

Les difficultés d'apprentissage Un pas de plus dans le monde des maux des élèves

Marie-France Morin and Hélène Giroux

Number 140, Winter 2006

Les difficultés d'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50473ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Morin, M.-F. & Giroux, H. (2006). Les difficultés d'apprentissage : un pas de plus dans le monde des maux des élèves. *Québec français*, (140), 54–56.

Les difficultés d'apprentissage

Un pas de plus dans le monde des *maux* des élèves

Dans l'école d'aujourd'hui, une attention soutenue est accordée aux élèves dits « à risque » de vivre des difficultés d'apprentissage scolaires et aux élèves qui, pour différentes raisons cognitives, affectives, motrices ou autres, témoignent de difficultés en lecture et en écriture. Pourquoi constatons-nous tant de difficultés chez les jeunes d'ici et d'ailleurs en lecture et en écriture ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord se rappeler qu'apprendre à maîtriser les outils qui permettent de bien lire et de bien écrire correspond à un long cheminement. À cet égard, Gérard Chauveau identifie trois grandes préoccupations : comment fonctionne le système écrit ? À quoi servent la lecture et l'écriture ? Comment faire pour lire et écrire ?

Comment fonctionne le français écrit ?

Pour arriver à lire et à écrire, l'enfant doit d'abord saisir que les signes écrits représentent les sons de la langue orale. Ces correspondances n'impliquent toutefois pas uniquement la relation entre un son et une lettre ; souvent, les sons sont représentés par des groupes de deux, voire de trois lettres qui sont appelés digrammes (on, in, an, en, etc.) et trigrammes (eau, ain, etc.). Pour cette raison, il est plus juste de parler de graphèmes plutôt que de lettres lorsqu'il s'agit d'aborder ce principe phonographique de notre écriture. La complexité du français écrit ne s'arrête malheureusement pas là. Notre code écrit ne représente pas uniquement les sons de la langue orale, d'autres unités existent qui, elles, sont porteuses de sens. C'est le cas, par exemple, de la présence des morphogrammes lexicaux (penaud, chat) ou encore des morphogrammes grammaticaux (marques du pluriel, féminin, temps, etc.). Ces unités sont très souvent sources de difficultés pour de nombreux élèves, car elles sont le plus souvent inaudibles et nécessitent un niveau de compréhension plus complexe de la langue pour être maîtrisées : par exemple, l'emploi adéquat des finales « s » et « nt » – deux marques distinctes du pluriel – sous-tend une capacité à catégoriser des mots de diverses natures (nom, adjectif et verbe). Une autre caractéristique du français écrit, source de résistance chez les élèves en compréhension de texte ou en écriture, est la présence des homophones. Ces mots, qui se distinguent seulement par leurs configurations orthographiques (tante, tente), peuvent en effet contribuer à créer des



confusions en écriture comme en lecture. À ces défis particuliers reliés au traitement des mots, il faut aussi ajouter ceux qui relèvent du traitement du texte et de la phrase, autres contraintes pour l'élève.

À quoi servent la lecture et l'écriture ?

Trop souvent, malheureusement, certains élèves perdent de vue la dimension pragmatique du langage écrit, c'est-à-dire qu'ils ne voient plus que la fonction scolaire de la lecture et de l'écriture, en oubliant les diverses fonctions que peuvent remplir ces deux activités dans la vie quotidienne : lire pour se divertir, s'informer, rire, connaître la procédure d'un jeu ou le fonctionnement d'un outil, etc. ; écrire pour se souvenir, communiquer avec quelqu'un, raconter, jouer, etc. Il ne faut pas sous-estimer ces fonctions, car elles sont à la base de la motivation à lire et à écrire lorsque l'enfant fait son entrée à l'école ; elles permettent également aux élèves de poursuivre leur exploration du monde de l'écrit. En général, les élèves peu capables d'énoncer des raisons pour apprendre à lire et à écrire sont ceux qui témoignent de difficultés d'apprentissage. Souvent, les expériences peu nombreuses avec l'écrit que ces jeunes ont vécues ne leur ont pas permis de trouver des avantages à se plonger dans l'apprentissage d'un objet si complexe...

Comment faire pour lire et écrire ?

La réussite de la compréhension et de la rédaction d'un écrit ne peut être garantie que si les élèves ont développé des stratégies efficaces pour traiter l'écrit. En fin du primaire, malheureusement, certains élèves conçoivent que l'acte de lire nécessite seulement des connaissances qui permettent de faire correspondre les sons avec les graphèmes. D'autres tentent seulement d'identifier les mots sans se soucier du sens à construire lors d'une lecture. Il serait possible d'allonger la liste de ces cas de figure qui illustrent le fait que certains élèves n'ont pas suffisamment développé de stratégies pour traiter l'écrit ou encore que leurs stratégies sont inadéquates. Ici, il semble important de rappeler que le développement de ces stratégies d'appropriation de l'écrit est crucial pour la construction d'une compétence à lire et à écrire, car elles reflètent l'activité et l'engagement dont les élèves doivent témoigner pour lire et écrire efficacement.

