

LA DYSLEXIE

Jean Foucambert

Article paru dans le n°47 de "communication et langage" (3^{ème} et 4^{ème} trimestre 80). Nous remercions M. RICHAUDEAU et les éditions Retz de leur aimable autorisation de le reproduire ici.

"De nos jours, l'intérêt porté à la dyslexie ne cesse de croître, et le nombre d'enfants réputés dyslexiques ne cesse d'augmenter. Médecins, psychologues, éducateurs et rééducateurs multiplient les observations, les mesures, les recherches, en vue de cerner, de décrire ce syndrome de la dyslexie, d'établir les moyens d'en faire le diagnostic et d'en fournir une explication étiologique."

De l'aveu même de Pierre LEFAVRAIS, le nombre d'enfants réputés dyslexiques ne cesse d'augmenter depuis qu'on s'intéresse à la dyslexie. Si on cessait alors de s'y intéresser pour se préoccuper un peu de la lecture ?... La dyslexie, c'est le mal du siècle ; c'est aussi un rayon très rentable du grand bazar de l'enfance.

THÉORIES, CHAPELLES, THÉRAPIES...

Les théories se sont multipliées, les chapelles s'affrontent... les thérapies intriguent pour être remboursées par la Sécurité Sociale.

Le système scolaire qui est, par nécessité, le fournisseur des dyslexies hésite à se remettre en cause et trouve la justification de son innocence dans le formidable appareil médical qui l'entoure. Un enfant "normal" est un enfant avec qui ce qu'on sait faire réussit "normalement". Un enfant dyslexique est un enfant qui n'obtient pas les résultats qu'on espère avec les méthodes d'enseignement de la lecture qu'on utilise. Un enfant "surlexique" est un enfant qui obtient plus que ce qu'on espérait...

Pour dépister les enfants qui obtiennent des résultats moins bons, on construit des tests sensibles à la différence qu'on veut mettre en évidence. Et on prend ensuite cette différence, réelle, incontestable, comme la preuve d'un déficit attaché à la nature même du dyslexique. P. DEBRAY-RITZEN, grand utilisateur de l'Alouette fabriquée par P. LEFAVRAIS, n'hésite pas à écrire :

"Il convient donc - spécialement pour les enfants dyslexiques auxquels la nature n'a pas conféré de virtuosité pour le langage écrit - d'éveiller l'intelligence gnosopraxique, de la développer, de l'épanouir."

Est-ce que reconnaître un chat d'un chien, c'est de la virtuosité ? Y a-t-il de la virtuosité dans la possibilité de comprendre quelque chose que l'on entend ? Y a-t-il la moindre preuve qu'il soit plus difficile de comprendre un message que l'on voit ? Si vous n'êtes pas virtuose, vous ne deviendrez pas champion de course à pied, mais vous saurez quand même courir...

Il est difficile d'être entendu lorsqu'on dénonce aujourd'hui l'erreur attachée à la définition même de la dyslexie. Car les enfants qui souffrent à l'école, qui redoublent le cours préparatoire, qui sont bousculés par leur famille, qui ne parviennent pas à faire quelque chose avec de l'écrit, qui oralisent n'importe quoi, qui viennent en consultation, complètement perdus et rejetés, ces enfants existent, en grand nombre. Et si j'affirme, avec d'autres, qu'on se trompe en les réputant dyslexiques et en les rééduquant, je ne nie pas la réalité de leurs difficultés actuelles, ni les effets généralement positifs et toujours provisoires de la relation qui va s'établir entre eux et quelqu'un qui adopte une attitude non normalisée et non dramatisée.

LES RÉPUTÉS DYSLEXIQUES

L'évidence que je veux faire partager est la suivante les enfants réputés dyslexiques sont les enfants qui tirent un mauvais profit de l'enseignement qu'on sait leur donner de la lecture. **Mais ne peut rien dire de leur rapport à la lecture**, tant qu'on n'a pas défini la lecture et décrit leur rapport à l'écrit à travers la lecture.

L'enseignement est un appareil technique qui prétend transmettre le savoir lire. Les "réputés dyslexiques" ont des difficultés avec l'enseignement, pas avec la lecture : ils auraient des difficultés avec la lecture si l'enseignement qui leur est donné était en rapport étroit avec la lecture. Tel n'est pas le cas...

