

## RÉSUMÉ :

*Le lien entre déficit métaphonologique et dyslexie est désormais bien établi. Celui existant entre d'autres déficits métalinguistiques (concernant notamment le lexique et la syntaxe) et d'autres difficultés en lecture, est beaucoup moins souligné quoique plus fréquent. En fait tout se passe comme si l'existence même de troubles non dyslexiques de la lecture n'était que très rarement envisagée. Chaque praticien a pourtant rencontré ces mauvais lecteurs dont le problème n'est pas le traitement du matériel alphabétique, mais la compréhension des mots, phrases et textes lus. Il est sans doute temps de tenter de décrire cette population, afin que leur prise en charge puisse être mieux adaptée à leur particularité. Après avoir brièvement rappelé ce que l'on sait actuellement de la dyslexie, cet article tente un premier pas dans cette direction. Sur le modèle de la "dys-lexie" caractérisée par un trouble de l'acte lexique, la notion de "dis-synopsie" est proposée pour désigner la difficulté de compréhension. Parmi les mauvais lecteurs, les dissynoptiques sont plus nombreux que les dyslexiques.*

## MOTS-CLÉS :

Mauvais lecteurs - Dyslexie - Dissynopsie.

Jean-Emile GOMBERT  
Professeur de Psychologie  
Cognitive du Développement  
LEAD/CNRS (ESA 5022)  
Université de Bourgogne  
61, boulevard Gabriel  
21000 DIJON

# MAUVAIS LECTEURS : PLUS DE DISSYNOPTIQUES QUE DE DYSLEXIQUES

par Jean-Emile GOMBERT

## SUMMARY : Poor readers : more dissynoptics than dyslexics

*The relationship between phonological awareness impairment and dyslexia is at present well known. By contrast, the links between other linguistic awareness impairments (especially those dealing with lexicon and syntax) and other reading difficulties, which are more frequent, are rarely underlined. In fact, it seems that the non dyslexic reading impairments are ignored to a large extent. However, every speech and language therapist frequently encounters these poor readers, the problem of whom is not to process alphabetical material but to understand the words, sentences and texts they read. It is time to try and describe these poor readers in order to improve assessment and remediation programs. After a short overview of what is actually known about dyslexia, this paper attempts to go in this direction. Based on the model of "dys-lexia" which is used for lexical access difficulties, the term "dis-synopsia" is proposed for labelling comprehension difficulties. Among poor readers, dissynoptic subjects are more numerous than dyslexic ones.*

## KEY-WORDS :

Poor readers - Dyslexia - Garden Variety - Dissynopsia.

La Fédération Mondiale de Neurologie définit la dyslexie développementale comme "un trouble manifesté par des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, en dépit d'une éducation conventionnelle, d'une intelligence normale et d'un milieu socioculturel ordinaire, consécutif à une incapacité cognitive dont l'origine est fréquemment constitutionnelle"\*.

Les progrès sont notables quant à la connaissance de ces troubles strictement limités à la lecture et qui se rencontrent chez des enfants intelligents, sans troubles socio-affectifs apparents et de milieu social et culturel non défavorisé\*. Cette notion même de «dyslexie» est controversée, cette controverse est vaine si on est persuadé que l'essentiel n'est pas dans l'étiquette mais dans la possibilité de déterminer sans ambiguïté ce qu'elle recouvre.

\*Crichtley, 1970

\*voir Casalis et Lecocq, in Fayol et al, 1992

En ce qui concerne l'étiologie de la dyslexie, l'hypothèse du dysfonctionnement de certains mécanismes du traitement de l'information (notamment phonologique), dysfonctionnement d'origine organique et peut-être héréditaire, semble être actuellement la mieux étayée. Une controverse passionnée a, pendant des décennies, opposé les tenants de l'origine organique de la dyslexie développementale, à ceux d'une origine affective (dans une perspective psychanalytique) et à ceux d'une origine sociopédagogique qui faisaient de la dyslexie une conséquence d'une inadaptation à l'école\*. Si on englobe dans la dyslexie tous les troubles de la lecture, chacune des conceptions éclaire une étiologie possible. **En revanche, pour la dyslexie entendue comme un trouble limité à la reconnaissance des mots écrits et non associé à d'autres difficultés cognitives ou à des troubles socio-affectifs, les très nombreuses études récentes de la clinique neuropsychologique convergent pour faire de l'hypothèse d'une origine organique la plus vraisemblable.** Cette origine organique ne serait pas de type lésion, mais de type particularités neuro-anatomo-fonctionnelles liées à de moindres habiletés dans des domaines importants pour la lecture (notamment le domaine phonologique).

