

## Construction de la difficulté langagière

Par

Joseph Chbat et Jean-Denis Groleau

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :  
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/727320-chbat-groleau-difficulte-langagiere-2000.pdf>  
Rapport PAREA, 2000.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

### 1. Problématique

Dans le monde scolaire, la difficulté langagière constitue un problème majeur, car il s'agit d'un monde où la communication et la transmission du savoir sont primordiales. C'est pour cela que les éducateurs, les administrateurs et les chercheurs placent souvent la question de la langue dans leurs priorités.

Dans le milieu de la recherche post-secondaire, que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, des chercheurs de plusieurs horizons (français, mathématiques, philosophie, communauté universitaire et notamment celle des sciences de l'éducation) se préoccupent de cette réalité depuis plusieurs décennies (Tremblay, Lacroix et Lacerte, 1994).

Cette situation déplorable n'est pas tout à fait nouvelle. Dès le milieu des années 70, des études avaient fait état de faiblesses en français chez un grand nombre d'élèves au collégial (Bibeau et al. 1972). C'est alors que des cours de français écrit ou des cours «correctifs» de français commençaient à voir le jour dans les collèges (Beaulieu, G. et al., 1978). Les premiers centres d'aide en français et les premières politiques institutionnelles sur la qualité de la langue datent aussi de cette époque.

En 1988, la situation était encore la même. À cet effet, Bourbeau (1988) fait remarquer qu'une proportion non négligeable de la clientèle collégiale éprouve des difficultés de lecture. Brouillet et Gagnon (1990) constatent qu'au collégial, la maturation syntaxique (c'est-à-dire l'allongement des phrases et des subordonnées) ne se fait pas et que la maîtrise de la langue n'étant pas acquise à la fin du secondaire, certains candidats aux études supérieures manifestent, sur le plan de la langue écrite, des carences assez sérieuses pour compromettre leur succès.

Lafontaine et Legros en 1995, après avoir analysé les profils linguistiques cognitifs et motivationnels d'étudiants du post-secondaire faibles en français écrit, ont identifié des sujets désorientés par rapport aux apprentissages scolaires antérieurs d'ordre linguistique et elles estiment qu'il n'est plus nécessaire de redire à quel point les résultats des étudiants du post-secondaire sont faibles en français écrit. Il faut dire d'ailleurs que la correction du français écrit n'est pas une chose facile et nous sommes d'accord avec Morin lorsqu'il affirme que l'apprentissage de l'écrit est long et qu'il demeure toujours inachevé. Cela, d'après lui, stimule et passionne les uns, ou décourage et désole les autres. (Morin, 1988:13)

Qui plus est, cette situation linguistique fragile des étudiants ne semble pas être exclusive à notre système québécois d'éducation. Georges Legros (1995:59) estime qu'à Bruxelles, la mauvaise connaissance de la langue constitue l'une des causes d'échec en première année universitaire et serait à l'origine de l'incapacité des étudiants à suivre la complexité d'une pensée scientifique, aussi bien dans un texte écrit que dans un exposé oral.

### **La maîtrise du français: un sujet de préoccupation en éducation**

Cette situation a fait en sorte que, depuis un bon nombre d'années, la maîtrise du français écrit est devenue un sujet de préoccupation majeur pour le monde de l'éducation et toutes sortes d'initiatives ont été mises de l'avant pour venir en aide aux étudiants ayant des difficultés langagières: centres d'aide, tutorat par les pairs, cours de français correctif, etc. (Moffet et Demalsy 1994:17). En outre, en matière de mesure ou d'évaluation de la qualité de la langue écrite, il faut rappeler l'instauration de l'examen de français de cinquième secondaire en 1986, les tests de français des collèges et des universités, et plus récemment l'épreuve uniforme de français. Mais à en croire les chercheurs dans ce domaine, il faut hélas admettre la persistance de ces difficultés langagières malgré toutes les mesures préconisées pour y remédier.<sup>1</sup> Il faut ajouter avec Morin que la maîtrise de la langue est importante pour le développement et l'épanouissement de la personnalité de l'élève et que son apprentissage est indissociable des divers éléments essentiels de la formation de l'élève, à savoir le développement de sa pensée, l'épanouissement de sa personnalité, son intégration sociale et sa préparation professionnelle». (Morin 1988:5)

Après avoir travaillé sur ce front des difficultés langagières pour environ quatre ans, et après avoir pris connaissance d'un grand nombre de recherches dans ce domaine, nous avons constaté que dans l'ensemble, la recherche dans ce domaine est restée principalement marquée par les préoccupations des enseignants. On a tenté d'explicitier les difficultés langagières, de les mesurer, de les quantifier, et l'on a prévu une pharmacie de remèdes, espérant que pour chacune d'entre elles, on puisse écrire la prescription nécessaire et faire avaler au «patient» les pilules appropriées (activités, exercices, tests, etc.), mais si l'on en croit les équipes de recherche préoccupées par cette question, les difficultés sont restées presque inchangées. Or, comme les principaux concernés dans ce domaine, ce sont, en premier lieu, les élèves eux-mêmes, nous avons trouvé essentiel d'aborder cette question des difficultés langagières sous un angle nouveau, mettant justement l'accent sur le point de vue de l'élève et donnant à ce dernier l'occasion d'exprimer sa propre perception de ces difficultés.

---

<sup>1</sup> Consulter à cet effet des auteurs comme : Bigard (1977); Laborde (1983); Bourbeau (1988); Brouillet et Gagnon (1990); Giard (1991); Moffet (1992); Perrin-Glorian (1994), Roy, Lafontaine et Legros (1995:30); Moffet et Demalsy (1994), Legros (1995) et lire également le numéro thématique de la revue des sciences de l'éducation sur la maîtrise du français écrit aux ordres supérieurs d'enseignement. (Vol.XXI, no 1, 1995).

Dans le but de comprendre ce qui peut faire bouger la difficulté langagière et ce qui fonde la volonté de l'élève de régler sa difficulté, nous avons effectué une recherche qualitative préconisant l'entrevue semi-directive comme principal outil pour la cueillette des données et nous avons procédé à une trentaine d'entrevues avec des élèves du collégial (garçons et filles), de la région montréalaise, provenant autant du privé que du public, autant du secteur technique que du secteur pré-universitaire.

Guidés par des questions concernant les diverses modalités autour desquelles s'organise la difficulté langagière chez l'élève, ce qu'elle signifie pour lui et comment il la perçoit dans ses diverses facettes, nous avons été amenés à dégager la perception que l'élève a de la réalité langagière, à saisir comment il voit cette réalité, quelle importance il lui accorde, quels rapports il établit avec le langage comme moyen d'expression de sa pensée et comme outil d'évaluation de sa performance académique. L'analyse du discours des élèves interviewés nous a permis d'entamer une réflexion-synthèse de plusieurs éléments fondamentaux : conscience que l'élève a de sa difficulté, durée et persistance de cette difficulté, moyens préconisés pour y remédier et degré de confiance en ces moyens. Mais le plus gros de notre tâche a consisté à observer et à écouter soigneusement les sujets afin de dégager une réelle compréhension de leur point de vue sur la question de la difficulté langagière.

