**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**
**Université Mohamed Ben Ahmed- Oran 2**
**Faculté des langues étrangères**
**Département de français**

**THÈSE DE DOCTORAT ÈS-SCIENCES**
**Option : Sciences du langage**

**Intitulée**

# *L'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère*

**Présentée et soutenue publiquement par:**
**HOUCINE BENBAKRETI**

**Dirigée par :**
**M. ABDELKADER Sayad**

**Jury composé de :**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Mohamed **Touati** | **MCA** | **Université d'Oran 2** | **Président** |
| Abdelkader **Sayad** | **MCA** | **Université de Mostaganem** | **Rapporteur** |
| Djamila **Boutaleb** | **Professeure** | **Université d'Oran 2** | **Examinatrice** |
| Fatima **Zohra Harig** | **MCA** | **Université d'Oran 2** | **Examinatrice** |
| Zoulikha **Tabet Aoual** | **MCA** | **USTO-Oran** | **Examinatrice** |
| Ali **Laroussi** | **MCA** | **Université de Saida** | **Examinateur** |

# Résumé

Ce travail s'inscrit dans une perspective visant à mettre en exergue l'intervention des sciences du langage, principalement, la psycholinguistique dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère et de là proposer certaines attitudes visant à améliorer la lecture de l'apprenant dyslexique en classe de FLE.

Partant du constat suivant: certains apprenants sont incapables de lire en FLE. Ces sujets dyslexiques trouvent beaucoup de difficultés à s'intégrer en classe à cause de leur trouble.

La psycholinguistique, science expérimentale, serait-elle en mesure d'aider l'enfant dyslexique à surmonter et améliorer ses performances en lecture? Serait-elle capable de changer la vie de l'enfant dyslexique au sein de l'école?



Mots clés

.Dyslexie- lecture- écriture- psycholinguistique- motivation- sollicitation- apprentissage- langue étrangère



ملخص

يهدف هذا العمل إلى تسليط الضوء على تدخل علوم اللغة، وخاصة علم اللغة النفسي في تنمية مهارة القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة أثناء تعلمهم لغة أجنبية ، و كذلك اقتراح مواقف معينة تهدف إلى تحسين هذه العملية –عملية القراءة- و هدفنا في ذلك هو تحسين القراءة لمتعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

بدءا من الملاحظة التالية: بعض المتعلمين غير قادرين على القراءة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية. و ذلك بسبب قضية عسر القراءة التي تجعلهم و بسبب اضطراباتهم يواجهون صعوبة في الاندماج في الفصول الدراسية.

و من هنا يطرح السؤال نفسه ،هل يمكن لعلم اللغة النفسي، كعلم تجريبي، أن يكون قادرا على مساعدة الطفل الذي يعاني من عسر القراءة أن يتغلب ويحسن أدائه في القراءة؟ هل سيكون علم اللغة النفسي قادرا على تغيير حياة هذا الطفل في المدرسة؟



الكلمات المفتاحيه:

عسر القراءة - القراءة - الكتابة - اللغويات النفسية - التحفيز - التماس - التعلم - اللغة الأجنبية



**summary**

This work aimed at highlighting the intervention of the language sciences, mainly psycholinguistics in improving reading performance for children with dyslexia during their learning of a foreign language and learning. And to propose some attitudes aimed at improving the reading of the dyslexic learner in the FFL class.

Starting from the following observation: some learners are unable to read in FFL. These dyslexic samples find it very difficult to be integrated into the classroom because of their disorder.

Could psycholinguistics, as an experimental science, be able to help the dyslexic child to overcome and improve his performance in reading? Would it be able to change the life of the dyslexic child at school?



**Keywords**

Dyslexia - reading - writing - psycholinguistics - motivation - solicitation - learning - foreign language.


## REMERCIEMENTS

**J**'adresse mes remerciements les plus sincères à Monsieur Sayad Abdelkader qui a accepté de me diriger. Je le remercie pour ses conseils, sa disponibilité et surtout pour sa patience durant la réalisation de mon travail de recherche.

**J**e tiens aussi à remercier tous les membres du Jury qui m'ont fait l'honneur de juger mon travail.

**U**n merci exceptionnel à Monsieur Ali Laroussi qui m'a encouragé et soutenu à achever mon travail de recherche, je le remercie aussi pour toutes ses contributions dans l'acheminement de ma thèse.

**M**erci au Pr. Hudelot Christian qui m'a beaucoup aidé et orienté pour réaliser ma thèse; sans oublier de remercier M.Ghellal Abdelkader qui m'a dirigé et aidé à mettre sur rail ce présent travail de recherche.

**U**n grand merci à tous ceux qui ont participé à la réalisation de ce travail, en particulier aux directeurs et enseignants d'établissements scolaires sans oublier les parents d'enfants dyslexiques.

**J**'adresse aussi mes remerciements aux médecins et psychologues qui ont accepté de répondre à certaines de mes questions sur la dyslexie.

**Q**ue soient enfin remerciés tous les apprenants normolecteurs et dyslexiques qui ont participé à cette étude.

## DÉDICACES

***À la mémoire de :***

*Mes grands parents,*

*Mon beau père Hadj Ahmed,*

*Mme OUHIBI.*

***"Allah yarhamhoum"***

***À:***

*Mes parents,*

*Mes frères et sœurs,*

*Tous mes amis.*

***À:***

*Ma femme et mes enfants,*

***À:***

*Tous les enfants en difficulté, en priorité les enfants dyslexiques.*

*Je dédie ce travail.*

**SOMMAIRE**

**Page**

**s**

**INTRODUCTION GÉNÉRALE**……12

**PARTIE I : PROTOCOLE D'ENQUÊTE**

**INTRODUCTION**……..…….23

**Chapitre 1** : Objectifs de la recherche……..25

1.1-L'apprenant dyslexique "algérien"……...…..26

1.1.1- Le jeune apprenant dyslexique…….26

1.1.2- La dyslexie: un trouble unique pour chaque enfant……27

1.2- Choix de l'approche psycholinguistique…….28

1.2.1- Psycholinguistique et conscience phonologique……..……...29

1.2.2- Psycholinguistique et mémoire à court terme( ou immédiate) verbale…….30

1.2.3-Psycholinguistique, lecture et apprentissage d'une langue étrangère……..……32

1.2.4- Psycholinguistique et concentration……32

1.2.5- Psycholinguistique et motivation……..….33

**Chapitre 2** : Présentation du corpus…….……..34

2.1- Description des groupes : cible et témoins(1,2 et 3)……...……35

2.2- Méthodologie et procédure……..44

2.3- Test et recueil de corpus……45

2.4- Questionnaire à l'intention des enseignants…….……..59

**CONCLUSION**……..……63

**PARTIE II : DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DE LA LECTURE CHEZ L'ENFANT**

**INTRODUCTION**……65

**Chapitre 1** : Développement du langage chez l'enfant……68

1.1- Différentes approches se rapportant au langage……..68

1.1.1-Théorie de l'innéité du langage (Chomsky et Pinker)……68

1.1.2-Approche béhavioriste……74

1.1.3-Approche constructiviste……76

1.1.4- Approche connexionniste……..76

1.1.5-Neuropsycholinguistique et langage……..77

1.2- Évolution du langage chez l'enfant……88

1.2.1-Le langage oral chez l'enfant……..88

1.2.4.1- Période prélinguistique……..……..90

1.2.4.2- Période linguistique……..……97

1.2.4.3- Compréhension de la seconde articulation……101

1.2.2-Conscience phonologique et acquisition du système phonétique chez l'enfant……..……102

1.2.3-Langage parlé versus langage écrit……..……111

1.2.6.1- Relation son, phonème et graphème……111

1.2.6.2- Rapport entre langage parlé et langage écrit……114

**Chapitre 2** : Apprentissage de la lecture chez l'enfant……119

2.1-Qu'est-ce que la lecture ?.....119

2.2- Qu'est-ce que savoir lire ?.....121

2.3- Processus de la lecture……...…..125

2.4- Étapes de l'apprentissage de la lecture……127

2.5- Apprentissage de la lecture en milieu scolaire……132

2.6- Méthodes de la lecture…….133
2.7- Apprentissage de la lecture dans une langue étrangère : cas du français chez l'apprenant arabophone……134
2.8- Système graphophonologique du français standard et de l'arabe classique……..…140

2.8.1- Système graphophonologique du français standard…….140
2.8.2- Système graphophonologique de l'arabe classique……..142

**CONCLUSION**…….145

**PARTIE III : LA DYSLEXIE EN MILIEU SCOLAIRE ALGÉRIEN**

**INTRODUCTION**……....148

**Chapitre 1** : dyslexie ou dyslexies……151
1.1- Qu'est-ce que la dyslexie ?.....151

1.1.1- Notions de normalité, trouble et maladie……151
1.1.1.1- Normalité……151
1.1.1.2- Notion de trouble……159
1.1.1.3- Notion de maladie…….……163
1.1.2- Dyslexie ou retard d'apprentissage……163
1.1.3- Dyslexie, illettrisme et analphabétisme…….164
1.1.4- Dyslexie et formes de dyslexies……...……165
1.1.4.1- Dyslexie phonologique……..……..167
1.1.4.2- Dyslexie visuelle ou de surface……167
1.1.4.3-Dyslexie mixte……..168
1.2- Causes de la dyslexie……...168
1.2.1- Point de vue des pédagogues……169
1.2.2- Point de vue des linguistes……..….170

1.2.3- Point de vue des psychologues ……..…..173

1.2.4- Point de vue des neurologues……174

1.2.5- Point de vue des généticiens…….176

1.3- Dépistage précoce de la dyslexie…….177

1.4- Fréquence et prévalence de la dyslexie en Algérie…….179

**Chapitre 2** : Développement du langage chez l'enfant dyslexique……182

2.1- Conduites langagières chez l'enfant dyslexique…….182

2.2- Apprentissage de la langue écrite et organisation du système graphique chez l'enfant dyslexique……..……..183

2.3- Architecture du lexique chez l'enfant dyslexique……186

2.4- Fonctionnement mental chez l'enfant dyslexique……187

2.5- Lecture et conscience phonologique chez l'enfant dyslexique……188

**Chapitre 3** : Apprentissage d'une langue étrangère à un enfant dyslexique..191

3.1- Fonctionnement du cerveau de l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère……191

3.2- Présence de la dyslexie dans toutes les langues……..193

3.3- Difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère…….194

3.3.1- Description des difficultés de l'enfant dyslexique……195

3.3.2- Langue régulière et langue irrégulière……..197

**CONCLUSION**……..200

**PARTIE IV: PRATIQUE, EXPERIMENTATION ET PERSPECTIVES**

**INTRODUCTION**……202

**Chapitre 1:** Intervention de la psycholinguistique dans le traitement de la dyslexie……..203

1.1- Rappel du protocole d'enquête et des objectifs de la recherche……203

1.2- Analyse des erreurs……...206

1.2.1- Analyse globale……..206

1.2.1.1- La lecture……..206
1.2.1.2- L'écriture…….215
1.2.1.3- Comparaison entre groupe cible et groupes témoins……221
1.2.2- Analyse individuelle……..226
1.3- Analyse du questionnaire……246
1.4- Sollicitation de l'enfant dyslexique comme moyen de remédiation……249
1.5- De l'intérêt pour l'enfant dyslexique……..256
1.6- Stimulation de l'enfant dyslexique……..257
1.6.1- Stimulation de l'oreille de l'apprenant dyslexique et amélioration de sa perception……...257
1.6.2- Stimulation du cerveau de l'apprenant dyslexique……258
1.7- Enfant dyslexique et environnement……259
1.7.1- Relation enseignant/ enfant dyslexique……259
1.7.2- Relation parents/enfant dyslexique……..260
1.7.3- Création d'une équipe de travail au sein de l'école…….260
1.7.3.1- Rôle du médecin……261
1.7.3.2- Rôle de l'orthophoniste……262
1.7.3.3- Rôle du neurologue……...262
1.7.3.4- De l'importance des éducateurs spécialisés ou orthopédagogues pour l'enfant dyslexique……..263
1.8- Propositions et Perspectives (quel avenir pour l'enfant dyslexique?)……264
**Chapitre 2** : Difficultés et contraintes de la recherche……266
2.1- Difficultés de diagnostic……..266
2.1.1- Une question de temps……..266
2.1.2- Absence de diagnostic clinique détaillé……...266
2.1.3- Absence d'un examen orthophonique…….267
2.2- Problème d'association de la dyslexie à d'autres troubles……..267

2.3- Absence d'informations sur les antécédents familiaux (se rapportant aux troubles langagiers)……...268

2.4- Problèmes méthodologiques……268

**CONCLUSION**……..269

**CONCLUSION GÉNÉRALE**……..271

**Références Bibliographiques**……276

**Tables des matières**……...283

**Annexes**

« *La linguistique s'intéresse au langage sous tous ses aspects, au langage en acte, au langage en évolution, au langage à l'état naissant, au langage en dissolution* ».

Roman Jakobson, *essais de linguistique générale*, Éd.de minuit, 1963, page 43.

« *Chez le sujet dyslexique, l'expression orale paraît généralement normale, le discours spontané aisé et fluent, parfois même raffiné, l'aptitude à communiquer paraît tout à fait intacte* »

Michel Habib, *la dyslexie : le cerveau singulier*, 1997, page153.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Grâce aux progrès des sciences cognitives, nous arrivons actuellement à mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage de la lecture et les difficultés qui se

développent chez l'enfant voire chez l'adulte (cas de l'alexie). En effet, la dyslexie, difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez les enfants intelligents, normalement scolarisés et indemnes de troubles sensoriels constitue un des intérêts de ces sciences. Cependant, le débat sur ses origines et son traitement est loin d'être résolu.

Notons que ce n'est que par la lecture que la dyslexie peut se manifester. Ainsi, est-il nécessaire de saisir les mécanismes de la lecture pour mieux comprendre la dyslexie ?

La lecture est une activité très complexe .Nous la définissons comme un processus de production de sens. Lire, c'est transformer une suite d'unités linguistiques en un texte et avec l'invention de l'écriture, le cerveau humain s'est bien organisé. Elle est aussi un acte quotidien que celui de marcher ou de respirer. De ce fait, pour beaucoup, ne pas savoir lire constitue un handicap majeur car la lecture est indispensable à tout autre apprentissage : lire pour apprendre en général, lire pour se divertir ou pour s'informer ou lire pour se cultiver. De nos jours, personne ne peut nier le rôle de la lecture dans la formation intellectuelle de l'individu. Elle permet aussi de se cultiver, de s'ouvrir sur d'autres civilisations. Son importance nous oblige alors à penser sérieusement à lui donner une place privilégiée dans les écoles algériennes, c'est-à-dire, lui consacrer plus de temps et d'intérêt puisqu'un dysfonctionnement enregistré pourrait réduire les chances de réussite scolaire et d'intégration sociale. L'intervention précoce pourrait, ainsi, augmenter les chances de remédiation.

À l'école, les difficultés[1] d'apprentissage sont nombreuses. La plus fréquente est celle qui affecte la lecture : la dyslexie. Nous la nommions autrefois, « maladie de la honte» ou « la syphilis[2] de la communication », même si la dyslexie n'a rien de contagieux. C'est une "maladie" que nous trouverions dans toutes les classes[3] , mais l'intérêt que nous lui accordons demeure moins efficace.

[1]Nous pouvons citer l'agraphie, la dysorthographie, la dyslalie et la dyscalculie.

[2]Metellus, J. et Sauvageot, B. (2002),***Vive la dyslexie!*** Édition Nil.

[3] Pour zesiger(2004:238), la dyslexie est un trouble dont la fréquence est relativement élevée, les estimations variant entre 1,5 et 8 %, ce qui représente en moyenne presque un élève par classe.

La dyslexie est une maladie moyennement connue dans la société algérienne, bien qu'elle date de 1896[4]. Pour les néophytes, le terme « dyslexie » ne veut pas dire grand-chose et il demeure un mot sans signification.

En dépit de ses capacités intellectuelles et sensorielles[5], le sujet atteint de dyslexie n'arrive pas à lire comme les autres: des difficultés en permanence le privent d'être comme ses camarades de classe. Si pour Dehaen (2007 :43), la plupart des bons lecteurs ou des lecteurs experts arrivent à lire entre 300 mots et 500 mots par minute[6], l'enfant dyslexique lira beaucoup moins. C'est ce qui contribue à l'échec scolaire.

Depuis de nombreuses années, l'échec scolaire est omniprésent dans le système éducatif algérien. Par ailleurs, les différentes réformes introduites n'ont pas pu bannir définitivement cet échec car chaque wilaya a ses spécificités. Signalons que l'échec scolaire présente un taux important en Algérie. En prenant le cas de la wilaya de Sidi Bel Abbés, par exemple, la direction de l'éducation a enregistré un taux de 11% entre les années 2006 et 2011(voir annexes). Un échec scolaire est souvent causé par une mauvaise prise en charge surtout chez des enfants évoluant dans des milieux défavorisés. Il est aussi le résultat de certains troubles empêchant l'enfant de suivre une scolarité normale. Aussi, il faut bien souligner que la non prise en charge d'un enfant dyslexique aggraverait la situation et augmenterait le taux d'échec sachant que les dyslexiques présentent un taux important dans les écoles algériennes[7]. La dyslexie empêche la bonne lecture et l'intégration à l'intérieur de l'école. L'enfant n'arrive pas à combler ses lacunes s'il n'est pas motivé et encouragé par son entourage.

---

[4] C'est P. Morgan qui rapporte le cas du garçon de 14 ans qui n'arrive à apprendre à lire bien qu'il soit intelligent. Il parle de cécité congénitale pour les mots.

[5] L'enfant ne présente ni trouble auditif ni trouble visuel, aucune lésion ou maladie neurologique, il est intelligent : si malgré ça, il n'arrive pas à lire, c'est qu'il pourrait être dyslexique.

[6] https://lecturerapideblog.com/outils/
un_moyen_simple_et_rapide_pour_connaitre_votre_vitesse_de_lecture.html.consulté le 5.4.2014

[7] Pour l'association Alpedys d'Oran, il existe plus de 9000 cas dans la wilaya d'Oran.

( http://www.djazairess.com/fr/elwatan/474509- consulté le 25.6.2016)

Tout au long de notre recherche, nous nous sommes appuyé sur des travaux en psycholinguistique, sciences cognitives et médicales car la dyslexie ne peut pas se limiter à un seul domaine. Pour Duvillié[8], la prise en charge pluridisciplinaire de l'enfant dyslexique (enseignant, psychologue, orthophoniste) doit être menée en synergie avec les parents.

Et à l'ère de la mondialisation, l'apprentissage des langues étrangères demeure une priorité. Bien que son statut soit celui de langue étrangère, le français demeure une langue de grand usage en Algérie: la presse, la télévision, la radio continuent de faire preuve de l'importance de cette langue dans la société algérienne puisque beaucoup de personnes ne maîtrisent pas la langue arabe.

Actuellement, dans les écoles algériennes, même les enfants ordinaires[9] trouvent de grandes difficultés à apprendre la langue française. Les difficultés d'apprentissage chez les enfants dyslexiques demeurent importantes et la mise en disponibilité des moyens de remédiation sont l'objectif de plusieurs chercheurs dans le domaine de la dyslexie.

L'hypothèse formulée fait que l'enfant dyslexique trouve beaucoup de difficultés quand il passe de la langue maternelle (langue arabe ou dialecte algérien) à la langue française. La difficulté se situerait au niveau de la complexité et l'irrégularité de la langue française[10]. Sur le plan de l'orthographe, par exemple, tantôt nous trouvons des consonnes doublées tantôt non. Nous pouvons citer à titre d'exemple : décollage et décalage, nourrir et mourir.

Sur le plan phonétique, certains graphèmes sont prononcés et d'autres ne le sont pas, nous citons par exemple : placar**d**, as**th**m**e**…; et souvent la prononciation est entièrement différente de la forme graphique du mot, nous citons l'exemple de : f**e**mme(e devient a), produc**t**ion (t devient s)…

Dans notre travail, nous avons retenu quelques définitions sur la dyslexie :

[8] Duvillié, R. (2004), petit dyslexique deviendra grand, Édition Marabout, cité en préface.

[9] En lecture, un enfant ordinaire ( cf. pages 136-138) est celui qui a une bonne reconnaissance des graphèmes , une bonne maîtrise de la correspondance graphophonologique , une bonne prononciation (bonne articulation des différents sons de la langue) et arrive à comprendre ce qu'il lit.

[10]Le français et l'anglais sont considérés comme langues non-transparentes ou opaques à cause des complexités qu'elles présentent toutes les deux contrairement à l'italien et d'autres langues.

- *Trouble de l'apprentissage de la lecture, en l'absence de déficit sensoriel et intellectuel.*

- *Difficulté durable à maîtriser la lecture. Elle perturbe sérieusement la vie scolaire et même la vie quotidienne*.

- *C'est la manifestation d'une perturbation dans la relation du Moi et de l'Univers, perturbation qui a envahi sélectivement les domaines de l'expression et de la communication*[11] .

- Pour l'organisation mondiale de la santé, la dyslexie est « *une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants ».*

Selon ces définitions, *la dyslexie est un trouble qui perturbe la vie de l'enfant au sein de l'école, elle est caractérisée par une défaillance au niveau de la correspondance graphophonologique: l'enfant dyslexique n'arrive pas à analyser les mots et éprouve de grandes difficultés à associer un son à des lettres*.

En Algérie, l'apprentissage des langues étrangères, surtout la langue française, prend un élan très important et les apprenants algériens trouvent d'énormes difficultés à apprendre cette langue (Miliani Hadj : 2002)[12]. Bon nombre de recherches en didactique ou en sciences du langage visent à revoir les méthodes et pratiques utilisées en classe[13]. Depuis des années, nous ne cessons de critiquer le système éducatif en le qualifiant de défaillant sans penser à mettre en place les dispositifs adaptés. Nous nous sommes beaucoup intéressés aux élèves ordinaires, à leur niveau, à leurs problèmes, en oubliant qu'il existe d'autres apprenants qu'on considère comme faibles ou qu'on ajoute dans les statistiques annuelles de l'échec

[11]R. Mucchielli, A. Bourcier, La Dyslexie, maladie du siècle, Paris, éd. soc. Fr AN., 1964, p. 88

[12] En outre, Pour Miliani Hadj :" Ce que nous avons relevé c'est la détérioration progressive des compétences scripturales chez une grande majorité d'élèves. Il existe une sorte de rupture avec la norme pour laisser place à une langue de plus en plus difficilement compréhensible. "

[13] Nous pouvons citer à titre d'exemple, Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Martin Marsat , Jean Charles Ringard en didactique et Agnès Witko, Elsevier Masson, Racha Zebib en sciences du langage.

scolaire : ces enfants qui représentent un taux élevé ne font que hausser la courbe de cet échec. Aux enfants dyslexiques, nous avons pensé, et à ces enfants nous tenterons de trouver de meilleures issues. Les enfants dyslexiques ont besoin d'apprendre une langue étrangère, nous avons, ainsi, besoin de revoir les méthodes et pratiques utilisées vis-à-vis de ces enfants. En aidant ces enfants, n'enregistrerions nous pas une baisse du taux d'échec ?

Nous dirons que la recherche sur la dyslexie ne relève pas seulement de la psychologie ou de la médecine puisque les sciences du langage, par le biais de la psycholinguistique, de la phonologie ou de la neurolinguistique, pourraient aussi remédier au problème de la dyslexie. Ainsi, nous avons pensé à poser la problématique suivante :

À quel degré la sollicitation pourrait remédier aux troubles de la dyslexie[14] chez l'enfant arabophone qui apprend à lire dans une langue étrangère: le français ? Quels moyens seraient-ils efficaces?

En vue de réaliser notre recherche, nous avons posé les questions suivantes :

- Faudrait-il changer de comportement envers l'enfant dyslexique ? si oui, quel comportement faudrait-il adapter face à la dyslexie ?
- Devrions-nous proposer une pédagogie différenciée adaptée aux besoins de l'enfant dyslexique ?
- Serait-il ou non capable de lire en langue française ?

Dans notre recherche, nous mettons plus de lumière au sujet de l'apprentissage du français chez l'enfant dyslexique arabophone[15]. Nous ne devons, en aucun cas, porter des jugements anticipés sur la non fiabilité des méthodes utilisées dans l'enseignement /apprentissage du français en Algérie, surtout chez l'enfant dyslexique.

[14] Nous nous basons, dans notre travail, sur l'étude de la dyslexie de développement ou développementale chez des enfants scolarisés, puisque la dyslexie acquise concerne des adultes ayant su lire avant, mais ayant perdu cette capacité après lésion cérébrale.

[15]Nous supposons que chaque enfant dyslexique est différent de l'autre, raison pour laquelle, nous préférons employer l'expression : l'enfant et non les enfants.

Afin d'enrichir notre investigation et donner plus d'éclairage à notre recherche, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

-Comprendre le comportement de l'enfant dyslexique pourrait nous aider à proposer une remédiation efficace;

-Une bonne prise en charge psycholinguistique serait efficace dans le traitement de la dyslexie;

-Enfin, la sollicitation en permanence de l'enfant dyslexique améliorerait les performances en lecture chez l'enfant dyslexique.

Toutes ces hypothèses et questions constituent des pistes importantes de recherche qui nous permettent de mieux comprendre tout ce qui se rapporte à l'échec de l'enfant dyslexique arabophone au cours de son apprentissage du français langue étrangère.

Il est difficile de dépister la dyslexie en milieu scolaire. Pour cela, il nous a fallu plus de temps pour le faire. Nous nous sommes penchés, d'un point de vue théorique sur les travaux de Rondal, de Sauvageot, de Sprenger Charolles et bien d'autres spécialistes de la dyslexie.

En psycholinguistique, nous avons recouru surtout aux travaux de Jean Caron afin de mieux comprendre les pistes de remédiation de la dyslexie en utilisant les voies de la psycholinguistique.

Notre corpus se compose d'une population de 26 dyslexiques âgés de 10 à 13 ans : des élèves en 5$^{e}$ année primaire (nous le détaillerons ultérieurement dans notre protocole de recherche). Nous avons réalisé notre recherche dans cinq établissements différents puisqu'il nous était difficile de dépister un nombre important de dyslexique dans une seule école. En outre, la difficulté dans le dépistage résulte du fait que la dyslexie ne doit pas se confondre à l'analphabétisme et l'illettrisme.

Le premier (l'analphabétisme) résulte d'une absence d'apprentissage. Pour L'UNESCO (1957) : *« est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa propre communauté. »*

Le second (l'illettrisme) caractérise l'éloignement des réseaux de la communication écrite, l'absence de familiarité avec les livres et les journaux, l'exclusion des préoccupations et des réponses contenues dans l'élaboration de la chose écrite[16]. Pour Besse( 1995 :25) : « *Parmi les facteurs de l'illettrisme, reviennent souvent un éloignement de l'écrit du fait de l'origine sociale, un passage par l'école qui n'a pas suffi à installer un rapport personnel solide et bien enraciné face à l'écrit, un échec scolaire qui s'est intériorisé et a créé une attitude de crainte et de refus mêlés vis-à-vis du monde du livre et de l'école, une attirance préférentielle pour l'image et le film, pour la communication orale, l'apprentissage par démonstration : pour peu que s'ajoute à ce tableau telle ou telle difficulté plus personnelle, la probabilité que s'inscrive là une histoire d'illettré s'accroît fortement. »*

Ainsi l'enfant dyslexique n'est ni analphabète ni illettré. Sa dyslexie serait un trouble de la lecture provoqué hors volonté malgré ses efforts déployés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Notre travail de recherche s'intéresse seulement à l'enfant dyslexique. Il s'articule autour de quatre parties :

Dans une première partie, intitulée protocole de la recherche, nous présenterons le corpus de notre recherche comportant les activités de lecture et d'écriture réalisées en classes dans le but de vérifier l'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique. Il comporte, en outre, un questionnaire destiné aux enseignants des enfants dyslexiques et une

[16]Jean Foucambert : « L'illettrisme : réalité, causes et remèdes », L'école de la Nation, n°391, juin 1988 (page 25)

fiche de suivi ou d'enquête de chaque sujet atteint de dyslexie. Le protocole d'enquête nous permettrait ainsi de vérifier les hypothèses de recherche et les différentes questions posées.

Dans une seconde partie, et afin de comprendre le trouble de la dyslexie, nous commencerons par évoquer le développement du langage (écrit et parlé) chez l'enfant normal[17]. Nous montrerons ensuite que la lecture est une activité complexe nécessitant la mise en œuvre de plusieurs organes et mécanismes, et ce dans le but de montrer le passage de la normalité à l'écart (dyslexie). Ainsi seront élucidés la problématique et les objectifs spécifiques de notre recherche.

Dans un troisième volet, nous évoquerons le trouble de la dyslexie, ses causes et son développement. Nous éluciderons, aussi, les types de dyslexies. Nous tenterons de répondre aux questions de recherche, à la problématique et de vérifier les hypothèses posées. Nous montrerons les difficultés rencontrées par l'enfant dyslexique algérien au cours de son apprentissage de la lecture dans une langue étrangère (FLE).

Enfin, nous consacrerons la quatrième partie intitulée : pratique, expérimentation et perspectives à la description détaillée des tests réalisés. Elle sera accompagnée d'une analyse des différents résultats. En outre, nous poserons la question de l'amélioration des performances de la lecture chez le sujet atteint de dyslexie en nous basant sur l' approche psycholinguistique pour arriver enfin à présenter quelques perspectives en vue d'améliorer les recherches dans le domaine de la dyslexie .

Si pour nous la psycholinguistique n'est ni un agent ni une thérapie, serait-elle un facteur positif à élaborer un traitement de base à la maladie ou au trouble de la lecture : la dyslexie?

[17]Qui est conforme à la norme. Qui ne présente pas d'anomalies, d'altération. Enfant ne présentant aucun trouble langagier. La norme correspond à l'usage général ou dominant. C'est en comprenant la notion de la norme que nous pouvons dégager l'écart. « Une meilleure connaissance du fonctionnement du système linguistique, chez le sujet normal, fournit une base indispensable à la compréhension des phénomènes pathologiques. »

# PARTIE I

# PROTOCOLE D'ENQUÊTE

« *L'enfant n'apprend pas la langue dans les dictionnaires ni dans les grammaires mais dans des interactions concrètes avec des individus concrets.* »

***Hudelot Christian***[18]

*« Tout a été dit sur l'école, sur les méthodes d'apprentissage, sur la société des enfants, mais la dyslexie reste une grande méconnue et un objet de controverses. »*

***Rebecca Duvillié***[19]

[18]Directeur de recherche CNRS. Ses activités de recherches portent essentiellement sur les développements du langage de l'enfant.

[19]Psychologue clinicienne exerçant à Paris. Ses travaux de recherches portent essentiellement sur la dyslexie.

## INTRODUCTION

D'une manière générale, la plupart des travaux réalisés dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères ciblent des sujets normaux et ceci, afin de développer des méthodes plus efficaces visant à améliorer le degré d'acquisition d'une langue étrangère(LE) chez les apprenants. Cependant, moins de travaux sont destinés à étudier l'apprentissage des langues étrangères chez des sujets pathologiques (dyslexiques, dysphasiques, dysgraphiques...)

En Algérie, ce n'est que récemment que quelques travaux commencent à voir le jour dans le traitement des difficultés d'apprentissage chez les sujets atteints de différentes pathologies langagières (Zellal[20], Boutaleb[21]...). Dans cette optique, notre intérêt a porté sur la compréhension de l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage du FLE afin de lui apporter des remédiations à sa dyslexie. Il s'agit de comprendre en priorité le dysfonctionnement au niveau des langues étrangères. Cependant, la tâche demeure difficile puisque repérer des cas de dyslexie en milieu scolaire est loin d'être une évidence.

En outre, Ce n'est qu'en réalisant notre recherche que nous tenterons de comprendre s'il reste toujours difficile de réussir dans une telle perspective.

En sciences du langage, la psycholinguistique appliquée accorde un intérêt exceptionnel à comprendre la dyslexie, en vue de trouver des moyens de remédiation efficaces permettant de soulager la souffrance des enfants dyslexiques.

[20]Professeur en orthophonie - Directrice de laboratoire (Université Alger 2).

[21]Professeur à l'Université d'Oran 2 et orthophoniste.

Cette science ne se limite plus à la simple description des mécanismes d'acquisition du langage (acquisition de la langue maternelle ou de langues étrangères) mais elle tente de mieux comprendre les mécanismes impliqués dans la compréhension, la production et l'acquisition du langage[22]en faisant appel aux autres disciplines telles que les neurosciences et en recourant à d'autres méthodes et techniques telles que l'imagerie cérébrale.

Dans notre recherche, il s'agit de réaliser une étude sur des enfants dyslexiques arabophones qui apprennent le français (FLE). Nous avons choisi de travailler sur des apprenants de cinquième année primaire et nous avons pour cela, opté pour une approche psycholinguistique.

Mais avant cela, nous avons pensé à présenter le cadre général et notre protocole d'enquête. Ceci nous permettra de mieux comprendre les raisons qui nous ont poussé à mener cette recherche. Nous expliquerons aussi le choix de notre cible, les outils de la recherche et surtout le rôle de la psycholinguistique comme étant discipline scientifique nous aidant à comprendre davantage l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère.

[22] La psycholinguistique s'intéresse aux sujets normaux et pathologiques. A travers cette science, on vise surtout à comprendre et analyser les interactions entre le développement cognitif et le développement langagier.

## **Chapitre 1:** Objectifs de la recherche

Avant de présenter les objectifs de recherche, nous disons que notre travail porte sur l'étude et la compréhension des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage du français langue étrangère. Nous tenterons ainsi de répondre à la question suivante:

Quel est l'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère ? Notre étude porte sur des enfants dyslexiques de la 5e année primaire (âgés entre 11 ans et 12 ans et 8 mois).

### Objectif général

Depuis des années, nous ne cessons de faire des recherches sur les difficultés d'apprentissage chez les enfants scolarisés. Nous citons, à titre d'exemple, l'enfant dyslexique qui souffre d'une incapacité à lire et à apprendre les langues étrangères: Un véritable handicap l'empêchant d'évoluer dans la société et le privant parfois à s'y intégrer.

Ainsi, c'est aux enfants dyslexiques que nous avons pensé. Nous avons surtout pensé à aider l'enfant dyslexique à surmonter ses difficultés en lecture au cours de son apprentissage du français langue étrangère tout en impliquant la psycholinguistique dans la compréhension et le traitement de la dyslexie.

### Objectifs spécifiques

Au cours de notre travail, nous tenterons, au début, de voir si la dyslexie est un facteur d'échec pour les enfants dyslexiques. Nous penserons, en second lieu, à comprendre les causes qui privent l'enfant dyslexique d'apprendre comme les autres, la lecture et de là, la langue étrangère (FLE). Bref, nous aurons pour objectif d'utiliser la psycholinguistique pour intervenir à améliorer les performances de lecture chez l'enfant dyslexique.

Pour mener au mieux notre recherche, le plus souvent, nous nous sommes basé sur les travaux de Jean Caron, Danièle Dubois, Bénédicte De Boysson-Bardies, Jacques Fijalkow (spécialistes en psycholinguistique), d'un côté ; les travaux de certains spécialistes de la dyslexie comme Sprenger-Charolles, Casalis, Delahaie, Debray-Ritzen, Dumont, Duvillié, d'un autre côté et enfin les travaux de certains spécialistes de la lecture comme Bentolila, Lurçat, Morais et autres.

### 1.1- L'apprenant dyslexique "algérien"

Dans la plupart des travaux dans les domaines de la didactique et des sciences du langage, on s'intéresse beaucoup plus aux sujets normaux qu'aux autres sujets dits pathologiques (dysphasiques, dysorthographiques, dyslexiques…). Nous avons pensé alors à mener notre recherche sur la dyslexie et sur les difficultés que peuvent rencontrer les sujets dyslexiques au cours de leur apprentissage d'une langue étrangère.

Au début la plupart des apprenants rencontrent des difficultés mais pour les dyslexiques, elles persistent et les mesures à entreprendre sont d'une efficacité minime : la prise en charge des sujets en difficulté est quasi absente dans les établissements scolaires algériens.

Si le nombre des enfants dyslexiques est important, cela peut avoir des répercussions sur notre système éducatif. Moins on s'occupe de l'enfant dyslexique plus le taux d'échec scolaire augmente.

#### 1.1.1- Le jeune apprenant dyslexique

Quand il s'agit de difficulté langagière ou problème d'apprentissage, il est souvent question de parler de dépistage précoce: plus le dépistage est précoce plus on évite l'échec scolaire[23]. Pour Golliet (126:10), certains enfants scolarisés non-pris en charge précocement sont souvent exposés à des difficultés tout au long de

[23]Pour Ramus (2005 : 35) Le dépistage précoce des enfants dyslexiques est une condition nécessaire de l'efficacité des traitements. En effet, il convient d'agir avant que l'enfant n'ait accumulé trop de retard dans l'apprentissage de la lecture

leur scolarité. Ainsi, agir en retard entraîne forcément des répercussions négatives sur le sujet atteint de dyslexie.

Chez l'adulte (non pris en charge depuis l'enfance), certains chercheurs (Golliet et Touzin) remarquent le développement de troubles psychologiques le conduisant automatiquement à l'échec social[24].

Plus la prise en charge de l'enfant est précoce plus les chances de remédiations sont élevées. Certes, la dyslexie est difficile à traiter mais on espère toujours trouver des moyens de remédiation efficaces.

### 1.1.2- La dyslexie : un trouble unique pour chaque enfant

Notre recherche porte sur l'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant et "non chez les enfants" dyslexiques, ceci de montre que chaque enfant dyslexique est unique[25] et ne peut avoir tous les signes d'une dyslexie. Le degré de sévérité de la dyslexie dépend en réalité de certains facteurs que nous citerons ultérieurement et qui ne sont pas identiques[26] : un enfant dyslexique évoluant dans un milieu favorable a plus de chance à améliorer ses performances en lecture qu'un enfant abandonné et non pris en charge. Ainsi, quand il s'agit de dépister la dyslexie, il est important de procéder cas par cas et quand il s'agit de traiter le trouble, chaque traitement dépend de la sévérité de la dyslexie.

## 1.2- Choix de l'approche psycholinguistique

[24] http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-troubles-Imp.htm (consulté le 15.5.2015)

[25] Ceci justifie le choix de notre intitulé" l'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique et non chez les enfants dyslexiques.

[26] Milieu social, prise en charge, motivation… sont des facteurs qui pourraient influencer la sévérité de la dyslexie d'un enfant à un autre.

La psycholinguistique est une science empirique se basant sur l'observation et l'expérimentation. Pour Caron (1989 :13), « *C'est l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle.* ». Elle s'intéresse, selon Dubois, aux « *associations de mots, et à la création des habitudes verbales, aux processus généraux de la communication (motivations, du sujet, sa personnalité, la situation de communication…* »[27]. Cette science qui est née de la psychologie[28] et regroupe deux sciences : la psychologie et la linguistique[29] et a pour objectif l'étude de :

- La production du langage ;
- L'apprentissage (de la langue maternelle et des langues étrangères) ;
- De l'acquisition de la compétence chez l'enfant : voir si l'enfant possède des capacités d'identification et de manipulation des phonèmes (à l'oral) et des capacités de faire correspondre ces unités aux graphèmes (à l'écrit) ;
- des différents troubles du langage (d'origine psychologique, fonctionnelle ou organique).

En outre, la psycholinguistique s'intéresse à la compréhension de tout ce qui est en rapport avec le langage, à savoir :

- l'étude de la mémoire et de la mémorisation,
- les représentations mentales,
- l'acquisition du système phonologique par l'enfant.

En lecture, la psycholinguistique s'intéresse aux mécanismes qui l'organisent, à savoir le rapport encodage/décodage, le développement de la conscience phonologique, la stimulation…

[27]Dubois, J. (1989), dictionnaire de linguistique, Éditions Larousse.

[28]C'est la rencontre de trois disciplines : la psychologie, la linguistique et le théorie de l'information.

[29] La psycholinguistique se base sur une analyse linguistique tout en faisant appel aux méthodes psychologiques.

La psycholinguistique vise à déterminer les mécanismes et processus qui entrent dans la construction des activités langagières, à savoir production et compréhension du langage oral et écrit.

Chez l'enfant dyslexique, la psycholinguistique tente de comprendre et de valider les dysfonctionnements et les atteintes linguistiques. Ceci nous conduirait à mettre à la portée de ce sujet les solutions et les remédiations afin de développer des automatismes de lecture et de stimuler davantage les connexions neuronales.

Ainsi, à travers la psycholinguistique, nous tenterons de voir comment l'enfant dyslexique se comporte-t-il devant les difficultés de la lecture et de l'écriture ? Comment l'enfant passe de la forme écrite à la forme orale ? Comment passe –t-il de la lecture à l'écriture ? Quelle est la voie[30] utilisée dans la lecture ? Bref, la psycholinguistique tente de nous apporter plus d'éclairage sur les processus psychologiques liés au traitement des informations au moment de la lecture.

### 1.2.1- Psycholinguistique et conscience phonologique

Dans notre recherche, notre intérêt porte sur la dyslexie phonologique ou développementale puisqu'elle est la plus fréquente[31] dans les établissements scolaires. Un enfant atteint de dyslexie phonologique possède une conscience phonologique défectueuse (atteinte de la voie phonologique). Il s'agit d'un déficit de la voie extra-lexicale : l'enfant n'arrive pas à appliquer le code de la conversion phonème/graphème.

La conscience phonologique consiste en la segmentation et délétion de phonèmes. Grâce à la psycholinguistique, nous tenterons de comprendre comment l'enfant dyslexique identifie et manipule les phonèmes de la langue étrangère ?

[30] Deux voies sont utilisées dans la lecture: la voie d'assemblage ou extra-lexicale et la voie d'adressage ou lexicale. La première est basée sur la correspondance phonème/graphème. La seconde fondée sur la reconnaissance des mots en utilisant la voie globale ou directe. En dyslexie phonologique, les enfants dyslexiques trouvent plus de difficultés à lire des pseudo-mots.

[31]Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte, Marin, B. et Legros, D.; Éditions De boeck, 2008(P.52).

Comment ces unités abstraites (les phonèmes) seraient représentées dans l'esprit du dyslexique ?

Qu'est ce qui fait que l'enfant dyslexique soit désorienté dans la lecture ?

La psycholinguistique serait en mesure de comprendre le comportement de l'enfant dyslexique pendant les activités de lecture en classe car, il est à constater que l'enfant présente un déficit très important en lecture:

- L'enfant ne lit pas correctement;
- il ne retient pas les corrections qu'on lui suggère;
- il lit très lentement avec des difficultés de déchiffrage (surtout les pseudo-mots ou les mots nouveaux pour lui).

Nous nous posons ainsi les questions suivantes avant de trouver des explications:

Pourquoi la lecture est défectueuse? Pourquoi l'enfant dyslexique n'arrive pas à déchiffrer les mots? Pourquoi sa conscience phonologique est défectueuse?

### 1.2.2- Psycholinguistique et mémoire à court terme (ou immédiate) verbale

La mémoire constitue l'ensemble des mécanismes neurobiologiques et psychologiques permettant le stockage et la récupération des informations. Elle joue un rôle très important dans l'apprentissage scolaire mais pour qu'elle soit efficace, il est nécessaire de la réactiver par des entraînements, des stimulations ou des exercices mais surtout, il faut connaître la véritable cause du trouble : « Il nous semble de plus en plus évident que les troubles les plus graves des dyslexiques sont consécutifs à une absence de stimulation, à une méconnaissance de leur développement global et des motifs de leur comportement.[32] »

[32]Métellus, J. et Sauvageot, B. (2002),Vive la dyslexie! Édition Nil. Page 189.

Chez l'enfant dyslexique, la lecture ne va pas sans difficultés à cause de la déficience de l'une des mémoires[33] appelée à court terme[34].

Pour Lieury (1993: 43), la mémoire à court terme est définie comme: « *l'ensemble des systèmes ne pouvant stocker environ que sept informations ou mots familièrs*[35] *pendant un court moment. ».* Elle comporte: une mémoire tampon, une mémoire fichier et une mémoire de travail.

Quand l'enfant dyslexique commence à apprendre une langue étrangère, il devrait commencer par percevoir puis stocker les sons et les mots prononcés devant lui dans une durée de quelques secondes (les sons ou les mots sont stockés dans la mémoire tampon), une opération qui demeure compliquée pour l'enfant dyslexique à cause de la faiblesse en mémoire à court terme phonologique[36] : l'enfant oublie vite et commence à confondre les sons, il inverse les mots ou invente des mots…C'est cette mémoire qui permet la sauvegarde des sons ou des mots appris pour pouvoir les répéter ensuite.

Puisque la psycholinguistique s'intéresse aux mécanismes cognitifs et aux difficultés que rencontrent les personnes n'arrivant à maîtriser le langage, son rôle serait donc important dans la compréhension et le traitement des problèmes liés à la mémoire verbale à court terme chez l'enfant dyslexique.

### 1.2.3- **Psycholinguistique, lecture et apprentissage d'une langue étrangère**

Plus on est jeune, plus on a des chances à apprendre sans difficultés une langue étrangère. Pour Boisson-Bardies (2003 :141) : « *l'âge de sept à huit ans serait critique dans le domaine d'apprentissage des langues étrangères. Après cet âge,*

[33]Il existe plusieurs types de mémoires : mémoire à court terme, mémoire à long terme, mémoire sémantique…

[34]Certains chercheurs l'appellent mémoire de travail. On l'appelle à court terme parce qu'elle est d'une capacité limitée (seulement 6 à 7 mots) avec un oubli en quelques secondes.

[35]Les mots familiers sont employés fréquemment autour de l'enfant, ils sont faciles à retenir en mémoire (ballon, vélo, stade, stylo sont des mots fréquents faciles à retenir par contre horloge, agenda, hirondelle sont des mots moins fréquents, ils sont alors difficiles à retenir.)

[36]Bréchot, C. (2007), *Dyslexie, dysorthographie, Dyscalculie (expertise collective).* Éditions Inserm.Page 250.

*on pense qu'il serait difficile d'apprendre une langue étrangère surtout quand l'enfant continue toujours d'employer sa la langue maternelle.* »

Quant à l'apprentissage d'une langue étrangère pour un enfant dyslexique, nous pouvons nous interroger sur les éléments pouvant rendre cette langue accessible. Notre intérêt porte en premier lieu sur tout ce qui faciliterait l'accès à cette langue en recourant à la lecture, en comprenant les mécanismes d'apprentissage chez le jeune apprenant dyslexique. Afin de comprendre cela, nous avons posé les questions suivantes :

- Qu'est ce qui favorise la lecture dans une langue étrangère chez l'enfant dyslexique ?
- Quelles sont les conditions d'apprentissage d'une langue étrangère ?
- Quelles sont les stratégies mises en place pour l'apprentissage d'une langue étrangère?

### 1.2.4- Psycholinguistique et concentration

L'enfant dyslexique a des problèmes de concentration causés par les difficultés qu'il rencontre quand il commence de lire (La concentration joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture). Nous trouvons que l'enfant n'arrive pas à suivre les activités de lecture à cause de l'absence du maintien de son attention. Pour beaucoup d'enfants dyslexiques, les difficultés de concentration réduisent la capacité de lecture et d'écriture[37]. L'enfant n'éprouverait pas un désintérêt, s'il était en mesure de lire car plus on lit bien plus notre intérêt augmente.

La psycholinguistique qui s'intéresse au processus psychologique de compréhension et d'expression de la parole, tente de comprendre les facteurs qui pourraient perturber la concentration de l'enfant dyslexique. Nous nous intéressons à comprendre les facteurs externes (milieu familial et milieu scolaire en premier lieu) pouvant le motiver et attirer son attention.

### 1.2.5- Psycholinguistique et motivation

[37]Duvillié, R. (2004), *Petit dyslexique deviendra grand*, Édition Marabout. Page 79

Si nous arrivons à comprendre ce qui pourrait motiver l'enfant dyslexique, nous arriverons facilement à l'aider afin de surmonter sa dyslexie[38] et ses difficultés de lecture. Pour nous, la psycholinguistique semble être une science à part entière, capable de nous expliquer le fonctionnement du cerveau de l'enfant en difficulté.

A travers, la psycholinguistique, on cherche à motiver et à donner plus de confiance à l'enfant dyslexique en essayant de comprendre tout ce qui pourrait attirer son attention et l'encourager à lire avec moins de difficultés. Il est important de savoir que le manque de motivation conduirait l'enfant dyslexique à l'échec scolaire.

Ainsi, la psycholinguistique tente de répondre aux questions suivantes:

- Qu'est ce qui pourrait motiver l'enfant dyslexique?
- Quel modèle de lecture proposer à l'enfant dyslexique?
- Qu'est ce qui pourrait aider l'enfant à surpasser ses difficultés?

En outre, la psycholinguistique s'intéresse à tout ce qui peut avoir des répercussions sur:

- Le comportement langagier du sujet atteint de dyslexie (intérêt, concentration, etc.);
- La réussite scolaire;
- son avenir;
- ses comportements réactionnels (turbulence, agressivité, etc.).

**Chapitre 2** : Présentation du corpus

[38] La motivation est une condition nécessaire dans la remédiation de la dyslexie mais elle n'est pas la seule, il existe d'autres moyens et méthodes de remédiationstels que le bon accompagnement de l'enfant tout au long de sa scolarité.

Depuis des années, et dans de nombreux pays développés (France, Canada, Allemagne…), on tente toujours de mieux comprendre la dyslexie afin de mieux prendre en charge les enfants dyslexiques, en utilisant, bien sûr, des moyens très sophistiqués, tels que l'imagerie cérébrale.

Mais ce n'est pas toujours le cas pour l'Algérie[39] où la dyslexie demeure un trouble mal pris en charge dans les établissements scolaires algériens, la priorité est trop souvent donnée aux sujets normaux. Les enfants dyslexiques sont parfois rejetés et considérés comme des apprenants en échec scolaire[40].

Beaucoup de difficultés empêchent cette prise en charge (manque de moyens et problème de diagnostic). Les enseignants du primaire cherchent parfois à aider l'enfant dyslexique mais vainement. Dans des situations où le volume horaire réservé à la langue française est très limité, et où le nombre d'élèves dépasse parfois la quarantaine.

Actuellement, quelques associations[41] font leur apparition afin de traiter toutes les difficultés scolaires des sujets dyslexiques.

Dans ce chapitre, à travers le corpus proposé, nous tenterons d'expliciter la démarche suivie ayant permis d'infirmer ou de confirmer les hypothèses formulées :

- La dyslexie est due à un problème de l'environnement familial ;
- la dyslexie est cause première de l'échec scolaire et qu'elle demeure un véritable obstacle à tout succès ;
- ce trouble perdure et ne peut pas disparaître complètement.

[39]http://www.reflexiondz.net/DIFFICULTES-DE-SCOLARISATION-ET-DE-DYSLEXIE-CHEZ-LES-ENFANTS-Plus-de800-eleves-souffrent-de-troubles-du-langage-a-Oran_a26338.html. ( consulté le 23/4/2015)

[40]Nous avons contacté les directions de l'éducation et de la santé pour nous communiquer des chiffres sur la dyslexie mais personne ne se prononcer sur des statistiques exactes.

[41]Alpedys(Association algérienne pour la protection d'enfants dyslexiques) est une association créée en 2012 et s'intéresse aux difficultés des enfants dyslexiques.

Dans cette perspective, différents éléments en interaction peuvent nous aider à atteindre les objectifs de notre enquête :

- Aider l'enfant dyslexie à surmonter ses difficultés ;
- améliorer le niveau de lecture chez l'enfant tout en l'aidant à développer une meilleure autonomie;
- encourager l'enfant dyslexique à faire plus d'efforts et éviter que l'écart se creuse davantage entre normolecteurs et lui ;
- rééduquer l'enfant dyslexique et lui prévenir l'installation d'autres problèmes liés à la dyslexie.

### 2.1- Description des groupes : cible et témoins (1, 2 et 3)

Afin de mieux cerner le problème des enfants dyslexiques, nous avons rassemblé les éléments constituant notre terrain d'observation (population cible) et nous avons mis au point une batterie de tests réalisés sur les bases de description et d'analyse.

Pour cette étude expérimentale, nous avons choisi cinq écoles de wilaya de Sidi Bel Abbès (milieu urbain et milieu rural). Il nous a fallu beaucoup de temps pour pouvoir diagnostiquer des sujets dyslexiques[42]. Ainsi, nous avons pu diagnostiquer **26** cas de dyslexie et plusieurs enfants présentant des difficultés de lecture.

**Groupe cible(ou expérimental) :** composé de 16 enfants dyslexiques sollicités. C'est notre groupe de référence principal, appelé aussi groupe expérimental. Il est constitué d'enfants diagnostiqués comme étant dyslexiques sur la base d'un rapport établi par un groupe professionnel composé de psychologues, d'un orthophoniste et d'un professionnel de l'éducation.

**Groupe témoin1 :** composé de 10 enfants diagnostiqués comme dyslexiques non sollicités.

[42]Le diagnostic de dyslexie n'est pas toujours facile à réaliser. Nous avons pour cela demandé une assistance des enseignants des enfants dyslexiques. Il existe des enfants normaux en difficulté de lecture et des sujets atteints de dyslexie.

**Groupe témoin2** : composé de 10 enfants ne présentant pas de diagnostic de dyslexie mais qui présentent de grandes difficultés de lecture en langue française. Ces enfants sont souvent confrontés à de grands problèmes de lecture en langue française : ils lisent lentement et se bloquent pour des mots longs ou irréguliers. Cependant, ils ne présentent pas les traits d'enfants dyslexiques.

**Groupe témoin 3**: composé de 10 enfants normolecteurs[43]. Ces enfants ne présentent pas de difficultés de lecture. Ils arrivent à lire presque correctement et arrivent à comprendre souvent le sens des mots et/ou des textes.

La comparaison entre les différents groupes nous permettrait de cerner les difficultés des enfants dyslexiques.

Présentation des chiffres selon les établissements

| **Établissement** | Apprenants non dyslexiques (Sexe et nombre) | | Apprenants dyslexiques (Sexe et nombre) | |
|---|---|---|---|---|
| | garçons | Filles | garçons | filles |
| École Blaha Aissa | Classe de 5e année(A) 11 Classe de 5e année(B) 10 | Classe de5e année(A) 10 Classe de 5e année(B) 12 | Classe de 5e année(A) **3** Classe de 5e année(B) **2** | Classe de 5e année(A) **1** Classe de 5e année(B) **0** |

[43] Nous comparerons les résultats des enfants du groupe cible à ceux des enfants du groupe témoin. Ceci nous amènera à comprendre mieux ce qui ennui l'enfant dyslexique et qu'est ce qui pourrait l'aider à surmonter ses difficultés.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| École Ibn Khaldoun | Classe de5e année(A)<br>12<br>Classe de5eannée(B)<br>11 | Classe de5e année(A)<br>10<br>Classe de5eannée(B)<br>11 | Classe de5eannée(A)<br>**0**<br>Classe de5e année(B)<br>**2** | Classe de5e année(A)<br>**1**<br>Classe de5e année(B)<br>**2** |
| École Bousselham Abd El Kader | Classe de 5e année(A)<br>12<br>Classe de 5e année(B)<br>13 | Classe de 5e année(A)<br>12<br>Classe de 5e année(B)<br>11 | Classe de 5e année(A)<br>**3**<br>Classe de 5e année(B)<br>**2** | Classe de 5e année(A)<br>**1**<br>Classe de 5e année(B)<br>**1** |
| École Ben batouta | Classe de5e année(A)<br>13<br>Classe de 5e année(B)<br>10 | Classe de 5e année(A)<br>12<br>Classe de 5e année(B)<br>13 | Classe de 5e année(A)<br>**2**<br>Classe de 5eannée(B)<br>**3** | Classe de5e année(A)<br>**0**<br>Classe de 5e année(B)<br>**1** |
| École Hennani Habib | Classe de 5e année<br>12 | Classe de 5e année<br>11 | Classe de 5e année<br>**1** | Classe de 5e année<br>**1** |

**Tableau 1**: élèves dyslexiques répartis dans les cinq écoles choisies pour l'enquête .

Ce tableau nous permet de voir le nombre des élèves dyslexiques et non dyslexiques présents dans cinq établissements de la wilaya de Sidi Bel Abbès.

Si nous nous référons aux données (tableau 1) , dans les cinq écoles dans lesquelles nous avons pu réaliser notre enquête et sur un total de 232 élèves, nous avons pu enregistrer :

- 206 élèves (normo lecteurs) dont 104 garçons et 102 filles ;
- 26 élèves (diagnostiqués comme dyslexiques) dont 18 garçons et 8 filles.

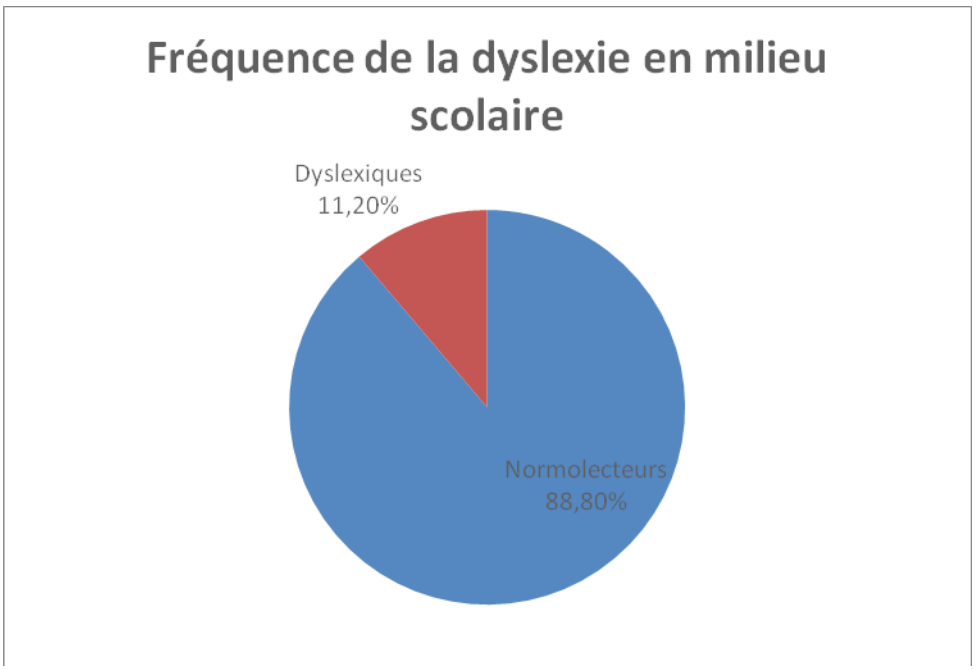



**Figure 1**: fréquence de la dyslexie en milieu scolaire[44]

Même s'ils ne sont pas nombreux, les enfants dyslexiques sont présents dans toutes nos écoles et dans toutes nos classes. Pour Sprenger-Charolles (1996: 26), un enfant sur cinq est un sujet atteint de dyslexie. Certes, nous ne pouvons pas repérer les enfants dyslexiques à première vue mais nous pouvons les détecter à travers plusieurs séances de lecture. Les enseignants ne sont pas des experts pour pouvoir dépister facilement la dyslexie mais ils peuvent nous aider à diagnostiquer quelques sujets qui présentent des doutes.

Dans notre diagnostic, nous nous sommes basé sur des tests et sur un bilan établi par des professionnels de l'éducation, de la santé et des orthophonistes. Ce

[44]La dyslexie est un trouble qui représente un taux important dans le milieu scolaire.

que nous avons retenu est que durant des activités de lecture, on signale chez un enfant dyslexique :

- Un apprentissage lent et défaillant;
- une absence d'automatisme[45];
- une inversions de lettres, de syllabes et de mots;
- un ennui, un désintérêt et une fatigabilité;
- un manque ou une absence de concentration en classe;
- une mauvaise écriture même en recopiant;
- une difficulté à lire les mots longs, irréguliers et les pseudo-mots;
- une lenteur dans la lecture;
- une persistance des difficultés;
- une déficience de la mémoire à court terme (ou immédiate).

Les résultats obtenus mettent en lumière l'importance d'une prise en charge sérieuse de la dyslexie en milieu scolaire: plus la prise en charge est précoce moins on signale des taux d'échec élevés. L'enquête portant sur le taux de dyslexie qui a été réalisée dans les établissements scolaires n'a pas abouti à déterminer un taux exact d'enfants dyslexiques dans le milieu scolaire : les chiffres varient d'un établissement à un autre. Dans les rapports annuels de l'association algérienne pour la protection d'enfants dyslexiques « ALPEDYS », souvent les institutions parlent d'échec scolaire mais ne parlent pas de dyslexie[46]. En Algérie, l'intérêt est porté sur l'échec et non sur la dyslexie et on s'intéresse plus aux sujets normaux qu'aux sujets atteints de dyslexie car souvent des enseignants inexpérimentés n'arrivent pas à les distinguer parmi les autres élèves ou ne cherchent pas à perdre du temps sous prétexte que les enseignants sont contraints de terminer le programme dans les délais tracés par le ministère de l'éduction.

En nous référant à notre corpus (échantillon), nous enregistrons plus de garçons dyslexiques que de filles. Selon les statistiques, 69,23% des enfants

[45]Accomplissement d'actes sans participation de la volonté.

[46]Cf. annexes.

dyslexiques que nous avons examinés sont des garçons. 30, 77% sont des filles. Selon les statistiques, la dyslexie toucherait 3 à 4 garçons pour une fille[47]. Les tests réalisés révèlent que les garçons sont ceux qui trouvent le plus de difficultés dans la lecture. Il suffit de consulter la liste des dyslexiques devenus des célébrités, nous avons trouvé plus de personnes de sexe masculin que de personnes de sexe féminin[48]. Certains neurologues comme Michel Habib avancent que ceci est causé par l'intervention de facteurs hormonaux sur le développement cérébral[49]. Pour d'autres chercheurs en psychologie comme Poncelet Martine, on trouve plus de garçons dyslexiques que de filles puisqu'ils présentent plus de troubles associés aggravant leur apprentissage scolaire[50].

[47]www.dysproprioception.fr/documents_pdf/1_la_dyslexie.pdf (9.4.2013consulté le )

[48]Léonard de vinci, Jules verne, Albert Einstein, Alexandre Graham Bell, Louis Pasteur, Thomas Edison, Walt Disney, Steven Spielberg, Benjamin Francklin, Winston Churchil, Auguste Rodin, Hans Andersen...

[49]http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_habib/entree.html (consulté le 11.5.2013)

[50]http://www.fondation-dyslexie.be/index.php/comprendre/questionsreponses/adolescents/44-quest-ce-que-la-dyslexie/233-quelle-est-la-repartition-fille-garçon (consulté le 23.5.2013)

**Plan de classe**[51]

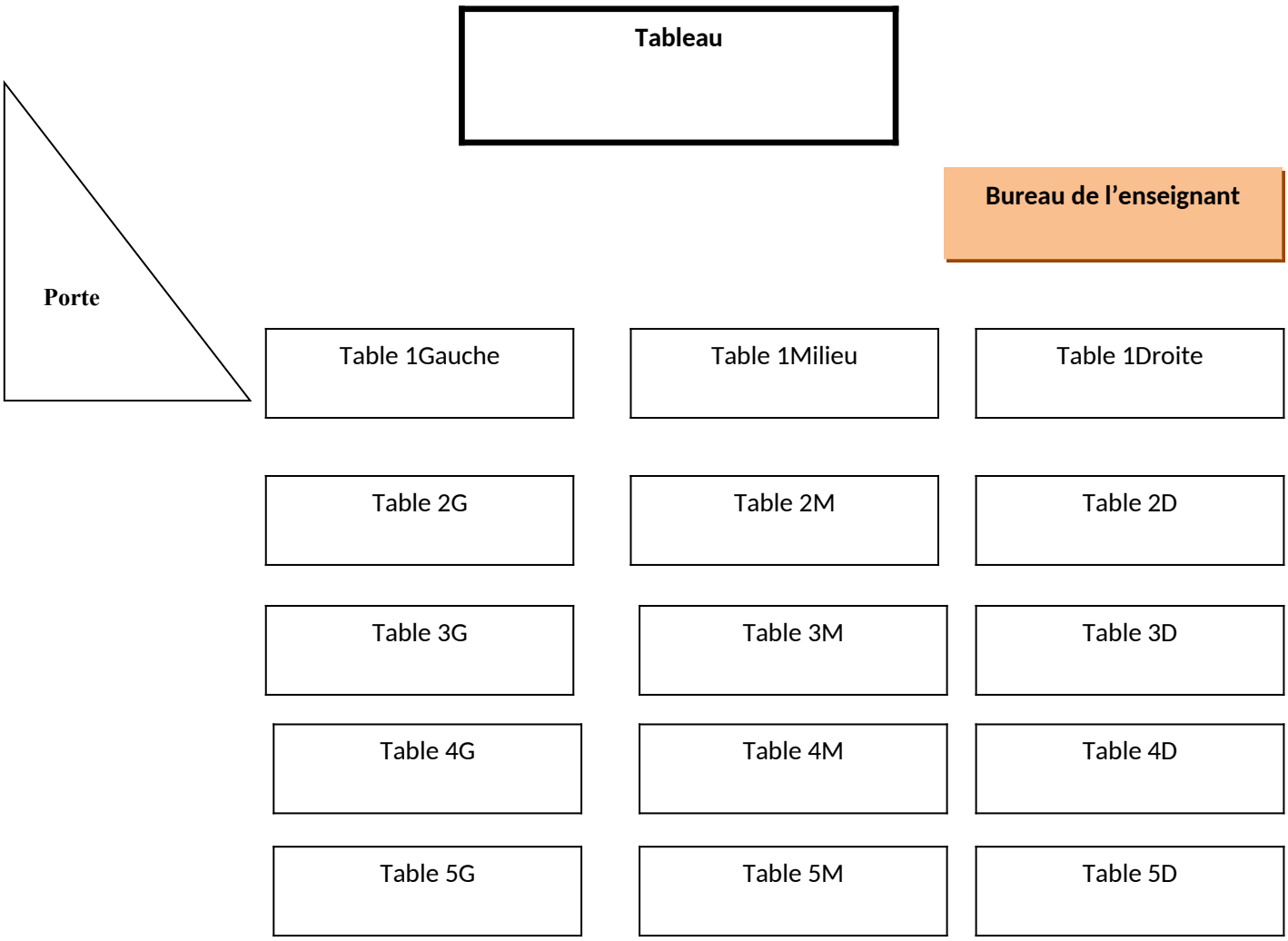



**Figure 2** : Répartition des élèves dans une classe

Avant de commencer notre travail, nous nous sommes posé les questions suivantes:

Pourquoi nos enfants dyslexiques [52] trouvent tant de difficultés à apprendre le français ? Est ce que c'est la langue française qui pose plus de problème à l'enfant

[51]Le plan de classe est proposé afin de montrer l'emplacement des apprenants dyslexiques. La classe se compose généralement de 25 à 35 élèves. Les sujets dyslexiques (plus de garçons que de filles) s'assoient le plus souvent au fond de la classe.

[52]Nous signalons que même les enfants normaux trouvent des difficultés à apprendre le FLE. L'enfant dyslexique en trouve plus de difficultés. Pour lui, réussir dans des séances de lecture pose un véritable problème.

dyslexique ? Ou bien est-ce la dyslexie, elle-même, qui empêche l'enfant de mieux apprendre à lire en français langue étrangère ?