\*voir Fijalkow, 1984

De même, nombreux sont les auteurs affirmant une composante héréditaire dans la dyslexie. Une étude statistique menée dans le Colorado montre que le fils d'un père dyslexique a 40% de risque de l'être lui-même, si c'est sa mère qui est dyslexique ce risque n'est plus que de 35%. Pour la fille, le risque est de 17% quel que soit le parent affecté (rappelons qu'environ 4 à 6% de la population totale présentent des troubles de type dyslexique et qu'ils affectent selon les études entre trois et sept fois plus souvent les garçons que les filles).

Une manière de clore le débat sur l'étiologie sera peut-être, quand on en aura les moyens, de systématiser la définition de la Fédération Mondiale de Neurologie et limiter l'usage du terme "dyslexie" aux troubles de la lecture d'origine organique, ce qui permettrait peut-être de les distinguer des autres troubles de la lecture qui, numériquement, sont largement majoritaires et dont les étiologies pourraient alors être plus sereinement étudiées.

Les cas d'hyperlexies sont beaucoup plus rares, ils se rencontrent le plus souvent chez des individus déficients intellectuels et/ou présentant de graves troubles de la personnalité. Dans ces cas, une lecture à haute voix relativement aisée et harmonieuse s'accompagne d'un défaut total, ou du moins de très importants troubles, de compréhension des textes lus.

Mais, pour la majorité d'entre eux, les mauvais lecteurs ne peuvent, pour des raisons diverses, être considérés ni comme des dyslexiques (dans l'acception précisée ci-dessus), ni comme des hyperlexiques. Qui sont ces mauvais lecteurs souvent issus de contextes socioculturels défavorisés et qui comptent dans leur rang autant de filles que de garçons ? Peut-on se repérer dans l'hétérogénéité de cette population ? Est-il possible d'émettre des hypothèses sur l'origine et la genèse des difficultés observées ?

Avant d'aborder ces questions, il n'est sans doute pas inutile de rappeler brièvement ce que l'on sait actuellement de la dyslexie.

## LA DYSLEXIE

Certains troubles de la lecture apparaissent à l'âge adulte à la suite d'une lésion cérébrale consécutive à un traumatisme d'origine externe ou interne (souvent des accidents vasculaires). Ces *dyslexies acquises* ne nous concernent pas ici, bien que leur étude puis-

se parfois éclairer ce qui se passe chez certains enfants en échec d'apprentissage. En effet, beaucoup d'analyses concernant les troubles de l'apprentissage de la lecture se réfèrent à la dichotomie entre *dyslexie phonologique* et *dyslexie de surface* produite par la neuropsychologie à la suite de l'observation des erreurs de lecture produites par les adultes cérébrés. Les dyslexiques phonologiques sont incapables de lire des mots qu'ils ne connaissent pas ou des mots sans signification même si leur structure orthographique est très simple (« dipa »), en revanche ils peuvent lire tous les mots qui leur sont familiers, quelle que soit leur complexité orthographique. En revanche les dyslexiques de surface appliquent systématiquement les règles de conversion graphème-phonème sans tenir compte des irrégularités (ils lisent « monsieur » [mõsjœ:r]). Certains auteurs assimilent à l'un ou l'autre de ces deux types de difficultés les dysfonctionnements observés chez des enfants dyslexiques. D'autres y voient plutôt une forme développementale de la *dyslexie profonde* qui se caractérise à la fois par des difficultés dans l'établissement des correspondances graphème-phonème et par des confusions sémantiques qui se traduisent par des difficultés à reconnaître les mots abstraits et par des confusions pour les mots concrets (par exemple « tigre » est lu « lion »).

