

Impacts de la dyslexie sur l'apprentissage des langues étrangères

PAR SYLVIA TOPOUZKHANIAN ET FRANÇOISE BOIS-PARRIAUD, ORTHOPHONISTES MEMBRES DU LABORATOIRE

UNADRÉO DE RECHERCHE CLINIQUE EN ORTHOPHONIE (LURCO)

Introduction

Définie par Jaffré (2004) comme l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production, la littéracie met un ensemble de compétences de base (linguistiques et graphiques), au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. En effet, l'acquisition de la lecture et de l'écriture n'est pas uniquement et simplement un apprentissage technique que l'enfant est amené à faire à un moment donné de son cursus scolaire. Elle dépasse largement le cadre de l'école et s'enracine dans les expériences socio-familiales et culturelles qui précèdent et accompagnent les premiers contacts avec les éléments graphiques. La maîtrise de la littéracie est une composante essentielle de la réussite scolaire, un facteur d'intégration dans la société et un atout majeur pour approfondir sa connaissance du monde, des autres et de soi. Néanmoins, en France, en 2015, 40 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire : ils ne sont pas en capacité d'identifier le sujet principal d'un texte, de comprendre des informations implicites et de lier deux informations explicitées séparées dans le texte (Dalibard et al., 2016). Après une description des différents systèmes orthographiques et de leur impact sur l'apprentissage de la littéracie, le cas d'une élève dyslexique confrontée à l'apprentissage de langues étrangères sera exposé, en évoquant ses difficultés spécifiques et l'apport d'une prise en soins orthophoniques concertée.

1. Influence des systèmes orthographiques sur l'apprentissage du langage écrit en langue maternelle

Même si le format des unités sonores encodées par l'écrit peut être très différent (système alphabétique vs système idéographique), tous les systèmes d'écriture ont pour fonction première de coder une langue orale. Jaffré et Fayol (1997) mentionnent que deux principes sont communs à toutes les langues écrites. Il s'agit du principe phonographique qui permet de transcrire les phonèmes ou les syllabes de la langue orale et du principe sémiographique qui permet de rendre compte du sens linguistique véhiculé par les morphèmes ou par des unités plus complexes, selon les langues.

Ces deux principes sont intégrés différemment d'un système d'écriture à l'autre et sont influencés par d'autres facteurs externes. En effet, les auteurs précisent qu'« *une écriture et l'orthographe qui en découle sont nécessairement un compromis, un dosage entre des principes fondateurs, une culture et une histoire* » (Jaffré et Fayol, 1997, p. 26). Les facteurs culturels et historiques viennent jouer un rôle important dans l'application de ces deux principes fondamentaux, ce qui crée des systèmes d'écriture distincts.

Les langues adoptent ainsi des systèmes orthographiques différents, se caractérisant par des niveaux de difficultés très divers. Les caractéristiques de la langue à apprendre peuvent agir comme facteur d'influence sur la plus ou moins grande difficulté de l'apprenant à apprendre le code écrit de sa langue. Cet aspect concerne la systématisme des relations phonèmes-graphèmes de la langue cible. Plus une langue a des correspondances phonèmes-graphèmes systématiques, plus son écriture est facile à maîtriser ; l'on emploie alors le terme d'orthographe dites de surface ou transparentes. Néanmoins, cette bi-univocité phonème-graphème n'est pas toujours respectée, étant donné l'inventaire graphique des langues. En effet, dans plusieurs cas, le nombre de phonèmes d'une langue est supérieur au nombre de lettres fournies dans l'alphabet. L'on évoque alors le terme d'orthographe profondes (ou opaques). Cette différence entre le matériau phonique et le matériau graphique d'une langue permet la distinction entre les orthographe de surface et les orthographe profondes. Ainsi, l'on qualifie un système orthographique de transparent lorsque ces correspondances sont univoques ou quasi univoques. C'est le cas de l'espagnol, dans lequel les 32 phonèmes de la langue orale sont codés par 45 graphèmes (Martin et al., 2010). À l'inverse, celui de l'anglais est particulièrement opaque, avec 40 phonèmes codés par plus de 1000 graphèmes (Share, 2008). Le français est considéré comme intermédiaire avec 130 graphèmes pour 36 phonèmes. Par ailleurs, la transparence d'un système orthographique peut être considérée selon deux directions : de la phonie vers la graphie (cas de l'écriture) et de la graphie vers la phonie (cas de la lecture). Pour les orthographe européennes, en général, l'opacité est plus importante dans le cas de l'écriture que de la lecture (Ziegler, 1999). Par exemple, en français, le phonème [o] peut s'écrire avec de nombreux graphèmes différents : « o », « au », « eau », « ot », « op », mais ils codent toujours le même phonème.