Nous avons préféré travailler avec des apprenants de 5e année primaire. Ce sont des apprenants qui, normalement, ont déjà, durant au moins deux années écoulées, appris l'essentiel de la langue française: alphabet, lecture et écriture. Mais ils ont aussi appris la langue arabe.[53]

Des enregistrements vidéo ont été réalisés pendant des séances de lecture et de dictée. Nous signalons que notre présence n'a pas gêné le déroulement de l'activité puisque durant une année, nous avons tenté de créer un climat de confiance.

Nous rappelons que nous avons un public cible dont la langue maternelle est la « darija » (L1) et la langue arabe (L2), standard et qui est employée dans toutes les matières. Cependant, la langue française est considérée comme une langue étrangère (L3). L'apprenant peine à apprendre cette langue.

Nous avons constaté que depuis la politique de l'arabisation[54], les institutions algériennes constatent que la situation linguistique devient de plus en plus problématique[55], que le français perd continuellement sa place dans l'enseignement et tentent ainsi de se rattraper. Ils ont considéré que le français est seulement une langue véhiculaire et plus utilisée dans les domaines scientifiques. Pour Lafon (2001 :37), « *les langues étrangères sont ajoutées au programme, en vue de déboucher soit sur la vie professionnelle, soit sur l'enseignement supérieur.* ». Dans les écoles algériennes, la langue française n'a qu'une charge horaire faible par rapport aux matières données en langue arabe.

## 2.2- Méthodologie et procédure

[53] Dans la partie, nous avons mis en exergue les différentes difficultés rencontrées par les apprenti-lecteurs lors du passage de la langue arabe à la langue française.

[54]La réforme du système éducatif algérien a permis d'arabiser à pas forcés l'école algérienne. Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale ( Article 33) : "L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les

[55]L'Algérie est un pays où plusieurs langues (arabe, français et tamazight) entrent en contact.

En menant notre travail, nous avons constaté la présence de certains enfants scolarisés en difficulté de suivre leurs cours à cause d'une défaillance de lecture. Il s'agit de sujets atteints de dyslexie ayant besoin de plus d'intérêt et de suivi. Les enseignants dépassés par la charge horaire n'ont pas la possibilité de suivre les élèves cas par cas, étant donné que les sujets dyslexiques présentent des différences dans leurs atteintes: le niveau de difficulté est propre à chaque enfant.

Ajoutons à cela que la majorité des enfants dyslexiques se mettent au fond à cause de leur trouble et leur désintérêt car ils savent d'emblée qu'ils sont en décalage par rapport aux autres élèves. Pour cela, nous avons pensé à changer de comportement envers ces enfants qui sont tout le temps mis à l'écart sans chercher à leur trouver des solutions. Nous avons pensé ainsi à recourir aux voies de la psycholinguistique en les sollicitant et les motivant davantage, en comprenant aussi davantage les mécanismes cérébraux qui assurent le bon fonctionnement des activités langagières, principalement celles liées à la lecture.

Afin de mener au mieux notre recherche consistant à montrer en exergue les effets de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique, nous avons recouru à l'utilisation du matériel suivant:

- **Matériel multimédia**: enregistrements vidéo des lectures des enfants dyslexiques.

Les enregistrements vidéo nous permettent de voir les réactions et les comportements de l'enfant dyslexique au cours de ses lectures.

Au cours des séances de lecture, nous avons enregistré des activités de lecture afin suivre minutieusement le comportement de l'enfant dyslexique.

Les sujets atteints de dyslexie sont placés dans les premières rangées et seront sollicités à participer aux activités pour les stimuler davantage à la lecture.

Nous proposons les activités sur des polycopiés, sur le tableau ou sur le manuel scolaire.

- **Matériel linguistique**: écrits des enfants dyslexiques[56].

Les écrits des enfants dyslexiques nous permettent de mieux voir le rapport entre lecture et écriture[57].

Chez l'enfant dyslexique, l'écriture est comme la lecture défaillante. Nous évoquons ici l'écriture puisque lecture/écriture sont deux tâches que ne pouvons pas dissocier. Pour Charmeux (1992 :102) « *Lecture et écriture sont intimement liées dans l'apprentissage : plus l'enfant produit de textes, en situations effectives, plus il devient capable d'approfondir les significations de ce qu'il dit, notamment en découvrant l'importance du « non-dit », dans tout message produit et plus il lit, plus il peut repérer et s'approprier des stratégies diverses d'écriture* ». Nous montrerons, dans notre travail que les enfants atteints de dyslexie peuvent aussi avoir des problèmes à l'écrit.

Nous avons, pour cela, proposé dans un premier temps des dictées de mots (sur ardoise) et dans un deuxième temps, nous sollicitons les élèves à recopier sur feuilles des phrases[58].

Matériel utilisé: feuilles, ardoise, tableau.

## 2.3- Tests et recueil de corpus

### a- Mise en place et expérimentation

Afin de nous assurer que l'enfant soit atteint de dyslexie, avec la collaboration des enseignants de français, nous avons proposé une batterie de tests et d'activités. Les enfants dyslexiques se trouvent en classe avec des élèves normolecteurs et sont interrogés individuellement sans les obliger à répondre. La priorité de lire est donnée aux élèves qui le désirent.

Le test de lecture vise à:

[56]Chez le sujet dyslexique, Le trouble de la lecture n'est jamais isolé du trouble de l'écriture. Pour Béatrice et Métellus(2002 :24) : « il nous arrive souvent d'associer la dyslexie à la dysorthographie »

[57]Nous expliquerons davantage, en partie pratique, nos motivations et comment nous avons procédé à réaliser

[58]Quelques écrits d'enfants dyslexiques sont proposés en annexes.

- Tester les capacités de discrimination chez l'enfant dyslexique ;
- Mesurer le niveau de lecture;
- Voir les stratégies de lecture;
- Tester les capacités de mémorisation chez l'enfant dyslexique.

Le test d'écriture vise à:

- Vérifier la maîtrise du système graphique chez l'enfant dyslexique;
- Vérifier la capacité à réaliser la correspondance phonème/graphème ;
- Vérifier la capacité de discrimination et de mémoire visuelle pendant l'écriture.

## I- Activités de lecture

**Objectif 1**: Tester les capacités de discrimination et les habiletés phonologiques (décodage)

**Activité 1**: Lecture des graphèmes[59] (simples et complexes de la langue française) suivants:

**Graphèmes simples:** e, t, y, u, i , k, o, z, g, p, c, s, a, d, f, h, j, l, m, w, x, v, b, n, r, q .[60]

**Graphèmes complexes:** ch, ph, sch, ou, ai, ph[61].

Consignes: les élèves dyslexiques lisent les lettres se trouvant sur des feuilles.

**Activité 2**: repérer puis lire les mots commençant par b, d, m, n, p, q.[62]

quel- baleine- pamplemousse- mardi- nectar- pastèque- barbe- maillot- quai- queue- quatre- navet- madame- nid.

[59]Pour Dubois (2002 :227): « Un graphème est une unité graphique minimale (abstraite) entrant dans la composition d'un système d'écriture…le graphème correspond, dans l'écriture alphabétique, à la lettre »

[60]À l'école algérienne, on apprend aux élèves les lettres de l'alphabet dans l'ordre habituel de a à z, ce qui fait que certains l'apprennent par cœur sans avoir une idée sur l'écriture de cet alphabet. Pour cela, nous avons

[61] Ce sont les graphèmes complexes qui posent le plus de problèmes aux enfants dyslexiques.

[62] L'exercice vise à vérifier si les enfants atteints de dyslexie arrivent à lire correctement les lettres puis les

**Activité 3:** correspondance graphème /phonème[63]

Développer sa conscience phonologique est très important dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour cela, nous avons proposé des tests de conscience phonologique visant surtout à voir si l'enfant est capable de faire correspondre des lettres à des sons.

Nous proposons ainsi une lecture alphabétique qui associe une composante auditivophonémique à une composante visuographique. Les exercices visent à vérifier, chez l'enfant, le bon fonctionnement de la conscience phonologique.

**Consigne**: proposer des lettres sur feuille puis demander aux élèves de repérer certains sons et les identifier ensuite (ex: répéter le son « t », ensuite, dire avec le doigt où se trouve t-il dans la liste des lettres.)

**Activité 4:** lecture des mots réguliers, irréguliers et pseudo-mots.[64]

Le mot régulier est un mot dont la prononciation suit la forme écrite. Le mot irrégulier, quant à lui, est un mot ne suit pas les règles habituelles, il se prononce de façon différente par rapport à la forme écrite .Le pseudo mot, logatome ou non mot est un mot qui n'existe pas. C'est un ensemble de caractères qui n'a aucune signification dans une langue et qui, donc, ne correspond pas à un mot de cette langue.

**Mots réguliers:** drapeau, bateau, jardin, maison, coq, banane, voiture, livre, école, chaise.

**Mots irréguliers:** automne, oignon, comptine, femme, seconde, écho, nez, éléphant, monsieur, sept.

**Pseudo-mots:** ga, da, ba, galudi, naruvi, polugu, pakiri, veluto, naruti, molurina, dateau.

[63]Pour Caron (1989 :72) : « chaque entrée lexicale est caractérisée par : la forme phonologique, ses propriétés syntaxiques et morphologiques et sa signification. »

[64]Pour Caron (1989 :74), on peut demander une identification du mot : soit en mesurant le temps mis à répéter le mot présenté (ce qui suppose l'accès à sa représentation phonologique en mémoire), soit en étudiant les erreurs commises lorsque le stimulus est présenté rapidement ou partiellement masqué.

**Déroulement du test et consignes**

L'enseignant lit pour une première fois. Il demande ensuite aux sujets dyslexiques de faire des lectures afin de voir le degré de concentration. L'enfant doit comprendre ce l'enseignant attend de lui. L'enseignant doit apporter des corrections quand cela est nécessaire.

L'enseignant ne doit pas obliger l'enfant à lire. Il doit les pousser à lire en les motivant et en les encourageant.

**Activité 5**: Décision lexicale (mots et pseudo-mots)[65]

**Consignes et activités**: L'activité consiste à repérer les mots des pseudo-mots. Ce travail est réalisé sur tableau. L'enseignant écrit l'exercice et demande aux sujets dyslexiques de mettre « m » en dessous des mots (fréquents) et « pm » en dessous des pseudo-mots.

Cette activité nous permet de voir si les élèves arrivent à faire la distinction entre un mot et un pseudo-mot.

Papier- tableau- lpacs- chaussures- école- stimca- vidsa- zirul- stade- covirz.

**Les activités qui suivent sont destinées à justifier l'impact de la sollicitation dans les performances en lecture chez l'enfant dyslexique.**

**Activité 6** : L'effet amorçage et l'effet fréquence

**L'effet amorçage**[66] ( amorce visuelle et phonologique )

Banane-bamane( exemple : amorce visuelle : banane ; amorce phonologique : bamane)

[65]En parlant de décision lexicale, Caron (1989 :74) précise que le sujet doit décider rapidement si le stimulus qu'on lui présente constitue un mot ou non.

[66]Pour Caron (1989 :76) "l'identification d'un mot écrit est facilité (et donc plus rapide) si ce mot a été précédé par un stimulus d'orthographe voisine, à condition que ce dernier soit un non-mot( pseudo-mot)". Nous

Ballon-pallon

Avion-aviom

Vélo-félo

**Consignes et activités**

Les mots sont présentés sur polycopiés. L'enseignant demande aux élèves de lire les deux mots en même temps. Cet exercice a pour objectif de vérifier le degré de vigilance de l'enfant et s'il possible de différencier la lecture d'un mot juste et d'un autre proche en écrit mais qui n'a pas de place en langue française.

**L'effet fréquence**[67]

navet- agmeau - pierre- canéléon- guêbe- bierre -mavet -agneau-caméléon-guêpe.

**Consignes et activités**

Le travail est présenté sur polycopiés. L'enfant dyslexique est sollicité d'identifier les mots des pseudo-mots qui sont présentés dans le désordre. L'objectif est de voir si l'enfant est en mesure de distinguer concrètement un mot d'un pseudo-mot.

**Activité 7** : lecture de syllabes (découpage syllabique)[68]

**Consignes et activités**

L'exercice est présenté sur polycopiés. Dans un premier temps, on demande à l'enfant de lire des mots monosyllabiques, à deux syllabes et à trois syllabes. Cet exercice a pour but de voir si l'enfant arrive à marquer les syllabes et à les distinguer en phase de lecture. (Tests 1,2 et 3)

[67]On vérifie le phénomène inverse en proposant des mots moins fréquents et des non mots. Pour Caron (1989 :76), l'identification d'un mot est inhibée s'il est précédé d'un voisin orthographique moins fréquent que lui.

[68] La lecture syllabique est importante en phase d'apprentissage de la lecture.

Dans un second temps, on propose des mots contenant des syllabes identiques puis demander à l'élève dyslexique de repérer les syllabes identiques. (Test 4)

Dans un troisième temps, on propose des syllabes appartenant à un même mot mais données dans le désordre. On demande aux sujets dyslexiques de former le mot correct. (Test 5)

**Test** 1 : Car, jeu, pluie, stade, lac, pomme, sucre. (mots monosyllabiques)

**Test** 2 : Bonjour, sardine, valise, élève, vélo, cheval. (mots à deux syllabes)

**Test** 3 : Téléphone, mandarine, policier, chocolat, éléphant. (mots à trois syllabes)

**Test** 4 : banane/bateau ; chocolat/école ; papa/panier ; mardi/dimanche ; leçon/ maçon ; maman/lama.

**Test** 5 : sson- ri- hé (hérisson) ; ron-hi-delle (hirondelle) ; phant-é-lé (éléphant) ; bleau-ta (tableau) ; teau- ba (bateau) ; vre- li (livre).

**Objectif 2 :** Mesurer le niveau de lecture de l'apprenant dyslexique (leximétrie), puis mesurer le nombre de fautes, la vitesse de lecture et le degré de compréhension. En outre, nous tenterons de savoir quelle méthode de lecture serait efficace à l'enfant dyslexique[69].

**Texte 1**[70]

**L'alouette**

« Sous la mousse ou sur le toit, dans les haies vives ou le chêne fourchu, le printemps a mis ses nids. Le printemps a nids au bois. Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps. Amie Annie, au bois joli gamine le pinson. Dans les buis, gîte

[69] Pour W.Ellis(1989:140):" la méthode d'apprentissage exerce une influence certaine sur le développement de strategies de lecture."

[70]Lefavrais, P. (1967), *Test de l'Alouette*, Éditions du centre de psychologie appliquée, Paris. (Ce texte est souvent utilisé pour analyser la lecture et la dyslexie.)

une biche, au bois chantant. Annie ! Annie ! Au doigt joli, une églantine laisse du sang : au bout du temps des féeries viendra l'ennui. L'alouette fait ses jeux ; alouette fait un nœud avec un rien de paille. L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, le geai, sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier. Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe.»[71]

Temps de lecture normale[72] : 48 secondes

**Descriptif** : Même si ce texte est très ancien, les chercheurs sur la dyslexie continuent de l'utiliser. Ce texte comporte des mots rares et des pièges orthographiques.

L'alouette (Lefavrais, 1967) est un texte difficile à lire même pour les enfants dyslexiques ayant la langue française comme langue maternelle. Pour Weil-Barais (2004 : 113), « *Ce texte contient un vocabulaire difficile, des mots rares et irréguliers, et des structures syntaxiques complexes*. »

Ce texte comporte beaucoup de mots et de tournures difficiles pour l'enfant. Il comporte des mots proches tels que : Annie et amie ; mis et nid ; paille et piaille. Ce texte a été aussi proposé aux normolecteurs et aux enfants dyslexiques afin de vérifier si les élèves arrivent à lire des mots difficiles et irréguliers.

**Texte 2**

**La petite fille aux allumettes**

Des flocons de neige couvraient sa longue chevelure blonde. De toutes les fenêtres brillaient des lumières : de presque toutes les maisons sortait une délicieuse odeur, celle de l'oie qu'on rôtissait pour le festin du soir : c'était la Saint-Sylvestre. Cela lui faisait arrêter ses pas errants.

Temps de lecture normale : 20 secondes

[71] http://books.google.fr (5.8.2008)

[72] Les temps de lecture ont été déterminés après des tests de lecture sur trente normolecteurs.

**Descriptif :** il s'agit d'un texte comportant 49 mots qui sont majoritairement des mots faciles et réguliers (exceptés Saint-Sylvestre, faisait, errants). Ce texte a été déjà lu, en troisième année primaire, par les enfants dyslexiques. Notre objectif est de vérifier le degré de mémorisation (mémoire à long terme) et voir quelles méthodes adopter pour remédier à son trouble.

**Texte 3**

**C'est l'heure de la toilette**

Je fais ma toilette tous les jours pour que je sois propre et en bonne santé. Je me lave les mains. Je me brosse les dents. Je rince ma brosse à dents et je ferme le robinet pour ne pas gaspiller l'eau. J'aime la bonne odeur du savon !

Temps de lecture normale : 15 secondes

**Descriptif :** Un texte simple, facile et sans aucune complication. Il comporte des mots familiers qu'on trouve dans la langue maternelle des enfants dyslexiques[73]. Il s'agit essentiellement des mots : toilette, savon, brosse à dents, robinet. Notre tâche est de savoir quelle méthode de lecture est mieux favorisée par l'apprenant dyslexique.

**Texte 4**

(Un texte déjà étudié en troisième année primaire (manuel scolaire - page 15- ) résume ce que nous venons de préciser :

**La rentrée**

C'est la rentrée

Cartable nouveau

Joli manteau, livres, cahiers

Et beau plumier…

[73]La langue maternelle est bien ici l'arabe algérien qui est appelée aussi darija.

Cloche a sonné

Un gros baiser,

Il faut y aller :

C'est la rentrée

Christian Merveille

Temps de lecture normale : 11secondes[74]

**Descriptif :** Ce texte comporte 27 mots très fréquents. Ce texte ne comporte pas de pièges orthographiques ou des mots difficiles à lire. On le trouve dans le manuel scolaire de troisième année primaire, à la page 15. Ce texte a été déjà lu, quand les enfants ont commencé l'apprentissage de la langue française. Notre tâche est de vérifier, si les enfants dyslexiques arrivent à lire sans fautes ce texte déjà lu, il y a deux années de cela.

**Objectif 3** : vérifier le degré de mémorisation.

**Activité 1** : Nommer les images suivantes

Durant cette activité, l'enseignant vise à vérifier le degré de mémorisation chez les sujets atteints de dyslexie. Dans un premier temps, on nomme les images puis on demande aux enfants de nommer à leurs tours les images.

image 1

image 2

image 3

image 4

**Mots attendus** : tortue ; perroquet ; coq ; bateau.

[74]Test que nous avons réalisé sur trente enfants normolecteurs afin de préciser le temps de lecture ordinaire.

image 5 image 6 image 7 image 8

**Mots attendus:** papillon; arbre ; chaise ; lunettes.

**Activité 2**: mémoire à court terme[75]

Proposer à l'enfant dyslexique des mots, des pseudo-mots et des chiffres puis lui demander de les rappeler.

Les mots, les pseudo-mots et les chiffres sont écrits sur le tableau puis seront cachés. Nous accordons à l'enfant dyslexique une durée d'une minute durant laquelle il regarde ce qui est écrit sur le tableau, essaye de le retenir dans sa mémoire pour nous les rappeler ensuite oralement.

Selon l'épreuve de l'échelle WISC-R de Wechsler[76], si la répétition des pseudo-mots et des chiffres n'est pas réussie, cela veut dire que l'enfant a des problèmes de mémoire de court terme.

**Mots** proposés avec leurs images (voir annexes) : École, livre, tableau, poule, cheval, horloge, table, crayon, avion, train.

**Pseudo-mots** : taleau, bert, kuda, lorma, gardou, moilu, fouter, murtir, boga, nuside.

**Chiffres** : 12, 78, 65, 93, 23, 45, 67, 90, 76, 14.

## II- Activités d'écriture

Afin de mesurer et d'évaluer les performances en écriture, nous ajouterons des activités d'écriture. Nous avons mis l'accent sur les correspondances phonèmes/graphèmes puis aux représentations orthographiques.

**Objectifs** :

[75]Chez l'enfant dyslexique, c'est la mémoire à court terme ou immédiate qui est déficiente.

[76]Grégoire, J. et Piérart, B. (1994). Évaluer les troubles de la lecture- Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques. Éditions De bœck et Larcier. Page 140.

- Vérifier le degré de concentration[77] chez l'enfant dyslexique ;
- vérifier si l'enfant est attentif à tous les graphèmes de la langue française (vérifier le déficit attentionnel).
- vérifier s'il arriver arrive à repérer une syllabe dans un mot.

**Activité1** : Réécrire les mots et les chiffres suivants (activité de reproduction)

Janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre.[78]

Armoire, librairie, maintenant, peinture, chambre, aujourd'hui, violette, stade, papier, huile, lézard, phrase.

21, 36, 06, 14, 75, 89, 56, 71, 01, 28.

**Activité 2:** Faire remplacer le point par la lettre qui convient (se limiter aux lettres: m, n, b, p, d, q, v et f), il s'agit d'une activité nommée amorçage, elle permet de voir si l'enfant dyslexique arrive à deviner le mot qu'il veut former. Nous avons proposé des mots fréquents afin de ne pas compliquer la tâche à l'enfant dyslexique.

**.a.illon**, **co.** , **.ateau**, **lu.ettes**, **.erroquet**, **.atin**, **sa.edi**, **.emain**, **a.i**, **gom.e**, **.au.hin**, **sala.e**, **.arine**, **.élo**, **.oule**.

**Activité 3** : Écrire la syllabe qui manque selon les images données dans le désordre (voir annexes)

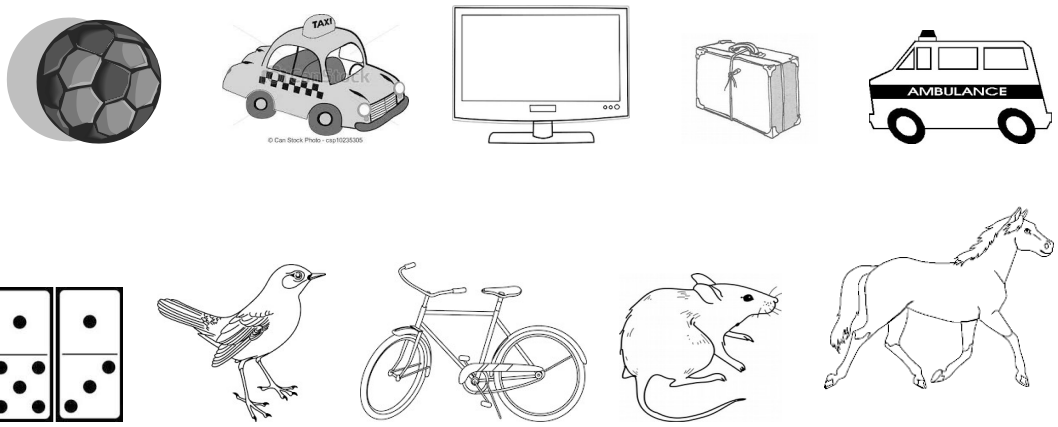
**Am..lance**, **..xi**, **sou..s**, **..lise**, **té..vision**, **chev..**, **do..no**, **..seau**, **..lo**, **..llon**.

**Syllabes attendues** : bu- ta- ri- va- lé- al- mi- oi- vé- ba.

**Mots attendus** : Ambulance, taxi, souris, valise, télévision, cheval, domino, oiseau, vélo, ballon.

[77]On demande souvent à un normolecteur de lire et on demande à chaque à l'enfant dyslexique de nous dire à quel passage ou à quel mot il s'est arrêté.

[78]On apprend souvent aux élèves les mois dans cet ordre.




**Activité 4** : Réécriture correcte des pseudo-mots

Jarbin, corpeille, lambe, bamane, crocobile, chambignon, nontre, palance.

Consigne : corriger les mots proposés puis les réécrire.

Matériel: craie et ardoise.

**Activité5:** Dictée[79]

Pour Bonin Patrick (2007 :194), produire des mots sous dictée nécessite la mobilisation de connaissances de nature différente, parmi lesquelles des connaissances sémantiques, lexicales et sous lexicales. Tout au long de cette activité, nous proposons aux sujets dyslexiques des dictées : de mots isolés (10 mots), un texte court (49 mots).

Aux enfants dyslexiques, on évite souvent de proposer des activités ennuyeuses[80]. Nous rappelons que la dyslexie est un trouble durable d'apprentissage de la lecture et la durée de rééducation semble être longue et pénible pour l'enfant qui ne cesse de recevoir des remarques et des sanctions de la part de ses parents er de son enseignant. Ainsi, plus la durée de traitement est longue plus l'ennui augmente si l'enfant ne s'améliore pas dans ses résultats de lecture. Les activités de dictée qui ne doivent pas être répétées à chaque fois,

[79]Pour Bonin Patrick (2007 :194), produire des mots sous dictée nécessite la mobilisation de connaissances de nature différente, parmi lesquelles des connaissances sémantiques, lexicales et sous lexicales.

[80] Duvillié (2004 :63) avance qu'il n'est pas souhaitable de « saturer » l'enfant, même lorsqu'il est très motivé,

complètent les activités de lectures déjà proposées afin de s'assurer de l'amélioration de l'enfant à apprendre la langue étrangère.

**Objectifs :**

- Vérifier les connaissances sémantiques, lexicales chez l'enfant dyslexique ;
- vérifier le degré de maîtrise de la correspondance graphon-phonologique ;
- voir la vitesse d'écriture.

**Mots**

Banane, bateau, tortue, perroquet, cartable, oiseau, lunette, chaise, arbre, coq.

**Texte** : Les fruits

Tous les fruits portent des graines d'arbres. Les pêches, les cerises et les abricots les protègent dans leur noyau. Les pommes, les melons et les fraises les cachent dans leurs pépins. Et dans les bananes, on ne les voit pas pourtant, regarde bien, il y en a toujours.

**2.4-Questionnaire à l'intention des enseignants**[81] accompagné de la fiche de suivi (Présentation des cas)

En plus de toutes les activités proposées, et afin de compléter notre enquête, nous avons adressé au début de notre enquête un questionnaire aux enseignants puisqu'ils connaissent le mieux les enfants dyslexiques, accompagné d'une fiche de suivi de chaque enfant dyslexique.[82]

Dans le questionnaire destiné aux enseignants de langue française, nous avons tenté de comprendre le comportement des enfants dyslexiques au cours des séances de lecture et de voir les difficultés les empêchant de lire convenablement. Les questions sont réparties comme suit :

- 10 questions portant sur la lecture;

- 05 questions portant sur la dyslexie et les troubles du langage;

- 07 questions sur les difficultés et les résultats scolaires.

- D'autres questions directes exigeant des réponses par oui ou non.

1- Que représente la lecture dans l'apprentissage du FLE?

2- Le volume horaire consacré à la lecture est-il suffisant pour faire participer tous les apprenants ?

3- Existe-t-il des apprenants qui n'ont jamais lu dans votre classe? Si oui, dites pourquoi ?

4- Avez-vous rencontré des apprenants dans votre classe qui présentent des troubles langagiers ?

5- Avez-vous rencontré des apprenants dans votre classe qui présentent des difficultés durables de lecture ?

6- Connaissez-vous la dyslexie ? Comment pouvez-vous la définir ?

[81]NB : Il ne s'agit en rien d'évaluer ou de noter les enfants mais d'abord de noter ce qu'ils sont positivement capables de faire. En cas d'enregistrement, les enregistrements comme les résultats ne seront utilisés qu'à des fins de recherches.

[82] Voir annexes

7- Avez-vous reçu des enfants dyslexiques dans votre classe ? comment vous les avez reconnus ?

8- Présente-t-il des troubles sensoriels (audition, vue) ?

9- Avez-vous reçu une formation approfondie sur la dyslexie ?

10- Avez-vous participé à des journées d'études ou séminaires sur la dyslexie ?[83]

11- Quand avez-vous découvert que l'apprenant trouve des difficultés à lire et à écrire ?

12- Pensez vous que cet apprenant est intelligent ?

13- Comment s'exprime-t-il oralement (dans sa langue maternelle) ?

14- Fait-il beaucoup de fautes quand il écrit et quand il lit dans sa première langue (l'arabe classique)[84] ?

15- Quelles sont les fautes les plus fréquentes et récurrentes que rencontrent les apprenants dyslexiques pendant la lecture et l'écriture en langue française ?

16- Arrive-t-il à identifier et à reproduire toutes les lettres de l'alphabet français ? Sinon, dites quels sont les graphèmes difficiles à lire ?

17- Décrivez le comportement de ces apprenants en classe.

- Dire s'il est : 1- calme, 2- loquace, 3- actif :

- Dire s'il devient stressé ou fatigué quand il lit ou quand il écrit :

-Pendant la récréation, lui imposez-vous de rester en classe pour terminer des devoirs inachevés ?

18- Parlez-nous des résultats scolaires (en FLE) des apprenants dyslexiques.

1- Résultats au dessus de la moyenne.

2- Résultats au dessous de la moyenne.

19- Continuez- vous à les interroger et à les stimuler malgré leurs fautes récurrentes ? Expliquez.

[83]Avoir des connaissances approfondies sur la dyslexie permettra à l'enseignant de ne pas confondre dyslexie, autres troubles de la lecture et difficultés de la lecture.

[84]Nous avons pour cela demandé à l'enseignant de français de contacter l'enseignant d'arabe exerçant dans le même établissement.

20- Pensez-vous que le niveau de lecture s'améliore si l'apprenant est soumis à des exercices de lecture ?

21- Pensez-vous que sa lecture s'améliore si on lui double les efforts ?

22- Voyez-vous que la motivation et la sollicitation sont suffisantes pour pouvoir aider l'enfant à surmonter ses difficultés de lecture ?

23- Existe-t-il une équipe de suivi (médecin, psychologue, orthophoniste, enseignant spécialisé) au sein de l'école ?

**Fiche de suivi (présentation des cas)**

En outre, nous avons proposé aux enseignants de compléter une fiche de suivi pour chaque enfant dyslexique. Cette fiche a été distribuée en même temps que le

questionnaire après avoir dépisté les cas d'enfants dyslexiques. Elle comporte des informations personnelles de l'enfant et résume toutes les difficultés de lecture.

**Apprenant dyslexique**

**Initiales ou nom : âge : sexe : Doublant :**

**Autres problèmes : de perception, de vue ou autre (à signaler ici) : ……**

Activités de lecture

| | **Texte 1** | **Texte 2** | **Texte 3** | **Texte 4** |
|---|---|---|---|---|
| **Vitesse de lecture**[85] | | | | |
| **Nombre d'hésitations** | | | | |
| **Nombre de mots** | | | | |
| **Erreurs mots simples** | | | | |
| **Erreurs mots complexes** | | | | |
| **Nombre d'interventions de l'enseignant** | | | | |

**Figure 3**: fiche de suivi de l'enfant dyslexique[86].

[85]Nombre de mots par minute (mots par minute : mpm). Nous mesurons la vitesse de lecture en utilisant un chronomètre.

[86] Cette fiche a été distribuée aux enseignants d'enfants dyslexiques.

## CONCLUSION

Le protocole présenté a pour but de résumer la démarche que nous avons suivie pour mener au mieux notre recherche . nous n'avons voulu proposer trop d'activités à l'apprenant dyslexique afin de ne pas l'ennuyer et aussi pour respecter le programme établi par le ministère de l'éducation.

Les activités avaient pour but de solliciter les apprenants dyslexiques, de les encourager à s 'intégrer dans la classe, raison pour la quelle nous avons proposé des textes courts et des images.

La partie qui suivra nous apportera éclairage sur le développement du langage et de la lecture chez l'enfant afin comprendre plus tard le processus de la lecture chez l'apprenant dyslexique;

# PARTIE II

# DÉVÉLOPPEMENT DU LANGAGE ET DE LA LECTURE CHEZ L'ENFANT

## INTRODUCTION

Puisque beaucoup de chercheurs (Debeugny, 2005 ; Estienne, 1999), considèrent la dyslexie comme un trouble du langage, nous tenterons ainsi, dans cette partie, de mieux comprendre le rapport entre langage, lecture et écriture.

En linguistique (Jean Dubois et al., 1994 : 264), *« le langage est la capacité spécifique à l'espèce humaine , de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique et de centres corticaux génétiquement spécialisés. Ce système de signes vocaux utilisé par un groupe social déterminé constitue une langue particulière. »*

En psycholinguistique (De Boysson-Bardies, 2003*),* « *le langage est la fonction d'expression de la pensée et de la communication par les organes de la parole et par un système de notation qui passe par des signes matériels. »*

Les problèmes du langage ont fait couler beaucoup d'encre, d'ailleurs, beaucoup de spécialistes et non spécialistes se sont intéressé au langage sous tous ses aspects puisque le langage est inscrit dans notre patrimoine génétique, on ne peut pas s'en passer, on le considère comme un atout à toute intégration dans la société. Il est évident que tous les êtres humains possèdent les mêmes chances de parler, de lire et d'écrire. Cependant, certaines personnes éprouvent des difficultés dès le début et seront incapables de parler (cas des sourds muets) ou de parler correctement (cas des trisomiques 21 ou des autistes).

Pour chacun de nous, toute réussite dans la vie dépend essentiellement de la réussite dans ses études. Et réussir dans ses études dépend étroitement de la maîtrise du langage oral et écrit, on le dit d'ailleurs : « *L'aisance de la parole élève l'individu au dessus des autres*. »

D'emblée, l'homme acquiert un langage parlé qu'il a développé dans sa société sans avoir l'intention de le développer. A ce propos, Benveniste (1966) note : *« Le langage est dans la nature de l'homme, qui ne l'a pas fabriqué ».*

Apprendre à parler convenablement est nécessaire mais non suffisant, l'homme a besoin de développer, plus tard, ses connaissances et sera obligé d'apprendre la lecture et l'écriture. L'acte de lire est un apprentissage scolaire, et, pour que l'homme se mette en contact avec les autres cultures et savoirs, il se voit obligé d'apprendre à lire puisqu'elle participe à développer ses connaissances. Et, pour voir comment nos enfants apprennent à lire, il faut décrire toutes les étapes du développement du langage, de l'apparition des premiers sons et de la parole jusqu'à l'apprentissage du système graphique. Pour certains, c'est le langage qui fait la distinction entre l'espèce humaine et animale, d'où la singularité de l'homme. Nulle autre espèce ne possède la véritable capacité de produire un langage articulé.

Ce n'est que par le langage que d'autres formes apparaissent (le langage est multiforme), la langue et la parole. La langue est essentielle, dit Saussure dans son cours de linguistique générale, la parole, quant à elle, est accessoire, ajoute-t-il. A partir de ces deux formes, nous pouvons passer à l'apprentissage des autres langues par une activité qui s'appelle lecture.

Dans ce chapitre, nous éluciderons les étapes qui précèdent l'apprentissage de la lecture et ce, pour pouvoir diagnostiquer et dépister les anomalies dans le domaine de la lecture : connaître la norme nous permettra donc de voir de près la dyslexie.

Dans un premier volet, nous parlerons du langage oral. Pourquoi parler du langage oral avant même de traiter le langage écrit et la lecture ?

Pour certains, le langage oral est à la base du langage écrit et la lecture. Autrement dit, la lecture est considérée comme un sous produit du langage oral, puisque l'enfant commence par développer les sons qu'il utilisera plus tard quand il apprendra le système d'écriture. Si les enfants dyslexiques n'arriveraient pas à lire correctement, c'est, peut être, parce qu'ils ne peuvent pas analyser explicitement le langage oral en unités représentées dans le système alphabétique.

L’acquisition de la lecture dépend donc d’une grande part de l’acquisition du langage oral. Pour cela,  L’enfant a besoin de fixer tous les phonèmes utilisés dans son langage, les utilisera, ensuite, dans son apprentissage du système d’écriture.

Nous résumons les aspects normaux du langage oral et écrit.

## Chapitre 1 : Développement du langage chez l'enfant

### 1.1- Différentes approches se rapportant au langage

#### 1.1.1-Théorie de l'innéité du langage (Chomsky et Pinker)

C'est entre trois et quatre ans que l'enfant commence à se conformer à la forme grammaticale de sa langue. La naissance d'une grammaire donne naissance à plusieurs approches et théories. La théorie chomskyenne, par exemple, évoque la notion de grammaire universelle, elle se présente comme une théorie de la faculté de langage, et vise à rendre compte des phénomènes d'acquisition du langage (et de la langue maternelle) par les enfants. Acquérir une langue serait, dans cette perspective, procéder à une série d'essais-erreurs aboutissant à la sélection de la meilleure grammaire parmi un ensemble circonscrit de grammaires possibles[87]. La grammaire universelle ou grammaire générative a été développée par Chomsky au milieu des années cinquante après sa publication de son livre : structure logique de la théorie linguistique. D'après Aimard (1982 :26) : *« Cette grammaire est générative dans la mesure où elle « génère » un nombre fini de règles qui rendent compte du nombre infini de possibilités d'énoncés grammaticalement acceptables».*

Chomsky constate que l'enfant est capable de créer une infinité d'énoncés à partir d'un nombre fini de morphèmes, de mots et de phrases. Il établit des hypothèses menant à déclarer l'existence d'une compétence innée (Chomsky, 2003) *: « Il existe une compétence innée chez chaque locuteur permettant à l'enfant de s'inscrire virtuellement dans n'importe quel cadre linguistique avec une capacité d'improvisation individuelle»*[88].Outre cela, Il voit que tous les humains sont génétiquement dotés des principes d'une grammaire universelle (approche nativiste ou innéisme). Pour les nativistes, notre savoir grammatical constitue un instinct. Pour Karmiloff (2003 :125), il s'agit d'un plan biologique commun à tous

[87] L'enfantdoit parvenir à respecter la structure d'une grammaire adulte, et il ne peut pas le faire au début. A travers le temps, l'enfant se corrige continuellement car il traverse l'étape de phrases « essais-erreurs » jusqu'à atteindre une grammaire « adulte ».

[88]http://www.linguistes.com/phrase/analyses.html (31.03.2008: 9h18)

les êtres humains. L'enfant, par la suite, tente de passer à la performance, il ne stocke pas seulement ce qu'il a acquis, il vise à mettre en œuvre toutes les règles et tous les signes de sa langue maternelle. Pour Chomsky, tout être humain nait avec l'aptitude de parler ; le langage est inscrit dans notre patrimoine génétique. Si selon Chomsky, nous sommes capables de voir ou d'entendre sans apprendre les actes de voir ou d'entendre ou sans faire un effort, l'aptitude au langage est aussi *: « Un système biologique, comme la croissance du corps ; il ne relève pas de l'enseignement*[89]*. ».* Chomsky ajoute que : « *Ce ne sont pas les adultes qui apprennent à parler à leurs enfants ; les enfants savent parler comme ils savent voir ou comme l'oiseau sait voler. L'adulte ne fait que stimuler l'enfant : il l'oriente vers une certaine langue, dans le cadre contraignant de la grammaire universelle. Seule une absence totale d'exposition au langage pourrait empêcher un enfant de parler*[90] *».*

Ce qui nous amène à dire que l'enfant est capable d'apprendre tout ce qu'il entend autour de lui sans que les adultes ne lui fassent des cours de langue. Par ailleurs, Chomsky insiste sur l'importance de la stimulation et de la richesse du bain linguistique ; si l'enfant n'est pas entouré de mots, il ne peut, en aucun cas, inventer une langue. En outre, ce qui est fascinant chez l'enfant est sa capacité de développer des opérations mentales lui permettant de produire des phrases compréhensibles (sémantiques et grammaticales) en utilisant seulement des combinaisons et des substitutions (cf. Infra). Si dans un premier temps, l'enfant entend son frère dire à son père : « Achète-moi un vélo » ; l'enfant serait capable par la suite d'utiliser un autre verbe(V2) à la place du verbe(V1) ; un autre complément (C2) à la place du complément (C1) en gardant toujours le pronom personnel.

P 1= V1+P+C1
P2= V2+P+C2 } V1≠V2 ; C1 ≠C2 ; P est invariable.

[89]http://www.philo5.com/Les%20vrais%20penseurs/09%20-%20Noam%20Chomsky.htm(31.03.2008)

[90]Idem.

De cela, nous remarquons que l'enfant est en mesure de produire d'autres énoncés avec d'autres variables (Vn et Cn). Personne n'a appris à l'enfant la production de cette infinité de phrases. Seul, il a développé ses capacités langagières. Plus l'enfant avance dans l'âge, plus il se corrige et construit d'autres phrases de plus en plus complexes. A partir de modèles de phrases que l'enfant stocke dans son cerveau, il est en mesure de produire et de comprendre presque toutes les phrases dans sa langue maternelle. Chomsky donne la priorité à l'analyse des structures. Pour lui, il est obligatoire de comprendre le langage adulte pour pouvoir décrire le langage de l'enfant.

Par ailleurs, il distingue la compétence de la performance. Pour lui, la compétence est la connaissance intuitive des règles d'une langue. La performance, par contre, est la mise en œuvre de la compétence. Autrement dit, elle concerne, selon J.Caron (1989:22), « *les processus liés à la production et à la compréhension d'énoncés particuliers.* ».

En second chapitre, nous essayerons de voir si c'est la performance qui serait atteinte chez l'enfant dyslexique.

F.Poché (1993 :35) dit que « *Chomsky pense que toutes les langues s'analysent en structures de surface (différentes selon les langues) et en structures profondes (communes à toutes les langues). Pour lui, la structure sujet-verbe-complément se retrouve en fait dans toutes les langues. Pour ce qui est de l'arabe, le cas n'est toujours valide* ».

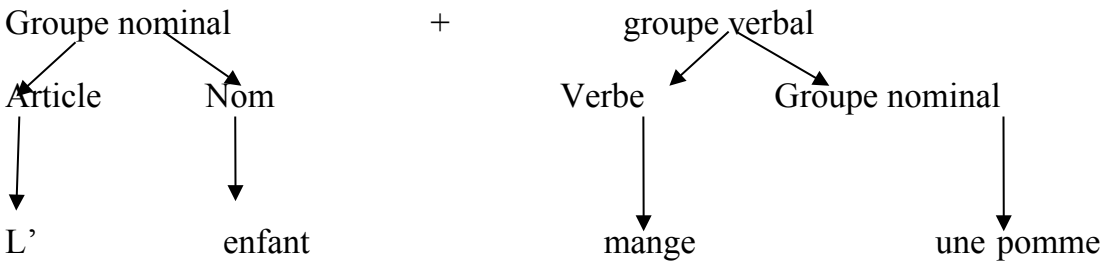
Prenons les exemples suivants donnés dans trois langues(le contenu sémantique est le même) :

- Amine (sujet) va (verbe au passé composé) à l'école (complément)
- Amine (sujet) went (verbe au passé) to the school (complément)
- **Amine**(sujet) أمين **va** (verbe) ذهب **à l'école** (complément)إلى المدرسة

Ce que nous remarquons donc est que les langues peuvent présenter des similitudes et des différences. F.Poché (1993 :37) nous fait savoir que la linguistique nous fait découvrir que chaque langue marie le particulier et

l'universel, elle nous dévoile ainsi une humanité ambivalente, mixte de semblable et de différent.

**Structure de la phrase en trois langues** :




(français)

The children eat an apple

(anglais)

| Groupe verbal | + | Groupe nominal | |
|---|---|---|---|
| Verbe | | Nom | COD |
| Akala | | el-waladou | el toufaha (arabe) |
| (Mange | | l'enfant | la pomme) |

Ce changement de structure nous montre que l'apprentissage des langues est une opération nécessitant la prise en considération de ces transformations chez l'enfant. Passer d'une langue à une autre nécessite ainsi, de la part des adultes, une vigilance quant aux règles enseignées pour les enfants, et qu'en aucun cas, il ne faut apprendre une langue à partir d'une autre. Si la langue maternelle (arabe algérien) est différente de la langue arabe enseignée à l'école, elle serait parfois proche, d'un point de vue structure, de la langue cible (le français). Nous dirons donc que toutes les langues partent d'un même principe, effectuer les mêmes opérations langagières, par contre les constructions ou les finalités diffèrent.

***Mais, qu'en est-il de l'apprentissage des langues étrangères ?***

Dans quelques sociétés (France, Grande Bretagne, Allemagne, etc.), apprendre une langue étrangère requiert l'appui sur la langue maternelle qui est semblable à la langue enseignée à l'école. Prenons le cas des enfants français. Le français parlé

est presque identique au français appris à l'école. L'enfant ne serait donc pas face à de grandes difficultés. Passer du français à l'anglais ne poserait donc pas de difficultés : il n y a qu'une seule transition.

Autrement dit, toutes les langues ont les similarités et les apprenants disposent de la capacité innée pour maîtriser une langue. Pour un enfant ayant une langue première (L1) : le français, voulant apprendre une autre langue étrangère(L2) : l'anglais, il peut développer un automatisme en passant d'une langue à une autre : il apprend, compare puis créé des phrases, tout seul. En prenant, donc, appui sur sa langue L1, il a appris la langue L2.

Notre cas est différent, l'enfant algérien (arabophone) développe des règles en langue maternelle (arabe algérien) puis à l'école acquiert d'autres règles en langue première (arabe littéraire) et, tente par la suite de développer un autre système complètement différent. Pourrons-nous donc, appliquer les stratégies de Chomsky, que toutes les langues possèdent une grammaire universelle ?

De Boysson-Bardies et Pierre Hallé (2004 :294) justifient ce que nous avançons : « *La Grammaire Universelle de Chomsky s'est rapidement heurtée aux objections des linguistes confrontés à la diversité des langues. Il est vrai que personne n'a encore pu donner une description complète de la grammaire formelle d'une langue, ni à plus forte raison une description formelle de la Grammaire Universelle. Ceci explique la relative désaffection qui a suivi pour l'appareil théorique formel de Chomsky. »*

Ainsi, il serait logique de dire que chaque langue possède sa spécificité, et ce n'est qu'en apprenant la langue-cible que l'enfant arrivera ensuite à développer ses capacités de discrimination entre les langues et comprendra, ensuite, que chaque langue possède sa propre grammaire. Nous verrons ultérieurement que les langues arabe et française sont complètement différentes et que l'apprentissage du français pour nos enfants peut poser énormément de difficultés notamment pour les enfants dyslexiques.

Le cas des enfants ayant pour langue maternelle l'arabe algérien, se trouvent en métamorphose continuelle, cela veut dire, que si l'on voit, d'un point de vue

structurel, les phrases construites en langue maternelle sont identiques à ce qu'il rencontrera dans des années (3e année primaire), dans la langue étrangère, et non dans l'arabe « de l'école »

SL1 = SL3 et SL1 ≠ SL2

| SL1= SL3 ⟶ sujet+verbe+COD ≠ SL2 ⟶ verbe+sujet+COD |
|---|

Ainsi, au cours de son apprentissage, l'enfant se trouve face à des changements de structure ; pour quelques uns, cela peut poser problème. En troisième chapitre, nous éluciderons ce point et nous tenterons de mieux expliquer les difficultés rencontrées par l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère.

Voici quelques exemples montrant la ressemblance de structure des deux langues[91] (L1 et L3) :

| | | |
|---|---|---|
| Mama | twajed | f'tour |
| Maman | prépare | Le déjeuner |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Khouya | Rah | And | jeddi |
| Mon frère | est parti | chez | mon grand père |

Mais cette ressemblance n'est pas toujours vraie, si nous prenons les exemples suivants, nous remarquons, différence de structure dans les deux langues :

L1 : Menjich (me+n+ji+ ch) L3 : Je ne viens pas L2=L3

L2 : ana la : ati L3 : je ne+pas viens L2 ≠L3

A travers les exemples cités, nous avançons que la ressemblance entre les langues n'est pas toujours vraie, selon que nous passons d'une langue à une autre.

[91] La ressemblance est surtout marquée dans les phrases déclaratives.

Pour Pinker, le fait de parler ou d'acquérir un langage est instinctif[92]. Il avance que l'enfant apprend tout seul à parler, grâce à des capacités innées : il est capable ainsi de décoder des phonèmes et des mots, et de comprendre les règles grammaticales qui régissent sa langue. Il partage ainsi, la théorie de Chomsky se rapportant aux universaux du langage.

Cependant, on signale des réserves chez Rondal (1999 :147) qui avance l'existence d'une série de dispositifs cérébraux sous-tendant une série de capacités et de mécanismes intervenant dans le développement et le fonctionnement langagier.

### 1.1.2-Approche béhavioriste

Nous ne pouvons pas parler d'apprentissage sans parler de motivation ou de stimulation. Pour cela, parfois, nous sommes obligés de recourir aux travaux réalisés par les psychologues afin de comprendre le comportement du dyslexique pendant l'apprentissage scolaire. L'approche béhavioriste, considérée comme courant de pensée plus qu'une théorie, est opposée à celle d'innéisme, avancée par Chomsky. Elle avance que l'apprentissage dépend de l'élément stimulateur ou renforçateur, sans lui, il n'y aura pas de réponse (apprentissage). Dans le domaine langagier, nous pouvons nous baser sur ce que Pavlov nous a apportés dans le domaine de la stimulation, ce que lui, nomme le stimulus conditionné. L'adulte peut développer des stimuli pour pouvoir encourager l'enfant (surtout en difficulté) à développer ses capacités langagières. Pavlov établit une relation entre stimulus et réponse : il n y aura pas, pour lui, une réponse sans stimulus.

L'approche béhavioriste considère le langage comme code, et fait appel à plusieurs disciplines : la psychologie, la linguistique structurale et la théorie de l'information.

Les théories avancées par Chomsky et Pinker, et le courant béhavioriste sont complémentaires. Nous pouvons, ainsi, dire que ce qui est inné peut compléter les effets positifs de l'environnement linguistique. Certes, nous naissons avec la

[92] https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00295107/document( consulté le 12.4.2016)

possibilité de parler, de lire et d'écrire, il faut cependant, savoir créer à l'enfant un bain linguistique favorable. Ne pas parler autour de l'enfant mais parler à l'enfant.

En ce qui concerne les travaux de Watson, le terme « machine » est cité dans le but de démontrer que l'homme ne peut pas être réduit à une machine, et qu'un même stimulus ne peut pas donner, à chaque fois, une même réponse. Raison pour laquelle, ce que nous pouvons dire, dans notre cas, c'est que nous devons penser à des stimuli différents, selon la difficulté présente chez l'enfant.

Skinner, quant à lui, nous parle du conditionnement opérant. Nous pouvons apprendre à quelqu'un en appliquant des récompenses ou des punitions[93]. Nous favorisons le conditionnement positif, c'est-à-dire, il nous faut penser à récompenser l'enfant que de le sanctionner. La récompense est, donc, un moyen de sollicitation que nous utilisons pour, en même temps, encourager l'apprentissage chez l'enfant, puis, aider des enfants en difficulté.

Et même si on rejette quelques présupposés théoriques du béhaviorisme, on retient la mémorisation efficace par la répétition et l'entraînement et qui demeurent nécessaires à l'apprentissage des langues étrangères.

### 1.1.3-Approche constructiviste

Pour Piaget (1966 :113), *« Le langage est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour la construction des opérations logiques. Elle est nécessaire car sans le système d'expression symbolique que constitue le langage, les opérations demeureraient à l'état d'actions successives sans jamais s'intégrer en des systèmes simultanés ».*Pour lui, ce qui important de retenir en psycholinguistique est que, la structure cognitive précède la structure linguistique. L'enfant est capable de développer des stratégies pour pouvoir développer son langage, il fait

[93]Récompenser est un moyen de motiver l'apprenant à déployer plus d'efforts. Punir, était dans un temps proche un moyen d'apprentissage. Actuellement, et depuis une décennie, on ne parle plus de punition ou de châtiment corporel. Mettre un enfant isolé, au fond d'une classe est, aussi, une forme de punition.

appel aux règles linguistiques (structure des phrases) puis aux règles cognitives (savoir gérer son langage selon les cas de communication).

Piaget est connu surtout par ses travaux sur l'adaptation, l'assimilation/accommodation et les schèmes[94].

### 1.1.4-Approche connexionniste

Le langage se localise au niveau du cerveau et l'on sait que les neurones forment un réseau très complexe. Chaque neurone est relié à un autre, par des synapses, afin de communiquer des informations. Il s'agit d'unités de traitement où chaque unité possède un niveau d'activation.

Pour Seindenberg et Mac Clelland, l'apprentissage affecte les connexions entre les différentes unités orthographiques et phonologiques du système de certains poids représentant les connaissances sur la langue écrite : l'apprentissage se traduirait par un réajustement de la force de certaines connexions à chaque rencontre avec un mot écrit.

Pour l'enfant dyslexique, il souffre souvent d'un trouble de maturation cérébrale (Habib : 2002), avec un nombre important de neurones, supérieur à celui des sujets normaux.

L'approche connexionniste a été beaucoup critiquée puisqu'elle reste théorique.

### 1.1.5-Neuropsycholinguistique et langage

Depuis plusieurs années, le cerveau humain a toujours été l'objet d'un intérêt tout particulier de la part des différents chercheurs en neurologie, psychologie, médecine et sciences du langage.

En sciences du langage, et à travers la neurolinguistique, nous pouvons comprendre l'organisation du cerveau humain lorsqu'il s'agit d'apprendre des langues. Par ailleurs, cette discipline, s'appuyant sur d'autres domaines comme la psycholinguistique et la linguistique cognitive, nous permet de voir et comprendre

[94]Opérations mentales qui se créent par l'assimilation.

le fonctionnement du cerveau et des neurones pendant la lecture, puisque notre tâche est de traiter les mécanismes de la lecture.

La psycholinguistique, quant à elle, est la science qui prend en charge et en grande partie le langage humain. J. Caron (1989 :13) la définie comme « *l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle ».*

Dans cette partie de notre travail, nous tenterons de comprendre le lien existant entre la lecture et le cerveau. Ainsi, nous expliquerons l'organisation du cerveau dans le traitement des informations pendant la lecture. Véritable machine, notre cerveau est génétiquement programmé pour que l'on parle, écrive et lise. Les neurologues (Wernicke et Broca) ont tenté de nous expliquer la présence de deux aires : aire de Wernicke et aire de Broca. Un premier centre est expressif et un deuxième centre réceptif. Autrement dit, notre cerveau est partagé en deux hémisphères, un pour l'articulation (langage articulé) et un autre pour la compréhension. Les aires du langage sont localisées dans l'hémisphère gauche chez les droitiers, et dans l'hémisphère droit chez les gauchers. Le langage dépend d'un hémisphère cérébral dominant, il s'agit du gauche pour les droitiers et du droit pour les gauchers. Le schéma ci-dessous nous montre les différentes zones de traitement du langage humain chez un sujet normal.

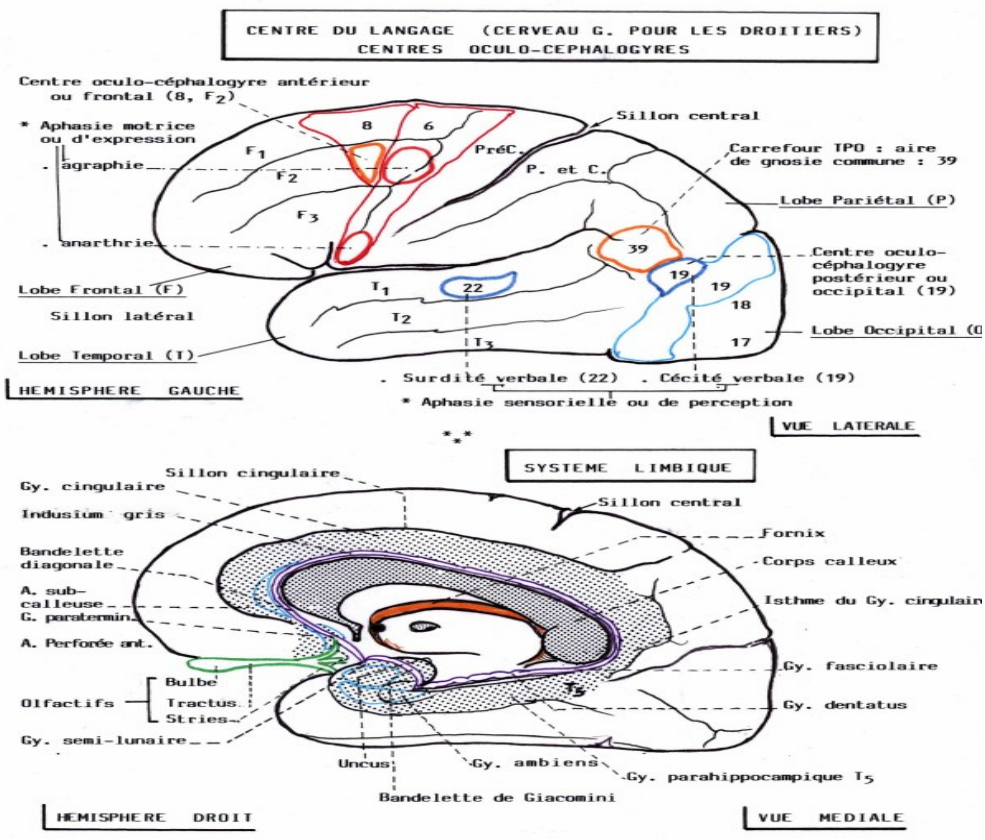



**Figure 4** : Aires du langage[95]. Le schéma représente les différentes zones responsables du langage et les différents troubles quand celles ci sont atteintes.

Le cerveau humain est composé de deux hémisphères cérébraux : l'hémisphère cérébral gauche est formé de zones responsables dans le traitement du langage (aire de Broca et aire de Wernicke). Chaque région a pour tâche une activité linguistique bien déterminée (produire, organiser des énoncés, déchiffrer, comprendre, etc.).

Madeleine Rolle-Boumlic[96] précise que l'hémisphère gauche traite l'information de façon séquentielle tandis que l'hémisphère droit traite toute l'information de façon globale. Puisque, c'est au niveau de l'hémisphère que se situent l'aire de Broca et l'aire de Wernicke, Rolle-Boumlic résume ses fonctions comme suit :

[95]www.univ-brest.fr/S_Commun/Biblio/ANATOMIE/Web_anat/Snc/Cerveau/Centres_du_langage.jpg (26.1.2009)

[96]Spécialiste de l'enseignement du français. Elle est secrétaire générale de la fédération internationale des professeurs de français. C'est dans un séminaire déroulé à Oran (11 et 12 mai 2003) portant sur les mécanismes cérébraux dans la traduction, que Rolle-Boumlic évoque le fonctionnement des deux hémisphères cérébraux.

La perception de la parole, le verbal, les activités de calcul, l'écriture, la parole, la catégorisation, la discrimination, la sélection et la compréhension sémantique. Cependant, nous signalons que les deux hémisphères fonctionnent en association, l'un après l'autre.

Comprendre les fonctionnements cérébraux chez un enfant normal nous permettra de comprendre, ultérieurement, les fonctionnements cérébraux chez l'enfant dyslexique. Toutefois, avoir des images du cerveau nous est difficile, voire impossible. Ceci s'explique par le manque de moyens et le refus des parents d'élèves à soumettre leurs enfants à l'I.R.M (imagerie par résonance magnétique). Pour cela, nous nous sommes penchés sur les différents travaux réalisés par des chercheurs dans le domaine de neurologie se rapportant à la lecture et à la dyslexie. Nous nous sommes basés, pour cela, surtout sur les travaux de Michel Habib, Gisèle Gilbert et Jean François Demonet.

Chez un sujet normal, Michel Habib précise que le cerveau est un organe unique dans sa forme et dans son organisation, il est complètement différent de tous les cerveaux des autres espèces animales. En outre, il évoque le problème de l'asymétrie qui est en relation avec la préférence manuelle : un gaucher utilise son hémisphère droit, quand il s'agit de langage, par contre, un droitier utilise son hémisphère gauche. Si nous comparons les deux populations (gauchers et droitiers), nous constatons qu'il y a plus de droitiers que de gauchers. Michel Habib voit que 70% de la population sont des droitiers et 30% sont des ambidextres et gauchers (5% de la population sont de vrais gauchers). Nous avons évoqué la latéralisation dans le but de voir si cette dernière a un rapport avec les difficultés du traitement du langage écrit chez l'enfant dyslexique.

Michel Habib (1997 :19-20) avance l'idée que *« la dyslexie est une maladie et la compare à la migraine, en disant que la première est fréquente chez les garçons et, que la deuxième est fréquente chez les filles […] la dyslexie est une particularité du cerveau »*. Toutefois, il est difficile d'admettre que la dyslexie est

causée seulement par un problème à ce niveau. Elle peut être le résultat d'une souffrance affective ou d'une défectuosité du milieu social.

Dans des difficultés de lecture, on parle souvent de défaillance neurologique, c'est-à-dire que ça fonctionne mal au niveau des connexions[97].

Avant de voir le rapport entre lecture et cerveau, nous tenterons de comprendre la relation entre langage et cerveau. Pour Michel Habib, le cerveau contient plusieurs régions, chacune a une fonction déterminée. D'autres recherches expérimentales démontrent une spécialisation très précoce de chaque hémisphère (l'hémisphère gauche se spécialise dans la production langagière et l'hémisphère droit qui se spécialise dans la compréhension du langage). On avance que l'enfant traite avec son hémisphère gauche les éléments acoustiques de la langue, et le perfectionnement de l'expression orale ne va faire que renforcer cette tendance à la latéralisation.

Selon A.Rey [98](1973 :128) *« l'évolution du langage est conditionnée par les développements sensoriel, moteur et affectif…dans le cerveau, les territoires nerveux en relation avec la motricité verbale, les motricités manuelles et oculaires voisinent avec les régions assurant les ultimes réceptions sensorielles ».*

Le schéma suivant montre les différentes zones responsables des activités de la lecture et de l'écriture.

[97]Les neurones révèlent la présence de très minces fibrilles qui doivent jouer un rôle essentiel dans le transport de l'influx nerveux.

[98]André Rey, arriération mentale et premiers exercices éducatifs, Editions Delachaux et Niestlé, 1973.

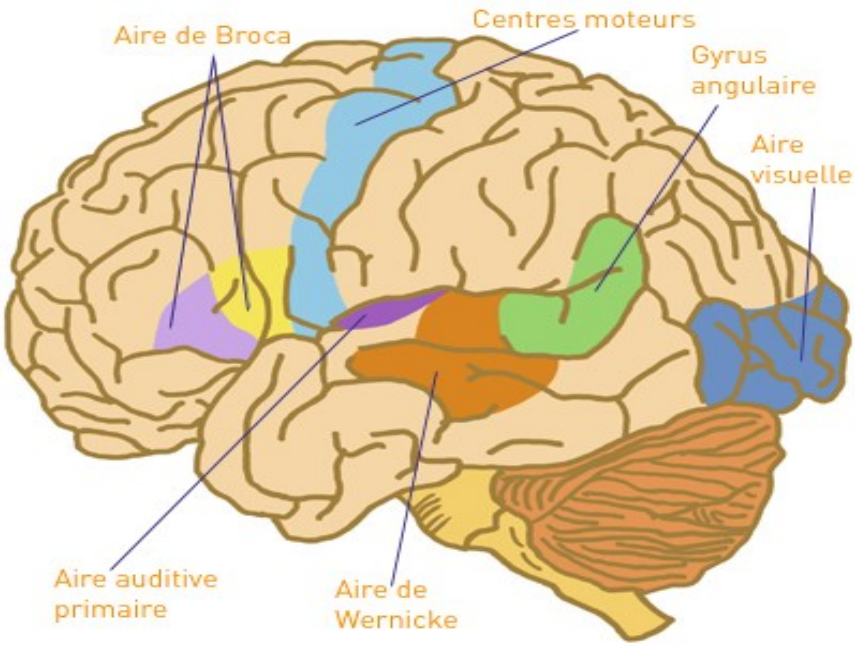



**Figure 5** : Les principales zones cérébrales impliquées dans le langage oral et écrit[99].

Le cerveau est le siège des opérations se rapportant au langage oral et écrit. Depuis les travaux de Broca et Wernicke, nous considérons l'hémisphère gauche comme le lieu privilégié des centres du langage. La lecture est l'une des activités langagières qui se rapporte au langage écrit et au langage oral. Nous la considérons comme une activité très complexe. Dans ce volet, nous citerons les différentes zones et localisations dans le cerveau responsables dans la mise en œuvre de la lecture. Aire de Broca : située dans le lobe frontal, responsable de la production langagière. On la considère comme le centre de la planification et de la production du langage. Elle est reliée à l'aire de Wernicke par le faisceau arqué. Les expériences menées par Broca ont montré que si l'aire de Broca est atteinte, le patient a des difficultés de production sans que sa compréhension soit atteinte. Jacques Paty (1990 :222) rappelle qu' *« un système d'encodage phonologique prend en compte les valeurs phoniques abstraites fondamentales : les phonèmes. Ce système cérébral construit et assemble entre eux les phonèmes. C'est le fait du cortex frontal postéro-inférieur (aire de Broca). »*

[99]www.espace-sciences.org/jsp/fiche_article.jsp (le 26.1.2009)

-Aire de Wernicke : Située dans le lobe occipital près de l'aire de la vision. C'est la zone responsable dans la compréhension du langage. L'individu atteint d'une lésion au niveau de cette zone ne parvient pas à comprendre ce que les autres produisent avec une abondance et une fluidité dans son langage parlé.

-Aire de la vision : par l'intermédiaire de l'œil, vous pouvez lire ce que nous sommes entrain d'écrire. L'œil transmet les informations à la rétine puis vers l'aire visuelle au niveau du lobe occipital (voir figure 5 page précédente). Un mauvais fonctionnement de l'œil ou du cerveau peut perturber l'analyse des informations. L'information visuelle est aussi traitée par d'autres aires cérébrales. Mazaux et Guégan (1990 :219) citent les aires cérébrales impliquées dans le traitement du langage :

- Frontale inférieure : production de la parole,
- Temporale postérieure : audition du langage ;
- Frontale : activités de décision de parole, d'intention et d'organisation du discours,
- Et lobe pariétal : activités de synthèse.

-La lecture est, ainsi, une opération qui met en jeu un système visuel qui doit être entraîné à faire des discriminations entre les différentes formes écrites (alphabet, mots, phrases, etc.). Le rôle des yeux complète le rôle du système auditif.

-Aire de l'audition : Tous les sons perçus sont enregistrés au niveau cette aire. Nous ne pouvons produire que les sons que nous avons déjà entendus. Dès la naissance, l'enfant doit être soumis à un bain linguistique riche qu'il développera ensuite. Un sourd-muet ne peut pas lire puisqu'il n'a pas entendu les sons ou que son audition est défectueuse. Les sons perçus sont transmis par l'oreille vers des centres responsables dans l'analyse des sons.

-Aire supra marginale ou gyrus supra marginal gauche : à ce niveau se localise le stock phonologique.

-Aire angulaire : c'est à ce niveau que se réalisent les activités de synthèse. On le considère comme, à la fois zone de passage et zone d'association multimodale recevant aussi bien des informations auditives que visuelles et somesthésiques[100]. David Feldman (1990 :245) affirme que : *« ce secteur est au cortex parahippocampique où les informations entreraient dans la mémoire à long terme et dans l'ensemble du « vécu » auditif et visuel, tels que les codes appris du langage et de la lecto-écriture ».*

-Corps calleux : pour Michel Habib (1997 :75) : *« le corps calleux est la principale commissure inter hémisphérique, c'est-à-dire que la majorité des informations qui sont transmises d'un hémisphère à l'autre du cerveau le sont par l'intermédiaire de ces fibres. ».* Le corps calleux permet le contact entre les deux hémisphères, un mauvais contact pourrait entraîner des difficultés langagières, surtout, lors de la lecture.

