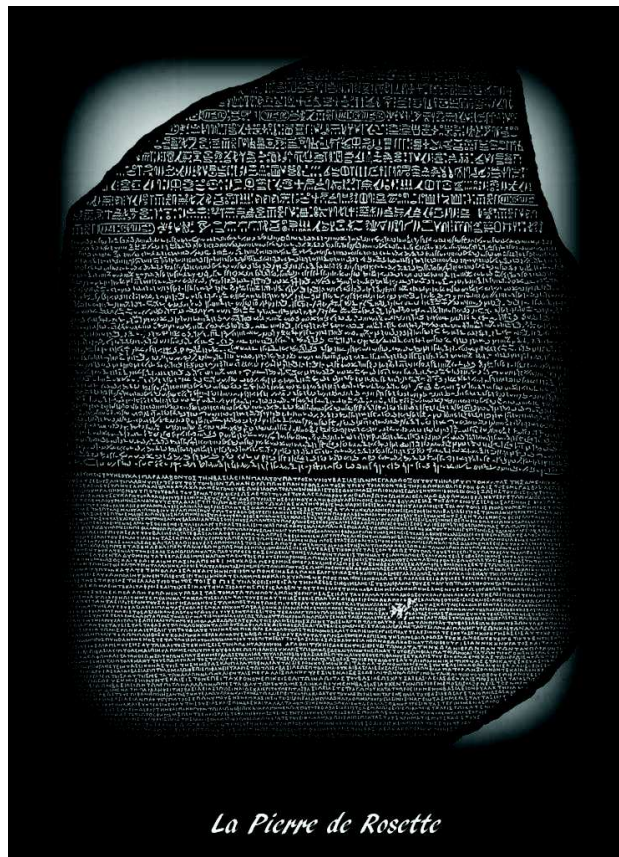


# Académie de Créteil

## Mémoire de CAFFA



**Comment former les professeurs de français de collège à l'apprentissage continu de la lecture pour les élèves présentant un trouble spécifique du langage écrit ?**

# SOMMAIRE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Genèse .....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>1. La dyslexie : rappels théoriques .....</b>                         | <b>6</b>  |
| 1.1 Définition .....   | 6         |
| 1.2 Reconnaissance et classification internationale .....                | 7         |
| 1.3. Prévalence .....  | 7         |
| 1.4 Origines du trouble .....  | 7         |
| <b>2. Dialectique entre dyslexie et apprentissage de la lecture.....</b> | <b>10</b> |
| 2.1 L'apport des neurosciences .....                                     | 10        |
| 2.2 Des neurosciences de la lecture aux usages en salle de classe .....  | 13        |
| 2.3 Quelle méthodologie de lecture pour les élèves dyslexiques ? .....   | 16        |
| 2.4 Les attentes institutionnelles en 2016 .....                         | 18        |
| <b>3 Analyse d'une action de formation .....</b>                         | <b>22</b> |
| 3.1 Cadre et objectif de la formation.....                               | 22        |
| 3.2 Un défi, une gageure, une bataille.....                              | 23        |
| 3.3 L'étayage et l'enrôlement.....                                       | 24        |
| 3.4 La place des apports théoriques.....                                 | 28        |
| 3.5 Le cadre des pratiques professionnelles.....                         | 29        |
| 3.6 Un essai de typologie de remédiation.....                            | 31        |
| 3.7 Indicateurs et évaluation de la formation.....                       | 34        |
| <b>A l'horizon .....</b>   | <b>36</b> |
| <b>Bibliographie .....</b>   | <b>37</b> |

## Genèse

Ce mémoire est le fruit d'une collision frontale en 2000 avec Marie 13 ans, élève de 6ème, très faible lectrice. Quinze ans me séparent déjà du choc de la rencontre avec cette élève présentant une dyslexie phonologique<sup>1</sup> avérée, dont la conséquence essentielle est d'entraver l'apprentissage normé de la lecture. Il n'est pas de pire difficulté pour un professeur de français de collège que d'être confronté à un élève qui "ne sait pas lire". Ni l'agrégation de lettres classiques, ni les formations initiale et continue ne m'ont préparée à cette situation de blocage que je vis avec cette élève déchiffrant les textes comme au CE2 et qui écrit de façon chaotique tant sur le plan de la qualité de la graphie que sur celui de l'orthographe, erratique et déstructurée.

A cette époque, tout m'échappe : la connaissance de la pathologie, ses causes, ses conséquences sur la lecture et les apprentissages en général. Une remédiation est-elle possible ? Au sein du collège ? Seulement dans un cabinet d'orthophoniste ? Est-elle de la mission du professeur de français ? Des progrès sont-ils envisageables ? Lesquels ? Sur quelle temporalité ? Et en attendant, que faire ?

La prise en charge s'organise, brouillonne, confuse et, surtout, suivie de bien peu d'effets. Parcelaire, elle reste le propre de ma pratique personnelle et ne déteint sur aucun de mes collègues auxquels Marie donne l'image d'une élève qui n'est pas "à sa place". Marie passera quatre ans au collège au terme desquels, et compte-tenu de ses importantes difficultés en lecture et en écriture, elle quittera l'établissement sur une orientation non désirée. Trajectoire ordinaire de l'élève "extraordinaire", au sens premier du terme, et goût d'échec pour ses professeurs...

Marie et tous les élèves dyslexiques que je vais rencontrer dans mes classes deviennent un catalyseur professionnel. Au travers du 2CASH<sup>2</sup> que je présente en 2010, je développe une expertise sur les troubles importants des fonctions cognitives et plus, particulièrement, sur les Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages<sup>3</sup>, dont fait partie la dyslexie.

La prise en compte des TSLA dans la scolarité des élèves est, par ailleurs, objet de formation dans le PAF<sup>4</sup> de l'académie de Créteil, depuis une dizaine d'années. La prévalence de ces troubles, 8 %<sup>5</sup> de la population scolaire, la récente prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la politique éducative de notre pays ainsi que les attentes légitimes des associations et fédérations de parents d'élèves, constituent de puissants leviers pour le

---

<sup>1</sup> Dyslexie phonologique (*ibid.* p.6)

<sup>2</sup> Examen pour la Certification Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap destinée aux enseignants du second degré

<sup>3</sup> Expression siglée TSLA

<sup>4</sup> Plan Académique de Formation

<sup>5</sup> Chiffre avancé par l' Académie Nationale de Médecine (Séance du 30 juin 2015)

développement d'une formation dont les enjeux sont, d'une part, de doter les enseignants du second degré, d'un bagage théorique fondamental et, d'autre part, de professionnaliser leurs pratiques.

S'agissant d'une pathologie complexe, et qui a souvent fait polémique, même entre spécialistes, la dyslexie a engendré des représentations erronées qui constituent des freins importants à l'évolution des gestes professionnels chez les enseignants de collège. Pour eux, traditionnellement, "l'apprentissage de la lecture" tout comme sa remédiation est l'affaire du 1er degré. L'histoire de "l'apprendre à lire" leur donne d'ailleurs raison : cet apprentissage a nourri des discours opposés, entre les partisans du "décodage fondé sur la conversion grapho-phonémique" et ceux qui pensent que l'essentiel est de plonger l'enfant dans un « bain d'écrits ». Mais qu'ils fussent les tenants du travail sur l'automatisation des relations graphophonologiques ou ceux d'une pédagogie de la compréhension, c'était, de toute façon, du ressort des enseignants des cycles 1 et 2, selon les programmes et instructions officielles, du moins jusqu'à ceux de 2016.

L'histoire de Marie s'inscrit aujourd'hui dans une problématique bien plus vaste évoquée depuis deux décennies déjà, depuis 1996, avec les premières synthèses de l'Observatoire National de la Lecture<sup>6</sup> jusqu'aux conclusions, en avril 2016, de la Conférence de Consensus Lecture<sup>7</sup> : les chiffres concernant le nombre d'élèves en difficulté fonctionnelle de lecture arrivant en classe de sixième s'établissent à 19% soit près de un élève sur cinq. Ces chiffres sont corroborés par ceux de la Journée Défense et Citoyenneté 2015 qui révèlent que pour 9,4 % des jeunes "la lecture reste une activité laborieuse" et que "les acquis en lecture sont très fragiles pour 9,9 % de l'ensemble des jeunes, qui de ce fait, n'accèdent pas à la compréhension des textes"<sup>8</sup>. Si les causes de ces difficultés sont multiples et si le jury de la Conférence de Consensus pointe en premier lieu les inégalités sociales, il n'en n'est pas moins raisonnable de penser qu'il faut compter parmi ces 19 % d'élèves en difficultés de lecture, les élèves dyslexiques dont la prévalence, dans notre pays, est de l'ordre de 5 à 7 %<sup>9</sup>.

Les nouveaux programmes de français, le socle 2016 et la logique de cycle prennent en compte les résultats des études<sup>10</sup> internationales mesurant des performances en matière de lecture. Ils indiquent dès lors clairement que cet apprentissage doit se continuer tout au long de la scolarité et franchir la barrière invisible que constituait jusqu'à présent le "passage" en 6ème.

---

<sup>6</sup> ONL Regards sur la lecture et ses apprentissages (publication 1996)

<sup>7</sup> Conférence de consensus Cnesco-Ifé/ENS de Lyon : LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Les 16 et 17 mars 2016, à l'ENS de Lyon

<sup>8</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2015-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html> (Note d'information - N° 14 - mai 2016)

<sup>9</sup> Dyslexie, Dysorthographe, dysclaculie. Bilan des données scientifiques, Paris, Inserm 2007

<sup>10</sup> Deux enquêtes internationales sur la *reading literacy* en 2015 : PIRLS (élèves de CM1) ou PISA (élèves évalués à 15 ans)

Il était tout naturel que la formatrice que je suis, maîtrisant une double compétence en ASH et Maîtrise De la Langue, fusionne dans un même questionnement de formation la nouvelle injonction institutionnelle de la continuité de l'apprentissage de la lecture fonctionnelle au cycle 3, et la prise en compte des élèves dyslexiques dans cet apprentissage. C'est dans l'entrelacement de ce questionnement que s'articule ma problématique : **Comment former les professeurs de français de collège à l'apprentissage continu de la lecture pour les élèves présentant un trouble spécifique du langage écrit ?**

Pour engager ma réflexion dans cette problématique, je me propose de faire dans un premier temps un rappel sur les connaissances scientifiques actuelles concernant la dyslexie et de focaliser cette présentation sur l'entrave qu'elle constitue dans l'apprentissage de la lecture.

Je continuerai dans un second temps, en questionnant les relations complexes entre méthodologies d'apprentissage de la lecture et la dyslexie et en montrant comment les neurosciences peuvent guider le choix d'une méthode de lecture par rapport aux difficultés spécifiques des élèves dyslexiques.

Enfin, ce mémoire interrogera les différentes étapes d'une formation de type "regroupement académique" dont les objectifs sont de professionnaliser les pratiques afin d'améliorer les compétences de la lecture des élèves dyslexiques au collège. J'en décrirai et interrogerai ses modalités : sa conception, son déroulé, son évaluation en passant par l'animation et l'accompagnement des stagiaires.

Je me propose donc de démontrer qu'on peut oser continuer l'apprentissage de la lecture au collège en cycle 3. Ce mémoire se veut un point d'appui pour tous les professeurs de français qui ont la conviction que les difficultés de lecture des élèves dyslexiques peuvent être amendées et que le collège a sa part à jouer pour promouvoir l'égalité des chances, particulièrement celles des élèves à besoins éducatifs particuliers.

