

Les difficultés de lecture

par le Professeur Jean-Paul Martinez, Ph. D

I. PRÉSENTATION DU THÈME

L'apprentissage du langage écrit et les difficultés qui le caractérisent font l'objet de débats de société, parfois passionnels. En effet, cet apprentissage intéresse toutes les catégories sociales et professionnelles et les attentes sont de plus en plus exigeantes. Auparavant, on pouvait entrer sur le marché du travail sans maîtriser l'usage de l'écrit. Comme le soutenait Foucambert (1976), l'alphabétisation était la norme attendue au sortir souvent de l'école primaire, c'est à dire déchiffrer. A l'heure actuelle quelque soit le poste de travail, le niveau de qualification, il faut savoir lire et écrire et souvent rapidement. Mais le débat est aussi vif chez les chercheurs en langage écrit. Le consensus ne paraît pas établi et pour cela il faudra présenter les différentes conceptions de l'acte de lire et d'apprendre à lire reconnues comme crédibles et reposant sur des assises scientifiques. Toutefois, les méthodes de lecture les plus utilisées seront présentées même si elles ne s'appuient pas sur des résultats valides. Nous nous réservons le droit de les analyser et de les critiquer. En ce qui concerne les résultats de travaux de recherche, seuls seront mentionnés ceux qui reposent sur des critères scientifiques. Les responsables de ce thème s'adressent en premier lieu aux chercheurs, aux enseignants, aux étudiants et aux parents. Mais en dernière analyse cette mobilisation des énergies et compétences de ces interlocuteurs a pour objet d'aider les élèves en difficulté de lecture. Ainsi avant de reconnaître que c'est l'enfant qui est porteur du trouble comme dans les conceptions médicales, nous assurerons que la démonstration en est véritablement faite.

Pendant plusieurs années, il était impossible de critiquer cette approche, tant elle faisait l'unanimité chez les orthopédagogues et les professeurs chercheurs du domaine. Toutes les questions d'actualité en orthopédagogie de la lecture seront traitées à notre initiative, celles de nos partenaires ou des usagers. Les termes importants se retrouveront dans un glossaire.

En orthopédagogie, nous avons trop longtemps voulu régler les problèmes de lecture par les fameux «prérequis» psychomoteurs, à partir de recherches qui confondaient corrélation statistique et relation de cause à effet (Bobee et Martinez).

Les chercheurs en lecture importants, jugés incontournables seront présentés, accompagnés d'une courte analyse de leurs travaux.

Les revues importantes seront citées avec les articles retenus par l'équipe.

Les grands événements, les formations, colloques et congrès nationaux et internationaux seront annoncés et analysés.

Les associations nationales et internationales impliquées dans le domaine des difficultés de lecture auront droit à une courte présentation.

On retrouvera les adresses des ministères de l'éducation des pays francophones.

Toutes propositions visant à inclure d'autres informations seront reçues

Tout ce qui pourrait intéresser les professeurs chercheurs, les orthopédagogues, les enseignants dans le domaine des difficultés de lecture.

Tout article sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés qui repose sur des critères jugés scientifiques selon les normes en usage sera accueilli dans ce thème.

Cet avant-propos montre que la création de ce thème dans le cadre du site ASS répond à des besoins pédagogiques, scientifiques certes, mais aussi à des attentes des parents.

Historique

Une première brèche fut réalisée par un dossier dans la revue Québec Français en 1980, «Des orthopédagogues s'interrogent» (Van Grunderbeeck et Martinez) qui se traduisit par la remise en cause des fameux pré-requis à la lecture et le constat d'échec des méthodes de rééducation à tendance orthophonique. Une deuxième brèche fut celle commise par le livre de Fijalkow, «De mauvais lecteurs pourquoi?» (PUF, 1986). Une étude magistrale à partir de trois cents travaux de recherche nord-américains et européens qui montraient que les différentes écoles de pensée, neurologique, instrumentale, affektive, socioculturelle, reposaient leur argumentation sur des travaux hautement critiquables aux plans scientifique et méthodologique. Ces rappels sont importants car un retour aux thèses neurologiques est observable (Chiland 1988, 1990; Fijalkow, 1986; Galaburda, 1988). À l'heure actuelle, un débat important secoue les médecins, la communauté scientifique en éducation et le monde scolaire sur l'usage du toxicomanogène le Ritalin ou Ritaline comme remède aux difficultés d'apprentissage. Certaines études médicales recommandent pour les troubles de concentration sans hyperactivité, l'utilisation de ce médicament à effets secondaires parfois graves. Avant de cautionner, une telle orientation, nous ferons plusieurs analyses et vérifications.

En ce qui concerne les difficultés de lecture, on observe des travaux de chercheurs qui s'appuient sur une analyse des difficultés de lecture où les mauvais lecteurs sont ceux qui utilisent par trop le contexte et éprouvent des difficultés de conscience phonologique (Lecoq, 1988; Morais et Alegria, 1987; Morais, 1993; Rieben, 1998; Sprenger Charolles, 1986, 1989; Siegel et Ryan, 1984). Et un autre groupe qui réfléchit sur les conditions, les processus et les stratégies requis dans l'acte de lire et son apprentissage. (Giasson 1990, 1993; Martinez, 1993, 1994, 1998; Tardif, 1994, Romainville, 1993; Van Grunderbeeck, 1994). Dans un premier temps, nous allons dans l'état des connaissances présenter la lecture et son apprentissage à partir de deux perspectives d'analyse. Ensuite nous aborderons la question controversée des difficultés de lecture et de la dyslexie. Ce texte est une première ébauche, une contribution au débat et à la nécessaire information.

II. ÉTAT D'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES

Nous proposerons préalablement une analyse de l'acte de lire et son apprentissage. Pour mieux cerner les conditions requises mais aussi pour saisir pourquoi le consensus n'existe pas en ce qui concerne les termes de dyslexie, difficultés ou troubles d'apprentissage de la lecture. Les différents chercheurs ou praticiens s'inscrivent dans deux conceptions de l'acte de lire et de son apprentissage :

- Il y a un temps pour apprendre à lire, il y a un temps pour lire (Martinez, 1994);
- Apprendre à lire c'est lire et lire c'est apprendre à lire

Acte de lire - Il y a un temps pour apprendre à lire, il y a un temps pour lire. Distinctions importantes entre lecteur débutant et lecteur accompli (Martinez à paraître).

<p>MIALARET</p> <p>Lire c'est transformer un message écrit en message sonore...</p> <p>puis... de le comprendre.</p>	<p>BOUQUET</p> <p>Lire c'est parcourir des yeux comme un projecteur s'arrêtant à faire sur les mots (lecteur accompli)</p> <p>mais cela est possible si le lecteur débutant connaît la correspondance phonème- graphème.</p>	<p>DICTIONNAIRE</p> <p>Parcourir des yeux Prononcer à haute voix Identifier les lettres et les assembler</p>	<p>BOREL</p> <p>Lire c'est rendre sonore un message porteur de sens.</p>
<p>ESTIENNE</p> <p>Lire c'est d'abord avoir saisi que les signes visuels = graphies des lettres = son et MVT élémentaire du langage parlé. Conception strictement centrée sur le langage oral, dans ses aspects les plus élémentaires.</p>	<p>AUTRES CHERCHEURS</p> <p>Sprenger Charolles (1989) Fayol (1990) (processus séquentiels) Zagar (1990) (processus séquentiels) LeCoq (1990) (processus séquentiels) Conscience phonologique</p>	<p>BOURCIER</p> <p>Lire c'est comprendre (lecteur accompli)</p> <p>mais préalablement apprentissage du lecteur débutant de la correspondance phonème graphème.</p>	
<p>MOYEN-ÂGE</p> <p>Insistance sur l'aspect quasi unique de la lecture orale. Peu de lecture visuelle ou dite silencieuse, les conceptions ultérieures reposent sur cette définition (voir historique, Martinez, 1994). Lire, c'est prononcer ce que l'on voit en parlant et avec ses oreilles. On écoute les paroles que l'on prononce. Le mâchonnement répété des paroles divines.</p>			

Sources bibliographiques : Mialaret, Bourcier, Fayol, Lecocq.

Généralement, nous avons appris à lire dans une démarche dite en deux temps et pour cela il nous apparaît compliqué, voire inutile de concevoir que lire et apprendre à lire soit autre chose. Les études menées par Giasson et Martinez montrent que nous sommes inconsciemment dépendants de la manière dont nous avons appris à lire. Les travaux de Barr (1975) aux États-Unis montrent qu'une imprégnation cognitive, s'opère dès la première année et détermine notre profil de lecteur. En d'autres termes, le lecteur débutant peut répéter à satiété la stratégie qu'on lui a enseignée de façon répétitive en démarrage d'apprentissage.