-Neurones : elles sont les principales cellules du système nerveux constituant un véritable réseau de cellules reliées entre elles. Les recherches que nous avons faites évoquent un rôle important des neurones dans l'apprentissage de la lecture. Il faut savoir que notre cerveau contient un nombre bien déterminé de neurones (environ 100 milliards de neurones), une irrégularité dans le nombre pourrait être fatale. Prenons l'exemple des trisomiques 21, le chromosome surnuméraire a fait que toute la vie de ces sujets soit bouleversé : un troisième chromosome installé, par accident génétique, au niveau de la 21ème paire a fait que ces sujets ne soient pas comme nous, ils présentent un retard sur tous les plans.

[100] La somesthésie désigne un ensemble de différentes sensations conscientes éveillées par la stimulation des tissus du corps , sensations qui ne sont ni visuelles ,ni auditives, ni gustatives, ni olfactives( pression, chaleur, douleur…)

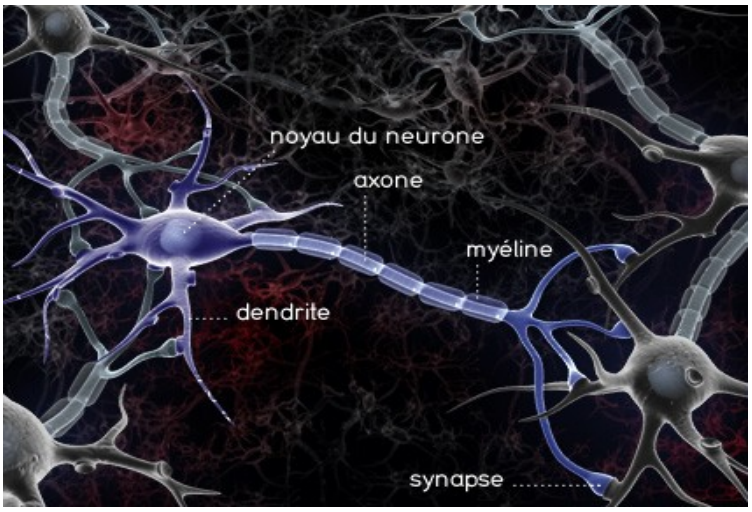



**Figure 6** : Schéma d'un neurone[101]. Les neurones ont pour principal rôle la transmission des messages nerveux, ils sont reliés par des synapses (10000 synapses par neurone).

Sachant que la lecture est une opération très complexe mettant en œuvre l'audition, la vision, la compréhension (pour chacune des opérations, on repère une zone relative à chaque modalité sensorielle : les zones pariétales pour la somesthésie, temporales pour l'audition, occipitales pour la vision). Ainsi, pendant la lecture, certains apprentis lecteurs trouvent des difficultés qui les privent d'apprendre, dans les normes, la lecture. Ses difficultés sont d'ordre visuel ou auditif. Dans la seconde partie, nos verrons que les enfants dyslexiques ne sont pas atteints d'une anomalie dans l'articulation des phonèmes, au contraire, les dyslexiques réalisent correctement la quasi-totalité des sons. Leurs organes sont anatomiquement normaux. Néanmoins, quelques chercheurs avancent qu'ils ont un désordre dans la distribution de neurones du cortex cérébral ou qu'ils ont un excès de neurones dans le cerveau. Comment fonctionne le cerveau lors de l'apprentissage des langues étrangères ? Comme nous l'avons déjà signalé, le cerveau est apte à apprendre tout, il suffit de le faire travailler.

Une autre science, s'appelant neurodidactique, regroupant deux disciplines : la didactique et la neurophysiologie du langage, vise l'objectif de déterminer les

[101]http://www.cite-sciences.fr (consulté le 28.1.2014)

activités d'enseignement/apprentissage qui permettent une exploitation optimale de toutes les facultés mentales. Cette science nouvellement créée, tente de déterminer les activités d'enseignement/apprentissage qui permettent une exploitation optimale de toutes les facultés mentales. En outre, la neurodidactique vise à aider les enseignants à développer de nouvelles mesures et techniques pour remédier aux difficultés enregistrées chez les élèves en difficultés, sachant que le taux d'échec est toujours important. Les dyslexiques sont considérés comme élèves en échec.

Cependant, l'enseignant reste la seule personne pouvant adapter des mesures propres à chaque enfant. Nous avons dit, d'emblée, que chaque enfant est différent de l'autre. Ainsi, nous ne pouvons pas tracer des pistes de remédiations globales.

D'autres disciplines, comme la psycholinguistique et la neurolinguistique, peuvent nous orienter à comprendre mieux le domaine de la lecture : ses normes et ses dysfonctionnements.

La psycholinguistique, selon Caron (1989 :240-241), *« est une science intermédiaire entre deux disciplines*[102] *distinctes- la linguistique et la psychologie cognitive-[…] La psycholinguistique peut fournir un lieu privilégié pour l'affinement des théories du traitement humain de l'information…elle doit prendre en compte l'organisation linguistique*[103] *préalable au traitement individuel* »

La psycholinguistique s'intéresse, généralement, à l'acquisition du langage chez l'enfant normal, en explique les différentes étapes du développement du langage (phonèmes, syllabes, mots, constructions grammaticales, etc.), et à la transition entre compréhension et production langagières. Ainsi, si cela est pris en charge par la psycholinguistique, les dysfonctionnements sont, en outre, pris en charge. La psycholinguistique se veut descriptive et remédiatrice à certaines difficultés dans le langage.

La dyslexie pourrait, ainsi, être traitée et prise en charge par la psycholinguistique, chose que nous tenterons de mettre en exergue dans les

[102] C'est ce qui fait son caractère interdisciplinaire.

[103] Pour Caron, la langue n'est ni simple objet extérieur, ni pure activité mentale, mais l'un et l'autre. La psycholinguistique tente de les traiter en même temps

prochains chapitres, puisque la lecture suppose l'intervention conjuguée de : l'habileté de reconnaissance des mots écrits et l'ensemble des activités cognitives et linguistiques qui permettent de comprendre la même information présentée sous forme parlée (Shatil et Share, 2003).

En évoquant le rôle de la psycholinguistique, nous nous sommes penché sur la motivation ; nous nous sommes posé la question suivante : la psycholinguistique, aurait-elle un rôle primordial dans l'apprentissage de la lecture ?

La motivation semble être de prime abord pendant l'apprentissage de la lecture à un enfant. Lebrun (1987 :401) précise que : « *l'apprentissage du langage par le jeune enfant mobilise plus de structures cérébrales que l'utilisation du langage par l'adulte. L'acquisition de connaissances verbales nouvelles demande peut être la participation de plus de circuits neuronaux que l'emploi de connaissances verbales acquises.* »

Ceci nous laisse penser à une prise en charge précoce, puisque c'est à ce moment que l'enfant aura plus de chance à apprendre.

Ainsi, un élève désintéressé aux activités de lecture ne doit pas se laisser sans motivation, puisque l'envie de lire est fortement liée à l'environnement et aux différentes stimulations. Ce qui nous amène à dire qu'il est primordial de voir qu'est ce qui pourrait intéresser l'enfant dans la lecture. L'enfant doit savoir que la lecture est une activité complexe, difficile mais le courage et les efforts continus la rendraient possible et facile.

De nombreuses recherches prouvent que, quel que soit le degré de la motivation, celle-ci est inefficace si le sujet en question ne possède pas des pré-requis lui permettant d'analyser et de comprendre les textes à lire.

Par ailleurs, si la lecture est une activité complexe qui s'apprend à l'école. L'entourage familial pourrait être une des premières raisons à entrer en contact direct avec le monde de l'écrit. Les parents peuvent donner plus d'envie à l'enfant s'ils lui répondent à toutes ses questions portant sur de écrits sur livres, tableaux, des feuilles...

Pour Caron (1983 :80), « *Lors de l'apprentissage de la lecture, l'identification d'un mot écrit passe par un « recodage » phonologique. Mais chez les lecteurs entraînés, la forme écrite peut être identifiée directement ».*

Quand Pavlov a réalisé son expérience consistant à voir le degré de stimulation chez un chien, il remarque que, par habitude, les chiens salivent rien qu'en entendant le son de la cloche, et lient ceci à la viande. L'expérience (cloche-viande-salivation) est répétée plusieurs fois pour que les chiens s'adaptent à ce phénomène : cloche=viande. La cloche, pour Pavlov, est un stimulus actif. Ainsi, si le chien salivait à la vue de la viande, la lecture chez l'enfant obéit à la loi du désir. Le désir est la tendance qu'éprouve l'individu envers quelque chose. Le désir de lire est très important au début. Les comptines ou les petites histoires que racontent les vieilles aux enfants développent chez l'enfant ce désir de se rapprocher lui-même des histoires par la lecture. L'enfant crée en soi un désir que seul il pourrait le sentir, en lisant et en comprenant toute l'histoire.

Pour Paulhac (2000 :65), « *La lecture n'est pas une association de réflexes végétatifs ou moteurs qu'il suffit de déclencher par un stimulus-signal, mais un apprentissage intellectuel, une élaboration cognitive, une connaissance. La différence se situe dans la persistance de l'apprentissage de la lecture. »*

Paulhac ajoute que « *la condition primordiale à l'apprentissage de la lecture est la motivation, l'intérêt, le désir, l'investissement affectif »*

L'enfant doit aimer les lettres qui l'entourent, il construit en lui ce désir de découvrir son entourage et se rapproche plus de l'écrit. Ainsi, il pourrait se comparer aux adultes, il ne leur demanderait plus ce que des mots écrits veulent dire. L'objectif de l'enfant serait d'atteindre une autonomie dans la lecture. L'activité qui l'effrayait avant ne l'est plus après.

A l'école, Foucaud (1990 :40) parle de deux formes d'écrit : l'écrit affiché et l'écrit dans les livres.

L'écrit doit être présent dans les classes : certaines affiches peuvent contenir des écrits, de l'alphabet. Cet écrit se présente tout à la fois comme élément

iconographique et comme élément à reconnaître du système linguistique. Cependant, apprendre la lecture par des écrits affichés, qui en réalité, se limitent à de simples mots ou lettres n'est pas suffisant à l'apprentissage de la lecture. Le livre peut être considéré comme l'outil principal de la lecture. L'enfant peut commencer à devenir sensible si le maître l'attire davantage vers la lecture : une lecture ennuyeuse peut tuer le plaisir de lecture chez l'enfant. Les enfants en difficultés doivent être plus motivés que d'autres. Un enfant qui ne sait pas lire ne sera pas toujours un mauvais lecteur. La prise en charge précoce et l'aide continuelle à surpasser les difficultés serait d'une importance majeure.

## 1.2- Évolution du langage chez l'enfant

### 1.2.1-Le langage oral chez l'enfant

Le langage s'élabore dès les premiers jours de la vie. Parler est une opération très complexe nécessitant la mise en œuvre de plusieurs organes. La non-maturation de ces organes fait que l'enfant ne parle pas comme l'adulte, ainsi, l'étape de la formation du langage oral demeure une étape très importante dans la vie de l'enfant. Elle commence avant la naissance même de l'enfant (vie intra-utérine). Des recherches récentes prouvent, que l'enfant est attentif aux sons de son entourage depuis qu'il est à l'état embryonnaire, ce qui lui permettrait par la suite de développer son langage oral. A ce propos, Boysson-Bardies (2003 :36) avance que : *« La capacité de parler est inscrite dans notre patrimoine génétique […] les expériences menées ces dernières années ont révélé l'existence chez les nouveau-nés, voire chez le fœtus, de capacités remarquables de perception, de catégorisation et de sélection des sons de parole ».*

Ce qui nous amène à dire que la capacité de produire des sons est un droit absolu pour tous les êtres humains. Ceux qui n'arrivent pas à le faire convenablement sont certainement atteints d'une lésion au niveau de l'une des aires du langage (aire de Broca ou aire de Wernicke), d'un trouble organique (audition, macroglossie, etc.), frappés par un accident génétique (cas des

trisomiques 21) ou victimes d'un handicap physique (surdité chez les sourds-muets).

Parmi les caractéristiques du langage, c'est qu'il est audio-oral : nous ne produisons que ce que nous entendons. Chez un enfant sans déficit sensoriel, le langage oral se développera d'une manière normale. M.Yaguello (1981 :78) cite *que «Tous les hommes naissent avec les mêmes capacités articulatoires. Tous sont capables de produire les sons les plus variés comme en témoigne les gazouillis des bébés. Le bébé est capable de produire les sons les plus bizarres, les plus étrangers à la langue de son entourage».*

Dans son ouvrage, l'acquisition du langage, Richelle Marc (1971 :52) affirme que : *« Le langage apparaît chez tous les enfants normaux dans des marges chronologiques très semblables, et les étapes de son développement présentent une très grande régularité ».*Beaucoup de spécialistes, et depuis longtemps, se sont, ainsi, intéressés au développement du langage oral chez l'enfant : linguistes, psychologues, neurologues et bien d'autres ont sacrifié leur temps à comprendre la multiplicité des phénomènes qui interviennent lorsque le langage s'organise. Les chercheurs dans le domaine du langage sont unanimes pour dire que le langage oral se développe d'une manière fascinante et rapide chez l'enfant, surtout en période linguistique. Au début, l'enfant reste passif devant le langage oral, il ne fait que stocker les sons et quelques mots et expressions de son entourage. Deux ans après, l'enfant commence à prononcer ses premiers mots et passe donc au langage actif quoiqu'il reste toujours incomplet : il coupe des mots, confond entre les sons, mais pour nous et pour les parents qui, depuis la naissance de leur enfant attendent avec une grande patience l'apparition de ses premiers mots, est un effort grandiose: voir leur enfant parler est la plus merveilleuse chose au monde, même

avec des maladresses. Nous retenons la transition suivante :

**Langage passif** **langage actif**

S'étend sur une période de 18 mois[104] ⟶ Commence à partir de 18 mois

Ainsi, le langage est d'une extrême importance. Comprendre le développement du langage oral et la conscience phonologique demeure très nécessaire dans notre recherche. Le bon développement du langage oral facilite le développement du système graphique. Nous verrons ultérieurement si cela est valable lorsqu'il s'agit de parler d'enfants dyslexiques qui, malgré le bon développement de leur langage parlé, n'arrivent pas à acquérir le langage écrit dans les délais opportuns.

Dans le développement du langage, les chercheurs voient l'existence de deux périodes importantes : une période prélinguistique (avant que les premiers mots n'apparaissent), et une période linguistique (apparition des premiers mots et phrases).

#### 1.2.1.1- Période prélinguistique

Elle dure de la naissance jusqu'à l'âge de dix huit mois. Elle est d'une grande importance du moment où l'enfant tente de construire son langage oral : ce dernier est soumis à entendre les mots qui l'entourent. Dans un début, l'enfant produit des sons que lui seul peut comprendre, prononce, plus tard, des syllabes doubles puis tente de construire ses premiers mots. Durant cette période, l'enfant devient très attentif aux mots de son entourage, néanmoins, il entend plus qu'il ne parle : C'est la période du langage passif. Ainsi, l'enfant demeure incapable de produire tous les sons, puisque son appareil phonatoire n'a pas encore atteint sa maturité, et que l'enfant reste incapable de contrôler ses organes phonatoires (voir schéma ci-dessous). Les sons produits sont en général, des consonnes comme [b], [d], [m], [R] et des voyelles comme [a].

Dès les premiers jours, l'enfant tente de sélectionner et stocker, dans un répertoire propre à lui, les sons de sa langue maternelle.

[104] A l'exception de quelques mots comme : non, oui, papa, Mama…

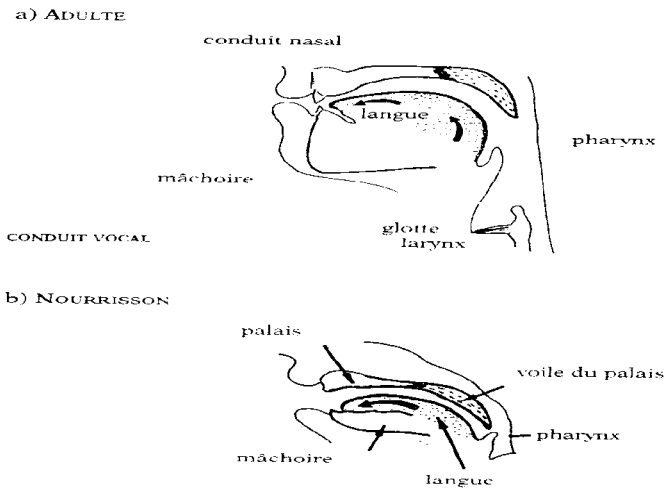



FIGURE 1 – a) Conduit vocal de l'adulte
b) Conduit vocal du nourrisson

**Figure 7:** Appareil phonatoire d'un bébé et d'un adulte.[105]

**Qu'est ce qui fait que le nourrisson ne parle pas** ?

Si nous essayons de voir de près le conduit vocal de l'adulte, nous remarquons que la présence d'un canal en forme d'un tube coudé ou d'un angle droit (forme absente chez le nourrisson) facilite la production des sons, en outre, l'enfant n'est pas en mesure de contrôler et coordonner les mouvements des différents organes de la phonation. Ainsi, nous pouvons dire qu'il y a un problème de motricité chez le nouveau –né. Autre différence, le pharynx de l'adulte est plus long que celui du nourrisson. Par ailleurs, dans l'ouvrage « usages du langage chez l'enfant », Danon

Boileau et al. (2002 :3), rappelle que *« le jeune enfant passe du concret des productions langagières qu'il entend à la (re)construction d'un système abstrait».*

Rondal et al. (1989 :29) nous résument les principaux aspects du développement prélinguistique dans le tableau suivant :

[105](Boysson-Bardies, B. (2005), *comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob, page 26)

| Aspects du développement pré linguistique | |
|---|---|
| Age | *1- Mise en place des mécanismes de base de la communication* |
| 6 premiers mois | - Cris et pleurs ;<br>- Peuvent déterminer apparition de l'adulte et donc satisfaction des besoins, réconfort, présence et contact ;<br>- Adulte : interlocuteur privilégié ;<br>- Valeur interpersonnelle et instrumentale de l'expression vocale : sert à la relation entre personnes et à valeur d'instrument pour agir sur autrui ;<br>- 4e ou 5e mois : enfant capable de suivre des yeux la direction du regard de l'adulte. Dès lors, milliers d'épisodes d'attention et d'observation conjointes couplés avec les verbalisations référentielles de l'adulte qui mettent l'enfant en mesure de saisir graduellement le rapport entre certaines verbalisations spécifiques et les personnes, objets et évènements familiers. |
| 7 à 12 mois | - On passe dans la relation interpersonnelle non verbale d'une modalité de requête, dominante précédemment, à une modalité d'échange et de réciprocité ;<br>- Divers jeux et routines apparaissent qui sont organisés selon un mode d'échange et de réciprocité (par exemple, donner et reprendre, venir et repartir, routines alimentaires, toilette, salutations, etc.) ;<br>- Saisie comportementale des rôles de mené, d'agi et corrélativement de meneur et d'agent, auxquels se superposent ceux de locuteur et de récepteur sur le plan vocal |

| | |
|---|---|
| | et verbal ;<br><br>- Les échanges vocaux s'organisent selon un principe de succession et de réciprocité. on parle de « proto-conversation », au sens où l'organisation conversationnelle avec prise de tours et évitement des prises de parole simultanée semble se mettre en place pour l'essentiel. |
| | *2- De l'expression globale et indifférenciée au babillage contrôlé et à un début de compréhension verbale* |
| 6 premiers mois | - Vers le 2e mois, identification possible par l'adulte familier des pleurs et des cris de l'enfant selon la raison qui les détermine : faim, douleur, inconfort ;<br><br>- Vers le 3e ou 4e mois, débuts du babillage (production de sons et non plus simplement pleurs, cris, renvois, etc.). Les sons de type vocalique sont les plus fréquents pendant longtemps et même les seuls au début. Mais l'activité vocale reste peu différenciée et il est vain de chercher à y reconnaître absolument des éléments phoniques de la langue parlée dans l'entourage. |
| 7 à 12 mois | - Apparition progressive dans le bail de l'enfant d'éléments de type consonantique avec blocage et puis relâchement du courant d'air expiratoire au niveau de la bouche et du nez ;<br><br>- Vers 8mois, combinaisons possibles de consonnes et de voyelles, le plus souvent dans l'ordre CV, mais VC également. Les effets obtenus ressemblent grossièrement aux syllabes du langage, réduplication des syllabes (par exemple, |

| | |
|---|---|
| | « bababa », « mamama ») ;<br>- Vers la fin de la première année, le babil de l'enfant gagne en clarté articulatoire ; vocalisations plus courtes et plus nombreuses ;<br>- Reproduction des contours intonatoires du langage entendu et répétition d'éléments vocaux du langage entendu ;<br>- Compréhension de certaines intonations et de certains mots et expressions verbales produites dans le contexte et avec l'accompagnement non verbal approprié (par exemple « viens », « tiens », « on va faire dodo », « papa », « maman », « non », etc.). |

**Tableau 2** : Développement du langage (Chez l'enfant (de 0 à 12 mois ).

Cette phase est très importante pour le développement du langage chez l'enfant).

Nous partageons l'idée de Jakobson, quand il a émis l'hypothèse, selon laquelle « *l'acquisition des phonèmes se fait généralement des plus contrastés aux moins contrastés* ». Pour lui, les phonèmes contrastés sont ceux qu'on retrouve dans toutes les langues, tandis que les moins contrastés tendent à être caractéristiques de langues particulières. Durant la période prélinguistique, l'enfant apprend les sons de son entourage : de ses parents, de ses frères et sœurs. Pour nous, c'est la période prélinguistique qui est à la plus grande importance puisqu'elle permet l'installation du langage utilisé plus tard. Au début, l'enfant commence à tester ses organes phonatoires en gazouillant et en babillant : bien sûr, au début, il le fait seulement pour jouer. Cependant, nous signalons que, durant cette étape déterminante, l'enfant demeure attentif à tous les sons produits autour de lui. Quelques mois plus tard, il passe des gazouillis et babillage à la production syllabique et à la compréhension de quelques mots ou expressions telles que : fais

dodo, voici papa, mange…Le langage passif demeure en avance par rapport au langage actif.

D'emblée l'enfant est capable d'apprendre tous les sons produits autour de lui. Cependant, plus il grandit, plus il perd la possibilité d'accéder à d'autres sons.

Durant cette période l'enfant n'apprend pas seulement des phonèmes, il tente d'exploiter l'intonation et le rythme de la parole pour découvrir les contours des mots.

Le cas de L'enfant algérien est exceptionnel : le dialecte algérien[106] regroupe les sons de l'arabe et du français, c'est-à-dire l'enfant commence par produire des phonèmes contrastés, c'est-à-dire des phonèmes produits par d'autres enfants dans d'autres langues, c'est le cas des occlusives (b et p), des voyelles (a, o), ce qui explique que tous les enfants peuvent produire mots de types CVCV : papapa, mamapa, dadada, etc. Cependant, chaque enfant développe d'autres phonèmes (moins contrastés), et ce, selon le milieu ou le bain dans lequel il évolue. Un enfant évoluant dans un bain linguistique (arabe algérien)[107] développe les phonèmes [x], [q], [h], que l'enfant d'une autre communauté linguistique ne peut pas développer : Si ces sons ne sont pas entendus, au début, l'enfant n'arrive pas, plus tard, à les développer ou du moins, il arrive difficilement à les produire. Par contre, l'enfant qui a évolué dans un milieu linguistique « hybride », et, c'est le cas de nos enfants, qui se trouvent imprégnés dans un bain linguistique très varié. C'est-à-dire, qu'en dialecte algérien, nous pouvons trouver des consonnes, que l'enfant trouvera plus tard, quand il apprendra, à l'école, la langue française. Il s'agit des phonèmes [p], [v] et [g]. Le dialecte algérien est un mélange de différentes langues (français, espagnol, turc, etc.), d'où la richesse phonétique chez l'enfant.

[106]Pour des raisons sociopolitiques et puisque la langue est considérée comme un héritage social, le dialecte algérien est un mélange de mots français (donc de sons français) et de mots arabes : emprunts phonologiques. Nous expliquerons ultérieurement les différences entre les deux systèmes l'arabe et le français.

[107]L'expression « arabe algérien » est employée pour attirer l'attention du lecteur, qu'il existe l'arabe tunisien et marocain. Les sons sont presque identiques mais le vocabulaire et l'intonation sont parfois différents d'un dialecte à autre.

Les travaux de De Boysson-Bardies (2003 :73-78), ont porté sur la recherche des variations qui pourraient être reliées à l'influence des langues maternelles. Pour cela, il compare entre les productions vocaliques chez des enfants appartenant à des communautés linguistiques différentes (Anglais, Français, Cantonais et Algériens). Il remarque que les productions sont les mêmes, jusqu'à l'âge de neuf mois. La variabilité n'apparaît que durant le dernier trimestre de la première année. Nous n'avons retenu que les différences enregistrées entre les enfants algériens (parlant l'arabe algérien) et les enfants français (région parisienne). Les Français ont plus de voyelles arrondies, les Algériens n'ont que trois voyelles dans leur système phonologique et les réalisations de ces voyelles sont surtout centrales. Toutefois, nous remarquons que les enfants algériens ayant évolué dans un bain phonétique très varié sembleraient plus aptes à apprendre le français, puisque tous les sons du français sont contenus dans la langue maternelle des enfants algériens.

#### 1.2.1.2- Période linguistique

Tous les enfants possèdent les mêmes chances de produire les mêmes sons. Cependant, l'acquisition de ses sons dépendra, d'une grande part, de la nature du bain linguistique : chez l'enfant, l'aptitude au langage se construit sous l'influence de ce qu'il entend. Selon Rey (1973 :131) *« La période linguistique peut commencer dès le neuvième mois. A ce stade, l'enfant se trouve capable d'améliorer son langage oral : il remplace ses cris, gestes et mimiques par des mots. »* Néanmoins, il demeure incapable de parler correctement, il confond des phonèmes, les remplace par d'autres ou les enlève complètement. À ce stade, certains phonèmes restent difficiles à émettre comme le cas du z, ch, k, etc.

Durant la période linguistique, le langage passif domine toujours le langage actif, cependant, il faut continuer de créer des stimuli pour l'enfant, une stimulation en permanence peut participer positivement à améliorer le langage oral chez l'enfant. Pour Richelle (1971 :102) « les renforcements linguistiques contribuent à maintenir un haut niveau d'activité verbale ». Il faut préciser,

néanmoins, que le renforcement doit être récurrent. En effet, dans le cas des enfants dyslexiques, il participe à corriger l'écart[108], puis, à maintenir la norme.

La période linguistique est marquée par la rapidité et la facilité dans l'apprentissage, De Boysson-Bardies (2003 :126) le confirme *:« La rapidité et la facilité avec lesquelles les enfants apprennent à parler est si remarquable qu'elles ne peuvent s'expliquer que par des aptitudes spécifiques inscrites dans leur code génétique. L'apprentissage se fait « tout seul » à partir de ces capacités et d'un immense intérêt pour le langage ».*

Pour Richelle (1971 :52), les premiers mots apparaissent vers la fin de la première année, vers 8 mois chez les enfants les plus précoces, à 20 mois chez les moins avancés. Rondal (1989 :28), ajoute que *« Au cours de la première année, le jeune enfant apprend de l'adulte et des autres enfants plus âgés qui font partie de son entourage, les mécanismes de base de la communication à un niveau préverbal. Il passe alors d'une forme globale d'expression et de communication à l'activité vocale ».*

Durant cette étape, l'enfant n'apprend pas seulement les sons de son entourage, il organise, cependant, les informations issues du lexique et de la syntaxe. Par ailleurs, il est très attentif aux différentes intonations.

En outre, ce que nous remarquons au cours de cette période, est que l'enfant produit des mots qui véhiculent un sens, ce que les linguistes appellent mot-phrase. L'enfant produit « pied » pour dire qu'il veut jouer au ballon, que son frère est entrain de jouer au ballon ou qu'il demande à son frère de jouer au ballon. Pour lui, le langage accompagne l'action.

En ce qui concerne le vocabulaire, Yaguello (1988 :153) mentionne que le bagage lexical de l'enfant se présente ainsi :

- A trois ans, l'enfant utilise 639 mots (dont 387 noms, 138 verbes, 30 adjectifs) ;
- A cinq ans, l'enfant utilise 1954 mots ;

[108]Ecart est opposé à norme. Dans notre cas, l'écart représente le trouble. Trouble= erreur+récurrence.

- A sept ans, l'enfant utilise 2903 mots.

Pour elle, l'enfant qui entre à l'école dispose d'à peu près 3000 mots.

Ce qui est à remarquer que le développement du vocabulaire se fait d'une façon rapide, dans deux ans l'enfant apprend quelques 1315 mots.

En ce qui concerne le développement phonologique, Rondal et al. (1989 :40) précise qu'il débute dès l'âge de trois ans. Cependant, il n'est terminé qu'après quatre ans. L'enfant continue de développer son langage oral et continue d'améliorer son articulation surtout pour les phonèmes délicats. Dans notre cas, les enfants ayant vécu dans un bain « phonologique » varié, articulent bien les sons empruntés du français

(comme [v], [g], [p])[109], il leur reste seulement quelques autres sons d'origine arabe comme ([q], [x], [th]) qui demeurent difficiles à produire.

Entre quatre et cinq an, nous pouvons dire que l'essentiel est acquis chez l'enfant. A partir de là, l'enfant commence à apprendre le système graphique ; certains commencent très tôt à le faire (à l'âge de 3 ans pour des doués). En réalité, c'est la curiosité des enfants entourés de mots qui éveille ces derniers et demandent à chaque fois un adulte pour leur dire ce que c'est. L'enfant est entouré d'écriture et de dessins.

Rondal et al (1989 :40) résument les principaux aspects du développement du langage jusqu'à 4 ans :

Reconnaissance de l'adulte comme interlocuteur privilégié

Etablissement d'un circuit de communication rudimentaire (largement para-verbal entre l'enfant et l'adulte.

D'une modalité de requête à une modalité d'échange.

[109] Durant la période linguistique un enfant algérien peut prononcer facilement vélo, garage, papa …

Exercice phonétique (babillage)

**1an**

Les premiers mots produits suivent à distance les premiers mots compris.

Augmentation quantitative et qualitative (traits sémantiques) du lexique.

Développement phonologique (première phase).

Les mots-phrases : expression des premières relations sémantiques.

**2ans** Les énoncés à plusieurs mots.

L'ontogenèse de la phrase : développement du syntagme nominal et du syntagme verbal.

Progrès dans le marquage formel des différents types de la phrase.

**3 ans** Développement phonologique : maîtrise progressive des sons plus complexes.

Aspect et temps.

Quantification, qualification.

Articles, pronoms.

4 ans Adverbes, prépositions. Pendant cette période, les parents doivent rester vigilants car pour que l'enfant réussisse dans ses lectures et écrits, il doit d'abord savoir parler et disposer d'un vocabulaire suffisant.

**Figure 8**: Aspects du développement du langage chez l'enfant

### 1.2.1.3- Compréhension de la seconde articulation

Dans son ouvrage, « éléments de linguistique générale », Martinet évoque la notion de la double articulation et cite l'importance de la deuxième articulation qui met en évidence le phonème. Cette unité qui est à la base du développement de

la conscience phonologique, de la construction langagière et de l'acquisition précoce de la lecture.

Pour certains chercheurs (Ramus, 2002; Snowling, 2000; Sprenger-Charolles & Colé, 2003) : « l'une des composantes essentielles de la lecture est l'apprentissage des liens existant entre les graphèmes (lettres ou groupes de lettres) et les phonèmes. L'hypothèse phonologique consiste à considérer que les enfants dyslexiques souffrent d'un déficit du système de représentation mentale et de traitement cognitif des sons de la parole, ce qui nuit à l'apprentissage des correspondances graphèmes/phonèmes et à leur manipulation en temps réel au cours de la lecture »

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons constaté que l'enfant a besoin d'un entraînement spécifique. Même après une année d'apprentissage de la lecture, certains enfants n'arrivent toujours pas à maîtriser les phonèmes. Ils substituent un graphème par un autre comme dans « vélo » qui devient « bélo » ou « félo » ; ils sautent un graphème comme dans le mot « arbre » qui sera lu « arbe ». Bien sûr, nous n'allons pas citer toutes les difficultés rencontrées par ces apprenants car d'autres en seront citées en détail dans la partie pratique.

Mais comment les enfants dyslexiques apprennent-ils les phonèmes d'une langue étrangère ?

Les enfants dyslexiques souffriraient d'un dysfonctionnement lors de la conversion graphème-phonème. Nous verrons ultérieurement que cela a un rapport direct avec la défaillance de la conscience phonologique.

Dans notre situation, nous avons remarqué que l'enfant dyslexique trouve énormément de difficultés à déchiffrer des mots qui sont souvent simples. Le problème réside dans l'impossibilité de maîtriser toutes les lettres de la langue française. Pour lui, les consonnes b et d ; q et p s'écrivent de la même façon. Les consonnes b et v ; k et g se prononcent de la même manière. Ainsi, plusieurs

difficultés empêchent l'enfant dyslexique de réaliser la conversion graphophonologique.

### 1.2.2-Conscience phonologique[110] et acquisition du système phonétique chez l'enfant

Après avoir découvert le monde extérieur à travers les sons, l'enfant tente d'organiser ces sons afin de les utiliser pour communiquer ou pour s'exprimer. Il passe ainsi d'un système phonétique à un système phonologique[111]. En parlant de lecture et de dyslexie, il nous semble primordial d'évoquer la notion de conscience phonologique.

Dans le but de répondre à la question : quel est le rapport entre le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture ? Nous réserverons cette partie à définir et expliquer la notion de conscience phonologique et son développement chez l'enfant normal, dans le but de comprendre, plus tard, son développement chez l'enfant dyslexique.

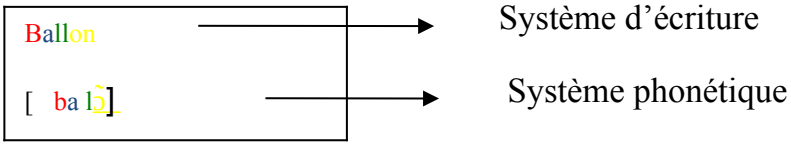
Rarement sont les travaux où la conscience phonologique est citée séparément de lecture. Selon de nombreuses études (Santerre et Chénier), la conscience phonologique serait un déterminant majeur dans l'acquisition précoce de la lecture et une des clés de la prévention des troubles de la lecture. Parler de dyslexie sans parler de lecture est, ainsi, insensé. Par transitivité, parler de conscience phonologique quand il s'agit de parler de dyslexie est une priorité puisque la lecture dépend du bon développement de la conscience phonologique. Ainsi, ne pas acquérir une bonne conscience phonologique risque de ne pas développer les mécanismes de la lecture chez l'enfant. Par ailleurs, la lecture fait jouer la double articulation phonème-graphème. Ainsi, évoquer la conscience phonologique nous fait penser à établir la relation qui existe entre phonème et graphème, entre parler et graphie, bref, entre ce qui est acquis et ce qui est appris. Nous avons expliqué

[110]Si certains auteurs font la distinction entre conscience phonologique et conscience phonémique, nous préférons n'utiliser que la première.

[111]La phonétique est la science des sons de la parole, la phonologie est la science des sons de la langue. La première s'intéresse à la face matérielle, la deuxième s'intéresse au fonctionnement de cette face matérielle dans la langue.

antérieurement que l'enfant passe du stade de développement de son langage oral au stade d'apprentissage du système écrit. Pour certains chercheurs, la conscience phonologique est avant tout une capacité verbale. Ainsi, nous ne pouvons construire notre langage sans phonèmes. D'après Martinet, les phonèmes représentent la deuxième articulation du langage : ce sont eux qui nous aideront par la suite à construire les mots. L'école américaine préfère employer l'expression : les unités segmentales[112]

Les phonèmes doivent correspondre à des graphèmes (CGP)[113] , c'est-à-dire l'enfant devrait en mesure d'établir la liaison oral/écrit. Au début de son acquisition du langage oral, il ne se montrait pas attentif à cette conversion phonème/graphème, il ne faisait attention qu'aux sons qui l'entouraient. A un certain âge (environs 3 ans), il serait en mesure de produire, sans difficulté, tous les phonèmes de sa langue maternelle. Une fois attentif et vigilant, l'enfant est curieux de connaître tout ce qui l'entoure. Il est entouré d'écrit, et, à chaque fois, il demande aux adultes ce que veut dire tel ou tel mot. Il passe, ainsi, du monde de l'oral au monde de l'écrit sans qu'il ne les dissocie. Une fois à l'école, l'enfant serait en mesure de lire quelques mots sans les apprendre par son maître.




D'autres chercheurs comme Jérémi Sauvage (2003), ont montré que le développement progressif du système phonologique passe obligatoirement par une prise de conscience. Elle ajoute que : *« La prise de conscience de la structure phonémique de la parole est essentielle dans le processus d'acquisition de la lecture parce qu'elle permet de mettre en place un système génératif de traduction de l'orthographe en phonologie ».*

[112]Segmental en opposition à suprasegmental (prosodie, par exemple)

[113] Correspondance graphème- phonème

La dyslexie est une difficulté qui peut résulter de problèmes de conscience phonologique. Nous avons vu utile donc de comprendre son développement.

À un âge très avancé, l'enfant commence à apprendre les premiers phonèmes de son entourage, il apprend à les combiner pour construire des syllabes, des monèmes puis des énoncés, selon les règles grammaticales qui régissent sa langue.

Qu'est ce qu'on entend par conscience phonologique ?

Conscience phonologique (en anglais phonological awareness) et lecture sont donc des opérations indissociables. Quand il s'agit d'évoquer la lecture et l'écriture, il est important de parler de la conscience phonologique. Selon Jérémi Sauvage (2003 :126) « *Il est difficile d'imaginer comment un enfant pré-lettré peut se représenter les sons de sa langue, sans utiliser de support graphique, c'est-à-dire une représentation sous forme d'image mentale des graphèmes du code écrit* »[114] . Il serait, ainsi, impossible de dissocier entre phonème et graphème quand il s'agit d'apprendre la lecture. Cette relation est comparable à celle existant entre signifiant et signifié ; Saussure parle du recto et du verso d'une même feuille pour nous dire que le lien entre les deux est systématique.

Quand il s'agit de parler de lecture, on ne doit pas parler seulement de conscience phonologique, l'enfant devrait, en outre, développer une conscience syllabique[115] et prosodique. Chaque langue est différente, d'un point de vue organisationnel, la notion de syllabe et de prosodie sont différentes en arabe (L2) par rapport au français (L3). Certains enfants n'arrivent pas lire en français, puisqu'ils n'arrivent pas à respecter la hauteur, le rythme et l'accent en français. Dans ce contexte, Jérémi Sauvage (2003 :127) ajoute : « *Une conscience des syllabes et une conscience des traits prosodiques peuvent précéder l'apprentissage de la lecture* ».

Pourquoi évoquer la conscience syllabique ? Plusieurs travaux (Rebecca Treiman) ont montré que l'apprentissage efficace doit passer par apprendre à

[114] Jérémi Sauvage, l'enfant et le langage « *une approche dynamique et développementale* », Ed. L'Harmattan, 2003

[115]Souvent l'analyse phonologique est plus compliquée que l'analyse syllabe, du moment où les syllabes sont généralement signalées au niveau acoustique par des variations d'intensité.

l'élève à lire en construisant chez lui une conscience syllabique, puisque la syllabe est la première unité d'articulation ou unité de base de l'articulation. La lecture, pour un enfant non francophone, pourrait poser problème, puisque le changement de réalisation est fréquent en langue française. Prenons l'exemple suivant : l'enfant qui commence par apprendre l'alphabet construit en lui une relation entre phonème et graphème. Cette relation poserait problème en situation réelle, la lettre 'c' change de prononciation selon son association avec 'a', 'e, 'o', 'i','y' ou 'e'…un autre cas, plus compliqué, celui de la combinaison de 'c' et 'h' qui, dans tous les cas ne donne pas ch de cheval mais peut créer 'k' dans écho.

Quant à Alégria et al. (1994 :105) : *« La prise de conscience de la structure phonémique de la parole est essentielle dans le processus d'acquisition de la lecture parce qu'elle permet de mettre en place un système génératif de traduction de l'orthographe en phonologie ».*

Il faut dire donc que cette phase de la vie des enfants serait déterminante pour l'apprentissage de la lecture. À un âge donné, l'enfant serait capable de procéder à la commutation ou à la permutation entre les phonèmes. Avec les 38 phonèmes (L3), il construirait un grand nombre d'énoncés. Ce type d'activité déclenche chez l'enfant une activité cognitive de compréhension.

Nous verrons ultérieurement(deuxième partie) que le déficit phonologique est massif chez les enfants dyslexiques et qu'il peut être associé à un déficit orthographique, (Charolles et Casalis: 1996), raison pour laquelle l'activité de lecture pose problème chez l'enfant qui n'arrive pas à faire une discrimination réelle entre les différents graphèmes. Rondal (1985 :27) distingue deux composantes dans le développement phonologique. La première correspond aux propriétés du système des sons à acquérir. La seconde concerne les relations entre les émissions de l'enfant. La conscience phonologique est ainsi une partie déterminante dans l'acquisition de la lecture, des enfants présentant un retard peuvent avoir de grandes difficultés à réussir dans leur scolarité. Il faut souligner qu'il existe des différences entre les enfants car certains sont aptes à lire dans des délais rapides, ces enfants ont bénéficié de facteurs socio-économiques favorables.

A ce propos Fluss et al.citent : « *La conscience phonologique est le meilleur prédicteur du niveau de lecture, mais son effet semble être modulé par les facteurs socio-économiques individuels et par des troubles comportementaux.* »[116]

Casalis (1995 :23) cite les expériences menées par Bradley en 1992. L'expérience a pour objectif de voir le rôle de l'apprentissage de l'analyse segmentale dans le développement des capacités en lecture chez des enfants ordinaires. Un premier groupe expérimental (groupe 1) reçoit un entraînement en analyse segmentale uniquement. Un second groupe expérimental (groupe 2) subit le même entraînement mais basé sur la manipulation de lettres, dont les auteurs ont donné la valeur phonique. Un troisième groupe reçoit un entraînement portant sur des compétences logico-mathématiques, ceci afin de voir si ce type d'entraînement pourrait améliorer la performance scolaire. Un dernier groupe contrôle ne reçoit aucun entraînement. Les résultats montrent que les groupes '1' et '2' obtiennent les meilleurs résultats. Mais les performances en lecture du groupe 1 sont meilleures que celles du groupe 2. Ces expériences aboutissent à déduire que l'apprentissage de la lecture paraît extrêmement lié à la conscience phonologique.

Ceci nous amène à dire que l'entraînement précoce sur l'analyse de la parole en unités segmentales peut donner de bons résultats quant à l'apprentissage de la lecture. En outre, ceci nous laisse penser à l'importance de l'entraînement, qui est sorte de stimulus, dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant en difficulté de lecture. (cf. troisième partie).

Nous disons que si l'enfant trouve énormément de difficultés à lire, c'est suite une négligence de la part des adultes, à ne pas s'intéresser à établir des activités pour augmenter la conscience du phonème[117], surtout avant de commencer la lecture[118].

[116]https://www.cairn.info/revue-developpements-2009-1-page-21.htm. Consulté le 14.4.2016

[117]Dans la troisième partie, nous proposerons des activités pouvant stimuler l'enfant à développer sa conscience phonologique, syllabique et prosodique.

[118]Notre cas est très délicat, l'enfant a déjà développé une conscience phonologique dans une langue puis passe à une deuxième langue représentant beaucoup de différences.

Chez l'enfant dyslexique, identifier des phonèmes nous paraît très difficile et la mémorisation des phonèmes n'est pas toujours évidente, ce qui laisse la réalisation de la conversion graphophonologique difficile, voire impossible.

Ce qui pose problème chez l'enfant dyslexique, c'est que la correspondance phonème/graphème semble être plus facile en langue arabe, puisque dans tous les mots, tous les graphèmes sont prononcés et qu'il n'existe, presque, aucune irrégularité (exception pour le [t] fermé). Contrairement à la langue française, certains mots présentent des irrégularités, et l'enfant doit être très vigilant à sa production orale (au cours de sa lecture) : quand doit-on prononcer un graphème et quand on ne doit pas le prononcer ?

Prenons les exemples suivants :

En arabe, je dis « الكرة » (le ballon) ou « كرة » (ballon sans déterminant), sans prononcer le « ة » final, mais ceci est une exception en langue arabe.

En français, le « oi » de oignon est prononcé /o/ et non /wa/ comme dans oie /wa/. D'autres exemples peuvent renforcer les difficultés par ses individus quant aux mots irréguliers.

Femme [fam] contrairement à lemme [lem], écho [eko] contrairement à choix [swa], tabac [taba] par opposition à bac [bak], dos [do] par rapport à os [os].

Nous pouvons ajouter à cette liste, d'autres mots irréguliers pouvant présenter des difficultés : monsieur, mademoiselle,

Nous disons ainsi que la connaissance des relations entre unités orales et unités graphiques serait efficace à chaque fois que l'élève passe à l'acte de lire.

D'autres difficultés peuvent apparaître chez les apprenti-lecteurs surtout en ce qui concerne les phonèmes tardivement installés ou des phonèmes présentant des ressemblances.

En arabe, les phonèmes tardivement apparus sont : ص،ذ،ظ،خ،ق،ح

En français, les consonnes postérieures comme /k/, /g/, / ʃ / et / ʒ / sont acquises en retard par rapport aux consonnes antérieures /t/, /d/, /f/et/v/. Quant aux voyelles, nous remarquons que celles qui sont orales apparaissent les premières par rapport aux voyelles nasales. Aimard (1982 :37) voit que l'acquisition du système phonétique par l'enfant se fait selon des priorités et cite que Jakobson a donné l'ordre suivant :

- Le vocalisme débute par les voyelles ouvertes, le /a/ de papa ;
- Le consonantisme par une occlusive antérieure, une bilabiale : /b/, /p/.
- Les occlusives apparaissent avant les constrictives.
- La consonne liquide /l/ apparaît avant /R/.

Ce décalage d'apparition entraîne, chez l'enfant, quelques substitutions involontaires. L'enfant arrive, à travers le temps, à les corriger. Pour le cas des enfants dyslexiques, quelques phonèmes proches sur l'aspect phonologique tentent de poser problème. Cas du /p/ et /b/, /f/ et /v/, /s/ et / ʃ /, /z/ et/ ʒ/, etc. On pourrait dire que la conscience phonologique mène l'apprenti-lecteur à lire et à apprendre les mécanismes de la lecture. A ce sujet, Alegria, Pignot et Morais (1982 :148) ont observé que les enfants suivant une méthode phonétique étaient meilleurs que les enfants suivant une méthode globale dans une tâche d'inversion des phonèmes d'un mot ou d'un non-mot composé d'une seule syllabe et de deux phonèmes. Ceci s'explique vraisemblablement par le fait que les méthodes phonétiques attirent davantage l'attention sur les sons du langage que ne le font pas les méthodes globales. Toutefois, cela, n'est pas toujours vrai. Dans la troisième partie, nous montrerons que certains enfants font la différence entre les différents phonèmes, ils arrivent ainsi à les lire, sans qu'ils soient de bons lecteurs. Ainsi, l'acquisition d'une conscience phonologique est une condition nécessaire à la lecture mais non suffisante. Pour former de bons lecteurs, certains spécialistes ont pensé à évoquer d'autres consciences à développer : il s'agit de la conscience syllabique et la conscience prosodique.

A la conscience phonologique, s'ajoute alors la conscience syllabique. Pour Jérémi Sauvage (2003 :127), « une conscience des syllabes et une conscience des traits prosodiques peuvent précéder l'apprentissage de la lecture »[119].

Si la conscience phonologique ne se développe pas normalement, l'accès aux autres unités suprasegmentales (prosodèmes et syllabes) pourrait, aussi, être difficile.

En langue arabe, on parle plus de lettres (ḥourouf)[120] que de syllabes. La notion de syllabe est différente à l'écrit de la notion de syllabe en français. En langue arabe, on utilise souvent des consonnes accompagnées de signes en haut ou en bas appelés mouvements : dama, soukoun , fat'ha et kasra.[121]

En français, le noyau de la syllabe est la voyelle, nous pouvons citer cinq voyelles graphiques et seize voyelles phonétiques.

| Syllabe en français | Syllabe en arabe |
|---|---|
| /KaRtabl/<br>S1S2<br>L'exemple de/o / (eau) montre que la syllabe peut être égale à une voyelle. | شجرة<br>S4 S3S2S1<br>Ce mot contient quatre syllabes marquées par des mouvements sur les quatre consonnes. |

Caron (1989 :80) parle de « recodage phonologique » quand il traite le problème de la lecture en évoquant ainsi la présence d'un double accès : visuel et

[119] Idem, page 127

[120]En arabe "ḥourouf" est le pluriel de "ḥarf" et qui veut dire lettre.

[121] Fet'ha( similaire à 'a' ou 'e'), dama( similaire à 'o' ou 'ou') et kasra( similaire à 'i' ou'é').

phonologique. Pour lui, « le recodage phonologique jouerait un rôle soit pour le stockage momentané en mémoire de travail, soit lorsque le matériel est difficile ou peu familier».

Pour conclure, nous dirons que l'apprentissage de la lecture est une opération plus complexe que nous l'avons pensé, certains enfants n'arrivent pas à lire convenablement suite à une négligence de la part des adultes à installer, à l'avance, la conscience phonologique, syllabique et prosodique. Pour cela, entraîner l'enfant dyslexique à ce type d'activité pourrait améliorer ses capacités dans la lecture (voir troisième partie).

**Lire dans une langue étrangère nécessite ⟹ conscience phonologique+conscience syllabique+conscience prosodique.**

Apprendre à lire dans une langue étrangère est complexe. Certains enfants apprennent la lecture à un âge précoce et arriverons en un temps record à lire. Toutefois, leur lecture semble être défectueuse puisque la prosodie n'est pas respectée. Pour cela, nous dirons que la lecture nécessite la maîtrise des facteurs prosodiques, outre le déchiffrement et le sens.

### 1.2.3- Langage parlé versus langage écrit

#### 1.2.3.1- Relation son, phonème et graphème

Comment se développe la relation entre son, phonème et graphème chez l'enfant ?

Les trois concepts sont à la base de la lecture. Bien qu'on privilégie l'oral, on ne peut pas s'en passer de l'écrit, c'est une partie en nous. Cependant, il est évident que l'oral soit installé à l'avance par rapport à l'écrit, puisqu'on le considère comme support à ce dernier.

Parler et écrire renvoient aux fonctions du langage. Martinet, au début, évoque la notion de double articulation qui fait appel à : une articulation d'ordre sémantique faisant appel à une articulation d'ordre phonologique (les formes

construites peuvent avoir une forme phonique ou une forme graphique). Ces unités minimales peuvent participer à la construction des énoncés oraux ou écrits.

Dès sa naissance, l'enfant est soumis à un bain linguistique, il entend, autour de lui, un amalgame de sons, il commence, ensuite, à imiter les personnes qui l'entourent afin de développer et utiliser ces sons dans des situations de communication. Une chose est sûre, à un âge précis, l'enfant serait en mesure de produire tous les sons entendus qu'il tenterait d'utiliser dans sa langue maternelle : il passe, ainsi, du son au phonème. L'enfant en question développe, dans sa langue maternelle (L1), les sons de deux langues, qu'il aurait, ensuite, l'occasion d'apprendre à l'école (L2 puis L3)[122]. Par ailleurs, lorsqu'il se voit entouré de graphèmes, il sait, d'emblée, l'existence d'un rapport entre phonème et graphème : si le mot est écrit, c'est pour être prononcé. Cela, montre que l'enfant commence à développer ses capacités discriminatoires. Il comprendra que les différences de son équivalent à une différence au niveau des graphèmes. Cette opération semble être difficile puisque l'enfant serait dans la mesure de donner à chaque son un graphème. Cependant, d'autres difficultés font face à l'enfant, dans la langue L2, tout ce qui s'écrit se prononce et vis-versa. En langue étrangère (L3), certains sons peuvent correspondre à plusieurs graphèmes :

$$\text{Son} = \sum^{123} \text{graphèmes}$$

Soit le son [o], il peut s'écrire : eau ou haut. Si le mot 'phare' contient 5 graphèmes, il ne contiendra que 3 sons ou phones : [far].

Ceci peut, ainsi, compliquer l'apprentissage, chez l'enfant dyslexique, d'une langue étrangère.

Les adultes, cependant, peuvent être utiles à répondre aux curiosités des enfants, à les motiver, et à leur expliquer ce type de difficultés.

Certains enfants ne rencontreront pas ces obstacles, puisqu'avant même d'entrer à l'école, ils sont en capacité de se familiariser avec quelques graphèmes ;

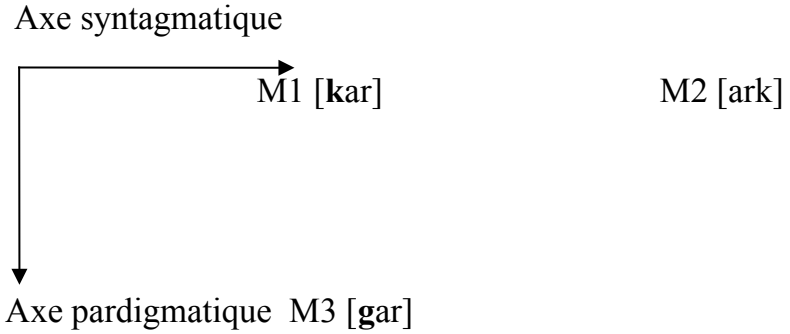
[122]Un décalage de deux années entre l'apprentissage de L1 et L2 (ce n'est qu'en troisième année primaire que l'enfant commence à apprendre le FLE).

[123]Prononcé "epsilon" et veut dire addition.

l'enfant, se trouvant entouré de mots écrits (sur des jouets ou sur des emballages, à la télévision), ne cesse de demander à sa mère ce qu'ils veulent dire. De cette façon[124], l'enfant mémorise, puis fait une correspondance entre phonème et graphème, et comprendra ainsi, que pour tout phonème, il existe un graphème simple ou complexe.

Le système graphique substitue donc un système phonique déjà acquis dans la langue maternelle de l'enfant, et quoique différent, on ne peut pas maîtriser un langage écrit sans avoir maîtriser un langage oral.

Pour le phonème, ce n'est que plus tard, à l'école, que l'enfant serait en mesure de comprendre le fonctionnement des sons dans sa langue puis dans les langues étrangères. Au début, l'opération de commutation[125] et de permutation se réalisaient machinalement. Il comprendra alors que, dans le mot car, se trouve la possibilité de substituer le son [k] par le son [g] pour obtenir [gar], ou de permuter, pour obtenir [ark].




On suppose que M1 est le résultat de la combinaison [k]+[a]+[R], quant à M2 constitue la permutation des constituants de M2, par contre M3 représente la substitution, sur l'axe paradigmatique, d'un élément par un autre. La richesse des langues est le résultat de ces opérations, tantôt sur l'axe paradigmatique tantôt sur l'axe syntagmatique.

Pour le cas des enfants arabophones, ces deux opérations sont réalisées dans sa langue maternelle (parlée) ou sa deuxième langue (écrite). Elles se font d'une

[124]La mémorisation des informations se fait, chez l'enfant, d'une manière fascinante qui nous laisse penser sur les capacités cognitives chez l'enfant à apprendre plus que l'adulte.

[125] Opération qui consiste à substituer un phonème par un autre, sur l'axe paradigmatique.

manière instinctive, l'enfant n'a pas besoin qu'on lui apprenne des combinaisons ou des substitutions, le développement de ces mécanismes nous laisse ainsi penser aux grandes capacités que possède l'enfant à développer ses capacités langagières. Les exemples ci-dessous montrent quelques opérations de substitution en langue maternelle (L1) ou en langue classique (L2) :

L1 : [mama] ماما et [baba] بابا : [m] est substitué par [b]

L2 : [**q**alam]قلم et [alam]علم (respectivement, en langue française, stylo et drapeau) : on enlève le phonème[q] de l'item « **q**alam » pour obtenir un deuxième item « alam ».

### 1.2.3.2- Rapport entre langage parlé et langage écrit

Le langage oral est le moyen de communication le plus pratique et le plus facile, il est spécifique à l'espèce humaine. Les hommes primitifs ont commencé par créer ce langage afin de bien représenter leurs pensées, ils ont voulu mettre en œuvre un moyen leur permettant de se distinguer des autres espèces, et d'avoir une économie dans le langage.

Les deux (parler et écriture) sont issus du langage, faculté purement humaine à produire des sons par un appareil vocal: c'est la racine ayant donné naissance à ces deux systèmes : l'oral, en premier lieu et l'écrit en deuxième lieu. Le langage oral est en priorité chronologique par rapport au langage écrit. L'homme a essayé d'organiser sa vie en instaurant un système d'écriture qui lui permettrait de sauvegarder la parole : *« les paroles s'envolent, les écrits restent ».*

Boysson-Bardies (2003 :9) déclare : « *l'écrit est arrivé tard dans l'histoire de l'humanité, le langage est né avec la parole […] l'écriture est née des centaines de milliers d'années après que les hommes ont commencé à parler …les êtres humains naissent avec l'instinct d'apprendre l'art du langage, mais l'écrit est un apprentissage scolaire».*

Dans le même contexte, Saussure (1955 :45) dit que : *« Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du*

*mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage».*

Certains chercheurs comme Wernicke et Lichteim considèrent la lecture comme un sous produit du langage oral[126]. L'enfant doit savoir parler pour pouvoir écrire. C'est-à-dire qu'il existe un lien étroit entre ce qui se dit et ce qui s'écrit. L'enfant devrait savoir, que maîtriser son langage oral entraînerait la maîtrise du langage écrit. Gilbert Gisèle (1998 :10) avance que *« nous sommes aussi bien faits pour parler que pour écrire […] l'écrit est dans l'oral. »*

Nous avons constaté que certains enfants, au cours de leur apprentissage de l'écriture, lisent à travers les images. Ils n'ont aucun intérêt aux mots écrits, ce n'est que par la suite que l'enfant découvre les graphèmes et tente de lire sans qu'il ne s'attache aux images.

Pour Camino (1990 :49) et Sublet Françoise (1990 :143), nous comprenons que l'écrit est un code de transcription de l'oral.

Si le langage parlé est mal construit, le langage écrit serait de même. Ainsi, le contact des adultes avec les enfants est d'une grande importance. L'enfant ne peut parler que s'il est bien entouré. Plus le vocabulaire des adultes est riche plus les productions de l'enfant seront bonnes. En outre, la maîtrise du langage parlé peut avoir des conséquences positives sur l'apprentissage de la lecture. Certains enfants n'ayant pas vécu le contact direct avec les adultes (parler à l'enfant et non autour de l'enfant), trouvent d'immenses difficultés à développer leur langage parlé.

Comment l'enfant passe de du langage oral à l'apprentissage de l'écrit ?

L'écriture est une technique qui n'est pas innée, elle est inventée par l'homme. Il ya des milliers d'années, les humains ont commencé à écrire au

[126] http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.martin_c&part=101681( consulté le 23.12.2016)

moment où le langage parlé a existé des milliers d'années avant. Evoquer la lecture ne va pas sans évoquer l'écrit. Pour lire, l'écrit doit être présent, sinon, il y a échec de l'opération. Pour comprendre les anomalies de lecture chez l'enfant dyslexique, nous expliquerons, dans cette sous-partie le passage du langage oral au langage écrit.

À l'âge de six ans, l'enfant passe d'un système audio-oral à un système visuo-graphique[127]. Comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant a acquis un langage oral et serait en mesure d'apprendre un système graphique : l'écriture est un apprentissage scolaire, quelques enfants le font même avant d'aller à l'école, leurs parents les stimulent pour pouvoir les préparer à être mieux placés par rapport à d'autres qui n'ont pas eu la chance de le faire avant.

Pour passer de l'oral à l'écrit, l'enfant doit, au début, entendre, ensuite, produire ces sons. Quand il sera à l'école, il visualise des mots, les apprend, en mettant une relation entre sons et graphèmes pour arriver, enfin, au stade de la lecture.

Nous pouvons schématiser ceci de la façon suivante :

**Phase d'acquisition** : période préscolaire

- Audition et stockage des sons ⟶ langage passif

- Production des sons ⟶ langage actif

**Phase d'apprentissage** : période scolaire

-correspondance entre sons acquis et graphèmes en apprentissage.

-pour chaque son, au moins un graphème peut en correspondre.

Phase de lecture :

- L'enfant serait en capacité de lire pour dégager un sens.

Mazaux et Guégan (1990 :220) proposent, pour mettre le lien entre sons et graphèmes, un modèle à quatre activités :

- Une entrée auditive : la compréhension orale ;

[127] Pour certains enfants, ils acquièrent le système graphique avant même d'être à l'école.

- Une sortie orale : l'expression orale ;
- Une entrée visuelle : la lecture ;
- Une sortie écrite : l'écriture.

Chez l'enfant dyslexique, aucun signe ne fait savoir que cet enfant ne trouverait des difficultés par la suite. Les recherches montrent que l'enfant est dynamique, parle bien et son intelligence est normale. Ce qui éloigne, pour une majorité de parents, la présence d'un trouble langagier.

Pour l'enfant, l'apprentissage lui semble être très difficile, puisque pour lui l'acquisition de l'oral ne lui a demandé de ne faire aucun effort.

L'écrit n'est pas un dessin : l'enfant sait bien que ce qu'il voit dans les boîtes de médicaments, ou dans les emballages des jouets ne sont pas de simples dessins ce sont des symboles bien distincts. Certes, l'enfant, tout en étant petit, commençait par dessiner des traits, il prenait le stylo ou crayon, pour le diriger, sur une feuille, dans tous les sens.

Une telle activité permettrait à l'enfant de mettre en synchronisation les mouvements de sa main et de ses yeux.

Selon Chauveau (1990 : 24), « *L'acte de lire serait le produit de processus primaires et de processus supérieur* ». Les processus primaires, pour lui, sont : la mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, le déchiffrage partiel d'un mot et la reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots ; les processus supérieurs comportent l'intelligence de la langue, les prédictions syntaxico-sémantiques et le recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier.

L'acquisition de la langue écrite est extrêmement liée à la conscience phonologique. La conscience phonologique est la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et les manipuler de façon opérationnelle.

Pendant l'apprentissage de l'écriture, l'enfant serait capable de comprendre qu'il existe une différence entre l'oral et l'écrit. S'il trouve plus de liberté à l'oral, à l'écrit, il est obligé de respecter les règles de la langue qu'il est entrain d'apprendre.

Pour finir, nous dirons que le langage est la faculté propre à l'espèce humaine qui grâce à lui peuvent se développer d'autres facultés telles que l'écriture et la lecture.

À l'école, pour accéder à l'écrit, l'enfant a besoin de maîtriser l'oral puis de développer sa conscience phonologique lui permettant de lire un nombre illimité de mots et de phrases. Il pourra ainsi convertir tous les sons de sa langue parlée en lettres. Cependant, l'apprentissage de l'écrit se réalise difficilement pour des sujets qui ont des difficultés à l'oral. Pour le cas des enfants dyslexiques, maîtriser l'écrit semble être une tâche difficile, ce qui lui poserait des difficultés de lecture qui pourraient l'empêcher de mener une scolarité normale. La tâche serait plus compliquée surtout quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère.

Dans le chapitre qui suit, nous tenterons de voir l'apprentissage de la lecture à l'école et quelles sont les différentes contraintes et difficultés de réussir cette tâche.

## Chapitre 2 : Apprentissage de la lecture chez l'enfant

### 2.1- Qu'est ce que la lecture ?

En sciences du langage, les recherches sur la lecture ne sont pas très nombreuses. Toutefois, ce sont les pédagogues et les psychologues qui ont réalisé plus de travaux dans ce domaine.

Quelques soient les apprentissages que nous désirons faire, le passage par la voie de la lecture est obligatoire. Lire est un acte qui fait partie de notre vie quotidienne, semblable à celui de marcher ou de respirer. Nous lisons partout et tous les jours : lire un mode d'emploi pour comprendre l'usage d'un produit, lire un message ou le nom de quelqu'un sur notre téléphone portable ou lire une facture, bref, nous sommes entourés de mots écrits , et nous sommes forcés d'en connaître les significations. La lecture est, ainsi, à la base de toute autre activité : à l'école, à la maison et dans notre société nous avons besoin de lire.

Une fois à l'âge de la scolarisation, la lecture devient un droit pour chacun de nos enfants, elle est l'activité complexe qui nécessite la mise en jeu de plusieurs éléments comme les yeux, le cortex cérébral et les zones de réception. Lire est avant tout une opération mettant en jeu plusieurs organes, des yeux jusqu'aux lèvres. Pour Jean Michel Mazaux et Jacqueline Guégan (1990 : 219), *« La lecture est une activité psycho-sensorielle complexe qui vise à donner du sens à un ensemble de signes graphiques recueillis».*

La lecture nous met en relation avec ce que nous avons appris, elle nous permet de vérifier notre capacité à lire. Pour Tinker (1962:13*), « la lecture implique la reconnaissance des symboles imprimés ou écrits que sont les stimuli rappelant les significations apprises par l'expérience vécue, et la construction de nouvelles significations à travers la manipulation de concepts appartenant déjà au lecteur. Le sens qui en découle devient, en accord avec les intentions du lecteur, processus de pensée. Cette organisation mène à une modification de la pensée*

*et/ou du comportement, ou bien à nouveau comportement qui prend sa place dans le développement personnel ou social ».*

Cohen et Mauffrey (1983 :58) font le point sur le processus dans le domaine de la lecture et pour cela, ils comparent entre l'ancienne et la nouvelle conception [128](voir les schémas ci-dessous).

