

NOUS AVONS LU

DYSLEXIE OU DIFFICULTÉS SCOLAIRES AU COLLÈGE : QUELLES PÉDAGOGIES, QUELLES REMÉDIATIONS ?, CRDP NORD-PAS DE CALAIS, 2006, 350 p., 25€

AIDER L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE. PROPOSITIONS D'AMÉNAGEMENTS PÉDAGOGIQUES, CRDP NORD-PAS DE CALAIS, 2010, 188 p., 25€

Ces deux ouvrages collectifs coordonnés par Dominique Crunelle, orthophoniste, docteur en sciences de l'éducation et directeur de l'Institut d'Orthophonie de la Faculté de Médecine de Lille 2, appartiennent à la collection nationale « **ASH – Adapter les pratiques pour scolariser tous les élèves** » coordonnée par le SCÉREN / Nord - Pas de Calais, qui « *prend en compte les évolutions majeures induites par les textes législatifs de février 2005, du point de vue des enfants et des parents concernés, des établissements scolaires, des enseignants et des personnels d'encadrement et de vie scolaire ainsi que des collectivités locales.* ». Ils sont les fruits de collaborations d'enseignants et de personnels du monde médical, essentiellement des orthophonistes.

Les deux livres proposent des solutions aux difficultés de lecture (sources de difficultés scolaires) d'adolescents, passée la période des premiers apprentissages.

Nous ne reviendrons pas ici sur ce que nous pensons, d'une part de la dyslexie et surtout de la propension à appeler dyslexie ce qui est à imputer à une conception et à un enseignement phonocentristes de la lecture et, d'autre part, de ce que nous avons appelé « le temps des dys » et de ce qui en a résulté : une pathologisation des difficultés scolaires. Nous nous sommes en effet, suffisamment exprimés sur ces sujets.

En tout cas, indépendamment de ce qu'on peut penser des textes de 2005 sur la scolarisation des enfants handicapés et de leur application, force est de constater que les politiques de « prises en charge » et de « suivis » de populations d'enfants « à risques » et même, dans une certaine mesure, l'intrusion des « soignants » dans les pratiques pédagogiques sous la forme de collaborations avec des enseignants au sein des établissements

scolaires – comme c'est le cas dans ce que relatent les deux ouvrages dont il est question ici – sont l'aboutissement d'une « offensive » des professions médicales et para-médicales dont on perçoit aisément les objectifs financiers comme les raisons de son succès auprès d'enseignants dédouanés pour une part des difficultés qu'ils rencontrent.

LE PREMIER LIVRE est préfacé par Alain Bentolila qui enfourche son cheval préféré : l'illettrisme et l'insécurité linguistique caractérisant « *les 60 000 mauvais lecteurs sortant chaque année de notre système scolaire* », « *bons à rien* », porteurs de « *la défaite de la langue et de la pensée* », étrangers à ce qui « *justifie le plus justement notre spécificité humaine* ». Monsieur Bentolila ne fait pas dans la dentelle... Passons, mais convenons que voilà une façon significative (et délibérée ?) d'introduire aux problèmes abordés

→ La première partie intitulée : **Cadre et réflexions théoriques ; présentation d'une action de partenariat** précise ce qu'il faut entendre par dyslexies et dysorthographies, les moyens de les identifier et de remédier aux difficultés qu'elles provoquent. Dyslexies et dysorthographies au pluriel car on en énumère toutes les formes. Nous aurions tendance à déduire de cette énumération qu'il n'y a qu'une seule forme (mise à part, peut-être, la forme visuo-attentionnelle qui relèverait d'un trouble fonctionnel...) ¹ résultant d'une incapacité à utiliser correctement le système de décodage grapho-phonologique. Car, si on précise dans ce chapitre qu'il y a 2 voies d'accès au sens, la voie d'assemblage (stratégie de décodage) et la voie d'adressage (recours au lexique visuel pour la reconnaissance globale des mots), il n'en reste pas moins que dans l'esprit de l'auteur, le lexique visuel se constitue par mémorisation de mots à l'origine décodés. La dyslexie, c'est donc bien l'incapacité d'apprendre puis d'utiliser correctement la voie alphabétique. En seraient affectés 4 à 5% des enfants scolarisés soit environ 500 000 élèves (à raison de 3 à 4 garçons pour une fille). 1% souffrirait des formes sévères, 8 à 10% des formes légères. Tant que cela ? S'agit-il des mêmes taux pour l'apprentissage de la parole ? On nous

1. Encore que... François RICHARDEAU cite l'exemple de Jacques BERGIER, lecteur prodige qui avait une vue déficiente.

donne des exemples de dysorthographies « sévères », extraits de productions écrites quasi illisibles de dyslexiques pour illustrer leur « handicap » : *anpeureure* (empereur) – *quorbro* (corbeau) – *min* ou *mein* (main)... Si ce ne sont pas des erreurs d'encodage de sons, qu'est-ce ? Nous sommes évidemment loin de la lecture, cette activité (silencieuse nécessairement parce que trop rapide pour une formulation) d'appréhension du sens d'un texte par la vérification par saccades visuelles de formes écrites anticipées en recourant à un lexique interne dont la constitution ne doit rien à une transcription grapho-phonologique des mots qui le composent.

