

- **Comment repérer
les difficultés en lecture
et y répondre ?**

L'apprentissage de la lecture s'inscrit dans la continuité du développement des habiletés liées à l'acquisition du code alphabétique et celles liées à la compréhension orale d'énoncés. La prise en compte des deux composantes de la lecture permet de distinguer trois profils de faibles lecteurs selon que les difficultés renvoient à l'identification et/ou à la compréhension. Les faibles identificateurs n'ont pas construit et automatisé les mécanismes spécifiques de la lecture sans présenter de difficulté générale de compréhension. Les faibles compreneurs identifient les mots conformément à leur âge mais ont des difficultés de compréhension, celles-ci sont dépendantes du développement du langage, plus particulièrement de la profondeur du vocabulaire et des habiletés de traitement du texte (fluidité de lecture, inférences). Les élèves en difficulté générale de lecture cumulent les difficultés dans les deux composantes. Des entraînements adaptés au profil de l'élève doivent être précocement proposés dans un objectif de prévention.

Quelles sont les difficultés ?

L'évaluation

PRINCIPES GÉNÉRAUX

La question de l'évaluation des élèves peut s'appréhender sous diverses formes ; par exemple on peut distinguer l'évaluation des connaissances scolaires attendues à la suite d'une séquence pédagogique (pour la lecture, quel est le niveau de compréhension auquel a accédé l'élève à l'issue de la lecture du texte lu ?) et celles relatives aux processus impliqués compte tenu de ce que l'on connaît de la littérature scientifique. Nous aborderons uniquement cette dernière question en présentant des tests développés par des chercheurs et proposant des normes suite à un étalonnage. Le terme de « test » est précis, il désigne un instrument dont les qualités métrologiques, fidélité et validité ont été dûment vérifiées. Un test permet de mesurer notamment les différences inter-individuelles en situant l'enfant en fonction de son niveau scolaire et de son âge par rapport à une norme nationale. Un écart à la norme est un indicateur permettant de décrire le profil du lecteur (voir plus loin) et

susceptible d'engager une (ou des) intervention(s) ciblée(s). On s'attachera ici à présenter des exemples de tests pour évaluer la lecture dans ses deux composantes et les compétences associées.

Par ailleurs, on peut distinguer des dispositifs classiques de type papier-crayon ou des épreuves informatisées. Dans ce dernier cas, trois principaux avantages peuvent être rappelés : les items sont standardisés, on peut obtenir simultanément des indices de vitesse et de précision (importants pour rendre compte d'un degré d'expertise en lecture), et les résultats peuvent être fournis automatiquement par le logiciel dès la fin de la passation. Enfin, un cadre théorique précis, support de la conception de l'outil est une condition indispensable à l'utilisation raisonnée des données recueillies.

Quels aspects de la lecture faut-il évaluer ? Une évaluation complète de la lecture doit, au minimum, s'appuyer sur les performances en identification de mots écrits (IME), en compréhension orale et en compréhension écrite.

L'évaluation de la capacité à identifier les mots écrits permet d'approcher au plus près les compétences du lecteur dans l'activité spécifique de la lecture. Diverses tâches peuvent être utilisées : lecture à voix haute de mots, lecture à voix haute de pseudo-mots (rendant compte du niveau de décodage), lecture silencieuse en contexte imagé (associer un mot avec l'image) ou dans une tâche de catégorisation sémantique (associer deux mots écrits qui sont dans le même champ sémantique), tâche de plausibilité lexicale (dire si une série de lettres peut correspondre à un mot ou non : par exemple, *méson-musou*), tâche de lecture de mots chronométrée, tâche de segmentation de mots attachés (*lechatboitlelait*).

Pour la compréhension, la capacité d'extraction des informations explicites (processus littéral) et la capacité d'extraction des informations implicites (processus inférentiels) constituent des points d'ancrage pour examiner le niveau de compréhension, quelle que soit la modalité, orale ou écrite. Enfin, l'évaluation des compétences associées à la lecture est utile, notamment les habiletés phonologiques et alphabétiques.

