



Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ?

Christine Maeder

DANS **DÉVELOPPEMENTS 2012/4 n° 13** , PAGES 29 À 37
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 2103-2874

ISBN 9782353272259

DOI 10.3917/devel.013.0029

Date de mise en ligne : 13/05/2013

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://stm.cairn.info/revue-developpements-2012-4-page-29?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ?

Résumé

Poser un diagnostic dans le cadre des troubles du langage écrit n'est pas une tâche aisée. En effet, les manifestations sont parfois les mêmes d'un trouble à l'autre tout en ayant des causes différentes. Les troubles peuvent se situer au niveau de l'identification des mots ou de la compréhension. Les classifications telles que celle d'Aaron aident le clinicien à s'y retrouver parmi une variété de troubles. Dans sa démarche clinique, l'orthophoniste a besoin de connaître les compétences sollicitées dans la lecture afin de mener une évaluation fiable et une rééducation efficace des troubles diagnostiqués. Il devra également être prudent dans l'utilisation des épreuves car les réussites aux items peuvent être atteintes grâce à des stratégies différentes qu'il est important d'identifier. Le score à une épreuve ou un test ne suffit pas, une analyse qualitative est nécessaire pour poser un diagnostic orthophonique et mener à bien une rééducation adaptée aux troubles observés.

Mots clés

- lecture
- identification des mots écrits
- compréhension
- dyslexie
- évaluation

Christine MAEDER

Orthophoniste, psychologue, docteur en sciences du langage

Exercice libéral : 53, rue Gabriel Mouilleron

54000 Nancy

orthophoniste.maeder@orange.fr

Summary

To set up a diagnostic in the field of literacy is not an easy job. Indeed, manifestations are sometimes the same from one disorder to another but causes can be different. Disorders can be on a word identification level or on a comprehension one. Classifications, like Aaron's, help the clinician to find his way among a variety of disorders. In his clinical approach, the speech therapist needs to know competences called up in literacy in order to lead a reliable evaluation and an efficient re-education of diagnosed disorders. He must also be careful with tests use because success to items can be obtained through different strategies which are important to be identified. The test's score is not enough, a qualitative analysis is necessary in order to make a speech therapy diagnosis and to lead a treatment adapted to observed disorders.

Keywords

- literacy
- word identification
- comprehension
- dyslexia
- evaluation

I. Introduction

Les troubles du langage écrit sont variés et il est parfois difficile de bien les différencier. Poser un diagnostic orthophonique n'est donc pas une tâche aisée, mais il est indispensable de poser un diagnostic fiable : pour pouvoir donner un avis dans le cadre scolaire (orientations scolaires, aménagements durant les examens et en classe, demandes d'auxiliaires de vie scolaire...) et pour cibler les activités à mettre en place dans le cadre de la rééducation orthophonique (travail d'une ou deux voies au niveau de l'identification des mots écrits, travail de la compréhension et des capacités sous-jacentes).

Mise à part cette différenciation en termes de diagnostic, il est indispensable de mettre en évidence les causes de ces troubles. Ils orienteront également la rééducation orthophonique qui sera mise en place après le bilan.

Cet article situera le problème des troubles du langage écrit en donnant quelques définitions et en proposant une classification des troubles (il en existe plusieurs), puis il abordera la démarche clinique de l'orthophoniste : l'évaluation, les précautions à prendre dans l'utilisation des tests, le diagnostic et les hypothèses concernant les causes des troubles.

II. Définitions

On englobe traditionnellement sous le terme de « lecture » deux processus qu'il faut bien différencier.

II.1. L'identification des mots écrits : processus de bas niveau

C'est un processus qui commence à se mettre en place au CP avec l'apprentissage des lettres, des graphèmes, de l'assemblage des lettres en syllabes. Deux voies peuvent être utilisées pour décoder un mot : la voie d'assemblage ou voie indirecte et la voie d'adressage ou voie directe. Un lecteur habile devra être capable de décoder en utilisant l'une ou l'autre voie. Le décodage va encore se parfaire après le CP jusqu'à devenir un processus automatisé et de plus en plus rapide.