Suit un chapitre : **Identifier et remédier aux difficultés**. Nous n'en sommes heureusement plus au test de *L'Alouette* ! À partir des évaluations nationales de 6^{ème}, on identifie les élèves pour qui s'ajoutera une passation individuelle selon un protocole complexe conduisant à un classement selon 3 niveaux de lecture à voix haute et 5 profils d'élève. De ces démarches d'évaluation qui visent à repérer pour chaque élève et pour chaque compétence *le niveau de l'élève, le type d'erreurs commises et les origines des difficultés*, découleront *les démarches d'aide qu'il conviendra d'apporter dans des activités par objectifs dans chaque discipline ou dans des groupes de remédiation*. Profils d'élèves et démarches d'évaluation sont présentés avec une minutie et un souci des détails qui ne convainquent que si on adhère au postulat de départ sur ce qu'est la lecture. On en veut pour preuve ce que les auteurs entendent par « *démarche qualitative d'évaluation* » en lecture et en orthographe : le repérage des fautes de sons (la confusion sourdes/sonores, suppression, simplification de syllabes, etc.), les fautes d'usage et d'accord, les confusions d'ordre auditif ou visuel.

→ La deuxième partie du livre relate les expériences pédagogiques menées à partir des propositions exposées dans la première partie dans 9 collèges et lycées professionnels du Nord-Pas de Calais.

Comment rendre compte de plus de 140 pages de descriptions des pratiques et de témoignages des acteurs ? Sans doute en livrant nos impressions à leur lecture.

En premier lieu, malgré une relative diversité des modalités mises en œuvre, ces expériences respectent toutes le protocole exposé plus haut. Rien d'étonnant dans la mesure où les établissements ont tous fait appel à des orthophonistes de secteur ou à des étudiants orthophonistes pour des actions de partenariats *intra-muros*. Ce qui est surprenant en revanche c'est la véritable prise de pouvoir des orthophonistes et... la démission des pédagogues ! C'est ainsi qu'on peut lire à maints endroits : « *Sur les conseils de Mme Crunelle, l'équipe pédagogique a mis en place un certain nombre de stratégies* » (p.96 – p.119) « *Pour cet ambitieux projet l'équipe enseignante a fait appel à une orthophoniste* » (p.169) « *sur l'établissement d'un outil commun, ce sont les étudiants en orthophonie qui l'ont établi* » (p.125). On pourrait multiplier les exemples. Autre surprise : si dans certains collèges, des élèves déclarés dyslexiques et « bénéficiant » de remédiations au sein de groupes restreints sont scolarisés dans des classes hétérogènes dans lesquelles on veille à ce qu'ils aient « *un statut d'élève à part entière* », dans d'autres on n'a pas hésité à constituer des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} de dyslexiques. Si après cela, le dyslexique n'a pas intégré sa disgrâce ! Mais, comme l'écrit (p.148) un professeur « *L'échec de l'enfant dyslexique provient d'une méconnaissance du handicap qui le frappe* », affirmation donnant lieu à un tableau de 11 pages (pp.150-160) d'hypothèses de recherche et d'actions avec commentaires et perspectives. Car, on ne lésine ni sur les diagnostics à établir, ni sur les mesures à prendre, ni sur les techniques réparatrices à utiliser, ni parfois sur la poursuite (p.190) d'objectifs aberrants (« *mobiliser les énergies autour des correspondances grapho-phonétiques afin de rendre possible une écriture 'comme on entend'* »). Ainsi, dans un lycée professionnel, on constitue des Groupes d'Aide Individualisée avec des élèves dont on précise les profils : « *grandes difficultés scolaires, sociales, psychologiques, pseudo-lecteurs, mauvais lecteurs, primo-arrivants* » et « *en situation de dys* » (sic !) à savoir « *dyslexie-dysorthographe phonologique et de surface, dysgraphie, dyscalculie, dysphasie et dyspraxie* ». À partir des « *points repérés à la suite de tests de rentrés scolaire* » on va entreprendre un travail sur « *l'attention, la mémoire, la perception, la discrimination, l'analyse, la logique, la planification, la créativité orale et écrite, l'expression,*

la compréhension, la confiance en soi, la communication, les analogies et les liens. » On imagine la quantité et la nature des séances et des exercices auxquels ces grands échoués scolaires vont être soumis, y compris en lecture où séances et exercices feront recommencer avec des formes aménagées... ce qui a déjà raté et les a probablement rebutés.