# 1. La dyslexie : rappels théoriques

## 1.1 Définition

La dyslexie développementale<sup>11</sup> se caractérise par des difficultés durables d'apprentissage du langage écrit chez une personne ne présentant par ailleurs ni déficience intellectuelle ni troubles sensoriels, moteurs ou perceptifs ni troubles psychologiques primaires ni carence éducative ni défaut de scolarisation. Ce trouble est durable : ce n'est ni une difficulté ponctuelle ni même un retard, c'est-à-dire un décalage avec des individus de même âge. Le trouble entraîne une diminution significative des performances en lecture et en productions d'écrits par rapport à la norme d'âge. La dyslexie est caractérisée par les difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par des capacités de décodage limitées. Dans la plupart des cas, elle est accompagnée de dysorthographe<sup>12</sup>. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes dans la compréhension en lecture. La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Les facteurs environnementaux socioculturels, psychologiques, linguistiques, ne génèrent pas le trouble mais influent sur lui, aggravant ou minorant les symptômes.

Cette définition permet de lever une première ambiguïté : tout problème de langage écrit n'est pas nécessairement un trouble spécifique. La difficulté d'apprentissage de la lecture peut être liée à une situation de blocage, de refus d'accès à l'écrit, de mauvais apprentissages... Le diagnostic médical se fait dès lors par exclusion. Il repose sur une investigation de données pluridisciplinaires et constitue la base fondamentale pour la prise en charge future de l'élève, tant sur un plan médical que pédagogique.

Il n'existe pas une mais des dyslexies :

- la dyslexie phonologique : la personne n'est pas en capacité de faire la correspondance grapho-phonémique. La voie d'assemblage<sup>13</sup> est atteinte. Le déchiffrement des mots nouveaux ou de non-mots est difficile.
- la dyslexie de surface ou dyseidétique : elle touche la voie d'adressage<sup>14</sup>. La personne peut déchiffrer les mots réguliers, mais n'est pas en mesure de mémoriser les mots irréguliers. Elle lit très lentement, et uniquement en voix d'assemblage, ce qui perturbe l'accès au sens. Les ressources attentionnelles sont monopolisées par le déchiffrement.

---

<sup>11</sup> Trouble d'origine neurobiologique par opposition à dyslexie acquise (par exemple à la suite d'un AVC)

<sup>12</sup> La dysorthographe est un trouble persistant de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe. Il affecte principalement l'apprentissage et l'automatisation de la correspondance phonème-graphème (correspondance de l'unité sonore à son unité écrite) ainsi que la capacité à se représenter visuellement l'orthographe des mots.

<sup>13</sup> Fondée sur la correspondance phonèmes/graphèmes, elle permet la lecture de mots nouveaux.

<sup>14</sup> Fondée sur une reconnaissance globale du mot; lecture automatisée des mots familiers et des mots irréguliers qui permet une lecture fluide et rapide

- la dyslexie mixte : les deux voies de lecture sont atteintes. C'est la dyslexie la plus fréquente.
- la dyslexie visuo-attentionnelle<sup>15</sup>: la personne peut déchiffrer des mots nouveaux et mémoriser des mots irréguliers, mais elle commet des erreurs à l'intérieur des mots, saute des mots et des lignes.

## 1.2 Reconnaissance et classification internationale

La dyslexie est reconnue au niveau international par l'OMS et l'*American Psychiatric Association*. La CIM-10 (Classification internationale des maladies de l'OMS, 1994), qui définit des critères diagnostiques, comprend une section dédiée aux troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires. Dans cette partie sont décrits les critères diagnostiques du trouble spécifique de la lecture. Par ailleurs, le DSM-5 (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'*American Psychiatric Association*, 2013), propose une définition des TSLA : ils ont une origine neurodéveloppementale, ils entravent les capacités pour apprendre et donc pour accéder aux compétences académiques (comme par exemple la lecture, l'expression écrite ou l'arithmétique) qui sont à la base des autres apprentissages scolaires. Ces troubles spécifiques d'apprentissage sont inattendus du fait d'un développement normal dans les autres domaines.<sup>16</sup>

## 1.3. Prévalence

Différentes nuances de définition étant utilisées dans les écrits scientifiques, il n'est pas possible de donner un chiffre exact du pourcentage d'élèves dyslexiques par rapport à une classe d'âge donnée. Il est reconnu que la fourchette se situe entre 5 et 7 %<sup>17</sup>, dans un rapport de trois à quatre garçons pour une fille.

## 1.4 Origines du trouble

### 1.4.1 Les premières recherches

En 1865, Paul Broca, médecin et anthropologue français, dont les recherches portaient sur l'aphasie publie un texte fondateur en matière de langage, localisant le siège du langage oral dans le tiers postérieur de la troisième circonvolution frontale gauche du cerveau. Cette date marque les débuts de la recherche sur les troubles du langage. A peine trente ans plus tard, deux autres publications majeures exposent deux tableaux cliniques affectant spécifiquement la gestion du langage écrit : en 1892, Joseph Déjerine, neurologue français, établit les cas de patients présentant, après accident vasculaire cérébral survenu à l'âge adulte, une atteinte sélective de la lecture en l'absence de troubles de l'écriture, dénommée cécité verbale pure ou alexie pure. Quatre ans plus tard, le savant anglais Pringle Morgan en 1896 décrit le cas d'un

---

<sup>15</sup> Due à un déficit de l'empan visuo-attentionnel, se définissant par le nombre d'éléments visuels distincts qui peuvent être traités simultanément dans une configuration de plusieurs éléments

<sup>16</sup> Rosemary Tannock, Ph.D., Professor Emeritus at the University of Toronto and Senior Scientist at the Hospital for Sick Children in Toronto, Canada. Traduction française : Anne-Marie Montarnal

<sup>17</sup> INSERM : expertise collective, bilan des données 2007

jeune adolescent de 14 ans, Percy, scolarisé depuis l'âge de 7 ans, intelligent mais dont la lecture-écriture était massivement perturbée. Ce cas est classiquement considéré comme le premier exemple de ce qui fut ultérieurement appelé « dyslexie ».

## **1.4.2 Données récentes**

Au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, les recherches en matière de dyslexie se multiplient et prennent des axes différents, voire opposés, selon les équipes de chercheurs, leurs domaines de recherche et leurs pays.

### **1.4.2.1 L'axe psychologique**

La France a longtemps été isolée sur le plan de la recherche internationale car elle privilégiait, au travers des publications des psychologues, un courant de pensée qui liait dyslexie et trouble de la personnalité, comme d'ailleurs pour l'autisme, certains chercheurs allant même jusqu'à nier l'existence la dyslexie. Dans cette approche, les psychologues partent du constat que l'écriture et la lecture obéissent à des lois, par exemple "m" et "a" font "ma", et non pas "me". Or, selon eux, si un enfant n'a pas appris dans son éducation à respecter les règles, il ne peut ni comprendre ni admettre celles liées aux apprentissages scolaires. Dans le même ordre d'idée, ces praticiens supposent que "l'enfant a pu aussi commencer l'apprentissage de la lecture à un moment où il n'était pas disponible psychiquement, par exemple au décès d'un grand parent ou à la naissance d'un frère ou d'une sœur. Par ailleurs, comme le disait Françoise Dolto, le verbe "lire" est à mettre en relation avec le "lit". Les difficultés d'apprentissage peuvent renvoyer par conséquent à un besoin d'information sur la sexualité ou un secret familial"<sup>18</sup>.

Si des difficultés psychologiques ou affectives importants surviennent pendant les années d'apprentissage de la lecture, elles peuvent entraver la disponibilité mentale de l'enfant et entraîner un rejet du langage, un blocage dans l'envie de lire. Si l'enfant ne parvient pas entrer dans l'apprentissage, on évoquera alors un trouble de la personnalité, de la motivation ou de la communication.

### **1.4.2.2 L'axe neuroscientifique**

Si ce courant de pensée, hérité de l'école psychanalytique, a caractérisé l'approche française de la dyslexie, en revanche, aux Etats-Unis, l'émergence, durant les années '70, des disciplines nouvelles, telles que la psychologie cognitive et les neurosciences ont favorisé de nouvelles interprétations et ont permis des avancées tangibles. On ne doit pas confondre le "barrage" psychologique avec un trouble spécifique, même si les symptômes peuvent être identiques.

Le laboratoire américain Haskins a joué un rôle pionnier par des travaux de psychologie cognitive : Isabelle et Alvin Liberman ont montré les premiers que les compétences phonologiques sont des déterminants majeurs de l'apprentissage de la lecture et que leur

---

<sup>18</sup> Claude Halmos, psychanalyste, interrogée par la journaliste Anne-Laure Vaineau



déficit est à mettre en relation avec la dyslexie. "Les premiers travaux de neurosciences, également dus à une équipe américaine, celle de Geschwind et de Galaburda, ont mis en évidence le fait que le cerveau des dyslexiques présenterait des anomalies spécifiques, localisées dans les zones périsylvienne de l'hémisphère gauche"<sup>19</sup>. Ces recherches ont ensuite été largement diffusées en France. Des neuropsychologues et des neuroscientifiques s'en sont emparés au premier rang desquels, aujourd'hui, Stanislas Dehaene, psychologue cognitif et neuroscientifique. Ses recherches<sup>20</sup>, reconnues sur un plan mondial, concernent notamment la lecture et son apprentissage; elles reposent sur des expériences de psychologie cognitive et sur l'imagerie cérébrale (imagerie par résonance magnétique fonctionnelle, magnétoencéphalographie et électroencéphalographie). Ces explorations scientifiques sur l'apprentissage de la lecture l'ont amené nécessairement à s'intéresser à la dyslexie.

Grâce à ces recherches, il est reconnu aujourd'hui que les activités langagières humaines sont de niveau « supérieur » dans le fonctionnement général du cerveau. Très complexes, elles mettent en jeu des fonctions multiples. Quand les circuits et les réseaux spécifiques assurant la réception, l'intégration et le traitement des informations linguistiques dysfonctionnent, cela provoque des perturbations du langage écrit dans deux grands domaines. Se manifestent des troubles des fonctions langagières proprement dites (« réseaux » spécifiques à la lecture c'est-à-dire déchiffrement + compréhension) et des troubles de certaines fonctions cognitives permettant l'acquisition et l'utilisation du langage (attention, mémoire, notions d'espace, de temps, capacités de logique, de séquentialisation, d'abstraction ...).

Il est admis aussi que les causes de ces dysfonctionnements sont multifactorielles et d'ordre génétique, pathologique et développemental<sup>21</sup>. Des études sur les jumeaux<sup>22</sup> montrent que l'héritabilité de la dyslexie est comprise entre 50 et 65 %. "Les données permettent d'établir qu'il y a bien une contribution génétique à la dyslexie mais n'identifient pas les facteurs

---

<sup>19</sup> Extrait de la thèse présentée et soutenue par Rodolphe Nenert (31 Mars 2010) à l'Université de Toulouse : La dyslexie développementale chez l'enfant : Comparaison de rééducations en imagerie par résonance magnétique fonctionnelle et étude du déficit auditif pré-attentif à l'aide de l'électro-encéphalographie <http://thesesups.ups-tlse.fr/2638/1/2010TOU30348.pdf>

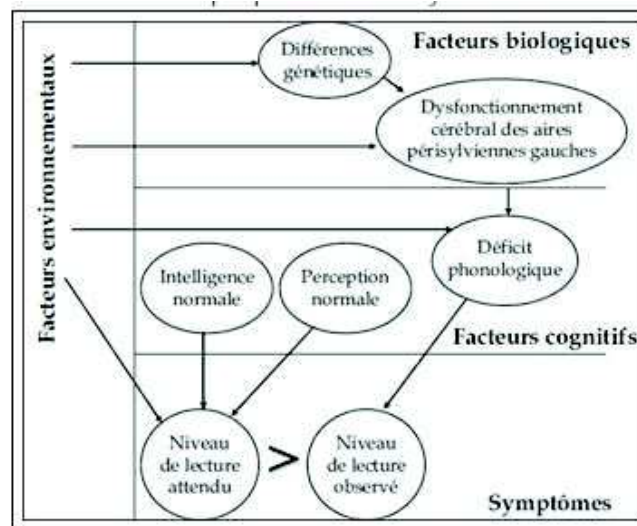
<sup>20</sup> Les recherches de SD s'appuient sur celles de Geschwind, mais, sans les remettre en cause, SD caractérise le centre du langage comme une région d'un réseau complexe impliqué dans le traitement sémantique, syntaxique, phonologique, et même des tâches non-relées au langage (comme le mouvement) ce qui suggère d'éventuelles subdivisions possibles de cette aire. Ou encore qu'elle ne peut être définie que plus abstraitement. Il se pourrait alors que l'aire de Broca devienne qu'un concept historique sans corrélat anatomique ou fonctionnel. Cette constatation a fait dire à plusieurs que les aires du cerveau impliquées dans le langage sont sans doute beaucoup plus complexes que ce que propose le modèle de Wernicke-Geschwind. ([http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i\\_10/i\\_10\\_cr/i\\_10\\_cr\\_lan/i\\_10\\_cr\\_lan.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_10/i_10_cr/i_10_cr_lan/i_10_cr_lan.html))

<sup>21</sup> Franck Ramus : Les difficultés d'apprentissage de l'enfant et leurs origines. Journée "Sciences cognitives et éducation", Collège de France, Paris, 20/11/2012.