II.2. La compréhension : processus de haut niveau

Gaonac'h (1998) donne la définition suivante : « Comprendre, c'est décoder les mots et c'est

aussi mettre en parallèle un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites et aussi construire une représentation cohérente, en convoquant les connaissances préalables du lecteur. »

II.3. Les troubles de la lecture

On peut rencontrer deux grands types de troubles : les troubles de l'identification des mots écrits et les troubles de la compréhension. Ces deux catégories de troubles peuvent interagir, ce qui rend la tâche du clinicien difficile.

II.3.1. Les troubles de l'identification des mots écrits

C'est dans cette catégorie de troubles que se situe la dyslexie. L'Observatoire national de la lecture, en 1998, donne la définition suivante : « Est considéré comme dyslexique un mauvais lecteur chez qui le déficit résulte, en partie en tout cas, d'une anomalie de la capacité à identifier les mots écrits. L'origine de cette anomalie se trouve dans les structures cérébrales et cognitives qui soutiennent cette capacité. »

Ce diagnostic est d'autant plus difficile à réaliser qu'il existe une multiplicité de cas de figures de mauvais lecteurs. D'après Sprenger-Charolles et Colé (2003), « un enfant qui présente des difficultés en lecture n'est pas forcément dyslexique. Ses difficultés peuvent avoir des origines diverses : une mauvaise maîtrise de la langue, un environnement social peu stimulant, ou une scolarisation non assidue. Il n'y a que 5 % d'enfants dyslexiques. « L'apprentissage de la lecture pose également problème en cas de troubles psychologiques graves, de déficit intellectuel ou encore de déficiences sévères de la vision ou de l'audition. » D'après Ziegler *et al.* (2008), « les investigations de la dyslexie devraient passer par le niveau individuel plutôt que par un trouble unitaire ». Il y a en effet une grande hétérogénéité d'un sujet à l'autre. D'après Cole et Zesiger (2009), la dyslexie est un syndrome dont les symptômes varient en intensité d'une personne à l'autre. Elle perdure à l'adolescence, voire à l'âge adulte.

On peut différencier les troubles spécifiques (dyslexie) des troubles non spécifiques en prenant en compte différents critères suivant les auteurs :

II.3.2. Les troubles de la compréhension écrite

Les définitions des troubles de la compréhension écrite sont beaucoup plus vagues que celles des troubles de l'identification des mots écrits et on

trouve plutôt des études mettant en évidence les causes de ces troubles. En tout cas, certains patients présentent des troubles de la compréhension écrite sans difficulté à identifier les mots écrits. Ces troubles de la compréhension écrite découlent souvent de troubles de la compréhension orale, ils peuvent faire partie d'un trouble linguistique plus global qui touche également le versant expression. Ils peuvent aussi faire partie d'un trouble cognitif avec des troubles de la mémoire et/ou du raisonnement logique.

III. Classifications, différenciation des types de troubles

De nombreux auteurs se sont essayés à proposer des classifications des troubles du langage écrit. Étant donné les imbrications entre les différents troubles du langage écrit, les points communs qui peuvent exister entre eux, au moins à certaines périodes de la vie, et les liens de cause à effet entre les différents troubles, il est très difficile d'établir une classification qui puisse couvrir l'ensemble des cas de figure que l'on peut rencontrer.

III.1. Faibles lecteurs vs dyslexiques

On peut observer les mêmes manifestations de surface chez les faibles lecteurs et chez les dyslexiques, ce qui complique la distinction entre les deux :

- des différences entre la lecture des mots réguliers et celle des mots irréguliers ;
- des différences entre la lecture des pseudo-mots et celle des mots ;
- des erreurs de décodage similaires : inversions de l'ordre des lettres, confusions auditives et/ou visuelles, omissions et/ou adjonctions de lettres...

Mais les causes de ces manifestations peuvent être différentes.

Les erreurs présentées par les dyslexiques se présentent de manière transitoire chez tous les enfants confrontés à l'apprentissage de la lecture. Pour Piérart(1995), on a tendance à ne considérer comme signe d'une pathologie que la persistance de ce type d'erreurs après 7 ans.

