

Sylviane Valdois

Orthophoniste et Neuropsychologue,
Chargée de Recherche au CNRS
Membre de l'Observatoire National de la Lecture.

Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture

Note à l'attention du PIREF

Avant propos

L'apprentissage de la lecture, dans son acception large, repose sur deux types de compétences : la capacité à identifier les mots écrits et le traitement du sens pour la compréhension des phrases et des textes. Il est aujourd'hui largement établi que la compréhension de texte repose sur des aptitudes (traitements sémantiques, syntaxiques, morphologiques, pragmatiques) qui débordent largement le cadre de la lecture et sous-tendent tout autant la compréhension orale que la compréhension écrite. Autrement dit, un enfant qui dispose de bonnes capacités d'identification des mots comprend un texte écrit aussi bien que si celui-ci était énoncé à l'oral. Si trouble de la compréhension il y a, celui-ci se manifestera donc tout aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Les difficultés de compréhension n'étant pas spécifiques à la lecture, je ne traiterai pas de cet aspect dans le cadre de ce document.

Certains enfants présentent cependant, pour des textes équivalents, de bonnes capacités de compréhension orale mais des difficultés de compréhension écrite. Ces enfants présentent alors invariablement un trouble de l'identification des mots écrits qui est à l'origine de leurs difficultés de compréhension.

Ce sont le plus souvent des difficultés ou un trouble de l'identification des mots écrits qui sont responsables des difficultés d'apprentissage de la lecture. L'acquisition de bonnes capacités d'identification des mots écrits apparaît aujourd'hui comme l'élément central et la condition sine qua non de cet apprentissage. Je me centrerai donc essentiellement dans le cadre de ce document sur les mécanismes cognitifs qui sous-tendent l'identification des mots écrits. Mon propos sera essentiellement inspiré de deux types de recherches : a) celles menées en psychologie cognitive développementale qui ont abouti à une meilleure compréhension des mécanismes d'identification des mots écrits et de la façon dont ils se mettent en place au cours de l'apprentissage et b) celles menées en neuropsychologie qui ont conduit à mieux comprendre l'origine des troubles spécifiques d'identification des mots qui se manifestent dans le contexte des dyslexies développementales. Il ne s'agira pas ici de faire un exposé exhaustif des connaissances actuelles sur le sujet mais plutôt d'insister sur les apports scientifiques susceptibles de modifier les pratiques pédagogiques dans le but d'améliorer la prévention des troubles, le repérage et l'aide aux élèves en difficulté.

Mon exposé comprend quatre parties : la première partie décrit schématiquement les mécanismes cognitifs et les connaissances qui sous-tendent les capacités d'identification des mots écrits ; la seconde partie expose les sources potentielles des difficultés d'apprentissage de la lecture et insiste tout particulièrement sur leur origine cognitive. La troisième partie tentera de répondre à la question de la prévention des troubles en insistant tout particulièrement sur le rôle de l'école maternelle. Enfin, les aides et les aménagements qui peuvent être proposés en classe aux élèves en difficultés seront discutés dans la quatrième et dernière partie de cet exposé.

Les mécanismes d'identification des mots écrits

Lire et comprendre un texte nécessite d'identifier les mots qui le composent. La capacité à identifier les mots écrits repose sur deux types de procédures : une *procédure analytique* qui met essentiellement en jeu des capacités de décodage grapho-phonémique et une *procédure lexicale* qui repose essentiellement sur l'activation en mémoire de la forme orthographique des mots déjà rencontrés. Un lecteur adulte compétent fait essentiellement appel à la procédure lexicale lorsqu'il se trouve en situation de lecture et ne mobilise la procédure analytique qu'occasionnellement lorsqu'il rencontre un mot inconnu de lui (mot rare ou nom propre, par exemple). A l'inverse le lecteur débutant fait largement appel à la procédure analytique dans la mesure où la plupart des mots qu'il rencontre sont inconnus de lui sous leur forme écrite.

