

L'enfance en difficulté en classe régulière

Huguette C. Loignon et Jean-Pierre Lalande

Numéro 39, octobre 1980

Les enfants en difficultés d'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57101ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Loignon, H. C. & Lalande, J.-P. (1980). L'enfance en difficulté en classe régulière. *Québec français*, (39), 30–32.

L'enfance en **difficulté** en classe **régulière**

par huguette c. loignon
et jean-pierre lalande

Un certain portrait de l'enfant en difficulté...

La présence d'enfants en difficulté en classe régulière n'est pas un phénomène rare. Tout enseignant peut, à l'improviste, parler abondamment d'un et parfois de plusieurs enfants qui font problème. Des propos recueillis auprès d'enseignants de milieux scolaires différents nous permettent d'abord de dégager un portrait sommaire de la situation-problème vécue en classe puis d'amorcer une réflexion sous un angle qui diffère de la perspective habituelle, limitée trop souvent à la seule dimension de l'enfant.

Ces enfants «présentent de gros retards», «sont dépassés par la matière», «ne sont pas au niveau du groupe-classe», «ne peuvent pas suivre le programme», «se retrouvent à l'écart complètement.»¹ Il est plutôt rare de rencontrer des enfants qui, de façon générale et continue, posent des problèmes dans toutes les activités. Habituellement, la plupart «suivent le groupe», «s'intègrent assez bien» lorsqu'il s'agit d'activités d'éveil, d'art, d'éducation physique et d'autres matières dites secondaires. Il n'en va pas de même pour les mathématiques et surtout pour le français.

En langue maternelle, ce sont des enfants qui ne «savent pas lire», «décodent très difficilement, très lentement», «font énormément d'erreurs: omissions, substitutions, inversions», «ne comprennent pas ce qu'ils lisent», «ne peuvent pas écrire deux mots sans fautes, sans parler des phrases...»

En mathématiques, ce sont des enfants «qui ne savent pas leurs tables», «ont de la difficulté même dans les opérations simples», «ne saisissent pas la logique mathématique.»

Certains, parfois même parmi ceux qui réussissent sur le plan scolaire, font problème sur le plan de la discipline: ce sont des enfants «qui perturbent le fonctionnement du groupe» «tentent constamment d'attirer l'attention», «sont agressifs», «pas intéressés.»



Un certain portrait de l'enseignement en difficulté...

Pour certains enseignants, la situation de l'enfant-problème est sans issue: «c'est un enfant irrécupérable», «qu'est-ce que tu fais quand t'as ça dans ta classe?», «ça n'aurait jamais dû monter». Pour d'autres, heureusement plus nombreux, ces problèmes sont source de préoccupations et de tentatives constantes d'améliorer la situation. Ils se «sentent responsables» et «veulent s'occuper des enfants en difficulté»; ils sont «mal à l'aise» et désirent «embarquer l'enfant au niveau de la classe», ils ne sont «pas capables d'accepter un enfant pas heureux» et ils vont «aller au fond voir ce qu'il y a à faire».



Vouloir aider ces enfants, c'est tout un défi! Comment aider un enfant en difficulté «quand t'en as 27 autres qui attendent?» Le temps qui lui est consacré n'a-t-il pas pour effet de «ralentir toute la classe?» N'est-il pas injuste pour les autres de s'occuper davantage de certains enfants quand «on a même pas suffisamment de temps pour voir tout son programme?» d'autant plus que cette aide individuelle porte le plus souvent sur des notions de programmes antérieurs pour lesquelles l'enseignant ne se sent pas toujours préparé.

Certains enseignants aimeraient s'occuper davantage de l'enfant en difficulté. Mais devant la pression d'un groupe nombreux à faire avancer, d'un programme chargé à voir, ils regrettent de ne pas pouvoir lui accorder plus de temps qu'ils n'en accordent aux autres élèves de la classe.

Quelques-uns vont plus loin et tracent pour l'enfant un programme particulier d'exercices parallèles en français ou en mathématiques. Ce procédé avantageux pour l'enfant devient vite exigeant pour l'enseignant qui se tournera alors vers d'autres solutions: tantôt, il sollicitera un autre élève pour le remplacer auprès de l'enfant en difficulté et jouer le rôle du professeur, tantôt, il demandera l'aide des parents. La plupart du temps, ces formes d'aide s'avèrent des accommodements heureux quoique souvent de courte durée.

