre de méprises qu'il a commis vous renseigneront sur le type de lecteur qu'il est et sur la qualité de sa lecture orale. Ajoutons, sur la base de notre expérience d'enseignantes en classes d'adaptation scolaire et en orthopédagogie, qu'une lecture orale fluide ne signifie pas nécessairement qu'il y a compréhension et, à l'inverse, qu'une lecture orale hésitante, comportant des méprises, n'est pas nécessairement signe d'une incompréhension de la lecture. La grille des méprises vous permettra d'identifier le genre de lecteur qu'est l'étudiant grâce aux types de méprises qu'il fait en plus grand nombre.

3^e activité: Rédaction du brouillon d'un texte argumentatif

La dernière activité de cette première séance consiste à faire écrire un brouillon par l'étudiant. Nous proposons un thème, mais vous pouvez en choisir un autre. Ce qui est important, c'est de faire la mise en situation correspondante. Par exemple, vous pouvez réfléchir avec lui sur un sujet, mais sans apporter d'arguments dont il pourra se servir, puisqu'il s'agit, ici, d'un texte argumentatif. En effet, nous avons privilégié ce type de

texte parce qu'il a été appris par l'étudiant lors de ses études secondaires et qu'il a fait l'objet de l'examen ministériel pour l'obtention de son diplôme. D'ailleurs, la « Grille d'évaluation de la compétence à écrire » pour la cinquième secondaire, annexée à ce guide, est une adaptation simplifiée de celle utilisée par le MELS depuis 2003.

Il est un fait avéré que, si les étudiants sont rendus au cégep ou à l'université, ils le sont sur la base de leur réussite à l'épreuve ministérielle exigée pour réussir le secondaire ou le collégial. Le cumul de tous les critères leur a permis de réussir, sauf que des lacunes très importantes en lien avec l'un ou l'autre critère peuvent jouer sur leurs difficultés scolaires actuelles. Il en est ainsi, par exemple, de la faiblesse de certains étudiants par rapport aux critères de cohérence et d'organisation du texte. Ceux-ci ont de la difficulté à développer leurs idées de façon cohérente. L'ordre des idées, la quantité d'idées secondaires en lien avec les idées principales, les temps de verbes appropriés, le découpage du texte en paragraphes, tout cela ne semble pas acquis, chez eux. Soulignons encore une faiblesse certaine quant au critère orthographe, qu'elle soit d'usage ou grammaticale. Par conséquent, l'évaluation du texte produit par l'étudiant fera ressortir les critères réussis et ceux qui sont faibles ou échoués et qui seront travaillés en priorité.

L'objectivation, dernière étape de cette première séance, est importante. Il ne faut donc pas l'escamoter. En effet, elle demande à l'étudiant « de prendre du recul » face aux activités qu'il vient de vivre, en les regardant comme des « objets » desquels il doit tirer les indices d'apprentissages réalisés. Les étudiants en difficulté chronique depuis des années se sont convaincus, au fil des années, qu'ils ne peuvent plus apprendre. C'est ce qu'on appelle une « incapacité apprise ». Il faut donc les amener à voir les preuves du contraire.

Durée approximative des activités de la première séance de l’Outil A

Accueil et entrevue	10 min
Activité 1: Lecture d’un texte littéraire	15 min
Rappel du texte	5 min
Questions de compréhension	15 min
Entrevue métacognitive	10 min
Activité 2: Lecture orale	5 min
Stratégies de dépannage	5 min
Analyse des méprises	5 min
Activité 3: Rédaction du brouillon d’un texte argumentatif	30 min
Objectivation	5 min

Deuxième séance de l’Outil A

L’accueil est important afin de s’assurer d’un début de transfert des stratégies apprises dans les travaux demandés au cégep ou à l’université.

1^{re} activité: La correction et la mise au propre du texte

Cette activité donne à l’étudiant l’occasion d’utiliser les stratégies de révision du texte qu’il a rédigé lors de la première séance. Elle se situe au tout début de la séance alors qu’il est en forme cognitivement, car cette partie est plutôt technique et rigoureuse. Il peut utiliser toutes les ressources matérielles à sa disposition, même les correcteurs intégrés à l’ordinateur dans le cas d’étudiants reconnus dyslexiques.

L’entrevue métacognitive sur le processus d’écriture de son texte par l’étudiant lui permet de développer son jugement sur la qualité de sa démarche de scripteur et du texte produit.

2^e activité: Lecture d'un texte informatif

La lecture d'un texte informatif vise à évaluer l'utilisation efficace des cinq processus de compréhension dans un texte d'un genre autre que littéraire. Les étudiants ont des quantités énormes de lectures à caractère informatif à faire, dans le cadre de leur formation. Les questions de compréhension à la suite de la lecture du texte comportent les trois types, comme pour le texte littéraire: de repérage, d'inférence explicite et d'inférence implicite. D'autres questions sont encore posées à l'étudiant. Certaines d'entre elles portent sur l'appréciation de la justesse de sa réponse (processus métacognitif). Ces réponses apportent des indications intéressantes sur la confiance en sa propre compétence de lecteur de l'étudiant. À notre avis, de nombreuses surestimations montrent une incompréhension du texte, alors que des sous-estimations montrent, plutôt, un manque de confiance en lui comme lecteur. Vous aurez probablement à travailler le sentiment de compétence avec ce type de lecteur en lui faisant vivre des réussites. Celui qui se surestime assez régulièrement devra être confronté à ses résultats et aux explications qu'il y apporte. Il faudra l'accompagner dans ce processus qui peut se révéler difficile sur le plan affectif.

3^e activité: Évaluation des processus d'intégration

Cette activité porte sur l'évaluation isolée des processus d'intégration que sont la connaissance des connecteurs (mots de relation) et celle des référents (mots de substitution, parfois appelés antécédents). Une méconnaissance des processus d'intégration est très souvent à la source de la difficulté des étudiants à faire des inférences explicites (liens entre les phrases ou entre les paragraphes).

Le seuil de réussite attendu pour les épreuves de lecture et d'écriture de mots et de pseudomots est de 80 % chacune, ce qui équivaut à 12 sur 15. En effet, les mots choisis l'ont été, pour une très grande majorité, à partir d'une liste de mots que les élèves de 6^e année primaire doivent savoir orthographier à la fin de l'année (Dulude, 2002, p. 81-109).

4^e et 5^e activité: Évaluation de la lecture et Écriture de mots

En ce qui concerne la lecture, leur analyse doit aussi être qualitative afin d'aider l'orthopédagogue à trouver, éventuellement, une constante dans les difficultés rencontrées par l'étudiant. Rappelons que l'acquisition des mécanismes liés à l'identification des mots est de l'ordre des stratégies de lecture du 1^{er} cycle du primaire (voir MELS, 2001).

L'activité suivante consiste en une entrevue métacognitive avec l'étudiant à la suite de la lecture du texte informatif qu'il vient d'effectuer. Elle vise, encore une fois, à l'amener à développer son jugement sur la qualité de sa démarche de lecteur. Comme pour les questions de l'entrevue suite à la lecture du texte littéraire, il n'y a pas de réponses attendues aux questionnaires métacognitifs. L'entrevue vise davantage à faire prendre conscience à l'étudiant, en le questionnant, qu'il existe des stratégies que vous l'aidez, comme orthopédagogue, à apprendre ou à mieux utiliser. Les réponses faites par l'étudiant entre chacune des deux évaluations diagnostiques permettront de constater des progrès dans sa capacité à parler de ses stratégies et à mieux évaluer sa démarche.

Objectivation

Enfin, l'objectivation, qui est un retour sur les activités de cette séance, doit faire ressortir les apprentissages réalisés en vue de déterminer les besoins prioritaires à travailler lors des

séances d'intervention à venir ou pour les travaux qui seront demandés à l'étudiant, en classe. L'essentiel est que ce dernier commence à croire qu'il a une emprise sur ses apprentissages.

Durée approximative des activités de la deuxième séance de l'Outil A

Accueil et entrevue	5 min
Activité 1 : Correction et mise au propre du texte argumentatif	20 min
Évaluation de la production écrite	10 min
Entrevue métacognitive	5 min
Activité 2 : Lecture d'un texte informatif	10 min
Questions de compréhension	5 min
Compilation des résultats aux deux épreuves de lecture	5 min
Entrevue métacognitive	5 min
Activité 3 : Évaluation des processus d'intégration	16 min
Activité 4 : Évaluation de la lecture	16 min
Activité 5 : Écriture de mots	10 min
Objectivation	5 min

■ L'Outil B

Que l'outil A ou l'Outil B soit utilisé comme deuxième évaluation diagnostique, l'accueil et l'entretien visent à mettre l'étudiant en confiance. La procédure est expliquée dans la 1^{re} séance de l'Outil A.

Les objectifs visés par les évaluations de la lecture du texte littéraire, le rappel, les questions de compréhension, la lecture orale, la démarche de lecteur et de scripteur de

l'étudiant, la production écrite, la lecture du texte informatif, l'évaluation des connecteurs et des référents et, enfin, de la qualité de la lecture et de l'écriture de mots et de pseudomots sont les mêmes que pour l'Outil A. Cela respecte une méthodologie scientifique si on désire comparer les éléments des compétences à lire et à écrire des deux moments d'évaluation.

L'objectivation de la fin est d'importance. En effet, ce retour permet d'analyser la situation révélée par les résultats aux évaluations. L'étudiant et l'orthopédagogue recherchent ensemble les explications à la réussite ou aux difficultés qui persistent et tentent de trouver des pistes pour la suite des actions : poursuivre les séances d'intervention orthopédagogique, les cesser si l'étudiant est devenu assez autonome pour continuer seul, ou décider d'interventions plus pointues si l'orthopédagogue a décelé un éventuel trouble d'apprentissage, propre à la lecture (dyslexie) ou non (déficit de l'attention, hyperactivité, dysphasie, etc.).

*Durée approximative des activités
de la première séance de l'Outil B*

Accueil et entrevue	10 min
Activité 1 : Lecture d'un texte littéraire	15 min
Rappel du texte	5 min
Questions de compréhension	15 min
Entrevue métacognitive	10 min
Activité 2 : Lecture orale	5 min
Stratégies de dépannage	5 min
Analyse des méprises	5 min
Activité 3 : Rédaction du brouillon d'un texte argumentatif	30 min
Objectivation	5 min

*Durée approximative des activités
de la deuxième séance de l'Outil B*

Accueil et entrevue	5 min
Activité 1 : Correction et mise au propre du texte argumentatif	20 min
Évaluation de la production écrite	10 min
Entrevue métacognitive	5 min
Activité 2 : Lecture d'un texte informatif	10 min
Questions de compréhension	5 min
Compilation des résultats aux deux épreuves de lecture	5 min
Entrevue métacognitive	5 min
Activité 3 : Évaluation des processus d'intégration	16 min
Activité 4 : Évaluation de la lecture	16 min
Activité 5 : Écriture de mots	10 min
Objectivation	5 min

CONCLUSION

Nous espérons que l'utilisation de l'un ou l'autre ou des deux outils d'évaluation orthopédagogique vous sera utile. Nous espérons particulièrement qu'ils contribueront à vous faire mieux connaître les jeunes étudiants adultes en difficulté d'apprentissage avec lesquels vous êtes amenées à intervenir. La réussite des interventions dans les domaines de la lecture et de l'écriture, comme dans tous ceux liés à l'apprentissage, repose sur une évaluation juste et rigoureuse des forces et des besoins de l'apprenant. C'est dans ce souci de rigueur et d'exactitude que nous avons conçu cet ouvrage.

Par ailleurs, comme professeures en enseignement en adaptation scolaire au 1^{er} cycle (baccalauréat) ainsi que dans les programmes de 2^e cycle (maîtrise ou DESS en orthopédagogie), nous vous encourageons à poursuivre votre formation, universitaire ou autre, dans des domaines qui touchent les difficultés et les troubles d'apprentissage. De plus en plus, la recherche contribue à faire mieux comprendre le fonctionnement cognitif et affectif des apprenants qui éprouvent des difficultés de diverses natures. C'est sur la base des résultats de ces recherches que nous pouvons améliorer notre compréhension des problèmes d'apprentissage et, par le fait même, nos interventions auprès de ceux, enfants comme adultes, qui éprouvent des difficultés à réussir au plan scolaire et, très

souvent, dans leur vie quotidienne. L'orthopédagogie est un domaine qui exige rigueur, expertise et formation de haut niveau. Ces trois éléments sont garants du professionnalisme lié à la tâche de l'orthopédagogue.

Nous accepterions avec plaisir de recevoir les commentaires d'orthopédagogues ayant utilisé l'un ou les deux outils, et profiter ainsi de leurs avis constructifs visant l'amélioration de l'ouvrage. Vous pouvez nous joindre aux adresses électroniques suivantes :

lucie_deslauriers@uqac.ca

carole.boudreau@usherbrooke.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDY, P. (1993). «La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (API)», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, p. 150-188.
- BOISVENU, A. et L. DES GAGNÉ (2000). *Démarche d'évaluation des difficultés d'apprentissage en lecture (DÉDAL)*. Cadre d'organisation régional pour les élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage, Gatineau, Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais.
- BOYER, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor.
- BURNS, R.B. (1982). *Self-Concept Development and Education*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- DULUDE, F. (2002). *Mes outils pour écrire. Français, 2^e et 3^e cycle du primaire*, Saint-Laurent, ERPI.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- IRWIN, P. (1986) cité dans Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 16.

- LABRIE, C., G. NOISEUX, L. BIBAUD, R. LÉVESQUE et L. LAPLANTE (2007). *Un outil d'accompagnement pour l'orthopédagogue dans l'élaboration de ses interventions*, Comité d'intervention en lecture, Services en adaptation scolaire, Commission scolaire de la Montérégie.
- LAPLANTE, L. (2003). Formation offerte aux orthopédagogues par l'Association des orthopédagogues du Québec, Longueuil, 9 février et 15 mars.
- LAPLANTE, L. (2010). *Dyslexie développementale : identifier pour mieux intervenir ou intervenir pour mieux identifier*. Conférence présentée au 35^e Congrès annuel de l'AQETA, Montréal, 25 et 26 mars 2010.
- LEGENDRE, R. (2005). *Le dictionnaire de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin éditeur.
- LUSSIER, F. et J. FLESSAS (2001). *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*, Paris, Dunod.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). *Document d'information. Épreuve unique. Français, langue d'enseignement. 5^e année du secondaire. Écriture*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). *Document d'information. Épreuve unique. Français, langue d'enseignement. 5^e année du secondaire. Écriture*, Québec, Gouvernement du Québec.

SABOURIN, S. (1995). *Examen diagnostique de la lecture*, Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier.

SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseignement aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Montréal, Gaétan Morin éditeur.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, coll. « Écoles ».

Sous la direction de
Lucie Deslauriers et Carole Boudreau

**ÉVALUATION
ORTHOPÉDAGOGIQUE
DE LA LECTURE
ET DE L'ÉCRITURE
DE JEUNES ÉTUDIANTS
ADULTES**

2010



Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre:

Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture de jeunes étudiants adultes

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2563-4

1. Lecture - Enseignement correctif - Évaluation. 2. Écriture - Enseignement correctif - Évaluation. 3. Dyslexiques - Éducation.
4. Personnes en difficulté d'apprentissage - Éducation. I. Deslauriers, Lucie, 1948- . II. Boudreau, Carole, 1962- .

LB1050.5.E83 2010 371.91'44 C2010-941137-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages: PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Couverture: RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096

Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution:

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.

1650, boulevard Lionel-Bertrand

Boisbriand (Québec) J7H 1N7

Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION

SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL

168, rue du Noyer

1030 Bruxelles

Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA

Chemin des Chalets

1279 Chavannes-de-Bogis

Suisse

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE

POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION

Angle des rues Jilali Taj Eddine

et El Ghadfa

Maârif 20100 Casablanca

Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

SÉANCE 1.	1
Activité 1 – Lecture du texte littéraire « Le legs du curé ».	3
Activité 2 – Lecture orale du texte « Le pouvoir de la technologie »	7
Activité 3 – Rédaction du brouillon d'un texte argumentatif.	11
SÉANCE 2.	13
Activité 1 – Correction et mise au propre du texte argumentatif.	15
Activité 2 – Lecture du texte informatif « Observation au microscope »	19
Activité 3 – Processus d'intégration	23
Activité 4 – Lecture de mots.	29
Activité 5 – Écriture de mots.	33

SÉANCE



Activité 1

LECTURE DU TEXTE LITTÉRAIRE « LE LEGS DU CURÉ »

Activité 2

LECTURE ORALE DU TEXTE « LE POUVOIR DE LA TECHNOLOGIE »

PAUSE

Activité 3

RÉDACTION DU BROUILLON D'UN TEXTE ARGUMENTATIF

LE LEGS DU CURÉ

Notre curé habite aux environs d'Anvers. Son presbytère est assez cossu ; d'ailleurs, au lieu de manger, comme bien d'autres, tout son revenu, il a pendant longtemps le bon esprit d'économiser, de sorte qu'à la fin, il se trouve fort riche. Mais la mort, qui n'épargne personne, vient le chercher pour faire le grand voyage. Il devient hydropique. De tous les médecins qu'il consulte, aucun ne lui laisse d'espérance. Il en prend donc son parti, transforme tous ses biens en dons pour ses œuvres pies et, après avoir ainsi pris tous ses arrangements avec le ciel, ne songe plus qu'à bien mourir.

C'est dans cette situation que lui arrivent, un jour, frère Louis et frère Simon, deux Dominicains d'Anvers qui avaient prêché dans le voisinage. Ils comptaient trouver en sa cure le bon accueil et le bon gîte ; pour cette fois, cependant, il leur faut à chercher dîner ailleurs. Ils demandent, bien sûr, des nouvelles du malade, ils le questionnent sur son état, lui tâtent les mains, les jambes, le corps et, d'un air de compassion, conviennent qu'il a déjà trop attendu et que la maladie a progressé au point qu'il devient impossible de l'arrêter.

Comme ils vont s'en aller, ils se disent, soudain, que le curé ayant économisé durant toute sa vie, il doit avoir dans son coffre beaucoup d'écus. Ils forment donc le projet de lui en prélever quelques-uns.

- Nous avons besoin de vingt livres pour notre bibliothèque, se disent-ils. Si nous pouvions les soutirer à ce bouffi, nous serions bien reçus par notre Prieur.

Cette idée leur plaît si fort que frère Louis, le beau parleur de l'Ordre, se charge d'y amener le moribond.

Il s'approche de sa couche et, utilisant le langage onctueux de la dévotion, il commence par parler au malade de la mort inexorable, l'exhorte à songer au salut de son âme et, surtout, l'engage à racheter ses péchés par l'aumône.

- Je m'en suis déjà occupé, répond le curé. De tout ce dont je puis disposer ici-bas, il n'est rien que je n'aie déjà donné pour l'amour de Dieu et jusqu'au lit même où vous me voyez souffrir.
- Quoi, vous avez déjà tout donné ! s'écrie le moine surpris. Mais savez-vous que ce n'est pas assez de faire l'aumône et que, pour plaire à Dieu, il faut encore, selon l'expression des Écritures, examiner comment on le fait ?
- Je ne pouvais guère me tromper, réplique le malade. Ce village m'a nourri jusqu'à ce jour et je laisse à ses pauvres ma provision de blé qui peut bien valoir dans les dix livres. J'y ai des parents dans le besoin, je leur donne mes vaches et mes troupeaux. Je n'ai point oublié les orphelins et les infirmes. Enfin, j'ai fait un legs de cent sols pour les béguines et les cordeliers.

- Ces dispositions sont, sans doute, édifiantes, reprend le Dominicain, mais nos bons Pères, vous les avez donc oubliés? Un couvent rempli de tant de saints religieux qui jeûnent sans cesse, qui ne portent point de linge fin et qui, tous les jours, prient le Seigneur pour vous! Ah! mon pauvre frère, Dieu ne vous fera pas miséricorde!

Le prêtre, étonné de ce discours, répond qu'il est au désespoir de s'être tant pressé mais que, malheureusement, il n'est plus en son pouvoir de réparer la faute, qu'il ne lui reste plus un denier à donner, plus même un grain de blé. Les deux moines reviennent à la charge. Ils proposent de modifier le testament en changeant la disposition de quelques legs pour y trouver leur part. À les entendre, c'est la meilleure aumône que puisse faire notre malade. En la lui suggérant, ils songent moins, disent-ils, à la détresse de leur monastère qu'au salut de son âme. Cette avidité impudente et si peu chrétienne indigné le curé. Il est résolu d'en punir les deux cafards et, avant de mourir, de divertir à leurs dépens les bourgeois d'Anvers.

- Mes frères, leur dit-il, après avoir feint de rêver un moment, il me reste bien encore, je l'avoue, un joyau précieux dont je ne vous ai point parlé. Mais pour celui-ci, il m'est impossible de m'en dessaisir avant ma mort et, tout désespéré qu'est mon état, m'en offrirait-on, à cette heure, cent marcs d'or, je ne pourrais me résoudre à le céder. J'ai décidé de vous le laisser et je remercie Dieu de vous avoir envoyés chez moi tandis que je vis encore. Que votre Prieur vienne demain pour que je puisse lui en faire donation solennelle.

Les moines ravis s'en vont aussitôt. Arrivés au monastère, ils font convoquer le chapitre où ils annoncent le coup de maître que leur zèle adroit vient d'opérer. Ils demandent que, pour célébrer cette fortune, il y ait, le soir même, régal au réfectoire. La requête est acceptée dans la joie et le Prieur envoie chercher flans et pâtés de fine volaille. Au lieu du vin de tous les jours, il fait servir les meilleurs crus trouvés en la ville. On chante, on boit, on trinque à l'hydropique et surtout à l'éloquence de frère Louis.

Pendant ce temps, toutes les cloches de l'église sonnent comme si on y avait conduit le corps d'un saint. Les voisins, surpris, se demandent les uns aux autres quelle fête les moines vont célébrer le lendemain. Cependant, au milieu de ces saints débordements, frère Louis, en politique consommé que les plaisirs et la gloire ne sauraient détourner de son dessein, remet la conversation sur ce mystérieux joyau. Fier d'achever seul son projet, il est ravi que sire Prieur ne se donne pas la peine de se rendre au village et il offre d'y retourner lui-même avec quelques frères. Le vin et la joie ont tellement échauffé les têtes que la communauté applaudit à cette proposition.

Le lendemain, dès qu'il fait jour, les moines ne font qu'une course jusqu'au village tant ils craignent de trouver le curé mort. Heureusement qu'il n'en est rien! Ils le saluent au nom de Notre-Seigneur et lui demandent s'il ne se sent pas quelque peu soulagé.

- Hélas! Non, mes frères, répond-il. Mon heure approche, mais soyez les bienvenus. Je n'ai pas oublié ma promesse. Cependant, que l'un de vous aille à la ville pour y quérir le maire et les échevins pour qu'ils puissent servir de témoins.

C'est bien là une nouvelle malice de sa part pour les faire trotter quelque temps encore.

À leur arrivée, le curé salue ces officiers, les prie de s'asseoir et leur dit :

- Seigneur et amis, j'étais, hier, gisant sur ce lit de douleur quand frère Louis que voilà est venu, avec un de ses confrères, chercher bonne table chez moi. En digne frère prêcheur, il m'a exhorté à bien mourir et, surtout, à faire quelques legs à son couvent pour le rachat de mes péchés. J'avais eu l'imprudence de disposer déjà de tous mes biens. Il m'a représenté, cependant, que si je ne leur donnais quelque chose, Dieu ne me ferait aucune miséricorde et moi, bon chrétien, je me suis souvenu, heureusement, que je possédais encore un joyau dont je pouvais les gratifier. Je déclare donc, en votre présence, mes seigneurs, que je le leur abandonne, dès ce moment, en toute propriété et que mon espoir est qu'ils en jouissent sitôt après ma mort.

Les moines ne savent trop que penser de ce discours, moitié sérieux, moitié ironique. Ils feignent pourtant de n'avoir pas pressenti la leçon et frère Louis, l'orateur de la bande, presse le moribond de déclarer, enfin, aux magistrats quel est ce joyau.

- Chers seigneurs, enchaîne le curé, c'est ma vessie dont je leur conseille de faire une aumônière pour aller à la quête des successions. Ma maladie a dû la rendre suffisamment ample ; elle pourra contenir beaucoup et je souhaite qu'ils la remplissent souvent...

À ces mots, tout ce qu'il y a d'assistants dans la chambre, magistrats et autres, sont pris d'un tel fou rire que les frères, confus, se sauvent en maudissant frère Louis et son éloquence.

Source : Bise, G. (1980). *Légendes médiévales*, Genève, Minerva, p. 148-151.



LE POUVOIR DE LA TECHNOLOGIE

C'est surtout le pouvoir de la technologie qui préoccupe Jonas, car ce pouvoir nous permet de modifier l'ordre naturel à sa racine même. Pensons au développement de la pharmacologie, qui ouvre la perspective d'un contrôle du comportement au moyen de médicaments et de drogues diverses. Tous les troubles mentaux et psychologiques pourraient éventuellement être « soignés » par des actions chimiques sur le système nerveux. Le champ d'action ainsi ouvert est sans limite, et ce type d'intervention s'applique déjà, dans certaines conditions, aux cas suivants : troubles de comportement et d'apprentissage des enfants, hyperactivité, timidité excessive, action sur les centres nerveux du plaisir ou de l'agressivité, dépression, performance au travail, désir sexuel, orientation sexuelle, etc. Le pouvoir de la pharmacologie : une pilule pour chacun de nos problèmes ?

Pensons également aux dangers que représente la capacité de manipuler et de modifier le code génétique, de redéfinir l'identité génétique de l'être humain, d'éliminer du patrimoine génétique de l'humanité certains traits jugés indésirables, de choisir à l'avance les caractéristiques génétiques de nos enfants (rêve de l'enfant parfait, de « l'enfant à la carte »). N'y a-t-il pas là un danger de se livrer à des actions aux conséquences irréversibles qu'on ne peut pourtant pas prétendre contrôler et connaître avec certitude ?

Pensons encore à des innovations telles que le cinéma et la télévision en trois dimensions et les images en réalité virtuelle produites par des ordinateurs. De telles techniques ne risquent-elles pas, par leur puissance d'évasion irrésistible, de contribuer à créer de véritables « drogues électroniques » ? La tentation pourrait être forte pour plusieurs de chercher là un exutoire à leurs carences affectives et à leur mal de vivre. Il s'agit là de pouvoirs inouïs qui seront disponibles dans un avenir rapproché. La responsabilité qui en découle est énorme et il nous faut l'assumer.

