



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

NUMÉROS
DISPONIBLES

NUMÉROS
À PARAÎTRE

APPEL
D'ARTICLES

COMITÉ
DE RÉDACTION

PARTENAIRES

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

SOMMAIRE

Les difficultés d'apprentissage

Éducation et francophonie

Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997

Michelle Bourassa

ARTICLES TIRÉS À PART

Liminaire

Michelle Bourassa

[Article complet](#)

Le Profil fonctionnel : l'apport de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire

Michelle Bourassa

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Une difficulté d'apprentissage sous la lentille du modèle des intelligences multiples

Raymond Leblanc

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

L'impact du style cognitif sur les apprentissages

Janine Flessas

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage

Claire Maltais

Yves Herry

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives

Jocelyne Giasson

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention

Nicole Van Grunderbeeck

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture

Mireille Baulu-Macwillie

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

L'assistance éducative parentale: Programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire

Maryse Paquin

Simon Papillon

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

Les devoirs et les leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques

Georgette Goupil

Michelle Comeau

Catherine Doré

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)



**Patrimoine
canadien** **Canadian
Heritage**



ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

Liminaire

Michelle Bourassa

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

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. Dit autrement, être stimulé, c'est apprendre. Apprendre fait donc partie de la nature même du cerveau. Alors comment expliquer 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 même 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 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 encourt, 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, socio-cognitivisme, 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 qu'elle 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. L'auteure, de concert avec Jung et Witkin, propose que cette combinaison, parce qu'influencée par l'expérience, est à la fois flexible et éduicable. 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 l'inciter 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 l'article de 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 d'identifier 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 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 visuo-spatiale 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 et 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 son / lettre (hémisphères gauche et droit) et un enseignement plus explicite du sens des mots susceptible d'accélérer la prise d'informations signifiantes (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 aux 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 débilant 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 débute ses propos en soulignant que les élèves en difficultés d'apprentissage répondent aux mêmes principes d'apprentissage que les autres enfants. C'est pourquoi, de manière analogue à LeBlanc, elle propose un modèle d'intervention socio-constructiviste dont la clé est une interaction riche et signifiante. 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'au préscolaire, elle suggère de multiplier les interactions sociales autour de l'écrit pour que les enfants, tout acquérant une conscience phonologique, développent très tôt des hypothèses sur l'écrit. Par la suite, à l'élémentaire, 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 régulière 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 Grunderbeeck 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 au 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 extra-linguistique. Allant au delà de la traditionnelle analyse d'erreurs en lecture orale, l'auteure s'affaire à identifier 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 para-linguistiques 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, qu'«apprendre ça s'apprend», Van Grunderbeeck tente alors 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 à 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 identifier 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 classer 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 recherches dans ce domaine, ils constatent qu'une tolérance trop grande associée à une participation trop restreinte de certaines familles ont 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 difficultés d'apprentissage à l'élémentaire. Deux études effectuées préalablement démontraient que les directions d'école et les orthopédagogues identifiaient les devoirs et les leçons non faits ou mal complétés comme 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 années de l'élémentaire ont des devoirs et 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 tel 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 efficience qu'en fluidité. Une lecture des textes qui suivent vous permettra de découvrir plusieurs outils pour y parvenir.

Michelle Bourassa, Université d'Ottawa
Rédactrice invitée.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

Le profil fonctionnel: les apports de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire [1]

Michelle BOURASSA

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Introduction
- Historique
- *Et la neurologie dans tout cela*
- *Du cerveau au Profil fonctionnel*
- Conclusion
- Bibliographie
- Notes

Résumé

Cet article présente une description de règles régissant la construction d'outils de mesure des styles, à partir d'une révision des écrits portant sur les styles d'apprentissage. Ces règles sont, par la suite, examinées à la lumière des recherches les plus récentes de la neuropsychologie. Il en ressort trois principes-clés: d'abord, il est essentiel d'éviter toute typologie qui enferme dans une illusion de permanence parce que le style est vivant donc flexible et malléable; ensuite, l'émotion est le moteur guidant le choix des modalités de résolution de problèmes; enfin, la rigidité d'un style, appelée surdominance, est indicatrice, non pas d'un style particulier, mais bien d'un blocage émotif. L'auteure conclut qu'en cas de surdominance il faut rassurer alors qu'en cas de dominance, il importe d'aider l'apprenant à optimiser ses choix stratégiques par une prise de conscience qui peut en même temps le sensibiliser à d'autres façons de procéder.

Abstract

This article describes the rules for the development of tools that measure learning styles, starting with a review of the relevant literature. These rules are then examined in light of the latest research in neuropsychology. Three key principles emerge. First, it is essential to avoid any typology that would imprison oneself within an illusion of permanence, learning style being dynamic and thus flexible and capable of change. Second, emotion is the guiding force behind the choice of problem-solving procedures. Finally, rigidity in style, or overdominance, is indicative not of a particular style but rather of an emotional blockage. The author concludes that in cases of overdominance, it is necessary to reassure the student, whereas in cases of dominance, it is important to help learners optimize their strategic choices through a process of realization that can at the same time make them aware of other ways of proceeding.

Resumen

Este artículo presenta una descripción de las reglas que rigen la construcción de útiles de ponderación de estilos, a partir de la revisión de la literatura sobre los estilos de aprendizaje. Esas reglas han sido examinadas a la luz de las investigaciones más recientes en neuropsicología. Pudimos identificar tres principios claves: en primer lugar, es importante evitar tipologías que provoquen la ilusión de permanencia ya que el estilo es algo vivo y por consecuencia flexible y maleable; en segundo lugar, la emoción es el motor que guía la elección de modalidades en la resolución de problemas; y finalmente, la rigidez de un estilo, lo que denominamos sobre-dominancia, indica no un estilo particular sino un bloqueo emotivo. La autora concluye que, en caso de sobre-dominancia, es importante ayudar al aprendiente a optimizar sus opciones estratégicas mediante la toma de consciencia que puede al mismo tiempo sensibilizarlo a otras maneras de proceder.

Introduction

«C'est finalement parce qu'il est capable de répondre de façon originale à un problème posé auquel il aurait pu répondre de façon réflexe ou automatique, que l'homme est conscient. Il est donc d'autant plus conscient qu'il connaît ses automatismes et ses pulsions, et qu'il parvient à s'en libérer par sa faculté à imaginer». (Laborit, 1994: 116).

Depuis de nombreuses années, on assiste à la disparition progressive des classes et des écoles spécialisées si bien que la plupart des élèves en difficulté grave d'apprentissage sont présentement intégrés dans des classes régulières. Sans remettre en question les fondements d'un tel virage, il importe d'offrir une aide immédiate aux enseignantes [2] qui, du jour au lendemain, doivent, en sus de leurs tâches habituelles, répondre aux besoins particuliers de cette population. En dépit du fait que les enseignantes ont divers instruments tels les bulletins critériés pour définir quels objectifs d'apprentissage sont pertinents, elles disposent de très peu d'informations quant à la manière de faciliter l'accès à ces objectifs pour les élèves en difficulté. Or, c'est précisément cet accès qui est, dans la plupart des cas, problématique (Tardif, 1992, Audy, 1989 et Feuerstein, 1979).

L'une des thèses généralement acceptée dans le milieu éducatif veut que l'efficacité et le succès d'une intervention éducative dépendent, en grande partie, de la compatibilité entre le style d'apprentissage et les stratégies d'enseignement (McCarthy, 1997). La thèse présentée dans cet article propose, quant à elle, que l'efficacité et le succès dépendent tout autant de la perception émotive de l'élève. Ainsi, une situation perçue positivement sera abordée avec efficacité, la personne se sentant suffisamment en contrôle pour oser mobiliser l'ensemble de ses savoirs et de ses ressources. Si au contraire la situation est perçue comme potentiellement dangereuse, la personne tentera de l'éviter ou encore offrira une résolution précipitée. Il est suggéré que cette seconde réponse s'apparente et conséquemment, soit souvent confondue avec un certain style cognitif que nous appellerons le style simultanée. Ce dernier est décrit par Das (1988), Honey et Mumford (1986), Kaufman et Kaufman (1983), Gregorc (1982), Simon et Byram (1977) et de nombreux autres chercheurs[3] comme une manière holistique de résoudre des problèmes en privilégiant la prise en compte immédiate de multiples stimuli et de leurs liens. Cet article propose de plus qu'il est facile de confondre un élève facilement paniqué avec un élève holistique puisque les deux ont en commun de percevoir (et d'agir) de manière expresse. Une telle confusion peut avoir comme conséquence qu'une enseignante répondra par un style d'enseignement holistique à un élève qui a plutôt besoin d'être rassuré.

Aussi, dans l'optique d'aider les enseignantes à mieux cerner à quel moment il est vraiment question d'un style holistique et à quel moment il s'agit plutôt d'une réponse systématique de panique chez l'élève, cet article présente un outil pratique d'observation des habitudes et des stratégies de travail de l'élève. Cet outil, le Profil fonctionnel, combine les recherches sur le style d'apprentissage à celles sur le fonctionnement neuropsychologique.

Pour ce faire, la première partie de l'article trace l'évolution historique des travaux sur le style d'apprentissage et permet de constater que les auteurs traitent d'au moins une des composantes suivantes: perceptuelles (Barbe, Swassing et Milone, 1978 et Witkin, 1977), émotives (Kersey et Bates, 1978, Myers et Briggs, 1976), perceptivoémotives (Dunn et Dunn, 1978) et enfin, cognitives (Kolb, 1976, McCarthy, 1997, etc.). En deuxième partie, les recherches en neuropsychologie confirment la pertinence de ces composantes et font apparaître de nombreux parallèles entre les thèses sur les styles et celles sur le fonctionnement du cerveau (Goleman, 1996, LeDoux, 1996, Hobson, 1994, Laborit, 1994, Temple, 1993, Ornstein, 1993, Rosenfield, 1992). Pour sa part, la troisième partie permet, par une combinaison de ces courants, de comprendre les prémisses qui ont guidé l'élaboration du Profil fonctionnel, un outil d'observation qui examine quelles modalités perceptuelles, émotives et cognitives sont privilégiées par les apprenants en difficulté.

Historique

On parle depuis fort longtemps de styles de personnalité. La première typologie a, en fait, été conçue par le physicien grec Hippocrate (aux environs de 460-377 A.C.). Dans le but d'expliquer les motifs incitant les personnes à agir différemment, il a identifié quatre types de personnalité: la flegmatique, la colérique, la mélancolique et la sanguine. Ce n'est toutefois qu'au tournant du présent siècle que les recherches portant sur les types de personnalité ont vraiment pris leur essor grâce aux travaux de Carl Gustav Jung (Joseph, 1992).

Jung a construit une typologie en trois axes, le mode de contact aux situations, le type d'approche et enfin, l'attitude. Chacun de ces axes est bipolaire. Ainsi, le mode préférentiel de contact a un pôle sensitif et un pôle intuitif. Le pôle sensitif réagit en fonction des impressions procurées par les sens (vision, toucher, audition, odorat) et s'en tient à ce qu'il perçoit; le second repose davantage sur les relations et les possibilités. La personne sensitive observe attentivement, cumule des données et vise des actions pratiques tandis que la personne intuitive a tendance à lire entre les lignes, à porter attention au sens des choses et à anticiper ce qui pourrait être. Le deuxième axe - le type d'approche - distingue la personne qui adopte une perspective logique et rationnelle (le pôle pensées) de celle qui adopte une perspective subjective, émotive et emphatique (le pôle émotions). La première personne considère que le processus décisionnel est entièrement objectif, la seconde est au contraire convaincue que tout dépend des alternatives présentes et de leur effet respectif. Le dernier axe traite de l'attitude face au monde. Certains individus privilégient l'interaction avec le monde extérieur (pôle extraverti) et aiment discuter de la situation avec d'autres avant de se faire une opinion alors que d'autres sont davantage orientés vers leur intériorité (pôle introverti) et réfléchissent longuement à leurs actions et pensées avant d'agir. Selon Jung, toute personne oscille entre les deux pôles en même temps qu'elle tend à se sentir plus à l'aise et habile avec l'un des deux. C'est ce qui explique que nous comprenons mieux les gens qui utilisent le même pôle préférentiel que nous et que nous sommes souvent étonnés, voire déconcertés par ceux qui utilisent l'autre.

Dans l'élaboration du Profil fonctionnel, trois principes jungiens seront retenus.

- Le type de personnalité n'est pas inné mais évolue très lentement. Ce n'est qu'avec le temps qu'une tendance vers un pôle devient progressivement un mode (ce que le Profil qualifiera de dominance), c'est-à-dire une manière d'être qui affecte la majorité de nos comportements sociaux et professionnels.
- Les trois axes prennent une connotation différente selon l'oscillement du mode préférentiel vers un pôle ou l'autre. D'une part, une personne extravertie à tendance émotionnelle est émotive et expressive, d'autre part, une personne introvertie à tendance émotionnelle est réflexive et secrète. Cependant, toutes les deux ont en commun le fait qu'elles basent leur décision finale sur leur subjectivité.
- La nécessité, pour chaque individu, de faire preuve de flexibilité parce que chaque pôle est utile et efficace selon les circonstances.

...the clearest vision of the future comes only from an intuitive, the most practical realism from a sensing type, the most incisive analysis only from a thinker, and the most skillful handling of people only from a feeling type. Success for any enterprise demands a variety of types, each in the right place (propos de Jung rapportés par Myers, 1962: 5).

Au cours des années 30, une seconde école de pensée, dirigée par le psychologue Gordon W. Allport, s'est aussi appliquée à circonscrire des profils types. Selon cet auteur, le concept qui permet, mieux que tout autre, de définir les mécanismes d'adaptation de chacun, s'avère être la perception. Principal point de contact à la réalité, notre façon de percevoir va déterminer quel genre d'intuition, de pensée ou de jugement nous formulerons ou encore quelle émotion nous aurons tendance à éprouver.

Par ailleurs, c'est encore la composante perceptuelle qui amène Lowenfeld (1945) à définir deux typologies: le type haptique qui doit toucher et le type visuel qui doit voir. Toujours dans cette même perspective, un troisième auteur, Klein (1951) affirme que le contact à la réalité permet de déterminer quelles stratégies d'action la personne adoptera. Il en identifie deux, celle des niveleurs qui fuient le contact direct aux objets de même que la compétition et celle des aiguiseurs qui au contraire s'y projettent de façon énergique et parfois même agressive en vue d'obtenir ce qu'ils désirent.

C'est cependant à Herman A. Witkin que revient la démonstration concluante voulant que la perception qu'ont les gens de la réalité dépend effectivement de leur façon d'entrer en contact et d'interagir avec leur environnement. Il distingue donc les personnes sur la base de leur rapport de dépendance ou d'indépendance à leurs perceptions. Ainsi, certaines - les indépendantes du champ - parviennent à maintenir la distinction entre la figure et le champ, entre l'exemple et la théorie, entre l'action et l'intention, tandis que d'autres - les dépendantes - n'y arrivent pas.

Or, si Jung nous fait comprendre que les personnes de même style se comprennent mieux parce qu'elles perçoivent les choses de la même façon, Witkin (1977), quant à lui, établit que les résultats aux tests d'intelligence sont grandement influencés par le style cognitif. Son apport permettra de comprendre qu'à intelligence égale, il faut quelques secondes à certains apprenants pour résoudre une tâche complexe pendant que d'autres n'y parviennent pas même après plusieurs minutes. Le problème suivant peut tenir lieu d'exemple: comment rendre vraie la proposition suivante sans déplacer, ni enlever, ni ajouter aucun bâtonnet: $XI + I = X$ [4]? En termes witkiniens, plus la perception de ce problème se produit de façon indépendante du champ, c'est-à-dire plus la distance est suffisante pour offrir une perception exacte et précise du problème, plus il est facile de résoudre le problème et plus sa résolution est rapide. La facilité et la vitesse de résolution ne dépendent donc pas de la variable intelligence mais bien de la variable nature de la tâche puisque cette dernière détermine la perception que l'on se fait du problème. Tout n'est donc pas qu'une question d'intelligence. Ainsi, l'intelligence ne peut à elle seule expliquer l'efficacité d'une résolution dans une situation donnée.

Les recherches de Witkin permettent alors de dériver deux autres principes qui s'ajoutent à ceux tirés des travaux de Jung dans la conception du Profil fonctionnel.

- Les composantes perceptuelles jouent un rôle prépondérant dans le développement tant de la personnalité que de l'intelligence. Si les gens perçoivent et obtiennent leurs connaissances de manière différente, ces différences de perception ne peuvent qu'avoir un rôle déterminant dans la façon dont ils forment leurs émotions, leurs idées de même que leurs jugements. Par voie de conséquence, ces différences détermineront les actes qu'ils choisiront de poser.
- Les styles cognitifs, quoique indépendants de l'intelligence, influencent pourtant celle-ci profondément puisqu'en déterminant la perception de la situation, ils déterminent l'aisance avec laquelle le sujet résoudra un problème.

De même, au cours des années 80, un regain d'intérêt pour les styles d'apprentissage émerge de plusieurs groupes de chercheurs d'orientation cognitive. Parmi ceux-ci, certains tels Walter Barbe, Raymond Swassing et Michael Milone (1979) et enfin, Rita et Kenneth Dunn (1978) développent des outils d'évaluation des modalités sensorielles préférentielles des élèves pendant que d'autres, dont Anthony Gregorc (1982), Kathleen Butler (1984), David Kolb (1983, 1976), Bernice McCarthy (1997) et d'une certaine manière, Antoine de La Garanderie (1990), s'intéressent à l'observation et à l'évaluation des stratégies d'apprentissage.

À cet égard, Maria Montessori (1963, 1936), est la première à saisir l'importance d'apprendre à travers une multiplicité de sens (visuel, auditif, tactile, kinesthésique). Elle a inspiré Walter Barbe, Raymond Swassing et Michael Milone (1979) dans leur conception d'un outil permettant de déterminer les modalités privilégiées d'accès à l'information (visuelle, auditive, tactile, kinesthésique). Dans un même ordre d'idées, Rita et Kenneth Dunn (1978) ont défini quatre composantes pouvant affecter notre rapport à l'environnement et par voie de conséquence, à l'apprentissage. Or, si les deux premières portent cette fois encore sur les modalités sensorielles, soit la modalité environnementale (son, lumière, température) et la modalité physique (perception, alimentation, temps, mobilité), les deux autres étudient et innovent en ajoutant les modalités sociales (pairs, soi, paire, équipe, adulte, variée) et émotives (motivation, persévérance, responsabilité, structure). Leurs questionnaires, administrés en groupe, offrent deux profils, l'individuel et le collectif, qui permettent d'adapter l'enseignement en fonction de la dynamique individuelle ou de celle du groupe.

En parallèle à ce groupe de chercheurs, un deuxième groupe s'inspire directement des recherches sur le fonctionnement du cerveau pour modéliser leurs études des styles d'apprentissage. Avant d'examiner, dans la prochaine section, de quelle manière les découvertes de la neurologie vont révolutionner le concept d'apprentissage et par conséquent, de style, étudions d'emblée les divers modèles de style qui en ont résulté. Ainsi, Anthony Gregorc (1982) propose d'adapter notre façon d'enseigner en fonction des différents circuits neurologiques que l'apprenant devra mobiliser pour percevoir, puis traiter l'information. Selon cet auteur, ces circuits se divisent en deux types, soit ceux qui déterminent la perception et ceux qui influencent la réponse. Le premier se scinde, à son tour, en deux composantes, l'abstraite - qui visualise, symbolise, raisonne et la concrète - qui est réaliste, directe et fait usage des cinq sens. Il conçoit d'une même manière bipolaire le deuxième type de circuits, soit celui portant sur le type de réponse. Le premier pôle est défini comme séquentiel, c'est-à-dire linéaire, en arbre ou en chaîne, étape par étape, méthodique et prédéterminé et le deuxième est dit aléatoire c'est-à-dire holistique, circulaire et présentant une structure complexe où chaque axe recoupe les autres. Cette conception n'est pas sans rappeler l'interdépendance définie par Jung. Ces deux dimensions produisent quatre combinaisons représentées sur un plan cartésien, ce qui permet de noter le style dominant de même que le style complémentaire (abstrait séquentiel, concret séquentiel, etc.) d'une personne.

La théorie de Gregorc a par ailleurs été reprise par Kathleen Butler (1984) dans l'optique d'en dériver des styles d'enseignement. Pour cette auteure, un style d'enseignement susceptible de s'adapter au style d'apprentissage aléatoire devrait mettre l'accent sur la compréhension alors qu'un style d'enseignement adapté au style

d'apprentissage séquentiel devrait insister sur la planification et l'attention aux détails pour réussir une tâche. Cette thèse est également défendue par le neurologue américain Roger Sperry qui insiste à son tour sur l'importance pour le système éducatif de s'attarder à l'hémisphère droit.

La principale conclusion se résume ainsi: il existe deux modes de pensée, l'une verbale et l'autre non verbale représentés, assez séparément, par l'hémisphère gauche et l'hémisphère droit respectivement. Notre système éducationnel, comme la science en général, tend à négliger l'intelligence non-verbale. La société moderne établit ainsi une discrimination à l'encontre de l'hémisphère droit (1973 : 127).

Cette même théorie mettant en évidence la mobilisation de circuits neurologiques en cours de résolution de problème incite un second auteur, Kolb (1976, 1983), à proposer que le style d'apprentissage s'inscrit dans un cycle en quatre temps et que par conséquent, il se transforme au fur et à mesure que l'apprenant franchit chacune de ces étapes. Ainsi, en obtenant son profil, l'apprenant découvre non seulement son style dominant mais aussi les autres styles qu'il sait utiliser en fonction de l'étape avec laquelle il doit composer. On pourrait extrapoler que cet auteur fait du deuxième principe jungien, à savoir le style dynamique, flexible et adaptable, une partie intégrante de son analyse des styles. Ses connaissances de la spécialisation hémisphérique l'amène à concevoir que certains sujets font plus souvent appel aux fonctions effectuées par l'un ou l'autre des hémisphères tandis qu'un troisième groupe sait utiliser ses deux hémisphères de façon collaborative, un fonctionnement qu'il qualifiera de cerveau intégré. Cette conception d'une dominance hémisphérique parfois droite, parfois gauche mais idéalement mixte l'a amené non seulement à repenser la résolution de problème en fonction de la manière dont le cerveau réagit à chacune de ces phases mais aussi et surtout à promouvoir l'enseignement des styles aux différentes étapes de cette résolution.

C'est à partir des deux dimensions du style d'apprentissage définies par Kolb, soit le mode de traitement de l'information - actif/expérimentaliste ou passif/observateur - et la perception de l'information - concrète/expérientielle ou abstraite/conceptuelle - que Bernice McCarthy (1997)[5] crée l'Indicateur du Mode hémisphérique (Hemispheric Mode Indicator). Il en résulte quatre types d'apprenants, celui qui fonde ses réactions sur ses émotions et sa réflexion, celui qui les fonde sur sa réflexion [6] et sa pensée, celui qui s'inspire de sa pensée et de son action et enfin, celui qui est animé par son action et sa créativité. Seul le deuxième type d'apprenants répond de manière optimale aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Cependant, malgré une typologie d'apparence catégorique, l'auteure nous rappelle qu'il faut nous méfier des étiquettes. Cette mise en garde est tout à fait en accord avec les thèses de Jung et de Kolb voulant qu'un apprenant modifie son style en fonction de l'étape de résolution de problème qu'il aborde. Tous les auteurs se dirigent lentement mais indubitablement vers la conclusion que l'éducation aux styles doit se transformer en une éducation à la résolution de problème.

Successful learning is a continuous, cyclical process of differentiating and integrating these personal modes of adaptation. Teachers do not need to label learners according to their styles; they need to help them work for balance and wholeness[...] the more students can travel the cycle, the better they can move to higher-order thinking (McCarthy, 1997: pp. 50-51).

L'expérience de cette auteure auprès d'un très grand nombre d'élèves présentant une dominance hémisphérique droite l'amène alors à proposer que ces derniers, confrontés à un système scolaire qui privilégie un style opposé, vivent des frustrations constantes et invalidantes. Elle arrive même à la conclusion que ces élèves, incapables de se reconnaître dans les approches traditionnelles deviennent convaincus qu'ils n'ont pas ce qu'il faut pour apprendre et dans bon nombre de cas, démissionnent.

Cette thématique de McCarthy voulant que les difficultés d'apprentissage sont une conséquence directe d'une incompatibilité du style de l'apprenant avec le style d'enseignement est également abordée par Jacques Tardif (1992) et Antoine de La Garanderie (1990). Ce dernier, sans s'intéresser explicitement au fonctionnement hémisphérique, propose un modèle bi-axial tout à fait compatible avec la théorie des deux hémisphères. Ses deux axes, celui de la perception davantage visuelle ou auditive ainsi que celui de l'action davantage appliquante ou expliquante peuvent, une fois combinés, décrire l'activité typique d'un cerveau droit et celle d'un cerveau gauche. Ainsi, l'auditif appliquant qui ne fait que se répéter la règle d'utilisation avant de l'appliquer ressemble étrangement à un cerveau gauche; à l'opposé, l'auditif expliquant qui doit s'expliquer les raisons de la règle pour la comprendre avant de l'appliquer se confond, à son tour, à un cerveau intégré. De manière analogue, le visuel appliquant a besoin d'un schéma ou d'une formule écrite qu'il photographie intégralement pour l'appliquer rappelle davantage un cerveau droit tandis que le visuel expliquant qui procède de la même manière que l'auditif expliquant mais en se donnant des images plutôt que des mots ressemble davantage à un cerveau intégré.

L'importance du concept de dominance hémisphérique a conduit plusieurs autres chercheurs à concevoir le style d'apprentissage sous une forme bipolaire: globale-analytique selon Kirby, (1984), holistique-sérialiste selon Pask (1976), cerveau droit-gauche selon Torrence (1982) et Rockenstein (1988). Ce consensus fait d'ailleurs dire à Ronald Schmeck (1988: 327) que

«... all cognitive styles can be encompassed by one broad, inclusive dimension of individual difference I am arguing that all of these, at some level of abstraction, are reflections of a single dimension that I label global versus analytic».

Et la neurologie dans tout cela

Cerveau gauche, cerveau droit, cerveau intégré, des construits purement cognitivistes ou des construits reposant sur de solides fondements neurologiques? Les recherches les plus récentes (Temple, 1993, Joseph, 1992) indiquent que la différenciation hémisphérique existe et qu'elle aurait même vraisemblablement commencé il y a près de 2 millions d'années. Il semble qu'à l'origine, les deux hémisphères géraient des fonctions identiques permettant d'assurer une réponse unifiée et de survivre dans un environnement à risque, mais à l'ère de l'homme de Cro-Magnon, il y a quarante mille ans, un changement draconien dans l'organisation du cerveau s'est produit: les lobes frontaux ont augmenté en grosseur. Cette modification structurelle coïncide avec la complexification des rapports sexuels et sociaux et conséquemment, avec l'explosion de l'habileté à communiquer et à exprimer des idées par les dessins, les sketches, la sculpture, etc. On constate en fait que le développement ontogénétique reproduit exactement ce parcours phylogénétique: l'enfant utilise d'abord sa main droite[7] pour porter à sa bouche et explorer les objets. Éventuellement, il utilise ses doigts pour pointer et désigner et ultimement, il pointe et nomme. Le même doigt est plus tard utilisé pour compter des objets. Dans ce sens, pointer, utiliser les doigts et nommer sont des fonctions intimement reliées, et ce, tant d'un point de vue phylogénétique qu'ontogénétique. Or, toutes ces fonctions reposent effectivement sur les mêmes substrats neuronaux, soit le lobe pariétal inférieur et le gyrus angulaire gauches (Joseph, 1992).

On peut donc affirmer que le langage verbal s'est installé dans l'hémisphère gauche à cause de son association indéniable avec la dominance manuelle. Ceci rend compte du fait qu'on peut facilement déterminer la dominance manuelle d'une personne en observant l'usage qu'elle fait de ses mains lorsqu'elle parle. L'expression gestuelle de sa main dominante est à la fois plus complexe et en synchronie plus immédiate avec son expression langagière que ne l'est l'expression gestuelle de l'autre main. Or, environ 80 % de la population moderne est droitier et ce chiffre n'est qu'un estimé approximatif qui ne peut ignorer la forte pression sociale pour devenir droitier[8]. On doit donc conclure que la représentation linguistique a progressivement occupé les aires adjacentes aux aires motrices de la main dominante au moment où cette forme d'expression a progressivement remplacé l'expression gestuelle. Cette hypothèse semble trouver un appui additionnel grâce à deux autres découvertes neurologiques: les aires spécifiques du langage du cerveau gauche sont de plus grande dimension que les aires analogues droites, une asymétrie qui est déjà présente durant la période prénatale; de plus, les fibres nerveuses qui contrôlent la main et le bras se développent plus rapidement dans l'hémisphère gauche que dans le droit (Iaccino, 1993). Ceci fait dire à Joseph (1992) que nous devenons droitiers parce que l'hémisphère gauche gagne un avantage compétitif au niveau du développement du contrôle moteur.

Hence, when the inferior parietal region of the left brain is damaged, naming (anomia), object identification (agnosia - a term coined by Freud), arithmetical abilities (acalculia), finger recognition (finger agnosia), and temporal-sequential control over the hands and extremities (apraxia) are frequently compromised. Sometimes, in fact, all these symptoms occur together and are referred to collectively as Gertmann's syndrome. The link is not only the hand but the processing of information in temporal sequences. (Joseph, 1992: 51)

C'est pourquoi un dommage à l'aire pariétale inférieure gauche affecte non seulement le langage mais empêche la personne de respecter une séquence d'actions surtout si celle-ci implique la manipulation séquentielle d'outils complexes. Cette spécialisation hémisphérique est également confirmée par les recherches de Galaburda (1995) qui montrent que les cellules de l'hémisphère gauche sont plus différenciées, qu'elles ont tendance à se connecter de manière plus directe et que leurs fibres connectrices sont moins nombreuses que celles de l'hémisphère droit. Ces différences anatomiques pourraient expliquer que l'hémisphère droit traite les informations plus rudimentaires et moins détaillées tandis que la gauche s'occupe du traitement des informations plus petites, plus complexes et plus détaillées. Toutefois, toujours selon cette auteure, le rôle des deux hémisphères n'en est pas un d'opposition mais bien de complémentarité.

De là à conclure que l'hémisphère droit gère principalement les informations de nature simultanée et holistique et la gauche, des informations de nature séquentielle et détaillée, il n'y a qu'un pas. Cette conclusion est à son tour endossée par les recherches portant sur la latéralisation des neurotransmetteurs du cerveau. Ainsi la sérotonine et la norépinéphrine, deux neurotransmetteurs directement reliés au maintien de l'équilibre homéostatique et à l'éveil cortical - deux fonctions neurologiques typiquement globales et holistiques - se retrouvent principalement dans l'hémisphère droit tandis que la dopamine, surtout impliquée dans le contrôle précis de la réponse motrice et dans

les fonctions intégratives supérieures, est plus présente dans l'hémisphère gauche (Wittling, 1995).

Dans une autre optique, les recherches de Hobson (1994), LeDoux (1996), Goleman (1995) et plusieurs autres fournissent les assises neurologiques justifiant l'importance accordée par Barbe, Simon et Swassing de même que par Dunn et Dunn aux composantes physiques et émotives du style d'apprentissage. Ces recherches nous apprennent d'abord que le cerveau ne reproduit pas fidèlement la réalité mais la construit. Le phénomène s'explique par le fait que seulement 0,02 % des neurones corticaux sont des circuits utilisés soit pour transmettre des informations fournies par les sens, soit pour émettre des ordres d'exécution d'une tâche motrice. Tout le reste, soit 99,98 %, représente les circuits intermédiaires de communication d'une aire à l'autre du cerveau (Trocmé-Fabre, 1994, Rossi, 1993). C'est dire que le cerveau est 100 000 fois mieux connecté à ses informations internes (connexions interneuronales) qu'aux informations externes (connexions sensorielles et motrices).

Or, non seulement nous sommes mieux connectés à nos idées qu'aux sensations physiques externes, mais en plus, notre imagination est elle-même gérée par ces mêmes mécanismes psychophysiologiques. Cette situation fait d'ailleurs dire à Hobson (1994) que nous n'avons pas le choix de croire que nous voyons et entendons ce que nous voyons et entendons parce qu'il nous est impossible de savoir si ce sont bien nos yeux ou nos oreilles qui ont reçu l'information. Le système sensoriel interne de notre cerveau-esprit est parfaitement capable de simuler le monde. C'est ce qui explique que lors d'un rêve, nous ne distinguons pas une information véritablement transmise et captée par nos sens d'une information inventée de toute pièce par notre cerveau.

De plus, la lecture sensorielle de l'information passe d'abord par l'émotion. C'est d'ailleurs par elle que nous tirons notre sentiment viscéral du réel (Laborit, 1994). Et cette préséance de l'émotion sur la raison s'explique en termes neurologiques par le fait que le système émotif reçoit directement les informations sensorielles - par une synapse unique entre le thalamus et l'amygdale - pendant que d'autres signaux sont acheminés, plus lentement, vers le cerveau rationnel. LeDoux (1996) ajoute qu'il existe deux systèmes complémentaires de gestion émotive, le système amygdalien et le système hippocampique. Le premier, constitué de mémoires émotionnelles implicites, permet l'expression de réponses émotives souvent sur le mode défensif. Ce système est en effet programmé pour identifier les dangers et produire des réponses de défense dont une partie est automatique, involontaire et préconceptionnelle. Le second système, le système hippocampique, constitué de réponses volontaires, conscientes, se présente comme une sorte de mémoire explicite de situations émotionnelles emmagasinées avec lesquelles la personne peut comparer son expérience immédiate.

Ces deux systèmes sont beaucoup plus rapides que la connexion entre sensation et pensée (Goleman, 1995). Plus rapides parce que plus primitifs, ils reconnaissent à première vue le stimulus. Cette reconnaissance est rendue possible par une comparaison immédiate entre la sensation globale produite par le stimulus et notre mémoire pré-représentative de sensations semblables (Laborit, 1994). Plus rapides aussi parce qu'ils disposent d'un choix limité de réponses (Joseph, 1992). Dès que ce cerveau, en se basant sur ses expériences antérieures, attribue une charge émotive à ce genre d'expérience, il a trois choix: si la charge est neutre, il ignore le stimulus; si elle est négative, il la transmet au cerveau réflexe pour qu'il agisse d'urgence (la fameuse réponse primitive d'attaque ou fuite dont parle Laborit, 1994); enfin, si la charge est positive, il laisse au cerveau cognitif le soin de l'analyser en détails afin de choisir un plan d'action approprié.

Emotion and attention are the principal preliminary processes that our body/brain uses in its efforts to survive (and even to thrive) in the face of continual challenges. Our wary brain constantly surveys our internal and external environments to determine what's important and unimportant. Emotion provides a quick, general assessment of the situation that draws on powerful internal needs and values [...] and attention provides the neural mechanisms that can focus on the things that seem important, while monitoring or ignoring the unimportant (Sylwester, 1995: 71).

À la lumière de ces données, nous pouvons conclure que nos mécanismes d'attention et d'émotion agissent rapidement pour évaluer les dangers imminents et répondre en conséquence parce qu'il vaut mieux réagir trop vite avec trop peu d'informations que de mourir bien informé.

Du cerveau au Profil fonctionnel

Si tel est le cas, les recherches empiriques portant sur l'impact des émotions sur le choix d'une stratégie devraient aboutir aux mêmes conclusions: toute personne fera preuve d'impulsivité et d'inflexibilité lorsqu'elle se sentira menacée par la situation. Pourtant, les recherches empiriques portant sur le rôle des composantes émotives dans la performance sont étonnamment absentes de la littérature. Il est probable que l'importance des travaux de LeDoux et Goleman vont permettre de remédier à cette situation. Par contre, les recherches empiriques confirmant l'existence de spécialisations hémisphériques sont fort nombreuses. Ainsi, l'observation de la performance d'un grand nombre d'étudiants incite Das (1988) à conclure que les termes simultané et séquentiel sont les termes

particulièrement efficaces pour décrire les différences de stratégies utilisées par les apprenants. De plus, les travaux de G. Pask (décrits dans Schmeck, 1988) montrent que cette préférence pour l'une ou l'autre de ces stratégies est étonnamment stable pour un même apprenant. Ce constat incite l'auteur à affirmer que les personnes privilégient systématiquement un type de stratégies - séquentiel/gauche ou simultané/droit - lorsqu'elles tentent de résoudre un problème.

Une deuxième confirmation empirique provient des études réalisées auprès des élèves présentant des troubles graves d'apprentissage. Celles-ci indiquent que ces élèves ont en commun un style simultané prédominant (Das, 1988). Il semble en fait que ce soit la rigidité de ce style qui distingue le mieux un élève en difficulté grave d'apprentissage (Vandergrift, 1995). Incapable de flexibilité, cet élève privilégie un type systématique de réponse - de nature simultanée-droite - au détriment d'un travail d'intégration. Or, l'efficacité d'un apprenant dépend essentiellement de la compatibilité entre le style qu'il a choisi pour résoudre un problème donné et la nature de ce problème. On peut alors conclure qu'un élève inflexible dans ses stratégies risque de se retrouver plus souvent en situations d'échecs. Sternberg (1989) affirme à cet égard que les personnes diffèrent non seulement d'après le style qu'elles privilégient, mais aussi d'après leur flexibilité à alterner de style selon la situation.

Intellectual styles represent an important link between intelligence and personality, because they probably represent in part a way in which personality is manifested in intelligent thought and action (Sternberg, 1989: 295).

Il semble donc judicieux de penser qu'en prenant conscience du ou des styles qui le caractérisent, l'apprenant court plus de chance de choisir le style le plus approprié à une situation donnée. Ce choix éclairé qui présente l'avantage indéniable d'augmenter ses chances de performer de façon efficiente est d'ailleurs mis en évidence par Feuerstein et ses collaborateurs (1985). En effet, ces chercheurs ont constaté que, dès le moment où on leur apprend à prendre conscience de leur(s) stratégie(s), des personnes présentant une anomalie intellectuelle démontrent des compétences insoupçonnées. Un apprenant résout une tâche complexe plus aisément s'il bénéficie d'un accompagnement stratégique.

In other words, the propensity to link, organize, relate, and transform relationships, and to employ representational, inferential, hypothetical, and interiorized modalities of thinking are all, to a large extent, the products of Mediated Learning Experience interactions (Feuerstein, 1985: 51).

Les recensions exhaustives des écrits sur le sujet réalisées par Baron (1985) puis Tardif (1992) confirment également que les échecs proviennent non pas de l'incapacité des apprenants à utiliser une stratégie mais plutôt du manque de flexibilité à la modifier.

Dès lors, si le cerveau construit la réalité plus qu'il ne l'appréhende, et si cette construction est d'abord émotive, nous pouvons avancer qu'un élève éprouvant des difficultés graves d'apprentissage construira une réalité à charge négative toutes les fois qu'il sera confronté à une situation d'apprentissage et que cette charge se traduira directement par une réponse impulsive et inflexible. En termes neurologiques, cette préséance de l'émotion sur la cognition s'explique par le fait que la première peut totalement submerger la seconde parce que les connexions du système émotif vers le système rationnel sont plus fortes que dans le sens inverse (LeDoux, 1997). C'est pourquoi une personne en difficulté chronique d'apprentissage, submergée par les émotions qui en résultent, risque, dans son effort pour fuir la situation, d'adopter une approche qui traite les données de manière expéditive. Les risques qu'un observateur confonde cette réponse avec une réponse holistique et simultanée propre au style «cerveau droit» sont indubitables.

En combinant l'ensemble de ces composantes, on peut dériver les règles suivantes:

- La lecture émotive de la situation influence la nature de la perception sensorielle du sujet, et par voie de conséquence, sa réponse motrice.
- La perception émotive se précise au fil des expériences du sujet avec ce genre de situations et tend à définir un style d'approche.
- Le style comporte trois composantes: perceptuelle, émotive et cognitive.
- Chaque composante évolue et se précise avec l'expérience en même temps qu'elle est influencée par les deux autres, assurant l'idiosyncrasie du style d'un sujet.
- Chacune s'ajuste et se modifie selon la tâche si, et seulement si, le sujet a rencontré du succès dans des tâches jugées semblables.
- Le cas échéant, le sujet, tout en maintenant un mode préférentiel, peut dès lors alterner d'un pôle à l'autre en

fonction de la nature du problème.

- C'est ainsi que la congruence entre la composante perceptuelle (visuelle ou auditive) et la nature du problème augmente, favorisant à la fois la vitesse et l'exactitude de la réponse.
- Dans le cas contraire, la réponse émotive de panique/fuite occupe tout l'espace installant une rigidité non seulement émotive mais aussi perceptuelle et cognitive.
- Le style du sujet apparaîtra désormais non plus dominant mais en surdominance, clivé aux pôles extrêmes des axes.

De l'ensemble de ces règles, on peut déduire qu'un plan d'intervention devra être modifié en fonction du profil de dominance ou de surdominance. Dans le cas d'une dominance, un plan d'intervention axé sur la découverte de son style permettra, grâce à la recherche consciente de congruence entre le style et la tâche, d'en augmenter l'efficacité et aussi la flexibilité. Par contre, dans le cas d'une surdominance, le plan d'intervention ne visera plus à reconnaître un style, mais à rassurer une personne en panique.

Afin d'aider les enseignantes à distinguer entre les deux situations, une grille d'observation, le Profil fonctionnel, a été créée. Cette grille conjugue l'étude des trois modalités examinées jusqu'à présent, soit les modalités physiques, émotives et cognitives. Elle se remplit en deux temps: le premier dans le but de déterminer si une ou plusieurs modalités sont en mode dominant, le second, afin de préciser davantage les enjeux. Ce sont les scores obtenus au premier temps d'observation qui indiquent la route à suivre. Plus le score révèle une nette dominance dans l'une des modalités, plus l'observation devra être détaillée. Ce procédé d'investigation successive part de l'hypothèse voulant que si une dominance s'installe, plus elle est marquée, plus il y a de risques qu'elle affecte un ensemble important d'activités. Dès qu'une dominance apparaît à la grille initiale, l'observateur est invité à utiliser une grille d'approfondissement des mêmes composantes. Par exemple, dans le cas où la grille initiale indique qu'une part importante des difficultés provient d'une absence de flexibilité dans le type de contact (première modalité), la grille d'approfondissement portant sur ce mode devra être complétée. Si l'apprenant démontre plutôt que son problème provient du type de lecture émotive qu'il fait de la situation (deuxième modalité), l'observateur sera invité à poursuivre son investigation dans ce sens. Il en va de même pour la dernière modalité, soit le type de réponse privilégiée.

Ainsi, pour chacune des trois composantes, une grille initiale d'observation s'accompagne d'une grille d'approfondissement qui ne doit être complétée qu'en cas de dominance. Cette structure à emboîtement permet non seulement d'identifier l'existence d'une surdominance mais aussi de préciser quels comportements d'apprentissage sont typiques d'un apprenant. Pour chaque question, l'enseignante doit réaliser un choix forcé d'une position spatiale sur une échelle bipolaire (pôle simultané et pôle séquentiel) comme l'illustre l'exemple ci-dessous.

TABLEAU I

Grille initiale d'observation						
Choix d'entrer en contact <i>L'apprenant ou l'apprenante est plus efficace</i>						
		souvent	parfois	parfois	souvent	
4	Si la pièce est silencieuse					S'il y a un bruit de fond dans la pièce
5	Si le lieu de travail est bien éclairé					Si le lieu de travail a un éclairage tamisé
6	Si la pièce est bien chauffée					Si la pièce est fraîche
7	S'il ou si elle doit rester à sa place					S'il ou si elle peut bouger

Note: cette première partie de la grille doit **toujours** être remplie

CONSIGNES

Pour cette grille, comme pour toutes les autres, vous cochez une seule case par ligne. La case choisie est celle qui ressemble le plus à l'élève. Si vous choisissez le terme souvent, ce choix implique que l'élève est la plupart du temps comme cela, alors que si vous choisissez le terme parfois, ce choix implique que l'élève peut aussi ressembler à l'énoncé opposé mais qu'il ou qu'elle agit plus souvent selon l'énoncé le plus proche de la case.

La première réponse signifie que *l'apprenant ou l'apprenante est la plupart du temps plus efficace tôt dans la journée.*

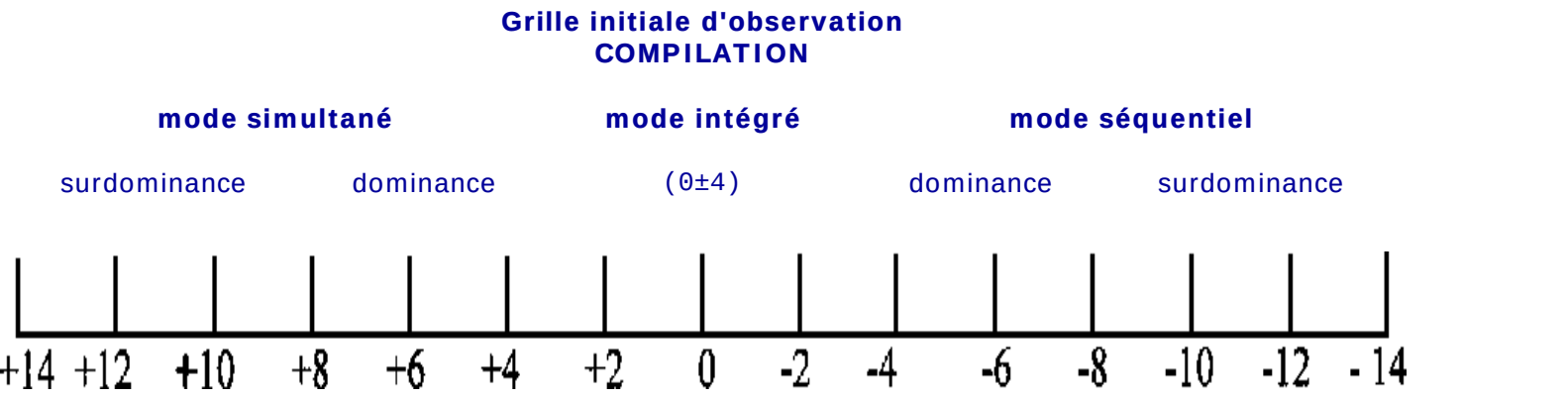
La deuxième réponse indique qu'il ou qu'elle est **généralement mais pas toujours plus efficace s'il ou si elle peut travailler en équipe.** Le choix du terme *parfois* laisse donc entendre que l'apprenant ou l'apprenante ressemble davantage à cet énoncé mais pas de façon aussi prononcée que si vous aviez choisi le terme *souvent*.

Grille d'approfondissement						
Choix d'entrer en contact <i>L'apprenant ou l'apprenante est plus efficace</i>						
		souvent	parfois	parfois	souvent	
1	S'il ou si elle peut travailler tout en écoutant de la musique					S'il ou si elle peut travailler dans un espace plutôt silencieux
3	S'il ou si elle peut se déplacer fréquemment dans la pièce pour rester concentré(e)					S'il ou si elle est assise confortablement pendant qu'il ou qu'elle se concentre
4	Sans qu'il ou qu'elle cherche à mâchouiller quoi que ce soit					S'il ou si elle peut «mâchouiller» quelque chose (aliments, ou à défaut, crayon, etc.)
5	S'il ou si elle peut choisir l'endroit et la position (coucher ventral, exerciceur) de travail					S'il ou si elle peut utiliser une table de travail adaptée à ses besoins
7	Si l'éclairage est direct et intense					Si l'éclairage est naturel

Pour une même question, le calcul des résultats se fait en fonction de la valeur accordée à l'énoncé choisi: un score de 2 indique que cet énoncé définit souvent le comportement alors qu'un score de 1 signifie qu'il le définit parfois en même temps qu'on distingue un énoncé de nature séquentielle d'un énoncé de nature simultanée en attribuant au premier un score négatif. Dans l'exemple qui suit, la grille a un total de 7 questions de sorte que les scores maximaux sont de ± 14 points. Le score global est reporté sur la droite numérique afin de configurer la position de l'élève pour cette tendance. Tel qu'indiqué, dès que ce score est de l'ordre de la dominance (préférence majeure pour un mode) ou de la surdominance (préférence excessive pour un mode), l'enseignante est invitée à poursuivre sa réflexion en répondant aux questions de la grille d'approfondissement liée à cette composante.

TABLEAU II

Grille initiale d'observation Scores						
Choix d'entrer en contact <i>L'apprenant ou l'apprenante est plus efficace</i>						
		souvent	parfois	parfois	souvent	
1	Tôt dans la journée	- 2	- 1	+ 1	+ 2	Tard dans la journée
2	S'il ou si elle peut bouger	+ 2	+ 1	- 1	- 2	S'il a accès à un espace assis



Étant donné les trois tendances - choix d'entrer en contact, type de lecture et type de réaction - réparties selon deux pôles - le simultané et le séquentiel - il devient possible de créer 8 types ou 8 profils d'apprenants: le séquentiel-rationnel-auditif (tendances 1, 2, 3 avec scores négatifs dominants), le séquentiel-émotif-auditif (tendances 1 et 3 avec scores négatifs dominants et tendance 2 avec score positif dominant), le simultané-rationnel-auditif (tendances 2 et 3 avec scores négatifs dominants et tendance 2 avec score positif dominant), le simultané-rationnel-visuel (les tendances 1 et 3 avec scores positifs dominants et la tendance 2 avec score négatif dominant), etc. Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de cet article, la création de ce genre de typologies prédomine dans la littérature.