L'enseignant, guide privilégié dans le développement de compétences langagières chez les élèves, joue évidemment un rôle actif pour le développement d'un ensemble de stratégies efficaces en lecture et en écriture. À cet égard, l'importance maintes fois soulevée d'adopter un enseignement stratégique qui contribue au développement d'habiletés métacognitives le rappelle bien. Ce soutien offert par l'enseignant doit être aussi important lorsqu'il s'agit d'approfondir la compréhension du code écrit et de saisir les différentes fonctions de l'acte de lire ou d'écrire. Mais comment l'enseignant peut-il améliorer la qualité de son accompagnement auprès des élèves qui vivent des difficultés ?

Comprendre les difficultés et intervenir

La qualité et l'efficacité des interventions pédagogiques ont été, à maintes reprises, mises en relation avec la capacité à observer les élèves. L'observation des élèves est en effet nécessaire pour cibler leurs forces et leurs faiblesses afin de déterminer leur niveau de compétence à un moment donné. Cette étape, qui peut faire appel à différentes sources d'informations (observation en classe, questionnaire, entretien individuel, performances en lecture et écriture, etc.), constitue le point d'ancrage à une intervention soucieuse de bien accompagner l'élève. Chauveau et Mayo affirmaient récemment en ce sens que « cette démarche, centrée sur l'enfant, est encore le meilleur moyen de cerner ses difficultés et de l'aider efficacement ».

C'est dans cette perspective que s'oriente ce présent dossier consacré aux difficultés d'apprentissage en français. Il permettra, nous l'espérons, de mieux comprendre les difficultés en lecture et en écriture qui sont, pour certains élèves, momentanées et naturelles dans un processus d'appropriation de connaissances complexes de l'écrit, tandis que, pour d'autres, ces difficultés se trouvent davantage associées à des troubles plus importants d'apprentissage du langage écrit. Ce dossier sera ainsi l'occasion d'exposer de nombreuses pistes d'interventions, reflétant notamment l'importance de concevoir des adaptations variées qui s'ajustent aux différents niveaux de compétence des élèves. Cet éclairage est particulièrement nécessaire dans un contexte scolaire qui invite à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. Ce contexte rend

encore plus évident le recours à la différenciation des pratiques pédagogiques des enseignants.

Pour débiter, **Linda Allal** et **Katia Lehraus** présentent de nouvelles pistes didactiques pour mieux accompagner les élèves qui rencontrent des difficultés avec l'écrit. Ces pistes, clairement ancrées dans des fondements socioconstructivistes, pourront certainement conduire plusieurs enseignants à entrevoir dans la classe des solutions didactiques nouvelles et dynamiques, qui placent les interactions sociales au cœur de la progression des élèves.

Chacune à leur manière, trois autres contributions nous sensibilisent à l'importance de prévenir les difficultés d'apprentissage dès les premiers moments de l'apprentissage de l'écrit au préscolaire. **Natalie Lavoie** expose différents aspects avec lesquels le jeune enfant peut se familiariser et qui contribueront à la réussite de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture en première année. Cette chercheuse propose également des pistes d'intervention pour solliciter l'activité des élèves et les faire progresser dans leur appropriation de l'écrit. Tout en soulignant l'importance d'identifier le plus tôt possible les élèves les plus à risque de vivre des difficultés d'apprentissage, **Florence Bara**, quant à elle, aborde de façon originale et novatrice la question de la prévention en suggérant de solliciter différents sens pour favoriser l'apprentissage des lettres. Ensuite, **Hélène Makdissi**, **Andrée Boisclair** et **Claudia Sanchez** proposent de prévenir les difficultés d'apprentissage en privilégiant des interventions qui engagent les élèves dans l'élaboration d'inférences. Cette contribution, qui aide à mieux saisir la complexité et le rôle des inférences dans l'activité de compréhension de textes, illustre aussi clairement la manière dont les enseignants peuvent aider les élèves à construire des inférences en classe.

Pour soutenir la réflexion et les tentatives pédagogiques des enseignants du primaire soucieux de différencier leur enseignement, **Marie-Josée Tremblay** propose d'évaluer les compétences à lire d'élèves à partir de textes incitatifs qui semblent, selon elle, particulièrement adaptés aux caractéristiques des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage en lecture. De façon complémentaire, **Véronique Valiquette** suggère, de son côté, une démarche explicite afin de soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés lors de la rédaction de textes, en particulier lors de la phase de planification.