La procédure analytique de lecture

La mise en place de la procédure analytique apparaît donc comme essentielle en début d'apprentissage. Pour cela, l'enfant doit découvrir le principe alphabétique (l'existence d'unités à l'intérieur des mots écrits et parlés et des relations existant entre ces unités) et apprendre le code alphabétique c.a.d l'ensemble des correspondances entre les unités écrites que sont les graphèmes (tels que « a », « p », « eau », « ch ») et les unités orales correspondantes, les phonèmes (tels que /a/, /p/, /o/, /S/). L'acquisition des correspondances grapho-phonémiques repose sur un apprentissage explicite qui doit être effectué en classe de façon très systématique. Cet apprentissage nécessite que l'enfant prenne conscience de l'existence d'unités à l'intérieur des mots parlés, or cette aptitude appelée « conscience phonologique » ne se développe que très partiellement avec la seule pratique du langage oral. En effet, l'élève de maternelle est le plus souvent capable de segmenter un mot oral en syllabes ou de reconnaître que deux mots se ressemblent sur le plan sonore parce qu'ils riment par exemple, mais il ne sera que très rarement capable d'isoler un phonème à l'intérieur du mot ou de compter le nombre de phonèmes qui le composent. En fait, la prise de conscience des unités phonémiques, ou conscience phonémique, ne se développe en général qu'avec et parallèlement à l'apprentissage de la lecture. De nombreuses études ont par ailleurs montré que les enfants qui démontrent de bonnes aptitudes de conscience phonologique en maternelle apprennent à lire plus facilement que les autres et qu'un entraînement spécifique de la conscience phonologique améliore l'apprentissage ultérieur de la lecture. De la même façon, entraîner systématiquement les élèves de CP à identifier et manipuler volontairement les phonèmes à l'intérieur des mots parlés constitue une aide à l'apprentissage de la lecture, cette aide étant d'autant plus efficace que l'activité de segmentation phonémique s'accompagne d'un travail parallèle sur les graphèmes.

La procédure lexicale de lecture

La mise en place de la procédure lexicale repose sur la mémorisation de la forme orthographique des mots et l'établissement de liens entre cette forme orthographique, la forme phonologique et le sens correspondants. Cette procédure requiert donc de greffer une acquisition nouvelle, la forme orthographique du mot, sur des connaissances déjà établies lors de l'acquisition du langage oral et relatives à la forme orale et au sens du mot. De ce fait, l'apprentissage de la lecture sera d'autant facilité que l'enfant dispose de meilleures compétences langagières. Lorsque l'enfant possède un bon niveau de vocabulaire oral, apprendre à lire consistera le plus souvent à rencontrer des mots déjà connus à l'oral et donc à acquérir leur seule forme orthographique. Au contraire, l'enfant dont le langage oral est

pauvre devra le plus souvent lors de sa rencontre avec le mot écrit mémoriser non seulement sa forme orthographique mais également sa forme phonologique et son sens. Il est donc important que l'enfant aborde la lecture avec le meilleur niveau de langage oral possible, ce qui implique un travail spécifique d'enrichissement du vocabulaire (et de la syntaxe) en maternelle. Il est également important que le maître de CP introduise à l'oral les mots et les constructions syntaxiques qui seront rencontrés en lecture et s'assure que l'enfant maîtrise leur sens.

Dynamique d'acquisition des procédures de lecture

On a longtemps pensé qu'il y avait préférence de la procédure analytique sur la procédure lexicale. Des études récentes montrent qu'en fait les deux procédures se développent quasi-conjointement et coexistent dès le tout début de l'apprentissage de la lecture (Bosse et al., 2003 ; Martinet et al., 2003). Il semble en outre qu'elles entretiennent des relations étroites et que le développement de chacune d'elle contribue au développement de l'autre. Il est ainsi largement admis que la procédure analytique contribue au développement de la procédure lexicale (Share, 1995, 1999). L'enfant qui rencontre un mot nouveau à l'écrit (exemple : « four ») va le traiter analytiquement. Il va décomposer ce mot en graphèmes (« f » - « ou » - « r ») et associer à chaque graphème le phonème correspondant (« f » → /f/ - « ou » → /u/ - « r » → /R/); les phonèmes successivement générés seront ensuite fusionnés de façon à recréer la forme phonologique du mot (/fuR/). Cette forme générée va conduire à évoquer la forme phonologique connue de l'enfant et le sens du mot ce qui va permettre à l'enfant de mémoriser la forme orthographique du mot en relation avec ses autres connaissances sur le mot (forme phonologique et sens) et ainsi d'enrichir ses connaissances lexicales. La mise en évidence de cette capacité d'auto-apprentissage lexical à partir d'un traitement analytique souligne encore l'importance de la maîtrise des correspondances grapho-phonologiques qui non seulement sont nécessaires à l'acquisition de la procédure analytique de lecture mais également contribuent au développement de la procédure lexicale. Il semble cependant que de bonnes capacités de traitement analytique, si elles contribuent à l'enrichissement des connaissances lexicales, ne sont pas déterminantes dans la mise en place de la procédure lexicale. En effet, il est par ailleurs établi que certains enfants dyslexiques parviennent à développer de bonnes connaissances lexicales en dépit d'un dysfonctionnement majeur de la procédure analytique alors que d'autres ne développent quasiment aucune compétence orthographique en dépit d'une bonne maîtrise de la procédure analytique. Il n'y a pas de consensus aujourd'hui quant à la nature des pré-requis à l'établissement de la procédure lexicale. Des recherches menées à Grenoble par mon équipe défendent l'idée que de bonnes capacités de traitement visuo-attentionnel sont indispensables à son développement. Je me permettrai de développer cette hypothèse qui a déjà fait l'objet de plusieurs publications internationales et qui semble donc cautionnée par au moins une partie de la communauté scientifique (Ans et al., 1998 ; Valdois et al., 2003). L'hypothèse visuo-attentionnelle soutient que la création en mémoire d'une trace orthographique du mot n'est possible que si l'enfant est capable de distribuer son attention visuelle de façon harmonieuse sur l'ensemble des lettres qui composent le mot. Cette hypothèse est confortée par l'étude de larges populations d'enfants scolarisés en primaire qui montre des corrélations fortes entre leurs aptitudes visuo-attentionnelles et leur niveau de lecture (et d'orthographe). On a par ailleurs pu établir que les capacités visuo-attentionnelles contribuent au niveau de lecture des enfants indépendamment de leurs compétences phonologiques.