Un certain portrait des services en difficulté...

Aux prises avec des enfants en difficulté et à la recherche de solutions, la plupart des enseignants se retrouvent sans l'aide qu'ils souhaiteraient. Actuellement, les services disponibles sont davantage conçus en termes d'aide isolée à l'enfant que d'aide à l'enseignant.

Pour ceux qui réussissent à surmonter les délais, les demandes d'aide au psychologue dépassent rarement l'étape de l'examen ou de l'observation et les recommandations qui en découlent sont habituellement jugées inutiles parce

qu'elles rappellent du «déjà connu», ou irréalistes parce qu'elles ne tiennent pas compte du contexte habituel de la classe.

L'aide à l'enfant, à travers la formule habituelle du dénombrement flottant, est jugée tout aussi sévèrement par les enseignants. Sortir les enfants des classes est souvent loin de rencontrer leur accord. Pour eux, un enfant en difficulté a de la difficulté «tous les jours, pas une ou deux fois par semaine.»

Une certaine réflexion...

Ce portrait est forcément incomplet mais fournit matière à quelques réflexions. Habituellement, les difficultés rencontrées en milieu scolaire entraînent dans un premier temps, une recherche de causes qui se transforme souvent en recherche de coupables. Le problème, c'est cet enfant qui ne se donne pas la peine, c'est ce contexte familial perturbé, c'est ce milieu de bas niveau économique et culturel, c'est aussi cette école dépassée et ses enseignants incompetents, c'est tout le système quoi! La réflexion qui suit est davantage axée sur une reformulation des problèmes et une recherche de solutions.

Le problème vécu en classe est habituellement formulé en termes de retard, de difficulté à suivre et conséquemment les solutions envisagées le sont en termes de rattrapage, de récupération. Ce rattrapage, l'enseignant de classe régulière le tente d'abord, l'orthopédagogue prend la relève et souvent le problème se retrouve en classe de récupération. Mais dans quelle mesure et combien de ces enfants «récupèrent» c'est-à-dire arrivent un jour à fonctionner dans la moyenne? Est-il réaliste d'espérer que cet enfant de neuf ans «de deuxième année et quart» en français atteigne en un an de rattrapage le niveau de cinquième année? Poser le problème en termes de retard et de rattrapage ne mène-t-il pas inévitablement à un cul-de-sac?

Qu'en est-il de cet autre enfant qui se présente en première année sachant déjà lire et qu'on songe à faire passer en deuxième année? À y regarder de près, cet enfant ne pose-t-il pas le même problème que l'enfant précédent? Celui de ne pas être à la mesure de la classe? D'un côté, ces enfants comme tous les autres se présentent à l'école avec un bagage d'expériences vécues, un bagage linguistique, une vie émotive et des aspirations qui leur sont propres. Et lorsqu'ils s'engagent dans des activités, comme celles dites secondaires, qui tiennent compte de cette expérience et font appel aux connaissances acquises,

ils s'intègrent et « suivent le groupe ». De l'autre côté, il y a la classe avec son horaire, son programme, son mode de fonctionnement, ses propres attentes établies en fonction de l'élève-type. On y enseigne, pour la moyenne, des ensembles prédéterminés de notions renforcées par des exercices et contrôlées par des examens. Inévitablement, certains enfants sont « dépassés » alors que d'autres perdent leur temps. Les deux enfants mentionnés rencontrent en somme une même « difficulté », soit de se retrouver dans une classe dont les activités en place ne leur conviennent pas.

En réponse à cette situation, l'école n'a-t-elle pas tendance à envisager trop tôt et inutilement des solutions en termes de classement et de mesures d'exception? Cette évacuation ne lui évite-t-elle pas de poser la question de l'adéquation de l'organisation et de l'activité pédagogique?

Sur l'enseignement...

Une recherche de solutions ne devrait-elle pas s'engager plutôt dans le sens d'une organisation pédagogique plus souple de la classe et d'une mise en place d'activités davantage susceptibles de permettre à chacun de faire des apprentissages à sa mesure?