Tout se passe en effet comme si, pour reprendre une comparaison ancienne, on dépistait et rééduquait pour difficulté durable d'apprentissage de la natation, les enfants qui ne progressent pas parce qu'ils ont du mal à rester en équilibre sur le tabouret pendant qu'on leur fait exécuter des mouvements à vide. Ces enfants présentent "scientifiquement" un trouble puisqu'ils ne font pas ce que font les autres : ce trouble peut même être mesuré par une épreuve objective qu'on appellera, s'il le faut, "natatométrie". On peut déjà être certain que ce trouble va aboutir à un déficit durable de la nage dès lors qu'on va attendre pour les plonger dans l'eau qu'ils aient réussi à se tenir en équilibre sur le tabouret.

On pourra, à partir du test natatométrique sur tabouret, distinguer les humains virtuoses de la nage et les autres; pour ces derniers, il faudra se demander si ce manque d'équilibre n'est pas héréditaire et rechercher si leur grand-mère n'est pas, lorsqu'elle était jeune, tombée d'une échelle. Si ce trouble d'équilibre est en rapport, même lointain, avec une attitude plus générale (par exemple, une bonne connaissance de son corps), on peut imaginer qu'une partie des difficultés sur tabouret se retrouverait dans l'eau, et on peut penser qu'une rééducation sur tabouret aidera un peu ce qui, de toute façon, devra se passer dans l'eau. Mais si l'on refuse de confondre un procédé d'enseignement avec la réalité de ce que l'enfant doit apprendre à faire, on affirmera que les enfants dépistés ne sont pas des "dysnageurs", qu'on ne doit pas les bloquer sur un aspect qui n'a d'importance que dans la méthode d'enseignement. Faites-les réellement nager et vous saurez alors s'ils ont des difficultés de natation.

C'EST QUOI ÊTRE BON LECTEUR ?

Revenons à la lecture et à la dyslexie. Je voudrais montrer que le dépistage de la dyslexie se fait sur une ignorance totale, volontaire ou non, de ce qu'est la lecture et sur des critères qui ne sont que des artifices liés aux méthodes d'enseignement et sans rapport avec ce que l'on sait aujourd'hui de la lecture. Je prendrais mes exemples chez P. DEBRAY-RITZEN et P. LEFAVRAIS, mais l'ensemble

des théories actuelles sur la dyslexie sont marquées au sceau de la même confusion. Colette CHILAND qui exprime son désaccord envers l'usage du test de l'Alouette ne dit rien de la lecture qui soit différent de ce que dit DEBRAY-RITZEN. Comme en témoigne cette étonnante intervention dans un colloque: *"Lorsqu'un enfant accomplit l'action prescrite par un texte, il a compris, mais il peut n'avoir pas lu. J'en prendrai un exemple cité par Nadine Galifret-Granjon. Il était écrit : "Va me chercher la bêche", et il porte la bêche ; mais quand on lui demande ce qu'il a lu, il dit :*

"Va me trachi le louchet".

Lorsqu'un alexique prononce "navire" quand il voit "bateau", il faut quand même expliquer pourquoi il ne dit pas "cheval" ; lorsqu'un bilingue total voit "dog" au tachistoscope et dit "chien", comment peut-on prétendre qu'il n'a pas lu ? C'est vivre sur un schéma :

forme écrite → forme orale → sens

qui est aujourd'hui inutilisable pour rendre compte de ce que l'on connaît des processus de lecture.

P. DEBRAY-RITZEN ne dit rien d'autre : si on peut arriver au sens, sans lire, comme le croit C. CHILAND, c'est que la lecture est définie comme ce qui permet de passer de la forme écrite à la forme orale. Et DEBRAY-RITZEN parle *"des débiles mentaux qui apprennent parfaitement à lire (sans comprendre ce qu'ils lisent)".*

Cette tentation permanente chez tous ceux qui se préoccupent de dyslexie de séparer la compréhension de la lecture indique au moins qu'ils ne comprennent pas ce qu'est lire...