Pour Dumont (1998), « la dyslexie est un trouble qui touche 4 à 6 % des enfants scolarisés. Il ne faut pas confondre les apprentis lecteurs, les mauvais lecteurs et les dyslexiques. »

III.2. Les différents types de dyslexie

Il existe différents types de dyslexie qui ont été établis en se basant sur le modèle à deux voies (Morton, 1980). Les deux grands types décrits dans la littérature sont :

- la dyslexie phonologique qui se caractérise par une atteinte de la voie phonologique ou voie d'assemblage ou voie indirecte. Cette atteinte va entraîner des difficultés à lire les pseudo-mots puisqu'ils ne peuvent être lus qu'en utilisant la voie d'assemblage ;
- la dyslexie de surface qui se caractérise par une atteinte de la voie lexicale ou voie d'adressage ou voie directe. Cette atteinte va entraîner des difficultés à lire les mots irréguliers qui ne peuvent être lus qu'en utilisant la voie d'adressage.

Mais on peut aussi trouver un troisième type de dyslexie : la dyslexie mixte qui se caractérise par une atteinte des deux voies.

III.3. Une classification des difficultés de lecture

En ce qui concerne les difficultés de lecture, Aaron (1991) propose de les classer en trois groupes :

- Le premier groupe est constitué d'enfants présentant des difficultés spécifiques en

Auteurs (par ordre chronologique)	Troubles spécifiques	Troubles non spécifiques
Aaronet al. (1982, 1987)	mauvaise compréhension écrite	mauvaise compréhension écrite et orale
Snowlinget al. (1986)	troubles de la mémoire verbale à court terme	pas de troubles de la mémoire verbale à court terme
Vellutinoet al. (1996)	résistance à des entraînements aux compétences phonologiques	disparition grâce à des entraînements aux compétences phonologiques
Alégria (1997)	déficience au niveau de la conscience segmentale de la parole, représentations de la langue pas suffisamment spécifiées	déficit cognitif et/ou linguistique
Sprenger-Charolles (2009)	résistance à des traitements spécifiques, stabilité du déficit en lecture dans le temps, capacités phonologiques déficientes	disparition grâce à des traitements spécifiques, déficit en lecture régresse avec le temps, capacités phonologiques évoluent
Zesiger (2009)	difficultés d'accès au lexique phonologique, déficit d'automatisation	difficultés visuo-attentionnelles

lecture. Ils présentent de faibles performances en décodage qui entraînent des difficultés en compréhension écrite. Mais leur niveau de compréhension orale est normal voire supérieur à la moyenne : il s'agit des enfants dyslexiques. Ils présentent aussi des difficultés au niveau des stratégies de contrôle de la compréhension (à cause de la non-automatisation des processus de bas niveau).

- Le deuxième groupe est constitué d'enfants présentant des difficultés non spécifiques en lecture. Leurs difficultés de compréhension écrite sont associées à des difficultés de compréhension orale. Par contre, ils présentent de (très) bonnes capacités de décodage. Leurs difficultés de compréhension écrite sont incluses dans des problèmes linguistiques plus généraux.
- Le troisième groupe est constitué d'enfants présentant des difficultés cognitives généralisées. Ils cumulent de faibles performances en compréhension écrite, en compréhension orale et en décodage. Ils présentent des difficultés linguistiques et cognitives générales. Pour Stohart et Hulmes (1996), ce groupe représente environ 10 à 12 % des enfants en difficulté de lecture. Ils présentent des difficultés de compréhension orale et écrite, des déficits subtils du langage oral, un déficit en mémoire verbale. Leurs difficultés de raisonnement déductif interviennent dans le calcul d'inférences, le monitoring de la compréhension, les processus d'inhibition qui sont défaillants (p. ex. : difficultés à inhiber les informations non pertinentes dans un texte).

