

## **LA DYSLEXIE, TOUTE UNE HISTOIRE**

Francine Darras  
IUFM ASH, Lille

Les bouts de récits de vie qui suivent ne sont pas des fictions ; ils relatent des bouts de vraies vies, dans le Nord de la France. Entre 1975 et 2005.

### **LE COUP DE GRISOU, L'ALOUETTE ET LE COLLÈGE UNIQUE AUTOUR DES ANNÉES 1975**

Jean-Marc ne pouvait pas être dyslexique. Il était d'abord le fils de son père, pensionné des Houillères avant l'âge de la retraite, et de sa mère débordée par ses 5 enfants. Pas plus qu'Agostino dont la maman disait qu'il était son petit prince ; son papa était mort à la mine juste après son arrivée de Sicile. Pas plus qu'Ahmed qui, lui... Pas plus que tous les autres. Certes, ils lisaient vraiment mal et bien sûr ne comprenaient pas grand-chose au peu qu'ils parvenaient à déchiffrer ; certes, ils faisaient plein de fautes d'orthographe ; certes, ils écrivaient vraiment mal, les *o* ressemblaient à des *a*, les *m* à des *n*. Surtout Agostino dont, en plus, le stylo fuyait toujours et qui n'écrivait jamais sur la ligne. Ils étaient en 6<sup>e</sup> au milieu des années

70, au moment de la création du collège unique, de la réforme Haby. Ils se retrouvaient donc dans cette classe hétérogène ; dans l'idée de ne pas accroître leurs difficultés avec l'écrit (ils étaient très mauvais en grammaire), on leur avait évité l'allemand et ses flexions. Ils faisaient de l'anglais. Pour qu'on les aide, ils restaient pour faire soutien à 16 heures deux fois par semaine, les autres rentraient chez eux. Jean-Marc passait même les récréations en classe à faire de la lecture à voix haute avec ses professeurs. S'ils s'appliquaient, s'ils étaient moins étourdis, ils arriveraient à se rappeler comment s'écrivent des mots aussi courants que *aujourd'hui*, *champignon*, *pantalon*... [õ] et [ã], ce n'est pas pareil et ça ne s'écrit pas pareil. Jean-Marc avait du mal dans toutes les matières, il était souvent absent. Agostino, lui, était bon en math ; il était très curieux de tout. On disait qu'il était sûrement très immature.

D'ailleurs, si les filières avaient perduré, ils seraient allés au CEG, ou au CES dans des classes de transition ; cette orientation aurait été dans la cohérence de la reproduction des trajectoires de *L'école capitaliste en France*<sup>1</sup>. Leurs difficultés à lire et écrire n'auraient pas eu le temps de se manifester, ils n'auraient pas été stigmatisés comme mauvais élèves ; ils seraient partis travailler à la fosse 4. Mais voilà : en 1968, a été annoncé le *plan Bettencourt* pour la *réduction du charbon*. La fosse 4 ferme ; ainsi que la 3. L'évocation des morts des coups de grisou habillait le discours économique-politique.

Alors, Jean-Marc, Agostino, Ahmed seraient dyslexiques ? Ils seraient malades ? Ils auraient attrapé ça à la naissance ? Comme leurs pères attrapaient la silicose au fond de la mine ? Le professeur Debray-Ritzen<sup>2</sup> affirmait l'existence de la dyslexie et lui donnait une cause génétique. L'école était dédouanée ; c'était l'affaire des médecins et le destin scolaire des élèves dyslexiques était le Collège d'Enseignement Technique, l'ancêtre du Lycée Professionnel. Pour ces élèves malades de la lecture, il fallait du concret, du pratique ; autant dire du professionnel, avec un contrat d'apprentissage. Les thèses de P. Debray-Ritzen étaient fortement controversées ; par exemple, par la publication<sup>3</sup> assurée par le CRESAS<sup>4</sup> d'un colloque sur la dyslexie qui avait eu lieu en novembre 1970 : des voix s'opposaient à celle de P. Debray-Ritzen, comme celles de R. Diaktine qui posait que « *les concepts de dyslexie, dysorthographe, occultent les problèmes* », de C. Chassagny<sup>5</sup> qui axait le langage et son apprentissage sur le relationnel, et son échec, sur « *le refus de communiquer* », dans la mouvance des travaux de Bettelheim. Il y avait encore la voix de A. Inizan<sup>6</sup> qui posait l'échec en lecture comme un problème dont l'école, la pédagogie et les enseignants avaient l'entière responsabilité.

- 
1. Baudelot, C., Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*, Maspéro, Cahiers Libres, p. 213-214.
  2. Debray-Ritzen, P. (1970). *La Dyslexie de l'Enfant*. Casterman.
  3. *La Dyslexie en question*, 1972, A. Colin.
  4. Centre de recherches de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.
  5. Chassagny, C. (1977). *Pédagogie relationnelle du langage*. PUF.
  6. Inizan, A. (1970). *La Pédagogie minimisée*, in CRESAS, *La dyslexie en question*, p. 103-114, A. Colin, ainsi que Inizan, A., Tastayre, R. (1978). *Les enfants dits débiles*. ESF.