Bien que cette option soit très attirante, elle n'a pas été retenue car de telles typologies installent la personne sous une étiquette qui prend facilement l'apparence d'un état. La thèse privilégiée dans cet article propose plutôt que toute personne a une identité, par définition, changeante, capable de s'adapter aux exigences de son milieu. Dans le Profil fonctionnel, les tendances d'un sujet ne sont donc pas représentées en arbres logiques fixes, mais en trajectoires qui se combinent pour conférer à chaque sujet son caractère unique. Par exemple, la valeur particulière de la tendance cognitive simultanée ne prendra tout son sens qu'en fonction de la valeur des deux autres tendances - physique et socio-émotive - et de leur force respective (mode intégré, dominance, surdominance). Ainsi, un sujet à profil simultané-rationnel-visuel dominant n'aura pas le même sous-profil rationnel qu'un sujet à profil simultané-rationnel-visuel surdominant compte tenu des éléments de cette surdominance. D'ailleurs, il n'offrira pas plus le même sous-profil rationnel qu'un sujet de type séquentiel-rationnel-visuel. De plus, lorsqu'un sujet présente une surdominance, on conclura qu'il s'agit d'une adaptation temporaire à des situations de vie particulières et non qu'il s'agit d'un véritable profil. La vie est mouvance. Lorsqu'elle prend l'apparence d'un état fixe, indifférent aux changements de situations, elle nie sa nature véritable en cherchant à se rassurer. Parce qu'elle sait toujours de quoi sa réponse sera faite, elle se rassure puisqu'elle peut prédire... ce qu'elle fera... Ce choix d'éviter la typologie et de proposer un modèle fait de trajectoires flexibles rejoint d'ailleurs les règles définies par Jung, Witkin, etc. présentées précédemment.

La première modalité examinée dans le Profil fonctionnel est la modalité physique. Elle vérifie quels éléments propres à la situation influencent la performance. Parmi ces éléments, il y a le moment de la journée, la température de la pièce, son éclairage, le fait que la personne peut manger ou non, bouger ou non, s'installer où elle le désire ou non, etc. Cette échelle qui s'intitule «choix d'entrer en contact» détermine les modalités physiques. Bien qu'elle inclut la plupart des composantes définies dans le questionnaire de Dunn et Dunn (1978), son originalité est triple: parce qu'elle ne s'adresse pas à un sujet mais à son enseignante, c'est à cette dernière que revient l'obligation de s'interroger sur les besoins particuliers de cet élève; parce que la nature même de l'échelle implique qu'il lui faut prêter attention à des éléments généralement ignorés en éducation; enfin, parce que plusieurs éléments sont de

nature inférentielle, cette échelle favorise le dialogue enseignante/élève, et par conséquent, la prise de conscience conjointe d'éléments susceptibles d'influencer, de manière déterminante, le sens donné à la situation.

S'il est vrai qu'une prise de conscience des éléments de cette modalité peut aider l'apprenant à s'investir dans la situation, elle ne peut cependant à elle seule expliquer les difficultés d'apprentissage. Un apprenant en difficulté grave d'apprentissage montrera souvent une surdominance dans cette composante, tel cet enfant de troisième année qui, pour lire, doit se placer sous une table, à l'arrière de la classe, avoir une lumière diffuse et frapper en cadence son pied ou sa main (Hodgin et Wooliscroft, 1997) ou encore cet autre enfant qui n'a réussi à comprendre ce qu'il lisait qu'une fois installé sur une bicyclette stationnaire dans un coin isolé de la classe (Bourassa, 1995). Or, lorsqu'un apprenant a besoin d'un contexte aussi spécifique pour apprendre, c'est qu'il éprouve une peur telle qu'elle le rend hypersensible à des composantes qu'il pourrait, en d'autres circonstances, ignorer totalement sans nuire pour autant à sa performance. Lorsqu'un pareil clivage s'installe, il s'accompagne généralement de surdominances tout aussi marquées aux deux échelles suivantes. En toutes autres circonstances, la composante physique ne joue qu'un rôle périphérique.^[9]

La deuxième tendance porte, pour sa part, sur les composantes socio-émotives de la situation telles que l'humeur qui varie ou non en fonction de celle des pairs et la préférence ou non pour le travail d'équipe. Cette échelle est appelée «type de lecture» puisqu'elle inclut des éléments de nature socio-affective qui déterminent la manière dont l'élève perçoit la situation. Elle contient plusieurs composantes de l'échelle proposée par Dunn et Dunn (1978), mais ajoute tous les éléments liés à la mémoire émotive de la situation, éléments issus des travaux de LeDoux (1996), Temple (1995) de même que Rossi (1996). Ces auteurs précisent que la mémoire est activée, au point de départ, par l'émotion qu'elle suscite. Ainsi, toutes les fois qu'un sujet se retrouve dans une situation nouvelle, le circuit hippocampe-amygdale la compare à des situations antérieures présentant des propriétés chimiques analogues et lui attribue conséquemment une valeur émotive comparable. La mémoire est donc initialement activée par une reconnaissance chimio-émotive de la situation. Une personne pourra donc se rappeler d'un apprentissage si, et seulement si, elle se retrouve dans un état chimique analogue à celui de l'apprentissage original, de la même façon qu'une personne ayant trop bu se souviendra des événements vécus durant cet état d'ébriété qu'au moment où elle recréera à nouveau cet état.

Dit autrement, la nature de l'émotion ressentie à la toute première rencontre détermine la perception future de ce type de rencontre. Par voie de conséquence, le rappel sera facilité si, au moment du rappel, la situation initiale d'apprentissage est restaurée. Un problème de mémoire n'est donc pas un problème de stockage de l'information mais de reconnaissance. Cette mémoire état-dépendante explique que des mots de vocabulaire appris à la maison peuvent ne plus être disponibles à l'école si l'état chimio-émotif diffère entre les deux moments. À cet égard, de La Garanderie (1990) suggère très judicieusement que, pour mémoriser de manière à se rappeler, il faut se placer, dès le moment de la mémorisation, comme si on était en situation de rappel.

À la manière de la première tendance, cette deuxième ne peut expliquer à elle seule les difficultés graves d'apprentissage. Cependant, sa contribution est beaucoup plus immédiate puisque la perception émotive que le sujet se construit de la situation détermine le type de traitement qu'il lui accordera. Les recherches empiriques démontrent clairement (Carlson et Weidl, 1980, Bethge, Carlson et Weidl, 1982) que la névrose, l'anxiété et la perception négative de soi affectent de façon significative la performance, quelles que soient les conditions physiques et cognitives de la situation. De plus, les recherches citées précédemment indiquent qu'un sujet sait associer, donc composer avec une nouvelle situation grâce à sa mémoire. Sans cette mémoire, toute situation serait comme une situation nouvelle, inédite. À la manière d'une personne souffrant d'amnésie antérograde qui ne parvient plus à associer le nouveau au connu, si bien qu'elle refait encore et toujours les mêmes erreurs, le sujet n'aurait, sans mémoire émotive, aucune façon de déterminer quelle stratégie adopter.

La première composante examine les conditions physiques qui facilitent l'accès à l'information et la deuxième, le contexte émotif qui définit la nature du regard qui sera posé. Ce dernier a un impact considérable sur la troisième et dernière tendance, soit la composante cognitive. Ainsi, une expérience traumatisante ou systématiquement négative peut inciter l'apprenant à développer une surdominance cognitive avec une utilisation exagérée de certains modes de traitement quelle que soit la tâche. Or, le Profil fonctionnel pose comme hypothèse que seule une flexibilité dans la manière de gérer son rapport à l'environnement permet à l'apprenant de composer avec la situation de façon optimale.

Les éléments constitutifs de la dernière tendance sont les éléments typiquement dérivés de notre connaissance de la spécialisation hémisphérique. Cette partie du Profil fonctionnel oppose donc la recherche d'associations par analogie à la recherche d'une structure logique et l'appréhension simultanée à l'appréhension séquentielle des informations. Ornstein (1993) a d'ailleurs démontré que lorsqu'on demande aux individus de passer d'un mode simultané à un mode logique, l'activité corticale enregistrée indique qu'il y a effectivement un passage de l'hémisphère droit au gauche. Cette échelle situe donc l'apprenant sur un continuum entre un mode hémisphérique gauche où domine le goût pour la logique, l'analyse et l'ordre et un mode hémisphérique droit qui se fonde sur l'intuition, l'esprit de synthèse et la perception globale de la situation. À cet effet, il importe de comprendre que le dialogue entre les deux modes est seul garant de la flexibilité cognitive requise pour résoudre des problèmes complexes. Si ce dialogue

disparaît, si les deux hémisphères cessent de communiquer, surgissent des comportements typiques de cette perte de contact tels que la persévération (faire toujours plus de la même chose) et l'absence de généralisation (ne pas reconnaître ce qui est déjà connu dans une situation nouvelle).

En résumé, le Profil fonctionnel se veut un outil pratique conçu à partir des travaux les plus récents de la neuropsychologie et capable de cerner les tendances, les habitudes et les stratégies de travail les plus susceptibles d'influencer la performance. Le but visé est de permettre aux enseignantes d'identifier quelles interventions éducatives aideront un apprenant aux prises avec un problème de dominance ou de surdominance à ré-apprendre à apprendre.

Conclusion

C'est dans la nature du cerveau de coder et d'intégrer de nouvelles expériences (Luria, 1973). Les expériences passées, d'échec comme de succès, déterminent la perception qu'une personne aura des attentes et des exigences propres à cette situation. Sa réponse modulera à son tour sa perception de situations ultérieures. Ceci explique que les élèves ayant de mauvais résultats scolaires expriment tous de profonds doutes sur leurs compétences, ce qui ne fait qu'augmenter leur difficulté. De plus, ils ont tous tendance à considérer que l'apprentissage est quelque chose qui leur est imposé et face auquel ils ont peu d'emprise (Schmeck, 1988). Ces données laissent entrevoir à quel point la mémoire des situations vécues et l'émotion qui en résulte affectent le type de lecture de la personne et qu'il faut, par conséquent, l'inclure dans toute réflexion portant sur l'adaptation scolaire.

Ainsi, pour mieux composer avec les différences et le nombre considérable de dimensions selon lesquelles elles s'établissent, il convient désormais d'élargir la réflexion et de l'orienter vers une perspective neuropsychologique. Le Profil fonctionnel se veut cette sorte de lentille susceptible d'élargir notre compréhension des stratégies de résolution de problèmes parfois surprivilegiées et parfois ignorées. Afin de mesurer la validité prédictive de cet outil, nous l'avons soumis à une série d'analyses. Les résultats de ces analyses seront présentés dans un article ultérieur. Il suffit pour le moment d'annoncer que les deux situations anticipées dans le présent article, à savoir que l'apprenant en difficulté démontre soit une «dominance simultanée», soit une cristallisation rigide de ce style, appelée «surdominance simultanée», se confirment. En effet, la majorité des élèves en difficulté d'apprentissage examinés (86 %) obtient un score élevé à l'une (dominance simultanée = 2/3) ou à l'autre (surdominance simultanée = 1/3) de ces tendances.

En conclusion, il convient d'ajouter que l'adaptation scolaire ne doit pas se transformer en une éducation aux styles mais bien en une éducation à la résolution de problème. Dit autrement, l'enseignante doit s'assurer, dans un premier temps, de re-crée le goût d'apprendre en concevant des situations à la fois signifiantes et adaptées pour, dans un deuxième, questionner l'apprenant, à chaque étape de la résolution, afin de lui offrir l'occasion de se voir et de s'entendre penser de sorte qu'il s'y découvre[10].

Bibliographie

ALLPORT, GORDON W.

Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1937, 1961.

AUDY, P.

L'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.), les composantes et méta-composantes de l'efficience cognitive, Trois-Rivières: Presses de l'U.Q.A.T., 1989.

BARBE, WALTER B., SWASSING, RAYMOND H. ET MILONE, MICHAEL N.

The Swassing-Barbe modality index in the Zaner-Bloser modality kit. Columbus, Ohio : Zaner-Bloser Inc. (B.P. 16764, Columbus, OH43216), 1979a.

BARBE, WALTER B. ET SWASSING, RAYMOND H.

Teaching through modality strengths: concepts and practices. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser Inc., 1976b.

BARON, JONATHAN

«What kinds of intelligent components are fundamental?» dans Chipman Susan F., Segal Judith W. et Glaser, Robert. *Thinking and learning styles*, volume 2, Research and open questions. Hillsdale NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1985.

BOURASSA, M.

«L'évaluation-Rencontre - *Repenser la culture de l'évaluation psychologique*». Mesure et Évaluation.

Montréal : ADMÉE (à paraître), 1997.

BOURASSA, MICHELLE ET MALTAIS, CLAIRE

«*La prévention au préscolaire, pourquoi et comment*». Éducation et Francophonie, février, pp. 47-54, 1995.

BUTLER, KATHLEEN A.

Learning and teaching style in theory and practice. Maynard, Mass.: Gabriel Systems Inc., 1984.

CAINE, RENATE N. ET CAINE, GEOFFREY

Teaching and the human brain. Alexandria, Virginia: ASCD., 1991.

DAMASIO, A.

Descartes' error: emotion, reason, and the human brain. New York: Grosset/Putnam, 1994.

DAS, J.P.

«Simultaneous-successive processing and planning: implications for school learning» dans *Schmeck, Ronald R. Learning strategies and learning styles, perspectives on individual differences*, New York, London: Plenum Press, 1988.

DUNN, RITA, DUNN, KENNETH ET PRICE, GARY E.

Productivity environmental Preference Survey. Lawrence, Kansas: Price Systems Inc. (Box 3067, Lawrence, KS66046), 1978.

FEUERSTEIN, REUVEN, JENSEN, MOGENS, HOFFMAN MILDRED B. AND RAND, YAACOV

«Instrumental enrichment, an intervention program for structural cognitive modifiability: theory and practice», in Segal, Judith W., Chipman, Susan F. and Glaser, Robert (eds), *Thinking and learning skills. vol.1 Relating instruction to research*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

FEUERSTEIN, REUVEN

The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques. Baltimore: University Park Press, 1979.

GALABURDA. LBERT M.

«*Anatomic basis of cerebral dominance*». Dans Richard J. Davidson et Kenneth Hugdahl. *Brain Asymmetry*. Cambridge, Mass. et Londres, Angleterre: The MIT Press, a Bradford Book. pp. 51-73, 1995.

GARDNER, HOWARD

Frames of mind, the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GOLAY, KEITH

Learning patterns and temperament styles. Newport Beach, Californie: Manas-Systems, 1982.

GOLEMAN, D.

Emotional intelligence: why it can matter more than I.Q. New York: Bantam, 1995.

GREGORC, ANTHONY F.

An adult's guide to style. Maynard, Mass.: Gabriel Systems Inc. (B.P. 357, Maynard, MA 01754, 1978-1982.

HARGREAVES, A.

Rethinking Educational Change with Hearth and Mind. Alexandria, Virginie: ASCD, 1997.

HAYWOOD, CARL H. ET SWITZKY, HARVEY N.

«*Ability and modifiability*». Dans Carlson Jerry S. (Ed.). *Advances in cognition and educational practice, volume 1, part A. Theoretical issues: intelligence, cognition, and assessment*. Greenwich, Connecticut et Londres, Angleterre: JAI Press, 1992.

HOBSON, J. ALLAN

The chemistry of conscious states: how the brain changes its mind. Boston: Little and Brown, 1994.

HODGIN, J. ET C. WOOLISCROFT

«*Eric learns to read: Learning styles at work*». Dans *Educational Leadership*, mars, vol. 54, n° 6, pp. 43-45, 1997.

HONEY, P. ET MUMFORD, A.

The manual of learning style. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House, 1986.

- IACCINO, JAMES F.
Left brain - right brain differences, inquiries, evidence, and new approaches. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1993.
- JOSEPH, R.
The right brain and the unconscious, discovering the stranger within. New York et London: Plenum Press, 1992.
- KAUFMAN, A. S. ET N. L. KAUFMAN
K-ABC, Kaufman Assessment Battery for Children. Minnesota: American Guidance Service, 1983.
- KEIRSEY, DAVID ET BATES, MARILYN
Please understand me, character and temperament types. Del Mar, Californie: Prometheus, Nemesis, 1978.
- KIRBY, JOHN R. (ED.)
Cognitive strategy and educational performance. New York: Academic Press, 1984.
- KLEIN, GEORGE S.
«The personal world through perception». Dans Perception, an approach to personality, pp. 328-355. Édité par Robert R. Blake et Glenn V. Ramsey. New York: Ronald Press, 1951.
- KOLB, DAVID
Learning style inventory. Boston: McBer et company. (137 Newberry St., Boston, MA 02116), 1976.
- KOLB, DAVID
Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Developement. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1983.
- LA GARANDERIE, ANTOINE DE
Pour une pédagogie de l'intelligence. Paris: Édition du Centurion, 1990.
- LABORIT, HENRI
La légende des comportements. Paris: Flammarion, 1994.
- LAWRENCE, GORDON
People types and tiger stripes, a practical guide to learning styles. Gainesville, Fla.: Center for application of psychological types inc., 1982.
- LAZARUS, R. ET FOLKMAN, S.
«Coping and adaptation». In W. Gentry (Ed.), Handbook of Behavioral Medecine. New York: Guilford. pp. 282-325, 1984.
- LEDOUX, JOSEPH
«Emotion, Memory and the Brain». In Scientific American. Special Issue. New York. p. 68-75, 1997.
- LEDOUX, J.
The emotional intelligence, the mysterious underpinnings of emotional life. New York: Simon and Schuster, 1996.
- LOWENFELD, VICKTOR
«Tests for visual and haptical aptitudes». The American Journal of Psychology, 58, 1, pp. 100-111, janvier 1945.
- LURIA, A.R.
The working brain: an introduction to neuropsychology. New York: Basic Books, 1973.
- MCCARTHY, B.
«A tale of four learners: 4MAT's learning styles». Educational Leadership. Mars. Vol. 54. N° 6. pp. 46-51, 1997.
- MOK, PAUL P.
Communicating style survey. Dallas, Texas: Training Associate Press. (1177 Rockingham, Richardson, TX 75080), 1975.
- MONTESSORI, M.

L'enfant. Bruges: Desclée de Brouwer, 1963, 1936.

MYERS, ISABEL BRIGGS ET BRIGGS, KATHERINE C.

Myers-Briggs type indicator. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologist Press Inc. (577 College Ave., Palo Alto, CA 94306), (1943-1976).

ORNSTEIN, R

The Roots of the Self: Unraveling the Mystery of who we are. San Francisco: HarperCollins, 1993.

PASK, GORDON

«*Styles and strategies of learning*». British Journal of Educational Psychology, 46, 128-148, 1976.

PASK, GORDON

«Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning styles». Dans Schmeck, Ronald R. (ed.) Learning strategies and learning styles, perspectives on individual differences, New York, London: Plenum Press, 1988.

PETERS, G.

«Left-handedness and cerebral dominance». Dans Richard J. Davidson et Kenneth Hugdahl. Brain Asymmetry. Cambridge, Mass. et Londres, Angleterre: The MIT Press, a Bradford Book. pp. 121-134, 1995.

ROCKENSTEIN, Z.L.

Training the creative/intuitive mind. Buffalo, NY: Bearly Ltd, 1988.

ROSENFELD, I.

The Strange, Familiar, and Forgotten: An Anatomy of Consciousness New York: Knopf., 1992.

ROSSI, ERNEST L.

The symptom path to enlightenment: The new dynamics of self-organization in hypnotherapy: an advance manual for beginners, California: Palisades Gateway Publishing, 1996.

ROSSI, ERNEST L.

The psychobiology of mind-body healing, New concepts in therapeutic hypnosis. New York, Londres: W.W. Norton and Company Inc., 1993.

SAINT-LAURENT, L., M. HÉBERT, É. ROYER ET N. DESBIENS

«Affective-Motivational Characteristics of Students at Educational Risk and their Relationship to Achievement Scores». Dans The Journal of At-Risk Issues. Hiver-Printemps 1997, V. 3, n° 2. pp. 29-42, 1997.

SCHMECK, RONALD R.

«*Strategies and styles of learning: an integration of varied perspectives*». Dans Schmeck, Ronald, R. (Ed.). Learning strategies and learning styles. New York et Londres: Plenum Press, 1988.

SIMON, ANITA ET BYRAM, CLAUDIA

You've got to reach 'em to teach 'em. Dallas, Texas: Training Associates Press. (1177 Rockingham, Richardson, TX 75080), 1977.

SPERRY, R.W.

«Lateral specialization of cerebral function in surgically separated hemispheres». The Psychobiology of Thinking. Guigan et Schoonover Academic Press, 1973.

STERNBERG, ROBERT J.

The triarchic mind, a new theory of human intelligence. New York: Viking Penguin, a division of Penguin books, 1989.

SYLWESTER, ROBERT

A celebration of neurons, an educator's guide to the brain. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

TARDIF, JACQUES

Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les éditions Logiques, collection Écoles, 1992.

TEMPLE, CHRISTINE

The brain, an introduction to the psychology of the human brain and behavior. London: Penguin Books, 1993.

TORRANCE, E. P. ET ROCKENSTEIN Z. L.

«*Styles of thinking and creativity*». Dans Schmeck, Ronald, R. (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York et London: Plenum Press, 1988.

TROCMÉ-FABRE

J'apprends donc je suis. Paris: Les Éditions d'organisation, 1994.

ANDERGRIFF, LAURENS

Language learning strategy research: development of definitions and theory. *Journal of the CAAL*, 17 (2), 87-104, 19

WITKIN, HERMAN A., MOORE, C.A., GOODENOUGH, D.R., ET COX, P.W.

«Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications». *Review of educational research*, 47, pp. 1-64, hiver 1977.

WITTLING, WERNER

«Brain asymmetry in the control of autonomic-physiologic activity». Dans Davidson, Richard J. et Hugdahl, Kenneth. (1995). *Brain Asymmetry*. Cambridge, Mass. et Londres, Angleterre: The MIT Press, a Bradford Book. pp 305-357, 1995.

Notes

[1]

Des remerciements tout particuliers vont à madame Christine Lebel pour les révisions et commentaires judicieux à de nombreux moments de rédaction.

[2]

Le terme «enseignante» est utilisé dans le texte pour signifier aussi bien l'enseignant que l'enseignante.

[3]

À noter que ces auteurs n'utilisent pas tous le terme "simultané" mais des synonymes si l'on en juge par la description qu'ils en donnent.

[4]

Solution - il vous suffit de lire de droite à gauche.

[5]

E.P.Torrance dans *Your style of learning and thinking* se base aussi sur les travaux reliés aux différences fonctionnelles des deux hémisphères si bien qu'il définit trois types d'apprenants, le gauche, le droit et l'intégré.

[6]

Le terme réflexion est ici entendu dans le sens d'une impression d'ensemble dérivée des expériences directes avec l'environnement.

[7]

Se rappeler, dans ce contexte, que le contrôle sensoriel et moteur du corps est contralatéral, c'est-à-dire géré par l'hémisphère opposé.

[8]

Alors que près de 20 % de la population américaine est gauchère, seulement 1 % de la population koréenne l'est. Cette différence notable nous porte à croire que la pression sociale reliée à la main dominante a toujours cours en Corée, une hypothèse qui se confirme lorsqu'on constate que le nombre de personnes gauchères diminue avec l'âge dans les pays occidentaux, sans doute une conséquence directe des changements de pression sociale (Peters, 1995).

[9]

Des apprenants présentant un déficit majeur de la communication, tels que les personnes autistes, dysphasiques ou présentant des anomalies intellectuelles de moyennes à graves, parce qu'incapables de donner du sens à la situation et conséquemment, parce que plus susceptibles que quiconque de percevoir toute situation complexe comme une situation de danger, risquent de montrer une hypersensibilité majeure face à ces mêmes composantes physiques.

[10]

Pour des stratégies spécifiques, voir Bourassa, M. (1996) «L'Évaluation-Rencontre - Repenser la culture de l'évaluation psychologique», *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 19, n° 2, pp. 23-51.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Le Profil fonctionnel : l'apport de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire

Michelle Bourassa

Éducation et francophonie

Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997

Les difficultés d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article présente une description de règles régissant la construction d'outils de mesure des styles, à partir d'une révision des écrits portant sur les styles d'apprentissage. Ces règles sont, par la suite, examinées à la lumière des recherches les plus récentes de la neuropsychologie. Il en ressort trois principes-clés: d'abord, il est essentiel d'éviter toute typologie qui enferme dans une illusion de permanence parce que le style est vivant donc flexible et malléable; ensuite, l'émotion est le moteur guidant le choix des modalités de résolution de problèmes; enfin, la rigidité d'un style, appelée surdominance, est indicatrice, non pas d'un style particulier, mais bien d'un blocage émotif. L'auteure conclut qu'en cas de surdominance il faut rassurer alors qu'en cas de dominance, il importe d'aider l'apprenant à optimiser ses choix stratégiques par une prise de conscience qui peut en même temps le sensibiliser à d'autres façons de procéder.

RETOUR

ABSTRACT

This article describes the rules for the development of tools that measure learning styles, starting with a review of the relevant literature. These rules are then examined in light of the latest research in neuropsychology. Three key principles emerge. First, it is essential to avoid any typology that would imprison oneself within an illusion of permanence, learning style being dynamic and thus flexible and capable of change. Second, emotion is the guiding force behind the choice of problem-solving procedures. Finally, rigidity in style, or overdominance, is indicative not of a particular style but rather of an emotional blockage. The author concludes that in cases of overdominance, it is necessary to reassure the student, whereas in cases of dominance, it is important to help learners optimize their strategic choices through a process of realization that can at the same time make them aware of other ways of proceeding.

RETOUR

RESUMEN

Este artículo presenta una descripción de las reglas que rigen la construcción de útiles de ponderación de estilos, a partir de la revisión de la literatura sobre los estilos de aprendizaje. Esas reglas han sido examinadas a la luz de las investigaciones más recientes en neuropsicología. Pudimos identificar tres principios claves: en primer lugar, es importante evitar tipologías que provoquen la ilusión de permanencia ya que el estilo es algo vivo y por consecuencia flexible y maleable; en segundo lugar, la emoción es el motor que guía la elección de modalidades en la

resolución de problemas; y finalmente, la rigidez de un estilo, lo que denominamos sobre-dominancia, indica no un estilo particular sino un bloqueo emotivo. La autora concluye que, en caso de sobre-dominancia, es importante ayudar al aprendiente a optimizar sus opciones estratégicas mediante la toma de consciencia que puede al mismo tiempo sensibilizarlo a otras maneras de proceder.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

© Revue *Éducation et francophonie*, ACELF 2005.

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

Une difficulté d'apprentissage: sous la lentille du modèle des intelligences multiples

Raymond LEBLANC

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Introduction
- Conceptions de l'intelligence humaine
- Les formes d'intelligences: cadre développemental
- Quatre vagues dans le développement premier des intelligences
- Évaluation des intelligences multiples
- Le profil des intelligences multiples des élèves identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage
- Conclusion
- Références
- Annexe I
- Annexe II

Résumé

Cet article examine comment le modèle des intelligences multiples propose une nouvelle conception de l'intelligence humaine dans une perspective constructiviste et socioculturelle.

L'auteur décrit comment le modèle s'insère dans une trajectoire développementale où tout humain construit trois types d'apprentissage et quatre vagues de symbolisation complémentaires.

L'auteur présente ensuite deux applications pratiques. La première propose une instrumentation pour évaluer le profil des intelligences multiples. La deuxième rapporte les forces identifiées chez les élèves en difficulté d'apprentissage.

Abstract

This article studies how the multiple intelligence model proposes a new conception of human intelligence from a constructivist, sociocultural perspective.

The author describes how the model is inscribed within a developmental trajectory in which every human being constructs three learning styles accompanied by four stages of symbolization.

Two practical applications are then presented. The first proposes instrumentation for assessment of multiple

intelligence profiles. The second details the strengths identified in students with learning difficulties.

Resumen

Este artículo examina la nueva concepción de la inteligencia humana según la perspectiva constructivista y sociocultural que propone el modelo de las inteligencias múltiples.

El autor describe cómo el modelo se inserta en la trayectoria del desarrollo en la cual todo ser humano construye tres tipos de aprendizaje y cuatro movimientos de simbolización complementarios.

El autor presenta dos aplicaciones prácticas. La primera propone una instrumentación que permite evaluar el perfil de las inteligencias múltiples. La segunda reporta las fuerzas identificadas entre los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Introduction

La base de connaissances en éducation spéciale repose sur les postulats de la tradition positiviste des sciences naturelles. Il s'agit d'identifier les régularités dans le comportement humain et ensuite de les représenter dans un modèle logique ou dans un système. Des chercheurs oeuvrant soit en éducation spéciale (Skrtic, 1993; Poplin, 1987; Heshusius, 1982) ou dans un champ connexe (Coles, 1982) ont argumenté les limites de cette vision du handicap et de l'éducation spéciale. Les tenants de cette vision examinent exclusivement la nature de la condition déficitaire. L'éducation spéciale est envisagée alors comme une remédiation, sinon une compensation aux déficits diagnostiqués et c'est par surapprentissage ou par réduction de la complexité des tâches présentées que le sujet en souffrance sera récupéré.

Cette vision de la rééducation véhicule une image mécaniste et étroite de la personne avec des difficultés d'apprentissage. Il y a une absence flagrante du contexte socioculturel et d'une compréhension des désirs et des croyances qui encadrent les activités de la personne avec des difficultés d'apprentissage dans ses situations de vie. Une perspective socioculturelle étudie comment la personne avec des difficultés d'apprentissage réorganise ses relations au monde pour qu'elles deviennent constructeur de sens (Vygotsky, 1993). L'aide apportée est porteuse d'actions significatives au lieu d'être une simple intervention comportementale. La façon dont l'action est guidée par des valeurs et des motivations devient un souci important de l'aidant, puisque celui-ci cherche à comprendre et à interpréter l'expérience vécue qui est unique à chaque aidé. (McPhail, 1993; Cousin, Aragon & Rojas, 1993; Klenk, 1993; Stone & Reid, 1993; Palincsar & Klenk, 1992; Stone & Wertsch, 1982).

En somme, la vision culturelle dominante de la difficulté d'apprentissage en Amérique se traduit en déficience et plus spécifiquement dans les domaines du langage oral et écrit et des mathématiques. Référons-nous aux critères diagnostiques canoniques:

Le DSM IV (1994), quatrième édition du manuel des critères diagnostiques d'experts de l'Association américaine de psychiatrie, sous-catégorise les troubles des apprentissages (auparavant Troubles des acquisitions scolaires) en trouble de la lecture, trouble du calcul, trouble de l'expression écrite et trouble des apprentissages non spécifiés.

Ainsi, la personne en difficulté est présentée comme ayant un trouble de lecture ou un trouble de l'écriture ou un trouble en mathématiques. En ce qui concerne la personne dont le trouble serait au niveau du langage oral, elle est reléguée à une autre catégorie diagnostique: les troubles de communication. La difficulté d'apprentissage, que ce soit durant l'enfance, à l'adolescence et aux différents stades du développement adulte, est spécifiquement académique et se réfère aux deux formes d'intelligence valorisées par l'institution scolaire, à savoir les intelligences linguistique et logico-mathématique (Armstrong, 1994, 1987). Plus encore, ce sont des mesures de Q.I., axées sur les capacités verbales et non verbales logico-mathématiques, qui évaluent l'étendue et la gravité des déficits de la personne. À double titre, la perspective est réductionniste d'une part, elle met l'accent sur deux capacités d'apprentissage seulement et, d'autre part, elle présente une instrumentation diagnostique conséquente qui n'évalue que ces deux capacités et ce, pour ne mesurer que le seul rendement scolaire. Et si on examinait cette problématique à partir d'un tout autre cadre de référence, une conception constructiviste et socioculturelle des intelligences multiples (Gardner, 1983), quelle serait la vision de la difficulté d'apprentissage? Quel serait l'impact éducationnel d'une telle conception?

La perspective des intelligences multiples propose non pas deux formes d'intelligences, mais huit. Howard Gardner, psychologue cognitiviste et développementaliste américain, caractérise six autres formes d'intelligences:

intrapersonnelle et interpersonnelle, visuo-spatiale, corporelle/kinesthésique, musicale et enfin naturaliste. Cette dernière forme d'intelligence n'a été proposée que très récemment et, conséquemment, les outils d'évaluation que nous allons présenter plus loin dans ce texte n'incluent pas la compétence naturaliste (Gardner, 1996). Ce texte soulève la question suivante: Qu'apporte le modèle des intelligences multiples à notre compréhension des élèves en difficultés d'apprentissage?

Le modèle des intelligences multiples propose une nouvelle conception de l'intelligence humaine. C'est l'idée majeure de la première section de ce texte. En deuxième lieu, le modèle des intelligences multiples s'insère dans une trajectoire développementale où tout humain construit trois types d'apprentissage et quatre vagues de symbolisation complémentaires. C'est le propos de notre deuxième section.

À la suite de ces deux premières sections théoriques de notre texte, nous aborderons deux applications pratiques: d'abord, deux instruments d'auto-évaluation des intelligences multiples sont présentés, une première par voies de scénarios pour les enfants et une seconde par un questionnaire pour les adolescents. Une deuxième application rapporte les forces identifiées chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Il va sans dire que cette dernière prise de conscience est une source pédagogique pour rejoindre l'élève en difficulté.

Conceptions de l'intelligence humaine

Démarrons notre aventure intellectuelle par une narration issue d'une étude d'anthropologie culturelle qui contraste deux méthodes de navigation océanique, celle des Trukéses par rapport à celle des Européens (Gladwin, 1964). Le navigateur européen établit au point de départ un plan de voyage qu'il a tracé à partir des principes universels de navigation et procède étape par étape en se référant à son plan de voyage. Suivre le cap fixé est son souci premier. S'il surgit des événements imprévus, il doit alors modifier son plan de voyage et le trajet à suivre. Le navigateur Trukéses commence son voyage avec un but et non un plan. Il se dirige vers son but et répond aux conditions au fur et à mesure qu'elles surgissent. Il utilise les informations fournies par le vent, les vagues, la marée, le courant, la faune, les étoiles, les nuages, les bruits de l'eau sur les bords du bateau et il gouverne d'après ces repères. Son effort est concentré sur l'objectif à atteindre. À tout moment, il peut pointer le but mais il ne peut décrire son tracé.

Quelles implications peut-on dégager de ce récit? D'abord, on peut inférer qu'il existe différents moyens intelligents d'agir, et que ceux-ci dépendent du contexte culturel (Suchman, 1987). Les mentalités occidentales privilégient depuis des siècles une conception rationnelle de l'action intelligente postulant que le plan est un préalable à l'action et que l'action située du Trukéses est intellectuellement primitive. L'ouverture à une vision de la cognition qui serait située est aujourd'hui de plus en plus saillante et modifie par le fait même l'image de l'action intelligente. Le plan comme représentation d'actions situées et l'apprentissage comme compréhension mutuelle construite avec d'autres sont intégrés à une perspective nouvelle de l'intelligence humaine (Brown, 1997).

Dans la même veine, Gardner (1983) conçoit l'intelligence humaine non seulement comme une capacité de résoudre des problèmes variés, mais aussi comme la création de produits qui enrichissent la culture. L'intelligence humaine se construit en fonction de dispositions naturelles cultivées. Huit bases biculturelles ont servi de critères à la présence de chaque forme d'intelligence. En effet, chacune des huit intelligences est fondée sur 1) l'atteinte cérébrale potentielle par pathologie organique ou dommage au cerveau; 2) la présence de prodiges, d'idiots savants et d'experts; 3) des opérations de base de traitement de l'information; 4) une histoire développementale distinctive; 5) l'encodage dans un système symbolique distinct; 6) le support de données psychométriques (analyse factorielle de compétences cognitives); 7) la présence dans d'autres espèces et une évolution historique; et enfin 8) le support d'études expérimentales. L'intelligence verbale, c'est penser avec des mots pour exprimer diverses fonctions de communication. L'intelligence logico-mathématique, c'est penser en raisonnant, raisonner logiquement et mathématiquement. L'intelligence visuo-spatiale, c'est penser en images, externes ou mentales. L'intelligence corporelle-kinesthésique, c'est penser par sensations somatiques, "in-corp-er" la pensée. L'intelligence naturaliste reflète la connaissance de la faune et de la flore. L'intelligence musicale, c'est penser avec rythmes et mélodies. L'intelligence interpersonnelle, c'est penser avec l'autre, comprendre et aider son semblable. L'intelligence intrapersonnelle, c'est se penser, se connaître, se construire une identité personnelle. Situons maintenant ces formes d'intelligence dans un cadre développemental.

Les formes d'intelligences: cadre développemental

Selon Gardner (1991), chez toute personne, trois types d'apprenants se co-construisent. En premier lieu, l'apprenant intuitif (ou naturel, naïf, universel) construit, dans les premières 6 à 7 années de sa vie, une compréhension naïve du monde dont la principale contrainte à une meilleure compréhension est le rythme et la maturation dans le développement. En deuxième lieu, avec l'entrée à l'école, l'apprenant devient scolaire (ou traditionnel). Il construit alors une compréhension conventionnelle ou logico-rationnelle du monde (Gardner, 1991). Chez cet apprenant scolaire, les deux contraintes à une meilleure compréhension sont la richesse ou la pauvreté de ses expériences de

vie scolaire et la qualité des institutions fréquentées. Le troisième type d'apprenant est la personne habile dans une ou plusieurs disciplines ou celle qui a acquis une expertise disciplinaire. Chaque domaine d'expertise est en soi une discipline avec ses opérations et se construit mieux à certains âges ou contextes de vie (par exemple une langue seconde). Le tableau suivant, emprunté à Gardner, résume le cadre général du développement de la compréhension du monde chez l'apprenant:

Figure 1
CADRE GÉNÉRAL POUR UNE COMPRÉHENSION DU MONDE

Caractères	Apprenant intuitif (naturel, naïf ou universel)	Apprenant scolaire (ou traditionnel)	Expert disciplinaire (ou personne habile)
Âges	Jusqu'à 7 ans	Âge scolaire	Tout âge
Contraintes	Neurologique Développementale	Institutionnelle Historique	Épistémologique Disciplinaire
Performances	Compréhensive Intuitive	Compréhension Conventionnelle, par coeur, ritualisée	Compréhension Disciplinaire

La conjonction intuitif/scolaire marque plus spécifiquement les formes d'intelligence linguistique et logico/mathématique dans des contextes à la fois informels et formels, informels tout particulièrement à un jeune âge et formels surtout à l'école. L'alliance scolaire/disciplinaire comprend plus spécifiquement les formes musicale et spatiale d'intelligence, apprises d'abord de façon spontanée et ensuite consolidées par un entraînement technique et stratégique. Enfin, la liaison intuitive-disciplinaire favorise les intelligences corporelle/kinesthésique et personnelle dont les racines sont semées dès la jeune enfance et qui sont cultivées selon un cheminement et un parcours par paliers successifs de niveaux d'expertise.

Quatre vagues dans le développement premier des intelligences

Chaque forme d'intelligence se construit selon une histoire et un rythme qui lui sont propres. Vu les limites d'espace d'un texte comme celui-ci, il ne saurait être question d'aborder le thème du développement des intelligences dans son ensemble. Nous aborderons les quatre types majeurs de signification. Il s'agit des quatre vagues de symbolisation qui servent de base à la construction des intelligences multiples. Ces vagues sont foncièrement sémantiques et comprend au départ un premier système de symboles qui s'allie avec le temps et l'expérience aux autres systèmes de symboles (Gardner, 1991).

La première vague de symbolisation, appelée représentation des événements, apparaît entre les âges de 18 à 24 mois. Cette première forme de symbolisation permet à l'enfant de relater la connaissance acquise, c'est-à-dire d'établir des savoirs entre les agents, les actions et les objets dans les événements de sa vie. L'enfant parvient à parler et à raconter des histoires. Une deuxième appropriation symbolique émerge vers trois ans avec la symbolisation topologique telle que la capacité de capturer les relations de formes et de dimensions des objets. L'enfant arrive à cartographier les relations temporelles et spatiales générales importantes. Vers quatre ans, l'enfant construit ses premières relations digitales, le nombre devient significatif pour établir les relations de quantification. La dernière vague de symbolisation, importante avec l'entrée à l'école, approprie la notation au langage écrit comme instrument de symbolisation.

Évaluation des intelligences multiples

Ce n'est que par une perspective d'évaluation authentique qu'on pourrait en arriver à apprécier le profil des intelligences multiples d'un apprenant. Malheureusement, l'investissement en terme de temps et d'énergie de l'évaluation de chacune des intelligences en action, c'est-à-dire dans une tâche significative d'un domaine associé à chacune des intelligences, n'est pas toujours possible. On peut certes cumuler des observations sur des pratiques ponctuelles ou critiques qui s'avèreront une mesure du progrès d'un apprenant, mais il faut procéder autrement pour élaborer un portrait global d'un apprenant quant à ses intelligences multiples. Dans le cadre de notre programme de recherche et de notre pratique professionnelle, nous avons construit deux instruments de mesure des intelligences multiples.

Un premier instrument, pour les jeunes enfants de 10 à 14 ans, découle d'une étude des profils des intelligences

multiples chez les élèves de 8^e année (Morris et LeBlanc, 1996). D'abord, nous avons choisi de nous fier à l'auto-évaluation des apprenants à partir de scénarios illustrant chaque type d'intelligence. Il est intéressant de remarquer que le classement établi par les élèves (du «plus comme moi» à «pas du tout comme moi») concorde avec le classement des enseignants. Les scénarios, 7 récits personnalisés au féminin pour les filles et au masculin pour les garçons, étaient étayés de caractéristiques propres à chacune des intelligences (l'intelligence naturaliste n'est pas encore considérée). Nous reproduisons à l'**Annexe I** une copie des scénarios et invitons les lecteurs à faire l'essai de cet instrument auprès d'élèves âgés de 10 à 14 ans.

Nous avons conçu un second instrument destiné aux adolescents de 14 ans à 18 ans, une auto-évaluation par un questionnaire de 98 questions, 14 par forme d'intelligence. Les descripteurs ont été choisis en s'inspirant d'un questionnaire original destiné à établir le profil d'adultes de Thomas Armstrong (1994). Nous reproduisons à l'**Annexe II** une copie de notre questionnaire. Il est à noter que la feuille de compilation des résultats doit être complétée de la manière suivante: reporter le chiffre que vous avez coché pour chacune des questions dans la colonne. Cette question apparaît et ensuite, faire le total de chacune des colonnes et transférer le total de la colonne sur le graphique illustrant le profil.

Le profil des intelligences multiples des élèves identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage

L'éducation spéciale demeure encore prisonnière d'une approche rééducative orientée vers la compensation des faiblesses des élèves. Il s'agit, selon cette approche, de remédier aux difficultés par diverses stratégies de surapprentissage ou de découpage des contenus à apprendre dans des unités plus simples. Et si on mettait de nouvelles lentilles, à savoir ancrer la rééducation sur les forces de l'élève ou sur le profil dominant de ses intelligences multiples, une option qui lui permet de construire du sens dans une transaction sociale, à quoi pourrions-nous nous attendre? C'est le propos de cette section qui vise à décrire les forces de ce type d'élèves telles que répertoriées dans la littérature scientifique.

Les études empiriques sur les forces et les talents des élèves en difficulté d'apprentissage révèlent sept forces marquantes chez cette population: 1) la perception visuo-spatiale, 2) l'expérience concrète, 3) l'ancrage dans le présent, 4) l'écriture conceptuelle, 5) la pensée divergente, 6) un intérêt pour l'informatique et 7) une disposition musicale.

1. Une revue de la littérature focalisée sur les forces des élèves en difficulté démontre une dominance de la modalité visuo-spatiale (Fleming, 1984; Dixon, 1983; Bannatyne, 1971). Les évoqués visuels, le "voir dans sa tête" caractérisent un grand nombre de ces élèves.
2. Les élèves en difficulté d'apprentissage cherchent à établir des liens concrets, c'est-à-dire, toucher, sentir, répondre avec leurs sens lors d'une expérience d'apprentissage (Stevens, 1985).
3. Une autre caractéristique significative des élèves en difficulté d'apprentissage est leur forte orientation au présent, à ce qui se passe dans l'actualité (Stevens, 1985).
4. Une étude de Poplin et al., 1980, auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage a révélé qu'ils démontraient une maturité thématique et un vocabulaire équivalent aux élèves réguliers dans les premières années du primaire mais que cette densité conceptuelle s'amenuisait au cours de leur histoire scolaire. Cette perte semble s'expliquer par l'orientation des programmes traditionnels de rééducation centrés sur les faiblesses formelles en orthographe, en grammaire et en ponctuation des élèves en difficulté d'apprentissage. Le cheminement scolaire se déroule autrement lorsque l'intervention focalise sur le processus d'écriture. Il y a alors un progrès marqué en écriture et dans les autres matières scolaires (Kirchner & Kistinger, 1984).
5. En informatique, les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent réussir aussi bien que les élèves réguliers; ainsi, cette option s'avère prometteuse dans les programmes individualisés d'intervention (Hearne et al., 1988).
6. et 7. Plusieurs études attestent que les élèves en difficulté d'apprentissage démontrent une pensée divergente (Tarver et al., 1980), une aptitude musicale (Stone et al., 1993) et de l'humour (Stone et al., 1990).

La seule étude sur les forces et les talents des élèves en difficultés d'apprentissage entreprise dans une perspective du modèle des intelligences multiples est la thèse de doctorat de Thomas Armstrong (1987). Il a interrogé de façon systématique (par un questionnaire et des entrevues) des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage sur les forces de leurs enfants. Armstrong rapporte que les élèves en difficulté manifestent des forces dans toutes les formes d'intelligence. Toutefois, deux formes d'intelligence sont plus fréquemment jugées comme dominantes, et notamment

les intelligences visuo-spatiale et corporelle-kinesthésique alors que deux autres sont considérés comme plus faibles, à savoir les intelligences linguistique et logico-mathématique. À l'évidence, ce profil n'est pas heureux pour les élèves dans un contexte scolaire classique. Par contre, selon les résultats d'Armstrong, un contexte qui renforce les pratiques et les activités d'apprentissage artistiques, spatiales et corporelles serait optimal pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

Conclusion

Qu'est-ce que nous avons appris dans ce texte? D'abord, que la vision dominante sur les difficultés d'apprentissage est réductionniste, centrée sur seulement deux capacités d'apprentissage alors que la vision socioculturelle et constructiviste conçoit les capacités humaines, l'apprentissage et la difficulté d'apprentissage tout autrement. D'abord, les capacités humaines sont diverses et les actions intelligentes sont variées. L'intelligence est tout à la fois capacités de résoudre des problèmes et productions créatives situées dans une communauté. Avec le modèle des intelligences multiples, huit formes d'intelligence relativement indépendantes sont proposées. Nous avons aussi appris que les élèves en difficulté d'apprentissage sont méconnus dans leurs forces et leurs talents et que ces caractéristiques positives sont gages de réussite scolaire.

À la lumière des forces particulières des élèves en difficulté d'apprentissage dans les formes d'intelligence visuo-spatiale et corporelle-kinesthésique d'une part et le concret, le présent, l'écriture conceptuelle, le divergent, l'informatique et le musical, d'autre part, des options pédagogiques adaptées s'avèrent fructueuses. Notre instrumentation pour évaluer le profil des intelligences multiples chez l'enfant et l'adolescent pourrait aider l'élève et son enseignant à identifier les forces spécifiques de l'élève. Enfin, nous savons que le modèle des intelligences multiples conçoit l'éducation comme un projet de compréhension profonde qui suscite une pensée critique et créative.

Références

- ARMSTRONG, T.
Multiples intelligences in the classroom. Rexton: Association for supervision and curriculum development, 1994.
- ARMSTRONG, T.
Describing strengths in children identified as "learning-disables" using Howard Gardner's theory of multiple intelligences as an organized framework. Ann Arbor: VMI Dissertation Abstracts, 1987.
- BANNATINE, A.,
Language, reading and learning disabilities. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1971.
- BROWN, A.
Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. American Psychologist, 52,4, 399-413, 1997.
- COLES, G.
The learning mystique. New York: Pantheon Books, 1987.
- COUSIN, P.Y., ARAGON, E. & ROJAS, R.
Creating new conversations about literacy: Working with special needs students in a middle-school classroom. Learning Disability Quarterly, 16, 282-298, 1993.
- FLEMING, E.
Believe the heart: Our dyslexie days. San Francisco: Strawberry Hill Press, 1984.
- GARDNER, H.
Are there additional intelligences? In J. Kane (Ed.), Education, information and transformation. New York: Prentice Hall, 1996.
- GARDNER, H.
Multiple Intelligences (The theory in practice). New York: Basic Books, 1993.
- GARDNER, H.
The unschooled mind: How children think and how children should teach. New York: Basic Books, 1991.
- GARDNER, H.
Frames of Mind (The theory of multiple intelligences). New York: Basic Books, 1983.

GLADWIN, W.C.

Cultural and logical processes. In W. Goodnaugh (Ed.) *Explorations in cultural anthropology: Essays presented to George Peter Murdock*: New York: McGraw-Hill, 1964.

GUELF, J.D.

Coordonnateur général de la traduction française. Mini DSM-IV Critère diagnostiques. Paris : Masson, 1996.

HEARNE, J.D., POPLIN, M., SCHONEMAN, C. & O'SHAUGHNESSY, E.

Computer aptitude: An investigation of differences among junior high school students with learning disabilities and their non-learning disabled peers. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 489-492, 1988.

HESHUSIUS, L.

At the heart of the advocacy dilemma: A mechanistic world view. *Exceptional Children*, 49, 6-13, 1982.

KERCHNER, L.B. & HISTINGER, B.

Language processing/Word processing: Written expression, computers and learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 17, 329-335, 1984.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, C.

La recherche qualitative (Fondements et pratiques). Montréal: Editions nouvelles, 1995.