LES COURANTS DE LECTURE

ANALYTIQUE

Reconnaître des mots,
des phrases
des syllabes
et des lettres

SYNTHÉTIQUE

Relation Son/Signe
J – et – e
Fusion = Je (synthèse)

Processus de lecture privilégié
Reconnaissance

Processus de lecture privilégié
Identification

Donner une réponse
instantanée à un mot
qui a déjà été identifié
dans d'autres lectures

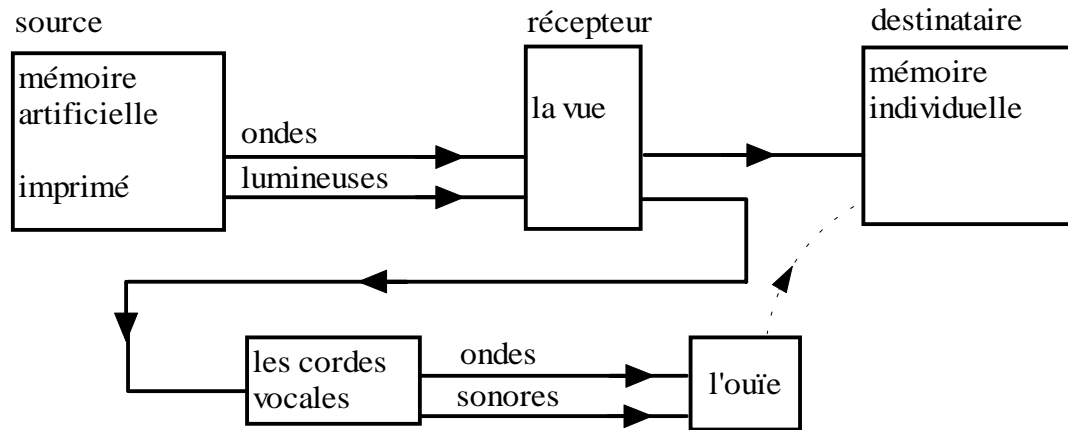
Utiliser un moyen
quelconque pour trouver la
prononciation d'un mot
(Giasson, 1991)

NB: les méthodes dites mixtes sont
en fait des méthodes syllabiques à
départ global

Ces travaux n'ont pas été démentis et au contraire plusieurs chercheurs abondent dans ce sens (Giasson, 1983, 1990; Martinez, 1994; Stanovitch, 1989; Tardif, 1990). Quelle stratégie et processus cognitif utilisons-nous quand nous lisons? Sommes-nous capables d'explicitier notre démarche de lecture? Que faisons-nous en cas de difficulté, de panne? Répondre à ces questions impliquent que nous soyons placés dans des situations de lecture où cela se présente, sinon nous l'expliquerons de façon rationnelle sans prise avec notre véritable démarche stratégique de lecture. La lecture de textes d'étudiants sur l'acte de lire montre généralement que lire, c'est comprendre, mais comme un objectif et non un traitement des informations dès que l'apprentissage de la lecture démarre.

On mélange encore les concepts de déchiffrage et décodage. La vision d'une lecture oralisante (schéma de lecture orale) domine sans pour autant avoir conscience que lire est une activité éminemment visuelle (Beaume, 1989; Martinez, 1998). Ainsi, quand un enfant est en difficulté de lecture, inverserait les lettres, confondrait les sons ou il ne pourrait reconnaître globalement un mot. Une autre façon d'apprendre à lire véhiculée par le monde enseignant, serait de mélanger les deux méthodes et de ce mixage sortira la lecture. Cela dénote une méconnaissance des processus cognitifs qui régissent l'acte de lire et son apprentissage. Quand on considère que l'enfant ne comprend pas ce qu'il lit, c'est admettre implicitement que lire, c'est d'abord déchiffrer ou reconnaître des formes globales, lire oralement et ensuite comprendre, préoccupation secondaire.

LE SCHÉMA ORAL DE LECTURE

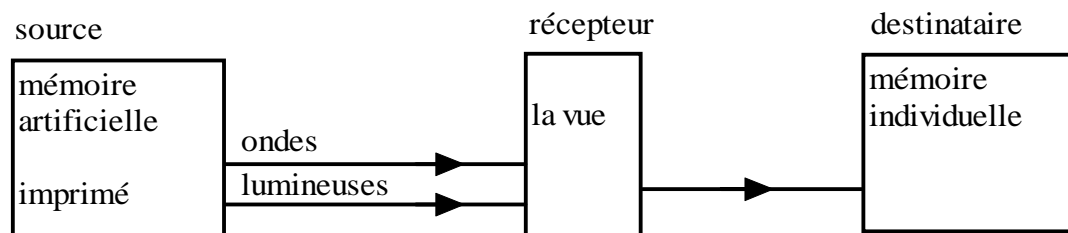


Source: *Beaume (1989, p. 31-32)*.

L'élève lit comme on lui a montré, il insiste sur la stratégie qui a été le plus sollicitée par l'enseignant. Comment se fait-il qu'avec la même méthode certains deviennent de bons lecteurs et d'autres sont en difficulté? C'est certainement et souvent grâce à l'éducation familiale ou à d'autres intervenants qui ont fait la différence (Martinez et Boutin, 1997).

L'exemple d'Albert Camus, prix Nobel de littérature est édifiant. Le célèbre écrivain est issu d'une famille analphabète et n'a eu aucun contact avec la lecture en famille et pourtant, c'est un excellent lecteur. Camus reconnaît explicitement dans son livre «Le premier homme» qu'il doit tout à son instituteur qui l'initie au savoir lire en lui donnant accès à la culture. Témoignage poignant et douloureux, quand sa mère l'attend pour qu'il lui lise la lettre annonçant le décès du père mort à la guerre.

LE SCHÉMA VISUEL DE LECTURE



Source: *Beaume (1989, p. 31-32)*.

APPRENDRE À LIRE C'EST LIRE ET LIRE C'EST APPRENDRE À LIRE (Martinez, 1994)

<p>FOUCAMBERT (1989)</p> <p>Lire c'est traiter des informations avec les yeux, un langage fait pour les yeux.</p> <p>Attribution d'une signification d'un texte écrit :</p> <p>20% le contenu du texte; 80% le lecteur.</p>	<p>CHARMEUX (1982)</p> <p>Construire du sens sur un message écrit, raisonnement, prélèvement d'indices.</p>	<p>MARTINEZ (1993-94)</p> <p>Lire c'est une activité symbolique naturellement culturelle.</p> <p>Aspects principaux : en fonction de l'intention de lecture, du discours, traiter des informations larges ou partielles, processus supérieur et inférieur simultanés, pas de distinction entre lecteur débutant et accompli, sinon les connaissances antérieures.</p>
<p>A.Q.P.F. (Association québécoise des professeurs de français)</p> <p>Lire est une habileté, un savoir faire qui permet au lecteur de s'approprier le sens du texte en tenant compte de son intention de lecture et du type de texte lu.</p>	<p>PROGRAMME DE FRANÇAIS AU QUÉBEC (1979, 1993)</p> <p>Lire est une habileté à reconstruire partiellement ou intégralement le sens du texte en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu.</p>	<p>GOODMAN</p> <p>Lire c'est un jeu de devinettes.</p>
<p>LA GRANDE DISTINCTION ENTRE LE LECTEUR DÉBUTANT ET LE LECTEUR ACCOMPLI</p> <p>Ce sont les connaissances antérieures et l'amélioration progressive de l'organisation syntaxique.</p> <p>Conception contemporaine où il est admis que le lecteur débutant doit être mis comme «cela est» dans des situations réelles de lecture.</p> <p>Le lecteur débutant ainsi se conforme très tôt dans des actes de lire ou en fonction de son intention de lecture et du type de discours. Il fera appel grâce à l'enseignement explicite et stratégique, intervenir et interagir toutes les stratégies requises.</p>		
<p>DEPUIS L'AVÈNEMENT DU PROGRAMME DE FRANÇAIS (1979)</p> <p>Il s'agit d'une rupture avec les anciennes définitions où l'aspect oralisation et l'aspect mécanique étaient mis en valeur. Les auteurs-chercheurs actuels qui s'appuient sur la conscience phonologique prétendent sans travaux s'appuyant sur l'acte de lire et d'apprendre à lire que celle-ci est nécessaire voire préalable. Il s'agit d'une vision linguistique où la langue écrite n'est qu'une transcription de la langue orale. Beaucoup de travaux (Baron, 1990; Martinez, 1993; Gagné, 1989) contredisent cette conception. Qu'en est-il des enfants sourds qui lisent?</p> <p>La relation entre langue orale et écrite est faible statistiquement (Gagné, 1989) contrairement à celle qui exclue la lecture et l'écriture. Comment se fait-il que l'on ait toujours tendance à croire et privilégier les aspects g/ph. la connaissance des lettres préalables si tout acte de lire et apprendre à lire?</p> <p>- Ici, encore plusieurs travaux qui confirment la nécessité de faire interagir les processus requis pour lire et cela dès le début de l'apprentissage.</p>		

Les auteurs du programme de français (1979, 1993) ont véritablement proposé aux enseignants du Québec un des meilleurs programmes d'apprentissage et d'enseignement de la lecture. Malheureusement, il fut appliqué de façon inégale dans les écoles québécoises. Il faut comprendre que le MEQ n'a pas proposé de formation adéquate. Les moyens pédagogiques et la formation continue n'ont pas été à la mesure du grand changement proposé. On a préféré rassurer les enseignants en leur

disant que cela ne changeait rien. Particulièrement en ce qui concerne la sollicitation des stratégies de lecture regroupées grossièrement sous les termes d'entrées (Martinez et Van Grunderbeeck, 1982) : graphophonétiques, sémantiques, syntaxiques; morphosyntaxiques, perceptuelles. Les fondements même du programme sont pervertis, les réduisant en une approche en 2 temps. Au lieu de montrer que la conception de l'acte de lire et d'apprendre à lire a radicalement changé. Il n'y a qu'à comparer les définitions de la lecture des deux conceptions. En deux temps, les connaissances sont au service des habiletés à acquérir. En un seul temps les stratégies sont au service des connaissances et des informations à acquérir. Lire, c'est traiter des informations en fonction de l'intention de lecture et du type de texte.

