

Québec français



Et si on disait dyslexie?

Julie Myre-Bisaillon

Number 140, Winter 2006

Les difficultés d'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50481ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Myre-Bisaillon, J. (2006). Et si on disait dyslexie? *Québec français*, (140), 75–77.



Et si on disait dyslexie ?

La dyslexie est un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture qui se manifeste par une difficulté à identifier les mots écrits. Malgré une intelligence normale, une compréhension orale normale et l'absence de troubles neurologiques ou psychologiques avérés, les enfants dyslexiques connaissent un parcours scolaire difficile étant donné l'omniprésence de l'écrit. Il importe donc, pour les enseignants, d'être en mesure d'en reconnaître les principales manifestations pour ensuite référer les enfants à des spécialistes de l'évaluation diagnostique et de l'intervention rééducative. L'objet de cet article est donc de faire état des principales manifestations de la dyslexie. Celles-ci seront illustrées par des extraits du roman *La lettre déchirée*.

Au primaire

La période la plus difficile pour un élève dyslexique est celle qu'il vit pendant son cours primaire. C'est à ce moment que le trouble se manifeste et que les gens qui entourent l'enfant doivent réagir : c'est l'apprentissage du code écrit. Durant cette période, s'observent des difficultés dans les activités de conscience phonologique, des difficultés dans l'acquisition des correspondances graphème-phonème, des difficultés à utiliser les procédures d'identification de mots alphabétique et orthographique, des difficultés à orthographier les mots correctement et à comprendre les textes écrits.

La dyslexie se manifeste généralement dès le début de l'apprentissage de la lecture ou, à l'occasion, un peu plus tard lorsque les textes deviennent plus complexes (Observatoire national de la lecture, 2002). Elle se diagnostique lorsqu'on

observe un écart significatif entre la performance attendue et la performance en lecture, le cheminement scolaire, l'âge chronologique et le potentiel intellectuel. Son diagnostic se fait lorsqu'il y a deux ans de retard ou plus en lecture. Cela ne veut par contre pas signifier qu'il ne faille pas intervenir dès les premières manifestations.

Au secondaire

Le secondaire représente une étape importante, surtout à cause du nombre de cours différents à suivre et du rythme rapide qu'il faut respecter. Quand l'élève a reçu un bon soutien au cours de ses années au primaire, il est mieux préparé à faire face à ce qui l'attend. Les élèves qui ont le potentiel pour réussir des études secondaires peuvent y arriver, même avec une dyslexie. Malheureusement, il n'est pas rare de constater que des élèves présentant une dyslexie arrivent au secondaire sans qu'il n'y ait eu de diagnostic de posé. Ainsi peuvent s'installer des comportements inadéquats, des comportements d'évitement lorsque les tâches nécessitent de la lecture.

- Stéphane, à vous, prenez la suite d'Argante.

- Je ne peux pas, monsieur, je suis un peu malade.

Quelques-uns dans la classe s'esclaffent, au risque de dénoncer le bluff auprès du professeur. Celui-ci regarde pensivement Stéphane : jusqu'à quel point son enrouement est-il feint ?

- Décidément, vous avez toujours de bonnes raisons de ne pas travailler. Ou, comme le dit Molière, « Ah ! Ah ! Voici une raison la plus belle du monde ». Cela dit, vous ne vous rendez pas service. Julien, à vous, reprenez à partir de : « Je ne le déshériterai point ? »

Stéphane baisse la tête et soupire. Il y a encore échappé. Il redoute plus que tout ces cours de français. En général, le professeur interroge les volontaires. Mais, parfois, le sort le désigne. Dans ce cas, Stéphane dispose d'une seconde pour adopter une des stratégies qu'il a élaborées. L'enrouement, l'aphonie, le mal de tête, la fièvre, le mal au cœur, à l'estomac et autres symptômes de maladies diverses représentent la catégorie des subterfuges les plus communs. Le plus souvent, il parvient à tromper M. Lambert, à moins que lui aussi ne fasse semblant (p. 29).

