

**Lurelu**

La seule revue québécoise exclusivement consacrée à la littérature pour la jeunesse

The logo for Lurelu, featuring the word "lurelu" in a white, lowercase, sans-serif font inside a red circle, which is set against a red rectangular background.

## Je fréquente l'école. Donc, je sais lire!... ?

Thérèse Costopoulos, Ps. E.

---

Volume 3, Number 3, Fall 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/12981ac>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Association Lurelu

ISSN

0705-6567 (print)

1923-2330 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this article

Costopoulos, T. (1980). Je fréquente l'école. Donc, je sais lire!... ? *Lurelu*, 3(3), 3-6.

---

Tous droits réservés © Association Lurelu, 1980

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

---

The logo for Érudit, featuring the word "Érudit" in a red, lowercase, sans-serif font.

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

# Je fréquente l'école. Donc, je sais lire!... ?

par Thérèse Costopoulos Ps. E.  
AQETA  
Directeur général



Photo : Diane Hardy

On a tendance à croire, à prendre pour acquis, que tout individu qui a fréquenté l'école sait lire, qu'il peut profiter de cette abondance littéraire que nous fournissons librairies et bibliothèques.

Jusqu'au jour où l'on découvre la véritable raison de la gêne de cet adolescent de 17 ans qui ne sort pas avec les filles : il n'ose pas amener une petite amie au restaurant, il ne peut pas lire le menu.

Jusqu'au jour où l'on voit ce jeune père de famille feuilleter le journal chaque soir, très sérieusement, pour que son fils ne puisse pas se rendre compte qu'il ne sait pas lire !

Jusqu'au jour où l'on rencontre l'initiatrice du Service d'éducation de base aux adultes de Montréal, soeur Madeleine Carmel, qui s'est battue, durant de nombreuses années, pour faire reculer l'analphabétisme dans notre métropole.

Jusqu'au jour où, ayant lu distraitement les statistiques concernant les EDAA (élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage), vous vous retrouvez dans une école secondaire où l'on vous apprend qu'un tiers de ces EDAA, à l'intérieur de cette polyvalente, ne savent pas lire !

Il n'est peut-être pas possible de généraliser ce fait à toute la province, mais il n'en reste pas moins vrai que dans toutes les écoles secondaires que j'ai visitées depuis un an, ce fait s'est vérifié montrant une proportion variant de 10% à 33% de jeunes en difficulté qui ne savent pas lire.

## Quelques chiffres

Il peut être intéressant de savoir que, durant l'année scolaire 1978-1979, en maternelle, sur un total de 82 987 inscrits, 488 enfants portaient l'étiquette EDAA, au Service de la démographie scolaire. Au primaire, pour la même année, on retrouve une proportion impressionnante de près de 11% de la population dans cette catégorie définie. Au secondaire, près de 7% de la population fréquentant l'école s'y regroupe.

Poussant un peu plus avant ma petite étude des statistiques, toujours concernant l'année 1978-1979 — la plus récente pour laquelle les données me soient parvenues —, j'ai constaté, au primaire, une proportion de tout près de 18% de la population dite «en difficulté», considérée comme : «troubles graves d'apprentissage». Au secondaire, la même étude m'effare : 37,6% de la

population EDAA est considérée comme présentant des troubles graves d'apprentissage (TGA)<sup>1</sup>.

## Une variété de difficultés

Mais, me direz-vous, tous les problèmes d'apprentissage ne sont pas des problèmes de lecture !

Evidemment. En plus du fait que tous les problèmes de lecture sont loin d'être décelés (témoin ces nombreux parents avec qui je suis en constante communication), l'expérience a appris, à toute personne ayant agi comme rééducateur, qu'une grande partie de ces problèmes sont reliés au langage oral et écrit et que certaines difficultés concernant les

1. Sont considérés comme TGA, les jeunes ayant accumulé un retard académique de trois ans. N'y sont pas inclus, pas plus que dans les troubles légers, tous les jeunes qu'Andrée Girodami-Boulinier appelle les «mauvais lecteurs».