Pour résumer, on distinguera l'évaluation des compétences portant sur le code et celles sur la compréhension. Pour les premières, il s'agit d'évaluer les habiletés phonologiques (manipulation des unités constitutives des mots à l'oral), la connaissance du son des lettres, la lecture des mots les plus fréquents, des mots-outils, des pseudo-mots (mono- et bi-syllabiques). Pour la compréhension, la compréhension orale de courts textes, le vocabulaire et les capacités de traitement syntaxique doivent être également évalués. L'évaluation de la compréhension orale et écrite doit non seulement s'appuyer sur ce qui est énoncé littéralement dans le texte (informations explicites) mais également doit tenir compte des inférences nécessaires pour accéder aux informations implicites (traitement des anaphores, notamment). Enfin, la fluence, c'est-à-dire la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée, doit être évaluée dès le CP. Sur le plan développemental, la fluidité de lecture en contexte se différencie très tôt au cours de l'apprentissage de la lecture. Au CP, l'apprentissage de la lecture doit s'évaluer tout au long de l'année dans la mesure où l'acquisition du code alphabétique peut s'acquérir à des rythmes différents.

DES EXEMPLES D'ÉPREUVES

S'il existe de nombreux tests standardisés d'évaluation de la lecture, ceux destinés à évaluer les performances en lecture des enfants scolarisés en CP sont encore peu développés.

Pour obtenir un niveau de performances en lecture chez les jeunes apprentis lecteurs de CP, le Timé2 (test d'identification de mots écrits), qui évalue la lecture dans des tâches de lecture silencieuse à choix forcé, peut être proposé en passation collective. L'objectif est de repérer rapidement les enfants en difficulté de lecture à partir de leurs connaissances orthographiques dans plusieurs tâches, l'une où il s'agit de reconnaître un mot fourni oralement par l'examineur, une autre où il s'agit de reconnaître le mot écrit correspondant à une image ; la troisième est une tâche de catégorisation sémantique : à partir d'un mot inducteur, l'enfant doit associer un mot sémantiquement ou pragmatiquement proche. Dans les trois tâches, un mot cible est à rechercher dans une liste composée de cinq items tests, le mot orthographiquement correct (Mc *chapeau*), un pseudo-mot phonologiquement plausible (homophone : Ho *chapo*), un pseudo-mot visuellement proche (Vp *chapeou*), un « voisin orthographique *chameau* » (Vo) et un pseudo-mot comportant une séquence illégale de lettres (nC *cpaheu*). Au total, l'enfant devra identifier trente-six mots (soit 12 par condition) ce qui donne un score maximal de mots corrects de 36. Il permet ensuite d'établir un âge lexical et d'évaluer le retard ou l'avance d'un enfant par rapport à son âge chronologique. L'analyse des réponses correctes et des types d'erreurs permet aussi d'identifier les processus éventuellement déficitaires entrant en jeu. L'étude des différences individuelles a permis d'établir des profils de lecteurs en tenant compte à la fois des réponses correctes et des erreurs. Sur la base de ces profils le repérage des enfants en difficulté peut être réalisé. Ce test permet d'évaluer une caractéristique des processus d'identification de mots écrits, la précision des représentations orthographiques mais non la vitesse d'accès à celles-ci. Ce test s'adresse aux enfants âgés de 6 à 8 ans (soit du CP à la fin du CE1 ; étalonnage sur 933 enfants). Sa durée moyenne de passation est de 20 à 30 minutes.

Un autre test plus récent proposé en passation individuelle s'adresse également aux enfants de CP : Oura⁵² (OUtil de Repérage des Acquis en lecture des élèves en CP) permet d'obtenir un bon indicateur de l'évolution de l'acquisition de la lecture. Il est centré sur le repérage des difficultés tout au long du CP pour mettre en place les actions préventives avant que l'enfant soit en échec en lecture. Étaloné chez plus de 700 élèves, il a été réalisé dans le but d'être fiable et simple d'utilisation pour les professeurs. Ce test est particulièrement intéressant car il permet d'associer l'avis de l'enseignant et une mesure objective afin de mettre en place des activités pédagogiques. L'objectif est de repérer les difficultés d'acquisition du décodage tout au long de la première année d'apprentissage de la lecture pour mettre en place les actions préventives avant que l'enfant soit en échec. Il permet d'évaluer les acquisitions des élèves à quatre périodes : septembre, décembre, mars et juin où différentes épreuves sont proposées (habiletés phonologiques, décodage, lecture de mots, fluence). Pour rendre l'outil gérable en classe, seulement deux épreuves sont proposées à chaque moment clé :