Il y a consensus pour admettre que lire, c'est comprendre et on reconnaît que toutes les stratégies requises pour lire doivent être proposées, et ce, dès les premiers instants d'apprentissage. Certains chercheurs soutiennent que celles-ci s'apprennent sur un mode séquentiel (Rieben, 1989; Perfetti, 1989; Sprenger-Charolles, 1986 et 1989) et d'autres de façon simultanée (Giasson 1990; Tardif, 1990, 1994; Martinez, 1993, 1998; Van Grunderbeeck, 1994). On observe que la question de l'acte de lire et son apprentissage reste ouverte.

En ce qui concerne les enseignants, le besoin de se sécuriser et de banaliser une nouvelle approche qui demande des remises en cause déchirantes demeure le plus fort dans une profession enseignante qui se cherche encore. A cela et à leur décharge, admettons aussi que les parents ne veulent pas que les approches changent. On «apprenait mieux à lire avant», lieux communs et idées reçues qui entravent les tentatives d'évolution. Généralement les parents sont mal informés. Ils ont le sentiment, qu'il y a trop de changement et que c'est la source de tous les maux de l'école. On croit faussement que le programme de lecture repose sur une conception analytique et les enfants liront par cœur. Tout cela est faux. Mais comment l'expliquer aux parents, quand les enseignants eux-mêmes sont confus et que certains partagent leurs opinions. Traditionnellement, les enseignants pensent qu'un enfant en difficulté de lecture, l'est parce qu'il a des problèmes intrinsèques. Jamais à cause des malmenages pédagogiques (Chiland, 1990).

En général, les méthodes s'inspirent des écoles de pensée associationnistes (courant synthétique) ou syncrétique (courant analytique). Ce qui demeure au cœur du débat, c'est de valoriser les processus cognitifs de manière séquentielle ou simultanée (Gough, 1989; Sprenger-Charolles, 1986, 1989; Giasson, 1990; Tardif, 1994; Martinez, 1994; Stanovitch, 1989). Ce choix théorique et opérationnel est d'importance car il va déterminer toute l'intervention orthopédagogique de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la rééducation.

LES MODÈLES DE LECTURE

Un modèle de lecture est scientifique, il résume un ensemble de connaissances qui permet de construire des lois. Il offre un cadre théorique pour l'interprétation de nouvelles données et observations. Il permet de prévoir et de formuler des hypothèses (Ouellet, 1981; Denhière, 1984) ainsi que de développer des opérationnalisations d'apprentissage du langage écrit (Martinez, 1993, 1994; Martinez et Amgar, 1998).

Le modèle interactif (Gough, 1989; Perfetti, 1989; Sprenger-Charolles, 1989; Rieben, 1989; Pierre, 1994).

Il s'agit d'un compromis entre les modèles descendant et ascendant de l'acte de lire. On reconnaît les nécessités cognitives des niveaux inférieurs et supérieurs apprises successivement. L'interaction admise est reportée à plus tard, quand le lecteur est accompli. A souligner pour la petite histoire et pour comprendre pourquoi la presque négation des processus supérieurs en situation d'apprentissage (Zagar dans Fayol, 1990), c'est que les chercheurs interactifs sont pour la plupart des ascendants convertis à l'interactionnisme (Gough, 1989; Siegel, 1989; Perfetti, 1989; Singer et Ruddell, 1985). C'est une conception néo-béhavioriste convertie au cognitivisme, sans admettre le constructivisme piagétien. Les chercheurs qui reconnaissent l'acquisition préalable des aspects phonologiques de la langue écrite s'inscrivent dans ce courant.

Le modèle cognitif intégré et compensatoire (Groupe LIRE)

Les chercheurs de ce modèle sont des orthopédagogues pour la plupart et leur analyse repose sur le constat que l'échec en lecture provient pour la majorité des élèves, de malmenages pédagogiques ou familiaux, plutôt que d'une dyslexie d'origine supposée génétique ou d'une hypothétique dysfonction cérébrale (Chiland, 1990).

Dès les premiers instants d'apprentissage, on devrait stimuler les connaissances antérieures des élèves face à un texte à lire à caractère narratif. Incitatif et informatif. Les stratégies sont dépendantes des connaissances antérieures et de celles à acquérir, comme de l'intention de lecture. Elles permettent de montrer comment le lecteur lit un mot, une phrase ou une syllabe. Le jeune lecteur apprendra à lire en utilisant selon les besoins de l'intention de lecture et du texte à lire les deux schémas de lecture.

LES STRATÉGIES DE LECTURE

Les stratégies sont une suite d'opérations qui peuvent être mises à la conscience et expliquées sous un mode métacognitif. Giasson et Romainville (1990) soutiennent, qu'enseigner une seule stratégie à la fois n'assure pas que le lecteur les réutilisera dans ses lectures personnelles. Et selon Barr (1975) cela provoque chez le jeune lecteur une utilisation quasi exclusive de la stratégie enseignée en début d'apprentissage sans égard au contexte, au discours (texte) et à l'intention de lecture.

Illustration des stratégies utilisées par les bons et mauvais lecteurs

BONS LECTEURS	MAUVAIS LECTEURS
Tous niveaux confondus	
reconnaissance	reconnaissance
contexte & graphophonétique	contexte & graphophonétique
survol & reconnaissance	survol & reconnaissance
perceptuelle & syntaxique	perceptuelle & syntaxique
anticipation	anticipation
mot clé	mot clé
illustration	illustration
retour en arrière	retour en arrière
utilisation de l'intention	
imagerie mentale	
mot de relation	
idée principale	
prédiction	
mot de substitution	
contexte	
analyse grammaticale	

Source : *Beauséjour (1998)*

Les processus

Les processus cognitifs font référence à l'organisation et la mise en opération des stratégies nécessaires pour lire. Il faut souligner que les processus comme les stratégies s'acquièrent de façon simultanée et non séquentielle (Giasson, 1990).

Micro processus

Ils se caractérisent par la compréhension de l'information contenue dans la phrase. Pour cela il faut être en mesure de reconnaître les mots et les groupes de mots. Le modèle ascendant s'inscrit dans un niveau plus inférieur puisqu'il ne concerne que l'identification des lettres et en finale celle des mots en automatisant chacune des formes sonorisées (oral) puis reconnues (visuel).

Processus d'intégration

Leur fonction permet de lier les phrases entre elles ou les propositions.

Macro processus :

Ils permettent la compréhension globale et la cohérence du texte.

Processus d'élaboration

C'est grâce à eux que le lecteur peut dépasser le cadre de compréhension du texte et faire des inférences. («Dehors, il gelait à pierre fendre malgré un soleil éclatant», c'est l'hiver ou l'été?). Au primaire, on n'enseigne que très rarement ces processus et stratégies. En première et en deuxième année on ne les évalue pas, donc pourquoi les enseigner? Cela a pour effet de se retrouver dans une approche où la présentation des stratégies, autres qu'identification et reconnaissance, est reportée à plus tard. Selon nous, ce qui ne s'évalue pas doit être enseigné pour permettre d'acquérir ce qui l'est.

Processus métacognitifs

Les travaux du groupe LIRE (Beauséjour, 1998) montrent que c'est très tôt au premier cycle du primaire (1^{ère} à 3^e année) qu'ils s'élaborent et qu'ils différencient le bon lecteur du mauvais lecteur. Grâce à eux, le lecteur peut identifier ses pannes de compréhension et compenser (Stanovitch, 1980; Beauséjour, 1998). Ils permettent l'auto-questionnement pour expliciter ses choix cognitifs. Les modèles de lecture en général tiennent compte de ces processus en leur accordant une importance inégale et les font interagir différemment.

Soulignons encore, que pour Romainville (1993) le bon lecteur est celui qui choisit et organise ses stratégies. Il s'agit de gérer ses propres stratégies en fonction de son intention de lecture et du type de texte à lire.

Le bon lecteur, même débutant, veut savoir pourquoi il lit, quand on l'invite à le faire. Il utilise en fonction des ses besoins ou de son intention de lecture l'un ou l'autre des deux schémas de lecture oral ou visuel. En cas de difficulté ou de panne de lecture, il essayera de compenser et d'utiliser une autre stratégie (Stanovitch, 1989). Il conduit et adapte ses stratégies aux caractéristiques du texte.