Des chercheurs se sont questionnés sur l'impact des différences entre les orthographe de surface et les orthographe profondes sur leur acquisition par de jeunes enfants (Allegria et al., 2003). Ces auteurs ont tenté d'examiner quelques conséquences de cette opposition sur l'acquisition du système orthographique de l'espagnol (orthographe de surface) et de celui du français (orthographe profonde). Ils ont demandé à des enfants francophones et à des enfants hispanophones de différents niveaux scolaires (allant de la première à la cinquième année du primaire) d'écrire des mots de haute et de basse fréquences, contextualisés dans des phrases et comportant

des phonogrammes inconsistants, afin d'observer l'acquisition des représentations orthographiques de mots et l'acquisition des règles de traduction phonème-graphème systématiques, mais qui exigent la prise en compte du contexte. Les résultats obtenus lors de deux expérimentations ont permis de mettre en lumière que, bien que les mécanismes d'acquisition soient les mêmes pour les deux langues, le système orthographique de l'espagnol est acquis plus rapidement que celui du français. Les auteurs supposent que cette variation dans la vitesse d'acquisition vient du fait que le français a un nombre de règles plus important à apprendre que l'espagnol, qui possède une quasi-biunivocité dans les correspondances phonèmes-graphèmes.

Une autre étude menée par Seymour et al. (2003) a montré que l'apprentissage de la langue écrite était plus difficile et plus long pour les élèves qui tentaient de s'approprier une orthographe dite opaque (français, danois, portugais et anglais), en comparaison avec les élèves qui doivent apprendre une orthographe plus transparente (finnois et allemand). Les orthographe plus opaques causeraient davantage de difficultés à l'apprenant qui aurait, non seulement à comprendre le principe alphabétique, mais aussi à faire face à des correspondances phonèmes-graphèmes nombreuses et irrégulières, ainsi qu'à la complexité introduite par la morphologie écrite.

D'autres recherches ont montré que l'opacité du système orthographique a une incidence sur la vitesse d'acquisition de la lecture. Ainsi, l'étude de Seymour et al. (2003) a été conduite sur treize systèmes orthographiques européens. La lecture d'enfants en fin de première année d'apprentissage a été évaluée avec une tâche de lecture de pseudo-mots (destinée à évaluer la voie phonologique) et de mots très familiers (destinée à évaluer la voie orthographique). Il est constaté que la performance des apprentis lecteurs est fonction du degré de transparence du système orthographique dans lequel se fait l'apprentissage de la lecture ; les enfants les plus pénalisés étant les Anglophones.

Les caractéristiques de la langue à apprendre peuvent ainsi agir comme facteur d'influence sur la plus ou moins grande difficulté de l'apprenant à apprendre le code écrit de sa langue. En ce qui concerne les études menées auprès de jeunes francophones, il ressort que le français écrit serait complexe pour l'apprenti lecteur et qu'il le serait d'autant plus pour l'apprenti scripteur.

2. L'orthophoniste, l'adolescent dyslexique et l'apprentissage de langues étrangères : un trio interactif

Si on questionne les adolescents dyslexiques qui passent dans un cabinet d'orthophonie sur l'apprentissage des langues étrangères, on peut constater que tous, ou presque, se plaignent de leurs difficultés en anglais. D'autres langues sont évoquées,

comme l'espagnol ou l'allemand, mais jamais avec le même degré de difficulté que l'anglais. En effet, une langue étrangère sera par définition difficile à apprendre pour un enfant dyslexique puisque sa propre langue lui pose problème ; mais les études citées précédemment mettent en lumière l'opacité particulière de l'orthographe en anglais. Les difficultés évoquées portent tout d'abord systématiquement sur la lecture à voix haute, déjà difficile en français, mais particulièrement pénible, voire humiliante pour eux, en anglais. Les plaintes portent également sur l'orthographe, là aussi comme en français. Devant ces difficultés, les patients les plus sévèrement atteints ont pu se faire dispenser de langue étrangère (en primaire), ou d'autres fréquentent des établissements spécifiques parce que ceux-ci proposent l'apprentissage de l'italien ; mais la plupart bénéficient d'aménagements, même si trop nombreux sont encore ceux pour lesquels rien n'est mis en œuvre : soit que l'équipe enseignante ne prenne pas ce trouble en compte, soit, plus fréquemment, que le jeune en ait honte et ne veuille pas qu'il en soit fait mention.