J'en reviens donc à P. DEBRAY-RITZEN. Dans son livre *Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier*, il définit la dyslexie comme : *"Une difficulté durable d'apprentissage de la lecture, et d'acquisition de son automatisme, qui survient chez des enfants par ailleurs intelligents, normalement scolarisés et indemnes de troubles sensoriels."*

Est donc dyslexique l'enfant qui éprouve une difficulté durable à devenir lecteur. Mais, c'est quoi être lecteur ? Si on ne le décrit pas, on sera obligé de croire que c'est simplement avoir réussi à faire ce que l'enseignement de la lecture commande...

- p.15 : *"La lecture n'échappe pas à cette règle et va connaître, elle aussi, un stade de déchiffrage laborieux, attentif, volontaire, appelant une grande concentration, avant le stade automatique, où la précision, la vitesse, la virtuosité font de la lecture une opération beaucoup plus aisée. Cette lecture automatique est évidemment un grand avantage pour l'enfant puis l'adulte : mais elle peut leur jouer des tours: combien de fois, au bas d'une page, avons-nous parcouru toute la chaîne écrite, avons-nous lu "sans y penser", et devons-nous tout reprendre pour saisir le message que nous devons recueillir ?"*

Il est intéressant de noter l'opposition entre un déchiffrage volontaire et un stade automatique qui permet de lire "sans y penser" mais aussi sans penser...

- p.46 : *"La lecture automatique est globale. L'automatisme a permis d'accéder à ce stade en se passant des étapes intermédiaires de reconnaissance des lettres et de leur assemblage. Est-ce à dire que chacun soit capable de brûler ces étapes ? Assurément pas. L'automatisme globalisant est une situation d'arrivée, non de départ. Cette perfection ne peut servir de modèle pour l'initiation. C'est là un contresens que l'on peut saisir par l'analogie suivante : la course à pied est l'achèvement -*

par l'automatisme et la vitesse - de la marche balbutiante des premiers pas. Et nul n'a songé à soumettre d'emblée un enfant qui se tient debout à l'apprentissage de la course". Même en admettant l'à peu près de toute analogie, celle-ci révèle certaines confusions. Ce n'est pas parce que la marche et la course sont des conduites de l'homme vertical que l'une est l'aboutissement de l'autre. Elles se construisent en parallèle et la course n'est pas une accélération de la marche ; pas plus que la lecture n'est un déchiffrement qui aurait atteint le stade de la précision, de la vitesse et de la virtuosité... Et le vrai problème soulevé par cette analogie est de savoir si pour apprendre à marcher, l'enfant ajuste progressivement une conduite globale de marche ou s'il apprend successivement, éventuellement dans un ordre que l'adulte lui indique, les éléments de la marche : comment poser le talon, comment dérouler la plante du pied, comment donner l'impulsion avec les doigts, comment faire fonctionner les jambes en ciseaux, comment assurer l'équilibre avec les bras.

On voit bien ici une prise de position contre la méthode globale ; mais elle est justifiée par la conception de ce qu'est la lecture : la possibilité, laborieuse au début, automatique ensuite, de faire correspondre une chaîne auditive à une chaîne visuelle. On est dyslexique (p.56) lorsqu'on présente : *"une inaptitude globale et complexe à décoder la chaîne écrite et à la transmettre en la chaîne parlée correspondante..."*

LE TEST DE L'ALOUETTE

Cette inaptitude est mesurée par l'épreuve leximétrique qu'est le test de l'Alouette et le sujet peut alors être comparé aux performances d'une population de référence, ce qui permet, comme pour l'intelligence, de parler d'un âge lexique.

P. LEFAVRAIS, auteur du test, insiste sur la nécessité, pour définir la dyslexie, de définir la Lecture normale. C'est d'elle qu'il s'agit maintenant dans un article publié en 1963 dans la Revue de Psychologie appliquée :

"Des signes conventionnels sont proposés au lecteur. Son regard doit parcourir ces signes, de gauche à droite. Nous appelons ce déplacement la promenade oculaire.

Chaque signe, lettre, syllabe, mot ou groupe de mots, est un stimulus qui provoque le mouvement d'un effecteur, ici les organes phonateurs. Nous appellerons cette émission la formulation. Le lecteur entend ce qu'il a formulé, c'est l'audition, qui provoque l'évocation d'images, et diverses perceptions. Nous en avons trouvé huit catégories dont nous entretiendrons ultérieurement le lecteur.

Ces perceptions conduisent le lecteur à l'idéation et enfin à l'émotion.

La durée de ce processus est évidemment très brève.