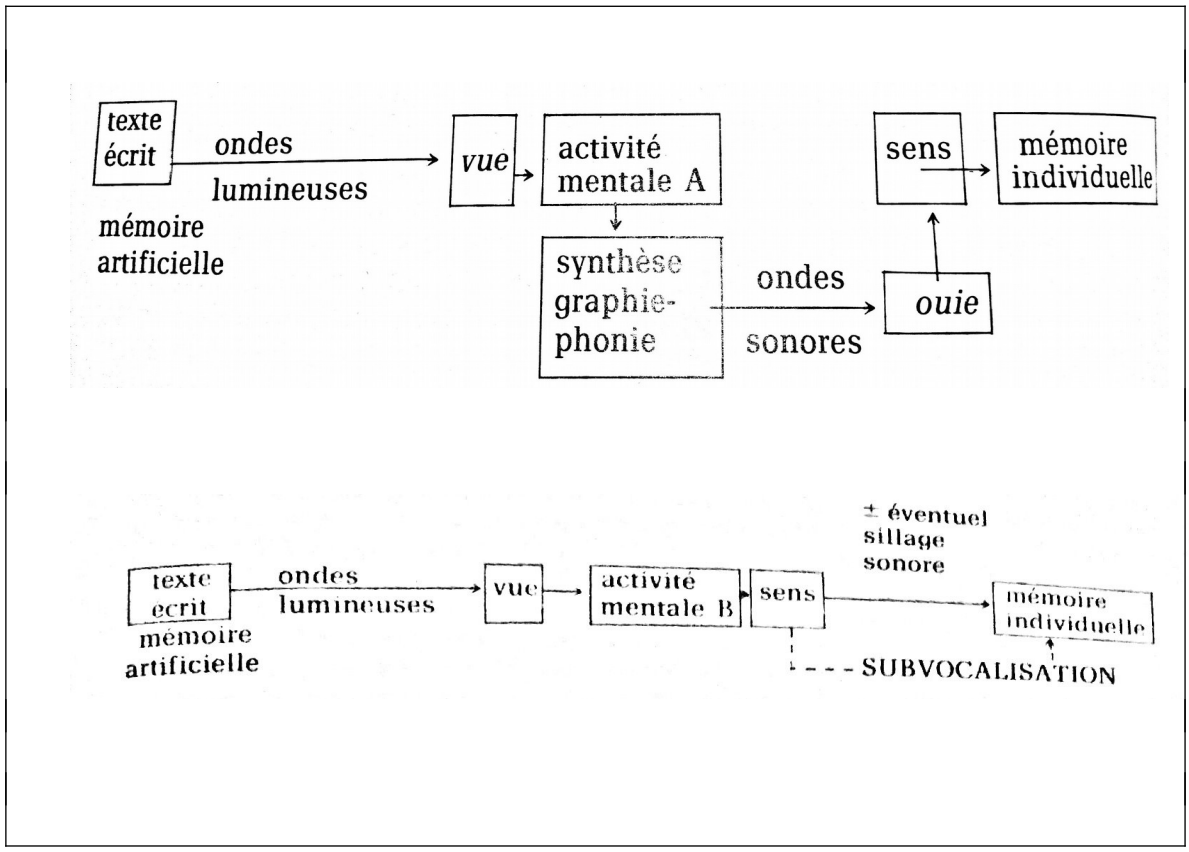



**Figure 9**: Processus de la lecture

La lecture fait appel à toutes les fonctions de communication. Le sujet utilise l'encodage pour pouvoir lire tout en passant par le décodage. Afin de trouver un sens, le normolecteur établit le lien entre les sons stockés dans sa mémoire et les graphèmes qui leur correspondent.

À la lecture, nous attachons plus d'importance, sans elle, l'apprentissage des langues étrangères serait un grand problème. Depuis sa rentrée à l'école, l'enfant commence par lire et apprendre les lettres de l'alphabet. Dans notre culture, dans notre religion, la lecture est d'une grande importance, nous citons, ainsi, le premier

[128]Cohen Isdey et Mauffrey Annick, Vers une nouvelle pédagogie de la lecture, Ed. Armand Colin, 1983, 223 pages

verset coranique révélé au prophète : « *Lis, car ton seigneur, le plus noble, c'est lui qui a enseigné par la plume, il a enseigné à l'homme ce qu'il ne savait pas ».*

Dans la société (algérienne), en arabe algérien (L1), on dit à l'enfant : « Lis bien » (qra mlih) au lieu de « étudie bien » (drouss mlih). Nous avons utilisé cet exemple pour montrer que la lecture est à la base des études, et si notre enfant lit bien, c'est qu'il est bien et il peut devenir quelqu'un de respecté dans la société.

Innombrables sont les études réalisées sur l'apprentissage de la lecture. Tinker et Cullough (1975 : 13) affirment que : *« La lecture implique la reconnaissance des symboles imprimés ou écrits que sont les stimuli rappelant les significations apprises par l'expérience vécue, et la construction de nouvelles significations à travers la manipulation de concepts appartenant déjà au lecteur. Le sens qui en découle devient, en accord avec les intentions du lecteur, processus de pensée. Cette organisation mène à une modification de la pensée et/ou du comportement, ou bien à nouveau comportement qui prend sa place dans le développement personnel ou social ».*

En psycholinguistique, on considère la lecture comme une activité qui consiste à utiliser ce qui se trouve en mémoire pour pouvoir le concrétiser (transformer des signifiants en sons).

**2.2- Qu'est ce que savoir lire ?**

Savoir-lire est la possibilité de déchiffrer un texte dans des délais convenables. Nous disons que tel ou tel enfant sait lire, s'il arrive à respecter les normes de la lecture : déchiffrer, savoir articuler, dégager un sens, respecter la mélodie et le rythme (prosodie), dans un temps bien limité. Pour pouvoir comprendre ce que veut dire savoir lire, on se réfère à la citation de Mialaret (1966 :5), qui précise que :*« savoir lire, c'est être capable d'extraire la « moelle » contenue dans le message écrit, et, par là, participer à la vie intellectuelle de toute l'humanité ».*

Pour Foucaud (1990 :26) : *« Savoir lire : une capacité à déchiffrer un texte sans erreur et avec une rapidité dont l'appréciation est variable ».*

Sur un plan opposé, ne pas savoir lire désigne l'incapacité, chez l'apprenti lecteur, de convertir les graphèmes en phonèmes. Cette incapacité de lecture pourrait entraîner l'enfant à ne pas avoir confiance en soi, il échouerait chaque fois qu'on lui demande à lire. Il arrive souvent que l'enfant lise sans erreurs. L'opération prendrait plus de temps, l'enfant le fait doucement, puisque l'opération de déchiffrage est difficile. Nous nous posons la question, pourrions nous dire que cet enfant sait lire ?

a- **Déchiffrer**

La reconnaissance des lettres est une opération qui paraîtrait facile, cependant elle demeure très compliquée pour quelques-uns. L'enfant « bon déchiffreur » est celui qui serait capable de prononcer toutes les lettres dans toutes les positions : initiale, médiane et finale. Toutefois, nous dirons que déchiffrer n'est pas la simple action de transformer des graphèmes en sons.

L'exemple suivant nous montre quelques difficultés à prononcer quelques lettres quand elles changent de position.

Positions et prononciations du [t] et [g] :

- Trouble[trubl ], lecture[lɛktyR], fait[fɛ], insertion[ɛ̃sɛRsjɔ̃ ].
- Gare[gaR], obligatoire[obligatwaR], Montagne[mɔ̃taɲ], langage[lɑ̃gaʒ], longtemps[lɔ̃tɑ̃].

Le déchiffrement[129] est important mais il n'est pas suffisant à l'enfant pour accéder au sens. L'enfant doit montrer ses capacités à lire tout sans qu'il ne soit aidé par d'autres. Il serait en mesure de déchiffrer des mots nouveaux comportant des graphèmes complexes. Si l'enfant ne retient rien du déchiffrement, la lecture serait sans importance et les lectures deviendraient de plus en plus pénibles et ennuyeuses. Certains enfants qui déchiffrent tous seuls, en voulant comprendre des histoires ou des contes, auraient plus de possibilité à réussir dans leurs lectures. Proposer trop de textes à l'enfant pourrait, ainsi, l'ennuyer et le mettre dans un cercle où toutes les lectures seront vaines.

[129]Laurence Lentin emploie le mot « déchiffrage » au lieu de déchiffrement.

En déchiffrant, l'enfant doit retenir des règles qui l'aideraient par la suite à lire des textes plus difficiles. Il se construit tout seul des règles de syntaxe qui l'aideraient par la suite à produire des textes écrits.

Pour Bentolila(1979 :43) : *« Le déchiffreur n'atteint pas la reconstruction globale, parce que, ébloui par l'évidence du segmenté dans l'énoncé écrit, il est incapable de saisir les liens syntaxiques qui seuls peuvent le conduire à l'identification d'une réalité».* [130]

Ainsi, la lecture ne peut pas se limiter au simple déchiffrement bien que ce dernier soit la base de tout apprentissage. Le déchiffrement nous semble primordial à découvrir le monde de lecture, puisque sans lui, il nous serait impossible de dégager, d'un texte, une signification. Cependant déchiffrer des mots n'est pas suffisant à la compréhension d'un texte. Certains enfants arrivent identifier les mots dans des textes sans qu'ils ne puissent les comprendre. En outre, nous soulignons que l'identification des mots écrits diffère d'un enfant à un autre. Sachant qu'il s'agit d'une langue étrangère, certains enfants ont développé un automatisme dans l'identification des mots. Alégria, Leybaert et Mousty (1994 :111) ont donné à cette opération le nom de procédure d'assemblage phonologique qui semble être efficace, chez ces enfants, puisqu'ils déchiffrent rapidement les mots.

### b- **Dégager un sens**

La lecture ne consiste pas à identifier des mots, elle est, par ailleurs, un moyen de dégager un sens. En mathématiques, par exemple, si on lit sans comprendre le contenu d'un exercice, il nous serait impossible de trouver la solution. L'acte de lire est, ainsi, réalisé en deux étapes : déchiffrer, dans un premier temps, ensuite, comprendre. Décoder des graphèmes puis les transformer en sens n'est qu'un début dans une opération qui semble être très complexe. L'apprenti-lecteur doit

[130] Bentolila Alain, Apprentissage et Pratique de la lecture à l'école, Actes du colloque de Paris (13 et 14 juin 1979).

comprendre qu'il lit pour dégager un sens. Ce qui fait la différence entre lire et déchiffrer, c'est bien un sens que le lecteur tente de dégager du texte.

### c- **Savoir articuler**

En lecture à haute voix, il ne suffit pas seulement de déchiffrer ou de découvrir un sens, le petit lecteur est en obligation de montrer ses capacités d'articuler les différents sons, syllabes, mots ou phrases. L'opération est complexe et nécessite la mise en œuvre d'une centaine de muscles, en plus des régions cérébrales.

Il faut savoir que pour tout graphème simple ou complexe correspond un son. Le lecteur doit faire attention à l'articulation et aux irrégularités quand il s'agit de lire des mots. La langue française pose problème pour un non francophone notamment lorsqu'il s'agit de cas difficiles. Prenons l'exemple de la lettre « t ». Prise séparément, la lettre « t » se prononce [t]. Parfois, si elle est suivie de –ion ou –ie, la lettre « t » se prononce « s ». En langue arabe, toutes les lettres sont prononcées excepté la consonne finale [t] ة. Cependant, ce qui est avantageux est que l'enfant non francophone voulant apprendre le FLE, a déjà acquis tous les sons du français, puisque il les a prononcés dans sa langue maternelle.

L'enfant ne trouve donc aucune difficulté à articuler les sons du français. Nous disons donc, que pour pouvoir lire, il faut que l'enfant arrive à reproduire sans difficulté et sans erreur les sons déjà entendus.

### d- **Respecter la mélodie**

Entre parler et lire, la mélodie doit différer. La mélodie est, ce que nous percevons dans une phrase et qui nous donne une envie agréable à entendre. Souvent, l'enfant n'arrive pas à sélectionner une mélodie pour le texte qu'il lit. L'influence des langues (M1 et M2) le renvoie à ne pas respecter la mélodie de la langue cible (FLE).

### e- **Le rythme**

Le rythme linguistique est lié à l'accent. Il consiste dans la récurrence de groupes, de mesures, comprenant un nombre identique ou approximativement semblable de syllabes, dont les unes sont atones et la dernière accentuée. Il dépend du débit : plus on lit rapidement moins il y a d'accents et de pauses.

En lecture, rythme signifie une régularité dans l'émission verbale. Pour Gabrielle Konopczynski (1991 :333) l'enfant s'approprie d'abord un rythme de type universel avant d'acquérir la structuration accentuo-temporelle propre à sa langue maternelle. En lecture, l'enfant doit se familiariser avec une certaine régularité au moment où il effectue ses premières lectures. Nous considérons le rythme comme un processus naturel, et il est possible donc de l'utiliser dans d'autres langues. Le rythme apprend à l'apprenti-lecteur à maîtriser ses organes phonatoires et avoir une souplesse dans la production orale. Il doit veiller à ne lire ni trop vite ni trop lentement. En chiffres réels, l'enfant normal peut lire jusqu'à 400 mots par minute. Si on dépasse largement ce rythme, on pourrait supposer la présence de difficultés chez le lecteur.

**2.3- Processus de la lecture**

**a-Processus physiologique** : pour parler, il suffit d'entendre les sons qui nous entourent et pour lire, il faut voir. Nous pouvons dire ainsi que le processus physiologique est très lié à la perception. Certains chercheurs attachent beaucoup d'importance à la perception visuelle.

Coordination visuomotrice aide l'enfant à repérer facilement les mots écrits.

**-Acuité auditive** : joue un rôle important dans la mémorisation des sons qui seront utilisés en lecture. Un sourd-muet ne peut pas lire à haute voix puisqu'il n'a pas les sons. Une mauvaise acuité auditive pourrait, par exemple, provoquer des confusions chez l'enfant pendant les dictées. Il ne faut pas confondre entre fatigue, inattention et déficience auditive. Dans certaines situations, l'enfant n'arrive pas à écouter car il a faim ou il est fatigué ou il est attiré par autre chose. Le problème d'acuité auditive peut être l'une des causes de la dyslexie (cité par des spécialistes). En parlant des fonctions de l'ouïe, Feldman David (1990 :234) évoque trois choses essentielles : le traitement des informations reçues ; leur

stockage dans les mémoires à court, moyen et long terme ; leur acheminement vers la partie effectrice.

Par ailleurs, plus le son est bien perçu plus a production est optimale. Certains enfants n'arrivent pas à produire correctement quelques phonèmes pour la simple raison du dysfonctionnement au niveau de l'oreille.

-Acuité visuelle : Comme l'audition, la vision joue grand rôle dans le repérage des mots écrits, on ne peut pas lire si on ne voit pas. Les yeux permettent de transmettre le message au cerveau pour le déchiffrage.

b-**Processus mental** : en phase de lecture, le processus mental est très complexe. Ceci, met en œuvre. Habib (1997 :107) explique que *« l'apprentissage de la langue écrite utilise une propriété innée et particulièrement performante du cerveau lui permettant dans un premier temps d'apprendre et d'appliquer les règles de conversion de graphèmes en phonèmes (stade alphabétique)… d'apprendre à reconnaître les groupes de graphèmes formant les syllabes puis les mots sans avoir à en décoder la forme phonologique (stade orthographique) ».* Il ajoute que cesprocessus demandent : un effort conscient et soutenu, reposant sur l'activité des circuits cérébraux en charge du traitement phonologique des mots (stade alphabétique) ; l'extraction de manière de plus en plus performante de divers types d'informations visuelles à partir des stimuli écrits.

### 2.4- Étapes de l'apprentissage de la lecture

La reconnaissance des mots se fait selon trois étapes. Plusieurs spécialistes dans le domaine de la lecture (Frith, Seymour, Sprenger-Charolles) ont tenté de décrire ces stades d'identification des mots. D'emblée, l'enfant découvre, autour de lui, des mots écrits qu'il tente de déchiffrer puis de comprendre. Dans le but de comprendre la lecture chez l'enfant dyslexique, nous avons vu l'utilité de traiter ces étapes précédant l'opération de la lecture.

-1- **Étape logographique** : c'est la première période qui précède la lecture, l'enfant tente de reconnaître quelques écrits en les devinant seulement, son contact direct avec le monde extérieur lui donne l'occasion d'apprendre quelques marques

et logos. Le traitement alphabétique est d'une grande importance et, c'est durant l'étape logographique (appelée aussi pré-alphabétique) que l'enfant tente de construire des mécanismes en lecture.

Par rapport aux deux étapes (alphabétique et orthographique), on la qualifie de non linguistique puisque l'enfant, avant même d'apprendre l'alphabet, tente de lire des écrits accompagnant des dessins ou des logos. En réalité, l'enfant ne lit pas vraiment, il identifie des mots par des images.

Le modèle de U.Frith de l'apprentissage de la lecture (page 112, in Michel Habib, le cerveau singulier)

Pour Frith, cette étape joue un rôle primordial dans la préparation de l'enfant à l'identification des mots, puisque avec l'étape alphabétique, elle forme l'étape orthographique.

En écriture logographique, le graphème est l'équivalent d'un caractère, d'une idée, d'un mot ou d'un morphème. Pour Casalis (1995 :42), elle avance que la maîtrise d'une étape logographique n'est pas indispensable à l'établissement de la lecture. Dans cette étape, l'enfant retient un dessin pour produire des sons, c'est-à-dire que l'information phonétique est extraite de l'information visuelle.

Prenons l'exemple des deux marques sportives «Nike» et «Adidas», respectivement avec les logos :

**Figure 10** : cette figure nous montre la présence de trois logos qui peuvent être lus sans difficulté par un enfant normal ou dyslexique (on lit le contexte global) et non les indices graphiques

Les trois logos sont accompagnés d'informations alphabétiques que l'enfant retient rapidement. Il apprend à lire 'nike' ou 'adidas' à partir des logos et non à partir des écrits. Ainsi, l'enfant identifie les mots présentés dans leur contexte total.

Les expériences réalisées et consistant à substituer le ‘N’ de nike par ‘M’ et le ‘d’ de adidas par ‘b’ montrent que l’enfant continue de lire [najk] et [adidas].

De ce fait, le stade logographique ne nous donne pas une information sûre sur ce que l’enfant soit bon ou mauvais lecteur puisque tous les enfants réalisent les mêmes opérations. Nous disons alors que l’enfant ne prête pas attention à l’écrit.

Dans le cas de la dyslexie, nous ne pouvons dire que l’étape logographique nous intéresse vraiment puisque l’enfant ordinaire et l’enfant dyslexique peuvent commettre les mêmes erreurs : se baser sur l’information visuelle et non alphabétique. En effet, cette étape n’a aucune influence sur le développement de l’acquisition de la lecture chez l’enfant dyslexique.

Nous dirons ainsi que l’étape logographique privilégie les indices contextuels par rapport aux indices graphiques.

-2- **Étape alphabétique** : À ce stade, l’enfant emploie des indices graphiques pour identifier les nouveaux mots (contrairement à l’étape logographique). Il serait en mesure de reconnaître l’alphabet de sa langue ou d’une langue étrangère (plus tard). Cette étape est d’une importance majeure dans la mesure où elle construit chez l’enfant la possibilité de correspondre à chaque lettre un son, sachant qu’il passe du langage oral au langage écrit. Si pendant l’étape logographique, l’enfant a pu lire « adidas » dans sa forme picturale, serait-il capable d’identifier les lettres qui composent ce mot, quand on lui change de logo ? Certains enfants qui ont fait suivre cette opération par celle de mémorisation construisent des règles de conversion graphophonologique (CGP) et arrivent à lire convenablement. D’autres qui ne sont pas très attentifs continuent de lire « adidas ».

Par ailleurs, pendant l’étape logographique, l’enfant ne choisit pas de sens, il peut lire tous les logos ou dessins dans n’importe quel sens (de gauche vers la droite, du haut vers le bas, à l’envers, etc.). Durant l’étape alphabétique, l’enfant apprendra à lire de droite à gauche (cas de l’arabe) ou de gauche à droite (cas du français).

Pour Frith, cette étape consiste à analyser en lettres des mots, elle serait l'équivalent de la procédure analytique. Durant cette étape, l'enfant serait en mesure de découper tous les mots en segments, et que chaque segment, pour lui, correspond à une lettre et à un son.

Ce qui pose problème aux enfants apprentis lecteurs est que souvent le déchiffrement de chaque lettre dépend de la lettre ou des lettres qui succèdent. Par exemple, les mots femme et ferme sont très proches dans l'écriture (substitution de 'm' par 'r'), toutefois la lettre « e » change de son selon qu'elle associée à « mm » ou à « rm » (le « e » final est muet). Le 'e' de femme est un « a » [fam] alors que le 'e' de ferme est un « e » ouvert [fɛRm].

Pour Delahaie (2004 : 30), cette phase constitue une grande partie de l'apprentissage de la lecture : *« La mise en œuvre de la stratégie alphabétique nécessite de convertir des graphèmes en phonèmes. On parle également de procédure d'identification des mots par médiation phonologique. Elle se caractérise par le fait que le traitement des aspects sonores de la parole (aspects phonologiques) devient crucial. Cette procédure permet à l'enfant de lire toutes les chaînes de lettres, aussi bien celles qui correspondent à des mots qu'il connaît que celles qui renvoient à des mots qu'il ne connaît pas. La différence de la stratégie logographique, la procédure par médiation phonologique est donc générative ».*

Durant cette étape, il est facile pour l'enfant de procéder à la CGP. Cependant des mots irréguliers lui posent des difficultés. Prenons l'exemple de **car** et de **oignon**. Le premier mot est facile à identifier puisque chaque graphème correspond à un son [kar] ; le deuxième mot pose problème pour l'enfant et se bloque devant des mots qui sont semblables.

Casalis (1996 :38) a mis à l'épreuve certaines des hypothèses avancées par Seymour qui disent qu'au stade alphabétique, l'enfant ne peut plus lire correctement un mot qu'il savait pourtant reconnaître au stade logographique. On le voit parfaitement chez l'enfant dyslexique. Avant, il lisait 'adidas' et lira pendant l'étape alphabétique 'abibas' ou lira un autre mot.

Par ailleurs, nous pouvons dire que le stade alphabétique possède des particularités, parmi elles : l'absence d'équivalence directe et complète entre les graphèmes et les phonèmes et l'existence d'une orthographe différente pour un même son (exemple : éléphant et fille, ph=f= [f]).

-3- **Étape orthographique** : ce n'est qu'à partir de huit ans environ que l'enfant tente de lire des mots dans leur globalité. Quoique les stades logographique et alphabétique soient maîtrisés par une majorité d'enfants, le stade orthographique demeure une étape difficile à acquérir. Pour Casalis (1995 :32) : *« la stratégie logographique se développe d'abord en lecture, pour être ensuite appliquée en écriture, tandis que c'est dans le domaine de l'écriture que se développe la procédure alphabétique, qui peut ensuite être transférée en lecture ».*

Durant cette étape, on ne procède pas à l'analyse phonologique (étape alphabétique), le lecteur devenu expert procède à une analyse globale[131]. La lecture se fait, ainsi, globalement. Si le mot « adidas » a été lu pendant l'étape logographique à travers l'image ou le logo, et a été lu en segmentant lettre par lettre pendant l'étape alphabétique, durant la troisième étape, le lecteur ne cherche pas à voir la composition du mot et lit le mot dans son entier. Pendant cette étape, l'enfant est capable de lire tous les mots nouveaux qui lui sont proposés. Chez l'enfant dyslexique, cette étape pose un véritable problème puisque non seulement, l'enfant lit lentement, mais il n'arrive pas à lire correctement beaucoup de mots. Le « S », pendant cette étape, le processus de la lecture devient automatique, l'automatisation n'est pas atteinte, raison pour laquelle lorsqu'on définit la dyslexie, nous dirons que c'est un trouble durable de l'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme.

La figure qui suit résume les trois étapes entrant dans le processus d'acquisition de la lecture :

**Les étapes de l'apprentissage de la lecture**

[131]Le lecteur accède directement au mot stocké en mémoire, puis aux différentes significations associées.

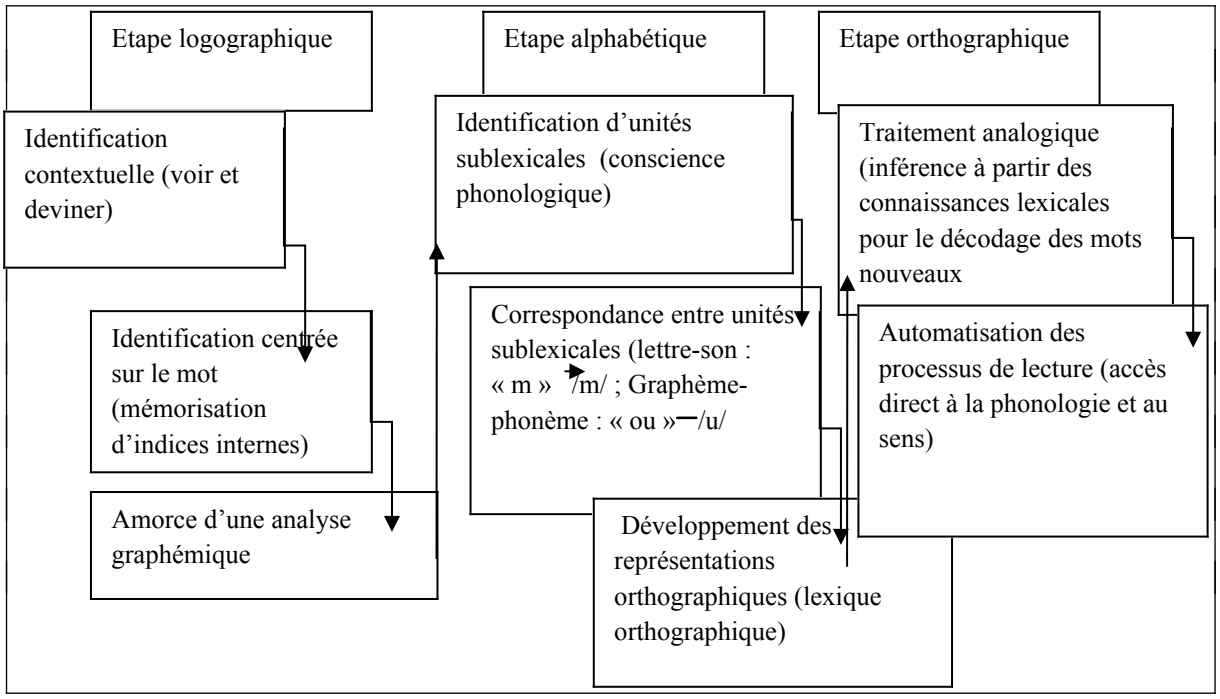
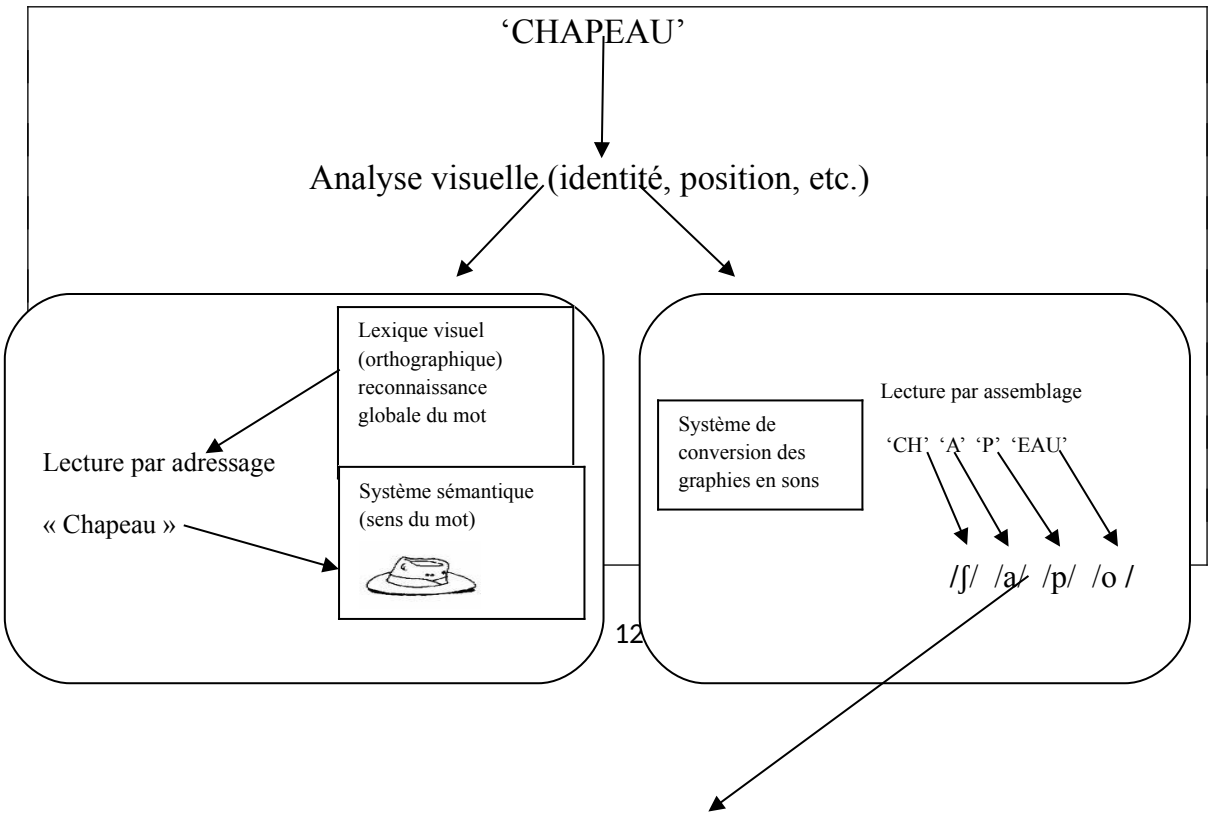



**Figure 11** : Le modèle de Frith, cité par Michel Habib, in dyslexie : le cerveau singulier, page112

Pour toutes les étapes citées, Michel Habib (1997 :98) résume les étapes(ou procédures) d'apprentissage de la lecture en : lecture par adressage et lecture par assemblage. Pour lui, on ne peut citer que deux étapes importantes, puisque la première étape (logographique) ne servira pas à apprendre la lecture, notamment quand il s'agit d'enfant dyslexique.



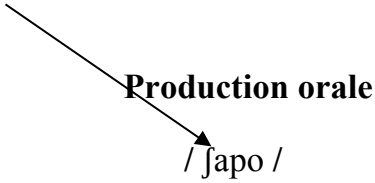



**Figure 12** : Les deux procédures de lecture (lecture par assemblage et lecture par adressage) Michel Habib (1997 :98).

**2.5- Apprentissage de la lecture en milieu scolaire** À l'école, l'enfant en difficulté se trouve forcé de suivre les stratégies imposées par l'enseignant**.** L'apprentissage de la lecture est une habileté très complexe puisqu'elle requiert beaucoup d'efforts intellectuels et visuels et la mise en œuvre de l'appareil phonatoire quand il s'agit de lecture à voix haute. Pour beaucoup, son apprentissage est une grande réussite pour l'enfant. S'il veut développer ses connaissances dans tous les autres domaines, il doit apprendre à lire.

Apprendre est le fait de s'adapter en créant un changement. Apprendre à conduire un vélo nécessite une attention particulière, adapter ses organes et tout son corps pour se maintenir en équilibre sur un vélo. Au début, l'opération est compliquée, après plusieurs échecs, on arrive à s'adapter à la conduite du vélo enfin à le maîtriser.

Avant même de commencer la lecture, certains enfants apprennent à écrire. L'écrit pourrait avoir une influence sur la lecture et développer, ainsi, les performances en écriture et en lecture. Pour Michel Habib (1998 :107), *« L'apprentissage de la langue écrite utilise une propriété innée et particulièrement performante du cerveau lui permettant dans un premier temps d'apprendre et d'appliquer les règles de conversion graphèmes en phonèmes, puis apprendre à reconnaître les groupes de graphèmes formant les syllabes puis les mots sans avoir à décoder la forme phonologique ».*

Pour Caron (1989 :56) : *« Lors de l'apprentissage de la lecture, l'identification d'un mot écrit passe par un –recodage-phonologique. Mais chez les lecteurs entraînés, la forme écrite peut être identifiée directement*[132] *»*[133].

**2.6 - Méthodes de la lecture**

Apprendre la lecture nécessite une application vigilante aux différentes méthodes. En milieu scolaire, on parle souvent de trois méthodes : analytique, synthétique et mixte. Au cours de l'apprentissage de la lecture, certains maîtres n'arrivent pas à déterminer une méthode précise ; souvent ils se penchent vers la méthode analytique, parfois, ils utilisent la méthode synthétique et dans la plupart du temps, une méthode mixte semble être plus efficace.

a- Méthode analytique ou globale : cette méthode envisage à apprendre à l'enfant comment dégager le sens d'un texte, sans qu'il effectue une lecture phonétique ou syllabique. Elle a été développée surtout par Ovide Decroly, Edouard Claparède puis Jean Piaget. Cette méthode consiste à faire apprendre à l'enfant des mots entiers et des phrases. Ce n'est que par la suite qu'il tentera de les décomposer en segments. Cette méthode a eu beaucoup de critiques puisqu'elle n'apprend pas à l'enfant l'orthographe et la grammaire. Dehaene (2007 :298) reprend ses allégations d'inefficacité de la méthode globale.

b- Méthode synthétique ou alphabétique : à l'intérieur de cette méthode, nous parlerons des méthodes phonétiques et syllabiques. Dans cette méthode, l'enfant est invité à apprendre des lettres et à les associer pour construire des mots puis des phrases.

c-Méthode mixte ou intermédiaire: c'est la méthode qui regroupe les deux méthodes déjà vues. Son objectif est de reprendre les avantages des deux méthodes.

**2.7- Apprentissage de la lecture dans une langue étrangère :cas du français chez l'apprenant arabophone**

[132]Caron parle d'un second lexique interne où les entrées lexicales se présenteraient sous forme graphique.

[133]Op.cit.page33

Chaque langue est différente de l'autre, et chacune possède son propre inventaire de phonèmes. L'apprentissage des langues étrangères nécessite ainsi une certaine vigilance, quant à l'emploi des tournures. Si nous parlons du système phonétique, la langue française est différente, pour quelques phonèmes, de la langue arabe (cf. infra).

Selon Duvillié (2004 :57), l'apprentissage de la lecture est « *s'adapter à une situation, en changeant. C'est ensuite maîtriser un instrument, s'accommoder aux limites de la feuille et se soumettre à la règle des lettres, des syllabes, des mots puis à la syntaxe.* »

La lecture est un acte volontaire où le sujet tente de reconnaître les phonèmes puis de les déchiffrer. On ne lit pas phonème par phonème, on lit un mot entier. Cependant, la lecture n'est pas seulement déchiffrée, c'est trouver dans le texte un sens.

Mialaret (1966 :5) précise que *« savoir lire, c'est être capable d'extraire la« moelle » contenue dans le message écrit, et, par là, participer à la vie intellectuelle de toute l'humanité ».*

L'apprenti-lecteur est en mesure de distinguer entre [p] de pain et [b] de bain ; entre [k] de car et [g] de gare. S'il arrive à le faire, c'est déjà une réussite pour lui.

Chez certains apprenti-lecteurs, distinguer entre les graphèmes est une tâche compliquée. La difficulté[134] en lecture peut durer et entraîner des cas de dyslexie.

A l'école, généralement, on commence par apprendre l'alphabet puis on tente de lui apprendre les combinaisons sur un axe syntagmatique

بابا← b+a= ba et b+a= ba ba+ba= [ba :ba] qui veut dire père.

A force de répéter l'exemple, en voyant que les deux phonèmes b et a, il prononce le mot entier. L'opération devient donc automatique par la suite.

[134]Ne pas confondre difficulté et trouble. La difficulté est passagère, le trouble est durable permanent. Cependant une difficulté non prise en considération peut entraîner une dyslexie.

Il va donc se créer en lui une certaine adaptation à tous ces cas qui se ressemblent. C'est aussi, être en mesure d'utiliser sa compétence en fonction de l'intention recherchée. L'état de compétence de la lecture peut fort bien ne pas être en mesure de satisfaire l'intention : alors on ne « sait » pas encore bien lire.

La compétence de lecture distingue deux points :

1-L'identification du texte écrit : c'est l'aptitude à reconnaître et à discriminer des formes. Cette tâche est dévolue aux stades initiaux d'apprentissage ; déchiffrement par association graphème/phonème, lecture courante. Cette aptitude imparfaite en soi reste la lecture à haute voix ;

2-La compréhension du texte écrit : c'est reconnaître le sens des mots successifs d'un texte.

A la fin du cycle primaire, l'enfant doit être capable de :

-Maîtriser le code graphique

-Reconnaître des mots et des phrases dans un texte.

-Délimiter une phrase grâce à la ponctuation.

-Combiner des graphèmes pour obtenir des syllabes ou des mots.

Il doit être capable d'oraliser : lire à haute voix, sans chuchoter, en respectant la prononciation. Il sera aussi en mesure de :

-Comprendre,

-Saisir le début et la fin du message.

-Saisir l'organisation d'un message.

-Saisir l'enchaînement des idées.

-Reconnaître l'idée principale.

En plus de tout cela, l'enfant qui lit dans une deuxième langue, peut développer sa phonologie, son lexique et sa grammaire.

Pour mettre en exergue la relation entre lecture et écriture, certains évoquent deux phases importantes : Une première dite logographique pendant laquelle, l'enfant identifie des mots qui sont présents dans son environnement et une deuxième appelée alphabétique durant laquelle l'enfant identifie les mots nouveaux en employant un maximum d'indices graphiques (cf. infra).

Dans toutes les langues du monde, il y a des dyslexiques. En Algérie, l'apprentissage du français commence en troisième année (à l'âge de neuf ans puisque la scolarisation débute, en général, à six ans). D'emblée, l'enfant commence par apprendre l'écriture et la lecture dans sa langue première (l'arabe). Nous signalons que la langue maternelle est un peu différente de la langue arabe (classique). La différence se situe à plusieurs niveaux : vocabulaire, phonèmes empruntés à d'autres langues (français).

Des exemples pris de la langue maternelle montrent l'avantage que possèdent les enfants algériens à apprendre la langue française (expression verbale):L'enfant préfère dire vélo et non [dara :ʒ a[135]], en outre le phonème/v/ n'existe pas en langue arabe.

L'exemple, ci-dessous, nous montre la difficulté rencontrée au moment où on essaye de prononcer des mots hors contexte :

-Les poules du couvent couvent,

-Le résident et les fils du président résident près de la fabrique de fils téléphoniques qu'ils président,

-Il faut que nous portions les portions à la population.

[135]Les deux points marquent un prolongement (durée), qui donne une différence d'un point de vue sens, si on tente de l'enlever nous obtiendrons [daraʒ a] qui veut dire degré.

**Étude comparative entre langue maternelle (L1), arabe (L2) et français (L3)**[136]

| Langue arabe L2 | Langue maternelle L1 | Langue française L3 |
|---|---|---|

[136] Dans cette comparaison, nous nous contentons que du système phonétique et graphique. Tout ce qui est grammaire, morphologie et sémantique ne relève pas de notre recherche. Autre problème qui se pose, celui de la prosodie, les trois langues (L1, L2 et L3) sont différentes. L'enfant a tendance à employer les accents, rythmes et débits de la langue arabe.

| | | |
|---|---|---|
| S'écrit de droite à gauche<br>Contient 28 lettres.<br>Le nombre des consonnes est supérieur à celui des voyelles.<br>Utilisation des consonnes pharyngales /ع/et/ح/, consonnes<br>Quelques consonnes en arabe n'ont pas des corrélations cas du /b/ et /f/<br>Les consonnes ض ص ط ق ث ne figurent pas en français.<br>En arabe, on ne parle que d'enchaînement (il n y a pas de liaison)<br>Quelques phonèmes ne se différencient que par des points mis au dessus ou au dessous : ت،ن،ب'ث،<br>Quelques phonèmes prennent la même prononciation avec des formes différentes : ت et ة.<br>En phonologie arabe [r] et | Parlée et non écrite, donc non enseignée dans nos écoles<br>Comporte les sons de l'arabe et du français<br>Les sons du français existant dans la langue maternelle : [p,g,v]<br>Usage des mots des deux langues.<br>Usage de quelques phonèmes en français pour les utiliser à l'intérieur de mots arabes et vis-versa[137] | S'écrit de gauche à droite<br>Contient 26 lettres (système graphique) et 38 phonèmes<br>19 consonnes, 16 voyelles.<br>Les consonnes /p/, /v/, /g/ ne figurent pas en langue arabe<br>La liaison est spécifique à la langue française.<br>Certains mots en français ne gardent pas la même prononciation (selon le contexte) bien qu'ils aient la même graphie. Ex : fils [fis] et fils [fil]. Nous parlons, dans ce cas, d'irrégularité du système phonétique du français. Ce |

[137]Exemple : en arabe, le mot « auto » emprunté du français, change de prononciation (le t devient voisé), le /q/ de l'arabe classique devient par influence du français /g/, exemple de /baqara/ qui devient /bagra/ (vache).

| | | |
|---|---|---|
| [R] ne fonctionnent pas de la même façon.<br>Ex : شـــــــغب [ʃaRab]et شرب[ʃarab]<br>En français, [ri] et [Ri] ont le même sens.<br>En arabe, tout ce qui s'écrit se prononce (régularité du système phonétique, sauf pout [t] fermé.) | | phénomène n'existe pas en arabe. |

En Algérie, nous enregistrons une variété linguistique très importante. Historiquement, l'Algérie était, pendant longtemps, occupée par les Turques, les Espagnols puis les Français. Ce qui a donné une richesse phonétique et linguistique chez les Algériens.

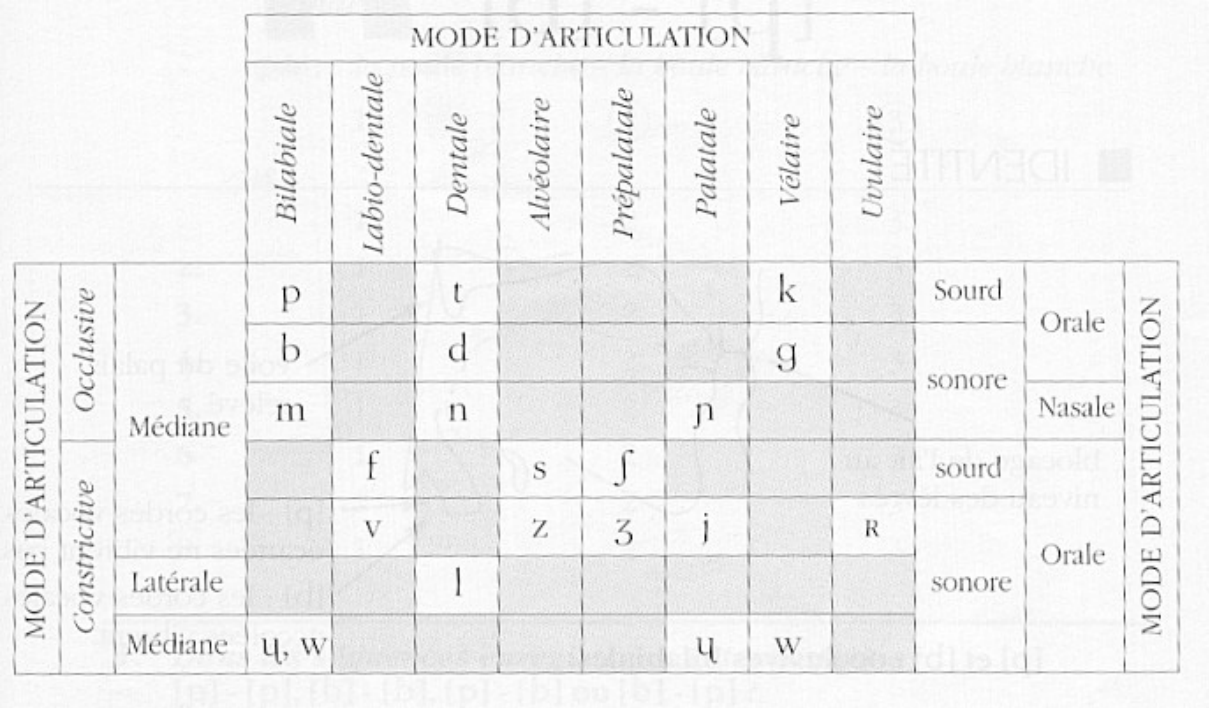
En ce qui concerne la langue maternelle, elle est d'une grande richesse, elle associe entre les phonèmes du français et de l'arabe. L'enfant est capable de produire tous les sons sans exception, ce qui le privilégie par rapport à d'autres enfants (exemple : les enfants français trouvent plus de difficultés en voulant apprendre la langue arabe.) ; toutefois les différences sur d'autres plans posent beaucoup de problèmes à l'enfant au cours de son apprentissage du français. Un des aspects les plus intéressants de l'arabe est que les correspondances graphèmes-phonèmes sont aussi régulières pour les consonnes que pour les voyelles. Au cours de son apprentissage, l'enfant découvre que chaque phonème est représenté par un graphème, contrairement à la langue française qui présente plusieurs cas d'irrégularités. Ceci suppose être un obstacle devant l'apprentissage du français. La partie suivante élucide les différences existant entre les langues arabe et française.

### 2.8- Systèmes graphophonologiques du français standard et de l'arabe classique

### 2.8.1- Système graphophonologique du français standard

**a- Système phonétique du français standard** : En français, on enregistre 38 phonèmes (deux phonèmes sont empruntés de l'anglais-ing- et de l'espagnol et l'arabe[138][x]). On classe ces phonèmes en consonnes, voyelles et semi-consonnes, semi-voyelles ou glides. Le tableau ci-dessous regroupe ces phonèmes avec leurs définitions en termes de phonétique articulatoire accompagnés d'exemples :

1- Consonnes et semi-consonnes, semi-voyelles ou glides[139] du français standard



| MODE D'ARTICULATION | | | Bilabiale | Labio-dentale | Dentale | Alvéolaire | Prépalatale | Palatale | Vélaire | Uvulaire | | | MODE D'ARTICULATION |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MODE D'ARTICULATION | Occlusive | Médiane | p | | t | | | | k | | Sourd | Orale | MODE D'ARTICULATION |
| | | | b | | d | | | | g | | sonore | | |
| | | | m | | n | | | ɲ | | | | Nasale | |
| | Constrictive | | | f | | s | ʃ | | | | sourd | Orale | |
| | | | | v | | z | ʒ | j | | ʀ | sonore | | |
| | | Latérale | | | l | | | | | | | | |
| | | Médiane | ɥ, w | | | | | ɥ | w | | | | |

**Tableau 3 :** Lieux et modes d'articulation des sons de la langue française[140]

**a- Les consonnes** : Nous pouvons classer les consonnes selon le mode d'articulation : occlusives vs constrictives, voisées (sonores) vs non-voisées (sourdes) et orales vs nasales ; selon le point d'articulation(le point où il y a eu lieu un rétrécissement du chenal expiratoire (rapprochement, par exemple, des deux lèvres : articulation bilabiale, cas des consonnes [b,p,m] ; la lèvre inférieure se resserre contre les dents : articulation labio-dentale, cas de [s,z], etc.

[138]Exemple de xota( origine espagnole) et de xamsin (origine arabe).

[139]Abry Dominique et Chalaron Marie-Laure, phonétique, Hachette, 2005, page 125.

[140] Phonétisme et prononciation du français, Léon Pierre, éditions Armand Colin( 4e édition), 2005.

En termes de phonétique articulatoire, nous pouvons définir quelques consonnes, ainsi nous dirons que :

[b] : consonne, bilabiale, occlusive, orale, sonore. Exemple : bébé [bebe]

[f] : consonne, labiodentale, constrictive, orale, sourde. Exemple : fête [fɛt]

[m] : consonne, bilabiale, occlusive, nasale, sonore. Exemple : maman [mamɑ̃]

b- **Les semi-consonnes** : elles sont au nombre de trois et elles sont toutes voisées, constrictives et orales. On cite le yod [j], le ué [ɥ] et le oué [w].

[j] : semi-consonne, constrictive, antérieure, non-arrondie, orale. Exemple : mien [mjɛ̃]

[w] :semi-consonne, constrictive, antérieure, arrondie, orale. Exemple : toi [twa]

[ɥ] :semi-consonne, constrictive, postérieure, arrondie, orale. Exemple : lui [lɥi]

En langue arabe (cf. Infra), on utilise fréquemment le yod et l'oué. Le yod : ي et le oué : و

1. **Voyelles :** en langue française,la voyelle est le noyau dela syllabe.On enregistre 16 voyelles, 12 sont orales et 4 sont nasales. Cependant, elles évoluent vers un système vocalique ne comportant que 13 voyelles. Abry Dominique et Chalaron Marie-Laure (2005 :21) déclarent que les trois voyelles en voie de disparition sont :

[ɑ] au profit de [ a] ;

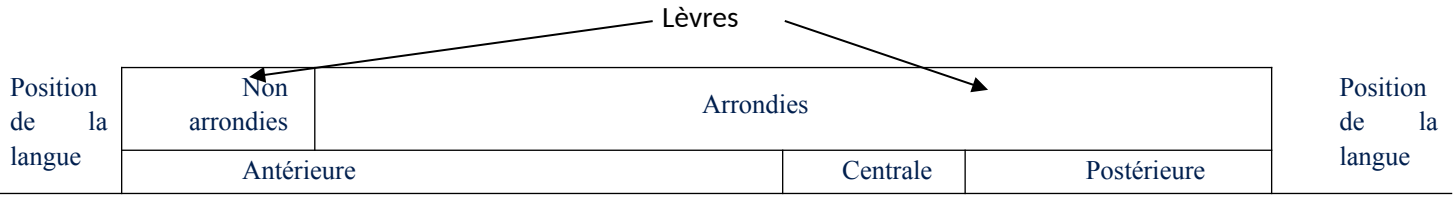
[œ̃] au profit de [ ɛ̃] ;

[ə] au profit de [ø] ou de [œ].

Nous pouvons classer les voyelles selon :

- Le degré d'aperture (par rapport à la mâchoire) : ouvertes, mi-ouvertes, mi-fermées et fermées.

- L'arrondissement des lèvres (arrondies ou non arrondies), position de la langue (antérieure, centrale ou postérieure).



| en avant | | | | | | | | en arrière |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| haute | i | | y | | | u | | fermée |
| mi-haute | e | | ø | | | o | | mi-fermée |
| mi-basse | ɛ | ɛ̃ | œ | œ̃ | ə | ɔ | ɔ̃ | mi-ouverte |
| basse | a | | | | | ɑ | ɑ̃ | ouverte |
| | orale | Nasale | Orale | Nasale | Orale | Orale | Nasale | |

Passage de l'air par la cavité nasale et la cavité buccale

Passage de l'air par la cavité buccale seulement

**Tableau 4 :** Définitions des voyelles en termes de phonétique articulatoire

B- **Système graphique** : le graphème est le nombre de combinaison de lettres pour un son, nous pouvons parler de 130 phonogrammes. Lebrun Monique (1983 :52) parle de 97 graphèmes dont 30 polyvalents. Un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes. Ex :

[i] : **î**le, **i**l, l**y**s, maï**s**, pa**ys.**

À partir des 26 lettres de la langue française, nous avons la possibilité de former tous les sons.

### 2.8.2-Système graphophonologique de l'arabe classique[141]

Contrairement à la langue française, le système arabe est un système grapho-phonétique : l'écriture correspond à la prononciation.

a- **Système phonétique de l'arabe**

En langue arabe classique, on enregistre 34 phonèmes (28 consonnes et 6 voyelles).

[141] La langue française descend de la famille indo-européenne par contre la langue arabe descend de la famille chamito-sémitique.

| IPA | Value | Name | Final | Medial | Initial | Isolated | IPA | Value | Name | Final | Medial | Initial | Isolated |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| [ḍ] | ḍ | ḍād | ض | ضـ | ضـ | ض | [ʔ] | ʾ(a) | alif | ا | ـ | ـ | ا |
| [ṭ] | ṭ | ṭā' | ط | طـ | طـ | ط | [b] | b | bā' | ب | بـ | بـ | ب |
| [ẓ] | ẓ | ẓā' | ظ | ظـ | ظـ | ظ | [t] | t | tā' | ت | تـ | تـ | ت |
| [ʕ] | ʿ | ʿayn | ع | عـ | ع | ع | [θ] | th | thā' | ث | ثـ | ثـ | ث |
| [ɣ] | gh | ghayn | غ | غـ | غ | غ | [ʒ] | j | jīm | ج | جـ | جـ | ج |
| [f] | f | fā' | ف | فـ | فـ | ف | [ħ] | ḥ | ḥā' | ح | حـ | حـ | ح |
| [q] | q | qāf | ق | قـ | قـ | ق | [x] | kh | khā' | خ | خـ | خـ | خ |
| [k] | k | kāf | ك | كـ | كـ | ك | [d] | d | dāl | د | ـ | ـ | د |
| [l] | l | lām | ل | لـ | لـ | ل | [ð] | dh | dhāl | ذ | ـ | ـ | ذ |
| [m] | m | mīm | م | مـ | مـ | م | [r] | r | rā' | ر | ـ | ـ | ر |
| [n] | n | nūn | ن | نـ | نـ | ن | [z] | z | zāy | ز | ـ | ـ | ز |
| [h] | h | hā' | ه | هـ | هـ | ه | [s] | s | sīn | س | سـ | سـ | س |
| [w] | w | wāw | و | ـ | ـ | و | [ʃ] | š | shīn | ش | شـ | شـ | ش |
| [j] | y | yā' | ي | يـ | يـ | ي | [ṣ] | ṣ | ṣād | ص | صـ | صـ | ص |

**Figure 13**: Lettres et sons de la langue arabe[142]

**Voyelles longues**

1- [aa] ou [a:][143]

2- [uu]ou [u: ]

3- [ii] ou [i:]

**Voyelles courtes**

1- [u ] ; 2- [a ] ; 3- [i ].

b- S**ystème graphique de l'arabe**

ا- ب- ت- ث- ج -ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ط- ظ- ع- غ- ف- ق- ك- ل- م- ن- ه- و- ي

**Figure 14**: système graphique de la langue arabe

En langue arabe, les graphèmes peuvent être classés en graphèmes lunaires, au nombre de 14, et graphèmes solaires, au même nombre.

Les graphèmes lunaires sont : ا- ب ج -ح- خ - ع- غ- ف- ق- ك - م - ه- و- ي

Les graphèmes solaires sont : - ل- ن ت- ث- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ط- ظ

[142]http://muslim-academy.com/le-vocabulaire-de-la-langue-arabe/( consulté le 12.5.2014)

[143]Les deux points représentent la marque de l'allongement.

Qu'est ce qui pose problème pour l'apprenant d'une langue étrangère : cas de l'arabe au français ?

Dans tout apprentissage, on commence par apprendre, à l'enfant, la lecture. L'enfant passe alors d'un système à un autre, en voulant passer par sa première langue, il se trouve en grande difficulté. En premier, l'orientation de la lecture est différente : en arabe, la lecture se réalise de droite à gauche, en français, on lit de gauche à droite. Par ailleurs, la forme des lettres est complètement différente (le français est une langue gréco-latine, l'arabe est une langue sémitique).

En psycholinguistique, l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite un bon fonctionnement mental, Caron (1989 :52), cite les problèmes que peuvent rencontrer les locuteurs quand ils parlent, et évoque ainsi l'activité de planification : enchaînement des énoncés, organisation syntaxique, production des mouvements articulatoires. Dans notre cas, l'enfant, qui lit dans une deuxième langue, doit passer par les mêmes difficultés et devrait se poser les questions suivantes : comment lire, quelle articulation utiliser pour les phonèmes, s'agit-il d'un [b] ou d'un [p] ? D'un [b] ou d'un [q]? Quand dois-je employer la liaison ?

Tant de questions bouleversent le monde de la lecture chez l'enfant dyslexique. A tout cela, nous tenterons de répondre dans les prochains chapitres.

## CONCLUSION

L'apprentissage d'une langue étrangère est difficile pour nos enfants, le problème se complique quand il s'accompagne d'un trouble d'acquisition de la lecture. Il existe des difficultés passagères, l'enfant pourrait présenter un simple

retard dû à une immaturité. Il sera en retard d'une année par rapport à ses camarades.

Ce qui caractérise de prime abord la lecture en langue étrangère, c'est le passage d'un système phonétique à un autre complètement différent. Cette différence se voit dans trois situations : la première, la graphie ; la seconde : l'écriture de droite à gauche et la troisième : la prosodie.

Finalement, lire dans une autre langue étrangère est une opération très complexe nécessitant la mise en œuvre de plusieurs compétences. La difficulté est importante si l'on voit que l'enfant dyslexique est soumis à des contraintes qui le mettent dans une situation critique et difficile à résoudre.

La lecture nécessite une maturation des structures cérébrales spécifiques la lecture. Un trouble de maturation peut devenir fatal. L'enfant n'arrive pas à lire convenablement, il inverse des lettres, omet des sons, saute des passages dans des textes écrits ;

La deuxième partie de notre travail mettra en exergue le trouble de la dyslexie. Dans cette perspective, nous tenterons d'expliquer toutes les difficultés que peut rencontrer l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère.

Pour conclure, nous dirons que la lecture est primordiale dans tout acte d'apprentissage et demeure une activité très complexe mais lire dans plusieurs langues reste plus complexe surtout quand il s'agit de passer d'un système( langue arabe) à un autre système très différent du premier( langue française).

Nos apprenants trouvent beaucoup de difficultés à lire convenablement et correctement puisque cette dernière ne consiste pas seulement à maîtriser les sons d'une langue ( déchiffrement) mais aussi arriver à dégager un sens et maîtriser la prosodie. Ainsi, si l'apprenant normolecteur arrive difficilement à maîtriser le processus de la lecture, qu'en est-il pour l'enfant dyslexique?

La partie qui suivra, nous révélera tous les secrets de la dyslexie et les difficultés que rencontrent les apprenants dyslexiques dans leur parcours scolaire.

# PARTIE III

# LA DYSLEXIE EN MILIEU SCOLAIRE ALGÉRIEN

## INTRODUCTION

La dyslexie est un trouble d'apprentissage spécifique atteignant les mécanismes de la lecture. Pour certains chercheurs (Habib Michel : 1997), Elle est due soit à un problème héréditaire, génétique ou neurologique. La personne qui en est atteinte peut parler correctement mais trouve des difficultés dans la maitrise de la lecture et de ses mécanismes. Ainsi, elle demeure méconnue par une majorité d'instituteurs.

Si dans certains pays, la pédagogie et la culture de la dyslexie se sont considérablement développées. En Algérie, peu de personnes connaissent cette maladie.

Les dyslexiques sont des personnes comme nous. Nous les côtoyons quotidiennement sans savoir qu'ils sont atteints de dyslexie. Ce n'est qu'à l'âge scolaire, au moment où l'enfant se met en contact avec la calligraphie et l'écriture que nous pouvons nous prononcer sur des difficultés scolaires, les plus importantes sont celles qui affectent la lecture et l'écriture.

Mais, C'est seulement à travers des séances de lecture répétées que nous pourrons dépister la dyslexie en milieu scolaire. Un dépistage précoce pourrait atténuer les déficiences en lecture et participer à diminuer le taux d'échec dans nos écoles[144].

Depuis de longues années et jusqu'à maintenant, les chercheurs de toutes spécialités confondues (psychologues, neurologues, linguistes, pédagogues, orthophonistes…) s'intéressent à la lecture puisqu'elle est la plus importante dans la vie scolaire de l'enfant, c'est elle qui mène inéluctablement à l'échec ou à la réussite. En outre, beaucoup d'autres chercheurs ne se sont intéressés qu'à son dysfonctionnement. Connaître les secrets de la dyslexie, c'est mettre fin à la souffrance des apprenants et de leurs parents.

Comme nous l'avons montré dans la première partie, la lecture est une activité très complexe, qui est à la base de la quasi-totalité des autres apprentissages. Elle implique l'intervention de plusieurs mécanismes appelés de traitement qui vont de la perception, à l'identification des lettres puis à l'intégration du sens. Les recherches qui se réalisent actuellement tentent de mieux cerner certaines difficultés de cette activité lors de son apprentissage, pour permettre le développement de moyens de remédiation adéquats. Ainsi, comprendre les véritables causes de la dyslexie demeure un défi majeur puisque la

[144]Un nombre important d'enfants dyslexiques participe à augmenter le taux d'échec en milieu scolaire. Les enfants dyslexiques peuvent trouver des difficultés dans les autres matières. Ainsi, la dyslexie pourrait s'associer à la dysorthographie, à la dysclaculie…

dyslexie pourrait être l'une des causes de retentissements importants sur la scolarité de l'enfant qui en est atteint.

Trouble, maladie ou difficulté, la dyslexie doit être considérée alors comme un véritable obstacle à la réussite scolaire. La seule victime est l'enfant qui attend de nous une intervention urgente et efficiente.

En Algérie (dans notre cas), Connaître le nombre d'enfants dyslexiques est une chose nouvelle pour ceux qui représentent l'institution. Ainsi, avoir des chiffres exacts sur le taux de la dyslexie serait compliqué voire impossible. Les statistiques disponibles représenteraient seulement des élèves en échec scolaire. Il existe indubitablement des enfants dyslexiques qu'il faut repérer : une dyslexie mal prise en charge entrainerait forcément l'illettrisme et l'échec scolaire

Cependant, la dyslexie ne concerne pas seulement la langue maternelle (langue arabe), elle pourrait aussi nuire à l'apprentissage des langues étrangères. Un apprentissage constituant l'une des priorités des instituions algériennes. Il est à souligner que plusieurs facteurs socio-politiques[145] ont fait que le niveau des apprenants de la langue française subit actuellement une véritable régression. Par conséquent, un nombre important d'élèves arrive difficilement à apprendre cette langue étrangère et généralement les notes obtenues dans cette langue ne sont pas très motivantes. La souffrance serait plus importante quand il s'agit d'apprendre à lire, dans une langue étrangère, à un enfant dyslexique. Cela ne va-t-il pas être sans répercussions sur l'avenir scolaire de l'enfant ?

Dans notre cas, l'enfant dyslexique passe de la langue arabe à la langue française, sachant que les deux langues sont presque complètement différentes. Et, il faut savoir que tous les apprenants sont dans l'obligation d'étudier la langue française (3e année primaire) puis la langue anglaise (1re année moyenne, c'est-à-dire trois années après avoir commencé l'apprentissage de la langue française).

[145] L'arabisation a fait perdre la valeur de la langue française pour qu'elle devienne moins importante dans les écoles algériennes.

Pour cela, nous avons consacré cette partie à mieux connaître et à mieux comprendre la dyslexie en milieu scolaire (algérien) chez des apprentis lecteurs en FLE.

Dans un premier volet, nous tenterons de comprendre la dyslexie, en proposant quelques recherches de plusieurs spécialistes de renommée ;

Dans un second volet, nous étudierons le développement du langage chez l'enfant dyslexique et ce, afin de comprendre les conduites langagières chez ce dernier ;

Un troisième chapitre est réservé à l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) par l'enfant dyslexique algérien.

## Chapitre 1 : Dyslexie ou dyslexies

### 1.1- Qu'est ce que la dyslexie ?

#### 1.1.1- Notions de normalité, trouble et maladie

##### 1.1.1.1 – Normalité

Avant de comprendre la dyslexie, nous tenterons d'expliquer la normalité. Annie Dumont (2000 :82) avance que de tout temps, les sociétés ont rejeté les êtres différents de la norme. Il nous arrive parfois de dire qu'une telle personne est normale et qu'une autre personne est anormale par rapport à des règles que nous trouverons chez une majorité de personnes.

Sauter des mots, confondre des sons, écrire en miroir, escamoter des mots… ce sont des situations très fréquentes chez des enfants au cours de leur apprentissage, cependant quand l'erreur se répète plusieurs fois, on ne parle plus d'erreur mais plutôt de récurrence et de trouble.

Pouvons –nous dire que les enfants dyslexiques sont des sujets normaux ou non ? Qu'entendons-nous par normalité ? Par trouble ou maladie ? Et qu'en est-il de la dyslexie ?

Sprenger-Charolles et Casalis (1996 :145) présentent les enfants dyslexiques comme des enfants qui ne parviennent pas à lire normalement.

Mais que veut dire lire normalement ? Que veut dire norme en lecture ? Quel est son rapport avec la dyslexie ?

Pour Barge: "*La norme se définit dans le contexte des apprentissages linguistiques tel un modèle unique de référence prescrivant un ensemble de règles de fonctionnement d'une variété de la langue*."[146]

Quand nous assistons à des séances de lecture, nous pouvons rapidement distinguer les apprenants qui lisent normalement ou correctement (normo lecteurs) et les apprenants qui lisent difficilement ou qui ne lisent pas normalement (mauvais lecteurs ou dyslexiques).

D'après notre enquête et recherche, lire normalement équivaut à :

- La bonne reconnaissance des graphèmes ;
- La bonne maîtrise de la correspondance graphophonologique ;
- La bonne prononciation (bonne articulation des différents sons de la langue française ; enchaînement lors de la lecture d'une suite de mots dans une phrase, maîtrise des liaisons, respect des phénomènes prosodiques tels que rythme, débit …)
- La compréhension des mots, des phrases et des textes.

[146]https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00385090/document ( le 12/9/2015)

Pour Ludovic et Grainger (2004 : 276), dans une activité de lecture associée à la compréhension, il existe deux types d'habiletés indépendantes, l'habileté de reconnaissance des mots écrits et l'ensemble des activités cognitives et linguistiques qui permettent de comprendre la même information présentée sous forme parlée. Ainsi, nous pouvons avancer qu'en lecture, la norme est ce qui correspond à l'usage général ou plus encore, c'est la règle pour un comportement accepté et attendu. Au moment où nous écoutons un enfant, nous pourrons vite, dire s'il lit normalement ou difficilement.

Pour l'enfant dyslexique, il s'agit d'une difficulté durable dans l'apprentissage de la lecture. La dyslexie se manifeste par un blocage et par des hésitations qui se terminent le plus souvent par arrêter la lecture et développer un complexe, celui de l'incapacité de lire.

Cependant, pouvons-nous dire que l'enfant qui ne lit pas normalement ou qui commet des erreurs de lecture est un enfant dyslexique ? Autrement dit, un enfant trouvant des difficultés dans sa lecture est-il forcément dyslexique ?

Il est faux de nous prononcer au début sur la dyslexie quand il s'agit d'erreurs chez l'apprenti lecteur du FLE. L'enfant trouve d'énormes difficultés à lire dans une langue différente de sa langue maternelle. L'erreur est une fatalité pour la majorité des apprenants. Se prononcer sur la normalité ou sur la dyslexie est alors une question de temps. Rondal (1999 :403) précise qu'il ne serait donc pas possible d'établir un diagnostic de dyslexie avant 8-9 ans car on ne peut distinguer, avant cet âge, les mauvaises initiations à la lecture et les inaptitudes de type « dyslexie ».

Ainsi, ce n'est qu'après au moins deux années d'apprentissage de la lecture que nous pouvons nous prononcer sur la dyslexie.

Dans notre cas[147], un normo lecteur est un individu qui arrive à lire convenablement sans erreurs récurrentes, tout en respectant la liaison, l'enchaînement, la prosodie…et tout en comprenant ce qu'il lit[148].

Pour résumer, nous pouvons dire que la normalité dépendrait essentiellement des facteurs : âge chronologique, quotient intellectuel et temps de lecture. Dans le cas de la dyslexie, généralement, on compare des normo lecteurs moins âgés de deux années par rapport aux apprenants dyslexiques. Ce qui justifie notre choix à un corpus composé essentiellement d'épreuves de lecture d'enfants dyslexiques qui sont en cinquième année primaire (troisième année d'apprentissage du FLE).

Dans le tableau suivant, nous résumerons les caractéristiques du sujet normal (normolecteur) et du sujet dyslexique :

| **Sujet normal (normo lecteur)** | **Sujet dyslexique** |
|---|---|
| - Prononce correctement tous les sons de la langue française ;<br>- Reproduit correctement tous les sons qu'on lui demande de reproduire ;<br>- Lit la majorité des mots et des pseudo-mots ou logatomes ;<br>- Respecte les faits prosodiques. | - Des difficultés à prononcer tous les sons de la langue française ;<br>- Reproduit difficilement quelques sons (v, ch, p…) ;<br>- Lit difficilement ou incorrectement les mots, les pseudo-mots ou logatomes. |

**Tableau 5 :** comparaison entre sujet normal et sujet dyslexique

[147] Apprentissage d'une langue étrangère (FLE) par un enfant dyslexique dont la langue maternelle est l'arabe algérien et dont la langue officielle est l'arabe « classique ».