- en septembre, évaluation de la conscience phonologie (suppression de syllabe) et de la construction du principe alphabétique (connaissance du son de la lettre) ;
- en décembre, évaluation du décodage (lecture de syllabes) et de l'identification de mots (lecture de mots isolés) ;
- en mars, évaluation de la fluence (nombre de mots d'un texte lus en une minute) et du décodage (lecture de pseudo-mots) ;
- en juin, lecture de texte, si la vitesse de lecture est inférieure à 20 mots correctement lus par minute, lecture de pseudo-mots, de digraphes et de syllabes.

Ce test permet aux professeurs de repérer rapidement et tout au long de l'année les élèves qui nécessitent des aides spécifiques.

Signalons pour l'évaluation des habiletés phonologiques, le test THaPho⁵³ qui permet, via différentes tâches, d'examiner le niveau phonologique en début et en milieu de CP.

À partir du CE1, l'une des batteries papier-crayon les plus complètes est la Bale (batterie analytique du langage écrit). Elle est composée de différentes épreuves de lecture, en IME et en compréhension, et d'épreuves évaluant les compétences associées (phonologiques, visuelles, dénomination rapide). Sa passation est individuelle. L'étalonnage a été réalisé du CE1 au CM2. La batterie, aisément accessible⁵⁴, est clairement présentée.

Le Timé3 (Test d'identification de mots écrits)⁵⁵ a un étalonnage plus étendu (du CE1 à la 3^e) et il peut être administré en passation collective (par groupe de demi-classe), ce qui constitue un gain de temps. Dans la continuité de l'Oura, Elfe⁵⁶ (Évaluation de la Fluence en lecture) permet d'évaluer la fluence au-delà du CP.

Aujourd'hui des tests informatisés se développent. Le Bli (Bilan de Lecture Informatisé)⁵⁷ propose deux épreuves de lecture de mots (du CE1 au Collège) et une épreuve de compréhension (du CE1 au CM2). Le TinfoLec (Test informatisé de Lecture)⁵⁸ vise à tester chez les enfants du CE1 au CM2 la lecture de mots, le décodage et les compétences associées (alphabétiques et phonologiques), l'Evalec⁵⁹ permet d'évaluer les difficultés de lecture et les compétences associées.

⁵³ — Accessible sur www.mot-a-mot.com

⁵⁴ — Accessible sur www.cognisciences.com

⁵⁵ — Accessible sur www.mot-a-mot.com

⁵⁶ — Accessible sur www.cognisciences.com

⁵⁷ — Accessible sur www.ecpa.fr

⁵⁸ — Accessible sur www.gerip.com

⁵⁹ — Accessible sur www.orthoedition.com

« Lorsque des professionnels de l'éducation ou de la rééducation interviennent auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté pour lire et/ou pour écrire, se pose d'emblée le problème de savoir d'une part, quelle est précisément la nature des difficultés rencontrées et d'autre part, proposer des aides appropriées. Deux aspects importants du diagnostic sont donc intimement liés, normatif et formatif. Le premier permet de savoir où la personne examinée se situe par rapport à une population de référence. C'est l'objectif des tests standardisés : comparer les performances obtenues lors de l'examen avec celles issues de l'étalonnage du test. Une fois que le compte rendu des difficultés est fixé, il reste à proposer des pistes d'aide pour remédier aux difficultés observées : telle est la dimension formative, selon nous, indissociable de la première. Sinon, à quoi pourrait bien servir un relevé des performances et des erreurs pour la personne examinée ? »

**Jean Écalle
et Annie Magnan,
L'Apprentissage
de la lecture
et ses difficultés,
Dunod, 2^e édition, 2015.**

Pour conclure, il est délicat de se fonder sur le résultat d'un seul test pour déterminer le niveau de lecture d'un enfant. L'établissement d'un véritable diagnostic suppose l'utilisation d'une combinaison de tests.