Depuis son premier redoublement, tous ses camarades sont alors passés en quatrième; lui non. Trop lent. Les premières grandes humiliations datent de cette année-là. Interdit de suivre les mots avec le doigt. Interdit d'épeler. Interdit d'écrire comme on parle. Interdit de couper comme on veut. Seulement voilà, lui, il ne sait pas procéder autrement. Les textes lui sont hostiles. Stéphane aime bien, pourtant, les comptines et les petites histoires, ce qui se raconte, qui se chantonne, qui se murmure (p. 38).

Parfois, on choisit volontairement de laisser passer de tels comportements parce qu'il est difficile de faire autrement. Effectivement, comment se peut-il qu'un élève de 13 ou 14 ans ne soit pas capable de lire quelques lignes sans se tromper ? Comment se fait-il qu'il soit maintenant dans ma classe, au secondaire ?

Personne, cependant, n'a des rhumes et des gastro-entérites toutes les semaines. Il faut varier les prétextes, les tactiques. L'une consiste à partir d'un rire irrésistible dès les premières lettres du texte. Tenter de recommencer l'expérience, témoigner de sa bonne volonté, reprendre au début. Bébégayer d'hilarité, se tronquer d'une lettre ou deux, lécher au lieu de lâcher, substituer un rôle à un nôtre, s'arrêter à miche-main du mot pour lui faire dire autre prose : Improviser avec aplomb, à partir de quelques lettres piocher ici ou là (p. 31).

Les difficultés de l'élève en lecture et en écriture sont manifestes et souvent déconcertantes, malgré ses efforts et le soutien qu'on lui offre. Lorsqu'on observe de telles erreurs chez nos élèves et qu'elles persistent, il ne faut pas hésiter à consulter un spécialiste pour nous aider à les interpréter. Le tableau qui suit présente la typologie des erreurs les plus fréquentes que les élèves dyslexiques continuent de faire, même au secondaire. Les erreurs peuvent être classées en trois grandes catégories : des lexicalisations, des non-mots et des régularisations. Les erreurs de type lexicalisation et non-mot sont ensuite classées selon le type de paralexie.

Plus généralement, compte tenu de son rendement dans d'autres matières scolaires, on peut être étonné de ses faibles performances à l'écrit qui semblent inférieures à ce qu'on pour-

rait attendre de lui. De plus, malgré un suivi orthopédagogique dont l'élève aurait pu bénéficier au cours de son cheminement au primaire, il éprouve encore de la difficulté à automatiser ce qu'il a appris en lien avec le langage écrit, et ses progrès sont très lents, voire inexistant. Le temps de traitement en lecture et en écriture est anormalement long, l'élève s'épuise quand il s'investit dans un travail relié au langage écrit et ses capacités de traitement diminuent lorsqu'il persévère. Ses performances sont irrégulières. Il arrive parfois qu'il donne un bon rendement, alors qu'à d'autres moments, il semble avoir régressé. Il fait souvent des erreurs qui peuvent sembler aberrantes et qui nous prouvent qu'il ne maîtrise pas le code écrit. Il a tendance à éviter la lecture et à utiliser des moyens de compensation en exagérant,

par exemple, le recours au sens du texte pour identifier les mots écrits. Il semble alors deviner plus qu'il ne lit. Sa lecture est approximative.

Un élève qui obtient de piètres résultats tout en donnant l'image d'un enfant intelligent est souvent jugé pour son « manque d'efforts ». L'enfant dyslexique est donc souvent considéré comme un enfant qui n'est pas intelligent. « Lis plus souvent », « Étudie mieux », « Travaille plus fort » sont des commentaires qui peuvent faire mal quand, à la maison, on fait tout ce qu'on peut pour y arriver. L'élève dyslexique a l'impression de toujours manquer de temps pour bien faire ce qu'il a à faire.