En nous inscrivant dans une recherche qualitative, nous nous sommes intéressés à une approche qui s'impose progressivement dans les sciences humaines et sociales et dont les fondements philosophiques remontent au courant phénoménologique de Husserl (1859-1938), pour connaître ensuite un développement plus large à partir de la première moitié du siècle, avec l'école de Chicago et, à partir des années soixante, avec des auteurs comme Garfinkel, Glaser et Strauss, Denzin, Geertz, Schutz et Coulon. Cette approche remet en question le positivisme (Pourtois et Desmet, 1996) et elle cherche à intégrer le sujet dans une démarche cohérente et éprouvée. Sur le plan épistémologique, elle abandonne le rêve de réduire la complexité à un petit nombre de lois: Prigogine et Stengers (1979), pour accepter que la science doive faire face à un univers fragmenté, à une perte de certitude: Morin (1977), à un réexamen de la place du hasard et du désordre: Boudon (1984) ainsi qu'à une prise en compte des évolutions, mutations, crises et bouleversements en lieu et en place des états stables et permanents: Prigogine et Stengers (1979). Cette approche qualitative s'établit en ouvrant la science à la richesse et à la complexité de la réalité, en permettant une autre façon d'établir des rapports de compréhension avec l'objet d'étude et en l'abordant avec une plus grande proximité et profondeur. Alvavo Pires (1996) résume les caractéristiques fondamentales de l'approche qualitative en insistant sur sa souplesse d'ajustement, sa capacité de s'occuper des objets complexes et de les décrire en profondeur. Pour sa part, Alex Mucchielli (1996), à la suite de Taylor et R. Bogdan (1984), estime que dans l'approche qualitative, le sujet est considéré comme un tout; que le chercheur

qualitatif est attentif à l'effet qu'il produit sur les personnes qu'il étudie; qu'il ne met pas en avant ses propres croyances, perspectives et prédispositions. Quant à Pierre Paillé (1994), il qualifie cette méthode qualitative d'holiste et de proximale, voulant prendre en compte, au départ, la totalité de la situation étudiée, et plonger ensuite le chercheur au cœur du phénomène étudié dans le but de parvenir à une connaissance première et personnelle de ce phénomène. Centrée sur le vécu et sur le sens des comportements humains, cette approche, permet, dans la perspective de Poupart (1981), Bachelor et Joshi (1986), Deslauriers (1991), Poisson (1991) et Paillé (1996) d'avoir accès aux significations que les individus accordent aux événements et aux phénomènes qu'ils vivent.

C'est donc dans cette lignée épistémologique que nous avons souscrit à une approche qualitative, dans le double but de dégager une meilleure compréhension du point de vue de l'élève sur ses propres difficultés langagières et de faire émerger chez lui une conscience plus aiguë de cette réalité qu'il s'agira de faire bouger. À partir d'une étude clinique des manifestations de la difficulté langagière chez les élèves et d'une description phénoménologique de cette réalité, nous avons cherché à dégager la trajectoire de la construction de cette difficulté et à comprendre dans une optique diachronique, comment se présente cette difficulté chez les sujets, comment elle prend forme, et comment elle semble s'expliquer. Dans une perspective de non-directivité, d'écoute empathique et d'attention tournée vers les sujets, cette approche devait nous permettre d'observer, de décrire, de mettre en lumière et de comprendre l'émergence de la difficulté langagière à partir de ses manifestations chez les sujets.

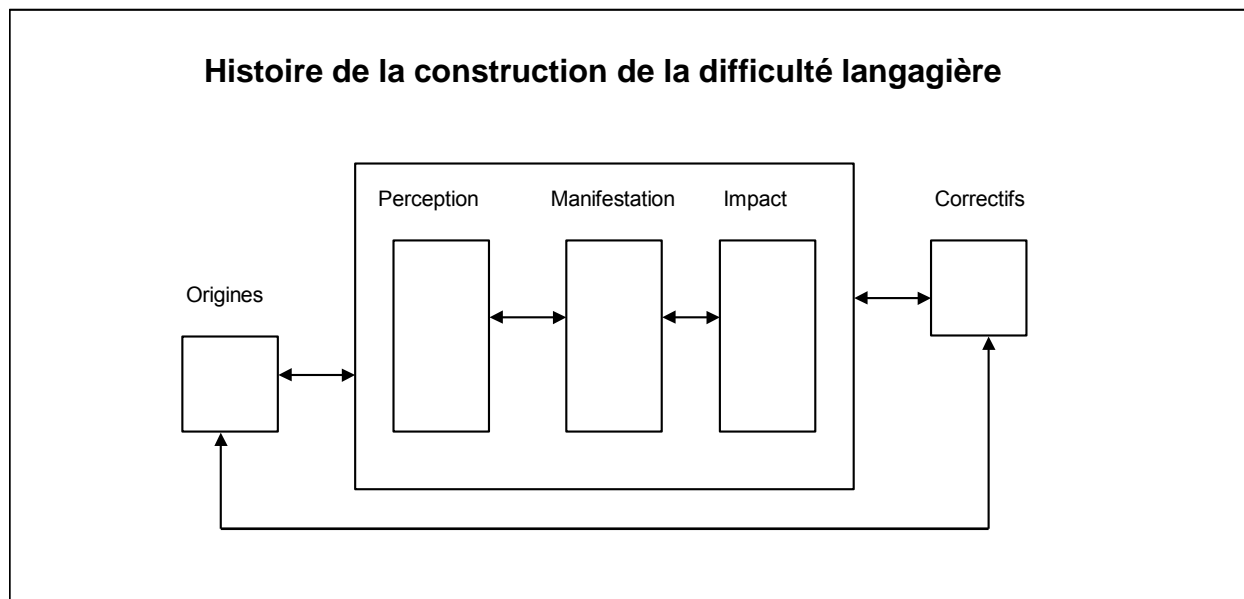
## **Un mot de la méthodologie et du cadre conceptuel**

Nous ne nous attarderons pas dans le cadre du présent article sur l'approche méthodologique préconisée pour cette recherche. Nous avons abordé cet aspect dans le cadre d'un atelier présenté au colloque de l'ARC, qui s'est tenu à Hull au printemps 2000 et dont on pourra lire le contenu dans les actes de ce colloque. Qu'il nous suffise ici de rappeler que, dans la perspective d'une théorisation ancrée, «*grounded theory method*»<sup>2</sup>. nous avons procédé à une cueillette de données qualitatives par le biais d'entrevues semi-directives, et sous l'inspiration de chercheurs comme Glaser et Strauss (1967), Strauss et Corbin (1990), Paillé (1994), Laperrière (1997), etc., nous avons procédé à une analyse qualitative en passant par les étapes classiques que ces chercheurs préconisent à savoir la codification, la catégorisation, la mise en relation et l'intégration.

---

<sup>2</sup> Cette dernière, selon Laperrière, «*vise d'abord l'élaboration d'une théorie, (...) enracinée dans la réalité empirique, mais n'en constituant pas une description; les cas empiriquement observés n'y sont pas considérés pour eux-mêmes, mais comme des instances du phénomène social observé*» (Laperrière, 1997:309). Pour sa part, Paillé estime que la théorisation cherche à «*dégager le sens d'un phénomène, à lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, à amener une nouvelle compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière*» Paillé (1994:149).