<sup>22</sup> CF L'étude du Colorado (DeFries et coll., 1987 ; Olson et coll., 1989 ; Castles et coll., 1999) et l'étude de Londres (Stevenson et coll., 1987).

génétiques et n'expliquent pas leur mode d'action"<sup>23</sup>. Des facteurs pathologiques peuvent être impliqués, comme la prématurité ou la souffrance néo-natale. De même, il est reconnu que des causes développementales (anomalies génétiques ou hormonales) peuvent être à l'origine des dysfonctionnements neurocognitifs.

L'INSERM<sup>24</sup> propose ce schéma qui résume les facteurs impliqués dans la dyslexie :



En conclusion, quand un élève présente des difficultés d'apprentissage de la lecture il faut rechercher du côté du "vouloir lire" (versant psychologique) et /ou du "pouvoir lire" (versant neurocognitif). En effet, ces deux domaines d'altérations peuvent cohabiter. **Mais, si du côté psychologique, on évoquera un "blocage", du côté neurocognitif, il sera fait le diagnostic d'un trouble spécifique du langage écrit, autrement dit d'une dyslexie, pathologie neurocognitive entravant le déchiffrage et la reconnaissance des mots écrits.**

## 2. Dialectique entre dyslexie et apprentissage de la lecture

### 2.1 L'apport des neurosciences

Sur un plan neurocognitif, apprendre à lire consiste à accéder, par la vision, aux aires du langage parlé et mettre en correspondance les sons avec les lettres, et plus précisément les phonèmes avec les graphèmes. Ces aires se situent dans le cortex frontal inférieur et dans le lobe temporal, dans le gyrus fusiforme de l'hémisphère gauche.

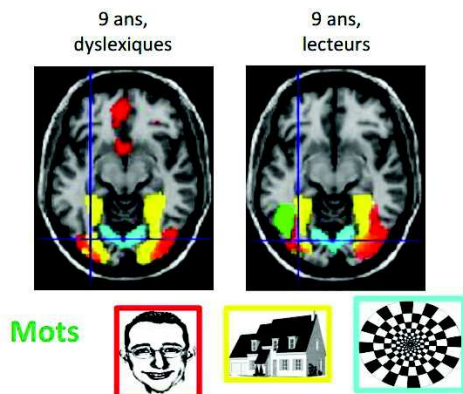
<sup>23</sup> Dyslexie, Dysorthographe, dysclaculie. Bilan des données scientifiques, Paris, Inserm 2007

<sup>24</sup> Dyslexie, Dysorthographe, dysclaculie. Bilan des données scientifiques, Paris, Inserm 2007

### 2.1.1 le rôle de la VWFA

L'aire cérébrale de la lecture est spécialisée dans la reconnaissance visuelle des formes des mots, une procédure essentielle de la lecture. Cette aire cérébrale est dénommée dans la littérature internationale *Visual Word Form Area* ou *VWFA*. Dans un souci de vulgarisation scientifique, Stanislas Dehaene dénomme cette région la "boite aux lettres" du cerveau. Elle est présente dans toutes les cultures, quelque soit l'écriture, quelque soit la langue. Elle n'existe pas à la naissance et apparaît dans la 1ère année d'apprentissage de la lecture. Elle correspond à une région très ancienne du cerveau humain, qui existait avant l'apparition de l'écrit et qui servait à reconnaître les visages et des objets. Chez les personnes illettrées, cette région répond massivement encore aux visages. Puis, quand la personne apprend à lire, les visages se déplacent vers l'hémisphère droit et le degré d'activation de la VWFA, en réponse à des mots écrits, augmente à mesure de la progression de l'apprentissage. Plus il lit, plus cette région accroît ses propres performances. Apprendre à lire, c'est donc augmenter l'activation de cette région. La VWFA va apprendre à reconnaître les lettres, va se spécialiser pour la forme des lettres, pour les séries de lettres évidemment dans un système alphabétique donné. Cette activation se fait de façon automatique, non consciente, en dehors de tout état émotionnel ou motivationnel divers.

L'imagerie cérébrale montre que le système visuel est désorganisé chez les dyslexiques<sup>25</sup>. Les enfants dyslexiques, à 9 ans, montrent une activité réduite aux mots écrits dans la VWFA, et aux visages dans l'hémisphère droit, comme le montre cette captation d'IRM<sup>26</sup>.



**Quand les élèves dyslexiques apprennent à lire, l'activité réduite de la VWFA entrave l'automatisation de la lecture.**

### 2.1.2 Le rôle du planum temporale

L'apprentissage de la lecture modifie également les aires auditives et augmente l'activation du planum temporale (PT), dans la partie supérieure du lobe temporal en réponse au langage parlé,

<sup>25</sup> G. Dehaene-Lambertz, with Karla Monzalvo, C. Billard, S. Dehaene (NeuroImage, 2012)

<sup>26</sup> Cours de Stanislas Dehaene au collège de France

spécialisé dans le traitement des sons du langage. Entre la région du VWFA et celle du PT, un dialogue bidirectionnel s'établit. Les IRM pratiquées sur les lecteurs experts montrent des connexions rapides entre ces deux régions du cerveau : ces lecteurs sont capables de passer très vite de la lettre au son et du son à la lettre, dans les deux sens, ce qui permet un décodage et un codage automatisés. L'exposition au langage parlé et le fait de faire parler les élèves sont des catalyseurs puissants pour l'apprentissage de la lecture, car elle développe la conscience phonémique, compétence fondamentale pour amener l'élève vers la lecture.

On devine aisément qu'exposer les dyslexiques à une présentation formelle des mots, uniquement visuelle, sans passer par un apprentissage graphophonologique systématique, donc sans solliciter suffisamment le planum temporale, est inapproprié. **En effet, si l'on fait reposer les apprentissages premiers en lecture sur une reconnaissance visuelle, on oriente l'élève dyslexique vers une activation accrue de l'hémisphère droit, plus holistique dans son fonctionnement que l'hémisphère gauche, ce qui revient à entraîner l'hémisphère du cerveau qui n'est pas prioritaire pour apprendre à lire et qui est déjà déficitaire chez cet élève. On renforce ses difficultés au lieu des les diminuer.**

Au début d'un apprentissage fondé sur la correspondance phonème-graphème, l'élève pratique une lecture sérielle : il voit le mot, convertit une par une les lettres en sons, "écoute" le mot et le comprend. Progressivement, le décodage s'automatise et l'élève passe à une lecture automatisée, appelée lecture parallèle : l'élève englobe dans son regard toute une série de lettres, ce qui lui permet de libérer son énergie cognitive (attention, mémoire de travail) pour accéder au sens.

Avec l'automatisation, les élèves développent alors une seconde voie de lecture : ils passent directement de la chaîne de lettres à la signification du mot, sans l'intermédiaire de la prononciation, quelle soit mentale, subvocale ou orale. Le cerveau du lecteur expert décompose automatiquement les mots en morphèmes, et non plus en phonèmes. Il a accès directement au sens du mot.

En conséquent, selon les recherches les plus récentes, le cerveau "lirait" principalement en conversant les caractères écrits en ses éléments phonologiques correspondants dans le langage oral. Or, la lecture est une opération cognitive qui se déroule très rapidement. On estime que le cerveau n'a que quelques dixièmes de secondes pour traduire chaque représentation graphique en son. La rapidité de traitement est à ce point essentielle pour la lecture que de légers troubles dans le traitement auditif de l'image suffisent à rendre la lecture fastidieuse voire inopérante, ce que provoque les dysfonctionnements neurobiologiques dans le tableau de la dyslexie. **Entraîner le décodage graphème-phonème constitue donc la manière la plus efficace de développer les réseaux de lecture pour les enfants dyslexiques.**

### 2.1.3 Le rôle de la voie dorsale du cerveau

La voie dorsale du cerveau qui relie la vision au cortex moteur joue aussi un rôle prépondérant dans le circuit de la lecture. Elle distingue de façon précoce l'orientation des

objets et, par conséquents des lettres. Tracer des lettres avec un geste adéquat, même avec le doigt, permet d'améliorer l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi des activités d'écriture mais également des activités de composition de mots, à la main ou à l'aide de graphèmes mobiles sous forme d'étiquettes, où l'enfant joue un rôle actif et créatif, doivent être pratiquées tous les jours, en association très étroite avec les activités de lecture.

**Pour conclure, ces données neuroscientifiques laissent à penser que les principes pédagogiques de l'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques doivent reposer sur trois axes : enseigner de façon explicite, systématique et progressive les correspondances phonèmes-graphèmes (code alphabétique), favoriser toutes les activités mettant en jeu la conscience phonologique et l'expression orale, articuler étroitement l'écriture à la lecture pour viser l'automatisation du décodage et la reconnaissance rapide des mots.**

## 2.2 Des neurosciences de la lecture à la salle de classe

Existe-t-il des manuels d'apprentissage de la lecture particulièrement dédiés aux élèves dyslexiques en adéquation avec les données des recherches scientifiques récentes ? La réponse à cette question est négative. Le diagnostic de la dyslexie ne peut pas être posé avant que l'enfant ne soit confronté massivement à l'écrit. C'est lors du CP et du CE1 que s'élabore le diagnostic, croisement de données pluridisciplinaires, médicale, orthophonique et psychologique. Ce diagnostic, difficile à poser, dépend de plusieurs paramètres : la volonté et la capacité de la famille à se tourner vers des spécialistes, l'accès au parcours de santé, l'absence de "chef d'orchestre" capable de croiser les dépistages de tous les acteurs médicaux. Si nous prenons l'exemple de la Seine et Marne, il faut une moyenne de 12 mois pour obtenir un premier rendez-vous chez l'orthophoniste et il n'y a que deux neuropédiatres dans ce département pour poser et écrire les diagnostics.

**Il est habituel que la dyslexie ne soit diagnostiquée qu'au cours du CE2, soit deux ans après l'entrée dans l'apprentissage de la lecture.** Les élèves dyslexiques ne bénéficient donc pas de manuels dédiés parce que, au CP, ils ne sont pas encore diagnostiqués en tant que tels... Il n'existe pas de supports pédagogiques spécifiques pour eux. Ils doivent se contenter du manuel choisi par l'enseignant et d'un dispositif didactique qui ne correspond pas forcément à leurs difficultés, qui vont se révéler au fur et à mesure de l'apprentissage. Or, une vaste enquête, dont l'un des aspects porte sur les manuels d'apprentissage de la lecture, montre que ceux-ci ne respectent toujours, dans leur approche, les données neuroscientifiques.

### 2.2.1 L' enquête de Jérôme Deauvieu<sup>27</sup>

En 2013, le laboratoire Printemps-CNRS a publié les résultats d'une recherche menée par le sociologue Jérôme Deauvieu évaluant la maîtrise de la langue écrite acquise en fin de CP et ses variations selon les manuels et les dispositifs didactiques utilisés par les maîtres.