L'analyse des difficultés en langage écrit

La conception causaliste médicale	Modèle intégré compensatoire
<p>Temps pour apprendre à lire Temps pour lire</p> <p>Alexie (adulte) Aphasie (enfants) Traumatisme crânien Perte de l'écrit Élèves en difficulté de lecture -hypothèse neurologique Dyslexie(manifestations) inférence neurologique (structures)</p> <p>Dissymétrie du cerveau, autopsie cerveaux de quatre adultes dits dyslexiques (Galaburda, 1988; Chiland, 1988).</p> <p>La thèse neurologique est celle sur laquelle se fonde toutes les autres, la plus ancienne : <i>recherche d'un déficit chez l'enfant d'abord.</i></p> <p>Autres causes: MBD, génétique, héréditaire, retard de maturation du système nerveux central. Au plan maturation les structures cérébrales régissant la perception, la latéralité, le langage sont les plus lentes à maturer. On parlera alors de concomitance.</p> <p>La thèse instrumentale : trouble de latéralité, de l'espace et du temps, motricité fine, les fameux pré-requis à la lecture, le concept de maturité à l'apprentissage.</p> <p>Les conséquences professionnelles : déresponsabilisation du corps enseignant, le problème est autre que pédagogique. aucune remise en question de l'acte de lire et d'apprendre à lire.(Fijalkow,1986)</p>	<p>Apprendre à lire c'est lire et lire c'est apprendre à lire (Martinez, 1994).</p> <p>Analyse des conditions externes et internes</p> <p>Connaissance préalable des processus requis dans l'acte de lire et d'apprendre à lire avant de rechercher un déficit chez l'enfant ou sa famille.</p> <p>Des mauvais lecteurs plutôt que des dyslexiques. du moins dans une première analyse (Rieben, 1989; Sprenger, Charolles, 1989; Fijalkow, 1986; Chiland, 1990; Martinez, 1994).</p> <p>En l'absence :</p> <ul style="list-style-type: none"> de malajustements pédagogiques de problèmes liés aux origines socioculturelles de déficiences intellectuelles de troubles neurologiques <p>Chiland (1990) considère que si l'on élimine tous les malajustements pédagogiques, il resterait un petit groupe d'enfants dont les difficultés pourraient être d'origine organique ou neurologique.</p> <p>Diagnostic :</p> <p>Analyse et compréhension des conditions et processus requis dans l'acte de lire et d'apprendre à lire (Voir définition Martinez, 1993) Indices de lecturisation : volets famille-école (Martinez, 1993) Les triangulations, enseignant-parent-orthopédagogue-enfant Intention de lecture claire et précise (Martinez, 1986-1993)</p>
<p>Diagnostic :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Épreuves de lecture orale : lecture courante, recherche des inversions, confusions, omissions, au niveau spatial ou phonétique. Test de l'alouette – dépistage dyslexie 2) Épreuves de lecture silencieuse : compréhension, vitesse. <p>Méthodes de rééducation :</p> <p>Il s'agit de restaurer le mécanisme de la lecture c'est-à-dire le déchiffrage :</p> <p>Borel-Maisonny Bourcier Chassagny Estienne Kaufmann Kocher Marie Demaistre</p> <p>Sources bibliographiques : Chiland (1985), Fijalkow (1986), Galaburda (1985), Grégoire et Pierart (1994).</p>	<p>Évaluation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Discours narratif, incitatif, informatif - liste de mots (lecture orale, reconnaissance visuelle) Pseudo-mots (Siegel, Sprenger-Charolles, Rieben et Perfetti Épreuve: texte à trous 2) Exercices d'observation des stratégies de lecture en isolation en contexte (à partir d'un texte lu) <p>Intervention :</p> <p>Démarches d'appropriation et de réappropriation du langage écrit. Défocalisation, de la stratégie la plus surutilisée vers la stratégie qui est son contraire (si l'enfant devine je le fais «graphophonétiser », si l'enfant graphophonétise, je le fais deviner. Travail et restauration de toutes les stratégies requises pour lire en fonction de l'intention de lecture et des différents types de discours. Exercices périphériques (en contexte) d'isolation des stratégies de lecture.</p> <p>Sources bibliographiques Boyer et al. (1993); Chiland (1990); Fijalkow (1986), Grégoire et Pierart (1994); Martinez (1994); Rieben (1989); Tardif (1993).</p>

Les difficultés de lecture ou la dyslexie

A la lecture de ce tableau, on observe que le débat reste ouvert sur deux points de vue assez opposés. La perspective médicale qui connaît un certain succès autant dans les cercles orthopédagogiques que dans les associations aussi connue au Québec que l'AQETA. Il y a un certain confort dans la conception médicale, c'est de voir l'enfant comme atteint d'une maladie, selon certains incurable, la dyslexie. Cela ne vient nullement questionner sur les pratiques pédagogiques et éducatives des enseignants et des parents, il y aurait matière à déresponsabilisation, selon Fijalkow (1986). La conception qui se penche sur les conditions d'apprentissage de la lecture a le mérite de faire le «tour du jardin pédagogique et éducatif» de l'enfant avant de poser une hypothèse de pathologie individuelle.

Dans l'approche médicale, on valorise les exercices oraux et répétés de syllabisation (Visa santé, Canal vie, novembre 1998) au risque de provoquer un phénomène focalisation (Beauséjour, à paraître; Martinez, 1994-1998). Le mauvais lecteur croit alors que la seule façon de lire, c'est d'oraliser une à une les lettres ou les syllabes. Ce qui explique pourquoi certains orthopédagogues pensent que la «dyslexie» ne se corrige que partiellement. Les premiers travaux en neurologie sur les difficultés d'apprentissage de la lecture sont signalés en France quelques années après la scolarité obligatoire (1881). Les travaux de De Broca (1861) sur l'aphasie sensorielle date de la même époque. Une coïncidence que ne manque pas de relever Fijalkow (1986). Les médecins considèrent que les enfants en difficulté de lecture ont des problèmes de même nature que ceux des aphasiques. Ainsi, à partir d'études neurologiques sur l'aphasie et l'alexie (Hinshelwood, 1917), «On postule l'existence d'un centre de la lecture au lieu où des lésions ont été observées chez les alexiques » (Fijalkow, 1986, p.11). En fait, on part d'une étude où l'on constate chez l'adulte des atteintes cérébrales, directement responsables des troubles de lecture, en supposant qu'il s'agit du même phénomène pour l'enfant en difficulté de lecture. Ainsi la conception tenace qui veut que l'origine de la lecture se trouve dans le cerveau date de plus d'un siècle.

Des travaux plus récents ont prétendu que c'était une dissymétrie du cerveau qui provoquait la dyslexie. Une étude clinique de sept cerveaux d'adultes réputés dyslexiques dans l'enfance vient appuyer cette hypothèse (Galaburda, 1988). La professeure Chiland (1988, 1990) neuropsychiatre en contestait la validité compte-tenu du petit nombre de cerveaux d'adultes étudiés, seulement quatre sur sept, et des erreurs méthodologiques. Une étude plus récente qui nous arrive de l'université Yale est relayée par le journal de l'AQETA. Une recherche sur 62 adultes où on utilise la résonance magnétique. De cet échantillon, on isole 32 personnes qui auraient été dyslexiques dans leur jeune âge. Les épreuves utilisées sont des listes de pseudo mots. A ce sujet, Rieben (1989, p. 266) considère que ces travaux sont critiquables «comme nous l'avons relevé pour la conscience phonologique, l'interprétation des résultats de ces diverses recherches reste souvent problématique ... leurs insuffisances dans le traitement des informations pourraient être aussi bien des épiphénomènes que des causes des difficultés de lecture». Plusieurs chercheurs utilisent pour évaluer les difficultés de lecture des épreuves identiques. Pourquoi n'observe-t-on pas les jeunes lecteurs en situation réelle d'apprentissage? Rarement ces auteurs apportent ou proposent une définition claire de ce qu'est l'acte de lire et de son apprentissage, alors qu'est-ce que l'on évalue?

Même si on admet la validité de la thèse neurologique, faut-il pour autant accepter l'affirmation de l'AQETA à l'effet que 80% des enfants en difficulté de lecture au Québec seraient dyslexiques (AQETA, 1998)? Nous préférons la position du professeur Chiland (1990, p. 245-246) : «Je n'ai pas prononcé le

mot de dyslexie parce qu'il est source de conflits, le terme pourrait s'entendre en un sens descriptif, mais il a pris chez beaucoup d'auteurs un sens étiologique ... on sous-tend que le trouble spécifique est d'origine organique. Il est tout à fait possible si on avait éliminé tous les malmenages pédagogiques, il reste un groupe d'enfants dont les difficultés de lecture relèvent d'une pathologie individuelle où les facteurs organiques jouent un rôle parmi tant d'autres. Mais nous sommes confrontés à un phénomène d'une ampleur numérique avec celui des enfants qui n'apprennent pas à lire ». Une longue citation qui mérite que l'on s'y arrête compte tenu des enjeux.