D'autant qu'en 1967, était paru un test qui pouvait faire de tout normo-lecteur un non-lecteur : le test de l'Alouette<sup>7</sup>. C'est un écrit qui a l'allure d'un texte narratif de 265 mots à lire à voix haute en 3 minutes maximum : il a pour but de dépister les performances en lecture exclusivement centrées sur les capacités de décodage. Les phrases en sont de structure simple ; si les mots existent, ils sont rares dans leur usage (il y est question par exemple non pas d'*hirondelle* mais d'*hirondeau*, ainsi que *des poisons des brignoles perfides*<sup>8</sup>) et les phrases mises bout à bout ne veulent rien dire comme *dans les pampres d'or que suspend la grille antique, on surprend des rixes de moineaux*. Impossible de prendre des appuis sur le contexte, impossible ou presque d'identifier les mots par reconnaissance directe. Sans oublier des distracteurs : quelques images parasites émaillaient la page. Si tout cela était dans l'intention première du concepteur pour justement interdire une lecture par adressage<sup>9</sup> ou par anticipation, il n'empêche que certains esprits disaient alors que c'était tous les élèves de la totalité de la cohorte des 6<sup>e</sup> du collège qui étaient dyslexiques, que c'était lire ce texte qui rendait dyslexique.

Alors, les pédagogues disaient que c'était entendu, la lecture et son apprentissage étaient affaire de pédagogie et l'apparition des Instituts d'Orthophonie dans ces années-là n'allait pas en faire une spécialité nouvelle de la médecine, dont les actes, qui plus est, sont remboursés par la Sécurité Sociale. C'était l'école qui créait la difficulté, c'était à elle de s'adapter à ces nouveaux publics scolaires qui n'étaient pas plus malades qu'ils n'étaient *handicapés sociaux*<sup>10</sup>. Les travaux du sociolinguiste Labov<sup>11</sup> aux États-Unis confortaient ces positions : les compétences langagières des Noirs de Harlem varient selon l'environnement dans lequel se trouve le locuteur.

Pour faire court, l'échec du collège face à des élèves auxquels le second degré n'était pas habitué créait la dyslexie. De même que le début des années 80 voyait apparaître ce nouveau concept qu'est l'illettrisme en même temps que le chômage devenait un indicateur dans les baromètres sociaux et politiques, et que proliféraient associations et officines de formation d'adultes prêtes à partir en croisade pour éradiquer ce fléau qui réduisait la personne dite illettrée à l'état de sous-homme. Des chercheurs questionnaient d'ailleurs ce qu'ils appellent *la construction sociale de*

---

7. Le test de l'Alouette de P. Lefavrais édité par les éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

8. Les *brignoles* sont les fameuses prunes qui poussent dans la région de Brignoles, dans le Var ; elles sont attestées dès le XXVI<sup>e</sup> siècle.

9. Est évoqué ici le modèle des voies de l'identification des mots : la voie par adressage ou voie directe permet une identification du mot ou du morphème par appel à la mémoire lexicale (pour certains mots comme *second, asymétrique, monsieur...* elle s'avère être la seule voie possible) ; par opposition à la voie par assemblage ou voie indirecte qui active le recodage phonologique du mot écrit par la recherche de correspondances grapho-phonémiques. Voir Ellis, A. W.(1989). *Lecture, écriture et dyslexie*. Delachaux et Niestlé, p. 58 et 59.

10. Je pense ici à la publication du CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, paru en 1978 aux ESF.

11. Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Éditions de Minuit ; du même auteur, chez le même éditeur, paru en 1978, *Le Parler ordinaire*.

*l'illettrisme*<sup>12</sup>. Le premier choc pétrolier avait secoué le monde occidental quelques années auparavant.

Pendant ce temps, un autre chercheur, J. Foucambert commençait à dire, dans la lignée de travaux de cognitivistes anglo-saxons, que la lecture est le résultat d'un processus purement idéovisuel, que le décodage nuit à la compréhension, et que ce qui compte, c'est le sens<sup>13</sup>.

Mais, au cœur de ce tumulte, Jean-Marc venait de moins en moins souvent au collège ; Ahmed perdait patience ; seul Agostino continuait à manifester son enthousiasme : il aimait bien ses professeurs, mais ses cahiers étaient toujours aussi sales et pleins de faute. Ils s'apprêtaient tous trois à rejoindre les rangs des illettrés.

Ce n'était pas faute que leurs enseignants ou du moins certains, interrogent leurs pratiques en revisitant pédagogie et didactique, en découvrant la pédagogie différenciée, la pédagogie de projets et les situations fonctionnelles de lecture. Et pourtant ils résistaient. Malgré la motivation que devaient engendrer les CDI et BCD qui commençaient à peine à se mettre en place sous l'impulsion d'équipes pédagogiques particulièrement engagées dans ces innovations.

