

Troubles dans l'apprentissage de la lecture

Anne-Marie Chartier s'entretient avec **Franck Ramus**.



Franck Ramus, docteur en sciences cognitives de l'EHESS, est chargé de recherche au CNRS (laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique, département d'études cognitives, ENS). Voir son site : www.ehess.fr/centres/lscsp/persons/ramus/fr/

Franck Ramus, les praticiens sont souvent perplexes ou inquiets de l'importance donnée à la question de la dyslexie dans le débat médiatique actuel. Commençons donc, non par la dyslexie, mais par les difficultés d'apprentissage en lecture. Pour vous, quelles sont les difficultés qui ne peuvent pas être étiquetées « dyslexie » ?

La majorité des enfants en difficulté en début d'apprentissage ne sont pas dyslexiques. De multiples causes peuvent nuire à un apprentissage correct. L'apprentissage de la lecture met en jeu un grand nombre d'ingrédients et il suffit que l'un d'entre eux soit défaillant pour que l'apprentissage soit gêné. Parmi les enfants en difficulté de lecture, on trouve ainsi des enfants qui ont des difficultés intellectuelles plus générales (non spécifiques à la lecture), des enfants qui ont des problèmes sensoriels (malvoyance, malentendance), des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, et des enfants (nombreux malheureusement) qui souffrent d'un environnement social défavorable. Enfin, il y a des environnements pédagogiques défavorables : le fait de travailler sur la dyslexie ne conduit pas à relever les enseignants de leurs responsabilités à l'égard de l'apprentissage (et donc aussi de certains ratés d'apprentissage).

Alors, quelles difficultés relèvent de la dyslexie ?

Toutes les recherches s'accordent pour dire que, après avoir pris en compte les causes organiques et environnementales évidentes, il reste environ 5 % d'enfants ayant des difficultés « inexplicables » et surprenantes pour leur maître ou pour leurs parents. Ils ont une intelligence normale, une percep-

tion normale, pas de retard de langage et leur environnement à première vue ne pose pas de problème particulier. Ce sont ces enfants qu'on appelle dyslexiques. Certaines de leurs erreurs sont banales, elles ne les distinguent pas des autres apprentis lecteurs, mais d'autres types de difficultés sont étranges et les enseignants sont souvent très déçus de leur persistance, comme si les acquis ne se fixaient pas. Dans les plus grandes classes, ces élèves font des fautes d'orthographe qui semblent « invraisemblables ».

Les chiffres varient, comment les spécialistes, dont vous êtes, déterminent les pourcentages ?

On peut discuter l'exactitude de ces 5 %. Le pourcentage varie inévitablement selon les études en fonction des critères diagnostiques et notamment du seuil de sévérité retenu, mais aussi selon les langues. Les langues écrites sont plus ou moins régulières, leur orthographe est plus ou moins transparente, elles sont donc plus ou moins faciles à apprendre. À la fin de la première année d'apprentissage de la lecture, les enfants allemands, suédois, italiens, espagnols, grecs, font moins de 6 % d'erreurs quand ils lisent des mots, alors que les enfants français et danois en font presque 30 %, et les enfants anglais 67 % (c'est-à-dire pour deux mots sur trois)¹. Pour ce qui est de l'influence de l'orthographe sur la dyslexie, une enquête a comparé, avec les mêmes critères, des enfants américains et italiens : la prévalence de la dyslexie est de 7,3 % aux USA, de 3,6 % en Italie. Il y a une action conjointe des facteurs biologiques et environnementaux et pas un simple déterminisme neurologique. En France, le pourcentage d'enfants dyslexiques en fait un problème de société majeur : 5 % c'est 40 000 enfants dans chaque classe d'âge, soit, en moyenne, un par classe. Chaque enseignant en rencontrera et doit être préparé à cette éventualité pour les aider au mieux, même s'ils sont moins nombreux que ceux qui ont des difficultés « ordinaires » d'apprentissage.

Les enfants dyslexiques se rencontrent-ils également dans tous les milieux sociaux ?

Ils se rencontrent dans tous les milieux sociaux. Également, c'est difficile à dire, car bien évidemment, leur repérage est plus aisé dans les milieux favorisés où l'échec est inattendu aussi bien pour le maître que pour les parents. Dans son étude épidémiologique sur Paris, Catherine Billard a trouvé, dans les quartiers défavorisés,

nombre d'enfants dyslexiques non repérés. Or, on peut cumuler les difficultés socioculturelles et la dyslexie, et il n'y a pas de raison de réserver aux enfants de familles favorisées les bénéfices d'une rééducation par des spécialistes. Les enfants dyslexiques ont besoin d'une prise en charge particulière adaptée à leur problème. Cette prise en charge est possible en France, mais achoppe sur de nombreux problèmes pratiques, notamment la formation des personnels aussi bien de santé que de l'Éducation nationale, ainsi bien sûr que sur les moyens (par exemple le nombre toujours plus faible de médecins scolaires).