Niveaux	Population totale	Population EDAA vs Population totale	Population TGA vs Population EDAA
Maternelle	82 987	0,6%	---
Primaire	586 771	10,9%	17,8%
Secondaire	615 812	6,4%	37,6%
Total	1 297 263	6,3%	25,3%





mathématiques sont en relation directe avec la compréhension de ce même langage.

En effet, celui-ci ne demeure-t-il pas le véhicule de la pensée, et la lecture un des moyens privilégiés d'exercer le fonctionnement de sa logique de compréhension.

Une autre constatation très importante faite par tout spécialiste du langage écrit, c'est que les problèmes de lecture sont multiples et qu'on ne peut les regrouper sous une seule étiquette comme les statistiques peuvent se le permettre.

On observe un résultat commun : la lecture qui n'aboutit pas à une compréhension claire de la pensée émise. On peut chiffrer ce résultat en nombre d'individus le présentant.

Mais une analyse qualitative de la façon de lire de chaque personne permet d'identifier une gamme étendue et complexe de diverses difficultés de lecture.

J'utilise à dessein le terme difficulté de préférence à trouble, car le trouble d'apprentissage de la lecture constitue une des difficultés identifiables. On peut les réunir en différents sous-ensembles qui, souvent, n'ont de commun que la résultante observable : la non-lecture ou bien une lecture si mauvaise qu'elle n'entraîne pas l'intelligence du texte.

Une personne, d'un niveau intellectuel suffisant, peut ne pas savoir lire :

- à cause de facteurs socio-culturels;
- par inadaptation scolaire;
- à cause d'un problème affectif;
- parce qu'elle souffre de dyslexie.

#### Facteurs socio-culturels

Il est bien connu, bon nombre de recherches en ayant récemment fait état, qu'un enfant issu d'un milieu où le livre est à peu près inexistant, où la valeur du livre n'est pas reconnue, où les parents n'ont pas le souci de lire, développera plus difficilement le goût de la lecture.

Il est même possible que cet enfant demeure réfractaire à cette discipline

par manque de motivation ou encore par identification à son milieu.

#### Inadaptation scolaire

Aussi, le milieu scolaire se doit-il de favoriser, dans toutes ses dimensions, l'apprentissage agréable et fructueux de la lecture. Dans son article «Les difficultés d'apprentissage et le milieu scolaire», Gaston Gauthier étudie ces facteurs extrinsèques «où il faut compter les condisciples, l'enseignant, les conditions didactiques outre les locaux et le matériel de travail».

Il se peut que de mauvaises conditions, associées à d'autres facteurs, deviennent des éléments déterminants dans les difficultés de lecture de certains individus.

Mettons cependant une sourdine à l'importance des méthodes de lecture. Quelques méthodologies, ou leur application défectueuse, peuvent entraver un développement harmonieux du processus d'apprentissage de la lecture, en ce sens qu'elles ne tiennent pas suffisamment compte des processus internes d'apprentissage, du rythme des élèves ni des buts visés par cet apprentissage. Mais, comme le disait, il y a déjà fort longtemps, M. Galifret-Grangeon, un enfant prêt à apprendre à lire apprendra malgré les professeurs et malgré les méthodes !

Il n'en reste pas moins vrai que, comme le rapporte Marie de Maistre, «chez beaucoup d'enfants référés pour dyslexie - dysorthographe, on retrouve une inadaptation scolaire généralisée.

#### BIBLIOGRAPHIE

Bernard, C. «Le livre et l'enfant», in *L'enfant, le livre et la lecture*, No 567. Lyon, Société Alfred Binet et Théodore Simon, 1979.

Borel-Maisonny, Suzanne, «Langage oral et écrit, 1», *Pédagogie des notions de base*. Delachaux et Niestlé, 1960.

