

RAPPORT ADDITIONNEL SUR LES BONNES PRATIQUES DE REEDUCATION RENCONTREES DANS CERTAINS CENTRES EN FRANCE, SUITE A LA DIFFUSION DU QUESTIONNAIRE DE DI, PREPARATOIRE AU FORUM MONDIAL DE LA DYSLEXIE (UNESCO, Paris, 3-5.2.2010)

Par José Morais (Université Libre de Bruxelles – ULB)

Une bonne pratique de rééducation suppose :

1. L'existence de liens de collaboration entre praticiens et chercheurs, afin que la rééducation se fonde sur les connaissances scientifiques et en même temps sollicite et inspire la recherche (c'est le cas du centre Bicêtre, coordonné par le Docteur Billard à Paris, qui collabore avec plusieurs équipes de recherche, dont celles dirigées par J. Ziegler, L. Sprenger-Charolles, S. Valdois, F. Ramus). L'une des études a permis d'examiner de manière fine plus de 1.000 enfants dans 20 écoles de Paris et a conduit à des publications scientifiques.
2. L'existence de programmes de formation de praticiens, tels que ceux mis en pratique par l'Association pour la Recherche sur les Troubles des Apprentissages (voir site arta.fr, où l'on peut télécharger l'Etat des Connaissances – ouvrage réalisé par 75 experts européens, CD-Rom, etc.)
3. L'existence de centres composés de spécialistes (médecins, psychologues, orthophonistes) permettant une évaluation pluridisciplinaire et qui travaillent en collaboration étroite avec la direction de l'école, le psychologue scolaire, les enseignants et la famille. Cette collaboration est essentielle au diagnostic, à la définition du projet rééducatif, à la prise en charge spécifique et aux adaptations pédagogiques.
4. Une attention constante aux composantes psycholinguistiques des difficultés rencontrées en langage oral et en lecture et écriture, et à leur évolution, mais aussi aux composantes psychoaffectives et psychosociales particulières de chaque enfant dyslexique.
5. Des prises en charge régulières, de préférence journalières, par les équipes pédagogiques, à l'école ou dans le centre.
6. Une évaluation systématique des progrès réalisés par l'enfant en lecture et écriture qui soit elle-même instructive pour l'enfant, c'est-à-dire comportant correction, explication et, si utile, reprise évaluative renforçatrice.
7. Des synthèses annuelles (semestrielles, dans les cas les plus difficiles) et, après le terme de la rééducation, un suivi également annuel.

Actuellement, malgré des incitations en ce sens, **de grandes faiblesses sont constatables dans les aspects suivants :**

1. Il n'y a pas encore une couverture suffisante des écoles par des équipes formatrices et informatrices des enseignants sur tous les aspects pertinents pour la réussite de l'apprentissage de la lecture.
2. Il n'y a pas encore une évaluation précoce ni une réponse suffisamment rapide à la manifestation de troubles dyslexiques et de retards dans l'apprentissage de la lecture (en particulier en ce qui concerne la compréhension du principe alphabétique et des mécanismes élémentaires du décodage) dès le début de la

- première année d'instruction, et encore moins un repérage des enfants à risque en école maternelle.
3. Les troubles éventuels associés à ceux de l'apprentissage de la lecture, dont les difficultés émotionnelles et d'attention (c'est déjà moins le cas pour les difficultés sensorielles), passent très souvent encore inaperçus ou ne sont pas suffisamment pris en charge.
 4. Malgré l'existence d'études montrant l'intérêt des outils informatiques et interactifs en rééducation de la lecture, leur utilisation ne s'est pas encore généralisée, loin s'en faut. La formation et l'information des enseignants ainsi que les guidances familiales sont encore insuffisantes.

Recommandations les plus pressantes concernant la prévention et l'intervention précoce en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture :

1. Généraliser, à l'école, les entraînements à la conscience phonologique et en particulier du phonème, ainsi qu'au décodage, dès le début de la première année d'instruction, voire en fin de maternelle. Cette activité doit absolument concerner tous les enfants.
2. Intervenir de manière rapide, spécifique (c'est-à-dire, en fonction des difficultés rencontrées lors de 1.), et suffisamment intensive, auprès des enfants qui n'auront pas compris le principe alphabétique et les mécanismes élémentaires du décodage.
3. Généraliser à tous les enfants, en fin de première année scolaire, une évaluation globale de la progression de chacun en matière d'habiletés cognitives et linguistiques, y compris et de manière détaillée en lecture et en écriture (en tenant compte déjà de la capacité à retenir et à récupérer l'orthographe des mots les plus fréquemment rencontrés), ainsi que de son comportement social et émotionnel.
4. Définir à la suite de cette évaluation, pour chaque enfant qui aura présenté un risque de retard important en lecture ou de trouble dyslexique, un programme spécifique de rééducation de la lecture et de l'écriture, assorti d'un accompagnement éventuel au niveau socio-émotionnel, de l'estime de soi et de la motivation.
5. Agir de manière directe sur les difficultés spécifiques rencontrées en lecture et écriture mais aussi utiliser amplement les capacités normales, voire au-dessus de la moyenne, dans d'autres domaines, et en particulier contribuer à développer le langage oral et les connaissances de l'enfant en risque de dyslexie via la communication orale en classe et l'utilisation de l'ordinateur.