MCPHAIL, J.

Adolescents with learning disabilities. A comparative life-stream interpretation. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 617-629, 1993.

MORRIS, C., & LEBLANC, R.

Profiling dominant intelligences of grade eight students. *McGill Journal of Education*, 31, 2, 119-142, 1996.

PALINCAS, A., & KLENK, L.

Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 211-225, 1992.

POPLIN, M.

Self-imposed blindness: The scientific method in education. *Remedial and Special Education*, 8, 31-37, 1987.

POPLIN, M.S., GRAY, R.A., LARSEN, S. BANEKOWSKI, A., & MEHRING, T.

A comparison of written expressive abilities in learning disabled and non-learning disabled students at three grade levels. *Learning Disability Quarterly*, 3, 46-53, 1980.

SKRTIC, T.M.

The crisis in special education knowledge: A perspective on perspective. In E. Meyen, G. Vergason, & R. Whelan (Eds.), *Challenges facing special education*. Denver, CO: Love, 1993.

STEVENS, S.H.

Differences to celebrate. ACLD Newsbrief. Eric document ED259493, 1985.

STONE, S., POPLIN, M.S., JOHNSON, J. & ELLIS, O.

Non-traditional talents of the learning disabled: Music and art. Unpublished manuscript, Claremont Graduate School, Claremont, CA., 1993.

STONE, S., POPLIN, M.S., JOHNSON, J. & SIMPSON, O.

Non-traditional talents of the learning disabled: Divergent thinking and feeling. Unpublished manuscript, Claremont Graduate School, Claremont CA., 1992.

SUCHMAN, L.S.

Plans and situated actions (The problem of human machine communication). Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

TARVER, S.G., ELLSWORTH, P.S. & ROUNDS D.J.

Figural and verbal creativity in learning disabled and non-learning-disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 3, 11-18, 1980.

VYGOTSKY, L.S.

The fundamentals of defectology: Abnormal psychology and learning disabilities (Vol. II); J. Knox & C. Stevens, Trans.). New York: Plenum Press. 1993.

Annexe I

Version masculine

Sept personnes qui te ressemblent ou ne te ressemblent pas? À lire tout de suite...

1	Louis qui aime jouer avec les mots Louis est un élève qui adore parler. Lire et écrire c'est important pour lui. Très souvent, dans les cours de langues, le français et l'anglais, il se plaît à raconter des histoires drôles et répéter des phrases difficiles à prononcer ou des mots tordus. De plus, il aime réciter des jeux de mots et jouer au scrabble. Mémoriser des poèmes et raconter des longues histoires à rebondissements sont des loisirs agréables. Il entend des mots dans sa tête avant de lire, écrire ou dire ce qu'il pense. Il préfère faire de la géographie et de l'histoire plutôt que faire des mathématiques et des sciences. Il est souvent fier de ce qu'il fait.
2	Charles, le détective Charles aime résoudre des problèmes compliqués en arithmétique et faire des problèmes de géométrie. Les mathématiques et les sciences sont ses sujets favoris à l'école. Il pose souvent des questions difficiles sur comment fonctionnent les choses. Il peut facilement compter dans sa tête. Il est très habile avec un ordinateur. En sciences, il comprend et complète les expériences facilement.
3	Christian, l'imaginatif Christian est un bon joueur d'échec et de dames. Il est souvent rêveur en classe. Il est particulièrement heureux lorsqu'il construit ou invente des gadgets avec des "LEGO," "Meccano" ou "Gearopolis". Aussi, il semble apprendre mieux lorsqu'on lui permet de dessiner ou de griffonner en faisant ses devoirs. Il semble aussi préférer que des images accompagnent ce qu'il lit. Christian trouve ça plus facile de comprendre une information dans une matière lorsque le professeur écrit au tableau des notes sur la matière enseignée.
4	Paul en mouvement Paul joue dans l'équipe de hockey de l'école et dans l'équipe de football de son quartier. Il pratique aussi le tennis, le ski et la natation. Il s'intéresse aussi à la danse. Il aime inventer des gadgets, monter et démonter des petits moteurs. Il est toujours volontaire lorsqu'une activité physique est proposée.
5	Jacques, au diapason de la musique On l'appelle celui qui aime la musique, qui en parle, qui en mange. Il chantonne et fredonne à tout hasard et à longueur de journée. Il apprend mieux en écoutant de la musique en même temps qu'il fait ses devoirs. Il est très conscient des sons qu'il entend, que ce soit le son d'un clocher distant ou le cricri des cigales. En même temps, il discerne ce qui échappe à l'attention de ses amis de classe. Il apprécie la poésie, les chansons et il lui arrive d'improviser à partir de mélodies connues.
6	Claude, l'ami Élu par les autres élèves de sa classe comme membre du comité de classe, il s'intéresse aux projets, aux sorties et aux initiatives de sa classe. Claude est un débrouillard, si un problème ou un conflit quelconque surgit, il propose des solutions. Lorsqu'un élève de sa classe a des moments difficiles, Claude est là pour le supporter ou l'écouter ou le consoler. Claude est une personne populaire dans son entourage. Il va souvent chez ses amis et amies.
7	Robert, l'unique Robert préfère travailler seul. Toutefois, il n'hésite pas à demander de l'aide, au besoin. Il est un élève tranquille, fréquente peu d'amis et semble savoir ce qu'il veut et ce qu'il aime. Il s'habille, agit et se comporte à sa façon, il n'imité pas les autres. Il se trouve un coin préféré ou un endroit privé pour faire ce qu'il aime.

Dans les cases en bas de la page, écrit les noms des 7 personnes, partant à gauche, celui qui est «moins comme toi» et en allant vers la droite à celui «qui est plus comme toi».

Moins comme toi						Plus comme toi

Version féminine
Sept personnes qui te ressemblent ou ne te ressemblent pas? À lire tout de suite...

1	Louise qui aime jouer avec les mots Louise est une élève qui adore parler. Lire et écrire c'est important pour elle. Très souvent, dans les cours de langues, le français et l'anglais, elle se plaît à raconter des histoires drôles et à répéter des phrases difficiles à prononcer ou des mots tordus. De plus, elle aime réciter des jeux de mots et jouer au scrabble. Mémoriser des poèmes et raconter des longues histoires à rebondissements sont des loisirs agréables. Elle entend des mots dans sa tête avant de lire, écrire ou dire ce qu'elle pense. Elle préfère faire de la géographie et de l'histoire plutôt que faire des mathématiques et des sciences. Elle est souvent fière de ce qu'elle fait.
2	Marguerite, la détective Marguerite aime résoudre des problèmes compliqués en arithmétique et faire des problèmes de géométrie. Les mathématiques et les sciences sont ses sujets favoris à l'école. Elle pose souvent des questions difficiles sur comment fonctionnent les choses. Elle peut facilement compter dans sa tête. Elle est très habile avec un ordinateur. En sciences, elle comprend et complète les expériences facilement.
3	Maryse, l'imaginative Maryse est une bonne joueuse d'échec et de dames. Elle est souvent rêveuse en classe. Elle est particulièrement heureuse lorsqu'elle construit ou invente des gadgets avec des "LEGO," "Meccano" ou "Gearopolis". Aussi, elle semble apprendre mieux lorsqu'on lui permet de dessiner ou de griffonner en faisant ses devoirs. Elle semble aussi préférer que des images accompagnent ce qu'elle lit. Maryse trouve ça plus facile de comprendre une information dans une matière lorsque le professeur écrit au tableau des notes sur la matière enseignée.
4	Céline en mouvement Céline joue dans l'équipe de hockey de l'école et dans l'équipe de football de son quartier. Elle pratique aussi le tennis, le ski et la natation. Elle s'intéresse aussi à la danse. Elle aime inventer des gadgets, monter et démonter des petits moteurs. Elle est toujours volontaire lorsqu'une activité physique est proposée.
5	Aline, au diapason de la musique On l'appelle celle qui aime la musique, qui en parle, qui en mange. Elle chantonne et fredonne à tout hasard et à longueur de journée. Elle apprend mieux en écoutant de la musique en même temps qu'elle fait ses devoirs. Elle est très consciente des sons qu'elle entend, que ce soit le son d'un clocher distant ou le cricri des cigales. En même temps, elle discerne ce qui échappe à l'attention de ses amis et amies de classe. Elle apprécie la poésie, les chansons et il lui arrive d'improviser à partir de mélodies connues.
6	Sarah, l'amie Élue par les autres élèves de sa classe comme membre du comité de classe, elle s'intéresse aux projets, aux sorties et aux initiatives de sa classe. Sarah est une débrouillarde, si un problème ou un conflit quelconque surgit, elle propose des solutions. Lorsqu'un élève de sa classe a des moments difficiles, Sarah est là pour le supporter ou l'écouter ou le consoler. Sarah est une personne populaire dans son entourage. Elle va souvent chez ses amis et amies.

7

Malou, l'unique

Malou préfère travailler seule. Toutefois, elle n'hésite pas à demander de l'aide, au besoin. Elle est une élève tranquille, fréquente peu d'amies et semble savoir ce qu'elle veut et ce qu'elle aime. Elle s'habille, agit et se comporte à sa façon, elle n'imité pas les autres. Elle se trouve un coin préféré ou un endroit privé pour faire ce qu'elle aime.

Dans les cases en bas de la page, écrit les noms des 7 personnes, partant à gauche, celle qui est «moins comme toi» et en allant vers la droite à celle «qui est plus comme toi».

Moins comme toi							Plus comme toi

Annexe II**Mon style de pensée**

1. J'aime écrire des histoires.

Pas comme je pense ou
je fais

0 1 2 3 4 5 6

Tout à fait comme je
pense ou je fais

2. Je joue ou j'aimerais jouer d'un instrument de musique.

Pas comme je pense ou
je fais

0 1 2 3 4 5 6

Tout à fait comme je
pense ou je fais

3. Je passe beaucoup de mon temps libre à dessiner.

Pas comme je pense ou
je fais

0 1 2 3 4 5 6

Tout à fait comme je
pense ou je fais

4. J'ai plusieurs bon(nes) ami(e)s.

Pas comme je pense ou
je fais

0 1 2 3 4 5 6

Tout à fait comme je
pense ou je fais

5. Je pose beaucoup de questions sur comment les objets fonctionnent.

Pas comme je pense ou
je fais

0 1 2 3 4 5 6

Tout à fait comme je
pense ou je fais

6. Je compte dans ma tête rapidement.

Pas comme je pense ou
je fais

0 1 2 3 4 5 6

Tout à fait comme je
pense ou je fais

7. Je suis habile dans les sports.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
8. Je me rappelle des mélodies de chansons.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
9. Je vois dans ma tête des images quand je pense à quelque chose.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
10. J'aime faire des mathématiques.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
11. Je sais quand une note musicale est jouée fausse.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
12. Je me montre indépendant(e) et tenant à mes idées.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
13. J'aime raconter des histoires et des «farces».								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
14. Je lis des cartes, des tableaux et des diagrammes sans difficulté.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
15. J'aime sortir pour rencontrer des ami(e)s.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
16. Je semble être une personne populaire.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
17. J'ai une bonne mémoire pour les noms de personnes, de lieux, les dates ou les détails.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

18. J'aime résoudre des mots croisés, jouer au Scrabble ou au Anagramme.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

19. Je chante juste.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

20. Je remue, bouge, tapote ou gigote lorsque je suis assis sur une chaise.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

21. Je rêveasse souvent durant une journée.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

22. Je prends plaisir aux activités d'art.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

23. J'écoute des chansons à la radio, sur cassette ou sur CD chaque jour.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

24. J'aime travailler ou jouer à l'ordinateur.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

25. Je sais lorsqu'une personne est en colère ou triste ou joyeuse.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

26. Je pressens souvent ce qui arrivera.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

27. Je tiens ma chambre propre et en ordre.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

28. Je réagis fortement aux opinions controversées.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
29. Je m'interroge sur les origines et l'aboutissement de l'univers.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
30. Je me déplace facilement et gracieusement dans l'espace.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
31. Je dessine des objets et des personnes de façon précise.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
32. Je peux mimer les gestes, les manières et les comportements d'autres personnes.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
33. J'aime lire dans mes temps libres.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
34. Je joue aux échecs, aux dames ou à d'autres jeux stratégiques et je gagne souvent.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
35. La musique m'aide à étudier.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
36. Avant de me décider à quelque chose je pèse le pour et le contre.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
37. Je vérifie si les autres comprennent ce que je leur dis.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
38. Je sais lorsque mon humeur change.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

39. Je pratique des activités physiques telles la natation, le cyclisme, la course...

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

40. J'épelle et j'orthographe les mots sans difficulté.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

41. Je passe des heures à tenter de résoudre des problèmes.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

42. J'ai des projets, des rêves.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

43. J'aime monter et démonter des objets.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

44. Je me plais à penser à ma vie, à mes désirs et à mes croyances.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

45. J'aime classifier et catégoriser.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

46. J'apprécie les jeux de mots.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

47. J'ai un kit de chimie et d'autres sciences avec lesquels j'aime faire des expériences.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

48. J'aime toucher ou manipuler ce que je vois.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

49. Je collectionne des CDs et des cassettes.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
-------------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	---------------------------------------

	0	1	2	3	4	5	6	
50. Je suis attentif(ve) lorsque j'écoute une histoire.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
51. J'aime danser à une musique rythmée.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
52. J'aime me retrouver seul(e) pour poursuivre mes intérêts personnels.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
53. J'aide mes ami(e)s dans le besoin.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
54. Je me donne des buts et des projets.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
55. J'aime visionner des films et des diapositives et regarder des photographies.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
56. J'ai besoin de toucher les gens lorsque je leur parle.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
57. Je me rappelle facilement les mélodies ou les chansons que j'entends.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
58. Je lis beaucoup et souvent.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
59. Je m'adonne à des activités physiques de façon régulière.								
Pas comme je pense ou je fais	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
60. Je me promène souvent avec un «walkman» ou une radio portative.								

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
61. Je m'amuse ou je me distrais souvent à griffonner sur des feuilles ou sur des pages de livres.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
62. Je me débrouille dans mes activités de chaque jour.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
63. J'organise souvent des activités dans mon entourage.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
64. Je travaille bien seul(e).							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
65. J'aime travailler sur l'ordinateur pour écrire des textes.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
66. Je suis un(e) bon(ne) gardien(ne) de jeunes enfants.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
67. J'aime lire des bandes dessinées et des livres illustrés.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
68. Je parle souvent de jeux vidéo ou d'histoires d'horreur.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
69. Je fredonne des chansons dans ma tête.							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6
70. Je participe à des activités parascolaires (clubs sociaux ou sportifs).							
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

71. Je résous des problèmes difficiles (conceptuels).

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

72. Je me rappelle à peu près tout ce que je lis.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

73. Je connais différents genres de musique.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

74. Je chante dans une chorale.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

75. Je suis habile dans un art.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

76. Je touche les objets lorsque je me promène ou lorsque je me déplace dans la maison.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

77. Je suis celui (celle) qu'on consulte lorsqu'il y a un conflit dans ma famille.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

78. J'ai confiance en moi.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

79. Je suis entreprenant(e).

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

80. Je peux suivre la mesure dans une pièce musicale.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	

81. Je décide par moi-même ce que je pense, ce que je fais et comment je m'habille.

Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
-------------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	---------------------------------------

	0	1	2	3	4	5	6	
82. J'aime bavarder sur tout et sur rien.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
83. J'adore faire des mots croisés ou des casse-tête ou résoudre des énigmes.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
84. Je me plais à jouer aux cartes ou aux jeux de société.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
85. Je lis rapidement.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
86. J'exprime comment je me sens en le créant en action.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
87. J'aime résoudre des énigmes.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
88. Je dispose ou je décore des objets de façon esthétique, afin que ce soit plaisant pour l'oeil.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
89. Je suis motivé(e) à travailler dans des projets indépendants.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
90. Je complète tous les problèmes d'un devoir avant de vérifier les réponses.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
91. Je conçois de nouveaux gadgets.								
Pas comme je pense ou je fais								Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6	
92. Je me rappelle des messages qui me sont confiés.								

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

93. Je trouve plaisir à dessiner des formes géométriques.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

94. Je m'exprime avec un vocabulaire riche.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

95. Je connais les mélodies de plusieurs chansons.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

96. Je trouve les failles dans les raisonnements faux des gens.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

97. J'aime m'exprimer dans les discussions de famille.

Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

98. J'ai beaucoup de considération et de coeur pour les sentiments des autres.

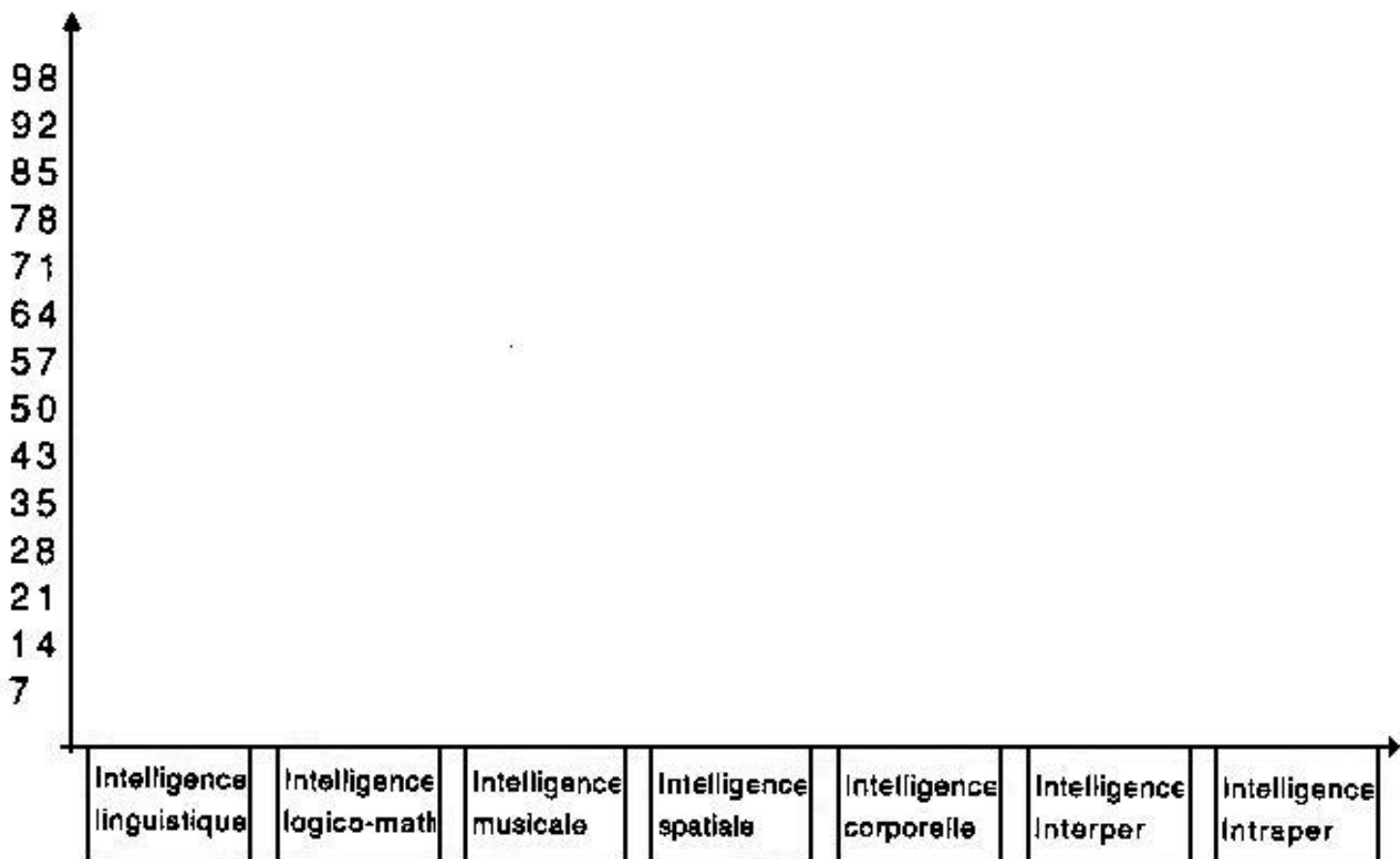
Pas comme je pense ou je fais							Tout à fait comme je pense ou je fais
	0	1	2	3	4	5	6

COMPILATION DES RÉSULTATS:

Liste des items se rapportant aux différentes échelles

1	5	2	3	7	4	12
13	6	8	9	20	15	25
17	10	11	14	30	16	26
18	24	19	21	32	38	28
33	29	23	22	39	53	42
40	34	35	27	43	62	44
46	36	49	31	48	63	52
50	37	57	55	51	66	54
58	41	60	61	56	70	64
65	45	69	67	59	77	78
72	47	73	83	68	82	79
85	71	74	88	75	84	81
92	87	80	91	76	97	89
94	96	95	93	86	98	90

Intelligence linguistique	Intelligence logico-math	Intelligence musicale	Intelligence spatiale	Intelligence corporelle	Intelligence interper	Intelligence intraper
------------------------------	-----------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------	--------------------------





Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Une difficulté d'apprentissage sous la lentille du modèle des intelligences multiples

Raymond Leblanc

Éducation et francophonie

Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997

Les difficultés d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article examine comment le modèle des intelligences multiples propose une nouvelle conception de l'intelligence humaine dans une perspective constructiviste et socioculturelle. L'auteur décrit comment le modèle s'insère dans une trajectoire développementale où tout humain construit trois types d'apprentissage et quatre vagues de symbolisation complémentaires. L'auteur présente ensuite deux applications pratiques. La première propose une instrumentation pour évaluer le profil des intelligences multiples. La deuxième rapporte les forces identifiées chez les élèves en difficulté d'apprentissage.

RETOUR

ABSTRACT

This article studies how the multiple intelligence model proposes a new conception of human intelligence from a constructivist, sociocultural perspective. The author describes how the model is inscribed within a developmental trajectory in which every human being constructs three learning styles accompanied by four stages of symbolization. Two practical applications are then presented. The first proposes instrumentation for assessment of multiple intelligence profiles. The second details the strengths identified in students with learning difficulties.

RETOUR

RESUMEN

Este artículo examina la nueva concepción de la inteligencia humana según la perspectiva constructivista y sociocultural que propone el modelo de las inteligencias múltiples. El autor describe cómo el modelo se inserta en la trayectoria del desarrollo en la cual todo ser humano construye tres tipos de aprendizaje y cuatro movimientos de simbolización complementarios. El autor presenta dos aplicaciones prácticas. La primera propone una instrumentación que permite evaluar el perfil de las inteligencias múltiples. La segunda reporta las fuerzas identificadas entre los alumnos con dificultades de aprendizaje.

RETOUR

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

L'impact du style cognitif sur les apprentissages

Janine FLESSAS

Centre d'évaluation neuropsychologique, Montréal

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Introduction
- Qu'est-ce qu'apprendre?
- Qu'est-ce donc que le style cognitif?
- Relation entre le style cognitif et le fonctionnement cérébral
- Les quatre quadrants de l'apprentissage
- Style cognitif et matières
- Style cognitif et pédagogie
- Conclusion
- Bibliographie

Résumé

Cet article propose une réflexion sur l'impact du style cognitif sur la façon dont un apprenant peut gérer ses apprentissages. Partant du principe que personne n'apprend tout à fait de la même façon, il en résulte que l'enseignement prodigué à l'enfant par l'intermédiaire de ses parents ou des pédagogues peut être reçu très diversement par celui-ci. Outre le rôle de la motivation et du niveau intellectuel, rôles qui ne sont pas négligeables, il s'avère intéressant de prendre en compte un ensemble de variables de nature cognitive, variables que se partagent «l'apprenant» tout autant que «l'enseignant». La définition que le Russe Alexander Luria donne des styles cognitifs sera mise ici en relation avec la compréhension qu'offrent les travaux d'Antoine de La Garanderie quant aux implications pédagogiques des styles d'apprentissage. Cette démarche rendue opérationnelle par Flessas et Lussier permettra de cerner les caractéristiques propres aux quatre styles cognitifs qui découlent des travaux entrepris par les auteurs qui viennent d'être mentionnés.

Dans cette optique, apprendre nécessite de la part du sujet comme de la part de l'enseignant, de mettre en place un projet de percevoir, de mémoriser et de comprendre chacune des informations nouvellement présentées. Pour être efficace, ce projet devra tenir compte à la fois du style cognitif privilégié par l'apprenant tout autant que de celui de l'enseignant. En effet, on communique d'autant mieux à l'autre la connaissance qu'on la conçoit soi-même d'une façon similaire. Cependant, en questionnant de façon systématique les enfants d'une classe sur les voies qu'ils ont privilégiées dans le cadre de tel ou tel apprentissage, l'enseignant peut devenir expert pour varier la présentation de sa matière. De plus, l'apprenant lui-même, en écoutant ses pairs, découvre qu'il y a d'autres façons de percevoir, de mémoriser ou de comprendre que les siennes et il peut alors diversifier ses moyens d'approche de la connaissance et augmenter sa propre efficacité cognitive.

L'enseignement de groupe, lorsqu'il est conçu de cette manière, devrait donc permettre un enrichissement réciproque entre les élèves, de même qu'entre eux et leurs enseignants.

Abstract

This article discusses the impact of cognitive style on the way students manage their learning. On the principle that no person learns all things in quite the same way, it follows that a child may respond in many different ways to the teaching of his or her parents and teachers. Beyond the roles of motivation and intellectual level - which are not negligible - it is interesting to consider a set of cognitive variables common to both "learner" and "teacher". The definition of cognitive styles by the Russian Alexander Luria is juxtaposed with the ideas of Antoine de La Garanderie on the pedagogical implications of learning styles. The operationalization of this approach by Flessas and Lussier allows us to pinpoint the characteristics specific to the four cognitive styles derived from the work of Luria and de La Garanderie.

From this perspective, learning requires both the student and teacher to develop a plan for perceiving, memorizing and understanding each newly presented item of information. To be effective, this plan must take into account the cognitive style favoured by both the learner and teacher. The ease with which they communicate knowledge to each other depends on how similarly they conceive that knowledge. By systematically questioning the children in class on their preferred approach to a specific learning situation, teachers may become expert at varying the presentation of their material. Also, students, by listening to their peers, discover that there are ways other than their own to perceive, memorize and understand; they may therefore be able to diversify their approaches to learning and improve their cognitive efficiency.

Group teaching, when understood in this way, should lead to reciprocal enrichment among the students as well as among the students and their teachers.

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre el impacto que tiene el estilo de aprendizaje sobre la forma de gestionar los aprendizajes que utiliza un aprendiente. Partiendo del principio que nadie aprende de la misma manera, se deduce de ello que la enseñanza prodigada a un niño puede ser percibida por éste de manera diferente según sea prodigada por sus padres o de la parte de padagogos. Independientemente del rol que juega la motivación y del nivel intelectual, roles que no son despreciables, es importante de tomar en consideración un conjunto de variables de naturaleza cognitiva, variables que comparte tanto el «aprendiente» que el «maestro». La definición que el ruso Alexander Luria ofrece de los estilos cognitivos será relacionada con la comprensión que ofrecen los trabajos de Antoine de la Granderie en lo que concierne a las implicaciones pedagógicas de los estilos de aprendizaje. Este procedimiento, operacionalizado por Flessas y Lussier, permitirá identificar las características propias a los cuatro estilos de aprendizaje que se desprenden de los trabajos de los autores antes mencionados.

Bajo esta óptica, aprender requiere tanto de la parte del sujeto como del maestro, la instrumentalización de un proyecto para percibir, memorizar y comprender cada una de las informaciones nuevas que se presentan. Para ser eficiente, dicho proyecto deberá tomar en consideración tanto el estilo de aprendizaje del aprendiente que el del maestro. Efectivamente, comunicamos mejor nuestro conocimiento si lo concebimos de manera similar al del otro. Así pues, al cuestionar de manera sistemática a los niños de una clase sobre las avenidas que ellos escogieron en el cuadro de tal o cual aprendizaje, el maestro puede convertirse en un experto con el fin de diversificar la presentación de su materia. Además, el aprendiente mismo, al escuchar a sus pares, descubre que existen otras maneras de percibir, de memorizar o de comprender que las suyas y puede así diversificar sus maneras de acceder al conocimiento y aumentar su propia eficiencia cognitiva.

La enseñanza en grupo, cuando es concebida de esta manera, debería permitir un enriquecimiento recíproco entre los alumnos, así como entre ellos y sus maestros.

Introduction

Cet article cherchera à offrir une définition de l'apprentissage, à la lumière des styles cognitifs. Ces derniers seront d'abord présentés à travers les théories de différents auteurs qui les ont mis en relation avec le fonctionnement

cérébral. Par la suite, une relation sera proposée entre styles cognitifs et apprentissages, impliquant à la fois l'apprenant et l'enseignant ainsi que la matière concernée. Dans ce contexte, «l'apprenant» désigne toute personne qui cherche à acquérir une connaissance nouvelle, quel que soit son âge, tandis que «l'enseignant» désigne celui qui est porteur de cette connaissance et qui cherche à la transmettre, ce qui naturellement englobe tout autant les parents que les enseignants.

Apprendre est une activité partagée par tous les hommes et les femmes, petits ou grands, du moins aussi longtemps que leur permet leur fonctionnement cérébral. Cependant, les connaissances humaines sont infiniment diversifiées d'une personne à l'autre et l'expérience nous apprend que l'enseignement prodigué dans le cadre des «institutions» n'est pas toujours à l'origine de ces connaissances. Le rôle du style cognitif sur la curiosité intellectuelle manifestée par l'enfant, dès son plus jeune âge, jouera en grande partie sur son appétence ou non à profiter du cadre scolaire. Par ailleurs, le style cognitif appartenant en propre à chaque enseignant offrira ou non l'amarre nécessaire à l'apprenant pour bénéficier de cet enseignement.

Dès le moment où le bébé vient au monde, et possiblement même au cours des derniers mois de sa vie intra-utérine, il est confronté jour après jour à des expériences nouvelles auxquelles il doit trouver la meilleure façon de s'adapter. Cet apprentissage cumulatif est manifestement déjà à l'origine de son développement cognitif, et chacun sait combien la privation de stimulations langagières, sensorielles ou motrices en bas âge risque de se traduire par un retard plus ou moins permanent au niveau des acquisitions ultérieures, tant sur le plan psychomoteur que sur la maturation même des processus de pensée. Ainsi, être mis de façon répétée en présence de situations nouvelles apparaît bien nécessaire au développement de son intelligence et en contre partie, cette dernière lui assurera la capacité de s'adapter à plus de situations nouvelles. On pourrait donc ainsi traduire ce paradoxe sous la forme suivante: plus l'enfant grandit dans un environnement stimulant, plus il a de chances d'optimiser son potentiel intellectuel et plus ce dernier est élevé, plus il devrait permettre à cet enfant de répondre de façon appropriée à de nouvelles stimulations. Bien que ces propos pleins d'optimisme puissent réjouir certains parents ou éducateurs, nous nous devons de rappeler que l'intelligence demeure quoi qu'il en soit un concept relatif, propre à chaque société, et pouvant prendre des formes très diverses que nos tests de quotient intellectuel sont loin de pouvoir complètement cerner. Pour s'en convaincre, il suffit de lire les derniers écrits de David Coleman sur l'intelligence émotionnelle ou ceux de Howard Gardner sur les intelligences multiples. Toutefois, optimiser son potentiel intellectuel ne veut pas dire en soi qu'on fait naître un génie de l'enfant qui nous est confié, mais simplement que le milieu éducatif s'efforce de lui offrir les conditions optimales à son développement. Ajoutons enfin que l'hyperstimulation peut être à sa façon aussi dommageable que l'hypostimulation. Tout demeure donc une question de bon sens et, malheureusement, trop souvent une question de conditions socioculturelles plus ou moins propices à cette stimulation.

Ainsi, lorsque l'enfant atteint l'âge de la scolarité, il aura derrière lui cinq ou six années au cours desquelles il a pu rencontrer un certain nombre de situations de tous ordres, plus ou moins riches d'enseignements, selon la qualité de la médiation fournie par son milieu éducatif. Cette médiation, qui s'effectue largement avec le support du langage, caractérise en effet la qualité des échanges entre l'enfant et les adultes qui en prennent soin, ceux-ci ayant pour responsabilité d'éveiller sa curiosité en rendant significatives les expériences vécues et en provoquant le questionnement de l'enfant. Ces adultes font aussi office de médiateurs lorsqu'ils répondent de leur mieux aux innombrables et souvent surprenantes questions des tout-petits, telles que:

- *Pourquoi la neige est froide?*;
- *Pourquoi les feuilles tombent?*;
- *Où s'en va l'eau de la baignoire?*;
- *Où est le monsieur qui parle à la radio?*;
- etc.

Qu'est-ce qu'apprendre?

«Apprendre» à l'école requiert de la part de l'enfant qu'il ait appris au préalable à écouter, à regarder, à se questionner, à faire des liens de cause à effet et à différencier le réel de l'imaginaire. Compte tenu de la grande variété des conditions socio-économiques et socioculturelles dans lesquelles grandissent nos tout-petits au Canada, on peut comprendre qu'ils ne partent pas tous avec des chances égales dans la vie scolaire et que les professeurs de maternelle et de pré-maternelle aient souvent fort à faire pour tenter de faire rattraper leurs retards aux plus démunis d'entre eux. En effet, on peut certainement affirmer qu'apprendre, ça s'apprend et qu'il est donc possible d'éveiller la curiosité, de faire naître le raisonnement, d'éduquer la capacité d'écoute et d'observation au cours de ces années primordiales d'éducation préscolaire et bien sûr au delà.

Pourtant, dès ses premières années, chaque enfant a sa personnalité propre, et son développement s'effectue à

travers des stades successifs qui ne seront pas forcément similaires d'un tout-petit à un autre. L'un privilégiera les expériences motrices aussitôt qu'il aura découvert la marche et il étonnera son entourage par la vigueur de ses explorations «spatiales» dans son environnement immédiat ou plus éloigné. Ceci se fera très souvent au dépens du langage, ce dernier n'apparaissant que quelques mois plus tard. Un autre sera précocement fasciné par les sons, cherchera à les reproduire et se montrera très tôt capable d'établir de petits dialogues avec les personnes autour de lui. Pour celui-ci, l'investigation de l'espace n'engendrera sans doute pas la même exubérance motrice que pour le précédent. C'est ainsi que Paul L. Harris de l'Université d'Oxford a pu écrire :

«Les différentes composantes du développement infantile progressent de manière simultanée mais non synchrone, selon plusieurs séquences de performances relativement indépendantes».

Cette variabilité individuelle fait que l'enseignant du préscolaire, malgré ses efforts, ne parviendra pas toujours à rejoindre, au même moment, tous les enfants de sa classe et que pour certains d'entre eux, il lui faudra utiliser une pédagogie différente de celle qui a pourtant bien rejoint les autres. Ces différences individuelles se refléteraient notamment à travers le style cognitif privilégié par l'apprenant face à l'information qui lui est transmise.

Qu'est-ce donc que le style cognitif?

Le style cognitif est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle.

Les modalités sensorielles les plus sollicitées dans l'apprentissage sont certainement l'ouïe et la vue, même si l'on sait aussi à quel point le geste et le toucher peuvent être nécessaires à certains enfants, en particulier ceux qui présentent une déficience visuelle ou même auditive. Partant de cette constatation, Antoine de La Garanderie, dans les années 1980, a tenté d'explorer le monde des *visuels* et des *auditifs*, afin de concevoir une pédagogie appropriée pour chacun de ces groupes. Il a aussi analysé finement les différents paramètres intervenant dans la constitution des «profils pédagogiques» et s'est révélé lui-même un remarquable pédagogue à l'écoute de ses élèves. Ceci se passait en France, tandis que dès les années 1960, tant en Russie qu'aux États-Unis, un autre courant naissait autour de la relation entre la cognition et le fonctionnement cérébral, recherchant des paramètres de nature beaucoup plus neurophysiologique que pédagogique. C'est dans cette perspective que la neuropsychologie, sur les traces de Spearman et de Broca, prit de plus en plus d'ampleur, cherchant à relier aussi étroitement que possible chaque hémisphère et chacune des zones qui les constituent aux fonctions cognitives qui leur sont propres. Cette approche continue de s'avérer très fructueuse chez les sujets souffrant de lésions cérébrales, en particulier à la suite d'accidents cérébro-vasculaires, donc d'atteintes généralement bien focalisées. Toutefois, jusqu'à présent, elle s'est avérée de peu d'utilité pour la compréhension des troubles développementaux des enfants ou même simplement de leurs difficultés d'apprentissage.

Une autre notion prit alors naissance, apportant un éclairage à la fois nouveau et très prometteur, car elle permettait d'établir des liens beaucoup plus directs entre le traitement cérébral de l'information et la façon dont celle-ci était proposée au sujet. Dans son ouvrage de psychologie cognitive paru en 1967, U. Neisser fut le premier à décrire deux processus cognitifs bien différenciés permettant un traitement soit *sériel* soit *parallèle* des informations. Dans cette optique, le mot *sériel* réfère essentiellement à la nature séquentielle des stimuli qui nous parviennent par la voie auditive. Le mot *parallèle* quant à lui, évoque directement la nature globale des stimuli qui nous parviennent à travers la voie visuelle. Peu de temps après, en 1973, le Russe A. Luria publiait un ouvrage remarquable, traduit en anglais sous le titre *The working brain*, dans lequel il présentait, entre autres, cette dichotomie du fonctionnement cognitif sous les termes *séquentiel* et *simultané*, qui ne recouvraient toutefois que partiellement ceux de Neisser. En effet, l'originalité de la conception de Luria repose sur la mise en évidence de processus simultanés, de nature non seulement visuospatiale mais aussi linguistique. C'est sur ces derniers que reposerait la compréhension par le sujet de structures logico-grammaticales complexes, requérant le plus souvent une représentation visuelle imagée «quasi-spatiale». Ainsi, il ne suffit plus pour l'apprenant de connaître isolément le sens de chacun des mots, il lui faut saisir les relations entre ceux-ci, relations qui s'articulent notamment autour de l'usage de conjonctions (au-dessus, à la droite, au centre, etc.) ou de constructions grammaticales dans lesquelles l'ordre des mots diffère de l'ordre temporel (par exemple : *J'ai déjeuné après avoir lu le journal*).

Ainsi, selon Luria, un déficit dans cette sphère simultanée verbale constitue clairement l'équivalent d'une atteinte des habiletés de construction simultanée visuo-spatiale dans le registre non verbal. L'auteur fait alors spontanément le lien entre ce déficit fonctionnel et un déficit sur le plan de la compréhension des métaphores du

langage ainsi que sur la capacité d'effectuer des raisonnements mathématiques, ce qui ouvre naturellement la voie à une mise en relation du style cognitif et de la pédagogie.

Depuis la parution de la batterie cognitive de Kaufman et Kaufman (K.ABC, 1983), la dichotomie des processus séquentiels et simultanés est bien connue des pédagogues, même si dans la construction de leur épreuve, les auteurs ont opté davantage pour les conceptions de Neisser que pour celles de Luria. En effet, l'échelle des processus simultanés du K ABC évalue exclusivement les habiletés perceptuelles, visuo-spatiales ou constructives reposant sur une entrée visuelle de l'information. Par ailleurs, une confusion subsiste parfois dans l'esprit de ses utilisateurs, du fait que les termes *séquentiel* et *simultané* peuvent s'appliquer tant au fonctionnement cérébral qu'à la matière étudiée ou encore à la méthode utilisée par l'enseignant et bien sûr par l'apprenant lui-même, ce qui génère des implications différentes qui seront présentées tour à tour.

Relation entre le style cognitif et le fonctionnement cérébral

La conception de Neisser diverge particulièrement de celle de Luria dans ce domaine. Pour le premier, le mode sériel repose essentiellement sur le fonctionnement de l'hémisphère gauche; il se caractérise par un traitement verbal analytique, temporel, centré sur les détails et les particularités du stimulus étudié et il s'exprime à travers une pensée logique et rationnelle. Le mode parallèle, dans cette optique, se trouve être, au contraire, l'apanage de l'hémisphère droit et se caractérise par un traitement synthétique, largement visuo-spatial, privilégiant le contour et la gestalt des stimuli et se traduisant à travers une pensée intuitive et créatrice. Il s'agit ici d'une dichotomie gauche-droite, au plan des structures cérébrales.

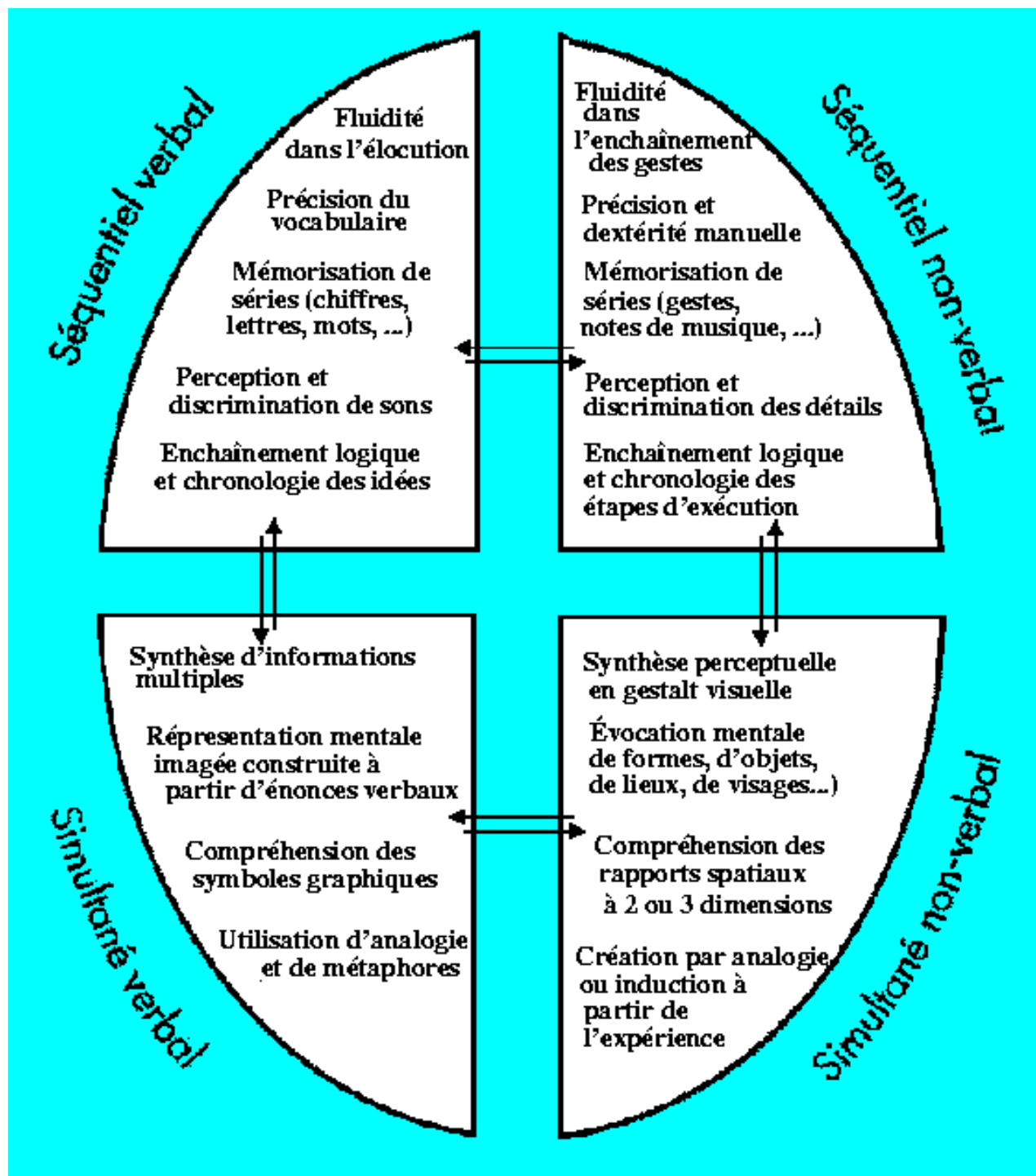
Pour Luria, au contraire, chacun des modes séquentiel et simultané a son siège dans chacun des deux hémisphères, le premier mode étant relié davantage au fonctionnement des zones cérébrales antérieures (fronto-temporales) alors que le second serait plutôt l'apanage des zones postérieures (essentiellement pariétales). Ceci correspondrait donc à une dichotomie avant-arrière.

Par ailleurs, les auteurs tels que Luria, Brown ou Hecaen et Dubois s'entendent pour dire que l'hémisphère gauche sert de support privilégié aux processus utilisant le langage, et ceci pour une grande majorité des humains (incluant même un bon nombre de gauchers). Inversement, l'hémisphère droit, de par sa nature, serait le siège des processus impliquant plutôt la visualisation et la manipulation de l'espace. Cette double dichotomie, gauche-droite et avant-arrière suggère donc la présence de quatre styles cognitifs.

Les quatre quadrants de l'apprentissage

Ainsi, la conception de Luria jointe à celle de La Garanderie, permet de considérer l'existence de quatre styles cognitifs, chacun d'eux ayant ses caractéristiques propres et pouvant donc requérir une pédagogie spécifique. Les travaux de Flessas et Lussier (1995) ont cherché à définir ces quatre styles auxquels ils ont donné les noms suivants: *séquentiel verbal*, *séquentiel non verbal*, *simultané verbal* et *simultané non verbal*, le tout s'inscrivant dans une figure qui permet de saisir leurs spécificités ainsi que leurs interrelations (**Figure A**).

Figure A
Fonctions cognitives rattachées aux 4 quadrants d'apprentissage



Toutefois, fidèles à Luria, les auteurs Flessas et Lussier ont refusé toute prétention localisatrice étroite et considèrent que ces styles cognitifs ont d'abord l'intérêt de présenter différentes façons propres aux individus. En effet, chacun développe au cours des années sa façon de percevoir, d'évoquer, de retrouver en mémoire et de comprendre les diverses connaissances auxquelles il est exposé. Même si ces différentes fonctions cognitives s'opèrent nécessairement dans les structures du cortex cérébral, Luria lui-même reconnaît «qu'elles relèvent de systèmes fonctionnels complexes et qu'elles ne peuvent être localisées à l'intérieur de zones étroites du cortex, ni même de groupes cellulaires isolés. Elles dépendent, au contraire, de plusieurs zones qui travaillent en interaction, chacune d'entre elles ayant son propre rôle à jouer à l'intérieur de ce système fonctionnel complexe (...) De plus, les interactions entre ces diverses zones (...) se modifieront tout au long du développement de l'enfant, en fonction du niveau de compétences auquel il accédera (...)» (traduction libre de *The working brain*, 1976, p. 31).

L'auteur réfère ici notamment à l'évolution de la maîtrise des habiletés quant au savoir lire, écrire et compter. Par exemple, initialement, le décodage en lecture pour être efficace repose sur l'acquisition d'un système de conversion graphème-phonème, syllabe après syllabe, donc de nature essentiellement séquentielle. Ultérieurement, la maîtrise de la lecture, permettant la compréhension de textes de plus en plus longs et

complexes, requiert nécessairement un accès rapide à la reconnaissance des mots dans leur globalité ainsi que la mise en relation des idées telles que décrites précédemment par le biais des processus simultanés verbaux, chers à Luria.

Il s'avère à présent possible de définir chacun des modes séquentiels et simultanés selon les modalités verbales ou non verbales sur lesquelles ils s'exercent. De plus, dans chacun des quadrants ainsi constitués, il est possible de différencier des tâches qui sollicitent de façon particulière les habiletés propres à ce quadrant sur le plan de la perception, de la mémoire ou de la pensée, tel que l'ont décrit les auteurs albertains Das *et al.* en 1975. Ainsi, le processus *séquentiel verbal* permet de percevoir et de conserver en mémoire de travail un certain nombre d'éléments verbaux (syllabes, mots, chiffres, etc.) en respectant fidèlement l'ordre chronologique de leur présentation. Lorsque cette habileté s'exerce dans le registre du raisonnement et de la pensée, elle permet entre autres d'opérer des relations de causalité, de concevoir des enchaînements logiques entre les phases successives d'un discours et d'atteindre une maîtrise croissante dans le maniement du lexique et des structures syntaxiques et grammaticales usuelles. Ce traitement cognitif s'exerce donc nécessairement à travers un langage parlé ou intériorisé. En contre partie, ce même processus *séquentiel*, lorsqu'il s'exerce dans un registre *non verbal*, met en jeu essentiellement une activité d'analyse interne des stimuli tant visuels que sonores (suites musicales) ou gestuels (enchaînements de mouvements ou de postures). Il permet donc d'obtenir un déroulement précis, mémorisant le rythme voulu et la séquence des étapes requises dans l'exécution d'une tâche donnée. C'est un processus beaucoup plus multisensoriel que le précédent puisqu'il peut requérir simultanément ou successivement les modalités visuelle, auditive (sonore), tactile et kinesthésique, sans pour autant que le sujet utilise nécessairement de langage intériorisé. Ce dernier toutefois s'avérera souvent nécessaire lors de l'apprentissage de telles habiletés non verbales, du moins aussi longtemps que ces dernières ne seront pas automatisées. On voit alors ici comment un même processus peut s'articuler en prenant appui simultanément ou successivement sur plusieurs modalités sensorielles, et comment chacun des quadrants peut être sollicité pour supporter le fonctionnement des quadrants adjacents.

Le processus *simultané non verbal* s'exerce lui aussi selon les tâches, à travers un mode de perception, de mémoire ou de pensée. Ainsi, ce processus permet de percevoir les stimuli de façon synthétique et de tenir compte des positions qu'ils occupent dans l'espace. Il est donc aussi responsable de la mémoire de localisation spatiale et il permet la réorganisation d'éléments morcelés en un tout complexe, de même que l'établissement de relations analogiques à travers des matrices de nature non verbale. C'est donc un processus cognitif d'ordre essentiellement visuo-spatial, qui permet de concevoir des modèles complexes bi- ou tridimensionnels mais qui ouvre également la voie à des constructions hypothétiques totalement intuitives, telles que savait en concevoir Einstein.

