

Visages de la dyslexie

Sylviane Valdois

Number 140, Winter 2006

Les difficultés d'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50480ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Valdois, S. (2006). Visages de la dyslexie. *Québec français*, (140), 72–74.

Une fois tout ce travail terminé, l'élève a en sa possession un plan détaillé des idées, principales et secondaires, qu'il désire traiter dans son texte. Il procède alors à la **rédaction** d'une première version et, finalement, à la **révision**. Le rôle de l'enseignant sera d'une importance tout aussi capitale lors de ces phases ultérieures où, là aussi, il peut soutenir les élèves par l'enseignement de stratégies. Par exemple, il peut être intéressant de poursuivre la modélisation en s'adonnant à l'écriture du texte en grand groupe. La dictée collective constituera un bon moyen de fournir des modèles provenant des pairs et de rendre ainsi plus réaliste l'accès à d'autres connaissances et à la réussite.

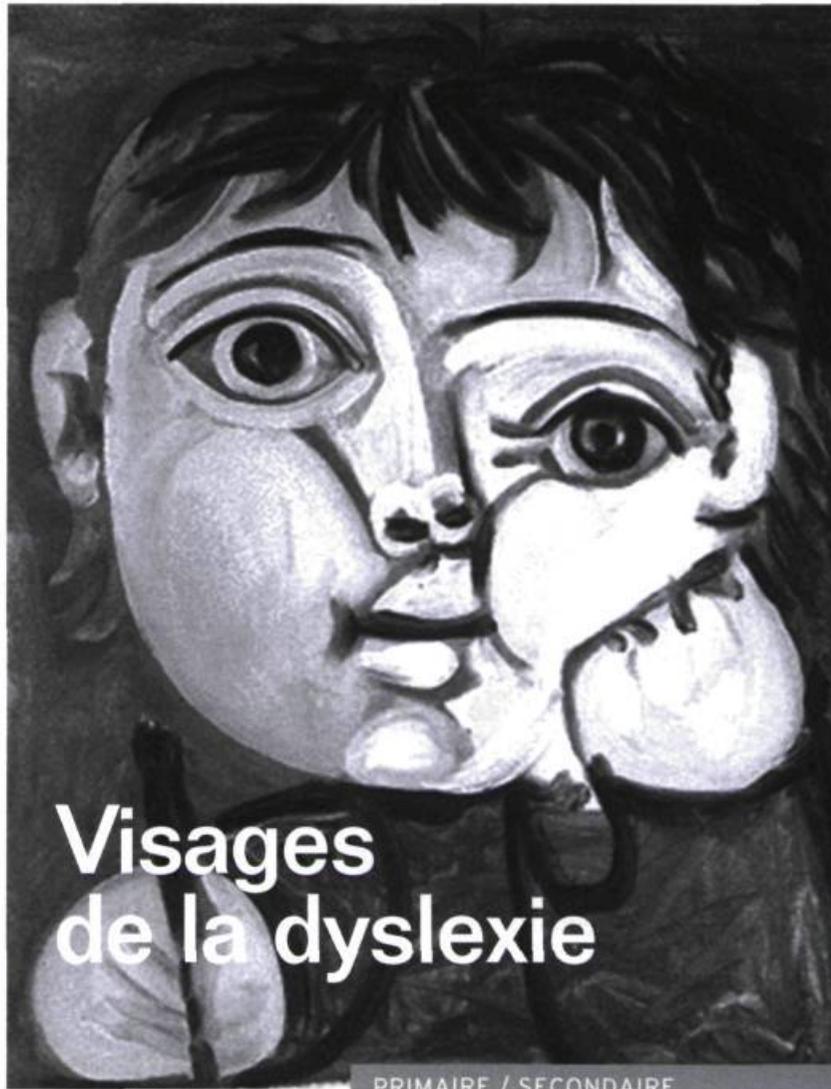
Conclusion

En résumé, l'écriture demeure sans aucun doute une activité difficile à accomplir et demande plusieurs années de pratique, de façonnement et de perfectionnement pour en arriver à une maîtrise de cet outil de communication. Pour cette raison, on comprend que les élèves qui éprouvent des difficultés fassent preuve d'une certaine réticence lorsqu'il s'agit de s'engager dans une tâche d'écriture. Le rôle de l'enseignant est alors de les guider vers la réussite en leur proposant des activités qui leur permettront de vivre des succès. L'enseignement stratégique et la modélisation demeurent des moyens efficaces puisqu'ils permettent aux élèves de s'outiller convenablement tout en bénéficiant de l'appui nécessaire à leurs apprentissages.