Source : Métayer, M. (1997). *La philosophie : enjeux et débats actuels*, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 206.

PAUSE

SÉANCE

2

Activité 1

CORRECTION ET MISE AU PROPRE DU TEXTE ARGUMENTATIF

PAUSE

Activité 2

LECTURE DU TEXTE INFORMATIF «OBSERVATION AU MICROSCOPE»

Activité 3

PROCESSUS D'INTÉGRATION

- A** Compréhension des connecteurs ou mots de relation
- B** Compréhension des référents ou mots de substitution

Activité 4

LECTURE DE MOTS

- A** Mots fréquents
- B** Mots réguliers
- C** Mots irréguliers
- D** Pseudomots

Activité 5

ÉCRITURE DE MOTS

PAUSE

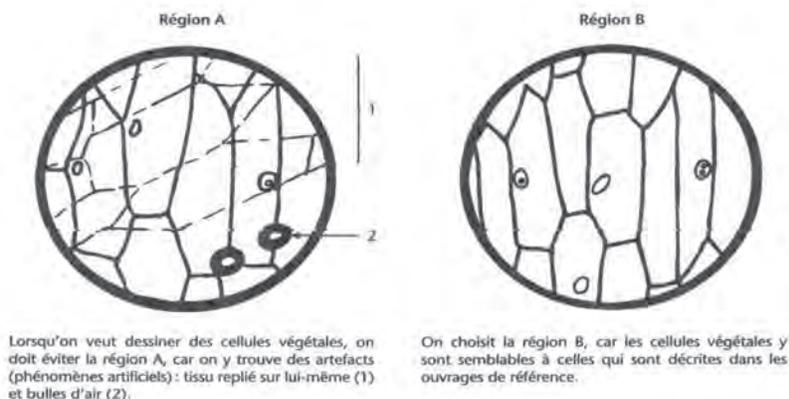
OBSERVATION AU MICROSCOPE

Pour observer des cellules ou des tissus au microscope, on utilise, la plupart du temps, des préparations industrielles ou, encore, on effectue un montage en couche mince sur une lame de verre. Les préparations industrielles offrent certains avantages. En effet, les lames issues d'un même lot de production présentent généralement les tissus dans la même position et avec les mêmes colorations, ce qui facilite la mesure et le repérage. De plus, ces préparations comportent un jeu de couleurs plus variées que celui des préparations domestiques, ce qui permet d'observer plus précisément les structures que l'on veut étudier. Les préparations domestiques offrent aussi des avantages : elles sont peu coûteuses et permettent d'observer des cellules (comme des bactéries et du zooplancton) ou des tissus vivants (comme l'épiderme d'une feuille).



Quelle que soit la préparation utilisée, il importe d'abord de choisir une zone d'observation qui soit représentative de l'objet étudié. En règle générale, une zone représentative est une image nette et détaillée de l'objet, sans plissement ou déchirure de tissus, sans bulles d'air ou taches de colorant. Dans la plupart des tissus, on trouve plus d'une zone d'observation représentative (voir la figure 3.25). Parfois, toutes les structures recherchées n'apparaissent pas à la première observation. Il faut par conséquent changer de champ, en déplaçant horizontalement la platine, ou modifier la profondeur de champ, à l'aide de la vis micrométrique ou en choisissant un autre objectif.

Après avoir choisi un grossissement, bien ciblé et identifié les structures que l'on cherche, on consigne ses observations dans un dessin. Le dessin est un schéma qui représente une synthèse de l'observation, c'est-à-dire qu'il comporte toutes les structures cellulaires observées à une valeur de grossissement donnée, même s'il a été nécessaire de déplacer la platine (voir la figure 3.26).



Lorsqu'on veut dessiner des cellules végétales, on doit éviter la région A, car on y trouve des artefacts (phénomènes artificiels) : tissu replié sur lui-même (1) et bulles d'air (2).

On choisit la région B, car les cellules végétales y sont semblables à celles qui sont décrites dans les ouvrages de référence.

FIGURE 3.25
Choix d'une zone d'observation

Lorsqu'on fait un dessin, on doit s'assurer qu'on respecte bien les formes variées, leurs proportions et leur disposition dans le champ d'observation. On dessine dans un cercle qui représente le champ d'observation du microscope. Connaissant le diamètre du champ d'observation à la valeur de grossissement choisie, on établit la proportion du diamètre du champ occupé par la

structure la plus grande; celle-ci devient alors la structure de référence. Ensuite, on dispose adéquatement sur le schéma les autres structures observées, en respectant leurs proportions par rapport à la structure de référence (voir la figure 3.27).

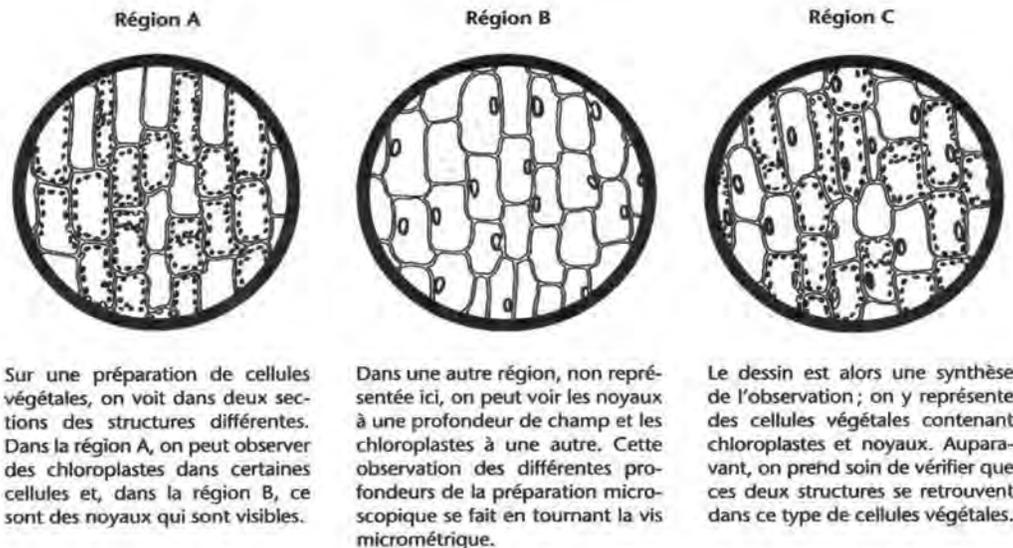
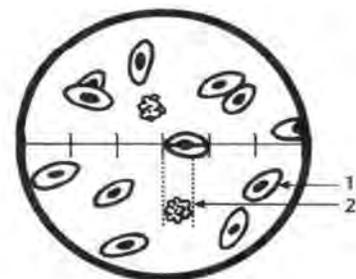


FIGURE 3.26
Synthèse de l'observation

Parfois, lorsqu'on observe une préparation industrielle, il nous est impossible de terminer notre dessin dans le temps qui nous est alloué. Voici une méthode de repérage qui permet de poursuivre ce travail à un autre moment. Tout d'abord, on note les données inscrites sur la lame histologique ainsi que le grossissement utilisé. Ensuite, on centre une structure de la zone représentative dans le champ d'observation. Sur la base de ces mêmes données, à l'aide des échelles graduées et de leur vernier, on établit les coordonnées cartésiennes de la structure à identifier ou de l'endroit où on a interrompu son dessin.

Par exemple, on observe une cellule en métaphase, à un grossissement de 400X. Tout d'abord on place cette cellule au centre du champ d'observation et on note les informations inscrites sur l'étiquette de la lame (par exemple, Turtox B 7.1872, Vicia root tip). Puis, à l'aide des échelles graduées et de leur vernier situés sur la platine, on lit les coordonnées. En procédant de cette manière, il est toujours possible de trouver par la suite la structure qu'on cherche. Cette manière de procéder peut également servir, en histologie, à préparer un examen d'identification de structure.



Dans ce dessin, le cercle représente le champ microscopique. On a respecté les proportions des deux types de cellules entre elles et leurs proportions par rapport au champ microscopique. Pour ce faire, on a estimé que chaque cellule nucléée (1) couvre le sixième du diamètre de champ. Par la suite, on estime la grosseur des autres structures (2) par rapport à la cellule nucléée.

FIGURE 3.27
Proportions dans un dessin

Source: Boisclair, G., J. Pagé et R. Mathieu (1998). *Guide des sciences expérimentales*, 2^e éd., Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 93-97.

Questions de compréhension du texte informatif

Tu dois répondre aux questions suivantes.

1 Quels sont les avantages qu'offrent les préparations industrielles ?

2 Selon toi, pourquoi les préparations domestiques sont-elles peu coûteuses comparativement aux préparations industrielles ?

- Je pense avoir bien répondu à la question.
 Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.
-

3 En règle générale, qu'est-ce qu'une zone représentative ?

4 En quoi est-ce important de bien choisir une zone d'observation représentative de l'objet ?

- Je pense avoir bien répondu à la question.
 Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.
-

5 Qu'arrive-t-il lorsque les structures recherchées n'apparaissent pas à la première observation ?

6 En combinant les trois éléments de la figure 3.26, explique en quoi consiste la synthèse de l'observation.

7 À quel moment consigne-t-on les observations dans un dessin ?

8 Lorsqu'on observe une préparation industrielle, il n'est pas toujours possible de terminer le dessin dans le temps alloué. Quelles sont les trois actions à poser afin de pouvoir poursuivre le travail à un autre moment ?

9 Remets en ordre les étapes suivantes selon le texte.

- a) Établir la proportion du diamètre du champ occupé par la structure la plus grande; celle-ci devient alors la structure de référence.
- b) S'assurer qu'on respecte bien les formes variées, leurs proportions et leur disposition dans le champ d'observation.
- c) Disposer adéquatement sur le schéma les autres structures observées, en respectant leurs proportions par rapport à la structure de référence.
- d) Dessiner dans un cercle qui représente le champ d'observation du microscope.

Choix: d,b,a,c
 b,d,a,c
 b,d,c,a
 d,b,c,a

- Je pense avoir bien répondu à la question.
 Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.
-

Tu dois placer chacun des mots connecteurs proposés au bon endroit dans le texte.

- Mots connecteurs: évidemment – alors – et – puis – mais – ni – mais – n'empêche – car – si

Aujourd'hui, Jérôme, mon meilleur ami, m'a annoncé une grande nouvelle: Sonia, sa blonde, est enceinte. Il me demandait ce que je ferais à sa place. Ce n'est pas facile à répondre une question pareille. Je lui ai _____ demandé ce qu'il envisageait. Il m'a répondu: «C'est lâche, je le sais, _____ j'aurais le goût de te répondre qu'elle se démerde, elle avait bien beau prendre la pilule.» Et _____ il y a l'avortement qu'il m'a dit. Son père lui prêterait l'argent, j'en suis sûr. Mais voilà Sonia ne veut pas en entendre parler. _____ elle ne veut pas entendre parler ni de mariage _____ d'adoption.

Au fond, elle a bien raison _____ Jérôme ne se sent pas prêt du tout à s'engager pour la vie. On sent que Jérôme est tiraillé. Il a le goût de fuir _____ en même temps, on sent qu'il veut faire face à la musique et prendre ses responsabilités. Il avait l'air bien misérable le pauvre! _____ je n'ai pas été capable de lui donner des conseils. Moi-même je ne sais pas ce que je ferais dans une telle situation. Et puis, je crois, que c'est de parler qu'il avait besoin. Tant mieux _____ le fait de parler lui a permis de voir plus clair dans la solution de son problème. En tout cas, c'est ce qu'il m'a dit en me quittant. _____ que j'ai déjà envié sa situation, mais certainement pas aujourd'hui.

Source: Boucher, M. (1991). *Appelé(e) à l'amour*, Montréal, Lidec.

LES NOMS DES JOURS ET DES MOIS

Il est fréquent que des mots français, italiens et espagnols se ressemblent beaucoup. C'est le cas des noms de jours et de mois. **Cela** n'a rien d'étonnant puisque **ces trois langues** sont parentes. Remontons donc à l'origine de **ces mots**, c'est-à-dire au latin, la langue des Romains de l'Antiquité, pour en savoir plus sur les liens de parenté qui **les** unissent.

Le nom des jours

Les Romains de l'Antiquité employaient **deux mots** pour désigner chaque jour de la semaine : le mot latin *dies*, qui signifie « jour », et le nom d'une planète. À l'époque, les Romains connaissaient sept planètes : le Soleil, la Lune, Mercure, Vénus, Mars, Saturne et Jupiter. Voici à quoi correspondaient les jours.

Dimanche : jour du Soleil

Lundi : jour de la Lune

Mardi : jour de Mars

Mercredi : jour de Mercure

Jeudi : jour de Jupiter

Vendredi : jour de Vénus

Samedi : jour de Saturne

Le français a conservé la syllabe *-di* du latin. Cinq noms, soit *lundi*, *mardi*, *mercredi*, *jeudi* et *vendredi*, ont gardé des traces de leur origine latine, et deux noms, *samedi* et *dimanche*, ont été transformés. L'expression *jour du Soleil* est restée dans **les langues germaniques** : *dimanche* se dit *Sunday* en anglais et *Sonntag* en allemand. *Sun* et *Sonne* signifient « Soleil ».

Dans les pays latins comme l'Italie, l'Espagne, le Portugal et la France, sous l'influence du christianisme, le jour du Soleil est devenu le jour du Seigneur : *dies dominicus*. Ce terme a à son tour subi quelques transformations : il est d'abord devenu *diominicus*, ensuite *diemenche* en ancien français, puis *dimanche* en français moderne.

Le mot *samedi* a connu **un sort semblable**. Alors qu'il est resté le jour de Saturne en anglais (*Saturday*), **il** est devenu le jour du sabbat dans les autres langues ; en ancien français, cette expression est devenue *samedi*, ce **qui** signifiait aussi « septième jour ».

Le nom des mois

Dans l'ancien calendrier romain, certains mois étaient dédiés à des dieux comme Mars, dieu de la guerre, de la végétation et du printemps, et Maia, déesse de la fécondité.

En l'an 45 avant notre ère, Jules César a fait une réforme du calendrier. Plusieurs mois ont alors changé de nom. Juin, juillet et août ont été dédiés à des personnages importants de l'histoire de Rome : Junius, Julius (Jules César) et Auguste.

On constate que le mot *septembre*, qui contient le mot *sept*, désigne **le neuvième mois de l'année**. Même chose pour le mot *octobre* : il désigne le dixième mois et est pourtant construit à partir du latin *octo* qui veut dire « huit ». La raison en est simple. L'ancienne année romaine commençait en mars ; septembre était donc le septième mois de l'année et octobre, le huitième. La racine latine *octo* est restée en français dans le mot *octogone*, qui correspond à une figure géométrique à huit côtés, et dans le mot *octogénaire*, qui désigne une personne qui a atteint l'âge de quatre-vingts ans.

Source : Dulude, F. (1997). *Signet 4^e année*, Livre B, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 95-96.

Compréhension des référents ou mots de substitution

Détermine à qui ou à quoi réfère chacun des mots de substitution soulignés dans le texte.

■ Cela

a) _____

■ ces trois langues

b) _____

■ ces mots

c) _____

■ les

d) _____

■ deux mots

e) _____

■ les langues germaniques

f) _____

■ un sort semblable

g) _____

■ il

h) _____

■ qui

i) _____

■ le neuvième mois de l'année

j) _____

4A

Mots fréquents

1. beaucoup
2. encore
3. toujours
4. maintenant
5. cependant
6. alors
7. jamais
8. d'ailleurs
9. peut-être
10. vraiment
11. quoique
12. tandis que
13. autrement
14. ensuite
15. à propos

1. enthousiasme
2. eczéma
3. basketball
4. serein
5. ennuyeux
6. catastrophique
7. cathédrale
8. volontiers
9. amygdale
10. tressaillir
11. s'empresse
12. occasionner
13. rendez-vous
14. écureuil
15. particulièrement

1. clown
2. monsieur
3. spatial
4. hondurien
5. évidemment
6. agenda
7. fonction
8. orchestre
9. référendum
10. joaillier
11. aiguille
12. ubiquité
13. automnal
14. chrome
15. exempt

1. préLuc
2. brage
3. clopre
4. pride
5. varmon
6. sourdo
7. luitra
8. gollarque
9. vutrin
10. probu
11. modor
12. stramoi
13. gropaf
14. appluche
15. cratin

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

Sous la direction de
Lucie Deslauriers et Carole Boudreau

**ÉVALUATION
ORTHOPÉDAGOGIQUE
DE LA LECTURE
ET DE L'ÉCRITURE
DE JEUNES ÉTUDIANTS
ADULTES**

2010



Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre:

Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture de jeunes étudiants adultes

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2563-4

1. Lecture - Enseignement correctif - Évaluation. 2. Écriture - Enseignement correctif - Évaluation. 3. Dyslexiques - Éducation.
4. Personnes en difficulté d'apprentissage - Éducation. I. Deslauriers, Lucie, 1948- . II. Boudreau, Carole, 1962- .

LB1050.5.E83 2010 371.91'44 C2010-941137-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages: PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Couverture: RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096

Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution:

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.

1650, boulevard Lionel-Bertrand

Boisbriand (Québec) J7H 1N7

Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

SÉANCE



ACCUEIL OU ENTREVUE AVEC L'ÉTUDIANT	7
Activité 1 – Lecture d'un texte littéraire	11
Observation du lecteur pendant la lecture	12
Rappel du texte	16
Questions de compréhension	24
Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte littéraire	26
Activité 2 – Lecture orale	29
Stratégies de dépannage	31
Grille d'analyse des méprises	36
Analyse qualitative de la lecture orale	37
Activité 3 – Rédaction du brouillon d'un texte argumentatif	41
Observation du scripteur pendant la rédaction du brouillon	42
Objectivation	44

SÉANCE



ACCUEIL OU ENTREVUE AVEC L'ÉTUDIANT	47
Activité 1 – Correction et mise au propre du texte argumentatif	48
Observation du scripteur pendant la mise au propre	50
Entrevue métacognitive sur la démarche d'écriture d'un texte argumentatif	52
Évaluation de la production écrite	53
Activité 2 – Lecture d'un texte informatif	57
Observation du lecteur pendant la lecture	58
Questions de compréhension	62
Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte informatif	64
Compilation des résultats aux deux épreuves de lecture	65
Activité 3 – Évaluation des processus d'intégration	67
Compréhension des connecteurs ou mots de relation	68
Compréhension des référents ou mots de substitution	69
Activité 4 – Évaluation de la lecture	73
Mots fréquents	75
Mots réguliers	75
Mots irréguliers	76
Pseudomots	77
Activité 5 – Écriture de mots	79
Objectivation	81
BILAN DES RÉSULTATS	83
PRIORISATION DES INTERVENTIONS	85
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	87

LE *CAHIER DES RÉSULTATS* sert à noter les faits d'observation lors des activités d'évaluation, à inscrire les réponses de l'étudiant aux questions posées oralement, ainsi qu'à calculer et à analyser les résultats obtenus à la suite des corrections. À cet effet, des grilles de notation ont été conçues, et ce, pour chacune des activités prévues dans la démarche d'évaluation. À l'exception des grilles d'entrevue, de correction de la production écrite et de l'analyse de la lecture orale, les grilles de notation et de correction ne sont pas les mêmes dans l'Outil A et l'Outil B. Nous présentons ici un descriptif des éléments à consigner pour chaque activité.

■ **Entrevue avec l'étudiant**

L'entrevue avec l'étudiant a comme objectifs de faire connaissance, puis, pour l'orthopédagogue, de connaître son parcours scolaire à partir du début de son entrée au primaire jusqu'au jour de l'évaluation orthopédagogique, ainsi que de connaître quelle compréhension il a des difficultés d'apprentissage qui l'empêchent de réussir comme il le souhaiterait. La grille d'entrevue suggérée permet de recueillir les informations clés de l'histoire scolaire de l'étudiant et de prendre en note des informations jugées importantes.

■ **Lecture d'un texte littéraire**

Après la lecture du texte littéraire, vous aurez à identifier les éléments retenus par l'étudiant lors du rappel de la lecture en encerclant les chiffres correspondant aux unités rappelées. Ces unités sont de niveau 1 (idées principales) ou de niveau 2 (idées secondaires). Dans le cas où l'étudiant rappellerait des unités ne faisant pas partie du texte, vous devrez les inscrire dans la colonne «Autres éléments». Si le pourcentage d'ajouts est pertinent, c'est signe que l'étudiant utilise les processus d'élaboration de façon intéressante et efficace. Il interagit avec l'auteur et a sûrement du plaisir à lire. Si une grande proportion des ajouts est non pertinente, l'orthopédagogue devrait questionner l'étudiant pour l'amener à se justifier. À la fin de la compilation, vous devrez indiquer le nombre d'unités rappelées pour chacun des niveaux de rappel, ainsi que pour chaque temps de l'histoire (récit à 5 temps ou plus).

À la suite de la grille de notation du rappel du texte, une grille de correction et de notation des réponses aux questions de compréhension vient compléter l'évaluation de la compréhension. À la fin de cette grille, un tableau permet d'inscrire les résultats obtenus à la fois

pour le rappel du texte et pour les réponses aux questions de compréhension. Finalement, un espace est prévu pour identifier les points forts et les points faibles de l'étudiant, ainsi que les objectifs à prioriser lors des interventions orthopédagogiques.

■ **Entrevues métacognitives**

Dans le but de connaître les stratégies de lecture et d'écriture de l'étudiant, nous proposons des grilles d'entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte littéraire et un texte informatif ainsi que sur la compétence à écrire.

■ **Lecture orale**

Pour évaluer les méprises ainsi que les stratégies de dépannage de l'étudiant lors de la lecture orale, des grilles d'analyse sont prévues dans ce cahier. Dans la grille d'analyse des méprises, trois types peuvent être relevés : phonologique, syntaxique ou sémantique. En ce qui concerne les stratégies de dépannage, nous jugeons que devant un nombre élevé de méprises, une analyse portant sur cinq mots des trois types peut donner un indice appréciable des stratégies de lecture que l'étudiant méconnaît ou n'utilise pas.

■ **Rédaction d'un texte argumentatif**

Lors de la rédaction du brouillon et de la mise au propre d'un texte argumentatif, une grille d'observation pour chacune de ces activités permet de noter des informations jugées pertinentes. Vous trouverez également la grille de correction qui vous permet d'évaluer la production écrite de l'étudiant selon les critères émis par le MELS.

■ **Lecture d'un texte informatif**

Pour évaluer la compréhension du texte informatif, vous devrez corriger les réponses de l'étudiant à partir de la grille de correction et inscrire les résultats obtenus dans l'espace prévu à cette fin. Au terme de l'analyse de la compréhension du texte informatif, une grille permet de compiler les résultats obtenus aux deux activités de compréhension de texte, soit la lecture du texte littéraire et du texte informatif.

■ **Évaluation des processus d'intégration**

Dans cette partie, vous trouverez les corrigés des activités visant à évaluer la compréhension des connecteurs (ou mots de relation) et des référents ou mots de substitution. Pour chacune des activités d'évaluation, un espace est prévu pour y inscrire les résultats obtenus.

■ **Lecture de mots (fréquents, réguliers, irréguliers) et de pseudomots**

Pour chacune des activités d'évaluation de la lecture de mots et de pseudomots, une grille de notation est prévue afin d'y inscrire les résultats obtenus.

■ **Écriture de mots**

Pour l'activité d'écriture de mots, vous trouverez la liste des mots à dicter à l'étudiant.

■ **Bilan des résultats et priorisation des interventions**

À la fin du document, vous êtes invitées à faire un bilan des résultats, en débutant par un bref rappel de l'historique scolaire. La synthèse des résultats obtenus se fait à deux niveaux. Le premier concerne uniquement les résultats aux questions de compréhension des deux textes. Le deuxième niveau comprend les résultats aux processus isolés. Si la moyenne des résultats aux questions de compréhension des deux textes est supérieure à 80 %, on pourrait en conclure que cet étudiant n'a pas besoin d'un soutien orthopédagogique. Toutefois, si les résultats aux processus évalués en situation authentique de lecture sont forts et que ceux évalués de façon isolée sont faibles, il faudra interpréter autrement l'ensemble des résultats : cet étudiant consulte pour des difficultés d'apprentissage qui proviennent probablement de processus pour lesquels il ne peut pas utiliser de stratégies compensatoires. En effet, un excellent résultat aux questions de compréhension peut cacher des moyens de compensation qui se sont avérés efficaces au fil du primaire et du secondaire, mais qui ne le seront peut-être pas au niveau postsecondaire.

SÉANCE



ACCUEIL ET ENTREVUE AVEC L'ÉTUDIANT

10 min

Activité 1

LECTURE D'UN TEXTE LITTÉRAIRE

45 min

- A** Observation du lecteur pendant la lecture
- B** Rappel du texte
- C** Questions de compréhension
- D** Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte littéraire

Activité 2

LECTURE ORALE

15 min

- A** Analyse qualitative de la lecture orale
- B** Stratégies de dépannage
- C** Grille d'analyse des méprises

PAUSE

Activité 3

RÉDACTION DU BROUILLON D'UN TEXTE ARGUMENTATIF

30 min

- A** Observation du scripteur pendant la rédaction du brouillon

OBJECTIVATION

5 min

1^{re} RENCONTRE

OBJECTIFS

Cette première entrevue permet à l'étudiant et à l'orthopédagogue de se connaître mutuellement. Pour l'étudiant c'est aussi l'occasion d'exprimer ses attentes. C'est lors de cette première rencontre que l'orthopédagogue informe l'étudiant sur le nombre et la durée des séances d'évaluation et, éventuellement, d'intervention.

L'orthopédagogue présente à l'étudiant les parties de la rencontre.

2^e RENCONTRE

OBJECTIFS

Cette deuxième entrevue permet à l'étudiant de revenir sur les apprentissages qu'il a réalisés au cours des séances d'intervention orthopédagogique et de la satisfaction qu'il a à en évaluer la maîtrise.

L'orthopédagogue, quant à elle, fait part à l'étudiant que cette deuxième évaluation lui permettra de voir ce qui est acquis et ce qu'il reste à travailler, éventuellement.

À la suite de cette évaluation, l'étudiant devra prendre une décision : cesser les séances, les poursuivre ou investiguer davantage un possible trouble d'apprentissage.