Enfin, le processus *simultané verbal*, tel que le définit Luria, permet d'extraire le sens général d'une information de nature linguistique en opérant des liens avec les connaissances antérieures et en effectuant une synthèse entre les différentes idées exposées. Ce sera donc le processus à travers lequel se construiront les inférences qui permettent de dépasser le sens littéral de l'énoncé, de créer des tableaux synoptiques mettant en relation les éléments linguistiques entre eux et enfin d'évoquer un monde personnel d'imagerie mentale qui se constitue à partir des contenus verbaux d'un récit. C'est sur cette habileté que s'articulera le plaisir de la lecture de textes romancés.

Style cognitif et matières

Partant de la définition des quatre quadrants que Flessas et Lussier (1995) ont rendus opérationnels, il est possible de concevoir, en référence au cadre pédagogique que certaines matières sont plus faciles à maîtriser que d'autres à travers un processus donné. De plus, même à l'intérieur de chacune des matières, en particulier le français et les mathématiques, les divers objectifs d'apprentissage rejoignent différemment les habiletés propres à chacun des quadrants. C'est ce que présentent la **Figure B** et la **Figure C** suivantes.

Figure B
L'apprentissage du français à travers les quatre quadrants

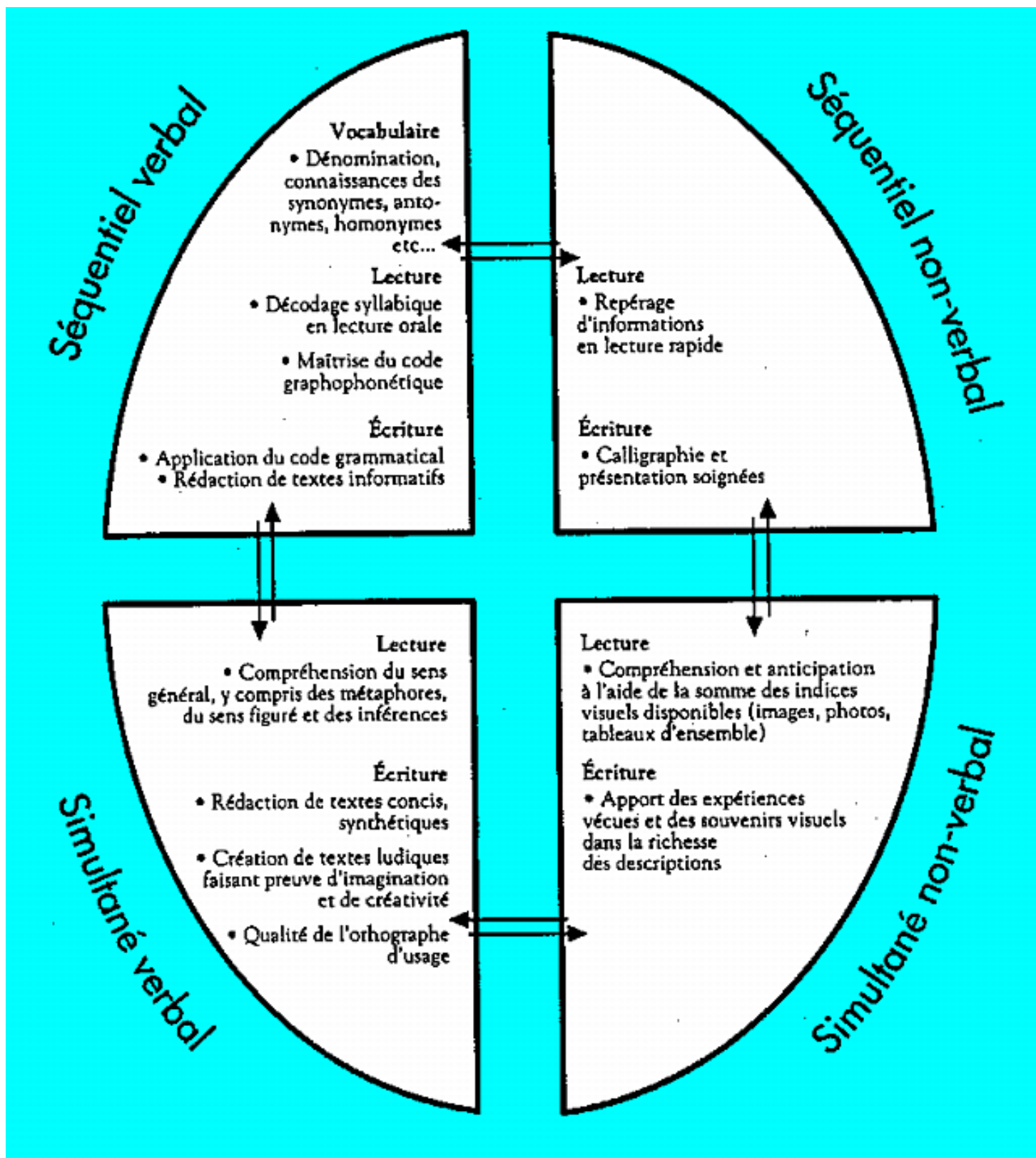
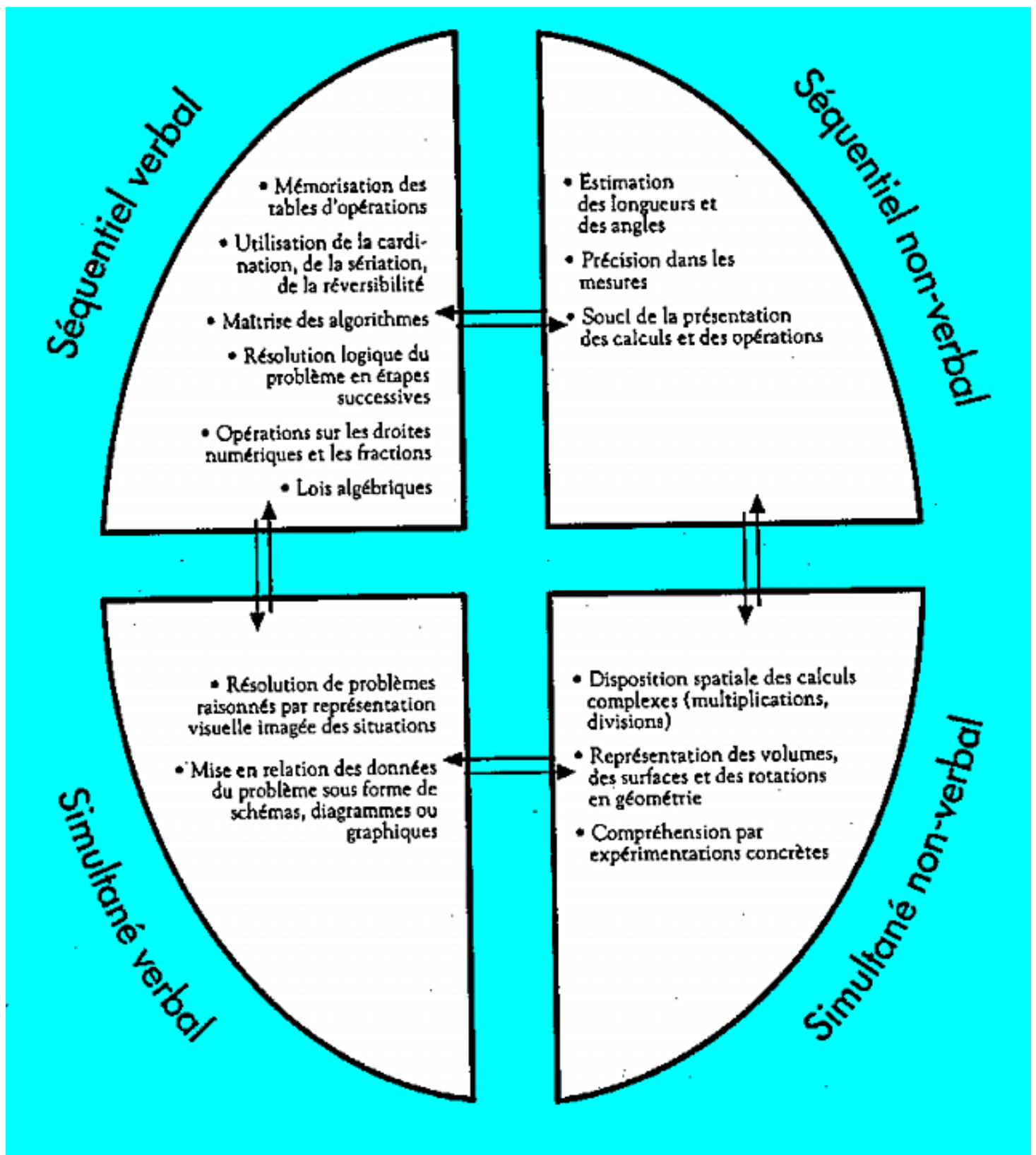


Figure C

L'apprentissage des mathématiques à travers les quatre quadrants



Ainsi, la lecture de tout mot inconnu du sujet ne pourra-t-elle s'effectuer qu'à travers une démarche séquentielle initiale et requerra-t-elle fréquemment une émission sonore pour en vérifier l'exactitude. En contrepartie, être bon en dictée de mots requiert généralement de l'apprenant une double démarche: séquentielle pour respecter l'ordre des lettres dans ce mot, et simultanée pour retrouver en évocation mentale la graphie usuelle de celui-ci et en particulier les lettres «muettes» qui le composent, dans le cas des mots dits «irréguliers» (art, scène, hôpital, etc.).

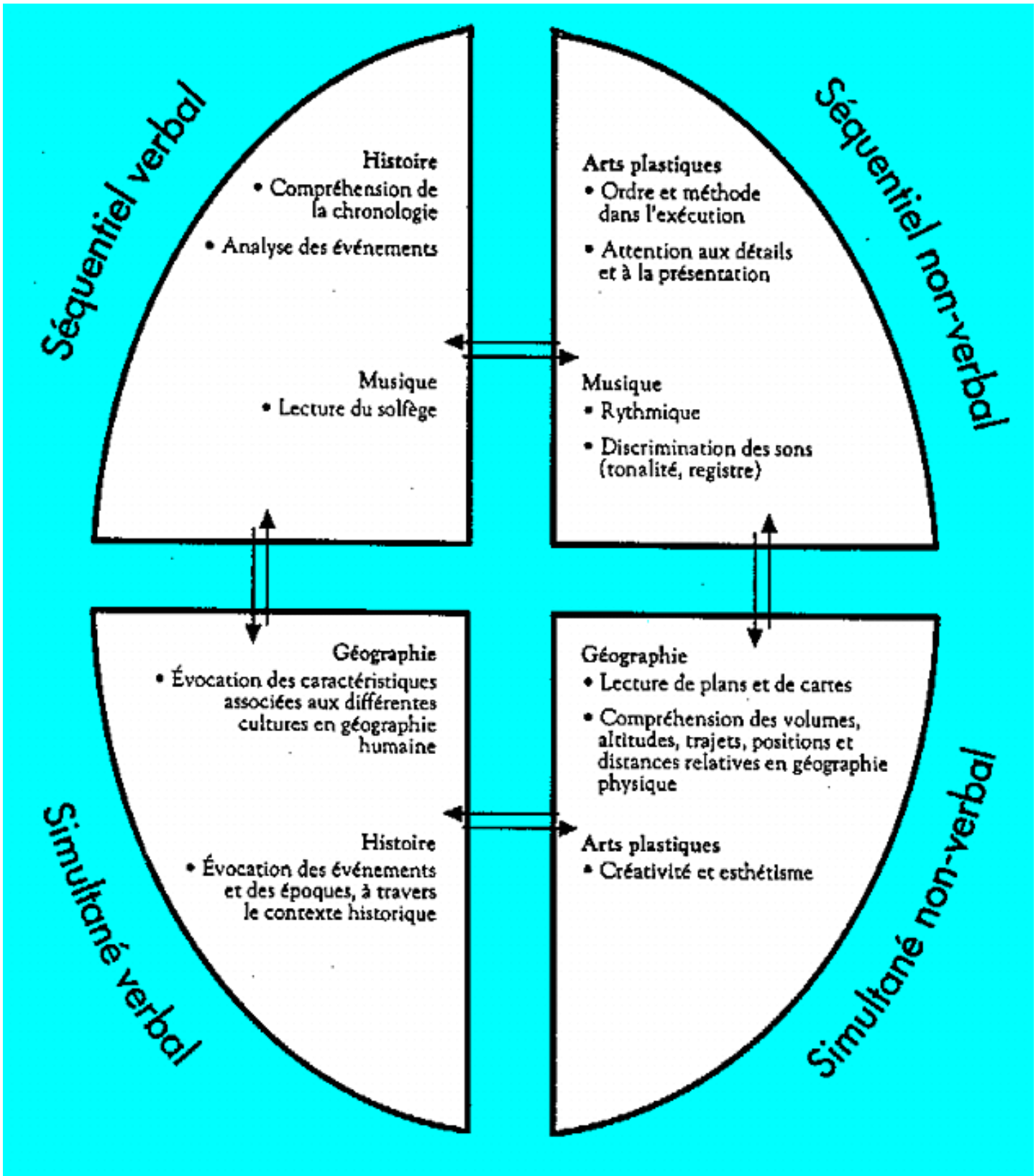
De la même façon, en calcul, effectuer une multiplication sur des nombres à plusieurs chiffres nécessite à la fois une démarche séquentielle pour retrouver en mémoire le «segment» requis dans la table d'addition ou de multiplication et une démarche simultanée qui tiendra compte de la disposition spatiale requise (de droite à

gauche et de haut en bas) pour effectuer correctement l'opération.

Une démarche similaire permet de décomposer de la même façon les objectifs d'apprentissage propres aux autres matières, qu'il s'agisse d'histoire, de géographie, de musique ou d'arts plastiques, chacune d'entre elles requérant à des degrés divers des habiletés propres à chacun des quatre quadrants (**Figure D**). Les exemples suggérés ici sont bien évidemment loin d'être exhaustifs.

Figure D

L'apprentissage de d'autres matières à travers les quatre quadrants

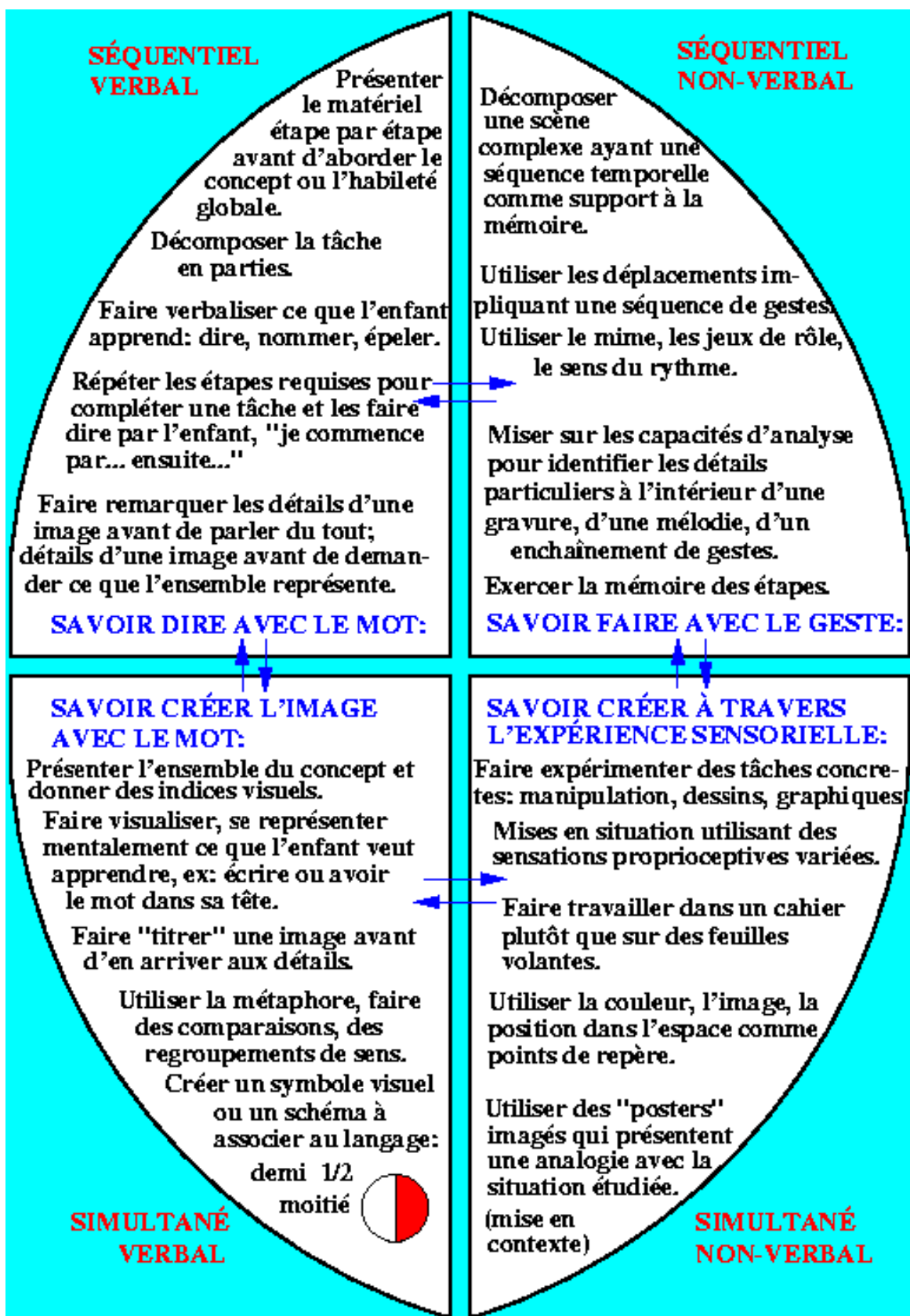


Style cognitif et pédagogie

Considérant à présent ce qui se passe dans la tête de l'enseignant ou dans celle de l'apprenant, s'ajoute ici une 3^e dimension à celles des fonctions cognitives mobilisées et des objectifs propres à la matière enseignée; c'est celle du style privilégié habituellement par le professeur ou l'élève, lorsque l'un a à transmettre et l'autre à assimiler une nouvelle connaissance. Les écrits de La Garanderie apportent ici tout leur sens en décrivant finement ce que sont les modes d'évocation des sujets visuels ou auditifs. De plus, cet auteur a bien senti que «l'arrimage» entre l'enseignant et l'apprenant nécessite l'utilisation d'une modalité commune. Il est fréquent, en effet, que des adultes, surtout ceux et celles qui ont rencontré des difficultés d'apprentissage dans leur enfance, se souviennent d'un professeur exceptionnel. Lui seul savait retenir leur attention, leur permettait de comprendre la matière en construisant des évocations mentales efficaces et ainsi, réussissait à leur faire mémoriser des connaissances qui leur avaient pourtant été jusqu'ici étrangères.

En effet, se mettre en projet d'apprendre nécessite bien de la part de l'élève qu'il soit en mesure de comprendre, afin de pouvoir retenir et retrouver ultérieurement la connaissance. Être un bon pédagogue requiert donc une grande souplesse dans les moyens à utiliser pour rejoindre tous les enfants de son groupe, quel que soit leur style cognitif préférentiel. Ainsi, ces «moyens» d'enseignement devront pouvoir tenir compte spécifiquement des compétences séquentielles ou simultanées propres à chacun des apprenants ainsi que de leur mode préférentiel d'évocation mentale de nature auditive ou visuelle. Il apparaît donc plus judicieux généralement de présenter un même concept à travers des modalités variées plutôt que de se répéter consciencieusement. Un certain nombre de démarches pédagogiques à préconiser se retrouvent dans les suggestions de la **Figure E**.

Figure E
Moyens d'enseignement
Régulation des conduites



Compte tenu de toutes ces variables, il est donc possible d'envisager une pédagogie «sur mesure» que pourra aisément apprendre l'enseignant qui veut être à l'écoute des besoins de ses élèves. Les expériences d'une telle pédagogie se sont avérées très stimulantes, tant pour les maîtres que pour les enfants, comme l'ont constaté les membres de l'équipe de Recherche-action de la Commission scolaire de Victoriaville (Québec), qui offrent, depuis plusieurs années, des séminaires de formation et des supervisions auprès du personnel enseignant. Luc Lacroix, psychologue animateur dans cette équipe, constate que les enfants en difficultés d'apprentissage sont généralement ceux qui n'ont pas appris à se construire de bonnes évocations mentales (auditives ou visuelles) en partant de leur style cognitif préférentiel (séquentiel ou simultané). Ainsi, bon nombre d'enfants hyperactifs

présentent des forces dans le registre simultané non verbal, du fait même que leurs capacités attentionnelles réduites leur ont rarement permis de développer les habiletés d'écoute et de discrimination auditive propres au registre séquentiel verbal. Or, l'apprentissage des matières, surtout en 1^{re} et 2^e années du primaire, repose initialement sur la mise en mémoire des correspondances phonèmes-graphèmes et des tables d'opération en calcul mental, habiletés qui rejoignent naturellement les élèves plus séquentiels. Les enfants hyperactifs sont donc fréquemment en difficultés d'apprentissage, dès le début du primaire. Une pédagogie plus visuelle et kinesthésique, stimulant la formation d'associations entre le son de la lettre et sa forme, avec le support de pictogrammes fantaisistes et de mouvements corporels reproduisant dans l'espace la graphie (comme les gestes Borel-Maisonny) a certainement plus de chances de rejoindre ces enfants. Cette pédagogie s'appuie en effet sur leurs forces dans le registre visuo-spatial et dans le domaine de la créativité tout en leur permettant de «mentaliser» les gestes à accomplir et donc, de canaliser leur agitation motrice.

Une fois maîtrisées les techniques du décodage grapho-phonétique en lecture, c'est à présent les enfants trop séquentiels dans leur style cognitif qui risquent à leur tour de se retrouver en difficultés d'apprentissage. En effet, ceux-ci ont naturellement tendance à n'utiliser qu'un décodage son à son et mot à mot, ce qui ne leur facilite pas l'extraction du sens global du texte. Ceci est particulièrement vrai si les termes utilisés doivent être compris dans un sens figuré et non littéral ou nécessitent l'évocation d'images mentales et d'analogies avec des expériences concrètes. Pour eux, la pédagogie devra utiliser un enseignement très explicite de la signification des mots dans leur sens figuré et un entraînement à une reconnaissance visuelle «eidétique» des mots les plus familiers, afin qu'ils puissent accélérer leur vitesse de lecture et apprendre à utiliser des indices lexicaux pour en deviner le sens. Ce groupe bénéficiera donc généralement d'un enseignement très «verbal» dans sa modalité, mais qui s'assurera d'équilibrer les processus séquentiels et simultanés dans la maîtrise du langage afin que ces enfants ne développent pas exclusivement leurs compétences dans l'apprentissage par coeur.

Par ailleurs, il n'est pas rare de constater qu'un enfant en difficultés d'apprentissage continue d'utiliser de façon non efficiente des stratégies contraires à son style cognitif préférentiel, possiblement parce qu'elles lui ont été enseignées comme telles. Il est alors nécessaire de lui faire prendre conscience de son mode particulier de fonctionnement, afin qu'il parvienne à mettre en place de façon progressive de meilleures habitudes de traitement d'information qui respectent à la fois son mode d'évocation et son style cognitif.

Conclusion

Cet exposé a tenté de préciser en quoi consiste le style cognitif et comment ce dernier se reflète dans les apprentissages. Chacun a sa façon de percevoir, de mettre en mémoire et de donner un sens à l'information qu'il reçoit. La compréhension de cette réalité éclaire alors la variabilité très grande observée parfois à l'égard des résultats aux examens des élèves, particulièrement de ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage.

De façon plus générale, on peut dire que la perception et la mémoire, tant visuelles qu'auditives, constituent les fonctions initiales qui permettront à l'apprenant d'encoder de la meilleure façon possible l'information nouvelle qui lui est proposée au cours d'un enseignement. Ici se joue en particulier la qualité des évocations mentales de nature verbale ou visuelle, qui assurera l'efficacité de l'encodage et du stockage de l'information reçue.

Une fois cette nouvelle acquisition bien perçue et bien mise en mémoire, le sujet devra la mettre en relation avec les connaissances précédemment acquises pour l'intégrer dans son système de pensée. Dans certains cas, cette intégration se fera de façon linéaire et séquentielle, la nouvelle connaissance s'insérant dans une suite logique comme un élément particulier à l'intérieur d'une chaîne de connaissances du même ordre. Dans d'autres cas, elle s'intégrera dans un réseau de concepts et d'images, permettant de concevoir une multiplicité de liens à travers des analogies et des représentations simultanées, ouvrant à leur tour des voies nouvelles à la réflexion et à l'émergence de constructions innovatrices.

Apprendre à apprendre, grâce à la médiation offerte à l'enfant à travers les personnes significatives de son environnement scolaire et familial, débouche donc aussi sur apprendre à penser et ouvre la porte à une multiplicité d'intérêts, de telle sorte que rien ne freine plus le plaisir de la découverte de champs nouveaux à investiguer tout au long de la vie. Pour que chaque enfant puisse évoluer de façon optimale, ses parents tout comme ses pédagogues doivent donc apprendre à le respecter dans son style cognitif, afin de tirer le meilleur parti de ses forces et lui donner tous les moyens requis pour que leur enseignement porte fruit, car personne n'apprend tout à fait de la même façon.

Bibliographie

- BOREL-MAISONNY, S.
Langage oral et écrit. 7^e édition. Paris: Delachaux et Niestle, 1978.
- BROCA P.
Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé suivies d'une observation d'aphasie. Bulletin de la Société d'anatomie, Vol. 6, pp. 330-357, 1861.
- BROWN, J.W.
The neural organisation of language: aphasia and lateralization. Brain and Language, Vol. 3, pp. 482-494, 1976.
- DAS J.P., J. KIRBY ET R.F. JARMAN
Simultaneous and successive synthesis: an alternative model for cognitive abilities. Psychological Bulletin, Vol. 82, n° 1, pp. 87-103, 1975.
- DE LA GARANDERIE, A.
Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires. Paris: Édition du Centurion. 257 p., 1989.
- DE LA GARANDERIE, A.
Pédagogie des moyens d'apprendre: les enseignants face aux profils pédagogiques. Paris: Éditions du Centurion, 131 p., 1982.
- FLESSAS, J. ET F. LUSSIER
Épreuve de simultanéité verbale; les styles cognitifs en quatre quadrants. Montréal: Service des Publications de l'Hôpital Ste-Justine, Montréal, 164 p., 1995.
- GARDNER, H.
Les intelligences multiples: pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Paris: Retz, 236 p., 1996.
- GOLEMAN, D.
L'intelligence émotionnelle: comment transformer ses émotions en intelligence. Paris: Robert Laffont, 419 p., 1997.
- HARRIS, P.L.
Infant cognition. Dans Handbook of child psychology. New-York: Éditions Paul H. Mussen. 752 p., 1983.
- HECAEN, H. ET J. DUBOIS
La naissance de la neuropsychologie du langage (1825-1865). Paris: Flammarion, 274 p., 1969.
- KAUFMAN, A. S. ET N. KAUFMAN
Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) administration and scoring manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1983.
- LURIA, A.
The working brain. An introduction to neuropsychology. New York: Penguin Books, 398 p., 1973.
- NEISSER, U.
Cognitive psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, xi + 351 p., 1967.
- SPEARMAN, C.E.
The nature of "intelligence" and the principles of cognition. New-York: Arno Press, viii + 358 p., 1973.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

L'impact du style cognitif sur les apprentissages

Janine Flessas

Éducation et francophonie

Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997

Les difficultés d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article propose une réflexion sur l'impact du style cognitif sur la façon dont un apprenant peut gérer ses apprentissages. Partant du principe que personne n'apprend tout à fait de la même façon, il en résulte que l'enseignement prodigué à l'enfant par l'intermédiaire de ses parents ou des pédagogues peut être reçu très diversement par celui-ci. Outre le rôle de la motivation et du niveau intellectuel, rôles qui ne sont pas négligeables, il s'avère intéressant de prendre en compte un ensemble de variables de nature cognitive, variables que se partagent «l'apprenant» tout autant que «l'enseignant». La définition que le Russe Alexander Luria donne des styles cognitifs sera mise ici en relation avec la compréhension qu'offrent les travaux d'Antoine de La Garanderie quant aux implications pédagogiques des styles d'apprentissage. Cette démarche rendue opérationnelle par Flessas et Lussier permettra de cerner les caractéristiques propres aux quatre styles cognitifs qui découlent des travaux entrepris par les auteurs qui viennent d'être mentionnés.

Dans cette optique, apprendre nécessite de la part du sujet comme de la part de l'enseignant, de mettre en place un projet de percevoir, de mémoriser et de comprendre chacune des informations nouvellement présentées. Pour être efficace, ce projet devra tenir compte à la fois du style cognitif privilégié par l'apprenant tout autant que de celui de l'enseignant. En effet, on communique d'autant mieux à l'autre la connaissance qu'on la conçoit soi-même d'une façon similaire. Cependant, en questionnant de façon systématique les enfants d'une classe sur les voies qu'ils ont privilégiées dans le cadre de tel ou tel apprentissage, l'enseignant peut devenir expert pour varier la présentation de sa matière. De plus, l'apprenant lui-même, en écoutant ses pairs, découvre qu'il y a d'autres façons de percevoir, de mémoriser ou de comprendre que les siennes et il peut alors diversifier ses moyens d'approche de la connaissance et augmenter sa propre efficience cognitive.

L'enseignement de groupe, lorsqu'il est conçu de cette manière, devrait donc permettre un enrichissement réciproque entre les élèves, de même qu'entre eux et leurs enseignants.

RETOUR

ABSTRACT

This article discusses the impact of cognitive style on the way students manage their learning. On the principle that no person learns all things in quite the same way, it follows that a child may respond in many different ways to the teaching of his or her parents and teachers. Beyond the roles of motivation and intellectual level - which are not negligible - it is interesting to consider a set of cognitive variables common to both "learner" and "teacher". The definition of cognitive styles by the Russian Alexander Luria is juxtaposed with the ideas of Antoine de La Garanderie on the pedagogical implications of learning styles. The operationalization of this approach by Flessas and Lussier allows us to pinpoint the characteristics specific to the four cognitive styles derived from the

work of Luria and de La Garanderie.

From this perspective, learning requires both the student and teacher to develop a plan for perceiving, memorizing and understanding each newly presented item of information. To be effective, this plan must take into account the cognitive style favoured by both the learner and teacher. The ease with which they communicate knowledge to each other depends on how similarly they conceive that knowledge. By systematically questioning the children in class on their preferred approach to a specific learning situation, teachers may become expert at varying the presentation of their material. Also, students, by listening to their peers, discover that there are ways other than their own to perceive, memorize and understand; they may therefore be able to diversify their approaches to learning and improve their cognitive efficiency.

Group teaching, when understood in this way, should lead to reciprocal enrichment among the students as well as among the students and their teachers.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre el impacto que tiene el estilo de aprendizaje sobre la forma de gestionar los aprendizajes que utiliza un aprendiente. Partiendo del principio que nadie aprende de la misma manera, se deduce de ello que la enseñanza prodigada a un niño puede ser percibida por éste de manera diferente según sea prodigada por sus padres o de la parte de padagogos. Independientemente del rol que juega la motivación y del nivel intelectual, roles que no son despreciables, es importante de tomar en consideración un conjunto de variables de naturaleza cognitiva, variables que comparte tanto el «aprendiente» que el «maestro». La definición que el ruso Alexander Luria ofrece de los estilos cognitivos será relacionada con la comprensión que ofrecen los trabajos de Antoine de la Granderie en lo que concierne a las implicaciones pedagógicas de los estilos de aprendizaje. Este procedimiento, operacionalizado por Flessas y Lussier, permitirá identificar las características propias a los cuatro estilos de aprendizaje que se desprenden de los trabajos de los autores antes mencionados.

Bajo esta óptica, aprender requiere tanto de la parte del sujeto como del maestro, la instrumentalización de un proyecto para percibir, memorizar y comprender cada una de las informaciones nuevas que se presentan. Para ser eficiente, dicho proyecto deberá tomar en consideración tanto el estilo de aprendizaje del aprendiente que el del maestro. Efectivamente, comunicamos mejor nuestro conocimiento si lo concebimos de manera similar al del otro. Así pues, al cuestionar de manera sistemática a los niños de una clase sobre las avenidas que ellos escogieron en el cuadro de tal o cual aprendizaje, el maestro puede convertirse en un experto con el fin de diversificar la presentación de su materia. Además, el aprendiente mismo, al escuchar a sus pares, descubre que existen otras maneras de percibir, de memorizar o de comprender que las suyas y puede así diversificar sus maneras de acceder al conocimiento y aumentar su propia eficiencia cognitiva.

La enseñanza en grupo, cuando es concebida de esta manera, debería permitir un enriquecimiento recíproco entre los alumnos, así como entre ellos y sus maestros.

[RETOUR](#)

Numéros disponibles | Numéros à paraître | Appel d'articles | Comité de rédaction | Partenaires
Plan du site | Archives | Contactez-nous | Acelf

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage

Claire MALTAIS ⁽¹⁾

Département d'éducation, Université du Québec à Hull

Yves HERRY

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Introduction
- La méthodologie de la recherche
 - Les sujets
 - L'instrument de mesure
 - La cueillette des données
- Les résultats
- Discussion des résultats
- Conclusion
- Références
- Notes

Résumé

La présente recherche s'intéresse au concept de soi d'apprenants en difficulté. Elle veut décrire leur concept de soi en le comparant à celui d'élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage. Elle vérifie également l'effet du type de difficultés rencontrées sur le concept de soi des apprenants en difficulté de même que l'existence d'un processus compensatoire qui amènerait les élèves à surévaluer leur performance dans certains domaines. Les sujets sont 184 élèves fréquentant les classes régulières de septième et de huitième année. Quatre-vingt-douze élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage. Lors de l'évaluation du concept de soi, chaque élève a répondu à une traduction française du «Self-description Questionnaire II» (Marsh, 1988). Les résultats confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. De plus, le type de difficultés rencontrées a un effet sur le concept de soi des apprenants. Une difficulté en mathématiques affecte négativement le concept de soi en mathématiques et le concept de soi scolaire, alors qu'une difficulté en français affecte négativement le concept de soi en mathématiques, le concept de soi en français, le concept de soi scolaire et le concept de soi global. Les résultats n'ont pu confirmer la présence d'un processus compensatoire.

Abstract

This study deals with the self-concept of students who experience learning difficulties. It seeks to describe their self-concept in comparison to that of students without learning difficulties. It also seeks to confirm that the nature of the difficulty influences learners' self-concept and to show the existence of a compensatory process that leads them to overestimate their performance in some subjects. The study covers 184 grade seven and eight students, 92 of whom experience learning difficulties. The tool used to evaluate their self-concept was a French translation of the *Self-description Questionnaire II* (Marsh, 1988). The results confirm the relation between learning difficulties and self-concept in school. Moreover, the nature of the difficulty encountered influences the self-concept of learners. A difficulty in mathematics negatively affects self-concept in mathematics and in school, whereas a difficulty in French negatively affects self-concept in mathematics, French, school and self-concept in general. The results did not confirm the presence of a compensatory process.

Resumen

La presente investigación se interesa en el concepto de sí mismo de los aprendientes con dificultades. Trata de describir el concepto de sí mismo comparándolo al de los alumnos que no sufren dificultades de aprendizaje. También verifica el efecto del tipo de dificultad encontrado sobre el concepto de sí mismo de los aprendientes con dificultades, así como la existencia de un proceso compensatorio que pudiera conducir a los alumnos a sobre-evaluar sus resultados en ciertos dominios. Los sujetos son 184 alumnos que asisten a las clases normales del séptimo y octavo año. Noventa y dos alumnos confrontan dificultades de aprendizaje. Al momento de evaluar el concepto de sí mismo, cada alumno respondió a una traducción en francés del *Self-description Questionnaire II* (Marsh, 1988). Los resultados confirman la relación entre las dificultades de aprendizaje y el concepto de sí mismo escolar. Además, el tipo de dificultades confrontadas tiene un efecto sobre el concepto de sí mismo de los aprendientes. Una dificultad en matemáticas afecta negativamente el concepto de sí mismo en matemáticas y el concepto de sí mismo escolar, mientras que una dificultad en francés afecta negativamente el concepto de sí mismo en matemáticas, el concepto de sí mismo en francés, el concepto de sí mismo escolar y el concepto de sí mismo global. Los resultados no pudieron confirmar la presencia de un proceso compensatorio.

Introduction

Le monde de l'éducation reconnaît l'importance du concept de soi (Héroux et Farrell, 1985; Obiakor, 1985) et de ses effets sur le développement global de l'enfant (Harter, 1990; Leonard et Gottsdanker-Willekens, 1987). Un concept de soi positif serait étroitement lié à un développement psychologique sain (Summerlin, Hammett & Payne, 1983) et à des relations interpersonnelles satisfaisantes (Coopersmith, 1967). À l'école, il aurait une influence non seulement sur la performance scolaire (Penick, 1982; Shavelson et Bolus, 1982), mais également sur le processus éducationnel global (Gurney, 1987).

De façon générale, les chercheurs considèrent le concept de soi comme la perception qu'une personne a d'elle-même (Shavelson, Hubner et Stanton, 1976). Le concept de soi englobe la connaissance et l'évaluation de soi (Héroux et Farrell, 1985) et la description que la personne pense que les autres font d'elle (Muller, 1978). Cette image ou description comprend les capacités, les émotions, les croyances, les valeurs, les intérêts.

Avant les années 80, les chercheurs ne disposaient pas d'un modèle de développement du concept de soi. Celui-ci était alors considéré comme une structure unidimensionnelle qui s'enrichissait au fil des expériences personnelles. Toutefois, au début des années 80, les chercheurs (Harter, 1982; L'Écuyer, 1981; Marsh, 1984; Muller, 1978; Shavelson et Bolus, 1982) ont adopté le modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) qui présente le concept de soi comme une structure multidimensionnelle. En effet, chaque personne développe un concept de soi global qui représente sa perception générale. Cependant, cette personne tend à organiser ses expériences et ses perceptions afin de leur donner un sens. Cette organisation se fait selon des domaines variés qui reflètent un système de catégories adopté par la personne ou partagé par un groupe. Shavelson, Hubner et Stanton (1976) indiquent que les enfants et les adolescents regroupent dans un premier temps ces informations en deux catégories: le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire.

Dans un deuxième temps, chacun de ces concepts de soi se subdivise en un certain nombre de concepts de soi spécifiques. Ainsi, le concept de soi scolaire inclut un concept de soi spécifique à chacune des matières comme les mathématiques ou le français. Le concept de soi non scolaire inclut des domaines comme les relations avec les autres, les états émotionnels et affectifs, l'apparence et les capacités physiques. Shavelson, Hubner et Stanton

(1976) précisent que ces concepts de soi spécifiques peuvent encore se subdiviser. Par exemple, l'enfant peut développer à l'égard de son concept de soi spécifique en français, une description et une évaluation de sa performance en lecture, en expression écrite ou en expression orale. Enfin, à la base de la hiérarchie se trouvent la description et l'évaluation du comportement dans des situations spécifiques. Les recherches démontrent que le concept de soi se complexifie avec l'âge et qu'il tend à devenir moins positif au profit d'un plus grand réalisme. En vieillissant, l'enfant démontre une plus grande capacité à adapter sa perception de soi selon les réactions et les niveaux de performance des autres.

Les divers éléments du *soi* sont pondérés, hiérarchisés et combinés selon des équations extrêmement complexes (L'Écuyer, 1994) dont l'individu n'a probablement pas conscience (Rosenberg, 1979). Les résultats des équipes de recherche de Harter, de Marsh et de Shavelson indiquent que tous ces concepts de soi seraient relativement indépendants les uns des autres, car la description et l'évaluation que fait l'individu de son comportement peut varier d'un domaine à l'autre. Par conséquent, il semble que la modification d'un domaine du concept de soi (e.g. social) n'a que très peu ou même pas d'effet sur d'autres domaines (e.g. scolaire) (Muller, Chambliss et Muller, 1983), ni sur le concept de soi global (Sorsdahl et Sanche, 1985).

Les éducateurs et les chercheurs portent un intérêt particulier au concept de soi des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, car «Le concept de soi constitue une réalité centrale liée à la réussite académique, et il est considéré de plus comme un lien pertinent d'intervention en matière de difficulté d'adaptation scolaire» (Lavoie, 1993: 131).

Les chercheurs analysent la relation entre le concept de soi et les difficultés d'apprentissage en les considérant tour à tour variable dépendante et variable indépendante. Les apprenants en difficulté connaissent des échecs scolaires à répétition. Ces échecs les amènent à se sentir démunis face aux tâches à exécuter. Ils se décrivent alors moins compétents que les autres enfants (Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). En retour, cette perception négative de soi déterminerait des attitudes négatives (Chapman, 1988a) et des comportements d'évitement face à ces tâches, ce qui réduirait la capacité de l'élève à les réaliser (Cooley & Ayres, 1988). Les chercheurs reconnaissent l'importance d'étudier le concept de soi et de développer une vision holistique des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en se préoccupant autant de leur développement cognitif que de leur développement émotionnel et social.

On peut identifier deux vagues de recherches portant sur le concept de soi des apprenants en difficulté. La première vague a cours pendant les années 70, alors que les études utilisent un modèle unidimensionnel et n'évaluent que le concept de soi global, sans se préoccuper des concepts de soi spécifiques. L'analyse exhaustive de ces études réalisée par Chapman (1988b) conclut que les apprenants en difficulté ont un concept de soi plus faible que les autres élèves.

L'avènement du modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) a entraîné une deuxième vague de recherches qui tenaient compte de la nature multidimensionnelle du concept de soi. Ce modèle a permis l'élaboration d'instruments de mesure du concept de soi tenant compte de la nature multidimensionnelle et hiérarchique du concept de soi (Harter 1982; Marsh, Smith, Barnes & Butler, 1983).

Plusieurs études réalisées au cours des années 80 ont concentré leurs efforts sur le concept de soi global et le concept de soi scolaire des apprenants en difficulté. Les analyses de ces études par Cooley & Ayres (1988) et Klooomok & Cosden (1994) concluent que les apprenants en difficulté ont un concept de soi scolaire plus faible que les autres élèves. Cependant, les résultats concernant le concept de soi global sont contradictoires: certaines études obtiennent une différence entre les deux groupes, d'autres non (Clever, Bear & Juvonen, 1992).

Les études plus récentes sur le concept de soi des apprenants en difficulté ne se limitent pas aux concepts de soi global et scolaire, mais incluent d'autres dimensions comme les relations avec autrui, la performance et l'apparence physique (Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). Selon Clever, Bear & Juvonen (1992), cela permet de bien cerner les variations de perception entre les domaines et ainsi tracer un portrait plus fidèle du concept de soi de l'apprenant en difficulté. De plus, des chercheurs formulent l'hypothèse selon laquelle les apprenants en difficulté utiliseraient un processus compensatoire visant à «protéger» leur concept de soi global (Clever, Bear & Juvonen 1992, Harter, 1985). Ce processus leur permettrait de surévaluer leur performance dans certains domaines (par exemple non scolaires) pour compenser une perception négative de leur performance scolaire. Dans d'autres cas, ce processus compensatoire permettrait de réduire l'importance du domaine scolaire au profit d'autres domaines pour lesquels leur performance serait meilleure. Plusieurs auteurs utilisent cette hypothèse pour expliquer le fait que le concept de soi global de certains apprenants en difficulté ne serait pas affecté par un concept de soi scolaire négatif. Bien que cette hypothèse soit souvent mentionnée (Klooomok et Cosden, 1994), le peu de recherche empirique sur le sujet ne tend pas à la confirmer, tant sur le plan de l'importance accordée aux divers domaines que sur la grande surévaluation de la performance dans certains domaines (Clever, Bear & Juvonen (1992).

Une autre avenue de recherche proposée par Durrant, Cunningham & Voelker (1990) souligne l'importance de

tenir compte du type de difficultés scolaires rencontrées par l'apprenant. Par exemple, une difficulté scolaire en français a-t-elle le même effet sur les concepts de soi spécifique et global de l'apprenant qu'une difficulté en mathématiques? Il est possible que l'acquisition du français et ses répercussions sur l'apprentissage des autres matières puissent affecter les concepts de soi spécifique et global de l'apprenant, alors qu'une difficulté d'apprentissage dans des matières autres que le français n'ait qu'un effet limité sur ces concepts de soi. Cette hypothèse n'a toutefois pas fait l'objet d'une vérification empirique.

La présente recherche s'intéresse au concept de soi d'apprenants en difficulté. Elle veut décrire le concept de soi des apprenants en difficulté en le comparant au concept de soi d'élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage. Elle tente également de vérifier l'existence d'un processus compensatoire qui amènerait les élèves à surévaluer leur performance dans certains domaines. Finalement, elle vérifie l'effet du type de difficultés rencontrées sur le concept de soi des apprenants en difficulté.

La méthodologie de la recherche

Les sujets

L'échantillonnage se compose de 184 élèves fréquentant les classes régulières de 7^e et de 8^e année des écoles des deux conseils scolaires de langue française d'Ottawa-Carleton. Quatre-vingt-douze élèves (55 garçons et 37 filles) éprouvent des difficultés d'apprentissage, alors que les 92 autres n'éprouvent aucune difficulté d'apprentissage et constituent un groupe de comparaison.

Les 92 élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont au moins deux ans de retard dans un domaine scolaire. Ils ont une intelligence normale ou supérieure et n'ont pas d'handicap visuel, auditif ou physique. L'identification de ces élèves a été faite par les services pédagogiques de l'école. Ces élèves, en plus de leurs cours réguliers, reçoivent une aide particulière. Parmi les 92 élèves, 24 éprouvent des difficultés en mathématiques, 13 éprouvent des difficultés en français et 55 éprouvent des difficultés en mathématiques et en français.

Afin de constituer le second groupe de sujets, composé de 92 élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage, il y a eu jumelage entre chaque apprenant en difficulté et un élève n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage, du même degré et du même sexe.

L'instrument de mesure

L'évaluation du concept de soi se fait à l'aide du *Self-description Questionnaire II (SDQ II)* (Marsh, 1988). Ce questionnaire comprend 102 énoncés et permet d'évaluer le concept de soi dans les domaines suivants: le concept de soi global, la performance physique, l'apparence physique, les relations avec les pairs du même sexe, les relations avec les pairs du sexe opposé, les relations avec les parents, la performance scolaire, la performance en français, la performance en mathématiques, l'honnêteté et la stabilité émotionnelle. L'élève réagit aux énoncés à l'aide d'une échelle à 6 points (faux, plutôt faux, plus faux que vrai, plus vrai que faux, plutôt vrai, vrai). Pour chaque domaine évalué, l'élève reçoit une note moyenne qui varie entre 1 et 6, la valeur 1 correspondant au pôle négatif du concept de soi et la valeur 6 à son pôle positif. Les coefficients de consistance interne des échelles (alpha de Cronbach) varient entre .83 et .90 (Marsh, 1989). La réalisation de la version française de ce questionnaire a nécessité une première traduction de l'anglais au français, suivie d'une retraduction en anglais de la version française. Un comité indépendant de trois personnes a produit la version finale en examinant la traduction et la retraduction.

La cueillette des données

La cueillette des données s'est déroulée au cours du mois de mai. Un examinateur se présente dans la classe et distribue un questionnaire aux élèves qui ont accepté de participer à la recherche. L'examineur explique la recherche et invite les élèves à répondre aux questions du *Self-description Questionnaire II* (Marsh, 1988). Il lit tous les énoncés des questionnaires, pendant que les élèves inscrivent leurs réponses. La tâche dure environ 45 minutes.

Les résultats

Le tableau 1 présente les moyennes obtenues à l'égard du concept de soi par les trois sous-groupes d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, de même que celles obtenues par les élèves qui n'en éprouvent pas. En général, les concepts de soi des apprenants en difficulté tendent à être légèrement moins positifs que ceux des autres élèves. Le groupe d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en français seulement est le groupe dont les moyennes sont généralement les plus faibles. Les différences les plus fortes entre les concepts de soi des différents groupes d'apprenants sont liées à la performance scolaire globale, à la performance scolaire en mathématiques, à la performance scolaire en français et au concept de soi global.

