

Dyslexie, trouble spécifique Ou difficulté d'apprentissage

1. Définition(s) :

Les définitions que l'on trouve actuellement reprennent le modèle de définition étiologique par exclusion qui remonte à 1968 :

La dyslexie est un trouble de l'apprentissage de la lecture survenant en dépit :

- *d'une intelligence normale*
- *de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques*
- *d'une instruction scolaire adéquate*
- *d'opportunités socioculturelles suffisantes*

En outre, elle dépend d'une perturbation d'aptitudes cognitives fondamentales souvent d'origine constitutionnelle (World Fédération of Neurology 1968).

A ce jour, on observe la réactualisation des théories organicistes résultant de la neurobiologie contemporaine et reposant sur l'élaboration récente de concepts neuropsychologiques et neurolinguistiques. En même temps, il y a un essor considérable de la position cognitiviste qui devient un courant dominant des théories explicatives de la lecture.

Les conceptions actuelles expliquent les dyslexies en référence aux mécanismes cognitifs de la lecture, à partir du modèle développemental de Frith (1985) :

L'apprenti-lecteur franchit trois grandes étapes :

- **le stade logographique** , qui précède la lecture. Il reconnaît certains mots grâce à des indices visuels.
- **le stade alphabétique (ou voie indirecte, voie phonologique, médiation phonologique, procédure d'assemblage)** : Il met les lettres qu'il a appris à connaître en rapport avec les sons de la langue parlée, qu'il connaît déjà, pour déchiffrer syllabes et mots.
- **Le stade orthographique (ou voie directe, voie lexicale, procédure d'adressage)** : Il lit en reconnaissant le mot dans son ensemble. C'est ainsi que lit le lecteur expert.

Selon Frith, les dyslexies consisteraient en un arrêt dans la séquence normale de passage entre les différents stades génétiques de la lecture, en une incapacité à maîtriser une stratégie propre à un stade.

La dyslexie phonologique correspondrait à un arrêt développemental au stade logographique et une difficulté d'accès au stade alphabétique, à la procédure d'assemblage.

La dyslexie de surface (la plus fréquente) correspondrait à un arrêt au stade alphabétique, à une difficulté d'accès au stade orthographique, à la procédure d'adressage.

Cette conception selon laquelle l'acquisition de la lecture traverserait de manière successive et nécessaire les trois stades interdit la coexistence des différentes stratégies. De ce fait, l'explication des dyslexies résultant d'un arrêt développemental à un stade génétique de la lecture est remise en question.

2. Les hypothèses neurophysiologiques :

Des scientifiques ont découvert au début des années 1980 de petites malformations à la surface du cerveau, excroissances constituées de plusieurs milliers de neurones. Celles-ci, appelées « ectopies », situées notamment dans l'aire du langage, proviendraient d'un défaut survenu dans la maturation du cerveau au cours de la grossesse, effet d'une migration anormale de neurones dans la couche superficielle du cortex dans l'hémisphère gauche, et principalement autour de la scissure de Sylvius, un des nombreux replis du cerveau.

Un défaut de latéralisation du langage dans l'hémisphère droit du cerveau ou un dysfonctionnement dans le transfert d'infos entre les deux hémisphères (effectué par le corps calleux, anormalement gros chez les dyslexiques) pourraient également être à l'origine de ces troubles. Ces anomalies pourraient provenir de la survie anormale d'un certain nombre de neurones qui devraient disparaître lors de la maturation du cerveau durant la période intra-utérine.

Il y aurait trouble de la conscience phonologique, atteinte de la voie magnéto-cellulaire (gestion des déplacements rapides et des faibles contrastes dans notre champ visuel), altération de la gestion temporelle des stimuli (succession rapide des éléments), anomalies de perception phonologique chez les nouveaux-nés à risque.

Selon une étude anglaise, le port de lunettes occlusives permettrait d'améliorer nettement les compétences en lecture chez les dyslexiques (voie magnéto-cellulaire)

L'imagerie cérébrale montrerait également que les dyslexiques n'auraient recours dans certaines opérations de lecture, qu'à une partie de l'aire du langage, là où des non-dyslexiques en utiliseraient la totalité. On parle d'anomalie d'activation.

La plus grande incidence de garçons que de filles parmi les dyslexiques est considérée par certains comme la preuve de l'intervention de facteurs hormonaux sur le développement cérébral.