[148] Pour le cas de l'enfant algérien, on n'attend une lecture qui consiste à un simple déchiffrement des mots, la prosodie est le plus souvent non respectée et on trouve la plupart du temps la trace de la langue maternelle dans la langue française.

**Entre difficulté normale et difficulté anormale**

Afin de mieux comprendre la dyslexie et afin d'éviter d'avancer de faux jugements sur des sujets en difficulté passagère et non durable, nous viserons de comprendre la différence entre difficulté normale et difficulté anormale.

Pour Pontbriand (1983 :130) la dyslexie est un : *« Trouble qui se manifeste par une difficulté anormale d'apprendre à lire chez des enfants d'intelligence normale qui ne souffrent ni de déficits sensoriels de la vue ou de l'ouïe ni de troubles graves de comportement. »*

Au début d'apprentissage, certains apprenants arrivent difficilement à se lancer dans la lecture, il leur faut un peu de temps pour qu'ils s'adaptent à cette activité. Ainsi, la majorité d'enfants se débarrassent rapidement de leurs difficultés et se lancent dans des lectures ordinaires (mots réguliers puis mots irréguliers), il s'agit ici d'une difficulté normale, puisque les apprenants avaient besoin de plus de temps et de confiance. Nous renvoyons souvent ceci à un blocage ou à un stress et souvent à la difficulté de la langue étrangère qui deviendrait plus tard plus organisée et plus structurée. D'autres enfants se trouvent dans le chaos et leurs difficultés durent plus longtemps. Malgré les essais récurrents à se corriger, l'enfant atteint de dyslexie perd tout espoir et se livre au dégoût et à la paresse. Les difficultés dans ce cas sont anormales.

Le tableau ci-dessous résume les principales différences ou ressemblances entre un normo lecteur et un dyslexique :

| | Sujet normal(normo lecteur) | Sujet dyslexique |
|---|---|---|
| Intelligence | NORMALE | NORMALE |
| Déficits sensoriels | ABSENTS | ABSENTS |
| Troubles graves | ABSENTS | ABSENTS |

| | | |
|---|---|---|
| de comportement | | |

**Tableau 6**: Atteintes et déficits chez les sujets dyslexiques et normolecteurs

Si nous essayons de voir le tableau ci-dessus, nous remarquons que l'enfant dyslexique est en réalité un sujet normal se trouvant en difficulté durable. Une difficulté causée par des facteurs que nous éluciderons plus tard et qui empêchent la réalisation d'une lecture correcte et normale chez le sujet dyslexique. Ainsi, nous pouvons proposer l'équation suivante :

***Sujet dyslexique = sujet normal + difficulté anormale***

En quoi réside cette difficulté anormale ?

Quand nous nous sommes mis en face des sujets dyslexiques, rien ne nous renseigne sur la dyslexie, ce n'est qu'après plusieurs séances de lecture et avec l'aide de quelques enseignants que nous avons pu diagnostiquer quelques sujets dyslexiques. Nous avons expliqué dans le premier chapitre les véritables causes de la dyslexie. Des causes qui restent toujours à vérifier et à appuyer par de vraies justifications et explications scientifiques. Si nous nous référons à la définition de l'organisation mondiale de la santé[149] qui propose un diagnostic afin de connaitre la dyslexie et se situer par rapport à une norme : *« Un score de capacités de lecture et/ou de compréhension se situant au moins deux erreurs standard en dessous du niveau attendu sur la base de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant, les aptitudes de lecture de même que les QI (quotient intellectuel) étant évalués sur un test administré individuellement et standardisé par rapport au niveau culturel et au système éducatif de l'enfant. »*

Sprenger-Charolles et Casalis (1996 :148) utilisent souvent le terme « normo lecteurs » : « *La plupart des études sur la dyslexie sont des études comparatives entre dyslexiques et normo lecteurs de même âge ou de même niveau de lecture.* ».

[149] In vive la dyslexie, Béatrice Sauvageot et Jean Métellus, NIL édition, Paris, 2002.

Nous retenons ainsi que les dyslexiques sont des sujets qui trouvent des difficultés à maîtriser leur langage écrit. Même si on les fait redoubler, le problème de lecture persiste et devient un véritable problème créant une barrière infranchissable. Ce sont des sujets anormaux par rapport à l'apprentissage de la lecture quoiqu'ils soient des sujets normaux puisqu'ils ne souffrent d'aucun déficit sensoriel, intellectuel et affectif (cf. tableau page 104). La dyslexie ne laisse aucune chance au sujet qui en est atteint de progresser comme les autres, il se voit différent, il se voit anormal.

### a- L'intelligence chez les enfants dyslexiques

Généralement le quotient intellectuel équivaut à : Age Mental /Age Chronologique[150] x100

$$QI = \frac{AM}{ACX100}$$

Le tableau ci-dessous montre le degré d'intelligence chez des sujets normaux selon le quotient intellectuel

| **Quotient intellectuel** | **Degré d'intelligence** |
|---|---|
| Supérieur à 110 | Intelligence supérieure à la moyenne |
| 90 à 100 | Intelligence moyenne |
| 80 à 90 | Intelligence moyenne |
| 80 | Limite de la débilité |
| 70 à 80 | Débilité légère |
| 55 à 70 | Débilité moyenne |
| Inférieur à 55 | Débilité profonde |

**Tableau 7** : degré d'intelligence et quotient intellectuel

[150] Chronologique ou réel.

Généralement, les enfants dyslexiques sont en retard, en lecture, de deux années par rapport aux sujets normaux (Rondal : 403). Ceci, nous amène souvent à réaliser des tests sur des sujets dyslexiques pour éliminer toute confusion avec des cas de débilité mentale. Le travail consiste à réaliser des tests[151] d'intelligence chez des enfants dyslexiques d'âges chronologiques variant de 9 ans à 11 ans (voir quatrième partie).

Nous constatons ainsi que les enfants dyslexiques possèdent un niveau intellectuel hétérogène. Certains possèdent un QI faible et un bas niveau de lecture, d'autres ont un QI et un niveau de lecture moyens. Les recherches réalisées par Sauvageot et Metellus (2002 :14) montrent que les dyslexiques sont des sujets intelligents et citent des dyslexiques devenus des célébrités comme Washington, Gates, di Vinci, etc. Ainsi, l'utilité des tests est de montrer que la dyslexie est un trouble relativement indépendant de l'intelligence.

Dans notre situation, les enfants dyslexiques que nous avons rencontrés ne nous apparaissent pas comme des enfants moins intelligents que les autres sujets normo lecteurs, ils parlent bien, ils sont attentifs et éprouvent un intérêt pour leurs études. Ainsi, rien ne nous montre la présence de sujets dyslexiques qu'après plusieurs séances de lecture. Tous les sujets interrogés ne nous montrent pas la présence d'un quelconque déficit sur le plan intellectuel.

Même en présence de déficit intellectuel, cela ne nous pose aucun problème à vérifier le degré de déchiffrement chez l'enfant dyslexique. Pour Morais(1999), le déficit intellectuel pourrait avoir un effet sur la compréhension des mots et non sur la reconnaissance des mots. Il faut souligner que la compréhension des textes présente une véritable difficulté même pour les sujets normaux.

### b- Le langage des enfants dyslexiques

Dans des situations de communication, les sujets atteints de dyslexie possèdent un langage comme le nôtre et ne présentent pas des problèmes au niveau de l'oral. Au moment où ils communiquent en langue maternelle, les enfants

[151] Les tests sont verbaux et non verbaux.

dyslexiques ne présentent pas d'anomalies langagières et arrivent à communiquer le plus normalement possible. Certes, certains (quatre enfants seulement) présentent quelques difficultés se rapportant essentiellement au manque de fluidité dans le discours oral ou à une désorganisation dans la syntaxe mais la majorité de dyslexiques arrivent à parler normalement[152]. En lecture, les enfants dyslexiques sont dynamiques et intelligents qui, selon Khomsi (1994 :209), s'appuient souvent sur le contexte pour identifier les mots écrits, et développer des stratégies de compensation pour réussir à lire. Mais le problème se pose surtout quand il s'agit de lire ou de communiquer en langue étrangère.

Afin de mieux comprendre le langage des enfants dyslexiques, nous avons posé les questions suivantes :

- « Que signifie apprendre une langue étrangère pour un enfant dyslexique ? »
- Le problème de lecture est-il lié à la dyslexie uniquement ? ou à la langue française qui est étrangère aux sujets dyslexiques « algériens » ?

Pour beaucoup de théoriciens, la dyslexie existe dans toutes les langues. Cependant, nous dirons qu'il existe des langues difficiles et des langues moins difficiles. Prenons l'exemple des deux langues : l'arabe et le français, la première langue est plus facile puisque tout ce qu'on écrit correspond à ce qui se prononce (langue régulière), contrairement à la langue française présentant plusieurs irrégularités : un graphème simple peut correspondre à un phonème complexe et un graphème complexe peut correspondre à un phonème simple. La langue française est une langue difficile pour une majorité de chercheurs, citons à titre d'exemple Jaffré, J.-P. qui avance que l'orthographe française est très complexe[153]

### 1.1.1.2- Notion de trouble

[152] Nous parlons ici de langage oral de l'enfant dyslexique à l'âge scolaire et non del'apparition du langage au début d'enfance.

[153]http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/ECES_Jaffre_22082012_b.pdf(consulté le 12.4.2014)

En anglais, le trouble est connu sous le nom de **« disorder »** qui veut dire désordre ou absence d'ordre. Généralement, nous parlons de troubles de langage. Quand nous évoquons les différents troubles ayant un rapport avec le langage, nous évoquons les troubles d'articulation (chuintement, zozotement, etc.), les troubles ou retard de la parole, les troubles ou retard du langage, les troubles de la lecture (dyslexie), les troubles de l'écriture (dysorthographie), etc.

Nous avons intérêt à comprendre tous les troubles pour pouvoir distinguer la dyslexie. Et, même dans la dyslexie, nous sommes obligés d'envisager tous les types de la dyslexie.

Nous tenterons, ainsi, de citer les différents troubles ayant un rapport avec le langage : nous avons divisé les troubles en deux : troubles du langage oral et troubles du langage écrit. Ceci nous permettra de comprendre la dyslexie afin de ne pas la confondre avec d'autres troubles. Mieux comprendre le trouble nous aide à mieux comprendre les attitudes préventives et thérapeutiques.

**A- Les troubles du langage oral**

**Troubles de l'articulation** : chez certains auteurs comme Paule Aimard (1982 : 260), ces troubles sont appelés dyslalies. Le trouble peut concerner le point d'articulation ou le mode d'articulation. Prenons l'exemple de [z] et de [s]. Le premier son est produit en joignant l'apex contre les alvéoles avec une constriction, un sifflement et une vibration des cordes vocales. Le second est produit de la même façon mais sans la vibration des cordes vocales. Ce qui fait que :

[z] est une consonne apico-alvéolaire, constrictive, fricative, sifflante et voisée.

[s] est une consonne apico-alvéolaire, constrictive, fricative, sifflante et non-voisée.

Il arrive alors que certains sujets ne maîtrisent pas l'articulation ce qui fait qu'ils remplacent une consonne par une autre. Généralement le son [s] est remplacé par son [z]. Ce trouble est appelé le zozotement.

**Troubles de la parole** : généralement ces troubles affectent la production orale ou la chaîne parlée. Les divers phonèmes du mot ne peuvent être reproduits. Si les troubles ne disparaissent pas après 5 ans, cela deviendrait pathologique. On les reconnaîtrait à une confusion ou à une omission de phonèmes et aussi à la simplification des mots

**Troubles du rythme de la parole** : nous citons à titre d'exemple le bégaiement. Il est caractérisé par des répétitions ou des prolongations fréquentes des sons, de syllabes ou de mots perturbant ainsi le débit illocutoire et la fluence verbale. Ce trouble est très fréquent chez les garçons. Nous distinguons le bégaiement tonique et le bégaiement clonique. Le premier se caractérise par un blocage de l'émission du son et est dû à un problème de tonicité des organes. le second se caractérise par une répartition d'une syllabe. Il est psychique (l'enfant hésite sur les prononciations car il a peur des mots surtout ceux qui sont longs et complexes).

**Dysphasie** : se définit par l'existence d'un déficit durable des performances verbales. L'enfant dysphasique éprouve souvent des difficultés pour comprendre et utiliser le langage. Chez le dysphasique, on constate :

-Un retard dans l'apparition des premières phrases ;

-L'enfant continue à utiliser un langage bébé (omissions de mots, erreurs de constructions grammaticales ;

-Un retard du langage ;

-Compréhension peu atteinte ;

-Surdité verbale congénitale.

Pour Bénédicte de Boysson-Bardies (2003 :152), *« Les enfants dysphasiques sont le plus souvent aussi dyslexiques, mais tous les enfants dyslexiques n'ont pas de troubles du langage. Ce sont le plus souvent des enfants*

*intelligents dont le seul problème se situe dans leur difficulté, sinon leur incapacité, à apprendre à lire. »*

**B- Les troubles du langage écrit**

Dysorthographie et dyslexie se confondent souvent sachant que la dyslexie concerne la lecture et la dysorthographie concerne l'écriture. Pour Sauvageot et Metellus (2002 :26) *: « Les troubles de lecture ne sont jamais isolés. Les troubles de l'écriture y sont souvent superposables et la calligraphie est généralement défectueuse. »*

- Trouble de la lecture (la dyslexie) : nous pouvons proposer la définition de l'organisation mondiale de la santé qui définit la dyslexie come un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit aussi, pour l'OMS, d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit[154].

- Trouble de l'écriture (la dysorthographie) : trouble de l'apprentissage de l'orthographe. L'apprenant fait des fautes d'orthographe. Ce trouble est souvent lié à la dyslexie.

**Récurrence**

C'est la répétition de l'erreur. L'enfant concerné répète les mêmes erreurs. Il ne s'agit donc plus d'un lapsus ou d'une simple erreur.

***Trouble = erreur + récurrence***

La dyslexie, littéralement dysfonctionnement (du grec « dys », signifiant difficulté) dans le processus de traitement des mots («lexis » désignant les mots), est bien plus qu'un trouble de l'apprentissage du langage écrit. Elle affecte nos modes de communication et touche au langage. Trouble scolaire remettant en

[154]http://www.medialexie.com/fr-dz/dyslexie.html (consulté le 9.2.2016)

cause les modes d'apprentissage du langage écrit pour les uns, « maladie du siècle » pour les autres, la dyslexie est, dans le monde, l'objet de centaines de thèses explicatives, d'autant de méthodes de rééducation et de nombreuses polémiques quant à sa nature…Elle est devenue familière dans le paysage de l'échec scolaire, dans les difficultés d'accès à la culture ou à une intégration professionnelle réussie… Elle entraîne sûrement l'échec et fait obstacle à la réussite professionnelle. Elle sème aussi le désarroi parmi les parents de dyslexiques.[155]

#### 1.1.1.3- Notion de maladie

**La dyslexie : trouble ou maladie ?**

Le terme maladie nous fait penser à toutes les maladies que nous connaissons (grippe, variole, diabète, etc.) sans nous faire penser à la dyslexie ou à l'aphasie.

Pour Paule Cruiziat et Monique Lasserre (1995 : 80) *« La dyslexie n'est pas une maladie, elle est un symptôme, c'est-à-dire la manifestation d'un trouble de la fonction du langage. »*[156]

Pour Mazaux et Guégan(1990 :219), *la dyslexie est une maladie rare qui exclut les troubles d'acquisition de la lecture d'ordre comportementaux, affectifs, liés à des situations familiales, sociales ou culturelles particulières ou encore à des difficultés d'apprentissage scolaires.*

Habib compare la dyslexie à une migraine et la traite ainsi comme maladie causée par un problème neuronal.

Quelles que soient les qualifications données à la dyslexie, ce trouble ou maladie demeure un véritable handicap devant toute activité scolaire.

### 1.1.2- Dyslexie ou retard d'apprentissage

[155] Annie Dumont, réponses à vos questions sur la dyslexie, pages 9 et 10.

[156]Paule Cruiziat et Monique Lasserre, Dyslexique, peut-être ? Et après…, Ed. Syros, 1995

Souvent on a tendance à confondre dyslexie et retard d'apprentissage. Certains enseignants qui manquent d'expérience confondent souvent les deux.

Certains enfants qui entrent à l'école commencent par avoir des difficultés à lire et à écrire puisque souvent on commence par ces deux activités pour pouvoir apprendre une langue. Mais passés quelques mois, ces difficultés tendent à disparaître. L'enfant est en retard par rapport à ses camarades mais se rattrape par la suite. D'autres enfants ne peuvent pas se débarrasser de leurs difficultés qui persistent.

### 1.1.3- Dyslexie, illettrisme et analphabétisme

Même si nous avons évoqué dans notre introduction générale les trois concepts, nous tenterons ici de mieux les expliquer car il nous arrive souvent de confondre dyslexie, illettrisme et analphabétisme. Une dyslexie mal prise en charge serait-elle une cause de l'illettrisme[157]. Quel est le rapport entre dyslexie, illettrisme et analphabétisme ?

Pour l'essentiel, nous avons compris que la dyslexie est une difficulté permanente à maîtriser le langage écrit essentiellement la lecture. Une dyslexie mal prise en charge pourrait devenir une cause majeure de l'illettrisme pouvant aggraver la situation du sujet qui en est atteint. Les échecs qui se répètent laissent l'apprenant dyslexique sans choix, le poussant ainsi à mettre fin à ses études et à arrêter tôt sa scolarité[158].

Le terme « illettrisme » est souvent ambigu et change de forme ou de nom (illettrisme, analphabétisme, analphabétisme fonctionnel, illettrismes).

Pour Besse (1995 :32) *: « Quelle que soit l'interaction complexe des diverses causalités, c'est bien toujours une histoire individuelle qui est à considérer, des illettrés concrets et singuliers à rencontrer et non un illettrisme général à regarder de loin ; à ne s'en tenir qu'à ce dernier on aboutirait à*

[157]Toute personne incapable de lire ou d'écrire en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne. Ne pas confondre illettrisme et analphabétisme.

[158]Même un sujet normal qui a quitté l'école et qui cesse de pratiquer la lecture tout en oubliant les mécanismes risquerait de devenir illettré.

*ramener toutes ces histoires particulières à n'avoir qu'une seule et même caractéristique. »*

L'illettrisme ne peut se comparer à la dyslexie mais il demeure l'une des causes majeures de l'exclusion sociale : le fait d'avoir des difficultés à maîtriser la langue écrite fragilise l'individu et risque de le conduire à la marge des circuits sociaux. Mais, il faut savoir que l'illettrisme ne se limite pas aux familles défavorisées ou exclues, les familles socialement élevées sont aussi concernées par le phénomène.

Pour l'Unesco, *« les illettrés sont des adultes et des jeunes qui ont été scolarisés et qui n'ont pas acquis la lecture ou en ont perdu la pratique au point de ne plus pouvoir comprendre un texte simple en rapport avec la vie quotidienne. »*

La dyslexie qui est différente de l'illettrisme pourrait perturber l'apprentissage de la lecture et être un frein supplémentaire.

Mais les illettrés sont-ils des dyslexiques ? Quelles sont les différences entre le dyslexique, l'illettré et l'analphabète ?

Les personnes dyslexiques ne sont pas illettrées pour autant.

Quant aux analphabètes, ils sont des personnes qui ne savent ni lire ni écrire par manque de scolarisation (éducation scolaire absente).

Les sujets dyslexiques ont des problèmes au niveau du cerveau contrairement aux sujets illettrés qui n'ont aucun trouble ou problème au niveau du cerveau (neurones).

### 1.1.4 - Dyslexie et formes de dyslexies

Dans toutes écoles, il existe bel et bien des enfants présentant des dyslexies, il suffit seulement de les repérer pour pouvoir les prendre en charge.

Les recherches en matière de dyslexie sont très nombreuses mais dans une société comme la nôtre, elle semble toujours être inconnue. Tout au long de notre recherche, nous nous sommes efforcés d'expliquer ce que voulait dire la dyslexie. Nous avons ainsi compris que si on ne connaît pas cette maladie appelée maladie du siècle, il serait impossible de la dépister, de la diagnostiquer et de la traiter. Nous avons donc vu l'utilité de consacrer cette partie à expliquer la dyslexie, ses origines, son historique et ses causes.

Quelques chercheurs veulent limiter la dyslexie, qu'elle est trouble de la lecture seulement, d'autres emploient le mot pour désigner trouble de la lecture et de l'orthographe. Pour Dubois (1994 :162), la dyslexie est :*« Un déficit de la lecture, caractérisé par des difficultés dans la correspondance entre des symboles graphiques, parfois mal reconnus, et des phonèmes, souvent mal identifiés. Le trouble intéresse de façon prépondérante soit la discrimination phonétique, soit la reconnaissance des signes graphiques ou la transformation des signes écrits en signes verbaux (ou réciproquement). »*

Pour Hellmuth Benesch(1995 :297)*« C'est un trouble plus ou moins spécifique de la lecture. Les manifestations les plus fréquentes consistent en : inversions, omissions, rajouts, déformations de mots, dégradation lexicale, altération de lettres. »*

L'enfant lit tout en devinant, parfois il lit correctement mais la plupart du temps, il commet des fautes des erreurs. Bien sûr, cela pourrait avoir de graves répercussions sur l'apprentissage des autres matières.

Farriaux et Rapoport (1995 :111) considèrent la dyslexie comme trouble qui se manifeste par une difficulté dans l'apprentissage de la lecture, en dépit d'un enseignement normal, d'une intelligence appropriée et de bonnes conditions socio-culturelles. Elle dépend d'inaptitudes cognitives fondamentales qui sont souvent d'origine constitutionnelle.

En outre, Michel Habib (1999 :20) considère la dyslexie comme une maladie et la compare à la migraine. Pour lui, la dyslexie est une particularité du cerveau. Toutefois, il est difficile d'admettre que la dyslexie est causée seulement par un problème à ce niveau. Celui qui est atteint de dyslexie n'arrive pas à maîtriser la lecture, il est confronté souvent à des confusions, des omissions, des substitutions…le dyslexique ne maîtrise pas le traitement alphabétique.

Selon Charolles et Casalis (1996 :149), les sujets atteints d'une dyslexie peuvent avoir des difficultés à accéder au stade orthographique en lecture.

Les spécialistes citent plusieurs formes de dyslexie. Pourquoi est-il nécessaire de connaître la forme de la dyslexie ?

Connaître la forme de la dyslexie nous permettrait de mieux connaître le moyen efficace pour traiter la dyslexie. Si le trouble est unique, il existe plusieurs dyslexies : phonologique, visuelle et enfin, mixte.

### 1.1.4.1 -Dyslexie phonologique

Elle est la plus fréquente, elle touche environ 70% des cas de dyslexie. Elle se caractérise par des confusions entre les phonèmes. Le sujet dyslexique n'arrive pas à prononcer correctement les lettres. Il substitue les consonnes voisées par des consonnes non voisées ([f] au lieu de [v], [p] au lieu de[b], [d] à la place de [t], ou inversement). Les sujets dyslexiques n'arrivent pas à développer des habiletés phonologiques puisqu'elles sont faibles. Raison pour laquelle, les enfants dyslexiques n'arrivent pas à lire des pseudo-mots ou les mots irréguliers.

Pour comprendre les difficultés de discrimination phonologiques, les mêmes tests sont proposés aux normo lecteurs et aux apprenants dyslexiques.

### 1.1.4.2- Dyslexie de surface ou visuelle

Souvent l'enfant dyslexique fait des confusions visuelles de lettres, groupes de lettres ou mots : « b/d », « q/ p » ; « w /m » ; « m et E », « b et l », « et

/ai », « mord pour nord », « don » pour « bon », « poule » pour « boule ».Ce type de dyslexie est moins fréquent que celui de la dyslexie phonologique.

### 1.1.4.3- Dyslexie mixte

C'est l'association des deux formes précédentes. Chez un même sujet, nous pouvons trouver des difficultés de discriminations phonologique et visuelle. Il s'agit d'un cas sévère.

## 1.2- Causes de la dyslexie

C'est le 07 novembre 1896 que la dyslexie a été découverte, jour où le docteur Morgan Pingle a décrit, dans le « British medical journal », le cas du jeune Percy âgé de 14 ans, qui devient incapable d'apprendre à lire malgré son intelligence et sa performance orale.

Il est très important de connaître la cause de la dyslexie car elle nous mène à en connaître les remédiations. Cependant les nombreuses recherches effectuées jusqu'à maintenant n'ont pas pu clore le sujet sur la véritable cause de la dyslexie. Des spécialistes dans différents domaines (neurologie, psychologie, génétique et d'autres) avancent plusieurs hypothèses, les plus fortes sont celles liées à un problème génétique ou à un problème neurologique.

-La dyslexie présente une genèse affective (il est probable que chez certains enfants dyslexiques, le problème affectif soit primaire.).

-La dyslexie est un phénomène socioculturel (le milieu social défavorisé peut créer un terrain convenable à l'installation de la dyslexie, un enfant qui ne trouve pas une motivation anticipée peut rejeter la lecture considérée comme première activité à l'école.).

Et Pour beaucoup d'autres, la difficulté de l'apprentissage de la lecture serait aussi due à un déficit intellectuel, sensoriel, affectif, social ou pédagogique. Dans

cette partie, nous tenterons de comprendre la véritable cause de la dyslexie car connaître la cause facilite la remédiation de cette maladie.

### 1.2.1- Point de vue des pédagogues

Souvent les pédagogues définissent la dyslexie comme un trouble spécifique de l'apprentissage de la langue écrite qui se manifeste par une difficulté anormale d'apprendre à lire chez des enfants d'intelligence normale qui ne souffrent ni de déficits sensoriels de la vue ou de l'ouïe ni de troubles graves du comportement.

L'enseignant est le premier à tracer des objectifs dans sa classe, sa tâche n'est pas seulement de faire acquérir un savoir à l'ensemble des apprenants mais aussi de connaître et détecter toutes les difficultés liées à l'apprentissage, parmi elles : la lecture.

L'enseignant constitue un médiateur entre l'apprenant et ses parents, il peut signaler des difficultés rencontrées par l'apprenant à ses parents ou il peut

Pour beaucoup de pédagogues, la dyslexie serait le résultat d'une pédagogie scolaire défectueuse et d'une conception erronée de la lecture et de son apprentissage (les méthodes utilisées par l'ensemble des enseignants peuvent bloquer, chez certains lecteurs, l'apprentissage de la lecture.)

Si nous désirons aider l'enfant dyslexique, l'équipe pédagogique (médecin scolaire, orthophoniste, directeur de l'école et l'enseignant) pourrait y participer.

Pontbriand (1983 :131) voit que : *« Les enfants dyslexiques se trouvent en difficulté suite à leur passivité et leur mollesse intellectuelle. Ils n'arrivent pas à structurer et à ordonner le champ de leur expérience. Il n y a pas de rigueur au niveau de leur pensée. »*

Pour Van Grunderbeeck (1994 :34), *« Le degré de gravité d'une dyslexie peut aussi se mesurer par le nombre d'années de retard que le dyslexique accumule par rapport à la performance moyenne en lecture des élèves de son âge : à un retard*

*de deux ans ou moins correspondent des difficultés légères d'apprentissage. »* D'une façon générale, l'enfant dyslexique présente un trouble d'apprentissage le privant d'être comme les apprenants normaux. Des pédagogues qui connaissent la dyslexie pourraient adopter des mesures de remédiation. Dans le cas contraire, une majorité d'enseignants traitent l'enfant dyslexique comme un élève en difficulté. Ils ne cherchent pas à trouver des solutions efficaces. L'enseignant trouve plus facile de mettre au fond un enfant en retard ou en difficulté parce que ce dernier pourrait le déranger et il est sans efficacité.

Il est donc important d'établir un diagnostic pour les apprenants en difficultés. Dans certains pays développés, on parle d'orthopédagogue.

### 1.2.2-Point de vue des linguistes

C'est surtout la psycholinguistique qui a donné un intérêt exceptionnel à la dyslexie.

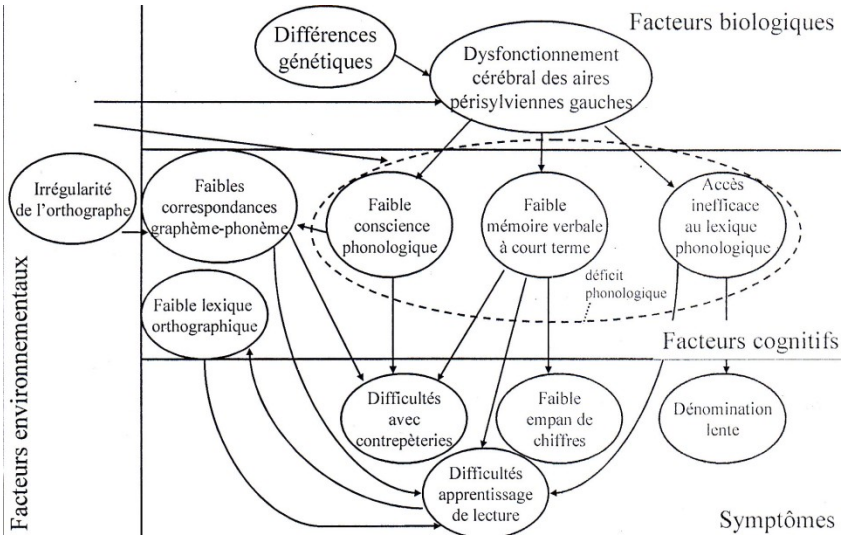



**Figure15** : Un cadre général pour la théorie phonologique[159]

La figure ci-dessus montre l'intérêt de la conscience phonologique dans la compréhension de la dyslexie. En réalité, les psycholinguistes sont unanimes pour dire que le déficit phonologique constitue le véritable problème des sujets dyslexiques.

[159]Franck Ramus, www.ehess.fr/iscp/persons/docs/NCPsychoRamus.pdf(08.02.2010-17h10)

Le problème phonologique est au cœur des problèmes des enfants dyslexiques. La linguistique participe à nous expliquer la norme phonologique dans une langue déterminée. Pour beaucoup de spécialistes

En phonologie, le phonème est la plus petite unité linguistique abstraite dépourvue de sens mais qui contribue à la construction du sens. Ce sont les phonèmes qui créent les différences de mot selon deux processus : la commutation (sur l'axe paradigmatique) et la permutation (sur l'axe syntagmatique).

-L'enfant dyslexique doit comprendre que toute erreur entraîne systématiquement à un changement de sens ou à la création d'un mot qui n'a pas de valeur significative. Dans l'exemple de bas et pas, l'opposition est marquée par les phonèmes /b/ et /q/ formant la paire minimale : /pa/ et /pa/.

Le tableau ci-dessous résume le système phonologique des consonnes du français :

| Points d'articulation / Modes d'articulation | Labiales | Dentales | palatale | Uvulaire | Vélaire |
|---|---|---|---|---|---|
| Occlusives voisées | /b/ | /d/ | | | /g/ |
| Occlusives non voisées | /p/ | /t/ | | | /k/ |
| Constrictives voisées | | /z/ | /ʒ / | | |
| Constrictives non voisées | | /s/ | /ʃ / | | |
| Vibrante | | | | /R/ | |
| Latérale | | /l/ | | | |
| nasales | /m/ | /n/ | /ɲ/ | | /ŋ/ |

**Tableau 8** : consonnes du français standard

Chez l'enfant dyslexique, chaque phonème doit correspondre à un graphème simple ou complexe. La lecture est l'activité qui consisterait à transformer des unités abstraites (phonèmes) en unités matérielles (sons). La dyslexie constitue pour beaucoup de linguistes, la difficulté de correspondance phonèmes/graphèmes, comme le souligne Dubois et al. (1994 :162) définissent la dyslexie comme suit :*« Déficit de la lecture, caractérisé par des difficultés dans la correspondance entre des symboles graphiques, parfois mal reconnus, et des phonèmes, souvent mal identifiés. Le trouble intéresse de façon prépondérante soit la discrimination*

*phonétique, soit la reconnaissance des signes graphiques ou la transformation des signes écrits en signes verbaux (ou réciproquement).*

### 1.2.3-Point de vue des psychologues

En psychologie, la dyslexie se considère comme un trouble plus ou moins spécifique de la lecture et de l'écriture. Les manifestations les plus fréquentes consistent en : omissions, inversions, rajouts, déformation de mots, dégradation lexicale et altération de lettres.

Les psychologues voient qu'un enfant dyslexique mal pris en charge pourrait développer des troubles du comportement. La lecture pour l'enfant dyslexique constitue une tâche très laborieuse et il est temps de penser à trouver d'autres moyens plus efficaces afin d'aider l'enfant atteint de dyslexie à se comporter comme les autres.

Pour certains psychologues que nous avons interrogés, la dyslexie est considérée comme un trouble de la lecture et de l'écriture. Elle se manifeste par des erreurs telles que : les inversions, les omissions, les déformations de mots, les rajouts…Malheureusement, elle est toujours mal prise en charge en Algérie.

Pour Benesch( 1995 :297) *: « La dyslexie est un trouble plus ou moins spécifique de la lecture et de l'écriture qui se manifeste par des : inversions, omissions, rajouts, déformations de mots, dégradation lexicale et altération de lettres ».* Pour les psychologues, lire en « devinant » a des répercussions sur l'apprentissage des matières scolaires.

En Algérie, les psychologues s'intéressent surtout sur des pathologies faciles à repérer (trisomie21, autisme, bégaiement clonique…). La dyslexie présente des difficultés de diagnostic et de dépistage.

En Algérie, Les personnes qui s'intéressent à ce trouble sont eux même des dyslexiques ou s-ont des parents d'enfants dyslexiques. C'est de là, que l'association Alpedys[160] a été créée dans la wilaya d'Oran dans le but d'aider les

[160]Association algérienne pour la protection d'enfants dyslexiques. Cette association a été créée en 2012.

enfants dyslexiques à surmonter leurs difficultés scolaires surtout celles se rapportant à la lecture. Il faut savoir qu'en Algérie, c'est le vide total en matière de dépistage et d'études épidémiologiques concernant la dyslexie, rendant encore plus difficile le vécu et le suivi des enfants qui n'ont que leurs parents pour les aider.

### 1.2.4- **Point de vue des neurologues**

La dyslexie pourrait avoir une origine neurologique (troubles de mémoire, troubles de concentration, troubles de catégorisation, d'abstraction et de conceptualisation, etc.).

Il n y a pas longtemps que les neurologues commençaient à s'intéresser aux problèmes des dyslexiques. Et depuis l'invention des techniques de l'imagerie cérébrale (IRMf[161] et TEP[162]), les recherches ont pris un élan vertigineux et chacun de son côté tente de justifier l'origine de la dyslexie.

M. Habib (1997:21) a tenté d'expliquer, d'un point de vue neurologique, l'origine de la dyslexie. Il avance que la dyslexie est liée à une difficulté dans la manipulation des sons du langage et aussi à une difficulté à traiter l'image visuelle que représentent la lettre et le mot écrit.

La dyslexie est, en outre, causée par un déficit du transfert de l'information du cerveau droit au cerveau gauche, sachant que le cerveau droit est responsable du traitement visuel et le cerveau gauche est responsable du traitement phonétique, sémantique et syntaxique.

Actuellement, on parle souvent du corps calleux qui se situe entre les deux hémisphères cérébraux et qui serait responsable du lien entre l'hémisphère cérébral droit et l'hémisphère cérébral gauche. Il permet d'assurer le transfert d'informations entre les deux hémisphères.

[161] Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (permet d'évaluer l'évolution du débit sanguin local

[162] Tomographe par émission de positons (permet la visualisation des activités cérébrales pendant la lecture)

Pour Boysson-Bardies (2003 :152) « *Dans la dyslexie congénitale, on retrouve également des désordres dans la distribution de neurones du cortex cérébral et particulièrement au niveau du cortex postérieur »*

Quant à Van Granderbeeck (1994 :35), il avance que : *« La cause de la dyslexie se trouve vraisemblablement dans le fonctionnement du cerveau : le cerveau serait lésé ou tout moins aurait un dysfonctionnement. L'expression employée est celle d'un dommage cérébral minime »*

Cependant Sauvageot et Métellus(2002 :62) infirment cette hypothèse et précisent que *« Le cerveau du dyslexique ne semble pas différent des autres, il comporte les mêmes zones d'analyse, les mêmes régions de décodage et d'encodage du code écrit […] la différence majeure entre les dyslexiques et les aphasiques réside dans l'absence de lésion cérébrale chez les premiers. »*

Certains neurologues voient que s'il y a lenteur dans la lecture c'est qu'il y a un problème de connexion entre les neurones. A ce sujet Franck Ramus[163] voit des différences visibles : *« Le volume de l'épaisseur de la matière grise dans certaines zones, la connectivité plus faible de la matière blanche dans l'aire temporo-pariétale… Mais là encore, on ne peut affirmer qu'il s'agit d'une cause ultime, car ces propriétés peuvent augmenter avec l'entraînement. C'est, dit-il, la condition sine-qua-non de l'idée de capacité d'évolution des cerveaux. » « On pourrait d'ailleurs prendre le parti que ces écarts sont les conséquences de difficultés d'apprentissages ».*

Pour résumer, nous pouvons dire que la dyslexie est une maladie causée par un dysfonctionnement au niveau du cerveau. Il ne s'agit d'une lésion cérébrale comme dans le cas de la dysphasie. Il s'agit d'un défaut de transfert des informations entre deux hémisphères sachant que dans les activités de la lecture et lors de l'apprentissage des langues, l'enfant commence par utiliser des capacités perceptives (réalisées au niveau du cerveau droit) : voir le mot, le prononcer, le

[163]Franck Ramus, www.ehess.fr/iscp/persons/docs/NCPsychoRamus.pdf(08.02.2010-17h10)

segmenter en sons et en syllabes puis le mémoriser. Dans une seconde étape, l'enfant utilise d'autres capacités (réalisées au niveau du cerveau droit) afin de lire d'autres mots, il s'agit de capacités analytiques, sémantiques et linguistiques.

Nous avons ainsi posé une question à laquelle nous tenterons de répondre en troisième partie : si la dyslexie résulte d'une mauvaise connexion, quelle serait le rôle de la stimulation ?

### 1.2.5- Point de vue des généticiens

Dans le domaine de la dyslexie, les études génétiques sont nombreuses et on pense que la dyslexie est une maladie héréditaire. Certains chercheurs ont remarqué que des enfants dyslexiques possèdent des parents qui étaient eux-mêmes dyslexiques.

Duvillié (2004 :34) avance l'hypothèse suivante : *« la dyslexie est un phénomène biologique lié à des anomalies génétiques ou hormonales risquant d'altérer les compétences. »* Selon Casalis (1995 :18), la dyslexie est d'origine constitutionnelle ou héréditaire : dans certains cas, il est possible que l'on trouve, dans une même famille, des frères et sœurs dyslexiques. La génétique a aussi sa part d'explication. Certains généticiens comme Ramus avancent que la dyslexie est le résultat d'un gène qui pourrait bloquer la migration des neurones. À ce sujet, Estienne (2001 : 397-431) avance que :

-La dyslexie est due à des troubles instrumentaux d'origine fonctionnelle (latéralisation mal établie, difficultés d'intégration du schéma corporel et de la structuration spatio-temporelle, retard ou trouble du langage, déficit de la perception auditive ou visuelle, etc. ) .

-Nous savons que l'aire de Wernicke est indispensable pour la compréhension du mot parlé, dans la lecture et l'écriture.

## 1.3- Dépistage précoce de la dyslexie

Nous ne pouvons pas nous prononcer sur la dyslexie au plus jeune âge. C'est à l'école, au cours de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et après deux

années écoulées que nous pouvons parler de la dyslexie[164]. Cependant, nous pouvons nous rendre compte de quelques difficultés langagières qui apparaissent au début de l'apprentissage. Il est important de rappeler qu'un dépistage précoce serait utile dans l'augmentation des chances de remédiation chez les enfants dyslexiques.

Cependant, dans certains pays développés où l'école maternelle est obligatoire, il est facile de réaliser un dépistage précoce et de voir quelques difficultés qui s'installent tôt chez quelques enfants. Pour Duvillié (2004 :46), *« l'école maternelle est un énorme champ d'observation tant pour la famille que pour les enseignants. Elle permet de mettre en place les rééducations assez tôt, ce qui évite les dyslexies ultérieures »*

En Algérie, on enregistre peu d'écoles maternelles, ce n'est qu'en septembre 2009 que l'état pense à généraliser l'enseignement préparatoire, à partir de l'âge de 5 ans. En attendant de revoir à la baisse d'âge (inscription à 4 ans). Certes, l'enfant développe beaucoup son langage mais vouloir apprendre vite à l'enfant pourrait engendrer des résultats négatifs.

Ce n'est que tard que les constats seront faits : l'enfant ne sait pas lire comme les autres élèves, il confond les lettres, il hésite dans sa lecture, il n'a aucun rythme…Cependant, quand le handicap s'installe, les chances de rééducation seraient minimes et l'enfant serait face à l'échec scolaire.

Ainsi, penser à un âge de dépistage précoce serait très important si nous voulons que l'enfant dépasse ses difficultés de lecture.

Pour Florin (1999 :114), *« Le diagnostic précoce, lorsqu'il peut être effectué, constitue une chance supplémentaire pour l'enfant de surmonter ses difficultés.»*

**Comment reconnaître qu'un enfant est dyslexique ?**

[164]C'est ce qui explique notre choix : élèves de la cinquième année primaire.

Le repérage de la dyslexie pourrait se faire en milieu scolaire, au moment où l'enfant apprend la lecture et l'écriture. Les parents pourraient eux aussi déceler la dyslexie puisque certains enfants ont la passion de l'écriture avant d'aller à l'école.

Sauvageot et Métellus(2002 :23) résument les indices de la dyslexie et nous pouvons la reconnaître aux symptômes suivants :

1- une incapacité à prononcer un mot nouveau avec une tendance à conjecturer au petit bonheur sa structure phonétique : substitution devient « substilution » ;

2- une impossibilité de détecter les différences entre les sons, les lettres et les mots : ou devient on ; en devient ne ; p/b/q/d sont confondus ainsi que m et n ; qu devient gu ; u devient n ;

3- une difficulté à ne pas perdre le fil de la lecture et un embarras à quitter avec précision l'extrémité située à droite d'une ligne d'écriture pour le début de la ligne suivante situé à gauche ;

4- des mouvements de lèvres et l'articulation à voix basse des sons pendant les exercices de lecture silencieuse ;

5- une impossibilité de lire avec une compréhension complète ;

6- une prononciation incorrecte des voyelles, par exemple flocon pour flacon ;

7- une confusion entre consonne sourde et consonne sonore ;

8- un déplacement des lettres, ce qui peut entraîner une inversion de sons : tri devient tir ou tir devient tri ;

9- une addition de phonèmes : bleu devient beleu ;

10- une suppression de phonèmes dans un ensemble consonantique : partir devient pati ; un non respect du rythme pendant la lecture à haute voix[165].

Les symptômes suscités ne concernent pas qu'un seul type de dyslexie et nous ne pouvons pas trouver tout chez le même enfant dyslexique.

[165] En langue étrangère, il existe des normo lecteurs qui arrivent difficilement à maîtriser le rythme pendant la lecture à haute voix.

Nous pouvons ajouter que chaque type de dyslexie est traité selon les types d'erreurs. Dans notre recherche, nous avons préféré travailler sur la dyslexie phonologique.

### 1.4- Fréquence et prévalence de la dyslexie en Algérie

Une véritable politique à prendre en charge les enfants dyslexiques au cours de leur scolarité est presque inexistante en Algérie. Ainsi, il est difficile d'établir un taux d'atteinte bien précis. Les chiffres proposés ne sont qu'approximatifs. Plus de 5% de nos enfants souffriraient de dyslexie. Personne ne peut se prononcer sur des chiffres exacts, nous avons pu obtenir des statistiques sur l'échec scolaire (cf. annexes) mais il nous était impossible d'obtenir des statistiques exactes sur le nombre d'enfants dyslexiques scolarisés. Pour des pédagogues et enseignants interrogés, la dyslexie serait la cause principale de l'échec scolaire et de l'illettrisme chez l'adulte. Une déclaration qui reste à prouver.

Les statistiques que nous avons enregistrées (voir annexes) montrent que beaucoup d'enfants n'arrivent pas à continuer leur scolarité à cause d'une incapacité de lire et d'écrire. Pour l'association AlpeDys installée à Oran et qui reste la seule à se consacrer à la dyslexie sur le niveau national, on a pu enregistré 9000 cas de dyslexie dans la wilaya d'Oran. Pour l'association, ce trouble reste méconnu et pourrait avoir des répercussions sur le taux de l'échec. Pour la Direction de la santé, sur 9000 cas d'échec scolaire, on enregistre 826 cas de dyslexie[166]. Ainsi 9,17% d'enfants en échec scolaire sont des dyslexiques.

Tout au long de notre enquête, nous avons constaté le nombre important d'enfants scolarisés qui souffrent d'une incapacité à apprendre et spécifiquement à apprendre la langue étrangère. Les résultats obtenus dans les examens de sixième (voir annexes) montrent que 60% des élèves n'arrivent pas à obtenir plus de la moyenne (5/10) en langue française.

[166]www.elwatan.com(consulté le 10/7/2015)

**Synthèse**

Psychologues, neurologues, linguistes, orthophonistes, généticiens et pédagogues s'intéressent tous à la dyslexie et continuent de révéler tous ses secrets même si elle demeure un trouble mystère que nous pouvons dépister, pour beaucoup de chercheurs, précocement. La dyslexie est un trouble qu'il ne faut pas confondre avec difficulté d'apprentissage, analphabétisme ou illettrisme. C'est un trouble à part, qui touche une population importante. La personne qui en est atteinte n'arrive toujours pas à lire correctement même si elle déploie d'énormes efforts. Elle n'apprend pas, elle n'avance pas et se bloque dans sa scolarité. Certes, nous pouvons aider des enfants en difficulté de lecture mais aider un enfant dyslexie reste toujours une action très pénible à réaliser.

En Algérie, même si une minorité de chercheurs continue de travailler sur la dyslexie , nous ne sommes toujours pas arrivés à cerner ce trouble en installant une véritable politique de prise en charge des enfants dyslexiques scolarisés.

## Chapitre 2 : Développement du langage chez l'enfant dyslexique

### 2.1- Conduites langagières chez l'enfant dyslexique

Nous avons évoqué ultérieurement l'état du langage chez l'enfant dyslexique en apprentissage (entre 6 et 11 ans). Nous avons pu montrer que le langage oral ne pose pas de problèmes de communication chez ces enfants : leur langage oral est plus développé que celui des enfants dysphasiques[167] et beaucoup plus compris que celui des enfants trisomiques 21. Aucun indice ne nous a permis ainsi de dire que ces enfants communiquent mal ou ont des difficultés à s'intégrer dans la classe et /ou dans la société. Mais pourquoi s'intéresser aux conduites langagières (à l'oral) chez l'enfant dyslexique ?

Le développement du langage oral permet plus tard la représentation de ce dernier par le langage écrit. Entre l'oral et l'écrit se trouve un véritable lien. Même s'ils sont distincts[168], l'écrit permet à l'enfant de situer l'oral, de cette manière il pourra représenter tous les sons de la langue utilisée dans la communication (système phonique) en lettres (système graphique). De cette façon, il saura que le son [v] dans vélo sera représenté par « v » à l'écrit. Rappelons que le son [v] d'origine française se trouve dans sa langue maternelle mais il ne l'a jamais représenté graphiquement au moment où il a étudié le système graphique de l'arabe classique. Ainsi, le [v] est différent du [f], représenté en arabe et en français.

En ayant un bon oral, il est supposé que l'écrit de l'enfant se développe correctement. Il pourra ainsi développer ses capacités de discrimination et pourra facilement passer de l'oral (ce qu'il entend et / ou ce qu'il dit) à l'écrit. La lecture fait partie du système graphique et sa maîtrise nécessite l'opération de va et vient entre l'oral et l'écrit.

[167] La dysphasie est une difficulté de parler qui perturbe les habiletés de communication.

[168]Ferdinand de Saussure affirme que l'oral et l'écrit sont deux systèmes distincts dont l'image raison d'être du second est de représenter le premier.

Chez l'enfant dyslexique, la représentation de l'oral semble être défectueuse, non à cause des difficultés à l'oral mais à cause d'autres facteurs que nous citées ultérieurement.

**2.2- Apprentissage de la langue écrite et organisation du système graphique chez l'enfant dyslexique**

En phase de lecture, les apprenants procèdent à l'identification des mots écrits soit en utilisant la méthode analytique (elle se base sur le décodage et la reconnaissance lettre par lettre) soit par la méthode globale (elle se base sur une lecture de tout le mot sans passer par le décodage). Peu importe la méthode, l'essentiel pour l'enfant est d'acquérir les mécanismes de lecture.

Parlant d'enfants dyslexiques, nous tenterons de voir comment l'enfant dyslexique lit et comment identifie-t-il les mots écrits.

La dyslexie est un trouble qui apparaît quelle que soit la méthode utilisée chez l'enfant dyslexique car on incrimine souvent la méthode globale d'être à l'origine des difficultés de lecture chez l'enfant dyslexique. A ce sujet, J.Paulhac (2000 :81) déclare que la méthode globale était généralement honnie : on la tenait unanimement pour génératrice de mauvaise orthographe.

Cette méthode qui pourrait être proposée à des élèves prédisposés ne peut pas convenir à des enfants dyslexiques puisqu'ils privilégient le décodage (ou le déchiffrement).

C'est grâce à la psychologie cognitive que nous tentons actuellement de mieux comprendre les mécanismes d'identification des mots écrits. Pour Alégria, Leybaert et Mousty (1994 :109), l'identification d'un mot écrit consiste à mettre en rapport la représentation écrite du mot avec l'unité correspondante dans le lexique interne.

En activité de lecture, chaque enfant pourrait posséder un lexique interne qu'il tente de mettre en œuvre ou de vérifier pendant la lecture. En outre, c'est grâce à ce lexique que l'enfant essaye de comprendre puis de produire le langage.

Un nombre important de travaux a été consacré à l'étude des mécanismes d'identification des mots chez l'enfant dyslexique. Si le normo lecteur de neuf ans arrive dans sa première année d'apprentissage d'une langue étrangère arrive à lire des mots simples comme (école, cour, cantine...)[169], il trouverait des difficultés quand il rencontre des mots complexes ou irréguliers.

En langue arabe, l'élève a retenu pendant deux années des règles de lecture et a développé ainsi ses capacités de mise en œuvre de son lexique interne. Ces règles ne sont pas compliquées comme celles du français puisque en langue arabe tout ce qui s'écrit se lit (sauf quelques rares exceptions). Certes, nous ne pouvons pas nous prononcer sur des troubles au début d'apprentissage de la lecture puisque tous les apprenants pourraient trouver des difficultés. Amis il serait important de connaitre les difficultés et les pièges de la langue cible. C'est la persistance et la récurrence de ces difficultés qui nous amènerait à nous prononcer sur la présence du trouble.

Chez les normo lecteurs, certains mots irréguliers se régulariseraient quand les apprenants se familiarisent avec leurs prononciations. Certains mots comme comptine, téléphone, sport, temps, loup, wagon…pourraient piéger certains apprenants au début, une fois ils avoir découvrent la prononciation correcte, ils se corrigeraient.

En outre, entre langue arabe et langue française, l'apprenant découvrira dès le début de son apprentissage du FLE, que les deux langues sont différentes surtout sur le plan de régularité. Même s'il remarque qu'il existe des sons identiques (b, m, n, t, d, etc.) et que l'apprentissage des lettres serait facile, la lecture de mots comme « banc » ne serait pas toujours évidente même si en dialecte algérien, on prononce toutes les lettres [bank].

Puisque il n'existe pas de règles fixes, l'apprenant dyslexique s'ennuie à trouver ces types d'irrégularités. Raison pour laquelle, l'enfant dyslexique lirait rarement les mots irréguliers et les pseudo mots.

[169] Les exemples cités dans ce passage sont pris du manuel scolaire de 3e année primaire (programme algérien).

Comment les dyslexiques développent leurs mécanismes de lecture ?

A ce sujet, Mousty, Leybaert, Alégria, Content et Morais (1994 :129) effectuent un test destiné à l'examen d'enfants dyslexiques d'âge compris entre 7 et 12 ans. Ce test vise à étudier les mécanismes de lecture chez le jeune lecteur et les retards d'acquisition de la lecture. La batterie de tests se compose d'épreuves de lecture et d'orthographe (tests MIM[170] et REGUL[171]) et d'épreuves destinées à évaluer la conscience de la structure segmentale de la parole, la perception de la parole et la mémoire phonologique de travail.

Pour les épreuves de lecture et d'orthographe, on a remarqué que les enfants qui éprouvent des difficultés à lire des pseudo-mots, présenteraient des difficultés pour les items longs et/ou irréguliers. La lecture des mots fréquents serait bonne. Pour les épreuves d'écriture (ORTHO3[172]), les apprenants font preuve de maîtriser les correspondances phonème/graphème simples. Les difficultés d'écriture affectent les mots complexes et irréguliers.

L'enfant dyslexique pourrait faire des efforts à appliquer les correspondances phonème/graphème. Néanmoins, il ne réussirait pas à lire correctement les mots peu fréquents, difficiles ou complexes. L'irrégularité de la langue française compliquerait la tâche davantage.

On ne peut pas apprendre, au début, à l'enfant que le son [s] (consonne sifflante sourde) pourrait devenir [z] (consonne sifflante sonore) quand il est placé entre deux voyelles. On le laisse découvrir seul les exceptions. Ce sont ces exceptions qui poseraient problème à l'enfant dyslexique. Ainsi les mots : chaises, fraise, présenter seraient des mots « pièges » pour les dyslexiques.

Le développement des mécanismes de lecture chez l'apprenant dyslexique reste une question de temps et de volonté.

[170]Mécanismes d'Identification des Mots.

[171] Vise à vérifier la régularité de l'orthographe. On propose alors à lire des mots réguliers et irréguliers.

[172] Test qui permet d'analyser certaines graphies particulières dans des mots que l'enfant doit écrire à l'intérieur de phrases lacunaires.

Pour Mazaux et Guégan(1990 :227), *« Souvent les dyslexiques épellent quand ils lisent ».*[173]

Pourquoi l'apprenant dyslexique épelle -t-il quand il lit ?

Souvent l'enfant a peur de tomber dans les erreurs. Il a peur aussi de sa maladie, il sait, d'emblée qu'il ne lit pas comme les autres. Lire comme un lecteur expérimenté serait une tâche à risques.

En pratiquant la méthode d'épellation, l'apprenant dyslexique lit lettre par lettre, il serait ainsi obligé de lire tout. Ce qui n'est pas évident pour les mots irréguliers. Les mots sac, école, craie, vélo se lisent sans difficultés. Cependant, il serait compliquer à l'élève de lire des mots bi syllabiques ou plurisyllabiques irréguliers comme : printemps, automne, éléphant…

### 2.3- **Architecture du lexique chez l'enfant dyslexique**

Pour Piérart Bernadette ( : 51) *« Un enfant normal acquiert le lexique de sa langue d'une manière fascinante. On estime à 3 à 10 mots par jour le rythme de cette acquisition, depuis l'âge de deux ans jusqu'à environs 10 ans. ».*

Pour pouvoir réaliser une estimation du lexique de l'enfant dyslexique en langue française, nous avons proposé une batterie de tests (lecture de mots et de textes). L'objectif est de vérifier l'état du lexique. Il s'agit d'apprenants qui apprennent le FLE depuis deux ans.

Après deux années écoulées, l'enfant normal, même s'il apprend lentement, se trouve en avance par rapport à l'enfant dyslexique. Bien sûr, les apprenants commencent par retenir des noms d'objets (ballon, télévision, chaise, lampe…), de noms d'animaux (chat, chien, oiseau, poule, mouton…) ou des noms d'organes de son corps (tête, main, pied…). Cependant, l'apprenant normal comme l'enfant dyslexique n'arrive pas à construire des phrases simples sémantiques et grammaticales.

### 2.4- Fonctionnement mental chez l'enfant dyslexique

[173]L'enfant dyslexique fait appel au traitement phonologique ou à la phonétique d'épellation.

La dyslexie est une difficulté d'apprentissage qui perdure avec le temps qui ne touche pas le côté intellectuel, qui touche plutôt le côté neurologique et tout ce qui est cognitif. Nous avons déjà vu antérieurement que l'enfant dyslexique possède un quotient intellectuel moyen et parfois supérieur, ce qui le rend parfois très intelligent.

Nous tenterons ainsi de décrire le fonctionnement de la mémoire chez l'enfant dyslexique. Avant cela, il est utile de comprendre la mémoire et les mémoires.

La mémoire est conçue comme l'ensemble des mécanismes neurobiologiques et psychologiques qui permettent le stockage et la récupération des informations. La mémoire a pour base biologique le cerveau : un bon fonctionnement du cerveau entraîne certainement une bonne mémorisation.

Pendant la lecture, l'apprenant fait appel à sa mémoire pour lire ou comprendre un mot (mémoires imagée, lexicale et sémantique).

Il existe trois mémoires : une mémoire à court terme, une autre à moyen terme et une troisième à long terme.

a- **Mémoire à court terme ou immédiate** : stocke des données pour une durée courte ne dépassant pas les 20 secondes. Elle est d'une capacité de 6 à 7 éléments. Elle est caractérisée par l'oubli.

b- **Mémoire à moyen terme** : permet de stocker des données pendant un délai de 6 à 20 minutes.

c- **Mémoire à long terme** : dépend des fréquences des mots : plus le mot est fréquent plus il est sauvegardé dans la mémoire à long terme.

Les mémoires à moyen et long terme permettent de retenir un sens général dans un texte au cours de la lecture.

Chez l'enfant dyslexique, c'est la mémoire à court terme qui est atteinte. Des expériences montrent que l'apprenant peut oublier vite un mot qu'il vient de lire.

Ceci nous permettra de penser à des exercices de remédiations pouvant aider l'enfant dyslexique à réaliser des progrès dans la lecture.

### 2.5- Lecture et conscience phonologique chez l'enfant dyslexique

Dans la dyslexie phonologique, nous enregistrons d'importants troubles « phonologiques ». Les enfants dyslexiques arrivent difficilement à réaliser la correspondance entre phonèmes et graphèmes. Michel Habib (1997 :157) souligne que *: « certains enfants dyslexiques peuvent avoir une difficulté de segmentation phonémique alors que la segmentation syllabique est normale ».*

Les difficultés phonologiques peuvent concerner les confusions entre voisés et non voisés.

| **Sons voisés** | **Sons non-voisés** |
|---|---|
| v | f |
| d | t |
| b | p |
| g | k |
| ʒ | ʃ |
| z | s |

**Tableau 9** : sons voisés et non voisés de la langue françaises

Les tests réalisés sur des sujets dyslexiques et que nous tenterons de voir en troisième partie montrent à première vue que les erreurs récurrentes concernent des sons qui sont proches dans la prononciation.

**Synthèse**

Comprendre le langage de l'enfant dyslexique est l'une des conditions nécessaires pour mieux cerner la dyslexie. L'enfant atteint de ce trouble n'arrive pas à apprendre le langage écrit en éprouvant une difficulté énorme dans la lecture. Cette difficulté est caractérisée par sa durabilité avec une absence d'automatisme. L'enfant dyslexique présente des aptitudes de lecture inférieures à son âge. Sa mémoire à court terme est déficiente, sa conscience phonologique ne s'est pas développée dans les normes puisqu'il continue toujours de lire avec beaucoup de fautes. Bref, L'enfant dyslexique mène une scolarité pénible à cause de ses difficultés de lecture et d'écriture.

## Chapitre 3 : Apprentissage d'une langue étrangère à un enfant dyslexique

### 3.1- Fonctionnement du cerveau de l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère

Au cours de son cursus scolaire, l'enfant dyslexique se trouve piégé par les difficultés qu'il rencontre dans la lecture et l'écriture : deux activités qui l'empêchent de fuir l'échec scolaire.

Il est certain que la lecture pour l'enfant dyslexique pose un véritable problème mais ce qui est important de savoir, est le degré de la difficulté au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Actuellement, même les sujets normaux trouvent des difficultés à lire en langue française à cause de la langue elle-même.

Dans un premier temps, nous tenterons de comprendre le fonctionnement du cerveau puisque l'apprentissage est une affaire de cerveau.

Ainsi, comprendre le cerveau de l'enfant dyslexique nous permettrait de mieux comprendre comment il apprend une langue étrangère et quelles sont les difficultés qu'il rencontre au cours de cet apprentissage.

Nous n'avons pas eu la possibilité de réaliser des imageries sur les cerveaux des différents sujets dyslexiques en étude. De ce fait, nous nous sommes basés sur des approches théoriques des neurologues et des spécialistes de la dyslexie. Mais, avant de comprendre le dysfonctionnement du cerveau de l'enfant dyslexique, il est important de voir comment le cerveau d'un sujet normal fonctionne quand il s'agit d'apprentissage.

Il est important de savoir que notre cerveau se scinde en deux hémisphères cérébraux, gauche et droit. Chaque hémisphère commande la moitié opposée de notre corps, et tous les deux sont complémentaires. S'il y a prédominance de l'un des deux hémisphères sur l'autre, le fonctionnement du cerveau n'est pas optimal. Le schéma de John Pinel (2007 : 363) montre les capacités fonctionnelles de chaque hémisphère.

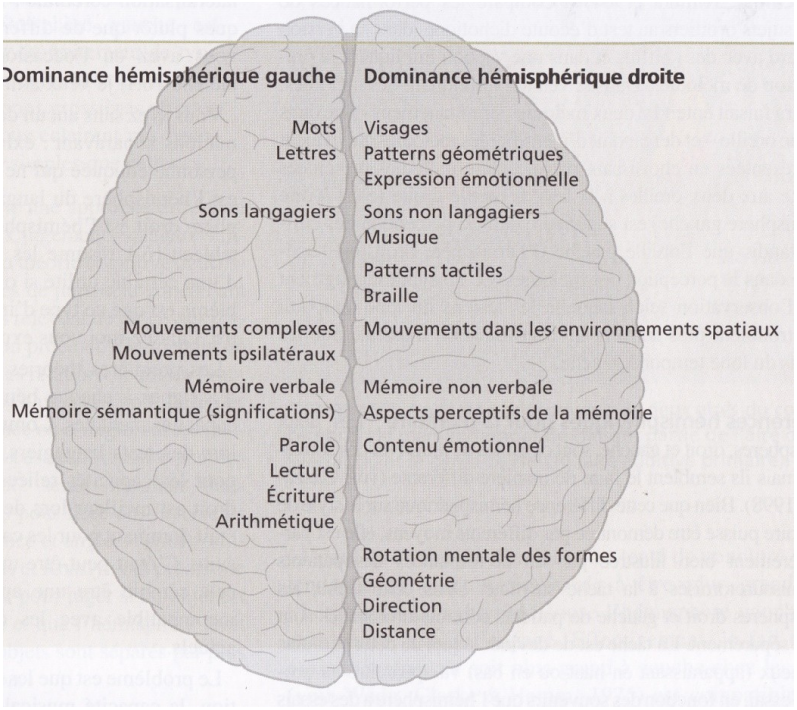


**Figure 16** : Capacités fonctionnelles présentant une latéralisation cérébrale

Dans le schéma, nous remarquons la dominance de l'hémisphère cérébral gauche dans l'acquisition du langage. Les activités parole, lecture et écriture sont commandées par ce dernier.

Dans le cerveau, il existe trois zones ou couches : le reptilien[174], le limbique[175] et le cortical (ou le cortex). C'est ce dernier qui prend en charge le stockage et le traitement de l'information. Cette zone permet, en outre, de stocker, de raisonner et d'analyser l'information. Dans le cas de la lecture, le cortex joue un rôle primordial grâce à la mémoire à long terme. Il permet ainsi de stocker l'information plus longtemps : dans le cas de la dyslexie, plus le mot est fréquent plus sa mémorisation à long terme est solide. C'est ce que nous avons remarqué au cours des expériences menées sur les enfants dyslexiques : les enfants sont en mesure de lire des mots qu'ils ont l'habitude de prononcer dans la langue maternelle. Les mots vélo, ballon, cahier, pompiers, auto, boulanger, lycée, école, spaghettis sont plus fréquents et faciles à lire que : échelle, véhicule, inondation, coq, maison, qui sont des mots moins fréquents.

Dans le cas de la dyslexie, il existe, pour Casalis (1995 :17), une incompatibilité entre le contrôle attentionnel de l'hémisphère droit et le langage de l'hémisphère gauche. La dyslexie serait liée à un échec à engager l'hémisphère gauche (aspects langagiers) après l'activation de l'hémisphère droit (aspects attentionnels). D'une manière générale, quelques neurologues (Lundberg, 1989et Kershner, 1988), avancent l'idée qu'il existe un lien entre asymétrie et dyslexie mais pour d'autres, il n'existe pas de preuves convaincantes pour dire que la dyslexie est dûe à une perturbation neurologique.

### 3.2- Présence de la dyslexie dans toutes les langues

[174]C'est la partie la plus ancienne du cerveau. Il permet de garder les instincts primitifs( gestes, routine…) Il joue un rôle important dans la mémoire à court terme.

[175] C'est l'évolution du reptilien. Il produit des mécanismes de motivation, joue un rôle important dans la mémoire à long terme.

La question qui se pose est : si l'enfant dyslexique dans sa langue maternelle serait forcément dyslexique dans la langue étrangère qu'il apprend à l'école ?

Plus les différences entre langue maternelle et langue cible que l'enfant dyslexique désire apprendre sont importantes plus l'apprentissage est difficile. Pour l'apprentilecteur algérien, les sons de langue française ne posent pas vraiment problème puisque tous les sons sont présents dans la langue maternelle parlée. Nous trouvons les sons [v] [p], [g], dans les mots **v**élo, **p**apa ou **p**ila [pila] (pour pile), **g**outlek [gutlɛk] (je t'avais dit dans le parler des Oranais) ou **g**adi [gɛdi] (même âge ou taille que moi). Le problème se pose lors du passage d'un système d'écriture à un autre système d'écriture différent). Mais nous devons signaler que même les sujets normaux ont des difficultés à apprendre le français langue étrangère seulement que les sujets dyslexiques ont plus de difficultés. Nous rappelons que les sujets dyslexiques trouvent des difficultés à correspondre les graphèmes aux phonèmes. En passant de la langue arabe à la langue française, les enfants dyslexiques trouvent de la peine à apprendre une langue complètement différente de leur langue qu'ils avaient apprise depuis plus de deux années[176].

### 3.3- Difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère

Dans nos classes, même les sujets normaux arrivent mal à acquérir une langue étrangère. Le français en Algérie ne s'apprend pas d'une manière facile. Plusieurs facteurs ont fait que cette langue perd sa place dans la société. Elle n'est plus parlée comme avant dans la famille. On l'entend plus à la radio ou à la télévision. L'arabisation a participé d'une grande part à rendre cette langue très étrangère. Mais qu'en est-il de l'apprentissage du français chez l'enfant dyslexique « Algérien » ?

Apprendre une langue étrangère est très important pour une personne qui veut réussir dans sa vie privée et professionnelle. L'enfant dyslexique a aussi ce désir d'apprendre le français mais trouve énormément de difficultés puisqu'il se trouve confronté à un nouveau lexique et à un nouveau système phonologique.