En résumé, les connaissances actuelles sur l'acquisition de la lecture montrent que l'apprentissage de la lecture repose sur le développement de deux types de procédures : une procédure analytique reposant sur l'acquisition des correspondances grapho-phonologiques et

une procédure lexicale reposant sur la mémorisation de la forme orthographique des mots en relation avec leur phonologie et leur sens. La conscience phonémique apparaît comme un pré-requis à l'établissement de la procédure analytique alors que de bonnes capacités de traitement visuo-attentionnel pourraient être nécessaires à l'acquisition de la procédure lexicale.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent avoir des origines multiples et revêtir des formes très différentes (voir ONL, 1998 ; Kail & Fayol, 2000 ; Gombert et al., 2000).

Origine environnementale

Parmi les sources possibles de difficultés d'apprentissage de la lecture, on peut retenir une origine environnementale : les enfants de milieu socio-culturel défavorisé risquent davantage de prendre du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieu plus favorisés. Les raisons profondes de ces difficultés d'apprentissage sont certainement multiples combinant des aspects affectifs et motivationnels ainsi que des dimensions langagières. Ce dernier aspect semble cependant déterminant : ces enfants présentent souvent un niveau de vocabulaire limité et une syntaxe pauvre. Ils sont peu familiers avec les livres et ont rarement bénéficié de l'oralisation de textes écrits (lecture d'histoires par les parents). Leur compréhension des textes écrits, même oralisés, reste superficielle dans la mesure où ils ont du mal à faire des inférences, traiter les anaphores ou les constructions syntaxiques complexes. Il est important de noter que les difficultés de ces enfants mauvais lecteurs ne sont pas à mettre sur le compte d'un trouble cognitif. Ils sont a priori capables d'apprendre comme n'importe quel autre enfant mais ne rencontrent pas dans leur environnement les stimulations nécessaires à l'acquisition d'un niveau de langage compatible avec les exigences scolaires. L'école a un rôle important à jouer dans ce contexte en essayant notamment de réduire les inégalités langagières avant l'entrée au CP et l'abond de la lecture. Le rôle et la responsabilité de l'école sont d'autant plus engagés que ces enfants ne bénéficient d'aucun soutien à la maison susceptible de les aider à surmonter leurs difficultés.

Origine sensorielle

Des difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent également être secondaires à un trouble sensoriel. Un trouble sévère de la sphère auditive ou visuelle est en général diagnostiqué très tôt bien avant l'âge de l'apprentissage de la lecture et les enfants qui en sont atteints bénéficient en général d'un enseignement spécialisé. Cependant, des troubles plus légers peuvent passer inaperçus et se révéler à travers les difficultés d'apprentissage de la lecture. Un trouble auditif léger peut être responsable du faible niveau de langage oral de l'enfant, de sa faible participation en classe, d'une fatigabilité ou d'épisodes d'inattention rendant mal aisé l'apprentissage de la lecture. De la même façon, des troubles visuels légers (hypermétropie, astigmatisme, problème de convergence) peuvent entraîner des maux de tête lors de la lecture, une gêne visuelle et une fatigabilité entraînant des difficultés d'apprentissage.

Origine Cognitive

La question du niveau intellectuel a également été souvent discutée en relation avec les difficultés d'apprentissage de la lecture. L'enfant qui dispose de capacités intellectuelles limitées rencontrera plus souvent qu'un autre des difficultés d'apprentissage qui, d'ailleurs, ne se limiteront pas à la lecture. En fait, un faible niveau intellectuel n'entraîne pas