### **ILS RÉSISTAIENT COMME PATRICIA ET GUY AUTOUR DES ANNÉES 1985**

Le problème avec Patricia, c'est qu'elle ne savait jamais ses leçons, ni en anglais, ni en histoire, ni en latin, et qu'elle faisait plein de fautes d'orthographe. En math et en sciences, ça allait. En cours, elle écoutait, participait, avait toujours de bonnes idées. Mais dès qu'il y avait un contrôle, elle pleurait souvent et avait une mauvaise note. Elle pleurait encore plus quand on lui disait qu'elle n'apprenait pas ses leçons. Elle sanglotait en disant que si, si, elle avait appris son vocabulaire en anglais et sa leçon sur la Révolution. Sa maman s'occupait beaucoup d'elle : elle venait à toutes les réunions avec les professeurs ; elle disait qu'elle ne comprenait pas, qu'elle jurait qu'elle faisait apprendre ses leçons à sa fille, qu'elle les savait. Elle y passait beaucoup de temps, à commencer par corriger les fautes dans le cahier ; pour être sûre, elle lui faisait même réciter ses leçons quand elle préparait son petit déjeuner. Elle en aurait pleuré, comme sa fille. La maman devait sûrement être trop investie auprès de sa fille, elle devait la couvrir... Patricia devait être très étourdie. Elle n'avait qu'à s'appliquer. En fin de 3<sup>e</sup>, sa maman est entrée en conflit avec les professeurs ; elle s'est opposée à une orientation en BEP ; elle a inscrit sa fille dans le privé. En seconde.

Guy, lui, était en 6<sup>e</sup>, en SES<sup>14</sup>. Silencieux, souriant, toujours prêt à rendre service, toujours volontaire ; il ne savait pas lire du tout. Hormis quelques mots comme *maman*, *papa*, *madame*, au mieux une douzaine. Il ne savait pas lire l'heure

---

12. Besse, J.-M., de Gaulmyn, M.-M., Ginet, D., Lahire, B., sous la direction de (1992). *L'« illettrisme » en question*. PUL.

13. Foucambert, J. (1982). *Lire, c'est vraiment simple quand c'est l'affaire de tous*. Nathan.

14. Section d'Éducation Spécialisée, l'ancêtre de la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

non plus ; le cadran et ses aiguilles restaient un mystère. Il tranchait au milieu des autres élèves de cette classe où pourtant tous les élèves étaient en très grande difficulté. Des aménagements pédagogiques (aujourd'hui on dirait un PPRE<sup>15</sup>) avaient permis qu'à partir de la Toussaint il bénéficie d'une heure de cours pour lui tout seul avec un prof ; il aimait beaucoup cette heure du vendredi matin. On se promenait dans le couloir silencieux du collège en regardant la grosse horloge, mais le 10 heures 15 continuait à se confondre avec le 11 heures 5. Dans une salle bien tranquille, à l'abri des regards et des moqueries, on s'essayait à isoler des phonèmes, à repérer des graphèmes en s'aidant de la méthode phonético-gestuelle de Borel-Maisonny<sup>16</sup> ; poing fermé sur le ventre pour [b], point fermé dans le dos pour [d], pouce et index pincés pour [o], rapprochés de la narine pour [ɔ]. Il se rappelait les gestes. Seulement les gestes.

Au début des années 2000, une quinzaine d'années plus tard, Guy continuait à essayer d'apprendre à lire. Il s'était inscrit dans des formations pour adultes dits peu qualifiés, son projet était d'essayer de trouver du travail. On disait qu'il était illettré. Son fils rentrait au CP.

### **ILS RÉSISTAIENT COMME STEEVE ET STEEVEN AUTOUR DES ANNÉES 1995**

Steeve était en CM1. Il était excellent en sport et en math. Il savait isoler, supprimer, déplacer les phonèmes de tous les mots (ou presque) ; il savait dire que dans le mot *enveloppe*, on entend [ã][v][ø][l][ɔ][p], que si on enlève [ã] il reste [vølp], que si on ajoute [dø] ça fait [devølp]. Mais il ne pouvait pas se rappeler que [v] s'écrit *v*, ou que *p* fait [p]. Pourtant, il y mettait de la bonne volonté. Il arrivait à se rappeler que *p* et *a* faisaient *pa*, *p* et *o* *po* dans un exercice systématique ; mais quand arrivait l'exercice systématique de fusion des voyelles avec la lettre *b*, il oubliait l'exercice précédent, identique en apparence, avec la lettre *p*. On avait même essayé de lui faire tracer des lettres avec son doigt dans du sable. Il résistait. La psychologue scolaire avait dit que son quotient intellectuel était dans la bonne moyenne. C'est vrai que ses parents habitaient depuis peu dans une maison en dur ; ils avaient abandonné la caravane et s'étaient sédentarisés. Ils étaient yéniches<sup>17</sup> et ils ne savaient pas lire. Ils faisaient maintenant les marchés pour vendre des vêtements qui avaient déjà servi ; Steeve les aidait, mais seulement les matins où il n'y avait pas école. Il servait les clients et rendait la monnaie. Toujours souriant. Avec du gel pour faire une crête avec ses cheveux.