TYPOLOGIE DES ERREURS LES PLUS FRÉQUENTES		
CATÉGORIE	DESCRIPTION	EXEMPLES
Lexicalisation	Sur un mot ou un non-mot, réponse orale consistant en un mot existant dans la langue	non-mot <i>laison</i> lu <i>maison</i> ou mot <i>nature</i> lu <i>peinture</i> .
Création de non-mots	Réponse orale ne correspondant pas à un mot dans la langue	mot <i>crabe</i> lu <i>cade</i>
Paralexie verbale	Erreur portant sur les phonèmes sans donner lieu à la production d'un mot	
Paralexie verbale sémantique	Substitution lexicale dans laquelle on perçoit une parenté conceptuelle sans parenté formelle entre le mot à lire et le mot lu	mot <i>toujours</i> lu <i>jamais</i>
Paralexie verbale formelle	Substitution lexicale dans laquelle il existe une parenté formelle sans parenté conceptuelle entre le mot à lire et le mot lu	mot <i>comme</i> lu <i>gomme</i>
Paralexie verbale formelle et sémantique	Substitution lexicale dans laquelle il existe une parenté conceptuelle et une parenté formelle entre le mot à lire et le mot lu	mot <i>nos</i> lu <i>nous</i>
Paralexie phonémique	Substitution d'un mot à un autre mot ou un groupe de mots	
Substitution	Remplacement d'une unité par une autre unité à la même position	mot <i>inactif</i> lu <i>inactic</i>
Omission	Omission d'une unité	mot <i>gendre</i> lu <i>gende</i>
Ajout	Ajout d'une unité	mot <i>déambule</i> lu <i>débambule</i>
Déplacement	Déplacement d'une unité	mot <i>crabe</i> lu <i>carbe</i>
Régularisation	Mot irrégulier prononcé par application des règles de correspondance graphème-phonème	mot irrégulier <i>monsieur</i> lu <i>mon-si-eur</i>

Informations adaptées de L. Laplante (2001). Document de formation.

Tout. Il est prêt à tout. Pour éviter la honte publique, l'humiliation devant la sentence de son exécution immédiate, là, au centre de tous ces regards. Tout, pour qu'il ne soit pas dit, qu'il ne soit pas révélé, que Stéphane ne sait pas, qu'il n'a jamais su lire. [...] Un jour, quelqu'un le démasquera. En attendant, il préfère encore qu'on pense qu'il ne travaille pas (p. 33).

Les tâches reliées à l'écrit exigent d'eux un effort particulier et sont donc plus « essoufflantes » sur le plan cognitif. Cette caractéristique est malheureusement trop souvent interprétée comme un signe de paresse. Soyez attentif à l'élève, qui, assis dans la rangée du fond, près de la fenêtre, est « dans la lune ».

Chacun pense qu'il s'ennuie, qu'il rêve, qu'il est ailleurs. Rien n'est plus faux. En vérité, il se concentre. Il se force à oublier le réel et les autres, juste ce qu'il faut pour permettre à sa mémoire de passer en mode automatique et de fonctionner mieux, toute seule, sans rien pour la gêner, pour la parasiter. Nul n'imagine ses efforts aux moments de retenir les phrases importantes du cours, celle que le professeur dicte en l'inscrivant au tableau, celle qu'il répète plusieurs fois, celle qui précède un avertissement, vous retiendrez donc que, et qu'il fait suivre d'une question, c'est bien compris ? Sous son air absent, Stéphane se récite à toute vitesse ces phrases, mécaniquement, sans en changer un mot, sans en chercher le sens. Il ne s'agit que de retenir pour répondre aux questions (p. 37).

Implications sur les autres matières

Les enfants dyslexiques ne présentent pas de difficultés d'apprentissage dans d'autres matières scolaires. Par contre, étant donné la présence de l'écrit dans la majorité d'entre elles, il n'est pas surprenant de voir s'installer, avec le temps, un retard dans les autres matières comme la langue seconde, les mathématiques ou toute autre matière qui implique un nombre important de tâches écrites.