---

<sup>27</sup> Université Versailles Saint Quentin en Yvelines CNRS, Laboratoire Printemps

Revenons très brièvement sur le cadre d'investigation : vingt-trois classes de CP ( 446 élèves) dans des écoles en « réseau éclair » (la partie la plus vulnérable des anciennes ZEP) de Paris et la petite couronne (92, 93, 94) ont participé à cette enquête.

Les résultats sont les suivants :

- 77% des enseignants ont adopté l'un des 23 manuels de la méthode mixte recensés dans le sondage (*À l'École des albums ; Abracadalire ; Bulle ; Chut ! je lis ; Fabulire ; Gaffi ; Grand large ; Je lis avec Dagobert ; Je lis avec Mona ; Justine ; Lecture tout terrain ; Max, Jules et leurs copains ; Mika ; Mots d'école ; Pas à page ; Patati patata ; Pour réussir mon apprentissage de la lecture ; Que d'histoires ; Ratus ; Ribambelle ; Rue des contes ; Taoki ; Un monde à lire*).

- 19% des enseignants fabriquent et utilisent leurs propres supports (outils personnels, travail sur fiches et sur textes) ou combinent l'usage de deux manuels différents;

- 4 % des enseignants ont adopté la méthode syllabique (*Léo et Léa ; Je lis, j'écris. Un apprentissage culturel et moderne de la lecture*).

### **2.2.2. Les voies d'apprentissage de la lecture en débat**

Faisons un bref rappel sur les méthodologies d'apprentissage de lecture que les enseignants de lettres du second degré ne connaissent que très superficiellement, souvent par le truchement de leur propre expérience ou celles de leurs enfants.

La voie syllabique (B-A = BA), appelée aussi alphabétique, était massivement dominante avant 1950 Cette méthodologie est centrée sur l'apprentissage systématique et progressif du code des correspondances graphophonologiques : les élèves partent des graphèmes pour apprendre à les oraliser. Les élèves ne lisent jamais ce qu'ils n'ont pas appris à déchiffrer au préalable. "B. Germain définit cette méthode comme la progression allant de la connaissance des unités (lettres/sons) vers leur combinaison (syllabe écrite/orale) et de la combinaison des syllabes en mots. Cette démarche qui va demander à l'enfant de segmenter et discriminer les unités minimales de la langue orale pour les faire correspondre au langage écrit n'est pas naturelle mais nécessaire pour atteindre un degré suffisant de conscience phonologique (phonémique). L'enfant doit comprendre le principe alphabétique puis opérer une combinatoire pour passer aux syllabes puis aux mots".<sup>28</sup> Cette méthode est dite synthétique.

Par ailleurs, Ovide Decroly, neurologue passionné de pédagogie et influencé par le courant de l'Education nouvelle, dont la figure de proue est Célestin Freinet, met au point au début du XXème siècle une autre méthodologie, précisément pour les enfants qui ne parvenaient pas à entrer dans l'apprentissage de la lecture, la méthode globale (BA = B-A). Dans cette méthode, les élèves sont invités à partir du tout (du mot) pour aller à la partie du tout (la syllabe, la lettre). Elle privilégie à cet égard la reconnaissance visuelle directe des mots, dont l'élève est

---

<sup>28</sup> Service de Veille scientifique et technologique <http://www.inrp.fr/vst> Dossier d'actualité Lettre d'information) n° 31 – novembre 2007

encouragé à reconnaître et mémoriser la forme graphique ainsi qu'à mobiliser ses capacités déductives quand il est confronté à des mots inconnus qu'il est invité à deviner en s'appuyant sur le contexte du texte, de la phrase, l'illustration du manuel. Cette voie d'apprentissage favorise l'accès au sens dans un premier temps, puis l'étude du code graphophonologique. Elle part des grandes unités écrites signifiantes (le texte, la phrase) pour aller vers leurs composantes (le mot) puis les unités non signifiantes. Chaque phrase ou chaque mot est une entité qui a son identité propre et son sens associé. Elle privilégie des activités d'hypothèse sur le sens et de compréhension. Les démarches qui se revendiquent de cette méthode postulent que ce sont « les messages écrits, complets et contextualisés qui sont simples à comprendre, pas les unités linguistiques abstraites » (Cèbe & Goigoux, 2006).<sup>29</sup>

La méthode globale et la méthode idéo-visuelle (BA= BA), défendue par Foucambert qui exclut de l'apprentissage tout déchiffrage et toute lecture à haute voix, bien qu'ayant été utilisées dans de rares situations pédagogiques réelles, n'en n'ont pas moins pénétré, de façon très profonde, les principes de la didactique de la lecture dès les années 1960. Apparaît alors dans les écoles françaises la méthode mixte ou "semi-globale" qui combine la reconnaissance visuelle des mots (et notamment des « mots-outils » dont l'occurrence est particulièrement fréquente dans les textes écrits), la lecture devinette (qui « prend des repères » et « fait des hypothèses ») et un apprentissage du code graphophonologique qui se fait ici le plus souvent, à la différence de la méthode syllabique, sous la forme de « leçons de sons » au cours desquelles l'élève est invité à apprendre en même temps toutes les différentes transcriptions graphiques d'un même son". Ces règles sont introduites sans suivre un programme préétabli à l'avance » (Braibant et Gérard, 1996). Ces méthodes sont dites analytiques.

A travers les préconisations des Instructions Officielles de 1972 et 1985, la méthode mixte s'empare de la position dominante : plus des trois quarts des enseignants de CP l'utilisent. Par effet de retour, les éditeurs scolaires abondent leur offre dans ce sens, ce qui aboutit au constat fait par Jérôme Deauvieux et son équipe : en 2013, en France, environ 75 % des élèves apprennent à lire avec une méthode mixte contre moins de 10 % avec une méthode alphabétique.

Ce qui questionne, quand on confronte l'exposé théorique sur la façon dont le cerveau apprend à lire et la réalité de terrain, à savoir l'utilisation prépondérante de la méthode mixte et le chiffre de 22 % de jeunes qui ont un déficit des processus automatisés impliqués dans l'identification des mots<sup>30</sup>, c'est, semble-t-il, la fracture existant entre les domaines scientifiques, pédagogiques et éditoriaux. Ne faudrait-il pas que ces univers se rejoignent au nom de "l'éducation fondée sur la preuve, c'est-à-dire sur une évaluation rigoureuse des stratégies éducatives, et de vastes études contrôlées, multicentriques et statistiquement

---

<sup>29</sup> Service de Veille scientifique et technologique <http://www.inrp.fr/vstDossier> d'actualité n° 31 – novembre 2007

<sup>30</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid28958/les-evaluations-lecture-dans-cadre-journee-appel-preparation-defense.html>

validées."<sup>31</sup> ? C'était pourtant la volonté explicite de Gilles de Robien<sup>32</sup> qui exprimait clairement, dans la circulaire lecture du 3 janvier 2006 adressée aux enseignants, dès le second paragraphe, que " Apprendre à lire résulte de la découverte du principe alphabétique de notre langue. Les chercheurs français, en France et à l'étranger en sont d'accord : l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et par l'identification des mots conduisant à la compréhension".

Aux Etats-Unis, en Australie, en Belgique et au Royaume-Uni, ces préconisations font consensus. Le *National Reading Panel*<sup>33</sup>, aux Etats-Unis, a effectué une méta-analyse de 38 études expérimentales remplissant des critères méthodologiques précis permettant de quantifier l'efficacité des différentes méthodes. Après des analyses statistiques sur l'ensemble de ces études, quatre conclusions essentielles se dégagent : l'enseignement phonique systématique est plus efficace que l'enseignement phonique non systématique ou absent ; l'enseignement phonique est plus efficace lorsqu'il démarre tôt (GSM ou CP) que lorsqu'il démarre après l'apprentissage de la lecture (CE1) ; l'enseignement phonique systématique est également supérieur à l'enseignement non phonique sur des mesures de compréhension en lecture; **l'enseignement phonique systématique est d'autant plus efficace que l'enfant est à risque de difficultés d'apprentissage de la lecture, soit du fait de faiblesses en langage oral, soit du fait d'un milieu socioculturel défavorisé.**

Ainsi, au Royaume-Uni, sur les préconisations du rapport Jim Rose<sup>34</sup>, a été instaurée en 2006 *l'heure de lecture*, "un cours quotidien, structuré, axé sur le décodage, la lecture à haute voix, l'écriture manuscrite et l'enrichissement du vocabulaire, qui a accru de façon notable les performances des élèves en maîtrise de la langue".

Il apparaît dès lors regrettable que les éditeurs scolaires français n'aient pas mis en adéquation les apports des recherches scientifiques avec leurs supports. Il apparaît encore plus dommageable qu'il ne semble pas y avoir eu des instructions très précises en ce sens, puisque les éditeurs continuent à proposer aujourd'hui des manuels de type qui privilégient, au début de l'apprentissage, la voie directe de lecture.

### 2.3 Quelle méthodologie de lecture pour les élèves dyslexiques ?

---

<sup>31</sup> Stanislas Dehaene, Le Monde, 20 décembre 2013

<sup>32</sup> Ministre de l'Education Nationale ( 2005-2007)

<sup>33</sup> *The National Reading Panel (NRP) was a United States government body. Formed in 1997 at the request of Congress, it was a national panel with the stated aim of assessing the effectiveness of different approaches used to teach children to read.*

<sup>34</sup> Ancien inspecteur de l'OFSTED (Office for Standard in Education) chargé de l'évaluation des compétences des élèves par le gouvernement.



Dans ce vaste et complexe débat, où se situe la place des élèves dyslexiques, pour lesquels les plus récentes recherches ont montré la nécessité absolue de passer par une méthode alphabétique ? La réponse est sans nuance<sup>35</sup>.

Si ces élèves qui, rappelons-le ne sont pas encore diagnostiqués quand ils entrent au CP, apprennent à lire avec un enseignant dont le choix se sera porté sur un outil d'apprentissage mixte et qui donnera priorité dans les premières semaines à la reconnaissance visuelle, l'élève dyslexique sera amené à activer l'hémisphère droit de son cerveau : l'aire cérébrale de la WVFA ne sera pas sollicitée, ce qui accentuera d'autant plus son déficit inné. **On peut affirmer que cette méthode pédagogique accentue les difficultés dues au trouble spécifique que présentent ces élèves.**

Si, en revanche, ces élèves apprennent à lire avec un enseignant dont le support pédagogique et les choix didactiques reposent sur une stricte méthode alphabétique, comme le préconise Stanislas Dehaene, ils seront confrontés à un apprentissage activant les aires cérébrales de lecture spécialisées dans la reconnaissance visuelle et le traitement auditif des mots. Il n'en n'est pas moins vrai que leurs performances de déchiffrage resteront déficitaires : ils auront parfois besoin de passer par une méthode phonétique et gestuelle comme celle de Suzanne Borel-Maisonny et une rééducation phonologique chez l'orthophoniste sera une priorité absolue, dès les premiers signes repérés par les enseignants et avant même que le diagnostic ne soit posé. Cependant, dans cette situation, on peut affirmer que **l'outil d'apprentissage n'ajoute pas une difficulté supplémentaire à celle déjà présente chez l'élève dyslexique.**

Quand un élève ne maîtrise pas le principe alphabétique en fin de CE1, quand le décodage et l'identification des mots restent très défaillants, des dispositifs d'aide sont mis en place. Ils relèvent de deux ordres : d'une part des stratégies de remédiation ("réussite lecture", "atelier lecture", PPRE "fluence", MACLE<sup>36</sup> ...), d'autre part des stratégies de compensation formalisées dans le Plan d'Accompagnement Personnalisé, précisément destiné aux élèves dont les difficultés scolaires résultent d'un trouble des apprentissages. "Le plan d'accompagnement personnalisé définit les mesures pédagogiques qui permettent à l'élève de suivre les enseignements prévus au programme correspondant au cycle dans lequel il est scolarisé."<sup>37</sup>

Voici ce que prévoit le PAP en matière de lecture et de langage oral :

---

<sup>35</sup> Ramus, F. (2007). Recherches actuelles sur les origines cognitives et biologiques de la dyslexie. Formation "Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage", Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, 7/12/2007.