Ce dossier sur les difficultés d'apprentissage ne pourrait être complet sans aborder des troubles spécifiques de la lecture comme la dyslexie. À ce propos, **Sylviane Valdois** expose avec clarté et rigueur les différents types de dyslexies en présentant les manifestations qui peuvent y être associées. Écrit par une chercheuse reconnue, cet article contribuera à éclairer cette réalité vécue de plus en plus fréquemment par les enseignants de classes régulières. La dyslexie est aussi le sujet de la contribution de **Julie Myre-Bisaillon** qui expose la réalité sociale, scolaire et affective vécue difficilement par les élèves souffrant de dyslexie. La lecture de cet article permet de sensibiliser notamment les enseignants aux différentes stratégies d'évitement que peut adopter l'élève qui souffre de dyslexie.

Ensuite, **Pascale Lefrançois**, **Catherine Brissaud** et **Jean-Pierre Chevrot** s'attardent à des difficultés persistantes liées aux formes verbales et vécues par un grand nombre d'élèves à la fin du primaire, au secondaire, voire au collégial. Les auteurs présentent une étude sur l'enseignement des différentes formes verbales réalisée au Québec et en France auprès d'élèves du primaire et du secondaire. De façon complémentaire, **Raphaël Riente** relève ensuite l'importance des difficultés particulières des élèves du secondaire à accorder les participes passés et propose de nouvelles pistes didactiques susceptibles d'alimenter les pratiques enseignantes.

Enfin, en guise de conclusion, **Suzanne-G. Chartrand** aborde la complexité des difficultés en écriture que vivent certains élèves du secondaire. Cette contribution met non seulement l'accent sur le rôle de médiateurs qu'ont à jouer les enseignants, mais permet aussi de constater la nécessité souvent sous-estimée d'un rapport positif à l'égard de l'écrit.

Ce serait une illusion de croire que nous comprenons bien toutes les causes et la nature des difficultés en lecture et en écriture. D'autres débats, d'autres recherches et d'autres réflexions sont nécessaires. Nous espérons néanmoins que l'ensemble de ces contributions sauront enrichir votre réflexion et ouvrir à certaines possibilités pédagogiques et didactiques.

Bonne lecture !

Références

- BARRE-DE MINAC, C., *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 2000.
 CHAUVEAU, G., et C. MAYO, *Il a du mal à apprendre à lire. Comment l'aider ?* Paris, Albin Michel, 2004.
 OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *Apprendre à lire*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1998.

Les illustrations qui accompagnent le dossier didactique sont des œuvres de Pablo Picasso (sauf indication contraire). Source > Internet.

Pistes de régulation en lecture-écriture

De nombreux élèves rencontrent, à un moment ou l'autre de leur parcours scolaire, des difficultés d'apprentissage. Confronté à l'hétérogénéité des élèves et à la variété des difficultés qui se présentent, l'enseignant peut aménager différentes modalités de régulation visant à différencier les processus d'enseignement / apprentissage et à assurer que tous puissent atteindre les objectifs de base du domaine de la langue écrite.

La perspective présentée ici est basée sur l'idée de structuration de dispositifs didactiques qui sont porteurs de régulations potentielles, notamment par l'application des principes de l'apprentissage coopératif, et sur le concept vygotkien du rôle de la médiation sociale dans la régulation des apprentissages. La fonction générale de la régulation en situation d'apprentissage est d'orienter l'action vers un but à atteindre, de contrôler la progression vers ce but, d'assurer un retour sur l'action (rétroaction) et, en conséquence, de confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action.

Organisation des régulations en situation de classe

On peut distinguer trois niveaux d'organisation des régulations des apprentissages en classe. Les régulations peuvent être liées, premièrement, à la structure de la situation d'apprentissage, à son agencement dans le temps et l'espace, aux consignes, aux tâches, aux outils proposés aux élèves et, surtout, aux articulations entre tâches et entre modalités d'interaction sociale. Un deuxième niveau est celui des régulations liées aux interventions de l'enseignant, qu'il s'agisse d'adaptations globales de la situation d'apprentissage, d'interventions portant sur la gestion des processus d'enseignement/apprentissage ou encore d'interactions d'étayage avec certains élèves. Enfin, des régulations peuvent résulter des interactions entre élèves, dans le cadre de dispositifs de tutorat ou d'apprentissage coopératif visant à créer des dynamiques de co-construction ou de confrontation de points de vue.