Le caractère génétique a été récemment renforcé par des études ayant permis d'incriminer trois chromosomes différents (15-1 et 6) comme porteurs potentiels du gène de la dyslexie. Mais il est peu probable qu'il y ait un gène de la dyslexie.

Tout ceci reste des hypothèses issues de la neuro-imagerie fonctionnelle cérébrale (vision du cerveau en fonctionnement pour avoir une idée de son organisation).

3. Les hypothèses psychologiques :

La psychologie et la psychanalyse estiment que les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont le signe à la fois d'une difficulté de structuration intérieure (intégration des émotions, gestion des conflits) et, corrélativement, d'une difficulté d'intégration de la dimension « symbolique ». Ce désordre dans la langue et dans le texte serait la façon de signifier (d'inscrire) un désordre intérieur.

On note souvent que l'apprentissage du langage et l'acquisition de la lecture chez l'enfant sont très attendus par les parents, et que l'un et l'autre sont des étapes symboliques très importantes pour l'enfant, qui marquent notamment son ouverture sur le monde extérieur. Une difficulté dans l'apprentissage de la langue et de l'écriture peut donc signifier que cette étape fait peur, ou que l'attente des parents pèse sur l'enfant. La psychanalyse souligne également que la difficulté rencontrée dans l'apprentissage de la

lecture peut être significative d'un refus de savoir, effet d'un désir et d'une peur de comprendre, et relie ce refoulement à la « pulsion scobique » (désir de voir).

On a également souligné la difficulté d'organisation spatio-temporelle qui serait à l'œuvre dans les troubles dyslexiques : l'altération, l'interversion ou la distorsion dans l'espace (localisation et position des lettres) et le temps (rapidité et durée du geste et du mouvement oculaire) de la lecture témoigneraient d'une difficulté d'accès au symbolique (temps et espace) et à la symbolisation à l'œuvre dans le langage.

Il est troublant de voir que les tenants de l'une de ces hypothèses excluent le plus souvent l'autre, comme si aucune conjonction n'était possible, témoignant ainsi de la difficulté des psychothérapeutes et des neurophysiologistes à articuler l'esprit ou la pensée au cerveau.

4. Les manifestations de la dyslexie :

Contrairement à une opinion erronée couramment répandue, l'inversion de lettres ou de syllabes n'est pas la faute type du dyslexique. Ses erreurs sont multiples et le plus souvent simultanées : faute que fait tout enfant qui apprend en CP-CE.1, et qui sont inévitables au début, comme dans tout apprentissage. Le problème réside dans leur persistance.

Anomalies les plus fréquentes dans les dyslexies :

- Soit dans le déchiffrage :
 - confusions auditives ou phonétiques (a/an, s/ch, u/ou)
 - confusions visuelles (p/q, d/b)
 - inversions (or/ro, cri/cir)
 - omissions (bar/ba, arbre/arbe)
 - adjonctions (paquet/parquet, odeur/ordeur)
 - substitution (chauffeur/faucheur)
 - contaminations (dorure/rorure, palier/papier)
 - lecture de texte elle-même lente, hésitante, saccadée avec un débit syllabique, une difficulté à saisir le découpage des mots en syllabes, une ignorance de la ponctuation.

- Soit dans la compréhension :

Le dyslexique ne retire pas de sens ou un sens partiel de ce qu'il a déchiffré, le message du texte lui échappe totalement ou partiellement.

- Soit dans les deux :

C'est le cas le plus fréquent. Il y a conjonction entre ces deux types de troubles, déchiffrage et compréhension fonctionnent mal.
C'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.

5. Plan d'action pour une meilleure prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques :

Les objectifs

« L'objectif est de permettre un meilleur repérage et dépistage ainsi qu'une prise en compte plus efficace des troubles spécifiques du langage, notamment dans le cadre de l'école. Il doit donner la possibilité, aux parents de ces enfants, d'accéder, dans des délais raisonnables, à un diagnostic précis assorti d'une prise en charge appropriée à chaque situation »(circulaire N°2002-024 du 31-01-2002).

Il y a trois objectifs prioritaires :

- connaître et comprendre ces troubles
- assurer la continuité des parcours scolaires
- organiser les réponses

Prévenir sans stigmatiser

En milieu scolaire, le repérage est rendu complexe puisque la nature et la forme des difficultés relatives au langage oral ou écrit sont multiples, leur intensité variable, leurs origines souvent incertaines. Nombre d'entre elles sont transitoires, en lien avec la situation scolaire qui confronte l'enfant à un contexte social nouveau, plus ou moins éloigné de celui qu'il vit dans sa famille, ainsi qu'à des apprentissages dont il peut, à certains moments, mal percevoir le sens et la finalité parce qu'ils sont différents de ceux qu'il a pu effectuer de manière spontanée.