<sup>36</sup> MACLE : module d'approfondissement des compétences en lecture-écriture

<sup>37</sup> Le plan d'accompagnement personnalisé NOR : MENE1501296C / circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015

| Lecture / langage oral :   | CP | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 |
|--|----|-----|-----|-----|-----|
| Recourir de manière privilégiée à des jeux proposant un travail de la conscience phonologique  |    |     |     |     |     |
| Accentuer le travail sur la combinatoire   |    |     |     |     |     |
| Avant même de lire le texte, lire les questions qui seront posées afin de faciliter la prise d'indices par l'élève                             |    |     |     |     |     |
| Proposer à l'élève une lecture oralisée (enseignant ou autre élève) ou une écoute audio des textes supports de la séance                       |    |     |     |     |     |
| Surligner des mots clés / passages importants pour faciliter la lecture de l'élève   |    |     |     |     |     |
| Proposer à l'élève un schéma chronologique du récit (l'amener à indiquer ce qu'il a retenu, paragraphe après paragraphe, à l'aide d'un schéma) |    |     |     |     |     |

On voit qu'il s'agit de mesures visant à agir sur les difficultés et les compenser. Il est nécessaire de proposer, de façon systématique et renforcée, des activités permettant de soutenir le décodage et la reconnaissance des mots. Jusqu'à aujourd'hui, c'était très souvent le cas jusqu'au CM2, car les programmes de français faisaient mention de ces compétences de mécanisme de lecture à acquérir. Mais ce type de remédiation s'arrêtait à l'entrée en 6ème, sauf dans quelques collèges sensibilisés à la prise en charge des élèves dyslexiques, par exemple ceux où une aide négociée avait été sollicitée par les équipes sur ce thème précis.

En effet, les programmes de français en 2008<sup>38</sup>, n'étaient pas sous-tendus par le fait que environ un cinquième des élèves parvenaient au collège avec une maîtrise fragile, voire insuffisante de la lecture que ce soit dans sa composante "compréhension" et /ou dans sa composante "déchiffrage". S'il était affirmé dans le préambule que "les programmes de français au collège contribuent à l'acquisition de plusieurs grandes compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences, notamment dans la maîtrise de la langue française" et que "l'organisation des programmes de français vise à la fois à satisfaire les exigences du socle, à établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, **la lecture**, l'expression écrite et orale", la partie du programme concernant la lecture ne visait ni le "savoir déchiffrer" ni le "apprendre à comprendre" les textes écrits. Il s'agissait de "fonder une culture humaniste", de pratiquer la "lecture analytique et la lecture cursive", enfin d'apprendre à "lire l'image". Le programme 2008 était davantage pensé en termes de contenus disciplinaires que de destinataires et de compétences.

## 2.4 Les attentes institutionnelles en 2016

Durant la décennie 2006-2016, des indicateurs nombreux et puissants (PIRLS 2011, PISA 2015, UNICEF 2016) enclenchent une profonde réflexion sur la nécessaire transformation d'un système scolaire dont les résultats des études internationales montrent qu'il ne progresse plus. Les débats parlementaires aboutissent le 8 juillet 2013 à la publication de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République<sup>39</sup>. Il y est affirmé (ou réaffirmé) le constat suivant : près de 20 % des élèves de 15 ans connaissent de

<sup>38</sup> Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

<sup>39</sup> LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

grandes difficultés de maîtrise de la langue écrite ; entre 2000 et 2009, cette proportion a augmenté d'environ 30 %, passant de 15 % à 20 %. A l'issue de leur scolarité à l'école primaire, on constate que 25 % des élèves ont des acquis fragiles et 15 % d'entre eux connaissent des difficultés sévères ou très sévères. Ce constat amène les préconisations suivantes : "Il est reconnu que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction."

La lecture du texte permet de replacer au centre du système des élèves qui, par leurs difficultés et / ou leurs besoins éducatifs particuliers, se trouvaient plutôt en périphérie des actions menées dans les établissements. L'élève dyslexique qui entre au collège fait partie des 20 % qui connaissent de grandes difficultés face à l'écrit, mais il lui est aussi reconnu la capacité d'apprendre et de progresser, **encore faut-il qu'un apprentissage spécifique élaboré par des enseignants formés en ce sens lui soit proposé au regard de son trouble qui l'entrave dans le déchiffrage et la reconnaissance des mots.** Dans la refondation de l'école, plusieurs axes convergent dans cette direction.

#### 2.4.1 La prise en compte des élèves besoins éducatifs particuliers

Le premier de ces axes est l'affirmation inconditionnelle que l'école est inclusive et que les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, dont les dyslexiques, y ont désormais toute leur place. Le PAP<sup>40</sup>, dispositif de droit commun, se veut l'expression de cette volonté. Les aménagements et les adaptations pédagogiques nécessaires aux élèves dyslexiques ne relèvent pas d'une posture de bienveillance ou de l'intérêt des équipes pédagogiques. Quand l'élève dyslexique relève d'une situation de handicap, le PPS<sup>41</sup> notifié par la MDPH<sup>42</sup>, se substitue au PAP. Dans les deux cas de figure, les dispositifs ouvrent le droit à la reconnaissance du trouble et à la mise en œuvre d'actions pédagogiques pour remédier et compenser les difficultés.

#### 24.2 Le socle et les programmes 2016

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>43</sup> qui entrera en vigueur en septembre 2016, de par sa logique de progressivité, place la classe de 6ème en fin de cycle 3, c'est-à-dire le cycle de consolidation. Le Domaine 1, les langages pour penser et communiquer, réaffirme la nécessité de maîtriser les codes, les règles et les systèmes de signes et de représentations de ces langages. Les nouveaux programmes du cycle 3 déclinent

---

<sup>40</sup> Plan d'Accompagnement Personnalisé

<sup>41</sup> Plan Personnalisé de Scolarisation

<sup>42</sup> Maison Départementale de la Personne Handicapée

<sup>43</sup> Socle commun de connaissances, de compétences et de culture NOR : MENE1506516D décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

cette attente en matière de lecture : "de manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité."<sup>44</sup> Le programme de français est explicite sur cette problématique. Le premier paragraphe concernant la lecture et la compréhension de l'écrit est sans ambiguïté : "l'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. Tous les élèves doivent, à l'issue du cycle 3, **maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. Le travail sur le code doit donc se poursuivre pour les élèves qui en auraient encore besoin ainsi que l'entraînement à la lecture à haute voix et à la lecture silencieuse**".

Voici les compétences à acquérir et les activités proposées :

| Attendus de fin de cycle   |   |
|--|---|
| Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.<br>Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.          |   |
| Connaissances et compétences associées   | Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève  |
| <b>Renforcer la fluidité de la lecture</b><br>- Mémorisation de mots fréquents et irréguliers.<br>- Mise en œuvre efficace et rapide du décodage.<br>- Prise en compte des groupes syntaxiques (groupes de mots avec une unité de sens), des marques de ponctuation. | - Pour les élèves qui ont encore des difficultés de décodage, activités spécifiques sur les graphèmes et phonèmes identifiés comme posant problème.<br>- Entraînement à la lecture à haute voix : lecture et relecture, lecture par groupe de mots.<br>- Utilisation d'enregistrements pour s'entraîner et s'écouter.<br>- Entraînement à la lecture silencieuse. |

La continuité pédagogique entre l'école primaire et le collège sur le plan de l'acquisition du décodage est clairement affirmée : **on peut et on doit continuer cet apprentissage au collège.**

### 2.4.3 Les recommandations du jury de la Conférence de Consensus lecture 2016

Le nouveau programme de français a largement anticipé les recommandations du jury de la Conférence de Consensus intitulée : « LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? » organisée par le Cnesco<sup>45</sup> et l'Ifé/ENS de Lyon, les 16 et 17 mars 2016. "Cette conférence constitue une passerelle entre le monde de la recherche et les univers des praticiens et du grand public qui échangent autour des travaux de la recherche afin d'aboutir à des conclusions fondées scientifiquement. À l'issue de la conférence, le consensus se concrétise sous la forme de constats et de recommandations rédigés par un jury d'acteurs de terrain après l'audition d'experts"<sup>46</sup>. Pour les enseignants, les recommandations de cette conférence de consensus indiquent sans ambiguïté que le nouveau programme de français ne relève d'aucune idéologie pré-établie mais s'appuie au contraire sur le consensus de nombreux experts, neuroscientifiques,

<sup>44</sup> Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

<sup>45</sup> Conseil National pour l'Evaluation du Système Scolaire

<sup>46</sup> CCLecture\_recommandations\_jury1.pdf ( page 4)

psycholinguistes, chercheurs en sciences de l'éducation, socio-linguistes... tous domaines confondus et au-delà de controverses souvent mineures.

Les recommandations 46 et 47 attirent particulièrement notre attention car elles s'inscrivent dans la thématique que nous explorons :

- R46 : "L'accès aux compétences de lecture et de compréhension, nécessaires pour l'accès à l'autonomie, est un objectif prioritaire, y compris pour les élèves potentiellement les plus fragiles". Cette recommandation cite de façon explicite "les élèves rencontrant des difficultés sévères dans l'apprentissage de la lecture", au premier rang desquels on comptera les élèves dyslexiques. Cette recommandation attire l'attention des enseignants à bien distinguer la nature des difficultés de l'élève : s'agit-il de compréhension ou de déchiffrage ? Dans l'un ou l'autre cas, la prise en compte sera différenciée.

La feuille de route des enseignants est très précisément développée : "Si on vise à développer la compétence de décodage, on veillera à proposer un support qui ne présente pas d'obstacle majeur sur le plan de la compréhension. Toutes les tâches périphériques qui peuvent parasiter la compétence ciblée seront allégées et prises en charge par l'enseignant et/ou avec le recours d'outils adaptés. La question du déchiffrage reste importante. Tout élève, quel que soit son âge, doit poursuivre cet apprentissage tant qu'il n'est pas parvenu à automatiser les procédures d'identification des mots écrits. Il est nécessaire de réfléchir aux supports utilisés qui doivent prendre en compte l'âge des élèves pour correspondre à leurs intérêts. On ne propose pas, en effet, à des élèves adolescents des supports d'apprentissage du code identiques à ceux qu'on propose à des élèves de cours préparatoire. Cependant, tous auront besoin d'un enseignement particulièrement explicite, avec des répétitions suffisamment nombreuses."

R 47 : le jury va plus loin encore dans la recommandation 47, puisqu'il cite nommément les élèves présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages "troubles dys". Il est rappelé que ces élèves, outre une remédiation pour continuer d'apprendre à déchiffrer, doivent bénéficier des "démarches et des outils adaptés, ce qu'on appelle aussi "adaptations pédagogiques", formalisées dans un PAP ou un PPS :

Pour ces élèves, il est conseillé de :

- privilégier l'oral ;
- ne pas dicter les cours ;
- ne pas donner plusieurs informations en même temps et laisser à l'élève le temps de s'approprier l'information ;
- lire et reformuler les consignes à l'oral ;
- éviter de faire lire à voix haute devant les autres élèves (ne pas placer l'élève en situation dévalorisante) ;
- autoriser la lecture avec un outil (crayon, règle, doigt) ;
- éviter la copie longue et prise sous la dictée ;
- privilégier la prise de note courte et la corriger immédiatement ;
- réécrire au tableau les devoirs et/ou les leçons à faire à la maison ;
- réduire la longueur du travail écrit à la maison.