Devant la richesse des données obtenues et à cause de la relative liberté dans laquelle nous avons laissé nos interviewés, nous avons conçu un cadre conceptuel qui nous a aidés à tamiser l'information afin de pouvoir l'analyser et en dégager le contenu d'une façon ordonnée. Ce cadre s'est présenté comme un moule général très large, fait pour séparer les données en compartiments ou en sections afin d'en faciliter l'organisation et l'analyse. Comme on peut le voir ci-après, ce cadre conceptuel s'est présenté sous forme d'un schéma ouvert sur cinq concepts (trois centraux et deux périphériques).



Au centre, nous avons canalisé l'information se rapportant à la perception que les sujets ont de leur difficulté langagière, aux manifestations de cette difficulté dans les diverses situations et à l'impact que cette difficulté a sur ces sujets. À la périphérie, en amont et en aval de ce bloc central, nous avons colligé l'information relative aux origines de la difficulté langagière et celle se rapportant aux correctifs que les élèves envisagent pour corriger leur situation. L'étroite interaction entre ces divers concepts du centre et de la périphérie a été symbolisée par les doubles flèches reliant d'une part les trois concepts centraux et d'autre part, l'ensemble de ces concepts centraux et ceux de la périphérie relatifs aux origines et aux correctifs.

Grâce à un travail de classement, de codification, de catégorisation et de sous-catégorisation, nous avons dégagé a posteriori le plan d'ensemble qui devait développer les cinq concepts annoncés dans le cadre conceptuel. À partir de ce plan, il nous fallu revenir aux extraits des textes des entrevues qui étaient sous-jacents au plan et qui lui ont même donné naissance, et rédiger un texte continu avec les termes les plus fidèles possibles à l'esprit et souvent à la lettre même de nos élèves interviewés. Grâce aux innombrables citations extraites du discours même des élèves, nous avons effectué un incessant recours au point de vue de ces derniers, assurant par la même occasion la fidélité à leur point de vue ainsi qu'une

compréhension du phénomène étudié.

Mais qu'en est-il justement de la compréhension de ce phénomène? Comment est-ce que les élèves aux prises avec des difficultés langagières vivent avec ces dernières? Comment est-ce qu'ils les expliquent et qu'est-ce qu'ils en ont comme perception? Comment en ressentent-ils les manifestations et l'impact? Comment s'expliquent-ils leurs origines et quels correctifs mettent-ils à l'œuvre pour les corriger et pour s'en sortir? Que disent les élèves eux-mêmes de tout cela? C'est à ces questions que tend à répondre notre rapport de recherche paru en septembre dernier et disponible aux collègues André Grasset et Jean de Brébeuf. Nous invitons nos collègues à le consulter et à s'attarder aux détails de ce que les élèves interviewés nous ont confié sur leur perception des questions que nous venons d'énumérer. Sans y aller d'une façon détaillée, dans l'espace restreint qui nous reste dans le présent article, nous allons donner un aperçu du type de témoignage que nous avons recueilli chez les élèves à propos de la question des origines de leurs difficultés langagières. Le point de vue des élèves s'y présente d'une façon émouvante et pertinente qui nous fait vraiment nous questionner sur l'essentiel de notre profession.

## **2. Point de vue des élèves sur la question des origines de leurs difficultés langagières**

Avant de commencer cette partie, il convient de noter que les élèves interviewés ont confondu les difficultés langagières avec les difficultés d'apprentissage soit en général, soit dans le domaine des mathématiques. Nous n'avons pas empêché nos sujets de faire ni un élargissement, ni un rétrécissement de ces difficultés langagières, car d'une part, cela a permis à ces élèves de s'installer confortablement dans une zone qui leur était significative, et d'autre part, ces difficultés élargies ou rétrécies ne manquaient pas d'intérêt pour cette recherche qui était principalement centrée sur le point de vue que l'élève a de ses propres difficultés. Nous présenterons donc, dans ce qui suit, le point de vue des élèves interviewés, à la fois pour ce qu'il offre comme éclairage intéressant sur cette question des origines des difficultés et également comme un spécimen de ce que ces élèves nous apprennent d'une façon générale sur leur situation.

Les propos de ces élèves classés dans la section portant sur les origines de leurs difficultés peuvent se rassembler autour de quatre grandes catégories explicatives, soit l'attitude, le blocage, les circonstances et les prédispositions aux difficultés.

### **2.1 Première catégorie explicative: l'attitude**

À la base des origines de leurs difficultés langagières et de leurs difficultés d'apprentissage en général, les élèves présupposent, sans la nommer comme telle,

une catégorie qu'on peut facilement appeler l'attitude. Loin d'être quelque chose d'uniforme, cette catégorie prend des couleurs très diversifiées quand on regarde de plus près les propos des élèves. En effet, l'examen de leurs propos nous permet de dégager **sept** concepts majeurs qui aident à comprendre l'origine de leurs difficultés. Dans ce qui suit, nous donnerons un petit aperçu de chacun de ces aspects.

- **La première forme** que prend cette catégorie de l'attitude chez les élèves interviewés, c'est celle d'un manque d'intérêt aux études, à la langue, à la grammaire, au code.
- **La deuxième forme** s'explique par la non-application dans son travail d'étudiant, la non-assiduité (E14)<sup>3</sup>, ou encore par l'intérêt pour autre chose, par exemple l'intérêt exclusif au sport (E09) ou par l'intérêt pour l'anglais plutôt que pour le français (E16).
- **La troisième forme** s'explique par une sorte d'**inconscience** de la difficulté langagière, comme nous le rappelle l'interviewé 09 : «J'avais des difficultés en français mais je n'en étais pas tout à fait conscient, (...) Je pensais que mes fautes étaient des fautes d'inattention» (E09 : 02-03)<sup>4</sup>. Ce qui l'éveillera à l'importance de ces difficultés, ce sont les échecs qui vont l'attendre dans ses études collégiales. Mais cette attitude s'explique aussi, à l'opposé, par une forme de **préoccupation paralysante** à l'endroit de ces difficultés, comme le dit si bien l'interviewé 13 : «À force de trop me dire "il faut que tu te concentres", je ne me concentre plus» (E13 : 13).

Quand on pense à l'ensemble des entrevues, on se rend compte qu'en général, ces deux cas sont assez typiques. En effet, en regard de la première catégorie, le système ne semble pas toujours éveiller l'élève à ses difficultés langagières, ce qui le laisse inconscient de la surprise qu'on lui réserve dans les études supérieures, au moment où on exige réellement de lui une bonne maîtrise de la langue. En regard de la deuxième catégorie, l'élève qui souffre de difficultés langagières subit souvent beaucoup de pression pour régler ses problèmes au point qu'il en devient complexé.

- **La quatrième forme** de cette catégorie se présente comme une tendance à constamment **comparer ses résultats** à ceux des autres. L'élève en difficulté qui compare ses résultats finit par se décourager et par perdre confiance dans ses moyens, surtout quand il trouve des condisciples qui, en travaillant moins que lui, obtiennent de meilleurs résultats.

<sup>3</sup> Les chiffres entre parenthèses indiquent le numéro de l'entrevue.

<sup>4</sup> Les chiffres qui suivent le numéro de l'entrevue indiquent les paragraphes.

- **Une cinquième forme** de cette catégorie est celle de l'**incompréhension**, du sentiment que l'on développe que, quoi que l'on fasse, on n'arrive pas à comprendre la matière qu'on nous explique. Le constat désolant de cette incompréhension fait tourner en rond l'interviewé 13, lorsqu'il dit : « (...) t'as beau prendre les notes tout ça, mais quand tu comprends pas quelque chose puis que tu vas voir le même prof, il t'explique toujours avec les mêmes mots, puis les mêmes exemples, faque j'comprenais pas, faque j'suis obligée de prendre depuis l'année passée, j'me prends une heure et demie par semaine avec un professeur privé de mathématiques» (E13 : 04).