Tableau 1
Moyennes obtenues par les élèves aux domaines du concept de soi

Domaine du concept de soi		Élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage		Élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage	
		En mathématiques N= 24	En français N= 13	En mathématiques et en français N= 55	N= 92 (groupe 4)
*	Soi global	4,7	4,1	4,5	5,0 **
***	Performance scolaire	3,8	3,4	3,9	4,9 ***
*	Performance en français	3,5	3,1	3,3	4,1 **
*	Performance en mathématiques	3,6	3,2	3,4	4,6 ***
*	Performance physique	4,7	4,4	4,5	4,8
*	Apparence physique	4,2	3,6	4,1	4,1
*	Relations avec les pairs du même sexe	4,9	4,5	4,8	5,1
*	Relations avec les pairs du sexe opposé	4,1	4,0	4,1	4,4
*	Relations avec les parents	4,6	4,8	4,5	4,8
*	Honnêteté	4,3	4,2	4,1	4,5
*	Stabilité émotionnelle	4,0	3,7	4,0	4,1

Échelle de 1 (pôle négatif) à 6 (positif)

** p < .001
*** p < .0001

Les moyennes obtenues par les répondants ont été soumises à des analyses de variance univariées inter-sujets ANOVA. La variable indépendante est la présence de difficultés d'apprentissage et la variable dépendante est le concept de soi. Les analyses incluent 184 sujets répartis en quatre groupes. Trois groupes incluent les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (en mathématiques, en français, en mathématiques et en français). Le

quatrième groupe inclut les élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage. Ces analyses soulignent que les différences observées dans quatre des onze échelles du SDQ-II sont statistiquement significatives, en l'occurrence le concept de soi global ($F(3,180) = 6,1, p < .001$), la performance scolaire générale ($F(3,180) = 19,9, p < .0001$), la performance scolaire en mathématiques ($F(3,180) = 13,9, p < .0001$) et la performance scolaire en français ($F(3,180) = 7,5, p < .001$). La performance et l'apparence physique, les relations avec autrui et les échelles liées au développement affectif ne sont pas associées aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Les résultats du test tukey indiquent que les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, nonobstant le type de difficultés éprouvées, ont une perception de leur performance scolaire générale et de leur performance en mathématiques significativement plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. De plus, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en français, qu'elles s'accompagnent ou non de difficultés en mathématiques, ont en plus une perception de soi globale et une perception de leur performance scolaire en français significativement plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Il n'y a pas de différence significative pour ces domaines entre les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage seulement en mathématiques et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage.

Finalement, le petit nombre de sujets n'a pas permis d'analyser les différences entre les garçons et les filles de chacun des groupes de sujets.

Discussion des résultats

Les résultats de cette étude confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. Les apprenants en difficulté ont un concept de soi scolaire global plus faible que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Ces résultats correspondent à ceux des études présentées par Chapman (1988a) et Cooley & Ayres (1988) et confirment leurs analyses selon lesquelles les échecs scolaires à répétition affecteraient la perception de la performance scolaire des élèves en difficulté. Toutefois, comme Durrant, Cunningham & Voelker (1990) en formulaient l'hypothèse, les apprenants en difficulté ne constituent pas un groupe homogène. Le type de difficultés scolaires produit des effets sur les concepts de soi des apprenants en difficulté.

Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage seulement en mathématiques ont un concept de soi scolaire et un concept de soi spécifique à la performance en mathématiques plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Un faible concept de soi spécifique aux mathématiques confirme que ces élèves sont conscients de leur faible performance dans ce domaine. Cependant, celle-ci mine également leur perception de leur performance scolaire générale, même s'ils n'éprouvent pas de difficultés dans les autres matières scolaires. Il semble donc qu'une faible performance dans un domaine comme les mathématiques suffise à diminuer le concept de soi scolaire. Ce phénomène peut s'expliquer par l'importance considérable accordée aux mathématiques au sein du programme scolaire. Les élèves leur accordent alors une grande valeur qui est renforcée par la perception des parents et des enseignants. Les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats dans ce domaine se considèrent moins compétents au plan scolaire même s'ils obtiennent de bons résultats dans les autres matières.

Les élèves qui éprouvent des difficultés en français, qu'elles soient accompagnées ou non d'une difficulté en mathématiques, constituent néanmoins le groupe le plus affecté par leurs difficultés d'apprentissage. Ces élèves ont une faible perception de leur performance en français et, comme c'était le cas chez les élèves éprouvant des difficultés en mathématiques, cela affecte la perception de leur performance scolaire générale. Phénomène plus grave, cela affecte aussi leur concept de soi global, soit la façon dont ils se décrivent comme personne. Comme dans le cas des mathématiques, le programme scolaire accorde une place importante à l'enseignement du français. Le nombre d'heures d'enseignement consacrées à cette matière est même supérieur à celui consacré aux mathématiques. De plus, c'est en français que se réalisent les apprentissages de l'élève, et la maîtrise de composantes comme la lecture et l'écriture contribuent à la performance dans les autres matières. Ces éléments peuvent favoriser l'émergence de concepts de soi scolaire et global plus faibles chez les élèves qui éprouvent des difficultés en français. Ces résultats démontrent que des difficultés d'apprentissage en français ont un effet plus important sur les concepts de soi d'un élève que des difficultés en mathématiques.

Un autre élément vient appuyer cette constatation. Les élèves qui éprouvent des difficultés en français, mais qui n'en éprouvent pas en mathématiques, ont tout de même un concept de soi spécifique aux mathématiques (3,2) plus faible que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage (4,6). Il semble donc possible que les difficultés d'apprentissage en français, par leur omniprésence, créent un concept de soi spécifique aux mathématiques négatif et irréaliste.

Malgré de légères variations, il n'y a pas de différence significative entre les quatre groupes selon les domaines

suivants: l'apparence physique, la performance physique, les relations avec les pairs et les parents, l'honnêteté et la stabilité émotionnelle. Les difficultés d'apprentissage chez les élèves de 7^e et de 8^e année n'affectent donc pas ces domaines. Ces résultats infirment également l'hypothèse de l'existence d'un processus compensatoire selon lequel l'apprenant en difficulté surévaluerait sa performance dans des domaines non scolaires pour compenser une perception négative de leur performance scolaire (Harter, 1985). Il semble que les résultats des études qui laissaient entrevoir cette hypothèse n'aient pu être confirmés par des études récentes comme la présente étude ou celle de Klooomok et Cosden (1994).

Conclusion

Les résultats de cette recherche soulignent l'importance de l'étude du concept de soi des apprenants en difficulté. Ils confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. De plus, le type de difficultés rencontrées a un effet sur le concept de soi des apprenants. Une difficulté en mathématiques affecte négativement le concept de soi en mathématiques et le concept de soi scolaire, alors qu'une difficulté en français affecte négativement le concept de soi en mathématiques, le concept de soi en français, le concept de soi scolaire et le concept de soi global. La valeur accordée aux mathématiques et au français à l'école influence le concept de soi scolaire des élèves qui ont des difficultés dans un de ces domaines. Par ailleurs, le français étant la langue d'enseignement, les élèves ayant des difficultés dans cette matière ont aussi tendance à développer un concept de soi global plus faible.

Ces résultats soulignent l'intérêt du modèle multidimensionnel, car celui-ci permet de tracer un portrait global du concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Une identification précise des domaines associés à une perception négative de soi permet de mieux cerner les interventions aux plans cognitif, émotionnel et social afin d'aider ces élèves.

Les recherches doivent se poursuivre et explorer d'autres variables associées au développement du concept de soi. Par exemple, les recherches se sont peu intéressées à la relation entre le concept de soi et le réseau social de l'apprenant. Les théoriciens affirment que le concept de soi se forme à partir des interactions avec les autres (Wylie, 1979) et que le soutien des parents et des pairs est essentiel à la formation d'un concept de soi positif (Coopersmith, 1967). Bien que peu de recherches empiriques existent sur le sujet, les résultats partiels de Forman (1988) indiquent que les apprenants en difficulté qui perçoivent un soutien social élevé ont un concept de soi plus positif. Outre cette variable externe, certaines caractéristiques individuelles pourraient affecter le concept de soi des apprenants en difficulté. Par exemple, les échecs scolaires à répétition peuvent entraîner des problèmes de comportement. Peu d'études ont analysé les problèmes de comportement associés aux difficultés d'apprentissage et leurs effets sur le concept de soi. Celle de Durrant, Cunningham & Voelker (1990) ont montré que les problèmes de comportement ont un effet sur le concept de soi. Les résultats de cette étude, cependant, devraient être confirmés par d'autres études menées auprès d'échantillons de population variée.

Références

- CHAPMAN, J. W.
Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study, 80, 357-365, 1988 A.
- CHAPMAN, J. W.
Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371, 1988 B.
- CLEVER, A., BEAR, G. & JUVONEN, J.
Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125-138, 1992.
- COOLEY, E.J. & AYERS, R.R.
Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174-178, 1988.
- COOPERSMITH, S.
The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967.
- DURRANT, J.E., CUNNINGHAM, C.E. & VOELKER, S.
Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of*

Educational Psychology, 82, 657-663, 1990.

FORMAN, E.A.

The effects of social support and school placement on the self-concept of LD students. *Learning Disability Quarterly*, 11, 115-124, 1988.

GURNEY, P.

Changing children's overt behaviour related to self-esteem by the use of behaviour modification. *Educational Psychology*, 7, 91-102, 1987.

HARTER, S.

The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97, 1982.

HARTER, S.

Manual for the self-perception profile for children: revision of the PCSC, 1985. Document non publié, Université de Denver, 1979.

HARTER, S.

Self and Identity Development dans S. Feldman & G.R. Elliott, *At the Threshold: The Developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1990.

HÉROUX, L. ET FARRELL, M.

Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11, 103-117, 1985.

KLOOMOK, S. & COSDEN, M.

Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic "discounting", nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153, 1994.

LAVOIE, G.

La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire: Implications psychopédagogiques. *Apprentissage et socialisation*, 16, 131-142, 1993.

L'ÉCUYER, R.

The development of the self-concept through the life span. In M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeison & K. Gergen (Éds.) (203-210), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, MA: Ballinger, 1981.

L'ÉCUYER, R.

Le développement du concept de soi: de l'enfance à la vieillesse. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1994.

LÉONARD, P.Y. & GOTTSANKER-WILLEKENS, A.E.

The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *The School Counselor*, 34, 245-255, 1987.

MARSH, H.W.

Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept. Sydney: University of Sydney. (document ERIC ED 252 600), 1984.

MARSH, H.W.

The Self-Description Questionnaire II. Sydney: University of Sydney, 1988.

MARSH, H.W.

Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early childhood. Sydney: University of Sydney. (document ERIC ED 252 600), (1989).

MARSH, H.W., SMITH, I.D., BARNES, J.B. & BUTLER, S.

Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75, 772-790, 1983.

MULLER, D.

Self-concept: A new alternative for education. *College of Education Dialogue Series Monograph*. (document

ERIC ED 165-067), 1978.

MULLER, D., CHAMBLISS, E. ET MULLER, A.

Making self-concept a relevant educational concern. Conférence présentée à l'Association for Supervision and Curriculum development, Houston, 1983.

OBIAKOR, F.

Self-concept: An operational model for educators. (document ERIC ED 266 358), 1985.

PENICK, J.E.

Self-perceptions in science, cognitive development, and teaching strategy. *Journal of Experimental Education*, 51, 75-80, 1982.

ROSENBERG, M.

(1979) *Conceiving the self*. New York: Basic Books, 1979.

SHAVELSON, R.J. & BOLUS, R.

Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational psychology*, 74, 3-17, 1982.

SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. & STANTON, G.C.

Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441, 1976.

SORSDAHL, S.N. & SANCHE, R.P.

The effects of classroom meetings on self-concept and behavior. *Elementary School Guidance and Counseling*, 10, 49-56, 1985.

SUMMERLIN, M.L., HAMMETT, V.L. ET PAYNE, M.L.

The Effect of Magic Circle Participation on a Child's Self-Concept. *School Counselor*, 31, 49-52, 1983.

WYLIE, R.C.

The self-concept: Theory and research on selected topics. Lincoln: University of Nebraska Press, 1979.

Notes

(1)

Les auteurs désirent remercier Lucie Vincent-LeBlanc et Jacinthe Marchand pour leur précieuse collaboration lors de la cueillette des données de même que le personnel et les élèves des écoles du Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton qui ont collaboré à l'étude.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage

Claire Maltais
Yves Herry

Éducation et francophonie
Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997
Les difficultés d'apprentissage

[RÉSUMÉ](#) - [ABSTRACT](#) - [RESUMEN](#)

RÉSUMÉ

La présente recherche s'intéresse au concept de soi d'apprenants en difficulté. Elle veut décrire leur concept de soi en le comparant à celui d'élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage. Elle vérifie également l'effet du type de difficultés rencontrées sur le concept de soi des apprenants en difficulté de même que l'existence d'un processus compensatoire qui amènerait les élèves à surévaluer leur performance dans certains domaines. Les sujets sont 184 élèves fréquentant les classes régulières de septième et de huitième année. Quatre-vingt-douze élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage. Lors de l'évaluation du concept de soi, chaque élève a répondu à une traduction française du «Self-description Questionnaire II» (Marsh, 1988). Les résultats confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. De plus, le type de difficultés rencontrées a un effet sur le concept de soi des apprenants. Une difficulté en mathématiques affecte négativement le concept de soi en mathématiques et le concept de soi scolaire, alors qu'une difficulté en français affecte négativement le concept de soi en mathématiques, le concept de soi en français, le concept de soi scolaire et le concept de soi global. Les résultats n'ont pu confirmer la présence d'un processus compensatoire.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

This study deals with the self-concept of students who experience learning difficulties. It seeks to describe their self-concept in comparison to that of students without learning difficulties. It also seeks to confirm that the nature of the difficulty influences learners' self-concept and to show the existence of a compensatory process that leads them to overestimate their performance in some subjects. The study covers 184 grade seven and eight students, 92 of whom experience learning difficulties. The tool used to evaluate their self-concept was a French translation of the Self-description Questionnaire II (Marsh, 1988). The results confirm the relation between learning difficulties and self-concept in school. Moreover, the nature of the difficulty encountered influences the self-concept of learners. A difficulty in mathematics negatively affects self-concept in mathematics and in school, whereas a difficulty in French negatively affects self-concept in mathematics, French, school and self-concept in general. The results did not confirm the presence of a compensatory process.

[RETOUR](#)

RESUMEN

La presente investigación se interesa en el concepto de sí mismo de los aprendientes con dificultades. Trata de describir el concepto de sí mismo comparándolo al de los alumnos que no sufren dificultades de aprendizaje. También verifica el efecto del tipo de dificultad encontrado sobre el concepto de sí mismo de los aprendientes con dificultades, así como la existencia de un proceso compensatorio que pudiera conducir a los alumnos a sobre-evaluar sus resultados en ciertos dominios. Los sujetos son 184 alumnos que asisten a las clases normales del séptimo y octavo año. Noventa y dos alumnos confrontan dificultades de aprendizaje. Al momento de evaluar el concepto de sí mismo, cada alumno respondió a una traducción en francés del Self-description Questionnaire II (Marsh, 1988). Los resultados confirman la relación entre las dificultades de aprendizaje y el concepto de sí mismo escolar. Además, el tipo de dificultades confrontadas tiene un efecto sobre el concepto de sí mismo de los aprendientes. Una dificultad en matemáticas afecta negativamente el concepto de sí mismo en matemáticas y el concepto de sí mismo escolar, mientras que una dificultad en francés afecta negativamente el concepto de sí mismo en matemáticas, el concepto de sí mismo en francés, el concepto de sí mismo escolar y el concepto de sí mismo global. Los resultados no pudieron confirmar la presencia de un proceso compensatorio.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: bilan et perspectives

Jocelyne GIASSON

Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative
Université Laval

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Constats sur les difficultés de lecture
- Les modèles théoriques
 - Enrichir au lieu d'alléger
 - Augmenter le temps de lecture
 - Offrir des textes complets
 - Aménager la collaboration plutôt que la compétition
- Les recherches en milieu scolaire
 - La prévention au préscolaire
 - L'intervention précoce en première année
 - L'intervention en classe régulière au primaire
- Conclusion
- Références

Résumé

Cet article présente un aperçu des études francophones réalisées au Québec sur le thème des difficultés de lecture, au cours des dernières années. La première partie de l'article porte sur les principes d'intervention inspirés du socio-constructivisme. La deuxième partie présente des exemples de recherches dans trois domaines: les enfants à risque du préscolaire, les élèves qui sont en difficulté dès la première année et les élèves du primaire qui ne réussissent pas à suivre leurs pairs en lecture. Les principales constatations qui ressortent de ces études sont les suivantes: la prévention est maintenant acceptée dans le milieu scolaire; l'identification des élèves à risque ne sert plus à classer les élèves, mais à leur offrir des services; les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue sont davantage envisagés sous l'angle de la collaboration.

Les difficultés de lecture ont toujours préoccupé le milieu scolaire et celui de la recherche, à juste titre d'ailleurs, car la lecture est une valeur fondamentale de la société actuelle. Tout comme le domaine de l'apprentissage initial de la lecture, celui des difficultés de lecture a été marqué par différentes conceptions. Où en est-on aujourd'hui dans ce domaine? Quel portrait peut-on dresser de ce champ de recherche et d'intervention? Quelles pistes actuelles semblent les plus fructueuses? Telles sont les questions auxquelles cet article tentera d'apporter une contribution en présentant des recherches récentes réalisées dans le contexte québécois. Même si la présentation se limite aux études effectuées au Québec dans un milieu majoritairement francophone, les pistes d'intervention présentées sont, pensons-nous, susceptibles d'intérêt pour les divers

Abstract

This article gives an overview of francophone studies carried out on reading difficulties over the past few years in Quebec. The first part deals with principles for action based on socio-constructivism. The second part presents examples of research in three areas: preschool children at risk, students who have had difficulties since first grade, and primary school students who have not kept up with their peers in reading. The main findings of these studies are: prevention is now accepted in the educational environment; identification of at-risk students no serves to classify students but is used to offer them services; roles of teachers and reading specialists are viewed more as forms of cooperation.

Reading difficulties have always been a concern in education and research, quite rightly so, because reading is a fundamental value in today's society. Just as different theories have been put forward to describe acquisition of reading skills, so too are there different conceptions of reading difficulties. Where do we stand on this subject today? What portrait can be drawn of the research and methods? What avenues are the most useful to follow? Such are the questions this article hopes to answer in terms of the recent research carried out in Quebec. And although the studies are limited to an area where French is the majority language, it is believed that the strategies for action thus presented will be of interest in areas of Canada where French is the minority language.

Resumen

Este artículo presenta un panorama general de los estudios francófonos realizados en Quebec en el transcurso de los últimos años sobre el tema de las dificultades de lectura. La primera parte del artículo aborda los principios de intervención inspirados por el socio-constructivismo. La segunda parte presenta ejemplos de investigaciones en tres sectores: los niños en preescolar con riesgos, los niños que presentan dificultades desde el primer año y los alumnos de primaria que no logran seguir a sus pares en la lectura. Las principales constataciones que surgen de estos estudios son las siguientes: la prevención ha sido aceptada en el medio escolar; la identificación de los alumnos con riesgos actualmente ya no es utilizada para clasificar a los alumnos sino para ofrecerles servicios; los roles del maestro y del ortopedagogo se conciben sobre todo bajo el ángulo de la colaboración.

Los problemas de lectura siempre han preocupado al mundo escolar y al de la investigación, con mucha razón pues la lectura constituye un valor fundamental para la sociedad contemporánea. De la misma manera que el campo del inicio a la lectura, el de los problemas de lectura conserva la marca de diferentes concepciones. ¿Cuál es su estado actual? ¿Qué imagen podemos presentar de este campo de investigación y de intervención? ¿Cuáles son las avenidas actuales que parecen ser la más prometedoras? El presente artículo trata de responder a tales interrogantes, mediante la presentación de investigaciones recientes llevadas a cabo en el contexto quebequense. Aunque la presentación se limita a los estudios realizados en Quebec en un medio francófono, las proposiciones para la intervención que serán presentadas pueden interesar, al menos así lo creemos, a los medios francófonos minoritarios en Canadá.

Constats sur les difficultés de lecture

Si l'on considère l'ensemble des recherches de la dernière décennie, un consensus semble s'établir autour de deux constats. Le premier constat pourrait se formuler ainsi: les élèves en difficulté de lecture répondent aux mêmes principes d'apprentissage que les autres enfants. En d'autres mots, il n'existe pas d'interventions spécifiques qui réussiraient seulement auprès des élèves en difficulté, ni de recette rapide et magique qui fonctionnerait en toutes circonstances avec tous les enfants; les élèves en difficulté ont d'abord besoin d'un enseignement de qualité. Le deuxième constat est que la très grande majorité des enfants peuvent réussir en lecture dans un contexte approprié. Cela ne veut pas dire que tous les enfants, sans exception, peuvent apprendre à lire; on prétend du moins qu'il est possible d'améliorer la situation qui prévaut aujourd'hui. Cependant, il faut admettre que les programmes efficaces exigent un investissement important de la part du milieu. Ces deux constats relèvent à la fois des modèles théoriques et des applications pédagogiques. C'est pourquoi, dans cet article, nous examinerons le phénomène des difficultés de lecture sous ces deux angles.

Les modèles théoriques

Au cours des dernières années, un courant théorique s'est imposé au Québec dans le domaine des difficultés de lecture: il s'agit du courant socio-constructiviste issu principalement des travaux de Vygotsky. Le terme socio-constructiviste caractérise une famille de cadres théoriques qui partagent tous l'idée que le développement humain est en grande partie tributaire des interactions sociales. Selon ce modèle, les connaissances se construisent par les interactions entre un membre connaissant et un membre moins connaissant de la société. L'apprentissage résulterait de l'intériorisation de ces interactions: après avoir expérimenté le dialogue social, l'enfant en vient à utiliser un langage intérieur privé qu'il s'adresse à lui-même et qui dirige son activité cognitive.

Un des concepts fondamentaux de ce modèle est celui de la zone de développement prochain (ZDP). Il s'agit de la zone dans laquelle l'enfant peut résoudre avec de l'aide un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. L'intervention qui se réalise dans cette zone porte le nom d'étaillage (*scaffolding*); il s'agit d'un type d'aide qui s'ajuste aux besoins de l'apprenant et qui est retiré graduellement. Le concept d'étaillage se distingue nettement de la conception traditionnelle qui tenait pour acquis que la seule façon de simplifier une tâche pour un apprenant consistait à la découper en petites unités manipulables; le concept d'étaillage se situe à l'opposé de cette conception en ce sens qu'il s'appuie sur l'idée que l'apprenant doit plutôt recevoir, au point de départ, un soutien important pour réaliser une tâche entière et fonctionnelle, ce soutien diminuant avec le développement des habiletés de l'enfant. Brown et Campione (1995) identifient bien l'importance de ces concepts lorsqu'ils disent:

«La notion centrale de Vygotsky consiste à délimiter la zone entre limites supérieure et inférieure du potentiel et à pousser le plus possible vers les limites supérieures. Il s'agit là aussi d'une position qu'il fallait réinventer. L'ensemble des théories qui s'y opposent comprend l'apprentissage sans erreur, la pédagogie de la maîtrise, etc. - Ce sont là des tentatives visant à mettre l'apprentissage au niveau de la compétence de l'enfant - compétence qui est souvent interprétée comme relevant de niveaux inférieurs de performance» (p. 28).

L'enseignement inspiré du socio-constructivisme constitue une piste privilégiée pour l'intervention pédagogique auprès des élèves en difficulté de lecture. Il permet de remettre à l'honneur dans l'intervention l'importance du dialogue, de la collaboration adulte-enfant et de la participation active de l'enfant. Nous avons regroupé ci-dessous quelques applications concrètes de ces principes auprès des lecteurs en difficulté.

Enrichir au lieu d'alléger

Avec les élèves en difficulté, nous avons longtemps eu tendance à ralentir le rythme, à alléger le programme, à morceler la tâche, à diminuer les attentes. En fait, le modèle socio-constructiviste nous amène plutôt à enrichir les interventions dans le but d'accélérer le rattrapage des élèves. On sait que plus on laisse l'écart s'agrandir entre les élèves en difficulté et les autres, plus il est difficile de rattraper le retard. Il ne s'agit pas, bien sûr, de placer l'enfant devant des exigences trop élevées; au contraire, il s'agit de le soutenir dans les limites de ses possibilités. Ainsi, il faut, d'une part, lui proposer des textes à son niveau de lecture pour les activités autonomes et, d'autre part, lui fournir un soutien pour la lecture de textes plus difficiles, et ceci toujours en gardant à l'idée les limites supérieures de son potentiel plutôt que les limites inférieures.

Augmenter le temps de lecture

Comme tout apprenti, l'enfant qui débute en lecture a besoin de temps pour développer ses stratégies; ceci est d'autant plus vrai avec l'élève en difficulté. Ce principe est confirmé par les nombreuses études qui ont montré concrètement qu'il existe une forte corrélation entre la quantité de textes lus et la réussite en lecture. Une des constatations majeures de la dernière décennie a été de réaliser que les élèves en difficulté lisent nettement moins que les autres élèves, non seulement en dehors de l'école, mais aussi à l'intérieur même de la classe: il est donc impératif d'augmenter pour eux le temps consacré à la lecture et à l'écriture. Il ne s'agira pas de remplacer l'enseignement de la lecture en classe mais de le compléter. C'est dans cet esprit d'ailleurs qu'ont été expérimentés, au cours des dernières années, différents projets d'aide aux devoirs et aux leçons (Boisclair et Hethrington, 1994).

Offrir des textes complets

D'après le modèle socio-constructiviste, l'apprentissage se réalise lorsque l'enfant est devant une tâche complète et significative, une tâche dans laquelle il peut contribuer à la construction du sens avec l'aide d'un participant plus avancé. Malheureusement, les élèves en difficulté de lecture n'ont pas souvent l'occasion d'écouter et de lire des textes intéressants et substantiels : on les limite souvent à des exercices sur des habiletés isolées ou on leur propose des extraits de textes. Les élèves en difficulté, au contraire, ont besoin d'occasions fréquentes d'être engagés activement dans la construction et l'interprétation de textes entiers. Des expériences ont montré que les élèves en difficulté fonctionnent très bien à l'intérieur de cercles de lecture dans lesquels ils ont à discuter avec leurs pairs, non pas de paragraphes, mais d'un roman entier (Perreault et Giasson, 1996).

Aménager la collaboration plutôt que la compétition

Le modèle socio-constructiviste a fait ressortir l'idée essentielle que l'apprentissage ne s'effectue pas de façon isolée : les interactions sociales sont au cœur de l'apprentissage, le dialogue adulte-enfant, entre autres, y joue un rôle prépondérant (Boisclair, 1997). Ce principe rejoint plusieurs études empiriques, comme celles qui ont été réalisées dans le domaine de l'apprentissage coopératif (Daniel et Schleifer, 1996). Tous ceux qui interviennent auprès des enfants ont déjà observé que les élèves en difficulté fonctionnent mieux dans des tâches coopératives que dans les tâches compétitives. Malgré cela, le rôle des interactions sociales reste encore peu développé dans la pratique pédagogique quotidienne auprès des élèves en difficulté.

Les recherches en milieu scolaire

Au cours des dernières années, de nombreuses études ont été menées auprès des élèves en difficulté de lecture. Nous présenterons ici des exemples de recherches québécoises concernant trois populations : les enfants à risque du préscolaire, les élèves qui sont en difficulté dès leur premier contact avec l'écrit et les élèves du primaire qui ne réussissent pas à suivre leurs pairs en lecture.

La prévention au préscolaire

Il y a quelques années, le fort taux d'abandon scolaire a alarmé la population. Les spécialistes se sont mis à chercher les raisons du décrochage chez les adolescents et à mettre au point les meilleurs programmes possibles pour les garder à l'école (Royer et al., 1992). Mais on a vite réalisé que le décrochage puisait ses racines au primaire et même au préscolaire. En effet, les échecs en lecture en première année sont un des meilleurs indices de prédiction de l'abandon scolaire au secondaire : on sait qu'au Québec, 49,6 % des élèves qui ont doublé leur première année ne terminent pas leurs études secondaires (MEQ, 1991). L'idée de prévention fait maintenant partie du milieu scolaire : tous les décideurs sont conscients qu'on ne peut faire l'économie des interventions de nature à réduire les échecs dès la maternelle, à preuve, la récente décision du ministère de l'Éducation du Québec d'instaurer des maternelles à temps plein avec, comme but à long terme, la réussite scolaire de tous.

La croyance voulant que l'enfant arrive à l'école complètement ignorant quant à la lecture et à l'écriture est depuis longtemps remise en question. On sait que les enfants commencent à développer très tôt des hypothèses sur l'écrit qui les entoure. Les travaux de Ferreiro (1988), repris au Québec (Lapointe, 1989; Lavoie, 1989; Veira de Figueiredo Boneti et al., 1996; Thériault, 1995) ont permis de préciser comment l'enfant d'âge préscolaire, en contact régulier avec l'écrit, en vient à dégager des hypothèses qui faciliteront son entrée formelle dans l'écrit en première année. Certains enfants, malheureusement, arrivent à l'école ayant vécu très peu de contacts avec l'écrit et sont déjà défavorisés par rapport à leurs pairs. Il a été estimé que certains enfants arrivent en maternelle avec un bagage de plus de 2000 heures d'échanges avec les parents autour de la lecture (soit par des livres lus par les parents, par des activités quotidiennes informelles reliées à l'écrit...). D'autres enfants n'ont accumulé que quelques heures de fréquentation de l'écrit; on pense particulièrement ici aux enfants à qui les adultes n'ont jamais lu de livres. Le rôle de l'école est de fournir à ces enfants cet environnement qui leur a fait défaut et de leur donner, non pas au goutte à goutte mais de façon enrichie, des expériences variées et de qualité. Tous s'entendent pour dire toutefois qu'il ne s'agit pas de transposer en maternelle le programme de première année (MEQ, 1997). Il faut plutôt s'assurer qu'en classe maternelle, l'enfant à risque soit reçu dans un milieu qui lui offrira un contexte significatif et fonctionnel, des interactions sociales autour de l'écrit ainsi qu'une intégration de tous les aspects du langage dans des expériences concrètes (Giasson, 1995; Thériault, 1995).

Plusieurs programmes ont été expérimentés récemment afin d'enrichir le développement de la littéracie au préscolaire dans le but de prévenir les échecs scolaires. Il faut préciser que ce mouvement se retrouve dans la plupart des pays occidentaux (voir Morrow, 1995, pour les études américaines et Bonnafé, 1994, pour les projets européens). Au Québec, des tentatives pour prévenir l'échec scolaire sont présentes même chez les tout-petits, c'est-à-dire bien avant l'entrée en maternelle: citons à cet effet le Groupe A à Z (Tremblay et Blain, 1997) et le collectif de recherche pédagogique (Cloutier, 1997). La plupart des études, cependant, ont été réalisées en classe maternelle. Ainsi, Boudreau (1993) a comparé deux classes-témoins avec deux classes maternelles dans lesquelles des activités de contact avec la langue écrite sont proposées aux enfants dans un contexte de communication naturel. À la fin de l'année, les enfants des classes expérimentales obtiennent de meilleurs résultats aux tests de clarté cognitive et d'écriture provisoire. Martinez (1993), de son côté, a réalisé une recherche-action auprès de 25 enfants allophones dans une classe d'accueil maternelle où les enfants sont mis en présence d'activités intégrées qui visent la construction de sens. Bien qu'il n'y ait pas ici de groupe témoin, l'auteur constate que les enfants ont progressé et qualifie ses résultats de prometteurs. Une autre étude effectuée auprès d'enfants de milieu défavorisé (Giasson et Saint-Laurent, 1996) porte sur la validation d'une approche qui consiste à offrir un environnement physique favorable à l'émergence de la lecture, des occasions d'explorer l'écrit et d'interagir avec l'adulte et les pairs dans des activités fonctionnelles. Quatre classes expérimentales sont comparées à deux classes-témoins qui suivirent le programme habituel de la maternelle. Les résultats de l'analyse de la variance montrent que les enfants qui ont bénéficié du programme expérimental ont fait plus de progrès que les autres enfants au plan de la conscience phonologique et de l'écriture provisoire.

Bref, il semble donc que des interventions effectuées en contexte naturel, dans un esprit fonctionnel plutôt que dans le cadre d'un enseignement systématique, soient de nature à favoriser l'émergence de l'écrit chez des enfants qui présentent des risques de développer des problèmes scolaires.

L'intervention précoce en première année

Certains enfants éprouvent des difficultés en lecture dès le début de leur première année; ils se démarquent déjà de leurs pairs par leur démarche laborieuse dans l'accès aux caractéristiques du langage écrit. La politique du ministère de l'Éducation du Québec voulant que l'élève doive manifester un retard de deux ans pour être admissible à de l'aide spécialisée a souvent retardé l'intervention auprès des lecteurs débutants en difficulté. Tous reconnaissent cependant, aujourd'hui, l'importance d'intervenir tôt, c'est-à-dire avant que ne s'élargisse l'écart entre l'élève en difficulté et ses pairs. Il est bien certain qu'il faut veiller à ne pas étiqueter l'enfant à risque, mais il faut lui donner tôt le soutien qui l'empêchera de prendre du retard. Si on peut prédire l'échec d'un enfant, on doit utiliser ces résultats, non pour le classer mais pour lui fournir une aide plus intensive.

Au cours des dernières années, certains travaux ont porté sur l'identification des caractéristiques des lecteurs débutants à risque; on pense ici en particulier aux travaux de Van Grunderbeeck (1995) sur les profils de lecteurs. À l'intérieur de ce secteur préoccupé par la description des élèves, un courant important s'est orienté vers le rôle de la conscience phonologique dans les difficultés du début de l'apprentissage de la lecture (Cormier, et al., 1995; Boudreau et al., sous presse). On nomme conscience phonologique, cette habileté consciente à manipuler oralement les différentes composantes des mots (rimes, syllabes, phonèmes). Précisons que la conscience phonologique se différencie des activités de discrimination auditive du courant des préalables des années 1970. En effet, la conscience phonologique ne relève pas de la discrimination auditive, mais plutôt de la conscience métalinguistique. Les résultats de tests de conscience phonologique réalisés en fin de maternelle sont de bons indices de prédiction de la réussite en lecture en première année. Ziarko (1995), dans une étude longitudinale, montre que la conscience phonologique mesurée en maternelle prédit la compréhension en lecture en première année, bien que la conscience syntaxique (connaissance tacite de la grammaire de la phrase) explique une plus grande partie des résultats. Signalons, ici encore, que ce courant sur la conscience phonologique est présent dans toute la communauté scientifique (voir Busink, 1997, pour les études américaines et Lecoq, 1991, pour les études européennes). Ces études sur le rôle de la conscience phonologique ont ouvert la voie aux programmes d'intervention. Les premières interventions se sont déroulées en laboratoire à l'aide d'exercices systématiques (Brodeur, 1995), mais la tendance actuelle est d'expérimenter des moyens de développer la conscience phonologique dans des activités globales et signifiantes (Couture, 1997).

Dans le domaine de l'intervention auprès des lecteurs débutants, outre le courant d'étude sur la conscience phonologique, on ne peut passer sous silence le programme *Reading Recovery* (Clay, 1993) qui a servi de base à plusieurs initiatives. Ce programme a été mis sur pied en Nouvelle-Zélande à l'intention des élèves qui éprouvent de la difficulté au début de l'apprentissage de la lecture. Les élèves les plus faibles de la classe sont vus individuellement 30 minutes par jour pendant une période de 6 à 8 semaines. Le but de ce programme est de développer chez les élèves des stratégies de lecture et d'écriture efficaces qui leur permettront de faire des progrès accélérés de façon à pouvoir suivre leurs pairs en classe ordinaire. Ce programme est en voie

d'adaptation dans différents milieux francophones du Canada. Il a donné lieu également à des formules modifiées pour de petits groupes d'élèves. Une de ces formules a été expérimentée au Québec auprès d'élèves à risque en lecture, au début de la première année (Cadieux-Rivard et Giasson, 1996). Un groupe expérimental d'élèves identifiés à risque a été comparé à un groupe témoin; tous les sujets provenaient d'un milieu socio-économique défavorisé. Les sujets du groupe expérimental ont participé au programme, en sous-groupes de 5-7 élèves, dans des rencontres quotidiennes de 20 minutes. Les rencontres étaient planifiées en cycles récurrents de trois jours: chaque cycle portait sur l'exploitation d'un livre pour lecteur débutant. L'intervention intégrait la conscience phonologique, misait sur le développement de stratégies de lecture et accordait une place importante à l'écriture. À la fin de l'année, les sujets du groupe expérimental ont obtenu des résultats statistiquement supérieurs à ceux du groupe témoin pour la note totale en lecture-écriture à l'examen de la commission scolaire.

En résumé, il semble donc que l'intervention dès le début de la première année soit une avenue pertinente en matière de prévention des difficultés de lecture. Si on veut dégager des caractéristiques de cette intervention, on dira qu'elle est intensive, qu'elle combine la lecture et l'écriture, qu'elle accorde une attention particulière à la conscience phonologique, qu'elle porte sur l'apprentissage de stratégies et sur la pratique réelle de la lecture et de l'écriture.

L'intervention en classe régulière au primaire

Même si la prévention en maternelle et l'intervention précoce en première année sont indispensables, il n'en demeure pas moins que le suivi de l'élève à risque au cours du primaire est nécessaire. Au Québec, la responsabilité des lecteurs en difficulté a été confiée à l'orthopédagogue qui offre ses services majoritairement à l'extérieur de la classe. Cependant, comme les élèves en difficulté ne passent pas plus de 10 % de leur temps de classe avec le spécialiste, la collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignante de classe ordinaire s'avère essentielle. Dans une vaste enquête menée auprès de directeurs et d'orthopédaogues, Goupil et Comeau (1995) mentionnent que le milieu scolaire verrait d'un bon oeil qu'une partie des services de l'orthopédagogue soit intégrée à la classe. Il existe cependant peu de projets qui ont expérimenté cette formule; à notre connaissance, le seul projet de validation au Québec est celui du projet PIER (Saint-Laurent et al., 1995). L'échantillon ayant servi à évaluer le modèle d'intervention se compose de 606 élèves de 3^e année venant de 26 classes (13 expérimentales et 13 témoins), toutes situées dans des écoles différentes de deux régions administratives du Québec. Le programme mise sur l'enseignement de qualité en classe et la collaboration étroite entre l'enseignante et l'orthopédagogue qui intervient à l'intérieur même de la classe. Les résultats de l'étude montrent qu'en lecture, les élèves à risque réussissent aussi bien que ceux qui reçoivent une aide en dehors de la classe; de plus, les élèves ordinaires ne sont pas pénalisés par la présence en classe des élèves à risque puisqu'ils obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs des groupes témoins.

Il semble donc que, dans le domaine de l'intervention auprès des lecteurs en difficulté du primaire, on soit entré dans une période de remise en question et d'évolution. Les études entreprises sur l'évaluation des services combinées aux études d'impact de programmes d'intervention devraient ouvrir de nouvelles pistes de réflexion et de recherche au cours des prochaines années.

Conclusion

Ce rapide tour d'horizon des études réalisées au Québec dans le domaine des difficultés en lecture a permis de faire ressortir trois grands constats. D'une part, ces études consacrent le rôle crucial de la prévention comme moyen d'enrayer l'abandon scolaire. D'autre part, l'identification des élèves à risque y apparaît davantage comme une opportunité de leur fournir des services que comme un moyen de classement des élèves. Enfin, elles soulignent l'importance et la nécessité de la collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue. Les perspectives de recherche et de réflexion dans le domaine des difficultés de lecture apparaissent plus que jamais auparavant intégrantes, larges et prometteuses.

Références

BOISCLAIR, ANDRÉE ET HETHRINGTON SONIA

Les devoirs : l'élève, l'école et la famille. *Bulletin du CRIRES*, n° 5, 1994, pp. 2-8.

BOISCLAIR, ANDRÉE

L'émergence de la littéracie chez l'enfant sourd. *Fréquence*, vol 9, n° 2, pp. 18-20, 1997.

BONAFÉ, MARIE

Les livres, c'est bon pour les bébés. Paris: Calmann-Levy, 199 p., 1994.

BOUDREAU, GUY

Représentation de l'écrit et intervention en classe de maternelle. Dans *Réussir dès l'Entrée dans l'Écrit*, sous la direction de Guy Boudreau. Sherbrooke: Éditions du CRP, pp. 183-198, 1991.

BOUDREAU, MONICA, GIASSON, JOCELYNE ET SAINT-LAURENT, LISE

Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience phonologique. *Psychologie canadienne* (sous presse).

BRODEUR, MONIQUE

L'effet de la connaissance du son de lettres sur l'apprentissage de la segmentation phonémique chez des enfants de maternelle. Thèse de doctorat déposée à la faculté des études supérieures de l'Université Laval, 1994.

BROWN, ANN ET CAMPIONE, JOSEPH

Concevoir une communauté de jeunes élèves: leçons théoriques et pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin, pp. 11-33, 1995.

BUSINK, RIA

Reading and phonological awareness: What we have learned and how we can use it». *Reading Research and Instruction*, Vol. 36, n° 3, pp. 199-215, 1997.

CADIEUX-RIVARD, NICOLE ET GIASSON, JOCELYNE

Effet d'un programme de prévention des échecs en lecture auprès des élèves à risque de 1^{re} année. Communication présentée au 64^e congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 1996.

CLAY, MARIE

Reading Recovery. A guidebook for teachers in training. Portsmouth, NH: Heinemann, 112 p., 1993.

CLOUTIER, CÉCILE

Grandir avec les livres. Communication présentées au Séminaire mondial de OMEP. Québec, juillet 1997.

CORMIER, PIERRE, MACDONALD, WAYNE, GRANDMAISON, ÉRIC ET OUELLETTE-LEBEL, DENISE

Développement d'un test d'analyse auditive en français: normes et validation de construit. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol 21, n° 2, pp. 223-240, 1995.

COUTURE, CAROLE

L'intervention en conscience phonologique en classe maternelle. Communication présentée au 65^e Congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, mai 1997.

DANIEL, MARIE-FRANCE ET SCHLEIFER, MICHAEL

La coopération dans la classe : étude du concept et de la pratique éducative. Montréal: Éditions Logiques, 303 p., 1996.

FERREIRO, ÉMILIA

Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils? Lyon: Centre régional de Documentation pédagogique, 1988.

GIASSON, JOCELYNE ET SAINT-LAURENT, LISE

Effets d'un programme intégrant la conscience phonologique à des activités d'émergence de la lecture. Communication présentée au Congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, Jyväskylä, Finlande, août 1996.

GIASSON, JOCELYNE

La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin, 334 p., 1995.

GOUPIL, GEORGETTE ET COMEAU, MICHELLE

Services aux élèves en difficulté d'apprentissage du primaire: quelques aspects de la question. Québec: Actes du Symposium sur les élèves à risque tenu à l'Université Laval, 1996.

LAPOINTE, LUCILE

Étude sur le développement de l'écrit d'enfants de classe maternelle Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, 1989.

LAVOIE, NATHALIE

Le développement de l'écriture en première année. Mémoire déposé à la faculté des études supérieures de l'Université Laval, 1989.

LECOCQ, PIERRE

Apprentissage de la lecture et Dyslexie. Liège: Mardaga, 352 p., 1991.

MARTINEZ, JEAN-PAUL

L'entrée dans l'écrit des enfants d'âge préscolaire, un moyen de réduire et de prévenir les difficultés en langage écrit dès la maternelle. Dans *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, sous la direction de Guy Boudreau. Sherbrooke: Éditions du CRP, pp. 165-181, 1993.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Prévention de l'abandon scolaire. Mémoire d'étape. Direction générale de la recherche et du développement, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Programme. Éducation préscolaire. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, 1997.

MORROW, LESLIE

Family literacy. Connections in schools and communities. Newark, DE: International Reading Association, 321 p., 1995.

PERREAULT, SOPHIE ET GIASSON, JOCELYNE

Le comportement de l'élève en difficulté dans un cercle de lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 3, n° 2, pp. 163-184, 1996.

ROYER, ÉGIDE, MOISAN, SYLVIE, SAINT-LAURENT, LISE, GIASSON, JOCELYNE ET BOISCLAIR, ANDRÉE

Abandon scolaire: causes et remèdes. *Vie Pédagogique*, n° 80, pp. 14-18, 1992.

SAINT-LAURENT, LISE, GIASSON, JOCELYNE, SIMARD, CLAUDE, DIONNE, JEAN ET ROYER, ÉGIDE

Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin, 297 p., 1995.

THÉRIAULT, JACQUELINE

J'apprends à lire... Aidez-moi! Montréal: Les Éditions Logiques, 148 p., 1995.

TREMBLAY, HÉLÈNE ET BLAIN, FRANÇOIS

Des actions intégrées pour prévenir l'analphabétisme. Communication présentées au Séminaire mondial de OMEP. Québec, juillet 1997.

VAN GRUNDERBEECK, NICOLE

Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin, 159 p., 1994.

VEIRA DE FIGUEIREDO BONETI, RITA, SAINT-LAURENT, LISE ET GIASSON, JOCELYNE

Le développement du langage écrit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle: l'interprétation du prénom. *Archives de Psychologie*, n° 64, 1996, pp. 139-158, 1996.

ZIARKO, HÉLÈNE, MÉLANÇON, JULIE ET GAGNON, MARIE-CLAUDE

Compétences métalinguistiques, lecture et compréhension d'un texte informatif au début du primaire. Communication présentée au XXV¹e Congrès international de psychologie, Montréal, 1996, août, 1996.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives

Jocelyne Giasson

Éducation et francophonie

Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997

Les difficultés d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Cet article présente un aperçu des études francophones réalisées au Québec sur le thème des difficultés de lecture, au cours des dernières années. La première partie de l'article porte sur les principes d'intervention inspirés du socio-constructivisme. La deuxième partie présente des exemples de recherches dans trois domaines: les enfants à risque du préscolaire, les élèves qui sont en difficulté dès la première année et les élèves du primaire qui ne réussissent pas à suivre leurs pairs en lecture. Les principales constatations qui ressortent de ces études sont les suivantes: la prévention est maintenant acceptée dans le milieu scolaire; l'identification des élèves à risque ne sert plus à classer les élèves, mais à leur offrir des services; les rôles de l'enseignant et de l'orthopédagogue sont davantage envisagés sous l'angle de la collaboration.

Les difficultés de lecture ont toujours préoccupé le milieu scolaire et celui de la recherche, à juste titre d'ailleurs, car la lecture est une valeur fondamentale de la société actuelle. Tout comme le domaine de l'apprentissage initial de la lecture, celui des difficultés de lecture a été marqué par différentes conceptions. Où en est-on aujourd'hui dans ce domaine? Quel portrait peut-on dresser de ce champ de recherche et d'intervention? Quelles pistes actuelles semblent les plus fructueuses? Telles sont les questions auxquelles cet article tentera d'apporter une contribution en présentant des recherches récentes réalisées dans le contexte québécois. Même si la présentation se limite aux études effectuées au Québec dans un milieu majoritairement francophone, les pistes d'intervention présentées sont, pensons-nous, susceptibles d'intérêt pour les divers milieux minoritaires francophones au Canada.

RETOUR

ABSTRACT

This article gives an overview of francophone studies carried out on reading difficulties over the past few years in Quebec. The first part deals with principles for action based on socio-constructivism. The second part presents examples of research in three areas: preschool children at risk, students who have had difficulties since first grade, and primary school students who have not kept up with their peers in reading. The main findings of these studies are: prevention is now accepted in the educational environment; identification of at-risk students no serves to classify students but is used to offer them services; roles of teachers and reading specialists are viewed more as forms of cooperation.

Reading difficulties have always been a concern in education and research, quite rightly so, because reading is a fundamental value in today's society. Just as different theories have been put forward to describe acquisition of reading skills, so too are there different conceptions of reading difficulties. Where do we stand on this subject today? What portrait can be drawn of the research and

methods? What avenues are the most useful to follow? Such are the questions this article hopes to answer in terms of the recent research carried out in Quebec. And although the studies are limited to an area where French is the majority language, it is believed that the strategies for action thus presented will be of interest in areas of Canada where French is the minority language.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Este artículo presenta un panorama general de los estudios francófonos realizados en Quebec en el transcurso de los últimos años sobre el tema de las dificultades de lectura. La primera parte del artículo aborda los principios de intervención inspirados por el socio-constructivismo. La segunda parte presenta ejemplos de investigaciones en tres sectores: los niños en preescolar con riesgos, los niños que presentan dificultades desde el primer año y los alumnos de primaria que no logran seguir a sus pares en la lectura. Las principales constataciones que surgen de estos estudios son las siguientes: la prevención ha sido aceptada en el medio escolar; la identificación de los alumnos con riesgos actualmente ya no es utilizada para clasificar a los alumnos sino para ofrecerles servicios; los roles del maestro y del ortopedagogo se conciben sobre todo bajo el ángulo de la colaboración.

Los problemas de lectura siempre han preocupado al mundo escolar y al de la investigación, con mucha razón pues la lectura constituye un valor fundamental para la sociedad contemporánea. De la misma manera que el campo del inicio a la lectura, el de los problemas de lectura conserva la marca de diferentes concepciones. ¿Cuál es su estado actual? ¿Qué imagen podemos presentar de este campo de investigación y de intervención? ¿Cuáles son las avenidas actuales que parecen ser la más prometedoras? El presente artículo trata de responder a tales interrogantes, mediante la presentación de investigaciones recientes llevadas a cabo en el contexto quebequense. Aunque la presentación se limita a los estudios realizados en Quebec en un medio francófono, las proposiciones para la intervención que serán presentadas pueden interesar, al menos así lo creemos, a los medios francófonos minoritarios en Canadá.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention

Nicole Van GRUNDERBEECK

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Introduction
- Stratégies de lecture et connaissances sur la langue
- Profils de lecteurs en difficulté
- Grands courants en rééducation de la lecture
- Intervenir selon un modèle cognitif de l'acte de lire
 - Les séances de structuration
 - Les situations signifiantes
- Intervenir selon les profils d'élèves
 - L'élève qui surdécode
 - L'élève qui surdevine
 - L'élève qui lit par mots (sans lien entre eux)
 - L'élève qui passe d'une stratégie à l'autre
- Conclusion
- Références

Résumé

Lire est conçu à l'heure actuelle comme un acte de recherche de sens dans lequel le lecteur fait interagir des stratégies de différents niveaux. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990, p. 24) écrivent: «L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de mots ou de syllabes) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant et suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants et descendants». Différents profils de lecteur en difficulté ont été dégagés à partir de l'analyse des connaissances et stratégies qu'utilisent effectivement des élèves pour reconnaître les mots d'un texte. Trois stratégies semblent essentielles: la reconnaissance visuelle immédiate, la segmentation des mots et les correspondances grapho-phonologiques, l'utilisation du contexte. Ces stratégies s'appuient sur diverses connaissances de la langue.