#### 2.4.4 Les actions de formation de l'académie de Créteil

Les actions de formation de l'académie de Créteil traduisent concrètement l'orientation de la loi de Refondation, le nouveau socle, les nouveaux programmes et les recommandations du jury de la Conférence de Consensus Lecture. A travers la formation initiale des enseignants élaborée par l'ESPE et à travers la formation continue via les stages du PAF, les formations de proximité, les aides négociées, de nombreuses actions sont proposées en direction des enseignants pour professionnaliser leurs pratiques en direction des élèves présentant de sévères difficultés de lecture, parmi lesquels les dyslexiques, que ce soit dans le domaine de l'ASH ou celui de la maîtrise de la langue.

C'est l'une de ces actions, menées dans le cadre de formations auprès de professeurs documentalistes et de professeurs de français, sous l'égide de Mme Ferrier, IA-IPR EVS, en charge de la prévention de l'illettrisme et dans certaines aides négociées sollicitées par des collègues du 77, que je me propose d'analyser maintenant, de sa conception au retour réflexif que j'ai pu en faire.

### 3. Analyse d'une action de formation

Construire une passerelle entre l'univers de la recherche, les demandes institutionnelles et les acteurs et les pratiques de terrain : voilà l'exercice de funambule auquel se livre le formateur quand il engage une action de formation. Cet exercice est plus ou moins périlleux selon le cadre et la typologie de la formation, selon les destinataires et leurs attentes. On pourrait ajouter aux verbes listés dans le référentiel de compétences d'un formateur (*penser - concevoir - élaborer - mettre en œuvre - animer - accompagner l'individu et le collectif observer - analyser - évaluer*) d'autres verbes qui relèvent moins de "compétences" que d'un "savoir-faire", au sens "grec". La signification des deux verbes grecs "faire", *ἀγείν* (conduire) et *ποιεῖν* (fabriquer) recoupe, pour moi, les deux leviers qui permettent de viser les objectifs qu'on se fixe en début de formation : *enrôler* le groupe pour le *guider* vers une *réalisation* tangible, vers un "*objet*" accompli, celui-ci pouvant revêtir plusieurs formes, selon le niveau

de départ : la mise en route d'un questionnement, une évolution des postures, une dynamique d'équipe, une variation dans les modalités d'enseignement, l'objectif étant de proposer aux enseignants, dans un conflit socio-cognitif maîtrisé<sup>47</sup>, de quitter leur zone de confort professionnel pour envisager un *modus mutandi* à valeur ajoutée dans leur enseignement.

Deux possibilités s'offrent alors au formateur : un processus de l'accompagnement qui me paraît être une logique *bottom/up* : on va du "bas" vers le "haut", le formateur part donc de la situation vécue que le groupe va analyser pour "s'élever" vers un plus grand niveau d'efficacité opérationnelle ou cognitive, en laissant plus ou moins, aux formés la charge de la généralisation ou bien une logique de formation plutôt *top/down*, donc descendante. Le formateur va alimenter le cadre de réflexion, mettre à disposition des savoirs dans un domaine que l'on suppose être le besoin du stagiaire, en terminant par l'opérationnalisation.

### **3.1 Cadre et objectif de la formation**

Mme Ferrier, IA-IPR EVS, en charge de la prévention de l'illettrisme, m'a sollicitée, en 2014, dans le cadre des formations qu'elle pilotait afin d'animer un stage à destination de professeurs documentalistes et professeurs de français. La commande était de "répondre aux besoins des lecteurs précaires au collège"; une formatrice du CASNAV, Laurence Corny, co-animait avec Mme Ferrier et moi cette formation.

Au cours de l'élaboration du stage, dans le travail en amont de conception, j'ai proposé, en fonction de mes compétences, de cibler un public, celui des lecteurs dyslexiques, et un objectif, comment leur permettre de continuer l'apprentissage de la lecture (au sens de déchiffrage), au collège, avec pour objectif d'outiller les enseignants sur les plans théorique, institutionnel, didactique et pédagogique.

### **3.2 Un défi, une gageure, une bataille**

Je savais que cette thématique était plus qu'un défi, une véritable gageure, voire une bataille. Rien dans les programmes de français, ne suggérait, au moment de cette formation, que continuer à enseigner le déchiffrage aux élèves faisait partie des missions des enseignants de collège. Le PAP n'existait pas encore. Les élèves dyslexiques n'étaient toujours identifiés en tant que tels dans les collèges. Se présentait aussi un autre obstacle, beaucoup plus rude que ceux déjà évoqués. Je veux parler de l'abyme qui sépare le monde du 1er degré de celui du second degré.

---

<sup>47</sup> Définition et origines du conflit socio-cognitif : certaines recherches se sont penchées sur les bénéfices cognitifs résultant directement d'interactions entre pairs. Elles ont permis de remarquer que ces interactions génèrent un processus appelé "conflit socio-cognitif " qui conduit l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. Les apports de Piaget dans le domaine de la psychologie cognitive, l'œuvre de Vygotsky et les études menées sur les interactions sociales (Doise et Mugny, in Johsua S. & Dupin J.-J., 1993, p. 107) ont fortement contribué à l'élaboration du courant socio-constructiviste.

Choc des cultures pédagogiques. Opposition de traditions. Collision corporatiste. L'apprentissage du déchiffrement, tâche cognitive de bas niveau, était et est encore, dans la représentation traditionnelle façonnée par des décennies d'histoire du système scolaire, du ressort exclusif des professeurs des écoles. L'enseignement du français au collège est requis par des tâches d'apprentissage de haut niveau, telles d'ailleurs que les programmes de 2008 invitent les professeurs à enseigner : fonder une culture humaniste, pratiquer la lecture analytique. Pour oser proposer à des enseignants du second degré, certifiés ou agrégés, d'enseigner le "B-A, BA", pour les faire adhérer à ce que d'aucuns auraient pu ressentir comme une "déchéance", il me fallait trouver une phase d'enrôlement particulièrement suggestive.

*Bottom/Up* ou *Top/Down* ? Telle était la question...

### 3.3 L'étayage et l'enrôlement

Des travaux de Jérôme S. Bruner<sup>48</sup>, psychologue cognitiviste américain qui s'inscrit dans la lignée constructiviste de L. Vygotski<sup>49</sup>, ressort un modèle d'acquisition de connaissances et de compétences fondé sur le concept d'étayage. Le professeur, en l'occurrence ici le formateur, met en place une interaction de tutelle grâce à laquelle il essaie d'amener les apprenants, ici, les stagiaires, à résoudre un problème qu'il ne savent ou ne peuvent résoudre seuls. Ce système de support, est un peu comme un étayage, à travers lequel le formateur restreint la complexité de la tâche. Le concept d'étayage est lié à celui de la "ZPD". La Zone Proximale de Développement est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par le formateur ou collabore avec ses pairs plus avancés. Jérôme S. Bruner détermine six étapes dans l'étayage, dont la première est la phase d'enrôlement : comment engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant envers les exigences de la tâche.

Comment enrôler mes stagiaires ? J'opte, selon la logique du *Bottom/Up*, pour trois modalités successives qui vont me permettre d'une part de faire émerger les représentations du groupe sur l'élève dyslexique et sur l'apprentissage de la lecture, d'autre part d'engager chaque participant sur des questions qui lui sont propres et auxquelles ils veulent trouver des réponses au cours de la formation et enfin de jouer sur l'empathie des stagiaires pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers qu'ils connaissent, pour la plupart, peu ou mal.

---

<sup>48</sup> Jérôme S. Bruner est l'un des fondateurs de la psychologie cognitiviste. ". Britt-Mari Barth Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique [article] Communication et langages, Année 1985 Volume 66 Numéro 1 pp. 46-58

<sup>49</sup> Lev Vygotsky est un psychologue biélorusse dont les travaux font autorité en matière de psychologie du développement de l'enfant.



### 3.3.1 Faire émerger les représentations du groupe avec un Q-sort

Après m’être présentée, je mets en place le cadre de la formation d’un point de vue institutionnel en commence la formation par un Q-sort . Le Q-sort<sup>50</sup> a été mis au point à partir de travaux de l’Institut National de la Recherche Pédagogique par l’Institut National d’Administration Scolaire et Universitaire. La technique consiste à « faire apparaître, au sein d’un groupe, les tendances dominantes ainsi que les dispersions d’avis relatives à l’appréciation des caractéristiques d’une situation, d’une problématique, d’une fonction, d’un rôle, d’un concept, d’un thème » Il s’agit de proposer une série d’affirmation relatives à un thème précis et de demander aux participants de classer ces propositions suivant une variable d’intensité de leur choix.

Cette technique d'animation permet de constituer le groupe, de lui donner corps, en donnant la parole. Le formateur est en retrait, c'est le collectif qui est en action. Ensuite, il appartient au formateur de partir de ces représentations soit pour les déconstruire s'il les juge erronées par rapport à ses objectifs, soit à les prendre pour point de départ afin d'approfondir sur la suite de la formation.

Dans le Q-sort suivant, chaque participant est invité à mettre trois croix pour l'affirmation qui lui paraît la plus appropriée, deux croix pour la suivante, une croix pour la dernière.

| <b>Selon moi, continuer l'apprentissage de la lecture au collège, c'est :</b> |  |
|---|--|
| C'est impossible pour tous  |  |
| C'est d'abord une affaire de spécialiste                                      |  |
| C'est au-delà de mes compétences  |  |
| C'est nouveau   |  |
| C'est une demande « en plus. »  |  |
| C'est impossible faute de temps   |  |
| C'est l'affaire de tous   |  |
| C'est très difficile  |  |
| C'est possible si on me forme pour ça   |  |
| C'est une opportunité   |  |

Une fois le Q-sort complété et les résultats dépouillés, j'en fais l'analyse avec le groupe ce qui permet d'emblée de dégager les points d'intérêt et de blocage, ainsi que les besoins.

<sup>50</sup> Q-sort : le *quotation sort* (en anglais) est un "trriage de citations".

Ce Q-sort, que j'ai utilisé plusieurs fois en formation, a toujours révélé deux tendances fortes : l'envie des enseignants de s'engager dans une nouvelle posture professionnelle mais en même temps une grande crainte de ne pas être capable de le faire, compte-tenu de leur formation initiale. L'enjeu pour le formateur est à la fois faire dépasser des peurs, proposer une didactique inconnue du public visé et faire construire des outils pédagogiques correspondants.

### 3.3.2 Engager chaque participant individuellement avec les « post-its ».

Une fois que les représentations du groupe sont dégagées et qu'une dynamique collective s'est constituée, il est nécessaire d'engager aussi « l'individuel ». Pour ce faire, je décide d'opter pour la technique des « post-it ». Je demande à chaque participant de noter sur trois post-it les trois réponses prioritaires qu'il veut trouver lors de la formation. Les post-it sont lus à voix haute par chacun, explicités, si besoin, par le formateur et le groupe, puis affichés sur un tableau. Chacun est invité à venir retirer un post-it quand il estime que la formation a répondu à la question correspondante. La progression de la formation est perçue visuellement par le groupe et le formateur. Il s'agit d'un indicateur puissant qui permet à chaque participant de se sentir « partie prenante » d'une action qui cherche à viser le professionnel dans son individualité, à travers une modalité de formation collective.

Pour information, quelques-unes des questions recueillies lors de cette phase de formation :

- *Comment puis-je identifier les élèves dyslexiques ?*
- *Comment intégrer l'apprentissage continu de la lecture, alors que ma classe est toujours en grand groupe ?*
- *La place des élèves dyslexiques est-elle en collège ordinaire ?*
- *La dyslexie, c'est quoi ?*
- *L'apprentissage de la lecture ne devrait-il pas être terminé à l'école élémentaire ?*

### 3.3.3 Devenir dyslexique

La troisième phase de l'enrôlement repose sur une approche de chaque qui joue sur l'opposition peur de ne pas savoir (voir le q-sort) / nécessité d'agir. Pour ce faire, je décide de convoquer l'empathie des stagiaires, autant son versant *émotionnel* qui désigne la capacité à comprendre les états affectifs d'autrui que son versant *cognitif*, c'est-à-dire l'aptitude à comprendre son fonctionnement mental, l'objectif étant de leur faire vivre une expérience de lecture, comme peuvent le vivre les élèves dyslexiques dans leur quotidien.