Distinction entre difficultés scolaires et troubles cognitifs

Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir. La difficulté, inhérente au processus même d'apprentissage, est prise en compte par chaque professeur dans son enseignement au quotidien. L'objectif de l'école est de développer les potentialités de tous les élèves. Dès qu'un enfant rencontre une difficulté dans ses apprentissages scolaires, une aide lui est apportée en premier lieu dans la classe.

Un enseignement de la lecture qui n'est pas suffisamment explicite sur ses fondamentaux peut engendrer des malentendus dans l'esprit de l'élève et être source de difficulté.

Une aide individuelle centrée sur l'enseignement systématique et explicite du code, accordant ainsi plus de temps d'apprentissage aux élèves en difficulté de lecture permet au plus grand nombre de progresser.

Les méthodes dites « mixtes » qui proposent aux élèves en début d'année des supports qui ne sont pas 100 % déchiffrables, induisent chez les élèves une représentation erronée de l'acte de lire. Il leur est demandé de mémoriser certains mots globalement, d'en déchiffrer d'autres, de deviner ceux qui n'ont pas été mémorisés et ne sont pas encore déchiffrables, ce qui introduit une très importante confusion sur les opérations cognitives à effectuer pour lire. Les élèves pensent que lire c'est reconnaître des mots qu'ils ont appris. Ils prennent peu à peu conscience des limites de ce mécanisme de mémorisation et se découragent. Lorsque le professeur passe au bout de quelques semaines du traitement global à l'enseignement du code, les élèves doivent changer radicalement de procédure : de la reconnaissance globale, il leur faut passer au déchiffrement des mots. Certains élèves sont très déstabilisés et continuent à utiliser leur première stratégie. L'enseignement qui privilégie un départ global avec

des textes partiellement indéchiffrables maintient les élèves toute l'année dans la confusion entre les différentes stratégies présentées. Ils ne savent jamais ce qu'ils doivent faire pour lire un mot : faut-il l'avoir appris et le retrouver en mémoire, faut-il le deviner ou faut-il le décomposer ?

Les difficultés en lecture que rencontrent certains élèves en classe de cours préparatoire nécessitent en premier lieu de s'interroger sur leurs stratégies à l'œuvre face aux mots nouveaux. Il convient de s'assurer qu'ils ont compris véritablement ce que représente l'acte de lire pour un apprenti lecteur.

Outre ces difficultés liées à des pratiques, il convient de distinguer d'autres causes de l'échec en lecture, dues à des facteurs environnementaux (par exemple un environnement social défavorable) ou linguistiques (les enfants allophones) de celles liées à des déficits cognitifs généraux (par exemple un retard intellectuel), sensoriels (surdité, c civit ), à des troubles du langage oral (dysphasie) ou des troubles de l'attention. Au-delà de cet ensemble de causes, il faut mentionner **la dyslexie** qui est un trouble spécifique de l'identification des mots écrits qui a pour origine un trouble neurobiologique. Ces enfants présentent des difficultés en lecture tout en disposant de bonnes capacités linguistiques et générales. L'enfant dyslexique a des difficultés particulières avec l'identification des mots, plutôt qu'au niveau de la compréhension du texte. Lorsqu'il identifie les mots d'une phrase, les capacités de compréhension écrite de l'enfant dyslexique correspondent à ses capacités de compréhension orale (qui sont souvent préservées). La compréhension écrite est affectée car l'identification des mots est déficiente (ce qui différencie souvent le dyslexique de la plupart des autres lecteurs en difficulté). La dyslexie est un **trouble multidimensionnel** ; il existe différents sous-types de dyslexie, chacun caractérisé par un déficit spécifique. On distingue les dyslexies phonologiques et les dyslexies visuelles, chacune nécessitant une rémédiation spécifique. Le diagnostic de dyslexie ne peut pas être posé avant l'entrée en CE2. Le diagnostic repose sur la note obtenue à une épreuve standardisée d'exactitude ou de compréhension de la lecture qui se situe à au moins deux écarts-types en dessous de la norme, compte tenu de l'âge et du quotient intellectuel de l'enfant (QI).

