

Existe-t-il une pathologie de la lecture?

Jean-Paul Martinez

Numéro 39, octobre 1980

Les enfants en difficultés d'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57098ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Martinez, J.-P. (1980). Existe-t-il une pathologie de la lecture? *Québec français*, (39), 22–25.

Existe-t-il une **pathologie** de la lecture?



par jean-paul martinez

Existe-t-il une pathologie de la lecture ? L'ensemble des études qui traitent des difficultés du langage écrit ne remettent pas en question l'existence d'une pathologie, même si à ce sujet les conceptions divergent souvent radicalement. Et pourtant, on peut se demander si ce ne sont pas les moyens diagnostiques eux-mêmes, construits à partir de ces conceptions, qui produisent de prétendus « dyslexiques » à partir d'indices dont la non-pertinence commence seulement à apparaître.

Pour comprendre cette situation, un retour en arrière s'impose. L'analyse historique des différents courants amène une première constatation : l'étude des difficultés du langage écrit a toujours été réalisée hors du contexte scolaire, tout au moins jusqu'à tout récemment (Chiland, 1971).

Le modèle médical

Les premières observations furent réalisées à la fin du XIX^e siècle sur des sujets adultes atteints de troubles graves

aux plans mental et neurologique associés à des désorganisations ou des incapacités totales dans l'acte de lire.

Progressivement, les termes « alexie verbale » ou « cécité verbale », qui font référence à une impossibilité d'apprendre à lire et à écrire, préoccupent moins les chercheurs qui se tournent vers des cas d'enfants mal-lisants. Le terme dyslexie commence à être utilisé.

Le fait que ce sont des médecins qui ont les premiers constaté les troubles de lecture chez certains patients a entraîné une façon de voir ce problème qui leur est propre.

Toute difficulté d'apprentissage de la lecture est considérée comme le symptôme ou la conséquence d'une pathologie. Cette conception explique la prolifération d'instruments diagnostiques d'inspiration médicale qui mettent en évidence les symptômes, les causes et l'évolution de cette « maladie ».

N'a-t-on pas qualifié plus tard les difficultés de lecture de « dyslexie, maladie du siècle » ? On pourrait décrire cette maladie à partir d'éléments cliniques mis en évidence au moyen de tests de psychomotricité, de perceptivo-motricité, d'affectivité et de lecture... tout de même !

Deux écoles de pensée, issues du modèle médical, s'affrontent selon la cause qu'ils attribuent à la dyslexie : celle des constitutionnalistes et celles des psychologues de l'affectivité. Pour les premiers, la dyslexie constitue un handicap spécifique lié notamment à une dysmaturation des activités symboliques constitutives du langage, à des troubles perceptivo-moteurs, à des insuffisances de l'organisation temporelle ou spatiale. L'origine de ces déficits est constitutionnelle (anomalie génétique, anomalie neurologique, atteintes sensorielles, lésion cérébrale...). Pour les seconds, la dyslexie est avant tout un trouble de la communication, lié à une perturbation de l'affectivité ou de la personnalité. Ces deux écoles se rejoignent cependant pour affirmer que l'antériorité des troubles prépare « le lit de la dyslexie » ; elles s'inscrivent toutes les deux dans une perspective causale.

La dyslexie existe-t-elle ?

Les travaux scientifiques des années 50 ont mis à jour la complexité et la multiplicité des troubles et l'on dira que la dyslexie n'existe pas mais qu'il y a des

dyslexiques. En fait, l'on constate qu'une seule cause ne peut expliquer les troubles du langage écrit et il sera question des interactions multiples qui expliqueront la genèse de la dyslexie. Mais de ces travaux, qu'est-il ressorti de concret, de précis, sinon encore et toujours des batteries de tests de perception de l'espace, du sens du rythme, de la latéralité qui conduisent à des explications souvent différentes.

À ces travaux et recherches multiples faits par des psychologues, des neurologues, et des orthophonistes sur les causes des troubles d'apprentissage, les enseignants ne participent guère, du moins comme concepteurs. Il est intéressant de souligner qu'au cours de ces années l'apprentissage de la lecture s'inscrit toujours dans le même cadre rigide et qu'aucune étude sérieuse n'entraîne une réflexion fondamentale sur l'acte de lire et ses savoirs. En effet, la querelle des méthodes de lecture commence à poindre et ressemble beaucoup plus à une guerre de religions qu'à un débat scientifique. Si l'on compare les recherches en pédagogie de la lecture et celles sur les causes des troubles de la lecture, on constate un nombre beaucoup plus élevé d'études en psychopathologie.