Je propose donc aux stagiaires de « devenir dyslexique » en les mettant dans une situation de difficulté de lecture due à un déficit de décodage. J'ai constaté, à chaque fois que j'ai utilisé ce levier de formation, que cette mise en situation est un fort déclencheur émotionnel et cognitif qui permet d'amener les enseignants à accepter l'évolution de leurs pratiques.

sna qnic euq siava'n ej euq srola ,rios nu étroppar tiava'l em erèp noM  
 .ruetnacorb nu à notuom nu ertnoc égnahcé tiava'l II .sna xis  
 te esserdnet ed noisserpxe nos ed erocne sneivuos em  
 seuqleuq siuP .noloiv el tidnet em li dnauq tmemegaruocone'd  
 .emitni sulp el nongapmoc nom uneved tiaté li ,drat sulp seénna  
 sèD .éétupér euqisum ed elocé enu snad simda suf eJ  
 etognider ne ,dnolb emmoh enuej dnarg nu ,éévirra nom  
 . epuorg titep nu rap étimi tôtissua iom ed ahcorppa's ,  
 : ecamirg enu ceva tmemurtsni nom arédisnoc

Lors de cette phase de formation, je propose aux participants de lire individuellement et silencieusement le texte ci-dessus en les informant sur la vitesse moyenne de lecture d'un lecteur expert adulte (200 mots correctement lus par minute) et de répondre à la question suivante : « Pouvez-vous caractériser l'attitude du personnage ? »

Je demande alors à chacun d'objectiver cette expérience de lecture. La synthèse de ces échanges permet de dégager les points suivants :

- *Ressenti du lecteur en difficulté : découragement, frustration, panique, anxiété, colère, résignation, décrochage, honte, fatigue, désintérêt, agressivité*
- *Conséquences scolaires : décalage par rapport aux autres élèves, lenteur, **mauvaise compréhension**, manque d'attention, agitation, **impossibilité d'accéder au sens global du texte, impact sur toutes les disciplines***

Cette expérience permet au groupe de dégager les caractéristiques du lecteur précaire dyslexique : le décodage difficile et non maîtrisé, la non automatisation des mécanismes de déchiffrage aboutissent à une compréhension morcelée des textes. L'élève dyslexique perçoit des îlots de texte entre lesquels il doit s'efforcer de construire du lien à l'aveugle.

Cette mise en situation permet d'engager précocement la réflexion sur la remédiation et les stratégies de compensations à mettre en place. Ces dernières émergent assez facilement et chacun s'exprime sur les adaptations pédagogiques déjà utilisées pour ces élèves au sein des classes :

- *Travail sur la lisibilité des documents (police, taille, espacement des lettres et des interlignes ...)*
- *Mise en évidence des mots importants*

- *Donner le texte à l'avance aux élèves*
- *Réduire la quantité*
- *Décryptage du paratexte*
- *Brainstorming initial*
- *Lecture augurale de l'enseignant*
- *Fournir un support audio : synthèse vocale, fichier numérique à écouter*

En revanche, la question de la remédiation « comment faire pour améliorer les compétences de décodage et au-delà les compétences de compréhension » pose problème. Les enseignants de collège sont démunis, et ceci en toute logique, puisque rien, ni dans leur formation initiale ni dans les anciennes attentes des programmes, ne les a préparés à envisager qu'un tel enseignement entrerait désormais dans leurs missions, à la fois en tant que « professeur inclusif » et en tant que professeur de français pour lesquels les instructions sont clairement définies dans le programme de français 2016<sup>51</sup> : la compétence de fluidité de lecture, qui passe par l'automatisation du décodage, est une compétence de base à viser pour la fin du cycle 3.

Cette dernière phase de l'enrôlement permet de construire le conflit socio-cognitif : les participants sont contraints de réorganiser leurs conceptions antérieures et d'intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. L'étayage du formateur peut alors commencer.

### **3.4 La place des apports théoriques**

Une phase théorique est alors nécessaire : il convient d'apporter aux enseignants un bagage minimum sur la dyslexie (définition, prévalence, causes, symptômes). C'est tout un ensemble de notions scientifiques qu'il faut transmettre. Sans vouloir « médicaliser » l'enseignement, il est néanmoins essentiel de communiquer des informations précises et fiables sur ce qu'est la dyslexie, tant de représentations erronées et /ou parcellaires circulent à ce sujet. Il est nécessaire d'affirmer qu'il s'agit d'une pathologie médicale, sans lien avec les pratiques parentales, le milieu social, la langue maternelle ni la personnalité même de l'élève.

Diaporama, participation d'un intervenant tel un médecin scolaire, projection d'une conférence de vulgarisation scientifique telle celle offerte par Stanislas Dehaene au collège de France<sup>52</sup> : de nombreuses modalités pratiques s'offrent au choix du formateur pour ce moment particulier.

---

<sup>51</sup> *ibid.* page 20

<sup>52</sup> Par exemple : Stanislas Dehaene, Apprentissage de la lecture : l'apport des sciences cognitives (<http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-09h40.htm>)

Une fois posés ces éléments théoriques, il convient de d'élaborer le cadre des pratiques professionnelles. En effet, l'apprentissage continu de la lecture ne peut se passer de deux appuis fondamentaux : d'une part, le repérage et l'identification des élèves dyslexiques et d'autre part, une réflexion sur la mise en place pratique de la remédiation.

### 3.5 Le cadre des pratiques professionnelles

#### 3.5.1 L'identification des élèves dyslexiques

Les élèves dyslexiques, quand ils arrivent au collège, sont pour certains identifiés en tant que tels : souvent, un PPRE passerelle<sup>53</sup> a été transmis, un PAP les accompagnent déjà. C'est la situation la plus simple pour les enseignants. Ce n'est pas forcément la plus fréquente. De nombreux obstacles déjà évoqués retardent parfois le repérage des élèves dyslexiques au-delà de l'entrée du collège. Celui-ci devient alors fondamental si l'on veut mettre en place un apprentissage différencié, selon les besoins particuliers des élèves. Deux types de repérage s'offrent alors aux enseignants : un repérage empirique par rapport à la norme et un repérage ciblé, grâce à un outil mis en place par le laboratoire cogniscience de Grenoble, le ROC<sup>54</sup>.

Le repérage par rapport à la norme consiste à rendre les enseignants compétents sur les signes scolaires de la dyslexie. Le formateur organise alors un échange dans le groupe sur la question suivante : « quelles caractéristiques avez-vous pu relever chez les élèves dyslexiques déjà identifiés ? ». Les réponses s'organisent ainsi :

- *Déchiffrage laborieux, lent, couteux*
- *Réticence ou refus de lire à haute voix*
- *Désintérêt pour la matière*
- *Grande difficulté (voire désinvestissement total ou phobie) en anglais*
- *Orthographe déficitaire*
- *Un oral préservé, voir au-dessus de la norme*
- *Des capacités de compréhension quand le texte est entendu*

Le formateur propose alors aux participants de relever dans un texte écrit sous la dictée par un élève dyslexique des erreurs qui leur semblent particulièrement différentes des erreurs

---

<sup>53</sup> Le dispositif des PPRE-Passerelles a été institué par la circulaire 2011-126 du 26-8- 2011, publiée au BOEN n° 3 du 1er septembre 2011. Situé comme un élément de la mise en place du socle, ce dispositif accompagne les élèves en difficulté en communiquant sur les actions de remédiation déjà mises en place.

<sup>54</sup> Pour prendre connaissance du dispositif complet : <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/reperage-orthographique-collectif>

habituellement commises par les élèves. Il s'agit de construire avec les enseignants un protocole de repérage applicable immédiatement dans leurs pratiques de classe.

Voici l'exemple d'une production écrite d'un élève dyslexique de 6ème cité par Michèle Mazeau<sup>55</sup>, dans son ouvrage Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant.

Aujourd'hui ma grande mère à desider de treparé son gapeau préféré. Elle casse des oces et rape un zesste de citron. La farine, le suqure et le bere sont pesser. Nous est pluchon des pommes. Grand-mère mélange la pate et elle me la perparation à cure. Tou me copin se régale de se delisse guter.

Les enseignants sont invités par le formateur à s'exprimer sur ce qu'ils remarquent. Ce dernier s'attache alors à faire construire un référentiel, en faisant émerger l'importance de la notion d'un « faisceau » d'erreurs caractéristiques.

- les erreurs phonologiques: préparer / treparé; gâteau / gapeau
- l'absence de lexique orthographique même pour les mots très fréquents (sucre, beurre, copain)
- les difficultés avec les consonnes doubles: sucre / suqure; préparation/ perparation
- les erreurs de segmentation: nous est pluchon
- les erreurs grammaticales: ma grande mère à desider

Ce repérage par rapport à la norme peut être étayé par une autre pratique, l'utilisation d'un outil de repérage, tel que le ROC (repérage orthographique collectif). Cet outil composé de trois tests successifs (jugement orthographique, dictée et exercice de fluence) permet de repérer des élèves qui ne l'auraient pas été dans leur scolarité antérieure de façon précise. Il s'agit d'une évaluation qui se traduit en scores objectifs d'orthographe et de lecture.

Le formateur prévient sur une confusion qui pourrait s'installer chez certains enseignants : il s'agit bien de repérer et non pas de diagnostiquer. L'enseignant est amené à devenir un lanceur d'alerte, auprès des différents acteurs que sont la famille, la direction, les médecins et l'infirmier (ère) scolaire, les autres professeurs. Le repérage s'arrête à la porte des dépistages et du diagnostic.

### 3.5.2 Les modalités organisationnelles

Une fois les enseignants munis d'un protocole d'identification du public cible, on fait évoquer les moyens possibles d'intégrer l'apprentissage continu de la lecture selon les

---

<sup>55</sup> Michèle Mazeau est médecin en rééducation, spécialisée en neuropsychologie infantile.

différentes situations des participants et de leur établissement. Il s'agit d'une phase « pratique » de la formation que le formateur ne doit pas négliger, sous peine de se voir accuser de ne pas tenir compte des réalités de terrain. Les modalités organisationnelles qui se dégagent sont celles de la différenciation, de l'aide personnalisée et d'autres moyens propres à chaque collègue.

### 3.6 Un essai de typologie de remédiation

La suite de la formation s'appuie désormais le profil du lecteur dyslexique que le formateur invite les enseignants à retrouver à partir des éléments qui leur ont été fournis.

Le préalable de cette remédiation, évoqué par l'ensemble du groupe, est d'installer un climat "secure" autour de l'acte de lecture. Le lecteur dyslexique est souvent un lecteur "blessé" à qui il faut redonner avant tout le plaisir de lire.

