

Québec français

Le français écrit et les élèves en difficulté d'apprentissage : Deux expériences en classe

Marguerite Wolfe

La science-fiction
Numéro 42, mai 1981

URI : id.erudit.org/iderudit/57166ac

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Wolfe, M. (1981). Le français écrit et les élèves en difficulté d'apprentissage : Deux expériences en classe. *Québec français*, (42), 86-87.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1981

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Le français écrit et les élèves en difficulté d'apprentissage

deux expériences en classe

par marguerite wolfe

Le français par la composition

En 1978-79, j'ai mené, pour le ministère de l'Éducation et l'Opération Renouveau de la Commission des écoles catholiques de Montréal, une expérience visant à développer une nouvelle approche dans l'enseignement du français aux enfants de milieu défavorisé. Toute l'année, j'ai travaillé en équipe avec une titulaire de 3^e année, Réna Grenier.

Cette année d'expérimentation a permis de mettre au point une démarche d'enseignement du français basée uniquement sur les compositions des élèves. La structure en était très simple: 1) choix du thème avec les enfants; 2) mise en train, période de stimulation orale; 3) composition elle-même avec correction simultanée; 4) mise en commun des travaux. Le matériel utilisé était très simple: feuilles de papier détachées, fichier orthographique personnel, dictionnaires.

Cette démarche s'est avérée efficace autant pour les enfants qui apprenaient normalement que pour ceux qui présentaient des troubles d'apprentissage. Ces derniers sont demeurés intégrés à la classe tout au long de l'année sans recevoir d'aide supplémentaire.

Cette expérience m'a rendue optimiste face à l'enseignement aux enfants en difficulté. J'en ai conclu que ces enfants, une fois bien stimulés, encouragés et suivis, pouvaient réussir à faire plus d'apprentissages qu'avec une méthode traditionnelle qui tient peu compte du vécu de l'enfant et qui laisse de côté son imagination. Je croyais que cette méthode d'enseignement pouvait s'appliquer à presque tous les enfants en difficulté¹.

Les limites d'une méthode

L'année suivante, je suis devenue titulaire d'une classe à « déviations multiples ». Quatre élèves lourdement handicapés constituent le groupe. Deux sont classés comme débiles légers et une autre présente un blocage affectif important. La quatrième est semi-voyante. Les trois premiers ont 6-7 ans, sont analphabètes et présentent chacun un sérieux problème de langage. La semi-voyante a 9 ans et sait décoder des syllabes. Dans le texte qui suit, je ne parlerai que des trois premiers élèves pour lesquels j'ai trouvé une adaptation

N.D.L.R. Dans le numéro 39 de Québec français, nous avons publié le récit d'une expérience d'intégration d'élèves en difficulté (p. 29). En plus d'être proche du nouveau programme de français, tant par sa conception de l'apprentissage que par les démarches qu'elle mettait en œuvre, cette méthode semblait applicable à des classes fortement hétérogènes.

Madame Marguerite Wolfe, qui avait mis au point cette méthode (voir encadré), l'a adaptée par la suite à une classe d'élèves lourdement handicapés. Pour tous ceux qui enseignent dans des classes spéciales, nous avons demandé à Madame Wolfe de nous donner davantage de détails sur cette expérience et son rendement pédagogique.

de la méthode expérimentée l'année précédente dans une classe régulière. Je n'ai toutefois pas réussi à l'adapter de façon satisfaisante pour l'élève à handicap visuel.

Ces enfants étaient handicapés sur les plans intellectuel, sensoriel, affectif et sur le plan du langage. J'ai donc voulu utiliser l'approche de l'année précédente, soit partir de l'intérêt des enfants pour un sujet, les amener à s'exprimer oralement et ensuite leur faire écrire des mots qui les intéressaient. Je me suis vite rendu compte que ces enfants avaient très peu d'imagination et que leur problème de langage les empêchait de s'exprimer de façon compréhensible. De plus, les sujets susceptibles de les intéresser étaient très limités: ce qu'ils ont mangé, ce que leur mère leur a dit ou donné. J'ai tenté d'exploiter le dessin. Je voulais remplacer la période de choix du thème par une période de dessin et faire la mise en train à partir de ces derniers. Cela aussi s'avéra impossible pour deux raisons: les capacités des élèves en dessin étaient très limitées et, surtout, leur récit du dessin variait d'une fois à l'autre. Il me fallut renoncer à exploiter ce moyen d'expression pour enseigner à lire.

Méthode visuelle de lecture

J'ai donc utilisé les principes de l'approche visuelle en lecture de Claudette Pion². J'ai affiché au tableau cinq mots-images repré-

sentant les membres d'une famille: papa, maman, frère, sœur, bébé. Je leur faisais lire ces mots plusieurs fois par jour.