[176]Le français langue étrangère est enseigné dans les écoles algériennes en troisième année primaire.

Bref, il est confronté à un tout autre système linguistique complètement différent du sien. Même si Sauvageot Béatrice parle de son expérience de bilexie chez des dyslexiques français qui passent d'une langue naturelle à une langue officielle, il demeure presque impossible de le réaliser dans notre situation.

Chez les spécialistes de langues, la difficulté d'apprentissage pourrait dépendre de la langue elle même et de l'apprenti-lecteur. Le français, rappelons-le, est une langue difficile et complexe qu'il arrive difficilement à l'enfant dyslexique « algérien » de rendre l'opération de décomposition des mots en phonèmes automatique[177].

Il existe bel et bien des langues difficiles et des langues faciles ou plutôt des langues régulières et des langues irrégulières. Et, pour un enfant dyslexique passer d'une langue régulière à une langue irrégulière pose un véritable problème.

Le français et l'anglais sont deux langues irrégulières, présentant des difficultés contrairement aux langues arabe et espagnole, qui sont des langues régulières. Les statistiques montrent que le taux de la dyslexie serait très élevé dans les langues complexes ou présentant des irrégularités.

Avant d'élucider les difficultés de l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère, nous tenterons de voir les difficultés chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage de sa langue.

### 3.3.1- Description des difficultés de l'enfant dyslexique

Même dans la lecture des mots simples, l'enfant dyslexique trouve d'énormes difficultés.

**a- Confusion des sons et des syllabes**

L'enfant dyslexique peut aussi confondre entre les sons et les syllabes. En arabe, la majorité des lettres contiennent des mouvements (fet'ha, damma et kasra).

**b- Lecture miroir** : il confond **d** et **b ;q** et **p** ; **m** et **n**…

[177]Le trouble de la dyslexie dépend essentiellement du développement de la conscience phonologique.

**c- Lecture lente** : le rythme n'est pas respecté et l'enfant met beaucoup de temps à lire.

**d- Inversions** : inversion de lettres dans une syllabe (par /pra) ou inversion de syllabes dans un mot (bateau/ tabeau).

**e- Omissions** : l'apprenant lira « ture » au lieu de « voiture » ou « tage » au lieu de « étage »

**f- Saut de mots ou de lignes** : souvent l'enfant dyslexique se trouve incapable de déchiffrer certains mots ou expressions. Il les saute pour passer à d'autres mots.

**g- Substitution de mots entiers** par d'autres qui sont sémantiquement proches.

**Les mots[178] qui posent problème de lecture sont aussi :**

- **Les mots moins fréquents :**

Escalade, gruyère, vieillard, montagne, abeille, cultivateur, orangeade, morceaux…

- **Les mots irréguliers :**

Métier, femme, toujours, véhicule, fils, faim, magnifique, faon, monsieur, automne, récipient, seconde, laid…

- **Les mots longs :** (plus de dix graphèmes)

Malheureusement, ponctuation, bourdonnante, maladroitement, gloutonnement…

- **Les mots composés[179] :** Tremblement de terre, orang-outang, stylo à bille…

Dans ce volet, nous tenterons de voir toutes les difficultés que rencontre l'enfant au cours de son apprentissage du français.

a- **Orthographe**

[178]Les mots sont pris du manuel scolaire de 5e année primaire (programme algérien)

[179] Les trois mots sont les seuls mots trouvés dans le manuel scolaire.

La langue française est une langue qui pose beaucoup de problèmes à l'enfant dyslexique arabophone algérien[180]. D'un point de vue orthographique, ce sont les mots qui se ressemblent visuellement qui gênent l'enfant et l'empêchent d'acquérir le français. Comment arrive-t-il d'écrire décollage avec 2 « l » et décalage avec un seul « l ». Certains mots de la langue française se ressemblent phonétiquement mais se diffèrent à l'écrit : c'est le cas des homophones lexicaux tels que : ver, vert, vers et verre. Autre problème très fréquent chez l'enfant dyslexique, celui de la copie. Même en copiant, le dyslexique copie avec des fautes et ce, malgré l'absence des troubles visuels. Par ex

En outre, l'enfant dyslexique n'arrive pas à retenir la même forme pour le même mot qu'il avait l'habitude de voir. Si l'enfant lit le mot école correctement, il ne retient que sa forme sonore et l'écrira plus tard sous plusieurs formes : aicole, ékol, aikole…

b- **Syntaxe**

D'un point de vue syntaxique, la langue française est différente de la langue arabe (cf. partie I, chapitre I, pp.14-20). Chez l'enfant dyslexique, la syntaxe est non respectée. Souvent l'enfant utilise sa propre syntaxe selon sa propre logique. Il construit alors des phrases du modèle : Amine dodo au lieu de : Amine est entrain de dormir ; ou encore : le cahier sur la table au lieu de : le cahier est sur la table.

c- **Sémantique**

Quand l'enfant dyslexique fait des efforts de lecture, il lui arrive souvent de ne plus s'intéresser au sens. Il est surtout concentrer à épeler les mots. Néanmoins, il peut comprendre les mots fréquents qui se trouvent dans sa langue et qui sont d'origine française : ballon, vélo, veste[vista], cahier, cartable[kartab], craie, brosse[brosa]…

### 3.3.2- Langue régulière et langue irrégulière

Nous avons déjà établi la différence entre langue arabe et langue étrangère : le français. Nous tenterons cette fois de comprendre la véritable difficulté de la

[180] Même pour les Français, la langue française demeure une langue très complexe.

langue française pouvant empêcher l'enfant dyslexique à la maîtriser ou du moins à apprendre l'essentiel[181].

Contrairement à la langue arabe, le français est une langue irrégulière. Qu'entendons-nous par langue régulière et langue irrégulière ?

Si à « régulière » et « irrégulière », nous accorderons respectivement les termes complexe et non complexe, nous dirons alors que selon les recherches réalisées par Dixon (1997 :118) qui avance « *que toutes les langues sont à peu près égales en termes de complexité générale* ». En fait l'irrégularité pourrait rendre complexe une langue et compliquer son apprentissage surtout quand il s'agit d'enfants dyslexiques : plus la langue est irrégulière plus elle est complexe et moins elle est accessible. Les formes que peuvent prendre certains mots en langue française rendent instable l'apprentissage de la lecture en langue étrangère chez l'enfant dyslexique : pourquoi prononcer oiseau [wazo] avec wa et oignon [oɲɔ̃] avec « o ». Dans ce genre de situation, l'enfant dyslexique se trouve perdu et n'arrive pas à retenir une règle de prononciation. La langue française pour nous est irrégulière dans ce genre de situation. Ce type de difficulté est rencontré même chez les normo lecteurs qui trouvent que la langue française est difficile à maîtriser.

Ce qui pose véritablement problème en langue française est son orthographe, Paul Valéry l'a décrite comme criminelle *: « cette criminelle orthographe !»* et Ferdinand Brunot a déjà milité pour qu'un signe corresponde à un son[182]. Ainsi, la langue française se distingue des autres langues romanes et chamito-sémitiques. Mais souvent le côté phonétique pose, aussi, un véritable problème : tout ce qui est écrit, n'est pas forcément prononcé : automne, baptême, gars, vingt, nid, temps, doigt, rapport…Ainsi, dans ce contexte, Blanche Benvéniste et André Chervel

[181] Souvent dans les programmes algériens, on cible à apprendre aux apprenants des mots fréquents de la langue française et la construction de phrases simples . on leur apprend aussi à lire et à construire de petits paragraphes.

[182] En langue arabe, (langue régulière) par opposition à la langue française,( langue irrégulière) chaque lettre en lecture correspond à un son.

estiment la nécessité de supprimer l'orthographe pour construire une nouvelle écriture fondée essentiellement sur la langue parlée[183].

Pour l'apprenant dyslexique, la lecture des textes en langue étrangère « complexes » pose un véritable problème.

Pour toutes raisons, l'apprenant algérien se trouve souvent en difficulté quand il s'agit d'écrire ou de lire un mot français, et d'emblée, il installe une phobie envers la langue française. Beaucoup d'enfants dyslexiques n'aiment pas la langue française sous prétexte qu'elle les bloque et les gênes.

En langue arabe, l'enfant dyslexique a pris l'habitude de lire tout ce qui est écrit[184], raison pour laquelle, nous pouvons dire que tout ce qui s'écrit pourra se lire : chaque graphème correspond à un phonème. Le mot رمل qui veut dire sable en français comporte trois graphèmes avec trois mouvements, correspondant à trois sons. Le mot prononcé par l'enfant comportera ainsi six phonèmes.

[183]http://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/Collection_Essais_francophones1_2012.pdf( consulté le 5.3.2014)

[184]La langue arabe a plus de régularité que la langue française. Souvent, nous prononçons ce que nous écrivons.

## CONCLUSION

Même pour des normolecteurs, apprendre à lire dans une langue étrangère est une tâche qui ne va pas sans difficultés. Les écoles francophones et anglo-saxonnes parlent de langues irrégulières et complexes et citent souvent les deux langues française et anglaise. En Algérie, la langue française pose beaucoup de difficultés aux sujets normaux et plus encore aux sujets atteints de dyslexie ou d'autres pathologies langagières.

Ainsi, parler d'une langue étrangère pour des enfants dyslexiques « inexpérimentés » demeure une tâche compliquée et ardue. La quatrième partie sera consacrée à l'étude expérimentale et pratique et à travers laquelle, nous tenterons de mieux comprendre les difficultés de lecture chez les apprenants dyslexiques et qu'est ce qui pourrait les aider à lire avec moins de difficultés.

# PARTIE IV

## PRATIQUE, EXPÉRIMENTATION ET PERSPECTIVES

## INTRODUCTION

En parlant de dyslexie, nous pensons aux différentes difficultés que rencontre l'apprenant dyslexique à l'école dans ses activités de classe. Comme nous l'avons précisé en troisième partie, l'apprenant dyslexique a beaucoup de problèmes au niveau de la conscience phonologique. Pour cela, nous avons pensé à l'intervention de la psycholinguistique que nous considérons que comme discipline qui pourrait jouer un rôle efficace dans l'étude, la description et éventuellement dans la remédiation des problèmes de conscience phonologique chez l'enfant dyslexique. Cette discipline serait en mesure de décrire tous les processus cognitifs et mentaux qui interviennent dans l'activité de la lecture.

Ainsi, dans cette quatrième partie pratique et expérimentale, nous viserons à mettre en exergue l'impact de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère en recourant à l'intervention de la psycholinguistique qui nous aiderait à résoudre certains problèmes liés à la lecture et au déchiffrement.

## CHAPITRE 1: Intervention de la psycholinguistique dans le traitement de la dyslexie

### 1.1- Rappel du protocole d'enquête et objectifs de la recherche

L'apprentissage des langues maternelle et étrangères relève de la psycholinguistique qui étudie les processus psychologiques par lesquels nous élaborons et utilisons les systèmes des langues. Cette science s'intéresse également au traitement du langage chez l'adulte et aux aspects pathologiques du langage.

Plusieurs traitements sont proposés afin mieux pendre en charge le problème de la dyslexie ou du moins atténuer ses effets, nous citons, à titre d'exemple, l'entraînement à la conscience phonologique, le port de lunettes, mais avant de parler de traitement, il est important de comprendre le processus d'apprentissage de la lecture et les difficultés qui empêchent l'apprenti lecteur de réaliser une bonne lecture, pour Morais(1994 : 34) « l'activité de la lecture d'un texte comprend effectivement une gamme très variée et complexe de capacités et de processus mentaux. ». Nous commençons par comprendre ceci chez des sujets experts (adultes), chez des élèves (normolecteurs) puis chez des sujets élèves atteints de dyslexie.

« *L'approche psycholinguistique permet notamment d'identifier, au sein d'un modèle de production, les processus dont le dysfonctionnement pourrait rendre compte des perturbations linguistiques de surface. Ainsi, un symptôme donné pourra être relié à l'atteinte d'un processus psycholinguistique spécifique, susceptible de correspondre à un réseau neuronal déterminé*[185]. »

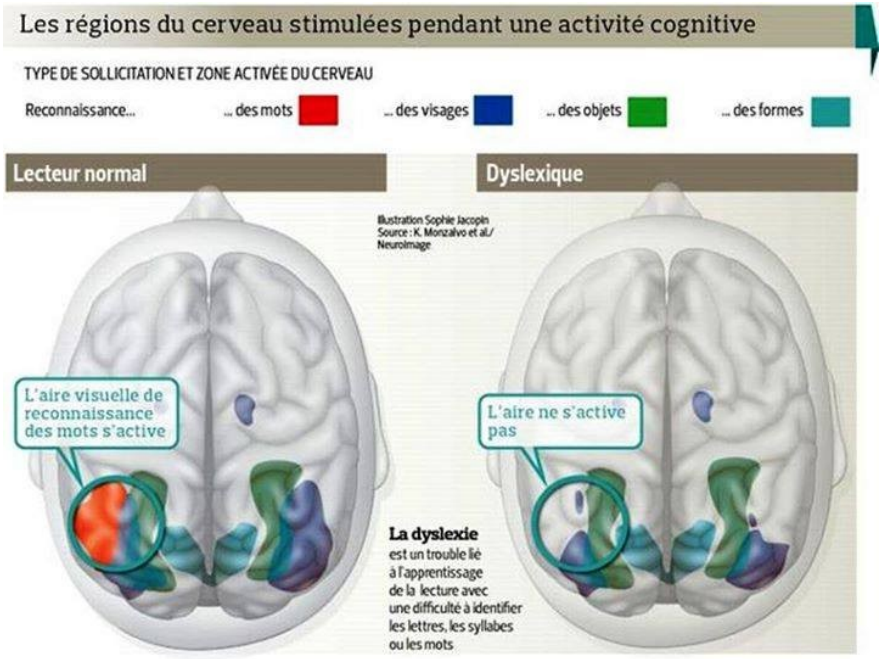
[185]Neurolinguistique, psycholinguistique et aphasiemédecine/sciences (http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/3869/MS_1988_8_500.pdf?sequence=1)

Selon notre recherche, les enfants dyslexiques mis en examen sont souvent écartés des activités de lecture à cause de leur déficit phonologique en premier lieu, et aucun effort n'est déployé de la part de certains enseignants pour remédier à ce problème[186].

Un cerveau qui manque de stimulation ne pourra pas apprendre convenablement. Et, la lecture est un processus cognitif nécessitant plus d'attention et de motivation. L'enfant dyslexique est souvent confronté à des problèmes de transformations : transformer un mot écrit en mot parlé en commençant au niveau des yeux, arrivant au niveau des aires de traitement dans le cerveau( phase d'entrée ou "*input*") puis s'achevant au niveau des organes de la parole( phase de sortie ou "*output*").

C'est la complexité de l'activité de la lecture qui nous a fait penser à proposer la sollicitation comme un moyen de remédiation. Le cerveau de l'enfant dyslexique a besoin de plus de stimulation que l'enfant normolecteur( groupe témoin 2) ou l'enfant en difficulté( groupe témoin 3).

Le schéma suivant montre les régions du cerveau stimulés pendant l'activité de lecture chez un normolecteur et un sujet atteint de dyslexie. L'aire visuelle de reconnaissance des mots ne s'active pas chez l'enfant dyslexique.




[186]Certains enseignants sont dans l'incapacité de remédier aux difficultés rencontrées par les enfants dyslexiques au cours des activités de lecture suite au problème des effectifs et au problème du volume horaire consacré à la lecture.

**Figure 17**: les régions du cerveau stimulées pendant la lecture chez un sujet normolecteur et un sujet atteint de dyslexie[187].

Nous rappelons que notre recherche vise à montrer l'effet de la sollicitation dans l'amélioration des activités de lecture chez l'enfant dyslexique pendant la phase d'apprentissage du FLE.

## 1.2- Analyse des erreurs et traitement des données

### 1.2.1- Analyse globale

#### 1.2.1.1- La lecture

Dans une étude réalisée par Odile Golliet (l'anglais pour les dyslexiques), La langue anglaise demeure la bête noire chez les enfants dyslexiques francophones pour les raisons suivantes:

- C'est un système phonologique complètement différent du français.
- C'est une langue accentuelle alors que le français est une langue syllabique.
- Son orthographe est irrégulière et opaque.

[187] http://sante.lefigaro.fr/actualite/2013/04/15/20370-limagerie-cerveau-devoile-secrets-dyslexie

- L'anglais comporte de nombreux mots usuels monosyllabiques très proches à la fois phonologiquement et graphiquement.
- La classification des mots, c'est-à-dire leur nature, est variable.

Elle propose ainsi : « pour enseigner l'anglais aux dyslexiques, il faut privilégier le travail oral et éviter l'écrit ».

En réalisant des tests de lecture, les résultats montrent que les enfants dyslexiques trouvent beaucoup de difficultés à lire convenablement surtout quand il s'agit de mots ayant une structure phonologique complexe.

Exemples: mandarine, jeu, sucre.

**Qu'en est-il de l'apprentissage du français en Algérie?**

Malgré les grandes réformes et les efforts déployés par l'État algérien, la langue française est toujours la bête noire pour la plupart des apprenants. Elle comporte beaucoup d'irrégularités et est beaucoup différente de la langue arabe.

D'un point phonétique, la langue française ne pose pas beaucoup de problèmes à l'enfant dyslexique, c'est surtout l'orthographe qui le dérange le plus. A ce sujet, Paul Valéry écrit: « *Je ne parlerai pas de notre orthographe, malheureusement fixée, en toute ignorance et absurdité, par les pédants du XVIIe siècle et qui n'a cessé depuis lors de désespérer l'étranger et de vicier la prononciation de nos mots. Sa bizarrerie en a fait un moyen d'épreuve sociale: celui qui écrit comme on prononce est, en France, considéré inférieur à celui qui écrit comme on ne prononce pas.* »[188]

Nous résumons ici les principales difficultés que présente la langue française:

1- Primo, l'orientation pose problème, elle est de droite à gauche pour l'arabe et de gauche à droite pour le français.

[188]http://www.academie-francaise.fr/la-pensee-et-lart-francais ( consulté le 16.5.2016)

2- Secundo, la majorité des lettres arabes sont lues ; pour la langue française, certaines lettres deviennent muettes. (ex : le « e » final de langue ; le « m » de automne ; le « p » et « s » de corps.

3- Tertio, la liaison, phénomène spécifique à la langue française, n'est pas très bien maîtrisée.

Dans les écoles algériennes, on accorde souvent le tiers des trois heures par semaine à la séance de lecture. L'apprenant en cinquième année primaire[189] possède une charge horaire de presque 28 heures par semaine( voir annexe II-Programme de 5e année primaire). Toutes les matières sont enseignées en langue arabe à l'exception des cours de FLE. Autrement dit, nous réservons seulement 11% du volume horaire global à la langue française. Ainsi, l'apprenant ne pourrait pas réaliser un avancement considérable. Il arriverait que l'enfant oublie vite ce qu'il vient d'apprendre.

Autre élément important, l'enseignement de la lecture pour des enfants arabophones doit être précédé d'une préparation orale: au début, l'enfant est obligé de découvrir et maîtriser les sons de la langue étrangère. Il serait inutile de continuer à apprendre à l'élève des lettres séparées et dépourvus de signification. Nous le verrons ultérieurement dans l'étude des cas que les lettres posent un grand problème pour l'enfant dyslexique quand elles sont utilisées dans des mots[190].

[189] Le français est programmé en 3e année primaire.

[190]Un graphème ne correspond pas toujours au phonème. Par exemple, le "t" de récréation est prononcé "s". Le "b" de absent sera prononcé "p" suite à une assimilation régressive.

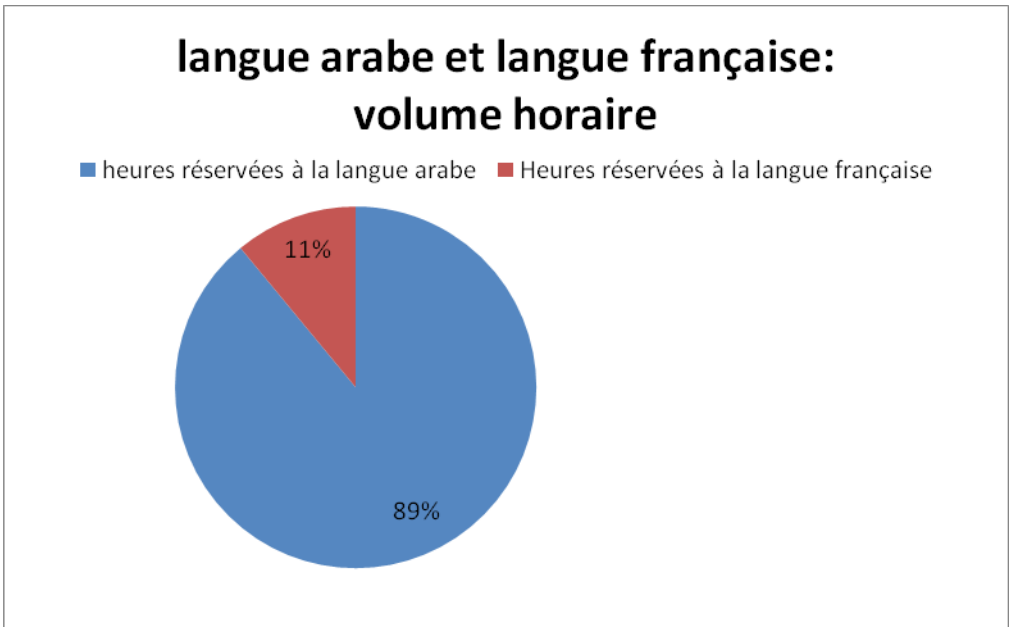



**Figure** 18: Comparaison de l'horaire de langue arabe et la langue française

L'institution algérienne réserve 45 minutes de lecture par semaine, un volume très insuffisant pour pouvoir apprendre la langue française à l'enfant dyslexique.

a -**Identification des graphèmes**

Pour comprendre l'identification des graphèmes chez l'enfant dyslexique, nous tenterons de répondre à la question suivante: l'identification ou la reconnaissance des graphèmes conduit-elle à la reconnaissance des mots écrits? Comment l'enfant dyslexique reconnait-il les graphèmes? Et quels sont les graphèmes du FLE qui posent problème en lecture chez l'enfant dyslexique « arabophone »?

Il est important de savoir que l'accès à la forme graphique est une étape importante au cours de l'apprentissage de la lecture. Elle précède l'accès au sens. Pour cela, il est nécessaire de maîtriser le système graphique de la langue française. Dans notre situation, il est à remarquer que l'enfant dyslexique se trouve dans une incapacité de réussir la correspondance graphème/phonème (déficit du traitement phonologique). Il s'agit d'un problème de décodage. Pour Sprenger-Charolles (2003:54) , « *Le décodage nécessite l'utilisation des*

*correspondances entre graphèmes et phonèmes et donc la maîtrise de traitements dits phonologiques. »*

Souvent l'enfant dyslexique réalise des substitutions de graphèmes par d'autres, qui sont proches visuellement ou phonétiquement. En voici quelques cas enregistrés:

Pour certains enfants dyslexiques, les graphèmes: p, v, t, m, r, j, d sont lus respectivement : [b], [f] , [s] , [g], [l],[ ʃ ], [t ].

Quant autres graphèmes comme h, k, q, u, w, x et y : les enfants se bloquent le plus souvent et refusent de les lire.

L'accès à la forme graphique est une étape importante au cours de la lecture. Elle précède l'accès au sens.

Durant cette phase de reconnaissance graphophonologique, c'est le gyrus fusiforme gauche qui s'active pendant le traitement de lettres. L'enfant tente ensuite de faire correspondre à chaque lettre ou groupe de lettres un phonème. Pour Sprenger-Charolles (2003 :156), "*le déficit graphophonologique est massif chez les enfants dyslexiques et qu'il peut être associé à un déficit orthographique*."

Dans la première partie, nous avons évoqué la notion de conscience phonologique et nous avons montré à quel point sa maîtrise est importante dans la lecture.

Ce que nous avons constaté, c'est que la plupart des enfants dyslexiques n'arrivent pas à maitriser la lecture à cause d'un problème de confusion de lettres. Ainsi, La correspondance graphophonologique (CGP) semble être défectueuse.

Si chez l'enfant normal, les représentations graphophonologiques se soumettent à la normalité : chaque lettre ou groupe de lettres correspond à un phonème.

Chez l'enfant dyslexique, la correspondance pose un véritable problème. Souvent, il confond des phonèmes qui sont proches dans la prononciation. Ce

phénomène est important surtout quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère représentant des différences.

Le tableau suivant montre, les représentations graphophonologiques chez deux sujets : enfant normal et enfant dyslexique :

| Enfant normal | Enfant dyslexique |
|---|---|
| /b/ : b, bb | /p/ : des fois p et des fois b |
| /v/ : v | /v/ : souvent /f/ et parfois non lu |
| /g/ : g | /g/ : souvent non lu |
| /z/ : z, s, x | /z/ : souvent non lu |

**Tableau 11 :** représentations graphophonologiques chez les sujets : normal et dyslexique

b– **Identification des frontières de mots**

La majorité d'enfants dyslexiques restent impuissants devant la reconnaissance des mots. Pour ces enfants les mots leur semblent collés entre eux et la proposition de textes à lire resterait inutile. À ce propos, Foucambert (1996 :63 ) insiste que « *Les dyslexies ne sont pas des troubles de la lecture mais de déchiffrement*. »

En proposant des textes ( voir présentation du corpus), les enfants dyslexiques refusent de lire sous prétexte qu'ils ne savent pas lire. En voulant connaître davantage leur refus, ils nous expliquent qu'ils restent incapables de séparer entre les mots pour identifier séparément.

L'étape cruciale de l'apprentissage de la lecture est celle de la reconnaissance des mots dans un texte. Souvent , l'enfant est capable de lire certains mots qui sont très fréquents dans sa langue maternelle et qui reviennent le plus souvent dans ses usages quotidiens. Dans les activités de lecture( activité 4), nous avons constaté que les mots : école, livre et banane sont mieux lus et déchiffrés que les mots : bateau, jardin, maison, coq et voiture.

Certaines recherches montrent que les enfants dyslexiques seraient capables de mieux mémoriser les mots fréquents qui sont souvent utilisés dans leur langue maternelle que les mots moins fréquents mais cela ne veut pas dire qu'ils seront capable de les lire convenablement dans un texte. Si, par exemple, l'enfant répète le mot stade ou arrive à le prononcer à partir d'une image, il serait incapable de le déchiffrer si nous le proposons dans une phrase ou dans un texte. Rappelons que dans notre cas, la langue maternelle de l'enfant dyslexique est riche en mots d'origine française qui reviennent souvent dans le langage oral de l'enfant( stade, vélo, portable, cartable, cahier...

c-**Accès lexical**

Nous nous sommes demandé si la psycholinguistique serait en mesure de traiter le problème des ambiguïtés lexicales. D'après notre travail, l'enfant dyslexique n'arrive pas à reconnaître tous les mots lus, et le problème de décodage reste toujours posé. Pour cela, nous avons proposé des textes du manuel scolaire, nous avons substitué quelques mots par d'autres mots hors-contexte, afin de voir la réaction des apprenants.

Le lexique de l'enfant dyslexique est très pauvre et ne semble pas évoluer. L'enfant ne retient que les mots présents dans sa langue maternelle, tels que : ballon, stade, bus, vélo…

**d- Vitesse d'identification des mots**

Compte tenu des difficultés rencontrées par l'apprenant dyslexique, la vitesse de lecture à haute voix et silencieuse est inférieure à celle des normolecteurs. Nous

avons déjà vu que le système phonologique de ces apprenants ne fonctionne pas correctement. Pour tester la vitesse de lecture, on procède souvent à des exercices leximétriques. Elle est normalement inférieure à celle d'un sujet normal de même âge. Plusieurs facteurs font que la vitesse de lecture soit lente :

- Problème de conversion graphophonologique ;
- Difficulté de segmentation ;
- Confusion de mots,
- Peur de la lecture et manque de confiance.
- Impossibilité de lire les mots irréguliers et les mots longs.

### e -**Taux de lecture des mots réguliers et irréguliers**

D'après les recherches menées sur les enfants dyslexiques, nous avons remarqué que leurs performances en lecture des mots réguliers sont plus élevées que celle des pseudo-mots et des mots irréguliers. Plus les textes comportent des mots irréguliers plus la lecture est lente et difficile. Dans certaines situations, même des enfants normaux trouvent des difficultés à lire des textes comportant des mots irréguliers. Prenons l'exemple du texte l'alouette[191] qui comporte beaucoup de mots irréguliers et moins fréquents : haies, sang, doux, temps, printemps, pinson, nœud, verger, osier…

La lecture des pseudo-mots ou des non-mots est presque impossible chez les enfants dyslexiques. Pour Ellis (1989:63):" Le déficit principal chez l'enfant dyslexique porte avantage sur la lecture de non-mots que sur celle des mots."

### f- **Concentration chez l'apprenant dyslexique**

Contrairement à quelques sujets normolecteurs, l'apprenant dyslexique manque de concentration. Pendant sa lecture, l'apprenant dyslexique n'arrive pas à suivre la

[191] On propose souvent ce texte pour traiter la leximétrie chez l'enfant dyslexique mais ce texte pose beaucoup de difficultés à l'enfant dyslexique voire au sujet normolecteur.

lecture modèle de l'enseignant ni de ses collègues. Ce manque de concentration est dû pour nous au fait que l'enfant dyslexique se fatigue rapidement en lisant. La concentration joue un rôle primordial dans l'acquisition de la lecture.

L'enfant dyslexique présente un déficit de concentration. L'enfant dyslexique est fatigable et parfois inattentif parce que tout lui demande des efforts, de l'énergie. Il ne peut se concentrer que sur une tâche à la fois[192].

### g- **Langue maternelle dominante**

La dyslexie est un trouble que nous trouvons dans toutes les langues : « Un dyslexique est dyslexique dans sa langue maternelle et évidemment dans toutes les langues qu'il apprend. »[193] mais ce qui complique l'activité de lecture chez nos apprenants est la dominance de la langue arabe sur la langue française. Certains enfants dyslexiques n'arrivent pas à lire même des mots simples et font souvent recours à l'arabe.

### h- **Enchaînement et liaison**

La lecture en langue française ne consiste pas seulement à faire correspondre un graphème à un phonème, elle ne consiste pas, en outre, à regrouper des mots dans un texte. Il est nécessaire, pour réussir sa lecture, à respecter les phénomènes syntactiques, à savoir, l'enchaînement et la liaison.

### i- **Niveau de compréhension**

La lecture n'est pas un simple déchiffrement, elle est aussi liée à la compréhension. Chez l'enfant dyslexique, le niveau de compréhension est faible. Souvent, l'enfant comprend quelques mots fréquents souvent employés dans sa langue maternelle (vélo, cahier, école, cartable…). Pour M.-P.de Partz (1985 : 106) , « *les mots qui représentent un haut degré d'imagerie mentale et qui par là suscitent la formation d'images sensorielles seront mieux lus et écrits que des mots suscitant peu d'images mentales*. »

[192]http://guidespratiquesavs.fr/dyslexie-dysorthographie-concentration-fatigabilite/

[193]http://www.saintejulienne.be/pdf/pedagogie/adolescentEnDifficulte.pdf

Quand il s'agit de mots isolés et qui sont très fréquent, le sens ne pose pas problème. Les difficultés de compréhension s'installent dans la lecture des phrases ou des paragraphes entiers.

Nous avons proposé les même textes cités en pages 19 et 20, nous avons demandé à l'enfant de nous expliquer les textes puis de nous expliquer les mots contenus, nous avons obtenus les résultats suivants:

| **Texte** | **Compréhension globale** | **Compréhension des mots** |
|---|---|---|
| 1- L'alouette (page 40) | Difficile voire impossible | nid et soleil |
| 2- La petite fille aux allumettes (page 41) | Difficile | Soir et maison |
| 3- C'est l'heure de la toilette (page 41) | Moins difficile | Heure, toilette, santé, lave, mains, brosse, dents, ferme, robinet, l'eau et savon. |
| 4- La rentrée (page 42) | Moins difficile | Rentrée, cartable, livres, cahiers, cloche, baiser et aller. |

**Discussion**

La compréhension est un élément de base dans la lecture sinon à quoi cela pourrait servir de faire une lecture, si on ne comprend ce qu'on lit: la lecture n'est un simple déchiffrement, c'est aussi un sens à dégager. Depuis deux années et tout au long de notre recherche, l'enfant dyslexique continue d'apprendre à lire en langue française mais pour lui, il s'agit d'une langue qui présente beaucoup de difficultés. Les textes que nous avons proposés présentent un obstacle et ils ne sont pas compris par les enfants dyslexiques.

### 1.2.1.2- L'écriture

Les recherches sur la dyslexie se sont plus centrées sur la lecture que sur l'écriture. Néanmoins nous ne pouvons pas traiter la lecture sans traiter le système d'écriture chez l'enfant dyslexique. On avance souvent que les troubles de la dyslexie sont accompagnés de troubles de la dysorthographie.

Les recherches que nous avons menées sur les enfants dyslexiques ont révélé que ces derniers des difficultés dans leurs écritures mais il serait plus facile pour l'enfant dyslexique de lire certains mots que de les écrire. Il arrive , par exemple, à lire école mais il pourrait écrire écol, ékole, ikol ou icol.

Il est à souligner que même les sujets normaux présentent quelques problèmes d'orthographe mais à un niveau moins inquiétant que celui des sujets dyslexiques.

Les difficultés orthographiques[194] persistent chez l'enfant dyslexique et peuvent être résumées comme suit :

- Mauvaise écriture : les enfants dyslexiques écrivent mal ;
- Absence des majuscules au début des mots;
- Succession des mots sans la présence de séparation ;
- Omission des apostrophes la plupart du temps ;

[194]Les erreurs sont commises en recopiant du tableau ou du livre. En dictée, les erreurs sont plus importantes et difficiles à déchiffrer et à analyser. Il est aussi à souligner que les enfants dyslexiques recopient le plus souvent sans comprendre ce qu'ils écrivent à l'exception de quelques mots fréquents.

- Confusions : **g**emme pour **f**emme ; déjeu**m**er pour déjeu**n**er ; dimonche pour dimanche ; co**m**traire pour co**n**traire (cf. écrits des enfants dyslexiques- pages 199-200) ;
- Inversions : nom au lieu de mon ;
- Omissions de lettres : bibiotèque pour bib**l**iot**h**èque ou arbe pour arbre ;
- Substitutions : bain pour pain ou inversement ;

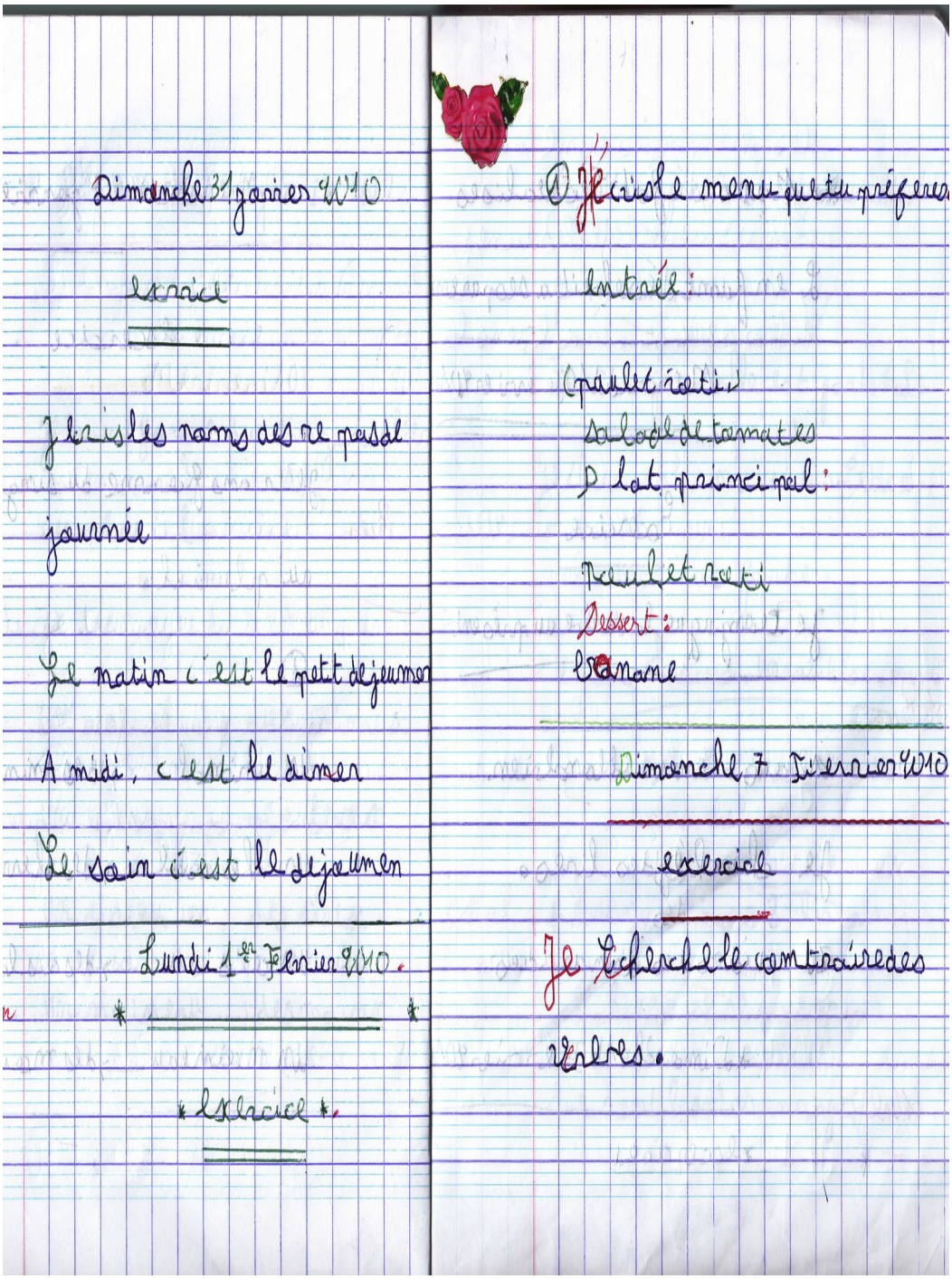


**Figure 19**: Écriture d'un sujet dyslexique **(1)**

Pour cet enfant dyslexique, l'écriture pose un vrai problème même en recopiant du tableau, du livre ou des polycopiés.

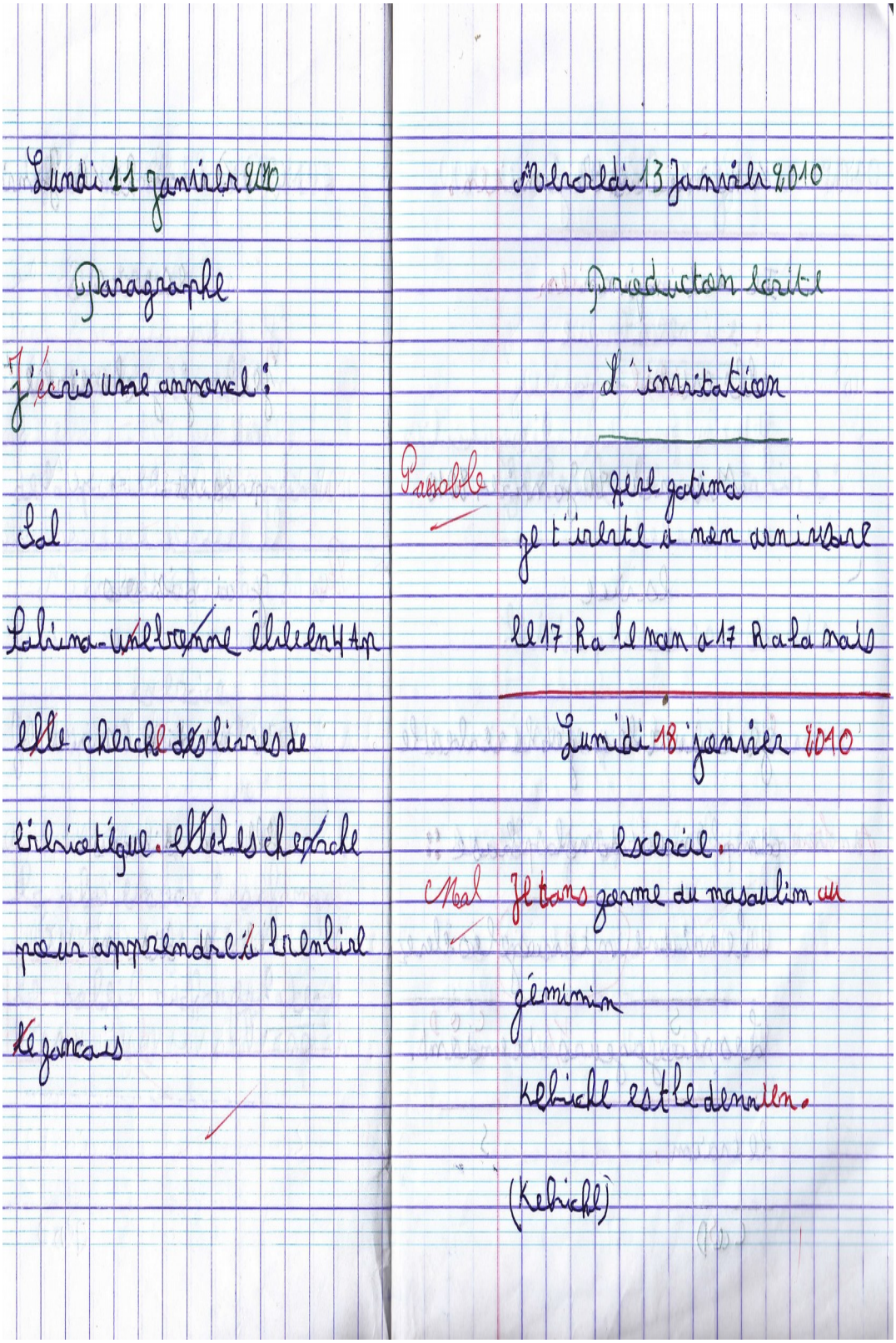


**Figure 20**: Écriture d'un sujet dyslexique(2)

Nous avons pris seulement deux cas afin de pouvoir analyser les difficultés des sujets dyslexiques dans l'écriture car notre recherche se base essentiellement sur les difficultés de la lecture.

**Cas n°1 (Fatima)**

**1- La consonne graphique 'n'est confondue à 'm'.**

| Normalement | Réellement |
|---|---|
| - Nom | - Mom |
| - Lundi | - Lumdi |
| - Ponctuation | - Pomctuation |
| - Chien | - Chiem |
| - Pain | - Paim |

2- La consonne [n] est confondue à [m]

3- Non respect des majuscules. (une notion qui n'existe pas dans la langue arabe.)

4- Absence de l'élision (apostrophe) ;

5- Omission de mots : combien êtes en classe : omission de « vous ».

6- Absence des accents

7- Inversion de certains chiffres

**Cas n°2 (Tarcha)**

**1- La consonne graphique 'n' est confondue à 'm'.**

| Normalement | Réellement |
|---|---|
| - Personnage | - Persommage |
| - Réponse | - Répomse |
| - Un jour | - Um jour |

| | |
|---|---|
| - Quand | - Quamd |

**2-** Absence des accents (grave, aigu et circonflexe)

**3-** Écriture incompréhensible pour certains mots. (voir figure17 page 197)

**4-** Erreurs de copie : certains enfants n'arrivent pas à recopier correctement du livre ou du tableau. Les mots : féminin, lundi, anniversaire seront écrits respectivement : géminin, lumidi, arnivsare.

**Discussion**

La dyslexie est un trouble de la lecture pouvant s'accompagner toujours de difficultés à l'écrit[195]. Des difficultés qui seraient dus à des problèmes liés à :

- la langue étrangère : le français est une langue qui présente beaucoup d'irrégularités : au cours de son apprentissage de la lecture , l'enfant constate vite que souvent les mots français ne respectent pas la concordance entre lettres et sons : certaines lettres sont muettes comme « p » de trop ou « m » de automne .D'autres mots changent de prononciation comme dans :
- l'environnement ou l'entourage linguistique : avant de passer à l'apprentissage de l'écriture, il est important de vocaliser
- l'absence d'un suivi en permanence ( par les parents et/ou l'enseignant) ou d'une motivations pendant les activités de lecture et d'écriture.

  En recopiant du tableau ou du livre, l'enfant dyslexique arrive mal à écrire les mots convenablement.

  En dictée, l'enfant dyslexique serait incapable d'écrire correctement tous les mots. Si l'enfant arrive à lire certains mots se trouvant dans sa langue maternelle comme ballon, à l'écrit, il pourrait écrire : balon, balo ou palon…En dictée, l'enfant n'arrive pas à tenir le coup jusqu'au bout, il fait des efforts dans un premier temps puis se fatigue rapidement. Pour Roudinesco et al.,[196]« on remarque que les fautes sont plus nombreuses à la fin de la dictée qu'au

[195]Chez l'enfant dyslexique, les difficultés de lecture se répercutent sur l'écrit.

[196]Mme Roudinesco, J. Trélat et Mme Trélat( 1950), Étude de quarante cas de dyslexie d'évolution ,Enfance, Volume 3 Numéro 1pp. 1-32 , édition Persée.

commencement. Au prix d'un très gros effort d'attention, l'enfant arrive à écrire quelques mots compréhensibles, mais l'effort est très grand ; bientôt, il perd pied, l'orthographe devient anarchique, en partie phonétique avec cependant des erreurs de perception auditive qu'une excellente acuité auditive ne justifie pas… lorsque la méthode globale est employée, l'évolution des troubles est un peu différente au début mais aboutit au même résultat désastreux.

### 1.2.1.3- Comparaison entre groupe cible et groupes témoins

Nous rappelons que notre recherche a porté sur 26 enfants diagnostiqués comme dyslexiques (16 seulement seront sollicités et stimulés en permanence), 10 enfants en difficulté de lecture et 10 normolecteurs. L'objectif était de comparer entre les performances en lecture afin de vérifier l'effet de la sollicitation dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique. Nous avons enregistré les résultats suivants :

**A- Comparaison quantitative**

a- En comparant les résultats de lecture et d'écriture , nous avons constaté que les enfants dyslexiques présentent un retard important en lecture. Si nous prenons le texte « c'est l'heure de la toilette », en page 41 , un sujet dyslexique fait plus de temps ( plus de cinq minutes) que l'enfant en difficulté( 3minutes 20 secondes) et l'enfant normolecteur ( moins de deux minutes). Le tableau suivant résume l'écart existant entre des enfants pris au hasard( enfants dyslexiques, en difficultés et normolecteurs) :

| | Groupe cible et groupe témoin 1 | | | Groupe témoin2 | | | Groupe témoin 3 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Texte 2 Page 42 Vitesse normale 20sec | | Vitesse de lecture | Nombre de fautes | | Vitesse de lecture | Nombre de fautes | | Vitesse de lecture | Nombre de fautes |
| | Cas 1<br>Cas 2<br>Cas 3 | 98 s<br>105 s<br>110 s | 20<br>15<br>23 | Cas 1<br>Cas 2<br>Cas 3 | 43 s<br>65 s<br>83 s | 24<br>28<br>31 | Cas 1<br>Cas 2<br>Cas 3 | 32 s<br>28 s<br>30 s | 12<br>25<br>31 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Texte 3<br>Page 42<br>Vitesse normale<br>15 sec | Cas 1<br>Cas 2<br>Cas 3 | 90 s<br>100 s<br>103 s | 32<br>27<br>32 | Cas 1<br>Cas 2<br>Cas 3 | 34 s<br>53 s<br>35 s | 21<br>23<br>34 | Cas 1<br>Cas 2<br>Cas 3 | 23 s<br>21 s<br>19 s | 13<br>21<br>31 |
| Texte 4<br>Page 43<br>Vitesse normale<br>11 sec | Cas 1<br>Cas 2<br>Cas 3 | 65 s<br>54 s<br>56 s | 31<br>23<br>14 | Cas 1<br>Cas 2<br>Cas 3 | 24 s<br>28 s<br>19 s | 31<br>28<br>36 | Cas 1<br>Cas 2<br>Cas 3 | 15 s<br>16 s<br>18 s | 17<br>18<br>24 |

**Tableau 12** : vitesse de lecture avec nombre de fautes chez trois groupes de lecteurs ( groupes cibles 1 et 2 et groupes témoins 1 et 2)

b- Quant à l'écriture, la comparaison entre groupe cible et groupes témoins a abouti aux résultats suivants :

Les sujets dyslexiques présentent un déficit très important en écriture. En copiant du tableau ou du livre, ils n'arrivent pas à maîtriser cette tâche qui devient de plus pénible quand le texte est long ou l'activité d'écriture prend plus de temps. Plus le sujet dyslexique se fatigue, plus il perd de concentration.

Dans une activité de dictée, l'enseignant propose un texte composé de 51 mots. Les sujets dyslexiques n'arrivent pas à écrire la quasi totalité des mots.

Les illustrations suivantes montrent les difficultés rencontrées par les sujets dyslexiques dans les activités d'écriture :

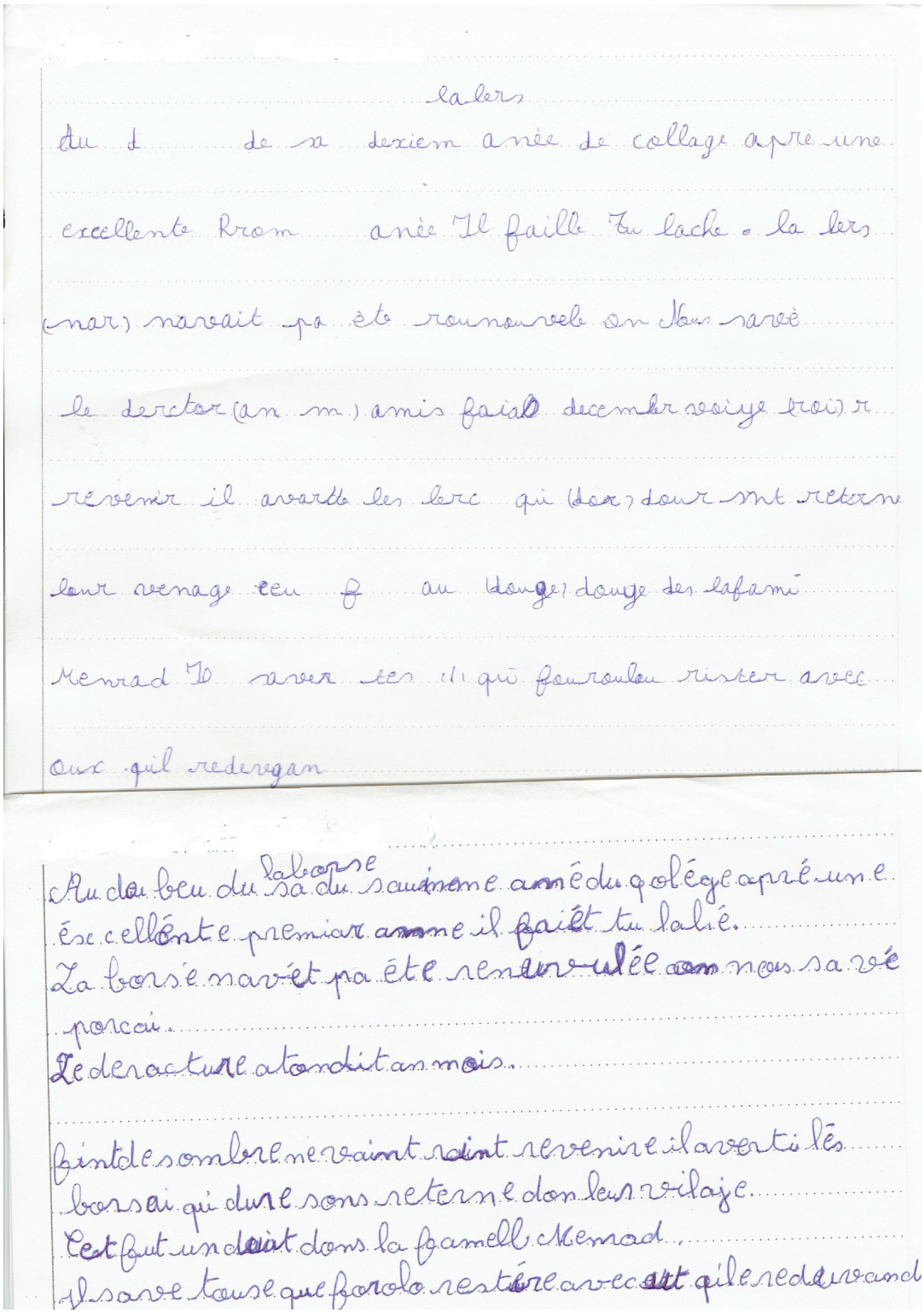


**Figure 21** : écriture de deux enfants dyslexiques de cinquième année primaire

c- À propos des activités mnémoniques, nous avons abouti aux résultats suivants : Le fait de répéter des mots déjà prononcés par l'enseignant présente aussi une difficulté pour l'enfant atteint de dyslexie. On a proposé huit images ( voir page 44) en

demandant à l'enfant dyslexique de répéter après une minute les mots correspondants aux images. Cinq enfants seulement arrivent à répéter le mot lunette avec une prononciation défectueuse pour dire [nynɛt] au lieu de [lynɛt] et trois enfants prononcent [aRb] au lieu de [aRbR] .

d- Lecture des mots réguliers, irréguliers et pseudo-mots

Même si dans certaines recherches sur la dyslexie, nous constatons une lecture normale des mots réguliers contrairement aux mots irréguliers et pseudo-mots. Dans notre cas, les enfants dyslexiques trouvent des difficultés à lire tous les mots même réguliers. Pour ces enfants, la langue française représente un véritable handicap. Par exemple, les mots réguliers drapeau, bateau, coqsont lus respectivement [ dapo], [ba], [ko] par une majorité d'enfants dyslexiques.

Les performances en lecture des enfants en difficulté sont proches des performances des enfants dyslexiques puisqu'ils n'arrivent pas eux aussi à lire certains mots réguliers longs ou moins fréquents. Les mots irréguliersautomne, oignon, comptine, par exemple, sont lus respectivement [an], [ogn], [kon]. Certains arrivent à lire quelques mots irréguliers comme nez et sept et pseudo-mots monosyllabiques comme ga, da et ba.

Quant aux enfants normolecteurs, certains apprenant de bon niveau arrivent à déchiffrer tous les mots ( réguliers, irréguliers) et pseudo-mots.

**B- Comparaison qualitative**

Les performances en lecture chez les enfants dyslexiques sont déficitaires par rapport à celles des enfants en difficultés et normolecteurs. Les enfants dyslexiques sont plus gênés devant les mots peu fréquents, longs, irréguliers ou pseudo-mots. Ces insuffisances sont dues à la faiblesse des habilités phonologiques. L'enfant dyslexique n'arrive pas à maîtriser la correspondance entre les deux systèmes graphique et phonologique[197].

Bien sûr, le problème devient important dans les langues opaques comme le français. L'enfant ayant évolué dans un milieu où la langue française est moins

[197] C'est ce qui explique souvent la relation existant entre dyslexie et dysorthographie.

fréquente.

Dans certaines situations, l'enfant lit sans savoir ce qu'il lit. Pour lui, l'importance est de lire même s'il n'arrive pas à lire correctement.

**Sur le plan phonologique**

Les enfants dyslexiques qui ne maîtrisent pas les phonèmes de la langue française possèdent un déficit important en lecture causé par une faible aptitude phonologique.

Si les enfants normolecteurs arrivent à réaliser des lectures dans les normes malgré quelques difficultés pour les mots longs et irréguliers. Les sujets dyslexiques sont souvent bloqués devant des mots simples. Dans les expériences réalisées, les enfants dyslexiques confondent souvent

Nous avons pu constater que les enfants dyslexiques lisent lettre par lettre en évitant de lire

La lecture est plus lente, l'enfant dyslexie met plus de temps qu'un enfant en difficulté ou enfant normolecteur. Il lui arrive des fois d'abandonner complètement sa lecture .

**Sur le plan sémantique**

En interrogeant les sujets dyslexiques sur la signification des mots ou des phrases lus, ils n'arrivent à comprendre que certains mots qu'on trouve dans la langue maternelle ou que lorsqu'ils sont accompagnés d'images. Dans les activités de lecture, par exemple, les sujets dyslexiques n'arrivent pas à comprendre les mots : toilette, propre, santé, mains, dents, robinet, savon… contenus dans le texte « c'est l'heure de la toilette » cité en page 41.

**Sur le plan lexical**

Le vocabulaire des enfants dyslexiques en langue française est très limité. Comme nous l'avons évoqué précédemment, seuls les mots utilisés en langue maternelle comme ballon, vélo, stylo, cahier, stade…

Souvent l'enfant dyslexique n'arrive pas à comprendre la plupart des mots en langue

française. L'enseignant recourt ainsi à des traductions en langues maternelle ou arabe.

### 1.2.2- Analyse individuelle[198]

L'analyse individuelle nous permettrait de mieux cerner les difficultés de l'enfant dyslexique. Chaque cas de dyslexie est différent d'un autre même si nous arrivons à trouver des cas qui présentent des similitudes. Nous rappelons que nous n'avons pas pris que certains cas présentant des difficultés sévères et ce, vu le nombre important des élèves atteints de dyslexie (26 cas).

**Cas n°1- Amine.**

**Âge : 11 ans 8 mois.** **Sexe : masculin**

**Doublant : oui (en 3e année primaire)**

Le sujet décrit est très dynamique dans les autres matières présentées en langue arabe. En français et en séance de lecture, l'enfant nous paraît très inquiet. Il est incapable de lire une majorité des mots qu'on lui propose. Ce dernier ne parle que sur sollicitation et ses réponses ou lectures sont très lente. Il arrive à lire quelques consonnes séparées de leurs contextes ([a, z, t]), mais il lit mieux quelques lettres majuscules (A, Z, E, T, G, H, S, D, K, L, M, X). Cependant, ce sujet est souvent bloqué et met beaucoup de temps pour lire. Il a mis 2minutes 38secondes pour lire trois mots seulement (car, jeu, sardine).

La lecture présente une véritable difficulté pour cet élève qui est issu d'une famille défavorisée où les parents encouragent rarement leur enfant à aimer le monde de la lecture : « Une stimulation langagière réduite en milieu familial est associée à un développement moindre de la langue orale chez l'enfant »[199]

[198] Pour tous les cas pris dans notre recherche, il s'agit d'enfants examinés en classe, durant les séances de lecture.

[199]https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/0/
Lignes+directrices+pour+l'%C3%A9valuation+de+la+dyslexie+chez+les+enfants/139edf81-9163-4060-9c66-

Durant les activités de lecture et après une longue réflexion, l'enfant déforme complètement les mots : il les hache, il hésite, il revient en arrière après chaque essai de lecture. Nous constatons chez lui une absence de la représentation graphophonologique.

| Mot ou pseudomot | lecture |
|---|---|
| - Car<br>- Jeu<br>- sardine | - Sera [sa ]<br>- Jet [ʒət]<br>- Seralmi[seRalmi] |

**Tableau 13 :** Quelques exemples de lecture chez Amine

Quant à la lecture du texte « la petite fille aux allumettes », une des premières constatations qu'il nous est donné de faire est que l'enfant fait beaucoup d'efforts pour lire mais sa lecture reste toujours inefficace. La plupart du temps, le sujet reste bloqué et perturbé. L'enfant commence par lire le titre, il arrive à reconnaître et à déchiffrer seulement les sons [l] et[t]. Il a mis un temps record : deux (02) minutes pour lire un titre comportant dix-huit (18) sons.

Cet élève dyslexique se trouve bloqué à chaque fois et prononce des mots qu'il invente ou imagine le plus souvent :des mots qui n'existent que dans son propre dictionnaire mental.

Le mot 'la' est remplacé par 'le'[lə]

'Petite' est lu 'joue'[ʒu]

'Fille' est remplacé par le mot pile [pil]

Pour ce qui est de la liaison et l'enchaînement, l'opération est impossible puisque l'enfant n'arrive pas à reconnaître et lire convenablement les mots.

06f02eee0ed8

Quant aux phénomènes prosodiques, l'intonation, le rythme, le débit ne sont pas respectés.

**Discussion**

Au niveau cognitif, l'hypothèse dominante repose sur l'idée que, dans un système alphabétique, l'une des composantes essentielles de la lecture est l'apprentissage des liens existant entre les graphèmes (lettres ou groupes de lettres) et les phonèmes. L'hypothèse phonologique ((Ramus, 2002; Snowling, 2000; Sprenger-Charolles & Colé, 2003) consiste à considérer que les enfants dyslexiques souffrent d'un déficit du système de représentation mentale et de traitement cognitif des sons de la parole, ce qui nuit à l'apprentissage des correspondances graphèmes/phonèmes et à leur manipulation en temps réel au cours de la lecture.

Notre cas fait visiblement des efforts de lecture mais ses lectures sont le plus souvent précipitées et sans efficacité. La dyslexie est un trouble qui perturbe le sujet et le laisse sans concentration :

Nous avons ,en outre, constaté que le sujet reste bloqué devant le mot et si à un moment donné, l'enseignant le sollicite pour lire, il invente un mot ou le saute pour passer à un autre mot.

La lecture est une activité exigeant le respect de la notion du rythme et du débit de la lecture. Pour (Levy et coll. 1999, Wolf et coll. 2000), ils citent l'existence de deux sources indépendantes expliquant les déficits en lecture des dyslexiques. L'une serait reliée aux compétences d'analyse et de mémoire phonologiques (évaluées par la précision de la réponse) tandis que l'autre serait reliée à l'accès lexical (évalué par le temps de réponse dans des tâches de dénomination rapide d'images d'objets, de couleurs, de suites de nombres ou de lettres).

**Cas n°2- Kamel.**

**Age : 11 ans 5 mois.  Sexe : masculin**

**Doublant : oui (en 3e année primaire)**

Il s'agit d'un sujet timide et présentant un important trouble de contact. En classe, il bouge beaucoup et se désintéresse entièrement du cours de français.

Sur le plan scolaire, ses résultats sont presque nuls. Si l'enseignant demande à quelqu'un de lire, il ne lève jamais le doigt. C'est à l'enseignant de le solliciter pour le faire lire : il a toujours ce sentiment d'incompétence. Il ne cesse de nous répéter : « je ne sais pas lire et ne me demandez plus de lire »

Pour ce sujet, nous l'avons comme même sollicité pour lire à voix haute dix mots réguliers (drapeau, bateau, jardin, maison, coq, banane, voiture, livre, école, chaise), sept mots irréguliers (comptine, oignon, femme, seconde, écho, nez, éléphant.) et sept pseudomots( ba, da, pa, mado, nada, pluvi, naburi.)

La lecture est résumée dans le tableau suivant :

Mots réguliers

| Mot | Lecture du sujet dyslexique |
|---|---|
| Drapeau | *Non lu* |
| Bateau | [*va*] |
| Jardin | *Non lu* |

| | |
|---|---|
| Maison | *Non lu* |
| Coq | [*bo*] |
| Banane | [bɛnɛn] |
| Voiture | *Non lu* |
| Livre | [lifRi] |
| Ecole | [*ikul*] |
| Chaise | *Non lu* |

Temps de lecture: 46 secondes

**a- Mots irréguliers**

Aucun mot n'est lu convenablement

| Mot | Lecture du sujet dyslexique |
|---|---|
| Comptine | *Non lu* |
| Oignon | *Non lu* |
| Femme | *Non lu* |
| Seconde | *Non lu* |
| Echo | *Non lu* |
| Nez | *Non lu* |
| Eléphant | [ilifa] |

Temps de lecture : 44 secondes

**b- Pseudomots**

| Pseudomot | Lecture du sujet dyslexique |
|---|---|
| ba | [pa] |
| da | pa |
| pa | pa |
| mado | *Non lu* |
| nada | *Non lu* |
| pluvi | *Non lu* |

Temps de lecture : 29 secondes

**Discussion**

Le sentiment de dévalorisation pourrait rendre difficile la tâche d'apprentissage de la langue française. Elle pourrait compliquer la situation de l'enfant dyslexique et le mènera certainement à l'échec.

Une bonne lecture nécessite une maîtrise de la conversion graphophonologique et une mémoire phonologique à court terme. Pour Sprenger-Charolles "*La réussite, ou l'échec, de l'apprentissage de la lecture dépendrait donc de la force des associations qui vont se créer entre graphèmes et phonèmes, en fonction de la langue et de la qualité des catégories phonémiques de l'apprenant lecteur*."[200]

Timidité, retrait, manque de confiance, problème de contact avec les autres : telles sont les qualités de cet élève qui , en plus, a des difficultés à rester concentré

[200]http://www.coridys.fr/wp-content/uploads/2016/06/Apprentissage-lecture-et-dyslexie-apport-de-science-cognitives-sprenger.pdf

en classe pendant les activités de lecture. Bien sûr, ce n'est pas le seul cas qui englobe toutes ses caractéristiques mais , il existe d'autres cas presque identiques. Rappelons que parmi les conditions importantes dans la réussite de la lecture, l'état psycho-affectif de l'enfant dyslexique et l'environnement dans lequel il évolue. Pour Sauvageot et Mételleus( 2002 :26) , *la distraction, la fatigue et l'état émotionnel jouent un rôle important dans la multiplication des fautes commises par le dyslexique*.

Dans certaines situations, la communication avec l'enfant dyslexique de la part de ses parents ou de ses enseignants pourrait changer le comportement de l'enfant. L'enfant pourrait se sentir comme les autres et développe une confiance en soi. Pour Michel Habib et al. ,« *des conditions particulièrement défavorables d'environnement social et/ou culturel de l'enfant (milieu familial défavorisé, apports culturels généraux faibles ou nuls, milieu linguistique étranger, mauvaises conditions matérielles, etc.) peuvent le mettre dans l'insuffisance des sollicitations et du « matériau » que doit apporter l'environnement pour favoriser les apprentissages normaux*[201].

**Cas n°3- Aymen Abd El Majid.**

**Age : 11 ans Sexe : masculin**

**Doublant : oui (en 3e année primaire)**

Il s'agit d'un enfant qui parle bien et ses notes dans les autres matières sont bonnes, surtout en mathématiques. C'est la langue française qui lui pose un véritable problème. Sa lecture est lente et laborieuse. Il lit mieux que le sujet précédent mais sa lecture reste toujours défectueuse. Il arrive à lire certains mots réguliers fréquents et qu'on trouve dans son dialecte.

**a-** Mots réguliers (mots monosyllabiques et plurisyllabiques)

| Mot | Lecture du sujet |
|---|---|

[201]http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-troubles-Imp.htm(consuté le 24.4.2015)

| | dyslexique |
|---|---|
| **Monosyllabique** : | |
| Coq | *Non lu* |
| Livre | *Non lu* |
| **Plurisyllabique** : | |
| Drapeau | *Non lu* |
| Bateau | *[pato]* |
| Jardin | *Non lu* |
| Maison | *Non lu* |
| Banane | *ba* |
| Voiture | *Non lu* |
| Ecole | *Non lu* |
| Chaise | *Non lu* |

Temps de lecture : 65 secondes

**b- Mots irréguliers**

Aucun mot n'est lu correctement.

| Mot | Lecture du sujet dyslexique |
|---|---|
| Comptine | *Non lu* |
| Oignon | *Non lu* |
| Femme | [wagn] |

| | |
|---|---|
| Seconde | *Non lu* |
| Echo | *Non lu* |
| Nez | *Non lu* |
| Eléphant | *Non lu* |

Temps de lecture : 50 secondes

**c- Pseudomots**

| Pseudomot | Lecture du sujet dyslexique |
|---|---|
| ba | *ba* |
| da | *da* |
| pa | *ba* |
| mado | *bado* |
| nada | *mama* |
| pluvi | *Non lu* |

Temps de lecture : 56 secondes

**Discussion**

La conscience phonologique ne dépend pas de l'intelligence. Un enfant dyslexique ne peut pas lire convenablement mais il reste toujours intelligent.