L'élève en difficulté a tendance à surutiliser une stratégie au détriment des autres. Selon la stratégie préférentielle, l'élève peut être qualifié de surdécodeur, de surdevineur, de chercheur de mots. Ou encore, il peut changer de stratégies en cours de lecture sans les faire interagir. Se démarquant des grands courants classiques en rééducation de la lecture, le modèle d'enseignement défendu ici est basé sur une conception cognitive de l'acte de lire et préconise l'alternance entre séances de structuration visant l'accroissement des connaissances sur la langue et situations signifiantes de lecture à l'intérieur desquelles l'apprenti-lecteur apprend à utiliser fonctionnellement ses connaissances et à développer un vrai comportement de lecteur.

L'enseignement des connaissances et des stratégies de lecture s'accompagne d'une sensibilisation de l'élève aux procédures mentales qu'il doit déployer pour apprendre. Cette prise de conscience par l'élève de son fonctionnement mental paraît essentielle pour l'amener à gérer de façon autonome les stratégies indispensables à la découverte des mots et du sens d'un texte.

La démarche pédagogique décrite s'adapte au profil du lecteur. Les interventions vont varier selon ce dernier. Les stratégies non ou peu utilisées s'introduisent sans bannir la stratégie surutilisée mais dans une nécessaire complémentarité.

Abstract

Reading is currently conceived of as a search for meaning in which the reader integrates strategies from different levels. Chauveau and Rogovas-Chauveau (1990, p. 24) write: "Reading is the product of primary processes (finding correspondences between graphemes and phonemes, partially decoding a word, immediately recognizing words or syllables) and higher processes (understanding the language, making syntactico-semantic predictions, using the surrounding context to identify elements). It is located at the intersection of ascending and descending mechanisms". Various profiles of students with reading difficulties emerge from analysis of the knowledge and strategies these students use to recognize words in a text. Three strategies appear to be essential: immediate visual recognition, segmentation of words aided by grapho-phonological correspondences, and use of context. These strategies draw on the nature of the students' languages skills.

A student with reading difficulties tends to overuse one strategy to the detriment of the others. According to the preferred strategy, the student may be classified as an 'over-decoder', as an 'over-guesser' or as a 'word searcher'. Also, the student may change strategies while reading without integrating them. Distinguishing itself from the main traditional currents in re-education, the teaching model defended here is based on a cognitive conception of reading and recommends alternating structuring sessions aimed at increasing knowledge of the language with significant reading situations wherein the beginning reader learns to make functional use of his or her knowledge and to develop authentic reading patterns.

Teaching proficiency and reading strategies involves making students aware of the mental procedures they should use in order to learn. Awareness by students of their mental functioning seems essential if they are to learn to independently use the strategies indispensable to understanding the words and meaning of a text.

The pedagogical approach described here is adapted to the profile of the reader, which determines the nature of interventions to carry out. Strategies which are not used, or are little used, are introduced, not to eliminate over-used strategies but as necessary complements.

Resumen

Actualmente leer se concibe como un acto de búsqueda de significado en el cual el lector pone en juego estrategias de niveles diferentes. Chauveau y Rogavas Chauveau (1990, p. 24) escriben: «el acto de leer sería el producto de procesos primarios (establecimiento de correspondencias entre grafemas y fonemas, descifrado parcial de una palabra, reconocimiento inmediato de palabras o de sílabas) y de procesos superiores (comprensión del lenguaje, predicciones sintáctico-semánticas, utilización del contexto que precede y sigue a los elementos por identificar). Se localizaría en el cruce de mecanismos ascendientes y descendientes». A partir del análisis de los conocimientos y las estrategias efectivamente utilizadas por los alumnos en el reconocimiento de las palabras de un texto, se desprendieron varios perfiles de lector con dificultades. Tres estrategias se presentan como esenciales: el reconocimiento visual inmediato, la segmentación de las palabras y las correspondencias grafo-fonológicas, y finalmente el uso del contexto. Estas estrategias se apoyan en conocimientos diferenciales de la lengua.

Los alumnos con dificultades tienden a sobreutilizar una estrategia en detrimento de las otras. De acuerdo con la estrategia privilegiada, el alumno puede ser calificado de sobredecifrador, sobredivinador o de investigador de palabras. Más aún, el alumno puede optar por otras estrategias durante la lectura sin hacerlas interactuar. De las grandes corrientes clásicas en reeducación para la lectura, sobresale el modelo de enseñanza que promovemos, el cual se funda en una concepción cognitiva el acto de leer y preconiza la alternancia entre sesiones de estructuración, con el fin de aumentar los conocimientos sobre la lengua y las situaciones significativas de la lectura al interior de la cuales el aprendiz-lector aprende a usar de manera funcional sus conocimientos y desarrollar un verdadero comportamiento de lector.

La enseñanza de los conocimientos y de las estrategias de lectura se conjuga con la iniciación de los alumnos a los procedimientos mentales que él debe poner en práctica para aprender. Parece ser fundamental el hecho de que el alumno tome consciencia de su funcionamiento mental, lo que le permite manipular de manera autónoma las estrategias indispensables para descubrir las palabras y el significado de un texto.

Las intervenciones variarán según el lector. Las estrategias poco o nunca utilizadas se introducen sin desplazar a la estrategia sobreutilizada sino en tanto que complementareidades necesarias.

Introduction

Toute personne, placée dans une situation de lecture, fait appel à des connaissances de différents ordres qu'elle a emmagasinées pour découvrir le sens du texte qu'elle a devant elle, autrement dit, elle actualise des connaissances antérieures et use de stratégies afin de résoudre la situation actuelle. La conception de l'apprentissage de la lecture qui en découle est celle du développement, non seulement de connaissances, mais également de différentes stratégies, notamment pour découvrir les mots d'un texte, et de l'interaction entre elles dès le début de l'apprentissage. Les stratégies pour pouvoir être utilisées avec efficacité s'accompagnent de diverses connaissances sur la langue d'ordre graphophonémique, lexical, syntaxique, sémantique, etc.

Or, un examen des moyens utilisés pour diagnostiquer les difficultés de lecture d'un élève montre que ceux-ci ne s'inscrivent pas à l'intérieur de cette conception et n'évaluent pas toutes les dimensions de l'acte de lire.

Habituellement, le diagnostic des difficultés d'apprentissage de la lecture est posé à partir d'une analyse des erreurs de lecture orale d'un texte ou d'une liste de mots et à partir des réponses à un test de compréhension en lecture. Une telle procédure met l'accent sur l'évaluation du produit final. Il en est de même concernant l'écriture: les erreurs orthographiques sont analysées suite à une dictée de mots et de phrases. Peu d'attention est accordée aux processus et aux stratégies que met en oeuvre le lecteur quand il est dans une situation courante de lecture où ce qui est exigé de lui est la lecture du texte dans un but précis comme, par exemple, s'informer, suivre un mode d'emploi, recevoir des nouvelles de quelqu'un, etc. Or, pour nous, l'évaluation des processus doit s'ajouter à l'évaluation du produit.

Dès lors, l'évaluation des difficultés de lecture doit aller au delà de l'analyse des erreurs de lecture orale et essayer de dégager les connaissances auxquelles le lecteur fait appel et les stratégies qu'il utilise en situation de lecture. La présentation des connaissances sur la langue et des stratégies que devrait posséder tout bon lecteur fera l'objet de la première partie de cet article. L'analyse des connaissances et des stratégies qu'utilisent effectivement des lecteurs en difficulté pour reconnaître les mots d'un texte nous a amenées à mettre en évidence différents profils de lecteur que nous décrirons par la suite.

Par ailleurs, les approches rééducatives élaborées pour venir en aide aux élèves en difficulté reflètent plus souvent la conception que leurs auteurs ont des causes des difficultés d'apprentissage que la prise en compte de ce qu'est l'acte de lire. C'est ce que nous montrerons dans la section suivante, avant de présenter notre perspective basée sur le modèle cognitif de l'acte de lire défini ci-avant. Pour finir, nous reviendrons sur l'adaptation de l'intervention selon les différents profils de lecteur dans le cadre qui est le nôtre.

Stratégies de lecture et connaissances sur la langue

Chercher du sens à un texte implique avant toute chose que l'élève arrive à reconnaître les mots qui le composent. Pour ce faire, le lecteur peut utiliser différentes stratégies dont trois nous paraissent essentielles:

1. la reconnaissance visuelle immédiate;
2. le recours au découpage syllabique et aux correspondances grapho-phonémiques;
3. l'utilisation du contexte linguistique et extra-linguistique.

La reconnaissance visuelle immédiate d'un mot implique que l'élève ait mémorisé la forme écrite de ce mot de telle sorte que la reconnaissance de celui-ci est possible par une voie directe d'accès au lexique mental (vocabulaire visuel). En général, les élèves débutants se constituent assez vite un petit vocabulaire visuel qui forme leurs connaissances lexicales.

Le recours au découpage syllabique présuppose que l'élève est capable de considérer les mots en tant qu'objets formés d'unités plus petites que le sens (unités infra-sens) qui combinées entre elles forment un mot qui a du

sens; la syllabe elle-même est composée des unités plus petites que sont les graphèmes et les phonèmes; les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes font partie des connaissances que l'élève doit acquérir.

Utiliser le contexte pour pouvoir prédire le contenu du texte ou la suite d'une phrase implique des connaissances syntaxiques et sémantiques.

Toutes ces connaissances peuvent être mesurées. Si elles sont nécessaires pour savoir lire, elles ne sont cependant pas suffisantes. Car il importe que l'élève puisse faire appel à elles dans une situation réelle de lecture. C'est pourquoi, outre la mesure des connaissances, l'évaluation des stratégies de lecture qu'utilise le lecteur quand il est placé dans une situation signifiante est indispensable.

L'élève en difficulté a certaines connaissances mais très souvent elles sont cloisonnées. Face à un texte à lire, il ne pensera pas à faire appel à celles-ci. Ainsi, par exemple, il ne pensera pas qu'un mot qu'il a emmagasiné dans son vocabulaire visuel puisse se retrouver dans un texte qu'il doit lire. Ou encore, il ne fera appel qu'à un type de connaissances en excluant les autres. Il a tendance à toujours aborder le texte avec la même stratégie, il se montre rigide dans sa façon d'essayer de découvrir les mots d'un texte et ne fait pas appel à d'autres stratégies.

La lecture orale reste un bon moyen pour évaluer les connaissances des élèves, principalement les connaissances des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes ainsi que celles concernant la segmentation des mots en syllabes. La grille d'analyse des méprises de lecture orale proposée par Goodman en 1969 est également un excellent instrument pour évaluer les stratégies des élèves pour découvrir les mots. À celle-ci, nous ajoutons une analyse de stratégies utilisées par le lecteur dans une situation d'exécution de consignes successives écrites (texte incitatif) et une série de questions que nous posons à l'élève lorsqu'il bute sur un mot afin de savoir s'il a des stratégies pour se dépanner (schéma de questionnement). Ayant évalué, à l'aide de ces moyens, les stratégies utilisées par plusieurs lecteurs en difficulté pour découvrir les mots d'un texte, j'ai été amenée à décrire différents profils de lecteurs (voir Van Grunderbeeck, 1994). En effet, il n'existe pas un portrait unique de l'élève en difficulté, il en existe plusieurs.

Profils de lecteurs en difficulté

Deux profils sont souvent cités par les chercheurs dans le domaine, notamment Freebody et Byrne (1988). Le premier profil est celui du «surdécodateur» (ou du phénicien). C'est le cas des élèves qui essaient de déchiffrer à outrance les mots d'un texte à partir de la combinatoire graphophonologique. Ils perdent de vue la recherche de sens en se concentrant sur les lettres et les syllabes. Ils font appel essentiellement à leurs connaissances du découpage syllabique et de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, même si celles-ci sont incomplètes et mal assimilées. Ils commettent de multiples erreurs (confusions, omissions, additions ou interversions de lettres) qui transforment les mots en non mots, s'éloignant ainsi de plus en plus du sens. En écriture, ils se centrent surtout sur les phonèmes qui composent les mots et écrivent en tentant de respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, mais ils ne se soucient pas de l'exactitude orthographique. Ces élèves ont vraisemblablement des connaissances lexicales, syntaxiques et sémantiques mais ils n'y recourent pas en situation de lecture. Ils en restent aux signifiants de la langue sans référence aux signifiés. Plusieurs élèves qui présentent ce profil n'ont pas nécessairement les forces cognitives qui sous-tendent cette façon de faire. Très souvent, ils ont adopté cette procédure parce qu'elle a été renforcée par leurs enseignants. Le déchiffrement d'un mot syllabe par syllabe exige un traitement séquentiel de l'information et une capacité d'analyse phonologique dont ces élèves ne sont pas toujours capables car leurs forces peuvent être dans le traitement simultané de l'information et la compréhension globale du langage. Par contre, il se peut que d'autres élèves aient des forces dans le traitement séquentiel de l'information; dans ce cas, leur déchiffrement sera meilleur mais leur compréhension du texte sera très pauvre, sinon nulle.

Le deuxième profil est celui du «surdevineur» (ou du chinois). C'est le cas des élèves qui devinent le contenu du texte à partir des illustrations, des éléments du contexte fournis verbalement par l'enseignante et de leurs connaissances antérieures. Ils devinent les mots qui, dans bien des cas, n'ont aucune ressemblance graphique avec le mot-cible. Ils peuvent reconnaître d'emblée des mots en recourant à leurs connaissances lexicales qui forment leur vocabulaire visuel et prédisent le mot qui suit à partir de leurs connaissances syntaxiques et sémantiques. Mais ils ne se préoccupent pas de vérifier l'exactitude de leur prédiction à partir des lettres du mot. Leurs connaissances des relations entre les graphèmes et les phonèmes sont généralement très limitées, ils n'ont pas encore compris qu'en français les lettres représentent les sons de la langue même s'ils ont compris que la langue écrite est un transcodage de la langue orale. Ils sont fort démunis devant des mots nouveaux. En écriture, ils sont incapables d'écrire des mots qui n'appartiennent pas à leur vocabulaire visuel. Si on les oblige à le faire, ils écriront une succession de lettres sans lien avec le mot dicté. Sur le plan cognitif, ces élèves se servent de leurs forces cognitives qui se situent au niveau de la compréhension globale du langage. Par contre, leurs habiletés métaphonologiques sont déficitaires. Ils ont du mal à se décentrer et à considérer le langage comme un objet

d'observation.

À côté de ces deux premiers profils, nous en avons observé d'autres. Un troisième profil est celui des élèves chercheurs de mots. Ils surexploitent la voie directe d'accès au lexique mental. Ils font surtout appel à leurs connaissances des formes graphiques des mots. À partir de certains indices graphiques du mot, ils proposent un mot sans tenir compte du contexte du texte. Le mot prononcé peut avoir une ressemblance visuelle avec le mot écrit mais il ne témoigne pas d'une quête de sens du texte (par exemple: tracteur pour travaille, bleu pour blouse, botte pour bouton) contrairement au profil précédent. Par rapport au premier profil, cet élève dit des vrais mots, jamais il ne dira des non-mots. En écriture, il procède d'une façon comparable à celle du profil 2. Il fait appel à son vocabulaire visuel. Il peut arriver que des mots ne soient que partiellement mémorisés. Ce qui fait, qu'au moment de l'écriture, toutes les lettres sont présentes mais mélangées (exemple acve pour avec) ou certaines lettres sont présentes et d'autres omises ou encore inexactes (exemple: msen pour maison). Les forces cognitives de cet élève sont plus difficiles à cerner. Il semble en fait que cet élève en soit encore au stade logographique du développement du langage écrit tel que décrit par Frith (1986): l'enfant reconnaît les mots sur la base de leurs caractéristiques graphiques. Il n'a pas encore saisi que les lettres représentent les sons de la langue, ce qui est la caractéristique du stade suivant appelé «stade alphabétique».

Un quatrième profil est celui de l'élève qui, en cours de lecture, change de stratégies mais jamais, il ne les fera interagir pour confirmer ou infirmer ses hypothèses. Par exemple, en début de texte, l'élève devine beaucoup de mots, il se branche sur un canal sémantico-contextuel, puis, au paragraphe suivant, il se met à déchiffrer en ânonnant et en ne cherchant plus de sens. Cet élève a des connaissances de plusieurs catégories: lexicales, syntaxiques, sémantiques et graphophonologiques. Mais elles semblent cloisonnées. Ce qui fait que, face à un texte, il fait appel à l'une ou l'autre catégorie de connaissances. Cet élève n'est donc pas dépourvu de stratégies mais il ne les utilise pas avec souplesse. C'est l'une ou l'autre mais pas les deux en même temps.

En excluant les élèves qui n'ont pas encore vraiment commencé leur apprentissage de la lecture, d'autres profils sont possibles mais ils me semblent moins graves. Ils ne seront pas traités dans cet article.

Le diagnostic des connaissances de l'élève en difficulté, sur les plans lexical, graphophonémique, syntaxique et sémantique, ainsi que de ses stratégies en situation de lecture et d'écriture amène l'orthopédagogue à proposer des objectifs au plan d'intervention. Ces objectifs doivent être priorisés en fonction des forces cognitives de l'élève. Par exemple, concernant l'enfant qui démontre des capacités dans le traitement simultané de l'information et dans la compréhension du langage, bien qu'il surutilise une stratégie de déchiffrage, l'objectif premier sera de lui apprendre à utiliser une stratégie sémantico-contextuelle et une stratégie de reconnaissance immédiate de mots avant de vouloir lui réapprendre le code de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

Grands courants en rééducation de la lecture

Un examen des différents courants rééducatifs montre que leurs auteurs ne s'inscrivent pas dans un modèle cognitif de l'acte de lire, ils n'envisagent pas non plus plusieurs profils d'élèves en difficulté. Pour eux, tous les élèves en difficulté présentent les mêmes caractéristiques et peuvent recevoir le même traitement curatif.

Comme l'écrit Françoise Estienne (dans Van Hout et Estienne, 1994), «les techniques, méthodes, thérapies du langage écrit sont nombreuses et souvent divergentes quant à leurs conceptions, leurs objectifs, leurs résultats» (p.219). Les courants rééducatifs dépendent des conceptions que les partisans de chacun d'eux ont des causes des difficultés d'apprentissage, de ce que sont l'acte de lire et celui d'écrire et des modèles d'acquisition de la compétence à lire et à écrire.

Un premier courant attribue les problèmes d'apprentissage à des troubles instrumentaux d'origine fonctionnelle. Les tenants de ce courant ont généralement une conception phonético-graphique de l'acte de lire et axent leur approche rééducative sur le symptôme. C'est le cas de Borel-Maisonny (1962) et de de Maistre (1970). L'élève en difficulté ayant beaucoup de mal à établir le rapport entre les lettres et les sons et à les combiner en syllabes et en mots, les efforts thérapeutiques vont porter là-dessus. Les erreurs de déchiffrage sont recensées et des exercices correctifs sont proposés à l'élève.

Un deuxième courant estime que le problème d'apprentissage est le révélateur de troubles plus profonds de la personnalité. D'où les remédiations à visée psychothérapeutique. L'élève refuse de communiquer par le langage écrit. Les tenants de ce courant estiment qu'une psychothérapie doit précéder la rééducation ou tout au moins l'accompagner. Un auteur tel que Chassagny (1977) parle de Pédagogie Relationnelle du Langage et insiste sur l'établissement de la relation avec l'enfant et sur le réinvestissement positif du langage. Le travail ne se fait pas sur les lettres confondues (sur le symptôme) mais vise à réconcilier l'enfant avec lui-même et avec le langage.

Un troisième courant, représenté par Estienne (1980), considère que l'élève en difficulté utilise malaisément le

langage comme instrument de la pensée et comme moyen de communication. «La rééducation a dès lors pour tâche première de découvrir avec l'enfant les ressources de sa langue en la manipulant avec lui sous toutes ses formes.» (Estienne, 1994, p.223). Cette approche est qualifiée de langagière car elle vise à exercer le langage pour débloquer l'élève englué dans son chaos linguistique.

D'autres approches existent, généralement reliées aux causes que leurs auteurs attribuent à la dyslexie.

La majorité des approches ont été élaborées entre les années 60 et 80, en prenant très peu en compte les modèles cognitifs de l'acte de lire qui se développaient à la même époque. Aucune de ces approches ne considère l'acte de lire comme une interaction entre des processus primaires et des processus supérieurs, comme un ensemble d'activités cognitives mettant en relation des connaissances et des stratégies dans le but de découvrir le sens d'un texte. C'est pourquoi nous avons tenté de mettre au point une autre démarche à utiliser avec des élèves en difficulté, démarche que nous avons élaborée et mise à l'essai avec quelques orthopédagogues travaillant dans une école spécialisée pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Par ailleurs, depuis les années 80, les neuro psychologues ont multiplié les études sur les dyslexiques et sont arrivés au constat qu'il existe plusieurs types de dyslexie (voir à cet effet Van Hout et Estienne, «les dyslexies», 1994). Il est intéressant de constater que ces spécialistes admettent l'existence de profils différents, même si tous les élèves en difficulté ne sont pas dyslexiques. Par conséquent, les interventions doivent se diversifier et s'adapter selon les acquis, les forces et les faiblesses de chaque enfant.

Intervenir selon un modèle cognitif de l'acte de lire

Le modèle d'enseignement que nous préconisons est celui de l'alternance entre des activités de structuration qui visent le développement de connaissances sur la langue nécessaires à l'utilisation de l'une ou l'autre stratégie et des situations signifiantes de lecture qui permettent l'entraînement à un réel comportement de lecteur et l'utilisation fonctionnelle des connaissances acquises, avec la question cruciale du transfert des acquis d'une situation à l'autre.

Si l'apprentissage formel de la lecture commence en première année primaire, l'élève arrive cependant avec une foule de connaissances sur l'écrit qu'il a développées depuis sa naissance car l'écrit est omniprésent dans son environnement depuis son plus jeune âge. Ces connaissances sont néanmoins disjointes. Les objectifs à poursuivre avec des élèves de niveau débutant sont d'amener l'apprenant à organiser ses connaissances, à les développer et à pouvoir les utiliser dans des situations de la vie quotidienne.

L'élève en difficulté a lui aussi acquis plusieurs connaissances mais elles sont très cloisonnées, parfois mal enregistrées, et il ne sait pas comment les utiliser quand il est placé dans une situation de lecture. Il faudra veiller à lui faire acquérir des connaissances précises lors de séances de structuration qu'il devra par la suite réinvestir dans des situations de lecture. Cet élève a besoin d'être accompagné pas à pas.

Les séances de structuration concernent principalement trois types de connaissances que nous avons identifiées au début de cet article: connaissances de mots écrits (vocabulaire visuel), connaissances des relations entre les graphèmes et les phonèmes, connaissances syntaxiques et sémantiques.

Les situations de lecture sont des situations où les élèves ont des textes à lire dans un but précis (s'informer, résoudre une énigme, exécuter une recette...); ils ont le plus souvent une tâche à réaliser suite à leur lecture. Pour découvrir le contenu des textes qui leur sont présentés, les élèves recourent à leurs connaissances et usent de stratégies.

D'une manière générale, les situations de lecture s'inscrivent dans le thème que l'enseignante a prévu de traiter avec ses élèves durant une semaine ou une quinzaine. Par exemple: c'est le temps des pommes. En fonction de ce thème, elle choisit des textes qu'elle proposera à sa classe.

Les séances de structuration

L'enseignante sélectionne quelques mots de ces textes qui seront présentés globalement aux élèves lors de la séance de structuration concernant le vocabulaire visuel. Chaque mot à apprendre est accompagné de son illustration. Les élèves sont invités à «mettre dans leur tête» le mot au complet, en respectant l'ordre des lettres, et son image. C'est l'étape d'apprentissage proprement dite. Par la suite, l'enseignante peut proposer des activités de consolidation, comme du pairage mot/image, l'écriture du mot à côté de l'image, la dénomination de mots écrits sur des cartons, montrés rapidement puis cachés, etc.

Une autre séance de structuration est consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage de graphèmes et de

syllabes et de leur relation avec l'oral. L'enseignante propose une série de mots comportant une syllabe identique (par exemple: *papa, papier, patate, parapluie*) ou un digramme identique (par exemple: *patin, sapin, pinson, singe*) et demande d'isoler ce qui est pareil dans les mots (-pa- dans le premier exemple et -in- dans le deuxième exemple) puis, elle invite ses élèves à trouver le son que font ses lettres. Elle les soutient ensuite dans l'étape où ils mémorisent la relation entre ces graphèmes et leurs phonèmes. Elle facilite leur tâche de rétention en regroupant sur une même affiche les syllabes débutant par la même consonne mais variant par la voyelle (pa, pe, pi, po, pu) et en proposant des mots contenant ces syllabes.

Pour entraîner ses élèves à utiliser leurs connaissances syntaxiques et sémantiques, l'enseignante propose des phrases à compléter ou des phrases trouées et les invite à trouver le mot manquant. Elle peut aussi cacher un mot d'une phrase et demander aux élèves de deviner le mot caché. Par la suite, elle ôte le cache et les élèves voient lequel d'entre eux a fait la bonne hypothèse.

Les situations signifiantes

Pour apprendre à utiliser les stratégies d'identification de mots d'un texte lors des situations signifiantes, en début d'année, l'enseignante explicite et fait la démonstration de chacune d'elles devant ses élèves. Elle veille à les inscrire et à les illustrer sur une grande affiche de façon à permettre aux élèves de s'y référer. Par la suite, elle intervient de façon directe auprès de ceux qui butent sur un mot et qui demandent de l'aide en proposant une stratégie en fonction de sa possibilité d'emploi. Par exemple si c'est un mot déjà connu, elle dit: «c'est un mot que tu as photographié, il est dans ton cahier de mots, essaie de retrouver dans ta tête le mot et l'image qui est à côté. Tu l'as trouvé?». Le recours aux ressources mentales est à privilégier dans un premier temps. Si l'élève ne trouve pas, l'autorisation de recourir aux ressources matérielles est donnée dans un second temps: «va dans ton cahier de mots, à la page x, trouve le mot, regarde l'image, c'est le mot...». Si c'est un mot facile à deviner à partir du contexte, l'enseignante cache le mot et dit: «relis le début de la phrase, saute le mot, lis plus loin, reviens au mot. Tu trouves?». Si c'est un mot qui contient des syllabes et des lettres apprises, elle invite l'élève à prendre les ciseaux mentaux et à découper le mot, puis en se référant mentalement à son cahier de syllabes, à découvrir les sons de cette syllabe. Si l'élève n'y parvient pas, elle lui permet d'aller regarder ledit cahier.

Plus tard dans l'année, l'aide directe fait place à l'aide indirecte: «Tu butes sur un mot. Qu'est-ce que tu peux faire pour te dépanner?», l'élève est ainsi incité à proposer lui-même une façon de s'ensortir. Quand il aura proposé une stratégie, l'enseignante lui dira de l'essayer. Par la suite, elle lui demandera si ça a fonctionné, sinon, d'essayer un autre moyen.

Avec des élèves en difficulté, il faut prévoir une étape additionnelle avant l'autonomie, c'est celle d'une intervention-déclencheur. L'élève demande de l'aide, mais il suffit parfois que l'enseignante le regarde pour qu'il dise: «je sais ce que je dois faire pour me dépanner».

Certains principes de l'approche de la gestion mentale, préconisée par Antoine de La Garanderie (1980,1982), ont été appliqués avec succès auprès d'élèves en difficulté grave d'apprentissage. Concernant les activités de structuration du langage, il faut s'assurer que l'élève travaille en évocation, qu'il évoque clairement et précisément l'objet perçu. Ainsi, si un mot est présenté visuellement (par exemple, écrit au tableau), l'enseignant demande à l'élève de le mettre dans sa tête, éventuellement accompagné d'une illustration, puis cache le mot et invite l'élève à le faire revenir dans sa tête. L'enseignant pose des questions à l'élève pour savoir comment le mot apparaît: «Est-il complet? Les lettres sont-elles dans le bon ordre? L'illustration est-elle là?...». L'élève est ultérieurement invité à se projeter dans l'avenir où il aura à réutiliser cette connaissance: «ce mot, tu le retrouveras dans le texte que tu auras à lire demain matin. Imagine-toi devant ton texte...». Toute connaissance nouvelle est ainsi située dans un projet d'avenir de réutilisation. Une démarche semblable est proposée lors de l'apprentissage des correspondances graphophonologiques. L'élève enregistre les syllabes d'une même famille accompagnées éventuellement de mots-vedettes avec le projet d'y faire appel quand il trouvera des mots dans un texte qui contiennent l'une ou l'autre de ces syllabes.

Lors des situations de lecture signifiante, l'appel aux connaissances fraîchement enregistrées se fait également par évocation en laissant à l'élève le temps de faire revenir dans sa tête ce qu'il a appris quelques jours plus tôt pour pouvoir l'appliquer à la situation présente.

Intervenir selon les profils d'élèves

La démarche à suivre qui vient d'être décrite s'adapte, cependant, au profil du lecteur. Le diagnostic a permis d'établir les connaissances et les stratégies du lecteur, ses forces et ses faiblesses. Le défi du rééducateur est de chercher les façons de s'attaquer aux lacunes de l'élève en se servant de ses forces. Par exemple, l'élève qui se

sert à l'excès d'une stratégie sémantico-contextuelle (qui «surdevine») doit apprendre les correspondances grapho-phonétiques et apprendre à s'en servir pour identifier les mots. Il ne faut néanmoins pas agir en faisant un entraînement excessif du code au point de l'empêcher d'user de sa stratégie préférée. La réaction de l'élève risque d'être de s'interdire d'utiliser le contexte et de se référer à ses connaissances, et de se concentrer sur le découpage syllabique au point de perdre toute recherche de sens. Il interprète la commande pédagogique comme suit: la voie royale pour lire est la voie phonologique. Dans ce cas, le rééducateur fait plus de mal que de bien!

L'élève qui surdécode

Il ne changera pas sa stratégie privilégiée d'attaque du texte. Par contre, il faut l'amener à se poser la question de sens. Une fois le décodage d'une phrase réalisé, il convient de l'arrêter et de lui demander si ce qu'il vient de lire a du sens, s'il se fait une image mentale. Si le sens est inexistant, l'enseignante fait relire la phrase en orientant l'élève sur la compréhension. Il est important de faire saisir à cet élève que lire, c'est comprendre le message écrit, avant même de poursuivre l'apprentissage du code graphophonologique ou de corriger les confusions entre lettres. Des exercices de prédiction de mots cachés ou partiellement cachés dans un texte peuvent être recommandés à ce type de lecteur. L'hypothèse une fois émise, le cache sur le mot est retiré; l'élève est invité à la confirmer ou l'infirmer à partir des lettres.

L'élève qui surdevine

Cet élève utilise à l'excès le contexte, surtout les illustrations et les informations sur le texte fournies par l'enseignante. Généralement, il reconnaît globalement quelques mots. À partir de ceux-ci, il prédit les mots qui suivent. Jamais il ne vérifie ses prédictions en regardant les lettres des mots. Il faut donc amener cet élève à s'intéresser aux graphèmes et à leurs correspondances sonores de façon à pouvoir lire des mots nouveaux ainsi que des mots non fixés dans le lexique mental. Une démarche inductive serait à recommander du type: repérage de mots débutant par une même syllabe, classement de ceux-ci en colonne, isolement de la syllabe commune, valeur sonore de celle-ci, enregistrement en mémoire de la syllabe écrite et de sa valeur sonore, éventuellement avec un mot-vedette la contenant; la même démarche peut être suivie pour l'apprentissage des consonnes, des digrammes et trigrammes. L'objectif est de faire comprendre à l'élève que les mots peuvent être découpés en unités plus petites qui en soi n'ont pas de sens mais qui fusionnées à d'autres forment un mot doté de signification (sa-la-de, le sa de sapin collé au la de lapin et au de constituent le mot «salade»). Lors des situations de lecture signifiantes, l'enseignante devra amener l'élève à vérifier les mots devinés en examinant les lettres et à utiliser le déchiffrage pour identifier les mots qui ne peuvent l'être que de cette façon.

L'élève qui lit par mots (sans lien entre eux)

Cet élève fonctionne de façon logographique. Il s'appuie sur la configuration du mot et la présence de certaines lettres pour proposer un mot. Il convient de travailler avec lui la stratégie sémantico-contextuelle de façon à le centrer sur la recherche du sens d'un texte et de lui apprendre le découpage syllabique et les correspondances entre graphèmes et phonèmes. En cours de lecture, il faut l'amener à vérifier les mots qu'il propose en observant les mots écrits au complet ainsi qu'en se posant la question de la pertinence du mot dans le contexte.

L'élève qui passe d'une stratégie à l'autre

Cet élève est en moins grande difficulté que les autres élèves ci-haut mentionnés. Il possède des connaissances et des stratégies, mais il a besoin d'apprendre à les faire interagir en situation de lecture signifiante. Il doit intérioriser le fait de vérifier ses hypothèses de mot par une stratégie autre que celle utilisée pour émettre son hypothèse: se poser la question de sens s'il a déchiffré le mot, se poser la question de l'exactitude du mot s'il a deviné celui-ci.

Conclusion

Si la pédagogie de la lecture a évolué sous l'impulsion des recherches sur l'acte de lire menées par les psychologues cognitivistes, l'orthopédagogie est restée très dépendante des courants rééducatifs qui ont prédominé durant les années 60 à 80. Notre démarche a été de définir une façon de procéder au diagnostic des

difficultés d'apprentissage de la lecture à partir d'un modèle cognitif de l'acte de lire. Nous estimons qu'il ne faut pas seulement s'intéresser aux produits de la lecture (erreurs de lecture orale, réponses à des questions sur le texte) mais également aux processus et aux stratégies du lecteur. Ce faisant, nous avons découvert que tous les lecteurs ne procédaient pas de la même manière et nous avons été amenées à décrire des profils de lecteurs en difficulté. Par la suite, nous avons conçu un cadre dans lequel inscrire la rééducation respectueux du modèle cognitif auquel nous adhérons; ce qui nous démarque des courants rééducatifs classiques. Ce cadre est formé de deux pôles: le développement de connaissances sur la langue et l'utilisation de celles-ci dans des situations réelles de lecture afin de développer des comportements de bon lecteur. Le va-et-vient entre ces deux pôles est constant. C'est à l'intérieur de ce cadre que l'orthopédagogue adapte ses interventions à chaque élève en fonction des acquis de celui-ci et de son fonctionnement cognitif, c'est-à-dire en fonction du profil de celui-ci. Un élève en difficulté n'est pas l'autre. La méthode-miracle valable pour tous n'existe pas. C'est pourquoi l'intervention auprès de lui doit être personnalisée.

Au delà de l'enseignement des connaissances sur la langue et des stratégies de lecture, nous avons été amenées à nous préoccuper des procédures mentales que déploie l'apprenant pour mémoriser et réutiliser lesdites connaissances et stratégies. Il nous est apparu que nous ne pouvions pas laisser l'apprenant dans l'ignorance de ses procédures mentales, mais qu'au contraire, il fallait le rendre conscient de celles-ci. L'élève en difficulté est décrit comme passif, il faut donc poser des actions pour le rendre maître de sa vie mentale, lui montrer comment apprendre et comment gérer mentalement ses connaissances et ses stratégies dans une situation de lecture pour découvrir le sens du texte. Les interventions sur le plan cognitif doivent s'accompagner d'interventions sur le plan métacognitif. La prise de conscience par l'élève de son fonctionnement mental lui ouvre la voie vers l'autonomie.

Références

BOREL-MAISONNY, S.

Langage oral et écrit. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1962.

CHASSAGNY, Cl.

Pédagogie relationnelle du langage. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

CHAUVEAU, G. et E. ROGOVAS-CHAUVEAU

Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue française de pédagogie*, 90, pp. 23-30, 1990.

de la GARANDERIE, A.

Les profils pédagogiques. Paris: Centurion, 1980.

de la GARANDERIE, A.

Pédagogie des moyens d'apprendre. Paris: Centurion, 1982.

de MAISTRE, M.

Dyslexie, dysorthographe. Paris: éditions universitaires, 1970.

ESTIENNE, F.

Plaisir et langage. Paris: Éditions Universitaires, 1980.

FREEBODY, P. et B. BYRNE

Word-reading strategies in elementary school children: relations to comprehension, reading time and phonemic awareness. *Reading research quarterly*, vol. 23, 4, pp. 441-453, 1988.

FRITH, U.

A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36, 69-8, 1986.

GOODMAN, K.

Analysis of oral reading miscues: reading research. *Quarterly journal of experimental psychology*, 5, 9-30, 1969.

VAN GRUNDERBEECK, N.

Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention. Boucherville: Gaëtan Morin, 1994.

VAN HOUT, A. et F. ESTIENNE

Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter. Paris: Masson, Bruxelles: OIL, 1994.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>
© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention

Nicole Van Grunderbeeck

Éducation et francophonie

Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997

Les difficultés d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Lire est conçu à l'heure actuelle comme un acte de recherche de sens dans lequel le lecteur fait interagir des stratégies de différents niveaux. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990, p. 24) écrivent: «L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de mots ou de syllabes) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant et suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants et descendants». Différents profils de lecteur en difficulté ont été dégagés à partir de l'analyse des connaissances et stratégies qu'utilisent effectivement des élèves pour reconnaître les mots d'un texte. Trois stratégies semblent essentielles: la reconnaissance visuelle immédiate, la segmentation des mots et les correspondances grapho-phonologiques, l'utilisation du contexte. Ces stratégies s'appuient sur diverses connaissances de la langue.

L'élève en difficulté a tendance à surutiliser une stratégie au détriment des autres. Selon la stratégie préférentielle, l'élève peut être qualifié de surdécodeur, de surdevineur, de chercheur de mots. Ou encore, il peut changer de stratégies en cours de lecture sans les faire interagir. Se démarquant des grands courants classiques en rééducation de la lecture, le modèle d'enseignement défendu ici est basé sur une conception cognitive de l'acte de lire et préconise l'alternance entre séances de structuration visant l'accroissement des connaissances sur la langue et situations signifiantes de lecture à l'intérieur desquelles l'apprenti-lecteur apprend à utiliser fonctionnellement ses connaissances et à développer un vrai comportement de lecteur.

L'enseignement des connaissances et des stratégies de lecture s'accompagne d'une sensibilisation de l'élève aux procédures mentales qu'il doit déployer pour apprendre. Cette prise de conscience par l'élève de son fonctionnement mental paraît essentielle pour l'amener à gérer de façon autonome les stratégies indispensables à la découverte des mots et du sens d'un texte.

La démarche pédagogique décrite s'adapte au profil du lecteur. Les interventions vont varier selon ce dernier. Les stratégies non ou peu utilisées s'introduisent sans bannir la stratégie surutilisée mais dans une nécessaire complémentarité.

RETOUR

ABSTRACT

Reading is currently conceived of as a search for meaning in which the reader integrates strategies from different levels. Chauveau and Rogovas-Chauveau (1990, p. 24) write: "Reading is the product of primary processes (finding correspondences between graphemes and phonemes, partially decoding a word, immediately recognizing words or syllables) and higher processes

(understanding the language, making syntactico-semantic predictions, using the surrounding context to identify elements). It is located at the intersection of ascending and descending mechanisms". Various profiles of students with reading difficulties emerge from analysis of the knowledge and strategies these students use to recognize words in a text. Three strategies appear to be essential: immediate visual recognition, segmentation of words aided by grapho-phonological correspondences, and use of context. These strategies draw on the nature of the students' languages skills.

A student with reading difficulties tends to overuse one strategy to the detriment of the others. According to the preferred strategy, the student may be classified as an over-decoder, as an over-guesser or as a word searcher. Also, the student may change strategies while reading without integrating them. Distinguishing itself from the main traditional currents in re-education, the teaching model defended here is based on a cognitive conception of reading and recommends alternating structuring sessions aimed at increasing knowledge of the language with significant reading situations wherein the beginning reader learns to make functional use of his or her knowledge and to develop authentic reading patterns.

Teaching proficiency and reading strategies involves making students aware of the mental procedures they should use in order to learn. Awareness by students of their mental functioning seems essential if they are to learn to independently use the strategies indispensable to understanding the words and meaning of a text.

The pedagogical approach described here is adapted to the profile of the reader, which determines the nature of interventions to carry out. Strategies which are not used, or are little used, are introduced, not to eliminate over-used strategies but as necessary complements.

[RETOUR](#)

RESUMEN

Actualmente leer se concibe como un acto de búsqueda de significado en el cual el lector pone en juego estrategias de niveles diferentes. Chauveau y Rogavas Chauveau (1990, p. 24) escriben: «el acto de leer sería el producto de procesos primarios (establecimiento de correspondencias entre grafemas y fonemas, descifrado parcial de una palabra, reconocimiento inmediato de palabras o de sílabas) y de procesos superiores (comprensión del lenguaje, predicciones sintáctico-semánticas, utilización del contexto que precede y sigue a los elementos por identificar). Se localizaría en el cruce de mecanismos ascendientes y descendientes». A partir del análisis de los conocimientos y las estrategias efectivamente utilizadas por los alumnos en el reconocimiento de las palabras de un texto, se desprendieron varios perfiles de lector con dificultades. Tres estrategias se presentan como esenciales: el reconocimiento visual inmediato, la segmentación de las palabras y las correspondencias grafo-fonológicas, y finalmente el uso del contexto. Estas estrategias se apoyan en conocimientos diferenciales de la lengua.

Los alumnos con dificultades tienden a sobreutilizar una estrategia en detrimento de las otras. De acuerdo con la estrategia privilegiada, el alumno puede ser calificado de sobredecifrador, sobredivinador o de investigador de palabras. Más aún, el alumno puede optar por otras estrategias durante la lectura sin hacerlas interactuar. De las grandes corrientes clásicas en reeducación para la lectura, sobresale el modelo de enseñanza que promovemos, el cual se funda en una concepción cognitiva el acto de leer y preconiza la alternancia entre sesiones de estructuración, con el fin de aumentar los conocimientos sobre la lengua y las situaciones significativas de la lectura al interior de la cuales el aprendiz-lector aprende a usar de manera funcional sus conocimientos y desarrollar un verdadero comportamiento de lector.

La enseñanza de los conocimientos y de las estrategias de lectura se conjuga con la iniciación de los alumnos a los procedimientos mentales que él debe poner en práctica para aprender. Parece ser fundamental el hecho de que el alumno tome consciencia de su funcionamiento mental, lo que le permite manipular de manera autónoma las estrategias indispensables para descubrir las palabras y el significado de un texto.

Las intervenciones variarán según el lector. Las estrategias poco o nunca utilizadas se introducen sin desplazar a la estrategia sobreutilizada sino en tanto que complementareidades necesarias.

[RETOUR](#)

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture

Mireille BAULU-MACWILLIE

Université Sainte-Anne

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Introduction
- Les étudiants-maîtres
- Partenariat
- Choix des élèves participants au programme
- Contenu du cours
- Dispositif d'apprentissage et critères d'évaluation
- Principes d'apprentissage
- Données recueillies
- Interprétation des données
- Conclusion
- Références

Résumé

La compétence nécessaire pour travailler avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage en lecture est considérée comme une partie importante de la formation des maîtres compte tenu de la tendance actuelle à intégrer les élèves en difficultés dans les classes régulières. L'acquisition de cette compétence est liée à une problématique bien documentée de l'écart entre la théorie et la pratique. Pour combler cet écart et faire acquérir la compétence dans le cadre de la formation, un cours a été construit autour d'une situation d'apprentissage en contexte réalisée grâce à un partenariat entre l'Université Sainte-Anne et trois écoles du *Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse*. Un examen des situations-problèmes dans le processus enseignement / apprentissage révèle qu'il est possible d'acquérir cette compétence, montrant par là que l'écart entre la théorie et la pratique peut être comblé. Toutefois, il faudrait poursuivre la recherche sur les obstacles auxquels les étudiants-maîtres font face et en tenir compte pour que ce type d'apprentissage en contexte puisse donner sa pleine mesure.

Abstract

The competence needed for working with children who have learning difficulties in reading is an important part of teacher training, given the tendency today to integrate students with difficulties into regular classrooms. Acquiring this competence is tied in with the well-documented question on the gap between theory and

practice. To bridge this gap and ensure that this competence is acquired during teacher training, a course has been developed around a learning situation, in context, through a partnership between the Université Sainte-Anne and three schools in the *Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse*. A review of problem situations in this teaching/learning process reveals that it is possible to acquire this competence, demonstrating thereby that the gap between theory and practice can be bridged. Nevertheless, further research is needed on the obstacles that student teachers face, to enable this kind of learning in context to fully show what it can accomplish.

Resumen

La competencia necesaria para trabajar con niños que presentan problemas de aprendizaje es considerada como una parte importante en la formación de maestros, pues se tiene presente que la tendencia actual es hacia la integración en las clases normales de alumnos con problemas. La adquisición de dicha competencia está ligada a la problemática bien documentada de la distancia que existe entre la teoría y la práctica. Para cegar dicha distancia y favorecer la adquisición de competencias en el cuadro de la formación, se concibió un curso en torno a una situación de aprendizaje en contexto realizado gracias a la colaboración entre la Universidad Sainte-Anne y tres escuelas del Consejo escolar acadio de la provincia de Nueva Escocia. Un análisis de las situaciones-problemas en el proceso de enseñanza/aprendizaje muestra que es posible adquirir dicha competencia, evidenciando con ello que la distancia entre la teoría y la práctica puede ser subsanada. Sin embargo, se tendrá que continuar la investigación sobre los obstáculos que confrontan los estudiantes-maestros y tomarlos en cuenta par que este tipo de aprendizaje en contexto pueda dar sus mejores resultados.

Introduction

Les enseignants sont de plus en plus appelés à intégrer les enfants ayant des difficultés d'apprentissage dans leur salle de classe et, de ce fait, ils sont responsables de leur fournir une programmation individualisée ainsi que l'aide pédagogique nécessaire (Bowd, McDougall, Yewchuk, 1994). Pour Little (1988), cette situation est tout à fait désirable, car il estime que la classe ordinaire est l'endroit où l'on doit aider les enfants à surmonter la majorité de leurs problèmes d'apprentissage. Dans cette perspective, l'auteur attribue à l'enseignant ordinaire le rôle de *special-ordinary teacher* puisque le véritable expert devrait être l'enseignant directement responsable des enfants. Il existe d'ailleurs plusieurs modèles d'assistance orthopédagogique applicables par les enseignants dans leur salle de classe (Saint-Laurent et autres, 1995). Les programmes de formation des maîtres font donc face au défi de préparer adéquatement les futurs maîtres à l'intégration des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. À ce sujet, Curtis (1985) précise que la formation d'un futur maître susceptible un jour d'intégrer des enfants ayant des difficultés dans une salle de classe régulière nécessite d'aller au delà de l'information en y incluant un contact personnel avec des enfants en difficulté ainsi que des stages pratiques d'enseignement. Cependant, enseigner à un élève en difficulté suppose de répondre aux besoins uniques de l'individu (Winzer, 1990). Pour le novice, cela signifie non seulement d'acquérir un savoir pédagogique et des habiletés, (Parkay, Hardcastle Stanford et Gougeon, 1996) mais aussi de pouvoir les utiliser de façon appropriée (Bachor et Crealock, 1986). Or, outre les stages, le contexte de formation à l'université est généralement théorique au sens où l'étudiant-maître étudie un corpus de connaissances sans toutefois pouvoir l'expérimenter dans une pratique d'enseignement authentique. De ce fait, on constate un écart entre la théorie et la pratique sur le plan de la formation (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987; Goodlad, Soder, Sirotnik, 1990; Fullan, 1991; Jacknicke et Samiroden, 1991; Boucher et Vachon, 1995), écart qui est dû à une façon de faire les choses: théorie d'abord et pratique ensuite ou pratique d'abord et théorie ensuite (Russel et autres, 1988; Cole et McNay, 1989). Cette décontextualisation de l'enseignement dans les cours universitaires explique probablement la perception des étudiants-maîtres qui estiment apprendre plus dans leurs stages que dans leurs cours (Miklos et Greene, 1987). Pour Fullan (1991), l'intégration souhaitée nous échappe encore. L'apprentissage en contexte apparaît donc comme une approche apte à favoriser une intégration de la théorie et de la pratique parce qu'elle offre des formes d'activités significatives autour desquelles l'apprenant peut organiser son savoir (Lave, 1993). Toutefois, dans une approche d'apprentissage en contexte, il y a des écueils à surmonter. Parmi ceux-ci, on retrouve une vision de l'enseignement à travers les lunettes de ce que l'étudiant-maître a lui-même vécu à l'école et la perception que ce qui est enseigné à l'université et à l'école sont des mondes différents (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987). Par ailleurs, si le professeur-formateur est capable d'anticiper ces écueils et de mettre en action les modalités permettant de les éviter, il peut aider les étudiants-maîtres à considérer les multiples possibilités de

l'enseignement, faire le lien entre ce qui est enseigné à l'université (modèles et pratiques pédagogiques) et la situation d'enseignement, apprécier comment l'effort de comprendre peut aider à clarifier et à façonner les actions pédagogiques, juger les méthodes utilisées et enfin, adapter ces dernières à des situations particulières ainsi qu'à ses propres capacités (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987).