Un paradoxe doit être relevé sur le choix de la langue vivante 1 : les collégiens dyslexiques-dysorthographiques sont en majorité orientés vers l'anglais (malgré l'opacité de cet écrit), car on ne veut pas prendre le risque qu'ils se retrouvent dans une classe où le niveau général les mettrait encore plus en difficulté. En effet, l'allemand continue à attirer traditionnellement les « forts en thèmes (!) », sauf dans l'Est de la France où le choix de cette langue est plus naturel (moyenne nationale allemand LV1 : 9,4 % ; moyenne région Alsace : 45 % ; ministère de l'Éducation nationale, DPD, 2004).

Julien est un adolescent francophone dyslexique-dysorthographique. Il est élève en troisième et présente des confusions phonologiques récidivantes, malgré la rééducation orthophonique qu'il suit depuis la grande section de maternelle, classe où les premiers dysfonctionnements du langage écrit sont déjà constatés, surtout dans les formes phonologiques. Ses confusions de sons ne sont plus de type élémentaire (T/D, P/B, C/G) comme elles l'étaient en primaire ; elles concernent maintenant les graphies complexes (G, C, ILL, S/SS etc.). Rappelons que ce type de trouble phonologique est présent chez plus de 70 % des personnes dyslexiques-dysorthographiques. Parallèlement à son trouble phonologique, Julien lit très lentement à voix haute (en français), avec des erreurs de transcodage, des hésitations. Cette lecture non fluide entrave la compréhension écrite et gêne la constitution d'un lexique orthographique. En effet, le transcodage laborieux que Julien présente depuis le primaire empêche qu'il ait accès à l'image globale du mot : celui-ci reste traité unité par unité. Par conséquent Julien est lent en lecture, ne constitue pas de lexique orthographique et a une compréhension du langage écrit limitée. En raison de son trouble phonologique, son catalogue de sons dans sa langue maternelle est incomplet, pas toujours fiable et l'on imagine le défi que peut être le sien pour constituer un catalogue des sons dans une autre langue. Et ce sera plus difficile en anglais où des sons nouveaux, par

exemple « *ough* », se prononcent différemment selon les mots dans lesquels ils apparaissent (*cough*, *bough*, *tough*, *through* et *dough*). Julien se retrouve dans la situation où seul le traitement phonologique est disponible car les mots sont encore inconnus à l'oral. Il ne peut aller en rechercher l'image en mémoire puisqu'il ne les connaît pas encore. De fait, il est en grande difficulté en anglais et même en espagnol (sa LV2), qui a un système d'écriture pourtant plus transparent sur le plan phonologique. Il se plaint surtout de la lecture à voix haute qui a pu, dans certaines classes où l'on n'aménageait pas son travail, constituer une véritable honte pour lui.

Voilà ce que son orthophoniste a mis en place avec sa professeure d'anglais.

Pour enrichir son catalogue d'anglais, Julien doit visualiser les mots bien écrits et non avec des fautes sur son cahier. Il a donc l'autorisation d'utiliser un scanner portable pour enregistrer le cours d'un élève tuteur désigné. D'autre part, pour entraîner ses correspondances écrit/oral en anglais, sont utilisées les fonctionnalités du logiciel Dys-vocal. Il s'agit d'un logiciel payant d'aide à la lecture et à l'écriture pour personnes « dys », qui permet d'écrire un texte ou de l'importer à partir d'un scanner, avec reconnaissance vocale et autres fonctionnalités. Au sein de ce logiciel, on trouve la fonction SDVocal qui a permis à Julien d'écouter lire par une voix synthétisée des textes en anglais importés par lui, avec suivi de la lecture par surlignage ; ceci lui permettant de faire coïncider l'image orthographique du mot avec sa prononciation correcte. Enfin, sa professeure a accepté de privilégier systématiquement l'oral pour Julien, en ne l'interrogeant quasiment pas à l'écrit, et en lui demandant des restitutions de leçons à l'oral. Il existe des possibilités de dispenses partielle de LV1 et partielle ou totale de LV2 au baccalauréat, que Julien a obtenues, pour ne passer que les épreuves orales.