Des psychologues ont mobilisé toutes leurs énergies afin de mettre en relief l'aspect psychopathologique des difficultés du langage écrit: leur formation les y conduisait inévitablement. Le modèle médical de compréhension des troubles du langage écrit est omniprésent et s'inscrit toujours dans toutes ces démarches. Certes, ces études ont eu le mérite de revaloriser l'enfant qui n'est plus considéré comme un paresseux, mais comme un malade qu'il faut soigner, traiter. Est-ce pour autant une évolution?

Le fait que l'enfant en difficulté d'apprentissage allait frapper à des portes en dehors de l'école a entraîné chez les enseignants le sentiment que ces problèmes dépassaient le champ de leur compétence.

Ainsi, les pédagogues, au lieu de se pencher sur les situations d'apprentissage qui ont permis l'apparition de ces troubles, ont renvoyé l'enfant aux spécialistes qui, eux, devaient «s'arranger avec ce malade». Le paradoxe, c'est que cette tendance était (ou est encore) valorisée par les cadres scolaires qui espéraient ainsi obtenir un surcroît de services pour leurs écoles. C'est aussi le fait d'enseignants bien formés en psychologie ou en orthopédagogie!

Cette tendance a également entraîné un sentiment d'incompétence chez l'enseignant: les enfants sont référés à des spécialistes qui se les approprient, les testent, les classent et les placent en secteur spécial. Or, la demande de

l'enseignant n'était peut-être tout simplement qu'une demande d'aide qu'il fallait comprendre. Une des solutions possibles aux troubles d'apprentissage consiste à reconnaître à l'enseignant son véritable rôle de concepteur et de praticien et de le former en conséquence.

Comme l'ensemble des travaux de recherche est réalisé hors de la situation scolaire, l'école n'est considérée que comme un centre de dépistage justifiant ainsi la nécessité de réponses sophistiquées pour expliquer l'échec. Mais quel échec?

Ainsi l'enfant, de «taré» et de «paresseux» qu'il était, est devenu un malade, mais est-ce bien heureux car le problème est toujours sur sa tête, c'est toujours lui le responsable ou bien son milieu familial, attitude déculpabilisante qui mène à l'impasse et non pas à la recherche d'explications de l'échec en situation de lecture.

Cette impasse fut reconnue avec des nuances par les tenants de ce type d'approche, au colloque du CRESAS (1972): «... On peut dire actuellement qu'elle aboutit à une impasse: la notion de dyslexie se dissout dans une multiplicité de symptômes, de mécanismes psychologiques, de sources étiologiques, de modes d'approches rééducatifs dans lesquels l'analyse scientifique ne reconnaît plus de réalité objective... (...) Aujourd'hui, cependant, notre réflexion peut progresser grâce à la prise de conscience de cette impasse...»

Le traitement des troubles d'apprentissage

Regardons encore ce que l'approche psychopathologique a développé comme traitement. Les instrumentalistes posèrent un principe de base: la maturité à l'apprentissage de la lecture (Reading readiness). Ce fut le leitmotiv de bien des pédagogues jusqu'à nos jours. L'administration scolaire répondit à sa façon: pas question pour un enfant d'entrer en première année avant six ans révolus au 1^{er} octobre. (En France, un enfant pouvait sauter une classe, mais il fallait lui administrer une batterie de tests pour être sûr qu'il était prêt.) L'application de ce principe a entraîné une grande confusion. En effet, la maturité que l'on définit en termes d'âge mental fut exprimée en âge chronologique. Rien encore n'est venu évaluer l'impact désastreux de cette mesure, néanmoins administrativement commode. Bien sûr, l'on dira que cette mesure avait pour but de rendre l'école démocratique et égalitaire pour tous, mais le résultat escompté a-t-il été atteint?

Les traitements rééducatifs proposés allèrent de la thérapie psychomotrice à la psychothérapie, sans oublier la

rééducation de la lecture par le conditionnement gestuel (Borel-Maisonny). Les résultats de ces traitements, de l'avis des auteurs, ne sont pas à la mesure des efforts déployés.