Pour les aider à s'approprier ces mots et pour faciliter les apprentissages, j'ai constitué pour chacun un fichier imagé contenant les mêmes mots que ceux affichés au tableau. À chaque fois qu'un mot-image était mis au tableau, il était ajouté au fichier personnel de chaque élève. Au début de l'année, nous avions cinq mots, en fin d'année, le nombre s'élevait à quatre-vingts mots.

Pour favoriser les jeux de reconnaissance de mots, il y avait aussi un fichier du maître, mais celui-ci n'était pas imagé.

Les mots sont choisis pour leur connotation affective. Sont utilisés d'abord les membres de la famille, viennent ensuite les aliments, les vêtements, les meubles et accessoires de la maison, les jouets, les animaux.

À chaque jour, je fais « lire » aux enfants les mots du tableau. En fait, ils ne font que reconnaître les images mais cela leur permet de se familiariser avec les lettres. Le but de l'exercice est de donner aux enfants l'impression qu'ils lisent, afin qu'ils développent une attitude positive face à la lecture.

Une fois cette habitude de lecture acquise et appréciée des élèves, on leur fait lire les fiches non imagées du fichier du maître. Je choisis alors cinq mots très différents graphiquement qu'ils doivent « lire ». Cela les force à centrer leur attention sur les lettres tout en prenant l'activité pour un jeu. Ce type d'activité a développé chez eux un bon intérêt pour les lettres sans toutefois leur permettre de découvrir eux-mêmes les principes du décodage. Il fallait donc utiliser une autre façon de les leur faire apprendre.

Méthode syllabique et conditionnement opérant

J'ai commencé l'enseignement des voyelles en utilisant des cartes isolant chaque lettre. L'intérêt des enfants pour les lettres n'est cependant pas assez grand pour qu'ils les apprennent sans un soutien très fort. C'est donc seulement par une méthode systématique de renforcement avec des petits blocs que la démarche porte fruit.

Une fois les voyelles bien acquises, nous commençons les consonnes. La méthode employée est un mélange de la méthode

Québec français



Proximité à l'école
les productions de la C.E.Q.

Arllette Bourcier³ pour la progression des lettres et du système des trains-vedettes de «Au pays du langage»⁴. Pour chaque nouvelle consonne, une pancarte illustre le train-vedette suivi des syllabes à apprendre. Chaque matin, nous faisons lecture de la pancarte et ensuite chaque enfant vient lire les syllabes en leçon individuelle pendant trente minutes. Pour cette leçon individuelle, les syllabes sont écrites sur de petites cartes que l'enfant peut manipuler facilement. Chaque bonne réponse vaut un petit bloc de couleur. Les blocs s'accumulent dans un verre transparent, l'enfant peut ainsi visualiser la quantité de ses bonnes réponses.

Le décodage quotidien des syllabes et la lecture des mots-images a produit chez les enfants un apprentissage intéressant des lettres et des mots. Ils ont appris à décoder tout en sachant que les lettres assemblées avaient un sens, puisque les mots du tableau étaient illustrés.

Écriture et calligraphie

Au début de l'année, deux enfants étaient pratiquement incapables de tenir un crayon entre leurs doigts. Ils manquaient de tonus musculaire et de coordination. J'ai délibérément laissé de côté les exercices classiques de motricité fine et de modelage pour ne me centrer que sur la calligraphie, tout en prenant soin d'éviter que les enfants ne prennent l'écriture en aversion.

À chaque jour, il y a une «dictée» de lettres. Les cartes des lettres sont placées sur le bord du tableau et les enfants doivent les copier. Nous utilisons des feuilles de stencil avec des lignes hautes d'un quart de pouce de préférence aux cahiers traditionnels dans lesquels l'espace est trop restreint. Au début, les enfants avaient très peur de l'échec et ils n'osaient pas se risquer à copier. Après de nombreux encouragements et l'assurance que leur seul effort sera satisfaisant, le climat de confiance s'établit. Ils commencent alors à écrire des lettres. Au début c'est très laborieux, les lettres ne ressemblent pas beaucoup au modèle mais les efforts sont encouragés. À chaque correction, je leur indique quel détail est à surveiller. Cette

méthode a eu du succès au début mais l'intérêt est tombé rapidement car l'exercice n'avait pas de signification pour eux. Comment faire des exercices graphiques tout en maintenant la motivation des élèves?

Nous commençons donc la «dictée quotidienne» de mots. Tous les jours, je leur «dicte» des mots du tableau. Ils peuvent les copier du tableau ou, si c'est trop difficile de suivre le mot de loin, ils prennent leur fiche-image. Trouvant plus rapide de copier directement du tableau, ils développent vite l'habileté à copier les mots de loin, et ce, sans beaucoup d'erreurs. L'accent de ces «dictées» est mis sur la qualité de la calligraphie. Parfois ils sont invités à essayer d'écrire les mots sans regarder au tableau, mais cette intervention n'a pas beaucoup de succès. Ils préfèrent s'appliquer à bien écrire et à certains moments à écrire vite. Ils prennent des courses d'écriture. Cette pratique ayant un effet néfaste sur la qualité de l'écriture, j'ai dû y mettre un frein, mais c'était quand même un signe de motivation pour l'écriture.