nécessairement des difficultés en lecture, en tout cas pas au niveau de l'identification des mots écrits.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent également être secondaires à un trouble de l'identification des mots écrits, ce qui est caractéristique des dyslexies développementales. Les nombreuses études menées auprès d'enfants dyslexiques ont montré que nombre d'entre eux présentent un déficit phonologique : celui-ci se manifeste par des difficultés au niveau du langage oral (difficulté à trouver ses mots, déformation de mots, difficultés en répétition) et en mémoire verbale à court terme (rétention de séries de mots ou de chiffres) ainsi que par un trouble de la conscience phonémique. Ces enfants ont beaucoup de mal à identifier les phonèmes à l'intérieur des mots parlés et à les manipuler volontairement. Ce trouble de la conscience phonémique interfère avec l'acquisition des correspondances grapho-phonologiques et entraîne un dysfonctionnement de la procédure analytique. En conséquence, ces élèves ont beaucoup de mal à décoder les mots nouveaux ce qui entraîne des difficultés majeures en début d'apprentissage où la plupart des mots rencontrés sont inconnus de l'enfant sous leur forme écrite. Dans la mesure où la procédure analytique participe au développement des connaissances lexicales, ces élèves n'acquièrent ces connaissances qu'avec retard. Leur trouble a donc des répercussions directes sur la mise en place de la procédure analytique de lecture et secondaires sur l'établissement de la procédure lexicale. On sait par ailleurs que les difficultés qu'ils rencontrent sont persistantes, des séquelles étant encore présentes à l'âge adulte même lorsque le trouble est relativement bien compensé. A l'école, ces élèves sont souvent très en difficulté au CP dès que l'on aborde l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques alors qu'ils peuvent par ailleurs parvenir à reconnaître d'emblée un certain nombre de mots très familiers. Ils participent souvent assez peu à l'oral en classe et il n'est pas rare que des difficultés à installer le langage oral n'aient été signalées dès la maternelle. Lorsqu'ils tentent de décoder un mot, les erreurs sont souvent nombreuses et consistent souvent à substituer un son pour un autre, notamment lorsqu'ils sont phonologiquement proches (confusions p/d, t/d, k/g par exemple). Les difficultés sont également présentes en dictée avec une production qui souvent ne respecte pas la forme sonore du mot dicté. Il existe cependant une forte variabilité inter-individuelle liée en partie au degré de sévérité du trouble phonologique.

Cependant, tous les enfants dyslexiques ne présentent pas le tableau clinique décrit précédemment. D'autres enfants dyslexiques ont, au contraire, de bonnes capacités de traitement phonologique si bien qu'ils ne présentent ni trouble du langage oral, ni déficit de la mémoire verbale ni trouble de la conscience phonémique. Ces enfants disposent le plus souvent d'une procédure analytique de lecture relativement efficace mais ne parviennent par contre pas à acquérir des connaissances lexicales. La lecture est lente et laborieuse et les mots sont toujours décodés comme s'ils étaient vus pour la première fois même quand ils sont très courants et devraient être familiers à l'enfant. Les difficultés se manifestent surtout lors de la lecture des mots irréguliers (tels que « sept », « hier » ou « écho »). En fait, ces enfants ne parviennent pas à mémoriser la forme orthographique des mots ce qui les empêche de les reconnaître d'emblée lorsqu'ils les rencontrent en lecture et entraîne un trouble majeur de l'orthographe d'usage. En fait, les mots même très fréquents sont écrits comme ils se prononcent sans aucun respect de leur orthographe (e.g., avec → avaique ; verbe → vairebe). Bien que l'origine de leurs difficultés soit encore controversée, il semble que ces enfants présentent un trouble visuo-attentionnel qui les empêche de traiter simultanément l'ensemble de la séquence orthographique du mot. C'est un peu comme s'ils ne pouvaient appréhender qu'un nombre très limité des lettres qui le composent, en une seule prise d'information visuelle. Les manifestations de ce trouble au niveau scolaire peuvent être assez variables selon

le degré de sévérité du trouble visuo-attentionnel. Il se peut cependant que les difficultés passent inaperçues au CP dans la mesure où l'enfant progresse quant à l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques. C'est ensuite souvent la lenteur de lecture qui alerte l'enseignant et plus encore, les difficultés en orthographe.

Représentativité des différents groupes

Nous ne disposons pas d'étude épidémiologique à grande échelle permettant de déterminer la proportion d'enfants scolarisés qui présentent une dyslexie développementale en France. Une enquête réalisée dans l'Union Européenne (Vianello et Monica, 1995) montre que 16 à 24 % des élèves ont des Besoins Éducatifs Spéciaux parce qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage. Ce rapport différencie trois types d'élève en situation « d'échec scolaire » en fonction des causes de leurs difficultés : 2-3 % ont une déficience avérée : sensorielle, motrice, mentale, autisme ; 4-6 % ne souffrent pas des déficiences précédentes, mais présentent des « troubles spécifiques des apprentissages » (dyslexie, dysphasie, dyspraxie...) ; 10-15 % ont des retards dont les causes sont attribuées à des déterminants, économiques, sociaux, culturels, psychologiques ou pédagogiques.