\* Cruickshank, William M. «Adolescence and Learning Disabilities: A Time Between», *Learning Disabilities: Information Please*, AQETA, 1978.

Daunas, Jacques, «Les livres pour enfants», in *L'enfant, le livre et la lecture*, No 567. Lyon, Société Alfred Binet et Théodore Simon, 1979.

Finucci, Joan M. «Genetic Considerations in Dyslexia», in *Progress in Learning Disabilities*, Vol. IV. New York, Grune & Stratton, 1978.

Galifret-Grangeon, M. «Principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», in *Psychiatrie de l'enfant*, Vol. 1, fasc. 2, P.U.F., 1961. Delachaux et Niestlé, 1956.

\* Gauthier, Gaston. «Les difficultés d'apprentissage et le milieu scolaire», *Troubles d'apprentissage: Renseignements S.V.P.*, AQETA, 1978.

\* Heynemand, Jacques, «Dyslexie et fonctions cognitives», *Troubles d'apprentissage: Renseignements S.V.P.* AQETA, 1978.

Maistre, Marie, Guion, Jean, Girolami-Boulinier, A. et al. Table ronde du 13 novembre, in *Langage et lecture*, No 543. Lyon, Société Alfred Binet et Théodore Simon, 1975.

Myklebust, Helmer R. «Toward a Science of Dyslexiology», in *Progress in Learning Disabilities*, Vol. IV. New York, Grune & Stratton, 1978.

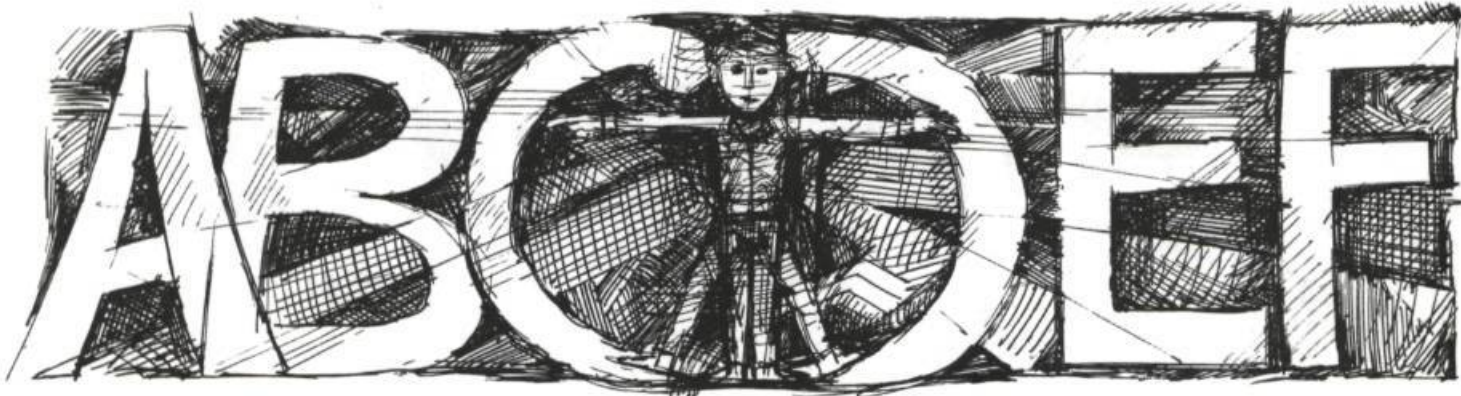
\* Schoning, Frances, «Diagnostic et évaluation des troubles d'apprentissage», *Troubles d'apprentissage: Renseignements S.V.P.* AQETA, 1978.

Schoning, Frances. *Les troubles d'apprentissage*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1979.

Yule, W. et al. «Over and Underachievement in Reading: Distribution in the General Population», in *British Journal of Educational Psychology*, 1974.

\* Les titres précédés de l'astérisque sont distribués par l'AQETA et sont vendus à \$0.75 l'unité.