L'école doit se garder d'un double écueil, celui de la banalisation comme celui de la stigmatisation. Il faut nécessairement associer à l'enseignant les personnels des RASED, le médecin et l'infirmière de l'Education Nationale, ainsi que les parents de l'élève.

Il paraît nécessaire de développer dès l'école maternelle des actions de prévention et de repérage des enfants présentant des signes d'alerte, se fondant sur une pratique pédagogique diversifiée et structurée, centrée sur l'acquisition de la langue orale et s'adressant à tous les enfants.

Repérer, dépister, diagnostiquer

Le regard du maître de la classe, conjugué à celui des membres du RASED, permet de repérer les élèves présentant des signes d'alerte puis d'informer et associer les parents aux démarches d'aides entreprises au sein de l'école. A partir de ce repérage, un médecin de PMI ou de l'Education Nationale, selon l'âge de l'enfant, effectue un dépistage.

Le premier dépistage sera réalisé par le médecin de PMI, à l'occasion du bilan de 3-4 ans, sur la base des informations fournies par l'enseignant, la famille, les membres des RASED. Le second sera organisé dans les mêmes conditions, auprès des enfants de 5-6 ans, par le médecin de l'Education Nationale. Des outils d'évaluation et de dépistage des troubles du langage feront l'objet de recommandations par une commission d'experts pluridisciplinaire qui précisera également les modalités d'utilisation et d'interprétation des données. Les méthodes proposées en France à ce jour sont récentes et parfois non validées.

Au début du CE2, la situation des enfants présentant des compétences faibles en lecture fera l'objet d'un examen attentif. A l'issue des investigations réalisées en milieu scolaire, les parents sont invités, si nécessaire, à consulter pour leur enfant des professionnels de santé afin qu'un diagnostic soit établi. Celui-ci, pluridisciplinaire, s'appuie toujours sur un

bilan médical, orthophonique et psychologique afin d'éliminer tout déficit sensoriel, pathologie neurologique, trouble cognitif non verbal, trouble envahissant du développement ou des carences importantes dans l'environnement de l'enfant. Il se fera auprès de professionnels de santé ou, pour les cas plus complexes, dans des centres de référence hospitaliers (liste publiée par le comité français d'éducation pour la santé, CFES).

Les modalités de prise en charge

Il faut privilégier une scolarité au plus proche du milieu ordinaire, sans exclure les prises en charge spécialisées si nécessaire. Sauf exception, liée à des cas graves, les élèves présentant des troubles n'ont pas vocation à effectuer l'ensemble de leur scolarité dans un établissement spécialisé. Lorsque le diagnostic est établi, un projet individualisé de scolarisation est élaboré et doit faire l'objet d'un suivi durant toute la scolarité.

Le déroulement de la scolarité peut s'effectuer :

- Dans une classe ordinaire avec des stratégies pédagogiques diversifiées (pour la majorité des enfants et ados concernés)
- Dans une classe ordinaire, conjuguant une adaptation de l'enseignement avec des interventions des membres du RASED et un suivi par les médecins de l'Education Nationale en lien avec des dispositifs d'accompagnement médico-social, ou encore des professionnels libéraux.
- Dans une classe d'intégration scolaire (CLIS) dans une école ordinaire avec l'aide des services d'éducation spéciale ou de soins (pour les enfants ou ados présentant des formes sévères, soit moins de 1% des élèves)
- Dans des unités pédagogiques d'intégration (UPI) en collège, avec la continuation d'une prise en charge par un service d'éducation spéciale ou de soins
- Dans la classe d'un établissement spécialisé avec des interventions thérapeutiques intensives et pluridisciplinaires. Ce séjour, sauf exception, dans avoir une durée limitée (deux à trois ans)

Toute orientation vers un dispositif collectif d'intégration requiert la décision d'une commission d'éducation spéciale (CCPE ou CDES)

Les ressources :

Au plan départemental

Les groupes de coordination Handiscol constituent l'instance d'analyse des besoins et d'élaboration éventuelle de propositions.

Les IA veilleront à l'élaboration, avec les présidents des conseils généraux, d'une convention cadre précisant les modalités d'intervention et de collaboration des équipes de PMI, des médecins de l'Education Nationale, des RASED, des enseignants et des autres professionnels de santé.

