

## Les difficultés d'apprentissage

Michelle Bourassa

Volume 25, numéro 2, automne 1997

Les difficultés d'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080656ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1080656ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Bourassa, M. (1997). Les difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 25(2), 1–5. <https://doi.org/10.7202/1080656ar>

# Les difficultés d'apprentissage

**Michelle BOURASSA**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Le cerveau, pour maintenir intact son réseau neuronal, n'a d'autre choix que d'être stimulé. Sa survie en dépend. Or, accueillir la stimulation, c'est y donner du sens dans le but de décider d'une action. Autrement dit, être stimulé, c'est apprendre. Apprendre fait donc partie de la nature même du cerveau. Comment expliquer dès lors qu'une portion non négligeable de la population scolaire connaît des difficultés d'apprentissage considérables?

Pour répondre à cette question, il faut repenser tant notre compréhension des difficultés d'apprentissage que nos pratiques rééducatives. Selon le DSM-IV (1994), est considéré en difficulté d'apprentissage tout élève qui, malgré une intelligence normale, voire supérieure, et une intégrité tant sensorielle (vue, ouïe) que motrice, est incapable d'apprendre à lire, à écrire ou à résoudre des problèmes mathématiques aisément maîtrisés par d'autres enfants du même âge. La majorité des élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage ont pourtant appris, sans médiation formelle, la communication orale, le dessin, l'interaction sociale, etc. Devons-nous conclure que la lecture, l'écriture ou les mathématiques demandent plus d'intelligence, d'habileté perceptuelle ou de coordination physique?

La réponse à cette question est double. D'une part, la lecture, l'écriture et les mathématiques présentent certaines particularités propres au passage du monde réel au monde symbolique, telles que l'exigence de précision dans la discrimination auditive ou visuelle, l'exigence de gestion séquentielle des informations et, enfin, l'exigence de procéder, hors contexte, à des inférences multivariées – phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique. Ce passage risque, pour plusieurs, une traduction malaisée. D'autre part, l'approche véhiculée en salle de classe n'est pas toujours compatible ni avec la complexité de ces tâches ni, surtout, avec la nature exacte des difficultés que connaît l'élève.

Afin de relever le défi de la rééducation, les auteurs qui participent à ce numéro spécial sur les difficultés d'apprentissage insistent sur la nécessaire diversification de leurs interventions. Quels que soient les termes qu'ils privilégient – cognitivisme, sociocognitivisme, constructivisme, etc. –, leur discours reconnaît invariablement l'importance d'identifier les stratégies d'apprentissage de l'élève pour mieux guider leur choix d'intervention.

C'est, entre autres, une des lectures que l'on peut faire du texte de Bourassa. Le survol que l'auteure propose des recherches sur les styles d'apprentissage souligne la tendance naturelle qu'on connaît tous à privilégier un mode particulier d'entrée en contact avec la réalité qui, à son tour, est déterminant dans notre façon de percevoir la situation. Comprendre ce lien, c'est reconnaître l'existence de tendances qu'il faut d'abord cerner. L'auteure ajoute que ces tendances sont en fait l'amalgame d'un penchant naturel conjugué à l'expérience émotive idiosyncratique. De concert avec Jung et Witkin, elle propose que cette combinaison, parce qu'elle est influencée par l'expérience, est à la fois flexible et éducable. Le plan d'intervention auprès d'un élève en difficulté d'apprentissage consiste donc à lui faire prendre conscience de ses stratégies non pas pour les cristalliser, mais, au contraire, pour inciter cet élève à poser un regard éclairé sur sa manière de faire. Afin d'assister l'enseignant dans l'établissement d'un tel plan, l'auteure suggère d'utiliser une grille d'observation. Appelée «le profil fonctionnel», cette grille permet de se familiariser avec les besoins physiques, émotifs et cognitifs de l'apprenant en difficulté.