Elle renforce la conception qui veut que l'on réfléchisse préalablement sur l'acte de lire et son apprentissage. Pourquoi vouloir aussi démontrer à tout prix depuis plus d'un siècle la validité de la thèse neurologique ? Le terme dyslexie est selon Rieben (1989) d'utilisation délicate car, il devrait désigner «selon un certain consensus» des enfants dont les difficultés en langue écrite s'installent de façon persistante en l'absence de déficit intellectuel, de troubles affectifs et neurologiques et de manque de stimulation intellectuelle (Legendre 1993). Cet auteur soulève deux problèmes : doit-on considérer comme dyslexique un enfant qui souffre de troubles neurologiques et comment ignorer l'importance de l'origine socioculturelle des élèves en difficulté de lecture. Chiland (1990), à la suite d'une étude longitudinale de plus vingt ans, soutient que l'échec en lecture arrive en majorité chez les élèves des classes sociales socioculturellement défavorisés. «Le niveau culturel des parents intervient plus que les revenus.» (p. 247). Une étude récente sur les indices de lecturisation (Martinez et Boutin, 1997) auprès de plus de cent familles québécoises de souche ou d'origines ethniques diverses dégagent trois paramètres: l'imitation, le plaisir et l'utilisation des schémas de lecture oral et visuel. Le jeune lecteur doit pouvoir imiter ces deux parents qui lisent devant lui et ont du plaisir. Les parents font lire leurs enfants oralement et visuellement . Des paramètres en relation avec le niveau culturel (Rogovas-Chauveau, 1993).

L'analyse de l'acte de lire et son apprentissage et des différentes conceptions des difficultés de lecture n'est pas simple et ne peut relever d'une cause unique comme le voudraient les tenants de la thèse neurologique. Les difficultés de lecture sont-elles causées par des troubles au plan de la conscience phonologique comme le soutiennent des chercheurs éminents Nous considérons que le débat à ce sujet reste ouvert. Les recherches sur les stratégies, processus cognitifs et leur gestion requis dans l'acte de lire et son apprentissage sont aussi prometteuses afin de mieux identifier les profils des bons et des mauvais lecteurs et leur gestion cognitive.

I. BIBLIOGRAPHIE

- Barr, R. 1975. « Process underlying the learning of printed words ». *Elementary School Journal*, p. 258-268.
- Beaume, E. 1986. *La lecture – Préalable à sa pédagogie*. Paris : Association française pour la lecture.
- Beaume. 1989. *La lecture*. Paris : éd. AFL.
- Bobée, B. et Martinez, J.-P. 1991. *Les corrélations abusives en sciences de l'éducation*.
- Borel-Maisonny, S. 1962. *Langage oral et écrit*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Broca. 1861. *Perte de la parole, ramolissement et destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau*. Paris : Bulletin de sociologie et anthropologie II, p. 330-357.
- Chartier, A.-M. et Hébrard, J. 1989. *Discours sur la lecture*. Paris : Georges Pompidou.
- Chiland, C. 1972. « Conditions d'apprentissage de la langue écrite ». *La dyslexie en question*. Paris : Collin-Bourrelier.
- Chiland, C. 1988. « De la complexité des difficultés de la lecture ». *Handicap et inadaptation*. Les cahiers du CTNER, no 41, p. 145-147.
- Chiland, C. 1990. « Le refus de l'école, un aspect transculturel ». *L'échec scolaire en France*. Paris : Presses universitaires de France, p. 239-251.
- Chittenden, E. 1991. *Authentic Assessment Evaluation and Documentation of Student Performance, Expanding Student Assessment*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- CRESAS. 1972. *La dyslexie en question*. Paris : Collin-Bourrelier.
- Denhière, G., Maroub, Y., Terriou, G. et Tapiero, I. 1994. « Le savoir-lire et le non-savoir-lire : diagnostic, simulation et remédiation ». *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques, p. 199-244.
- Fijalkow et Dowing. *Lire et raisonner*. Toulouse : Ed Privat.
- Fijalkow, J. 1986. *Mauvais lecteurs, pourquoi?* Paris : Presses universitaires de France.
- Fisher, S. et Mandl, E. 1984. « Learner Text Variables, and the Control of Text Comprehension and Recall ». *Learning and Comprehension Text*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 213-254.
- Flood, J. et Lapp, D. 1990. « Reading Comprehension Instruction for At-Risk Students : Research-Based Practices that can Make a Difference ». *Journal of Reading*, vol. 33, no 7, pp. 490-496.
- Foucambert. 1989. *Question de lecture*. Paris : AFL.

- Galaburda. 1988. « Dyslexie et anatomie de l'Asymétrie et de la dominance ». *Handicap et inadaptation*. Les Cahiers du CTNER, no 41, p. 17-19.
- Gaskins, I.W. 1991. « A Metacognitive Approach to Phonics : Using what you know to decode what you don't know ». *Remedial and Special Education*.
- Giasson, J. 1995. *Stratégies de lecture*. Programme d'intervention auprès des élèves : une nouvelle option éducative. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.
- Giasson, J. et Thériault, J. 1983. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Ville-Marie.
- Gough, P.B. et Juel, C. 1989. « Les premières étapes de la reconnaissance des mots ». *L'apprenti lecteur*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Grégoire, J. et Piépart, B. 1993. *Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Hécaen. 1972. *Introduction à la neuropsychologie*. Paris : Larousse université.
- Knigt, S.L. 1992. « Relations between Elementary Student's Perception of Teacher Behaviors and Reading Strategy ». *Journal of Educational Research*, vol. 85, no 6, jul.-aug., p. 327-338.
- Lebovici, S. 1988. « Introduction : Un colloque Franco-Norvégien sur les *Learning disabilities*. *Handicap et inadaptation*, Les Cahiers du CTNER, no 41, p. 7-9.
- LeCoq, P. 1988. *Conscience phonologique. Mémoire de travail et acquisition de la lecture en orthophonie*. Paris : ed FNO.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin/Paris : Eska, 1500 p.
- Lewin, L. 1992. « Integrating Reading and Writing Strategies using an alternating teacherled student selected instructional patter ». *The reading teacher*, vol. 45, no 8.
- Martinez, J.-P. 1980. « Existe-t-il une pathologie de la lecture? ». *Québec Français*, octobre, no 39, p. 22-25.
- Martinez, J.-P. 1986. « Nouvelles perspectives d'évaluation en lecture ». *Nouvelles perspectives scolaires*, no 198, p. 69-77.
- Martinez, J.-P. 1992. *Les besoins de formation pour les enseignants en langage écrit et en alphabétisation en Amérique du Nord francophone, au Québec*. Biennale de l'Éducation. Paris : UNESCO, 10 p.
- Martinez, J.-P. 1993. « L'entrée dans l'écrit des enfants d'âge préscolaire ». *La réussite des enfants dès l'entrée dans l'écrit*. Sherbrooke : Éditions CRP.
- Martinez, J.-P. 1994. « L'échec en lecture au coeur du désengagement scolaire ». *L'abandon scolaire*. Montréal : Éditions Logiques.

- Martinez, J.-P. 1994. *Le concept de prévention des difficultés d'apprentissage*. Actes du Xve congrès, Association préscolaire du Québec.
- Martinez, J.-P. et Amgar, S. 1995. *Les indices de lecturisation en famille – Un moyen de prévention de l'échec scolaire*. Actes du Ve congrès de l'AIFREF, Porto, avril 1995.
- Martinez, J.-P. et Fleury, M. 1987. «L'intention et les attentes du jeune lecteur». *Cahiers pédagogiques*, mai-juin, nos 254-255, p. 33-34.
- Martinez, J.-P. et Vangrunderbeeck, N. 1982. «Le programme de français, une implantation contrôlée». *Québec Français*, octobre.
- Martinez, J.-P. et Vangrunderbeeck, N. 1982. *Pour un modèle d'apprentissage et d'enseignement de la lecture*. Les dossiers de l'Éducation, décembre, no 1, p. 103-109.
- McLain, Dr. K. 1991. «Metacognition in Reading Comprehension : What is this and Strategy Instruction ». *Reading Improvement*, vol. 28, no 3, p. 169-172.
- Morais, J. 1993. *L'art de lire*. Paris : éd. Odile Jacob.
- Morais, J., Alegria, J. et Content. 1987. *The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy and interactive view*. Paris : Cahier de psychologie cognitive.
- Perfetti. 1989. « Représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture » in *Les apprentis lecteurs*. Neuchatel : ed Delachaux et Niestlé, 61-84.
- Perrone. 1991. « Moving Toward More Powerfull Assessment ». *Expanding Student Assessment*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pierre, R. 1994. « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir lire ». *Évaluer le savoir lire*. Montréal : Éditions Logiques, p. 275-317.
- Pressley, M., El-Dinary, I.-R. Gaskin et al. 1992. « Beyond Direct Explanation : Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies ». *Elementary School Journal*, vol. 92, no 5, p. 513-555.
- Rieben, L. 1989. « Analyse cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture ». *Psychologie française*, tome 34-4, p. 263-270.
- Rieben, L. et Perfetti, C.H. 1989. *L'apprenti lecteur*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Rogovas-Chauveau. 1993. « Les trois visages de l'apprenti lecteur ». Sherbrooke : éd. CRP.
- Romainville, M. 1993. *Savoir parler de ses méthodes*. Debroeck Université.
- Schmitt, M.C. et Baumann, J.F. 1993. « Metacomprehension During Basal Reader Instruction : Do Teachers Promote it? ». *Reading Research and Instruction*, vol. 32, no 3, p. 13-24.