Une application pleine et systématique de ces recommandations devrait conduire à ce que tous les enfants qui naissent avec une prédisposition génétique à la dyslexie et tous les enfants qui pour des raisons socioculturelles présentent un retard linguistique et métalinguistique à leur entrée à l'école acquièrent une lecture et une écriture fonctionnelles susceptibles de soutenir un parcours académique réussi.

Recommandations précises en matière de rééducation de la lecture :

- A. En ce qui concerne la composante spécifique de la lecture, à savoir l'identification des mots écrits :

1. Privilégier la rééducation des procédures d'analyse des syllabes écrites et d'assemblage des phonèmes correspondants, dès le début, c'est-à-dire par des exercices de démonstration de la structure phonémique du langage parlé mise en rapport avec des lettres et évitant dans un premier temps les correspondances complexes. S'assurer, au préalable, de l'habileté de l'enfant à identifier les lettres utilisées et à les discriminer entre elles. Lors de ces activités, s'assurer que l'enfant comprend que les mots écrits représentent des mots parlés, que les lettres représentent « quelque chose » de l'ordre du son mais dissimulé, « caché » dans le mot parlé, et qu'il faut pour les trouver s'appuyer sur les combinaisons de lettres où il est récurrent ou au contraire différent. Etre imaginaire et enthousiasmant pour pouvoir transformer cette recherche du phonème en un jeu, une sorte de « découverte du trésor » dans laquelle on commence par errer, puis on a l'impression qu'on s'en approche, avec la certitude qu'on finira par réussir et s'en approprier. En outre, il a été montré qu'il est très utile, à ce stade et lors de ces activités, de faire écrire les lettres à l'enfant. La trace motrice et kinesthésique créée lors de l'écriture devient une information importante pour la reconnaissance des lettres et leur mise en correspondance avec les phonèmes.
2. Ayant obtenu les premières indications d'une conscience des phonèmes, travailler les habiletés de représentation et manipulation des phonèmes, telles que leur soustraction, substitution par un autre, inversion dans une syllabe, etc. Cela doit se faire sans support écrit, en retournant ensuite au support écrit pour que l'idée de représentation grapho-phonologique soit préservée et la correspondance particulière soit gardée en mémoire. Lorsque l'enfant présente des difficultés dans ces jeux, on peut aussi utiliser des jetons de différentes couleurs, par exemple une couleur pour les consonnes et une autre pour les voyelles pour que l'enfant saisisse plus facilement leur nature différente et pour l'aider à repérer la consonne. Dans ce but ainsi que dans celui de mettre en évidence des indices discriminatifs des différents phonèmes, les jeux articulatoires en attirant l'attention sur les mouvements de la bouche, du maxillaire, et sur les indices proprioceptifs (par exemple, position de la langue et lieux de résonance) se sont avérés être très utiles.
3. Les activités indiquées en 1. et 2. doivent permettre à l'enfant de ne pas penser que lettres sont ou correspondent à des sons, erreur que font beaucoup d'enfants dyslexiques et qui est d'autant plus plausible que même beaucoup d'enseignants la font, ne fût-ce qu'en s'y référant oralement. En fait ils ne savent pas tous ce qu'est un phonème, et si ne pas savoir ce qu'est un phonème n'empêche pas nécessairement d'enseigner à lire, cela peut être à l'origine d'exercices et commentaires qui seront déroutants pour l'enfant et qui ne seront pas les mieux adaptés à la compréhension par l'enfant du principe alphabétique (même si, bien évidemment, il ne s'agit pas d'expliquer à l'enfant ce qu'est le phonème à un niveau conceptuel ou d'utiliser ce terme). L'idée que la lettre correspond à un son fait que la représentation mentale de la valeur « sonore » de la lettre prend la place de la représentation du phonème, et ceci crée une difficulté considérable pour l'opération d'intégration ou fusion des correspondants des lettres successives lors de la

lecture par décodage. Un autre risque est celui d'entraîner l'enfant que le mot n'est qu'une unité visuelle avec une signification mais dont la phonologie n'est plus apparente. Or, un mot est, avant toute autre chose, une forme phonologique, ce que les poètes savent mieux que beaucoup de lettrés. Penser qu'un mot est une séquence de lettres peut conduire l'enfant qui apprend à lire à vouloir mémoriser les lettres, ce qui constitue le pire des raccourcis, celui qui conduit à ne jamais apprendre véritablement à lire mais à reconnaître les mots écrits comme s'ils étaient des objets, et donc à les confondre entre eux très souvent.