De ces conceptions thérapeutiques, il ressort tout de même que, chaque fois que l'enfant est entendu et qu'on utilise son vécu, des succès sont possibles. Les approches rééducatives mises au point par les orthophonistes reconnaissent elles-mêmes le bien-fondé de cette observation. Mais ont-elles fondamentalement changé leur démarche en ajoutant simplement que rien n'est possible si l'enfant n'est pas motivé?

La motivation, certes, demeure une grande préoccupation. Elle a donné naissance à la recherche de renforcements externes (modification du comportement), sans doute pour faire «avalier» la potion du transcoding! (voir article de N. Van Grunderbeek).

Les orthophonistes et d'autres écoles soutiennent que le langage oral est essentiel au développement du langage écrit. Cette affirmation à quelques nuances près, est reconnue par tous, bien que des oppositions existent. Mais qu'a-t-on proposé pour mettre en valeur cette relation? Des exercices artificiels de prononciation et d'articulation de phonèmes isolés (comme pour augmenter la difficulté) dont l'efficacité demeure encore à prouver.

Devons-nous nous «rabattre» sur les troubles affectifs, cause des problèmes de lecture? Pas plus. Car Chiland, dans une étude du «tout venant» scolaire, dépiste des psychotiques qui apprennent à lire normalement. En d'autres termes, les troubles affectifs ne peuvent pas être considérés comme une cause directe des difficultés en lecture. En fait les troubles du comportement antérieurs à l'échec scolaire n'existent que dans une proportion relativement faible. On rencontre plus souvent des enfants perturbés sur le plan affectif suite à cet échec.

Existe-t-il une pathologie de la lecture? L'analyse historique et critique n'en apporte pas la preuve évidente. Au contraire, elle met en relief, de l'aveu même de spécialistes comme Diatkine et Stambak, l'impasse dans laquelle se trouvent toutes ces conceptions: le modèle médical, les instrumentalistes, les psychologues de l'affectivité.

Serait-ce la faute du milieu familial?

L'ensemble des auteurs de ces études reconnaissent que leurs perspectives sont issues du modèle médical. Nous

soutenons qu'elles n'en sont pas sorties, du moins dans l'état actuel des recherches. Quelle que soit la perspective proposée, c'est l'enfant qui est déficient ou son milieu socio-culturel.

La reconnaissance des différents milieux socio-culturels n'a pas entraîné une compréhension de l'enfant en termes de différences, mais bien en termes de handicap. Là encore, la perspective socio-culturelle perçue ainsi a déplacé le problème mais n'a pas entraîné une remise en cause fondamentale des pratiques pédagogiques. Ici, le comportement d'évitement, autant chez les psychologues que chez les enseignants, est le plus visible. En effet, la plupart des enfants en difficulté de lecture proviennent des milieux défavorisés. Cela doit nous conduire à une réflexion centrée sur les actes pédagogiques qui tiendraient compte de cette différence. L'acte de lire et ses savoirs s'inscrivent à l'intérieur du système de communication d'un individu et la pédagogie doit le refléter.

Certaines recherches (Martinez, 1980), viennent démontrer que si les pratiques pédagogiques se fondent sur la réalité et le vécu des enfants ainsi que sur leurs propres stratégies en lecture, l'origine socio-culturelle ne sera plus un révélateur de difficultés. Au contraire, dans ces conditions, les enfants, quel que soit leur milieu, réalisent un acte de lire équivalent. Ainsi, bien que des différences apparaissent dans l'expression de l'imaginaire et dans la perception de la société, l'on ne peut en aucun cas les expliquer en termes de handicap.

Comment apprendre à lire ?

Cela nous ramène au cœur du problème, c'est-à-dire la situation d'apprentissage de lecture à l'intérieur des structures scolaires.

À l'heure actuelle, les méthodes de lecture ne sont qu'un complément de l'acte de lire et des savoirs de l'enfant et n'en constituent pas l'essentiel. Certaines développent le mécanisme de lecture dans son seul aspect grapho-phonétique par des pratiques outrancières de lecture orale. Ce moyen très technique se rapproche beaucoup plus de la diction et de la prononciation que de la véritable lecture. C'est peut-être cette relation trop étroite, voire artificielle, entre le langage oral et écrit qui provoque les difficultés et qui accentue la différence entre les milieux socio-culturels. D'autres proposent des thèmes et des phrases toutes faites à l'intérieur desquels l'enfant ne se reconnaît pas.