- Schmitt, M.C. et Hopkins, C.J. 1993. « Metacognitive Theory Applied : Strategic Reading Instruction in the Current Generation of Basal Readers ». *Reading Research and Instruction*, vol. 32, no 3.
- Siegel et Ryan. 1984. *Reading disability as a language disorder remedial and special education*, 5(3)28-33.
- Sprenger-Charolles, L. et Khomsi, A. 1989. « Les stratégies d'identification de mots dans un contexte-image : comparaison entre *bons* et *mauvais* lecteurs ». *L'apprenti lecteur*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 307-329.
- Stanovich. 1989. *L'évolution des modèles de lecture in les apprentis lecteurs*. Neuchatel : éd. Delachaux et Niestlé, p. 43-60.
- Stanovitch, K.E. 1980. « Toward an Interactive Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency ». *Reading Research Quarterly*, no 16, p. 32-76.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. 1994. « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance ». *Évaluer le savoir lire*. Montréal : Éditions Logiques, p. 69-102.
- Tardif, J. et Bédard, D. 1990. « Processus de compréhension de discours informatifs à l'oral et à l'écrit ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, no 2, p. 223-237.
- Tardif, J. et David, R. 1991. « Le développement des habiletés métacognitives en lecture ». *Comportement humain*, vol. 5, no 2, p. 101-119.
- Vangrunderbeeck, N. 1980. « Les pré-requis démystifiés ». *Québec Français*, octobre, no 39, p. 26-27.
- Vangrunderbeeck, N. et Laplante, L. 1992. « Enseignement des stratégies de lecture aux débutants ». *La lecture et l'écriture*. Montréal : Éditions Logiques, p. 307-322.
- Vangrunderbeeck, N. 1994. *Les difficultés de lecture*. Montréal : Éd Gaëtan Morin.

II. Bibliographie annotée

Les livres, rapport, revues et articles incontournables

➤ Livres :

Lire et raisonner, Fijalkow et Dowling
 La compréhension en lecture. 1990. Giasson, Montréal : ed Gaëtan Morin.
 Les difficultés de lecture. 1994 Van grunderbeeck ed Gaëtan Morin
 L'évaluation orthopédagogique du savoir lire (1998) Martinez et Amgar Ed. COOP-UQAM
 De mauvais lecteurs pourquoi ? (1986) Fijalkow Paris. ed PUF
 Réussir dès l'entrée dans l'écrit (1993) Boudreau Ed CRP
 Savoir ses méthodes Romainville
 L'enseignement stratégique Tardif (1990)
 L'apprenti lecteur Rieben et Perfetti (1989)
 Le refus de l'école : un aspect transculturel (1990) Chiland Ed PUF

➤ Rapport :

Les programmes ASS, EASS ou en orthopédagogie au Québec, Martinez JP, Ed CAPFE 1997.

III. Comptes rendus et critiques

IV. Problématiques actuelles

V. Ressources

Ressources humaines

Groupe LIRE DSÉ UQAM
 Professeure Giasson, Jocelyne Université Laval
 Professeure St- Laurent, Louise, Université Laval
 Professeur Alain Jeannel vice-président Université de Bordeaux II (France)
 Professeur Michel Latchoumanin doyen faculté des lettres Université de l'Île de la Réunion
 Mohamed Aliloiffa Étudiant à la maîtrise en Éducation, *assistant*

Orthopédagogues-correspondants :

Beauséjour Dominique directeur école commission scolaire rivière du Nord
 Amgar Sylvie commission scolaire Marie Victorin

Ressources matérielles

REVUES DE VULGARISATION :

Vie pédagogique
 Cahiers de pédagogie
 Québec français

REVUES SCIENTIFIQUES :

Revue française de pédagogie
 Psychologie française
 Reading Research Quarterly
 Reading Teacher
 Journal of Reading
 Lectura y Vida
 Théories Pratiques
 Articles ou chapitres de livres à lire
 La lecture Revue Sciences Humaines N 82 Paris, Avril, 1998

VI. Associations

AQPF association québécoise des professeurs de français
 IRA international reading association
 AFL association française de lecture
 AQETA association québécoise des enfants en troubles d'apprentissage
 ADOQ association des orthopédagogues du Québec

VII. Ministères de l'éducation francophone

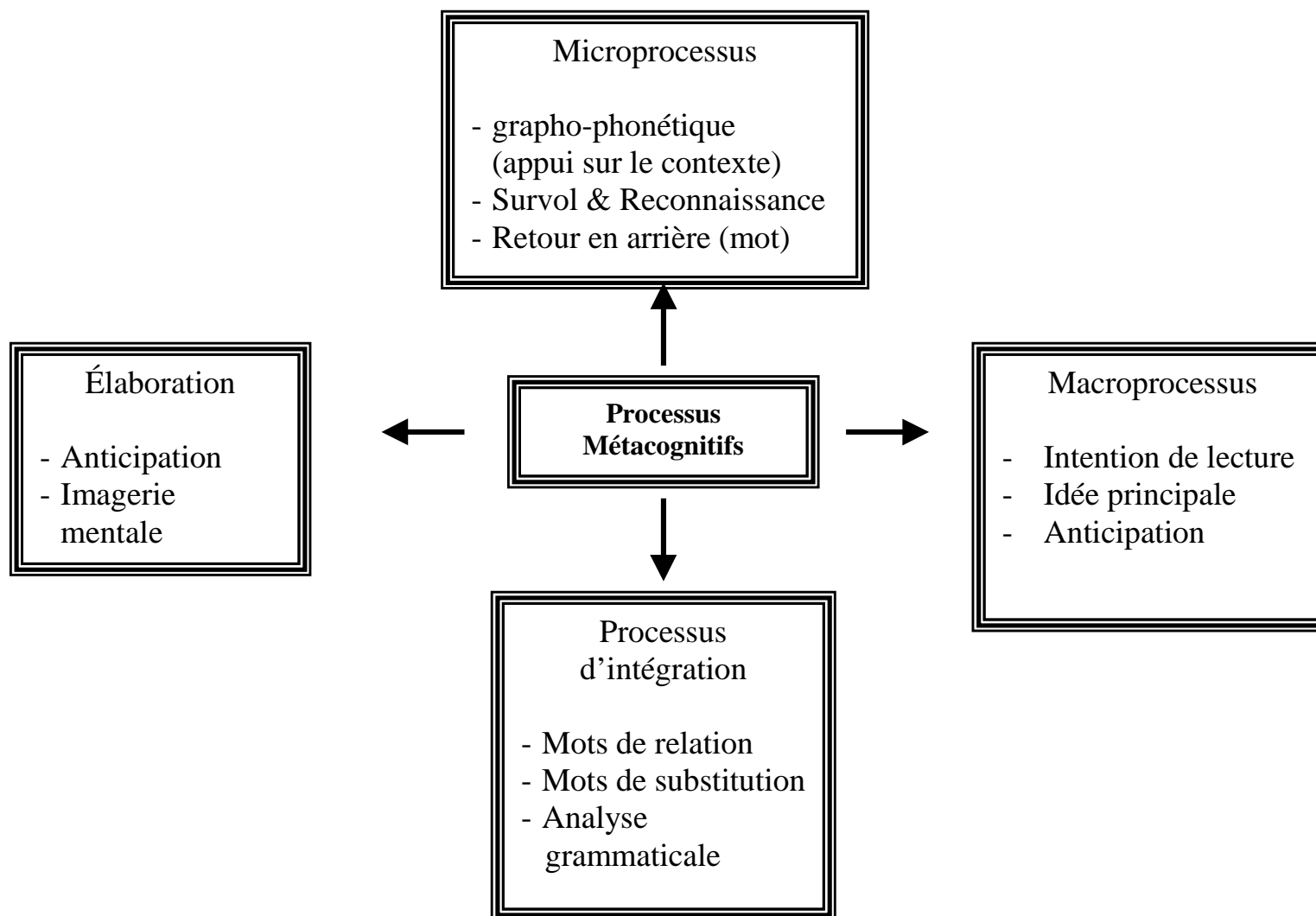
Ministère de l'éducation du Québec (MEQ)
 Ministre Marois Pauline
 Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur
 Ministre Allègre Claude
 Secrétaire d'état Royal Ségolène