Une majorité d'enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture sont donc des enfants sans trouble cognitif qui ne disposent pas de stimulations socio-éducatives suffisantes. Il est également important de noter que le manque de stimulation dont ils souffrent peut avoir des conséquences sur le système d'identification des mots très proches de celles que présentent les enfants dyslexiques suite à un trouble cognitif. Un faible niveau de langage oral ralentit la prise de conscience de l'existence d'unités à l'intérieur des mots parlés et nuit au développement de la procédure analytique de lecture. L'acquisition d'une mémoire orthographique des mots nécessite des rencontres fréquentes avec le langage écrit et une activité de lecture autonome peu pratiquée par ces enfants. Un simple retard d'apprentissage de la lecture peut donc avoir des conséquences graves et se traduire par un niveau de performance en lecture aussi faible que celui des enfants dyslexiques. Par contre, un entraînement systématique des procédures déficitaires est beaucoup plus efficace chez les enfants qui présentent un retard simple que chez les enfants dyslexiques.

Prévenir les difficultés d'apprentissage

La préoccupation principale de l'école doit être de prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture. Ceci implique de concentrer les efforts sur les années cruciales pour l'apprentissage de la lecture, la grande section de maternelle et le CP. En effet, les recherches effectuées jusqu'ici ont permis de montrer que nombre de compétences nécessaires à la lecture peuvent être entraînées et développées bien avant l'entrée au CP (Ehri et al., 2001). Le rôle des enseignants de maternelle est donc fondamental. Il leur incombe d'une part de repérer le plus tôt possible les élèves à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage de la lecture et d'autre part de proposer des exercices permettant de développer les aptitudes langagières et la conscience phonologique. Cet effort doit être poursuivi en CP parallèlement à un apprentissage de la lecture favorisant l'acquisition des conversions graphèmes-phonèmes ainsi que le développement d'un vocabulaire orthographique. L'apprentissage de la lecture devrait également se poursuivre en CE1 dans l'idée de renforcer les connaissances lexicales et grapho-phonémiques des élèves.

Développer les aptitudes langagières

Nous avons vu que le niveau de langage oral des enfants (niveau de vocabulaire, maîtrise du sens, compréhension syntaxique) est déterminant dans l'acquisition de la lecture. Un travail

spécifique sur l'oral doit donc être au centre des préoccupations des maîtres et maîtresses de maternelle afin que les élèves abordent l'apprentissage de la lecture au CP avec le meilleur niveau de langage possible. Ce travail doit avoir pour objectif d'enrichir le vocabulaire de l'enfant, préciser le sens des mots en les utilisant dans des contextes variés et les confronter à des structures syntaxiques plus complexes que celles du langage conversationnel. Un moyen simple de remplir ces objectifs est d'oraliser des textes écrits. Ce sont en effet les textes de littérature jeunesse qui permettent le plus facilement d'introduire du vocabulaire nouveau et des structures syntaxiques variées. On peut donc conseiller aux enseignants de lire des histoires à haute voix ; il convient même de relire plusieurs fois la même histoire si l'on veut que les enfants s'imprègnent du sens des mots et de la structure du texte. Il est également important de permettre à chaque élève de s'exprimer à haute voix dans le contexte de la classe ou dans de petits groupes de niveau, ce qui permettra à la fois à l'enseignant de repérer l'existence d'éventuelles difficultés (déformations de mots, erreurs syntaxiques) et de les corriger. Il est également important au CP que l'enseignant vérifie que le vocabulaire et les structures syntaxiques qui vont être abordés en lecture sont connus des élèves à l'oral. Une première source d'hétérogénéité des élèves et d'inégalité dans l'apprentissage de la lecture est à rechercher au niveau du langage oral. Il est donc important que le vocabulaire et les structures syntaxiques soient travaillés à l'oral avant de les aborder dans le contexte de la leçon de lecture. Ce principe général reste vrai tout au long de la scolarité primaire, un travail à l'oral devant être systématiquement mené préalablement (introduction du vocabulaire nouveau, expressions, syntaxe) et parallèlement (reformulation du texte, recherche de synonymes, travail sur la morphologie) aux lectures.