4. Il est très avantageux de commencer par réaliser toutes les activités prévues ci-dessus en utilisant des lettres qui correspondent à des phonèmes et non des graphèmes complexes (comprenant plus d'une lettre ou des diacritiques comme l'accent ou la cédille). La découverte du phonème et la maîtrise de sa correspondance avec le graphème étant difficile, il vaut mieux commencer par des graphèmes simples et, de préférence, des correspondances biunivoques (cette dernière caractéristique n'étant possible, en français, que pour certaines consonnes). Autrement dit, avant même de passer à l'enseignement des complexités du code orthographique (et elles sont nombreuses en français) l'enseignant doit en tenir compte, privilégiant le chemin le plus aisé vers la découverte et la maîtrise des principes élémentaires de notre système d'écriture. Quand on veut que l'enfant découvre le trésor sans trop de difficulté, on ne s'acharne pas à lui tendre des pièges, au contraire on l'invite à prendre les meilleures pistes.
5. La prise de conscience de ce que les mots sont des formes phonologiques est renforcée par l'utilisation de pseudo-mots (formes phonologiques et écrites qui pourraient être des mots mais n'ont pas de signification dans la langue et pourtant respectent toutes les règles de formation des mots). Les exercices de décodage de pseudo-mots présentent aussi l'avantage que ceux-ci peuvent être créés assez facilement de manière à illustrer les correspondances qu'on veut faire apprendre, sans devoir affronter les idiosyncrasies ou caractéristiques orthographiques des mots existants. Enfin, les enfants doivent s'habituer à une situation à laquelle les lecteurs experts sont aussi confrontés : en lisant, nous rencontrons tous des mots que nous ne connaissons pas encore et qui, tant que le contexte ne permet pas d'inférer leur signification potentielle ou probable, ne sont pas des mots. L'identification de pseudo-mots (qui par définition ne constitue pas une reconnaissance) fait donc partie de la lecture. L'enfant apprend beaucoup de mots via la lecture et apprend à utiliser le contexte afin de donner une signification à ces pseudo-mots transitoires.
6. Une limitation importante du décodage graphème-phonème résulte du fait que, dans beaucoup de situations et notamment dans le cas du français, la valeur phonémique associée à une lettre dépend du contexte dans lequel il se trouvent. C'est le cas pour « cas » et « ces », pour « gant » et « gens », etc., etc. La plupart de ces cas doivent être explicités, et ce n'est que suite à une pratique de la lecture déjà importante et un certain nombre d'occasions de décodage réussi que l'identification de ces mots ne pose plus problème. Il y a de bonnes raisons de penser que beaucoup d'enfants dyslexiques éprouvent

des difficultés pour assimiler et utiliser ces règles de manière efficace. Il est donc très important de les expliciter de manière systématique dans l'enseignement et la rééducation du lecteur dyslexique et de le mettre devant beaucoup d'exemples qui illustrent les variétés de prononciation d'une même lettre. La réussite à ce niveau est essentielle pour passer à un stade ultérieur, décrit au point suivant. Quant aux irrégularités (peu nombreuses dans la lecture, en français), il faut montrer à l'enfant que les violations de règle sont généralement locales, que par exemple dans « femme » seule la première occurrence de la lettre « e » doit se lire de manière exceptionnelle.