Au plan régional

Promouvoir, dans les centres hospitaliers, des centres référents formés d'équipes pluridisciplinaires permettant d'élaborer des diagnostics précis, de proposer des modes de prise en charge.

La formation :

Une information sur le repérage des signes d'alerte et les prises en charge spécialisées, ainsi qu'une formation aux réponses pédagogiques diversifiées nécessaires seront intégrés à la formation initiale des enseignants du premier et second degré.

Dans la formation initiale et continue des enseignants spécialisés, option E-F-G, seront confortés la prise en compte des difficultés d'apprentissage du langage oral et écrit et les connaissances concernant les troubles spécifiques du langage en insistant notamment sur les aspects didactiques et pédagogiques. Des préconisations seront adressées aux centres de préparation des psychologues scolaires pour renforcer, dans leur formation, l'approche des troubles spécifiques du langage.

Au niveau du programme de formation initiale des orthophonistes, développer les pratiques de recherche et d'évaluation en orthophonie.

Intensifier la formation continue des professionnels de santé.

Un pôle de ressources, de formation et de recherche en lien avec l'université et les centres hospitaliers universitaires sera développé dans le cadre de la réactualisation des missions du CNEFEI de Suresnes.

6. Les réponses pédagogiques :

- *A partir de l'approche neurophysiologique*

Principes généraux

- Ne pas laisser l'enfant seul face au fait de devoir restituer une connaissance précise, à un moment donné.
- Réfléchir au moyen d'indicer ses réponses
- Diminuer progressivement la part d'indication fournie.
- Aider à la précision du choix formulatoire en tendant à réorganiser les capacités catégorielles générales.
- Présenter les notions nouvelles de façon telle que la condition même de leur apprentissage soit porteuse des éléments qui permettront un meilleur rappel des données appréhendées. Favoriser l'apprentissage actif et associatif.

Applications

- A l'oral, pour un mot que l'enfant ne retrouve pas, donner un certain nombre d'indices sémantiques sur celui-ci, ou encore son phonème ou sa syllabe initiaux.
- Dans une situation empruntant l'écrit, utiliser l'aspect assez préservé de l'acte lexicale pour proposer des questionnaires à choix multiples (préférer la reconnaissance au rappel).
- Indicer les réponses passant par la transcription en donnant le début du mot attendu, par exemple (la première syllabe, puis seulement la première lettre) ou une particularité orthographique de ce mot.
- Catégoriser le vocabulaire présenté à l'oral, soit en situation d'apprentissage, soit en situation explicative et rappeler ces catégories quand l'enfant se trouve en situation de restitution.
- Faire repérer les homophones, de façon à baser les catégorisations sur le sens et pas seulement sur la phonologie.
- Utiliser la lecture pour renforcer l'impact du travail de catégorisation de l'ensemble du vocabulaire présenté, en y faisant participer l'enfant (catégories sémantiques, phonologiques, intrus . . .)
- Orienter les productions écrites de l'enfant par l'utilisation d'éléments favorisateurs du rappel ayant fait partie intégrante de la situation première

d'apprentissage (catégories grammaticales présentées et apprises accompagnées de petits signes permettant de les distinguer et que l'on peut fournir comme guides d'une production écrite).

- Appréhender d'une façon correctrice la production écrite de l'enfant (qui est d'ordre strictement phonétique) en fournissant, par exemple, l'ensemble des lettres constituant un mot mal orthographié en désordre et en lui demandant d'en retrouver activement l'ordre exact.

Au niveau de son environnement, l'enfant dyslexique a besoin de sentir le soutien, l'encouragement, la présence réconfortante de l'adulte.

Les appréciations dites et écrites sous formes de messages personnels sont très importantes.

Il a besoin du contact visuel avec l'enseignant, sa place dans l'espace géographique de la classe est facteur de concentration ou de dispersion.

Il a besoin de méthode, de plans de travail, de constructions en tableaux, en fiches.

Il faut lui apprendre à se donner des repères visuels, auditifs, tactiles, ainsi que les repères d'orientation (affichage d'emploi du temps, accrochage de calendriers).

Pour retrouver facilement ses livres et cahiers, couvrir ceux qui concernent la même matière de la même couleur ou bien les ranger ensemble dans une pochette de couleur. Faire un tableau des couleurs et des matières correspondantes et l'afficher.

Organiser des jeux de pistes avec billets codés pour une recherche de trésor.