À l'écrit, les résultats de Stéphane continuent de baisser. Pente douce, pente sûre et il se laisse glisser. Il ne donne sa mesure qu'à l'oral et encore, en des occasions précises et rares. En anglais par exemple, ses devoirs sont presque inexistantes, mais il sait prononcer et accentuer un bon nombre de phrases. Même en maths, il chute, impuissant. Heureusement, le professeur, une débutante, ne se risque plus à l'interroger depuis que Stéphane, sans l'avoir voulu, a déclenché le plus gros chahut de sa jeune carrière. Elle lui avait demandé une opération de calcul mental simple, impliquant le nombre 80. Stéphane avait proposé plusieurs résultats, tous faux, à la plus grande joie de ses camarades mais au grand dam du professeur, qui avait fini par l'envoyer au tableau. Là, l'enthousiasme des uns et l'exaspération de l'autre ne connurent plus de bornes quand Stéphane posa, comme premier nombre 4-20, à la place de 80. Depuis ce jour, Stéphane, dont la mauvaise volonté et le mauvais esprit avaient paru si évidents, n'est plus jamais interrogé en cours de mathématiques.

- Mais tu l'as vraiment fait exprès ? lui demande son camarade après le cours.

- Eh bien, euh, oui, évidemment (p. 42).

L'orthographe

Pour l'élève dyslexique qui parvient souvent à maîtriser la lecture au prix d'efforts considérables, il est probable que l'orthographe demeure la faiblesse la plus apparente, surtout dans des conditions de fatigue ou de longues productions. Même si, à la suite de nombreux efforts, l'élève dyslexique réussit à développer de bons moyens pour compenser ses difficultés, ses habiletés ne feront jamais réellement partie du domaine des automatismes. Il lui arrive souvent de faire des erreurs qui, même à ses propres yeux, paraîtront ultérieurement peut-être incompréhensibles. Il faut interpréter certaines erreurs non pas comme une preuve d'inattention de la part de cet élève, mais comme un signe évident de surcharge intellectuelle.

Les devoirs que rend Stéphane se font plus que jamais inconsistants : une ou deux idées qu'il répète sur tout le paragraphe, sans construction, sans ponctuation officielle, dans une orthographe très personnelle. Un autographe ?

- Stéphane, pouvez-vous m'expliquer pourquoi vous écrivez, à trois lignes d'intervalle, le mot « connaître » selon - je compte - cinq manières différentes : conaitre, connetre, conètre, caunetre, et bien sûr, conne, plus loin, être? J'avoue que je ne comprends pas où vous voulez en venir.

- J'ai pas fait attention, j'étais pressé, fallait que j'aille chercher mon petit frère.

- Ah ? Parce qu'il vous est né un petit frère pendant la nuit ?

Un frère, une sœur, une famille, sa mère hospitalisée, sa grand-mère mourante, un incendie dans l'immeuble, peu importe la vraisemblance. Il ne s'agit que de répondre à côté. Car c'est volontairement qu'il a varié l'orthographe du mot - et il en a mis du temps, à les trouver toutes - au cas où, sur le lot, par chance, qui sait, une des écritures serait la bonne. Mais allez dire ça à un prof ! Entre l'école et lui, tant de silences et de malentendus s'accroissent qu'il devient impossible à Stéphane de s'expliquer (p. 44).

Un malentendu

Voilà un malentendu entre l'école et l'élève dyslexique. Alors que petit, il tente d'apprendre à lire, il aimerait mieux qu'on lui raconte. Alors qu'il ne sait pas lire, qu'il n'arrive pas à le dire... quand il comprend ce qui lui arrive, il aimerait mieux qu'on ne le découvre pas. Alors qu'il est intelligent, comme les autres, mais qu'il paraît différent... quand il lit, alors qu'il tente d'orthographe du mieux qu'il peut, qu'il fait des tentatives, il manifeste sa dyslexie. C'est donc en ce sens que les enseignants doivent être attentifs à observer les manifestations de la dyslexie, de rester attentifs aux subtilités de ce trouble d'apprentissage.

* Julie Myre-Bisaillon est professeure adjointe au Département d'études sur l'Adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke.

Références

BALAERT, E., *La lettre déchirée*, Paris, Flammarion, 1997.

GOMBERT, J.-E., P. COLÉ, S. VALDOIS et al., *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan Pédagogie, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *Maîtriser la lecture*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2002.