

DIFFICULTÉ DE MAÎTRISE DU LANGAGE OU DYSLEXIE

Patrice HEEMS

Ecole P. & M. Curie, Fresnes-sur-Escaut

Marie-Fabienne DESPREZ

Ecole élémentaire, Tourcoing

Isabelle LEMPENS

Ecole Lakanal, Lille-Fives

COLLOQUE SUR LES DYSLEXIES, LUNDI 17 MARS 1997, LILLE

Au départ nous étions ravis. La dyslexie, comme tout le monde, nous en avons entendu parler mais nous ne savions pas trop ce que c'était exactement. Nous imaginions un vague problème de confusion de lettres, d'inversion de syllabes : c'était assez nébuleux. Les uns comme les autres, nous étions tombés par hasard sur une invitation qui nous donnait une amorce de réponse. On y trouvait en effet, en haut à gauche un extrait du Bulletin Officiel du 25 janvier 1990¹ qui nous avait tout de suite interpellé : « de nombreux enfants souffrent de troubles de la maîtrise du langage oral et/ou du langage écrit. Il est convenu de regrouper ces troubles, quelle que soit leur origine ou leur intensité... sous le nom de dyslexie ».

Somme toute on allait parler de nos élèves. Des enfants qui présentent des troubles du langage, en CLAD ou en CLIS ça ne manque pas. C'est même pour cela qu'ils sont nos élèves : parce qu'ils ont du mal à parler, à lire ou à écrire (et aussi à compter, à

1. Note de service n° 90 023 du 25/01/90 : « Recommandations et mesures en faveur des élèves rencontrant des difficultés particulières dans l'apprentissage du langage oral et écrit ». Voir annexe.

raisonner, à mémoriser, à rester assis, à... mais c'est une autre histoire !). Dyslexie, nous venions de le comprendre, c'était donc le « gros mot » officiel pour désigner les difficultés d'apprentissage en lecture. Eh, David ! Eh Khamel ! Eh Céline j'ai une bonne nouvelle pour vous ! Vous n'êtes plus des enfants en difficulté scolaire : vous êtes dyslexiques ! Vous devez être fiers d'avoir maintenant une belle étiquette avec ce joli mot que vous n'arriverez malheureusement jamais, c'est plus que probable, à prononcer ou à écrire correctement.

Le programme de ce « Colloque sur les Dyslexies » était alléchant : plusieurs communications étaient annoncées qui devaient nous renseigner sur les aspects neurologiques ou linguistiques de la dyslexie ou sur les rééducations possibles. On nous promettait la rencontre de professionnels d'horizons divers (médecins, orthophonistes, rééducateurs, etc.) afin que « [la réunion] des expériences, compétences, et énergies » favorise « les aménagements pédagogiques adaptés » à la progression des enfants concernés. Une surprise d'importance cependant : on ne parlait pas de communication émanant d'un professionnel de l'Education Nationale. Voilà qui laissait craindre qu'une fois de plus, la part laissée à la pratique sur le terrain soit restreinte.

17 mars, 9 h 30. Nous sommes nombreux dans le grand amphithéâtre du grand palais à Lille. On y reconnaît notamment de nombreux instituteurs AIS.

LA CONCEPTION ORGANICISTE

La première communication, faite par le Professeur Vallée du CHRU de Lille nous apprend que les études neuroradiologiques démontrent « l'existence d'une fréquence nettement plus élevée de symétrie du planum temporal chez les dyslexiques, par rapport à des sujets normaux »². En clair cela signifie que l'on a normalement une partie du cerveau, à gauche si on est droitier, qui est plus développée que l'autre. Sauf si on est dyslexique. Pour nous autres profanes, c'est un peu obscur. Evidemment nous acceptons cette information en confiance quoique nous soyons un peu surpris du manque de précisions à propos des sources des recherches sur lesquelles s'appuie cette démonstration. Une étude fondée sur un échantillon de 19 cas, par exemple, est-elle tenue pour valide dans le milieu médical ? Et sur quels critères ces 19 enfants réputés dyslexiques ont-ils été choisis ? Nous aurions aimé le savoir.