Les élèves qui parlent de leur incapacité de comprendre rattachent cela très souvent à une matière donnée, ou à un professeur donné. Parmi nos interviewés plusieurs ont parlé des mathématiques comme étant leur point d'achoppement, et cela, à notre sens, a un certain fondement, car en mathématiques, le savoir est cumulatif, et le moindrement qu'on laisse des failles dans sa formation, on peut difficilement les camoufler par la suite et, le moment venu, quand la nouvelle matière suppose l'assimilation de l'ancienne, on ne peut faire autrement qu'en souffrir.

- **Une sixième forme** que prend cette catégorie explicative est celle d'un sentiment de **non-confiance**, de **fragilité**, voire de **panique** devant les tâches à faire. Pour une raison ou pour une autre, les élèves constatent qu'ils n'ont pas confiance dans leurs propres moyens. Cela les place dans une situation de fragilité, d'incompétence, voire même de panique. Devant un tel état, tout peut devenir dramatique et prêter ainsi à la confusion : un petit changement dans les données, une légère complexité du problème, comme on peut le constater dans les propos suivants : «Le moindre changement, et ça ne marche plus... c'est le chaos, la confusion» (E15 : 13). L'interviewé 17 constate qu'il panique devant tout ce qui est global. Il va de soi qu'à ce type d'élève, il ne faut pas demander de faire des synthèses: «C'est quand j'arrive dans un texte avec plusieurs éléments, j'ai de la misère à me concentrer sur tous les éléments en même temps (...). Ça c'est une grosse, grosse, une autre grosse difficulté que j'ai, c'est de tout canaliser dans le même ensemble. J'suis quelqu'un de peut-être plus schématique qui va étape par étape. Quand j'ai une vision trop globale, je sais pas, on dirait que j'en ai peur, ou c'est la panique, la panique totale» (E17 : 06).

La fragilité sous-tend très souvent les propos des élèves qui souffrent de difficultés, mais elle n'est pas appelée par son nom. C'est toujours d'une façon indirecte qu'on s'en aperçoit. L'élève prend panique, il perd ses moyens, il ne comprend plus rien... Ça, c'est une caractéristique assez souvent observée chez la majorité des élèves interviewés. Ceux qui arrivent à échapper à ce sentiment de fragilité trouvent le plus souvent des domaines pour s'affirmer : parfois c'est l'art (interviewé 18), parfois c'est le sport (interviewé 14) et (interviewé 09), et parfois même, c'est un peu d'illusion qu'on essaie de garder sur soi en pensant



qu'on n'a pas véritablement de problème alors que c'est évident qu'on en a (interviewé 11). Il faut dire toutefois que parmi les gens que nous avons interviewés, rares sont ceux qui gardent l'illusion sur leurs moyens. C'est plutôt le contraire qui est le plus fréquent.

- **La septième** et dernière forme que revêt cette catégorie, c'est le sentiment de solitude ou de rejet que peut ressentir un élève, surtout lorsque, pour des raisons qui ne dépendent pas de lui, il doit faire face à une adaptation à nouvel environnement (changement d'école, changement de pays, etc.). Voici en quels termes l'interviewé 12 parle de la solitude :  
 «(...) si t'es toute seule, tu te sens seule, la solitude, c'est la chose la pire. (...) quand tu te sens seul, tu peux même pas te concentrer devant tes maths, tu dis, tu participes pas en classe, tu t'ens tout, beaucoup de gens qui coulent c'est ça, c'est qu'il sait pas comment s'intégrer...» (E12 : 23).  
 Et voici comment une élève qui a dû changer de pays exprime l'idée de rejet :  
 « Mais c'est arrivé, ça s'est développé plus quand je suis arrivée en deuxième année, où le rejet est arrivé, tsé j'veux dire, j'étais vraiment toute seule parce que j'arrivais d'un autre pays, tout ça, donc j'étais rejetée. Les deux premières semaines, c'est l'fun, t'as quelqu'un de nouveau dans ta classe, mais après, quand tout le monde te connaît, si il sait ton nom, puis qui tu es, puis d'où est-ce que tu viens, tsé un moment donné ça te rejette parce que ça fait pas assez longtemps que t'es avec nous, on te connaît pas, puis c'est tout» (E13 :16).

## 2.2 Deuxième catégorie explicative: le blocage en mathématiques

Passons maintenant à la deuxième catégorie d'explication des origines des difficultés qui a émergé de l'analyse des interviews, à savoir le blocage qui arrive surtout en mathématiques. Les élèves qui expliquent leurs difficultés avec cette idée de blocage attribuent cela aux mathématiques en général, à l'algèbre d'une façon toute particulière ou à la mauvaise influence d'un professeur donné.

- **En mathématiques** : parmi les interviewés qui abordent la question de la difficulté qu'ils ont avec les mathématiques, l'un d'eux estime que son problème se rattache surtout aux petites règles des mathématiques qu'il n'arrive pas à maîtriser (E11 : 04); un second reconnaît qu'il a des difficultés en mathématiques depuis son enfance (E07 : 02) et que les mathématiques, ça n'a jamais été son fort (E07 : 03); et un troisième reconnaît qu'en mathématiques, il doit s'asseoir et ouvrir grand son cerveau (E12 : 13), chose qu'il a de la difficulté à faire.
- **En algèbre** : l'algèbre, qui semble faire le plus de victimes, semble être un objet particulier d'appréhension pour beaucoup d'élèves. À ce propos, l'interviewée 13 nous dit qu'en secondaire III, elle était «déçue de la matière de mathématiques, parce que l'algèbre (...) [elle n'était] pas ben, ben bonne là-

dedans» (E13 : 01). Pour l'interviewé 17, l'algèbre aurait été une raison de sa démotivation à l'endroit des mathématiques, matière dans laquelle il avait pourtant enregistré un très bon départ, jusqu'à ce qu'il «tombe dans l'algèbre, la fameuse algèbre» (E17 : 04), qui serait en quelque sorte incompatible avec son style d'apprentissage. En effet, étant très visuel, il n'était pas capable de visualiser l'algèbre; c'est pourquoi, dit-il, il « tombait dans un néant » quand il en faisait (E17 : 04). Quant à l'interviewé 19, lui aussi, dit avoir eu maille à partir avec l'algèbre, et il décrit cette matière comme ayant été un frein à son goût et surtout à son succès en mathématiques. C'est surtout en secondaire III, justement avec le début de l'algèbre, que ses problèmes se sont mis à s'aggraver. Il estime que, depuis ce temps, il a comme perdu ce qu'il appelle «l'envie des chiffres et des calculs» (E19 : 03). Ce qui a surtout mêlé cet élève, c'est ce qu'il appelle le mélange de chiffres et de lettres dans une équation (E19 : 03). Les conséquences de ce blocage avec l'algèbre ont été très grandes, puisque l'échec lui fait perdre le goût des maths et petit à petit, il n'a plus aucun goût pour les sciences non plus. Le rapport entre les mathématiques et les sciences n'est un secret pour personne.