---

15. Programme Personnalisé de Réussite Éducative.

16. S. Borel-Maisonny, une des fondatrices de l'orthophonie, a conçu une méthode de lecture utilisée en rééducation pour des enfants malentendants ; cette méthode associe un geste à chaque phonème, geste qui mime l'articulation du phonème ou qui mime le geste à faire pour écrire ou décrire le graphème correspondant. Voir Silvestre de Sacy, C. (1962 pour la 1<sup>ère</sup> édition). *Bien lire et Aimer lire*. ESF.

17. Yéniches se dit de personnes d'origine occidentale qui, au cours des siècles passés, ont pris les modes de vie itinérants des Roms.

Quant à Steeven, il était en 5<sup>e</sup>, en SEGPA. L'hétérogénéité de ses compétences à l'écrit ne cessait d'étonner son professeur : comment un même élève pouvait-il écrire si mal, former si mal ses lettres jusqu'à en être quasi illisible, orthographier *ureoipent* pour le mot *récompense*, *orqet* pour le mot *croquette*, *chin, chun, chee* pour *chien* écrit trois fois différemment et ce, à une ligne d'intervalle, et en même temps produire un texte qui répond parfaitement aux exigences de la consigne ? Le meilleur texte de toute la classe<sup>18</sup>. Un élève qui aurait « seulement » été en grande difficulté aurait certes fait la plupart des erreurs d'orthographe de Steeven, mais la qualité textuelle de sa production, l'étrangeté de certaines de ses fautes d'orthographe et de certaines de ses graphies ne pouvaient que déranger ; en tout cas, la nature de ses difficultés ne pouvait que mettre à mal les dispositifs d'aide habituels. Il était bon en math. Pour son orientation en SEGPA, la psychologue scolaire avait parlé de coefficient intellectuel dans la norme et de retards d'apprentissage. En précisant que le papa (la maman était morte) avait toujours refusé de prendre un rendez-vous au CMP<sup>19</sup>, de conduire son fils faire un bilan chez l'orthophoniste. Depuis le CE1, chaque année, les enseignants en avaient parlé au papa. C'était consigné dans le dossier. Le papa avait accepté la proposition d'orientation en SEGPA. Il était routier. Steeven s'occupait de son petit frère.

### UNE DÉFINITION EN NI, NI, NI

D'accord, les parents de Steeve étaient analphabètes : ils n'étaient jamais allés à l'école. Mais Steeve n'était jamais absent ; sa maman venait souvent à l'école ; elle voulait que son fils s'en sorte mieux qu'elle. D'accord, la maman de Guy (comme le papa de Steeven) avait baissé les bras, elle n'avait pas de temps à perdre. Mais Guy, lui non plus, n'était jamais absent, et il aimait venir en classe. D'accord, la maman de Patricia prenait toujours la défense de sa fille et la surprotégeait. Mais comment ne pas vouloir protéger son enfant quand on sent qu'il y a injustice et qu'on n'en comprend pas les raisons ?

La définition que propose l'Organisation Mondiale de la Santé contribue à brouiller les pistes puisqu'elle propose de parler de dyslexie par exclusion<sup>20</sup> :

La caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture, peuvent, toutes, être atteintes.

Pour faire vite, serait dyslexique l'enfant pour lequel ne pourraient être convoquées d'autres causes expliquant son impossibilité à entrer dans l'apprentissage de la lecture. Et c'est vrai qu'à côté de troubles sensoriels, moteurs,

---

18. La production écrite de Steeven est publiée dans son intégralité dans *Recherches* n° 38, p. 64.

19. Consultation Médico-Psychologique.

20. Classification Internationale des troubles mentaux et du comportement (chapitre V de la CIM 10-OMS).

psychologiques – dont les répercussions cognitives sont indéniables, à côté de carences éducatives avérées – dont les répercussions cognitives sont également indéniables, les élèves ont mille raisons de rencontrer des difficultés à apprendre à lire : l'offre pédagogique peut être inadaptée, la distance culturelle peut être trop grande ; les attentes de la famille peuvent, elles aussi, être mal ajustées, l'équilibre psycho-affectif de l'enfant peut être perturbé. Autant dire que si l'étiquette dyslexie arrive, c'est quand aucune autre explication ne peut être donnée ; seraient seuls nommés dyslexiques les élèves dont les parents partagent les univers culturels de l'école, dont les parents ne luttent pas pour assurer les fins de mois ; les élèves qui ont des parents qui vivent en harmonie, suffisamment aimants pour assurer à la fois repères éducatifs et sécurité psycho-affective. En tout cas, dans cette épreuve nébuleuse, on ne pourrait retrouver ni Agostino ni Jean-Marc ni Ahmed ni Patricia ni Guy ni Steeve ni Steeven : leurs histoires de vie sont trop chaotiques.