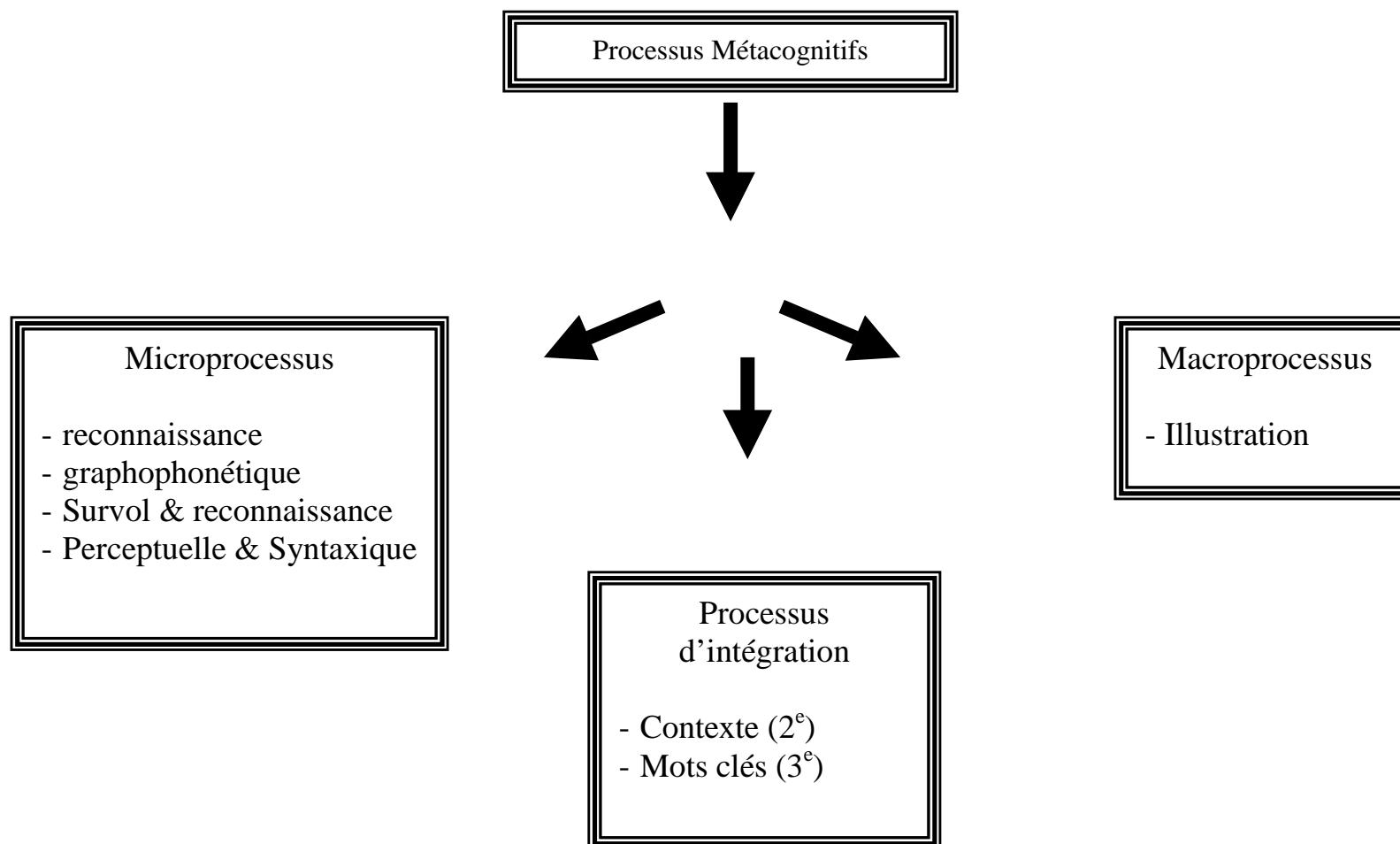
VIII. Projets en cours**IX. Evénements**

Colloques ,congrès, événements importants
 3^e congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation à Bordeaux du 28-29-30
 juin 1999. Université Victor Segalen de Bordeaux 2, France
 Communication : date limite, 9 janvier 1999
 31 mars 1999 : modification des acceptations des propositions de communication
 Renseignements : Claude Lessard, Université de Montréal, Jean-Paul Martinez, UQAM, courriel :
 martinez.jean-paul@uqam.ca

X. Formations**XI. Autres sites d'intérêt**

XII. Glossaire





GLOSSAIRE

ACTE DE LIRE

J.-P. Martinez. Lire c'est une activité symbolique, naturellement culturelle qui s'appuie sur des processus psycholinguistiques et cognitifs de niveaux supérieur et inférieur en interaction et fonctionnant sur un mode compensatoire.

Les connaissances antérieures font la différence entre le lecteur accompli et le lecteur débutant.

G. Mialaret. Savoir lire, c'est être capable de transformer un message écrit en message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger et d'en apprécier la valeur esthétique.

G. Bouquet. Lire, c'est parcourir des yeux la page imprimée, un peu à la façon d'un projecteur découvrant, de nuit, la campagne; s'arrêtant à peine aux mots qui constituent l'ossature de la phrase et même reconnaissant ces mots à leur « grément », suivant l'image d'Alain, le reste étant deviné plutôt que lu.

Dictionnaire du français contemporain. On distingue quatre sens du mot LIRE : 1. parcourir des yeux ce qui est imprimé en prenant connaissance du contenu. 2. prononcer à haute voix un texte écrit : lire un discours à la tribune de l'assemblée. 3. identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien qui existe entre ce qui est écrit et la parole. 4. pénétrer le sens de, grâce à des signes que l'on interprète : lire une carte.

F. Richaudeau. La lecture est un processus de communication entre une mémoire artificielle et un être humain, processus caractérisé par : le canal visuel – la forme du message porté par la mémoire artificielle : suite à de signes abstraits traduisant fidèlement le déroulement du langage oral humain.

J. Foucambert. Lire c'est traiter des informations avec les yeux, avec un langage fait pour les yeux.

AFFECTIVITÉ

R. Legendre. Ensemble des désirs, pulsions, motivations, émotions, sentiments et croyances d'une personne.

DÉCHIFFRAGE

R. Legendre. Opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et les relier aux sons correspondants sans parvenir nécessairement à une perception d'ensembles signifiants ni à une compréhension du texte.

DÉCODAGE

R. Legendre. Opération consciente ou inconsciente qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit, et par laquelle le récepteur transforme le message reçu en un certain code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification.

DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

R. Legendre. Retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires ou dans leur ensemble. Lorsqu'un élève présente de faibles performances scolaires, malgré un potentiel intellectuel normal, on le considère en difficulté d'apprentissage. Un élève peut connaître des difficultés d'apprentissage pour une matière scolaire tout en réussissant dans les autres ou connaître des retards d'acquisition pour l'ensemble des matières scolaires.

DYSLEXIE

R. Legendre. Difficulté durable d'apprentissage de la lecture dont l'origine ne peut être attribuée à des causes d'ordre socioculturel ou pédagogique.

Terme fourre-tout dans lequel l'analyse scientifique se perd (CREASAS, 1970).
Selon la thèse privilégiée, l'origine sera neurologique, affective ou instrumentale.

Selon Chiland, 1988 et Fijalkow, 1990, aucune thèse n'a fait la preuve de sa validité. Quant à considérer les confusions visuelles, auditives, aucune étude scientifique ne peut confirmer que c'est le dyslexique seulement qui fait ce type d'erreurs. Par contre, plusieurs études montrent que ces confusions, ces omissions ou inversions, sont souvent attribuables à la méthode de lecture qui insiste trop sur les seuls aspects graphophonétiques.

«Je n'ai pas prononcé le mot *dyslexie* parce qu'il est source de conflits, le terme pourrait s'entendre en un sens descriptif mais il a pris chez beaucoup d'auteurs un sens étiologique... on sous-tend que le trouble spécifique est d'origine organique. Il est tout à fait possible si on avait éliminé tous les malmenages pédagogiques, il reste un groupe d'enfants dont les difficultés de lecture relèvent d'une pathologie individuelle où les facteurs organiques jouent un rôle parmi tant d'autres. Mais nous sommes confrontés à un phénomène d'une ampleur numérique avec celui des enfants qui n'apprennent pas à lire. » (Chiland, 1990, p. 245-246).

DYSORTHOGRAPHIE

R. Legendre. Trouble de l'écriture qui se manifeste par l'incapacité d'écrire et d'apprendre à écrire correctement.

HYPERACTIVITÉ

R. Legendre. État d'activité constante et d'instabilité de comportement s'accompagnant de difficultés d'attention.

IDENTIFICATION DES MOTS

R. Legendre. Acte transitoire servant à déterminer les caractéristiques et le sens d'un mot, de façon à le reconnaître, à le distinguer des autres.

Stratégie d'identification des mots. Le locuteur utilise des stratégies afin d'identifier les mots. Si le mot fait partie de son vocabulaire, il va reconnaître globalement et instantanément; mais si le mot est nouveau, il peut l'identifier soit en l'analysant, soit en s'appuyant sur le sens de la phrase grâce à l'analyse du contexte syntaxique et sémantique.

IMITATION

R. Legendre. Comportement calqué sur celui d'un modèle et qui peut susciter des apprentissages. En éducation, le recours à l'imitation comme procédure d'apprentissage des gestes et des sons est très fréquent.