L'orthopédagogue présente à l'étudiant les parties de la rencontre.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

DIFFICULTÉS EN LECTURE Oui Non

Commentaires : _____

DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE Oui Non

Commentaires : _____

AIDE EN ORTHOPÉDAGOGIE Oui Non

Commentaires : _____

AIDE EN CLASSE
OU EN SERVICE PRIVÉ Oui Non

Commentaires : _____

REDOUBLEMENT Oui Non

Commentaires : _____

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DIFFICULTÉS EN LECTURE Oui Non

Commentaires: _____

DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE Oui Non

Commentaires: _____

AIDE EN ORTHOPÉDAGOGIE Oui Non

Commentaires: _____

AIDE EN CLASSE
OU EN SERVICE PRIVÉ Oui Non

Commentaires: _____

REDOUBLEMENT Oui Non

Commentaires: _____

SITUATION SCOLAIRE ACTUELLE

Les cours jugés difficiles par l'étudiant: _____

Les cours jugés plus faciles par l'étudiant: _____

Autoappréciation de sa compétence à lire: _____

Autoappréciation de sa compétence à écrire: _____

Qualité de l'organisation de ses travaux scolaires: _____

Mesures d'aide actuellement utilisées: _____

Mesures d'aide souhaitées: _____



DURÉE TOTALE

45 minutes

OBJECTIF

Évaluer l'efficacité des cinq processus nécessaires à la compréhension de la lecture.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Magnétophone

DÉROULEMENT

A Observation du lecteur pendant la lecture	15 min
B Rappel du texte	5 min
C Questions de compréhension	15 min
D Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte littéraire	10 min

LE LEGS DU CURÉ

Notre curé habite aux environs d'Anvers. Son presbytère est assez cosu ; d'ailleurs, au lieu de manger, comme bien d'autres, tout son revenu, il a pendant longtemps le bon esprit d'économiser, de sorte, qu'à la fin, il se trouve fort riche. Mais la mort, qui n'épargne personne, vient le chercher pour faire le grand voyage. Il devient hydropique. De tous les médecins qu'il consulte, aucun ne lui laisse d'espérance. Il en prend donc son parti, transforme tous ses biens en dons pour ses œuvres pies et, après avoir ainsi pris tous ses arrangements avec le ciel, ne songe plus qu'à bien mourir.

C'est dans cette situation que lui arrivent, un jour, frère Louis et frère Simon, deux Dominicains d'Anvers qui avaient prêché dans le voisinage. Ils comptaient trouver en sa cure le bon accueil et le bon gîte; pour cette fois, cependant, il leur faut à chercher dîner ailleurs. Ils demandent, bien sûr, des nouvelles du malade, ils le questionnent sur son état, lui tâtent les mains, les jambes, le corps et, d'un air de compassion, conviennent qu'il a déjà trop attendu et que la maladie a progressé au point qu'il devient impossible de l'arrêter.

Comme ils vont s'en aller, ils se disent, soudain, que le curé ayant économisé durant toute sa vie, il doit avoir dans son coffre beaucoup d'écus. Ils forment donc le projet de lui en prélever quelques-uns.

- Nous avons besoin de vingt livres pour notre bibliothèque, se disent-ils. Si nous pouvions les soutirer à ce bouffi, nous serions bien reçus par notre Prieur.

Cette idée leur plaît si fort que frère Louis, le beau parleur de l'Ordre, se charge d'y amener le moribond.

Il s'approche de sa couche et, utilisant le langage onctueux de la dévotion, il commence par parler au malade de la mort inexorable, l'exhorte à songer au salut de son âme et, surtout, l'engage à racheter ses péchés par l'aumône.

- Je m'en suis déjà occupé, répond le curé. De tout ce dont je puis disposer ici-bas, il n'est rien que je n'aie déjà donné pour l'amour de Dieu et jusqu'au lit même où vous me voyez souffrir.
- Quoi, vous avez déjà tout donné ! s'écrie le moine surpris. Mais savez-vous que ce n'est pas assez de faire l'aumône et que, pour plaire à Dieu, il faut encore, selon l'expression des Écritures, examiner comment on le fait ?
- Je ne pouvais guère me tromper, réplique le malade. Ce village m'a nourri jusqu'à ce jour et je laisse à ses pauvres ma provision de blé qui peut bien valoir dans les dix livres. J'y ai des parents dans le besoin, je leur donne mes vaches et mes troupeaux. Je n'ai point oublié les orphelins et les infirmes. Enfin, j'ai fait un legs de cent sols pour les béguines et les cordeliers.
- Ces dispositions sont, sans doute, édifiantes, reprend le Dominicain, mais nos bons Pères, vous les avez donc oubliés ? Un couvent rempli de tant de saints religieux qui jeûnent sans cesse, qui ne portent point de linge fin et qui, tous les jours, prient le Seigneur pour vous ! Ah ! Mon pauvre frère, Dieu ne vous fera pas miséricorde !

Le prêtre, étonné de ce discours, répond qu'il est au désespoir de s'être tant pressé mais que, malheureusement, il n'est plus en son pouvoir de réparer la faute, qu'il ne lui reste plus un denier à donner, plus même un grain de blé. Les deux moines reviennent à la charge. Ils proposent de modifier le testament en changeant la disposition de quelques legs pour y trouver leur part. À les entendre, c'est la meilleure aumône que puisse faire notre malade. En la lui suggérant, ils songent moins, disent-ils, à la détresse de leur monastère qu'au salut de son âme. Cette avidité impudente et si peu chrétienne indigné le curé. Il est résolu d'en punir les deux cafards et, avant de mourir, de divertir à leurs dépens les bourgeois d'Anvers.

- Mes frères, leur dit-il, après avoir feint de rêver un moment, il me reste bien encore, je l'avoue, un joyau précieux dont je ne vous ai point parlé. Mais pour celui-ci, il m'est impossible de m'en dessaisir avant ma mort et, tout désespéré qu'est mon état, m'en offrirait-on, à cette heure, cent marcs d'or, je ne pourrais me résoudre à le céder. J'ai décidé de vous le laisser et je remercie Dieu de vous avoir envoyés chez moi tandis que je vis encore. Que votre Prieur vienne demain pour que je puisse lui en faire donation solennelle.

Les moines ravis s'en vont aussitôt. Arrivés au monastère, ils font convoquer le chapitre où ils annoncent le coup de maître que leur zèle adroit vient d'opérer. Ils demandent que, pour célébrer cette fortune, il y ait, le soir même, régal au réfectoire. La requête est acceptée dans la joie et le Prieur envoie chercher flans et pâtés de fine volaille. Au lieu du vin de tous les jours, il fait servir les meilleurs crus trouvés en la ville. On chante, on boit, on trinque à l'hydropique et surtout à l'éloquence de frère Louis.

Pendant ce temps, toutes les cloches de l'église sonnent comme si on y avait conduit le corps d'un saint. Les voisins, surpris, se demandent les uns aux autres quelle fête les moines vont célébrer le lendemain. Cependant, au milieu de ces saints débordements, frère Louis, en politique consommé que les plaisirs et la gloire ne sauraient détourner de son dessein, remet la conversation sur ce mystérieux joyau. Fier d'achever seul son projet, il est ravi que sire Prieur ne se donne pas la peine de se rendre au village et il offre d'y retourner lui-même avec quelques frères. Le vin et la joie ont tellement échauffé les têtes que la communauté applaudit à cette proposition.

Le lendemain, dès qu'il fait jour, les moines ne font qu'une course jusqu'au village tant ils craignent de trouver le curé mort. Heureusement qu'il n'en est rien! Ils le saluent au nom de Notre-Seigneur et lui demandent s'il ne se sent pas quelque peu soulagé.

- Hélas! Non, mes frères, répond-il. Mon heure approche, mais soyez les bienvenus. Je n'ai pas oublié ma promesse. Cependant, que l'un de vous aille à la ville pour y quérir le maire et les échevins pour qu'ils puissent servir de témoins.

C'est bien là une nouvelle malice de sa part pour les faire trotter quelque temps encore.

À leur arrivée, le curé salue ces officiers, les prie de s'asseoir et leur dit:

- Seigneur et amis, j'étais, hier, gisant sur ce lit de douleur quand frère Louis que voilà est venu, avec un de ses confrères, chercher bonne table chez moi. En digne frère prêcheur, il m'a exhorté à bien mourir et, surtout, à faire quelques legs à son couvent pour le rachat de mes péchés. J'avais eu l'imprudence de disposer déjà de tous mes biens. Il m'a représenté, cependant, que si je ne leur donnais quelque chose, Dieu ne me ferait aucune miséricorde et moi, bon chrétien, je me suis souvenu, heureusement, que je possédais encore un joyau dont je pouvais les gratifier. Je déclare donc, en votre présence, mes seigneurs, que je le leur abandonne, dès ce moment, en toute propriété et que mon espoir est qu'ils en jouissent sitôt après ma mort.

Les moines ne savent trop que penser de ce discours, moitié sérieux, moitié ironique. Ils feignent pourtant de n'avoir pas pressenti la leçon et frère Louis, l'orateur de la bande, presse le moribond de déclarer, enfin, aux magistrats quel est ce joyau.

- Chers seigneurs, enchaîne le curé, c'est ma vessie dont je leur conseille de faire une aumônière pour aller à la quête des successions. Ma maladie a dû la rendre suffisamment ample; elle pourra contenir beaucoup et je souhaite qu'ils la remplissent souvent...

À ces mots, tout ce qu'il y a d'assistants dans la chambre, magistrats et autres, sont pris d'un tel fou rire que les frères, confus, se sauvent en maudissant frère Louis et son éloquence.

Source: Bise, G. (1980). *Légendes médiévales*, Genève, Minerva, p. 148-151.

Lorsque l'étudiant a terminé sa lecture, lui demander s'il se rappelle la question posée avant le début de la lecture et s'il peut y répondre.

Procéder au rappel en répétant la consigne suivante :



Raconte-moi ce qui se passe dans cette histoire en tentant de te rappeler le plus d'éléments possible.



Noter le rappel fait par l'étudiant en encerclant les numéros correspondant aux unités rappelées.

Compter le nombre d'unités rappelées. Accepter les unités équivalentes, c'est-à-dire celles rapportées dans les mots de l'étudiant. Dans le cas où il ajouterait des unités non mentionnées dans le texte, il est suggéré de noter ces éléments dans la colonne «Autres éléments».

Unités de niveau 1	SITUATION INITIALE	
	Unités de niveau 2	Autres éléments
1. Le curé habite aux environs d'Anvers.		
2. Son presbytère est assez cosu.		
	3. Au lieu de manger tout son revenu.	
4. Comme bien d'autres, il a pendant longtemps, le bon esprit d'économiser.		
	5. De sorte qu'à la fin, il se trouve fort riche.	
6. Mais la mort vient le chercher.		
	7. Qui n'épargne personne.	
	8. Pour faire le grand voyage.	
9. Il devient hydropique.		
	10. De tous les médecins qu'il consulte, aucun ne lui laisse d'espérance.	
	11. Il prend donc son parti.	
12. Transforme tous ses biens en dons pour les œuvres pies.		

	13. Après avoir ainsi pris tous ses arrangements avec le ciel.	
14. Ne songe plus qu'à bien mourir.		

ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
15. C'est dans cette situation que lui arrivent, un jour, frère Louis et frère Simon.		
	16. Deux Dominicains qui avaient prêché dans le voisinage d'Anvers.	
17. Ils comptaient trouver en sa cure le bon accueil et le bon gîte.		
	18. Pour cette fois, cependant, il leur faut à chercher dîner ailleurs.	
19. Ils demandent des nouvelles du malade.		
	20. Ils le questionnent sur son état.	
	21. Lui tâtent les mains, les jambes, le corps.	
	22. Et d'un air de compassion conviennent qu'il a déjà trop attendu et que la maladie a progressé au point qu'il devient impossible de l'arrêter.	
23. Comme ils vont s'en aller.		
24. Ils se disent, soudain, que le curé ayant économisé durant toute sa vie, doit avoir dans son coffre beaucoup d'écus.		
	25. Ils forment donc le projet de lui en prélever quelques-uns.	
	26. Nous avons besoin de vingt livres pour notre bibliothèque, se disent-ils.	
27. Si nous pouvions les soutirer à ce bouffi, nous serions bien reçus par notre Prieur.		
	28. Cette idée leur plaît si fort que frère Louis, le beau parleur de l'Ordre, se charge d'y amener le moribond.	

ÉVÉNEMENT 1		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
29. Il commence par parler au malade de la mort inexorable, l'exhorte à songer au salut de son âme, et, surtout, l'engage à racheter ses péchés par l'aumône.		
	30. Je m'en suis déjà occupé, répond le curé.	
31. De tout ce dont je puis disposer ici-bas, il n'est rien que je n'aie déjà donné pour l'amour de Dieu et jusqu'au lit même où vous me voyez souffrir.		
32. Quoi, vous avez déjà tout donné! s'écrie le moine surpris.		
	33. Mais savez-vous que ce n'est pas assez de faire l'aumône et que, pour plaire à Dieu, il faut encore, selon l'expression des Écritures, examiner comment on le fait?	
	34. Je ne pouvais guère me tromper, réplique le malade.	
	35. Ce village m'a nourri jusqu'à ce jour et je laisse à ses pauvres ma provision de blé qui peut bien valoir dans les dix livres.	
	36. J'y ai des parents dans le besoin, je leur donne mes vaches et mes troupeaux.	
	37. Je n'ai point oublié les orphelins et les infirmes. Enfin, j'ai fait un legs de cent sols pour les béguines et les cordeliers.	
38. Ces dispositions sont, sans doute édifiantes, reprend le Dominicain, mais nos bons Pères, vous les avez donc oubliés?		
	39. Un couvent rempli de tant de saints religieux qui jeûnent sans cesse.	
40. Ah! Mon pauvre frère, Dieu ne vous fera pas miséricorde!		

		ÉVÉNEMENT 2	
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments	
41. Le prêtre, étonné de ce discours, répond qu'il est au désespoir de s'être tant pressé.			
42. Mais que, malheureusement, il n'est plus en son pouvoir de réparer la faute, qu'il ne lui reste plus un denier à donner, plus même un grain de blé.			
43. Les deux moines reviennent à la charge.			
44. Ils proposent de modifier le testament en changeant la disposition de quelques legs pour y trouver leur part.			
	45. À les entendre, c'est la meilleure aumône que puisse faire notre malade.		
	46. En la lui suggérant, ils songent moins, disent-ils, à la détresse de leur monastère qu'au salut de son âme.		
47. Cette avidité impudente et si peu chrétienne indigné le curé.			
48. Il est résolu d'en punir les deux cafards et, avant de mourir.			
49. De divertir à leurs dépens les bourgeois d'Anvers.			
50. Mes frères, leur dit-il, après avoir feint de rêver un moment, il me reste bien encore, je l'avoue, un joyau précieux dont je ne vous ai point parlé.			
	51. Mais pour celui-ci, il m'est impossible de m'en dessaisir avant ma mort et, tout désespéré qu'est mon état, m'en offrirait-on, à cette heure, cent marcs d'or, je ne pourrais me résoudre à le céder.		
52. J'ai décidé de vous le laisser et je remercie Dieu de vous avoir envoyés chez moi tandis que je vis encore.			
	53. Que votre Prieur vienne demain pour que je puisse lui en faire donation solennelle.		

ÉVÉNEMENT 3		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
54. Les moines ravis s'en vont aussitôt.		
	55. Arrivés au monastère, ils font convoquer le chapitre où ils annoncent le coup de maître que leur zèle adroit vient d'opérer.	
56. Ils demandent que, pour célébrer cette bonne fortune, il y ait, le soir même, régal au réfectoire.		
	57. La requête est acceptée dans la joie et le Prieur envoie chercher flans et pâtés de fine volaille.	
	58. Au lieu du vin de tous les jours, il fait servir les meilleurs crus trouvés en la ville.	
	59. On chante, on boit, on trinque à l'hydropique et surtout à l'éloquence de frère Louis.	
	60. Pendant ce temps, toutes les cloches de l'église sonnent comme si on y avait conduit le corps d'un saint.	
	61. Les voisins, surpris, se demandent les uns aux autres quelle fête les moines vont célébrer le lendemain.	
	62. Cependant, au milieu de ces saints débordements, frère Louis, en politique consommé que les plaisirs et la gloire ne sauraient détourner de son dessein, remet la conversation sur ce mystérieux joyau.	
63. Fier d'achever seul son projet, il est d'avis que sire Prieur ne se donne pas la peine de se rendre au village et il offre d'y retourner lui-même avec quelques frères.		
	64. Le vin et la joie ont tellement échauffé les têtes que la communauté applaudit à cette proposition.	

POINT CULMINANT		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
	65. Le lendemain, dès qu'il fait jour, les moines ne font qu'une course jusqu'au village tant ils craignent de trouver le curé mort.	
66. Heureusement qu'il n'en est rien !		
	67. Ils le saluent au nom de Notre-Seigneur et lui demandent s'il ne se sent pas quelque peu soulagé.	
	68. Hélas ! Non, mes frères, répond-il. Mon heure approche, mais soyez les bienvenus.	
	69. Je n'ai pas oublié ma promesse.	
70. Cependant, que l'un de vous aille à la ville pour y quérir le maire et les échevins pour qu'ils puissent servir de témoins.		
	71. C'est bien là une nouvelle malice de sa part pour les faire trotter quelque temps encore.	

RÉSOLUTION		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
72. À leur arrivée, le curé salue ces officiers, les prie de s'asseoir et leur dit : -Seigneurs et amis, j'étais hier gisant sur ce lit de douleur quand frère Louis que voilà est venu, avec un de ses confrères, chercher bonne table chez moi.		
73. En digne frère prêcheur, il m'a exhorté à bien mourir et, surtout, à faire quelques legs à son couvent pour le rachat de mes péchés.		
	74. J'avais eu l'imprudence de disposer déjà de tous mes biens.	
	75. Il m'a représenté, cependant, que si je ne leur donnais quelque chose, Dieu ne me ferait aucune miséricorde et moi, bon chrétien.	

76. Je me suis souvenu, heureusement, que je possédais encore un joyau dont je pouvais les gratifier.		
	77. Je déclare donc, en votre présence, mes seigneurs, que je le leur abandonne, dès ce moment, en toute propriété, et que mon espoir est qu'ils en jouissent sitôt après ma mort.	
	78. Les moines ne savent trop que penser de ce discours, moitié sérieux, moitié ironique.	
	79. Ils feignent pourtant de n'avoir pas pressenti la leçon et frère Louis.	
	80. L'orateur de la bande, presse le moribond de déclarer, enfin, aux magistrats quel est ce joyau.	
81. Chers seigneurs, enchaîne le curé, c'est ma vessie.		
82. Dont je leur conseille de faire une aumônière pour aller à la quête des successions.		
83. Ma maladie a dû la rendre suffisamment ample; elle pourra contenir beaucoup et je souhaite qu'ils la remplissent souvent...		
84. À ces mots, tout ce qu'il y a d'assistants dans la chambre, magistrats et autres, sont pris d'un tel fou rire.		
85. Que les frères, confus se sauvent en maudissant frère Louis et son éloquence.		

	Total	En %	AUTRES ÉLÉMENTS
UNITÉS DE NIVEAU 1	_____ / 40	_____ %	_____ Ajouts pertinents
UNITÉS DE NIVEAU 2	_____ / 45	_____ %	_____ Ajouts non pertinents

MACROPROCESSUS
SCHÉMA NARRATIF : UNITÉS RAPPELÉES

<i>Temps de l'histoire</i>	<i>Niveaux</i>	<i>Nombre d'unités rappelées</i>	<i>% de réussite sur le résultat total</i>
Situation initiale	Niveau 1	/7	
	/14 Niveau 2	/7	
Élément déclencheur	Niveau 1	/6	
	/14 Niveau 2	/8	
Événement 1	Niveau 1	/5	
	/12 Niveau 2	/7	
Événement 2	Niveau 1	/9	
	/13 Niveau 2	/4	
Événement 3	Niveau 1	/3	
	/11 Niveau 2	/8	
Point culminant	Niveau 1	/2	
	/7 Niveau 2	/5	
Résolution	Niveau 1	/8	
	/14 Niveau 2	/6	

À PROPOS DES AJOUTS

	En %
Ajouts pertinents	_____ %
Ajouts non pertinents	_____ %

L'orthopédagogue pose oralement les questions et l'étudiant peut retourner au texte. Ne pas lui suggérer de réponse.

Après un temps raisonnable, l'orthopédagogue avise l'étudiant que le temps dévolu à cette question est terminé et qu'elle passe à une autre question.

POUR CHAQUE QUESTION, INSCRIRE LE RÉSULTAT DANS LA COLONNE DE DROITE

Questions	Points
<p>1 Comment explique-t-on que le curé soit devenu si riche ?</p> <p><input type="checkbox"/> Il a économisé. (1 point)</p> <p><input type="checkbox"/> Depuis longtemps. (1 point)</p> <p>Autre réponse:</p>	<p style="text-align: center;">/2 réponse littérale</p>
<p>2 Pour quelles raisons les deux Dominicains sont-ils allés rendre visite au curé ?</p> <p><input type="checkbox"/> Pour trouver un repas. (1 point)</p> <p><input type="checkbox"/> Pour trouver un bon gîte et/ou un bon accueil. (1 point)</p> <p>Autre réponse:</p>	<p style="text-align: center;">/2 réponse littérale</p>
<p>3 Dans quelle intention les Dominicains veulent-ils profiter de la mort imminente du curé ?</p> <p><input type="checkbox"/> Pour lui soutirer de l'argent afin d'acheter des livres pour leur bibliothèque.</p> <p>Autre réponse:</p>	<p style="text-align: center;">/2 inférence explicite</p>
<p>4 Avec quels arguments les deux moines tentent-ils de convaincre le curé de leur laisser un legs ?</p> <p><input type="checkbox"/> Pour le salut de son âme. (1 point)</p> <p><input type="checkbox"/> Pour racheter ses péchés par l'aumône. (1 point)</p> <p>Autre réponse:</p>	<p style="text-align: center;">/2 inférence explicite</p>
<p>5 Pourquoi le curé trouve-t-il que les deux moines ont une avidité impudente ?</p> <p><input type="checkbox"/> Les moines ne pensent qu'à enrichir leur communauté. (1 point)</p> <p><input type="checkbox"/> Les moines veulent en tirer gloire. (1 point)</p> <p>Autre réponse:</p>	<p style="text-align: center;">/2 inférence explicite</p>

<p>6 Que provoque l'annonce que font les deux moines au monastère ?</p> <p><input type="checkbox"/> Une fête, une célébration, un régal au réfectoire. Autre réponse:</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>7 Pourquoi frère Louis ne veut-il pas que le Prieur se rende avec lui auprès du curé ?</p> <p><input type="checkbox"/> Pour avoir tout le mérite pour lui. Autre réponse:</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>8 Pourquoi les moines ont-ils peur de trouver le curé mort lorsqu'ils retournent au village ?</p> <p><input type="checkbox"/> Parce qu'ils ne veulent pas rater leur chance de recevoir le legs du curé. Autre réponse:</p>	<p>/1 inférence explicite</p>
<p>9 Qui le curé envoie-t-il chercher lorsque les deux moines arrivent ?</p> <p><input type="checkbox"/> Toute réponse se référant aux officiers, notables, échevins, maire, magistrats. Autre réponse:</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>10 Le curé envoie les moines chercher le maire et les échevins pour les faire trotter, mais aussi dans quelle autre intention ?</p> <p><input type="checkbox"/> Pour ridiculiser les moines. Autre réponse:</p>	<p>/1 inférence implicite</p>
<p>11 Nomme deux qualités ou défauts que frère Louis possède. Explique.</p> <p><input type="checkbox"/> Beau parleur, débrouillard, vantard, fier, impudent, avare. (1 point) <input type="checkbox"/> Explication en lien avec chaque qualité ou défaut. (1 point) Autre réponse:</p>	<p>/2 inférence explicite</p>
<p>12 Qu'est ce que le curé lègue aux Dominicains ?</p> <p><input type="checkbox"/> Sa vessie Autre réponse:</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>13 Sur le plan de la morale, donne ton opinion à propos de la manière dont les moines s'y sont pris pour convaincre le curé de leur léguer quelque chose.</p> <p><input type="checkbox"/> La réponse attendue doit sous-entendre qu'il est immoral de s'approprier hypocritement le bien d'autrui.</p>	<p>/2 inférence implicite</p>

<p style="text-align: center;">Seuil de réussite : 16/20</p> <p style="text-align: center;">RÉUSSITE <input type="checkbox"/> ÉCHEC <input type="checkbox"/></p>	<p style="text-align: center;">TOTAL: /20</p>
--	---



L'orthopédagogue pose les questions prévues afin de voir comment l'étudiant est capable d'évaluer sa démarche de lecteur.

Questions	Réponses
1. Tantôt, je t'ai demandé de lire une histoire en ayant comme intention de trouver quel était le dernier legs que le curé a laissé, avant de mourir. Est-ce que tu as gardé cette intention tout au long de ta lecture ?	
2. Est-ce que tu avais trouvé la réponse, lorsque je t'ai posé la question, après ta lecture ? De quoi cela dépend-il, à ton avis ?	
3. Avant de commencer à lire un texte littéraire, est-ce que tu te fais une idée de ce dont va parler l'histoire ? Si oui, comment fais-tu ?	
4. Pendant que tu lisais l'histoire, tantôt, est-ce que tu voyais des images, dans ta tête ? Si oui, lesquelles ? Penses-tu que cela te sert à quelque chose, pendant que tu lis ?	
5. Pendant que tu lisais l'histoire, est-ce que tu t'es mis à la place d'un personnage ? Si oui, lequel ? Que pensais-tu ? Que ressentais-tu ?	
6. Pendant que tu lisais, cherchais-tu à comprendre au fur et à mesure ?	
7. T'est-il arrivé de constater qu'à un moment donné, tu ne comprenais plus ? Si oui, qu'as-tu fait ?	
8. Trouves-tu que l'histoire a été facile à lire, ou non ? Pourquoi ?	

9. Penses-tu que tu as été capable de te rappeler les principales parties de l'histoire, tantôt, lorsque je t'ai demandé de la raconter ? De quoi cela dépend-il, à ton avis ?

10. Quel résultat, en %, penses-tu avoir aux questions que je t'ai posées sur l'histoire ? De quoi dépend ce résultat, à ton avis ?