#### Synthèse des travaux de groupe

Le portrait du lecteur dyslexique élaboré par les stagiaires :

| Difficultés  | Points forts   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- attention visuo spatiale</li> <li>- altération de la conscience phonologique</li> <li>- fluence (- de 90 mots correctement lus / minute en 6<sup>ème</sup> contre 140 MCLM pour un normo-lecteur</li> <li>- mise en lettres des sons</li> <li>- empan mnésique limitée</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- oral</li> <li>- compréhension correcte des textes si ceux-ci sont entendus</li> </ul> |

Répartis en sous-groupes, les enseignants sont invités à imaginer des stratégies et des activités pour poursuivre l'apprentissage de la lecture<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> Le formateur s'appuie sur les ressources proposées par EDUSCOL  
<http://eduscol.education.fr/cid47442/prevenir-l-illettrisme%A0-note%A0numero%A02-apprendre-a-lire-avec-un-trouble-du-langage.html>

### **3.6.1 Entraîner les yeux**

Quelques activités construites par le groupe :

- discrimination visuelle
- « Où est Charlie ? »
- « Memory » ( images / lettres)
- ciblage de séries de mots ou de lettres

### **3.6.2 Continuer à développer la conscience phonologique<sup>57</sup>**

Quelques activités construites par le groupe :

- Syllabes initiales / finales : répétition, intrus, classement ...
- Ajout (ex : on donne « ra », les élèves doivent trouver « râteau, ramer, ragondin)
- Segmentation
- Syllabes sémantisée (do = dos) / les faire trouver
- Rimes : identification, tri, intrus
- Rébus
- Trouver un nom (pays, ville, personnage...) à partir de syllabes initiales : île, tapis, lire = Italie
- Faire compter le nombre de phonèmes dans une phrase
- Virelangues
- 

### **3.6.3 Entraîner la conscience morphologique**

Quelques activités proposées par le groupe :

- travail intensif sur l'extraction des unités morphémiques
- recours intensif à l'étymologie
- comparaison des langues : latin / français

---

<sup>57</sup> Le formateur s'appuie sur les ressources proposées par ALPHALIRE (activités de lecture utilisées en rééducation orthophonique [http://www.lepointdufle.net/apprendre\\_a\\_lire/presentation.htm](http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire/presentation.htm) )



### 3.6.4 Programmer un enseignement de la fluence

Une programmation sur huit semaines proposée par le formateur :

- Texte de 240 mots (sans problème de compréhension) environ : travaillé pendant une semaine + imprégnation syllabique
- À chaque lecture, on calcule le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM). L'élève suit sa progression en vitesse de lecture sur un graphique.
- Des séances sur un rythme soutenu : 2 fois / semaine avec l'adulte + 2 fois / semaine en autonomie pendant 8 semaines avec 8 textes différents

### 3.6.5 Faire écrire pour mieux faire lire

Quelques activités construites par le groupe :

- Coloriser les lettres muettes, les syllabes
- Copie en séparant les syllabes
- Copie flash
- Faire écrire sous la dictée en exagérant le découpage syllabique
- Dictée de pseudo-mots
- Ecrire des pseudo-mots
- Rechercher et écrire des mots très longs, difficiles, irréguliers, rares
- fabriquer le plus de mots possibles en changeant une lettre. Ex : poule, roule, moule, boule, coule...
- fabriquer le plus de mots possibles en enlevant une ou plusieurs lettres. Ex : dure, dur, du
- fabriquer le plus de mots possibles en ajoutant une ou plusieurs lettres
- Jouer avec des anagrammes simples. Ex : poule/loupe, arbre/barre, niche/chien...
- Jeu de langue : la lettre à introduire (ce jeu se joue à deux ou à plusieurs. Un joueur propose un mot de quatre ou cinq lettres. Le joueur suivant doit transformer le mot en remplaçant une lettre ou en changeant l'ordre des lettres. Ex : A V I O N → A V O N S → S A V O N → S A L O N)
- Forme courte d'écriture : haikus, twitter

### **3.6.6 Faire parler pour mieux faire lire**

Quelques activités construites par le groupe :

- parler pour apprendre ( un exemple : la dictée négociée en groupe)
- parler pour écrire ( un exemple : répondre à des questions sur un texte en passant par une littératie orale)
- enseigner la prise de parole (un exemple : la présentation d'un livre à la classe)
- jeux de diction ( cotillon, chuchotis, mots élastiques, verlan ...)

### **3.6.7 Développer les stratégies de compréhension**

Quelques activités construites par le groupe :

- aider l'élève à se représenter mentalement ce qu'il lit
- aider l'élève à comprendre les mots qu'il ne parvient pas à déchiffrer par le contexte et le paratexte
- aider l'élève à construire le sens du texte à l'aide de schémas
- développer des stratégies de régulation ( retours en arrière / prédictions)
- travailler systématiquement sur les inférences

### **3.7 Evaluation de la formation**

L'évaluation de l'efficacité d'une telle action de formation est une nécessité évidente. Il ne s'agit pas de se contenter de "former pour former". Il importe donc de connaître ou de situer le retour d'efficacité de la formation.

Pour le formateur, trois dimensions sont à prendre en compte :

- Le premier niveau concerne l'évaluation des acquis, ou encore l'efficacité pédagogique : est-ce que les objectifs ont été atteints ? En d'autres termes, " les participants ont-ils acquis à la fin de la formation les compétences qui étaient visées par les objectifs de formation ? ”.
- Le deuxième niveau concerne le transfert : est-ce que les acquis de la formation sont appliqués sur le terrain ? En d'autres termes, " les participants, une fois revenus en classe, mettent-ils en œuvre les compétences acquises lors de la formation ? ”.

- Le troisième niveau concerne l'impact de la formation : est-ce que les acquis de la formation permettent d'atteindre certains résultats en classe avec les élèves ? En d'autres termes, " les nouvelles compétences des participants permettent-elles de faire progresser les élèves dyslexiques ? ”.

L'évaluation des acquis reste difficile dans le cadre de la formation continue telle qu'elle est proposée. Les stagiaires complètent un questionnaire d'analyse et de satisfaction qui permet au formateur de voir le ressenti au moment de la formation mais pas de constater sur le terrain la mise en pratique ultérieure ni d'en analyser les effets. Le suivi de la formation reste sans doute à inventer, peut-être dans un partenariat inspecteurs/formateurs, comme il existe déjà dans certaines formations, je pense notamment à des formations "maîtrise de la langue", poursuivies sur deux ans avec une analyse de la rétroaction.

Une étude, dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation, par exemple, pourrait constituer une évaluation scientifique de ce type de dispositif de formation.

## A l'horizon

Optimiser la prise en charge pédagogique de l'élève dyslexique au collège est un enjeu essentiel en raison de la fréquence de ce trouble spécifique du langage écrit et des conséquences qu'il entraîne sur les apprentissages. C'est aujourd'hui possible grâce à l'apport des neurosciences et aux recommandations scientifiques qui en découlent. Malheureusement, ces recherches restent encore très mal connues des acteurs de terrain au premier rang desquels les enseignants, et particulièrement ceux de collège.

Il reste une immense tâche en France pour développer une pédagogie dédiée, encore embryonnaire aujourd'hui, la diffuser et l'harmoniser sur un plan national. L'Ecole ne peut ni doit rester que sur le versant "adaptations pédagogiques", comme unique modalité d'accompagnement de l'élève dyslexique. Le PAP fait une timide avancée sur ce point en proposant quelques mesures pour l'école primaire, le programme de français 2016 montre la voie, des actions de formations se mettent en place dans l'académie de Créteil, mais le chemin sera long pour réduire le nombre d'élèves en difficultés de déchiffrage au sortir du collège ...

Pourtant, la recherche anglo-saxonne montre, de façon indéniable, l'efficacité d'un *training* pédagogique ciblé. **Il ne s'agit aucunement de faire de la rééducation orthophonique en classe, mais de penser une pédagogie reposant sur la recension des obstacles à la lecture et à la mise en place d'activités régulières permettant, au moins, de ne pas accroître le danger de rupture scolaire et, au plus, de réconcilier l'élève dyslexique avec l'acte, le sens et le plaisir de lire.**

Il est urgent que la formation initiale et la formation continue fassent converger leurs efforts sur cette thématique. On peut imaginer qu'avec la création du "cycle 3", il sera possible de dédier des modules de formation "interdégrés" à l'apprentissage continu de la lecture, fondés sur les données de la recherche scientifique récente. Cela constituerait un premier pas.

Pour la formatrice que je suis, il reste à développer une matrice d'activités à faire pratiquer en classe. De telles banques existent pour le premier degré. Il conviendrait maintenant de développer des outils en direction des enseignants du second degré. Je songe notamment à la création d'un parcours Magistère, entièrement en distanciel, sur la problématique évoqué dans ce mémoire.

Je souhaite terminer cet écrit professionnel en revenant sur la situation de mon élève Marie avec laquelle j'ai gardé des contacts.

Aujourd'hui Marie a 29 ans. Elle est auto-entrepreneur et maman d'un enfant dyslexique.

Son souhait est que son enfant, au collège aujourd'hui, puisse y continuer à apprendre à lire.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

### **• SUR LA DYSLEXIE**

- Dyslexie, Dysorthographe, dysclaculie. Bilan des données scientifiques, Paris, Inserm 2007
- Crunelle, Dominique, Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ? (ouvrage collectif), Sceren, 2006
- Gombert, Feuillandeu, Gilles, La scolarisation des élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire : pratiques et représentations des enseignants, vécu de l'expérience des élèves, Publication, Revue française de pédagogie, juillet 2008, n° 164, p. 123-138
- Habib, M. The neurological basis of developmental dyslexia. An overview and working hypothesis. Brain, 123, 2373-2399, 2000
- Habib, Rey, Giraud et Espesser, Dyslexie et traitement par le cerveau des sons de parole. Rencontres IPSEN en ORL, 3, 147-158. 1999
- Habib, Michel. Bases neurologiques des troubles spécifiques d'apprentissages. Réadaptation, janvier 2002, n°486, pages 16 à 28.
- Habib, Michel. La dyslexie à livre ouvert. Resodys, 2003. 171 pages. Lequette, Christine. Dagallier, M-A. Evaluer la « fluence » de lecture, un projet d'équipe. La revue de santé scolaire et universitaire, janvier-février 2010, n°1, pages 12 à 15.
- Ramus, F. Dyslexie développementale : des causes à la prise en charge. Conférence publique, La Rochelle, 8/10/2014
- Ramus, F. Prédicteurs de la dyslexie et des capacités de la lecture en France et dans 8 pays européens. Les troubles du langage écrit: de l'enfance à l'âge adulte. Toulouse, 16-17/03/2012 (Diaporama et son)
- Ramus, F. Recherches actuelles sur les origines cognitives et biologiques de la dyslexie. Formation "Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage", Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, 7/12/2007.

### **• SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE**

- Brumont M., Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle 3, CRDP d'Aquitaine (Bordeaux), 166 pages, 2010
- Dehaene, S., Les neurones de la lecture. Odile Jacob, 2007

- Dehaene S., Pegado F., Braga L.W., Ventura P., Nunes Filho G., Jobert A., Dehaene-Lambertz G., Kolinsky R., Morais J. & Cohen L., "How learning to read changes the cortical networks for vision and language", *Science*, 6009 (2010), 1359-1364.
- Dehaene S. , Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe. Odile Jacob, 2011
- Dehaene Stanislas, Laurent Cohen, José Morais, and Régine Kolinsky. Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nat Rev Neurosci*, 16(4):234--244, April 2015
- Devaux, M-F. Lequette, C. Pouget, G. Savin, H. Zormann, M. Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6ème en difficulté de lecture. ANAE, mars-avril 2008, n° 96/97, pages 33 à 39.
- Estienne, Françoise, Dyslexie et bonheur de la langue, 235 exercices pour trouver ou retrouver l'enchantement du langage. Solal, octobre 2009. 94 pages.
- Goigoux, R., & Ramus, F. (2016). Débat « La lecture, entre enseignement et apprentissage ». *Les controverses de Descartes 2016*, Paris, 19/03/2016
- Gorzegno , Legrand, Virely et Gallet, Stratégies pour lire au quotidien, Apprendre à inférer, de la GS au CM2, CRDP de Bourgogne (Dijon), 2005
- Ramus, F. L'importance des études à grande échelle de l'efficacité des méthodes pédagogiques. Colloque « Vaincre l'illettrisme, ça commence au CP », Paris, 8/02/ 2012

- **SUR LA FORMATION**

- André De Peretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface, Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, ESF, 2005.
- Dominique Beau, La boîte à outils du formateur, Éditions d'organisation, 2008.
- La formation des enseignants, Cahiers d'Éducation & Devenir, Numéro 10, mars 2011.