INFÉRENCES

R. Legendre. Une inférence est une opération cognitive par laquelle un lecteur saisit une information non présente dans l'énoncé par l'activation des connaissances qu'il a déjà en mémoire. Il fait alors des suppositions en s'appuyant sur ses connaissances préalables pour prendre des décisions quant au sens implicite du discours.

Les inférences logiques, les inférences pragmatiques, les inférences créatives.

INTENTION DE LECTURE

J.-P. Martinez (1986, 1993, 1994), Martinez, J.-P. et N. VanGrunderbeeck (1982), Martinez, J.-P. et Fleury (1986), Martinez et Amgar (1994). Tout lecteur accompli a des intentions de lecture. Elles sont intrinsèques, donc inobservables. Les travaux de recherche menés à ce sujet auprès de lecteurs débutants d'origines diverses et de niveaux différents montrent que l'intention de lecture induite, c'est-à-dire proposée aux lecteurs débutants, est un motivateur et un facilitateur cognitif (Martinez et Fleury, 1986; Martinez, 1993-1994) en situation d'apprentissage, on définira l'intention de lecture, c'est-à-dire la raison pour laquelle on lit, comme étant claire. Elle est précise, grâce aux informations pertinentes (mots signifiants) qu'elle propose et qui sont contenues dans le texte. Ainsi, avant lecture, le lecteur débutant saura pourquoi il lit et comment construire le sens du texte à partir des informations pertinentes.

MACROSTRUCTURE

Van Dijk, T.A. et Kintsch, W. 1983. Structure de la signification globale d'un texte représentant la thèse du discours, représentation sémantique, image que le lecteur se fait du sens général d'un texte.

« MAINSTREAMING »

R. Legendre. (F.C.P.P.Q., 1983). Opération par laquelle l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'incorpore, selon un système en cascade, à des services visant le cadre le plus normal possible ou à la classe ordinaire.

MÉTHODES

R. Legendre. Ensemble de techniques optimales, ordonnées selon des règles et mises en œuvre consciemment pour atteindre un but. Exemple : une méthode analytique, globale, etc.

Méthode d'apprentissage générale qui s'appuie principalement sur l'échange d'informations entre des sujets pour résoudre des problèmes particuliers.

MODÈLES DE LECTURE

J.-P. Martinez. Un ensemble de connaissances qui permettent de construire des lois, le modèle doit nous offrir un cadre théorique qui permet l'interprétation de nouvelles observations, de nouvelles hypothèses. Il doit également développer des opérationnalisations d'apprentissage et d'enseignement du langage écrit.

Modèle de lecture. Psycholing. Représentation théoriques des opérations de lecture. VA lecture, B. et E.

Modèle ascendant – Modèle descendant – Modèle intégré.

MORPHOSYNTAXE

R. Legendre. Étude du domaine circonscrit par les fonctions relevant à la fois ou alternativement de la morphologie et de la syntaxe.

NEUROLOGIE

R. Legendre. L'étude des maladies du système nerveux constitue l'objectif des sciences neurologiques. Leur but est d'extérioriser une lésion dont le siège peut se situer aux différents étages de l'appareil nerveux, altérant soit ses voies, soit ses structures.

ORTHOPÉDAGOGIE

R. Legendre. Pédagogie qui se caractérise par un ensemble de moyens didactiques et orthodidactiques en vue d'aider les élèves en difficulté à réaliser leurs apprentissages scolaires.

PATHOLOGIE

Petit Larousse. Science des causes, des symptômes, de l'évolution des maladies.
Existe-t-il une pathologie de la lecture? (Martinez, J.-P.)

PERCEPTION

R. Legendre. Activité, processus par lequel une personne acquiert de l'importance de son environnement (apprentissage perceptuel : apprentissage qui vise à accroître l'habileté d'une personne à recueillir de l'information de son environnement).

J. Giasson et J. Thériault, 1983. Les deux volets de la perception en lecture sont la perception des mots et les mouvements des yeux. Elle implique aussi participation du cerveau dans la construction de sens à partir des impulsions neurologiques. Cette perception est globale et instantanée. En effet, elle se déroule en fraction de seconde et elle est globale. Car, dans la reconnaissance du mot, l'image du mot suffit.

PHÉNOMÈNE DE FOCALISATION

C'est l'utilisation répétée d'une seule et même stratégie de lecture quelque soit le type de texte, la phrase ou le mot à lire. Le lecteur répète à satiété cette seule stratégie de lecture qu'il considère comme bouée de sauvetage. Ce phénomène de focalisation est souvent en relation avec la façon dont l'enseignant sollicite un acte de lire, les différents modèles de lecture valorisent une seule stratégie de lecture (modèle ascendant). Certains modèles de lecture ne valorisent qu'une seule stratégie et pourraient provoquer des difficultés chez les enfants les plus fragiles. L'inverse, quand plusieurs stratégies sont sollicitées, le lecteur pourra gérer et organiser le travail cognitif de lecture en fonction de son intention et du type de texte à lire.

PHONOLOGIE

R. Legendre. Partie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues traitant de la fonction des sons (comme phonèmes), de leur distribution, des réseaux d'oppositions auxquels elles appartiennent, de leur correspondance avec les phones et les lettres de l'alphabet.

PRÉDICTION

R. Legendre. Les prédictions sont des hypothèses que le lecteur fait sur ce qui arrivera ensuite dans le texte. Ces hypothèses excluent cependant

PROCESSUS COGNITIF

R. Legendre. Processus par lequel un organisme ou un dispositif acquiert des informations sur l'environnement et les interprète pour régler son comportement.

RITALIN

Compendium des Produits et Spécialités pharmaceutiques, 23^e éd.. Chlorhydrate de méthylphénidate. Le méthylphénidate est un stimulant doux du SNC. On n'a pas complètement élucidé le mode d'action du méthylphénidate chez les humains, on présume que cette substance active le système d'éveil au niveau du tronc cérébral et du cortex, ce qui détermine son effet stimulant. Il n'existe pas de données établissant clairement le mécanisme par lequel le méthylphénidate exerce ses effets sur le psychisme et le comportement chez l'enfant, et l'on ne possède pas non plus de preuves concluantes quant à la manière dont ces effets se rattachent aux anomalies du SNC. Considérations diagnostiques particulières : l'étiologie spécifique de ce syndrome demeure inconnue, et il n'existe pas de test spécifique qui, à lui seul, permette d'établir le diagnostic.

SÉMANTIQUE

R. Legendre. Étude transdisciplinaire du vocabulaire de diverses langues, de la signification des mots et des phrases ainsi que de la nature et des lois de l'évolution de leur sens. La sémantique est une étude qui relève d'un ensemble de disciplines et de sciences qui ont en commun de contenir une réflexion systématique sur les rapports du sens et du langage.

SOCIOCULTURELLE

R. Legendre. Société composée d'individus appartenant à différents groupes ethniques, raciaux, nationaux, linguistiques ou religieux (éducation culturelle : approche culturelle préconisant la coexistence harmonieuse de quelques cultures à un même endroit sur un même territoire).

STRATÉGIES

R. Legendre. Plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus. Stratégie pédagogique.

Stratégie cognitive : technique intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème; selon Bruner, cadre de référence des décisions d'une personne; selon Gagné, capacité organisée sur le plan interne qui sélectionne et guide les processus impliqués dans la définition et la résolution de problèmes nouveaux.

THÈSE NEUROLOGIQUE

Les premiers travaux en neurologie sur les difficultés d'apprentissage de la lecture sont signalés en France quelques années après la scolarité obligatoire (1881). Les travaux de De Broca (1861) sur l'aphasie sensorielle datent de la même époque. Une coïncidence que ne manque pas de relever Fijalkow (1986). Les médecins considèrent que les enfants en difficulté de lecture ont des problèmes de même nature que ceux des aphasiques. Ainsi, à partir d'études neurologiques sur l'aphasie et l'alexie (Hinshelwood, 1917), « On postule l'existence d'un centre de la lecture au lieu où des lésions ont été observées chez les alexiques (Fijalkow, 1986, p. 11). En fait,

on part d'une étude où l'on constate chez l'adulte des atteintes cérébrales directement responsables des troubles de lecture en supposant qu'il s'agit du même phénomène pour l'enfant en difficultés de lecture sans toutefois présenter des preuves neurologiques solides. Ainsi, la conception tenace qui veut que l'origine de la lecture se trouve dans le cerveau, date de plus d'un siècle.

TROUBLES D'APPRENTISSAGE

R. Legendre. Expression qui désigne un ensemble hétérogène de troubles qui se manifestent par des difficultés importantes de l'acquisition et de l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques. (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1998)

TYPE DE TEXTES

R. Legendre. Aspect caractéristique d'un écrit en tant que structure, selon un mode d'organisation, de progression, de clôture. (Groupe EVA, 1991).

Un discours se caractérise par : 1. les fonctions de la communication (Jakobson, R., 1963); 2. les conditions de l'énonciation (Jean-Paul Bronckart et autres, 1985) distinguent trois types de discours : discours en situation, discours théorique et discours intermédiaire; 3. l'enjeu du discours ou intention de communication (Adam, J.-M., 1984). On parlera alors de discours explicatif, argumentatif, narratif, perspectif, expressif, etc.