Dès que le lecteur a entendu ce qu'il a formulé, il se trouve dans la situation d'un auditeur qui écoute le langage d'autrui.

Il continue sa lecture. "

P. LEFAVRAIS explique ensuite que l'habitude de voir les mots permet de les formuler à partir d'un strict nécessaire à leur reconnaissance ; ce qu'il appelle le faciès-stimulus. Il explique également que l'idéation conduit le lecteur à aller de l'avant, à anticiper sur sa propre formulation et on peut ainsi, à volonté, provoquer une faute chez le lecteur simplement en ne mettant pas le mot auquel sa compréhension lui permet de s'attendre. LEFAVRAIS décrit très bien cette projection de sens sur les mots. *"Ce phénomène dynamique qu'est l'antécédent de lecture se complète d'apports successifs qui forment avec lui un ensemble structuré demeurant en rétention chez le sujet, alors que l'activité lexique se poursuit. Cet ensemble appelle une suite et tend à se continuer ou à s'achever par tout ce*

qui peut le continuer ou l'achever logiquement, aidé en cela par la pression de formulation. (...) Cet aspect dynamique est le premier responsable de la faute de lecture. (...) Parmi les mots qui sont appelés par l'antécédent, sera formulé celui qui s'adapte à la fois à l'antécédent et au signe, et, qui plus est, existe dans le bagage de connaissances du lecteur.

Ainsi, le mot correctement lu est tripolaire : l'antécédent le cherche, le signe le provoque, le lecteur le puise dans son bagage de connaissances. L'antécédent aide à la lecture : c'est lui qui permet une formulation exacte à partir d'une réduction à un "faciès" minimum de la structure du mot à appréhender. Il est un des facteurs qui permet à l'enfant d'accéder à une lecture rapide. (...) Mais cette recherche des éléments structuraux minima peut provoquer l'appréhension de structures qui sont des faciès de mots polarisés, mais qui ne sont pas les faciès des mots à lire."

Dès lors, le principe de construction du test de lecture est évident.

La faute de lecture dont on va provoquer l'apparition est une déformation dans la prononciation attendue de formes écrites.

*"Dans toute lecture incorrecte, dans toute dyslexie, chez tous les lecteurs, quels que soient leurs niveaux intellectuels, on trouve une opposition entre, d'une part, la rapidité d'appréhension de structures simplifiées des mots, structures réduites au strict nécessaire qui permet leur reconnaissance et, d'autre part, la lenteur relative d'appréhension des structures totales des mots. Un lecteur, par exemple lira "**hirondelle**" au lieu de "**hirondeau**", parce que la perception rapide de la structure hironde, en provoquant le réflexe verbal **hirondelle**, précède et gêne l'utilisation de la perception totale plus tardive, du mot **hirondeau**... Pour avoir appris plus tôt et lu plus souvent le mot **hirondelle**, le lecteur a monté, à partir du faciès-stimulus hi ronde, un réflexe de perception-formulation qui, en l'occurrence, provoque une faute.*

*Ceci fait apparaître une des causes essentielles de l'incorrection de lecture, cause bien simple, et qui, jusqu'ici, n'a guère retenu l'attention : la trop grande rapidité de la promenade oculaire à laquelle s'est habitué l'écolier en vue d'atteindre, dans son **déchiffrage**, le rythme de la lecture courante."*

J'ai souligné le mot déchiffrage, car, pour ces auteurs, la lecture courante est un déchiffrage qui court, et qui trébuche s'il oublie d'être déchiffrage.

Faire un test de lecture, c'est donc proposer de lire à voix haute un texte en apparence assez simple pour qu'un lecteur puisse aller de l'avant mais, en réalité, composé de "mots pièges", c'est-à-dire de mots qui ne sont pas ceux que l'on peut attendre.

Ce n'est pas le déchiffrage qui est ici mesuré. Pour le faire, il suffirait de donner des suites de mots inconnus, du latin ou des logatomes. Là, l'attention du sujet serait absorbée par la production de sons cohérents avec la trace écrite. Ce qui est mesuré, c'est la non-lecture.