D'ailleurs, certains auteurs, comme par exemple J. Morais, mettent à mal cette définition. Elle a contribué à consacrer l'image du dyslexique comme un génie né avec un stigmate mental hautement spécifique. Plus que l'enfant qui ne lit pas bien parce qu'il est peu intelligent, il a droit à la sollicitude de la société, à un enseignement spécial, à une rééducation individualisée. Doit-on ainsi, comme le pensent les milieux médicaux et éducatifs, distinguer deux types de handicapés de la lecture, les dyslexiques intelligents et les mauvais lecteurs « bêtes » ?... En gros, on peut dire qu'apprendre à lire n'a rien à voir avec l'intelligence. C'est l'exercice de lecture, dépendant lui-même du niveau d'habileté atteint, qui rend « intelligent » au sens des tests d'intelligence... Il n'y a donc aucune raison de séparer ces groupes<sup>21</sup>. Il est vrai que lire rend intelligent, ou que tout simplement, plus on lit, plus on sait, plus on comprend, mieux on lit, et plus on lit : la variabilité des habiletés en lecture réalise la parabole des talents de l'Évangile selon Saint Matthieu où les riches ne cessent de s'enrichir et les pauvres de s'appauvrir<sup>22</sup>. Mais il n'en demeure pas moins que certains des élèves mauvais lecteurs ont seulement besoin que la consigne écrite leur soit lue pour réaliser avec succès une tâche, alors que d'autres ont besoin qu'elle soit lue et reformulée et expliquée pour réaliser cette même tâche.

J. Fijalkow écrit, quant à lui, que la définition de l'OMS « *élimine par principe les enfants dont l'origine sociale pourrait conditionner les difficultés de lecture* ». Il ajoute : « *Il n'existe pas de caractéristiques propres aux enfants dits dyslexiques. Ou, si l'on préfère, les dyslexiques n'existent pas en dehors de la pensée médicale qui leur a donné naissance*<sup>23</sup> ». L'élève dyslexique risque effectivement de faire les mêmes erreurs que l'élève en simple difficulté d'apprentissage ; mais ce qui dénote chez l'élève dyslexique par rapport au mauvais lecteur, c'est d'une part la persistance de ces erreurs et surtout l'atypicalité de certaines d'entre elles<sup>24</sup> ainsi que l'écart troublant entre capacités de décodage et compréhension.

---

21. Morais, J. (1994). *L'Art de lire*. O. Jacob, p. 218, 221.

22. D'aucuns parlent à ce propos de *l'effet Matthieu*, Lecocq, P. et al. (1992). *La lecture, processus, apprentissage, troubles*. PUL, p. 172.

23. Fijalkow, J. (2000). *Vers une France dyslexique*, in *Les Actes de Lecture*, n° 69.

24. Comme ce bizarre *bavaleau*, dans l'article de M.-P. Lemoine dans ce même numéro, pour *lavabo*. Pourtant si facile à lire et à écrire, comme *salami* et *domino*... un bonheur rare en français.

D'autres, au contraire, parlent de région du cerveau réservée à la lecture qui peu à peu se spécialise, et, en conséquence de migrations neuronales défectueuses chez l'enfant dyslexique<sup>25</sup>. Le risque est alors que les pédagogues se déclarent hors champ...

Mais, déjà en 1989, A. W. Ellis proposait de considérer qu'« *il n'y a aucune raison de penser que la dyslexie soit en aucune façon une "maladie des classes moyennes" ; simplement, ces enfants sont ceux pour lesquels les psychologues se sentent autorisés à exclure d'autres causes possibles d'échec en lecture*<sup>26</sup> ». Donc, on peut être yéniche (ou fils de chômeur ou fils d'illettré ou fils de sans-papiers) et dyslexique. Sauf à s'imaginer qu'avoir des parents yéniches ou chômeurs ou illettrés ou sans-papier rime avec carence éducative et trouble psycho-affectif. En clair, sauf à s'imaginer que seules ces *classes moyennes* élèvent bien leurs enfants.

Dans tout ce débat, il n'en demeure pas moins que les conduites de certains élèves ne cessent d'étonner : leurs résultats sont très hétérogènes. 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 ou à écrire ; en lecture, leur compréhension est largement supérieure à ce que peut laisser présager leur capacité de décodage ; quand ils écrivent, quelques erreurs paraissent atypiques. Ils semblent oublier sans cesse l'orthographe des mots, même les plus usuels. Ils paraissent ne jamais savoir le singulier, le pluriel, le masculin, le féminin et s'il y a tentative d'accord grammatical, la forme la plus complexe est privilégiée. Dès qu'il y a de l'écrit, ils travaillent avec une grande lenteur. En conséquence, ils peuvent se résigner, ou s'énerver. Ou persévérer.