Développer la conscience phonologique

Développer chez l'élève de maternelle une bonne conscience phonologique est également une des conditions au développement de bonnes aptitudes de lecture. Pour cela, il ne suffit pas de proposer des comptines et de sensibiliser l'enfant à certaines assonances (chansons, poésie). Il faut également proposer des exercices spécifiques d'entraînement suivant une progression claire. Il faudra ainsi entraîner l'élève à identifier les unités syllabiques (repérer une syllabe dans un mot, taper dans ses mains le nombre de syllabes du mot, omettre ou intervertir certaines syllabes) et le sensibiliser aux rimes (reconnaître que deux mots riment, rechercher des mots qui riment..). Un travail explicite sur le phonème n'a pas sa place en maternelle ; par contre, l'enseignant peut introduire des mots qui ne se différencient que par un phonème (e.g., table, sable, fable, cable..) pour attirer l'attention de l'élève sur l'unité discriminante. Il peut également proposer des mots qui commencent par le même phonème et entraîner l'élève à identifier l'intrus qui se sera glissé parmi eux. Il existe aujourd'hui des outils d'entraînement de la conscience phonologique pour les élèves pré-lecteurs qui peuvent aider le maître (mallette entraînement phonologique, éditions la Cigale; Enseigner la lecture au cycle 2, Nathan. Voir site de référence pour matériel pédagogique d'entraînement phonologique : <http://www.grenoble.iufm.fr/research/cognosciences/Pedagogique.html>). De tels entraînements devraient être systématiquement proposés en maternelle dans la mesure où toutes les études sur le sujet ont montré qu'un entraînement de ce type avait un effet bénéfique sur l'apprentissage ultérieur de la lecture. De la même façon, il a été montré qu'un travail systématique d'entraînement de la conscience phonémique auprès d'enfants de CP améliore leur niveau de lecture. Il est donc important d'entraîner systématiquement l'enfant à l'identification et à la manipulation des phonèmes parallèlement au travail mené sur les conversions graphèmes-phonèmes.

Apprentissage du nom des lettres

Plusieurs études ont également montré que l'apprentissage du nom des lettres de l'alphabet en maternelle est un élément important pour la prise de conscience de l'existence d'unités à l'intérieur des mots écrits et que cette connaissance est prédictive du niveau ultérieur de lecture. Il ne s'agit pas ici de faire apprendre aux élèves la seule comptine de l'alphabet mais bien de développer leur capacité à identifier chacune des lettres de l'alphabet ; Ainsi, l'élève qui écrit son prénom en lettres-bâtons prendra-t-il conscience non seulement que la séquence écrite globale a une identité propre, puisqu'elle correspond à son prénom, mais également qu'elle est composée d'unités (les lettres) qui sont elles-mêmes individualisables puisqu'elles portent un nom. L'apprentissage du nom des lettres en maternelle permettrait ainsi d'attirer l'attention de l'enfant sur la nature segmentale du langage écrit, étape indispensable à la prise de conscience de la nature segmentale du langage oral nécessaire au développement de la conscience phonologique. L'apprentissage du nom des lettres n'a pas sa place en CP où c'est la connaissance du son correspondant à chaque lettre ou groupe de lettres qui devient pertinente.

Entraînement visuel

Le mot est un objet visuel très particulier et il est de plus en plus largement admis que la lecture requiert une spécialisation des capacités de traitement visuel. Il est donc important de développer chez les élèves de maternelle des capacités de traitement visuel les préparant à aborder l'analyse de mots dans le contexte de phrases ou de textes. La « lecture » d'images est une première étape de cet apprentissage qui peut commencer très tôt bien avant la grande section de maternelle. Les personnes illettrées n'analysent pas les images comme nous le faisons car la scène visuelle en deux dimensions n'est pas une simple reproduction des scènes visuelles de notre environnement (en trois dimensions). L'enfant doit être fréquemment confronté à des images afin d'en percevoir les différents éléments et d'analyser les relations qu'ils entretiennent. Un travail systématique de lecture d'images est d'autant plus nécessaire que les élèves évoluent dans un contexte qui les confronte peu à ce type de matériel.

Le mot est un objet visuel particulier car il est composé de lettres qui sont souvent proches visuellement (exemple : e/c, n/m, P/R) et qui pour plusieurs d'entre elles ne se différencient que par leur orientation (exemple : u/n, p/b/d/q). La prise en compte de l'ordre de ces lettres dans la séquence est également fondamental pour un décodage réussi du mot (exemple : chien/chine/niche). On peut très tôt entraîner ces différentes aptitudes (discrimination, identification, orientation, codage positionnel) avec du matériel non verbal (couleurs, signes, dessins, formes géométriques) chez les tout petits et avec du matériel verbal (lettres ou chiffres) par la suite. Un travail de discrimination et d'identification portant sur des mots ou graphèmes doit encore être proposé en CP pour centrer l'attention de l'élève sur les caractéristiques physiques du mot écrit parallèlement à d'autres exercices qui développeront plutôt la sensibilité de l'élève à ses caractéristiques sonores.

En résumé, un travail systématique en maternelle (notamment grande section) visant à développer les connaissances langagières et morpho-syntaxiques des élèves, leur conscience phonologique, leur connaissance du nom des lettres et leurs capacités de traitement visuel sont les différentes dimensions qui semblent aujourd'hui susceptibles d'améliorer l'apprentissage ultérieur de la lecture. Les différences inter-individuelles quant à la compétence des élèves sur ces différentes dimensions sont sans doute en grande partie responsables de la forte *hétérogénéité* des classes et de l'inégalité des élèves face à l'apprentissage de la lecture. En CP, on peut préconiser une place plus importante de l'oral et de la conscience phonémique parallèlement à l'apprentissage des relations graphèmes-phonèmes.