Le sujet qui fait des fautes, c'est celui qui se laisse guider par des structures connues, par des proximités de sens, par des anticipations efficaces. Celui-là est perdant. Mais celui-là est lecteur. À moins qu'il ne se rende compte du piège et adopte une attitude stricte de déchiffrement, c'est-à-dire qu'il ne cherche pas à comprendre ; dans ce cas, il diminue considérablement le risque de fautes. On observe alors une oralisation sans prosodie, guidée seulement par les conventions de ponctuation.

Je ne vais pas faire l'analyse détaillée de ce texte mais je demande au lecteur de réfléchir à ce que peuvent penser de l'enfant et de la lecture des personnes qui prétendent dépister des dyslexies avec

un tel outil. Au début, on peut sourire ; cela rappelle un peu la fameuse dictée de Mérimée. Mais en y regardant de près, c'est le mépris et la colère qui l'emportent.

L'ALOUETTE

TEST D'ANALYSE DE LA LECTURE ET DE LA DYSLEXIE FEUILLE de PROTOCOLE

NOM : Prénom : Date

Sous la mousse ou sur le toit, dans les haies vives ou le chêne fourchu, le printemps a mis ses nids. Le printemps a nids au bois. Annie amie, du renouveau, c'est le doux temp.	19 35
Amie Annie, au bois joli gamine le pinson. Dans les buis, gîte une biche, au boit chantant.	52
Annie ! Annie ! au doigt joli, une églantine laisse du sang : au bout du temps des féeries viendra l'ennui. L'alouette fait ses jeux ; alouette fait un nœud avec un rien de paille.	68 83
L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai, sur l'écaille argentée du bouleau. promène un brin d'osier. Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée. On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claire et, dans les	99 114 129
pampres d'or que suspend la grille antique, on surprend des rixes de moineaux. Au potager s'alignent les cordeaux ; l'if est triste à l'horizon et lourd et lent l'envole des corbeaux. Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend, le miroir de ses eaux reflète les poison. des brignoles perfides. Et, quand descend le soir, quand joue la	143 158 175 189
pourpre du couchant, le ciel rougit ses eaux. Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil. Tout est cris ! Tout est bruit ! Une amarre est décochée... une barque est arrimée...	205 220
des matelots jettent leurs cassettes sur le rivage ... Tout est cris ! Tout est bruits ! Au clair de la lune mon ami Pierrot... Au clair de lune mon amie Annie ... Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.	236 253 265
o u e i a	
le la les un dans des do ti pu mi	

REPRODUCTION DU TEXTE

Qu'y trouve-t-on ?

- des structures compliquées, accumulations de compléments, inversions, groupes de mots intercalés ;
- des fausses répétitions : ce qui a l'air d'être pareil n'est pas pareil ;
- des mots rares ou détournés de leur contexte ;
- des proximités de formes visuelles ou sonores ;
- des amorces de phrases connues qui ne sont pas comme on les connaît ;
- des constructions impossibles (on reprendrait un enfant de sept ans, s'il disait : le printemps a nids au bois ; alouette fait un nœud).

DES PIÈGES DE BAS ÉTAGE

Ce texte pourchasse toutes les conduites intelligentes qui constituent la lecture, en les prenant en défaut par des pièges de bas étage auxquels on ne peut échapper qu'en adoptant un comportement contraire à celui de la lecture.

Il est certain que les enfants qui réussissent à ce test sont de bons déchiffreurs. Rien ne prouve qu'ils soient de bons lecteurs ; l'aptitude qu'ils manifestent à court-circuiter le sens pour prononcer l'illogique et l'imprévisible peut laisser planer tous les doutes. Je redoute pour eux qu'ils ne sachent jamais rétablir une coquille dans un texte.

Quant aux enfants qui échouent... j'espère qu'il y en a quand même qui refusent de faire les petits singes devant les psychologues. Dans certains cas, seul le silence est grand... Ces enfants sont difficiles à distinguer des mauvais déchiffreurs. Quant à ceux qui tentent l'aventure et la réussissent mal, comment savoir s'ils sont de bons lecteurs qui projettent du sens sur des formes ambiguës ou de mauvais déchiffreurs qui inversent, contaminent, persévèrent, etc.

Pour tous, pour progresser en lecture, il leur faudra réduire encore la part d'information visuelle et non l'augmenter. Je renvoie ici au livre de F. SMITH qui vient de paraître aux éditions RETZ.

