

entretien avec catherine martinet miser sur l'intelligence des élèves dyslexiques

luisa campanile

C

Catherine Martinet, docteure en psychologie cognitive, professeure formatrice à la HEP Vaud, spécialiste en dyslexie/dysorthographe, mène une réflexion riche de créativité, utile à l'enfant comme à l'adulte aux prises avec les mots.



Finie le temps de mettre sur le dos des élèves qui ont du retard dans l'acquisition de la lecture leur manque de travail, comme fini de pester contre leur nature soi-disant flegmatique et de se lamenter sur leur mémoire sauvage, indomptable! Certes, il n'y a pas si longtemps, les enfants qui tardaient à lire et à écrire se voyaient reléguer au fond de la classe, la tête dans un nuage très sombre. Seule la connaissance permet de balayer de tels préjugés et de lutter contre la fatalité d'une carrière scolaire, et professionnelle, vouée à l'échec. Désormais, l'apport des neurosciences est incontournable pour comprendre les acquisitions des apprentissages. Depuis les années 90, grâce à l'avancée en techniques médicales, dont celles de l'imagerie cérébrale, la recherche scientifique relative à notre système cognitif vit un réel engouement et une belle expansion.

Les techniques médicales ont permis de cerner que les troubles des apprentissages se situaient dans notre cerveau. Force est de constater que l'origine est aussi génétique, donc héréditaire. Il s'agit donc bien d'un trouble, comme le mentionne spécifiquement le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) de

l'Association Américaine de Psychiatrie (APA, 2013) en catégorisant la dyslexie-dysorthographe dans les troubles spécifiques des apprentissages (TSA)¹. On compte 5 à 10 % de la population, quels que soient la culture, le milieu socio-économique, l'éducation, atteints par ces troubles. Et il faut savoir que ces troubles se manifestent de façon très variée. La dyslexie/dysorthographe a un visage multiple qu'il faut pouvoir lire.

Ce constat pourrait-il créer un vent de panique chez les enseignants du deuxième cycle primaire et plus ?

Pour éviter à nouveau la fatalité, il faut se fier à la connaissance et aux mesures d'accompagnement spécifiques pour permettre aux enfants porteurs de TSA « d'apprendre, d'exercer leur intelligence, de nourrir leur curiosité, de préparer leur avenir, de se sentir réussir-progresser en dépit de la dyslexie. » (Mazeau & Pouhet, 2014, p. 337)². Avec cette vision, les enseignants gagnent en pouvoir d'action.

La mémorisation du vocabulaire sollicite et notre mémoire à court terme et notre mémoire à long terme. Dans une situation comme celle de la dictée, à quel moment les porteurs TSA perdent-ils pied ?

Tous les élèves porteurs d'une dyslexie présentent des difficultés en orthographe. Celles-ci sont différentes selon le type de trouble. On en connaît

**Mourir ne prend qu'un R,
car on ne meurt qu'une fois.**

principalement trois : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte qui mixe les deux.

Pour la dyslexie phonologique, l'origine semble être une conscience phonologique déficitaire. Les phonèmes, c'est-à-dire la plus petite unité de son que l'on arrive à percevoir dans les mots entendus, sont mal perçus et/ou mal repérés. Le codage du phonème devient difficile. Les mots écrits peuvent être très différents des mots dictés avec beaucoup d'erreurs de sons.

Pour les personnes présentant une dyslexie de surface, les mots réguliers ne posent pas de problèmes. Par contre, les mots irréguliers, plus complexes, sont écrits comme s'il n'existait aucune particularité orthographique. Ils sont écrits en phonétique.

L'hypothèse la plus probable concernant ce profil est que le trouble serait lié à un déficit au niveau de l'empan visuo-attentionnel. Autrement dit, ces enfants auraient du mal à distribuer leur attention de manière équitable, sur toutes les lettres du mot, afin de pouvoir les traiter simultanément. Ils peuvent davantage passer entre les mailles du filet du repérage que les dyslexiques phonologiques, quand ils fréquentent les petites classes.

Par contre, c'est souvent plus tard que l'édifice s'écroule : les stratégies compensatoires qu'ils avaient développées peuvent ne plus fonctionner quand, en secondaire, on leur demande plus de lecture, plus de productions écrites, plus de prises de notes...

Votre ouvrage *Scriptum* connaît le succès. Il répond à un réel besoin. Avec cet ouvrage, vous et vos coauteurs présentez des moyens mnémotechniques. Un de ces moyens, dénommé visuo-sémantique, fait appel au dessin. Ce moyen marche très bien et les



résultats sont très beaux. Comment l'appliquez-vous concrètement ?

Cet outil est destiné aux enseignantes et enseignants de 4^e HarmoS et plus. Pour le construire, nous nous sommes basées sur les travaux scientifiques les plus récents et, en ce qui concerne cette stratégie, nous nous sommes inspirées de ce qui se faisait dans les cabinets de logopédie. Nous sommes parties du principe que l'on mémorise mieux les informations si elles sont traitées en profondeur.

Ici, il s'agit de faire faire aux élèves un dessin sur la difficulté orthographique du mot. Si je prends le mot « tunnel », il faut demander aux élèves où se trouve la difficulté dans ce mot. La réponse va être : les deux « n ». Puis, il faudra amener les élèves à écrire le mot « tunnel » en faisant un dessin qui représente un tunnel sur cette difficulté spécifique. Les élèves qui auront rendu visibles la difficulté orthographique, de même que l'emplacement de celle-ci, auront plus de chance de se

souvenir de l'orthographe correcte du mot que s'ils avaient dû copier vingt fois le mot.

Les autres moyens sont tout aussi créatifs ou du moins nourrissants...

Oui, tout à fait. Certains élèves, par exemple, sont sensibles à l'étymologie, d'autres aiment les phrases percutantes, drôles, etc. La mémorisation d'une petite comptine est une bonne astuce. Si je dois mémoriser le mot « Nourrir », je peux me dire : « Nourrir prend deux R, car on se nourrit plusieurs fois par jour. » Et rajouter : « Mourir ne prend qu'un R, car on ne meurt qu'une fois. » Et là j'apprends que « mourir » ne prend qu'un R et je ne suis pas près de l'oublier !

Dans *Scriptum*, on peut aussi prononcer de façon régulière les bizarreries de notre langue française. Si je prends le mot « technique », il devient /tèchnik/. Vu le nombre impressionnant de bizarreries dans la langue française, il faut le reconnaître, il y a de quoi faire et de quoi s'amuser. /

¹ Dans cet article, l'abréviation fait référence aux troubles spécifiques des apprentissages et non aux troubles du spectre autistique.
² Mazeau, M. & Pouhet, A. (2014, 2^e éd.). Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant - Du développement typique aux « dys ». Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Martinet, C., Cèbe, S. & Pelgrims, G., (2016). *Scriptum - Apprendre à écrire : copier et orthographe*. Paris : Éditions Retz.
INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques, synthèse et recommandations*. <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-les-troubles-dys>
Valdois, S. (2006). Visages de la dyslexie. Québec français, 140, 72-74 ou <http://id.erudit.org/iderudit/50480ac>