Cette dictée quotidienne, en plus de faire apprendre à écrire avec le minimum d'efforts et le maximum de rendement, a eu un résultat inattendu. À force d'écrire les mêmes mots plusieurs fois par semaine, les enfants ont développé des techniques de mémorisation propres à chacun d'eux, cela grâce au petit élément de compétition qui s'était établi naturellement. Ils copiaient les mots tout en se servant des syllabes qu'ils connaissaient pour mémoriser la suite des lettres à écrire. De cette façon, certains ont commencé à apprendre les principes du décodage et à les généraliser un peu. Ce résultat a été le plus encourageant de tous. Enfin, on sentait se développer une certaine autonomie chez ces enfants qui au début étaient si passifs.

Analogies entre les deux méthodes

Quels rapports peut-on voir entre cette méthode mixte de lecture et celle du français par la composition décrite au début de l'article?

Au niveau des principes, on retrouve dans les deux cas le respect du rythme personnel de l'enfant, la recherche du plaisir dans l'apprentissage ainsi que la conviction que tout enfant stimulé adéquatement donnera un rendement à sa mesure si c'est l'effort qui est encouragé et non uniquement le rendement. Sur le plan matériel il y a la même simplicité: un fichier personnel permet à l'enfant de s'approprier les mots et on préfère dans les deux cas les feuilles volantes au cahier traditionnel.

Pas de recette-miracle

Le bilan de ces deux expériences m'amène à la conclusion très simple qu'il n'y a pas de recette-miracle. Si la méthode du français par la composition a fonctionné avec les élèves en difficulté intégrés à une classe régulière, j'ai dû me rendre à l'évidence qu'elle n'était pas du tout adaptée à des enfants plus lourdement handicapés. Cela m'amène à m'interroger sur la possibilité d'intégrer certains enfants à une classe régulière. Malgré tous les efforts déployés au cours de la deuxième expérience pour en arriver à une

quantité restreinte d'apprentissages, et cela en dépit du petit nombre d'élèves dans la classe, je suis convaincue que ces enfants ne peuvent absolument pas être intégrés à une classe régulière. Aucun enseignant, même avec la meilleure volonté du monde, ne pourrait donner toute l'attention et le soutien constant dont ces enfants ont besoin. Même si c'est triste à dire, nous devons bien nous rendre à l'évidence que tous les enfants ne peuvent pas être intégrés car il ne faut pas oublier que le véritable but de l'intégration est le progrès et l'épanouissement personnel de l'enfant. ■

¹ WOLFE, Marguerite, *Le français par la composition*, Opération Renouveau, Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal, 1979.

² PION, Claudette, *Approche visuelle en lecture-écriture*, École St-Eusèbe, Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal, 1978.

³ BOURCIER, Arlette, *Le traitement de la dyslexie*, ESF, Paris, 1973.

⁴ ARCHAMBAULT, Denise et T.B. VALLÉE, *Au pays du langage*, Brault et Bouthillier, Montréal, 1976.

Avis rectificatif

Suite à la parution, dans le numéro 39 d'octobre 1980, d'un article intitulé «Un exemple d'intégration... plein d'espoir», nous tenons à préciser, à la demande de l'intéressée, que la mise au point et la réalisation de la démarche pédagogique décrite dans cet article ont été faites par Mme Marguerite Wolfe, M.A. Orthopédagogie, actuellement agent d'information au Conseil du Québec de l'Enfance Exceptionnelle.

Les personnes désireuses d'en savoir plus sur cette approche peuvent se référer au guide pratique «Le français par la composition» rédigé par Mme Wolfe, publié par la CECM en mai 1979, ainsi qu'au diaporama «Apprendre à composer avec plaisir» réalisé par le Bureau des Média d'Enseignement de cette commission scolaire, sur un scénario préparé par Mme Wolfe elle-même. Elles pourront y trouver d'une manière plus explicite plusieurs éléments et extraits mentionnés dans l'article.

La mise au point de cette démarche était inscrite à l'intérieur d'un projet de recherches plus vaste, subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec, qui avait pour objet le «Développement d'approches pédagogiques nouvelles pour l'enseignement du français aux jeunes des milieux socio-économiquement faibles». Ce projet s'est réalisé dans le cadre de l'Opération Renouveau de la CECM, sous la responsabilité de Françoise Coulombe et d'une équipe d'une douzaine de personnes*. Il se poursuit encore actuellement. Les résultats sont des plus encourageants.

Nicole VAN GRUNDERBEECK

* COULOMBE, Françoise, juin 1979, Rapport de fin d'année, projet #77-27.