- **Influence d'un prof** : Une simple difficulté avec l'algèbre et voilà qu'à mesure qu'on avance dans les études, on voit le cercle des difficultés s'étendre et les échecs se multiplier. Pourtant, on peut bien imaginer que, ce jeune homme qui partait avec succès en mathématiques, au primaire, et qui décrochait des prix, puisse rencontrer en cours de route un professeur qui lui aurait fait aimer l'algèbre, et tout le reste aurait été différent. C'est là une réflexion qu'on ne doit jamais oublier de faire quand la pédagogie nous préoccupe. Notre influence est déterminante sur l'avenir de cette jeunesse qui nous file parfois entre les mains, et c'est tellement important qu'on puisse lui faciliter l'apprentissage ou tout au moins qu'on ne lui crée pas de blocage. Il faudrait en ce sens qu'on puisse se rappeler comme un cri du cœur ce qu'ajoute cet élève à la fin de cette partie où il a parlé de ses problèmes avec les mathématiques: «(...) j'ai perdu le goût complètement. J'aurais aimé qu'il y ait quelqu'un pour me redonner le goût» (E19 : 13).

### 2.3 Troisième catégorie explicative: les circonstances

Ici les élèves évoquent d'une façon quelque peu sporadique diverses causes à leurs difficultés. Nous avons ramassé ces causes diverses sous la catégorie « circonstances ». Ce sont des circonstances diverses et imprévisibles qui peuvent avoir chacune son influence sur le développement cognitif d'un élève et engendrer chez lui des difficultés d'apprentissage. Nous en avons retenu quelques-unes en raison de leur fréquence dans nos milieux et nous les portons à l'attention de nos collègues afin qu'ils puissent s'en souvenir quand ça arrive à leurs élèves. Nous nous contentons de simplement nommer ces circonstances, tout en rappelant au lecteur que les élèves en parlent d'une façon fort spéciale : il

s'agit des absences, de l'éparpillement, d'une absence de méthode de travail appropriée, d'un manque d'exercices en classe, immédiatement après la théorie, d'une formation antérieure inadéquate, d'un nombre d'heures de travail à l'extérieur trop élevé.

En bref, on peut dire que toutes sortes de circonstances peuvent provoquer des difficultés chez les élèves; chaque cas est particulier et il n'y a pas nécessairement de cas typique qui permet de comprendre ou de prédire des circonstances communes aux élèves souffrant de ces difficultés. Toutefois, **quelles que soient** les circonstances qui provoquent ces difficultés, on se rend compte en parlant aux élèves qui en sont victimes, qu'elles se traduisent chez eux par : un **moindre rendement** à l'ordre collégial et parfois même aux ordres antérieurs; un **manque d'intérêt** progressif; une **diminution de l'estime de soi**; des **blocages** dans l'apprentissage et des **échecs** qui finissent par compromettre leur succès dans les études.

## 2.4 Quatrième catégorie explicative: les prédispositions naturelles aux difficultés

Les élèves qui abordent cette question des prédispositions naturelles aux difficultés parlent soit d'une tendance naturelle innée soit de conditions familiales ou sociales qui occasionnent la prédisposition à ces difficultés. En isolant les propos des élèves qui appartiennent à la première tendance, nous avons réussi à les partager en deux catégories: d'une part celle où on parle d'une sorte de prédisposition à la difficulté, et d'autre part, celle où on parle d'un mal fonctionnement de l'appareil cognitif.

### a) Prédisposition à la difficulté

Dans cette catégorie les élèves concernés disent avoir eu des difficultés depuis toujours. L'interviewée 11 nous raconte ce qui suit: «J'ai l'impression que ça a tout le temps été de même, soit que je suis peut-être paresseuse ou quelque chose, mais toutes les affaires de base comme ça, tsé toutes les règles en français qu'on voit (...) des conneries (...) J'les mets pas nécessairement tout le temps en application (...) tu vas faire de l'algèbre, j'va faire " Ah, OK, j'connais ça, j'le connais, j'va faire ça vite, vite, vite, vite, vite ", mais finalement vu que j'sais que je l'sais, puis que j'sais que c'est facile, j'prête moins attention. (...) C'est sûr que si j'aurais à écrire un texte en philosophie, mettons que je perds 15 points, puis c'est juste à cause de mes, tsé mon texte est bon, sauf que je perds 15 points sur, c'est à cause de la langue, c'est plate. T'es supposé avoir 90, tu te retrouves avec 75» (E11 : 03). Ce passage un peu alambiqué, illustre quand même cette sorte de prédisposition naturelle à avoir des difficultés avec les règles de base que ce soit en français ou en mathématiques.

Une autre élève nous décrit sa difficulté dans un cours de mathématiques où elle voulait réussir et où le professeur aussi voulait l'aider, mais malgré cette bonne volonté de part et d'autre, elle finit par échouer le cours. Tout se passe comme s'il n'y avait rien à faire et comme si l'échec est inévitable. (E12 : 02).

Un troisième élève parle de sa longue histoire d'échec avec les mathématiques, une histoire qui le suit et qui le condamne à rester là où il est, à piétiner sur place : «Ça s'peut qu'en mathématiques, j'sois toujours un petit peu plus nerveux parce que je connais ma longue histoire de pas grandes réussites (...) pis ça me suit tout le temps pis ça s'peut que ça me suit, pis que, dans mon subconscient j'pense à ça, j'le sais pas...» (E07 : 07).

Cette sensation de difficultés innées, certains l'interprètent comme une sorte d'hérédité: «Mon père eh, on oublie ça, y é comme moi. Mon père y é pareil, pareil comme moi. Mon frère est aussi pire que moi, même un peu pire que moi, ça a pas d'allure, j'en reviens pas moi-même. J'suis capable de le corriger, faque ça s'peut pas» (E21 : 02).

### **b) Mal fonctionnement cognitif:**

#### **Écoute, attention, concentration, oubli, lenteur**

Parmi les élèves qui optent pour une explication des difficultés par des tendances innées, un certain nombre parlent d'un mal fonctionnement de l'appareil cognitif. Il ne s'agit pas ici d'un retard mental ou de problèmes lourds, mais de dispositions qui finissent par engendrer des difficultés dans l'apprentissage. On parle de problèmes d'écoute, d'attention, de concentration, de mémoire ou d'oubli, de lenteur, etc.

#### **Absence d'une intelligence procédurale**

D'autres élèves dans cette catégorie nous ont souligné le fait qu'ils sont souvent placés dans des situations où ils ne savent pas quoi faire ou comment procéder. Tout se passe comme s'il y avait une sorte d'intelligence procédurale qui leur échappe ou qui les trahit. Nous estimons qu'une approche métacognitive consistant surtout à se questionner sur son propre fonctionnement lors d'une démarche de résolution de problème pourrait être tout à fait indiquée pour ce genre d'élèves ayant ce type particulier de difficultés.

#### **Syndrome du rendement inférieur**

La majorité des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage et notamment avec des difficultés langagières, souffrent de ce qu'on pourrait appeler le syndrome du rendement inférieur. Nous avons observé cette réalité un très grand nombre de fois et cela nous questionne beaucoup comme éducateurs

et nous fait poser de multiples questions sur nos modes d'évaluation. La plupart du temps, l'évaluation a pour effet de démasquer les élèves qui ont des difficultés. Cela a pour conséquence de les décourager. Nous estimons qu'il y aurait une réflexion fondamentale à faire sur les pratiques évaluatives en éducation et sur le rôle de l'évaluation comme élément clé dans le changement d'attitude des élèves. Au lieu de confirmer leur impotence, l'évaluation ne gagnerait-elle pas à être orientée dans le sens d'une confirmation de leurs acquis et d'une incitation au progrès. C'est là une réflexion qu'on gagne beaucoup à faire comme éducateurs.