Une organisation de classe plus adaptée ne résulte pas d'une application pure et simple d'un modèle pédagogique conçu ailleurs; elle serait plutôt le fruit d'une recherche réalisée à l'intérieur même de la classe qui partirait des différences de chacun au plan des apprentissages réalisés autant que de la personnalité et des aptitudes particulières de l'enseignant. Penser en termes de différences, ne serait-ce pas là un point de départ essentiel à toute organisation d'activités d'apprentissage et la meilleure garantie que tous y trouvent leur compte? Certains modes de fonctionnement: travail individualisé, mise sur pied d'ateliers, travail par équipes évitent à l'enfant qui rencontre plus de difficultés d'être l'objet constant de mesures exceptionnelles. Tous les enfants étant susceptibles de présenter à un moment ou l'autre des difficultés de nature et d'intensité différentes, une organisation de classe et des activités plus près des processus d'apprentissage rendraient moins problématique la participation de tous et de chacun. L'approche pédagogique du nouveau programme de français fait de son implantation une occasion privilégiée de poursuivre des expériences en ce sens.

En conséquence, l'énergie dépensée à « faire rattraper » ou à chercher du temps à consacrer aux cas-problèmes ne devrait-elle pas être utilisée à la recherche de formules d'organisation et de types d'activités? Aussi ce fameux programme

à voir, c'est-à-dire dans bien des cas ces cahiers d'exercices à compléter, ne pourrait-il pas devenir ce programme à construire par actualisation d'expériences et objectivation?

Sur l'aide...

À une approche posant le problème scolaire comme un défi à relever au niveau même de la classe plutôt que comme une maladie à traiter par une soi-disant « rééducation », devrait correspondre un réajustement des services. Dans son rôle actuel d'aide parallèle, l'orthopédagogue est généralement éloigné de la réalité de la classe. De son côté, l'enseignant ignore ou comprend mal la nature de l'intervention orthopédagogique. Il apparaît donc difficile d'assurer dans ce contexte la cohérence nécessaire entre les deux types d'intervention. Par contre, posés en termes d'organisation de classe et d'activités, les problèmes rencontrés ne pourraient-ils pas être analysés alors conjointement? Les stratégies d'interventions qui découleraient de cette analyse pourraient être réalisées ensemble, sinon partagées. Plusieurs formes de coopération pourraient prendre place; cependant, il apparaîtrait essentiel d'assurer la collaboration des intervenants à toutes les étapes du processus visant la solution du problème.

Cela n'irait pas sans impliquer certains changements dans les attitudes et les rôles actuels de chacun. Cette approche demanderait, d'une part, à certains orthopédoques une plus grande participation à l'organisation et aux activités pédagogiques de la classe et à certains enseignants, d'autre part, une disponibilité à l'expérimentation et une plus grande ouverture au changement.

Cette collaboration pourrait prendre une forme plus élaborée impliquant plusieurs enseignants et permettant la recherche, l'expérimentation et la mise en place de projets inter-classes, voire même de projet-école.

Il serait peut-être pensable que cet effort continu « d'adaptation scolaire » s'inscrive dans des projets de recherche-perfectionnement en collaboration avec les milieux universitaires.

En résumé...

La façon de nommer les problèmes reflète souvent celle de les percevoir. Par exemple, on a récemment reproché aux média d'utiliser l'expression « conflit syndical » au lieu de « conflit de travail » comme si celui-ci était toujours inévitablement d'origine syndicale. Par ses expressions « enfance en difficulté » et « troubles d'apprentissage » l'école actuelle, par un abus de langage

similaire, renvoie à une conception des problèmes scolaires centrée sur la seule dimension de l'enfant. Elle oriente la recherche de solutions en termes de rattrapage et de rééducation visant l'adaptation de l'enfant à l'école. En contre-partie, une approche centrée davantage sur l'adaptation de l'école aux enfants serait plus susceptible de canaliser les énergies vers la recherche continue d'adaptation pédagogique, d'activités d'apprentissage, de modes d'organisation de classe.

Cette recherche réussirait peut-être à assouplir ce système et contrer sa tendance chronique à homogénéiser. Elle permettrait aux intervenants scolaires de se préparer à relever les défis les plus grands dont celui d'une école « intégrante » et pour tous. ■

Note

¹ Les expressions des enseignants rapportés ici sont pour une bonne part tirées d'une série d'entrevues réalisées auprès d'enseignants de la commission scolaire des Laurentides au cours de l'année scolaire 1979-1980.