En résumé, les élèves dyslexiques auront du mal, en fonction de leur trouble et de son intensité, dans n'importe quelle matière pour la lecture à voix haute, la compréhension fine de la lecture, l'orthographe et la mémorisation des mots complexes (nous n'insistons pas sur les multiples formes que peuvent prendre ces difficultés, là n'est pas notre propos). Et ces problèmes se retrouveront principalement en anglais. Il s'agit donc de penser aux aménagements traditionnels qui existent pour eux, en classe et aux examens :

- La taille des lettres (12), leur espacement et celui des lignes (interligne 1,5, voire 2) dans le matériel écrit que l'on donne à l'élève ou qu'on lui demande de rendre,
- l'utilisation d'une police non chargée visuellement (verdana, arial, calibri...), voire la police spécialisée nommée « dyslexic »,
- l'indulgence pour les fautes d'orthographe quand cela est possible, et hors épreuve d'orthographe telles que les dictées,

- l'assistance d'un secrétaire pour prendre en charge le passage à l'écrit, à la maison pour les devoirs, en cours avec l'AVS1 ou aux examens avec un dispositif spécial accordé par l'académie,
- l'utilisation de matériel informatique en cours, à la maison (accepter que les devoirs soient rendus tapés, voire sous forme dématérialisée) ou aux examens ; toujours selon un dispositif accordé par l'académie, qui sera d'autant plus facilement donné que cette utilisation aura déjà été faite en classe.

Conclusion

La dyslexie est un trouble très invalidant dont il faut tenir compte, et tout particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères. Les collégiens et lycéens ont souvent passé leur scolarité à se battre contre leurs difficultés, allant plusieurs fois par semaine en rééducation orthophonique, travaillant plus que les autres pour pallier le manque d'automatisation des traitements écrits : il serait contreproductif de chercher à les conformer aux autres élèves, et ce, particulièrement en langues étrangères. Comme nous l'avons détaillé plus haut, il peut leur être proposé des moyens pédagogiques adaptés, qui tiennent compte de leurs spécificités.

Références bibliographiques :

- ALEGRIA, Jesus, MARIN, Javier, CARRILLO, Gallego et MOUSTY, Philippe. Les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique : comparaison entre le français et l'espagnol. In M.N. Romdhane, J.-E. Gombert M. Belajouza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives* (pp 51-67). Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- DALIBARD, Étienne, FUMEL, Sylvie et LIMA, Laurent. *CEDRE 2015, Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie*. Paris : DEPP, 2016. www.education.gouv.fr/cid54177/cedre-2015-nouvelle-evaluation-en-fin-de-college-competences-langagieres-et-litteratie.html. Lien vérifié le 28/04/2018.
- FERRAND, Ludovic et GRAINGER, Jonathan. *The time-course of orthographic and phonological code activation in the early phases of visual word recognition*, Bulletin of the Psychonomic Society, 31, 119-122, 1993.
- JAFFRE, Jean-Pierre. La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (Dir.) : *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, 2004.
- JAFFRE, Jean-Pierre et FAYOL, Michel « *L'orthographe : des systèmes aux usages* », Pratiques [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016. pratiques.revues.org/298. Lien vérifié le 28/04/2018.
- MARTIN, Jennifer, COLE, Pascale, LEUWERS, Christel, CASALIS, Séverine, ZORMAN, Michel. et SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. *Reading in French-speaking adults with dyslexia*. *Annals of Dyslexia*. 60(2), 238-264, 2010.
- SEYMOUR, Philip Herschel Kean, ARO, Mikko, et ERSKINE, JM. *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174., 2003. En ligne : onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/000712603321661859. Lien vérifié le 28/04/2018
- SHARE, David L. *Orthographic learning, phonology and the self-teaching hypothesis*, in *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 36, 31–82, Amsterdam : Elsevier, 2008.
- ZIEGLER, JC. *Apprentissage de la lecture et dyslexie : comparaisons inter-langues*. In B. Aichenbaum-Boffety et P. Lena (Eds.), *Éducation, sciences cognitives et neurosciences* (pp. 131-146). Paris : Presses universitaires de France. 1999.