Etudier l'arbre généalogique de la famille, en famille.

Jouer aux « devinettes spatiales » (même jeu que « chaud-froid »)

Les informations doivent systématiquement être données sous les formes visuelles et auditives.

Favoriser le tutorat, le travail en équipe.

Pour ce qui est de l'évaluation, il est possible de faire une double notation et une courbe de notes.

Outils pour renforcer les capacités d'analyse segmentale ou de conscience phonologique :

Peut-être que ceux-ci ne font que renforcer des procédures compensatoires de traitement de l'information. Leur efficacité tient dans leur utilisation fréquente, leur présentation variée, leur aspect ludique, inventif, poétique, musical, rythmique ainsi qu'au plaisir qui y est lié.

- Pour les plus jeunes, utiliser les comptines, les jeux chantés, mimés, théâtralisés, les jeux de mains, les chansons pour sauter à la corde ou à l'élastique.
- Le jeu du Corbillon, « dans mon panier, j'ai mis les mots en . . . »
- Le jeu de pigeon vole, « pigeon vole et lève ton doigt quand tu entends le son. . . dans les mots que je vais dire »
- Exercice impliquant la discrimination sonore sans énoncé de mots par l'adulte (tri de cartes images)
- Transformation orale ou écrite selon le niveau de l'élève (que devient le mot « bouche » si on change la première lettre)
- Omission (que devient le mot « page » si on enlève la première lettre)
- Etudier les onomatopées dans les BD et en inventer
- Fabriquer un dictionnaire imaginaire (créer des non-mots, les écrire, les lire et en donner la définition. Illustrer par des dessins, collages)

- Avec le support des livres-jeux « Les animaux extraordinaires » jouer à reconstituer des images d'animaux et leurs noms qui ont été coupés en deux en respectant les syllabes. Créer avec ces moitiés des animaux chimériques.

- *A partir de l'approche psychologique*

Il y a deux objections au point de vue selon lequel, en proposant à l'enfant, dès la maternelle, des exercices sensoriels centrés sur des unités sonores de plus en plus fines, on l'aiderait à abstraire les phonèmes. Il suffirait de lui enseigner ensuite comment ces unités sont représentées à l'écrit. Ces exercices ne peuvent avoir que des effets contrastés.

Première objection : Le phonème, tout spécialement le phonème consonantique n'est pas une unité naturelle de l'oral. En fait, les phonèmes sont coarticulés, ils ne sont pas physiquement distincts. La syllabe n'est pas une somme de phonèmes, elle est émise comme élément sonore unique car la consonne est par elle-même imprononçable isolément. Elle est un « modificateur de la voyelle (Brissiaud)

- **Deuxième objection :** La conscience des phonèmes est largement dépendante des connaissances sur l'écriture, elle est essentiellement une conscience grapho-phonétique. L'écriture fournit un modèle pour la parole, tout ce dont on a besoin, c'est que la parole puisse être vue, c'est à dire entendue sous les termes de ce modèle.

La conscience phonémique, avant l'entrée au CP, émerge au cours du processus de conceptualisation de la langue, où l'écrit se constitue en modèle pour analyser l'oral.

Pour cela, il faut quatre conditions :

- 1) L'enfant comprend que les mots écrits représentent des segments de la parole.
- 2) Il a compris le principe phono-graphique, au niveau syllabique (locomotive est plus que train)
- 3) Il faut une première familiarité avec quelques mots écrits
- 4) Il faut connaître les lettres de l'alphabet les plus fréquentes, le nom des lettres aide à analyser la chaîne phonologique

Ces quatre conditions minimales sont généralement réalisés chez les enfants qui ont une familiarité plus globale avec les objets écrits et les situations de lecture-écriture.

Toutes ces connaissances initiales se construisent dans les premières expériences langagières, sociales et culturelles de l'écrit, avant l'entrée au CP.

L'observation et l'imitation de l'adulte qui écrit, les situations de dictée à l'adulte, la copie de mots ou de micro-textes, l'utilisation d'alphabets et de jeux avec les lettres, ainsi que l'écriture sur clavier constituent des situations d'une grande fécondité pour favoriser les progrès des jeunes enfants dans la conceptualisation de la langue écrite.