En écoutant la démonstration du Professeur Vallée, on se souvient de Fijalkow. Il dénonce en effet, dans la conception organiciste de l'apprentissage de la lecture, la faiblesse des plans expérimentaux : échantillonnages souvent limités et critères de définition du mauvais lecteur peu contrôlés³.

Il n'empêche, pauvre David, pauvre Khamel, pauvre Céline que vous avez peut-être le cerveau symétrique ! Et comment cela s'attrape-t-il un cerveau symétrique ? Et bien justement on ne sait pas. Est-ce que c'est congénital ou est-ce justement parce que, comme vous, on est très en retard dans l'apprentissage de la lecture que cette zone

2. Extrait des actes du colloque, communication du Professeur Vallée.

3. Jacques Fijalkow, *Mauvais lecteur, pourquoi ?*, 1996, P.U.F, p. 13.

du cerveau non stimulée ne se développe pas normalement ? Personne aujourd'hui ne semble capable de répondre. Toujours l'éternel débat de l'inné et de l'acquis, de la poule ou de l'oeuf. Nous, ce qui nous intéresserait surtout, ce serait de savoir si cela se soigne. Patience ! Une communication est prévue sur le thème des rééducations de la dyslexie. Nous avons hâte de savoir ce qu'il faut faire pour vous David, Khamel, Céline : on ne peut quand même pas vous laisser avec votre cerveau de travers.

LA CONCEPTION INSTRUMENTALE ET COGNITIVISTE

En attendant, voici la deuxième communication : Jésus Alegria, du laboratoire de psychologie expérimentale de l'Université Libre de Bruxelles va nous parler des « aspects métaphonologiques des problèmes d'acquisition de la lecture ». Et on prendrait bien une petite aspirine !

En fait ce n'est pas si compliqué que cela. Il est passionnant tout compte fait ce Monsieur Alegria et on retient surtout qu'il nous explique que les enfants à qui on a proposé des activités relatives à la conscience phonique (la prise de conscience du fonctionnement de l'écrit en tant que code alphabétique) en maternelle sont statistiquement moins en échec lorsqu'ils abordent l'apprentissage de la lecture (peut-être que la dyslexie n'est pas congénitale après tout, puisque l'on peut la prévenir !). L'analyse phonologique n'est pas naturelle, elle s'apprend et cet apprentissage est plus qu'utile. Merci de nous le confirmer. Il ne nous reste plus qu'à répandre la bonne parole auprès de nos collègues.

C'est ensuite au tour de Séverine Casalis du laboratoire de psychologie cognitive de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 de nous parler des « paramètres de la dyslexie : reconnaissance de mots et dyslexie de l'enfant ». On « décroche » un peu mais on note tout de même que selon Frith, l'apprentissage se fait en trois étapes successives et incontournables : en l'occurrence le stade de la stratégie logographique (« caractérisée par un traitement global et uniquement visuel des mots. Les indices pertinents pour le traitement de l'information sont les traits visuels saillants, aucune information de nature phonologique ne joue de rôle dans cette procédure. »⁴), puis le stade de la stratégie alphabétique (« L'enfant, pour lire, s'appuie sur la connaissance qu'il a des lettres et de leur correspondant sonore. Il s'agit d'une procédure analytique, dans laquelle tous les graphèmes sont traités, décodés, les uns après les autres. Ici, l'information phonologique est centrale et, contrairement à l'étape précédente, l'identité et l'ordre de toutes les lettres sont déterminants. »⁵), et enfin le stade de la stratégie orthographique (« l'analyse du mot écrit s'effectue sur la base orthographique sans intervention de la phonologie »⁶). Les enfants dyslexiques seraient donc ceux qui n'arrivent pas à franchir ces étapes et qui restent bloqués soit au stade logographique

4. Extrait des actes du colloque, communication de Séverine Casalis.

5. Idem.

6. Idem.

soit au stade alphabétique. Cette théorie des stades a le mérite de faire apparaître qu'il existe différents types de dyslexies même si, pour S. Casalis, elle est par trop rigide.

D'ailleurs, on trouve chez Morais, une mise en question de ce modèle catégoriel. Selon lui, sur un grand échantillon, il n'apparaît pas de syndrome dyslexique spécifique, ni de sous ensemble précis de lecture déficiente⁷.