Lorsqu'ils sont limités à la lecture et ne sont associés à aucune autre difficulté aisément repérable, ni perceptivo-motrice, ni intellectuelle, ni socio-affective, les échecs d'apprentissage sont regroupés, dans la littérature de psychologie cognitive des apprentissages, sous l'appellation "*dyslexie développementale*". Donc, contrairement à certains usages communs du terme, les dyslexiques dont nous parlons ici, ne représentent pas l'ensemble des mauvais lecteurs, et ne se limitent pas aux individus qui hésitent ou opèrent des permutations de phonèmes ou de syllabes lors de la lecture.

Cependant, parmi les caractéristiques comportementales des enfants dyslexiques, on cite souvent les confusions de lettres et la non-prise en compte de leur orientation. Ces comportements étaient naguère considérés comme consécutifs à des troubles visuo-spatiaux traduisant un dysfonctionnement neurologique. En fait, il est tout à fait vraisemblable que ces comportements ne traduisent rien d'autre qu'une mauvaise connaissance de la structure de la langue écrite. En d'autres termes, **ces enfants ne seraient pas en échec dans l'apprentissage de la lecture parce qu'ils confondent les lettres, mais ils confondraient les lettres parce qu'ils ne savent pas lire**. Ces confusions ne sont d'ailleurs pas l'apanage des dyslexiques, la plupart des apprentis lecteurs manifestent de telles erreurs en début d'apprentissage, tant qu'ils n'ont pas automatisé la maîtrise du code.

Alors que depuis vingt ans de nombreux faits ont été présentés qui suggèrent que les troubles de la lecture ne sont pas associés au traitement visuel ou visuo-spatial\*, certains auteurs continuent à défendre l'idée ancienne de l'existence d'une "*dyslexie visuelle*", toutefois dans des cas bien particuliers, qui ne concernent qu'une minorité des dyslexiques.

Le débat est donc toujours existant mais à un tout autre niveau, il ne s'agit plus de l'affirmation d'un rôle prépondérant du facteur visuel, mais plutôt de tentative destinée à voir si ce facteur ne joue pas tout de même un rôle chez tout ou partie de la population des dyslexiques. Ainsi, certaines investigations de neuropsychologie cherchent actuellement à mettre en évidence des troubles de traitement visuel chez le dyslexique, soit au niveau hémisphérique, soit au niveau des voies visuelles. D'autres études sont consacrées aux troubles de l'attention visuelle chez l'enfant dyslexique\*.

Quoi qu'il en soit, on est loin de la conception primitive de Morgan\* pour qui les processus perceptifs visuels, centraux pour la lecture et l'écriture, étaient nécessairement ceux dont l'atteinte était à l'origine de la dyslexie. Cet auteur avait d'ailleurs baptisé ce trouble : « *cécité congénitale du mot* ». Sans qu'il soit besoin de se prononcer sur les tableaux neuropsychologiques des dyslexiques, il est possible d'affirmer aujourd'hui, du point de vue de l'étude des fonctionnements cognitifs observables chez les dyslexiques développementaux, que l'importance des facteurs visuo-spatiaux peut être considérée comme secondaire. La même affirmation peut être faite en ce qui concerne les liens entre dyslexie et latéralité. Le fait d'être gaucher ou ambidextre ne semble pas entretenir de

\*Veituno, 1979

\*Valdois, 1996

\*1896

lien de causalité avec la dyslexie. En revanche, lorsqu'elles sont associées à la dyslexie, ces particularités pourraient être d'autres conséquences du dysfonctionnement à l'origine du trouble de lecture.

Le dyslexique est moins habile que le normo-lecteur dans le langage oral. Il est plus lent dans des activités de dénomination, fait des erreurs dans la répétition de mots polysyllabiques et de pseudo-mots (surtout s'ils sont présentés en prononciation rapide) et a un vocabulaire plus pauvre. L'autonomie de ces troubles généraux du langage est difficile à établir et il est possible que ces troubles ne soient que des manifestations de déficits plus primitifs qui interdisent également l'accès aux capacités métaphonologiques nécessaires à la lecture\*.