C'est une préoccupation similaire qui anime LeBlanc. Ce deuxième auteur affirme que l'intelligence se construit en fonction d'une certaine culture de dispositions naturelles. Il suggère qu'en étudiant les relations du sujet au monde, à partir de l'approche d'Howard Gardner, il devient possible de définir huit formes d'intelligence, plutôt que les deux traditionnelles que sont les intelligences verbale et non verbale. LeBlanc confère à toutes ces formes d'intelligence une perspective développementale. Il précise qu'elles émergent du développement naturel de la symbolisation d'abord événementielle (intelligence intrapersonnelle, interpersonnelle et naturelle), ensuite topologique (intelligence spatiale et kinesthésique) et, enfin, représentative (verbale, logico-mathématique et graphique). À chacune d'elles sont attachées des forces qu'il suggère non seulement de souligner, mais aussi d'investir dans nos plans d'intervention. L'auteur propose, en annexe, deux grilles d'identification de ces intelligences à choisir en fonction de l'âge des élèves. Ces grilles offrent un support remarquable pour animer une discussion individuelle ou de groupe sur les diverses façons d'apprendre.

Apprendre, ça s'apprend. Dans la poursuite du questionnement sur le rapport entre styles et intelligence, Flessas confirme qu'il est possible d'éveiller la curiosité, de faire naître le raisonnement, de même que d'éduquer la capacité d'écoute et d'observation. L'auteure réunit Alexander Luria pour son étude du style cognitif et Antoine de La Garanderie pour ses stratégies d'intervention. Le premier démontre les liens inextricables qui existent entre la fonction séquentielle du cerveau avant et celle simultanée du cerveau arrière, de même qu'entre la fonction verbale de l'hémisphère gauche et celle visuospatiale de l'hémisphère droit. Il reconnaît de plus le lien inextricable

entre le traitement cérébral de l'information et la façon dont celle-ci est proposée à l'élève. Selon Flessas, sa théorie se marie aisément à celle d'Antoine de La Garanderie, puisque ce dernier tente d'assurer un meilleur arrimage entre style d'apprentissage et style d'enseignement en déterminant si l'élève est auditif ou visuel (respectivement hémisphères gauche et droit), appliquant ou expliquant (cerveau avant et arrière). En s'appuyant sur ces deux théoriciens, Flessas suggère qu'une application possible touche la lecture. Elle consiste à alterner entre une pédagogie plus visuelle et kinesthésique capable de stimuler l'association entre son et lettre (hémisphères gauche et droit) et un enseignement plus explicite du sens des mots susceptible d'accélérer la prise d'informations significatives (cerveau avant-arrière).

Avant d'explorer plus avant l'intervention propre aux difficultés spécifiques en lecture, il convient de s'interroger sur le concept de soi des élèves en difficulté d'apprentissage. Maltais et Herry proposent de repenser ce concept en tant qu'entité multidimensionnelle dont chaque élément – le concept de soi global, le concept de soi scolaire, le concept de soi en mathématiques et, enfin, le concept de soi en français – se combine avec les autres de manière extrêmement complexe et inconsciente. Leur recherche indique que ces dimensions sont relativement dépendantes les unes des autres; certaines entretiennent même une relation hiérarchique entre elles. Ainsi, une difficulté en mathématiques affecte le concept de soi en mathématiques, de même que le concept de soi scolaire, tandis qu'une difficulté en français influence non seulement le concept de soi en français et le concept de soi scolaire, mais aussi le concept de soi en mathématiques et le concept de soi global. Cette étude souligne l'importance de considérer l'aspect multidimensionnel de ce concept si l'on veut proposer des interventions efficaces sur le plan émotionnel. Elle nous apprend aussi que les difficultés en lecture et en écriture ont un effet plus débilisant que les difficultés en mathématiques. Par conséquent, les articles qui suivent examinent l'état de nos connaissances quant à ces difficultés.