Si l'on croise les aptitudes de décodage et celles de compréhension, on peut obtenir le tableau suivant qui résume les différents types de déficits que l'on peut rencontrer en lecture (adapté de Aaron, 1989) :

		DÉCODAGE	
		pauvre	normal
COMPRÉHENSION	pauvre	retards non spécifiques de lecture	hyperlexiques
	normale	dyslexiques	normo-lecteurs

III.4. Lecteur habile vs mauvais lecteur (présentant des troubles spécifiques ou un retard d'apprentissage)

III.4.1. Sur le plan des capacités de décodage

L'assemblage phonologique du lecteur habile est automatique et involontaire alors que celui du

mauvais lecteur exige une attention soutenue, intentionnelle de la part du lecteur.

Le mauvais lecteur ne comprend pas ce qu'il lit parce que ses processus d'identification de mots écrits sont inefficaces ou, plus précisément, non automatisés et qu'ils mobilisent une partie de ses capacités cognitives. Ces dernières ne peuvent donc être entièrement consacrées aux processus de haut niveau que sont les processus de compréhension.

III.4.2. Sur le plan des représentations

Pour les faibles lecteurs, la lecture est une activité de décodage. Le fait qu'ils considèrent la lecture comme une activité assez technique est peu motivant pour les encourager à lire.

Pour les bons lecteurs, la représentation est d'abord la même, puis évolue vers une activité de construction du sens, le but de la lecture est donc très différent et beaucoup plus moteur pour l'acte de lire.

IV. Compétences mobilisées dans la lecture

Avant d'accéder au sens, le lecteur doit avoir :

- des processus de bas niveau (décodage et accès au lexique interne) suffisamment automatisés. S'ils ne le sont pas, on peut imputer les troubles au niveau des processus de haut niveau (compréhension) aux déficiences des processus de bas niveau ;
- une attention soutenue et qui peut être maintenue tout au long de l'activité de lecture. Dans le cas contraire, les « décrochages » seront fréquents et l'accès au sens sera perturbé.

IV.1. Les compétences sollicitées dans la compréhension (orale ou écrite)

Elles sont nombreuses :

- des compétences linguistiques
 - sémantiques
 - morphosyntaxiques
- des compétences mémorielles
 - mémoire de travail
 - mémoire à long terme
- des compétences de raisonnement logique
- des compétences de représentation mentale

IV.2. Les capacités mobilisées aux différents niveaux du langage

La compréhension intervenant à différents niveaux du langage (mots, phrases, textes,

discours), on peut observer des particularités à chaque niveau en termes de capacités mobilisées et/ou de connaissances :

- *Au niveau des mots isolés*, l'individu va mobiliser ses compétences linguistiques au niveau sémantique, pour avoir accès au sens des mots. Elles vont dépendre de ses capacités de stockage en mémoire, à la fois sur un plan quantitatif (stock lexical important ou faible) et qualitatif (rangement de l'armoire lexicale, organisation en réseaux).

Si l'on prend l'exemple du mot « chien », il va devoir rechercher dans son lexique interne les associations qu'il a déjà intégrées entre signifiant, signifié et référent, activer des processus de catégorisation (p. ex. : le chien fait partie des animaux, des mammifères, des êtres vivants...), et des mises en réseaux sémantiques (le chien aboie, il mange des os, il couche dans une niche, on le promène en laisse...).

- *Au niveau des phrases*, l'individu va aussi mobiliser :
 - ses compétences sémantiques mais en les mettant en contexte (par exemple pour déduire le sens d'un mot inconnu grâce aux autres éléments de la phrase) ;
 - ses compétences morpho-syntaxiques pour pouvoir traiter des éléments tels que marques de genre et de nombre, anaphores, connecteurs logiques, marqueurs temporels... mais aussi pour pouvoir segmenter la phrase en constituants et mettre en relation ces constituants ;
 - ses compétences de raisonnement pour réaliser des inférences (déduire des éléments implicites), comprendre le sens de certains éléments (p. ex. : quantificateurs) ;
 - ses compétences en mémoire de travail de manière à pouvoir maintenir en mémoire le début de la phrase jusqu'à la fin.

Si l'on prend l'exemple suivant : « Parmi les garçons, quelques-uns sont blonds. » Le lecteur va devoir mobiliser ses compétences sémantiques (connaître exactement le champ sémantique recouvert par chaque mot), ses compétences morpho-syntaxiques pour mettre en relation les constituants de la phrase (notamment, comprendre que « quelques-uns » renvoie aux garçons), ses compétences de raisonnement (accès à l'inclusion pour comprendre que le groupe des garçons blonds est inclus dans celui des garçons) et réaliser une inférence logique (il y a aussi des garçons qui ne sont pas blonds).