La majorité des enfants en difficulté en début d'apprentissage de la lecture ne sont pas dyslexiques. De faibles performances dans les tâches phonologiques s'observent chez les dyslexiques mais également chez la majorité des faibles lecteurs. Par ailleurs, l'apprentissage du code alphabétique et son utilisation en lecture s'effectuent pour la plupart des enfants à des rythmes différents. Les faibles lecteurs non dyslexiques ont souvent des capacités phonologiques sous-développées. Dans un environnement défavorisé, les enfants faibles identifieurs ont les mêmes facteurs prédictifs que les dyslexiques. Ces enfants qui ont un faible niveau de conscience phonologique n'ont pas bénéficié comme les bons lecteurs de l'apprentissage formel de la lecture qui renforce la conscience phonologique. Pour les dyslexiques, la littérature a clairement montré grâce à des études longitudinales qu'ils présentaient des troubles phonologiques avant l'apprentissage de la lecture. En résumé, chez les faibles lecteurs, le déficit phonologique est généralement une conséquence du retard en lecture alors que chez les dyslexiques phonologiques le retard en lecture est causé par un véritable déficit du traitement phonologique et pour certains par un trouble visuel sur le déficit de l'empan visuo-attentionnel.

En conclusion, la distinction entre dyslexie et retard de lecture reste importante. Toutefois, en pratique, il n'est pas toujours simple de les distinguer clairement. Le terme « difficultés d'apprentissage en lecture » renvoie à une acquisition qui ne suit pas le déroulement habituel, alors que le terme « troubles » est utilisé à l'issue d'une évaluation par un test étalonné qui révèle un score fortement déficitaire par rapport aux normes attendues pour l'âge. Un trouble est qualifié de spécifique s'il ne peut pas être attribué à un déficit cognitif général (retard mental), à une pathologie sensorielle, neurologique ou psychiatrique. De plus, le trouble est durable. La dyslexie est un trouble spécifique et durable de l'identification des mots écrits alors que chez les faibles lecteurs, le retard pourrait être comblé sous l'effet de multiples interventions ciblées (voir plus loin). De plus, des troubles associés sont souvent présents chez le dyslexique. La distinction entre difficultés de lecture et dyslexie a d'ailleurs été récemment débattue.

Quelle attitude adopter face à un enfant en difficulté de lecture au CP ?

Dès le CP, les professeurs doivent **repérer le plus tôt possible les enfants en difficulté de lecture sans préjuger de la cause**. Un diagnostic formel de dyslexie ne peut pas être posé avant la fin du CE1. Il ne s'agit pas d'attendre le diagnostic pour aider un enfant en difficulté : il faut évidemment proposer des aides avant que l'enfant soit en échec et par conséquent ne pas attendre l'entrée en CE2 et l'éventuel diagnostic de dyslexie. Au début de l'apprentissage de la lecture, il est difficile de déterminer l'origine des difficultés, véritable déficit d'origine neurologique, comme c'est le cas de la dyslexie, ou simple retard attribuable à une exposition à l'écrit insuffisante. Autrement dit, en CP et CE1, il paraît raisonnable d'intervenir auprès de tous les enfants en difficulté de lecture, aussi bien ceux qui deviendront dyslexiques, que ceux qui ont un trouble du langage ou encore ceux qui ont un simple retard, ou ceux qui sont défavorisés d'un point de vue socio-culturel, etc. Les enfants repérés en difficultés d'apprentissage de la lecture par les professeurs peuvent bénéficier de la mise en place d'une réponse pédagogique préventive. Les enfants qui, en fin de CP, n'arrivent pas à maîtriser la combinatoire ont besoin d'une évaluation précise pour la mise en place d'une intervention adaptée dès le CE1.