* Finissante au baccalauréat en Adaptation scolaire et sociale à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Notes

- 1 M. FAYOL, *La production du langage écrit*, Paris, PUF, 1996.
- 2 *Loc. cit.*
- 3 C. SIMARD, « Mise en texte et révision », dans L. Saint-Laurent et al., *Programmes d'intervention auprès des élèves à risque*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1995, p.161-170.
- 4 D. H. GRAVES, *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, N.H., Heinemann, 1983.
- 5 Pour en savoir plus, consulter l'ouvrage de R. VIAU, *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, ERPI, 1999.



Visages de la dyslexie

PRIMAIRE / SECONDAIRE

Dans nos sociétés modernes, la maîtrise de l'écrit est plus que jamais une nécessité, tant pour l'insertion et l'évolution professionnelle des individus que pour leur permettre d'assurer pleinement leur rôle de citoyen éclairé ou, encore, leur propre épanouissement personnel. L'échec de l'apprentissage du langage écrit représente un véritable défi pour l'école de demain, d'autant qu'environ 20 % des élèves sont considérés comme faibles lecteurs en fin de cycle primaire ; tous bien sûr ne sont pas dyslexiques.

Il faut en effet distinguer parmi les faibles lecteurs, trois catégories :

- d'une part, ceux qui présentent un simple retard d'apprentissage dont les causes sont essentiellement environnementales (socio-éducatives et socioculturelles). Dans ces cas, une approche pédagogique et éducative adaptée (acculturation, travail sur le sens de l'écrit, sur les motivations...) permet d'améliorer les performances de l'enfant ;
- d'autre part, ceux dont les difficultés d'apprentissage de la lecture sont secondaires à un autre type de déficience, sensorielle (vue, audition) ou mentale, par exemple ;

- enfin, les enfants dyslexiques, dont le trouble d'apprentissage de la lecture est spécifique puisqu'il se manifeste dans un contexte intellectuel normal et en l'absence de carence socio-éducative, chez un enfant qui ne présente aucune déficience primaire susceptible de l'expliquer.

État de la question

Les techniques récentes d'imagerie cérébrale ont permis d'établir que la dyslexie est la conséquence d'un dysfonctionnement cérébral, ayant lui-même une origine génétique. Le trouble serait donc apparu quel que soit l'environnement social, culturel, éducatif et pédagogique dans lequel l'enfant évolue. Ces différents facteurs, lorsqu'ils sont défavorables aux apprentissages, constituent des facteurs aggravants mais ne peuvent en aucun cas être à l'origine du trouble dyslexique. Ce dernier résulte d'un dysfonctionnement cognitif spécifique qui entraîne un trouble de l'identification des mots écrits. Ce déficit est persistant en ce sens qu'il sera présent tout au long de la scolarité de l'enfant et même de sa vie d'adulte, indépendamment des améliorations qui pourront résulter de prises en charge rééducatives adaptées. La dyslexie s'accompagne généralement d'une dysorthographe, ce dernier terme renvoyant à un trouble spécifique de l'apprentissage de l'orthographe.

Manifestation des troubles dyslexiques

La population dyslexique se caractérise par son hétérogénéité. De nombreuses études ont établi l'existence de sous-types de dyslexies caractérisés par des profils de lecture distincts¹. Il n'existe donc pas de tableau prototypique de la dyslexie développementale et celle-ci peut revêtir différentes formes selon que l'enfant présente une dyslexie phonologique, une dyslexie de surface ou une dyslexie mixte.

Dyslexie phonologique

La dyslexie phonologique, dans sa forme pure, se caractérise par des performances anormalement faibles lors de la lecture de mots nouveaux, alors que la lecture des mots familiers est préservée. On utilise généralement des listes de mots inventés, ou pseudo-mots (martige, boinde, fégore), pour mettre en évidence ce type de trouble qui conduit à la production d'erreurs particulières (« boinde » lu « binde » ou « blonde »). Cette dyslexie s'accompagne d'une dysorthographe phonologique caractérisée par des difficultés surtout marquées en dictée de mots nouveaux. Le plus souvent le mot écrit par l'enfant ne se prononce pas comme le mot attendu (exemple : brinte † binte ou noutarge † noutrache ; garçon † carson). Le trouble est extrêmement handicapant en début d'apprentissage puisque la plupart des mots rencontrés sont nouveaux pour l'enfant. Celui-ci se constitue peu à peu une mémoire des mots auxquels il est le plus souvent exposé, si bien que ses difficultés s'amenuisent avec le temps et peuvent ne plus se manifester que dans des circonstances particulières (lecture de noms propres, de termes techniques, vocabulaire spécifique à une matière donnée...). La dyslexie phonologique a pour origine un déficit phonologique qui empêche l'analyse cor-