11. En général, lorsque tu lis des textes littéraires, est-ce que le contenu t'intéresse ? Pourquoi ?

DURÉE TOTALE

15 minutes

OBJECTIFS

Évaluer la qualité de la lecture et connaître le processus métacognitif que constitue l'utilisation de stratégies de dépannage en cas de perte de compréhension.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Magnétophone

DÉROULEMENT

A Stratégies de dépannage	5 min
B Analyse des méprises	5 min
C Analyse qualitative	5 min

Avant la lecture orale

L'orthopédagogue dit :



J'aimerais que tu lises ce texte à haute voix pour que je puisse écouter comment tu lis. Ta lecture sera enregistrée.

Je prendrai des notes tout au long de ta lecture afin de mieux pouvoir t'aider, par après. Le but n'est pas que tu lises ce texte le plus rapidement possible, mais de bien le lire pour le comprendre. À la fin de ta lecture, nous discuterons de sa qualité.

Après la lecture

Afin de recueillir des informations sur les stratégies de dépannage de l'étudiant, poser les questions prévues à cet effet aux pages 31 et suivantes et inscrire ses réponses. Évaluer, avec lui, le nombre et les types de méprises qu'il a faites, la qualité de sa compréhension du texte et la relation possible entre les deux. Un retour plus détaillé, avec les données complètes, sera effectué plus tard avec l'étudiant lorsque vous aurez eu le temps de compiler les résultats. Il est important de montrer à l'étudiant la correspondance entre la qualité de la compréhension de sa lecture et l'utilisation efficace des stratégies qu'il utilise lorsqu'il perd la compréhension pendant le processus de lecture.

LE POUVOIR DE LA TECHNOLOGIE



C'est surtout le pouvoir de la technologie qui préoccupe Jonas, car ce pouvoir nous permet de modifier l'ordre naturel à sa racine même. Pensons au développement de la pharmacologie, qui ouvre la perspective d'un contrôle du comportement au moyen de médicaments et de drogues diverses. Tous les troubles mentaux et psychologiques pourraient éventuellement être «soignés» par des actions chimiques sur le système nerveux. Le champ d'action ainsi ouvert est sans limite, et ce type d'intervention s'applique déjà, dans certaines conditions, aux cas suivants: troubles de comportement et d'apprentissage des enfants, hyperactivité, timidité excessive, action sur les centres ner-

veux du plaisir ou de l'agressivité, dépression, performance au travail, désir sexuel, orientation sexuelle, etc. Le pouvoir de la pharmacologie: une pilule pour chacun de nos problèmes?

Pensons également aux dangers que représente la capacité de manipuler et de modifier le code génétique, de redéfinir l'identité génétique de l'être humain, d'éliminer du patrimoine génétique de l'humanité certains traits jugés indésirables, de choisir à l'avance les caractéristiques génétiques de nos enfants (rêve de l'enfant parfait, de «l'enfant à la carte»). N'y a-t-il pas là un danger de se livrer à des actions aux conséquences irréversibles qu'on ne peut pourtant pas prétendre contrôler et connaître avec certitude?

Pensons encore à des innovations telles que le cinéma et la télévision en trois dimensions et les images en réalité virtuelle produites par des ordinateurs. De telles techniques ne risquent-elles pas, par leur puissance d'évasion irrésistible, de contribuer à créer de véritables «drogues électroniques»? La tentation pourrait être forte pour plusieurs de chercher là un exutoire à leurs carences affectives et à leur mal de vivre. Il s'agit là de pouvoirs inouïs qui seront disponibles dans un avenir rapproché. La responsabilité qui en découle est énorme et il nous faut l'assumer.

Source: Métayer, M. (1997). *La philosophie: enjeux et débats actuels*, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 206.

1^{re} MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

 Réussite Échec

Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

 Réussite Échec

Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

Passer à une autre méprise de catégorie différente.

2^e MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

Passer à une autre méprise de catégorie différente.

3^e MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

Passer à une autre méprise de catégorie différente.

4^e MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

Passer à une autre méprise de catégorie différente.

5^e MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

2B

Grille d'analyse des méprises



Sélectionnez cinq méprises différentes, et analysez-les selon les éléments de la grille.

5 minutes

	Mot à lire	Mot lu	Syntaxe respectée		Sémantique respectée		La méprise a-t-elle été corrigée par l'utilisation d'une stratégie ? Si oui, laquelle ?	Stratégie enseignée
			Oui	Non	Oui	Non		
1								
2								
3								
4								
5								

QUALITÉ DE LA LECTURE

	Oui	Non
Hésitante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fluide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respectueuse de la ponctuation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TYPES DE MÉPRISES

	Oui	Non
Phonologiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syntaxiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sémantiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

STRATÉGIES DE DÉPANNAGE UTILISÉES

	Oui	Non
Stratégie de décodage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stratégie syntaxique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stratégie sémantique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

STRATÉGIES ENSEIGNÉES

OBSERVATIONS EN LIEN AVEC LE TYPE D'ERREURS COMMISES

PAUSE



DURÉE TOTALE

30 minutes

OBJECTIF

Connaître les stratégies de planification et celles de mise en texte utilisées par l'étudiant.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Dictionnaire
- Grammaire
- Crayon à mine
- Gomme à effacer
- Correcteur à sec

DÉROULEMENT

Observation du scripteur pendant la rédaction du brouillon

30 min

SÉANCE

2

ACCUEIL OU ENTREVUE AVEC L'ÉTUDIANT 5 min

Activité 1

**CORRECTION ET MISE AU PROPRE
DU TEXTE ARGUMENTATIF** 35 min

- A** Observation du scripteur pendant la mise au propre
- B** Entrevue métacognitive sur la démarche d'écriture d'un texte argumentatif
- C** Évaluation de la production écrite

PAUSE

Activité 2

LECTURE D'UN TEXTE INFORMATIF 25 min

- A** Observation du lecteur pendant la lecture
- B** Questions de compréhension
- C** Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte informatif
- D** Compilation des résultats aux deux épreuves de lecture

Activité 3

ÉVALUATION DES PROCESSUS D'INTÉGRATION 16 min

- A** Compréhension des connecteurs ou mots de relation
- B** Compréhension des référents ou mots de substitution

Activité 4

ÉVALUATION DE LA LECTURE 16 min

- A** Mots fréquents
- B** Mots réguliers
- C** Mots irréguliers
- D** Pseudomots

Activité 5

ÉCRITURE DE MOTS 10 min

OBJECTIVATION 5 min

Accueil et entrevue avec l'étudiant

5 minutes

Quelques minutes sont prises pour reprendre le contact et voir si l'étudiant s'est servi des stratégies apprises lors de la rencontre précédente et dans quel(s) contexte(s).

L'orthopédagogue présente à l'étudiant les parties de la rencontre.

CORRECTION ET MISE AU PROPRE DU TEXTE ARGUMENTATIF

Activité



DURÉE TOTALE

35 minutes

OBJECTIF

Connaître les stratégies de correction que l'étudiant utilise pendant le processus d'écriture.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Dictionnaire
- Grammaire
- Crayon à mine
- Gomme à effacer
- Correcteur à sec

DÉROULEMENT

- | | |
|--|--------|
| A Observation du scripteur pendant la mise au propre | 20 min |
| B Entrevue métacognitive sur la démarche d'écriture d'un texte argumentatif | 5 min |
| C Évaluation de la production écrite | 10 min |

Pour faire la mise en situation, l'orthopédagogue dit :



Je vais d'abord lire ton texte à voix haute et, ensuite, te poser des questions sur ce que tu as fait lorsque tu as écrit ton texte. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je vais enregistrer à nouveau, afin de bien me rappeler tes réponses.

L'orthopédagogue pose ensuite les questions suivantes afin de voir comment l'étudiant est capable d'évaluer sa démarche d'écriture et de connaître l'habileté métacognitive du jeune à revenir sur sa démarche d'écriture.

Questions	Réponses
1. Tu m'as entendue lire le texte que tu as écrit. Que penses-tu de ton texte ?	
2. As-tu fait un plan avant de te mettre à écrire ? Pourquoi ?	
3. Penses-tu que ton texte explique bien ce que tu voulais dire sur (sujet choisi) ?	
4. Que penses-tu de la structure de ton texte ? Pourquoi ?	
5. Que penses-tu de la qualité de tes phrases, de leur construction ? Y a-t-il des phrases que tu juges correctement construites ? Peux-tu m'en montrer une ? Une autre ? Pourquoi trouves-tu qu'elles sont correctement construites ?	
6. Penses-tu qu'il reste des fautes dans ton texte ? Où par exemple ? Montre-moi trois mots pour lesquels tu doutes de l'orthographe. Pourquoi doutes- tu à propos de celui-ci ? Et de celui-là ? Et de l'autre ?	
7. Si tu voulais améliorer quelque chose à ton texte, qu'est-ce que ce serait ? Saurais-tu comment faire ?	
8. Penses-tu avoir fait des progrès, entre ta première production écrite (la date) et celle-ci ? Par rapport à quels éléments ? Peux-tu expliquer ?	

ÉLÉMENTS ET PONDÉRATION	CRITÈRES
Choix et organisation des idées (10)	
1. Les idées /10	<input type="checkbox"/> Respect de l'intention d'écriture (argumenter) Suffisance des idées (<input type="checkbox"/> texte pauvre, <input type="checkbox"/> moyen ou <input type="checkbox"/> riche)
Cohérence du texte (20)	
2. Cohérence du texte /20	<input type="checkbox"/> Utilisation correcte des paragraphes <input type="checkbox"/> Progression des idées <input type="checkbox"/> Utilisation appropriée de mots de relation et de mots de substitution <input type="checkbox"/> Utilisation des temps de verbes de manière à respecter le déroulement chronologique des faits et événements
Formulation des idées	
3. Syntaxe (construction correcte des phrases) /15	<input type="checkbox"/> Phrases complètes <input type="checkbox"/> Phrases qui ont du sens
4. Ponctuation (virgules et points) /10	<input type="checkbox"/> Utilisation appropriée des signes de ponctuation en début et fin de phrases <input type="checkbox"/> Utilisation appropriée de la virgule <input type="checkbox"/> Utilisation appropriée des autres signes de ponctuation
5. Vocabulaire /5	<input type="checkbox"/> Utilisation d'un vocabulaire précis ou évocateur selon l'intention du sujet <input type="checkbox"/> Emploi d'un vocabulaire varié pour éviter les redondances ou les répétitions <input type="checkbox"/> Emploi d'un vocabulaire correct
Orthographe (40)	
6. Orthographe d'usage /20	<input type="checkbox"/> Écriture correcte des mots usuels <input type="checkbox"/> Pourcentage d'erreurs en fonction du nombre de mots du texte: ____ %
7. Orthographe grammaticale /5	<input type="checkbox"/> Accord des déterminants, noms, adjectifs ou participes passés employés sans auxiliaire <input type="checkbox"/> Accord du pronom <input type="checkbox"/> Pourcentage d'erreurs en fonction du nombre de mots du texte: ____ %
8. Orthographe grammaticale /15	<input type="checkbox"/> Accord de l'auxiliaire avec son sujet dans les verbes composés <input type="checkbox"/> Verbes du premier groupe <input type="checkbox"/> Verbes du deuxième groupe <input type="checkbox"/> Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i> <input type="checkbox"/> Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> <input type="checkbox"/> Pourcentage d'erreurs en fonction du nombre de mots du texte: ____ %
Nombre de mots Résultat ____ /100	<input type="checkbox"/> TEXTE COURT (moins de 250 mots) <input type="checkbox"/> TEXTE MOYEN (250 à 349 mots) <input type="checkbox"/> TEXTE LONG (plus de 350 mots)

PAUSE

2

DURÉE TOTALE

25 minutes

OBJECTIF

Évaluer l'efficacité des cinq processus nécessaires à la compréhension d'un texte informatif.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Crayon à mine
- Gomme à effacer
- Dictionnaire
- Grammaire
- Correcteur à sec

DÉROULEMENT

A Observation du lecteur pendant la lecture	10 min
B Questions de compréhension	5 min
C Entrevue métacognitive sur la compétence à lire	5 min
D Compilation des résultats aux deux épreuves de lecture	5 min



Pour faire la mise en situation, l'orthopédagogue dit :

As-tu déjà utilisé un microscope ?

Peux-tu dire à quoi sert un microscope ?

Est-ce que tu connais la procédure à suivre pour utiliser adéquatement un microscope ?

Présenter le texte à l'étudiant en disant :

Le texte que tu vas lire explique pourquoi et comment on utilise un microscope comme outil scientifique. Dans le texte, on parle d'un vernier. Sais-tu ce que c'est ?

S'il ne le sait pas, le lui expliquer en disant :

Un vernier est un instrument composé d'une petite règle graduée qui coulisse le long d'une grande règle fixe et servant à mesurer avec précision des longueurs. (Antidote, dictionnaire informatique).

Continuer en disant :

Lis-le pour bien le comprendre.

Tu peux le lire à haute voix ou silencieusement, comme tu veux.

Quand tu auras fini, tu auras à répondre par écrit à des questions écrites.

Tu auras le droit de revenir au texte pour répondre aux questions.

As-tu des questions ?



Laisser l'étudiant lire le texte. Prendre des notes sur ses comportements de lecteur. Noter toute observation jugée pertinente (par exemple, indiquer si l'étudiant demeure plus longtemps sur une partie du texte, s'il y a de fréquents retours au texte pour répondre aux questions ou, au contraire, une absence totale de retour au texte, un temps de réalisation très long, des difficultés apparentes, les commentaires de l'élève, le retour à une question antérieure pour la corriger, etc.).

OBSERVATIONS

OBSERVATION AU MICROSCOPE

Pour observer des cellules ou des tissus au microscope, on utilise, la plupart du temps, des préparations industrielles ou, encore, on effectue un montage en couche mince sur une lame de verre. Les préparations industrielles offrent certains avantages. En effet, les lames issues d'un même lot de production présentent généralement les tissus dans la même position et avec les mêmes colorations, ce qui facilite la mesure et le repérage. De plus, ces préparations comportent un jeu de couleurs plus variées que celui des préparations domestiques, ce qui permet d'observer plus précisément les structures que l'on veut étudier. Les préparations domestiques offrent aussi des avantages: elles sont peu coûteuses et permettent d'observer des cellules (comme des bactéries et du zooplancton) ou des tissus vivants (comme l'épiderme d'une feuille).

Quelle que soit la préparation utilisée, il importe d'abord de choisir une zone d'observation qui soit représentative de l'objet étudié. En règle générale, une zone représentative est une image nette et détaillée de l'objet, sans plissement ou déchirure de tissus, sans bulles d'air ou taches de colorant. Dans la plupart des tissus, on trouve plus d'une zone d'observation représentative (voir la figure 3.25). Parfois, toutes les structures recherchées n'apparaissent pas à la première observation. Il faut par conséquent changer de champ, en déplaçant horizontalement la platine, ou modifier la profondeur de champ, à l'aide de la vis micrométrique ou en choisissant un autre objectif.

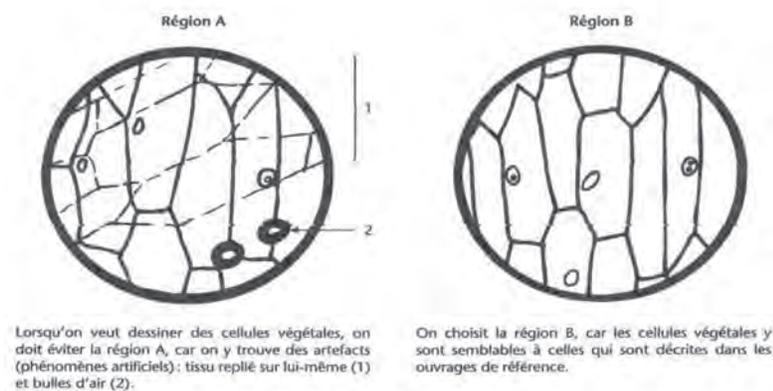


FIGURE 3.25
Choix d'une zone d'observation

Après avoir choisi un grossissement, bien ciblé et identifié les structures que l'on cherche, on consigne ses observations dans un dessin. Le dessin est un schéma qui représente une synthèse de l'observation, c'est-à-dire qu'il comporte toutes les structures cellulaires observées à une valeur de grossissement donnée, même s'il a été nécessaire de déplacer la platine (voir la figure 3.26).

Lorsqu'on fait un dessin, on doit s'assurer qu'on respecte bien les formes variées, leurs proportions et leur disposition dans le champ d'observation. On dessine dans un cercle qui représente le champ d'observation du microscope. Connaissant le diamètre du champ d'observation à la valeur de grossissement choisie, on établit la proportion du diamètre du champ occupé par la structure la plus grande; celle-ci devient alors la structure de référence. Ensuite, on dispose adéquatement sur le schéma les autres structures observées, en respectant leurs proportions par rapport à la structure de référence (voir la figure 3.27).

Parfois, lorsqu'on observe une préparation industrielle, il nous est impossible de terminer notre dessin dans le temps qui nous est alloué. Voici une méthode de repérage qui permet de poursuivre ce travail à un autre moment. Tout d'abord, on note les données inscrites sur la lame histologique ainsi que le grossissement utilisé. Ensuite, on centre une structure de la zone représentative dans le champ d'observation. Sur la base de ces mêmes données, à l'aide des échelles graduées et de leur vernier, on établit les coordonnées cartésiennes de la structure à identifier ou de l'endroit où on a interrompu son dessin.

Par exemple, on observe une cellule en métaphase, à un grossissement de 400X. Tout d'abord on place cette cellule au centre du champ d'observation et on note les informations inscrites sur l'étiquette de la lame (par exemple, Turtox B 7.1872, Vicia root tip). Puis, à l'aide des échelles graduées et de leur vernier situés sur la platine, on lit les coordonnées. En procédant de cette manière, il est toujours possible de trouver par la suite la structure qu'on cherche. Cette manière de procéder peut également servir, en histologie, à préparer un examen d'identification de structure.

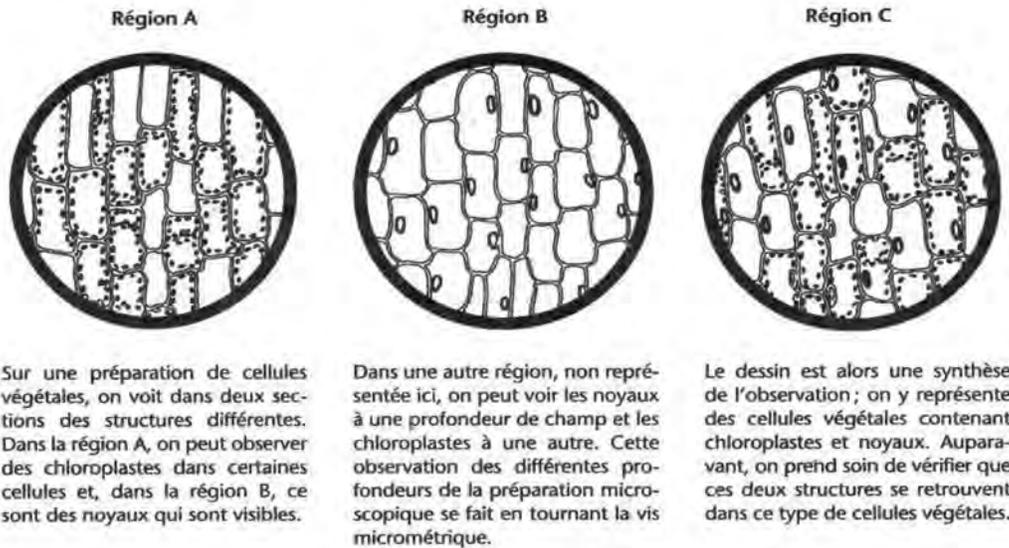
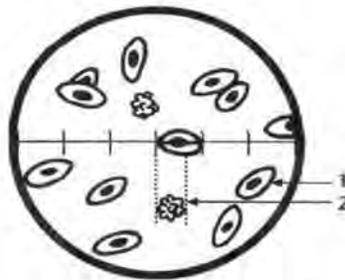


FIGURE 26
Synthèse de l'observation



Dans ce dessin, le cercle représente le champ microscopique. On a respecté les proportions des deux types de cellules entre elles et leurs proportions par rapport au champ microscopique. Pour ce faire, on a estimé que chaque cellule nucléée (1) couvre le sixième du diamètre de champ. Par la suite, on estime la grosseur des autres structures (2) par rapport à la cellule nucléée.

FIGURE 27
Proportions dans un dessin

Source: Boisclair, G., J. Pagé et R. Mathieu (1998). *Guide des sciences expérimentales*, 2^e éd., Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 93-97.

Quand il a fini sa lecture, lui dire les consignes suivantes :



Tu dois maintenant répondre à des questions. Tu peux retourner au texte pour le faire.

Pour certaines questions, on te demande, après avoir donné ta réponse, de choisir entre deux affirmations : « Je pense avoir bien répondu à la question » ou « Je ne pense pas avoir bien répondu à la question ». Tu dois cocher ce que tu penses être vrai.

As-tu des questions ?

Si l'étudiant a beaucoup d'hésitation lorsqu'il répond aux questions, lui conseiller de passer à la question suivante puis de revenir plus tard à la question sur laquelle il a hésité.

POUR CHAQUE QUESTION, INSCRIRE LE RÉSULTAT À DROITE

Questions	Points
<p>1 Quels sont les avantages qu'offrent les préparations industrielles ? Préparations industrielles : Les lames issues d'un même lot de production présentent généralement les tissus dans la même position et avec les mêmes colorations, ce qui facilite la mesure et le repérage. Ces préparations comportent un jeu de couleurs plus varié que celui des préparations domestiques, ce qui permet d'observer plus précisément les structures que l'on veut étudier.</p>	<p>/2 inférence explicite</p>
<p>2 Selon toi, pourquoi les préparations domestiques sont-elles peu coûteuses comparativement aux préparations industrielles ? Parce que les matériaux utilisés sont aisément accessibles (ex : salive, cheveux, mouche, pelure de pomme, etc.). <input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.</p>	<p>/2 inférence implicite</p>
<p>3 En règle générale, qu'est-ce qu'une zone représentative ? Une zone représentative est une image nette et détaillée de l'objet, sans plissement ou déchirure de tissu, sans bulles d'air ou taches de colorant.</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>4 En quoi est-ce important de bien choisir une zone d'observation représentative de l'objet ? Il ne sert à rien de tout regarder, on doit cibler la partie précise de l'objet à étudier sur la plaquette. C'est dans le très petit et on peut passer à côté de ce que l'on veut observer si la zone d'observation n'est pas assez précise. Pour gagner du temps et obtenir plus de précision. <input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.</p>	<p>/1 inférence implicite</p>

<p>5 Que faut-il faire lorsque les structures recherchées n'apparaissent pas à la première observation? Il faut changer de champ, en déplaçant horizontalement la platine, ou modifier la profondeur de champ, à l'aide de la vis micrométrique ou en choisissant un autre objectif.</p>	<p style="text-align: right;">/2 réponse littérale</p>
<p>6 En combinant les trois éléments de la figure 3.26, explique en quoi consiste la synthèse de l'observation. On y représente des cellules végétales contenant des chloroplastes et des noyaux.</p>	<p style="text-align: right;">/2 inférence explicite</p>
<p>7 À quel moment consigne-t-on les observations dans un dessin? Après avoir choisi un grossissement, bien ciblé et identifié les structures que l'on cherche.</p>	<p style="text-align: right;">/1 inférence explicite</p>
<p>8 Lorsqu'on observe une préparation industrielle, il n'est pas toujours possible de terminer le dessin dans le temps alloué. Quelles sont les trois actions à poser afin de pouvoir poursuivre le travail à un autre moment?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Noter les données inscrites sur la lame histologique ainsi que le grossissement utilisé. 2. Centrer une structure de la zone représentative dans le champ d'observation. 3. Établir les coordonnées cartésiennes de la structure à identifier ou de l'endroit où on a interrompu son dessin. 	<p style="text-align: right;">/2 réponse littérale</p>
<p>9 Remets en ordre les étapes suivantes selon le texte.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Établir la proportion du diamètre du champ occupé par la structure la plus grande; celle-ci devient alors la structure de référence. b) S'assurer qu'on respecte bien les formes variées, leurs proportions et leur disposition dans le champ d'observation. c) Disposer adéquatement sur le schéma les autres structures observées, en respectant leurs proportions par rapport à la structure de référence. d) Dessiner dans un cercle qui représente le champ d'observation du microscope. <p>Choix: 1. d,b,a,c 2. b,d,a,c 3. b,d,c,a 4. d,b,c,a</p> <p><input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.</p>	<p style="text-align: right;">/2 structure de texte (macroprocessus)</p>

<p>Seuil de réussite: 12/15</p> <p>RÉUSSITE <input type="checkbox"/> ÉCHEC <input type="checkbox"/></p>	<p>TOTAL: /15</p>
--	-----------------------------

	Surestimation	Estimation juste	Sous-estimation
Estimation de la réussite à la question 2:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estimation de la réussite à la question 4:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estimation de la réussite à la question 9:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



L'orthopédagogue pose les questions prévues afin de voir comment l'étudiant est capable d'évaluer sa démarche de lecteur.

Questions**Réponses**

1. Y a-t-il une différence, selon toi, entre lire un récit comme l'histoire du curé lors de notre autre rencontre et celui-ci, qui est un texte informatif?

2. As-tu plus de plaisir à lire un texte informatif qu'un récit? Explique pourquoi.

3. Parmi les textes qui ne sont pas des récits, qu'est-ce que tu aimes lire? Explique pourquoi.

« Le legs du curé » : TL

« Observation au microscope » : TI

Légende

TI = texte informatif

TL = texte littéraire



Inscrire les résultats obtenus aux questions de compréhension du texte littéraire et du texte informatif en tenant compte des processus évalués, et, par la suite, indiquer le résultat total en pourcentage.

MACROPROCESSUS (structure du texte)		PROCESSUS D'INTÉGRATION (inférences)		MICROPROCESSUS (réponses littérales) (repérage)	
		TL inférences implicites explicites	/3 /9	TL	/8
TI	/2	TI inférences implicites explicites	/3 /5	TI	/5
MOYENNE	%	MOYENNE	%	MOYENNE	%

Résultat total: %
(moyenne de tous les résultats)

Analyse globale de l'estimation de la réussite

(questions 2, 4 et 9 du texte informatif)

- Surestimation
- Estimation juste
- Sous-estimation

3

DURÉE TOTALE

16 minutes

OBJECTIF

Évaluer la compréhension des connecteurs ou mots de relation et des référents ou mots de substitution.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Crayon à mine
- Gomme à effacer

DÉROULEMENT

- A** Compréhension des connecteurs ou mots de relation
- B** Compréhension des référents ou mots de substitution

8 min

8 min



Pour faire la mise en situation, l'orthopédagogue dit :

Ce texte décrit la perception qu'a un jeune homme de ton âge sur la grossesse d'une amie.