Pour combler l'écart entre la théorie et la pratique, une situation d'enseignement / apprentissage a été créée dans un cours de formation initiale permettant aux étudiants-maîtres d'acquérir des habiletés pour intervenir auprès d'un enfant en difficulté de lecture. L'étudiant-maître reçoit à l'université un schéma de référence qui guide sa pratique d'enseignement et, en retour, sa pratique l'amène à évaluer ses choix. Le parcours hebdomadaire se caractérise par une démarche qui inclue la planification, l'enseignement, l'observation et la réflexion sur les acquis. Le contexte est celui d'un programme de tutorat, rendu possible grâce à un partenariat entre l'Université Sainte-Anne et trois écoles du Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse. L'idée de partenariat avec le milieu scolaire fait partie du renouvellement des programmes de formation des maîtres (Goodlad, 1996, 1994; Lavoie et autres, 1995). Dans ce renouvellement, les liens professionnels avec les écoles sont considérés comme une condition essentielle à la formation pratique des futurs enseignants (Hivon et autres, 1994). La recherche effectuée est qualitative et de nature exploratoire. La grille de lecture consiste à identifier des situations-problèmes dans le but de mieux comprendre les obstacles à l'intégration de la théorie et de la pratique.

Les étudiants-maîtres

La recherche a été effectuée auprès de douze étudiants-maîtres inscrits au cours PEDA 3743, *Élèves en difficulté au niveau élémentaire*: recherche et intervention. Les individus sont en deuxième année d'un programme de Baccalauréat en éducation, programme qui exige l'obtention d'un premier baccalauréat. Tous les étudiants-maîtres ont suivi un premier cours de 3 crédits sur la didactique de la lecture et de l'écriture. Ils ont donc certaines connaissances sur les théories de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture.

Partenariat

L'idée d'un programme de tutorat pour les enfants ayant des difficultés en lecture a été explorée avec les directeurs de trois écoles de la région de Clare en Nouvelle-Écosse et elle a été très bien reçue. En plus de contribuer à la formation de futurs enseignants, un tel projet vient combler un besoin résultant des compressions budgétaires sur les ressources humaines. Un protocole d'entente fixe les conditions du partenariat en précisant les responsabilités des divers intervenants ainsi que divers aspects pratiques du programme (permission des parents, durée du programme, dates et heures des sessions, mesures à prendre en cas d'absence, locaux scolaires utilisés, horaire des supervisions du professeur-formateur).

Choix des élèves participants au programme

Les élèves choisis pour participer au programme de tutorat sont tous du niveau élémentaire (grades 1^{re} à 6^e) et ont été référés par l'enseignant-titulaire. Ils ont en général un retard significatif en lecture d'au moins deux ans par rapport aux élèves de leur classe. De plus, ils sont, pour la plupart, suivis par un enseignant-ressource qui travaille avec les enseignants et qui appuie la recommandation de participer au programme. Les parents ont donné leur permission pour cette aide supplémentaire.

Contenu du cours

Le contenu du cours porte sur deux champs de connaissance: les théories sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et une démarche pour aider un enfant en difficultés de lecture. Dans le premier cas, les étudiants-maîtres ont en main le manuel de Giasson (1995) ainsi qu'une bibliographie sélective pour approfondir leurs connaissances sur l'acte de lire et sur les interventions les plus aptes à faciliter l'apprentissage de la lecture. Dans le second cas, une démarche d'encadrement (Clay, 1979, 1991; Van Grunderbeeck, 1994; Saint-Laurent et autres, 1995) est fournie pour la préparation des leçons: diagnostic, objectifs, cadre de référence théorique, activités d'apprentissage, observations des comportements de l'élève en lecture, réflexion par l'étudiant-maître sur ses acquis théoriques et pratiques. À la fin du cours, une synthèse du profil d'apprentissage de l'enfant en lecture et une évaluation du programme de tutorat a pour but de permettre à l'étudiant-maître d'objectiver le travail effectué auprès de l'élève. Enfin, la manière de gérer l'intervention pédagogique auprès d'enfants ayant

des difficultés en lecture dans une classe régulière est explorée à travers la planification d'une unité thématique d'enseignement utilisant le modèle pédagogique des centres d'apprentissage. Toutefois, elle n'est pas mise à l'épreuve dans la situation d'enseignement / apprentissage.

Dispositif d'apprentissage et critères d'évaluation

Le programme de tutorat se déroule sur une période de neuf semaines à raison d'une heure d'enseignement par semaine. En plus de l'enseignement auprès d'un élève, la situation d'apprentissage prévoit un minimum de deux points de rencontre par semaine entre le professeur-formateur et l'étudiant-maître. Le premier point de rencontre est un cours donné aux étudiants-maîtres dans lequel le professeur-formateur présente les concepts pertinents à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture et anime des discussions sur les aspects théoriques et pratiques qui émergent de la situation d'enseignement / apprentissage. Un second point de rencontre porte sur l'évaluation formative du compte-rendu de la leçon du candidat. Cette évaluation considère la pertinence et l'étendue du diagnostic, des objectifs, du schème de référence théorique, du choix des activités d'apprentissage, des observations ainsi que l'intégration logique des différents éléments de la leçon et les acquis théoriques et pratiques. Le rôle du professeur-formateur est d'analyser le travail de l'étudiant-maître et d'offrir des commentaires questionnement qui aideront ce dernier à poursuivre sa démarche, d'apprentissage. Le professeur-formateur visite également l'étudiant-maître à trois reprises pendant son enseignement. À cette occasion, il donne une appréciation de ce qu'il observe à titre d'évaluation formative. Il y a aussi des heures de consultation prévues chaque semaine pour donner une aide supplémentaire aux étudiants-maîtres qui en ressentent le besoin. L'évaluation sommative porte sur la synthèse du profil d'apprentissage de l'élève en lecture et sur l'unité thématique.

Principes d'apprentissage

S'il est vrai que les novices ont une tendance naturelle à s'identifier davantage au rôle professionnel plutôt qu'à celui d'étudiant (Bullough, 1991; Eisenhart, Behm et Romagnano, 1991, cité par Louis, Jutras, Hensler et Beauchesne, 1995), l'idée de travailler dans une situation authentique d'enseignement est apte à susciter une forte motivation à apprendre de la part des étudiants-maîtres, d'autant plus que l'aspect pratique est souvent considéré par les novices comme étant l'aspect le plus valable de la formation (Legros et Tochon, 1994). Dans cette perspective, être confronté à un véritable élève qui a de véritables difficultés d'apprentissage en lecture offre des conditions privilégiées pour permettre à un individu en formation d'apprécier l'importance d'acquérir la compétence pour intervenir auprès d'élèves en difficulté de lecture.

Le modèle sur lequel l'apprentissage des étudiants-maîtres est fondé est de type constructiviste. Il repose sur une conception selon laquelle l'apprentissage est une démarche active de construction des connaissances engagée par l'apprenant et non une réception passive de savoirs préconstruits par les éducateurs (CRESAS, 1991). Le modèle est caractérisé par la place centrale qu'occupe l'apprenant dans la construction de son savoir (Astolfi, 1992) et par une activité d'apprentissage qui structure des représentations et des concepts à partir d'informations et d'expériences tirées de l'environnement (von Glasersfeld, 1987). Cette interaction avec l'environnement met en jeu des processus intellectuels qui favorisent le changement conceptuel. En effet, ces processus permettent d'appréhender de nouveaux aspects de la réalité soit en les intégrant aux schèmes conceptuels existants (assimilation), soit en créant de nouveaux schèmes pour les intégrer (accommodation). Le déséquilibre entraîné par la nécessité d'une réorganisation des schèmes de connaissances se rétablit grâce à un retour à l'équilibre (équilibration) (Piaget, 1972). Dans le cas particulier de l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'élèves en difficulté de lecture, la situation d'apprentissage a été construite de manière à ce que l'étudiant-maître puisse faire l'expérience d'une *pédagogie-en-action* et être amené à examiner les fondements et les effets des théories et des pratiques éducatives choisies. De cette façon, l'étudiant-maître est apte à accroître le contrôle réflexif qu'il a sur son travail ainsi qu'à traiter les questions et les problèmes éventuellement soulevés (Larochelle et Bednarz, 1994).

Pour avoir un contrôle réflexif et les moyens de gérer les questions et les problèmes qui émergent de la démarche, les étudiants-maîtres sont amenés à justifier, dans la préparation de leurs leçons, le modèle et les principes d'apprentissage de la lecture utilisés ainsi que les principes pédagogiques guidant leurs interventions. Cette justification est une manière de concevoir que leurs décisions ont des conséquences et ne doivent pas être basées seulement sur des intuitions, des préférences ou ce qui peut être amusant (Loewenberg Ball et Feiman-Nemser, 1988). Les bonnes théories permettent d'expliquer les phénomènes et de les prévoir. Elles servent aussi à créer des situations à partir desquelles on peut vérifier la validité des prédictions. Les problèmes qui émergent de l'intervention pédagogique peuvent alors être discutés dans un cadre de référence en vue d'éclairer les facteurs

en cause. De plus, l'exigence de la *pratique réflexive* aide le futur enseignant à considérer avec prudence les croyances ou les savoirs à partir des fondements qui les soutiennent et des conséquences vers lesquelles ils tendent (Zeichner et Liston, 1987).

Données recueillies

Les leçons préparées par les étudiants-maîtres au cours des neuf semaines de tutorat ainsi que le rapport du travail d'intervention et les problèmes soulevés par les étudiants en classe constituent les données à partir desquelles des situations-problèmes ont été identifiées. Les situations-problèmes sont décrites en faisant référence à la situation d'enseignement / apprentissage.

En premier lieu, les étudiants-maîtres rapportent avoir des difficultés en classe à trouver des points de repère pour préparer leurs premières leçons. Bien qu'ils aient tout en main pour commencer leur travail (guide de préparation pour les leçons et trousse de secours pour la première rencontre avec l'élève), qu'ils aient rencontré l'enseignant de l'élève, qu'ils aient déjà fait des stages d'enseignement et que le professeur-formateur soit là pour les aider, la plupart des étudiants-maîtres indiquent qu'ils ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux dans la rédaction du protocole de la leçon. Il leur faut environ trois semaines pour comprendre le travail exigé par le protocole de préparation d'une leçon.

Les discussions en classe permettent aussi de relever que les étudiants-maîtres éprouvent des difficultés dans leurs interventions auprès des élèves, difficultés pour lesquelles ils recherchent l'aide du professeur-formateur. Parmi celles-ci, on note la manière de motiver un élève qui manque d'intérêt pour le programme et les activités, les interventions aptes à favoriser l'apprentissage de la lecture, le choix d'activités d'apprentissage appropriées, la durée d'une activité d'apprentissage apte à soutenir l'attention de l'élève et la manière de gérer les stratégies que l'enfant utilise pour éviter de s'investir dans le processus. Pour le novice de l'enseignement aux élèves en difficulté, il y a là une réalité pour laquelle il doit trouver des solutions.

Dans le travail de conceptualisation des leçons, les protocoles de leçon révèlent que la majorité des étudiants-maîtres stagnent après la cinquième leçon. Cette stagnation se manifeste par la difficulté de soutenir la recherche théorique après avoir réussi à construire un protocole de leçon où on a enfin compris comment en agencer toutes les parties. Les leçons six et sept tendent à être répétitives pour le diagnostic, le schème de référence théorique et les observations du comportement en lecture. La recherche et la réflexion qui seraient nécessaires pour pousser plus loin le diagnostic, faire appel à un cadre théorique plus enrichi et tenter une explication plus complexe des comportements observés se trouvent en perte de vitesse. Il faut une intervention soutenue de la part du professeur-formateur pour amener les étudiants-maîtres à faire un apprentissage plus approfondi. Trois étudiants-maîtres en restent à ce premier niveau d'apprentissage jusqu'à la fin du programme.

Parallèlement, les leçons des étudiants-maîtres témoignent d'un travail soutenu tout au cours de la session du côté de la préparation des activités d'apprentissage. Les protocoles montrent qu'ils consultent les centres de ressources pédagogiques, partagent des idées et fabriquent eux-mêmes une grande variété de matériaux pédagogiques. Toutefois, les activités choisies mettent beaucoup de temps à découler logiquement du diagnostic et des objectifs. Le problème de cohérence dans toutes les parties d'une leçon est d'ailleurs un des apprentissages majeurs qui n'est maîtrisé que vers la fin du programme de tutorat.

Les protocoles de leçon révèlent également un autre problème, celui d'une confusion dans l'interprétation des catégories *observation des comportements de l'élève en lecture* et *évaluation des acquis personnels sur les plans théorique et pratique*. Les étudiants-maîtres interprètent les deux sections de la même façon, c'est-à-dire, comme étant consacrées strictement à l'observation et à l'évaluation des comportements de l'élève en lecture. Malgré les efforts du professeur-formateur pour amener les étudiants-maîtres à réfléchir sur leurs acquis théoriques et pratiques en leur fournissant des exemples de description et de question, ces derniers concentrent la majorité de leurs propos sur ce qu'il voient chez l'élève dont ils ont la charge: habiletés en développement, activités d'apprentissage réussies et changements d'attitude envers la lecture. Ils n'arrivent pas à fournir une réflexion sur le savoir qu'ils ont acquis dans la situation d'enseignement / apprentissage.

En dernier lieu, les protocoles de leçon démontrent que les candidats à l'enseignement n'arrivent pas à articuler leur savoir de même qu'à questionner ou à juger leurs façons de faire. Toutes les interrogations qu'ils peuvent avoir sur les interventions qui ne sont pas réussies, sur l'orientation des activités et sur les difficultés à saisir les liens entre la théorie et la pratique sont exprimées en classe, mais passées sous silence dans le travail écrit. Malgré l'encouragement et les interventions soutenues du professeur-formateur tout au cours de la session, les apprentissages anticipés par rapport à une description écrite des acquis théoriques et pratiques ne se matérialisent pas.

Interprétation des données

Le fait que les étudiants-maîtres ont de la difficulté, au début des cours, à trouver des points de repères pour rédiger leurs leçons peut probablement s'expliquer par la nouveauté de la tâche à effectuer. L'effort de compréhension important demandé sur le plan de la planification logique et de la justification théorique des choix pourrait entraîner la perception de ne pas être compétent pour faire le travail (Schunk, 1989). Cette perception pourrait aussi être le résultat d'un déséquilibre entraîné par une nouvelle façon de devoir faire les choses (Piaget, 1972). La tâche à accomplir devient alors source de confusion. Malgré les interventions du professeur-formateur et le soutien des étudiants-maîtres dans leur groupe de travail, la confusion ne se dissipe que vers la troisième semaine du cours. Par ailleurs, il persiste un commentaire généralisé à l'effet que les étudiants-maîtres doivent mettre de longues heures pour la préparation de leurs leçons. Toutefois, au milieu de la session, ces commentaires disparaissent presque totalement. Si le déséquilibre est souhaitable pour provoquer le changement conceptuel, il n'a peut-être pas sa place dans la mise en place des procédures qui accompagnent les apprentissages. Le changement conceptuel souhaité se situe au niveau des représentations de l'acte de lire, des méthodes d'enseignement et des comportements observés et non de la rédaction d'un protocole de leçon. Toutefois, la mise en place d'une intervention logique est en soi un apprentissage important.

La question est donc de savoir comment favoriser une situation d'enseignement / apprentissage où les étudiants-maîtres se sentent en confiance dès le départ pour la rédaction du protocole de leurs leçons.

Par ailleurs, on serait porté à croire que les difficultés auxquelles les étudiants-maîtres sont confrontés, lorsqu'ils commencent à travailler auprès d'un élève ayant des difficultés de lecture seraient aptes à ébranler leur enthousiasme pour la tâche. Ce n'est pas le cas. D'une part, ces étudiants-maîtres soulèvent les problèmes dans les cours et, d'une part, leurs leçons tiennent compte des solutions explorées. Cette dimension de l'expérience tend à confirmer la thèse de Bullough (1991), Eisenhart, Behm et Romagnano (1991) (citée par Louis, Jutras, Hensler et Beauchesne, 1995) selon laquelle les novices ont une tendance naturelle à s'identifier au rôle professionnel qu'ils auront à exercer. Elle permet également de supposer que les étudiants-maîtres perçoivent le travail avec un élève comme une situation qui donne une image explicite du métier et un sens à la formation pédagogique (Perrenoud, 1994). Enfin, il y a lieu de penser qu'ils voient les véritables défis de l'enseignement aux enfants en difficulté de lecture et, qu'en conséquence, ils découvrent la possibilité d'acquérir de nouvelles habiletés, de maîtriser de nouvelles tâches et de développer des compétences (Dweck, 1985, cité par Barbeau, Montini, Roy, 1997).

D'un autre côté, la stagnation qui se manifeste après la cinquième leçon n'est pas surprenante. Lorsque Holborn (1988) parle du défi qu'ont les nouveaux enseignants d'agir de façon appropriée dans des situations complexes peu familières, elle souligne que les novices ne possèdent pas un répertoire très vaste d'expériences et de compréhension. De plus, elle croit qu'il est difficile pour eux d'identifier les variables importantes d'une situation permettant de sélectionner des schèmes de référence porteurs de réponse. C'est ce qui expliquerait pourquoi ils misent souvent sur des formules qui les guident dans leur prises de décision. Tout comme Holborn, Feiman-Nemser et autres (1989) voient l'incertitude au coeur de ce que vivent les étudiants-maîtres. Le choix de méthodes simples serait alors pour eux une façon de faire face à cette incertitude. Quoi qu'il en soit, la relance ne se fait pas sans difficulté et, pour quelques-uns, il n'y a pas d'évolution significative, même avec des interventions soutenues de la part du professeur-formateur. Il se peut qu'il y ait là des obstacles épistémologiques à surmonter comme le suggère le modèle constructiviste de l'apprentissage (Astolfi, 1992). Duit et Treagust (1995) expliquent que les conceptions des apprenants déterminent substantiellement le processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils ne voient ce que l'éducateur ou le manuel présente qu'à travers la lentille de leurs conceptions. Si tel est le cas, il faut identifier les obstacles et en tenir compte dans le dispositif d'apprentissage. Une analyse plus fine des représentations serait nécessaire pour vérifier cette hypothèse.

Le modèle constructiviste permet aussi d'éclairer les problèmes de cohérence dont témoignent les protocoles de leçon. Le fait d'avoir à identifier les acquis en lecture, de préciser des objectifs d'apprentissage, de trouver les principes théoriques servant à encadrer l'apprentissage et l'enseignement de la lecture, de créer des activités d'apprentissage, d'observer des comportements en lecture et de réfléchir sur les acquis théoriques et pratiques, le tout autour de concepts unificateurs, est un apprentissage qui ne se fait pas du jour au lendemain. Il ne s'effectue que par une interaction entre la recherche théorique et la réalité de l'enseignement. C'est une démarche où l'étudiant-maître est constamment confronté à des réalités nouvelles tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. Or, la cohérence consiste à intégrer les deux plans. Par ailleurs, dans l'action d'intégrer la théorie et la pratique, l'étudiant-maître est aux commandes et il détermine le rythme et l'acquisition de ses apprentissages. En ce sens, il occupe la place centrale que lui attribue le modèle constructiviste du savoir (Astolfi, 1992) et construit ses connaissances à partir des informations et des expériences qu'il tire de l'environnement que représente la situation d'enseignement / apprentissage (von Glasersfeld, 1987).

Toutefois, la confusion dans les protocoles de leçon entre une réflexion sur les apprentissages de l'élève et une réflexion sur ses propres apprentissages est un autre type de problème. On peut y voir un nouvel indice que les étudiants-maîtres s'identifient davantage au rôle de professionnel qu'au rôle d'étudiant. En effet, pendant neuf semaines, ces derniers essaient de faire réaliser des apprentissages en lecture à un jeune élève. Ceci explique peut-être la raison pour laquelle ils ont du mal à se concentrer sur ce qu'ils apprennent eux-mêmes. La pratique de l'enseignement réflexif sur les apprentissages réalisés est un exercice académique dont l'arrimage avec l'action d'enseigner n'est pas évident. Elle exige sans doute des dispositions que le cours n'a pas été capable de fournir.

En somme, les points de repères que recherchent les étudiants-maîtres, les difficultés de réussir la leçon, la perte de vitesse après un certain temps, la lente mise en place de l'armature logique d'une leçon ainsi que la confusion entre les observations du comportement de l'élève en lecture et l'évaluation des acquis sont autant de situations-problèmes indiquant de la difficulté à intégrer la théorie et la pratique. Par ailleurs, dans son ensemble, la situation d'enseignement / apprentissage est encourageante pour réaliser cette intégration. En effet, bien que la performance des étudiants-maîtres s'échelonne sur un continuum qui s'étend d'un niveau élevé à un niveau guère satisfaisant, la plupart ont acquis une démarche leur permettant de travailler individuellement avec un enfant en difficulté de lecture. Le fait d'utiliser dans leur pratique des concepts pertinents à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture atteste d'une intégration de la théorie et de la pratique. Plus particulièrement, ils utilisent ces concepts pour poser un diagnostic, pour formuler des objectifs, pour préparer des activités d'apprentissage et pour observer des comportements en lecture. La situation d'enseignement / apprentissage permet également aux étudiants-maîtres de surmonter les écueils suggérés par Feiman-Nemser et Buchmann (1987). En effet, ils explorent de nouvelles possibilités d'enseignement. Ils font des liens entre les théories enseignées et la pratique d'enseignement. Aussi, dans l'effort de comprendre les théories enseignées, ils clarifient et façonnent leurs actions pédagogiques tout en jugeant les méthodes pour choisir celles qui sont appropriées compte tenu de la situation et de leurs capacités. Toutefois, la manière d'aider les étudiants-maîtres à surmonter les situations-problèmes et à faire une réflexion pour explorer les acquis nécessite d'être étudiée.

Conclusion

La nature exploratoire de cette recherche suggère de pousser la recherche pour examiner plusieurs situations d'apprentissage en contexte afin de voir si les résultats sont en généralisables. L'identification des situations-problèmes liées à l'intégration de la théorie et de la pratique nous donne une première cartographie des obstacles que rencontrent les étudiants-maîtres dans une situation d'apprentissage en contexte qui vise l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture. Ce type de cartographie aurait avantage à être approfondi de manière à fournir un guide qui permettrait aux formateurs de mieux comprendre les obstacles auxquels les étudiants-maîtres sont confrontés et, en conséquence, d'offrir une aide ponctuelle et efficace.

L'identification de situations-problèmes nous laisse également entrevoir certains éléments nécessaires à l'intégration de la théorie et de la pratique. À la base, l'apprentissage en contexte favorise une telle intégration puisque que les étudiants-maîtres apprennent à enseigner dans une situation authentique d'enseignement. Toutefois, dans cette situation, l'efficacité de l'intervention repose sur une compréhension de l'acte de lire. Connaître un modèle d'apprentissage de la lecture et les méthodes qui favorisent cet apprentissage est fondamental. Or, les obstacles que les novices rencontrent posent un risque non négligeable pour appréhender de façon significative les concepts liés à un modèle et à des méthodes. Comprendre comment se préparer pour une leçon, s'adapter à l'enseignement auprès d'un élève en difficulté, voir les avantages d'approfondir les schèmes de référence utilisés, construire des leçons dans lesquelles tous les éléments sont logiquement agencés ou faire une réflexion sur ses acquis présentent des écueils potentiels qui ne semblent pouvoir être surmontés sans l'aide soutenue d'un formateur. La question est de savoir si le contexte universitaire favorise l'investissement des efforts qu'une telle aide suppose.

Enfin, la présente recherche nous permet de croire que l'intégration de la théorie et de la pratique est possible dans le cadre de la formation des maîtres. En ce sens, elle permet de démentir Fullan (1991) qui croit qu'une telle réalité nous échappe encore. Malgré ses limites, l'apprentissage en contexte avec le support que peut offrir un formateur universitaire offre des éléments de formation qui sont une première étape dans l'acquisition d'habiletés pour intervenir auprès d'un élève en difficulté de lecture. Toutefois, il faudrait poursuivre les recherches pour documenter les interventions qui permettent d'aider les étudiants-maîtres à surmonter les situations-problèmes et pour savoir comment cultiver une réflexion sur les acquis. Il y aurait aussi avantage à vérifier si les apprentissages réalisés constituent un savoir que les étudiants-maîtres peuvent utiliser dans une salle de classe régulière.

Références

- ASTOLFI, J.-P.
L'école pour apprendre, ESF éditeur, Paris, 1992.
- BACHOR, D. G., CREALOCK, C.
Instructional Strategies for Students with Special Needs, Prentice-Hall Canada, Inc., Scarborough, Ontario, 1986.
- BARBEAU, D., MONTINI, A., ROY, C.
Tracer les chemins de la connaissances. La motivation scolaire, Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1997.
- BOUCHER, L.-P., VACHON, J.-C.
Une démarche d'élaboration des savoirs professionnels: fondements et étapes, dans C. Garant, F. Lacourse, M. Scholer, (Directeurs), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, pp. 153-161, 1995.
- BOWD, A., MCDOUGALL, D., YEWCHUK, C.
Educational Psychology. For Canadian Teacher, Harcourt Brace & Company, Canada, 1994.
- CLAY, M. M.
Becoming Literate. The Construction of Inner Control, Heinemann, Portsmouth, N. H., 1991.
- CLAY, M. M.
The Early Detection of Reading Difficulties.: A Diagnosis Survey with Recovery Procedures, Troisième édition, Heinemann Publishers, Auckland, N. Z., 1979.
- COLE, A., MCNAY, M.
Induction Programs in Ontario Schools : Raising Questions about Preservice Programs and Practices, *Education Canada*, Vol. 29, p. 4-9., 1989.
- CRESAS
Naissance d'une pédagogie interactive, ESF éditeur / INRP, Paris, 1991.
- CURTIS, C. K.
1^{re} Education Students Being Prepared for Mainstreaming?, *Education Canada*, Volume 25, n° 2, pp. 28-43, (été/1985.)
- DUIT, R. ET TREAGUST, D. F.
Students' Conceptions and Constructivist Teaching Approaches, dans B. F. Fraser et H. J. Walberg, (Directeurs), *Improving Science Education*, The International Academy of Education (NSSE), University of Chicago Press, Chicago, pp. 46-69, 1995.
- FEIMAN-NEMSER, S., BUCHMANN, M.
When is student teaching teacher education?, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, No 4, pp. 255-273, 1987.
- FEIMAN-NEMSER, S., WILLIAMSON MCDIARMID, G., MELNICK, S. L., PARKER, M.
Changing Beginning Teachers' Conceptions: A Description of an Introductory Teacher Education Course, Research Report 89-1, National Center for Research on Teacher Education, U. S. A., 1989.
- FULLAN, M. G.
The New Meaning of Educational Change, Deuxième édition, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1991.
- GIASSON, J.
La lecture. De la théorie à la pratique, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1995.
- GOODLAD, J. I.
Sustaining and extending educational renewal, *Phi Delta Kappan*, Vol. 78, n° 3., p. 228-234, 1996.
- GOODLAD, J. I.

Educational Renewal : Better Teachers, Better Schools, San Francisco, CA : Jossey- Bass Inc., 1994.

GOODLAD, J. I., SODER, R., SIROTNIK, A.

Places Where Teachers Are Taught. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1990.

JACKNICKE, K., SAMIRODEN, W.

"Some perceptions of an internship program", dans *The Alberta Journal of Educational Research*. 37, pp. 99-118, 1991.

HIVON, R., BEAUCHESNE, A., BRISSON, A., COUTURE, S., CLOUTIER, P., FONTAINE, M., GARANT, C., LAVOIE, M., LESSARD, M., OUELLETTE, G., POULIN, J.-P., TÉTRAULT, R.

Nouveau type de partenariat entre la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, Rapport final, Université de Sherbrooke, mai 1994.

HOLBORN, P.

Devenir praticien réflexif, dans P. Holborn, W. Marvin, I. Andrews, (Directeurs), *Devenir enseignant*, Tome 2, Éditions logiques, Montréal, 1992.

HUNT, D. E.

Beginning with Ourselves, Brookline Books Inc. et OISE Press, Cambridge, Mass., 1989.

LAVE, J.

The practice of learning, dans S. Chaiklin et Jean Lave (Directeurs), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993.

LAROCHELLE, M., BEDNARZ, N.

À propos du constructivisme et de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XX, n° 1, p. 5-19, 1994.

LAVOIE, M., GARANT, C., LESSARD, M., BIRON, D., FONTAINE, M., OUELLETTE, G.

Retombées d'une recherche collaborative sur des pratiques de formation et de perfectionnement au BEPP, dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer, *Nouveaux défis pour la formation des maîtres (Actes du 4 ième colloque de l'AQUFOM)*, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, pp. 29-52, 1995.

LEGROS, C., TOCHON, F. V.

La perception du stage chez les étudiantes de première année en formation à l'enseignement, *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 1, n° 2, pp. 309-337, 1994.

Little, D. M.

The Redefinition of Special Education: Special-Ordinary Education... Individualized and Personalized in the Regular Classroom, *Education Canada*, Volume 28, N° 1, pp. 36-43, été/1988.

LOEWENBERG BALL, D., FEIMAN-NEMSER, S.

Using textbook and teachers'guides: a dilemma for beginning teachers and teacher educators, dans *Curriculum Inquiry*, Vol. 18, n° 4, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, John Wiley & Sons Inc., pp. 401-423, 1988.

LOUIS, R., JUTRAS, F., HENSLER, G., BEAUCHESNE, A.

Un programme de formation axé sur les compétences professionnelles peut-il tenir ses promesses?, dans *Nouveaux défis pour la formation des maîtres (Actes du 4^e colloque de l'AQUFOM)*, Éditions du CRP, Sherbrooke, p. 195-208, 1995.

MIKLOS, E., GREENE, M.

Assessments by teachers of their preservice preparation programs, *The Alberta Journal of Educational Research*, 33 (3), pp. 191-205, 1987.

PARKAY, F., HARDCASTLE STANFORD, B. ET GOUGEON, T. D.

Becoming a Teacher, Allyn & Bacon, Scarborough, Ontario, 1996.

PERRENOUD, P.

La formation des enseignants entre théorie et pratique, Éditions l'Harmattan, Paris, 1994.

PIAGET, J.

L'épistémologie génétique, Presses Universitaires de France, Paris, 1972.

RUSSEL, T., MUNBY, H., SPAFFORD, C., JOHNSON, P.

Learning the Professional Knowledge of Teaching: Metaphors, Puzzles, and the Theory-Practice Relationship, dans P. P. Grimmit et G. L. Erickson (Directeurs), *Reflection in Teacher Education*, Pacific Education Press, Vancouver, C. B., pp. 67- 90, 1988.

SAINT-LAURENT, L. GIASSEN, J., SIMARD, C. DIONNE, J. J., ROYER, É. et COLLABORATEURS

Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1995.

SCHUNK, D. H.

Self-Efficacy and Cognitive Skill Learning, dans R. Ames et C. Ames (1989), *Goal and Cognition*, Vol. 3, Academic Press, Toronto, 1989.

VAN GRUNDERBEECK, N.

Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1994.

VON GLASERSFELD, E.

Constructivism as a Scientific Method, Pergamon Press, New York, 1987.

WINZER, M.

Children with Exceptionalities. A Canadian Perspective, 2ième édition, Prentice-Hall Canada, Inc., Scarborough, Ontario, 1990.

ZEICHNER, K. M., LISTON, D. P.

Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N° 1, pp. 23-48, 1987.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture

Mireille Baulu-Macwillie

Éducation et francophonie

Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997

Les difficultés d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

La compétence nécessaire pour travailler avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage en lecture est considérée comme une partie importante de la formation des maîtres compte tenu de la tendance actuelle à intégrer les élèves en difficultés dans les classes régulières. L'acquisition de cette compétence est liée à une problématique bien documentée de l'écart entre la théorie et la pratique. Pour combler cet écart et faire acquérir la compétence dans le cadre de la formation, un cours a été construit autour d'une situation d'apprentissage en contexte réalisée grâce à un partenariat entre l'Université Sainte-Anne et trois écoles du Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse. Un examen des situations-problèmes dans le processus enseignement / apprentissage révèle qu'il est possible d'acquérir cette compétence, montrant par là que l'écart entre la théorie et la pratique peut être comblé. Toutefois, il faudrait poursuivre la recherche sur les obstacles auxquels les étudiants-maîtres font face et en tenir compte pour que ce type d'apprentissage en contexte puisse donner sa pleine mesure.

[RETOUR](#)

ABSTRACT

The competence needed for working with children who have learning difficulties in reading is an important part of teacher training, given the tendency today to integrate students with difficulties into regular classrooms. Acquiring this competence is tied in with the well-documented question on the gap between theory and practice. To bridge this gap and ensure that this competence is acquired during teacher training, a course has been developed around a learning situation, in context, through a partnership between the Université Sainte-Anne and three schools in the Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse. A review of problem situations in this teaching/ learning process reveals that it is possible to acquire this competence, demonstrating thereby that the gap between theory and practice can be bridged. Nevertheless, further research is needed on the obstacles that student teachers face, to enable this kind of learning in context to fully show what it can accomplish.

[RETOUR](#)

RESUMEN

La competencia necesaria para trabajar con niños que presentan problemas de aprendizaje es considerada como una parte importante en la formación de maestros, pues se tiene presente que la

tendencia actual es hacia la integración en las clases normales de alumnos con problemas. La adquisición de dicha competencia está ligada a la problemática bien documentada de la distancia que existe entre la teoría y la práctica. Para cerrar dicha distancia y favorecer la adquisición de competencias en el cuadro de la formación, se concibió un curso en torno a una situación de aprendizaje en contexto realizado gracias a la colaboración entre la Universidad Sainte-Anne y tres escuelas del Consejo escolar acadio de la provincia de Nueva Escocia. Un análisis de las situaciones-problemas en el proceso de enseñanza/aprendizaje muestra que es posible adquirir dicha competencia, evidenciando con ello que la distancia entre la teoría y la práctica puede ser subsanada. Sin embargo, se tendrá que continuar la investigación sobre los obstáculos que confrontan los estudiantes-maestros y tomarlos en cuenta para que este tipo de aprendizaje en contexto pueda dar sus mejores resultados.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

L'assistance éducative parentale: Programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire

Maryse PAQUIN, PH.D.
Université d'Ottawa

Simon PAPILLON, PH.D.
Université du Québec à Rimouski

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Les parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire
- L'assistance éducative parentale
- Un bref historique
- Les études sur l'assistance éducative parentale
- La méthodologie utilisée
- Quelques résultats
- Références

Résumé

Les parents qui ont réussi à l'école, qui s'impliquent activement dans l'éducation de leur enfant ou qui établissent des conditions favorables d'étude, sont plus enclins à constater un bon rendement scolaire chez leur enfant. Les conditions favorables qu'offre le milieu familial, telles que l'encadrement parental, la stabilité intrafamiliale et les habitudes saines de vie sont à ce point déterminantes qu'elles peuvent être suffisantes pour contrer les difficultés scolaires. Par ailleurs, certains parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire vivent une situation familiale particulièrement difficile. Devant la complexité du problème, ils se sentent dépourvus et, malgré leur désir de venir en aide à leur enfant, ils rencontrent de nombreuses barrières, tant aux plans personnel que scolaire. Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur l'assistance éducative auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire. Spécifiquement, il expose les grandes lignes d'un programme d'interventions réalisé en milieu familial, dont le but est de permettre aux parents de mieux venir en aide à leur enfant.

Abstract

Parents who did well at school and who are actively involved in their child's education or establish favourable study conditions are more likely to see their child obtain good results at school. The favourable conditions that the home offers, such as parental guidance, family stability and healthy lifestyle habits, are significant enough

factors to counter learning difficulties. Some parents, though, who have a child in elementary school with learning difficulties went through particularly difficult family situations themselves. The complexity of the problem leaves them feeling helpless, and despite their desire to help their child, they come up against many obstacles, both personal and educational in nature. This article describes the results of a study on a program to help parents with an elementary-school child who has a learning difficulty. Specifically, it presents the main lines of a program for action to take in the family setting, the goal of which is to allow the parents to better come to the aid of their child.

Resumen

Los padres que han tenido éxito en la escuela, que se implican activamente en la educación de sus hijos o que establecen condiciones favorables para el estudio, constatan un buen rendimiento escolar en sus hijos. Las condiciones favorables que ofrece el medio familiar, como el encuadramiento de los padres, la estabilidad intrafamiliar y los hábitos de vida sanos, son tan determinantes que puede ser suficientes para contrabalancear las dificultades escolares. De hecho, los padres de familia que tienen un hijo con problemas escolares en la primaria viven una situación familiar particularmente difícil. Ante la complejidad de este problema se sienten desamparados y aunque desean ayudar a su hijo, confrontan numerosos obstáculos tanto personales como escolares. Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la asistencia educativa ante padres de familia que tienen un hijo con problemas escolares en la primaria. Específicamente, se exponen las grandes líneas de un programa de intervención realizado en medio familiar, cuyo objetivo fue de permitir a los padres de familia de mejor ayudar a sus hijos.

Les parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire

La médiation familiale est un facteur important associé à la réussite scolaire (Caplan *et al.*, 1992). Lorsque les parents et la fratrie s'impliquent pour transmettre des stratégies de résolution de problèmes, des principes de vie, de même qu'un certain nombre de valeurs, tels la discipline, l'effort et la persévérance, ceux-ci contribuent largement à la réussite scolaire (Rumberger *et al.*, 1990; Becher, 1986). Or, les familles d'aujourd'hui, tiraillées entre le chômage et le plein emploi ou encore entre le divorce et la reconstitution d'un noyau familial, éprouvent beaucoup plus de difficultés qu'avant à offrir cette médiation (Bigras *et al.*, 1991). Nous constatons même une réduction notable du temps consacré à leur enfant, de même que l'encadrement nécessaire tant au plan scolaire que psychologique (Ambert et Saucier, 1984). Ce phénomène peut expliquer en partie pourquoi l'on retrouve jusqu'à trois fois plus de décrocheurs dans les familles monoparentales et recomposées (Zimiles et Lee, 1991). Dans ces familles de deux ou trois enfants, il est fréquent de constater qu'un frère ou une soeur a quitté l'école avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires (Rousseau et Le Blanc, 1994).

En ce qui concerne la participation des familles monoparentales à l'école, elle est pratiquement nulle (Zimiles et Lee, 1991). Enfin, les problèmes intrafamiliaux de toutes sortes sont fréquemment observés dans ces familles (Potvin *et al.*, 1992). Les décrocheurs sont donc défavorisés à divers points de vue. D'une part, ils proviennent souvent de familles où les parents sont moins scolarisés que l'ensemble (Royer *et al.*, 1992). D'autre part, ils rencontrent des difficultés socio-économiques importantes car la plupart vivent sous le seuil de la pauvreté (Rivard, 1991). De même, un enfant issu d'un milieu familial connaissant un haut niveau de sous-emploi, de criminalité ou d'instabilité est moins en mesure de constater la pertinence des études pour son avenir (Royer *et al.*, 1992).

Indépendamment du statut socio-économique, les parents qui n'ont pas réussi eux-mêmes à l'école sont plus tolérants face aux difficultés scolaires de leurs enfants. Ils ont tendance à minimiser l'importance de la scolarisation pour l'avenir de leur enfant (Royer *et al.*, 1992). Les familles qui entretiennent une attitude négative envers l'école, n'accordent généralement pas d'importance à l'apprentissage intellectuel (Le Blanc, 1989). Cette situation est observable en dépit du rôle important que doivent jouer les parents dans la scolarisation de leur enfant (Conseil supérieur de l'éducation, 1994). Parmi les attentes les plus couramment formulées à l'endroit de la famille, on s'attend à ce que la maison offre un environnement favorable à l'étude (Ministère de l'Éducation et de la formation, 1997). Paradoxalement, il s'agit d'une responsabilité qu'assument de plus en plus difficilement certains parents (Conseil supérieur de l'éducation, 1994).

Par ailleurs, les parents ayant connu plus jeunes des difficultés scolaires se sentent assez dépourvus au niveau intellectuel et affectif, en regard de la nécessité de supporter et d'aider leur enfant à surmonter ses difficultés à l'école (Royer *et al.*, 1992). Les parents sous-scolarisés sont moins en mesure de fournir un encadrement adéquat

à leur enfant et de le soutenir dans ses tâches scolaires, ce qui augmente les risques d'échec, de redoublement et, par conséquent, d'abandon prématuré des études (Brais, 1991).

De plus, les parents ayant un enfant en difficulté scolaire ont tendance à s'isoler socialement (Le Blanc, 1989). Alors que se multiplient, depuis le début des années 1980, de nombreux programmes et services à l'intention tant des parents que des enfants (prévention, dépistage précoce, entraide communautaire), bien des familles ne s'en prévalent pas, de crainte d'être perçues comme étant de mauvais éducateurs (Pelletier, 1985).

Bref, les difficultés scolaires observées chez bon nombre d'élèves de l'élémentaire affectent davantage les familles les plus démunies de la société (Saint-Laurent *et al.*, 1995). Le manque de connaissances des parents, ajouté au manque d'intérêt et de motivation vis-à-vis des difficultés scolaires de leur enfant représentent les principales raisons limitant l'implication parentale à l'école (Fortin et Mercier, 1994). Le désengagement et la démission des parents face à leur enfant en difficulté représente l'issue la plus courante pour leur permettre d'échapper au niveau élevé de frustration que génère le problème (CRIRES, 1993b).

Par ailleurs, chez les familles qui n'éprouvent pas trop de problèmes au plan socio-économique, il ne serait guère plus facile de soutenir leur enfant en difficulté à l'élémentaire (Moles, 1982). Certains de ces parents, désireux d'aider leur enfant à surmonter ses difficultés, font face à de nombreux obstacles, contraintes ou limites. Notamment, ils se sentent rapidement dépassés par l'évolution constante du système scolaire, par le changement de méthodes et de contenus ainsi que par les nouvelles exigences de travail formulées à l'endroit des élèves (Pelletier, 1985). Pour appuyer ces propos, notons qu'au cours des deux dernières décennies, l'Ontario a connu quatre réformes du régime pédagogique dont une refonte majeure, suite à l'enquête provinciale de la Commission royale sur l'éducation, du ministère de l'Éducation et de la formation de l'Ontario (1994).

De plus, la communication entre les parents et l'école n'est généralement pas assez articulée pour leur permettre de superviser leur enfant de manière adéquate (Couture, 1991). Les deux ou trois rencontres annuelles, organisées par l'école et destinées aux parents, ne sont pas suffisantes pour établir les bases d'une communication efficace entre eux. Conséquemment, les parents, qui éprouvent le besoin de s'investir auprès de leur enfant en difficulté, ne se sentent pas suffisamment épaulés par l'école pour s'acquitter adéquatement de cette tâche (Couture, 1991).

Bref, malgré leur bonne volonté et leur désir de s'impliquer, bien des parents ne savent pas quoi faire concrètement pour venir en aide à leur enfant en difficulté scolaire (Royer *et al.*, 1992). À cet égard, les parents seraient enclins à investir davantage de temps et d'efforts pour aider leur enfant à la maison s'ils disposaient de moyens et de stratégies orthopédagogiques permettant de stimuler l'apprentissage (Epstein, 1986).

En résumé, nous constatons que de nombreux facteurs familiaux sont reliés directement et indirectement aux difficultés scolaires observées chez les élèves de l'élémentaire. Ces facteurs commandent des interventions à réaliser auprès des élèves mais également, et surtout, auprès des parents afin de leur permettre de mieux venir en aide à leur enfant.

L'assistance éducative parentale

L'assistance éducative comporte l'utilisation de certains moyens et stratégies qui consistent à augmenter les capacités et l'expérience de la personne assistée (Legendre, 1993). En ce sens, l'assistance éducative destinée aux parents vise implicitement à leur permettre de mieux intervenir auprès de leur enfant en difficulté scolaire (Bouchard et Mongeau, 1982). À priori, cette expression sous-entend que le parent, généralement la mère, a besoin de support et d'aide pour s'acquitter des tâches éducatives inhérentes aux difficultés scolaires qu'éprouve son enfant à l'école.

Bien que l'influence parentale soit reconnue comme déterminante dans la prévention des difficultés scolaires (Fortin et Mercier, 1994), paradoxalement, nous constatons que les programmes d'assistance éducative parentale sont rarement offerts par le milieu scolaire. Encore aujourd'hui, l'école concentre massivement ses interventions auprès des élèves, durant ou après le temps de classe. Même si l'école tente d'engager davantage les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, elle n'offre pas d'activités spécifiques pour préparer les parents à mieux jouer ce rôle. En ce sens, les quelques rencontres annuelles organisées par l'école à l'intention des parents seraient loin d'être suffisantes pour leur permettre d'établir les bases d'une routine efficace à la maison (Eastman, 1988). À cet effet, l'assistance éducative parentale apparaît comme une piste d'intervention susceptible de pallier cette lacune.

Un bref historique

La demande pour ce type de services tire ses origines, à la fin des années 1980, d'abord aux États-Unis, puis un peu partout au Canada (Rousseau *et al.*, 1996). Elle provient généralement des ressources de santé communautaire d'un milieu, faisant suite à des évaluations médicales, socio-économiques, orthopédagogiques et psychologiques chez l'enfant. Dans certains cas, le support et l'aide peuvent également faire suite à des ordonnances légales de tribunaux juvéniles.

L'assistance éducative parentale est issue de la conception systémique du domaine éducationnel qui a donné naissance au modèle d'intervention écologique. Ce nouveau modèle suppose, comme prémisse de départ, que pour atteindre des résultats durables et satisfaisants, les interventions doivent être effectuées à la fois auprès des parents, des enfants, des enseignants et de la communauté. Nous constatons toutefois qu'il s'avère presque irréalisable dans la réalité d'intervenir globalement au niveau de toutes ces composantes (Rousseau *et al.*, 1996).

Au début des années 1990, en Ontario et au Québec, c'est dans la foulée de la rationalisation des services sociaux, que nous assistons à un mouvement de revalorisation des rôles parentaux face à la scolarité de leur enfant (Conseil supérieur de l'éducation, 1994). Les interventions proposées aux parents consistent essentiellement en des services d'aide individuelle de type psychothérapeutique et en des séances d'information sous forme d'ateliers en petits groupes (Papillon et Rousseau, 1995). Pourtant, dans une étude sur la question, Eastman (1988) met en évidence que les interventions se résumant à faire parvenir aux parents un cahier sur la façon d'aider leur enfant dans ses devoirs et leçons ou à convoquer les parents à une série de conférences sur l'encadrement parental sont vouées à l'échec. Selon lui, il est primordial de considérer les parents comme des partenaires et non comme des exécutants. À ce titre, les chances de réussite sont accrues lorsque le parent est considéré comme un collaborateur (Saint-Laurent *et al.*, 1995).

Parmi les demandes des parents les plus fréquemment formulées, ceux-ci réclament de l'information sur la gestion des travaux scolaires, sur la motivation et sur la façon d'entretenir des relations interpersonnelles valables avec l'école (Couture, 1991). De plus, ils souhaitent intervenir directement auprès de leur enfant lorsque celui-ci traverse des périodes plus difficiles ou pour apprendre à composer avec certains comportements indésirables lorsqu'ils surviennent (CRIRES, 1993a).

Un programme d'assistance éducative, qui considère le parent comme un partenaire de l'école à part entière, a avantage à laisser le choix entre différentes façons de s'engager (suivi à domicile, participation à des conférences thématiques, à des cours ou à des rencontres individuelles, etc.). Selon Eastman (1988), les parents doivent être libres de collaborer selon leurs aptitudes et leurs capacités car nombreux sont ceux qui n'expriment pas le besoin d'être présents à des rencontres formelles en milieu scolaire. Pour développer le sentiment de compétence éducative parentale, Potvin *et al.* (1992) prétendent qu'il est primordial de proposer des interventions favorisant l'amélioration des relations entre les parents et leur enfant, entre les parents et les enseignants et, finalement, l'implication des parents dans la supervision des travaux scolaires de leur enfant à la maison.

Depuis 1970, aux États-Unis, un nombre croissant de programmes d'assistance éducative parentale combinés à d'autres types d'intervention ont été répertoriés (Goodson *et al.*, 1991). Par exemple, le programme *Accelerating Home Education And Development (AHEAD)* de la *Los Angeles Unified School District* de Californie, propose des interventions à cinq niveaux: des visites à domicile par des spécialistes pour outiller les parents afin qu'ils puissent aider leur enfant dans ses travaux scolaires, des conférences mensuelles portant sur des sujets éducatifs par des spécialistes, des rencontres hebdomadaires parent-enfant avec l'enseignant qui ont lieu à l'école et qui abordent des contenus scolaires et des rencontres occasionnelles de parents leur permettant de partager leur expérience et des activités récréatives et communautaires parent-enfant. Parmi les répercussions les plus bénéfiques de ce programme, les responsables ont constaté que la majorité des parents y ayant participé ont amélioré leur attitude face à l'école, ont accru leur confiance dans le système éducatif et s'impliquent davantage dans les travaux et les activités scolaires de leur enfant (Goodson *et al.*, 1991).

Au Québec, nous retrouvons également plusieurs exemples de programmes d'assistance éducative destinés aux parents d'enfants aux prises avec des difficultés d'apprentissage au primaire. Parmi ceux-ci, le *Programme d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire : Les petits pas...* propose un volet parent. Composé de six activités, le programme PAS vise le développement de compétences parentales et une plus grande participation des parents face à la scolarisation de leur enfant. Selon les concepteurs, les premiers résultats montrent que les parents éprouvent davantage d'intérêt envers le cheminement scolaire de leur enfant et accordent plus d'importance à ses apprentissages (Potvin *et al.*, 1992). Afin de répondre à des besoins spécifiques exprimés par les parents, ce programme d'assistance éducative peut prendre la forme d'un suivi téléphonique, de la participation à un groupe d'entraide ou à des conférences thématiques ou même à des rencontres hebdomadaires en milieu familial. De toutes les formes de support et d'aide en milieu familial, ce sont celles qui sont offertes sur une base libre et facultative qui obtiennent le plus de succès en terme de participation parentale (Rousseau *et al.*, 1996).