G. Chauveau et son équipe ont fait des propositions qui résultent de recherches-actions ayant fait leurs preuves sur des terrains sensibles mais n'ont pas été prises en considération. Il s'agit, par exemple, de classes découvertes centrées sur la lecture, de classes de 6^e à option

lecture, de clubs coup de pouce qui permettent notamment de reconstruire le lien cognitif entre l'école et la famille en s'appuyant sur le partenariat école/famille/environnement périscolaire. On peut penser que ces mesures auraient pu trouver leur place dans les recommandations du rapport Ringard, au bénéfice de tous les mauvais lecteurs, encore plus de ceux potentiellement porteurs ou atteints d'un trouble du langage écrit.

Impact des pratiques socio-familiales sur les compétences en lecture-écriture :

Une étude sur la comparaison franco-allemande montre une supériorité systématique des compétences en lecture-écriture des enfants allemands par à celles des enfants français, pouvant s'expliquer par des caractéristiques spécifiques des conceptions et pratiques éducatives familiales. Les parents allemands privilégient en famille des activités fonctionnelles en lecture-écriture, notamment autour du livre de jeunesse et considèrent que l'enseignement systématique et formel du code relève du domaine de l'école. Par contre, les parents français se conforment au modèle de l'école et limitent leurs interventions en famille au suivi des devoirs et à la reprise de certains exercices scolaires.

Le contexte éducatif familial joue un rôle primordial dans le développement des compétences à l'écrit, que ce soit au niveau des pratiques et attitudes lectorales et scripturales (usage du livre) ou au niveau des compétences codiques.

La pédagogie scolaire fonctionnelle exerce un effet bénéfique indirect par son action sur les attitudes et pratiques éducatives de certaines familles, si elle est reconnue et prolongée par celles-ci. L'école doit rendre visible ses démarches pédagogiques et ses objectifs à la fois aux yeux de l'enfant en classe et aux yeux des parents.

Il faut que sur le versant familial puisse s'opérer l'évolution d'une conception d'alphabétisation vers une approche de lecturisation (Foucambert, 1989). Pour cela, il faudrait reconsidérer les conceptions implicites du développement de l'enfant et de l'éducation. La mise en œuvre de pratiques scripturales et lectorales diversifiées implique au préalable qu'on accorde à l'enfant un véritable statut de lecteur, relevant d'un climat de confiance réciproque. Les parents doivent prendre conscience de l'importance de leur rôle en tant qu'éducateurs et avoir confiance en leurs propres capacités d'éducation et en l'enfant pour que celui-ci puisse élaborer des attitudes et conduites de lecteur en prenant certains risques dans un environnement sécurisant. C'est dans ce contexte que l'enfant pourra s'investir progressivement dans des projets de lecteur-scripteur car si l'environnement ne façonne pas le sujet, il constitue l'univers de significations à partir desquelles le sujet construira son monde (Charlot et al, 1992)

Il faudrait permettre aux enseignants de reconsidérer leur position vis-à-vis des parents et de les reconnaître comme véritables partenaires éducatifs. Ce changement implique une démythification de l'image de l'école, à la fois du côté des parents et des enseignants pour instaurer un climat de respect et de reconnaissance réciproque. Ainsi l'enfant, souvent assimilé au mauvais élève, pourra se dégager de l'image dévalorisée renvoyée par l'école qui ne reconnaissait pas son identité personnelle et l'identité collective de son groupe d'appartenance.

Alain Gaufreteau
Maître « E » RASED

Bibliographie

Mauvais lecteurs, pourquoi ? J. Fijalkow Puf 1996

Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexie Françoise Estienne-Dejong, Masson 1998

Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales Revue française de pédagogie N° 113 oct-dec 1995

Des enfants hors du lire C. Préneron, C. Meljac, S. Netchine, Païdos 1994

Comment l'enfant devient lecteur G. Chauveau, Retz 1997

Les paradoxes autour de la dyslexie Christiane Pezé, Courrier des psychologues sept 2000

Lecture et dyslexies S. Guillard, Les Pluriel de Psychée 1997

Comment lisons-nous ? dossier Sciences Humaines N°82 1998

Lecture et dyslexies de l'enfant S. Casalis, P.U du Septentrion 1995

L'évaluation du langage J. Rondal, Mardaga 1997

Le niveau initial de conscience phonologique est-il le meilleur prédicteur unique de la réussite dans l'apprentissage de la lecture André Ouzoulias

Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? E. Ferreiro, M. Gomez-Palacio 1988

L'univers de l'écrit D. Olson, Retz 1998

La capacité à faire parler le contexte, quelle contribution à la réussite ? R. Brissiaud 2001

Sites internet de l'ANAES et du CFES