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :

Dans ce court texte, il manque des mots. Parmi les mots proposés en haut du rectangle, choisis celui qui convient à chaque espace du texte.

ÉVIDEMMENT – ALORS – ET – PUIS – MAIS
NI – MAIS – N'EMPÊCHE – CAR – SI

Aujourd'hui, Jérôme, mon meilleur ami, m'a annoncé une grande nouvelle : Sonia, sa blonde, est enceinte. Il me demandait ce que je ferais à sa place. Ce n'est pas facile à répondre, une question pareille. Je lui ai alors demandé ce qu'il envisageait. Il m'a répondu : « C'est lâche, je le sais, mais j'aurais le goût de te répondre qu'elle se démerde, elle avait bien beau prendre la pilule. » Et puis il y a l'avortement qu'il m'a dit. Son père lui prêterait l'argent, j'en suis sûr. Mais voilà, Sonia ne veut pas en entendre parler. Et [ou] Évidemment elle ne veut pas entendre parler ni de mariage ni d'adoption.

Au fond, elle a bien raison car Jérôme ne se sent pas prêt du tout à s'engager pour la vie. On sent que Jérôme est tiraillé. Il a le goût de fuir, mais en même temps, on sent qu'il veut faire face à la musique et prendre ses responsabilités. Il avait l'air bien misérable le pauvre ! Évidemment [ou] Et je n'ai pas été capable de lui donner des conseils. Moi-même, je ne sais pas ce que je ferais dans une telle situation. Et puis, je crois, que c'est de parler qu'il avait besoin. Tant mieux si le fait de parler lui a permis de voir plus clair dans la solution de son problème. En tout cas, c'est ce qu'il m'a dit en me quittant. N'empêche que j'ai déjà envié sa situation, mais certainement pas aujourd'hui.

Source : Boucher, M. (1991). *Appelé(e) à l'amour*, Montréal, Lidec.

Résultat: /10

Seuil de réussite: 8/10



Pour faire la mise en situation, l'orthopédagogue dit :

Ce texte parle de l'origine du nom des jours et des mois. Dans le texte, il y a des mots soulignés. Tu dois trouver le mot ou l'expression que chaque mot souligné remplace et l'écrire dans ton cahier à la page 27. As-tu des questions ?

LES NOMS DES JOURS ET DES MOIS

Il est fréquent que des mots français, italiens et espagnols se ressemblent beaucoup. C'est le cas des noms de jours et de mois. **Cela** n'a rien d'étonnant puisque **ces trois langues** sont parentes. Remontons donc à l'origine de **ces mots**, c'est-à-dire au latin, la langue des Romains de l'Antiquité, pour en savoir plus sur les liens de parenté qui **les** unissent.

Le nom des jours

Les Romains de l'Antiquité employaient **deux mots** pour désigner chaque jour de la semaine : le mot latin *dies*, qui signifie « jour », et le nom d'une planète. À l'époque, les Romains connaissaient sept planètes : le Soleil, la Lune, Mercure, Vénus, Mars, Saturne et Jupiter. Voici à quoi correspondaient les jours.

- Dimanche** : jour du Soleil
- Lundi** : jour de la Lune
- Mardi** : jour de Mars
- Mercredi** : jour de Mercure
- Jedi** : jour de Jupiter
- Vendredi** : jour de Vénus
- Samedi** : jour de Saturne

Le français a conservé la syllabe *-di* du latin. Cinq noms, soit *lundi*, *mardi*, *mercredi*, *jeudi* et *vendredi*, ont gardé des traces de leur origine latine, et deux noms, *samedi* et *dimanche*, ont été transformés. L'expression *jour du Soleil* est restée dans **les langues germaniques** : *dimanche* se dit *Sunday* en anglais et *Sonntag* en allemand. *Sun* et *Sonne* signifient « Soleil ».

Dans les pays latins comme l'Italie, l'Espagne, le Portugal et la France, sous l'influence du christianisme, le jour du Soleil est devenu le jour du Seigneur : *dies dominicus*. Ce terme a à son tour subi quelques transformations : il est d'abord devenu *diominicus*, ensuite *diemenche* en ancien français, puis *dimanche* en français moderne.

Le mot *samedi* a connu **un sort semblable**. Alors qu'il est resté le jour de Saturne en anglais (*Saturday*), **il** est devenu le jour du sabbat dans les autres langues ; en ancien français, cette expression est devenue *samedi*, ce **qui** signifiait aussi « septième jour ».

Le nom des mois

Dans l'ancien calendrier romain, certains mois étaient dédiés à des dieux comme Mars, dieu de la guerre, de la végétation et du printemps, et Maia, déesse de la fécondité.

En l'an 45 avant notre ère, Jules César a fait une réforme du calendrier. Plusieurs mois ont alors changé de nom. Juin, juillet et août ont été dédiés à des personnages importants de l'histoire de Rome : Junius, Julius (Jules César) et Auguste.

On constate que le mot *septembre*, qui contient le mot *sept*, désigne le neuvième mois de l'année. Même chose pour le mot *octobre*: il désigne le dixième mois et est pourtant construit à partir du latin *octo* qui veut dire « huit ». La raison en est simple. L'ancienne année romaine commençait en mars ; septembre était donc le septième mois de l'année et octobre, le huitième. La racine latine *octo* est restée en français dans le mot *octogone*, qui correspond à une figure géométrique à huit côtés, et dans le mot *octogénaire*, qui désigne une personne qui a atteint l'âge de quatre-vingts ans.

Source: Dulude, F. (1997). *Signet 4^e année*, Livre B, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 95-96.

CORRIGÉ DE LA TÂCHE DE COMPRÉHENSION
DES MOTS DE SUBSTITUTION

- Cela a) La ressemblance entre des mots français, italiens et espagnols

- ces trois langues b) Le français, l'italien et l'espagnol

- ces mots c) Les noms des jours et des mois

- les d) Les noms des jours et des mois

- deux mots e) Dies et nom d'une planète

- les langues germaniques f) L'anglais et l'allemand

- un sort semblable g) Dans certaines langues telles que le français ou l'italien, le mot ne réfère plus aux planètes et prend un nouveau sens

- il h) Samedi

- qui i) L'expression « jour de Saturne »

- le neuvième mois de l'année j) septembre

Résultat: /10

Seuil de réussite : 8/10

**DURÉE TOTALE**

16 minutes

OBJECTIF

Évaluer les habiletés liées à la lecture de mots fréquents, réguliers, irréguliers et de pseudomots.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Magnétophone

DÉROULEMENT

- | | |
|---|-------|
| A Évaluation de la lecture de mots fréquents | 3 min |
| B Évaluation de la lecture de mots réguliers | 3 min |
| C Évaluation de la lecture de mots irréguliers | 5 min |
| D Évaluation de la lecture de pseudomots | 5 min |

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :



Dans cette tâche, tu auras à lire quinze mots à voix haute.

Ce sont des mots que tu rencontres fréquemment lorsque tu lis un texte.

Je vais t'enregistrer afin de me rappeler les mots que tu liras.

As-tu des questions ?

Mot à lire	Mot lu (si différent)
beaucoup	
encore	
toujours	
maintenant	
cependant	
alors	
jamais	
d'ailleurs	
peut-être	
vraiment	
quoique	
tandis que	
autrement	
ensuite	
à propos	

TOTAL: /15

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :



Dans cette tâche, tu auras à lire quinze mots à voix haute.

Ce sont des mots qui respectent une forme conventionnelle de l'écriture des mots, en français.

As-tu des questions ?

Mot à lire	Mot lu (si différent)
enthousiasme	
eczéma	
basketball	
serein	
ennuyeux	
catastrophique	
cathédrale	
volontiers	
amygdale	
tressaillir	
s'empreser	
occasionner	
rendez-vous	
écureuil	
particulièrement	
TOTAL: /15	

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :



Dans cette tâche, tu auras à lire quinze mots à voix haute.

Ce sont des mots qui ne respectent pas une forme conventionnelle de l'écriture des mots, en français.

As-tu des questions ?

Mot à lire	Mot lu (si différent)
clown	
monsieur	
spatial	
hondurien	
évidemment	
agenda	
fonction	
orchestre	
référendum	
joaillier	
aiguille	
ubiquité	
automnal	
chrome	
exempt	
TOTAL: /15	

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :



Dans cette tâche, tu auras à lire, à voix haute, ce qui ressemble à des mots, mais qui n'en sont pas. Ne cherche donc pas à retrouver des mots que tu connais. Ce sont des syllabes qui ont été placées l'une à côté de l'autre.

Toutefois, assure-toi de dire correctement le mot du premier coup.

As-tu des questions ?

Mot à lire	Mot lu (si différent)
préluc	
brage	
clopre	
pride	
varmon	
sourdo	
luitra	
gollarque	
vutrin	
probu	
modor	
stramoi	
gropaf	
appluche	
cratin	
TOTAL: /15	

DURÉE TOTALE

10 minutes

OBJECTIF

Évaluer les habiletés liées aux critères d'orthographe d'usage afin de trouver une constante dans les difficultés.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

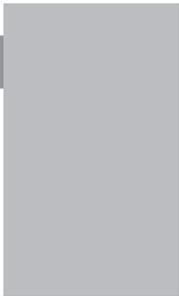
- Cahier de l'étudiant
- Crayon à mine
- Gomme à effacer

DÉROULEMENT

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :



Dans cette activité, tu auras à écrire des mots donnés en dictée. As-tu des questions ?



1.

2.

3.

- BISE, G. (1980). *Légendes médiévales*, Genève, Minerva/France-Loisirs, p. 148-151.
- BOISCLAIR, G., PAGÉ, J. et MATHIEU, R. (1998). *Guide des sciences expérimentales*, 2^e édition, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 93-97
- BOUCHER, M. (1991). *Appelé (e) à l'amour*, Montréal, Édition Lidec.
- DULUDE, F. (1997). *Signet 4^e année*, Livre B, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 95-96.
- MÉTAYER M. (1997). *La philosophie éthique: enjeux et débats actuels*, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 206.

Sous la direction de
Lucie Deslauriers et Carole Boudreau

**ÉVALUATION
ORTHOPÉDAGOGIQUE
DE LA LECTURE
ET DE L'ÉCRITURE
DE JEUNES ÉTUDIANTS
ADULTES**

2010



Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre:

Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture de jeunes étudiants adultes

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2563-4

1. Lecture - Enseignement correctif - Évaluation. 2. Écriture - Enseignement correctif - Évaluation. 3. Dyslexiques - Éducation.
4. Personnes en difficulté d'apprentissage - Éducation. I. Deslauriers, Lucie, 1948- . II. Boudreau, Carole, 1962- .

LB1050.5.E83 2010 371.91'44 C2010-941137-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages: PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Couverture: RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096

Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution:

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.

1650, boulevard Lionel-Bertrand

Boisbriand (Québec) J7H 1N7

Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION

SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL

168, rue du Noyer

1030 Bruxelles

Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA

Chemin des Chalets

1279 Chavannes-de-Bogis

Suisse

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE

POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION

Angle des rues Jilali Taj Eddine

et El Ghadfa

Maârif 20100 Casablanca

Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

SÉANCE 1.	1
Activité 1 – Lecture du texte littéraire « Les deux perdrix »	3
Activité 2 – Lecture orale du texte « Le Nouvel An musulman »	5
Activité 3 – Rédaction du brouillon d'un texte argumentatif.	9
SÉANCE 2.	11
Activité 1 – Correction et mise au propre du texte argumentatif.	13
Activité 2 – Lecture du texte informatif « Le canal de Panama »	17
Activité 3 – Processus d'intégration	23
Activité 4 – Lecture de mots.	27
Activité 5 – Écriture de mots.	31

SÉANCE



Activité 1

LECTURE DU TEXTE LITTÉRAIRE « LES DEUX PERDRIX »

Activité 2

LECTURE ORALE DU TEXTE « LE NOUVEL AN MUSULMAN »

PAUSE

Activité 3

RÉDACTION DU BROUILLON D'UN TEXTE ARGUMENTATIF

LES DEUX PERDRIX

Un paysan du nom de Gombauba attrape deux perdrix derrière sa haie. Il les plume, les vide et les porte à sa femme pour les faire rôtir. Mais, voulant profiter de sa bonne fortune pour régaler quelqu'un, il va, pendant que Marie tourne la broche, inviter le curé. Les perdrix se trouvant cuites, à point, avant qu'il soit de retour, sa femme veut les déposer sur un plat. Le hasard fait que, lorsqu'elle les tire de la broche, un morceau y reste collé. Elle l'avale et vous en auriez fait autant; mais voilà, ce morceau lui paraît si succulent qu'il lui fait naître l'envie de goûter aux perdrix. Que voulez-vous, chacun, ici-bas, a ses plaisirs. L'un aime l'argent, l'autre, ses aises; Marie aime la bonne chère et pour un morceau dont elle pourrait se régaler, elle vous aurait donné tous les écus du monde. Elle prend donc un des oiseaux, en détache une aile, puis l'autre, puis les cuisses. Bref, toute la perdrix y passe. Cependant, Gombauba n'arrive toujours pas et il en reste une. La manger, Marie en est violemment tentée; mais aussi, comment s'excuser? Elle se contente, pour l'instant, d'en arracher le cou et de le sucer. Le goût lui en paraît délicieux. Et, comme de bien entendu, la seconde perdrix subit le sort de la première.

L'instant d'après, Gombauba rentre et demande si les perdrix sont cuites.

– Ah! Mon pauvre homme, répond la femme d'un air dolent. Ne m'en parlez pas. Vous m'en voyez encore toute chavirée. Un maudit chat vient d'entrer qui les a emportées.

À ces mots, le paysan se précipite sur elle, furieux, et il lui aurait arraché les deux yeux si elle ne s'était écriée :

– Mais, imbécile, c'est pour rire! Vous ne croyez pas que je me moque de vous? Je les ai bien recouvertes d'un linge pour les tenir au chaud.

– À la bonne heure, reprend le mari car, ventrebleu, je te les aurais fait payer plus cher qu'au marché. Qu'on apporte la coupe de porcelaine et la plus belle nappe. Je vais étendre la couverture dans le verger et nous mangerons sur l'herbe, sous la treille.

– C'est bien pensé, répartit la femme, mais commence plutôt par aiguïser ton couteau, il en a bien besoin.

Gombauba tombe donc sa veste, retrousse ses manches et va sur la pierre de la cour repasser le couteau. Pendant ce temps arrive le curé qui, trouvant la femme seule, veut se permettre quelque familiarité.

– Sauvez-vous, lui dit Marie, sauvez-vous! Il n'y a pas de temps à perdre! Si Gombauba survient, vous êtes un homme mort!

– Es-tu folle avec ton Gombauba? répond le prêtre. En vérité, j'espère fort le voir arriver puisque nous devons manger deux perdrix ensemble!

- Oh! Mon pauvre curé! C'est un tour qu'il vous a préparé. Comme vous pouvez le constater, il n'y a ici ni perdrix ni perdreau. Il vous en veut et il a juré, s'il vous tenait, de vous couper les oreilles. Voyez plutôt, dans la cour, avec quel zèle il aiguisé son couteau! Ne vous avisez pas de l'attendre!

Le curé ne se fait pas répéter cet avis sage et s'en va bien vite.

La femme, alors, appelle Gombauba.

- Qu'est ce qu'il y a? dit le paysan.
- Il y a que votre invité a filé, qu'il emporte les perdrix et que si vous ne le rattrapez pas, c'est autant de perdu pour vous!

Aussitôt, Gombauba galope après le curé, son couteau à la main. Celui-ci, qui se voit poursuivi, redouble de vitesse. Ils courent ainsi un certain temps, l'un proférant ses menaces, l'autre mourant de frayeur. Heureusement que le tonsuré garde quelque avance; il peut dès lors gagner sa cure, s'y enfermer au verrou et attendre, en sûreté, que l'humeur de son poursuivant se calme. Quant aux perdrix, seule Marie pourrait dire si elles étaient à point!

FIN

Source: Bise, G. (1980). *Légendes médiévales*, Genève, Minerva, p. 148-151.

LE NOUVEL AN MUSULMAN

Chez les musulmans, le Nouvel An (*ra's al-âm*) est le jour anniversaire de l'exode de Mahomet dans la ville de Médine. C'est aussi le jour de la naissance de l'islam, religion fondée par Mahomet. Le *ra's al-âm* a lieu le 1^{er} du mois de Moharram du calendrier musulman. Les musulmans se rassemblent à la mosquée pour se rappeler ce moment de leur histoire et l'arrivée de leur prophète.

Certains pays musulmans, qui ont adopté le calendrier grégorien, fêtent aussi le Nouvel An grégorien (le 1^{er} janvier) ou même d'autres journées de Nouvel An traditionnelles. En Iran, par exemple, on fête le *Now Rouz* («jour nouveau») le 21 ou le 22 mars, c'est-à-dire à l'équinoxe du printemps. Pendant près de quarante jours, on célèbre dans l'allégresse le renouveau et la nature qui ont vaincu l'hiver.

On se prépare au *Now Rouz* pendant deux semaines. On fait germer des graines, on confectionne des mets de toutes sortes en prévision des visites qu'on fera. On se fait tailler de nouveaux habits que l'on portera au Nouvel An, comme le veut la coutume. Selon les régions, on peut assister aux spectacles d'artistes ambulants (jongleurs, acteurs, etc.) ou s'amuser à regarder passer le *harddji now rouz*. Ce personnage populaire, tout barbouillé de noir et vêtu d'habits colorés, arpente les rues en criant «Bénie soit la fête!» et recueille l'argent que les passants jettent dans sa bourse.

Le matin du Nouvel An, des coups de canon annoncent la fête. Habillés de neuf, les Iraniens s'embrassent, se congratulent, se visitent et, bien sûr, se régalent des mets qu'ils ont préparés. Selon une ancienne coutume, le repas comprend le service de sept produits dont le nom (perse) commence par la lettre «s»: pomme, ail, sumac¹, vinaigre, fines herbes, graines germées et olives. Sur la table de réception, on allume autant de bougies qu'il y a d'enfants dans la famille. On y dépose aussi un exemplaire du Coran², un grand pain, un plat d'eau où flotte une feuille verte, un vase rempli d'eau de rose, un poisson vivant dans un bocal, des fruits et des sucreries. Les visites du Nouvel An se poursuivent pendant douze jours et les Iraniens en profitent pour aller voir des parents éloignés.

1. Sumac: petit arbre donnant des fruits au goût piquant
2. Coran: livre sacré des musulmans

Source: Dulude, F. (1997). *Signet 5^e année, Livre A*, Montréal, Édition de Renouveau pédagogique, p. 222.

PAUSE

SÉANCE

2

Activité 1 **CORRECTION ET MISE AU PROPRE DU TEXTE ARGUMENTATIF**

PAUSE

Activité 2 **LECTURE DU TEXTE INFORMATIF « LE CANAL DE PANAMA »**

Activité 3 **PROCESSUS D'INTÉGRATION**

- A** Compréhension des connecteurs ou mots de relation
- B** Compréhension des référents ou mots de substitution

Activité 4 **LECTURE DE MOTS**

- A** Mots fréquents
- B** Mots réguliers
- C** Mots irréguliers
- D** Pseudomots

Activité 5 **ÉCRITURE DE MOTS**

PAUSE

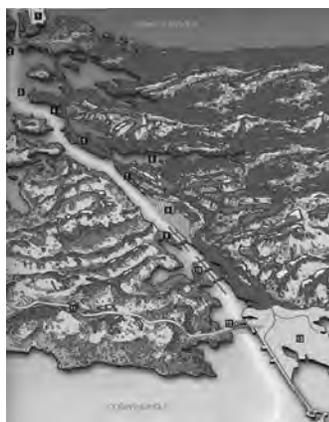
LE CANAL DE PANAMA

Bien que situé dans le pays du même nom, le canal de Panama appartient cependant aux États-Unis. Depuis 1903, en raison de son importance stratégique, c'est le ministère de la Défense américaine qui gère ledit canal.

Le canal joue le rôle de trait d'union entre l'Atlantique et le Pacifique, ainsi qu'entre les deux Amériques. Commencée en 1881, sa construction n'a été achevée qu'en 1914, après de nombreux incidents ainsi qu'un travail colossal. Long de 79,6 km, il est coupé en six écluses.

Il permet, en moyenne, à cinquante bateaux par jour de traverser le Panama d'un océan à l'autre, sans devoir contourner l'extrême pointe de l'Amérique du Sud, évitant ainsi un détour de plusieurs milliers de kilomètres.

Situation géographique



Le canal de Panama, appelé aussi canal interocéanique, divise le pays en deux parties.

Le Panama couvre la partie la plus étroite de l'isthme d'Amérique centrale, sur une longueur de plus de 600 km. Ce pays est bordé à l'est par la Colombie, à l'ouest par le Costa Rica, au nord par la mer des Caraïbes et au sud par l'océan Pacifique.

La zone du canal s'étend sur une bande de 10 km de part et d'autre de ses rives et couvre une superficie de 1 435 km². C'est un complexe de voies de transport, d'installations militaires et de villes, dont les principales sont Balboa et Cristobal.

La zone compte environ 57 000 habitants, dont 60 % sont des Américains, des militaires accompagnés de leur famille, pour la plupart, et aussi quelques administrateurs, ingénieurs et travailleurs qualifiés ; 40 % sont des Noirs, descendants des travailleurs antillais venus creuser le canal.

Historique

C'est en 1513 que, pour la première fois, sous la conduite de Balboa, les conquistadores ont traversé cette région de l'Atlantique au Pacifique. Ils se sont alors rendu compte de l'absence de relief important, de la très faible distance entre les deux côtes (50 km), ainsi que de l'existence de cours d'eau pouvant être creusés pour en faire des voies navigables, autant de facteurs qui font du centre du pays une zone privilégiée pour la traversée de l'isthme.

Le premier qui eut l'idée d'y percer un canal entre les deux océans est le roi d'Espagne Charles Quint (1500-1558), mais cette idée est longtemps restée un rêve car les moyens techniques de l'époque ne permettaient pas de le concrétiser.

Ferdinand de Lesseps, ingénieur français, venait de terminer en 1869 la construction du canal de Suez reliant la Méditerranée à la mer Rouge. Fort de cette expérience, il reçut de la Colombie (à qui appartenait alors le Panama) le droit de construire un canal le long du chemin de fer américain mis en service en 1855 et reliant les villes de Panama et Colon. Il fonda la Compagnie universelle interocéanique, qui dut déclarer faillite après neuf années de travail seulement (1880-1888). Cet abandon était dû à une mauvaise estimation de l'ampleur de la tâche, au manque d'argent et aux maladies causées par les virus de la forêt et des eaux (fièvre jaune, typhus, choléra) qui ont provoqué la mort de milliers de travailleurs.

Après cet échec, les Américains rachetèrent à la Compagnie française ses droits pour 40 millions de dollars et demandèrent à la Colombie de lui louer une zone de 10 milles le long du futur canal. On aboutit à un arrangement le 22 janvier 1903 avec la signature d'un traité par lequel la Colombie autorise la compagnie à transférer tous ses droits aux États-Unis et concède à ceux-ci, pour une durée de cent ans, la construction et l'exploitation du canal, ainsi qu'une bande de 5 km de part et d'autre de la voie. Au mois d'août suivant, à la surprise générale, le congrès colombien rejette le traité comme contraire à la souveraineté nationale. Confrontés au refus colombien de leur accorder la concession demandée, les États-Unis décident de s'en passer.

Rappelons qu'à l'époque, le Panama appartenait à la Colombie. Les Américains décident donc d'aider le Panama à devenir indépendant. Avec l'appui militaire de l'oncle Sam, un soulèvement éclate le 3 novembre 1903, et dès le 6 novembre, les Colombiens reconnaissent l'indépendance du Panama et signent avec lui un traité lui donnant la pleine propriété de la zone du canal à partir du 18 novembre 1903. En échange, les États-Unis paient au Panama une redevance annuelle compensatoire et garantissent son indépendance.

Statut juridique du canal

Comme on l'a vu, l'isthme de Panama appartenait au début à la Colombie qui a autorisé la France, par Ferdinand de Lesseps interposé, à y construire un canal.

Avec la sécession et l'accession à l'indépendance du Panama, le canal inachevé est revenu aux États-Unis qui l'ont racheté à la France pour une modique somme, avant de conclure un traité avec la Panama les autorisant à en achever la construction et à l'exploiter à perpétuité, moyennant paiement d'une redevance annuelle. Par rapport aux bénéfices réalisés, celle-ci s'est par la suite révélée quasi insignifiante.

Dès 1914, ce qui était autrefois du régionalisme s'est changé en nationalisme, et le gouvernement panaméen a commencé à brandir périodiquement la menace de nationalisation du canal. C'est ainsi que les Panaméens ont obtenu, à plusieurs reprises, la révision du traité de 1903. La susceptibilité nationale s'est accrue continuellement et, dès 1956, le gouvernement panaméen revendiquait la souveraineté sur le canal. En 1959, et surtout en 1964, de violentes émeutes ont éclaté pour protester contre la présence américaine au Panama. Les États-Unis se sont longtemps montrés intransigeants et ont menacé de construire un autre canal plus moderne au Nicaragua. Ils ont finalement accepté de renégocier, et les deux pays ont conclu un traité dont une clause prévoit de restituer, en 1999, la zone du canal au Panama et de lui en laisser l'exploitation exclusive.

Impact socioéconomique

Dès sa création, le canal fut exploité uniquement pour l'intérêt de son « propriétaire ». Il joue cependant un rôle considérable dans la politique et l'économie nationales et a favorisé le développement de la capitale, qui porte le même nom que le pays.

Dans l'ensemble, la population panaméenne bénéficie beaucoup des retombées économiques que génèrent les activités du canal. Ces effets positifs s'accompagnent néanmoins de quelques déceptions et frustrations, dues en grande partie aux contrastes remarquables entre la « zone du canal » et le reste du pays, ainsi qu'aux susceptibilités nationales des Panaméens vis-à-vis de la présence massive des Américains perçue par certains comme une occupation étrangère.

Les retombées positives résultent moins des redevances versées par les États-Unis que de l'influence globale du canal sur l'économie nationale. Cet apport s'exprime notamment en terme de salaires pour les services rendus aux résidents de la zone d'activités commerciales et de développement des villes. Dans l'ensemble, le Panama a ainsi acquis un niveau de vie élevé par rapport aux autres pays d'Amérique centrale. Malheureusement, les régions rurales profitent beaucoup moins de cet avantage.