Un enfant dyslexique a-t-il toujours un parent dyslexique ?

Non, pas toujours. Les cliniciens estiment à environ 50 % la proportion de cas où il semble y avoir une transmission familiale. De nombreuses données montrent l'existence de fortes prédispositions génétiques à la dyslexie : le poids des facteurs génétiques est de 50 à 60 %, mais c'est une moyenne sur l'ensemble de la population. Aujourd'hui on connaît même quatre gènes dont des variations peuvent prédisposer à la dyslexie, en perturbant le développement de certaines zones cérébrales qui seront ultérieurement recrutées lors de l'apprentissage de la lecture. Mais toutes les variations génétiques ne sont pas héritées, certaines se produisent *de novo* dans l'embryon. Par ailleurs d'autres causes que génétiques peuvent produire des perturbations cérébrales similaires, par exemple des petites lésions cérébrales pendant la gestation ou à la naissance. Parmi les 5 % de dyslexiques, il y a place pour plusieurs causes différentes. Néanmoins les chercheurs s'accordent sur le fait que la grande majorité d'entre eux ont une faible conscience phonologique, une faible mémoire à court terme verbale, et une lenteur prononcée dans l'accès rapide au lexique. Il faut souligner que ce déficit phonologique est observable avant même l'apprentissage de la lecture et qu'il est prédictif des difficultés futures de l'enfant. Une minorité de dyslexiques souffre sans doute de troubles visuels subtils plutôt que phonologiques, mais la compréhension de ce type de dyslexie reste très fragmentaire.

Beaucoup d'enfants ont des problèmes phonologiques sans être dyslexiques...

Effectivement, les mauvais lecteurs non dyslexiques ont souvent des capacités phonologiques sous-développées. Mais des

symptômes identiques peuvent cacher des problèmes très différents. Si les mauvais lecteurs non dyslexiques ont une faible conscience phonologique, c'est qu'ils ne profitent pas comme les autres de l'apprentissage de la lecture qui renforce la conscience phonologique et offre de nouvelles ressources (les représentations orthographiques) pour exécuter les tâches phonologiques. En revanche, chez les enfants dyslexiques, les études longitudinales ont révélé que les troubles phonologiques précèdent l'apprentissage de la lecture. Le lien de causalité est donc très clair.

Donc, même après une rééducation réussie, les dyslexiques restent « différents » ?

Dans l'état actuel de la médecine, on ne guérit jamais d'un trouble neurologique car on ne peut éliminer la cause du trouble. Mais on peut toujours améliorer la situation d'un individu. Les recherches menées aux États-Unis ont validé des méthodes qui permettent de faire rattraper une partie du retard accumulé et de maintenir ce gain pendant plusieurs années. Deux stratégies sont employées : des entraînements intensifs pour renforcer les capacités phonologiques, et un contournement par des stratégies alternatives mettant en jeu les capacités cognitives demeurées intactes. L'entraînement de la conscience phonologique se fait par des modalités variées impliquant la conscience des gestes articulatoires, l'utilisation d'objets, de couleurs, de gestes. Mais on entraîne également à la reconnaissance des mots, en proposant éventuellement des méthodes contournant entièrement le décodage graphème-phonème, en apprenant à l'enfant à reconnaître les syllabes (ou les morphèmes), qui sont souvent plus accessibles aux dyslexiques. De tels programmes d'enseignement sont efficaces administrés individuellement ou en petits groupes à besoins similaires, de manière intensive pendant un ou plusieurs mois. Lorsque ces conditions sont réunies, de nombreux dyslexiques deviennent des lecteurs autonomes et peuvent suivre un cursus scolaire quasi-normal. Mais les résultats sont aussi décevants, car peu deviennent réellement de bons lecteurs, certains restent réfractaires aux aides apportées et pour ceux qui ont le mieux surmonté leurs difficultés et font des études, la lecture reste toujours une activité fatigante : la dyslexie ne se « guérit » pas. Il n'y a pas de remède miracle, même si on peut nettement améliorer la situation dans la plupart des cas.

Dans le débat de 2006 sur les méthodes de lecture, les scientifiques ont condamné la méthode globale, assimilée à une méthode idéo-visuelle, avant d'admettre que l'important était la médiation phonique systématique, que l'on parte des unités signifiantes (mots, phra-

ses) pour aller vers les unités non signifiantes (correspondances grapho-phoniques, syllabes) ou qu'on procède en sens inverse. N'aurait-on pas pu éviter des malentendus ?