recte des phonèmes composant les mots parlés et leur maintien en mémoire ; il est ainsi difficile pour ces enfants de repérer un phonème à l'intérieur d'un mot (Quel est le phonème qui précède /m/ dans « palmier » ?) ou de le décomposer en phonèmes (/p/-/a/-/l/-/m/-/j/-/e/). Cette difficulté d'analyse des phonèmes constitutifs des mots a pour conséquence de ralentir l'apprentissage des règles de correspondances grapho-phonémiques qui sont à la base du processus de décodage utilisé lors de la lecture de mots nouveaux.

Dyslexie de surface

La dyslexie de surface, dans sa forme pure, se caractérise par un profil quasiment opposé au précédent. La lecture des mots nouveaux est correcte, alors que la lecture des mots irréguliers (« monsieur », « hier », « chorale ») donne lieu à des erreurs qui semblent résulter de l'application des règles de conversion (« monsieur » est prononcé avec le « on » de « mon » et le « eur » de « skieur »). Une dysorthographe de surface est associée au trouble de la lecture. Les mots irréguliers sont le plus souvent écrits comme ils se prononcent, sans prise en compte de leurs particularités orthographiques (« haricot » † « aricau » ; « monsieur » † « messieu »). Le trouble peut passer inaperçu en début d'apprentissage puisque la lecture repose essentiellement sur la procédure de décodage à ce stade. C'est quelquefois la lenteur persistante en lecture et l'incapacité à reconnaître d'emblée les mots même fréquents qui conduit à consulter. Cependant, c'est en général l'orthographe très particulière de ces enfants et leur difficulté à

Les techniques récentes d'imagerie cérébrale ont permis d'établir que la dyslexie est la conséquence d'un dysfonctionnement cérébral, ayant lui-même une origine génétique. Le trouble serait donc apparu quel que soit l'environnement social, culturel, éducatif et pédagogique dans lequel l'enfant évolue.

mémoriser les caractéristiques spécifiques des mots qui constituent des signaux d'alerte, d'autant que la compréhension est le plus souvent préservée en lecture en dépit de la lenteur de décodage. Les dyslexiques de surface ne présentent pas de troubles associés de la mémoire phonologique et sont capables d'analyser correctement les phonèmes constitutifs des mots. Il n'existe pas à l'heure actuelle de consensus quant à l'origine de cette dyslexie, mais des études récentes menées par notre équipe suggèrent un trouble de l'empan visuo-attentionnel (soit une difficulté à distribuer son attention sur l'ensemble des lettres du mot de façon à pouvoir les traiter simultanément). Ainsi, si l'enfant perçoit tantôt « MAISON » tantôt « MAISON » ou « mAISON » (seules les lettres majuscules étant correctement identifiées), non seulement l'identification du mot sera difficile et essentiellement fonction de sa fréquence

et de sa prédictibilité en contexte mais, de plus, les expositions successives ne permettront pas de mémoriser le mot puisque l'information diffère à chaque rencontre. Ce trouble est censé épargner dans une large mesure la procédure de conversion grapho-phonémique qui requiert d'analyser simultanément un nombre de lettres plus limité (« ou », « eau », « ch », « gn »...); il entrave par contre la mémorisation des mots qui ne peuvent être reconnus en lecture et doivent faire l'objet d'un décodage systématique. L'écriture du mot ne peut davantage se faire par activation de sa forme mémorisée, de sorte que l'orthographe repose exclusivement sur la procédure phono-graphémique conduisant à générer l'orthographe du mot sur la seule base des sons qui le composent.

Dyslexie mixte

Enfin, certains enfants dyslexiques présentent un trouble mixte dans la mesure où les performances de lecture sont globalement très faibles, quelle que soit la nature des items proposés (mots, réguliers ou irréguliers ou pseudo-mots). Ces enfants présentent les troubles associés décrits dans les deux formes de dyslexies précédentes. Ces dyslexies sont sévères et se rencontrent le plus souvent chez des enfants dont le retard en lecture est important.

Quelle pédagogie pour l'enfant dyslexique ?