Enfin, la matinée se termine par la communication de Monique Touzin, orthophoniste dans les hôpitaux Robert Debré et Necker – Enfants Malades de Paris, à propos des rééducations de la dyslexie. En gros elle vient nous confirmer que l'essentiel de la rééducation porte sur la conscience phonique et la mise en relation entre langage oral et langage écrit.

Au fond rien de bien nouveau. L'objectif du colloque est cependant atteint et l'Inspecteur d'Académie qui viendra le clore en fin d'après-midi paraît s'en réjouir : la dyslexie semble aujourd'hui être un problème officiellement reconnu par l'Education Nationale qui doit désormais prendre en compte les enfants dyslexiques et leur proposer des structures adaptées à leurs problèmes. Alléluia, tout le monde est content.

VERS UNE DÉFINITION DE LA DYSLEXIE

Et bien non, justement, tout le monde n'est pas content ! Ça râle même beaucoup dans les rangs de l'AIS. Pourquoi ? Simplement à cause d'une toute petite phrase extraite de la définition de la dyslexie que l'on découvre dans le document de l'APEDA⁸ offert à tous les participants du colloque, définition dont on trouve confirmation dans la communication du Professeur Vallée⁹ : l'enfant dyslexique est un enfant « évoluant dans un environnement affectif, social et culturel normal ». On nous le confirmera au cours des ateliers de l'après-midi : un enfant issu de milieu défavorisé ne peut pas être reconnu comme dyslexique¹⁰.

Mon pauvre David avec ton père analphabète, mon pauvre Khamel avec tes parents au RMI, ma pauvre Céline, toi qui viens de la DDASS, on peut dire que vous ne l'aurez pas été longtemps, dyslexiques. Un toute petite phrase et vous voilà redevenus ce que vous avez toujours été : de simples mauvais élèves. Et malgré cette restriction relative au milieu social, il paraît qu'il y a 8 à 10 % d'enfants dyslexiques. Et bien, il y a de quoi s'inquiéter : si on ajoute les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture que nous connaissons surtout (c'est-à-dire ceux qui viennent d'un milieu social défavorisé) à cette proportion, pas de doute, ça doit faire du monde. Nous ne sommes pas près d'arriver à

7. José Morais, *L'art de lire*, 1994, Ed. Odile Jacob, p. 229.

8. « Prise en charge du dyslexique », Association française de Parents d'Enfants en Difficulté d'Apprentissage du langage écrit et oral.

9. « La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate et d'un environnement socioculturel suffisant ». (World Federation of Neurology 1968). Communication du Professeur Louis Vallée, in « Actes du Colloque sur les Dyslexie » 1997, APEDA, Conseil Général du Nord, Région Nord Pas de Calais, Inspection Académique du Nord.

10. On est loin du B.O. de 1990 où l'on parlait d'élèves cumulant des problèmes d'apprentissages spécifiques avec des situations socioculturelles défavorables !

ces fameux 80 % d'enfants d'une classe d'âge au niveau du bac que nous promettait, il y a quelques années, un ministre de l'Education Nationale euphorique.

Mais au fait, d'où viennent-ils ces 8 à 10 % d'enfants dyslexiques ? Qui sont-ils ? Qui a calculé leur nombre ? Et sur quels critères ? Parce que si l'on reprend cette fameuse définition de l'APEDA, quelques questions essentielles se posent :

- Une absence de « troubles sensoriels ou perceptifs », on voit bien ce que c'est.
- Une absence de « troubles psychologiques primaires prépondérants durant les apprentissages initiaux », ça se repère.
- Une « scolarisation normale », ça se mesure.
- Un « niveau intellectuel normal » situé dans « une large fourchette », c'est déjà plus flou. S'agit-il, comme le demande Morais de « distinguer deux types de handicapés de la lecture, les dyslexiques intelligents et les mauvais lecteurs *bêtes* »... « beaucoup d'enfants peu intelligents peuvent apprendre à lire, ils lisent même aussi bien que les enfants dont le Q.I. est élevé. Par conséquent, les enfants dont le Q.I. est faible et qui échouent en lecture ne doivent pas cet échec à leur Q.I. Ils présentent une déficience dont la nature n'est peut-être pas différente de celle des enfants dyslexiques. »¹¹.

Et surtout qu'est-ce donc qu'un « environnement affectif, social et culturel normal » ? Qui décide de ce qui est normal en l'occurrence ? Avec quels outils et à quel titre ?