## **JE PRENDS MON PARAPLUIE, DONC IL PLEUT**

Si une telle conjonction se produit, il y a deux hypothèses : soit j'ai une telle confiance en la puissance de ma pensée que je suis convaincue que j'ai influencé les nuages, soit j'y vois une farce du destin. Ordinairement, c'est plutôt le lien de causalité qui est retenu. Une autre métaphore, peut-être plus parlante, pourrait être la recherche de l'antériorité entre la poule et l'œuf... Mais il est vrai que parfois la difficulté de l'élève à apprendre est telle qu'elle peut conduire les professionnels à s'embrouiller dans ce qui en est la cause, et ce qui en est la conséquence. On pourrait alors parler de cercle vicieux pour filer encore une métaphore : la conséquence devient à son tour cause, comme dans l'histoire de la poule et de l'œuf et peut-être même du parapluie.

Agostino est tout le temps très agité en classe ; il ne tient pas en place. Ce symptôme est cause ou conséquence ? Son agitation l'empêche d'apprendre ou son agitation résulte de ses difficultés face à l'écrit ?

Guy est très timide, voire introverti. Cause ou conséquence ?

La maman de Patricia semble s'occuper trop de sa fille. Cause ou conséquence ?

---

25. Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. O. Jacob.

26. Ellis, A. W. (1989). *Lecture, écriture et dyslexie*. Delachaux et Niestlé, p. 154.

La maman d'Ahmed semble avoir désinvesti l'école, parfois même elle semble avoir désinvesti son fils. Cause ou conséquence ?

L'alternative vaut d'être questionnée. De même qu'il y a quelque temps – et encore parfois aujourd'hui – on disait que c'était la conduite de la maman qui fabriquait chez son jeune enfant des comportements de type autistique : elle l'aimait mal. Mais comment aimer *bien* un bébé qui ne manifeste aucun tonus en direction de l'autre, qui détourne le regard, avec qui construire un dialogue de gazouillis paraît impossible ? C'est oublier que si la maman aide son bébé à se construire, le bébé aide sa maman à se construire comme mère.

La difficulté persistante à apprendre à lire peut entraîner des conséquences comportementales notoires chez l'élève, de l'inhibition à l'agitation. Ces conduites, une fois installées, ne favorisent pas non plus les apprentissages. Elles peuvent aussi amener les parents soit à une grande lassitude, un renoncement, soit à une grande combativité.

## QUAND LE DIAGNOSTIC EST POSÉ

L'intérêt est d'abord de cesser de soupçonner l'élève, ses parents, de ne pas faire ce qu'ils ont à faire : apprendre ses leçons et faire attention, pour l'un ; suivre la scolarité de leur enfant, pour les autres. L'intérêt est aussi 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. L'intérêt est surtout de prendre acte d'une difficulté majeure, non pas pour renoncer à enseigner, mais pour proposer des adaptations qui permettent à l'élève de continuer à apprendre. Un peu comme un professeur d'EPS qui proposerait des activités physiques à un élève paraplégique. L'intérêt est enfin que l'élève puisse comprendre ce qui lui arrive et qu'il puisse s'approprier les aides mises en place.

Dit autrement, l'enjeu est de parvenir à proposer à l'élève un cadre de travail construit à partir de justes exigences : ne pas attendre que l'élève fasse ce qu'il ne peut pas faire, cesser de l'accuser de mauvaise volonté, d'étourderie quand il se trouve face à ce qu'il ne peut pas faire ; pour attendre, par contre, qu'il fasse ce que l'on sait qu'il peut faire. Comme tout élève, il peut et doit être sanctionné sur ce qu'il ne fait pas, mais seulement quand il peut le faire. Ce n'est ni une conduite d'abandon (mutuel) ni une conduite d'exaspération (réciproque). C'est aussi cesser l'entreprise de culpabilisation des parents, de l'élève, et de soi-même. En gros, comme on le fait (ou devrait le faire) avec tout élève en difficulté d'apprentissage, en proposant des dispositifs, des aides, adaptés à la spécificité de ses difficultés.

## MEDHI AUTOUR DES ANNÉES 2005

Medhi est entré au collège. Comme tous les élèves de 6<sup>e</sup>, il est accueilli une quinzaine de jours après la rentrée par les évaluations nationales<sup>27</sup>. Cahin-caha, il remplit son cahier en français ; il essaie de s'appliquer. Toujours le dernier à avoir fini. À la correction, le professeur remarque des réussites, aussi étranges que les échecs. S'il sait trouver *sanitaire* (écrit *sanitere*) à partir de *assaini*, il propose *tient*, *pendant* alors qu'il lui est demandé de former deux adjectifs à partir des adjectifs *patient* et *dépendant*, sur le modèle de *impropre* formé à partir de *propre*. Si *abatement* vaut pour *appartement*, *arlagique* vaut pour *allergique* (mots qui pouvaient être recopiés), si *longtemps* est écrit *lonontempt* et à la ligne précédente *longtemps* dans l'exercice de production écrite, Medhi réussit, entre autres, les épreuves 12, 13, 14, 15, 16 qui valident la compréhension d'un texte narratif d'une quinzaine de lignes lu sans aucune aide. Par contre, dès qu'il s'agit de transformer une phrase en respectant des contraintes grammaticales, il perd pied. Mais, jusqu'au bout, sa graphie reste appliquée.