De manière générale, ces articles confortent le passage du style d'apprentissage au style d'enseignement. Ainsi, pour mieux comprendre l'origine des principes qui gouvernent l'intervention rééducative en lecture et en écriture, Giasson présente une rétrospective de l'intervention. Elle amorce son propos en soulignant que les élèves en difficulté d'apprentissage répondent aux mêmes principes d'apprentissage que les autres enfants. C'est pourquoi, d'une manière analogue à celle de LeBlanc, elle propose un modèle d'intervention socioconstructiviste dont la clé est une interaction riche et significative. Elle ajoute que le maître doit cependant savoir reconnaître la zone de développement prochain de l'élève et ajuster son aide en conséquence. Consciente qu'un décrocheur sur deux a redoublé sa première année de l'élémentaire, une part importante des réflexions de l'auteure porte sur la prévention des problèmes de lecture. C'est ainsi qu'elle suggère de multiplier au préscolaire les interactions sociales autour de l'écrit pour que les enfants, tout en acquérant une conscience phonologique, développent très tôt des hypothèses sur l'écrit. Par la suite, au primaire, elle insiste de nouveau sur le développement de la conscience phonologique tout en l'intégrant dans des textes complexes afin que l'enfant coordonne systématiquement son écoute du texte à sa recherche de sens. Enfin, Giasson

insiste pour que l'intervention rééducative se vive en classe ordinaire, puisque ce milieu est très propice à l'aménagement d'espaces de coopération et de discussion sur l'art d'apprendre à lire pour comprendre.

Dans un même ordre d'idées, Van Grunderbeek ajoute que le rôle principal de l'enseignant devient celui de créer les conditions nécessaires pour que l'enfant en difficulté de lecture accepte de courir le risque d'apprendre, de mettre en relation une nouvelle information avec d'autres jugées semblables pour confirmer, nuancer, modifier sa lecture de la situation. Afin de cerner quelles interventions s'harmonisent le mieux avec le geste mental spontané de l'élève, elle définit d'abord l'épistémologie de l'apprentissage de la lecture-écriture. Pour ce faire, elle identifie les quatre principales stratégies de tout bon lecteur, soit la reconnaissance immédiate, le découpage syllabique / correspondance phonème-graphème, l'examen du contexte linguistique et, enfin, l'examen du contexte extralinguistique. Allant au-delà de la traditionnelle analyse d'erreurs en lecture orale, l'auteure s'affaire à déterminer quelle(s) stratégie(s) le lecteur en difficulté utilise efficacement en situation de lecture. S'inspirant des travaux de Freebody et Byrne (1988), elle dresse quatre profils de non-lecteurs – le surdécodeur (décodage phonème-graphème), le surdevineur (utilisation d'informations paralinguistiques et prédiction des mots à partir des connaissances sémantiques et syntaxiques), le chercheur de mots (équivalence globale du mot d'après sa forme graphique) et l'élève qui connaît toutes ces stratégies, mais les utilise de manière aléatoire et cloisonnée. Se référant à la même prémisse que Flessas selon laquelle « apprendre ça s'apprend », Van Grunderbeek tente de décroisonner ces profils en stimulant systématiquement l'ouverture aux autres profils existants.

Il appert que les élèves en difficulté d'apprentissage tendent à agir de manière cloisonnée. Pour faciliter le décroisonnement et la flexibilité cognitive, Baulu-MacWillie nous invite à quitter la perspective interventionniste pour examiner de quelle manière les futurs enseignants apprennent à gérer la rééducation de la lecture. En accord avec l'auteure précédente, elle réaffirme l'importance d'une conception épistémologique pour passer d'une pédagogie de fiction à une pédagogie en action. Elle souligne aussi la difficile mais nécessaire mise en relation de la théorie et de la pratique. En présentant son expérience d'encadrement de tuteurs en rééducation de la lecture, elle démontre que seule la pratique est susceptible de permettre aux étudiants-maîtres de créer des liens avec les théories. Malgré une perception très positive de l'expérience de tutorat partagée par tous les étudiants-maîtres, l'auteure observe certains problèmes majeurs : au moment de la planification, ces derniers ont peine à définir le lien entre le diagnostic, les objectifs et la planification; par voie de conséquence, ils parviennent difficilement à développer une armature logique de leurs tâches d'enseignement; enfin, ils ont peine à adopter une véritable perspective d'auto-observation de leurs acquis personnels de sorte que le lien entre théorie et pratique n'est pas toujours maîtrisé. À la manière des autres réflexions contenues dans cette édition, l'auteure conclut que les étudiants-maîtres ont tout à gagner d'apprendre à observer puis à classifier pour savoir mieux intervenir.