« L'idée centrale qui se dégage des travaux de recherche actuels est la nécessité d'intervenir très tôt, sans attendre les critères classiques de sévérité et persistance du trouble, auprès des enfants qui rencontrent des difficultés dans les premières acquisitions en lecture et de ceux qui présentent des facteurs de risque (trouble du développement du langage oral et/ou antécédents familiaux de dyslexie développementale) avant l'apprentissage formel de la lecture. L'objectif est de proposer à ces enfants une aide ciblée et motivée théoriquement pour leur permettre d'entraîner les habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture [...] et d'apprendre les bases du décodage grapho-phonémique. La « réponse à l'intervention » pourra ensuite être utilisée dans le diagnostic, les enfants qui ne répondent pas – ou trop peu – à une telle intervention (et qui ne sont pas concernés par les critères d'exclusion habituels) étant alors assimilés aux dyslexiques et pris en charge en tant que tels. Cette évaluation plus dynamique vise à éviter aux enfants dyslexiques d'accumuler des années d'échec scolaire. »

Monique Sanchez, Jean Écalle, Annie Magnan, « Diagnostics et troubles spécifiques du langage écrit », *Langage et Pratiques*, 50, 69-77, 2012.

Les interventions de nature pédagogique les plus efficaces portent sur un entraînement de la conscience phonologique, un enseignement systématique des relations graphèmes-phonèmes.

« L'ensemble des données scientifiques actuelles suggère que des entraînements phonologiques peuvent permettre de remédier aux difficultés de lecture des faibles lecteurs à condition que les entraînements aient lieu en début d'apprentissage de la lecture, portent spécifiquement sur les compétences phonémiques et les habiletés de décodage, soient effectués en petits groupes ou en individuel de façon intensive et valorisent les progrès des enfants ».

Jean Écalle et Annie Magnan, *L'Apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Dunod, 2^e édition actualisée, 2015.

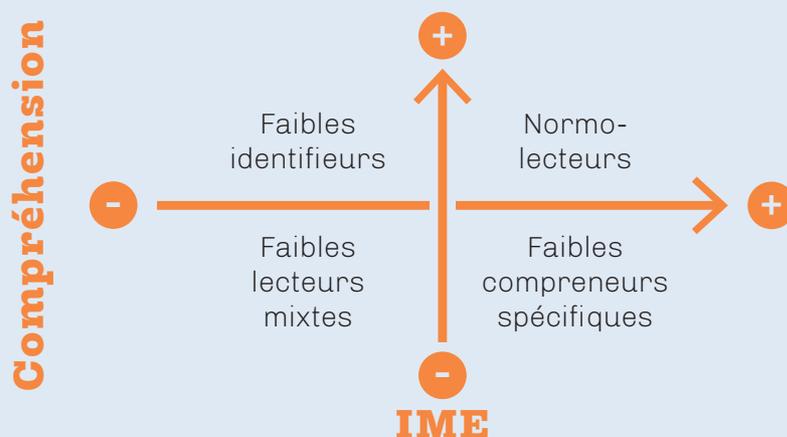
Il a été clairement montré que les entraînements intensifs, explicites, comportant un *feedback* correctif et proposés de manière individuelle ou en petits groupes d'enfants à besoins similaires sont les plus efficaces. Ces interventions de première intention permettent à de nombreux enfants de réduire leur retard en lecture.

En résumé, une intervention pédagogique précoce basée sur des études scientifiques permet d'améliorer les performances de faibles lecteurs. Toutefois, et au-delà de la difficile distinction à opérer précocement entre dyslexiques et faibles lecteurs, il est possible de repérer un profil de lecteur.

Vers des profils d'apprentis lecteurs

En tenant compte des deux composantes de la lecture, l'une portant sur l'IME et l'autre sur la compréhension orale, on peut alors dégager quatre type de profils de lecteurs en fonction du caractère préservé (+) ou déficitaire (-) du processus impliqué.

PROFILS DE LECTEURS ATTENDUS EN FONCTION DU MODÈLE SIMPLE DE LA LECTURE



- les **normo-lecteurs** (bons identificateurs et bons compreneurs) ont un niveau de lecture conforme à leur âge chronologique et leur niveau scolaire.
- les **lecteurs en difficulté générale de lecture** (faibles identificateurs et faibles compreneurs) identifient difficilement les mots, comprennent difficilement ce qu'ils lisent et ont des difficultés de compréhension à l'oral.
- les **faibles identificateurs** traitent difficilement les mots tout en comprenant relativement bien ce qu'ils lisent ; ils ont des capacités de compréhension à l'oral préservées ; ce profil est typique des enfants dyslexiques. Toutefois ces derniers représentent une minorité des lecteurs en difficultés, environ 5 % d'une classe d'âge.
- enfin, les **faibles compreneurs** identifient les mots conformément à leur âge chronologique et leur niveau scolaire mais comprennent mal ce qu'ils lisent (ils représentent entre 3 % et 10 % des élèves selon les études) ; ils présentent des difficultés générales de compréhension.