En ce qui concerne les élèves qui croient à l'influence de leur milieu ou de leur entourage sur leurs difficultés, ils parlent de la famille, de l'école ou de la société en général dans laquelle ils vivent.

### **La famille**

Un certain nombre d'élèves attribuent une bonne partie de leurs difficultés à leur milieu familial. Par exemple, l'interviewée 22 trouve une sorte de «surprotection nocive» dans son entourage familial où « les gens avaient plus de facilité à dire c'qui pensaient, pis y avaient une opinion sur tout qu'est-ce qui voyaient tsé » « Moi », dit-elle, « j'pouvais pas dire: ça j'aime ça ou ça j'aime pas ça ou eh (...) ma mère a toujours été là pour dire qu'est-ce que j'pensais». (E22 : 06). Allant dans le même sens, l'interviewé 16 estime que «les parents qui soutiennent trop leurs enfants en font des décrocheurs» (E16 : 44).

À l'opposé de ceux qui pensent que leur milieu familial leur a nui parce qu'ils les a protégés, parce qu'il ne leur a pas permis de faire face à leurs difficultés, il y a ceux qui parlent d'un milieu familial défavorable, agressant et rabaissant. Par exemple, l'interviewé 08 et l'interviewée 15 mettent une partie de leurs responsabilités sur le **père** qui, dans un cas, est très **faible en mathématiques** (E15 : 06), ce qui expliquerait la faiblesse de l'enfant, et qui, dans un autre cas, et c'est beaucoup plus grave, a une attitude très démotivante à l'endroit de son enfant et lui adresse des **remarques négatives** très blessantes du type: «Ah, t'es niaiseuse, t'es pas bonne, t'es stupide» (E08 : 04). C'est le cas également de l'interviewée 12 qui nous dit dans le même sens : «(...) pis en plus, j'avais dans ma tête mes parents, performance, "Marie t'es bonne à rien, let's go, il faut que tu sois bonne, puis tout!" , pis ça m'affectait, c'était un stress, puis en plus y avait les amis» (E12 : 04).

### **L'école**

L'école est une autre composante importante du milieu où les élèves vont se développer et qui peut avoir une influence importante sur leurs difficultés. Certains élèves interviewés nous ont fait remarquer qu'ils ont fait face à des

difficultés d'adaptation lorsque leurs parents ont eu à changer de milieu et eux ont eu à s'adapter à une nouvelle école, dans un nouvel environnement (E07 : 14) et (E25 : 01). L'interviewée 05, pour sa part, nous fait remarquer que l'atmosphère de la classe y est pour beaucoup dans son rendement. De fait, d'une part, elle dit qu'elle ne comprend pas vite comme les autres, et d'autre part, elle dit avoir beaucoup de difficulté à travailler dans une classe désordonnée, où on s'agite et où on parle, et c'est dans cette sorte de classe qu'elle est tombée à un moment donné : «Puis je suis arrivée dans une classe où c'était juste des personnes qui avaient des notes de 90% et plus, alors c'était vraiment, c'était vraiment traumatisant et puis cette année-là ça a été vraiment dur pour moi; parce que déjà que tout le monde avait des bonnes notes, c'était des gens qu'on leur explique une chose une fois puis ils comprennent tout de suite, alors après ça, ils parlent entre eux puis tout. Moi, j'ai besoin de me concentrer, j'ai besoin qu'on me le répète, qu'on fasse des exercices et tout. Alors c'était vraiment exténuant entendre tout le temps, les gens parler ... l'atmosphère en classe était pas trop bonne. J'ai besoin de vraiment une bonne atmosphère en classe, je trouve que c'est vraiment important pour réussir» (E05 :05).

Le message sous-jacent à cette intervention est qu'il revient au professeur de créer une ambiance favorable à l'étude, à la concentration et au développement de chacun. Dans certains cas, le professeur doit protéger certains élèves de certains autres, il doit leur assurer en tout cas une ambiance favorable au travail intellectuel et au développement des habiletés nécessaires à un tel travail, et il arrive parfois que le professeur ne fasse pas attention à cette dimension et que certains élèves en souffrent et voient leur rendement affecté.

Un prof, par exemple, insatisfait du rendement d'une classe en comparaison avec d'autres, peut mettre le blâme sur la classe dans son ensemble sans penser qu'il touche à la sensibilité de certaines personnes en particulier. Voici ce que nous dit l'interviewée 15 à propos de certaines remarques générales que son professeur adresse à toute la classe et qui la touchent personnellement: « j'ai un professeur en particulier, j'nommerai pas de nom, mais qui a un champ lexical, quand il parle, très négatif, puis lui là il me cause de gros problèmes là, puis j'suis allée le rencontrer, puis j'lui ai dit " Écoute, moi j'réussis bien, puis quand tu rentres dans le cours, puis que tu nous dis que tout le monde est poche là, puis que ah, vous êtes ma pire classe, puis tout ça; moi, j'veux dire, j'me sens concernée, puis je reçois mon examen, puis écoute j'suis 15 % en haut de la moyenne, viens pas me dire que, viens pas me généraliser dans ta classe de poche, des choses comme ça, puis là il a dit Ah, oui. Tsé il a comme, il a pas vraiment répondu, mais c'est ça» (E15 :18).

Dans une autre entrevue, une élève nous parle de professeurs qui rabaisent l'élève et elle souhaite qu'ils fassent un peu plus attention, car même si leur intention est d'aider l'élève, ils ne prennent, selon elle, pas le bon moyen pour le

faire. : «(...) il y a des professeurs partout dans toutes les écoles, c'est pas de leur faute, ils le réalisent pas, mais des fois, ils vont rabaisser un élève, il y a des professeurs qui font ça. Moi l'année passée, j'ai eu des professeurs que je n'aimais pas le feedback du professeur alors je posais pas de questions, c'était le prof que j'aimais pas. Pas que je l'aimais pas... mais parce que, parce qu'il savait pas comment, il critiquait les élèves, puis un prof qui critique les élèves, ben ça, en partant, c'est pas bien. C'est aussi au prof à savoir comment, tsé dans tout, il y a un petit peu de psychologie, dans tout il faut savoir c'est toujours le comment, tsé des fois, le prof, il veut aider mais il le dit pas de la bonne façon» (E12 : 24)

C'est tellement important tout ce que peut faire ou dire un professeur que même parfois, d'une façon tout à fait indirecte et insoupçonnée, il peut avoir une influence déterminante sur certains élèves, et c'est pourquoi nous estimons qu'il n'a jamais fini de se remettre en question et d'analyser tout ce qu'il peut dire à ses élèves. Lisons à ce propos l'extrait suivant de la treizième entrevue: «M. X. m'a un peu découragée en disant que si on avait de la difficulté avec les maths qu'on faisait en ce moment, ben les maths de la prochaine session qu'on va avoir 125 ou 103 j'sais pas quoi là, ça va être plus difficile, puis j'ai toujours peur de l'échec, donc j'me dis: Est-ce que j'vais être capable de les faire? donc, ça me stresse là» (E13 : 03)