Ayant la naïveté de croire qu'on apprend à lire en lisant, nous n'avons vu dans ce livre aucune évocation du CDI, de la BCD, de la littérature de jeunesse, des habiletés requises par la lecture et de l'utilisation des écrits dont on a besoin pour savoir, partager, agir, vivre ensemble... mais nous savons tout sur le travail des « *capacités co-articulatoires* » et la « *métaphonologie* ». Les orthophonistes font ce qu'ils savent faire et le nom de leur profession indique la nature de leurs pratiques. Ils ont importé ce qu'ils font dans leurs cabinets dans l'école où des étudiants en orthophonie rodent leur nouveau savoir devant des enseignants subjugués qui ignorent ce qu'est la lecture et qu'il existe une approche, des pratiques et des instruments pédagogiques qui ont fait leurs preuves, notamment avec des élèves semblables aux leurs². Peut-être n'est-ce pas vrai partout, mais le risque est grand de transformer les établissements d'éducation en lieux thérapeutiques ou en centres de soins pour un nombre non négligeable d'enfants.

→ Avant les 2 dernières parties du livre présentant des informations pratiques (adresses dont celles des associations de parents dyslexiques, références bibliographiques, etc.) et des témoignages de dyslexiques et d'illettrés, le chapitre 3 est consacré aux « **pistes concrètes d'aides aux élèves en difficulté** ». Il s'agit de propositions d'organisations des classes de 6^{ème} et de moyens propres au « *repérage, dès la CM2 des élèves en difficultés à l'écrit* », à « *l'identification du type de difficultés et des facilitateurs pédagogiques qui peuvent lui correspondre* ». Suit donc un déploiement de questionnaires (aux enseignants, aux parents, aux enfants), de fiches de recueils d'informations et de passations individuelles d'évaluation (en français, en mathématiques) avec des modèles de cahiers d'élèves de passation, et enfin de types d'exercices « transdisciplinaires » destinés aux rééducations allant des « *difficultés de discrimination auditive* » au « *repérage dans l'espace* » en

passant par les « *exercices de relaxation* » avec, à chaque fois, des exemples de fiches d'auto-évaluation. Cette surenchère médicale plus que pédagogique, ces passations et ces questionnaires qui vont constituer un véritable dossier qui va cerner l'enfant, cette manière de concevoir les activités comme des remèdes et, enfin, la focalisation de l'attention de l'entourage familial et scolaire sur les difficultés et les échecs sous prétexte de collaboration et de partenariat, sont inquiétantes.

La dyslexie ? Une maladie, selon une conception « ortho-phonique » de la lecture sur laquelle se penche la Faculté de médecine.

LE SECOND LIVRE prolonge le précédent et son sous-titre : **Propositions d'aménagements pédagogiques** laisse entendre le choix qui est fait de présenter, après expérimentation, des dispositifs d'ordre essentiellement pédagogique que, d'une manière générale au collège et au lycée, et plus particulièrement dans chaque enseignement disciplinaire, il est souhaitable d'adopter. Il s'agit toujours de venir en aide aux élèves mauvais lecteurs et aux dyslexiques, après avoir précisé par des témoignages et des rappels théoriques, ce qu'il faut entendre par ce dernier terme. Mais, peut-on lire (p.21) « *Accompagner un élève dyslexique, c'est seulement ajuster ses offres pédagogiques à un élève en difficulté* ». Voilà qui change de ce qu'on a pu lire dans l'autre ouvrage.