C'est à partir de tests normés qu'une telle distinction peut se faire en tenant compte des écarts à la norme. C'est sur cette approche différentielle des difficultés en lecture que des interventions ciblées peuvent être proposées.

En classe, des interventions en fonction du profil du lecteur

Les dispositifs d'aides aux élèves en difficultés peuvent prendre plusieurs formes, des aides type papier-crayon pilotées par les professeurs et réalisées au cours d'ateliers avec des séquences tenant compte précisément des difficultés qui ont été détectées lors des tests de lecture ou des aides informatisées, point sur lequel nous allons ici insister. Le principe de ces dispositifs est de maximiser le temps d'apprentissage de la lecture pour chaque enfant. En effet, sur un plan pédagogique, ces aides ont un double avantage : elles offrent une autonomie d'apprentissage à l'élève en classe et elles permettent d'augmenter et d'optimiser le temps d'apprentissage nécessaire aux faibles lecteurs, quel que soit le type de déficit relevé.

Sur le plan des processus stimulés, l'aide informatisée a deux autres avantages, elle permet de solliciter l'enfant de façon intensive avec *feedbacks* et surtout elle offre l'opportunité de présenter les unités (syllabes, mots et textes) en double modalité, orale et écrite. C'est dans cette perspective qu'a été conduit un certain nombre de recherches qui ont examiné l'impact d'entraînements informatisés sur les performances en lecture.

Pour des aides informatisées

À titre d'exemples, deux logiciels⁶⁰ ont été récemment conçus sur les bases des travaux de la recherche fondamentale. L'un porte sur le traitement grapho-syllabique et vise à stimuler le décodage et les processus d'identification de mots écrits. En effet, il a été montré que la syllabe, unité phonologique disponible très tôt chez le jeune enfant devient une unité ortho-phonologique utilisée par l'apprenti lecteur. Le second vise à stimuler les processus littéral et inférentiels (de cohésion et de connaissances).

Plusieurs études menées en classe auprès d'enfants en CP ou en CE1, repérés soit faibles identificateurs, soit faibles compreneurs, soit les deux à la fois, ont montré leur efficacité. Le dispositif général est simple : évaluation – entraînement – évaluation. Après que les enfants ont été évalués au début de la recherche, ils ont été affectés de façon aléatoire dans un groupe, soit en bénéficiant d'un entraînement au traitement syllabique pour les faibles identificateurs, soit en bénéficiant d'un entraînement en compréhension pour les faibles compreneurs. Globalement, l'entraînement durait 5 semaines (de 4 jours), à raison de 30 min par jour, soit 10 heures.

Dans une étude menée en CP, les résultats ont montré, après entraînement, que le groupe « traitement grapho-syllabique » a des performances supérieures à l'autre groupe « traitement grapho-phonémique », supériorité qui se confirme sur le moyen terme (16 mois après, en fin de CE1). Dans une autre étude menée en CE1 auprès de faibles identificateurs et compreneurs, le groupe « entraînement à la compréhension »