L'enfant dyslexique est un élève en difficulté mais capable d'apprendre les notions requises à son niveau de classe. Morgan² rapporte la citation d'un enseignant disant à propos d'un élève, au début du siècle dernier, qu'il serait l'enfant le plus intelligent de l'école si l'enseignement était entièrement à l'oral. On touche ici au cœur du problème; l'enfant dyslexique peut apprendre, mais la lecture ne peut être la source de cet apprentissage et sa performance écrite ne saurait en aucun cas refléter ses connaissances réelles sur tel ou tel sujet. Or, il importe, d'une part, de garantir à ces enfants l'accès aux apprentissages et à la connaissance, d'autre part, de les juger à leur juste valeur.

Des aménagements scolaires doivent leur être proposés dans ce but. En français, un travail préalable à l'oral du vocabulaire (prononciation et répétition du mot, explicitation du sens, épellation...) et de la syntaxe rencontrés ensuite à l'écrit doit être envisagé³. Il est préférable d'éviter de mettre l'enfant en situation de lecture à haute voix devant toute la classe, mais l'on peut favoriser les échanges verbaux à propos du texte et les reformulations. Identifier explicitement le plan et la structure du texte constitue une aide substantielle. L'élève dyslexique a des difficultés majeures en copie; ses notes sont illisibles. L'apprentissage ne peut donc reposer ni sur un texte dicté ou copié ni sur des notes personnelles. Il est indispensable de fournir des photocopies ou de permettre l'enregistrement du cours. L'enfant ne doit pas être pénalisé par sa piètre orthographe dans les contrôles qui ne portent pas directement sur cet aspect. Il faut donc se centrer sur le fond, noter le contenu et non la forme, le plus souvent possible privilégier le contrôle des connaissances à l'oral. Dans tous les cas, l'enfant doit bénéficier de plus de

temps lors des contrôles écrits et les consignes doivent lui être préalablement lues et explicitées. Des aménagements sont également à prévoir en dictée (dictées préparées, nombre limité de mots à apprendre, relecture) et tout progrès doit être valorisé. Des aides plus spécifiques peuvent également être proposées sur le plan phonologique (travail explicite sur les syllabes, rimes, phonèmes) ou orthographique (explicitation des séquences orthographiquement illégales, travail sur la fréquence des différentes graphies). Un recours à la matérialisation des phonèmes du mot par le geste (méthode gestuelle de Borel-Maisonny⁴) ou la couleur (méthode de lecture en couleur de Gattegno⁵) ou l'utilisation de moyens mnémotechniques pour la mémorisation de l'orthographe (méthode visuo-sémantique⁶) peuvent également être envisagés.

Conclusion

La dyslexie est une particularité dont il faut tenir compte tout au long de la scolarité pour ne pas entraver les chances de réussite des personnes dyslexiques. Pour cela, l'enseignant doit œuvrer, en coordination avec l'ensemble des autres intervenants, afin d'offrir à l'élève puis à l'étudiant dyslexique une pédagogie adaptée à ses besoins spécifiques et propre à révéler ses réelles aptitudes.

* Orthophoniste et neuropsychologue de formation, Sylviane Valdois est directrice de recherche au CNRS, rattachée au Laboratoire Psychologie et NeuroCognition de l'Université Pierre Mendès France à Grenoble, France. En tant que spécialiste des troubles d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, elle est responsable scientifique du « Centre référent pour le diagnostic des troubles du langage et des apprentissages » du Centre Hospitalier de Grenoble et membre de l'Observatoire National de la Lecture.

Notes

1. S. VALDOIS, P. COLÉ, ET D. DAVID, « Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique », Marseille, Éditions Solal, 2004.
2. M. CRITCHLEY, « The dyslexic child », London, William Heinemann Medical Books Limited, 1970 (traduction française sous le titre « La dyslexie vraie et les difficultés de lecture de l'enfant », Toulouse, Privat éditeur, 1974).
3. J.E. GOMBERT, P. COLE, S. VALDOIS *et al.*, « Enseigner la lecture : apprendre à lire au cycle 2 », Paris, Nathan Pédagogie, 2000.
4. S. Borel-Maisonny, *L'apprentissage de la lecture par la méthode phonético-gestuelle*, Paris, Éditions du Papyrus, 1996.
5. C. GATTEGNO, *The science of Education*, New York, Educational solutions, 1987.
6. S. VALDOIS, M.P. DE PARTZ, X. SERON et M. HULIN, *L'orthographe illustrée*, Paris, Ortho-Éditions, 2004.