Par chance, ces évaluations sont suivies de rencontres avec les parents : la maman de Medhi vient. Elle expose doucement les difficultés de son fils, il a eu du mal à apprendre à lire ; c'était en CE1 ; jusque là, ça allait bien. L'instituteur a parlé d'orthophoniste. Elle y a conduit son fils. Pendant 2 ou 3 ans, c'était deux fois par semaine ; elle raconte que sa grande fille aide Medhi à faire ses devoirs ; elle-même, elle n'y arrive pas. Maintenant, il n'y va plus qu'une fois par semaine, le mercredi. Medhi aime bien aller chez l'orthophoniste. D'ailleurs, il y a un an et demi, ils ont déménagé, ici, à F. Avant, ils étaient à O. Malgré les 10 kilomètres à faire (autant pour le retour), elle a gardé la même orthophoniste. La maman suggère que peut-être ce serait bien qu'il y ait une rencontre avec cette orthophoniste. Pour le lendemain, elle donnera à Medhi nom, adresse et téléphone sur un bout de papier. On reparle de la grande sœur qui prépare une licence de Lettres, et elle redit ses soucis pour Medhi.

Le lendemain, Medhi donne bien à son professeur de français les coordonnées de l'orthophoniste. Il s'avère que le numéro de téléphone est inexact : la maman a inversé les chiffres du milieu. Grâce aux *Pages Jaunes*, l'orthophoniste est retrouvée ; elle demande si elle peut venir au collège pour le rendez-vous : elle souhaite voir le lieu de vie de collégien de son petit patient. Au cours de la rencontre, on parle de Medhi, de ses progrès en écriture, de combien il a pris confiance en lui ; s'il continue à avoir du mal à automatiser, s'il lui faut du temps, s'il est toujours facilement perdu face à un texte qui est vite trop long pour lui, on s'accorde à saluer sa volonté et son envie de communiquer. Des exercices sont échangés. Medhi apportera son classeur de français en rééducation, il montrera à son prof ce qu'il fait en rééducation. En cours d'année, l'orthophoniste aide la maman à alerter le professeur d'histoire sur les leçons que Medhi a du mal à apprendre : elles sont mal recopiées.

---

27. Voir *Français, évaluation à l'entrée en 6<sup>e</sup>*, 2006.

Au prix donc de quelques adaptations, Medhi finit sa 6<sup>e</sup> dans la moyenne haute de la classe (une classe délibérément hétérogène) ; l'anglais reste très difficile, mais comme tant d'autres élèves, Medhi avait *choisi* l'anglais à l'école élémentaire. Medhi est maintenant en 5<sup>e</sup> : si ses professeurs remarquent sa lenteur, il reste dans la moyenne haute. Il faut tout de même préciser que c'est un collège qui a l'habitude de la difficulté et de l'accompagnement des élèves.

Et pourtant Medhi s'essouffle. Après l'accomplissement de progrès très importants au cours de la 6<sup>e</sup>, on remarque une régression, un moindre investissement de sa part. Malgré l'énergie colossale dépensée par l'enfant et l'entourage, la dyslexie est toujours là, et les efforts, encore et toujours à renouveler. Car la difficulté est là : l'orthographe, pour Medhi, est tout sauf naturelle.

Les difficultés initiales, celles qui concernent les correspondances graphèmes/phonèmes, l'agencement des sons dans les mots, sont maintenant davantage contrôlées, à condition... d'être en condition, justement ! En écriture spontanée, lorsque l'attention est focalisée sur le message que Medhi veut transmettre et non sur l'orthographe, elles réapparaissent (« gros » devient « gors », « déplaissait » est écrit « déplecer »...). L'orthographe d'usage est difficilement mémorisée, même si petit à petit le lexique s'étoffe. L'orthographe grammaticale est peut-être la plus problématique.

Pour Medhi, le langage est compris dans son ensemble, les subtilités de la langue perçues intuitivement, parfois même non perçues. Les compétences à saisir la valeur de chaque mot, le rapport que ces mots entretiennent entre eux, bref... les notions grammaticales, sont difficiles à développer.

Un travail important a été réalisé à l'oral afin d'exercer l'écoute verbale, d'augmenter les capacités d'analyse immédiate de ce qui est entendu, par la prise d'indices (elle est venue = il est venu ; je l'ai pris = je l'ai prise = je les ai prises = je les prendrai ; il finit = ils finissent).