On constate, en effet, une inégalité flagrante entre la zone du canal et le reste du territoire panaméen. L'intensité de la vie économique liée au canal constitue un contraste saisissant avec le retard des régions agricoles : les voies de communication sont très peu développées en dehors de la zone, et l'analphabétisme y atteint près de 50 % de la population.

La répartition du revenu est aussi très inégale entre ces deux régions. L'agriculture, qui fait vivre plus de 60 % de la population, ne rapporte qu'un quart du revenu national. Par contre, la zone de passage du canal, où vit un tiers de la population globale, reçoit à elle seule 60 % du revenu national. Ainsi, l'apport en devises généré par le canal entraîne une conséquence fâcheuse pour la majorité de la population : le coût de la vie ne cesse de grimper au rythme des bourses américaines, alors que le pouvoir d'achat des Panaméens stagne.

Conclusion et perspectives

La présence du canal de Panama a donné au pays une dimension internationale considérable. Toutefois, le fait que les États-Unis lui versent seulement une infime redevance, malgré l'immense profit qu'ils tirent du canal, n'a cessé d'occasionner des conflits politiques. Sans parler du problème délicat de souveraineté nationale : beaucoup de Panaméens ne sont pas contents de voir ces bénéfices leur échapper indéfiniment.

C'est pourquoi ils attendent impatiemment la concrétisation du dernier accord conclu avec les États-Unis, qui prévoit de rendre le canal au Panama en 1999 et de lui en laisser l'exploitation exclusive. Peut-être pourra-t-il alors songer à développer harmonieusement l'ensemble du pays et surmonter les nombreux problèmes qui l'assiègent, notamment celui de la dette extérieure.

Source : Paradis, R. (1997). *Compréhension de textes première secondaire et deuxième secondaire*, Montréal, Éditions Marie-France, p. 50-55.

Questions de compréhension du texte informatif

Tu dois répondre aux questions suivantes.

1 Quelle est l'importance stratégique du canal de Panama ?

2 Quel avantage offre le canal de Panama ?

- Je pense avoir bien répondu à la question.
 Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.
-

3 Le canal de Panama joue le rôle de trait d'union entre deux océans. Lesquels ?

4 Quelles sont les caractéristiques géographiques que les conquistadores ont reconnues à cette région ?

5 Dans quel ordre chronologique les acteurs suivants ont-ils joué un rôle dans le développement et la possession du canal de Panama. Inscris le numéro à côté du nom.

- a) Les Américains
- b) Les Colombiens
- c) Les Panaméens
- d) Ferdinand de Lesseps
- e) Les Conquistadores
- f) Charles Quint

- Je pense avoir bien répondu à la question.
 Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.
-

6 Depuis quelle année le canal de Panama appartient-il aux États-Unis ?

7 Sur la base de quelle expérience qu'il venait de vivre a-t-on demandé à Ferdinand de Lesseps de construire le canal de Panama ?

8 Trouves-tu correcte l'implication américaine dans l'acquisition du canal de Panama par le Panama ? Explique.

9 Les plus grandes retombées positives du canal de Panama proviennent-elles des redevances versées par les Américains ou par l'influence du canal sur l'économie du pays ?

- Je pense avoir bien répondu à la question.
 Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.

10 Quelle menace les États-Unis ont-ils fait au gouvernement panaméen qui revendiquait la souveraineté sur le canal ?

3A

Compréhension des connecteurs ou mots de relation

Tu dois placer chacun des mots connecteurs proposés au bon endroit dans le texte.

- Mots connecteurs: selon – or – donc – ainsi – alors – et – alors – donc – contrairement à – quant à lui

La conscience existe à des degrés divers chez chaque individu. Dans un sens général, le terme « conscience » désigne la capacité de retour sur soi et d'intériorité d'une personne. Cette capacité est associée à la capacité de penser, raisonner, réfléchir. Un être est conscient dans la mesure où il a une vie intérieure, une vie de l'esprit. C'est peu à peu que la conscience s'éveille. Adolescent, l'être humain sera capable de mener une réflexion sur sa propre pensée et sur ses actions, sur ses valeurs et ses motivations. _____ la personne s'ouvre à la morale.

C'est _____ la raison qui mène à la réflexion morale. Toute personne ou groupe possède des normes et des règles de comportement. En réfléchissant sur sa conduite, l'être humain ou le groupe peut juger et orienter son agir dans un sens plus conforme à son épanouissement. C'est ce qu'on appelle la conduite morale. L'agir inconscient est un agir mené par des pulsions ou des forces qui demandent satisfaction immédiate. L'agir conscient, _____, discerne le bien et le mal. Par l'usage de la raison on arrive à discerner le bien du mal et _____ découvrir ce qui est à faire et ce qui est à éviter. C'est ce qu'on appelle le jugement moral.

L'être humain, _____ l'animal, se dirige par sa raison. Il peut déterminer le sens et la direction de sa vie. Toute personne est à la recherche d'une vie réussie et tend à se réaliser pleinement. En devenant de plus en plus consciente, elle peut _____ choisir ce qu'elle veut faire _____ ce qu'elle veut devenir. _____ elle devient responsable de ses choix. _____ la responsabilité constitue la maturité de la personne humaine. Chez l'être humain, la dimension morale se développe _____ un mouvement qui va de la dépendance à la liberté.

Source : Boucher, M. (1991). *Appelé(e) à l'amour*, Montréal, Lidec.

LE QUÉBEC, ROYAUME DE L’AFFICHAGE PUBLICITAIRE SAUVAGE

Si Québec veut s’éviter un nouveau recours collectif pour cause de publicité trompeuse, il doit rapidement modifier la classique plaque d’immatriculation pour remplacer « La Belle Province » par « La Province Laide » ou « Le Royaume de l’affichage ». En effet, au rythme où apparaissent les panneaux publicitaires le long des autoroutes, où s’engluent la signalisation routière dans la publicité sur **les grands axes routiers urbains**, comme l’échangeur Turcot ou l’intersection Décarie/Métropolitain à Montréal, **le slogan qui a fait connaître le Québec** doit être rangé avec les ceintures fléchées grâce, entre autres, à ces conseils municipaux qui ont laissé se constituer de véritables horreurs visuelles dans leur paysage.

« Les enseignes à l’entrée d’un village devraient participer à l’image d’une agglomération; **elles** ne devraient ni masquer les attraits du lieu, ni en déséquilibrer l’échelle », pouvait-on lire en 1991 dans un document du ministère des Affaires municipales du Québec.

On saisit rapidement les causes de la destruction des paysages québécois par l’affichage sous toutes ses formes qui privatise sans vergogne cet espace public de base, **le champ de vision**. Depuis 1965, la Loi sur les panneaux, réclames et affiches interdisait tout affichage à moins de 305 mètres (1000 pieds) des autoroutes. Cette loi a été remplacée en 1998.

Ce qui a échappé à tout le monde, faute de véritable débat public sur la question, c’est que le Québec est passé en 1998 d’un régime d’interdiction totale de la publicité autoroutière à un régime de permission totale, sauf là où le gouvernement daigne reconnaître par décret la valeur de paysages particuliers.

Le Québec fait tache d’encre dans l’Est nord-américain avec sa politique de laisser-faire. Le Vermont, à nos portes, interdit tout affichage depuis 1968. **Cet État**, désormais réputé pour la qualité sans tache de ses paysages, **y** trouve un atout touristique majeur et n’a pas subi, bien au contraire, le tsunami économique appréhendé à **l’époque**. Le Nouveau-Brunswick, notre autre voisin, a adopté en 1997 une loi interdisant notamment l’installation de panneaux publicitaires à moins de 500 mètres des routes touristiques. On ne permet désormais que la pose de panneaux normalisés, un peu comme nos affiches bleues standardisées qui permettent de façon discrète et efficace d’annoncer les services le long des autoroutes, **la seule publicité qu’on devrait permettre en bordure des routes provinciales**.

En Ontario, le gouvernement interdit partout l’affichage publicitaire à moins de 400 mètres des autoroutes, à moins de 46 mètres des autres routes, et à moins de 186 mètres des intersections. Tout affichage dans **ces zones** exige un permis spécial du ministère provincial. On empêche de plus l’agglutination des affiches par l’imposition de distances séparatrices minimales là où l’affichage est permis.

Source : Francoeur, L.-G. (2005). « Le Québec, royaume de l’affichage publicitaire sauvage », *Le Devoir*, 1^{er} juillet 2005.

Questions sur la compréhension des mots de substitution

Détermine à qui ou à quoi réfère chacun des mots de substitution soulignés dans le texte.

■ Les grands axes routiers urbains

a) _____

■ le slogan qui a fait connaître le Québec

b) _____

■ elles

c) _____

■ le champ de vision

d) _____

■ Ce qui a échappé à tout le monde

e) _____

■ Cet État

f) _____

■ y

g) _____

■ l'époque

h) _____

■ la seule publicité qu'on devrait permettre en bordure des routes provinciales

i) _____

■ ces zones

j) _____

4A

Mots fréquents

1. souvent
2. trop
3. très
4. quand
5. ensemble
6. dorénavant
7. pendant
8. durant
9. enfin
10. dès lors
11. pourtant
12. aussitôt
13. mais
14. la plupart
15. donc

1. mûre
2. chameau
3. correspondance
4. référence
5. ordinaire
6. modalité
7. rigoureuse
8. musculaire
9. kilogramme
10. intermède
11. timide
12. filiforme
13. bucolique
14. agriculteur
15. polygotte

1. **bourg**
2. **bonhomme**
3. **oignon**
4. **wagon**
5. **périphérique**
6. **ketchup**
7. **paysan**
8. **hautbois**
9. **gothique**
10. **corps**
11. **fusil**
12. **archéologie**
13. **rhubarbe**
14. **chœur**
15. **femmelette**

1. vitrol
2. probu
3. mulupifra
4. frami
5. luitra
6. friol
7. pride
8. uminan
9. ourville
10. panfinoi
11. bumoni
12. lifrite
13. préloc
14. archoup
15. tricolou

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

Sous la direction de
Lucie Deslauriers et Carole Boudreau

**ÉVALUATION
ORTHOPÉDAGOGIQUE
DE LA LECTURE
ET DE L'ÉCRITURE
DE JEUNES ÉTUDIANTS
ADULTES**

2010



Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre:

Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture de jeunes étudiants adultes

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2563-4

1. Lecture - Enseignement correctif - Évaluation. 2. Écriture - Enseignement correctif - Évaluation. 3. Dyslexiques - Éducation.
4. Personnes en difficulté d'apprentissage - Éducation. I. Deslauriers, Lucie, 1948- . II. Boudreau, Carole, 1962- .

LB1050.5.E83 2010 371.91'44 C2010-941137-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages: PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Couverture: RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096

Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution:

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.

1650, boulevard Lionel-Bertrand

Boisbriand (Québec) J7H 1N7

Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

SÉANCE



ACCUEIL OU ENTREVUE AVEC L'ÉTUDIANT	7
Activité 1 – Lecture d'un texte littéraire	11
Observation du lecteur pendant la lecture	13
Rappel du texte	16
Questions de compréhension	22
Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte littéraire	24
Activité 2 – Lecture orale	27
Stratégies de dépannage	29
Grille d'analyse des méprises	34
Analyse qualitative de la lecture orale	35
Activité 3 – Rédaction du brouillon d'un texte argumentatif	39
Observation du scripteur pendant la rédaction du brouillon	40
Objectivation	42

SÉANCE



ACCUEIL OU ENTREVUE AVEC L'ÉTUDIANT	45
Activité 1 – Correction et mise au propre du texte argumentatif	47
Observation du scripteur pendant la mise au propre	48
Entrevue métacognitive sur la démarche d'écriture d'un texte argumentatif	50
Évaluation de la production écrite	51
Activité 2 – Lecture d'un texte informatif	55
Observation du lecteur pendant la lecture	56
Questions de compréhension	61
Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte informatif	63
Compilation des résultats aux deux épreuves de lecture	64
Activité 3 – Évaluation des processus d'intégration	65
Compréhension des connecteurs ou mots de relation	66
Compréhension des référents ou mots de substitution	67
Activité 4 – Évaluation de la lecture	69
Mots fréquents	70
Mots réguliers	71
Mots irréguliers	72
Pseudomots	73
Activité 5 – Écriture de mots	75
Objectivation	77
BILAN DES RÉSULTATS	79
PRIORISATION DES INTERVENTIONS	81
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	83

LE *CAHIER DES RÉSULTATS* sert à noter les faits d'observation lors des activités d'évaluation, à inscrire les réponses de l'étudiant aux questions posées oralement, ainsi qu'à calculer et à analyser les résultats obtenus à la suite des corrections. À cet effet, des grilles de notation ont été conçues, et ce, pour chacune des activités prévues dans la démarche d'évaluation. À l'exception des grilles d'entrevue, de correction de la production écrite et de l'analyse de la lecture orale, les grilles de notation et de correction ne sont pas les mêmes dans l'Outil A et l'Outil B. Nous présentons ici un descriptif des éléments à consigner pour chaque activité.

■ **Entrevue avec l'étudiant**

L'entrevue avec l'étudiant a comme objectifs de faire connaissance, puis, pour l'orthopédagogue, de connaître son parcours scolaire à partir du début de son entrée au primaire jusqu'au jour de l'évaluation orthopédagogique, ainsi que de connaître quelle compréhension il a des difficultés d'apprentissage qui l'empêchent de réussir comme il le souhaiterait. La grille d'entrevue suggérée permet de recueillir les informations clés de l'histoire scolaire de l'étudiant et de prendre en note des informations jugées importantes.

■ **Lecture d'un texte littéraire**

Après la lecture du texte littéraire, vous aurez à identifier les éléments retenus par l'étudiant lors du rappel de la lecture en encerclant les chiffres correspondant aux unités rappelées. Ces unités sont de niveau 1 (idées principales) ou de niveau 2 (idées secondaires). Dans le cas où l'étudiant rappellerait des unités ne faisant pas partie du texte, vous devrez les inscrire dans la colonne «Autres éléments». Si le pourcentage d'ajouts est pertinent, c'est signe que l'étudiant utilise les processus d'élaboration de façon intéressante et efficace. Il interagit avec l'auteur et a sûrement du plaisir à lire. Si une grande proportion des ajouts est non pertinente, l'orthopédagogue devrait questionner l'étudiant pour l'amener à se justifier. À la fin de la compilation, vous devrez indiquer le nombre d'unités rappelées pour chacun des niveaux de rappel, ainsi que pour chaque temps de l'histoire (récit à 5 temps ou plus).

À la suite de la grille de notation du rappel du texte, une grille de correction et de notation des réponses aux questions de compréhension vient compléter l'évaluation de la compréhension. À la fin de cette grille, un tableau permet d'inscrire les résultats obtenus à la fois

pour le rappel du texte et pour les réponses aux questions de compréhension. Finalement, un espace est prévu pour identifier les points forts et les points faibles de l'étudiant, ainsi que les objectifs à prioriser lors des interventions orthopédagogiques.

■ **Entrevues métacognitives**

Dans le but de connaître les stratégies de lecture et d'écriture de l'étudiant, nous proposons des grilles d'entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte littéraire et un texte informatif ainsi que sur la compétence à écrire.

■ **Lecture orale**

Pour évaluer les méprises ainsi que les stratégies de dépannage de l'étudiant lors de la lecture orale, des grilles d'analyse sont prévues dans ce cahier. Dans la grille d'analyse des méprises, trois types peuvent être relevés : phonologique, syntaxique ou sémantique. En ce qui concerne les stratégies de dépannage, nous jugeons que devant un nombre élevé de méprises, une analyse portant sur cinq mots des trois types peut donner un indice appréciable des stratégies de lecture que l'étudiant méconnaît ou n'utilise pas.

■ **Rédaction d'un texte argumentatif**

Lors de la rédaction du brouillon et de la mise au propre d'un texte argumentatif, une grille d'observation pour chacune de ces activités permet de noter des informations jugées pertinentes. Vous trouverez également la grille de correction qui vous permet d'évaluer la production écrite de l'étudiant selon les critères émis par le MELS.

■ **Lecture d'un texte informatif**

Pour évaluer la compréhension du texte informatif, vous devrez corriger les réponses de l'étudiant à partir de la grille de correction et inscrire les résultats obtenus dans l'espace prévu à cette fin. Au terme de l'analyse de la compréhension du texte informatif, une grille permet de compiler les résultats obtenus aux deux activités de compréhension de texte, soit la lecture du texte littéraire et du texte informatif.

■ **Évaluation des processus d'intégration**

Dans cette partie, vous trouverez les corrigés des activités visant à évaluer la compréhension des connecteurs (ou mots de relation) et des référents ou mots de substitution. Pour chacune des activités d'évaluation, un espace est prévu pour y inscrire les résultats obtenus.

■ **Lecture de mots (fréquents, réguliers, irréguliers) et de pseudomots**

Pour chacune des activités d'évaluation de la lecture de mots et de pseudomots, une grille de notation est prévue afin d'y inscrire les résultats obtenus.

■ **Écriture de mots**

Pour l'activité d'écriture de mots, vous trouverez la liste des mots à dicter à l'étudiant.

■ **Bilan des résultats et priorisation des interventions**

À la fin du document, vous êtes invitées à faire un bilan des résultats, en débutant par un bref rappel de l'historique scolaire. La synthèse des résultats obtenus se fait à deux niveaux. Le premier concerne uniquement les résultats aux questions de compréhension des deux textes. Le deuxième niveau comprend les résultats aux processus isolés. Si la moyenne des résultats aux questions de compréhension des deux textes est supérieure à 80 %, on pourrait en conclure que cet étudiant n'a pas besoin d'un soutien orthopédagogique. Toutefois, si les résultats aux processus évalués en situation authentique de lecture sont forts et que ceux évalués de façon isolée sont faibles, il faudra interpréter autrement l'ensemble des résultats : cet étudiant consulte pour des difficultés d'apprentissage qui proviennent probablement de processus pour lesquels il ne peut pas utiliser de stratégies compensatoires. En effet, un excellent résultat aux questions de compréhension peut cacher des moyens de compensation qui se sont avérés efficaces au fil du primaire et du secondaire, mais qui ne le seront peut-être pas au niveau postsecondaire.

SÉANCE



ACCUEIL ET ENTREVUE AVEC L'ÉTUDIANT

10 min

Activité 1

LECTURE D'UN TEXTE LITTÉRAIRE

45 min

- A** Observation du lecteur pendant la lecture
- B** Rappel du texte
- C** Questions de compréhension
- D** Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte littéraire

Activité 2

LECTURE ORALE

15 min

- A** Analyse qualitative de la lecture orale
- B** Stratégies de dépannage
- C** Grille d'analyse des méprises

PAUSE

Activité 3

RÉDACTION DU BROUILLON D'UN TEXTE ARGUMENTATIF

30 min

- A** Observation du scripteur pendant la rédaction du brouillon

OBJECTIVATION

5 min

1^{re} RENCONTRE

OBJECTIFS

Cette première entrevue permet à l'étudiant et à l'orthopédagogue de se connaître mutuellement. Pour l'étudiant c'est aussi l'occasion d'exprimer ses attentes. C'est lors de cette première rencontre que l'orthopédagogue informe l'étudiant sur le nombre et la durée des séances d'évaluation et, éventuellement, d'intervention.

L'orthopédagogue présente à l'étudiant les parties de la rencontre.

2^e RENCONTRE

OBJECTIFS

Cette deuxième entrevue permet à l'étudiant de revenir sur les apprentissages qu'il a réalisés au cours des séances d'intervention orthopédagogique et de la satisfaction qu'il a à en évaluer la maîtrise.

L'orthopédagogue, quant à elle, fait part à l'étudiant que cette deuxième évaluation lui permettra de voir ce qui est acquis et ce qu'il reste à travailler, éventuellement.

À la suite de cette évaluation, l'étudiant devra prendre une décision : cesser les séances, les poursuivre ou investiguer davantage un possible trouble d'apprentissage.

L'orthopédagogue présente à l'étudiant les parties de la rencontre.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

DIFFICULTÉS EN LECTURE Oui Non

Commentaires : _____

DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE Oui Non

Commentaires : _____

AIDE EN ORTHOPÉDAGOGIE Oui Non

Commentaires : _____

AIDE EN CLASSE
OU EN SERVICE PRIVÉ Oui Non

Commentaires : _____

REDOUBLEMENT Oui Non

Commentaires : _____

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DIFFICULTÉS EN LECTURE Oui Non

Commentaires: _____

DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE Oui Non

Commentaires: _____

AIDE EN ORTHOPÉDAGOGIE Oui Non

Commentaires: _____

AIDE EN CLASSE
OU EN SERVICE PRIVÉ Oui Non

Commentaires: _____

REDOUBLEMENT Oui Non

Commentaires: _____

SITUATION SCOLAIRE ACTUELLE

Les cours jugés difficiles par l'étudiant: _____

Les cours jugés plus faciles par l'étudiant: _____

Autoappréciation de sa compétence à lire: _____

Autoappréciation de sa compétence à écrire: _____

Qualité de l'organisation de ses travaux scolaires: _____

Mesures d'aide actuellement utilisées: _____

Mesures d'aide souhaitées: _____



DURÉE TOTALE

45 minutes

OBJECTIF

Évaluer l'efficacité des cinq processus nécessaires à la compréhension de la lecture.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Magnétophone

DÉROULEMENT

A Observation du lecteur pendant la lecture	15 min
B Rappel du texte	5 min
C Questions de compréhension	15 min
D Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte littéraire	10 min

LES DEUX PERDRIX

Un paysan du nom de Gombauba attrape deux perdrix derrière sa haie. Il les plume, les vide et les porte à sa femme pour les faire rôtir. Mais, voulant profiter de sa bonne fortune pour régaler quelqu'un, il va, pendant que Marie tourne la broche, inviter le curé. Les perdrix se trouvant cuites, à point, avant qu'il soit de retour, sa femme veut les déposer sur un plat. Le hasard fait que, lorsqu'elle les tire de la broche, un morceau y reste collé. Elle l'avale et vous en auriez fait autant; mais voilà, ce morceau lui paraît si succulent qu'il lui fait naître l'envie de goûter aux perdrix. Que voulez-vous, chacun, ici-bas, a ses plaisirs. L'un aime l'argent, l'autre, ses aises; Marie aime la bonne chère et pour un morceau dont elle pourrait se régaler, elle vous aurait donné tous les écus du monde. Elle prend donc un des oiseaux, en détache une aile, puis l'autre, puis les cuisses. Bref, toute la perdrix y passe. Cependant, Gombauba n'arrive toujours pas et il en reste une. La manger, Marie en est violemment tentée; mais aussi, comment s'excuser? Elle se contente, pour l'instant, d'en arracher le cou et de le sucer. Le goût lui en paraît délicieux. Et, comme de bien entendu, la seconde perdrix subit le sort de la première.

L'instant d'après, Gombauba rentre et demande si les perdrix sont cuites.

– Ah! Mon pauvre homme, répond la femme d'un air dolent. Ne m'en parlez pas. Vous m'en voyez encore toute chavirée. Un maudit chat vient d'entrer qui les a emportées.

À ces mots, le paysan se précipite sur elle, furieux, et il lui aurait arraché les deux yeux si elle ne s'était écriée:

– Mais, imbécile, c'est pour rire! Vous ne croyez pas que je me moque de vous? Je les ai bien recouvertes d'un linge pour les tenir au chaud.

– À la bonne heure, reprend le mari car, ventrebleu, je te les aurais fait payer plus cher qu'au marché. Qu'on apporte la coupe de porcelaine et la plus belle nappe. Je vais étendre la couverture dans le verger et nous mangerons sur l'herbe, sous la treille.

– C'est bien pensé, répartit la femme, mais commence plutôt par aiguïser ton couteau, il en a bien besoin.

Gombauba tombe donc sa veste, retrousse ses manches et va sur la pierre de la cour repasser le couteau. Pendant ce temps arrive le curé qui, trouvant la femme seule, veut se permettre quelque familiarité.

– Sauvez-vous, lui dit Marie, sauvez-vous! Il n'y a pas de temps à perdre! Si Gombauba survient, vous êtes un homme mort!

– Es-tu folle avec ton Gombauba? répond le prêtre. En vérité, j'espère fort le voir arriver puisque nous devons manger deux perdrix ensemble!

– Oh! Mon pauvre curé! C'est un tour qu'il vous a préparé. Comme vous pouvez le constater, il n'y a ici ni perdrix ni perdreau. Il vous en veut et il a juré, s'il vous tenait, de vous couper les oreilles. Voyez plutôt, dans la cour, avec quel zèle il aiguïse son couteau! Ne vous avisez pas de l'attendre!

Le curé ne se fait pas répéter cet avis sage et s'en va bien vite.

La femme, alors, appelle Gombauba.

- Qu'est ce qu'il y a ? dit le paysan.
- Il y a que votre invité a filé, qu'il emporte les perdrix et que si vous ne le rattrapez pas, c'est autant de perdu pour vous !

Aussitôt, Gombauba galope après le curé, son couteau à la main. Celui-ci, qui se voit poursuivi, redouble de vitesse. Ils courent ainsi un certain temps, l'un proférant ses menaces, l'autre mourant de frayeur. Heureusement que le tonsuré garde quelque avance ; il peut dès lors gagner sa cure, s'y enfermer au verrou et attendre, en sûreté, que l'humeur de son poursuivant se calme. Quant aux perdrix, seule Marie pourrait dire si elles étaient à point !

Source : Bise, G. (1980). *Légendes médiévales*, Genève, Minerva.

Lorsque l'étudiant a terminé sa lecture, lui demander s'il se rappelle la question posée avant le début de la lecture et s'il peut y répondre.

Procéder au rappel en répétant la consigne suivante :



Raconte-moi ce qui se passe dans cette histoire en tentant de te rappeler le plus d'éléments possible.



Noter le rappel fait par l'étudiant en encerclant les numéros correspondant aux unités rappelées.

Compter le nombre d'unités rappelées. Accepter les unités équivalentes, c'est-à-dire celles rapportées dans les mots de l'étudiant. Dans le cas où il ajouterait des unités non mentionnées dans le texte, il est suggéré de noter ces éléments dans la colonne «Autres éléments».