L'enfant de milieu moyen et favorisé peut arriver à se satisfaire de ce complément que sont les méthodes de lecture car les véritables situations de lecture se réalisent dans son milieu

Miroir aux alouettes, miroir aux dyslexiques

Lisez à voix haute le texte suivant, sans l'avoir lu silencieusement au préalable, n'oubliez pas de déclencher votre chronomètre afin de mesurer votre vitesse de lecture, demandez à une autre personne de noter vos erreurs, hésitations, reprises...

L'alouette fait ses jeux ; alouette fait un nœud avec un rien de paille. L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.

On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique, on surprend des rixes de moineaux.

Un lac étire ses calmes rives et quand le soir descend le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.

(Extrait du test « L'Alouette »)

Ceci fait, posez-vous la question « suis-je un dyslexique ? » « L'Alouette » se dit en effet « test d'analyse de la lecture et de la dyslexie ». Il a été élaboré en France par P. Lefavrais en 1963 et est employé régulièrement, surtout dans son pays d'origine, pour dépister les élèves qui souffrent de cette « lèpre culturelle » qu'est la dyslexie, ceci dès la troisième année primaire. Il a, hélas, atteint le Québec et est utilisé dans certains milieux avec le même objectif.

Arrêtez-vous deux minutes en réfléchissant à ceci : quelle est la conception de l'acte de lire sous-jacente à ce test ?

Cet instrument de mesure a été volontairement construit pour n'explorer que la vitesse et les fautes de lecture à voix haute, la compréhension en est exclue. Des mots-pièges y sont dispersés (cordeaux au lieu de corbeaux, hirondeau au lieu d'hirondelle, poison au lieu de poisson...), plusieurs mots sont inconnus du grand public (brignole, moire...), certaines tournures prêtent à confusion (Au clair de lune, mon amie Anne...), certaines illustrations trompeuses voisinent avec des mots (le dessin de l'écureuil est à côté du mot « écueil »); tout est fait pour exercer l'attention du lecteur qui doit lutter contre des automatismes, le texte lui-même est dans l'ensemble, semi-compréhensible.

Cette façon de voir les choses dissocie complètement le code grapho-phonétique du code idéo-graphique. Pour

Lefavrais, lire n'est pas synonyme de comprendre. C'est simplement traduire des signes écrits en signes vocaux à la manière d'un magnétophone; il ne faut surtout pas permettre au lecteur d'utiliser les processus psycholinguistiques d'information et de redondance, d'identification et d'anticipation (plus une chose est familière, plus vite elle est reconnue; le contexte aide aussi à cette reconnaissance). N'avons-nous pas à la limite plus à faire à un test d'attention que de lecture ?

Malheur à celui qui essaie de deviner et de dégager un sens de ce charabia, ou à celui qui n'a pas le don pour être annonceur à Radio-Canada, celui-là portera l'étiquette de « dyslexique »! (Encore que l'annonceur de radio a pris connaissance du texte avant de le restituer oralement!)

Quels sont les risques d'un tel type de test ? Tout d'abord, on peut se demander si tous les enfants qui éprouvent de la difficulté à lire ce texte sont vraiment des « dyslexiques ». N'y a-t-il pas un risque de dépister une pléthore de faux dyslexiques, c'est-à-dire des lecteurs qui sont rebutés par le manque de lisibilité de ce texte ou par le peu d'intérêt qu'il suscite ? L'autre question que l'on se pose est celle-ci : est-ce qu'un tel instrument permet de dépister tous les lecteurs en difficulté ? En effet, trop souvent l'enfant en difficulté est défini comme celui qui, en lecture à voix haute, substitue, inverse, omet, ajoute des lettres ou des mots mais il existe de très bons déchiffreurs qui maîtrisent parfaitement la correspondance grapho-phonétique, seulement le message s'arrête là et n'atteint pas le niveau de la représentation mentale; bref, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ce type de lecteur-perroquet ne pourra malheureusement pas être identifié par « L'Alouette ».