Tous ces critères sont pourtant apparemment exigés pour être reconnu dyslexique.

Et à quoi sert-elle cette restriction relative au milieu social ? Est-ce comme nous croyons le comprendre, que l'on a voulu regrouper sous le terme de « dyslexie » les difficultés d'apprentissage dont on n'arrivait pas à expliquer l'origine. Pourquoi pas, après tout ? Mais alors, pourquoi se réjouir autant de la reconnaissance officielle de ce qui n'est alors, avouons-le, qu'une forme particulière de difficulté d'apprentissage ? En quoi l'Education Nationale peut-elle parler de « pas en avant »¹² ? Pourquoi la reconnaissance de cette difficulté comme spécifique doit-elle être considérée comme un progrès ? Pourquoi tant de bruit autour d'une difficulté scolaire qui serait différente de celle qui va de pair avec la misère, le chômage, la violence, l'alcoolisme, l'exclusion, celle de Fresnes-sur-Escaut, de Lille-Fives, du quartier de l'Alma à Roubaix ou du Pont Rompu à Tourcoing, celle des poux et de la crasse, celle des pauvres en un mot.

Nous sommes instituteurs spécialisés. C'est notre rôle que de favoriser l'intégration des enfants en difficulté scolaire. Tous les élèves en difficulté. Si notre fonction existe, c'est bien la preuve que depuis longtemps l'école se préoccupe de l'échec scolaire. Nous accomplissons cette tâche de notre mieux. C'est un combat quotidien et c'est quotidiennement que s'accomplissent des « pas en avant ». Ils ne sont certes pas très spectaculaires mais ils existent. Annoncer publiquement que l'on va

11. José Morais, *ibid.*, pp. 218 et 220.

12. Cette expression a été utilisée au cours de la conclusion du colloque.

désormais s'occuper des enfants en échec, n'est-ce pas nier d'un seul coup tout le travail accompli en RASED, en CLIS, en CLAD, en SEGPA jusqu'à aujourd'hui ?

Mais peut-être avons nous, sans nous en rendre compte, laissé de côté un certain nombre d'enfants, ce qui justifiait ce colloque et ce qui s'y est dit ? Et dans ce cas que va-t-il se passer : va-t-on créer un nouveau statut d'instituteur spécialisé dans la rééducation des dyslexies ?

Encore faudrait-il trouver une définition acceptable de la dyslexie. Et surtout, prouver la nécessité d'une pédagogie spécifique qui serait différente de celle proposée aux autres mauvais lecteurs.

En fait, le problème est ailleurs. Il se situe au niveau de l'accueil, de la reconnaissance et du respect des enfants en échec scolaire, dans la préservation nécessaire de leur estime de soi. C'est vrai que l'école ne les ménage pas. Tous, d'où qu'il viennent, dyslexiques ou non ! L'école a du mal à prendre en charge l'échec scolaire. Etre en échec scolaire, cela engendre forcément de la souffrance, pour les riches et pour les pauvres, pour les enfants intelligents et pour les ânes. A tous ceux-là, sans distinction, il faut donner les moyens et la chance d'apprendre.

ANNEXE

Enseignements élémentaire et secondaire

Recommandations et mesures en faveur des élèves rencontrant des difficultés particulières dans l'apprentissage du langage oral et du langage écrit

NOR : MENE9050053N

RLR : 514-5

Note de service n° 90-023 du 25 janvier 1990

(Éducation nationale, Jeunesse et Sports : bureau DE 13)

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation.

De nombreux enfants souffrent de troubles de la maîtrise du langage oral et /ou du langage écrit. Il est convenu de regrouper ces troubles, quelle que soit leur origine ou leur intensité et à quelque niveau de la scolarité qu'ils apparaissent, sous le nom de dyslexie.

Il s'agit de difficultés durables de l'apprentissage de la lecture obligeant l'élève, pendant de nombreuses années, à un déchiffrage lent, laborieux, patient et vigilant ; ces troubles s'associent naturellement à un certain nombre d'anomalies de l'orthographe et de l'expression écrite en général. Ainsi dyslexie et dysorthographe sont-elles étroitement liées.