7. L'efficacité du décodage progresse en créant des représentations d'unités linguistiques plus larges que le graphème-phonème, telles que la rime ou la syllabe. Ainsi, après l'apprentissage du décodage élémentaire – par graphème-phonème –, il est très utile d'aider l'enfant à constituer ces unités plus larges en les indiquant de manière explicite, par exemple en présentant chaque syllabe d'un mot polysyllabique dans une couleur différente. Plusieurs études ont montré que l'une des difficultés de beaucoup de lecteurs dyslexiques porte justement sur cette constitution de représentations d'unités larges activables directement, c'est-à-dire sans passer par le traitement explicite, intentionnel des unités plus élémentaires. Ainsi, l'entraînement de la lecture via une présentation explicite des unités sous-lexicales larges sera utile pour les dyslexiques dont l'évaluation fine de leurs habiletés de lecture aura montré une difficulté à ce niveau.
 8. L'une des caractéristiques marquantes du lecteur dyslexique est la lenteur du décodage, même quand celui-ci est correct, ce qui affecte fortement la compréhension des phrases écrites. La rapidité du décodage peut être entraîné via des jeux de compétition de vitesse, de chacun avec soi-même ou entre enfants. Le chronométrage peut être utilisé. Un autre type de jeu peut consister à faire lire à l'enfant des mots constitués d'un nombre différents de syllabes (par exemple 1, 2 ou 3), lui montrer qu'au début de l'entraînement la vitesse de lecture orale dépend très fort du nombre de syllabes et inciter les enfants à réduire progressivement cette différence de vitesse par une lecture chaque fois plus rapide des mots polysyllabiques. Il faut donc encourager la fluence dans la lecture, et l'une des manières de l'encourager (qui n'est pas nécessairement rébarbative, cela dépend des conditions dans lesquelles on demande à l'enfant de l'entraîner) peut être la répétition de la lecture des mots, des phrases ou des textes. Toutes ces activités sont utiles pour améliorer l'efficacité de la lecture chez l'enfant dyslexique.
- B. En ce qui concerne la composante compréhension de la lecture de textes :
1. Ce n'est que lorsque le décodage a atteint un niveau permettant de lire au moins 90% des mots d'un texte (quelle que soit sa longueur) qu'on peut le faire lire pour sa compréhension et que celle-ci peut être travaillée. L'activité de lecture d'un texte avec compréhension est importante car, pratiquée de manière intensive, elle contribue fortement à l'augmentation du vocabulaire et des autres connaissances de l'enfant. Il faut donc choisir des textes de longueur et de niveau de difficulté qui, d'une part, soient suffisamment accessibles en ce qui concerne l'identification des mots qu'il contient et,

d'autre part, contiennent aussi de nouveaux mots. Seule une connaissance approfondie du niveau de lecture et de développement lexical de chaque enfant permet de tenir compte de cette double contrainte et de lui proposer les matériels de lecture les plus adéquats à sa progression. Ceci n'est possible que si l'enfant est évalué régulièrement. Les recommandations avancées ici sur cette question sont pertinentes pour tout apprenti de lecteur et devraient être prises en compte pour le lecteur dyslexique avec sans doute encore plus de rigueur.

2. Dans le cas spécifique du jeune enfant dyslexique qui fait encore des confusions phonologiques ou visuelles entre lettres, la lecture de phrases comportant des paires de mots qui impliquent de surmonter ces confusions peut être une activité utile. En effet, l'activation de représentations sémantiques peut contribuer à consolider la discrimination entre de telles paires de mots, et in fine de ces lettres dans d'autres mots. Une autre possibilité d'exercice est le repérage d'erreur de lettres dans une phrase alors que l'erreur ne dépend que de la signification de la phrase (par exemple, « ma naman a fait une tarte très donne »). Beaucoup d'enfants dyslexiques ont tendance à ne pas remarquer de telles erreurs, ils les « corrigent » automatiquement sur la base de leurs attentes sémantiques, ce qui conduit à beaucoup d'imprécisions dans leur lexique orthographique. Il faut donc accorder une attention particulière à cette lecture apparemment correcte sur le plan du sens mais construite sur une représentation de l'orthographe des mots de mauvaise qualité, laquelle affectera la lecture à d'autres moments et de manière plus inévitable l'écriture.
- C. De manière générale : L'enfant dyslexique se caractérise par des décalages importants entre ses habilités de lecture et d'écriture, d'une part, et ses capacités cognitives d'autre part. Il vit mal ce décalage et peut avoir tendance à désinvestir une situation qui est source de dévalorisation et de souffrance. C'est pourquoi une règle d'or dans la rééducation de ces habilités-là chez l'enfant dyslexique est la recherche d'activités et exercices qui soient adaptés au niveau et au patron de lecture de chaque enfant en particulier, ni trop faciles ou enfantins, ni trop difficiles. Encore une fois, atteindre une rééducation qui respecte cette règle implique, de la part de l'équipe pédagogique et de rééducation, une grande expertise, remise à jour en fonction des avancées scientifiques, en psycholinguistique du langage écrit et de son apprentissage. Les enseignants et rééducateurs doivent exploiter le capital dont dispose l'enfant dyslexique, ses capacités cognitives, et ne jamais oublier d'expliquer les mécanismes et les règles, pourquoi on lit ou on écrit d'une manière et pas d'une autre, ce qui est conventionnel ou arbitraire et ce qui ne l'est pas. Ce faisant, ils contribuent au développement des habiletés de lecture et d'écriture de l'enfant, à la fois directement et indirectement, car ces enfants demandent des explications, veulent comprendre, peuvent comprendre, et si on reconnaît leur demande et leurs qualités ils se sentiront valorisés et incités à relever le défi auquel ils sont confrontés.