En premier lieu, les psycholinguistes ont révélé l'existence d'un échange entre l'information visuelle et non visuelle dans l'acte de lecture : plus on en sait déjà "derrière l'œil", moins on a besoin d'information visuelle pour identifier une lettre, un mot, ou la signification d'un texte. Réciproquement, moins on dispose d'information non visuelle, soit parce que le sujet du texte n'est pas familier, soit parce qu'il est écrit dans une langue difficile à comprendre, plus la lecture est lente, et plus on a besoin d'information visuelle.

"En second lieu, ils ont montré à quel point est limitée la quantité d'informations que l'œil peut traiter. De ce fait, l'échange entre l'information visuelle et non visuelle devient déterminant. Un lecteur qui fait essentiellement appel à ce qui est écrit va surcharger son système visuel, et ne pourra en tirer tous les renseignements dont il aurait besoin ; il lira comme s'il était dans l'obscurité. Ce n'est d'ailleurs pas sans raison que nous disons qu'un passage n'est "pas clair", si nous ne le comprenons pas.

Il faut en tirer une autre conclusion : un lecteur qui cherche à identifier chaque mot correctement sera incapable de comprendre le sens général, à moins de bien connaître le sujet qu'il lit. Contrairement à la croyance largement répandue, il n'est pas nécessaire de lire chaque mot parfaitement pour comprendre.

"Un lecteur qui se concentre sur le sens de chaque mot ne peut pas atteindre le sens général d'un passage. Ce n'est qu'en cherchant d'abord à lire le sens qu'on pourra lire chaque mot séparé correctement. Il y a de bonnes raisons linguistiques qui justifient l'importance de l'information non visuelle dans la lecture. La nature de la langue écrite est telle qu'il n'est pas possible d'identifier les mots de manière univoque ni de prononcer les phrases de façon compréhensible si le sens n'a pas été déterminé d'abord.

"En plus de la quantité limitée d'informations que l'œil peut traiter, il existe d'autres restrictions sérieuses dues au fonctionnement de la mémoire. Le goulot d'étranglement dû à la mémoire est un obstacle insurmontable dans la perspective phonétique".

P. DEBRAY-RITZEN a intitulé son livre : **Comment dépister la dyslexie chez un petit écolier**, je peux, pour ma part, indiquer "comment éviter la dyslexie chez un petit écolier" :

Empêcher que soit passé le test de l'Alouette ou tout instrument comparable qui ne donnerait pas clairement une définition de ce qu'est la lecture dont il prétend mesurer les difficultés d'apprentissage. En attendant d'être certain que les enfants ne risquent plus d'y être soumis, je propose aux parents et aux enseignants de faire apprendre par cœur ce texte. Cette mesure préventive devra être étendue aux grands-parents et arrière-grands-parents au cas où un arbre généalogique serait établi.

RÉELLES SONT LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Je continue, parallèlement, à affirmer que les difficultés d'apprentissage de la lecture existent, dans une proportion sans doute comparable à celles d'apprentissage de l'écoute de l'oral. Difficultés qui sont spécifiques aux processus réellement mis en jeu dans la lecture et qui n'ont rien à voir avec un déchiffrement ou un passage par l'oral.

De nombreuses pistes sont ouvertes. Je cite, à titre indicatif, les travaux de A.F. JORN de l'université de DEAKIN (Australie) dont l'analyse est parue dans le n°102 de **La Recherche** :

"Comme le souligne A.F. JORN, on a ignoré pendant longtemps quelle était la composante du processus de lecture en cause dans la dyslexie. Pourtant, dès 1874, CARL WERNICKE, neurologue et psychiatre allemand, avait montré qu'un lecteur dispose de deux canaux perceptifs pour accéder à la signification d'un mot écrit : une "voie visuelle" par laquelle la forme écrite d'un mot est utilisée pour retrouver la signification à partir de la mémoire, et une "voie phonologique" par laquelle le mot écrit est converti en une représentation phonologique qui sert à retrouver la signification. Mais il a fallu attendre les années 70 pour que soit identifiée la voie impliquée dans la dyslexie. On sait aujourd'hui qu'il s'agit de la "voie phonologique" : les enfants dyslexiques ont des difficultés à convertir un mot écrit en sa représentation phonologique. (...)