Unités de niveau 1	SITUATION INITIALE	
	Unités de niveau 2	Autres éléments
1. Un paysan du nom de Gombauba attrape deux perdrix.		
	2. Derrière sa haie.	
	3. Il les plume, les vide.	
4. Et les porte à sa femme pour les faire rôtir.		
	5. Mais, voulant profiter de sa bonne fortune pour régaler quelqu'un.	
6. Il va, pendant que Marie tourne la broche, inviter le curé.		
7. Les perdrix se trouvant cuites.		
	8. À point.	
	9. Avant qu'il soit de retour.	
10. Sa femme veut les déposer sur un plat.		

ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
	11. Le hasard fait que.	
12. Lorsqu'elle les tire de la broche, un morceau de peau y reste collé.		
13. Elle l'avale.		
	14. Et vous en auriez fait autant.	
15. Mais ce morceau lui paraît si succulent qu'il lui fait naître l'envie de goûter aux perdrix.		
	16. Chacun, ici-bas, a ses plaisirs	
	17. L'un aime l'argent, l'autre, ses aises.	
18. Marie aime la bonne chère.		
	19. Et pour un morceau dont elle pourrait se régaler, elle vous aurait donné tous les écus du monde.	

ÉVÉNEMENT 1		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
20. Elle prend donc un des oiseaux.		
	21. En détache une aile, puis l'autre, puis les cuisses.	
22. Toute la perdrix y passe.		
23. Cependant, Gombauba n'arrive toujours pas et il en reste une.		
24. La manger, Marie en est violemment tentée; mais aussi, comment s'excuser?		
25. Elle se contente, pour l'instant, d'en arracher le cou et de le sucer.		
	26. Le goût lui en paraît délicieux.	
27. Et, comme de bien entendu, la seconde perdrix subit le sort de la première.		

ÉVÉNEMENT 2		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
	28. L'instant d'après.	
29. Gombauby rentre et demande si les perdrix sont cuites.		
	30. Ah ! Mon homme, répond la femme d'un air dolent.	
	31. Ne m'en parlez pas. Vous m'en voyez encore toute chavirée.	
32. Sa femme lui dit: « Un maudit chat vient d'entrer qui les a emportées ».		
	33. À ces mots.	
34. Le paysan se précipite sur elle.		
	35. Furieux.	
36. Et il lui aurait arraché les deux yeux si elle ne s'était écriée.		
	37. Mais, imbécile, c'est pour rire ! Vous ne voyez pas que je me moque de vous ?	
38. Je les ai bien recouvertes d'un linge pour les tenir au chaud.		

ÉVÉNEMENT 3		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
	39. À la bonne heure, reprend le mari.	
	40. Car, ventrebleu, je te les aurais fait payer plus cher qu'au marché.	
41. Qu'on apporte la coupe de porcelaine et la plus belle nappe.		
42. Je vais étendre la couverture dans le verger et nous mangerons sur l'herbe.		
	43. Sous la treille.	
44. C'est bien pensé, répartit la femme, mais commence plutôt par aiguïser ton couteau, il en a bien besoin.		

	45. Gombaub tombe donc sa veste, retrousse ses manches.	
46. Et va sur la pierre de la cour repasser son couteau.		

POINT CULMINANT		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
47. Pendant ce temps, arrive le curé.		
48. Trouvant la femme seule, veut se permettre quelque familiarité.		
49. Sauvez-vous, lui dit Marie.		
	50. Il n'y a pas de temps à perdre!	
51. Si Gombaub survient, vous êtes un homme mort!		
	52. Es-tu folle avec ton Gombaub, répond le prêtre?	
53. En vérité, j'espère fort le voir arriver puisque nous devons manger deux perdrix ensemble!		
	54. Oh! Mon pauvre curé!	
55. C'est un tour qu'il vous a préparé. Comme vous pouvez le constater, il n'y a ici ni perdrix ni perdreau.		
56. Il vous en veut et il a juré, s'il vous tenait, de vous couper les oreilles.		
	57. Voyez plutôt, dans la cour, avec quel zèle il aiguise son couteau!	
58. Ne vous avisez pas de l'attendre!		
59. Le curé ne se fait pas répéter cet avis sage et s'en va bien vite.		

RÉSOLUTION		
Unités de niveau 1	Unités de niveau 2	Autres éléments
60. La femme, alors, appelle Gombauba.		
	61. Qu'est-ce qu'il y a ? dit le paysan.	
62. Il y a que votre invité a filé, qu'il emporte les perdrix et que si vous ne le rattrapez pas, c'est autant de perdu pour vous !		
63. Aussitôt, Gombauba galope après le curé, son couteau à la main.		
64. Celui-ci, qui se voit poursuivi, redouble de vitesse.		
	65. Ils courent ainsi un certain temps, l'un proférant ses menaces, l'autre mourant de frayeur.	
66. Heureusement que le tonsuré garde quelque avance; il peut dès lors gagner sa cure, s'y enfermer au verrou et attendre, en sûreté, que l'humeur de son poursuivant se calme.		
	67. Quant aux perdrix, seule Marie pourrait dire si elles étaient à point !	

	Total	En %	AUTRES ÉLÉMENTS
UNITÉS DE NIVEAU 1	_____ / 38	_____ %	_____ Ajouts pertinents
UNITÉS DE NIVEAU 2	_____ / 29	_____ %	_____ Ajouts non pertinents

MACROPROCESSUS
SCHÉMA NARRATIF : UNITÉS RAPPELÉES

<i>Temps de l'histoire</i>	<i>Niveaux</i>	<i>Nombre d'unités rappelées</i>	<i>% de réussite sur le résultat total</i>
Situation initiale	Niveau 1	/5	
	/10 Niveau 2	/5	
Élément déclencheur	Niveau 1	/4	
	/9 Niveau 2	/5	
Événement 1	Niveau 1	/6	
	/8 Niveau 2	/2	
Événement 2	Niveau 1	/5	
	/11 Niveau 2	/6	
Événement 3	Niveau 1	/4	
	/8 Niveau 2	/4	
Point culminant	Niveau 1	/9	
	/13 Niveau 2	/4	
Résolution	Niveau 1	/5	
	/8 Niveau 2	/3	

À PROPOS DES AJOUTS

En %

Ajouts pertinents _____ %

Ajouts non pertinents _____ %

L'orthopédagogue pose oralement les questions et l'étudiant peut retourner au texte. Ne pas lui suggérer de réponse.

Après un temps raisonnable, l'orthopédagogue avise l'étudiant que le temps dévolu à cette question est terminé et qu'elle passe à une autre question.

POUR CHAQUE QUESTION, INSCRIRE LE RÉSULTAT DANS LA COLONNE DE DROITE

Questions	Points
<p>1 Pourquoi Gombauba invite-t-il le curé chez lui?</p> <p><input type="checkbox"/> Pour manger. (1 point)</p> <p><input type="checkbox"/> Les deux perdrix. (1 point)</p> <p>Autre réponse:</p>	<p>/2 réponse littérale</p>
<p>2 Selon l'auteur, quel est le plaisir de Marie?</p> <p><input type="checkbox"/> La bonne chère, la nourriture, manger...</p> <p>Autre réponse:</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>3 Quel sort subit la deuxième perdrix?</p> <p><input type="checkbox"/> Elle se fait manger.</p> <p>Autre réponse:</p>	<p>/1 inférence explicite</p>
<p>4 Pourquoi Gombauba est-il furieux lorsqu'il arrive chez lui?</p> <p><input type="checkbox"/> Parce que Marie lui dit qu'un chat a emporté les perdrix.</p> <p>Autre réponse:</p>	<p>/2 inférence explicite</p>
<p>5 À quel endroit Gombauba veut-il manger les perdrix?</p> <p><input type="checkbox"/> Dans le verger sur l'herbe, sous la treille.</p> <p>Autre réponse:</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>6 Pendant quelle saison cette histoire se déroule-t-elle?</p> <p><input type="checkbox"/> L'été.</p> <p>Autre réponse:</p>	<p>/1 inférence explicite</p>

7 Quelle raison Marie invoque-t-elle pour faire fuir le curé ?

- Elle dit au curé que son mari lui en veut et qu'il a juré de lui couper les oreilles.

Autre réponse :

/2
inférence explicite

8 Dans quelle intention fait-elle fuir le curé ?

- Afin de réussir sa manigance pour que son mari ne sache pas qu'elle a mangé les deux perdrix.

Autre réponse :

/1
inférence implicite

9 À la fin de l'histoire, un coureur est mourant de frayeur. Qui est-il ?

- Le curé.

Autre réponse :

/1
inférence explicite

10 Marie a provoqué plusieurs rebondissements. Quelle caractéristique peut-on lui donner pour avoir provoqué tout cela ?

- Rusée, manipulatrice...

Autre réponse :

/1
inférence implicite

11 Comment trouves-tu le comportement du curé envers Marie ? Explique.

- La réponse attendue doit sous-entendre une immoralité des actions du curé et l'explication doit aller en ce sens.

Autre réponse :

/2
inférence implicite

Seuil de réussite : 12/15

RÉUSSITE ÉCHEC

TOTAL: **/15**



L'orthopédagogue pose les questions prévues afin de voir comment l'étudiant est capable d'évaluer sa démarche de lecteur.

Questions	Réponses
1. Tantôt, je t'ai demandé de lire une histoire en ayant comme intention de trouver quel moyen avait utilisé la dame pour se dépêtrer de sa mauvaise situation. Est-ce que tu as gardé cette intention tout au long de ta lecture ?	
2. Est-ce que tu avais trouvé la réponse, lorsque je t'ai posé la question, après ta lecture ? De quoi cela dépend-il, à ton avis ?	
3. Avant de commencer à lire un texte littéraire, est-ce que tu te fais une idée de ce dont va parler l'histoire ? Si oui, comment fais-tu ?	
4. Pendant que tu lisais l'histoire, tantôt, est-ce que tu voyais des images, dans ta tête ? Si oui, lesquelles ? Penses-tu que cela te sert à quelque chose, pendant que tu lis ?	
5. Pendant que tu lisais l'histoire, est-ce que tu t'es mis à la place d'un personnage ? Si oui, lequel ? Que pensais-tu ? Que ressentais-tu ?	
6. Pendant que tu lisais, cherchais-tu à comprendre au fur et à mesure ?	
7. T'est-il arrivé de constater qu'à un moment donné, tu ne comprenais plus ? Si oui, qu'as-tu fait ?	
8. Trouves-tu que l'histoire a été facile à lire, ou non ? Pourquoi ?	

9. Penses-tu que tu as été capable de te rappeler les principales parties de l'histoire, tantôt, lorsque je t'ai demandé de la raconter? De quoi cela dépend-il, à ton avis?

10. Quel résultat, en %, penses-tu avoir aux questions que je t'ai posées sur l'histoire? De quoi dépend ce résultat, à ton avis?

11. En général, lorsque tu lis des textes littéraires, est-ce que le contenu t'intéresse? Pourquoi?

DURÉE TOTALE

15 minutes

OBJECTIFS

Évaluer la qualité de la lecture et connaître le processus métacognitif que constitue l'utilisation de stratégies de dépannage en cas de perte de compréhension.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Magnétophone

DÉROULEMENT

A Stratégies de dépannage	5 min
B Analyse des méprises	5 min
C Analyse qualitative	5 min

Avant la lecture orale

L'orthopédagogue dit :



J'aimerais que tu lises ce texte à haute voix pour que je puisse écouter comment tu lis. Ta lecture sera enregistrée.

Je prendrai des notes tout au long de ta lecture afin de mieux pouvoir t'aider, par après. Le but n'est pas que tu lises ce texte le plus rapidement possible, mais de bien le lire pour le comprendre. À la fin de ta lecture, nous discuterons de sa qualité.

Après la lecture

Afin de recueillir des informations sur les stratégies de dépannage de l'étudiant, poser les questions prévues à cet effet aux pages 29 et suivantes et inscrire ses réponses. Évaluer, avec lui, le nombre et les types de méprises qu'il a faites, la qualité de sa compréhension du texte et la relation possible entre les deux. Un retour plus détaillé, avec les données complètes, sera effectué plus tard avec l'étudiant lorsque vous aurez eu le temps de compiler les résultats. Il est important de montrer à l'étudiant la correspondance entre la qualité de la compréhension de sa lecture et l'utilisation efficace des stratégies qu'il utilise lorsqu'il perd la compréhension pendant le processus de lecture.

LE NOUVEL AN MUSULMAN

Chez les musulmans, le Nouvel An (*ra's al-âm*) est le jour anniversaire de l'exode de Mahomet dans la ville de Médine. C'est aussi le jour de la naissance de l'islam, religion fondée par Mahomet. Le *ra's al-âm* a lieu le 1^{er} du mois de Moharram du calendrier musulman. Les musulmans se rassemblent à la mosquée pour se rappeler ce moment de leur histoire et l'arrivée de leur prophète.

Certains pays musulmans, qui ont adopté le calendrier grégorien, fêtent aussi le Nouvel An grégorien (le 1^{er} janvier) ou même d'autres journées de Nouvel An traditionnelles. En Iran, par exemple, on fête le *Now Rouz* («jour nouveau») le 21 ou le 22 mars, c'est-à-dire à l'équinoxe du printemps. Pendant près de quarante jours, on célèbre dans l'allégresse le renouveau et la nature qui ont vaincu l'hiver.

On se prépare au *Now Rouz* pendant deux semaines. On fait germer des graines, on confectionne des mets de toutes sortes en prévision des visites qu'on fera. On se fait tailler de nouveaux habits que l'on portera au Nouvel An, comme le veut la coutume. Selon les régions, on peut assister aux spectacles d'artistes ambulants (jongleurs, acteurs, etc.) ou s'amuser à regarder passer le *harddji now rouz*. Ce personnage populaire, tout barbouillé de noir et vêtu d'habits colorés, arpente les rues en criant « Bénie soit la fête! » et recueille l'argent que les passants jettent dans sa bourse.

Le matin du Nouvel An, des coups de canon annoncent la fête. Habillés de neuf, les Iraniens s'embrassent, se congratulent, se visitent et, bien sûr, se régalent des mets qu'ils ont préparés. Selon une ancienne coutume, le repas comprend le service de sept produits dont le nom (perse) commence par la lettre «s»: pomme, ail, sumac¹, vinaigre, fines herbes, graines germées et olives. Sur la table de réception, on allume autant de bougies qu'il y a d'enfants dans la famille. On y dépose aussi un exemplaire du Coran², un grand pain, un plat d'eau où flotte une feuille verte, un vase rempli d'eau de rose, un poisson vivant dans un bocal, des fruits et des sucreries. Les visites du Nouvel An se poursuivent pendant douze jours et les Iraniens en profitent pour aller voir des parents éloignés.

1. Sumac: petit arbre donnant des fruits au goût piquant

2. Coran: livre sacré des musulmans

Source: Dulude, F. (1997). *Signet 5^e année, Livre A*, Montréal, Édition de Renouveau pédagogique, p. 222.

1^{re} MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

Passer à une autre méprise de catégorie différente.

2^e MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

Passer à une autre méprise de catégorie différente.

3^e MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

Passer à une autre méprise de catégorie différente.

4^e MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

- Réussite
 Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
 Syntaxique
 Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

Passer à une autre méprise de catégorie différente.

5^e MÉPRISE

Mot à lire: _____

Mot lu: _____

- Cocher la stratégie utilisée
- Cocher la case « Réussite » ou la case « Échec » selon le cas

Niveau 1 – UTILISATION D'UNE STRATÉGIE DE DÉPANNAGE



Tu as lu (**mot lu**) ici. Ce n'est pas le bon mot.
Peux-tu essayer de lire ce mot encore une fois ?

Réussite

Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
- Syntaxique
- Sémantique

Niveau 2 – CONNAISSANCE D'UNE AUTRE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Peux-tu faire autre chose pour le découvrir ?
Connais-tu une autre façon ?

Réussite

Échec



Cocher la stratégie utilisée

- Décodage
- Syntaxique
- Sémantique

*Si la stratégie utilisée n'est pas évidente, demander :
Comment as-tu fait pour essayer de trouver ce mot ?

Niveau 3 – INDUCTION D'UNE STRATÉGIE



Ce n'est pas le bon mot. Je vais te montrer une stratégie.
(Enseigner la stratégie appropriée.)



Cocher la stratégie enseignée

- Décodage
- Syntaxique
- Sémantique

Niveau 4 – VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE



Ce mot est-il possible dans la phrase ?
Comment le sais-tu ?
Explique-moi.

2B

Grille d'analyse des méprises



Sélectionnez cinq méprises différentes, et analysez-les selon les éléments de la grille.

5 minutes

	Mot à lire	Mot lu	Syntaxe respectée		Sémantique respectée		La méprise a-t-elle été corrigée par l'utilisation d'une stratégie ? Si oui, laquelle ?	Stratégie enseignée
			Oui	Non	Oui	Non		
1								
2								
3								
4								
5								

PAUSE

RÉDACTION DU BROUILLON D'UN TEXTE ARGUMENTATIF

Activité

3

DURÉE TOTALE

30 minutes

OBJECTIF

Connaître les stratégies de planification et celles de mise en texte utilisées par l'étudiant.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Dictionnaire
- Grammaire
- Crayon à mine
- Gomme à effacer
- Correcteur à sec

DÉROULEMENT

Observation du scripteur pendant la rédaction du brouillon

30 min



Pour faire la mise en situation, l'orthopédagogue dit :

Connais-tu la Commission Bouchard-Taylor? C'est une commission qui a été mise sur pied par le gouvernement provincial pour répondre au mécontentement de la population au sujet des accommodements dits « raisonnables » que plusieurs considéraient plutôt comme « déraisonnables ». C'est donc pour connaître l'opinion des citoyens du Québec que cette commission a été mise sur pied.

Vous pouvez donner des exemples d'accommodements comme celui du club d'entraînement YMCA Montréal qui a dû teinter ses fenêtres à la demande de juifs hassidiques, car on voyait les gens qui faisaient leurs exercices en « petite tenue », ou encore celui d'ouvriers musulmans qui ne voulaient pas manger aux mêmes heures que les autres hommes de leur usine en raison de leur alimentation halal qui se serait trouvée contaminée par la nourriture des autres.

Lui demander s'il a un autre exemple à apporter.

Vous poursuivez en disant :

Crois-tu, qu'au Québec, nous devrions tenir compte des demandes d'accommodations des diverses cultures et religions?

C'est le sujet du texte que tu vas écrire, aujourd'hui. C'est donc un texte d'opinion, un texte argumentatif.

Aujourd'hui, tu écriras ton brouillon et, lors de la prochaine rencontre, tu pourras le modifier et faire ton propre.

As-tu des questions?



Inscrire les observations sur les comportements de scripteur de l'étudiant pendant la rédaction du brouillon. Noter toute observation jugée pertinente (par exemple, indiquer si l'étudiant utilise des stratégies de planification, de mise en texte, de révision, de correction ou, au contraire, une absence totale de ces stratégies, un temps de réalisation très long, des difficultés apparentes, les commentaires de l'étudiant, l'utilisation de manuels de référence, la qualité et l'efficacité de ses recherches, etc.).

OBSERVATIONS

SÉANCE

2

ACCUEIL OU ENTREVUE AVEC L'ÉTUDIANT 5 min

Activité 1

**CORRECTION ET MISE AU PROPRE
DU TEXTE ARGUMENTATIF** 35 min

- A** Observation du scripteur pendant la mise au propre
- B** Entrevue métacognitive sur la démarche d'écriture d'un texte argumentatif
- C** Évaluation de la production écrite

PAUSE

Activité 2

LECTURE D'UN TEXTE INFORMATIF 25 min

- A** Observation du lecteur pendant la lecture
- B** Questions de compréhension
- C** Entrevue métacognitive sur la compétence à lire un texte informatif
- D** Compilation des résultats aux deux épreuves de lecture

Activité 3

ÉVALUATION DES PROCESSUS D'INTÉGRATION 16 min

- A** Compréhension des connecteurs ou mots de relation
- B** Compréhension des référents ou mots de substitution

Activité 4

ÉVALUATION DE LA LECTURE 16 min

- A** Mots fréquents
- B** Mots réguliers
- C** Mots irréguliers
- D** Pseudomots

Activité 5

ÉCRITURE DE MOTS 10 min

OBJECTIVATION 5 min

Accueil et entrevue avec l'étudiant

5 minutes

Quelques minutes sont prises pour reprendre le contact et voir si l'étudiant s'est servi des stratégies apprises lors de la rencontre précédente et dans quel(s) contexte(s).

L'orthopédagogue présente à l'étudiant les parties de la rencontre.

CORRECTION ET MISE AU PROPRE DU TEXTE ARGUMENTATIF

Activité



DURÉE TOTALE

35 minutes

OBJECTIF

Connaître les stratégies de correction que l'étudiant utilise pendant le processus d'écriture.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Dictionnaire
- Grammaire
- Crayon à mine
- Gomme à effacer
- Correcteur à sec

DÉROULEMENT

- | | |
|--|--------|
| A Observation du scripteur pendant la mise au propre | 20 min |
| B Entrevue métacognitive sur la démarche d'écriture d'un texte argumentatif | 5 min |
| C Évaluation de la production écrite | 10 min |

Pour faire la mise en situation, l'orthopédagogue dit :



Je vais d'abord lire ton texte à voix haute et, ensuite, te poser des questions sur ce que tu as fait lorsque tu as écrit ton texte. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je vais enregistrer à nouveau, afin de bien me rappeler tes réponses.

L'orthopédagogue pose ensuite les questions suivantes afin de voir comment l'étudiant est capable d'évaluer sa démarche d'écriture et de connaître l'habileté métacognitive du jeune à revenir sur sa démarche d'écriture.

Questions	Réponses
1. Tu m'as entendue lire le texte que tu as écrit. Que penses-tu de ton texte?	
2. As-tu fait un plan avant de te mettre à écrire? Pourquoi?	
3. Penses-tu que ton texte explique bien ce que tu voulais dire sur (sujet choisi)?	
4. Que penses-tu de la structure de ton texte? Pourquoi?	
5. Que penses-tu de la qualité de tes phrases, de leur construction? Y a-t-il des phrases que tu juges correctement construites? Peux-tu m'en montrer une? Une autre? Pourquoi trouves-tu qu'elles sont correctement construites?	
6. Penses-tu qu'il reste des fautes dans ton texte? Où par exemple? Montre-moi trois mots pour lesquels tu doutes de l'orthographe. Pourquoi doutes- tu à propos de celui-ci? Et de celui-là? Et de l'autre?	
7. Si tu voulais améliorer quelque chose à ton texte, qu'est-ce que ce serait? Saurais-tu comment faire?	
8. Penses-tu avoir fait des progrès, entre ta première production écrite (la date) et celle-ci? Par rapport à quels éléments? Peux-tu expliquer?	

ÉLÉMENTS ET PONDÉRATION	CRITÈRES
Choix et organisation des idées (10)	
1. Les idées /10	<input type="checkbox"/> Respect de l'intention d'écriture (argumenter) Suffisance des idées (<input type="checkbox"/> texte pauvre, <input type="checkbox"/> moyen ou <input type="checkbox"/> riche)
Cohérence du texte (20)	
2. Cohérence du texte /20	<input type="checkbox"/> Utilisation correcte des paragraphes <input type="checkbox"/> Progression des idées <input type="checkbox"/> Utilisation appropriée de mots de relation et de mots de substitution <input type="checkbox"/> Utilisation des temps de verbes de manière à respecter le déroulement chronologique des faits et événements
Formulation des idées	
3. Syntaxe (construction correcte des phrases) /15	<input type="checkbox"/> Phrases complètes <input type="checkbox"/> Phrases qui ont du sens
4. Ponctuation (virgules et points) /10	<input type="checkbox"/> Utilisation appropriée des signes de ponctuation en début et fin de phrases <input type="checkbox"/> Utilisation appropriée de la virgule <input type="checkbox"/> Utilisation appropriée des autres signes de ponctuation
5. Vocabulaire /5	<input type="checkbox"/> Utilisation d'un vocabulaire précis ou évocateur selon l'intention du sujet <input type="checkbox"/> Emploi d'un vocabulaire varié pour éviter les redondances ou les répétitions <input type="checkbox"/> Emploi d'un vocabulaire correct
Orthographe (40)	
6. Orthographe d'usage /20	<input type="checkbox"/> Écriture correcte des mots usuels <input type="checkbox"/> Pourcentage d'erreurs en fonction du nombre de mots du texte: ____ %
7. Orthographe grammaticale /5	<input type="checkbox"/> Accord des déterminants, noms, adjectifs ou participes passés employés sans auxiliaire <input type="checkbox"/> Accord du pronom <input type="checkbox"/> Pourcentage d'erreurs en fonction du nombre de mots du texte: ____ %
8. Orthographe grammaticale /15	<input type="checkbox"/> Accord de l'auxiliaire avec son sujet dans les verbes composés <input type="checkbox"/> Verbes du premier groupe <input type="checkbox"/> Verbes du deuxième groupe <input type="checkbox"/> Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i> <input type="checkbox"/> Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> <input type="checkbox"/> Pourcentage d'erreurs en fonction du nombre de mots du texte: ____ %
Nombre de mots Résultat ____ /100	<input type="checkbox"/> TEXTE COURT (moins de 250 mots) <input type="checkbox"/> TEXTE MOYEN (250 à 349 mots) <input type="checkbox"/> TEXTE LONG (plus de 350 mots)

PAUSE

2

DURÉE TOTALE

25 minutes

OBJECTIF

Évaluer l'efficacité des cinq processus nécessaires à la compréhension d'un texte informatif.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Crayon à mine
- Gomme à effacer
- Dictionnaire
- Grammaire
- Correcteur à sec

DÉROULEMENT

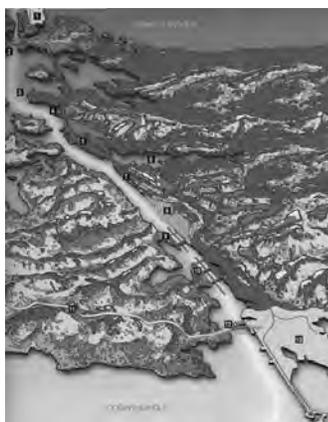
A Observation du lecteur pendant la lecture	10 min
B Questions de compréhension	5 min
C Entrevue métacognitive sur la compétence à lire	5 min
D Compilation des résultats aux deux épreuves de lecture	5 min

LE CANAL DE PANAMA

Bien que situé dans le pays du même nom, le canal de Panama appartient cependant aux États-Unis. Depuis 1903, en raison de son importance stratégique, c'est le ministère de la Défense américaine qui gère ledit canal.