Toujours dans leur regard sur l'école comme étant responsable de leurs difficultés, certains élèves remettent en question le système d'évaluation, estimant les résultats comme une vraie source de découragement et de démotivation. Cette démotivation vient en général de la **disproportion entre le travail et les résultats**. Voici à ce propos ce que nous révèle l'interviewée 15: «J'suis quand même quelqu'un de, tsé, j'suis disciplinée, j'suis travaillante, puis tsé c'est pas pour me vanter, mais j'ai toujours travaillé fort, puis j'veux dire, j'ai jamais été le genre de fille qui a passé à côté de la track-là si on veut bien là. Tsé, j'ai toujours bien travaillé à l'école, j'ai relativement toujours bien réussi, puis ça me fâche quand j'arrive à un examen pis j'réussis pas bien. Puis ça me stresse, puis ça me cause des mals de ventres, puis ça m'empêche de dormir tellement j'prends ça à coeur. Tsé c'est pas, tsé y en a y arrivent à l'examen puis ils méritent de l'couler, pis tsé, mais moi j'trouve pas là. Je suis pas capable de cerner le problème, puis il y a aucun prof qui a jamais été capable de ..... Faque c'est pas au niveau de la discipline, ce qui est le cas de plusieurs personnes» (E15 : 11). De toute évidence, les mauvais résultats pèsent lourd sur cette élève qui se dit sérieuse et disciplinée. On peut ainsi comprendre sa déception. D'un autre côté, on peut penser que le professeur ne paie pas ses élèves à l'heure et qu'il ne suffit pas d'être sérieux et discipliné, mais qu'il faut s'arranger pour comprendre. Ce qu'on peut espérer toutefois de la part du professeur, c'est qu'il puisse remettre en question ses examens et son mode d'évaluation, surtout quand il se rend compte qu'ils deviennent une source de démotivation d'un certain nombre de ses élèves.

## Le système permet de perpétuer les difficultés

D'autres élèves critiquent le système et lui font porter une part de responsabilité dans leurs difficultés par le jeu du clair-obscur qu'il permet et qui fait en sorte que certaines failles s'accumulent dans la formation d'un élève sans que le système intervienne pour exiger qu'elles soient réglées avant de passer à un stade supérieur. Dans un tel système, l'élève peut se permettre d'être écervelé et de réussir quand même, perpétuant en quelque sorte ses difficultés d'une classe à l'autre et d'un niveau à l'autre, comme nous le rappelle l'interviewée 24 : «Faque là tu réussis à passer, mais c'est sûr que t'as des carences, mais le professeur va te faire passer quand même parce que tu réponds aux exigences de base. Faque là t'arrives à un autre niveau, pis c'est le même problème que tu perpétues, pis toi bon, t'es jeune, t'es un peu tête en l'air, tu t'rends pas compte qu'un jour tu vas payer pour ces erreurs là, tsé. J'pense que c'est vraiment ça le problème, c'est l'encadrement, c'est l'intérêt, c'est toutes ces choses-là» (E24 : 18).

Malgré ses tâtonnements, l'interviewée 24 met en lumière la situation scolaire dans ce qu'elle a de fondamental à savoir que le système permet à ceux et celles qui ont le moindrement tendance à développer des difficultés ou des carences, de le faire et de les cumuler jusqu'à des niveaux supérieurs comme ceux du collègue et de l'université, et la question qu'il faudra poser ici est la suivante: À quel moment au juste ça vaut la peine que le système sévisse et, en sévissant, ne risque-t-il pas d'exclure d'une façon prématurée, ceux et celles qui ont l'impression de naître avec des difficultés? C'est là une question qui vaut la peine d'être abordée.

En conclusion à ces points qui touchent à relation entre l'élève et son entourage, nous aimerions indiquer trois pistes de réflexion concernant la fragilité de l'élève en difficulté, le dossier de l'évaluation de la performance académique et finalement certaines difficultés cognitives soulignées par les élèves interviewés.

D'abord en regard de la **fragilité** qui caractérise un très grand nombre de ces élèves, les témoignages entendus à ce propos nous amènent à recommander à nos collègues une très grande prudence. Il nous est essentiel que les professeurs puissent constamment réfléchir aux gestes qu'ils posent et aux paroles qu'ils adressent à leurs élèves individuellement ou collectivement. En outre, il nous semble évident qu'un professeur le moindrement soucieux du bien-être de ses élèves et de l'optimisation de leurs conditions d'apprentissage doit bannir définitivement toute remarque négative nonobstant la bonne intention qui peut bien la soutenir, en raison de l'impact qu'elle peut avoir à son insu sur l'élève déjà fragilisé par les difficultés qu'il éprouve.



Ensuite, en regard du dossier de **l'évaluation**, domaine particulièrement anxiogène pour l'élève en difficulté, et qui génère chez lui un stress assez néfaste, nous recommandons une remise en question de toute l'approche évaluative à l'endroit de laquelle nous formulons les questions suivantes:

Vise-t-elle vraiment des aspects essentiels du cours et pour lesquels le professeur considère qu'il a fourni avec une clarté non ambiguë les explications nécessaires et qu'il a laissé à ses élèves le temps suffisant pour son assimilation?

Est-elle exprimée d'une façon claire et précise permettant un succès raisonnable à ceux qui ont compris l'essentiel de la matière?

Est-elle principalement orientée vers la confirmation des acquis des élèves ou vise-t-elle plutôt à mettre à l'épreuve leur capacité de faire face à des situations problématiques?

L'idée derrière tout cela est de s'assurer que l'évaluation puisse devenir un outil de croissance plutôt que de se présenter comme un instrument de torture.

Finalement, tout ce qui concerne le **fonctionnement de l'appareil cognitif** comme l'écoute, l'attention, la concentration, la mémoire, nous estimons que ce sont toutes des conséquences plutôt que des causes des difficultés. Un travail sur le côté affectif des élèves moyennant des mesures incitatives, une approche collaborative, une insistance sur les forces de chacun et une responsabilisation du plus grand nombre, pourra avoir des résultats très positifs sur ces élèves et contribuer grandement à renverser la vapeur et à augmenter leur rendement.

## Conclusion

Cette recherche qualitative qui nous a placés à proximité des élèves souffrant de difficultés langagières et de quelques difficultés d'apprentissage connexes nous a permis de comprendre la gravité de leur situation. Les entrevues effectuées avec eux nous ont placés dans une perspective privilégiée pour avoir accès à leurs représentations. Elles nous ont également permis de gagner leur confiance : cela était manifeste dans la quasi totalité des cas. Il suffisait de mettre chacun d'entre eux dans l'ambiance de la recherche et de lui expliquer notre objectif pour constater immédiatement le désir de se confier, de se dire à quelqu'un qui veut bien l'écouter. Nous avons vérifié d'une façon constante la disponibilité, l'ouverture d'esprit et le désir de se confier, chez cette catégorie d'élèves. Serait-ce là une caractéristique de l'ensemble de nos élèves ou bien est-ce surtout dû à la vulnérabilité de cette catégorie d'élèves que nous avons rencontrés? Nous ne saurons répondre à cela d'une façon certaine. Par contre, nous pouvons confirmer sans l'ombre d'un doute l'attitude de confiance que tous ces élèves ont manifestée à notre endroit comme adultes qui compatissent avec leur situation et qui veulent leur apporter de l'aide. Leur franchise et leur disposition à se dévoiler à l'éducateur qui gagne leur

confiance nous a grandement inspirés et nous avons parfois l'impression de connaître chacun d'eux, après une simple rencontre, plus que certains élèves qui passent avec nous une session entière dans le cadre d'un cours régulier. Cela nous a tellement frappés que nous avons suggéré à l'ensemble de nos collègues dans un article dans la revue *Correspondance*,<sup>5</sup> d'utiliser l'entrevue comme un moyen privilégié pour connaître leurs élèves en difficulté, dans le but de mieux préparer leurs interventions pédagogiques.