"on a vu que les dyslexiques ont une "voie visuelle" intacte d'accès à la signification des mots alors que leur "voie phonologique" est sérieusement détériorée en raison du déficit de leur fonction de mémorisation à court terme. En conséquence, une pédagogie de la lecture faisant appel à l'aptitude préservée chez les dyslexiques (méthode dite "regarde et dis") devrait se révéler plus efficace pour l'apprentissage de cette activité que les méthodes qui tentent d'enseigner aux enfants les règles de correspondance graphème-phonème.

Généralement, ces méthodes conviennent à l'ensemble de la population scolaire : c'est parce que les élèves deviennent très rapidement capables d'appliquer seuls les règles de correspondance. Par contre, le dyslexique a besoin de l'aide d'un maître pour accéder à la signification d'un mot à partir de sa forme écrite. Il leur faut donc un enseignement plus individualisé qui leur procure des occasions fréquentes d'associer, via leur aptitude intacte, la forme écrite d'un mot à sa signification."

Si l'on sait, en outre, que cette voie, visuelle, est la seule qui fonctionne dans la lecture efficace, il faut affirmer que la dyslexie est un effet secondaire d'une pédagogie générale de la lecture axée sur la maîtrise de la correspondance phonème-graphème.

Cette explication confirme l'observation selon laquelle nos formes de dyslexie n'existent pas dans les langues écrites non alphabétiques. Cette thèse est illustrée par un article du livre de F. SMITH que je viens de citer et qui relate l'apprentissage réussi de la lecture par des enfants réputés dyslexiques qu'on a fait lire avec des caractères chinois.

Je laisse la conclusion à F. SMITH dont le style ne parvient pas à masquer ce que le problème de la dyslexie a de profondément scandaleux.

LE REMÈDE PIRE QUE LE MAL

"Des enfants risquent de se trouver étiquetés dyslexiques alors que le seul problème vient des attentes exagérées des parents ou des maîtres, ou du système où se trouvent enfants et maîtres. Quelquefois même, le problème vient tout bonnement d'une ignorance totale de ce qu'est lire :

"Pierre a une compréhension supérieure à la moyenne mais s'obstine à faire des fautes d'inattention sur les mots isolés". Les tests de lecture et de dépistage sont, à cet égard, de très mauvais témoins des capacités en lecture. Le matériel et les méthodes utilisés pour "mesurer" la lecture, ne mesurent, en fait, que ce qui est mesurable, c'est-à-dire une certaine aisance dans tout un assortiment d'exercices d'entraînement, de règles, et de tâches qui n'ont, au mieux, qu'un lointain rapport avec la lecture efficace.

"Faire d'un enfant "un cas", entraîne toujours une série d'effets secondaires désagréables, particulièrement nocifs à propos de la lecture. Être "étiqueté" augmente souvent l'angoisse d'un enfant, le rend plus tendu, le fait se concentrer sur de petits détails, et craindre encore plus de se tromper.

Être pris en rééducation dans un centre ou un dispensaire ne contribue pas, loin de là, à lui redonner la confiance nécessaire pour lire avec flexibilité, source de toute compréhension. Si un enfant continue à ne pas répondre aux attentes, malgré le soin individualisé qu'il reçoit lorsqu'il est "signalé" comme étant en difficulté, alors le seul moyen qui lui reste est d'aller vers une grande confusion et risquer, finalement, de se voir affecté du diagnostic de "déficience cérébrale minimale", ce qui ne veut rien dire d'autre que : "nous ne comprenons vraiment pas pourquoi cet enfant ne tire aucun profit de notre enseignement" ...

"Je ne tiens pas à m'étendre sur les implications morales, sociales et personnelles qui accompagnent l'étiquette d'inadapté ; mais il faut, au moins, prendre en compte une considération pratique. Les mesures éducatives et orthopédagogiques prises lorsqu'un enfant est reconnu dyslexique aboutissent généralement à ce qu'il lise moins qu'avant. Il passe plus de temps à faire des exercices structuraux, des tests, des contrôles, plus de temps à développer ses "aptitudes conceptuelles", ses facultés linguistiques (et même sa prononciation !) et beaucoup moins de temps à lire tout simplement. Le problème, avant qu'on ait identifié "ses difficultés", était peut être déjà qu'il ne lisait pas assez pour savoir lire ; mais le "traitement" le fait encore moins lire... "

Jean Foucambert