En effet, le domaine le plus affecté chez le dyslexique est celui de ses capacités métaphonologiques, en d'autres termes ses capacités de manipulations intentionnelles de la phonologie. De très nombreuses études montrent en effet ses difficultés à réfléchir sur la structure sonore des mots (en syllabes, "attaque/rime" et phonèmes\*). En fait, **ce qui pose problème au dyslexique n'est pas le traitement des lettres mais l'identification des éléments phonologiques qui doivent leur être mis en correspondance.**

Chez les dyslexiques, même s'il est très possible que le déficit métaphonologique ne soit que la conséquence d'autres déficiences de plus bas niveau dans le traitement phonologique, il reste probable que le facteur handicapant directement l'apprentissage soit ce déficit métaphonologique qui, de toute façon, existe. Ceci explique que le trouble soit limité à la lecture, qui seule exige ce niveau de contrôle intentionnel de la phonologie. La mesure de l'empan mémoriel (c'est à dire du nombre d'informations qui peuvent être manipulées à la fois en pensée), la mémoire auditive et les capacités de gestion intentionnelle des stratégies mnémotechniques (c'est ce qu'on appelle la métamémoire), qui à leur heure ont été associées aux troubles de la lecture, sont de pauvres prédictors des performances en lecture, surtout quand il s'agit de manipuler en mémoire du matériel non verbal. En revanche, chez de nombreux dyslexiques, les problèmes de maintien en mémoire à court terme semblent souvent jouer un rôle. Ce type de problèmes mnémotechniques semble également être la manifestation d'une difficulté primitive à manipuler le langage mentalement. En effet ce qui est lié à la lecture n'est pas la capacité générale à maintenir des informations en mémoire à court terme mais celle à y maintenir du matériel verbal, capacité qui pourrait être affectée par un déficit phonologique\*.

Les propos ci-dessus concernent la dyslexie considérée globalement. En fait, sur le modèle des dyslexies acquises, certains auteurs tentent actuellement de distinguer des dyslexies développementales en repérant des profils différents d'enfants dyslexiques.

Ainsi, Casalis et Lecocq\* distinguent, sur la base d'études de cas et en affinant une classification proposée par Seymour\*\*, quatre types d'enfants dyslexiques :

#### A) les enfants "non-lecteurs "

Le blocage quasi-complet du système de reconnaissance des mots écrits de ces enfants serait dû à un grave déficit de leur compétence métaphonologique.

Ces enfants sont éventuellement capables de reconnaissance "globale" de quelques mots, mais ils sont gravement déficients à la fois dans les tâches orales de manipulation des phonèmes et dans la lecture de mots sans signification. Éventuellement, ils peuvent connaître les lettres et se servir de cette connaissance pour épeler les mots sans signification, mais ils ont de grosses difficultés dans la réalisation de la fusion nécessaire pour calculer la configuration sonore de l'item.

#### B) les dyslexiques phonologiques

Bien qu'étant capables d'une certaine analyse phonologique à l'oral, ces enfants ont des difficultés à effectuer les transformations graphies-phonies.

Ces sujets semblent privilégier la voie directe dans l'accès au lexique, ce qui entraîne des confusions visuelles (par exemple "femme" est lu "fume" ou "nerf" est lu "neuf").

#### C) les dyslexiques morphémiques

Non seulement ces enfants ne sont pas très habiles dans la conversion graphies-pho-

\*Lieberman et Shankweiler 1989

\*Gombert, 1990

\*Gathercole et Baddeley, 1990

\*in Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles et Zagar, 1992

\*\*1986

nies mais, de plus, ils ne peuvent utiliser la voie directe qui, sans utiliser les connaissances phonologiques, va du mot perçu au mot en mémoire. Ces sujets ne lisent donc que les mots réguliers et encore avec difficulté. Le fait qu'un mot soit fréquent ne leur facilite pas sa lecture.