Le canal joue le rôle de trait d'union entre l'Atlantique et le Pacifique, ainsi qu'entre les deux Amériques. Commencée en 1881, sa construction n'a été achevée qu'en 1914, après de nombreux incidents ainsi qu'un travail colossal. Long de 79,6 km, il est coupé en six écluses.

Il permet, en moyenne, à cinquante bateaux par jour de traverser le Panama d'un océan à l'autre, sans devoir contourner l'extrême pointe de l'Amérique du Sud, évitant ainsi un détour de plusieurs milliers de kilomètres.



Situation géographique

Le canal de Panama, appelé aussi canal interocéanique, divise le pays en deux parties.

Le Panama couvre la partie la plus étroite de l'isthme d'Amérique centrale, sur une longueur de plus de 600 km. Ce pays est bordé à l'est par la Colombie, à l'ouest par le Costa Rica, au nord par la mer des Caraïbes et au sud par l'océan Pacifique.

La zone du canal s'étend sur une bande de 10 km de part et d'autre de ses rives et couvre une superficie de 1 435 km². C'est un complexe de voies de transport, d'installations militaires et de villes, dont les principales sont Balboa et Cristobal.

La zone compte environ 57 000 habitants, dont 60% sont des Américains, des militaires accompagnés de leur famille, pour la plupart, et aussi quelques administrateurs, ingénieurs et travailleurs qualifiés; 40% sont des Noirs, descendants des travailleurs antillais venus creuser le canal.

Historique

C'est en 1513 que, pour la première fois, sous la conduite de Balboa, les conquistadores ont traversé cette région de l'Atlantique au Pacifique. Ils se sont alors rendu compte de l'absence de relief important, de la très faible distance entre les deux côtes (50 km), ainsi que de l'existence de cours d'eau pouvant être creusés pour en faire des voies navigables, autant de facteurs qui font du centre du pays une zone privilégiée pour la traversée de l'isthme.

Le premier qui eut l'idée d'y percer un canal entre les deux océans est le roi d'Espagne Charles Quint (1500-1558), mais cette idée est longtemps restée un rêve car les moyens techniques de l'époque ne permettaient pas de le concrétiser.

Ferdinand de Lesseps, ingénieur français, venait de terminer en 1869 la construction du canal de Suez reliant la Méditerranée à la mer Rouge. Fort de cette expérience, il reçut de la Colombie (à qui appartenait alors le Panama) le droit de construire un canal le long du chemin de fer américain mis en service en 1855 et reliant les villes de Panama et Colon. Il fonda la Compagnie universelle interocéanique, qui dut déclarer faillite après neuf années de travail seulement (1880-1888). Cet abandon était

dû à une mauvaise estimation de l'ampleur de la tâche, au manque d'argent et aux maladies causées par les virus de la forêt et des eaux (fièvre jaune, typhus, choléra) qui ont provoqué la mort de milliers de travailleurs.

Après cet échec, les Américains rachetèrent à la Compagnie française ses droits pour 40 millions de dollars et demandèrent à la Colombie de lui louer une zone de 10 milles le long du futur canal. On aboutit à un arrangement le 22 janvier 1903 avec la signature d'un traité par lequel la Colombie autorise la compagnie à transférer tous ses droits aux États-Unis et concède à ceux-ci, pour une durée de cent ans, la construction et l'exploitation du canal, ainsi qu'une bande de 5 km de part et d'autre de la voie. Au mois d'août suivant, à la surprise générale, le congrès colombien rejette le traité comme contraire à la souveraineté nationale. Confrontés au refus colombien de leur accorder la concession demandée, les États-Unis décident de s'en passer.

Rappelons qu'à l'époque, le Panama appartenait à la Colombie. Les Américains décident donc d'aider le Panama à devenir indépendant. Avec l'appui militaire de l'oncle Sam, un soulèvement éclate le 3 novembre 1903, et dès le 6 novembre, les Colombiens reconnaissent l'indépendance du Panama et signent avec lui un traité lui donnant la pleine propriété de la zone du canal à partir du 18 novembre 1903. En échange, les États-Unis paient au Panama une redevance annuelle compensatoire et garantissent son indépendance.

Statut juridique du canal

Comme on l'a vu, l'isthme de Panama appartenait au début à la Colombie qui a autorisé la France, par Ferdinand de Lesseps interposé, à y construire un canal.

Avec la sécession et l'accession à l'indépendance du Panama, le canal inachevé est revenu aux États-Unis qui l'ont racheté à la France pour une modique somme, avant de conclure un traité avec le Panama les autorisant à en achever la construction et à l'exploiter à perpétuité, moyennant paiement d'une redevance annuelle. Par rapport aux bénéfices réalisés, celle-ci s'est par la suite révélée quasi insignifiante.

Dès 1914, ce qui était autrefois du régionalisme s'est changé en nationalisme, et le gouvernement panaméen a commencé à brandir périodiquement la menace de nationalisation du canal. C'est ainsi que les Panaméens ont obtenu, à plusieurs reprises, la révision du traité de 1903. La susceptibilité nationale s'est accrue continuellement et, dès 1956, le gouvernement panaméen revendiquait la souveraineté sur le canal. En 1959, et surtout en 1964, de violentes émeutes ont éclaté pour protester contre la présence américaine au Panama. Les États-Unis se sont longtemps montrés intransigeants et ont menacé de construire un autre canal plus moderne au Nicaragua. Ils ont finalement accepté de renégocier, et les deux pays ont conclu un traité dont une clause prévoit de restituer, en 1999, la zone du canal au Panama et de lui en laisser l'exploitation exclusive.

Impact socioéconomique

Dès sa création, le canal fut exploité uniquement pour l'intérêt de son « propriétaire ». Il joue cependant un rôle considérable dans la politique et l'économie nationales et a favorisé le développement de la capitale, qui porte le même nom que le pays.

Dans l'ensemble, la population panaméenne bénéficie beaucoup des retombées économiques que génèrent les activités du canal. Ces effets positifs s'accompagnent néanmoins de quelques déceptions et frustrations, dues en grande partie aux contrastes remarquables entre la « zone du canal » et le reste du pays, ainsi qu'aux susceptibilités nationales des Panaméens vis-à-vis de la présence massive des Américains perçue par certains comme une occupation étrangère.

Les retombées positives résultent moins des redevances versées par les États-Unis que de l'influence globale du canal sur l'économie nationale. Cet apport s'exprime notamment en terme de salaires pour les services rendus aux résidents de la zone d'activités commerciales et de développement des villes. Dans l'ensemble, le Panama a ainsi acquis un niveau de vie élevé par rapport aux autres pays d'Amérique centrale. Malheureusement, les régions rurales profitent beaucoup moins de cet avantage.

On constate, en effet, une inégalité flagrante entre la zone du canal et le reste du territoire panaméen. L'intensité de la vie économique liée au canal constitue un contraste saisissant avec le retard des régions agricoles : les voies de communication sont très peu développées en dehors de la zone, et l'analphabétisme y atteint près de 50 % de la population.

La répartition du revenu est aussi très inégale entre ces deux régions. L'agriculture, qui fait vivre plus de 60 % de la population, ne rapporte qu'un quart du revenu national. Par contre, la zone de passage du canal, où vit un tiers de la population globale, reçoit à elle seule 60 % du revenu national. Ainsi, l'apport en devises généré par le canal entraîne une conséquence fâcheuse pour la majorité de la population : le coût de la vie ne cesse de grimper au rythme des bourses américaines, alors que le pouvoir d'achat des Panaméens stagne.

Conclusion et perspectives

La présence du canal de Panama a donné au pays une dimension internationale considérable. Toutefois, le fait que les États-Unis lui versent seulement une infime redevance, malgré l'immense profit qu'ils tirent du canal, n'a cessé d'occasionner des conflits politiques. Sans parler du problème délicat de souveraineté nationale : beaucoup de Panaméens ne sont pas contents de voir ces bénéfices leur échapper indéfiniment.

C'est pourquoi ils attendent impatiemment la concrétisation du dernier accord conclu avec les États-Unis, qui prévoit de rendre le canal au Panama en 1999 et de lui en laisser l'exploitation exclusive. Peut-être pourra-t-il alors songer à développer harmonieusement l'ensemble du pays et surmonter les nombreux problèmes qui l'assiègent, notamment celui de la dette extérieure.

Source : Paradis, R. (1997). *Compréhension de textes première secondaire et deuxième secondaire*, Montréal, Éditions Marie-France, p. 50-55.

Quand il a fini sa lecture, lui dire les consignes suivantes :



Tu dois maintenant répondre à des questions. Tu peux retourner au texte pour le faire.

Pour certaines questions, on te demande, après avoir donné ta réponse, de choisir entre deux affirmations : « Je pense avoir bien répondu à la question » ou « Je ne pense pas avoir bien répondu à la question ». Tu dois cocher ce que tu penses être vrai.

As-tu des questions ?

Si l'étudiant a beaucoup d'hésitation lorsqu'il répond aux questions, lui conseiller de passer à la question suivante puis de revenir plus tard à la question sur laquelle il a hésité.

POUR CHAQUE QUESTION, INSCRIRE LE RÉSULTAT À DROITE

Questions	Points
<p>1 Quelle est l'importance stratégique du canal de Panama ? Faire le trait d'union entre les océans Atlantique et Pacifique.</p>	<p>/1 inférence explicite</p>
<p>2 Quel avantage offre le canal de Panama ? Il permet 1) à cinquante bateaux par jour de traverser le Panama d'un océan à l'autre, sans devoir contourner l'extrême pointe de l'Amérique du Sud ou 2) d'éviter un détour de plusieurs milliers de kilomètres. <input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.</p>	<p>/2 inférence explicite</p>
<p>3 Le canal de Panama joue le rôle de trait d'union entre deux océans. Lesquels ? Atlantique et Pacifique</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>4 Quelles sont les caractéristiques géographiques que les conquistadores ont reconnues à cette région ? Absence de relief important, très faible distance entre les deux côtes, existence de cours d'eau pouvant être creusés pour en faire des voies navigables.</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>5 Dans quel ordre chronologique les acteurs suivants ont-ils joué un rôle dans le développement et la possession du canal de Panama. e) Les conquistadores f) Charles Quint b) Les Colombiens d) Ferdinand de Lesseps a) Les Américains c) Les Panaméens <input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.</p>	<p>/2 structure de texte (macroprocessus)</p>

<p>6 Depuis quelle année le canal de Panama appartient-il aux États-Unis ? 1903</p>	<p>/1 réponse littérale</p>
<p>7 Sur la base de quelle expérience qu'il venait de vivre a-t-on demandé à Ferdinand de Lesseps de construire le canal de Panama ? Ferdinand de Lesseps venait de terminer la construction du canal de Suez.</p>	<p>/1 inférence explicite</p>
<p>8 Trouves-tu correcte l'implication américaine dans l'acquisition du canal de Panama par le Panama ? Explique. Accepter toute réponse qui montre l'ingérence négative des Américains.</p>	<p>/2 inférence implicite</p>
<p>9 Les plus grandes retombées positives du canal de Panama proviennent-elles des redevances versées par les Américains ou par l'influence du canal sur l'économie du pays ? L'influence du canal sur l'économie du pays. <input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.</p>	<p>/2 réponse littérale</p>
<p>10 Quelle menace les États-Unis ont-ils fait au gouvernement panaméen qui revendiquait la souveraineté sur le canal ? Ils ont menacé de construire un autre canal plus moderne au Nicaragua.</p>	<p>/2 inférence explicite</p>

<p style="text-align: center;">Seuil de réussite : 12/15 RÉUSSITE <input type="checkbox"/> ÉCHEC <input type="checkbox"/></p>	<p style="text-align: center;">TOTAL: /15</p>
---	---

	Surestimation	Estimation juste	Sous-estimation
Estimation de la réussite à la question 2:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estimation de la réussite à la question 5:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estimation de la réussite à la question 9:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



L'orthopédagogue pose les questions prévues afin de voir comment l'étudiant est capable d'évaluer sa démarche de lecteur.

Questions**Réponses**

1. Y a-t-il une différence, selon toi, entre lire un récit comme l'histoire des perdrix lors de notre autre rencontre et celui-ci, qui est un texte informatif?

2. As-tu plus de plaisir à lire un texte informatif qu'un récit? Explique pourquoi.

3. Parmi les textes qui ne sont pas des récits, qu'est-ce que tu aimes lire? Explique pourquoi.

« Les deux perdrix » : TL
 « Le Canal de Panama » : TI

Légende

TI = texte informatif
 TL = texte littéraire



Inscrire les résultats obtenus aux questions de compréhension du texte littéraire et du texte informatif en tenant compte des processus évalués, et, par la suite, indiquer le résultat total en pourcentage.

MACROPROCESSUS (structure du texte)		PROCESSUS D'INTÉGRATION (inférences)		MICROPROCESSUS (réponses littérales) (repérage)	
		TL inférences implicites explicites	/4 /7	TL	/4
TI	/2	TI inférences implicites explicites	/2 /6	TI	/5
MOYENNE	%	MOYENNE	%	MOYENNE	%

Résultat total: %
 (moyenne de tous les résultats)

Analyse globale de l'estimation de la réussite

(questions 2, 5 et 9 du texte informatif)

- Surestimation
 Estimation juste
 Sous-estimation

3

DURÉE TOTALE

16 minutes

OBJECTIF

Évaluer la compréhension des connecteurs ou mots de relation et des référents ou mots de substitution.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Crayon à mine
- Gomme à effacer

DÉROULEMENT

- A** Compréhension des connecteurs ou mots de relation
- B** Compréhension des référents ou mots de substitution

8 min

8 min



Pour faire la mise en situation, l'orthopédagogue dit :

Ce texte parle de la conscience de chaque individu et de sa capacité à l'utiliser dans diverses situations.

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :

Dans ce court texte, il manque des mots. Parmi les mots proposés en haut du rectangle, choisis celui qui convient à chaque espace du texte.

SELON – OR – DONC – AINSI – ALORS – ET – ALORS
DONC – CONTRAIREMENT À – QUANT À LUI

La conscience existe à des degrés divers chez chaque individu. Dans un sens général, le terme « conscience » désigne la capacité de retour sur soi et d'intériorité d'une personne. Cette capacité est associée à la capacité de penser, raisonner, réfléchir. Un être est conscient dans la mesure où il a une vie intérieure, une vie de l'esprit. C'est peu à peu que la conscience s'éveille. Adolescent, l'être humain sera capable de mener une réflexion sur sa propre pensée et sur ses actions, sur ses valeurs et ses motivations. **Alors** la personne s'ouvre à la morale.

C'est **donc** la raison qui mène à la réflexion morale. Toute personne ou groupe possède des normes et des règles de comportement. En réfléchissant sur sa conduite, l'être humain ou le groupe peut juger et orienter son agir dans un sens plus conforme à son épanouissement. C'est ce qu'on appelle la conduite morale. L'agir inconscient est un agir mené par des pulsions ou des forces qui demandent satisfaction immédiate. L'agir conscient, **quant à lui**, discerne le bien et le mal. Par l'usage de la raison on arrive à discerner le bien du mal et **ainsi** découvrir ce qui est à faire et ce qui est à éviter. C'est ce qu'on appelle le jugement moral.

L'être humain, **contrairement à** l'animal se dirige par sa raison. Il peut déterminer le sens et la direction de sa vie. Toute personne est à la recherche d'une vie réussie et tend à se réaliser pleinement. En devenant de plus en plus consciente, elle peut **donc** choisir ce qu'elle veut faire **et** ce qu'elle veut devenir. **Alors** elle devient responsable de ses choix. **Or** la responsabilité constitue la maturité de la personne humaine. Chez l'être humain, la dimension morale se développe **selon** un mouvement qui va de la dépendance à la liberté.

Source: Boucher, M. (1991). *Appelé(e) à l'amour*, Montréal, Lidec.

Résultat: /10

Seuil de réussite: 8/10



Pour faire la mise en situation, l'orthopédagogue dit :

Ce texte parle de la politique d'affichage, au Québec, que Louis-Gilles Francoeur critique négativement. On y retrouve des mots soulignés pour lesquels tu devras trouver le mot ou l'expression qu'ils remplacent et l'écrire sur la feuille réponse. As-tu des questions ?

LE QUÉBEC, ROYAUME DE L’AFFICHAGE PUBLICITAIRE SAUVAGE

Si Québec veut s'éviter un nouveau recours collectif pour cause de publicité trompeuse, il doit rapidement modifier la classique plaque d'immatriculation pour remplacer « La Belle Province » par « La Province Laide » ou « Le Royaume de l'affichage ». En effet, au rythme où apparaissent les panneaux publicitaires le long des autoroutes, où s'engluent la signalisation routière dans la publicité sur les grands axes routiers urbains, comme l'échangeur Turcot ou l'intersection Décarie/Métropolitain à Montréal, le slogan qui a fait connaître le Québec doit être rangé avec les ceintures fléchées grâce, entre autres, à ces conseils municipaux qui ont laissé se constituer de véritables horreurs visuelles dans leur paysage.

« Les enseignes à l'entrée d'un village devraient participer à l'image d'une agglomération ; elles ne devraient ni masquer les attraits du lieu, ni en déséquilibrer l'échelle », pouvait-on lire en 1991 dans un document du ministère des Affaires municipales du Québec.

On saisit rapidement les causes de la destruction des paysages québécois par l'affichage sous toutes ses formes qui privatise sans vergogne cet espace public de base, le champ de vision. Depuis 1965, la Loi sur les panneaux, réclames et affiches interdisait tout affichage à moins de 305 mètres (1000 pieds) des autoroutes. Cette loi a été remplacée en 1998.

Ce qui a échappé à tout le monde, faute de véritable débat public sur la question, c'est que le Québec est passé en 1998 d'un régime d'interdiction totale de la publicité autoroutière à un régime de permission totale, sauf là où le gouvernement daigne reconnaître par décret la valeur de paysages particuliers.

Le Québec fait tache d'encre dans l'Est nord-américain avec sa politique de laisser-faire. Le Vermont, à nos portes, interdit tout affichage depuis 1968. Cet État, désormais réputé pour la qualité sans tache de ses paysages, y trouve un atout touristique majeur et n'a pas subi, bien au contraire, le tsunami économique appréhendé à l'époque. Le Nouveau-Brunswick, notre autre voisin, a adopté en 1997 une loi interdisant notamment l'installation de panneaux publicitaires à moins de 500 mètres des routes touristiques. On ne permet désormais que la pose de panneaux normalisés, un peu comme nos affiches bleues standardisées qui permettent de façon discrète et efficace d'annoncer les services le long des autoroutes, la seule publicité qu'on devrait permettre en bordure des routes provinciales.

En Ontario, le gouvernement interdit partout l'affichage publicitaire à moins de 400 mètres des autoroutes, à moins de 46 mètres des autres routes, et à moins de 186 mètres des intersections. Tout affichage dans ces zones exige un permis spécial du ministère provincial. On empêche de plus l'agglutination des affiches par l'imposition de distances séparatrices minimales là où l'affichage est permis.

Source : Francoeur, L.-G. (2005). « Le Québec, royaume de l'affichage publicitaire sauvage », *Le Devoir*, 1^{er} juillet 2005.

CORRIGÉ DE LA TÂCHE DE COMPRÉHENSION
DES MOTS DE SUBSTITUTION

- | | |
|---|---|
| ■ Les grands axes routiers urbains | a) <u>Échangeur Turcot et l'intersection Décarie/Métropolitain</u> |
| ■ le slogan qui a fait connaître le Québec | b) <u>La Belle Province</u> |
| ■ elles | c) <u>Les enseignes à l'entrée d'un village</u> |
| ■ le champ de vision | d) <u>Cet espace public de base</u> |
| ■ Ce qui a échappé à tout le monde | e) <u>Le Québec est passé d'un régime d'interdiction totale de la publicité autoroutière à un régime de permission totale</u> |
| ■ Cet État | f) <u>Le Vermont</u> |
| ■ y | g) <u>L'interdiction de tout affichage</u> |
| ■ l'époque | h) <u>En 1968, au moment de l'entrée en vigueur de l'interdiction</u> |
| ■ la seule publicité qu'on devrait permettre en bordure des routes provinciales | i) <u>Les affiches bleues standardisées</u> |
| ■ ces zones | j) <u>400 mètres des autoroutes, 46 mètres des autres routes et 186 mètres des intersections</u> |

Résultat: /10

Seuil de réussite: 8/10

**DURÉE TOTALE**

16 minutes

OBJECTIF

Évaluer les habiletés liées à la lecture de mots fréquents, réguliers, irréguliers et de pseudomots.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

- Cahier de l'étudiant
- Magnétophone

DÉROULEMENT

- | | |
|---|-------|
| A Évaluation de la lecture de mots fréquents | 3 min |
| B Évaluation de la lecture de mots réguliers | 3 min |
| C Évaluation de la lecture de mots irréguliers | 5 min |
| D Évaluation de la lecture de pseudomots | 5 min |



Présenter les consignes à l'étudiant en disant :

Dans cette tâche, tu auras à lire quinze mots à voix haute.

Ce sont des mots que tu rencontres fréquemment lorsque tu lis un texte.

Je vais t'enregistrer afin de me rappeler les mots que tu liras.

As-tu des questions ?

Mot à lire	Mot lu (si différent)
souvent	
trop	
très	
quand	
ensemble	
dorénavant	
pendant	
durant	
enfin	
dès lors	
pourtant	
aussitôt	
mais	
la plupart	
donc	
TOTAL: /15	

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :



Dans cette tâche, tu auras à lire quinze mots à voix haute.

Ce sont des mots qui respectent une forme conventionnelle de l'écriture des mots, en français.

As-tu des questions ?

Mot à lire	Mot lu (si différent)
mûre	
chameau	
correspondance	
référence	
ordinaire	
modalité	
rigoureuse	
musculaire	
kilogramme	
intermède	
timide	
filiforme	
bucolique	
agriculteur	
polyglotte	
TOTAL: /15	



Présenter les consignes à l'étudiant en disant :

Dans cette tâche, tu auras à lire quinze mots à voix haute.

Ce sont des mots qui ne respectent pas une forme conventionnelle de l'écriture des mots, en français.

As-tu des questions ?

Mot à lire	Mot lu (si différent)
bourg	
bonhomme	
oignon	
wagon	
périphérique	
ketchup	
paysan	
hautbois	
gothique	
corps	
fusil	
archéologie	
rhubarbe	
chœur	
femmelette	
TOTAL : /15	

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :



Dans cette tâche, tu auras à lire, à voix haute, ce qui ressemble à des mots, mais qui n'en sont pas. Ne cherche donc pas à retrouver des mots que tu connais. Ce sont des syllabes qui ont été placées l'une à côté de l'autre.

Toutefois, assure-toi de lire correctement le mot du premier coup.

As-tu des questions ?

Mot à lire	Mot lu (si différent)
vitrol	
probu	
mulupifra	
frami	
luitra	
friol	
pride	
uminan	
ourville	
panfinoi	
bumoni	
lifrite	
préluc	
archoup	
tricolou	
TOTAL: /15	

DURÉE TOTALE

10 minutes

OBJECTIF

Évaluer les habiletés liées aux critères d'orthographe d'usage afin de trouver une constante dans les difficultés.

MATÉRIEL À PRÉVOIR

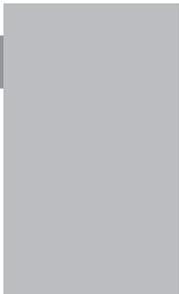
- Cahier de l'étudiant
- Crayon à mine
- Gomme à effacer

DÉROULEMENT

Présenter les consignes à l'étudiant en disant :



Dans cette activité, tu auras à écrire des mots donnés en dictée. As-tu des questions ?



1.

2.

3.

- BISE, G. (1980). *Légendes médiévales*, Genève, Minerva/France-Loisirs.
- BOUCHER, M. (1991). *Appelé(e) à l'amour*, Montréal, Édition Lidec.
- DULUDE, F. (1997). *Signet 5^e année, Livre A*, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 222.
- FRANCOEUR, L.-G. (2005). « Le Québec, royaume de l'affichage publicitaire sauvage », *Le Devoir*, 1^{er} juillet 2005.
- PARADIS, R. (1997). *Compréhension de textes première secondaire et deuxième secondaire*, Montréal, Éditions Marie-France, p. 50-55.



VOICI UN OUTIL D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE conçu spécialement pour l'intervention auprès des jeunes étudiants adultes en difficulté d'apprentissage. La démarche proposée est répartie en deux séances d'environ 90 minutes et s'appuie sur des fondements théoriques reconnus. Composé de deux séries, cet outil permettra, d'abord, a) d'identifier les besoins orthopédagogiques prioritaires de l'étudiant et d'élaborer un plan d'intervention individualisé, pour ensuite b) mesurer sa progression.

Chacune des séries (A et B) comprend un Cahier d'exercices pour l'étudiant et un Cahier des résultats dans lequel l'orthopédagogue pourra prendre connaissance des renseignements sur l'objectif visé et le matériel nécessaire au déroulement de l'activité, en plus d'y consigner réponses et commentaires. Il y trouvera également les corrigés des diverses tâches, les informations nécessaires à l'analyse et au calcul des résultats ainsi que des grilles permettant de les regrouper. Enfin, une feuille synthèse lui donnera l'occasion d'établir un bilan des forces et des lacunes de l'étudiant.

LUCIE DESLAURIERS, PH. D., a une expérience d'enseignement de 12 ans dans des classes spéciales, de 10 ans en pratique privée en orthopédagogie et de 28 ans d'enseignement universitaire en adaptation scolaire au primaire et au secondaire. Elle est spécialisée dans le domaine des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Sa dernière recherche a consisté à évaluer les compétences à lire et à écrire de jeunes collégiens diagnostiqués dyslexiques avant et après une session au cours de laquelle ils ont reçu une aide orthopédagogique.

CAROLE BOUDREAU, PH. D., est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle intervient en formation initiale en enseignement en adaptation scolaire de même qu'aux cycles supérieurs. Ses travaux de recherche portent sur la compréhension et la prévention des difficultés en lecture et en écriture dès le premier cycle du primaire, ainsi que sur les pratiques orthopédagogiques à privilégier auprès des élèves en difficulté dans ces domaines d'apprentissage. Elle s'intéresse particulièrement à l'écriture comme mesure de prévention des difficultés en lecture-écriture.



Cet ensemble contient :

- Guide de l'orthopédagogue
- Cahier de l'étudiant - Outil A
- Cahier de l'étudiant - Outil B
- Cahier des résultats - Outil A
- Cahier des résultats - Outil B