Ce n'est pas la seule différence avec celui paru 4 ans plus tôt. Du temps a passé depuis les lois de 2005 et la scolarisation des enfants handicapés a peut-être apporté des enseignements. C'est ainsi que l'introduction : **La dyslexie au fil d'une histoire** est d'un autre tonneau que celle de Bentolila. L'histoire est celle des débats suscités par la prolongation de la scolarité et l'accession de tous les élèves au collège. Histoire que rappelle, pour ce qui concerne la lecture, l'auteure Francine Darras, formatrice AHS à l'IUFM Nord-Pas de Calais. Elle n'omet rien de la littérature sur le sujet et de ce que, après les remèdes envisagés par Lefavrais et Debray-Ritzen³, Baudelot, Establet, le CRESAS, Fijalkow et d'autres ont pu écrire dans les années 70 sur la responsabilité de l'enseignement de la lecture dans les difficultés de certains enfants confrontés aux exigences de l'enseignement secondaire et pour Jean Foucambert, plus spécifiquement

des méthodes alphabétiques. Mais, écrit-elle, malgré ces réfutations des explications médicales⁴ et maintenant neurologiques et éliminées après examen les causes multiples des échecs scolaires, « *il n'en demeure pas moins que les conduites de certains élèves ne cessent d'étonner. Bons, voire brillants quand il n'y a pas d'écrit à traiter, ils semblent s'effondrer dès qu'il y a de l'écrit à lire et à écrire.* » Et de montrer quelques signes bien spécifiques et inexplicables dit-elle, du rapport du dyslexique avec l'écrit.

Très bien, mais... Comment suivre Francine Darras jusqu'au bout de sa démonstration qu'on est bien en peine d'expliquer par l'étiologie habituelle des échecs scolaires pourquoi ces « signes étranges » de la part des dyslexiques quand elle oublie un paramètre pourtant statistiquement commun à tous. Pour Medhi, François, Agostino, Patricia, Guy... les dyslexiques dont elle présente les histoires, ce paramètre c'est la façon dont ils ont appris à lire, comment ils ont abordé l'écrit, avec quelle méthode on leur a enseigné la lecture. Sûrement pas par un apprentissage linguistique, par le message (lire, c'est comprendre) mais bien par l'enseignement du code de correspondance oral-écrit (lire, c'est pour comprendre). La combinatoire, enseignée dans au moins 95% des classes, préalable obligé, mécanisme incontournable au point que F. Darras ne peut songer à une alternative. Mais, rétorque-t-on, ça marche pour beaucoup (pour quelle lecture ?) et certains cahin-caha accèdent⁵ à la voie directe. Les dyslexiques seraient donc ceux et celles pour qui « ça » ne marche pas malgré l'absence des troubles physiques, mentaux, sociaux, psychologiques ou affectifs qui font les échecs et les mauvais lecteurs ? Que ne passe-t-on à la voie directe ! Car, encore une fois, c'est oublier dans ce tableau les troubles... pédagogiques !

Francine Darras a beau, en pédagogue avérée, écrire que « *l'intérêt est de cesser de s'acharner à essayer de faire entendre un phonème pour le mettre en relation avec un graphème et de s'étonner que ce soit sans cesse oublié* », elle n'en pense pas moins « *incontournable* » le recours aux orthophonistes parce que les dyslexiques ont besoin de rééducation orthophonique et parce qu'elle pense indispensable un partenariat avec les enseignants. Guy, dont on raconte l'histoire, combien de rééducations

phonético-gestuelles ? et François qui est interviewé, combien d'heures chez un orthophoniste ?

Suite à l'introduction et aux témoignages qui l'accompagnent, 10 pages de rappels théoriques sur tous les types de dyslexie dissipent les illusions sur une évolution fondamentale de la politique exposée par le livre précédent. Alors... les aménagements pédagogiques généraux qui occupent une bonne moitié du volume et du DVD joint, aussi nécessaires paraissent-ils pour les collégiens et les lycéens empêtrés dans l'écrit de même que les stratégies spécifiques de renforcement, de contournement et de remédiations dans l'enseignement du français, des mathématiques, du latin, etc., aussi bien agencées soient-elles... merci !

Question d'approche.

● Michel VIOLET

2. Depuis 20 ans, des centaines de pages de notre revue présentent ces instruments et ces pratiques – ceux et celles de l'AFL mais aussi d'autres – ainsi que les résultats de leurs effets dûment évalués. Ce présent numéro en témoigne. *Expérimentation ELSA* (pp.64-79)

3. Tout bien considéré, les positions caricaturales de LEFAVRAIS et de DEBRAY-RITZEN sont dans la logique des conceptions grapho-phonologiques de la lecture, comme l'étaient les « méthodes » de BOREL-MAISONNAY, de MARTINET, de LAFONTAINE, de JEANNOT et d'autres moins connues.

4. Jacques FIJALKOW « *Les dyslexiques n'existent pas en dehors de la pensée médicale qui leur a donné naissance.* » in *Vers une France dyslexique*, A.L. n°69 (mars 2000).

5. Sans qu'on sache comment, peut-on lire dans les *Instructions Officielles* !