- *Au niveau des textes*, toutes les compétences précédentes vont être nécessaires mais d'autres vont s'y ajouter :

- des compétences mémorielles, tant en mémoire de travail (pour pouvoir comprendre chaque phrase, relier deux phrases contiguës) qu'en mémoire à long terme (pour aller rechercher des informations, des scripts déjà stockés et les relier aux informations données dans le texte, pour relier des informations distantes l'une de l'autre) ;
- des compétences de raisonnement qui vont permettre de réaliser des inférences, de regrouper des informations (activité de catégorisation), de trier les informations importantes des informations non pertinentes ou redondantes ;
- des compétences de représentation mentale qui vont permettre de se faire des images mentales des personnages, de leurs déplacements, de leurs actions, etc.
- *Au niveau du discours*, vont s'ajouter :
 - des compétences pragmatiques pour être capable d'adapter son discours à son interlocuteur, à la situation, au moment ;
 - des compétences socio-émotionnelles afin de comprendre les réactions des interlocuteurs et d'y réagir, de s'adapter aux éléments sociaux (statut social des interlocuteurs).

V. La démarche clinique de l'orthophoniste

V.1. L'évaluation de la lecture

Étant donné la complexité des troubles de la lecture et les nombreuses compétences qui sont sollicitées, le bilan orthophonique doit inclure un certain nombre d'épreuves touchant à des domaines très divers, d'une part pour établir un diagnostic fiable, d'autre part pour découvrir les causes des troubles constatés, et enfin pour pouvoir établir un projet de rééducation efficace.

V.1.1. Pour différencier les troubles spécifiques des troubles non spécifiques de la lecture

Les épreuves de lecture ne sont pas suffisantes, il faut absolument proposer des épreuves périphériques, reliées à la lecture, qui permettront de faire la part des choses entre troubles spécifiques ou non. Pour la liste des épreuves qui suit, nous nous appuyons sur divers travaux de recherche dans le domaine de la dyslexie (cf. tableau p. 30).

V.1.1.1. Épreuves d'identification des mots écrits

Les épreuves de lecture de mots et de non-mots ou de pseudo-mots, de mots réguliers et irréguliers

permettront d'identifier d'éventuelles déficiences au niveau d'une des deux voies : assemblage ou adressage. La précision (nombre d'erreurs) et la vitesse sont à prendre en compte. Parfois, surtout à l'adolescence, seul le critère de vitesse permet de différencier les individus pathologiques des normo-lecteurs.

V.1.1.2. Épreuves d'analyse phonologique

Sprenger-Charolles (2009) mentionne des scores inférieurs dans les tests impliquant des capacités phonologiques chez les individus présentant des troubles spécifiques du langage écrit. Par contre, ces capacités évoluent avec le temps chez les individus présentant des troubles non spécifiques, leurs scores devraient donc être meilleurs et évoluer avec l'âge.

V.1.1.3. Épreuves de mémoire verbale

Snowling (1986) mentionne des troubles de la mémoire verbale à court terme chez les individus présentant des troubles spécifiques mais pas chez ceux présentant des troubles non spécifiques.

V.1.1.4. Épreuves de dénomination rapide

On constate des échecs dans ce type de tâche dans les deux types de troubles (spécifiques ou non) mais avec des causes différentes : liées à des difficultés visuo-attentionnelles chez les individus présentant des troubles non spécifiques, à des difficultés d'accès au lexique phonologique et à un déficit d'automatisation chez les sujets présentant des troubles spécifiques du langage écrit. Dans le cas de troubles visuo-attentionnels, l'échec ne se manifeste que lorsque l'épreuve est présentée de façon continue, alors que dans le second cas, elle se manifeste que l'épreuve soit présentée de façon continue ou discrète.