Repérer Les élèves en difficulté

Tous les exercices précédemment cités pour aider les enfants à aborder la lecture dans de meilleures conditions doivent également être prétexte à déceler des difficultés précoces susceptibles d'interférer avec cet apprentissage. Le maître doit être sensible à l'existence en maternelle de certaines particularités telles que : l'enfant ne s'exprime jamais oralement en situation de classe, il est inintelligible, les mots produits sont déformés, l'ordre des mots dans la phrase n'est pas respecté, il utilise un style télégraphique, il cherche ses mots, le vocabulaire est pauvre, il ne comprend pas les consignes, il ne peut répéter une phrase courte. Il est vrai que plus les enfants sont jeunes plus l'existence de certaines de ces particularités peut ne pas refléter un réel trouble du langage. Il existe donc des outils permettant aux professionnels de l'Education Nationale (enseignant, médecin scolaire, maître spécialisé) d'effectuer très tôt (dès la petite section de maternelle) une évaluation du niveau de langage oral afin de dépister ceux de leurs élèves pour lesquels un bilan spécifique doit être demandé (Chevrie-Muller et al., 1994 ; Épreuves de Repérage des Troubles du Langage à 4 et 6 ans : ERTL4, ERTL6). Toute difficulté de production orale persistant en grande section de maternelle doit conduire à demander conseil auprès de professionnels spécialisés.

Tout élève de grande section doit également démontrer un bon niveau de conscience phonologique. Il doit notamment être capable de repérer les syllabes d'un mot et les manipuler, suite à un entraînement explicite. Ceux qui n'y parviennent pas sont des enfants potentiellement à risque de développer des troubles de la lecture pour lesquels un bilan doit être demandé. Le bilan de santé (BSEDS Bilan de Santé 5-6 ans pour l'évaluation des aptitudes cognitives essentielles à l'apprentissage de la lecture) proposé par les médecins scolaires est un outil susceptible d'aider à repérer ces enfants à risque.

Les enfants en difficulté de lecture à la fin du CP devraient tous faire l'objet d'un signalement et d'une évaluation spécifique. L'ODEDYS (outil de dépistage des dyslexies, Zorman et al., 2002) a été en particulier élaboré dans le but de dépister les élèves dyslexiques (à partir du CE2) ou susceptibles de présenter une dyslexie (en CE1). Cet outil peut s'avérer précieux pour la mise en évidence des dysfonctionnements cognitifs qui entravent l'apprentissage de la lecture.

Aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture

On peut imaginer diverses façons d'aider les élèves en difficulté, allant d'aménagements scolaires à une pédagogie mieux adaptée ou un soutien personnalisé mais il convient d'adapter l'aide à la nature des difficultés.

Proposer des aides spécifiques

Comme nous l'avons vu précédemment des exercices d'entraînement de la conscience phonologique ou du traitement visuel, ou encore des exercices d'enrichissement du langage oral, peuvent être proposés à toute la classe en grande section de maternelle ou en CP et s'avérer bénéfiques à la plupart des enfants. Ils peuvent par la suite être proposés de façon plus spécifique et ponctuelle à ceux des élèves qui présentent des difficultés dans une ou plusieurs de ces dimensions. L'aide proposée à l'école devra alors s'appuyer sur un bilan permettant de déterminer quelles sont les dimensions qui posent problème à l'enfant et ne se sont pas normalement mises en place. Dans le cadre de retard simple, un travail spécifique par petits groupes de niveau ou avec un maître spécialisé devrait permettre une amélioration substantielle des performances en lecture. Les troubles dyslexiques sont souvent plus résistants et ne s'amendent qu'avec le temps, souvent après plusieurs années de scolarité.

Des aménagements scolaires

Dans le cas des enfants dyslexiques, le rôle de l'école est avant tout de leur permettre d'acquérir les connaissances requises par leur niveau de classe en dépit des difficultés persistantes de lecture et d'orthographe. Ceci nécessite un certain nombre d'aménagements qui peuvent assez facilement être proposés par les enseignants tant en primaire qu'en secondaire (voir le chapitre de M.F. Devaux, Actes de l'Université d'Automne, Allevard les bains, Octobre 2002 sur le site du Laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissage, IUFM de Grenoble). Donner une leçon photocopiée à un élève qui ne peut écrire sous dictée et copie difficilement est un moyen de s'assurer qu'il dispose du matériel nécessaire à l'apprentissage. Lire les consignes et les expliciter avant de proposer un exercice, ne pas pénaliser les fautes d'orthographe à l'écrit mais juger sur le contenu ou encore interroger l'élève à l'oral régulièrement afin de mieux évaluer l'état de ses connaissances sont des possibilités parmi d'autres que l'enseignant pourra exploiter pour l'évaluer à sa plus juste valeur.