#### *D) les dyslexies par arrêt du développement*

Certains enfants ne présentent pas un déficit spécifique mais un retard global d'acquisition. Si l'évolution s'arrête à un moment donné, on obtient ce que Frith\* a appelé un *arrêt du développement*.

Cette distinction entre différents sous-types de dyslexies développementales ne fait toutefois pas l'unanimité. Ainsi, pour Siegel\*, ce qui distingue les dyslexiques entre eux, et les dyslexiques des normo-lecteurs, ce sont plus des positions sur un continuum d'habiletés que des différences qualitatives.

Quoi qu'il en soit, il est remarquable que, dans les cas observés par Casalis et Lecocq, jamais il n'y a d'atteinte isolée du système sémantique. **Le dénominateur commun des dyslexies développementales semble donc bien être la difficulté à utiliser les connaissances phonologiques dans la reconnaissance des mots écrits.**

Les dyslexiques sont d'ailleurs parfois définis comme étant des individus qui peuvent acquérir certaines habiletés de lecture tout en étant incapables de lire des items sans signification, contrairement aux hyperlexiques qui sont capables de développer un système de lecture tout à fait fonctionnel bien qu'apparemment dépourvu d'accès à la sémantique.

## L'HYPERLEXIE

Le point commun des dyslexiques est leurs difficultés de décodage. Il est également des enfants qui décodent très bien mais ont de très sévères difficultés de compréhension. Ces cas sont généralement regroupés au sein d'un syndrome d'hyperlexie qui se rencontre généralement chez des enfants présentant des troubles du développement du langage oral, des déficiences intellectuelles et/ou des comportements autistiques. La caractéristique principale des enfants hyperlexiques est leur défaut de compréhension. Ceci doit toutefois être nuancé. La plupart des hyperlexiques ont des handicaps qui en eux-mêmes limitent les possibilités de compréhension et, bien souvent, leur compréhension en lecture n'est pas plus basse que celle dont, en général, ils s'avèrent capables. Plus que leur mauvaise compréhension, ce sont les bonnes habiletés de décodage de ces sujets qui sont remarquables et qui amènent à les identifier comme hyperlexiques.

L'existence de tels cas montre cependant que les capacités de bonne lecture à voix haute peuvent parfois se développer sans le support de la compréhension. Ces cas n'en restent pas moins rares et concernent des enfants pour lesquels les problèmes prioritaires à régler ne sont généralement pas leur compréhension en lecture.

## LES AUTRES TROUBLES DE LA LECTURE

Dans les pays économiquement favorisés, environ 20% à 25% des enfants présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture. Un cinquième d'entre eux (entre 4 et 6% selon les études) peuvent être considérés comme des dyslexiques (tels qu'ils sont définis ci-dessus) et une proportion infime comme des hyperlexiques.

Parmi les autres, se trouvent des enfants présentant des fonctionnements intellectuels perturbés bien au-delà du traitement des messages écrits et qui, pour cette raison, ne sont pas considérés comme dyslexiques. Il est possible que ces perturbations affectent l'apprentissage de la lecture. Ainsi, il a plusieurs fois été montré que des troubles de l'attention se traduisent souvent par des difficultés d'apprentissage, entre autres de la lecture. En revanche **le niveau d'intelligence générale, tel qu'il est mesuré par un Quotient Intellectuel (QI), ne semble pas déterminant pour l'apprentissage de la lecture.** Au contraire, c'est l'échec dans cet apprentissage qui paraît entraîner une diminution progressive du QI et des habiletés cognitives générales\*. Ceci étant dit, s'il semble de mieux en mieux établi qu'il n'y a pas de lien entre QI et capacité de décodage, il est difficile d'imaginer que le niveau d'intelligence général ne soit pas impliqué dans les capacités de compréhension.

\*1985

\*1993

\*Stanovich, 1986

Quoi qu'il en soit, qu'en est-il des autres ? Qu'en est-il de la majorité des mauvais lecteurs ? Ceux qui font la différence de taux d'échec d'apprentissage de la lecture, entre une école située dans un quartier favorisé et une autre recrutant dans un milieu socialement et culturellement défavorisé.