Paquin et Papillon nous entraînent, quant à eux, dans l'univers du nécessaire partenariat avec la famille. De concert avec d'autres chercheurs dans ce domaine, ils

constatent qu'une tolérance trop grande, associée à une participation trop restreinte de certaines familles, a un effet direct sur la présence et la fréquence des difficultés scolaires. S'installe alors un véritable cercle vicieux de désengagement et de démission qui ne sera interrompu que par la création de partenariats entre la famille et l'école. L'assistance éducative parentale constitue une réponse efficace au besoin de soutien des parents dans la gestion des travaux scolaires de leur enfant en difficulté. La recherche de Paquin et Papillon permet d'établir qu'une telle assistance augmente la capacité d'écoute des parents, de même que leur participation dans le choix du lieu et du moment pour faire les devoirs. Cette prise en charge a, à son tour, un effet positif sur leur perception de leur rôle parental. La recherche indique aussi qu'une conséquence directe de l'intervention est l'augmentation de la confiance en soi des enfants. Leur étude ne permet cependant pas d'observer une amélioration des résultats scolaires. Les auteurs concluent que ce genre de recherche devra se poursuivre. Ils posent l'hypothèse voulant que, pour observer des effets mesurables en termes de performance scolaire, la durée de l'intervention doit être relative à la durée du problème.

Faisant suite aux propos de Paquin et Papillon, Goupil, Comeau et Doré font état des résultats de leur enquête sur les devoirs et les leçons auprès des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire. Deux études effectuées préalablement démontreraient que les directions d'école et les orthopédagogues identifiaient les devoirs et les leçons non faits ou mal faits comme une cause notable de l'apparition des difficultés d'apprentissage. En réponse à ces propositions, le présent article examine les résultats préliminaires d'une étude sur la perception que des élèves en difficulté d'apprentissage de la quatrième à la sixième année du primaire ont des devoirs et des leçons. À partir d'un questionnaire dont la validité de contenu a été examinée par des experts (professeurs universitaires, enseignants, orthopédagogues), les auteures constatent l'importance de l'aide apportée par les parents, l'intérêt des élèves face aux devoirs de mathématiques qui sont considérés, dans leur ensemble, comme plus faciles (un constat qui n'est pas sans rappeler les propos de Maltais et Herry sur le concept de soi en mathématiques) et, enfin, l'intérêt pour les devoirs qui exigent une certaine part d'autonomie, par exemple l'exploration d'un projet. L'enquête établit aussi à quel point les élèves apprécient que les devoirs soient planifiés pour la semaine. Ces derniers considèrent cependant que les devoirs ne devraient jamais compter et que le mode de correction, en groupe ou par l'enseignant, a peu d'importance. Somme toute, les élèves en difficulté d'apprentissage ne diffèrent pas plus dans leur perception des devoirs et des leçons que dans leur façon d'apprendre.

Ces élèves ne diffèrent pas dans leur façon d'apprendre, mais dans leur perception d'eux-mêmes comme apprenants, comme en font foi les travaux de Maltais et Herry. Pour interrompre ce cycle de perte de confiance et de démission, les auteurs du présent numéro proposent de mieux circonscrire les stratégies privilégiées par ces élèves dans l'optique qu'en permettant leur prise de conscience elles gagnent tant en efficacité qu'en fluidité. Une lecture des textes qui suivent vous permettra de découvrir plusieurs outils pour y parvenir.