Le terme de dyslexie recouvre des incapacités relatives légères, qui peuvent être aisément corrigées, aussi bien que des incapacités très graves qui méritent une prise en compte profonde et durable. Les différences de degré et/ou de nature dans les capacités à maîtriser la lecture et l'écriture expliquent la difficulté que peuvent éprouver les enseignants à distinguer chez les jeunes enfants ce qui relève du « léger retard » de ce qui relève du « trouble grave ».

Cette difficulté s'explique d'autant mieux que les incapacités des enfants peuvent toucher simultanément divers domaines, langage oral, langage écrit (lecture et orthographe), calcul, psychomotricité, latéralité, graphisme... ou l'un ou l'autre de ces domaines. Bien plus, tel enfant éprouvant des difficultés en lecture peut se montrer brillant en calcul, tandis que tel autre cumulera plusieurs troubles. Ainsi, il semble bien qu'il n'y ait pas une dyslexie, mais des enfants dyslexiques dont les difficultés ne sont pas identiques et nécessitent des prises en charge adaptées à leur nature et à leur gravité.

Les mesures à prendre relèvent donc à la fois d'un dépistage précoce des éléments révélateurs de troubles, des apprentissages nécessitant un diagnostic et d'une pédagogie différenciée adaptée aux besoins de ces élèves. Il appartient alors à l'enseignant d'avertir la famille, afin qu'elle procède aux examens et démarches nécessaires. Pour certains cas graves, les enseignants ne peuvent être les seuls à intervenir. Dans ce cas, une prise en charge multi-disciplinaire à laquelle ils sont associés s'impose.

Il importe, dès à présent, de sensibiliser et d'informer les élèves-instituteurs des problèmes particuliers que posent l'accueil et les apprentissages de jeunes enfants à risque de dyslexie. D'une part, il convient de les aider à détecter précocement les signes annonciateurs de troubles, qui se manifestent plus intensément au moment des apprentissages, et de les doter des techniques leur permettant de prendre en charge rapidement les enfants en difficulté tout en étant en mesure de déceler leurs capacités intellectuelles réelles. Il faut, en effet, éviter que ne s'instaure dès l'entrée à l'école une forme de ségrégation. D'autre part, il convient de préparer les enseignants à établir avec les parents et les rééducateurs spécialisés auxquels les familles font appel un contact étroit et régulier afin que les comportements et les pratiques des uns et des autres puissent s'exercer sur des bases saines et dans la plus grande cohérence.

Dans la même perspective, il importe, parallèlement et dans les meilleurs délais, que les inspecteurs d'académie mettent en place des actions de formation continue en direction des instituteurs et institutrices des écoles maternelles et des cours préparatoires, en particulier dans les secteurs où les élèves cumulent des problèmes d'apprentissage spécifique avec des situations socio-culturelles défavorables.

Il importe aussi que la véritable cause de certains échecs scolaires et de certains succès dans les apprentissages linguistiques soit connue des professeurs de collège concernés, certaines dyslexies n'ayant pas été reconnues à l'école élémentaire, notamment parce que les enfants ont réussi à les compenser.

Si certains pays étrangers tentent des démarches, avec d'ailleurs des succès divers, et proposent des mesures particulières (création de filières ou d'horaires spécifiques, par exemple) pour traiter les enfants dyslexiques, l'intégration scolaire la plus large de tous les enfants souffrant de handicaps ou de difficultés importantes d'apprentissage reste et doit rester privilégiée en France. La prise en charge de l'enfant dyslexique nécessite un effort long, laborieux, attentif, sans a priori d'aucune sorte et sans exclusive. Il importe donc d'assurer une continuité dans les attitudes aussi bien que dans les pratiques afin que les enfants en difficulté puissent tirer profit de la compétence des éducateurs et de la cohérence de leur démarche.

Il appartient aux inspecteurs d'académie, non seulement de veiller à susciter toutes les initiatives qui peuvent aller dans le sens d'une amélioration de l'enseignement pour ces enfants, mais aussi de veiller à la nécessaire complémentarité des pratiques pédagogiques et des actions diverses qui seront mises en œuvre dans les écoles maternelles et élémentaires d'un même secteur et entre les écoles et les collèges chargés de l'accueil des mêmes enfants.

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur des Écoles,

L. BALADIER