Pour ces enfants, ce sont des facteurs environnementaux qui, très vraisemblablement, sont à l'origine de l'échec. Ces facteurs doivent être analysés sous l'angle de leurs conséquences cognitives.

En quoi la base de connaissance sur laquelle doit se construire l'apprentissage est-elle, chez certains, insuffisante pour que ce dernier soit efficace ?

En quoi, les conditions de l'apprentissage lui-même ne permettent-elles pas que les automatisations nécessaires soient opérées ?

La réponse à ces questions est le préalable à l'élaboration de préventions et de remédiations efficaces.

Globalement, deux cas de figure peuvent se présenter. Dans le premier, les enfants disposent des outils cognitifs et linguistiques nécessaires à l'apprentissage mais, par défaut d'automatisation, ces outils ne peuvent être utilisés de façon concomitante comme le requiert la lecture. Dans le second cas de figure, les contacts précoces avec l'environnement n'ont pas permis l'installation des outils cognitifs et/ou linguistiques nécessaires à l'apprentissage.

Une hypothèse vraisemblable est que, **plus l'enfant a été élevé dans un milieu culturellement pauvre, moins il a eu l'occasion d'acquérir et d'exercer les connaissances nécessaires à l'apprentissage de la lecture**, et plus il risque d'être dans des situations où la charge de travail cognitif requise est trop importante pour ses capacités de traitement. Cette charge peut être telle que l'apprenant n'a pas le loisir de porter son attention sur les aspects qu'il doit contrôler, notamment la structure phonologique du langage.

De même, la possibilité de consacrer son attention à la compréhension suppose que soient préalablement automatisées les activités de bas niveau à l'œuvre dans le décodage et que soient mobilisées, puis également automatisées, les connaissances (méta)linguistiques (notamment -méta-lexicales, -syntaxiques et -textuelles) qui permettent un contrôle efficace de la compréhension.

Toutes ces connaissances ont des prérequis de rencontre avec l'écrit, de manipulation du langage et d'exercice des premières compétences acquises, qui sont mal partagés d'un milieu socioculturel à un autre (et peut-être d'une classe -scolaire- à une autre).

Ces facteurs sont vraisemblablement les responsables initiaux d'un certain nombre de difficultés d'apprentissage, même si le responsable principal peut ensuite devenir un manque de motivation ou un refus d'apprendre qui s'ancre sur l'échec initial.

Un grave déficit dans l'environnement langagier précoce de l'enfant peut ainsi avoir des conséquences considérables. En effet, les connaissances métalinguistiques nécessaires à l'apprentissage de la lecture s'acquièrent par prise de conscience des organisations linguistiques dont l'enfant dispose préalablement en mémoire (ce que j'ai appelé ailleurs les connaissances «épilinguistiques\*»).

\*Gombert, 1990

Pour que ces organisations linguistiques existent effectivement il faut :

- 1) que l'enfant ait rencontré suffisamment de modèles ;
- 2) que ces modèles aient été assez fréquents pour que la mémorisation se fasse et se renforce ;
- 3) qu'ils correspondent aux connaissances linguistiques qui seront effectivement mobilisées dans le langage écrit ;
- 4) enfin qu'ils aient eu une stabilité suffisante pour que les renforcements soient homogènes (donc que les mêmes formes linguistiques soient constamment utilisées devant l'enfant pour remplir les mêmes fonctions).

L'influence du milieu sur l'enfant est donc dans un premier temps considérable et peut expliquer un défaut de connaissances lui-même explicatif de l'échec d'apprentissage.

Ce ne sont là que des hypothèses qui commencent à être soumises à expérimentation. Elles doivent amener à une compréhension plus écologique des difficultés d'apprentissage que celle apportée par les études portant sur le cas particulier des dyslexiques.