Les enfants manquent des bases indispensables, ne font qu'accumuler incompréhensions, échecs et retards».

### Problèmes affectifs

Un enfant prêt à apprendre ! Un enfant qui a le donné nécessaire pour s'ouvrir vers l'extérieur, qui n'est pas enfermé dans un problème intérieur tel qu'il lui soit impossible d'appréhender le réel-lecture, le réel-apprentissage scolaire.

Certains enfants trouvent, dans le fait d'ignorer ce qu'on veut leur faire apprendre, la satisfaction de s'affirmer négativement par rapport au monde qui les entoure.

D'autres, en présentant toutes sortes de symptômes inquiétants, mobilisent l'attention de l'entourage (soit celle d'un parent ou de deux parents, soit celle de tous les êtres autour d'eux) et cultivent savamment cette source de profonde satisfaction.

D'autres encore sont tellement convaincus de leur incapacité totale qu'ils ne peuvent se permettre d'apprendre.

J'ai vu un enfant refuser d'apprendre à lire parce qu'il aurait dépassé son père. Il lui a fallu beaucoup d'aide et de compréhension pour que, finalement, se déclenche en lui la permission de goûter toutes les beautés que recelaient ces bouquins merveilleux !

On pourrait allonger cette liste de réactions extrêmes dues à une dynamique affective qui provoque ce résultat, toujours le même : ne pas savoir lire ou ne pas comprendre ce qu'on lit.

### Dyslexie

Mais toutes les composantes possibles de ce résultat, qu'elles soient d'ordre socio-culturel, scolaire ou affectif, ne définissent pas le *trouble d'apprentissage*. Elles peuvent le compliquer mais ne sont pas des éléments constitutifs du syndrome, sauf si l'opposition, le sentiment d'échec, la dévalorisation profonde sont des effets d'un trouble réel chez l'enfant.

La dyslexie (du grec *dus*, mauvais, et *lexis*, mot) décrit la difficulté à lire. La définition de ce concept a une très longue histoire qui se poursuit sans que des certitudes absolues existent.

On retrouve, dans la littérature du XIXe et du début du XXe siècle des expressions comme : «idiot partiel», «word blindness» (cécité face au mot) et finalement dyslexie.

Il semble impossible actuellement de donner une définition unique de ce phénomène.

Chaque chercheur, selon sa discipline personnelle, mettra l'accent sur tel ou tel aspect qui lui apparaît plus important.

Helmer R. Myklebust, l'un des chefs de file de la recherche actuelle aux Etats-Unis, mentionne avec insistance que l'on se dirige vers une science de la «dyslexiologie», et qu'un effort de coopération interdisciplinaire est une nécessité vu la très grande complexité de ces problèmes. Son équipe donne une définition de ce concept : ce serait un désordre du langage qui bloque la compréhension de la signification du mot écrit à cause d'une faiblesse à déchiffrer les symboles et serait relié à une dysfonction cérébrale, manifestée par des perturbations dans le processus cognitif.

En cela les Américains rejoignant la pensée de Suzanne Borel-Maisonny, une pionnière dans le domaine, qui conçoit la dyslexie comme «une difficulté particulière à identifier, comprendre et reproduire les symboles écrits, qui a pour conséquence de troubler profondément l'apprentissage de la lecture entre cinq et huit ans, et par la suite de perturber l'orthographe, la compréhension des textes et les acquisitions scolaires».

L'élément commun à tous ces chercheurs, c'est le consensus face à la présence d'une perturbation au niveau des fonctions cérébrales. De même, la majorité des auteurs considère qu'il existe différents types de dyslexie dont le plus grave serait celui de l'incapacité de traduire ce code qu'est le langage écrit.

Presque tous reconnaissent l'importance des aspects auditifs et visuels

dans l'identification de ces différents types.

L'école de William M. Cruickshank met l'accent sur le déficit dans l'élaboration des processus perceptuels comme caractéristique des troubles d'apprentissage.