Le mouvement en faveur de la collaboration école-famille auquel nous assistons ces années-ci dépasse de loin les besoins des parents, d'abord ressentis dans les milieux socio-économiques les plus défavorisés (CRIRES, 1994). Ces besoins s'étendent dorénavant à tous les échelons de la société, face aux nouvelles réalités que vivent les familles. Toutefois, la vision du parent collaborateur n'est pas sans entraîner de multiples conséquences, dont celle de générer de grandes attentes chez le parent face à ce rôle exigeant (Saint-Laurent *et al.*, 1995). Les parents veulent bien faire mais pour ce faire, certains nécessitent un suivi étroit.

Face à cette problématique complexe, plusieurs questions émergent, telles:

- «Le principe de fournir de l'assistance éducative aux parents afin qu'ils puissent être davantage en mesure d'aider leur enfant en difficulté scolaire s'avère-t-il réellement efficace?»;
- «Permet-il aux parents de développer les compétences éducatives nécessaires pour permettre à leur enfant de surmonter, voire éliminer, leurs difficultés scolaires à l'élémentaire?».

En l'absence de réponses à ces questions, il convient de s'interroger sur les résultats de quelques recherches portant sur l'assistance éducative parentale.

Les études sur l'assistance éducative parentale

Plusieurs études menées au préscolaire, à l'élémentaire et au secondaire confirment que l'attitude et l'engagement parentales améliorent les résultats scolaires des élèves (CRIRES, 1993a; Hauser-Cram, 1983), augmentent la qualité de la relation parents-enfants et diminuent les troubles de comportement tant à l'école que dans le milieu familial (Fortin et Mercier, 1994). Ces recherches s'entendent généralement sur le fait que les élèves qui réussissent à l'école proviennent de familles où les parents ont des aspirations élevées mais réalistes pour leur enfant, démontrent de l'affection tout en exerçant de la discipline, offrent du support dans la réalisation de leurs travaux scolaires, réservent un temps et un espace aux devoirs et aux leçons, passent du temps à jouer, parler et lire avec eux, utilisent des stratégies de communication, de supervision et de résolution de problèmes efficaces (Eastman, 1988). Les études américaines et canadiennes s'entendent également sur le fait qu'une plus grande participation des parents, dans le processus éducationnel et scolaire de leur enfant, augmente de façon significative la réussite des études (Hart, 1988; Epstein, 1987). Les chercheurs n'ont cependant pas réussi à déterminer quel type d'intervention auprès de la famille s'avère le plus efficace. On ne peut qu'observer l'existence d'une relation directe entre la participation des parents et la motivation scolaire de leur enfant (CRIRES, 1993a). Toutefois, Eastman (1988) constate que les programmes d'assistance éducative parentale qui donnent de bons résultats comportent une interaction directe et personnelle avec les parents, en leur proposant des tâches structurées et concrètes, dont les objectifs sont clairement définis. De plus, les programmes les plus appréciés sont ceux qui incitent les parents à exprimer leurs commentaires sur leur rôle, les méthodes et les activités proposées (Eastman, 1988).

En tenant compte des plus récents écrits sur le sujet, une recherche a été menée, de 1993 à 1995. Réalisée en concertation avec le milieu communautaire et scolaire d'une petite localité située dans l'est québécois, la recherche a visé à évaluer un programme comprenant plusieurs types d'interventions en milieu familial (Rousseau *et al.*, 1996). À cet effet, un programme d'assistance éducative parentale a été conçu par une équipe multidisciplinaire, composée de chercheurs, d'un psycho-éducateur et d'une orthopédagogue. Le programme comprenait des interventions à être réalisées en milieu familial, selon six types: modeling auprès du parent, aide directe auprès du parent, aide indirecte auprès du parent, aide directe auprès de l'enfant, écoute du parent et écoute de l'enfant, tels qu'illustrés au Tableau 1.

Tableau 1
Types d'aide et description

1) Modeling auprès du parent L'orthopédagogue aide l'enfant à résoudre un exercice et le parent apprend à aider son enfant en observant les stratégies utilisées.	2) Aide indirecte auprès du parent L'orthopédagogue explique directement au parent comment résoudre une situation, comment aider son enfant.
---	--

3) Aide directe auprès du parent L'orthopédagogue envoie des messages au parent et de l'information par le biais d'un bulletin.	4) Aide directe auprès de l'enfant L'orthopédagogue aide directement l'enfant à réaliser une tâche.
5) Écoute du parent L'orthopédagogue est à l'écoute des parents. Elle les incite à faire part de leurs besoins et attentes en vue de proposer des moyens ou des solutions à certains problèmes identifiés. Au besoin, elle les réfère à des personnes-ressources.	6) Écoute de l'enfant L'orthopédagogue est à l'écoute de l'enfant. Elle l'incite à faire part de ses besoins et attentes en vue de proposer des moyens ou des solutions à certains problèmes identifiés.

La méthodologie utilisée

Afin de répondre aux divers besoins des familles ayant participé à la recherche, un programme a été élaboré. Certaines interventions ont été planifiées, tandis que d'autres ont été improvisées sur place pour répondre à un besoin spécifique pour résoudre un problème ponctuel et inattendu. Les interventions, réalisées par une orthopédagogue professionnelle, ont été planifiées en fonction d'un diagnostic initial et se sont ensuite adaptées à chaque situation familiale. Les interventions sont regroupées en fonction des six types d'aide décrits plus haut. Précisons que les interventions n'ont pas toutes été réalisées avec chaque famille. Leur fréquence a varié beaucoup d'un contexte à un autre. Un tel décompte n'a pas été fait mais pourrait s'avérer intéressant. Les principales interventions du programme sont présentées au Tableau 2.

Tableau 2
Interventions et description

1) Modeling auprès du parent Expliquer des consignes. Exécuter des exercices.	2) Aide indirecte auprès du parent Suggérer des moyens pour assurer un environnement familial propice à l'étude. Sensibiliser les parents à la prévention des situations difficiles.
3) Aide directe auprès du parent Inciter le parent à laisser plus d'autonomie à son enfant dans l'exécution de ses devoirs et leçons (limiter les heures d'exécution des devoirs et des leçons). Inviter le parent à encourager et à valoriser les efforts de son enfant ainsi que ceux de tous les membres de la famille. Inviter le parent à faire collaborer la fratrie. Encourager la famille à adopter des habitudes saines de vie (alimentation, heures de coucher, etc.).	4) Aide directe auprès de l'enfant Féliciter et encourager l'enfant. Utiliser différentes stratégies de renforcement (autocollants, dessins, etc.). Utiliser différentes stratégies mnémoniques (cartons pour les nombres, mots-étiquettes, illustrations cachées, tableau d'alphabet, petits défis, etc.) Donner des consignes de silence. Vérifier les devoirs et les leçons. Laisser l'enfant choisir l'ordre dans lequel il veut faire ses devoirs et ses leçons. Utiliser différentes techniques respiratoires. Inciter l'enfant à prendre son temps

5) Écoute du parent

Encourager le parent à s'exprimer.

Reformuler les attentes et les besoins du parent.

Référer les parents à des personnes-ressources.

6) Écoute de l'enfant

Encourager l'enfant à s'exprimer.

Reformuler les attentes et les besoins de l'enfant

Quelques résultats

Le programme d'assistance éducative parentale a contribué à améliorer grandement l'estime de soi des parents et des enfants (Rousseau *et al.*, 1996). Les commentaires formulés par les parents dans le questionnaire d'appréciation renseignent également sur le fait que le programme a contribué à améliorer la façon de s'y prendre avec leur enfant. À ce sujet, des apprentissages sont mentionnés comme étant des gains, et notamment, la prise de conscience de ne pas être seul à éprouver de la difficulté à aider son enfant, la nécessité d'être plus attentif aux besoins de l'enfant, d'être plus patient et plus calme, de lui donner de l'encouragement et de fournir un meilleur encadrement. Un seul parent signale que cela lui permet de contribuer à la réussite de l'enfant et de mieux connaître ses points faibles. Plusieurs parents apprécient la disponibilité de la personne-ressource, son suivi hebdomadaire, son souci pour la réussite de l'enfant autant que celle du parent. Dans la majorité des cas, les rencontres en milieu familial sont jugées très profitables. La façon d'être aidé convient également à la majorité des parents et quelques-uns d'entre eux insistent sur l'utilité d'avoir des «rencontres de parents».

Parmi les plus éloquents commentaires formulés, nous retrouvons:

- «Il est important d'écouter son enfant, de s'asseoir avec lui dans un endroit tranquille et d'essayer de lui expliquer quand il ne comprend pas»;
- «Lorsqu'on éprouve de la difficulté, il ne faut pas être gêné de demander de l'aide au professeur ou à une autre personne compétente»;
- «Il faut trouver le meilleur moment pour que l'enfant soit à l'écoute, calme et attentif»;
- «J'ai appris à encourager et à féliciter mon enfant pour ses efforts»
- et «Il ne faut pas trop prolonger la période de devoirs et de leçons si l'enfant n'est plus capable. Il vaut mieux reprendre le lendemain matin quand il est en forme».

À elles seules, ces phrases illustrent la prise en charge par le parent de ses responsabilités et traduit bien l'esprit de l'assistance éducative parentale.

L'analyse des bulletins montrent toutefois que les interventions en milieu familial ont eu peu d'effet sur le rendement scolaire des élèves. Les résultats de cette recherche illustrent ainsi la très grande difficulté des élèves à surmonter leurs difficultés scolaires. Devant la constatation des parents que leur enfant progresse peu à l'école, il devient donc très difficile pour eux de se percevoir comme de meilleurs éducateurs, même s'ils réalisent de nouveaux apprentissages. Il est également intéressant de constater que les enfants, dont les parents bénéficient d'assistance éducative, développent un meilleur concept de soi. Toutefois, le développement d'attitudes positives envers l'école chez l'enfant ne semble pas suffisant pour lui permettre de surmonter ses difficultés scolaires, surtout lorsque celles-ci se sont accumulées pendant quelques années et sont survenues tôt dans son cheminement. Bref, les résultats tendent à confirmer qu'il est très difficile d'améliorer le rendement scolaire des élèves, même si des interventions pertinentes s'exercent auprès des parents.

Quoi qu'il en soit, la recherche sur l'assistance éducative auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire doit se poursuivre car les parents veulent apprendre comment mieux venir en aide à leur enfant. À cet effet, les prochaines études devraient privilégier des interventions combinées, à savoir une assistance éducative auprès des parents tout en soumettant l'enfant à un programme de rééducation orthopédagogique. Cette combinaison pourrait ainsi contribuer à augmenter les compétences éducatives des parents tout en améliorant le rendement scolaire de leur enfant. Les recherches futures devraient également s'orienter vers l'étude de cas, et ce, de manière longitudinale car un programme d'intervention d'une année ne semble pas atteindre les résultats escomptés. Les résultats obtenus après plusieurs années d'intervention permettraient également de mieux comprendre les transformations psychologiques et scolaires survenant tant chez les parents que chez leur enfant. Cette compréhension pourrait ultimement rendre les interventions en milieu familial plus efficaces.

Références

AMBERT, A.-M., SAUCIER, J.-F.

Les succès académiques des jeunes et leurs aspirations selon leur statut familial, *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, Vol. 21, n° 1, p. 62-74, 1984.

BECHER, R.S.

Parent Involvement: A Review of Research and Principles of Successful Practice, dans KATZ, L.G. (Ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*, Vol. VI, Norwood, N.J.: Ablex, 134 pages, 1986.

BIGRAS, M., DUBEAU, D., LAFRENIÈRE, P.

Influence des conflits conjugaux sur l'enfant: revue des recherches, des théories et des pratiques, *Santé mentale au Québec*, Vol. 16, n° 1, p. 251-267, 1991.

BOUCHARD, J.M., MONGEAU, J.C.

Les conséquences de l'intervention à la maison sur le jeune enfant en difficulté et ses parents, Rapport de recherche, Montréal: Université du Québec à Montréal, 82 pages, 1982.

BRAIS, Y.

Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire, Québec: Gouvernement du Québec, 78 pages, 1991.

CAPLAN, N., CHOY, M.H., WHITMORE, J.K.

Indochinese Refugees Families and Academic Achievement, *Scientific American*, n° 266, p. 2, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Être parent d'élève du primaire: Une tâche irremplaçable, Québec: Gouvernement du Québec, 1994.

COUTURE, J.

Les interventions des parents comme éducateurs-soutiens au 1^{er} cycle du primaire, Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, 143 pages, 1991.

CRIRES. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

Les devoirs: l'élève, l'école et la famille, *Bulletin*, Québec: Université Laval et Centrale de l'enseignement du Québec, Vol. 2, n° 5, 8 pages, 1994.

CRIRES. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves, *Bulletin*, Québec: Université Laval et Centrale de l'enseignement du Québec, Vol. 1, n° 2, 10 pages, 1993a.

CRIRES. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille, *Bulletin*, Québec: Université Laval et Centrale de l'enseignement du Québec, Vol. 1, n° 1, 8 pages, 1993b.

EASTMAN, G.

Family Involvement in Education, *Bulletin*, n° 8926, 29 pages, 1988.

EPSTEIN, J.L.

Parent Involvement: What Research Says to Administrators, *Education and Urban Society*, Vol. 19, p. 119-136, 1987.

EPSTEIN, J.L.

Parents Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement, *The Elementary School Journal*, Vol. 86, n° 3, p. 277-294, 1986.

FORTIN, L., MERCIER, H.

Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20, n° 3, p. 513-527, 1994.

GOODSON, B.D., SWARTZ, J.P., MILLSAP, M.A.

Working with Families: Promising Programs to Help Parents Support Young Children's Learning,

Massachusetts: Department of Education, 168 pages, 1991.

GOUPIL, G.

Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 2e ed., Boucherville: Gaëtan Morin, 312 pages, 1997.

GOUPIL, G., LECLERC, D.

Devoirs et leçons à domicile, *Vie Pédagogique*, n° 46, p. 9-12, 1987.

HART, T.E.

Involving Parents in The Education of Their Children, *OSSE Bulletin*, Vol. 32, n° 3, 48 pages, 1988.

HAUSER-CRAM, J.-P.

A Question of Balance: Relationships Between Teachers and Parents, Thèse de doctorat, Harvard Graduate School of Education, 1983.

LE BLANC, P.

Rendement scolaire et tendance à l'abandon scolaire prématurée chez les jeunes adolescents de foyers désunis, Mémoire de maîtrise en psychologie, Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 135 pages, 1989.

LEGENDRE, R.

Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal: Larousse, 680 pages, 1993.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

Pour l'amour d'apprendre, Résultats de l'Enquête provinciale de la Commission royale sur l'éducation, Toronto: Gouvernement de l'Ontario, 830 pages, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

Nouveau curriculum de l'Ontario, Toronto: Gouvernement de l'Ontario, 1997.

MOLES, O.C.

Synthesis of Recent Research on Parent Participation in Children's Education, *Educational Leadership*, Vol. 40, n° 2, p. 44-47, 1982.

PAPILLON, S., ROUSSEAU, R. (avec la collaboration de BOUDREAU, A., ROSS, J., BANVILLE, S. ET LANGLOIS, M.)

La prévention de l'abandon scolaire: Effets d'un programme de support à la motivation, Monographie n° 45, Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation (LÉADRE), Rimouski: GREME, 221 pages, 1995.

PELLETIER, J.

L'enfant en difficulté et sa famille, *Apprentissage et Socialisation*, Vol. 8, n° 1, p. 17-26, 1985.

POTVIN, P., GAGNON, G., HÉBERT, S., CAUCHON, N., BOUDREAULT, N., GAGNIER, J.P.

Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire, Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 508 pages, 1992.

RIVARD, C.

Les décrocheurs scolaires: Les comprendre, les aider, LaSalle: Hurtubise HMH, 177 pages, 1991.

ROUSSEAU, R., PAPILLON, S., PAQUIN, M. (avec la collaboration de DUMAIS, G. et PELLETIER, C.)

L'assistance éducative parentale: Effets d'un programme auprès de parents d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage au primaire, Monographie no 47, Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation (LÉADRE), Rimouski: GREME, 157 pages, 1996.

ROUSSEAU, R., LE BLANC, P.

La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20, n° 1, p. 597-612, 1994.

ROYER, É., MOISAN, S., SAINT-LAURENT, L., GIASSEN, J., BOISCLAIR, A.

Abandon scolaire: Causes et remèdes, *Vie Pédagogique*, 80, p. 14-18, 1992.

RUMBERGER, R.W., GHATAK, R., POULOS, G., RITTER, P.L., DORNBUSH, S.M. (1990)

Family Influences on Dropout Behavior in One California High School, *Sociology of Education*, n° 63, p. 283-

299, 1990.

SAINT-LAURENT, L., GIASSEN, J., SIMARD, C., DIONNE, J.J., ROYER, É.

Programme d'intervention auprès d'élèves à risque: Une nouvelle option éducative, Montréal: Gaëtan Morin, 329 pages, 1995.

ZIMILES, H., LEE, V.L.

Adolescent Family Structure and Educational Progress, *Developmental Psychology*, Vol. 27, n° 2, p. 314-320, 1991.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

L'assistance éducative parentale: Programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire

Maryse Paquin
Simon Papillon

Éducation et francophonie
Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997
Les difficultés d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Les parents qui ont réussi à l'école, qui s'impliquent activement dans l'éducation de leur enfant ou qui établissent des conditions favorables d'étude, sont plus enclins à constater un bon rendement scolaire chez leur enfant. Les conditions favorables qu'offre le milieu familial, telles que l'encadrement parental, la stabilité intrafamiliale et les habitudes saines de vie sont à ce point déterminantes qu'elles peuvent être suffisantes pour contrer les difficultés scolaires. Par ailleurs, certains parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire vivent une situation familiale particulièrement difficile. Devant la complexité du problème, ils se sentent dépourvus et, malgré leur désir de venir en aide à leur enfant, ils rencontrent de nombreuses barrières, tant aux plans personnel que scolaire. Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur l'assistance éducative auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire. Spécifiquement, il expose les grandes lignes d'un programme d'interventions réalisé en milieu familial, dont le but est de permettre aux parents de mieux venir en aide à leur enfant.

RETOUR

ABSTRACT

Parents who did well at school and who are actively involved in their child's education or establish favourable study conditions are more likely to see their child obtain good results at school. The favourable conditions that the home offers, such as parental guidance, family stability and healthy lifestyle habits, are significant enough factors to counter learning difficulties. Some parents, though, who have a child in elementary school with learning difficulties went through particularly difficult family situations themselves. The complexity of the problem leaves them feeling helpless, and despite their desire to help their child, they come up against many obstacles, both personal and educational in nature. This article describes the results of a study on a program to help parents with an elementary-school child who has a learning difficulty. Specifically, it presents the main lines of a program for action to take in the family setting, the goal of which is to allow the parents to better come to the aid of their child.

RETOUR

RESUMEN

Los padres que han tenido éxito en la escuela, que se implican activamente en la educación de sus

hijos o que establecen condiciones favorables para el estudio, constatan un buen rendimiento escolar en sus hijos. Las condiciones favorables que ofrece el medio familiar, como el encuadramiento de los padres, la estabilidad intrafamiliar y los hábitos de vida sanos, son tan determinantes que puede ser suficientes par contrabalancear las dificultades escolares. De hecho, los padres de familia que tienen un hijo con problemas escolares en la primaria viven una situación familiar particularmente difícil. Ante la complejidad de este problema se sienten desamparados y aunque desean ayudar a su hijo, confrontan numerosos obstáculos tanto personales como escolares. Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la asistencia educativa ante padres de familia que tienen un hijo con problemas escolares en la primaria. Específicamente, se exponen las grandes líneas de un programa de intervención realizado en medio familiar, cuyo objetivo fue de permitir a los padres de familia de mejor ayudar a sus hijos.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV N° 2, automne-hiver 1997.

Les devoirs et les leçons: perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques

Georgette GOUPIL [1], [2]

Université du Québec à Montréal

Michelle COMEAU

Université de Montréal

Catherine DORÉ

Université du Québec à Montréal

Table des matières

- Résumé
- Abstract
- Resumen
- Contexte théorique
 - Devoirs, leçons et prévention des difficultés scolaires
- Méthodologie
 - Sujets
 - Instrument et mode d'administration
 - Mode d'analyse des données
- Résultats
 - Les modalités souhaitées pour les devoirs et les leçons
 - L'aide des parents
 - La motivation des élèves
 - Les obstacles et les situations favorables
 - Les explications des enseignants, les stratégies qu'ils utilisent et la correction
 - L'utilité
- Interprétation et conclusion
- Références
- Notes

Résumé

Les devoirs et les leçons représentent une activité quasi-quotidienne. Cette pratique pédagogique, selon certaines études, créerait des problèmes particuliers pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Afin de mieux connaître la situation de ces élèves face aux devoirs et aux leçons, cette étude exploratoire a eu pour objectif de décrire leurs perceptions sur cette question. Quatre-vingt-cinq élèves recevant des services d'orthopédagogie ont répondu à un questionnaire. Les résultats soulignent les aspects positifs et négatifs des perceptions des élèves.

Abstract

Assignments and lessons are virtually daily activities. According to some studies, this educational practice creates specific problems for students with learning difficulties. To better understand these students' situation, this exploratory study aims to describe their perceptions of assignments and lessons. Eighty-five students receiving remedial educational measures completed a questionnaire. The results bring to light the positive and negative aspects of their perceptions.

Resumen

Las tareas y las lecciones representan una actividad casi-cotidiana. Esta práctica pedagógica, de acuerdo con ciertos estudios, podría crear problemas particulares entre los alumnos con problemas de aprendizaje. Con el fin de conocer más cabalmente la situación de dichos alumnos ante las tareas y lecciones, este estudio exploratorio tuvo como objetivo la descripción de sus percepciones concernientes a esta cuestión. Ochenta y cinco alumnos que recibían los servicios de ortopedagogía respondieron a un cuestionario. Los resultados subrayan los aspectos positivos y negativos de las percepciones de los alumnos.

Contexte théorique

Les devoirs et les leçons sont définis comme étant des tâches assignées par les enseignants accomplies en dehors des heures de classe (Cooper, 1989). Ces devoirs et ces leçons peuvent être donnés selon de multiples modalités. Lee et Pruitt (1979) regroupent les devoirs et les leçons en quatre catégories principales:

1. les devoirs et les leçons où il est nécessaire de pratiquer une habileté déjà apprise en classe;
2. les devoirs et les leçons où l'élève prépare une leçon subséquente;
3. ceux où l'élève peut transférer une habileté ou un concept récemment appris à une nouvelle situation; et
4. les travaux à domicile axés sur des projets de créativité.

Les devoirs et les leçons impliquent des interactions complexes où un travail est donné en classe et est laissé par la suite à l'initiative des élèves (Cooper et Nye, 1994). Ces travaux représentent également une pratique quasi-quotidienne. En effet, au primaire, une enquête de Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif (1994) révèle que 98 % des enseignants donnent des devoirs et des leçons et que 77 % le feraient quatre soirs par semaine.

Les devoirs et les leçons ont fait l'objet de multiples discussions et controverses. De plus, cette pratique pédagogique a fait l'objet de multiples recensions des écrits et en général, actuellement, pour l'ordre secondaire du moins, l'efficacité des devoirs et des leçons est reconnue. Cependant, au primaire il subsiste encore de nombreuses interrogations. Dans une recension des écrits, Bédard Hô (1994) indique que «l'un des buts, soit celui d'augmenter le rendement des élèves, soulève encore bien des questions». Elle indique qu'il existe un premier consensus à l'école primaire: «les devoirs seraient peu efficaces au cours des trois premières années.» (p. 14). Quant à la question fondamentale «doit-on continuer à donner des devoirs», Bédard Hô répond «oui, mais avec discernement. Ils ont une utilité reconnue, du moins à partir du second cycle du primaire.» (pp. 26 et 33). Cette problématique demeure cependant complexe car de nombreux facteurs peuvent influencer les effets de cette pratique: les caractéristiques de l'élève, la matière, l'année scolaire et l'ordre d'enseignement, l'influence et le rôle des parents, les directives et ce qui est fait préalablement en classe, le suivi (Doyle et Barber, 1990).

Devoirs, leçons et prévention des difficultés scolaires

Il y a eu de nombreuses études sur les devoirs et les leçons, particulièrement au secondaire. La recherche est beaucoup plus limitée en ce qui concerne les élèves qui ont des difficultés au primaire. Malgré cela, les milieux scolaires québécois semblent accorder à cette pratique de l'importance dans la prévention des difficultés. Cette importance a été notée dans le plan d'action du ministère de l'Éducation *Chacun ses devoirs* destiné à promouvoir la réussite éducative, où plus de 600 projets concernaient les devoirs et les leçons (Bédard Hô, 1994). Deux études (Goupil, Comeau et Michaud, 1994; Goupil et Comeau, 1994) indiquent que plusieurs directions d'école et

orthopédagogues identifient les devoirs et les leçons non faits ou mal complétés comme une cause notable dans l'apparition des difficultés d'apprentissage des élèves de leur école. De plus, quelques études américaines (Epstein, Polloway, Foley et Patton, 1993; Nicholls, McKenzie et Shufro, 1994) révèlent que les élèves en difficulté éprouveraient des problèmes dans la gestion de leur travail scolaire à la maison. Cependant, les études auprès des élèves en difficulté demeurent beaucoup moins nombreuses que celles concernant la population générale. Également, peu d'études décrivent les perceptions et les attentes des élèves éprouvant des difficultés concernant cette pratique.

Compte tenu de l'importance des devoirs et des leçons, cette étude exploratoire a eu pour objectif de décrire, à propos des devoirs et des leçons, les perceptions d'élèves recevant des services d'orthopédagogie.

Méthodologie

Sujets

Quatre-vingt-cinq élèves (27 filles et 58 garçons) âgés en moyenne de 10,8 ans, scolarisés en 4^e année (44,6 %), en cinquième année (31,3 %) et en sixième année (24,1 %) dans 46 classes différentes du primaire réparties dans quatre commissions scolaires de villes de la banlieue nord et sud de Montréal et recevant des services d'orthopédagogie ont complété un questionnaire. Ces élèves recevant des services d'orthopédagogie éprouvent des difficultés plus ou moins grandes requièrent une aide supplémentaire. Nous supposons que ce groupe d'élèves présente des besoins diversifiés, car les commissions scolaires et les écoles n'utilisent pas toutes les mêmes critères d'attribution pour les services ni les mêmes épreuves de mesure pour identifier les difficultés des élèves. De plus, le groupe de référence que constituent les élèves du même groupe classe influence aussi l'identification des élèves (ministère de l'Éducation, 1996).

Instrument et mode d'administration

Le questionnaire a été élaboré par les auteures à partir d'une recension des écrits et d'une consultation auprès de 18 experts (par exemple: titulaires au primaire, orthopédagogues, professeurs universitaires). Il a été pré-expérimenté dans trois classes: une quatrième, une cinquième et une sixième année du primaire. Pour l'expérimentation, le questionnaire a été administré aux élèves par des étudiants universitaires. Il a été administré aux élèves par des étudiants universitaires qui ont lu chacune des questions à haute voix afin de s'assurer que les élèves ayant des difficultés de lecture puisse le compléter. Le questionnaire a été administré à l'ensemble des classes fréquentées par les élèves (911 en tout)[3]. Cette modalité d'expérimentation a été choisie, d'une part, pour ne pas identifier les élèves en les faisant sortir individuellement de la classe et d'autre part, par économie de temps, car dans une même classe on peut retrouver plusieurs élèves recevant des services.

Mode d'analyse des données

Les données ont été compilées par fréquence puis transformées en pourcentage. Il est à noter que tous les questionnaires des élèves suivis en orthopédagogie (N = 85) ont été analysés, même ceux où les élèves avaient omis de répondre à quelques questions. Compte tenu du caractère exploratoire de cette étude, nous nous limiterons à décrire les données obtenues auprès des élèves recevant des services d'orthopédagogie sans les comparer, tests statistiques à l'appui, avec celles des autres élèves. En effet, cette comparaison devrait prendre en compte de multiples variables telles que le sexe des élèves, le degré scolaire, le milieu socio-économique et dépasserait le but premier de cette étude qui est de décrire les préférences et les attentes d'élèves qui reçoivent des services d'orthopédagogie face aux devoirs et aux leçons.

Résultats

Les modalités souhaitées pour les devoirs et les leçons

Quand les devoirs devraient-ils commencer?

À cette première question, 8,2 % des enfants indiquent qu'ils devraient débiter à la maternelle, 31,8 % en première année, 10,6 % en deuxième, 10,6 % en troisième, 4,7 % en quatrième, 2,3 % en cinquième, et 0 % en sixième année. Enfin, 31,8 % des élèves interrogés disent qu'il ne devrait jamais y avoir de devoirs et de leçons au primaire.

Combien de temps les enfants consacrent-ils à faire leurs devoirs et leçons et combien de temps souhaiteraient-ils consacrer?

Les enfants disent consacrer, en moyenne, 53,7 minutes aux devoirs et aux leçons, alors qu'ils souhaiteraient y consacrer 28,8 minutes. Quand on leur demande, à la question suivante, combien de soirs par semaine ils consacrent aux devoirs et aux leçons, les enfants indiquent faire les devoirs et leçons à peu près tous les soirs d'école, soit 4,5 fois en moyenne. Par ailleurs, ils aimeraient avoir des devoirs seulement, en moyenne, 2,2 fois par semaine.

Quelles sont leurs préférences sur la nature des devoirs?

Quatre choix de réponses sont offerts aux enfants:

1. la pratique de choses déjà vues en classe,
2. la préparation à l'apprentissage,
3. les exercices qu'ils n'ont pas eu le temps de finir en classe et
4. la réalisation d'un projet.

Les réponses obtenues à cette question permettent de constater que 50,6 % des élèves préfèrent réaliser des devoirs liés à un projet, que 17,7 % aiment mieux faire des exercices non terminés en classe, 23,5 %, s'exercer à des choses déjà vues en classe et 8,2 %, se consacrer à la préparation d'une activité du lendemain.

Où et comment font-ils leurs devoirs?

On obtient, à la première question, les réponses suivantes: 37,8 % font leurs devoirs seuls à la maison, 50 % les font à la maison avec leurs parents, 3,7 % chez la gardienne, 4,8 % à l'école, 3,7 % à la maison avec un ami, 0 % chez un ami et 0 % ailleurs. D'autre part, 44,7 % des élèves font leurs devoirs tout de suite en arrivant de l'école, 21,2 % avant le souper, et 34,1 % après le souper. Les enfants disent préférer (77,1 %) recevoir tous leurs devoirs le même jour et décider eux-mêmes quand les faire durant la semaine. Parmi eux, 50,6 % indiquent que l'enseignant leur remet actuellement leurs devoirs et leçons en une seule fois, pour l'ensemble de la semaine.

Comment répartiraient-ils leurs devoirs s'ils les recevaient en une seule fois pour la semaine?

La question est la suivante: «Advenant le cas où tu recevrais tes devoirs en une seule fois pour toute la semaine, quand les ferais-tu?». À cette question, 45 % indiquent qu'ils les feraient en début de semaine pour avoir d'autres soirs libres, 45 % un peu chaque soir, et 10 % disent qu'ils les feraient à la dernière minute.

L'aide des parents

Cette section du questionnaire aborde les perceptions des élèves et les pratiques concernant l'aide offerte par leurs parents.

Les parents aident-ils leurs enfants à faire les devoirs et les leçons?

Parmi les élèves, 24,7 % inscrivent que oui, 14,1 % indiquent que non, et 61,2 % indiquent quelquefois, donc que cela varie.

Les questions suivantes ont pour thème les opinions des élèves sur les façons dont les parents les aident.

Les parents ont-ils de la difficulté ou de la facilité à les aider?

Les enfants répondent à cette question en utilisant une échelle variant de 1 à 5, où 1 signifie «beaucoup de difficulté», 2 «un peu de difficulté», 3 «parfois de la facilité, parfois de la difficulté», 4 «plutôt de la facilité» et 5 «beaucoup de facilité». On obtient un score moyen de 3,4 à cette question. C'est donc que les enfants considèrent que les parents ont plutôt de la facilité à les aider.

Les parents ont-ils le temps de les aider?

L'échelle présentée varie de 1 à 3, où 1 signifie que les parents «n'ont jamais le temps de les aider», 2 qu'ils «ont parfois le temps de les aider», et 3 qu'ils «ont toujours le temps de les aider». Le score moyen obtenu est de 2,4. Les enfants considèrent donc que les parents ont relativement le temps de les aider.

Les parents semblent-ils en forme ou fatigués lorsqu'ils font les devoirs et les leçons?

L'échelle présentée varie de 1 à 5, où 1 signifie «très fatigués», 2 «plutôt fatigués», 3 «ni fatigués, ni en forme», 4 «plutôt en forme», et 5 «très en forme». On obtient un score moyen de 3,6.

Les parents semblent-ils de bonne ou de mauvaise humeur?

L'échelle varie de 1 à 5, et 1 signifie «toujours de mauvaise humeur», 2 «plutôt de mauvaise humeur», 3 «ni de bonne humeur, ni de mauvaise humeur», 4 «plutôt de bonne humeur», et 5 «toujours de bonne humeur». Le score moyen est de 3,9. Donc, les enfants considèrent que leurs parents sont plutôt de bonne humeur lorsqu'ils font avec eux les devoirs et les leçons.

La présence des parents les aide-t-il?

La majorité (82,2 %) des élèves indiquent que l'aide des parents les aide à comprendre, 6,8 % que cela les mêle et 11 % que cela ne change rien.

Quand les parents devraient-ils aider?

Parmi les élèves, 15,8 % considèrent que leurs parents devraient les aider durant toute la séance de devoirs et de leçons, 79,3 % qu'ils devraient aider seulement lorsque c'est nécessaire, et 4,9 % qu'ils ne devraient pas se mêler des devoirs et des leçons.

Les parents devraient-ils signer les devoirs?

Les enfants indiquent que 43,5 % des parents signent les devoirs. Cependant, 51,8 % des enfants considèrent que les parents devraient le faire.

La motivation des élèves

Cette section du questionnaire a pour sujet les perceptions des enfants face aux devoirs et aux leçons, et le goût qu'ils ont de les faire.

Lorsqu'ils font leurs devoirs et leçons, les élèves sont-ils de bonne ou de mauvaise humeur?

Ils peuvent répondre à cette question en utilisant une échelle de 1 à 5, où 1 signifie «toujours de mauvaise humeur», 2 «plutôt de mauvaise humeur», 3 «ni de bonne humeur, ni de mauvaise humeur», 4 «plutôt de bonne humeur», et 5 «toujours de bonne humeur». Les réponses obtenues à cette question donnent une moyenne de 3,4. C'est donc que les enfants se situent entre «plutôt de bonne humeur» et «ni de bonne humeur, ni de mauvaise humeur» lorsqu'ils font cette activité.

Les élèves ont-ils le goût de faire les devoirs?

L'échelle présentée varie de 1 à 3, où 1 signifie qu'ils n'ont «jamais le goût de les faire», 2 qu'ils ont «parfois le goût de les faire», et 3 qu'ils ont «toujours le goût de les faire». On obtient un score de 1,8 à cette question. Donc, les enfants ont seulement parfois le goût de faire leurs devoirs. La question suivante est dichotomique. On demande si les devoirs leur font plus aimer l'école ou leur font moins aimer l'école. Parmi les élèves, 71,8 % optent pour le deuxième choix, soit que les devoirs leur font moins aimer l'école. Maintenant, à la question «Est-ce que les devoirs t'encouragent ou te découragent?», 59,5 % considèrent que les devoirs et leçons les encouragent et 40,5 % que cela les décourage.

L'opinion des élèves concernant les devoirs en français et en mathématiques

Là encore, des échelles variant de 1 à 5 permettent de répondre à cette question. Le Tableau 1 présente les réponses.

Tableau 1
Opinions des élèves concernant les devoirs de français et de mathématiques

Matière	Répartition des perceptions des répondants					Moyenne	t
	1	2	3	4	5		
	Très ennuyants	Un peu ennuyants	Moyens	Un peu amusants	Très amusants		4,80*
Français	34,5 %	15,5 %	23,8 %	15,5 %	10,7 %	2,5	
Mathématiques	13,1 %	9,5 %	26,2 %	15,5 %	35,7 %	3,5	
	Trop difficiles	Un peu difficiles	Corrects	Un peu faciles	Très faciles		3,19*
Français	4,7 %	22,3 %	51,8 %	9,4 %	11,8 %	3,0	
Mathématiques	2,3 %	16,5 %	36,5 %	23,5 %	21,2 %	3,4	
	Complète-ment inutiles	Un peu inutiles	Ni utiles, ni inutiles	Un peu utiles	Très utiles		3,22*
Français	11,9 %	7,2 %	15,5 %	20,2 %	45,2 %	3,8	
Mathématiques	3,6 %	4,7 %	11,9 %	26,2 %	53,6 %	4,2	
	Toujours la même chose	Un peu la même chose	Parfois la même chose parfois variés	Un peu variés	Très variés		3,62*
Français	10,7 %	14,3 %	39,3 %	22,6 %	13,1 %	3,1	
Mathématiques	2,4 %	11,9 %	33,3 %	21,4 %	31,0 %	3,7	

* p < 0.01

La lecture du Tableau 1 permet de constater qu'en général les élèves perçoivent les devoirs en mathématiques plus positivement que ceux en français.

Les obstacles et les situations favorables

Au point suivant, on présente aux répondants une série de situations susceptibles soit de favoriser la réalisation des devoirs et des leçons (par exemple le fait de posséder un dictionnaire), soit d'entraver la bonne marche de cette activité (par exemple le fait de ne pas avoir d'outils pour faire les devoirs et les leçons). Le Tableau 2 présente le pourcentage d'élèves disant vivre chacun des avantages et des inconvénients.

Tableau 2
Situations favorables ou obstacles aux devoirs et leçons

	Répondants
Situations favorables	
J'ai toujours le temps nécessaire pour les faire	49,4 %
Je comprends ce que j'ai à faire	52,9 %
J'écoute de la musique et ça m'aide	35,3 %
J'écoute la télévision et ça m'aide	14,1 %
J'ai un endroit où je suis tranquille	76,5 %
J'ai toujours les crayons et le papier dont j'ai besoin	81,2 %
J'ai un dictionnaire que je peux utiliser	83,5 %
Obstacles	
Je suis toujours distrait	30,6 %
Je n'ai pas suffisamment d'éclairage et ça me dérange	11,8 %
J'écoute de la musique et ça prend plus de temps	27,1 %
J'écoute la télévision et ça prend plus de temps	48,2 %
Je n'ai pas d'endroit tranquille	18,8 %
Je me fais toujours déranger par mon frère ou ma soeur	49,4 %
Je n'ai pas d'outils pour m'aider	7,1 %

Les explications des enseignants, les stratégies qu'ils utilisent et la correction

Une partie du questionnaire concerne les perceptions qu'ont les enfants des explications et des modalités utilisées en classe pour transmettre les devoirs et les leçons.

Les explications concernant les devoirs et les leçons sont-elles en général suffisantes?

Une échelle de 1 à 4 leur permet de répondre et 1 signifie «très insuffisantes», 2 «plutôt insuffisantes», 3 «plutôt

suffisantes» et 4 «très suffisantes». On obtient à cette question un score moyen de 3,3. Les enfants considèrent donc que les explications sont plutôt suffisantes.

Comment comprennent-ils les explications?

L'échelle varie de 1 à 4, et 1 signifie «pas du tout», 2 «un peu», 3 «assez» et 4 «très bien». On obtient un score de 3,1. Les explications semblent donc relativement bien comprises.

Lorsqu'ils prennent en note les devoirs et les leçons, ont-ils assez de temps pour tout noter?

Parmi les élèves, 71,8 % indiquent avoir suffisamment de temps. Les élèves indiquent également (51,8 %) que, le plus souvent, les enseignants donnent les explications oralement et les écrivent au tableau en même temps.

Est-ce que les devoirs et les leçons devraient compter dans le bulletin?

Parmi les élèves, 55,3 % émettent l'avis qu'ils ne devraient jamais compter, 28,2 % qu'ils devraient parfois compter et 16,5 % qu'ils devraient toujours compter.

Que se passe-t-il si leurs devoirs ne sont pas faits?

Parmi les répondants, 30,6 % indiquent recevoir de la copie, 23,5 % avoir plus de devoirs la fois suivante, 10,6 % sortir dans le corridor, et 7 % indiquent qu'il ne se passe rien. À cette question, 68 % des enfants ont donné d'autres réponses que celles offertes. Il s'agissait principalement de systèmes où on accumule par exemple des «avis» qui se traduiront, éventuellement, par des pénalités. Il est à noter ici que les répondants pouvaient indiquer plus d'une réponse.

Comment les devoirs et les leçons sont-ils corrigés?

À cette question, 40,2 % des élèves indiquent qu'ils corrigent en groupe, 36,6 % qu'ils échangent leur cahier et 23,2 % que le professeur corrige seul et remet les cahiers.

Le mode de correction préféré

Maintenant, le mode de correction préféré par 34,1 % des enfants est la correction par l'enseignant, alors que 37,7 % préfèrent la correction en groupe et l'échange des cahiers et 28,2 % souhaitent corriger eux-mêmes.

L'utilité

Les devoirs et les leçons les aident-ils à être meilleurs à l'école?

L'échelle de réponse varie de 1 à 4, et 1 signifie «pas du tout», 2 «un peu», 3 «assez» et 4 «beaucoup». La moyenne obtenue à cette question est de 2,8. Donc, les enfants pensent que les devoirs et les leçons leur sont entre un peu et assez utiles.

Ont-ils l'impression que les devoirs et les leçons améliorent leurs notes?

Parmi les répondants, 54,1 % considèrent que les devoirs et les leçons améliorent leurs notes, 2,4 % qu'ils baissent leurs notes, et 43,5 % estiment que cela ne change rien à leurs résultats.

Interprétation et conclusion

Ces données sont descriptives. Cependant nous aimerions attirer l'attention sur quelques éléments.

Les élèves disent faire des devoirs et des leçons 54 minutes par soir, et ce, 4,5 soirs par semaine. Si l'on se fie aux élèves, ils font effectivement du travail scolaire à la maison. Cependant, il est possible aussi que ces résultats aient été influencés par la désidérabilité sociale.

Si l'importance des devoirs et des leçons est reconnue par plusieurs auteurs, le mot devoir semble prendre ici, auprès des élèves, toute sa signification, c'est-à-dire: être dans l'obligation de faire quelque chose. Les élèves en souhaitent moins qu'ils n'en ont, et une proportion importante d'entre eux n'ont que parfois le goût de les faire. De plus, les élèves affirment en majorité que les devoirs leur font moins aimer l'école et 43 % de ces élèves recevant des services d'orthopédagogie croient que les devoirs et les leçons ne changent rien à leurs notes scolaires. Que ce soit sur le plan des goûts et des croyances, les devoirs et les leçons ne semblent pas avoir un impact motivationnel positif. Y aurait-il lieu ici d'informer davantage les élèves sur la valeur effective des devoirs et des leçons et de clarifier avec eux le rôle de ces travaux sur l'apprentissage?

De plus, il semble y avoir des différences dans les perceptions des élèves face aux devoirs donnés pour soutenir l'apprentissage du français et ceux donnés pour soutenir l'apprentissage des mathématiques. En effet, les analyses effectuées à l'aide des tests t révèlent que les élèves semblent percevoir de manière plus positive les devoirs en mathématiques, qu'il s'agisse de leur attrait, de leur facilité, de leur utilité ou encore de leur variété. Parallèlement, les devoirs non faits sont en général sanctionnés par des éléments punitifs tels la copie, plus de devoirs, etc. Peut-on relier la copie (de textes généralement) à la popularité moindre que semble avoir les devoirs de français? Les devoirs donnés en français ont-ils un caractère répétitif ou est-ce les difficultés qu'ont les élèves qui leur font moins apprécier les devoirs dans cette matière?

Les élèves semblent apprécier les devoirs qui leur laissent une part d'autonomie. En effet, ils privilégient les devoirs axés sur les projets et le fait qu'on leur remette les travaux en une seule fois leur laissant planifier leur horaire de travail. Ceci ne les empêche pas d'apprécier l'aide de leurs parents, une aide qu'ils souhaitent cependant ponctuelle. De plus, les explications données en classe par les enseignants semblent suffisantes et la majorité des élèves disent comprendre ces explications.

La télévision est souvent citée comme concurrente aux devoirs et aux leçons. En effet, un nombre important d'élèves disent écouter la télévision ou de la musique en faisant leurs devoirs. De plus, plusieurs disent se faire déranger par leur frère ou leur soeur.

Les devoirs doivent-ils faire partie de l'évaluation formative ou sommative? Plusieurs associent les devoirs et les leçons directement à l'évaluation formative. Toutefois, il semble que les élèves soient divisés sur cette question puisque près de la moitié croient que les devoirs et les leçons devraient être considérés comme l'évaluation pour le bulletin scolaire. Il y aurait lieu de se demander quelles sont les politiques des classes et des écoles à cet égard et comment ces politiques sont-elles communiquées aux parents et aux élèves.

En résumé, les résultats de cette étude présentent donc à la fois des aspects positifs et négatifs face aux devoirs et aux leçons. Ce domaine demeure encore marqué par certaines controverses. Les élèves, les enseignants et les parents ont encore à se poser plusieurs questions pour rendre cette pratique la plus efficace possible. Quel est le rôle des devoirs dans l'évaluation formative? Quels résultats en attendons-nous? Est-ce que le travail personnel à la maison entre en conflit avec d'autres finalités? (les loisirs, par exemple). Il s'agit là d'un domaine important pour de multiples discussions entre intervenants et ouvert à de multiples études pour les chercheurs.

Références

BÉDARD HÔ, F.

Les devoirs et les leçons sont-ils nécessaires? Revue documentaire. Québec: ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1994.

COOPER, H.M.

Homework. New York: Longman, 1989.

COOPER, H. ET NYE, B.

Homework for students with learning disabilities: The implications of research for policy and practice. *Journal of learning disabilities*, 27(8), 470-479, 1994.

DOYLE, M.A. ET BARBER, B.S.

Homework as a Learning Experience, What Research Says to the Teacher. Washington: National Education Association, ED 319 492, 1990.

GOUPIL, G., COMEAU, M. ET MICHAUD, P.

Étude descriptive et exploratoire des services aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20, 645-656, 1994.

COMEAU, M., GOUPIL, G., FILION, M. ET DORÉ, C.

Étude des pratiques des orthopédagogues et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage. (CRSH: 410-91-0634 et FCAR: ER1641). Montréal: Université du Québec à Montréal, département de psychologie, 1994.

EPSTEIN, M.H., FOLLOWAY, E.A., FOLEY, R.M. ET PATTON, J.R.

Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial and Special Education*, 14 (5), 40-50, 1993.

LEE, J.F. ET PRUITT, K.W.

Homework assignments: Classroom or teaching tools. *Clearinghouse*, 53, 31-35, 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction 1996-1997. Québec: ministère de l'Éducation, 1996.

NICHOLLS, J.G., MCKENZIE, M. ET SHUFRO, J.

Schoolwork, homework, life's work: The experience of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 562-569, 1994.

SAINT-LAURENT, L., ROYER, E., HÉBERT, M. ET TARDIF, L.

Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19 (3), 270-286, 1994.

Notes

[1]

Cette étude a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, dans le cadre de la recherche intitulée «Étude descriptive des services d'orthopédagogie offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire» (subvention n° 410-91-0634), et à une subvention du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, dans le cadre d'une recherche intitulée «Étude descriptive des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire» (subvention n° ER1641).

[2]

Nous remercions les personnes suivantes qui ont collaboré à la cueillette ou à l'entrée des données: Pierre Cardinal, Josée Robillard, Hyang Soon Roy et Nathalie Trépanier.

[3]

Un rapport décrivant les données pour les 911 élèves est disponible au laboratoire de recherche de madame Goupil.



Publication de l'Association
canadienne d'éducation de
langue française (ACELF)

REVUE SCIENTIFIQUE VIRTUELLE

RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

Recherche par mots-clés

Index des auteurs

LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

RÉSUMÉ

Les devoirs et les leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques

Georgette Goupil
Michelle Comeau
Catherine Doré

Éducation et francophonie
Volume XXV, numéro 2, automne-hiver 1997
Les difficultés d'apprentissage

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

RÉSUMÉ

Les devoirs et les leçons représentent une activité quasi-quotidienne. Cette pratique pédagogique, selon certaines études, créerait des problèmes particuliers pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Afin de mieux connaître la situation de ces élèves face aux devoirs et aux leçons, cette étude exploratoire a eu pour objectif de décrire leurs perceptions sur cette question. Quarante-cinq élèves recevant des services d'orthopédagogie ont répondu à un questionnaire. Les résultats soulignent les aspects positifs et négatifs des perceptions des élèves.

RETOUR

ABSTRACT

Assignments and lessons are virtually daily activities. According to some studies, this educational practice creates specific problems for students with learning difficulties. To better understand these students' situation, this exploratory study aims to describe their perceptions of assignments and lessons. Eighty-five students receiving remedial educational measures completed a questionnaire. The results bring to light the positive and negative aspects of their perceptions.

RETOUR

RESUMEN

Las tareas y las lecciones representan una actividad casi-cotidiana. Esta práctica pedagógica, de acuerdo con ciertos estudios, podría crear problemas particulares entre los alumnos con problemas de aprendizaje. Con el fin de conocer más cabalmente la situación de dichos alumnos ante las tareas y lecciones, este estudio exploratorio tuvo como objetivo la descripción de sus percepciones concernientes a esta cuestión. Ochenta y cinco alumnos que recibían los servicios de ortopedagogía respondieron a un cuestionario. Los resultados subrayan los aspectos positivos y negativos de las percepciones de los alumnos.

RETOUR