Car, au bout du compte, l'orthographe c'est aussi la transcription d'une réalité vécue ou imaginée (nombre de personnes, genre, espace/temps, relations directes ou indirectes, aspects physiques, mentaux, émotionnels...). Encore faut-il, pour l'appliquer justement, être en mesure de percevoir cette réalité dans le message oral, ou être capable de l'exprimer si on est soi-même à l'origine de ce message.

Savoir créer des images mentales, jouer avec les mots, être capable d'évoquer des images à partir d'un item, développer une trame lexicale et sémantique, organiser ses idées, manier la syntaxe : tout cela est difficile pour l'enfant dyslexique. Un travail d'automatisation de l'orthographe grammaticale peut difficilement être fait sans s'appuyer sur ces compétences dites « métalinguistiques » qui vont servir de passerelle entre l'oral et l'écrit.

Trouver le verbe, déterminer son groupe et le temps employé, chercher le sujet, conjuguer, rechercher les substantifs et d'éventuels adjectifs, différencier les homophones grammaticaux ou lexicaux... voilà une recette que nous pratiquons presque les yeux fermés, mais qui demande à l'enfant dyslexique une attention (et, par conséquent, une énergie) énorme.

L'enfant dyslexique ne s'attend pas à ce que nous fassions le travail à sa place, il est juste en droit de nous demander des « béquilles » et surtout un regard plein de compréhension sur sa marche laborieuse.

J'ai souvent pu remarquer, pour Medhi et sa mère comme pour d'autres enfants dyslexiques, combien le regard porté par l'équipe éducative sur les difficultés de l'enfant influait directement sur l'envie de se surpasser. Et pour la famille, quel soulagement de sentir que son enfant n'est pas jugé mais soutenu !

Marlyse Bergsma, orthophoniste de Medhi

## BRANDON, LUDIVINE ET D'AUTRES TOUJOURS AUTOUR DES ANNÉES 2005

L'histoire de Mehdi est une histoire vraie. Comme toutes les histoires de cet article. Elle aide seulement à penser les histoires de tous ces autres élèves qui, comme Brandon et Ludivine et Bryan, ne parviennent toujours pas à lire. Qui se résignent ou qui se révoltent. Qui ont tellement de raisons de ne pas réussir à apprendre à lire qu'un trouble possible ne peut même pas être évoqué. Avec qui les enseignants s'acharnent ou se résignent.

### POUR CONCLURE

Accompagner un élève dyslexique, c'est seulement ajuster ses offres pédagogiques à un élève en difficulté. Une difficulté particulière certes, qui résiste précisément à ce qui fait le fondement de l'enseignement du français : l'écrit. C'est accepter l'idée que l'école ne peut prétendre la pallier seule, que l'élève et ses parents ont besoin d'être soutenus, que la collaboration avec d'autres professionnels est incontournable. Ce n'est en aucun cas *médicaliser* l'échec scolaire en lecture : tous les mauvais lecteurs ne sont pas dyslexiques<sup>28</sup>. Certains d'entre eux seulement ont besoin de rééducation orthophonique, puisque leur difficulté relève du trouble, du handicap. Parfois, à trop chercher du côté des hypothèses d'ordre psychologique ou socio-culturel, on oublie qu'il peut y avoir trouble d'apprentissage. Et ce, quel que soit le milieu socio-culturel de l'élève. Ce qui diminue la vigilance, c'est que la dyslexie est un trouble qui ne se voit pas, contrairement à un trouble sensoriel ou moteur.

Cela dit, si un trouble du langage peut perturber l'apprentissage de l'écrit, il n'en demeure pas moins que d'autres facteurs peuvent aussi entraver cet apprentissage : les facteurs environnementaux sont une variable d'importance. Entendus à la fois dans la pertinence des offres scolaires et dans la qualité des interactions proposées par l'entourage de l'enfant.

Même les oiseaux ne peuvent explorer toute la puissance de leur chant, toute la richesse de leurs vocalises et toute la variété du répertoire de leur espèce que s'ils n'ont pas eu une enfance trop difficile : « *Ceux ayant connu des stress de croissance n'ont pas eu le temps d'affiner leur dextérité vocale durant leur période d'adolescence et sont donc désavantagés. Chez le phragmite des joncs, l'importance du répertoire vocal est en corrélation avec le degré de parasitisme et le taux de ravitaillement de la nichée*<sup>29</sup> ». Le merle dont la mère aura été écrasée, dont le nid aura pris l'eau ou qui naîtra une semaine de grande sécheresse où les moucheron se font rares, chantera moins bien...

---

28. Voir Crunelle, D. *et al* (2002). « Difficultés scolaires en 6<sup>e</sup> de REP : identifications et remédiations », in *Recherches* n° 36.

29. Jourde, P. (2007). « Pourquoi les oiseaux chantent-ils ? » in *L'Oiseau magazine* n° 87, p. 54.