A peu près tous également s'entendent à dire que ces problèmes d'apprentissage ne sont pas attribuables à une diminution de la capacité sensorielle, motrice, intellectuelle ou à des problèmes de nature émotive.

Mais il est reconnu que le phénomène de dyslexie puisse être présent, en même temps, chez un individu souffrant de cécité, de surdité, d'incapacité motrice, de débilité mentale ou d'un trouble émotif quelconque, et cela, quel que soit le degré d'atteinte du sujet.

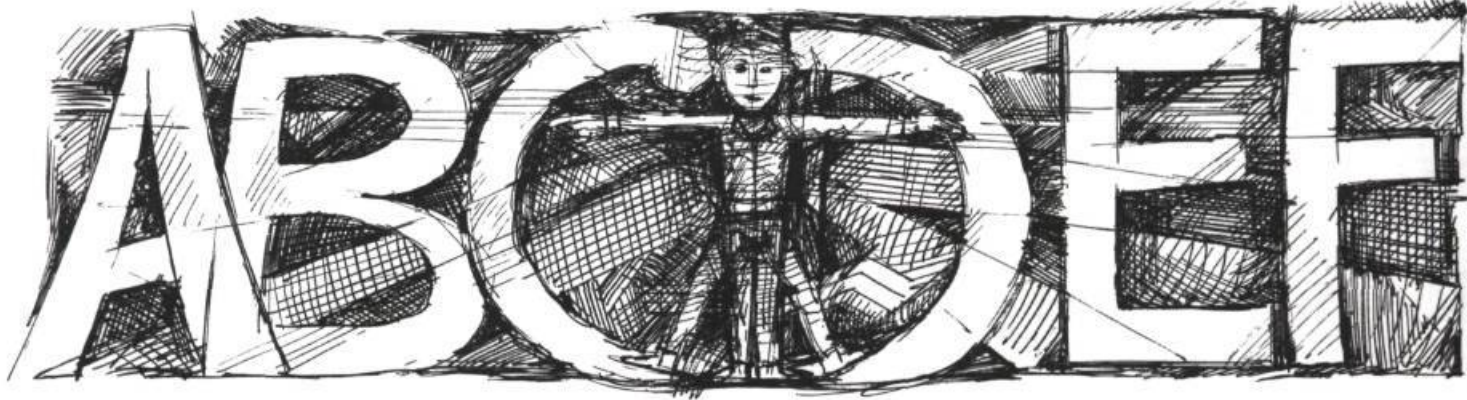
Du côté américain, la recherche s'étend même aux aspects génétiques de la dyslexie. Des études récentes, dont celle de Joan M. Finucci, ont démontré le caractère souvent familial du phénomène. D'autre part, les travaux de l'équipe de W. Yule ont mis en évidence, de façon scientifique, ce que tout éducateur observe chaque jour : les garçons et les filles dyslexiques ne sont pas répartis en groupes au nombre équivalent. D'où on induit qu'il existe probablement une base de nature génétique chez un très grand nombre de cas.

En France, les études sont très poussées du côté langage et l'on insiste sur «la liaison entre les deux codes de symbolisation oral et écrit».

Il s'y trouve également une école très influente qui cherche à voir le phénomène de la dyslexie à travers les données de la psychanalyse et qui tend à démontrer que les influences socio-culturelles sont déterminantes dans le développement de ce syndrome.

On pourrait continuer ainsi à faire une revue de toutes les théories selon les divers pays. Mais ce qui serait peut-être plus intéressant, c'est de saisir l'intégration que nous faisons, au Québec, de toutes ces données en provenance de tous les milieux, tant francophones qu'anglophones et même autres.





## Au Québec

On doit bien admettre que peu de centres de recherche intensive existent au Québec. L'endroit par excellence est évidemment celui que fonda le regretté Sam Rabinovitch : le Centre d'apprentissage McGill — Hôpital de Montréal pour enfants, où une recherche continue se poursuit tant du côté anglophone que du côté francophone. D'ailleurs un rapport du suivi (follow-up) effectué récemment chez les jeunes vus il y a une quinzaine d'années est attendu incessamment.