En outre, certains enfants dyslexiques lisent convenablement quelques mots fréquents. Plus la fréquence d'usage est importante pour quelques, ils sont bien lus

et bien écrits. Pour Partz (1985 :106) Les mots fréquents seront les mieux lus , ils représentent un haut degré d'imagerie mentale et qui par là suscitent la formation d'images sensorielles seront mieux lus et écrits que des mots suscitant peu d'images mentales.

**Cas n°4- Abderrahmane.**

**Age : 11 ans 6 mois.** **Sexe : masculin**

**Doublant : oui (en 4e année primaire)**

C'est un enfant qui a refait sa quatrième année. Il est très dynamique, bon en mathématiques mais anxieux à cause de ses échecs répétés. Il présente de grandes difficultés en lecture malgré les efforts de ses parents. Le plus souvent, il refuse de lire en répétant à son enseignant et à ses parents : « je ne sais pas lire ».

En lecture, il confond et inverse les lettres. Il saute souvent des syllabes et parfois des mots. Il ne lit que les mots qui lui semblent faciles sans pouvoir les lire correctement.

Aux autres difficultés signalés chez les trois cas précédents, Abderrahmane présente d'autres obstacles face aux activités de lecture. Principalement des difficultés liées à :

- La confusion des voyelles voisines /i / et / e /, la voyelle / o / est remplacée par / ɔ̃/ , le mot maison est lu /mizo/ ;

- La mémorisation des mots qu'on vient de lire à l'instant ;

-La lecture déformée de certains mots sans se rendre compte de leurs existence dans la langue française. Les mots « toilette », « jours », « savon » et « mains » cités dans le texte « c'est l'heure de la toilette »(voir texte en page 41), sont respectivement lus [lɛt], [du], [bɔ̃] et [mi] .

**Discussion**

La dyslexie est un trouble qui perturbe le comportement de l'enfant. Un sujet se trouvant incapable de lire comme les autres devient anxieux et perturbé. Il est pour cela préférable d'éviter de trop interroger l'enfant pendant les activités de lecture. En parlant d'anxiété et d'échec : il s'agit d'une équation à double sens : L'anxiété entraîne l'échec et l'échec entraîne l'anxiété : plus l'enfant dyslexique est anxieux et perturbé, plus il perd confiance et devient moins concentré sur ses activités en classe, ce qui entraîne un échec : son état psycho-affectif perturbe ses résultats scolaires. Mais dans certaines situations, l'enfant fait de grands efforts pour lire correctement sans pouvoir atteindre ses objectifs, le résultat : il devient perturbé et anxieux.

**Cas n°5- Imène.**

**Age : 11 ans 5 mois.** **Sexe : féminin**

**Doublante : oui (en 3e année primaire)**

C'est une fille qui possède un esprit vif, elle est très dynamique. Elle est intelligente, bonne en mathématiques et en technologie mais très mauvaise en lecture. Elle nous répète que la lecture est sa bête noire. Elle tente toujours de compenser ses mauvais résultats en lecture par les bonnes notes dans les autres matières.

Cette fille fait beaucoup d'efforts mais vainement. Elle présente un problème majeur , celui du rythme : elle lit très lentement pour mieux déchiffrer les mots. Quand elle se boque, elle saute les mots ou refuse de continuer la lecture.

Elle confond souvent les lettres proches phonétiquement :[b]et [p] ; [v] et [f] ou possédant des formes voisines: p et q ; b et d[202] ; m et n .

[202]appelées aussi des consonnes d'orientation symétrique (Mme Roudinesco , J. Trélat et Mme Trélat , Enfance, Étude de quarante cas de dyslexie d'évolution( 1950)- Volume 3 -numéro 1-pp. 1-32 , édition Persée.)

Les erreurs de lecture sont résumées comme suit :

- confusions de lettres ;
- omission de certaines lettres surtout finales : l'enfant ne lit que les débuts des mots. Par exemple, elle lit [ba] au lieu de bateau ou banane ou bien elle lit [ko] à la place de coq. ( voir activité 4- page 37 ) ;
- impossibilité de lire les mots irréguliers et pseudo-mots ;
- lenteur importante dans la lecture des phrases ou textes ;
- impossibilité de mémoriser les mots que l'enseignant vient de prononcer.

Pendant les activités d'écriture, l'enfant écrit et remplit sa feuille de rature. Ceci expliquerait qu'elle n'est pas très sûr de ce qu'elle écrit et envisage corriger ses erreurs d'écriture. Elle n'arrive pas à écrire correctement les chiffres et les inverse souvent, elle écrit souvent 21 au lieu de 12 ou 41 à la place de 14.

C'est surtout pendant la dictée que l'enfant réalise un maximum d'erreurs.

Cette possède un problème de comportement, elle se fatigue vite durant toutes les activités en classe, et pour elle , la lecture et l'écriture deviennent des tâches compliquées.

**Discussion**

Même si le nombre de filles dyslexiques est moins important que celui des garçons. Elle sont comme les garçons dyslexiques en lecture et en écriture. Elles sont moins actives mais éprouvent un intérêt important à corriger leurs erreurs et difficultés.

**Cas n°6 - Ahmed.**

**Age : 11 ans 8 mois.** **Sexe : masculin**

**Doublant: oui (en 3e année primaire)**

Comme le sujet précédent, a doublé sa troisième année primaire, à cause de sa mauvaise lecture et sa mauvaise écriture.

C'est un enfant qui se désintéresse complètement. Il devient complexé vis-à-vis de la lecture. Il refuse souvent de lire quand nous avons tenté de l'interroger. Il justifie son refus dans sa langue maternelle en nous disant: « Si je lis, mes camarades se moquent de moi ».

Nous l'avons constaté, quand il lit, il nous semble qu'il souffre. Il fait plus de temps que les autres sujets dyslexiques pour nous lire dans une lecture incompréhensible trois mots seulement en mettant trois minutes.

Pendant les activités de dictée que nous avons proposées, ce sujet fait plus de faute à la fin qu'au commencement. Nous constatons que plus il fait des efforts, plus , il perd de concentration. Pour lui, la dictée est une activité ennuyeuse. Il écrit par exemple : fi au lieu de fruit ou po au lieu de pomme. Il saute des fois des mots ou des phrases entières.

Nous résumons seulement certaines difficultés de lecture de cet enfant :

Il lit : [ə] pour drapeau ; [pə] pour [bato] ; [lœR] pour jardin ; [ɛ̃] pour maison ; [sə] pour coq ; [pe] pour école...

Cet enfant a un problème important de lecture , tous les mots lus ne sont pas corrects ni même pas proches en prononciation .

Quant aux activités mnémoniques, Ahmed n'arrive pas à mémoriser des mots que nous lui avons lus devant lui.

**Discussion**

La dyslexie est un trouble qui ne va pas sans effets. Les sujets atteints de dyslexie souffrent tout leur temps à cause des échecs répétés. La dyslexie se répercute sur la scolarité( résultats très faibles) ou sur le comportement de l'enfant qui essaye de compenser ses faiblesses par devenir turbulent en classe et désirant perturber les séances de lecture ou autres.

**Cas n°7- Yasser.**

**Âge: 13 ans. Sexe: masculin**

**Doublant: oui (en 2e et 4e années primaire)**

Yasser est un enfant qui refuse d'aller à l'école à cause de son complexe d'infériorité devant ses camarades de classe et de son échec dans les séances de lecture, d'écriture et de dictée. Il n'arrive pas à suivre les activités réalisées en classe. Même en faisant parfois des efforts, il n'arrive pas à réussir: lecture et écriture défectueuses.

En classe, il s'assoit au fond avec un autre sujet dyslexique. Les deux font preuve d'un désintérêt total des séances de langue française et surtout des activités de lecture et d'écriture.

En l'efforçant à lire, ce sujet éprouve de grandes difficultés, son orthographe et son écriture sont défaillante. Selon ses enseignants, depuis la troisième année primaire, il n'a pas lu et n'a jamais eu envi de lire. C'est un sujet qui ne connait pas la plupart des lettres de la langue française( conscience phonologique défectueuse).

Quant à l'écriture, cet enfant trouve tout le temps des difficultés à recopier correctement du livre ou des polycopiés que nous avons distribué pendant les activités d'écriture. Voir fautes d'écriture en annexes page 280.

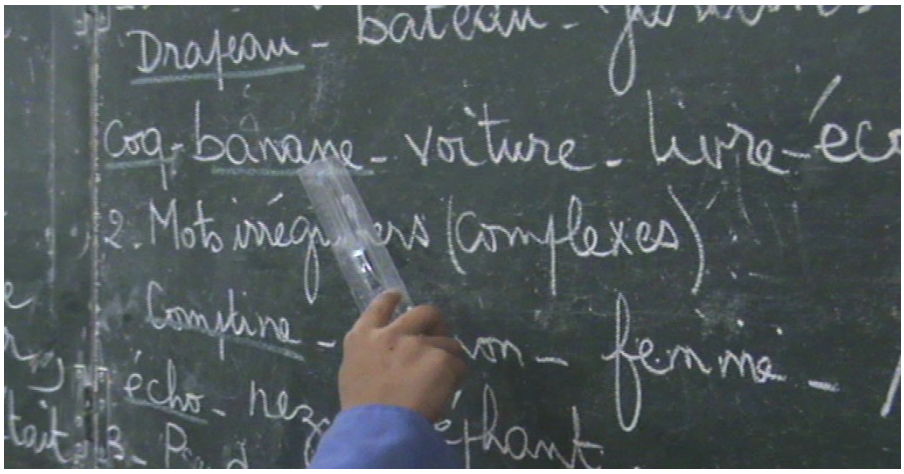



**Image 1** : Séance de lecture réalisée en classe( lecture d'un apprenant dyslexique)

**Discussion**

Parmi les causes de la dyslexie est le problème lié à la conscience phonologique. Si l'individu n'arrive pas à développer cette conscience, il serait tout le temps inapte à effectuer des lectures. Il s'agit de connaissances phonologiques sur la langue. Dans notre cas, l'enfant dyslexique pourrait avoir des sons dans sa mémoire mais n'arrive pas à correspondre les graphèmes aux phonèmes et à segmenter la chaîne parlée en sons( phonèmes). Il s'agit ainsi d'un problème de correspondance graphophonologique important qui pourrait rendre la lecture une tâche impossible à réaliser. Pour Snowling et al. (1986) ,*la dyslexie est provoquée par un dysfonctionnement des représentations phonologiques*[203]. Ainsi, pour pouvoir remédier à ce trouble, il est important de traiter le problème de la conscience phonologique chez l'enfant dyslexique.

**Cas n°8- Abdallah.**

[203]Snowling M., Stackhouse J., Rack J. (1986), *Phonological dyslexia and dysgraphia: a developmental analysis*. Cognitive Neuropsychology.

**Age : 12 ans 4 mois.** **Sexe : masculin**

**Doublant : oui (en 3e année primaire)**

Chez cet enfant, l'intelligence est normale. Il est en retard en classe à cause de sa lecture et de son orthographe défectueuses. Il éprouve aussi d'énormes difficultés en dictée.

En lecture, il confond et inverse souvent les lettres et les sons. Sa lecture à haute voix est rapide et saccadée. Durant les séances de lecture, il passe son temps à dessiner et à écrire tout ce qu'il lui vient dans la tête sur son cahier de classe.

Dans les autres matières, il semble être plus intéressé et se concentre davantage sur les mathématiques.

L'examen de lecture indique que celle-ci est encore hésitante et difficile. cet élève arrive à déchiffrer seulement 12 lettres des 26 lettres de l'alphabet français. Quant à la lecture des mots , souvent il se bloque même devant les mots réguliers monosyllabique : il n'arrive pas à lire , par exemple, « drapeau- jardin- maison- voiture, chaise ». Les autres mots sont prononcés respectivement : [bato] pour bateau ;[liR] pour livre et [ikul] pour école. Les mots irréguliers et pseudo-mots quant à eux présentent un véritable handicap sauf pour les non-mots : ga, da et ba ( voir activité 4). Pour les textes proposés ( pages 40-41), Abdallah refuse de les lire puisque ses capacités de discrimination phonologique semblent être déficitaires.

L'écriture , elle aussi, est une tâche pénible pour ce sujet( voir annexes). Il n'arrive pas à recopier la plupart des mots ou des phrases. Quant à l'épreuve de dictée, c'est une tâche impossible à effectuer.

Ce sujet présente, en outre, des difficultés de mémorisation. Les images proposées en page 43 ne peuvent être nommées même après répétition des mots par l'enseignant.

En gros, cet élève présente un déficit important en lecture, en espérant que ses performances s'améliorent en le stimulant davantage et en lui accordant beaucoup d'intérêt en classe et à la maison.

**Discussion**

L'enfant dyslexique est souvent confronté à des problèmes de confusion et d'inversions de mots en lecture. Le degré de sévérité varie d'un enfant à autre. Certains enfants présentent plusieurs troubles à la fois comme c'est le cas de Abdallah. Pour certains chercheurs( Sauvageot et Métellus)[204], *la dyslexie est un trouble caractérisé par une impossibilité de détecter les différences entre les sons, les lettres et les mots et une confusion entre les consonnes et une prononciation incorrecte des voyelles*.

**1.3 - Analyse du questionnaire (voir questionnaire pages 48-49)**

Afin d'apporter plus d'éclairage à notre enquête, nous avons élaboré un

[204] Sauvageot, B. et Métellus, J.( 2002), *vive la dyslexie*, Nil Éditions. Page 23.

questionnaire adressé aux enseignants des enfants dyslexiques. Un questionnaire composé de vingt trois questions qui se rapportent à la lecture, la dyslexie et le comportement, les résultats et les difficultés de l'enfant dyslexique en classe de FLE.

À propos de la lecture, les enseignants sont unanimes pour dire que la lecture est une phase déterminante dans l'apprentissage scolaire et c'est à cause d'elle que la plupart des enfants échouent dans leur scolarité et que le volume horaire qu'on lui consacre reste insuffisant et ne peut répondre aux exigences des sujets en difficultés surtout quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Une raison qui laisse certains apprenants incapables de lire ou absents des activités de lecture. Quant aux difficultés, 90% d'enseignants avancent que la plupart des enfants trouvent des difficultés de lecture qui varient d'un sujet à un autre…

À propos des questions se rapportant à la dyslexie, 30% des enseignants qui la plupart sont de nouvelles recrues, ne connaissent pas le trouble de la dyslexie et n'arrivent donc pas à reconnaître ni à pouvoir aider les sujets dyslexiques. Pour les autres, la dyslexie est moyennement connue et qu'il serait impossible pour eux de prendre en charge les sujets qui en sont atteints.

Quant à la question se rapportant à la formation sur la dyslexie ou la participation à des journées d'études ou des séminaires portant sur la dyslexie, une seule enseignante avoir déclaré qu'elle a assisté à un séminaire sur la dyslexie, ce qui nous laisse penser que le trouble de la dyslexie demeure méconnue par les enseignants et non pris en charge par les institutions.

À propos des sujets dyslexiques repérés en classe, les enseignants avancent qu'il s'agit d'enfants présentant des atteintes sévères en lecture et qu'ils échouent souvent dans ses activités de lecture à causes des difficultés récurrentes qu'ils rencontrent : des difficultés , pour une majorité, se rapportant au déchiffrage et à l'écriture. Pour les enseignants, ces enfants lisent et écrivent mal tout en espérant qu'ils améliorent leurs performances si on leur consacre plus de temps et on leur donne plus d'intérêt.

La dernière question portait sur l'existence d'une équipe de suivi (médecin, psychologue, orthophoniste, enseignant spécialisé) au sein de l'école . La plupart ( 90% des enseignants interrogés) répondent qu'il n'existe qu'un seul médecin et un

dentiste qui font des consultations routinières les élèves aux débuts des rentrées scolaires.

**Discussion**

En Algérie, la dyslexie reste toujours un trouble méconnu et cette méconnaissance rend la prise en charge compliquée en milieu scolaire. En analysant les résultats des lectures des enfants dyslexiques, nous avons constaté un niveau très faible de la majorité des cas testés. Sur les trois plans phonologique, sémantique et lexical , les sujets atteints de dyslexique enregistrent des performances très faibles. Les enseignants se trouvent souvent incapable d'aider ces sujets à surmonter leurs difficultés puisqu'ils ne possèdent pas assez de temps ou connaissent peu ce trouble, ce qui les empêche de les prendre en charge .

**Discussion générale**

Ce que nous avons constaté chez les enfants dyslexiques, et même s'ils sont différents, ils présentent quelques déficiences communes en lecture et certains comportements que nous résumons comme suit:

- Confusions entre les consonnes et prononciation incorrecte de certaines voyelles ;

- Addition ou omission de certaines lettres ;

- Invention de mots qui n'existent pas ;

- Désintérêt total lors des séances de lecture;

- Problème de concentration;

- Déficit de l'attention;

- Problème de mémorisation( mémoire à court terme déficiente);

- Difficulté de déchiffrage;

- Découragement;

- Problème au niveau de l'orientation spatio-temporelle.

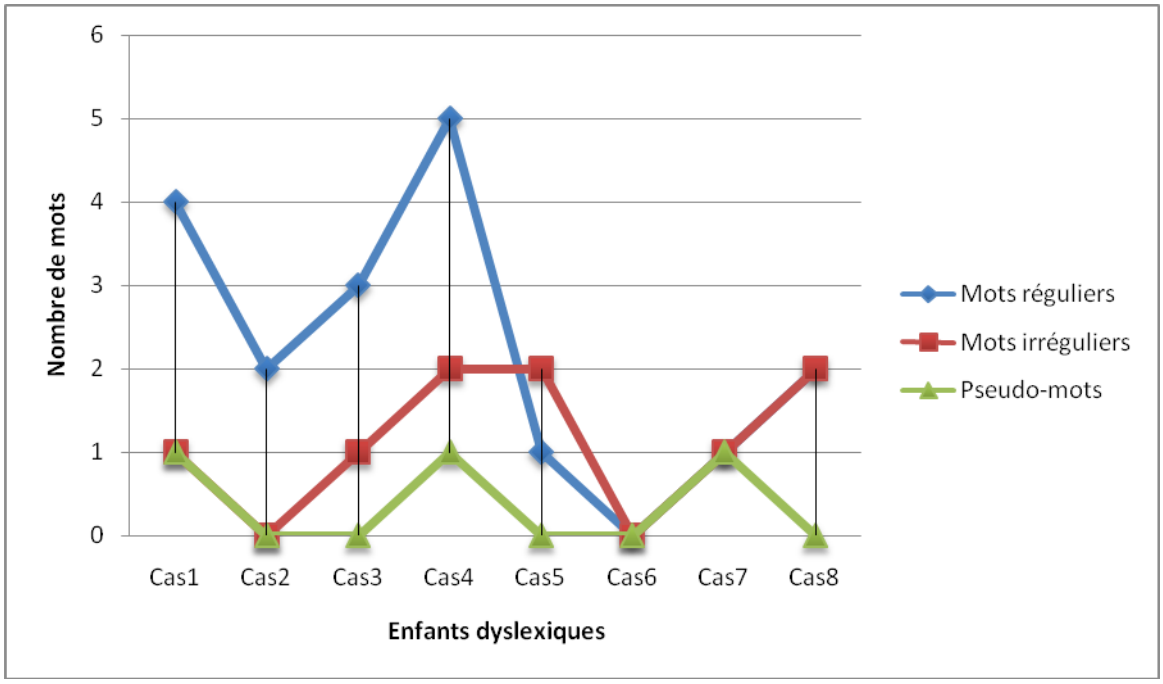



**Figure 22** : Niveau de lecture chez les enfants dyslexiques avant sollicitation

Nous pouvons dire que désintérêt, absence de concentration, déficit de l'attention, défaillance de la conscience phonologique, stress, dépressions et autres troubles sont tous des phénomènes psychologiques qui influent le bon fonctionnement de la lecture chez l'enfant dyslexique et provoquent ainsi une grande souffrance morale. Pour cela, il serait primordial de recourir aux voies de la psycholinguistique afin de comprendre ce qui pourrait empêcher les enfants dyslexiques de lire correctement tout en mettant le rapport entre comportement et lecture, c'est à dire ce qui est psychologique avec ce qui est linguistique.

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de voir comment cette discipline des sciences du langage serait elle en mesure de nous proposer des remédiations aux difficultés des enfants dyslexiques.

### 1.4- Sollicitation de l'enfant dyslexique comme moyen de remédiation

Pour pouvoir réussir la lecture, l'apprenant normal ou dyslexique devrait aimer cette activité. C'est à l'enfant de se rendre de l'intérêt de la lecture tout au long de son parcours scolaire. L'enfant doit comprendre que la lecture, c'est la réussite dans toutes

les autres matières. Les expériences menées montrent que plus l'enfant est motivé, plus l'intérêt à la lecture devient important, et plus, ses parents ou ses enseignants lui accordent de l'intérêt, plus il développe ses performances en lecture. Dans les expériences menées( cf. partie I, protocole d'enquête), nous rappelons que nous avons choisi de diviser notre groupe cible en deux sous groupes : le premier sous groupe comporte des sujets dyslexiques où l'enseignant les place dans les premières rangées, tente de les motiver, de leur donner plus d'intérêt et de les solliciter davantage. Le second sous groupe comporte des enfants dyslexiques à qui, on se comportait le plus normalement possible (aucune sollicitation, placés dans les dernières rangées, ils ne sont pas interrogés…). Les résultats obtenus se résument comme suit :

Les enfants dyslexiques sollicités( **groupe cible 1**) au nombre de seize (16) et malgré leurs difficultés de lecture en langue française éprouvent un intérêt exceptionnel aux activités de lecture et d'écriture. Après une année de suivi, ils arrivent à améliorer certaines de leurs performance que nous avons résumées comme suit:

- ***sur le plan phonologique*** : la maîtrise du système phonologique( système des sons de la parole) reste important dans l'apprentissage de la lecture. Beaucoup d' enfants dyslexique n'arrivent pas à lire correctement à cause d'une déficience du système phonologique de la langue française. Mais pour certains enfants, à qui nous accordons plus d'intérêt et de suivi, ils arrivent à distinguer certains sons du français : le son [b] qui posait problème pour la plupart des sujets dyslexiques sera plus tard distingué du son [p]. Ainsi, le mot [bato] qui était lu auparavant par Aymen [pato]( voir page 215) sera lu après correctement . Le son [v] remplacé dans la plupart des cas par [f] ou [b] sera aussi corrigé par les sujets dyslexiques (cas de Kamel, page 211) .

  Nous avons constaté que certains enfants dyslexiques stimulés continuent de faire des efforts de lecture en corrigeant les erreurs de lecture surtout celles se rapportant à la conscience phonologique.
- ***sur le plan lexical*** : la plupart des enfants dyslexiques arrivent à enrichir leur vocabulaire en apprenant et mémorisant certains mots nouveaux proposés en

activités de mémorisation (pages 43-44) comme : tortue, perroquet, coq, bateau, papillon, arbre, chaise, lunettes ou ceux trouvés dans les textes proposés en pages 40-42 tels que : allumettes, toilette, manteau, rentrée…

Nous avons constaté que ce sont surtout les mots nouveaux qui posent problème de compréhension. Pour qu'un enfant arrive à mémoriser un mot , il est nécessaire de rappeler le mot à chaque début de séance pendant plusieurs semaines. L'apprentissage est donc pour l'enfant dyslexique une question de temps.

Nous avons aussi constaté que plus le mot est fréquent en usage, plus il est retenu par l'enfant dyslexique. Si l'enfant dyslexique arrive à retenir les mots télévision, ballon, vélo ou cahier c'est parce qu'ils sont utilisés fréquemment dans la langue maternelle contrairement aux mots : train, ambulance, souris, ou cheval. (Voir activité 3, page 45)

- ***sur le plan sémantique*** : incapables d'expliquer le sens de certains mots en français, les sujets dyslexiques sont capables de nommer en langue maternelle les mots : tortue, perroquet, coq, bateau…

  Le sens des mots ou des phrases pose un véritable problème aux enfants atteints de dyslexie. Les activités proposées en classe sont souvent des activités de déchiffrage seulement. Si nous nous référons à l'activité 1, citée en page 43-44 consistant à mémoriser certains mots, les apprenants dyslexiques sont incapables de nommer les images proposées. Cela explique leur incapacité de maîtriser le sens des mots : tortue, perroquet , coq, bateau, papillon, arbre, chaise ou lunettes. Il a fallu du temps pour que les sujets en questions arrivent à correspondre correctement les images aux mots proposés.

Chez le second groupe (groupe **cible 2**) comportant dix (10) sujets dyslexiques non sollicités, nous avons constaté un handicap permanent en lecture et/ou en écriture. Ils ont échoué à la majorité des activités proposées en classe. Les améliorations constatées chez les sujets du premier sous groupe sur les trois plans : phonologique, lexical et sémantique ne seront pas constatées chez ces sujets.

**Discussion**

Pour Ndayisaba et De Grandmont(1999 :292) : « *On doit aider le sujet à se motiver et à apprendre avec plaisir*. » et Pour Ferrand (2007 :8) : « *L'activité de la lecture est l'ensemble des évènements qui se passent dans le cerveau et dans le système cognitif que le cerveau supporte, ainsi que dans les organes sensoriels et moteurs*. »

En menant les tests et expériences sur les enfants dyslexiques( voir activités proposées ), nous avons divisé notre groupe cible en deux catégories : des enfants stimulés et souvent sollicités par l'enseignant( groupe cible1) et des enfants non stimulés et moins ou rarement sollicités par l'enseignant( groupe cible 2).

Après une année de travail et de suivi, nous avons relevé les observations suivantes : l'hypothèse que nous avons formulée au début est que, les enfants sollicités et souvent stimulés arriveront à corriger leurs fautes (pas toutes) et apprendre mieux que des enfants moins motivés et moins sollicités. Nous rejoignons ainsi la thèse avancée par Ndayisaba et De Grandmont(1999 :292) , *la dyslexie est un trouble qui se rééduque* .

Ainsi, les résultats ne concernent que le groupe cible 1, les autres groupes ne seront évoqués qu'à titre de comparaison.

Avant de penser à traiter le problème de la dyslexie en utilisant la voie de la psycholinguistique, il est à rappeler que l'amélioration en lecture de l'enfant dyslexique pourrait dépendre de :

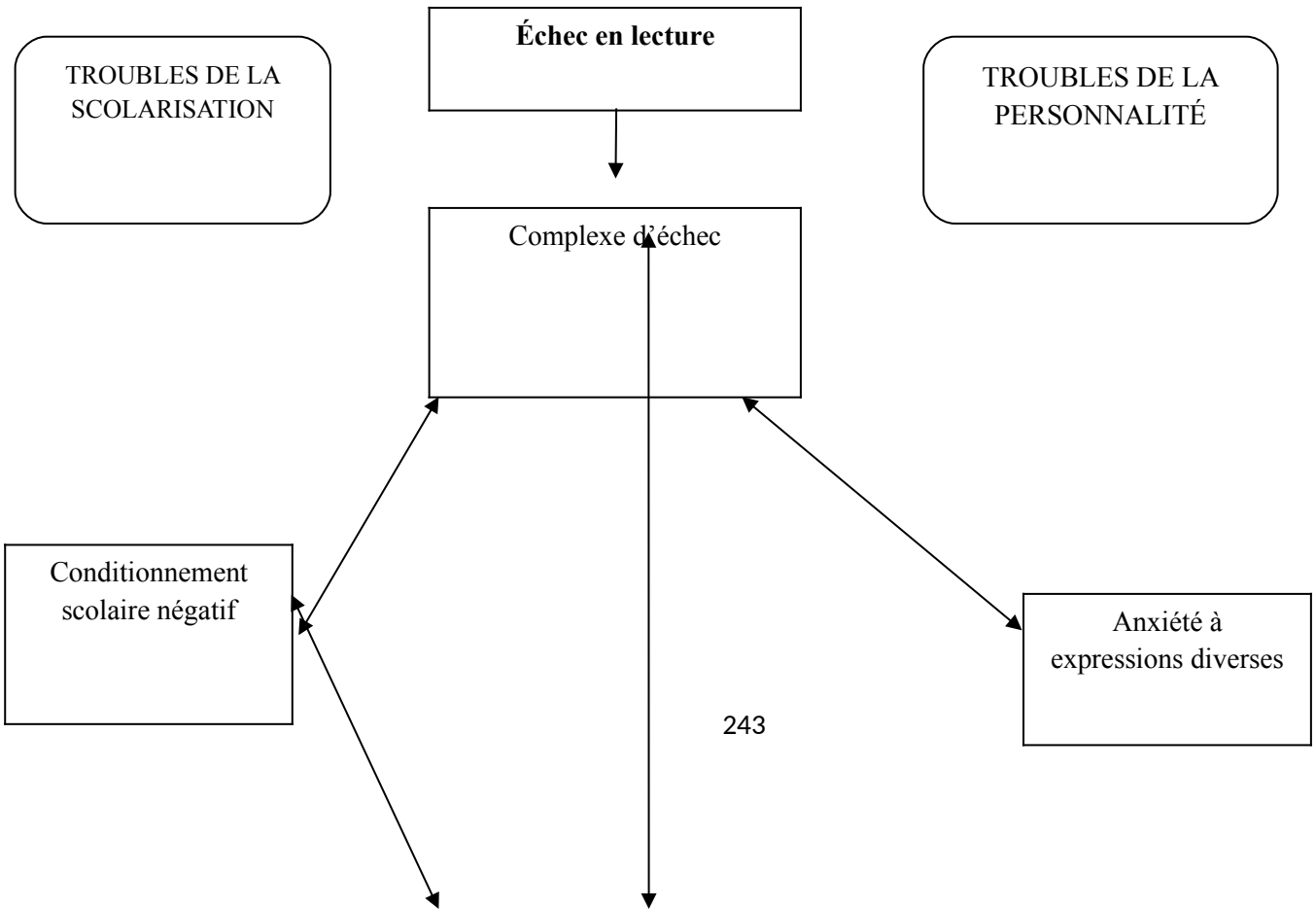
- l'environnement et milieu familial ;
- la présence de troubles associés;
- l'âge de l'enfant ;
- le degré d'atteinte (cerveau, audition, vue…);
- le dépistage précoce.

Un enfant dyslexique vivant dans un milieu défavorable ou ayant d'autres troubles qui s'associent à la dyslexie trouve du mal à se débarrasser de la dyslexie[205].

Nous savons tous que l'apprentissage de la lecture est un mécanisme qui met en jeu des opérations cognitives (cerveau, neurones, hippocampe…) et motrices (appareil phonatoire, yeux, langue…) d'une grande précision. Ainsi, chez l'enfant dyslexique, nous avons pensé à stimuler et activer davantage les zones défectueuses lors de la lecture, en utilisant des moyens appropriés, se basant essentiellement sur la stimulation et sur l'intérêt que pouvons réserver à l'enfant dyslexique. Ainsi, nous avons pensé surtout à nous appuyer sur une approche psycholinguistique pour pouvoir traiter ou atténuer le problème de la lecture chez l'enfant dyslexique lors de son apprentissage d'une langue étrangère.

Nous rappelons qu'à l'école, l'enfant dyslexique se trouve devant un éventail de matières : mathématiques, langue arabe, éducation islamique, technologie, histoire et géographie, éducation civique, récitation et langue française. Mais pour les institutions, on donne souvent la priorité à la lecture et à l'écriture. Et quand la lecture est défectueuse, cela pourrait avoir des conséquences néfastes sur les autres matières, ce qui entraînerait ainsi un retard important par rapport à ses camarades de classe. Ainsi, après quelques années d'entraînement à la lecture, se trouve toujours bloqué par cette « activité obstacle » et entre dans un cercle vicieux, celui de ne pas savoir lire comme les autres. En outre, ceci développerait chez l'enfant dyslexique un complexe d'échec puis une dévalorisation du moi et un sentiment d'infériorité. La figure ci-dessous (Muccielli et Bourcier : 1979) montre *le rapport entre échec en lecture et le sentiment d'infériorité et la dévalorisation du moi d'une part ; et les différents troubles causés par l'échec en lecture* (troubles de la scolarisation et troubles de la personnalité). Des troubles que nous avons constaté chez une majorité d'enfants dyslexiques.

[205]Mauvaises conditions matérielles et milieu linguistique défavorable pourraient participer à freiner le développement langagier de l'enfant dyslexique. Même si nous avons défini en seconde partie que la dyslexie n'est pas le résultat d'un milieu défavorable mais ce dernier pourrait aggraver les problème du dyslexique.


Échec en lecture
TROUBLES DE LA SCOLARISATION
TROUBLES DE LA PERSONNALITÉ
Complexe d'échec
Conditionnement scolaire négatif
Anxiété à expressions diverses

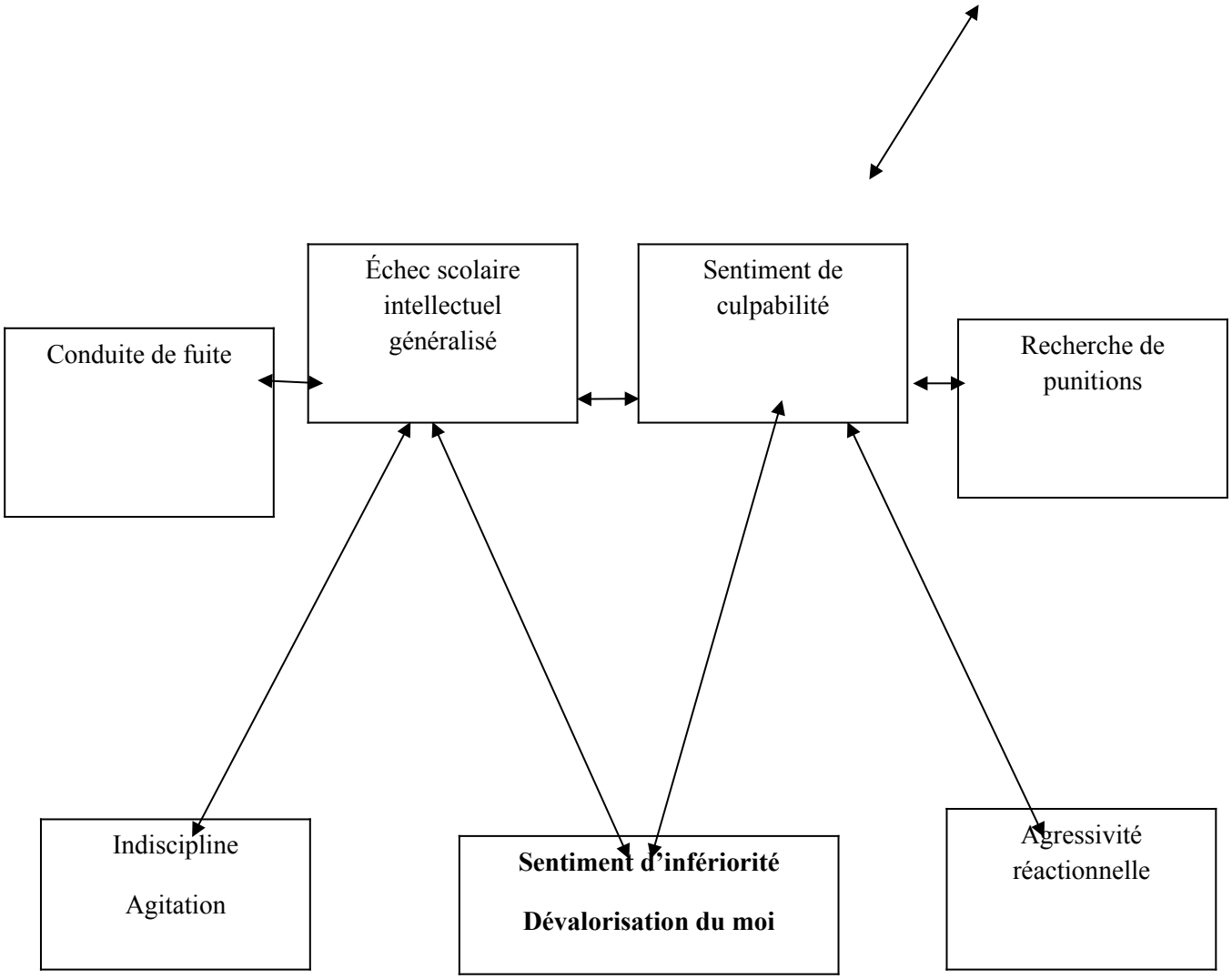



**Figure 23** : principaux troubles causés par l'échec de la lecture

Ces sentiments d'infériorité et la dévalorisation du moi nécessitent ainsi une attention particulière de la part de l'enseignant.

Ainsi, nous avons pensé dans notre démarche à mettre en valeur l'effet de la sollicitation dans la remédiation du problème de la lecture chez le sujet dyslexique : pour nous, un enfant sollicité et pris en charge précocement pourrait améliorer ses performances de lecture. En outre, il est important de souligner que la psycholinguistique est une discipline théorique mais qui peut devenir empirique et pratique en nous proposant des moyens efficaces afin de mieux comprendre la dyslexie pour mieux la traiter.

Chez l'enfant dyslexique, il s'agit d'un double problème :

- **Celui du décodage, quand il s'agit de lire** :

En psycholinguistique, le décodage ( ou déchiffrage) est une opération mentale consistant à décomposer le mot en unités sonores: les phonèmes et qui correspondent en lecture aux graphèmes. Plus la langue est régulière , plus le décodage est simple. Pour Zeigler (2005:14), « *Le décodage phonologique n'a de sens que dans la mesure où il permet à l'enfant de contacter son lexique phonologique*.

Rappelons que le décodage phonologique est très important dans la lecture. Dans notre enquête, nous avons constaté que la quasi-totalité des enfants dyslexiques n'arrivent pas à lire à cause du problème de décodage. En langue française, les graphèmes posent souvent un véritable problème. Il ne s'agit pas seulement de savoir décoder mais aussi de maîtriser les liens entre les différents graphèmes dans le même mot, puis les liens entre les mots dans la même phrase pour arriver ensuite à dégager un sens. Chez des sujets arabophones qui sont dyslexiques, même si on sait lire les lettres séparément, leur association pose souvent un problème. Le mot femme se lit [fam] et non [fɛm]. pour l'enfant dyslexique apprenant une langue étrangère, il se trouve confronté à des situations difficiles à résoudre: un même phonème /o/ sera représenté par un graphème simple «o» ou par des graphèmes complexes « eau », « au », « ot », « os » ou « op » . il s'agit d'une première difficulté sachant que la langue française est une langue et ceci poserait un problème aux enfants dyslexiques arabophones.

- **Celui de l'encodage, quand il s'agit décrire** :

Chez l'enfant dyslexique, l'écriture comme la lecture ne va pas sans difficultés. Les enfants dyslexiques ont de grandes difficultés à écrire en français, même en recopiant du livre ou du tableau. En séances de dictée, le problème est plus important. Ceci reflèterait le problème des représentations mentales des différents graphèmes de la langue française.

En outre, la psycholinguistique propose d'autres pistes de remédiation aux enfants atteints de dyslexie :

## 1.5- De l'intérêt pour l'apprenant dyslexique

Au cours de notre recherche, un phénomène bizarre a attiré notre attention : tous les enfants dyslexiques et les enfants en échec sont placés au fond de la classe (cf. figure page 31- répartition des élèves en classe). L'enseignant se trouve à une distance importante de ces enfants , ce qui pourrait empêcher l'enfant dyslexique de mieux suivre les séances de lecture.

Par ailleurs, pour qu'un enfant dyslexique s'améliore en lecture, il est important de le rassurer : l'enseignant devrait penser à le stimuler sans le bloquer psychologiquement: l'atteinte psycho-affective pourrait atténuer les capacités de lecture chez l'enfant dyslexique en classe.

L'enfant dyslexique est un sujet très attentif aux comportements de l'enseignant envers les autres apprenants. Un intérêt abusif envers les bons lecteurs pourrait compliquer la remédiation trouble de la dyslexie.

Ce qui pourrait intéresser l'enfant dyslexique :

- Lui parler directement ;
- L'interroger comme les autres normolecteurs ;
- Lui choisir une place à l'avant ;
- L'aider quand il se trouve en difficulté ;
- Chercher des sujets proposés en lecture qui pourraient l'intéresser.

## 1.6- Stimulation de l'enfant dyslexique

### 1.6.1- Stimulation de l'oreille de l'apprenant dyslexique et amélioration de sa perception

Dès son plus jeune âge, l'enfant est entouré de mots et de phrases qu'il va entendre. Ils constituent pour lui une base à la fabrication de son langage. Toutefois, si l'audition est défectueuse (anomalie portant sur le circuit auditivo-cérébral), l'enfant trouve du mal à associer entre phonème et graphème. A Cet effet, les enfants dyslexiques souffrant de déficit auditif doivent s'entraîner régulièrement à bien écouter les sons de la langue française, et à faire la différence

avec les sons de la langue maternelle. Pour Caron (1989 :55) « La première tâche de l'auditeur est de segmenter le flux sonore en unités discrètes et d'identifier ces unités. »

Nous avons constaté que si certains enfants dyslexiques n'arrivent pas à produire correctement certains sons, c'est parce qu'ils n'ont pas entendu correctement ces sons. Nous ne pouvons produire que des sons que nous avons déjà entendus auparavant.

Beaucoup de chercheurs ont procédé à la méthode Tomatis, qui repose sur la stimulation auditive. Même si cette méthode ne permet pas d'aboutir à des résultats efficaces (Gilmor : 1999), elle nous a permis de voir le degré d'intérêt et d'attention de ces apprenants qui veulent vraiment réussir.

Nous avons constaté que les enfants dyslexiques qui évoluent dans un bain linguistique favorable[206] trouvent moins de difficultés à produire correctement quelques sons que d'autres évoluant dans un bain linguistique défavorable. La majorité des enfants dyslexiques qui progressent en lecture sont le plus souvent suivis par des parents qui ne cessent des les stimuler. Pour Ferrand et Grainger (2004 :170) : « *...La répétition massive des stimuli pourrait permettre aux sujets de développer des stratégies les conduisant à une performance qui ne reflèterait pas les processus perceptifs 'normaux'.* »

Généralement, pour l'enfant dyslexique, ce sont les consonnes qui posent plus de problèmes que les voyelles. Et, ce sont les consonnes occlusives qui posent plus de problèmes que les consonnes constrictives.

Pendant les séances de dictée, certains dyslexiques n'arrivent même pas à écrire le mot dans sa totalité ou refusent souvent de l'écrire. Ceci est peut être dû à une absence de correspondance phonème/graphème. La dictée est une activité qui reste impossible même pour certains sujets normaux.

[206] Certains parents d'élèves dyslexiques ne cessent de parler autour de leurs enfants. On ne cesse ainsi d'apprendre les sons et les mots de la langue française à leurs enfants.

Le mot perroquet est soit écrit « beroqué », soit « pou »[207]. Et souvent, dans des séances de dictée, l'enfant n'arrive pas à écrire. Cela s'explique par le fait de l'absence d'une véritable stimulation ou d'un véritable entraînement à la dictée ou à l'écrit d'une manière générale.

### 1.6.2- Stimulation du cerveau de l'apprenant dyslexique

Penser à traiter la dyslexie semble être compliqué vu l'existence de plusieurs types de dyslexie (de surface, phonologique…). Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres qui ont précédé, notre intérêt porte sur la dyslexie de type phonologique.

Les recherches montrent qu'un cerveau stimulé par l'apprentissage de la lecture aide l'enfant à améliorer ses performances de lecture. Pour Dehaen (2010 : 34) « l'apprentissage de la lecture augmente l'activité des aires visuelles du cortex, l'aire visuelle primaire et l'aire spécialisée pour la forme écrite des lettres. Autrement dit, les personnes sachant lire répondent plus facilement à des stimuli visuels »[208]

Cependant , l'intervention de la psycholinguistique devrait se compléter par d'autres moyens de remédiation importants : les activités ludiques, activités de concentration…

## 1.7- Enfant dyslexique et environnement

### 1.7.1 - Relation enseignant / enfant dyslexique

L'enseignant[209] est celui qui accompagne l'enfant à l'école, il est considéré comme témoin aux différentes difficultés scolaires. C'est lui qui est en mesure de signaler tous les cas de dyslexie et sera capable de distinguer les apprenants en

[207] Tout dépend de la maîtrise du système phonologique du français ou de ce que l'enfant dyslexique pourrait entendre .

[208] Impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau, S. Dehaene, et al., 2010.

[209] En se référant aux réponses du questionnaire, la plupart des enseignants n'ont reçu aucune formation pour détecter la dyslexie chez les enfants.

difficulté passagère et en difficulté permanente. Il serait en situation de proposer des moyens de remédiation pour chaque sujet. Le questionnaire adressé à l'ensemble des enseignants de français ayant des classes de cinquième année primaire montre que la plupart ne connaissent pas ce trouble et leurs interventions restent inefficaces. Ainsi, à l'école, une prise en charge thérapeutique est absente. L'apprenant lutte « vainement » contre un trouble qu'il ignore.

Mesures et attitudes que l'enseignant pourrait adopter face à l'enfant dyslexique :

- Lui faire aimer la langue française : lui montrer que c'est une langue qui n'est pas difficile comme l'avancent d'autres ;
- Ne pas proposer des textes difficiles et longs à lire : penser à proposer des textes faciles avec des mots fréquents et réguliers ;
- Le stimuler à l'oral et lui donner plus de chance pour se rattraper ;
- Ne pas recourir à la sanction en cas d'échec ;
- Évitez de dire à l'enfant des expressions qui choquent comme : « tu mérites de retourner en 3e année » ; ou « tu es nul, tu ne pourras jamais apprendre »…
- Écrire lisiblement avec de gros caractères et tout en espaçant entre les lettres.

### 1.7.2- Relation parents/enfant dyslexique

Depuis la naissance, les parents accompagnent leurs enfants et ils sont les premiers à attendre avec patience l'apparition des premiers mots. Ils sont les premiers à nous informer des difficultés de langage avant même que leurs enfants ne soient scolarisés. En Algérie, nous avons constaté l'absence des diagnostics médical[210] et psychologique[211]. La relation ne se limite pas entre parents et sujet dyslexique seulement. Il serait souhaitable que les enseignants[212] prennent contact

[210] Consiste à voir les problèmes sensoriels.

[211] A pour objectif de vérifier s'il présente un déficit affectif ou de comportement.

[212] Pour des enseignants inexpérimentés, il serait souhaitable aussi de prendre contact avec un orthophoniste afin proposer des remédiations efficaces, car , dans la plupart des temps, les enseignants n'ont pas des connaissances

avec les parents des sujets dyslexiques afin trouver des moyens de remédiations efficaces. En absence d'une formation orthophonique, l'enseignant serait en mesure d'orienter les parents sur les exercices proposés à réaliser à la maison.

Cependant, pour les parents, c'est surtout le soutien affectif et psychologique qui est important dans cette situation. Plus les parents éprouvent un intérêt et un soutien à leur enfant, plus ce dernier, double ses efforts dans le but de lire comme les autres et éviter à chaque fois les échecs.

### 1.7.3- Création d'une équipe de travail au sein de l'école

Les stratégies de lecture chez l'enfant dyslexique peuvent s'améliorer si nous pensons à faire intervenir des spécialistes de la dyslexie.

Les institutions algériennes demeurent inefficaces devant le problème de la dyslexie. Même si l'enseignant reste le premier à pouvoir reconnaître la dyslexie en milieu scolaire, il a besoin d'une équipe médicale (médecin, neurologue, phoniatre et orthophoniste) pour que l'intervention soit efficace.

### 1.7. 3.1- Rôle du médecin

Le médecin scolaire possède un rôle primordial dans le dépistage et le diagnostic de la dyslexie. Il peut contribuer à mieux prendre en charge l'enfant dyslexique. Mais c'est surtout les problèmes de perception et de vision qui nous intéressent quand il s'agit de mener une recherche sur la dyslexie.

Pour Christelle Maillartet al. (2005 :99) : « *Un enfant qui présente des difficultés perceptives risque de stocker des mots dont des représentations phonologiques sont sous-spécifiées*. »

Dans les écoles algériennes et au début de chaque année scolaire, les médecins scolaires font des tournées de routines afin de déceler des maladies chez les enfants scolarisés d'une façon générale. Dans le questionnaire destiné aux enseignants des enfants dyslexiques, la dernière question avait pour objectif de voir s'il existe une équipe de suivi (médecin, psychologue, orthophoniste,

suffisantes pour maitriser la dyslexie des enfants.

enseignant spécialisé) au sein de l'école ? ». La plupart des enseignants estimaient que les enfants dyslexiques ont besoin de médecins et de spécialistes des troubles langagiers afin de dépister précocement ce trouble pour une meilleure prise en charge. Il ne s'agit pas seulement de réaliser des consultations routinières visant à voir seulement l'état de santé des élèves au sein de l'école mais de vérifier certaines atteintes langagières et vérifier les aptitudes des enfants à pouvoir apprendre.

Le bilan du médecin demeure important dans le dépistage précoce de la dyslexie car ce dernier est capable de dépister et déterminer les troubles pouvant empêcher le bon apprentissage de la lecture dans le cas des sujets dyslexiques.

### 1.7.3.2- Rôle de l'orthophoniste

Son rôle est primordial, il nous permet de réaliser un examen du langage oral et écrit chez le sujet dyslexique. Cet examen a pour but de mettre en évidence l'articulation et la perception des sons par l'apprenant en difficulté . dans son traitement, utilise le plus souvent des supports ludiques pour aider l'enfant à surmonter ses difficultés d'apprentissage.

Dans la ville où nous avons menée l'enquête, nous avons enregistré l'absence d'un cabinet d'orthophoniste. En Algérie, le nombre d'orthophonistes est très réduit, et même s'ils exercent dans différents, ils ne possèdent pas de véritables moyens pour pouvoir traiter la dyslexie. En outre, rares sont les parents qui consultent un orthophoniste : ils ignorent son rôle et son intervention. Certains parents n'ont pas les moyens pour consulter un orthophoniste.

En quoi consiste le rôle de l'orthophoniste dans le traitement de la dyslexie ?

Il permet d'établir un bilan détaillé sur l'atteinte de l'enfant. Il pourrait aussi prendre contact avec les parents ou les enseignants des sujets dyslexiques afin de les orienter à mieux comprendre la dyslexie chez les enfants scolarisés.

Tous les parents que nous avons interrogés nient avoir pris contact avec un orthophoniste.

### 1.7.3.3- Rôle du neurologue

L'examen neurologique reste important dans la remédiation de la dyslexie. Pour certains neurologues( Michel Habib, Gabriel Racle et autres ), l'enfant dyslexique utiliserait différemment son cerveau pendant une tâche de lecture[213]. Ainsi, l'IRM[214] nous permettrait mais cela resterait impossible vu le coût de ce dernier( approximativement 20000 dinars algériens). Aucun des parents interrogés n'a déclaré avoir consulté un neurologue pour vérifier la dyslexie de son enfant. Généralement, on consulte le neurologue pour traiter une atteinte cérébrale importante.

Pour Racle (1986 :44) :« *La dyslexie étant rattachée à une fonction neurologique, sa compréhension passe par une meilleure connaissance des mécanismes cérébraux concernés par l'acte de lecture*. »

Dans notre situation, le neurologue pourrait nous apporter une aide afin de traiter le problème de concentration , d'attention ou de la fatigabilité chez l'enfant atteint de dyslexie .

### 1.7.3.4- De l'importance des éducateurs spécialisés ou orthopédagogues pour l'enfant dyslexique

Pour pouvoir traiter le problème des enfants dyslexiques, il est temps de penser à revoir la pédagogie scolaire qui nous semblerait être défectueuse. Selon les enquêtes réalisées, la plupart des enseignants ne connaissent pas le problème de dyslexie. Dans les écoles où nous avons mené notre enquête sur la dyslexie, nous avons fait le constat que l'enseignant se trouve face à une situation difficile, il lui serait impossible de la résoudre tout seul. Ne serait- il pas convenable de parler d'une pédagogie spécialisée ou d'éducateurs spécialisés ?

Dans le traitement de la dyslexie, l'éducateur spécialisé est supposé recevoir une formation spécialisée sur les troubles du langage scolaires. Son lieu de travail est l'école, il devrait travailler en collaboration avec l'enseignant. Son rôle est

[213] http://www.ac-grenoble.fr/ia73/spip/IMG/pdf/dys_apedys.pdf

[214]imagerie par résonance magnétique

d’aider l’enfant en difficultés mais surtout d’apporter un soutien à l’enseignant dans ses différentes tâches en classe.

Son rôle demeure important et primordial mais aucun éducateur spécialisé n’a pu être rencontré dans les écoles visitées.

## 1.8- Propositions et perspectives (Quel avenir pour l'enfant dyslexique?)

La vie de l'enfant dyslexique est une affaire de tous: elle dépend des parents de l'enfant , des institutions et des spécialistes dans le domaine. L'intervention des psychologues, neurologues, linguistes, orthophonistes et autres serait primordiale. Mais une chose est sûre, un enfant dyslexique pris en charge précocement pourrait dépasser certaines difficultés en lecture même si la dyslexie demeure un trouble difficile à guérir.

Tout au long de notre recherche, nous avons constaté que l'enfant dyslexique enregistre un déficit phonologique important et que la langue française lui présente beaucoup de difficultés. L'enfant a essentiellement des difficultés de conscience phonologique et de mémoire à court terme.

Notre étude a révélé l'importance de l'intervention psycholinguistique même si cette dernière ne traite pas le problème d'une manière exhaustive. Les résultats obtenus nous permettent de proposer des perspectives et d'envisager d'autres pistes de recherche surtout celles se rapportant au dépistage et rééducation.

### a- Perspectives de dépistage

Dans la plupart des cas, la dyslexie ne peut se manifester qu'au moment de l'apprentissage de la lecture et son dépistage demeure une tâche difficile. Comme nous l'avons montré dans notre travail, il est important dans le cas de la dyslexie de réaliser un dépistage précoce car une dyslexie dépistée précocement est mieux prise en charge qu'une dyslexie dépistée tardivement( cf. page 15). La rééducation

de la dyslexie est une question de temps. Elle est aussi une questions de moyens et d'outils. Dans des pays développés, les chercheurs recourent à des outils sophistiqués pour s'engager à une rééducation de la dyslexie.

A notre niveau, nous pouvons penser à former les enseignants des langues étrangères à prendre position devant les troubles langagiers au sein des établissements scolaires. Ouvrir des débouchés en sciences du langage comme l'orthophonie et les technologies pourraient apporter un plus aux enfants en difficultés.

**b- Perspectives de rééducation**

**Des activités à caractère ludique**

L'enfant atteint de dyslexie pourrait recourir à trouver des activités qui pourraient l'aider à oublier son échec scolaires. Des activités ludiques à caractère pédagogiques seraient idéales pour lui.

**Des activités utilisant les images**

En réalisant notre travail, ce sont les activités accompagnées d' images qui attirent le plus l'enfant dyslexique et le motivent davantage. Ainsi, pourquoi ne pas penser à suggérer des activités ou des textes riches en images ayant pour visée d'apprendre la lecture à l'enfant dyslexique?

En définitive, nous pouvons dire que la psycholinguistique est en mesure d'apporter beaucoup de solutions à l'enfant dyslexique, son intervention est nécessaire mais demeure insuffisante devant l'ampleur du trouble de la dyslexie. D'autres débouchés et disciplines en sciences du langage comme l'orthophonie et la neurolinguistique pourraient apporter de l'aider à l'enfant dyslexique.

## **CHAPITRE 2**: Difficultés et contraintes de la recherche

### 2.1- Difficultés de diagnostic

Diagnostiquer un trouble méconnu chez des sujets qui ne représentent ni déficit sensoriel, auditif, visuel ou affectif, avec une intelligence normale est une tâche qui ne va pas sans difficultés.

Afin de diagnostiquer la dyslexie, nous nous sommes basé sur des pistes théoriques. Une chose est sûre, la dyslexie ne peut se manifester qu'après plusieurs séances de lecture. Mais certains examens sont requis afin de s'assurer de la présence de la dyslexie.

Dans cette partie, nous tenterons de révéler certaines difficultés rencontrées dans la détermination du diagnostic de la dyslexie:

#### 2.1.1- Une question de temps

On ne peut pas parler de dyslexie qu'après plusieurs tests de lecture car les fautes commises au début ne sont pas suffisantes pour pouvoir se prononcer sur la dyslexie. Les mêmes difficultés peuvent exister chez des sujets normaux. Il faut vérifier si ces mêmes fautes se répètent après un temps important (une année ou plus). Dans le cas où les sujets dyslexiques apprennent une langue étrangère, il faut penser à laisser plus de temps pour pouvoir diagnostiquer la dyslexie.

#### 2.1.2- Absence de diagnostic clinique détaillé

- **Absence d'un examen psychologique**

L'examen psychologique est très important dans le dépistage de la dyslexie ou dans son traitement. Il nous permettra, par exemple, de déterminer le quotient intellectuel de l'enfant ou ses capacités de mémorisation. Il serait aussi dans la capacité de réaliser un bilan psycho-affectif permettant ainsi à l'enfant de dépasser ses troubles de comportement surtout en classe. Pendant toutes nos présences en classes, nous n'avons jamais eu l'occasion de rencontrer un psychologue. Les enseignants et parents d'enfants dyslexiques confirment n'avoir jamais solliciter un psychologue à cause de leurs indisponibilités.

**- Absence d'un examen neurologique**

La dyslexie est un trouble qui dépend d'un dysfonctionnement neurologique. L'examen neurologique nous permet de vérifier le dysfonctionnement des zones neuronales. Pour les parents d'enfants dyslexiques ou les institutions , cela demeure une tâche impossible à cause du coût de l'examen neurologique et de l'imagerie cérébrale même si cela s'avère important dans le dépistage et diagnostic de la dyslexie .

### 2.1.3- Absence d'un examen orthophonique

En interrogeant les enseignants et les parents d'enfants dyslexiques sur la présence d'un bilan orthophonique des cas diagnostiqués comme dyslexiques , ils répondent que cela reste impossible sous prétexte de l'absence de cabinets d'orthophonistes dans la wilaya de Sidi Bel Abbès.

## 2.2- Association de la dyslexie à d'autres troubles

Ce qui laisse la tâche de traitement compliquée, est que la dyslexie ne pourrait pas se présenter sans l'association avec d'autres troubles comme la dysphasie, la dysorthographie et d'autres troubles d'attention.

### 2.2.1- La dyslexie pourrait s'associer à la dysphasie

La dyslexie est souvent accompagnée d'autres troubles langagiers tels que la dysphasie, la dysorthographie et des troubles de comportement. Ce qui nous laisse avancer que sont traitement en milieu scolaire demeure une tâche compliquées.

Beaucoup de dyslexiques sont aussi dysphasiques puisqu'ils n'arrivent pas à lire et/ou à maitriser le langage oral.

### 2.2.2- La dyslexie pourrait s'associer à la dysorthographie

Dans la majorité des cas, nous ne pouvons pas parler de dyslexie sans évoquer le problème d'écriture chez les sujets atteints de dyslexie. Pour Habib et Joly-Pottuz ( 2008 : 254) « *La question de la dysorthographie pourrait ne pas se poser séparément de celle de la dyslexie, tant il est vrai que la qualité de l'acquisition de l'orthographe dépend étroitement de celle de l'acquisition de la lecture. »*

### 2.2.3- La dyslexie pourrait t s'associer aux troubles d'attention

Souvent les enfants dyslexiques manquent d'attention et n'arrivent pas suivre les activités réalisées en classe par l'enseignant. Ce trouble d'attention entraîne aussi un problème de concentration. l'enfant perd l'attention visuelle et/ou auditive : l'enfant est présent en classe mais n'arrive pas à suivre ce que l'enseignant écrit sur le tableau ou à écouter ses explications.

### 2.3- Absence d'informations sur les antécédents familiaux (se rapportant aux troubles langagiers)

La plupart des parents d'enfants dyslexiques ignorent les atteintes de leurs enfants et confirment n'avoir jamais accompagner leurs enfants chez un psychologue ou un orthophoniste. Ils confirment aussi n'avoir jamais essayé de comprendre les difficultés langagières chez leurs enfants.

### 2.4- Problèmes méthodologiques

L'origine du trouble serait la meilleure piste de traitement d'un trouble. Jusqu'à l'heure actuelle, la dyslexie est toujours ambiguë : plusieurs définitions sont alors proposées et beaucoup de disciplines donnent un intérêt au trouble de la dyslexie. Pour certains( généticiens), la dyslexie serait d'ordre génétique[215] et c'est le gène se situant au niveau du chromosome 15 qui serait à l'origine de la

[215]Olson, R. K. (2011). *Genetic and environmental infl uences on phonological abilities and reading achievement*. Dans S. A. Brady, D. Braze et C. A. Fowler (dir.), Explaining differences in reading: Theory and evidence (p.197-216).New York: Psychology Press.

dyslexie[216], pour d'autres, elle serait un problème neurologique et plus exactement une affaire de neurones qui ne fonctionnent pas correctement : dysfonctionnements magnocellulaire et cérébelleux. Et pour d'autres, elle serait causée par l'environnement de l'enfant et le manque de prise en charge ou de suivi. Tout cela, nous laisse dire que son traitement resterait une tâche compliquée.

## CONCLUSION

Travailler sur la dyslexie ne va pas sans difficultés. Ce trouble d'apprentissage nécessite une connaissance parfaite du trouble pour pouvoir le traiter. Dans un environnement où les recherches sur la dyslexie en Algérie commencent à voir le jour, il nous semble difficile de suivre tous les cas de dyslexie afin de les aider à surmonter leurs difficultés. Une participation de tous les spécialistes( médecins, pédagogues, linguistes, orthophonistes…) serait nécessaire pour une meilleure prise en charge de la dyslexie en milieu scolaire. Il nous paraît compliqué de réaliser un travail en l'absence des moyens et des statistiques. Jusqu'à maintenant , nous n'avons de chiffres exacts sur la dyslexie mais ce fléau se développe de plus en plus surtout quand le dépistage précoce est presque absent en l'absence de spécialistes et de moyens.

Nous nous sommes ainsi recouru à nos propres méthodes et moyens( observations, enregistrements, questionnaires…) afin de mettre en exergue l'apport de la psycholinguistique à traiter les difficultés de la lecture chez des enfants apprenant le français en milieu scolaire. Nous avons commencé par connaître le comportement de ces enfants tout en lisant afin de tout savoir . qu'est ce qui les empêche de lire convenablement ? cette difficulté a t-il un rapport avec l'état affectif de l'enfant ou son comportement ? et comment inclure les méthodes de la psycholinguistique dans le traitement de la dyslexie ?

Tout semble ambigu et confus dans un premier temps mais une fois l'enfant dyslexique se sent confiant car on lui accorde de l'intérêt, on l'interroge, on lui change de place, on le monte au tableau… tout cela pourrait avoir des répercussions positives

[216]Sauvageot, B. et Métellus, J. ( 2002), *vive la dyslexie*, Nil éditions, page 32.

sur les résultats scolaires de l'enfant puisque la lecture est à la base de tout apprentissage scolaire.

Notre constat est qu'un enfant pris en charge serait en mesure de développer des performances en lecture. D'après nous, y a t'il une différence entre un enfant dyslexique motivé et un autre non motivé ? y a t'il une différence entre un enfant dyslexique à qui on accorde plus d'intérêt et un autre enfant négligé et mis au fond la classe ?

Certainement, comme nous l'avons montré ultérieurement, plus l'enfant est pris en charge et motivé plus il devient attentif et intéressé par les séances réalisées en classe.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

> « *Tout a été dit sur l'école, sur les méthodes d'apprentissage, sur la société des enfants, mais la dyslexie reste une grande méconnue et un objet de controverses.* »

La lecture occupe une place importante dans tout système éducatif et son apprentissage demeure l'un des objectifs majeurs de l'école et des institutions. C'est grâce à elle que nous pouvons enrichir notre vocabulaire, développer notre savoir, découvrir d'autres cultures et acquérir d'autres connaissances mais pour certains individus, elle constitue une tâche difficile à acquérir : c'est le cas des sujets dyslexiques, c'est à dire ceux qui possèdent des difficultés (troubles) durables dans l'apprentissage de la lecture.

La dyslexie demeure un trouble avec beaucoup de mystères puisqu'elle continue de perturber le comportement de l'enfant qui en est atteint et le conduit sans doute à l'échec. Mais même si on naît dyslexique et même si on ne peut pas guérir la dyslexie, il est important de vivre avec et de savoir la maîtriser.

En Algérie comme dans d'autres pays, la dyslexie est partout présente dans nos écoles avec au moins deux enfants par classe selon notre recherche.

Tout au long de notre travail, notre intérêt portait sur la dyslexie et sur les moyens de remédiation en proposant une intervention psycholinguistique et notre objectif n'est pas seulement d'apprendre la lecture et l'écriture à l'enfant dyslexique, mais de voir la meilleure façon de lui faire aimer la lecture en utilisant les voies de la psycholinguistique : connaître son comportement, trouver ce qu'il aime le plus, le

motiver davantage pourraient peut être améliorer ses performances en lecture en particulier quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère.

Et même si la psycholinguistique ne pourrait pas à elle seule remédier aux troubles de la dyslexie, nous avons vu que son intervention demeure primordiale dans la description et l'interprétation des troubles de la dyslexie et d'autres troubles langagiers. Grâce à elle, nous pouvons mieux comprendre l'acquisition de la lecture chez des sujets normaux, des sujets avec difficultés et/ou des sujets dyslexiques afin d'établir des comparaisons qui nous permettront de maîtriser l'univers de la dyslexie dans le but de venir au secours des enfants dyslexiques , qui en Algérie restent mal pris en charge malgré les efforts des institutions et les recherches qui commencent à voir le jour et qui donnent un intérêt remarquable aux troubles du langage exceptionnellement ceux se rapportant à l'apprentissage scolaire .

En réalisant notre travail, nous étions très prudent dans nos analyses et dans nos réponses et malgré tout cela, notre travail est loin d'être exhaustif car la dyslexie demeure un trouble difficile à maîtriser.

Dans notre recherche, nous nous sommes limité à travailler sur la dyslexie phonologique (la plus fréquente) en choisissant un corpus limité formé de 26 sujets dyslexiques scolarisés dans cinq écoles différentes et âgés entre 10 ans et 13 ans. Ils sont tous des élèves de cinquième année primaire. Nous avons voulu mettre en exergue l'utilité ou l'impact de l'intervention psycholinguistique dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère. Notre objectif était de montrer à quel degré la sollicitation jouerait un rôle important dans l'amélioration des performances en lecture chez l'enfant dyslexique tout au long de son apprentissage d'une langue étrangère. Notre hypothèse générale est que l'entraînement à la lecture et le suivi permanent de l'enfant dyslexique faciliterait l'amélioration des performances des sujets atteints de dyslexie. Pour vérifier tout cela, nous avons réparti notre travail en quatre parties.