60 — Chassymo et LoCoTex sont disponibles sur www.adeprio.com

voit ses performances plus progresser en compréhension écrite que celles du groupe entraîné au traitement grapho-syllabique. Ce gain de performances se maintient 11 mois après. Dans une troisième étude, il a été établi des profils de faibles compreneurs en fonction du type de difficultés révélées en compréhension à l'oral (faibles performances sur les questions littérales et/ou inférentielles). Après entraînement, les groupes déficitaires sur un ou deux processus voient leurs performances atteindre un niveau proche de celles de leurs pairs normo-lecteurs. Pour le groupe le plus faible (difficultés sur les processus littéral et inférentiels) seules les performances en compréhension littérale atteignent un niveau proche de la norme. Enfin, dans une quatrième étude réalisée en CE1, il est proposé une aide adaptée au profil du faible lecteur. Trois profils ont été distingués en fonction de leurs difficultés en identification de mots écrits et en compréhension orale. Un groupe de faibles identificateurs spécifiques a bénéficié d'un entraînement grapho-syllabique, un groupe de faibles compreneurs spécifiques a bénéficié d'un entraînement à la compréhension orale et écrite et un groupe de faibles lecteurs (faibles identificateurs et faibles compreneurs) a été réparti en deux sous-groupes, l'un entraîné avec traitement grapho-syllabique et l'autre en compréhension. Les principaux résultats montrent que les enfants entraînés au traitement grapho-syllabique ont progressé significativement en lecture de mots, ceux entraînés à la compréhension ont progressé en lecture de mots et en compréhension orale et écrite (pour les faibles lecteurs).

L'ensemble de ces résultats encourageants plaide en faveur d'interventions ciblées auprès d'enfants en difficultés dès le cycle 2, intervention basée ici sur des logiciels conçus sur des résultats récurrents rapportés dans différents travaux de la recherche fondamentale.

Pour un dispositif spécifique d'intervention

L'ensemble de ces résultats recueillis en classe montre l'efficacité de ces deux formes d'entraînement explicites auprès d'enfants en difficultés de lecture. Ce type d'études participe à la mise en œuvre de pratiques « raisonnées », c'est-à-dire fondées sur des preuves (*evidence-based practices*).

« La recherche offre un certain nombre de pistes pour viser à réduire les difficultés en lecture. Pour résumer il s'agit 1/ d'évaluer, 2/ de stimuler/ renforcer et 3/ de réévaluer. La création d'ateliers « réduction des difficultés en lecture » (ARDiLec) regroupant les élèves en fonction de leurs difficultés spécifiques et bien repérées pourrait constituer une condition favorable. Après avoir évalué les processus en lecture et les compétences associées, puis déterminer les profils de lecteurs et les processus déficitaires (et préservés), des interventions ciblées devraient être mises en œuvre de façon répétée et intensive sur une période déterminée (quelques semaines). Puis, une évaluation (quantitative) serait réalisée pour examiner les gains obtenus et les éventuelles résistances à l'intervention afin de continuer à proposer d'autres interventions toujours mieux ciblées et adaptées. Pour les faibles identificateurs, l'entraînement pourra porter sur les trois niveaux, phonologique, orthographique et sémantique [...]. Pour la compréhension, l'entraînement pourra porter sur le traitement syntaxique (savoir traiter des phrases de plus en plus complexes), sur le traitement littéral (savoir extraire les informations explicites du texte) et sur le traitement inférentiel ».

Jean Écalte et Annie Magnan,
« Comment lutter contre les difficultés en lecture à l'école : de la prévention précoce à l'aide informatisée »,
Développements, 18-19,
93-108, 2015.

La mise en œuvre de ce type de dispositif pourrait contribuer à lutter contre le faible niveau en lecture rapporté de façon récurrente dans les enquêtes nationales et internationales.

En résumé

- Pour repérer les difficultés et y répondre dès le CP, il s'agit d'abord d'évaluer les compétences impliquées en lecture, en particulier la lecture de mots et la compréhension orale à partir d'épreuves normalisées : un élève peut être en difficulté parce qu'il n'a pas construit et automatisé les mécanismes de la lecture, mais aussi parce que sa compréhension orale est faible.
- Il convient d'identifier la nature et l'importance des difficultés pour chaque enfant : établir un profil d'apprenti lecteur afin de consacrer du temps en fonction du degré et du type de difficultés.
- Il importe d'interroger les stratégies à l'œuvre chez les élèves de CP pour essayer de déterminer si elles font obstacle à l'apprentissage de la lecture.
- Dans le cadre d'un retard simple de lecture, parallèlement à un apprentissage de la lecture favorisant l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes et le développement d'un vocabulaire orthographique, il est nécessaire de proposer un entraînement spécifique, structuré, systématique et explicite par petits groupes d'élèves à profils similaires ou proches.
- Il est important de réévaluer périodiquement le niveau de lecture (tous les deux mois) pour *ajuster le temps* nécessaire et *adapter le type d'exercices* afin de réduire les difficultés.