On ne peut non plus passer sous silence les travaux de Frances Schoning à l'Université du Québec, et surtout à l'Hôpital du Sacré-Coeur où un cadre de recherche est sur le point de s'organiser pour répondre aux besoins urgents de notre population.

Au Québec, on se sent au carrefour de tous ces courants d'idées, de toutes ces influences, surtout américaines et européennes, d'où une nette volonté de synthèse.

Lors du dernier Congrès canadien sur les troubles d'apprentissage tenu à Edmonton, Frances Schoning disait : «Les troubles d'apprentissage spécifiques relèvent d'une difficulté au niveau de l'organisation perceptuelle dont la fonction se situe et dépend du système nerveux central ainsi que de la maturité émotionnelle et affective.»

Nous tentons de toujours prendre en considération tous les aspects multiples de l'individu humain ainsi que leurs interrelations, mais en comprenant bien qu'une dyslexie vraie est d'origine centrale et affecte le fonctionnement des processus d'apprentissage, spécialement au niveau du langage écrit.

## Besoins en lecture

Ceci dit, une préoccupation surgit immédiatement, et de façon impérieuse. Nos jeunes en difficulté de lecture (quelles qu'en soient d'ailleurs l'origine ou les composantes) ont besoin de livres! De livres faits pour eux, s'ajustant aux diverses étapes de leur apprentissage ou de leur rééducation et respectant leurs intérêts, surtout parce qu'ils

ont atteint un âge et une maturité qui sont en décalage avec leur habileté.

## Besoin d'auteurs

Quelqu'un doit procurer aux jeunes dyslexiques ou mal-lisants cette nour-

riture à leur mesure sans laquelle ils n'auront peut-être jamais la chance de profiter des plaisirs de l'écrit.

Pour qu'ils aient le loisir de développer le goût de lire!

Puisqu'ils fréquentent l'école! ■

## AQETA QACLD

L'Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage est un organisme à but non lucratif fondé en 1966.

Les membres sont des parents, des professionnels et toute autre personne voulant répondre aux besoins des personnes ayant des troubles d'apprentissage.

Le but principal est d'offrir une meilleure connaissance de ces personnes et de leur procurer de meilleurs services à tous les niveaux.

Ils sont regroupés en «chapitres». À l'extérieur de la région montréalaise, il existe un seul regroupement : celui de l'Outaouais.

Il n'appartient pas à l'Association de souscrire à une méthode de traitement en particulier. Il lui importe de se tenir à jour dans la connaissance des recherches effectuées dans tous les domaines touchant aux difficultés d'apprentissage afin que les parents et les professionnels puissent se renseigner et se partager l'information.

## SERVICES ACTUELS DE L'AQETA

— Tenir le plus important congrès sur le sujet, au Canada. Plus de 3000 participants, parents et professionnels, y rencontrent des spécialistes de renommée internationale;

— offrir, par l'intermédiaire des «chapitres», des programmes récréatifs et «de tutorat» pour nos «enfants spéciaux»;

— sensibiliser le milieu aux problèmes des enfants et des jeunes adultes, en distribuant de la documentation gratuite et en publiant des brochures vendues à prix minimes;

— organiser des groupes d'aide aux parents, tel le programme «Parents, vous n'êtes pas seuls»;

— offrir des cours et des séminaires aux parents et aux professeurs aux prises avec des enfants en difficulté d'apprentissage;

— aider des familles en détresse en les dirigeant vers des ressources adéquates;

— fournir des conférenciers pour des groupes intéressés à connaître et à aider les personnes en difficulté d'apprentissage.

Pour tout renseignement, veuillez écrire ou téléphoner à :

L'Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage (AQETA)  
4820, avenue Van Horne  
Bureau no 17  
(514) 735-1636