Dans un premier temps, nous avons présenté en détail notre protocole de recherche en expliquant les objectifs de notre travail. Nous avons présenté notre corpus et les

différentes activités réalisées en classe afin de répondre à notre problématique et aux questions de recherche.

Dans la seconde partie, nous avons évoqué la notion de la lecture qui demeure une tâche à la base de toute autre activité scolaire et il semble essentiel que son apprentissage prenne appui sur le langage oral d l'enfant. Lire pour certains n'est pas aussi simple et facile pour des sujets désirant apprendre une langue étrangère. Lire en langue maternelle et lire en langue étrangère, deux activités différentes qui ne s'acquièrent pas de la même façon.

Soulignons que la langue pourrait dans notre cas avoir un impact sur l'apprentissage de la lecture.

Dans un troisième volet, nous avons expliqué le trouble de la dyslexie en expliquant les différentes thèses sur les causes de ce trouble tout en présentant les principaux travaux menés par des chercheurs dans différentes disciplines (neurologie, psychologie, orthophonie et autres.)

Enfin, dans la quatrième partie, expérimentale et pratique, nous avons voulu mettre en exergue l'intervention de la psycholinguistique dans la remédiation des troubles de la lecture chez certains cas dyslexiques au cours de leur apprentissage de la langue française. Nous avons voulu montrer à quel degré, solliciter un enfant dyslexique pourrait améliorer ses performances en lecture. Raison pour laquelle, nous avons choisi de diviser notre corpus en quatre groupes : un premier groupe témoin composé de d'enfants normolecteurs, second groupe témoin composé d'enfants en difficulté de lecture et un troisième groupe témoin composé d'enfants dyslexiques non sollicités.

Le dernier groupe appelé cible est composé d'enfants dyslexiques sollicités.

Nous avons constaté que le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture sont très liés. Nous avons ainsi proposé des activités portant essentiellement sur le déchiffrement et l'écriture, des activités qui avaient pour second objectif, de vérifier l'effet de la sollicitation de l'enfant dans le développement d'un automatisme dans les activités de la lecture. Vu que la lecture est réalisée en

langue française, nous avons constaté qu'un nombre très réduit d'enfants dyslexiques éprouvaient un intérêt exceptionnel aux activités tout en améliorant la lecture de certains mots fréquents.

Ainsi, notre thèse visait dans un premier temps à comprendre les difficultés d'apprentissage du FLE chez des enfants atteints de dyslexie et à trouver des moyens de remédiation en faisant appel aux sciences du langage et plus précisément à la psycholinguistique. Nous avons voulu répondre aux questionnements suivants : Stimuler l'enfant pourrait-il aider l'enfant à dépasser ses difficultés de lecture ? Accorder plus d'intérêt à l'enfant serait-il en mesure de lui donner plus d'envie à aimer la lecture ? Un suivi continu pourrait-il aider l'enfant à améliorer ses performances en lecture ?

Après des tests et une enquête réalisés auprès des enfants dyslexiques, nous avons abouti à dire que plus l'enfant est motivé et stimulé plus il développe ses performances en lecture même si elles restent faibles à cause du double problème des enfants dyslexiques en question : le premier lié à la dyslexie, le second lié à la langue étrangère : le français.

À propos des hypothèses avancées, nous insistons sur le fait que la dyslexie n'est pas causée seulement par un déficit au niveau de la conscience phonologique mais d'autres facteurs pourraient compliquer la situation d'échec en lecture chez la majorité des enfants dyslexiques : une négligence du sujets et un manque de motivation pourraient *handicaper* ces enfants devant un trouble qui reste mystérieux et difficile à rééduquer et à maîtriser surtout quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère opaque et difficile.

Ajoutons à cela et avec l'épanouissement des nouvelles technologies en imagerie médicale ou en informatique , nous ne pouvons que nourrir l'espoir de trouver de meilleures solutions pour une bonne prise en charge des enfants souffrant de dyslexie ou d'autres troubles langagiers.

Apprendre la langue française tout en ayant un trouble de la dyslexie semble être une tâche très compliquée à l'ensemble des enfants mis en examen.

La neurolinguistique, la phonologie, la psychologie cognitive seraient elles capables de nous proposer d'autres perspectives dans le domaine de la dyslexie ? seraient elles en mesure de trouver d'autres issues et d'autres méthodes plus efficaces afin de voir l'épanouissement des enfants dyslexiques qui ne sont pas en réalité de mauvais élèves comme on les considère mais seulement des élèves en difficultés et que nous n'avons pas su comment les aider.

En définitive, Avec l'évolution des nouvelles technologies serions- nous capables de trouver d'autres pistes et remèdes pour mettre fin aux souffrances des enfants dyslexiques ? *Serions-nous aptes à proposer d'autres débouchés et spécialités dans nos universités, en priorité, dans la spécialité des sciences du langage, pour prendre en charge les enfants scolarisés en difficultés?*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### OUVRAGES THÉORIQUES


Aimard, P.(1982), *L'enfant et son langage*, Édition Simep.

Bentolila, A.(1994).*La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement***.** Édition Nathan.

Bonin,P.(2007). *Psychologie du langage*. Éditions De boeck.

Boysson-Bardies, B.de (2003). *Le langage, qu'est ce que c'est ?* Édition Odile Jacob.

Boysson-Bardies, B. de (2005). *Comment la parole vient aux enfants*. Édition Odile Jacob.

Brun, V. (2002)**.** *Les dyslexies***.** Édition Masson.

Bucher,H.(1973), *Approche de la personnalité de l'enfant par l'examen psycho-moteur*, Édition Masson.

Casalis S. (1995), *Lecture et dyslexies de l'enfant***,** Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Cruiziat,P. et Lasserre,M.(1995). *Dyslexie, peut-être ? Et après…*Paris, Syros.

De Hemptinne, D.( 2016). *Aider son enfant à lire*. Édition De Boeck.

Debray-Ritzen, P. (1980), *Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier***,** Édition Nathan.

Debray-Ritzen, P. et Mélékian, B. (1974), *La dyslexie de l'enfant,* Édition Casterman.

DelahaieM.(2004)*, de la difficulté au trouble- l'évolution du langage chez l'enfant*, Éditions Inpes.

Delahaie, M (2004), *De la difficulté au trouble. L'évolution du langage chez l'enfant*, Éditions Inpes.

Departz,M.P et S.Valdois( 1999), *Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales*, Mardaga éditeur.

Dumont A. (2003), *La dyslexie***,** Édition Solal.

Dumont, A. (2003), *Réponses à vos questions sur la dyslexie*. Paris, Édition Pocket.

Egaud, C.(2001),*Les troubles spécifiques du langage oral et écrit***,** Académie de Lyon.

Ellis, A. W(1989), *Lecture, écriture et dyslexie : une approche cognitive*, Édition Delachaux et Niestlé.

Estienne F., *Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexie*, Édition Masson, 1998.

Estienne, F. (2002),*La rééducation du langage de l'enfant. Savoir-faire-dire-être,* Édition Masson.

Ferrand L. et Grainger J. (2004), *Psycholinguistique cognitive*, Éditions de Boeck.

Fijalkow, J. (1996). *Mauvais lecteur, pourquoi ?*, Paris, PUF.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Édition Dunod, Paris.

Guidetti, M. et Tourrette, C. (1999) *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*, Éditions Armand Colin, Paris,.

Habib, M., (1997). *Dyslexie: Le cerveau singulier,* Solal Éditeur .

Konopczynski, G.. (1990), *le langage émergent* : *caractéristiques*, Hambourg, Burke Verlag.

LeCoq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Liège, Mardaga.

Lentin, L. (1977). *Du parler au dire*, ESF Éditeur, 6ème édition, tome3.

Léon, P.( 2005). *Phonétisme et prononciation du français*, 4e édition, Armand Colin.

Lurçat, L. (1979), *L'activité graphique à l'école maternelle*, Éditions ESF, Paris.

Malson, L. (1994),*Qu'est-ce que la dyslexie* ? Édition Privat.

Mannoni, M. (1964), *L'enfant arriéré et sa mère*, éditions Le Seuil.

Marin, B. et Legros D. (2008), *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*, Éditions de Boeck.

Messerschmitt, P. (1993),*Les troubles d'acquisition du langage, la dyslexie***,** Édition Flohic.

Métellus, J. (2002),*Vive la dyslexie*! Édition Nil.

Mialaret G. (1966), *L'apprentissage de la lecture ; étude psycho-pédagogique*, Presses universitaires de France.

Morais, J. (1994). *L'Art de lire*, Paris, Éditions Odile Jacob.

Mucchielli R. (1980), *La personnalité de l'enfant*, Éditions ESF.

Ndayisaba, J. et De Grandmont, N. (1999), *Les enfants différents*, Les Éditions LOGIQUES.

Paulhac, J. (2000), *L'enfant dyslexique, un élève qui s'ennuie,* Hachette.

Pedneault- Pontbriand, L. (1983), , *Votre enfant et l'école*, Éditions de l'homme, Montrél, Canada.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1978).*Le développement des quantités physiques chez l'enfant*, Éditions Delachaux et Niestlé.

Pinker, S. (1999), *L'instinct du langage*, Paris, Odile Jacob.

Postel. J et Barrau. B. (1970), *L'évolution psychique de l'enfant*, Éditions J.B.Baillière et fils.

Ramus F. (2005). *Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie*. In : Actes des journées de l'Observatoire National de la Lecture, Mardaga, Hayen-Sprimont (Belgique).

Rondal, J.A.(1985), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, Pierre Mardaga éditeur.

Rondal,J.A( 1999 ), *Troubles du langage-diagnostic et rééducation*- Pierre Mardaga éditeur( 3e édition).

Rossi J.P. (1985),*Les mécanismes de la lecture*, Éditions De la Sorbonne, Paris.

Saban, R. (1993), *Aux sources du langage articulé*, Édition Masson.

Sauvage, J. (2003), *L'enfant et le langage « une approche dynamique et développementale »*, Édition L'Harmattan.

Sauvageot, B. et Métellus, J.( 2002), *vive la dyslexie*, Nil Éditions.

Schmid-Kitsikis E. (1969), *L'examen des opérations de l'intelligence-psychopathologiedel'enfant*- éditions Delachaux et Niestlé.

Sprenger-Charolles, L., et Casalis S. (1996), *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Presses universitaires de France.

Sprenger-Charolles, L. (2003), *Lecture et Dyslexie*, Édition Dunod.

Staiger, R.C.(1976)., *L'enseignement de la lecture*, Édition Delachaux et Niestlé.

Temple, CM. (1997) , *Developmental Cognitive Neuropsychology*. Hove, Psychology Press .

Theriault D. (1988), *Le mal des mots : comment déceler et résoudre les problèmes d'apprentissage de la lecture chez votre enfant*, Édition de l'Homme, Montréal.

Tourette, C. (2006). *Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*, Dunod.

Tronchère J. (1978), *L'enfant qui va parler*, Édition Masson.

Van Grunderbeeck, N. (1994), *Les difficultés en lecture*, Boucherville : Gaëtan Moran.

Van Hout A. et Estienne F. (1994).*Les dyslexies***,** Édition Masson.

## OUVRAGES CONSULTÉS

Mazzet, P. et Houzel, D. (1979), *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, volume 1, Maloine éditeur.

Snowling M., Stackhouse J., Rack J. (1986), *Phonological dyslexia and dysgraphia: a developmental analysis*. Cognitive Neuropsychology.

Sprenger-Charolles, L., Colé,P., et Serniclaes,W.(2006). *Reading acquisition and developpemental dyslexia*.London : Psychology Press.

Tinker,M. A. ; Mc Cullough, C. (1962),*Teaching elementary reading, NewYork*, Appeton-cetury-crofts.

Valdois, S., Colé, P., et David, D. (2004). *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales*. Marseille : Solal.

Yaguello M. (1981), *Alice au pays du langage*, Éditions Du Seuil.

Zellal, N. (1984), *Introduction à la phonétique orthophonique arabe*, Office des publications universitaires.

**ARTICLES**

Habib, M et Joly-Pottuz,B. (2008) ,*Dyslexie, du diagnostic à la thérapeutique : un état des lieux*, Revue de Neuropsychologie, Vol. 18, n° 4, pp. 247-325

Olson, R. K. (2011). Genetic and environmental infl uences on phonological abilities and reading achievement. Dans S. A. Brady, D. Braze et C. A. Fowler (dir.), Explaining differences in reading: Theory and evidence (p.197-216).New York: Psychology Press.

Racle, G.(1986), *la véritable dyslexie, un problème neurologique,* communication et langage- volume 67, pages 42-59.

Rondal J. A., Esperet E., Gombert J. E., Thibault J. P., Comblain A. - *Développement du langage oral*. In : J. A Rondal., X Seron. (Eds.). *Troubles du langage – Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, pp. 107-178.

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.

Sprenger- Charolles, L. et Serniclaes, W.( 2003), Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie, Université René Descartes - Vol. VIII pp.63-90

Tardif, J. et David, R. (1991), « *Le développement des habiletés métacognitives en lecture* ».*Comportement humain*, vol. 5, no 2, p. 101-119.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005), *Reading acquisition, developmental dyslexia,and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory*. Psychological Bulletin, 131(1), 3-29.

Zesiger, P.(2004), *Neuropsychologie développementale et dyslexie.* Presses universitaires de France « enfance » , vol. 56 | pages 237 à 243

## THÈSES ET MÉMOIRES

Jucla, M. (2009), *Aspects phonologiques, orthographiques et lexico-sémantiques du traitement du langage : production orale versus écrite chez l'adulte et protocole d'intervention dans les dyslexies du développement - études comportementales et par la méthode des potentiels évoqués*, Université de Toulouse 2( thèse de doctorat en sciences du langage).

Lalain, M. (2002), *Production de la parole dans la dyslexie développementale phonologique*, Université De Provence ( thèse de doctorat en langage et parole)

Martinet, C. (2001), *Le rôle de la phonologie dans l'acquisition des connaissances lexicales orthographiques*, Université de Grenoble ( thèse de doctorat en psychologie cognitive)

**Simoës-Perlant**, A.( 2008), *Des particularités de l'apprentissage implicite : étude chez l'enfant normo-lecteur et dyslexique*, Université Toulouse 2. ( Thèse de doctorat en sciences du langage)

## DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPEDIES

Benesch, H. (1995), *Atlas de psychologie*, Ed. La pochothèque

Dubois, J. (1989), *Dictionnaire de la linguistique*, Ed. Larousse

Ducrot, O. (1972), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Ed. Larousse

Grand dictionnaire de la psychologie (1999), Larousse-Bordas.

## SITOGRAPHIE

http://id.erudit.org/iderudit/009492ar

http://www.hoefer-murer.de/pdf-dateien/Bilinguisme.pdf

http://socrates.berkeley.edu/~jsearle/ledebat.pdf

http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf

http://www.limsi.fr/Individu/habert/Cours/PX/ProprietesDesLangues01-02Polycopie/node8.html

http ://sante.lefigaro.fr/actualite/2013/04/15/20370-limagerie-cerveau-devoile-secrets-dyslexie

http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-troubles-Imp.htm

www.academie-francaise.fr/la-pensee-et-lart-francais

www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/.../dys_f_lahalle.pdf

www.cairn.info/revue-developpements-2009-1-page-21.htm

www.djazairess.com/fr/elwatan/474509

## TABLE DES MATIÈRES

**Pages**

**INTRODUCTION GÉNÉRALE**……12

**PARTIE I : PROTOCOLE D'ENQUÊTE**

**INTRODUCTION**……..…….23

**Chapitre 1** : Objectifs de la recherche……..25

1.1-L'apprenant dyslexique "algérien"……...…..26

1.1.1- Le jeune apprenant dyslexique…….26

1.1.2- La dyslexie: un trouble unique pour chaque enfant……27

1.2- Choix de l'approche psycholinguistique…….28

1.2.1- Psycholinguistique et conscience phonologique……..……...29

1.2.2- Psycholinguistique et mémoire à court terme( ou immédiate) verbale…….30

1.2.3-Psycholinguistique, lecture et apprentissage d'une langue étrangère……..……32

1.2.4- Psycholinguistique et concentration……32

1.2.5- Psycholinguistique et motivation……..….33

**Chapitre 2** : Présentation du corpus…….……...34

2.1- Description des groupes : cible et témoins(1,2 et 3)……...……35

2.2- Méthodologie et procédure……..44

2.3- Test et recueil de corpus……45

2.4- Questionnaire à l'intention des enseignants…….……..59

**CONCLUSION**……..……63

**PARTIE II : DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DE LA LECTURE CHEZ L'ENFANT**

**INTRODUCTION**……65

**Chapitre 1** : Développement du langage chez l'enfant……68

1.3- Différentes approches se rapportant au langage……..68

1.1.6-Théorie de l'innéité du langage (Chomsky et Pinker)……68

1.1.7-Approche béhavioriste……74

1.1.8-Approche constructiviste……76

1.1.9- Approche connexionniste……..76

1.1.10- Neuropsycholinguistique et langage……..77

1.4- Évolution du langage chez l'enfant……88

1.2.4-Le langage oral chez l'enfant……..88

1.2.4.1- Période prélinguistique……..……..90

1.2.4.2- Période linguistique……..……97

1.2.4.3- Compréhension de la seconde articulation……101

1.2.5-Conscience phonologique et acquisition du système phonétique chez l'enfant……..……102

1.2.6-Langage parlé versus langage écrit……..……111

1.2.6.1- Relation son, phonème et graphème……111

1.2.6.2- Rapport entre langage parlé et langage écrit……114

**Chapitre 2** : Apprentissage de la lecture chez l'enfant……119

2.1-Qu'est-ce que la lecture ?.....119

2.9- Qu'est-ce que savoir lire ?.....121

2.10- Processus de la lecture……..…..125

2.11- Étapes de l'apprentissage de la lecture……127
2.12- Apprentissage de la lecture en milieu scolaire……132
2.13- Méthodes de la lecture…….133
2.14- Apprentissage de la lecture dans une langue étrangère : cas du français chez l'apprenant arabophone……134
2.15- Système graphophonologique du français standard et de l'arabe classique……..…140

2.8.3- Système graphophonologique du français standard…….140
2.8.4- Système graphophonologique de l'arabe classique……..142

**CONCLUSION**……145

**PARTIE III : LA DYSLEXIE EN MILIEU SCOLAIRE ALGÉRIEN**

**INTRODUCTION**……....148

**Chapitre 1** : dyslexie ou dyslexies……151
1.1- Qu'est-ce que la dyslexie ?.....151

1.1.1- Notions de normalité, trouble et maladie……151
1.1.1.1- Normalité……151
1.1.1.2- Notion de trouble……159
1.1.1.3- Notion de maladie…….……163
1.1.2- Dyslexie ou retard d'apprentissage……163
1.1.3- Dyslexie, illettrisme et analphabétisme…….…….164
1.1.4- Dyslexie et formes de dyslexies……...……165
1.1.4.1- Dyslexie phonologique……..……...167
1.1.4.2- Dyslexie visuelle ou de surface……167
1.1.4.3-Dyslexie mixte……..168
1.2- Causes de la dyslexie……...168

1.2.1- Point de vue des pédagogues……169
1.2.2- Point de vue des linguistes……..….170
1.2.3- Point de vue des psychologues ……..…..173
1.2.4- Point de vue des neurologues……174
1.2.5- Point de vue des généticiens…….176
1.3- Dépistage précoce de la dyslexie…….177
1.4- Fréquence et prévalence de la dyslexie en Algérie…….179
**Chapitre 2** : Développement du langage chez l'enfant dyslexique……182
2.1- Conduites langagières chez l'enfant dyslexique…….182
2.2- Apprentissage de la langue écrite et organisation du système graphique chez l'enfant dyslexique……..……..183
2.3- Architecture du lexique chez l'enfant dyslexique……186
2.4- Fonctionnement mental chez l'enfant dyslexique……187
2.5- Lecture et conscience phonologique chez l'enfant dyslexique……188
**Chapitre 3** : Apprentissage d'une langue étrangère à un enfant dyslexique..191
3.1- Fonctionnement du cerveau de l'enfant dyslexique au cours de son apprentissage d'une langue étrangère……191
3.2- Présence de la dyslexie dans toutes les langues……..193
3.3- Difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère…….194
3.3.1- Description des difficultés de l'enfant dyslexique……195
3.3.2- Langue régulière et langue irrégulière……..197
**CONCLUSION**……..200
**PARTIE IV: PRATIQUE, EXPERIMENTATION ET PERSPECTIVES**
**INTRODUCTION**……202
**Chapitre 1:** Intervention de la psycholinguistique dans le traitement de la dyslexie……..203
1.1- Rappel du protocole d'enquête et des objectifs de la recherche…….203

1.2- Analyse des erreurs……...206
1.2.1- Analyse globale……..206
1.2.1.1- La lecture……..206
1.2.1.2- L'écriture…….215
1.2.1.3- Comparaison entre groupe cible et groupes témoins……221
1.2.2- Analyse individuelle……..226
1.3- Analyse du questionnaire……246
1.4- Sollicitation de l'enfant dyslexique comme moyen de remédiation……249
1.5- De l'intérêt pour l'enfant dyslexique……..256
1.6- Stimulation de l'enfant dyslexique……..257
1.6.1- Stimulation de l'oreille de l'apprenant dyslexique et amélioration de sa perception……...257
1.6.2- Stimulation du cerveau de l'apprenant dyslexique……258
1.7- Enfant dyslexique et environnement……259
1.7.1- Relation enseignant/ enfant dyslexique……259
1.7.2- Relation parents/enfant dyslexique……..260
1.7.3- Création d'une équipe de travail au sein de l'école…….260
1.7.3.1- Rôle du médecin……261
1.7.3.2- Rôle de l'orthophoniste……262
1.7.3.3- Rôle du neurologue……...262
1.7.3.4- De l'importance des éducateurs spécialisés ou orthopédagogues pour l'enfant dyslexique……..263
1.8- Propositions et Perspectives (quel avenir pour l'enfant dyslexique?)……264
**Chapitre 2** : Difficultés et contraintes de la recherche……266
2.1- Difficultés de diagnostic……..266
2.1.1- Une question de temps……..266
2.1.2- Absence de diagnostic clinique détaillé……...266
2.1.3- Absence d'un examen orthophonique…….267

2.2- Problème d'association de la dyslexie à d'autres troubles……..267

2.3- Absence d'informations sur les antécédents familiaux (se rapportant aux troubles langagiers)……...268

2.4- Problèmes méthodologiques……268

**CONCLUSION**……..269

**CONCLUSION GÉNÉRALE**……..271

**Références Bibliographiques**……276

**Tables des matières**……...283

**Annexes**

ANNEXES

**ANNEXE I**

## Glossaire

**Accès au lexique** : cette étape du traitement de l'information correspond au moment où un moment est identifié, où il est reconnu comme tel.

**Adressage** : (voie lexicale ou procédure orthographique). Correspond à l'appariement direct entre la représentation orthographique issue du mot écrit et une entrée stockée dans le lexique interne.

**Alalie** : impossibilité pour le sujet de traduire ses idées, ses sentiments par la parole.

**Alexie** : voir dyslexie lettre à lettre.

**Amorçage** : phénomène psychologique qui se traduit par le fait que le traitement d'une unité est facilité par le traitement préalable d'une autre unité.

**Assemblage** : (voie extra-lexicale ou médiation phonologique). Suite d'opérations qui comprennent la segmentation du mot écrit en unités graphémiques, la conversion des graphèmes en phonèmes et l'assemblage de ces phonèmes. La prononciation du mot est issue de cette série d'opérations et obéit par conséquent aux règles de conversion grapho-phonologiques.

**Concentration** : maintien d'attention.

**Conscience phonologique** : aptitude consistant à segmenter les mots en unités distinctives sonores. Elle s'acquiert grâce à l'apprentissage de la lecture.

**Cortex** : couche externe d'un organe ou d'une structure, par opposition à sa couche interne.

**Déchiffrage** : voir voie

**Dépistage**: identifier à l'aide de tests ou d'examen la présence d'un trouble. Il a un rôle préventif afin de diminuer la prévalence du trouble dans la population.

**Diagnostic**: ensemble d'examens afin de comprendre le trouble dans le but de le traiter.

**Dysarthrie** : difficulté d'articuler les mots.

**Dyscalculie** : difficulté spécifique de l'apprentissage du calcul, l'intelligence étant normale.

**Dysgraphie** : trouble de l'orthographe caractérisé par l'altération de l'écriture ou difficulté dans l'acte graphique.

**Dyslalie** : trouble de l'émission de la parole

**Dyslexie** : difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez les enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels.

**Dyslexie acquise** : perte des capacités de lecture chez l'adulte. Elle est provoquée par une lésion cérébrale.

**Dyslexie attentionnelle** : observée par Shallice et Warrington(1977) dans le contexte d'atteintes pariétales gauches. Elle se caractérise par une bonne lecture des lettres mais une lecture perturbée des textes.

**Dyslexie de surface ou dyséidétique** : dans ce cas de dyslexie, la performance en lecture de mots réguliers est bonne alors que la lecture des mots irréguliers ou à voisinage orthographique présente des erreurs. Exemple : écho [eko] se lit [eʃo], bavard se lit buvard.

**Dyslexie développementale** : est d'origine neurologique. C'est un trouble d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez un sujet en bonne santé avec de bonnes capacités cognitives et des conditions de scolarité adéquates. Elle comporte deux types de dyslexies : phonologique et de surface.

**Dyslexie lettre à lettre ou alexie pure** : désordre de lecture consécutif à lésions occipitales gauches. Le patient ne peut pas reconnaître un mot qu'après avoir identifié chacune des lettres qui le compose.

**Dyslexie par négligence ou positionnelle** : se manifeste chez des patients qui présentent une négligence spatiale unilatérale associée à une lésion pariétale, principalement droite. Elle se caractérise par l'omission des mots situés dans la partie gauche de chaque ligne. Télévision se lit vision et autobus se lit bus.

**Dyslexie phonologique** : atteinte de la conscience phonologique. Le sujet n'arrive pas à réaliser correctement la conversion des graphèmes en phonèmes.

**Dyslexie profonde** : dans ce type de dyslexie, l'enfant trouve d'énormes difficultés à lire des mots et des pseudot-mots.

**Dyslexie visuelle** : le patient produit des erreurs visuelles. On peut lire [p] au lieu de [q], on peut aussi lire rage au lieu de gare et fille au lieu de fil.

**Dysorthographie** : difficulté spécifique dans l'apprentissage de l'orthographe. C'est une incapacité pour le sujet dyslexique de mettre en mémoire la forme visuelle des mots.

**Dyspraxie** : trouble de la coordination des gestes.

**Écholalie** : répétition involontaire et sans signification des derniers mots entendus par le patient.

**Hyperlexie** : lecture correcte à haute voix en dépit d'une pauvre compréhension.

Il s'agit d'une reconnaissance de la forme globale.

La lexicalisation (poule se lit p**i**oule) ; la flexion (partira se lit partir) ; la dérivation (observation se lit observer) ; visibilité (bélo se lit vélo) et enfin à la substitution : je se lit il.

**Langue régulière et langue irrégulière (**langue transparente et langue opaque**)** : la dyslexie semble être plus facile pour les langues irrégulières (dites opaques).

**Lettre** : la plus petite unité et la plus simple du langage visible qui a encore un statut symbolique

**Leximétrie** : test de lecture qui permet l'analyse de l'acuité lexique selon deux paramètres : la vitesse (temps de lecture) et la correction (nombre de fautes commises). On utilise souvent pour cela le test de l'alouette de P. Lefavrais.

**Médiation phonologique** ou correspondance graphème/phonème.

**Mémoire** :conçue comme l'ensemble des mécanismes neurobiologiques et psychologiques qui permettent le stockage et la récupération des informations.

**Mémoire à court terme** : **(**ou mémoire de travail). Elle est caractérisée par une capacité limitée et un oubli en quelques secondes. Elle sert à maintenir à court terme des éléments en vue d'une synthèse.
**Mémoire à long terme** : elle possède une capacité extensible et où l'oubli est progressif en fonction du temps.

**Méthode analytique ou globale** : consiste à faire apprendre à l'enfant à retrouver dans la phrase des mots, des syllabes et des lettres. L'enfant apprend à analyser pour pouvoir reconstruire d'autres mots et d'autres phrases.

**Méthode mixte** : combine les méthodes analytique, phonétique et syllabique.

**Méthode naturelle** : méthode globale consistant à comprendre la structure du langage à partir de phrases dites par l'enfant.

**Méthode phonétique** : consiste à faire associer le signe phonique à un signe graphique.

**Méthode syllabique ou synthétique** : consiste à faire associer les lettres en syllabes puis les syllabes en mots. Le travail de l'enfant consiste à recomposer des éléments dissociés pour construire des ensembles ayant des significations.

**Mot irrégulier** : ne suit pas les règles habituelles, il se prononce de façon différente (par rapport à la forme écrite).

**Mot régulier** : sa prononciation suit sa forme écrite.

**Plasticité** : mécanisme par lequel le cerveau est capable de se modifier par des apprentissages. Le cerveau est ainsi qualifié de « plastique » ou de « malléable ».

**Préverbiage** : langage propre à chaque enfant, qui est mis avant le langage tel que nous le connaissons.

**Pseudo-mot** : logatome ou non-mot : mot qui n'existe pas. Ensemble de caractères qui n'a aucune signification dans une langue et qui, donc, ne correspond pas à un mot de cette langue.

**Quotient intellectuel** : permet de définir l'intelligence chez un sujet quelconque. L'enfant dyslexique obtient plus de 90 points au test d'intelligence de Wechsler.

**Somesthésie** : sensation du corps.

**TEP** : (tomographie à émission de positons) technique qui permet de visualiser les activités du métabolisme (tissus). Elle nous offre des images du cerveau en activité.

**Trouble** :

- **Trouble non spécifique** : apparait chez des enfants qui représentent une déficience intellectuelle.
- **Trouble spécifique** : apparait chez des enfants qui ne représentent pas de déficience intellectuelle.

**Vagissement** : C'est le cri expiratoire contrairement au claquement ou cri inspiratoire.

**ANNEXE II: Assises nationales de santé scolaire( éducation nationale)**

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE LA SANTE, DE LA POPULATION ET DE LA REFORME HOSPITALIERE

DIRECTION DES ACTIONS SANITAIRES SPECIFIQUES

# CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DES

# ASSISES NATIONALES DE LA SANTE SCOLAIRE

## ZERALDA (ALGER) - 9 et 10 JUILLET 2002-

Les 9 et 10 Juillet 2002 se sont déroulées au Safir hôtel Mazafran de Zéralda, les Assises Nationales de Santé Scolaire.

Cette rencontre s'est caractérisée par une participation multidisciplinaire et multisectorielle. Elle a regroupé 150 personnes représentant les secteurs de la Santé, de l'Education Nationale, des Collectivités Locales ainsi que les représentants des Ministères du Travail et de la Sécurité Sociale, de la Jeunesse et des Sports, de la Communication et de la Culture, de l'Emploi et de la Solidarité Nationale, de la Caisse Nationale des Assurances Sociales , et de l'Office National d'Appareillage et d'Accessoires pour personnes handicapées.

La Fédération Nationale des Associations des Parents d'Elèves était également représentée par son président et plusieurs présidents de fédération de wilaya.

Lors de la cérémonie officielle d'inauguration présidée par Monsieur le Professeur Abdelhamid ABERKANE, Ministre de la Santé, de la Population et de la Réforme Hospitalière, des allocutions ont été prononcées par :

- Le Directeur des Actions Sanitaires Spécifiques, Ministère de la Santé, de la Population et de la Reforme Hospitalière,

  - L'Officier de Liaison de l'O.M.S en Algérie
  - Le Représentant de l'UNICEF en Algérie
  - Le Directeur des Activité Culturelles, sportives et de l'Action Sociale, représentant du Ministère de l'Education Nationale
  - Le Président de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Elèves.

L'ouverture officielle par Monsieur le Ministre, dont le discours inaugural a permis d'orienter les travaux a été suivie par la présentation en plénière de :

- l'évolution de la santé scolaire de 1995 – 2001 par le Professeur SEMID, Directeur des Actions Sanitaires Spécifiques (Ministère de la Santé, de la Population et de la Réforme Hospitalière)

- une communication du Ministère de l'Education Nationale par Monsieur BELHADJ, Directeur des Activités Culturelles, Sportives et de l'Action Sociale – Ministère de l'Education Nationale
- La présentation des rapports préparés en vue des Assises de 5 wilayas :
- Alger, Adrar, Tebessa, Béjaia, Annaba.

La suite des travaux s'est déroulé en commissions ( 4 ) dont les rapports ont été présentés en plénière puis suivis et enrichis par des débats.

L'analyse de la situation sanitaire en milieu scolaire et l'évaluation des actions entreprises, de la coordination et de la prise en charge des maladies non transmissibles prévalentes ont fait ressortir les acquis suivants :

- La mise en place, à partir de l'année 1995, de structures plus adaptées (Unités de Dépistage et de Suivi ) au déroulement des activités de dépistage et de suivi.
- Les ressources humaines affectées à la santé scolaire ont connu unaccroissement considérable à partir de 1995.
- La mise en place d'un programme de vaccinations en milieu scolaire à partir de 1997 avec le nouveau calendrier vaccinal fixant les classes cibles de la vaccination en milieu scolaire (1ère AF, 6ème AF et 1ère AS).
- La mise en place d'un Programme pilote de prévention bucco-dentaire.
- La mise en place d'un Programme de communication sociale et d'éducation sanitaire en milieu scolaire (1998-199)
- La mise en place d'un Programme d'enseignement adapté aux enfants hospitalisés pour une longue durée.
- La mise en œuvre d'une formation des médecins de santé scolaire dans le cadre du C.E.S de santé scolaire qui a démarré à Constantine en Septembre 2001.
- La redynamisation du Programme de prévention et de lutte anti-trachomateuse en milieu scolaire (2001).
- La mise en place d'un Programme national de santé bucco-dentaire en milieu scolaire (Septembre 2001).
- L'impulsion de la couverture sanitaire des élèves durant la saison estivale en préconisant le maintien du fonctionnement des U.D.S durant l'été et la promotion d'actions de proximité.

- La dotation en matériel didactique et de démonstration d'équipes de santé scolaire pour l'éducation sanitaire.

- L'acquisition de fauteuils dentaires et de valises dentaires pour la santé scolaire.

- la réhabilitation et l'équipement des U.D.S ainsi que la création de nouvelles U.D.S grâce au Budget spécial santé scolaire mis en place par le Gouvernement.

Néanmoins des insuffisances ont été signalées. Il s'agit de :

1 - la disparité entre les régions en matière d'U.D.S

2 - le manque de moyens humains et matériels

3 - la prise en charge spécialisée qui reste insuffisante en raison :

- du manque de spécialistes dans certaines régions
- de l'absence de rétro-information souvent

4 - l'insuffisance de qualification et de formation des personnels pour la prise en charge des maladies non transmissibles prévalentes

5 - l'absence de consensus relatif à la prise en charge des maladies non transmissibles prévalentes.

6 - une coordination intra et intersecorielle insuffisante

7 - les anomalies constatées lors des contrôles d'hygiène et de salubrité ne sont pas corrigés.

8 - l'instabilité des personnels

9 - l'insuffisance dans la qualité du dépistage.

## RECOMMANDATION DES ASSISES

## NATIONALES DE LA SANTE SCOLAIRE

Etant donné que la santé scolaire constitue l'un des meilleurs investissements pour la promotion et la protection de la santé et partant du constat qu'elle a enregistré depuis l'indépendance des progrès et des acquis indéniables, avec le développement de nombreuses activités de dépistage, de vaccination, d'éducation sanitaire et des contrôles d'hygiène, mais que des insuffisances persistent dans certaines régions ou localités ou bien dans certains aspects de la prise en charge de la santé des enfants et des adolescents, les Assises nationales de la santé scolaire recommandent :

1 - Concernant les objectifs assignés à la santé scolaire :

- Les Assises valident les objectifs institutionnels intermédiaires et spécifiques définis respectivement par les séminaires de Béjaia ( Janvier 1989 ) et de Sidi-Fredj ( Avril 1991 ) sur les objectifs de la santé scolaire.

Cependant il est proposé de quantifier les objectifs qui peuvent l'être et de les rendre mesurables en définissant pour chaque secteur sanitaire et chaque Unité de Dépistage et de Suivi (U.D.S ), pour chaque année scolaire, les taux de couverture à atteindre en matière de visites systématiques de dépistage , des classes cibles et de l'ensemble des élèves, de couverture vaccinale des âges ou classes-cibles, de contrôles d'hygiène et de salubrité des établissements concernant l'eau et l'assainissement en particulier ainsi que d'éducation pour la santé.

- Il est proposé par ailleurs l'intégration des nouveaux objectifs ci-après comme objectifs spécifiques de la santé scolaire :

1. Promouvoir la santé auprès de tout le personnel des établissements scolaires par des actions de formation et de sensibilisation,
2. Développer des activités parascolaires associant l'école et la communauté en faveur de la santé,
3. Participer à la prévention et à la lutte contre la violence et promouvoir la santé mentale,
4. Développer des actions de proximité en faveur des quartiers défavorisés ciblant les élèves comme les jeunes non scolarisés,
5. Assurer la prise en charge et le suivi des maladies non transmissibles prévalentes (diabète, asthme, épilepsie …),
6. Développer le programme de nutrition et assurer la salubrité des aliments avec une attention particulière aux cantines scolaires surtout dans les zones de pauvreté (supplémentation nutritionnelle),
7. Participer à la surveillance sanitaire des maladies à déclaration obligatoire et autres fléaux (tabagisme, toxicomanie).

2 – Concernant les nouvelles mesures à prendre :

2-1- Les Assises, reconnaissant aux Unités de Dépistage et de Suivi un rôle fondamental comme unités de soins de santé de base assurant l'ensemble de ceux-ci, proposent de mieux les intégrer dans le système national de santé et le secteur sanitaire à l'échelle locale en tant qu'entités fonctionnelles participant aux programmes locaux de santé publique.

A cet effet il est recommandé de :

- Hiérarchiser les Unités de Dépistage et de Suivi en créant dans chaque secteur sanitaire une U.D.S de référence qui aurait pour rôle :
- La coordination des activités de santé scolaire à l'échelle de tout le secteur sanitaire,
- La collecte et le traitement de l'information sanitaire,
- L'organisation d'un circuit de prise en charge des affections nécessitant le recours aux spécialistes,
- L'organisation de la formation continue des personnels,
- La prise en charge psychologique et sociale,
- Susciter une émulation en vue de l'amélioration des performances des U.D.S par wilaya compte-tenu notamment du taux de réalisation des objectifs fixés et de la qualité des prestations fournies,
- Maintenir durant les vacances scolaires le fonctionnement des U.D.S et les aider à faire développer des actions de proximité en faveur des élèves et des jeunes,
- Renforcer les moyens humains et matériels des U.D.S implantées dans les établissements scolaires comme dans les polycliniques et centres de santé en fonction des normes définies,
- Doter les U.D.S d'un budget adéquat, y compris pour les actions d'éducation sanitaire et de communication sociale.

2-2- Les mesures nouvelles à caractère médical et technique doivent viser en priorité une meilleure efficacité et efficience des activités de santé scolaire en améliorant les taux de couverture ainsi que la qualité des prestations fournies aux élèves.

Dans ce cadre il est préconisé :

- D'améliorer la qualité du dépistage et de l'orienter en fonction des spécificités locales et des pathologies prévalentes,

Des fiches techniques devraient être élaborées à cet effet.

- D'impliquer de façon plus étroite les parents et les enseignants dans le dépistage des anomalies sensorielles et autres affections nécessitant un dépistage précoce, dès la première année de scolarisation,

- De produire l'information sanitaire qui permet d'analyser la situation sanitaire à l'école (maladies à déclaration obligatoire, pathologies chroniques, tabagisme, toxicomanie, etc…),

- D'améliorer la qualité et la fiabilité de l'évaluation des activités du programme de santé scolaire,

- De développer la formation continue des personnels médicaux et auxiliaires et notamment dans la prise en charge, le traitement et le suivi des maladies transmissibles et non transmissibles prévalentes (asthme, diabète, épilepsie, etc…),

Dans ce cadre il est également recommandé d'intégrer dans le cursus de formation des médecins généralistes une formation plus appropriée à la prise en charge de santé publique des pathologies non transmissibles.

- De revoir en vue de les uniformiser les classes-cibles du programme de santé scolaire qui sont actuellement différentes pour les visites médicales systématique de dépistage (1ere, 2ème , 7ème A.F, 1ère A.S ), les vaccinations (1ere, 6ème A.F, 1èreA.S ) et le Programme de santé bucco-dentaire ( 1ère, 2ème, 4ème, 7ème A.F, 1ère A.S ),

Une proposition à étudier de façon particulière concernerait l'identification de la (1ère ,2ème ,4ème A.F, 7ème, 9ème A.F, et 1ère A.S) comme classes-cibles,

- De réviser le dossier médico-scolaire de l'élève en y intégrant tous les paramètres de dépistage et de surveillance,

- D'analyser les supports trimestriels et annuels d'évaluation dans le sens d'une meilleure intégration des différentes activités dans un même support et de l'amélioration de la fiabilité de l'évaluation,

- D'assurer la prise en charge en liaison avec l'U.D.S de référence du secteur sanitaire et les unités de lunetterie et d'appareillage pour handicapés la prise en charge des enfants ayant une baisse de l'acuité visuelle ou atteints d'un autre handicap,

- D'améliorer le dépistage et la prise en charge de la pathologie bucco-dentaire en amplifiant le programme national de santé bucco-dentaire scolaire,

- De renforcer les contrôles médico-sportifs en milieu scolaire et de promouvoir l'éducation physique et sportive,

- D'accorder une place privilégiée à l'éducation sanitaire et la communication sociale en milieu scolaire en :

  dynamisant les campagnes d'éducation sanitaire et de communication sociale avec une attention plus grande aux problèmes liés au genre (filles ++),
  - renforçant les moyens didactiques des équipes de santé scolaire,
  - suscitant la création de clubs de santé dans les établissements.

3 - Concernant l'actualisation du dispositif organisationnel de la santé scolaire :

Les Assises Nationales de la santé scolaire soulignent la nécessité de renforcer l'intersectorialité dans la mise en œuvre d'un Programme qui occupe un rang prioritaire dans la politique nationale de santé et d'amplifier les ressources mises à sa disposition en faisant appel à la contribution humaine, matérielle et financière des services de santé, de l'éducation nationale et des collectivités locales.

Les Associations de parents d'élèves doivent être associées de façon étroite à l'orientation des activités de santé scolaire.

Par ailleurs une organisation rigoureuse des activités doit permettre la réalisation optimale des objectifs assignés à la santé scolaire.

A cet effet il est recommandé de :

- De revoir la composition des Comités de coordination de la santé scolaire existants :

- Le Comité national de la santé scolaire devrait être un organe consultatif chargé d'orienter la politique nationale de santé scolaire et avoir une composante intersectorielle et multidisciplinaire,

- Le Comité de coordination communal devrait être rendu plus opérationnel ou être remplacé par un Comité de Daïra pour un fonctionnement effectif,

- Le Conseil de santé de l'école devrait être remplacé par un Conseil de santé de l'U.D.S prenant en charge plusieurs écoles,

- Les coordinateurs de santé scolaire et de santé bucco-dentaire doivent être intégrés dans les Comités de coordination,

- De réaliser la carte sanitaire des Unités de Dépistage et de Suivi et de l'actualiser régulièrement,

- De créer les postes supérieurs de médecins et de chirurgiens-dentistes coordinateurs de la santé scolaire,

- D'étudier l'aspect médico-légal lié à la confidentialité des informations contenues dans le dossier médico-scolaire,

- D'aérer les activités des praticiens de la santé scolaire en fonction des nouveaux objectifs et de diminuer l'effectif d'enfants par médecin fixé par la norme actuelle (1 médecin pour 6000 à 8000 élèves),

- De renforcer la structure (Bureau) chargée de la santé scolaire au niveau de la Direction de la Santé et de la Population et de l'ériger au rang de service,

- D'envisager au besoin des conventions avec les structures privées et para-publiques pour la prise en charge spécialisée des affections dépistées,

- Renforcer les cantines scolaires, dynamiser la formation de leurs gestionnaires et assurer les contrôles d'hygiène et de salubrité.

Enfin il est vivement recommandé d'intégrer la couverture des écoles privées par le système de santé scolaire et de réfléchir à l'élaboration de la charte de la santé scolaire (droit à l'élève à la santé, à l'éducation sanitaire, à la prévention de la violence, des retards scolaires…), et de promouvoir la notion d'école-santé où sont réunies toutes les composantes d'une promotion optimale de la santé.

**ANNEXE III**

HEURES RESERVEES A LA LECTURE EN CLASSE DE FLE

Année Scolaire : 2015/2016
L'école : Emir Abdelkader
Niveau : 5ème AP

Enseignante : El hadi Assia

## *EMPLOI DU TEMPS HEBDOMADAIRE*

| | Jours | Activités | Durée |
|---|---|---|---|
| 1ère semaine | 1er Jour Dimanche 9h :30- 11h :15mn | ***- Oral : compréhension/production*** J'écoute et je comprends | ***45'*** |
| | | ***Lecture : compréhension de texte*** Je lis et je réponds par écrit | ***45'*** |
| | Mardi | ***Soutien pédagogique*** | 1h :30 |
| | 2ème Jour mercredi 13h- 15 :30mn | ***-Texte : activités de lecture*** Je lis et je réponds oralement | ***45'*** |
| | | ***-Vocabulaire : exercices écrits*** J'apprends en vocabulaire Activité à dominante écrite. | ***45'*** |
| | | - remédiation | ***45*** |
| | 3ème Jour Jeudi 9h :30- 11h :15mn | ***- Lecture documentaire :*** Je lis seul (e) et je trouve des informations | ***45'*** |
| | | ***-Grammaire : exercices écrits*** J'apprends en grammaire Activité à dominante **écrite** | ***45 '*** |

| | Jours | Activités | Durée |
|---|---|---|---|
| 2ème semaine | 4ème Jour | ***Lecture suivie et dirigée*** Je découvre une longue histoire | ***45'*** |
| | | ***- Conjugaison*** J'apprends en…conjugaison Activité à dominante écrite | ***45'*** |
| | mardi | ***Soutien pédagogique*** | 1h :30 |
| | 5ème Jour | ***- Orthographe*** J'apprends en…orthographe Activité à dominante écrite | ***45'*** |
| | | ***- Production écrite (1°jet )*** Je me prépare à écrire Je produis un texte | ***45'*** |
| | | - remédiation | ***45*** |
| | 6ème Jour | ***- Réécriture (2° jet)*** Je relis et j'améliore mon écrit | ***45'*** |
| | | ***Compte rendu et évaluation*** Je relis et j'améliore mon texte Evacuation définitive des difficultés | ***45*** |

L'Enseignante

La directrice

Mme l'Inspectrice

**ANNEXE IV** : Écrits de certains enfants dyslexiques

La breurse

ou dabue anédes coulge, apré une excellent premièr amé il fallit tout lache. Le bourse navéait pas eté renovelese, on ne savé pancoi. Le diraleur d atondit un mois. Faisonbçe desombene voyant rien revez il avertie Ilo bouré qui dur ~~son~~ retour

la borc la bouc

Au debe ~~des~~ année de collage après une excellente des P année il fallent tou la che.

La borc navais pas ete rourouné On Accevané.

le dirdon atondé le mais. faiàs décambre vargeun vaige rovon Il avarté les borcè qui dour s'ont routourner dans leur vèllege ceur fuèt douy des lafami Menrod. Il savs tous qui Fourvilon rectoré avec aux quil rodaudre.

la lers

du d de sa dexiem anèe de collage aprè une

excellente Krom anèe Il faille Tu lache . la lers

(nar) narait pa ète rounouvele on Nous sarèè

le derctor (an m.) amis faiab decembr voiye troi) r

revenir il avarlle les berc qui (dor) dour snt reterne

leur venage ceu f au (donge) dange des lafami

Menrad Il saver tes il qui fourraulu rister avec

oux quil rederegan

Au dou beu du ~~sa~~ labourse du sauinone ~~amm~~ é du qolége apré une

ésc cellénte premiar ~~amme~~ il faiêt tu lalié.

La borse navét pa éte ren~~dre~~ ulée ~~om~~ nous sa vé

porcoi.

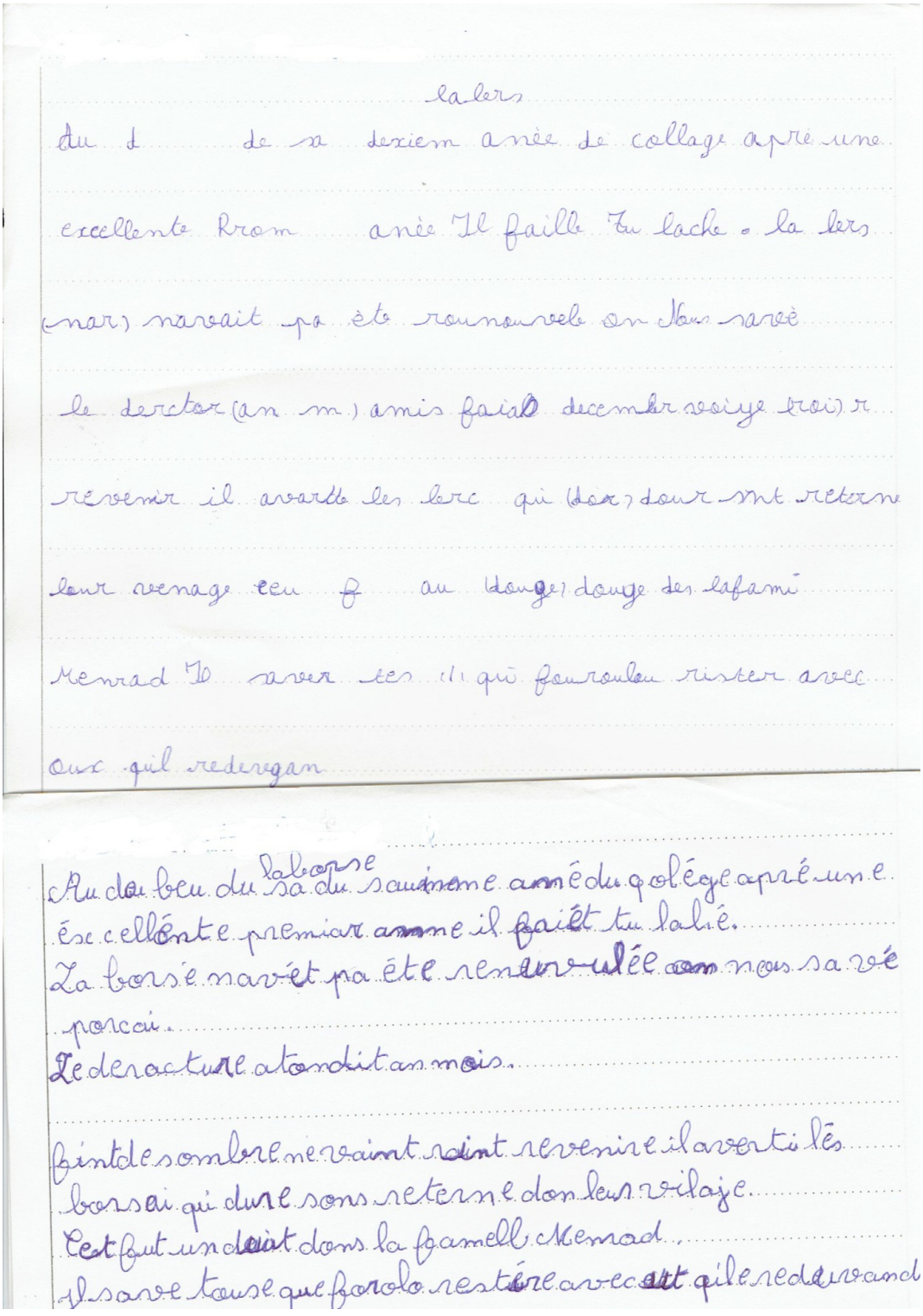
Le deracture atondit an mois.

fint de sombre ne vaint raint revenire il aver ti lés

barsai qui dure sons reterne don leur vilaje.

Cest fut un daiat dons la famell Memad.

Il save touse que forolo restére avec ~~att~~ qil e redd evand



**ANNEXE V :** Réponses au questionnaire destiné aux enseignants d'apprenants dyslexiques -

**Réponse 1**

**Questionnaire à l'intention des enseignants**[1] accompagné de la fiche de suivi

(Présentation des cas)

1- Que représente la lecture dans l'apprentissage du FLE ?

Est une activité consistant à déchiffrer un message codé.

2- Le volume horaire consacré à la lecture est-il suffisant pour faire participer tous les apprenants ?

Oui

3- Existe-t-il des apprenants qui n'ont jamais lu dans votre classe ? Si oui, dites pourquoi ?

Non.

4- Avez-vous rencontré des apprenants dans votre classe qui présentent des troubles langagiers ?

Oui

5- Avez-vous rencontré des apprenants dans votre classe qui présentent des difficultés durables de lecture ?

Oui

6- Connaissez-vous la dyslexie ? Comment pouvez-vous la définir ?

Oui, Trouble de la lecture

7- Avez-vous reçu des enfants dyslexiques dans votre classe ? comment vous les avez reconnus ?

Oui, dans une séance de lecture

8- Présente-t-il des troubles sensoriels (audition, vue) ?

Non.

[1]NB : Il ne s'agit en rien d'évaluer ou de noter les enfants mais d'abord de noter ce qu'ils sont positivement capables de faire. En cas d'enregistrement, les enregistrements comme les résultats ne seront utilisés qu'à des fins de recherches.

9- Avez-vous reçu une formation approfondie sur la dyslexie ?

Non. Jamais

10-Avez-vous participé à des journées d'études ou séminaires sur la dyslexie ?[2]

Jamais

11-Quand avez-vous découvert que l'apprenant trouve des difficultés à lire et à écrire ? → séance de lecture

→ séance de la dictée

12-Pensez vous que cet apprenant est intelligent ?

Non.

13-Comment s'exprime-t-il oralement (dans sa langue maternelle) ?

14-Fait-il beaucoup de fautes quand il écrit et quand il lit dans sa première langue (l'arabe classique)?

Pas beaucoup.

15-Quelles sont les fautes les plus fréquentes et récurrentes que rencontrent les apprenants dyslexiques pendant la lecture et l'écriture en langue française ?

→ orthographe

→ phonétique

16-Arrive-t-il à identifier et à reproduire toutes les lettres de l'alphabet français ? Sinon, dites quels sont les graphèmes difficiles à lire ? dys

17-Décrivez le comportement de ces apprenants en classe.

- Dire s'il est : 1- calme, 2- loquace, 3- actif :

//

- Dire s'il devient stressé ou fatigué quand il lit ou quand il écrit :

//

[2]Avoir des connaissances approfondies sur la dyslexie permettra à l'enseignant de ne pas confondre dyslexie, autres troubles de la lecture et difficultés de la lecture.

**Fiche de suivi (présentation des cas)**

**Apprenant dyslexique**

**Initiales ou nom :** Yasser **âge :** 13. **sexe :** garçon

**Parents dyslexiques**[3] **:** **Doublant :**

**Autres problèmes : de perception, de vue ou autre (à signaler ici) :**.....

.....

**Activités de lecture**

| | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | Texte 4 |
|---|---|---|---|---|
| Vitesse de lecture[4] | | | | |
| Nombre d'hésitations | | | | |
| Nombre de mots | 11 | | | |
| Erreurs mots simples | 5 | 6 | 4 | 3 |
| Erreurs mots complexes | 06 | 4 | 1 | Pas de mot complexe. |
| Nombre d'interventions de l'enseignant | 08 | 04 | 1 | 1 |

[3]Répondre par oui ou non. En recevant les listes des élèves, on mentionne près des nom et prénoms, les mentions : doublant ou non-doublant.

[4]Nombre de mots par minute (mots par minute : mpm). Nous mesurons la vitesse de lecture en utilisant un chronomètre.

**Texte 1: L'alouette**

« Sous la mousse ou sur le toit, dans les haies vives ou le chêne fourchu, le printemps a mis ses nids. Le printemps a nids au bois. Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps. Amie Annie, au bois joli gamine le pinson. Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant. Annie ! Annie ! Au doigt joli, une églantine laisse du sang ; au bout du temps des féeries viendra l'ennui. L'alouette fait ses jeux ; alouette fait un nœud avec un rien de paille. L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, le geai, sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier. Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe.»[1]

**Texte 2: La petite fille aux allumettes**

Des flocons de neige couvraient sa longue chevelure blonde. De toutes les fenêtres brillaient des lumières : de presque toutes les maisons sortait une délicieuse odeur, celle de l'oie qu'on rôtissait pour le festin du soir : c'était la Saint-Sylvestre. Cela lui faisait arrêter ses pas errants.

**Texte 3: C'est l'heure de la toilette**

Je fais ma toilette tous les jours pour que je sois propre et en bonne santé. Je me lave les mains. Je me brosse les dents. Je rince ma brosse à dents et je ferme le robinet pour ne pas gaspiller l'eau. J'aime la bonne odeur du savon !

**La rentrée**

C'est la rentrée

Cartable nouveau

Joli manteau, livres, cahiers

Et beau plumier…

Cloche a sonné

Un gros baiser,

Il faut y aller :

C'est la rentrée

Christian Merveille

[1]http://books.google.fr (5.8.2008 à 11h06)

**Activités d'écriture**

**Activité1** : Réécrire les mots suivants (activité de reproduction)

Janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre.[1]

Armoire, librairie, maintenant, peinture, chambre, aujourd'hui, violette, stade, papier, huile, lézard, phrase.

**Activité 2 :** Faire remplacer le point par la lettre qui convient (se limiter aux lettres : m, n, b, p, d, q, v et f), il s'agit d'une activité nommée amorçage, elle permet de voir si l'enfant dyslexique arrive à deviner le mot qu'il veut former. Nous avons proposé des mots fréquents afin de ne pas compliquer la tâche à l'enfant dyslexique.

**.a.illon, co..ateau, lu.ettes, .erroquet, .atin, sa.edi, .emain, a.i, gom.e, .au.hin, sala.e, .arine, .élo, .oule.**

[1]On apprend souvent aux élèves les mois dans cet ordre.

## Réponse 2

**Questionnaire à l'intention des enseignants**[1] accompagné de la fiche de suivi

(Présentation des cas)

1- Que représente la lecture dans l'apprentissage du FLE ?

En linguistique : Lire c'est savoir utiliser le code écrit d'une langue
En didactique : Lire c'est comprendre des textes d'écrire.
L'apprentissage de la lecture en FLE présuppose que l'apprenant a été alphabétisé dans sa langue maternelle

2- Le volume horaire consacré à la lecture est-il suffisant pour faire participer tous les apprenants ? Non

3- Existe-t-il des apprenants qui n'ont jamais lu dans votre classe ? Si oui, dites pourquoi ? ~~Non~~ Oui

4- Avez-vous rencontré des apprenants dans votre classe qui présentent des troubles langagiers ? Oui

5- Avez-vous rencontré des apprenants dans votre classe qui présentent des difficultés durables de lecture ? Oui

6- Connaissez-vous la dyslexie ? Comment pouvez-vous la définir ?

La dyslexie correspond à un trouble de l'apprentissage du langage écrit. Ces enfants souffrent d'un trouble du langage écrit avec un retard de lecture. On peut la définir → une difficulté à déchiffrer les mots
une difficulté à reconnaître un mot dans sa globalité

7- Avez-vous reçu des enfants dyslexiques dans votre classe ? comment vous les avez reconnus ?

Oui. Nous les avons reconnus durant une séance de lecture.

8- Présente-t-il des troubles sensoriels (audition, vue) ? Oui

[1]NB : Il ne s'agit en rien d'évaluer ou de noter les enfants mais d'abord de noter ce qu'ils sont positivement capables de faire. En cas d'enregistrement, les enregistrements comme les résultats ne seront utilisés qu'à des fins de recherches.

9- Avez-vous reçu une formation approfondie sur la dyslexie ? Non Oui

10-Avez-vous participé à des journées d'études ou séminaires sur la dyslexie ?[2] Non

11-Quand avez-vous découvert que l'apprenant trouve des difficultés à lire et à écrire ?

Durant une séance de lecture ou une séance de dictée.

12-Pensez vous que cet apprenant est intelligent ? Non

13-Comment s'exprime-t-il oralement (dans sa langue maternelle) ?

On trouve que l'apprenant a été alphabétisé dans sa langue maternelle.

14-Fait-il beaucoup de fautes quand il écrit et quand il lit dans sa première langue (l'arabe classique)? Oui

15-Quelles sont les fautes les plus fréquentes et récurrentes que rencontrent les apprenants dyslexiques pendant la lecture et l'écriture en langue française ?

Un refus d'écrire / une écriture illisible

16-Arrive-t-il à identifier et à reproduire toutes les lettres de l'alphabet français ? Sinon, dites quels sont les graphèmes difficiles à lire ? Non

V/F - p/b - ou/u ..

17-Décrivez le comportement de ces apprenants en classe.

- Dire s'il est : 1- calme, 2- loquace, 3- actif : X

- Dire s'il devient stressé ou fatigué quand il lit ou quand il écrit : X

[2]Avoir des connaissances approfondies sur la dyslexie permettra à l'enseignant de ne pas confondre dyslexie, autres troubles de la lecture et difficultés de la lecture.

-Pendant la récréation, lui imposez-vous de rester en classe pour terminer des devoirs inachevés ? oui

18-Parlez-nous des résultats scolaires (en FLE) des apprenants dyslexiques.

1- Résultats au dessus de la moyenne.

2- Résultats au dessous de la moyenne. X

19-Continuez- vous à les interroger et à les stimuler malgré leurs fautes récurrentes ? Expliquez. oui

20-Pensez-vous que le niveau de lecture s'améliore si l'apprenant est soumis à des exercices de lecture ? oui

21-Pensez-vous que sa lecture s'améliore si on lui double les efforts ? oui

22- Voyez-vous que la motivation et la sollicitation sont suffisantes pour pouvoir aider l'enfant à surmonter ses difficultés de lecture ? oui

Elle lui permette d'accéder à une lecture autonome.

23-Existe-t-il une équipe de suivi (médecin, psychologue, orthophoniste, enseignant spécialisé) au sein de l'école ? Oui, c'est son maître

## **ANNEXE VI:** AUTRES ACTIVITES

### Texte 1: L'alouette

« Sous la mousse ou sur le toit, dans les haies vives ou le chêne fourchu, le printemps a mis ses nids. Le printemps a nids au bois. Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps. Amie Annie, au bois joli gamine le pinson. Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant. Annie ! Annie ! Au doigt joli, une églantine laisse du sang : au bout du temps des féeries viendra l'ennui. L'alouette fait ses jeux ; alouette fait un nœud avec un rien de paille. L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, le geai, sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier. Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe.»[1]

### Texte 2: La petite fille aux allumettes

Des flocons de neige couvraient sa longue chevelure blonde. De toutes les fenêtres brillaient des lumières : de presque toutes les maisons sortait une délicieuse odeur, celle de l'oie qu'on rôtissait pour le festin du soir : c'était la Saint-Sylvestre. Cela lui faisait arrêter ses pas errants.

### Texte 3: C'est l'heure de la toilette

Je fais ma toilette tous les jours pour que je sois propre et en bonne santé. Je me lave les mains. Je me brosse les dents. Je rince ma brosse à dents et je ferme le robinet pour ne pas gaspiller l'eau. J'aime la bonne odeur du savon !

**La rentrée**

C'est la rentrée

Cartable nouveau

Joli manteau, livres, cahiers

Et beau plumier…

Cloche a sonné

Un gros baiser,

Il faut y aller :

C'est la rentrée

Christian Merveille

[1] http://books.google.fr (5.8.2008 à 11h06)

## Activités d'écriture

**Activité1** : Réécrire les mots suivants (activité de reproduction)

Janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre.[1]

janvier - février - mars - avril mai - juin - juillet - août - septembre - octobre - novembre décembre

Armoire, librairie, maintenant, peinture, chambre, aujourd'hui, violette, stade, papier, huile, lézard, phrase.

armoire - librairie - maintenant - peinture - chambre aujourd'hui - violette - stade - papier - huil - lézard - phrase

**Activité 2 :** Faire remplacer le point par la lettre qui convient (se limiter aux lettres : m, n, b, p, d, q, v et f), il s'agit d'une activité nommée amorçage, elle permet de voir si l'enfant dyslexique arrive à deviner le mot qu'il veut former. Nous avons proposé des mots fréquents afin de ne pas compliquer la tâche à l'enfant dyslexique.

**.a.illon, co., .ateau, lu.ettes, .erroquet, .atin, sa.edi, .emain, a.i, gom.e, .au.hin, sala.e, .arine, .élo, .oule.**

-anillon - cor - gateau - lu vettes - merroquet - datin - samedi - jemain - aoi - gomme - lau thin - sala de - darine - vélo - voule :

[1] On apprend souvent aux élèves les mois dans cet ordre.

**Activité 3** : Écrire la syllabe qui manque selon les images données dans le désordre (voir annexes)

**Am..lance, ..xi, sou..s, ..lise, té..vision, chev.., do..no, ..seau, ..lo, ..llon.**

amilance - rexi - soulo-alise - tèrvision - cheval -
dovena - ilseau - kilo - mellon.

**Activité 4** : Réécriture correcte des pseudo-mots

Jarbin, corpeille, lambe, bamane, crocobile, chambignon, nontre, palance.

Consigne : corriger les mots proposés puis les réécrire.

jardin - ~~corpeille~~ - banane - crocadile champdignon -
corbeille montre - palance

**Dictée**

**Mots**

Banane, bateau, tortue, perroquet, cartable, oiseau, lunette, chaise, arbre, coq.

**Texte** : Les fruits

Tous les fruits portent des graines d'arbres. Les pêches, les cerises et les abricots les protègent dans leur noyau. Les pommes, les melons et les fraises les cachent dans leurs pépins. Et dans les bananes, on ne les voit pas pourtant, regarde bien, il y en a toujours.

**ANNEXE VII**: FICHE DE SUIVI D'UN ENFANT DYSLEXIQUE

**Fiche de suivi (présentation des cas)**

**Apprenant dyslexique**

**Initiales ou nom :** Fakhat Abdallah **âge :** 12 **sexe :** garçon

**Parents dyslexiques**[3] **:** **Doublant :** oui

**Autres problèmes : de perception, de vue ou autre (à signaler ici) :**.....

.....

**Activités de lecture**

| | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | Texte 4 |
|---|---|---|---|---|
| Vitesse de lecture[4] | 4'.45.65 | 2'.45,96 | 1'.22.03 | 1.03,04 |
| Nombre d'hésitations | 21 | 8 | 3 | 3 |
| Nombre de mots | | | | |
| Erreurs mots simples | 20 | 8 | 5 | 2 |
| Erreurs mots complexes | 4 | 3 | 1 | 2 |
| Nombre d'interventions de l'enseignant | 7 | 7 | 5 | 2 |

[3]Répondre par oui ou non. En recevant les listes des élèves, on mentionne près des nom et prénoms, les mentions : doublant ou non-doublant.

[4]Nombre de mots par minute (mots par minute : mpm). Nous mesurons la vitesse de lecture en utilisant un chronomètre.