V.1.1.5. Épreuves de compréhension écrite et orale

Elles permettront de compléter le diagnostic en observant si les difficultés de compréhension se manifestent dans les deux versants ou non. Dans le cas de troubles dyslexiques, ils ne devraient se manifester que dans la version écrite alors que, dans le cas de troubles linguistiques et/ou cognitifs, ils devraient se manifester dans les deux versants.

V.1.2. Pour différencier les causes des troubles de la compréhension

Il faut proposer des épreuves aux différents niveaux du langage :

- Les mots : compétences lexicales
- Les phrases : compétences morpho-syntaxiques
- Le texte : compétences cognitives
- Le discours : compétences pragmatiques

Il faut aussi tester les deux versants :

- Oral
- Écrit

Un trouble de la compréhension peut se situer à un seul niveau du langage. Si l'on n'a testé qu'un seul niveau, on risque de passer à côté de certains troubles. Certains patients comprennent bien les phrases isolées parce que leurs compétences morpho-syntaxiques et lexicales sont correctes mais sont en difficulté dans les textes parce que leurs compétences cognitives sont déficitaires. Le cas de figure inverse (meilleures performances dans la compréhension de texte que dans la compréhension d'énoncés) existe aussi et peut être lié à des troubles linguistiques sur le plan morpho-syntaxique (cf. Maeder, 2011).

Pour déterminer si le trouble de la compréhension écrite est dû à des troubles de décodage ou à des troubles linguistiques, il faut également tester le versant oral : si seules les épreuves de compréhension écrites sont échouées, on peut supposer que le décodage est en cause, si les épreuves de compréhension orales et écrites sont échouées, on peut faire l'hypothèse de troubles linguistiques et/ou cognitifs.

Si l'on veut appréhender l'origine des difficultés de compréhension, il ne faut pas se contenter de proposer des épreuves de compréhension mais il faut aussi proposer des épreuves périphériques dans différents domaines :

- Mémoire : de travail, à court terme, à long terme
- Langage oral : lexique et morpho-syntaxe
- Raisonnement logique
- Attention

Certaines de ces épreuves relèvent d'un bilan orthophonique, d'autres relèvent de bilans par d'autres professionnels. Il ne faut pas hésiter à demander des examens complémentaires.

V.2. Quelques précautions à prendre dans l'utilisation des tests

- Avoir une bonne connaissance des objectifs des tests afin de choisir celui qui est le plus adapté au patient et à la demande l'ayant amené à consulter.
- Bien lire les instructions concernant le seuil de pathologie qui peut être différent d'un test à l'autre : -2 écarts-types, -1,5 écart-type (p. ex. : TCS), -1 écart type (p. ex. : TLOCC) avant de poser un diagnostic et de prendre une décision de prise en charge orthophonique ou non.
- Ne pas se contenter d'une analyse quantitative en termes de rapport à la norme mais

l'accompagner d'une analyse qualitative qui permettra de moduler les résultats obtenus et de les expliquer, d'orienter la rééducation.

Se poser les questions suivantes :

- Quel domaine je veux tester ?
 - L'identification des mots écrits (BELEC, EVALEC...)
 - La compréhension
 - Des mots
 - Des énoncés
 - Des textes
- Quelles capacités et stratégies je veux observer ?
 - La vitesse (Alouette, ELFE, LUM...)
 - Le nombre et le type d'erreurs
 - Les aspects métacognitifs (LMC-R)
 - Les stratégies linguistiques ou non linguistiques (E.CO.S.SE, TCS, LMC-R...)
- Dans quel type de tâche je veux observer le patient ?
 - non dirigée : conversation, jeu symbolique, jeu à règles

- semi-dirigée : questions ouvertes, phrases à compléter...
- dirigée : désignation d'images, appariement d'énoncés, mime par manipulation, mime...

Au niveau des épreuves de compréhension, il faut être vigilant sur le type d'épreuve utilisée qui peut induire certains comportements, certaines stratégies, et qui peut faciliter ou au contraire entraver la compréhension. Par exemple, dans une épreuve de désignation d'images à partir d'un énoncé écrit, la tâche peut parfois être réussie en utilisant des stratégies très simples. C'est le cas de l'item suivant (tiré du test LMC-R de Khomsi) : « Le bateau qui est dans le port a des voiles. » L'enfant peut, grâce à une stratégie lexico-pragmatique, identifier facilement qui a des voiles, éliminer grâce à une stratégie lexicale les images 1 (parce qu'il n'y a pas de voile) et 3 (parce qu'il n'y a pas de port), ce qui laisse une grande part au hasard (le choix se fait entre deux images : 2 et 4).