Les problèmes de compréhension en lecture qui persistent après plusieurs années d'apprentissage sont actuellement très aigus. Ces problèmes sont caractéristiques des individus qui constituent l'essentiel de ceux qui à l'abord de l'adolescence sont baptisés illettrés. Cette difficulté à gérer les significations à partir d'un texte écrit est sans doute souvent la conséquence d'un manque d'automatisation des activités de bas niveau (à l'œuvre dans l'identification des mots) qui empêche que l'attention puisse être consacrée à la compréhension. En effet, **contrairement à ce qui est très souvent affirmé, pour la plupart les "illettrés" ne sont pas des individus qui ont "oublié" leurs apprentissages scolaires, mais des individus qui avaient échoué à l'école dans ces apprentissages.**

Le lien entre déficit métaphonologique et dyslexie est désormais bien établi. Celui existant entre d'autres déficits métalinguistiques (concernant notamment le lexique et la syntaxe) et d'autres difficultés en lecture, est beaucoup moins souligné quoique plus fréquent. En fait tout se passe comme si l'existence même de troubles non dyslexiques de la lecture n'était que très rarement envisagée. Chaque praticien a pourtant rencontré ces mauvais lecteurs dont le problème n'est pas le traitement du matériel alphabétique, mais la compréhension des mots, phrases et textes lus.

Les Anglo-saxons ont parfois appelé ces mauvais lecteurs, les « *garden variety* » soulignant par cette appellation le caractère flou des frontières de cette population. Il est sans doute temps de tenter de décrire cette population, afin que sa prise en charge puisse être mieux adaptée à sa particularité. Pour l'heure, cette population souffre d'un manque d'identité, ce qui lui fait principalement défaut est un nom. Chacun sait qu'un objet sans nom n'a pas d'existence, le label crée le concept. Sur le modèle de la « *dyslexie* » caractérisée par un trouble de l'acte lexique, inventons donc le terme « *dis-synopsie* » pour désigner la difficulté de compréhension, et intéressons-nous aux *dissynoptiques* puisque parmi les mauvais lecteurs ils sont plus nombreux que les *dyslexiques*<sup>1</sup>.

Comme nous l'avons vu plus haut, les données sont de plus en plus nombreuses qui suggèrent que les dyslexies sont d'origine organique, il est sans doute utile de mettre en regard de ce syndrome celui de dissynopsie dont l'origine serait le plus souvent environnementale. A l'école, le taux d'enfants dyslexiques ne varie pas en fonction du milieu social, en revanche les dissynoptiques sont beaucoup plus nombreux dans une ZEP que dans un quartier favorisé. Cette réalité ne peut être niée et doit conduire à arrêter l'assimilation déformante de toute difficulté de lecture à la dyslexie.

En reprenant l'idée d'Alegria\* de situer les difficultés de lecture sur un plan déterminé par deux axes indépendants (voir figure 1 p. 27), je propose de situer les dissynoptiques sur le pôle négatif de l'axe des capacités linguistiques et cognitives non spécifiques, de la même manière que les dyslexiques sont situés sur le pôle négatif des capacités spécifiques à la reconnaissance des mots. Alors que le dyslexique se caractérise par sa difficulté à décoder, le dissynoptique a primitivement un déficit de compréhension. Ce déficit a pour conséquence de faire reposer la reconnaissance des mots sur le seul décodage sans assistance de la compréhension. Pour cette raison, la composante décodage paraît également moins habile chez ces sujets que chez les normolecteurs. Cette difficulté seconde qui existe chez les dissynoptiques devient de plus en plus apparente au cours du temps, dans la mesure où, les problèmes de compréhension diminuant l'intérêt de l'activité, celle-ci sera moins souvent exercée et donc sera moins automatisée.