La terminologie n'est pas claire ! Peut-être est-ce dû au fait que les chercheurs utilisent une acception anglaise du mot « global », alors que les pédagogues français utiliseraient une acception plus nationale. Mais, au cours du débat, les pédagogues qui se sont exprimés ont eux-mêmes semé le trouble en disant à la fois que les méthodes globales n'étaient plus utilisées en France, et qu'elles enseignaient les correspondances graphèmes-phonèmes (et donc étaient universellement répandues). Les débats purement terminologiques n'ont pas grand intérêt. Néanmoins, je reste étonné qu'on veuille qualifier de « globales » des méthodes qui enseigneraient systématiquement toutes les relations graphèmes-phonèmes au cours du CP. Si on voulait semer la confusion dans les esprits, on ne s'y prendrait pas autrement.

Dans son livre *Les neurones de la lecture*, S. Dehaene reprend ses allégations d'inefficacité de la méthode globale (p. 298) en faisant comme si les débats américains des années cinquante étaient aussi des débats français et conclut « comment enseigner la lecture » en fixant même une progression d'apprentissage des phonèmes qui ne s'appuie sur aucune référence scientifique. N'est-ce pas sortir de son aire de compétence ?

Franchement, ce que je connais des débats aux États-Unis ne me paraît pas très différent des débats français. Je soupçonne que par ce type d'arguments on tente d'éliminer un peu vite les recherches américaines et de faire croire que rien de ce qui se fait là-bas ne s'applique ici. Par méthodes globales, Stanislas Dehaene entend « les méthodes qui n'enseignent pas systématiquement toutes les relations graphèmes-phonèmes au CP ». Moyennant cette précision, ce qu'il en dit me paraît correct. Son choix terminologique a le tort d'être différent de celui des pédagogues français, et il aurait pu prendre une page pour l'expliquer. Mais il a l'avantage d'être plus proche du sens compris par le grand public, et donc de son lectorat. Au risque de raviver les débats. Les résultats scientifiques dont les chercheurs font état sont un minimum vital à ne pas ignorer, mais n'indiquent pas les paramètres précis d'une méthode optimale. La progression proposée par Dehaene est à prendre comme une simple proposition, basée sur quelques considérations psycholinguistiques et sur du bon sens. Sa plus grande efficacité qu'une autre progression serait bien sûr à évaluer.

Le rapport de l'IGEN de 2006 sur la mise en œuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture indique que seuls 3 % des maîtres n'ont pas commencé l'enseignement des relations

graphèmes-phonèmes lors de la quatrième semaine du CP. Est-ce la fin d'un débat ?

Pas sûr. Ce chiffre de 3 % me paraît peu crédible, eu égard d'une part au contexte du rapport (il fallait rassurer le ministre sur le fait que sa politique était suivie d'effet), d'autre part à la fréquence des observations informelles rapportées aussi bien par des inspecteurs que par les parents. Ces observations font état de nombreuses classes où l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes ne démarre pas avant novembre voire décembre, et où les enfants jouent encore aux devinettes à Noël. J'aimerais bien voir des données objectives sur le sujet. Malheureusement je ne vois pas quel service de l'Éducation nationale aurait intérêt à les produire. En tout état de cause, quand bien même ils ne seraient que 3 %, cela ferait quand même environ 24 000 élèves, et leur sort me préoccupe.

Certains pédagogues insistent sur l'efficacité des effets des savoirs acquis dans les activités d'écriture pour apprendre à lire (activités graphiques, dictées à l'adulte, copies, situations de production de texte aidée, individuelle ou en interaction...). Qu'en pensez-vous ?

Tout le monde est d'accord pour dire que les activités d'écriture sont un bon complément aux activités de lecture. Je serais plus réservé quant à l'idée de substituer entièrement des activités d'écriture à l'enseignement systématique des relations graphèmes-phonèmes parce que je ne connais aucune preuve de l'efficacité d'une telle démarche. Je suis également perplexe par rapport aux activités d'écriture qui incitent les enfants à écrire des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe (ou les graphèmes), ce qui les conduit à produire (et à voir) des formes incorrectes. On peut craindre que cela rende plus difficile l'apprentissage de l'orthographe correcte de ces mots. Mais on ne peut pas l'affirmer, pas plus que le contraire, encore une fois parce que cela n'a pas été évalué. Plus généralement, on ne peut se contenter d'affirmer l'excellence d'une méthode ou sa supériorité par rapport à d'autres sans évaluer et comparer expérimentalement l'efficacité des pratiques proposées. Pourquoi l'INRP ne le fait-il pas ? Cela ne fait-il pas partie des missions des chercheurs en sciences de l'éducation de valider scientifiquement les théories qu'ils proposent ? ■

1. Remarquons que le grand gagnant de l'étude PISA, la Finlande, dont on a encensé les méthodes pédagogiques, possède une orthographe des plus transparentes, ce qui pourrait bien expliquer l'essentiel de leur avance en capacités de lecture. Sans compter tout le temps qu'un apprentissage rapide de la lecture permet de dégager pour les autres apprentissages.