À la lumière de la réflexion qui s'est amorcée ces dernières années sur ce qu'est « l'acte de lire », laquelle a abouti à l'énoncé des principes contenus dans la dernière édition du programme d'étude du français, les instruments traditionnellement utilisés pour le dépistage et le diagnostic des élèves en difficulté d'apprentissage de la langue écrite doivent être sérieusement repensés. Le temps est venu d'entonner le chant du cygne de l'Alouette et de tous les tests qui détournent le lecteur de ce qu'est la lecture efficace et de bâtir de nouveaux instruments qui essaient de saisir ce qui empêche tel élève d'être un vrai lecteur. ■



LE MIRACLE PÉDAGOGIQUE DU COLLÉGIAL

Les difficultés d'apprentissage du français n'existent pas au collégial. Les cours obligatoires, longtemps appelés cours communs, n'ont pas changé depuis 1972 et les contenus sont à peu près les mêmes depuis la fondation des cegeps. Le secondaire a eu besoin de changer ses programmes; pas le collégial. Le secondaire a instauré les trois voies; le collégial n'a pas eu besoin d'en tenir compte. L'âge d'entrée au collégial est passé de dix-huit à seize ans sans qu'on ait eu à changer quoi que ce soit aux cours de français. L'évolution politique a amené des centaines d'allophones dans les cegeps francophones du Québec sans qu'il ait été nécessaire d'adapter les cours à cette clientèle. Il faut en convenir: les actuels cours obligatoires de français au collégial sont une panacée. Il faut les rendre éternels.

Au primaire et au secondaire, on a développé des services spécialisés, trop spécialisés même. On veut maintenant intégrer une large part de ces clientèles «spéciales» à l'enseignement régulier. Ces élèves seront un jour admissibles au cegep. En tiendra-t-on compte? Le MEQ a l'intention de favoriser un plus large accès aux études collégiales. Des élèves qui n'auraient autrefois jamais fréquenté le cegep y suivront bientôt des cours de français. En tiendra-t-on compte?

Jusqu'à quel point l'enseignement du français a-t-il déjà tenu compte des résultats de l'enquête Efec? Des résultats des recherches de Riefec, de Martin, de Le Boulangé, etc.? Combien ont lu les résultats des recherches en lecture menées aux collèges de Rosemont, John-Abbott et Champlain? Combien ont lu les travaux de Tellier et de Desautels sur le développement de la pensée formelle chez les étudiants du collégial? Combien s'intéressent aux

familial. De même qu'il se reconnaît davantage dans le matériel didactique.

Tel n'est pas le cas de l'enfant de milieu défavorisé qui ne peut se satisfaire ni de ce complément ni du contenu qui lui est étranger.

Le projet pédagogique devra amener l'enfant à vivre et à intégrer le lire dans son propre système de communication. Si une impasse existe au plan psychopathologique tel n'est pas le cas au plan pédagogique. Des projets tels que l'Opération Renouveau et l'implantation du Nouveau Programme de français sont les indices d'une nouvelle dynamique plus consciente de la réalité des situations authentiques de lecture. Cette perspective devrait permettre à l'enseignant d'être véritablement «le premier responsable de l'éducation à l'école».

Références

- BOREL-MAISONNAY, *Langage oral et écrit*, Tomes I et II, Delachaux et Niestlé, 1969.
- CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire), *La dyslexie en question*, A. Colin, 1973.
- MARTINEZ, Jean-Paul, *Communication, expression imaginaire et troubles du langage écrit*, A.C.F.A.S., mai 1980.
- MARTINEZ, Jean-Paul, *Développement du langage et acquisition de la pensée des enfants acadiens de 5 à 8 ans*, Colloque international: Production et affirmation de l'identité, Toulouse (France), septembre 1979.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, M.E.Q., *L'école québécoise*.

travaux de Mirette Lagacé sur la même question?

Qui, dans le réseau collégial, peut rendre compte du développement des habiletés et des connaissances des étudiants québécois en français? Qui peut rendre compte du taux et des causes des échecs? Qui propose des cheminements d'apprentissage adaptés aux besoins variés des étudiants? Existe-t-il une politique de l'enseignement du français au collégial? Est-on même capable de simplement énumérer les objectifs d'apprentissage du français au collégial?

Il ne faut pas se surprendre de l'absence d'intérêt et de moyens pour les étudiants en difficulté d'apprentissage au collégial. Il n'est pas utile de répondre aux questions précédentes. Grâce au miracle pédagogique du collégial, les difficultés d'apprentissage du français n'existent pas à ce niveau.

Vital GADBOIS