En ce qui a trait à l'objectif de la recherche qui visait principalement à dégager la perception des élèves à l'endroit de leurs difficultés langagières, nous estimons qu'il a été atteint d'une façon satisfaisante. Cela a été facilité par l'attitude positive des élèves interviewés et par l'approche méthodologique d'écoute empathique, et de non-intervention que nous avons respectée d'une façon scrupuleuse. En outre, en plus des précautions utilisées dans la phase de cueillette des données, nous avons également littéralement respecté notre engagement méthodologique au niveau de l'analyse des données qualitatives, en prenant tous les moyens pour dégager le point de vue des élèves avec la plus grande fidélité possible. En ce sens, le rapport final contient un très grand nombre de citations des élèves interviewés afin de valider la justesse de nos interprétations de leur discours.

Pour terminer, il convient de noter que l'ensemble du processus nous a permis une bonne compréhension de la perception que les élèves ont de leurs difficultés langagières et de leurs difficultés d'apprentissage en général. Dans le cadre de cet article, nous avons rendu compte uniquement de la partie ayant trait aux origines de ces difficultés. Le lecteur intéressé pourra s'attarder sur les autres parties du rapport à savoir les manifestations et l'impact des difficultés langagières auprès des élèves, la perception générale que les élèves ont de leurs difficultés, et d'une façon encore plus élaborée, les correctifs que ces élèves envisagent pour essayer de se sortir de leurs difficultés. Dans le cadre de ce dernier point, nous avons colligé des informations fort précieuses qui pourront sans doute constituer un sérieux point de départ à un projet d'intervention visant à corriger la situation des élèves aux prises avec des difficultés langagières. On y trouvera des idées pour des correctifs relatifs à l'attitude, à la motivation, à une méthode de travail, au style d'apprentissage, de même que des suggestions qui pourraient certes intéresser aussi bien les élèves qui veulent travailler sur leurs difficultés langagières que les enseignants qui veulent les accompagner et certaines ressources du milieu qui sont déjà exploitées un peu partout tels les centres d'aide, le tutorat, la mise à niveau, etc.

(8220 mots sans la biblio)

## Bibliographie

---

<sup>5</sup> "L'entrevue semi-directive : outil efficace, approche thérapeutique" Dans *Correspondance* Volume5 numéro 3, Février 2000.

1. BACHELOR, A. et JOSHI, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Presse de l'Université Laval, Québec.
2. BEAULIEU, G. FITTES, C., HÉBERT, F., MAHEU, C., PAQUIN, M. (1978). *Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial*. Riefec [Québec], Direction générale de l'enseignement collégial, 3 vol.
3. BIBEAU, G., DOUCET, L., POIRIER, J.-C., VERMETTE, M. (1972). *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*, Montréal, Collège de Maisonneuve, 1975, 168 p.
4. BIGARD, A. (1977). *Mathématiques échec et sélection*, Paris, Éd. CÉDIC.
5. BOUDON, R. (1984). *La Place du désordre*, Paris, PUF.
6. BOULET, A. SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 201 pages.
7. BOURBEAU, N. (1988). *La lisibilité des textes didactiques*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke.
8. BROUILLET, C. et GAGNON, D. (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*, Montréal, Cégep du vieux Montréal.
9. COULON, A. (1992). *L'école de Chicago*, Paris, PUF.
10. DENZIN, M.K. (1970). *The Research Act*, Aldine, Chicago.
11. DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill.
12. GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.
13. GIARD, J. (1991). *Étude exploratoire de la résolution de problèmes par le groupe, sur réseau micro-informatique*, Sherbrooke, Rapport de recherche PARÉA, Cégep de Sherbrooke, 165 pages.
14. GLASER, B.G., et STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
15. HUSSERL, E. (1970). *L'idée de la phénoménologie*, Paris, PUF.
16. LABORDE, C. (1983). «A propos d'une situation d'interaction et de communication en géométrie», Grenoble, In IMAG, Université scientifique de Grenoble.
17. LAFONTAINE, L. et LEGROS, C. (1995). «Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit», Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, no 1, 1995, (P.121-144)
18. LAPERRIÈRE, A. (1997). «La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées», In Poupart, J. et al., Boucherville, Gaëtan Morin.
19. LEGROS, G. (1995). «Maîtriser le français écrit à l'université: un simple problème de langue?», Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, no 1, 1995, (P.59-74).
20. MOFFET, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire*, Rimouski, Rapport de recherche PAREA, Cégep de Rimouski.

21. MOFFET, J.-D. et DEMALSY, A. (1994). Les compétences et la maîtrise du français au collégial, Rimouski, Rapport de recherche PAREA, Cégep de Rimouski.
22. MORIN, E. (1977). *La Méthode, 1. La nature de la nature*, Paris, Seuil.
23. MORIN, Y. (1988). *La qualité du français: un enjeu fondamental*, Conseil des collèges, 18 pages.
24. MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Éd. Armand Colin, 275 pages.
25. PAILLÉ, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée, Cahier de Recherche Sociologique, n° 23.
26. PAILLÉ, P. (1996). In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Éd. Armand Colin, 275 pages.
27. PERRIN-GLORIAN, M.-J. (1994). «Contraintes de fonctionnement des enseignants au collège: ce que nous apprend l'étude de classes faibles», Grenoble, Petit x, No 35.
28. PIRES, A. (1996). «Épistémologie et théorie» In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Éd. Armand Colin, p.3-54.
29. POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*, Sillery, Presse de l'Université du Québec.
30. POUPART, J. (1981). *La méthodologie qualitative en sciences humaines; une approche à découvrir*, Apprentissage et Socialisation, Vol. IV, No 1, p.41-47.
31. POURTOIS et DESMET (1996). «Épistémologie des méthodes qualitatives», In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p.57-62.
32. PRIGOGIN, I. et STENGERS, I. (1979). *La Nouvelle Alliance*, Paris, Gallimard.
33. ROY, G.-R., LAFONTAINE, L., LEGROS, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*, Sherbrooke, Édition CRP, 215 pages.
34. SCHUTZ, A. (1975). *Le chercheur au quotidien*, Paris, Méridiens, Klincksieck,.
35. STRAUSS, A. et CORBIN, J. (1990). *Basic of qualitative research*, Sage, Newbury Park.
36. TAYLOR, J.S. et BOGDAN R. (1984). *Introduction to Qualitative Methods*, Interscience Publication, New York, cité dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Éd. Armand Colin, p. 58.
37. TREMBLAY, R., LACROIX, J.-G. et LACERTE, L. (1994). Le texte argumentatif et les marqueurs de relation. Montréal, Rapport de recherche PAREA, Cégep du Vieux Montréal.

(8983 mots incluant la bibliographie)