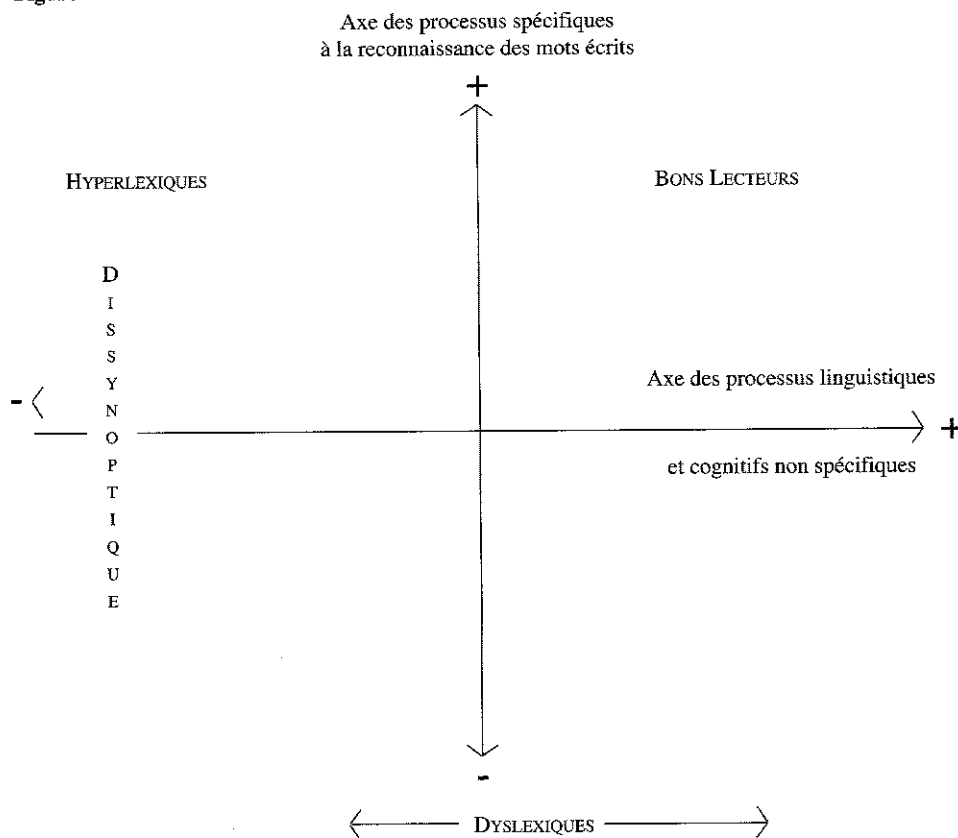
<sup>1</sup>C'est après avoir pris conseil auprès de Bruno De Cara, jeune chercheur de valeur et helléniste distingué, que j'ai arrêté mon choix sur ce terme de "dissynopsie".

\*1995

En d'autres termes, le dyslexique a des problèmes de compréhension parce qu'il a des problèmes de lecture, alors que le dissynoptique a des problèmes de lecture parce qu'il a des problèmes de compréhension.

Figure 1

## BONS ET MAUVAIS LECTEURS



## BIBLIOGRAPHIE

- ALEGRIA J. (1995). Evaluation, remédiation et théorie : le cas de la lecture. *Glossa*, N° 46-47, 52-62.
- CRITCHLEY M. (1970). *The dyslexic child*. London : Heineman.
- FAYOL M., GOMBERT, J.E., LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L., ZAGAR D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FIJALKOW J. (1984). *Mauvais Lecteurs, Pourquoi ?* Paris : Privat.
- FRITH U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. MARSHALL J., M. COLTHEART (Eds), *Surface dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- GATHERCOLE S.E., BADDELEY A.D. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition : a study of young children learning new names. *British Journal of Psychology*, 81, 439-454.
- GOMBERT J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LIBERMAN I.Y., SHANKWEILER D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture : une introduction. In RIEBEN L., PERFETTI C.A. (Eds), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- SEYMOUR P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London, New York : Routledge & Kegan Paul.
- SIEGEL L.S. (1993). The development of reading. In H.W. Reese (EDS.), *Advances in child Development and Behavior*, vol. 24. New York : Academic Press.
- STANOVICH K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 260-406.
- VALDOIS S. (1996). Les dyslexies développementales. In S. CARBONNEL, P. GILLET, M. P. MARTORY, & S. VALDOIS (Eds), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et chez l'adulte*. Marseille : Solal.
- VELLUTINO F.R. (1979). *Dyslexia : Theory and research*. Cambridge : MIT Press.