Il est également nécessaire d'accorder un temps supplémentaire à ses élèves lors des contrôles et de les faire bénéficier d'un tiers temps aux examens. Il est aujourd'hui possible d'obtenir des secrétaires lors des examens pour les enfants les plus déficitaires et certains enfants bénéficient de prêts d'ordinateur avec système de reconnaissance vocale. Ces pratiques pourraient également avoir leur place en classe au quotidien tout au moins dans les cas les plus graves. Il est probable que l'aide aux enfants dyslexiques et plus largement à tous ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage devra s'intensifier dans les années à venir. Cette aide ne doit d'ailleurs pas s'arrêter au primaire mais se poursuivre tout au long de la scolarité au collège, au lycée et même dans les classes supérieures.

Une reconnaissance du trouble

Mais plus que toute aide, l'enfant dyslexique réclame une reconnaissance de son trouble dont les conséquences sont trop souvent encore interprétées comme témoignant d'un déficit intellectuel ou d'un manque de travail. L'enfant dyslexique est un enfant qui travaille souvent plus qu'un autre pour des résultats médiocres sans commune mesure avec les efforts consentis. Il est donc important de reconnaître ses efforts et de valoriser ses progrès même si la performance reste globalement en deçà de celle attendue pour son niveau de classe. Avoir systématiquement zéro en dictée malgré les prises en charge orthophoniques et l'aide d'un maître spécialisé découragerait n'importe quel élève alors que passer de 40 fautes à 15 fautes dénote un progrès important même si la performance reste faible. Il est important que l'enseignant encourage les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture, les aide de façon spécifique à pallier leurs difficultés et les valorise le plus souvent possible dans d'autres domaines, sportifs ou artistiques par exemple. Valoriser les progrès de l'élève et souligner ses points forts sont les conditions sine qua non pour qu'il ne se retrouve pas en marge du système scolaire (rejet de l'école, marginalisation, agressivité, dépression...) faute d'avoir pu y être intégré.

Coordination des différents intervenants

L'enfant en difficulté d'apprentissage de la lecture est un enfant qui bénéficie souvent d'autres prises en charge à l'école ou à l'extérieur de l'école. Il est très important que l'ensemble des aides qui lui sont apportées soient coordonnées et que le travail de chaque intervenant s'inscrive dans un projet d'ensemble. L'enfant doit se sentir au centre d'un réseau de professionnels qui échangent régulièrement et coordonnent leurs efforts. L'enseignant doit apprendre à travailler avec ces différents professionnels (médecin et infirmière scolaire, psychologue, orthophoniste) et intégrer son travail dans le projet d'ensemble défini en équipe. L'échange avec les professionnels spécialisés sur les troubles des apprentissages lui assurera une meilleure connaissance non seulement des difficultés de l'enfant mais également de ses points forts ; Connaître les méthodes proposées en rééducation pour pallier les difficultés de

l'élève lui permettra par exemple de l'encourager à utiliser les stratégies qui lui ont été apprises. Les examens spécialisés pratiqués ont souvent des conséquences pratiques directes qui peuvent immédiatement être exploitées en classe et conditionner aussi bien la place que l'élève doit occuper en classe (plus ou moins près du tableau, à droite ou à gauche..), que les situations à éviter (copie de mots ou de textes, lecture à haute voix devant la classe..) et celles qui devraient être favorisées (expression orale, travail en petits groupes de niveau, exercices spécifiques..). L'enseignant a donc tout à gagner des échanges avec les autres intervenants ; il devrait par ailleurs bénéficier d'une formation spécifique relative aux troubles des apprentissages.

Références

- Ans, B., Carbonnel, S. & Valdois, S. (1998). A connectionist multiple-trace memory model for polysyllabic word reading. *Psychological Review*, 105, 678-723.
- Bosse, M. L., Valdois, S. & Tainturier, M.J. (2003). Analogy without priming in early spelling development. *Reading and Writing*, 16, 7, 693-716.
- Chevrie-Muller, C., Goujard, J., Simon, A.M. et al. (1994). Questionnaire « Langage et comportement – 3 ans ½ », Editions PDG communication, Paris.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R. Mousty, Ph. & Fayol, M. (2000). Enseigner la lecture: apprendre à lire au cycle 2. Paris: Nathan Pédagogie.
- Kail M. & Fayol M. (2000). *Acquisition du langage*, Paris: PUF (collection: Psychologie et Sciences de la pensée).
- Martinet, C., Valdois S. & M. Fayol (sous presse). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*.
- Observatoire National de la Lecture (1998). Apprendre à lire. Paris, CNDP : Editions Odile Jacob.
- Zorman, M., Valdois, S. & Jacquier-Roux, M. (2002). ODEDYS : Un outil de dépistage des dyslexies développementales. Diffusé en accès libre sur le site internet du laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissage de l'IUFM de Grenoble.
<http://www.grenoble.iufm.fr/recherch/cognisciences/index.html>