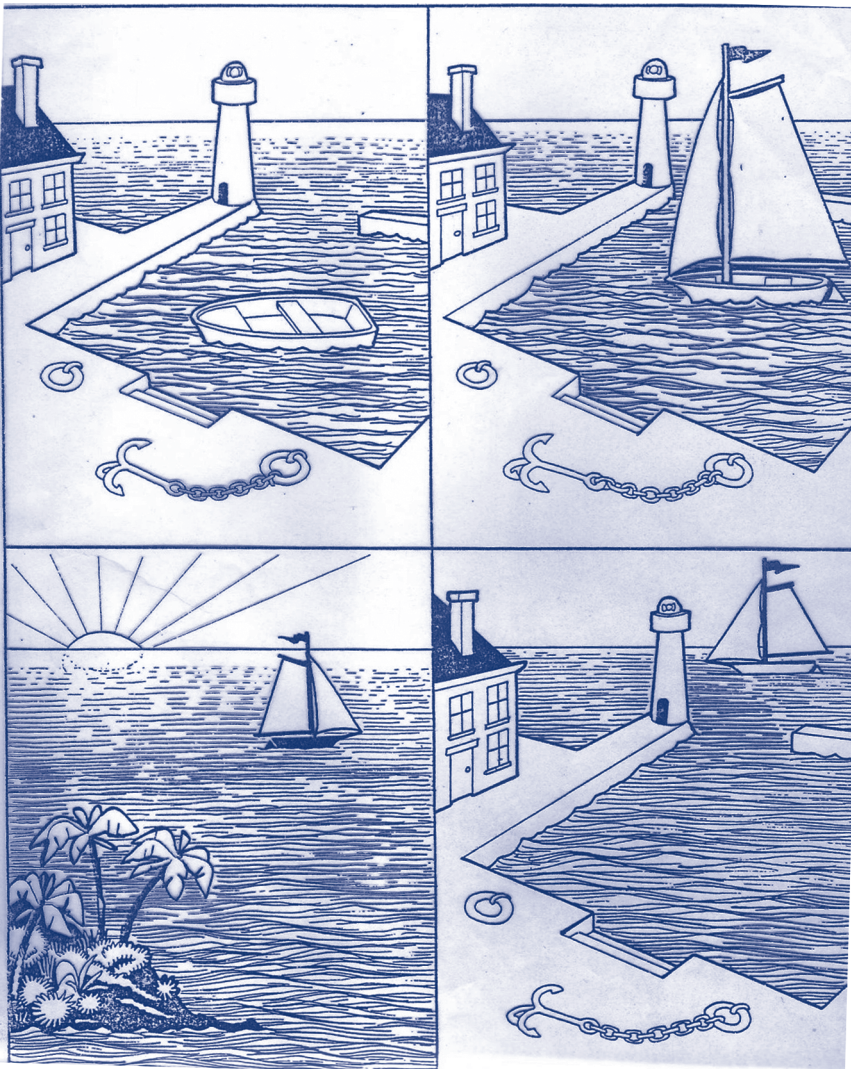


Planche LMC-R (Khomsi, A.)

Par contre, le traitement de la relative et l'utilisation d'une stratégie morpho-syntaxique seront nécessaires dans l'item suivant (tiré du test TCS de Maeder, voir planche ci-dessous) : « Le garçon qui pousse la fille au pull rouge porte un pantalon bleu. »

recherche évolue et les cliniciens doivent sans cesse réactualiser leurs connaissances pour réaliser des bilans fiables et des rééducations ciblées et efficaces. En effet, un diagnostic orthophonique précis et une recherche des causes sont primordiaux afin d'adapter les modalités de rééducation à chaque cas.

VI. Conclusion

Cet article a présenté quelques recherches actuelles sur les troubles du langage écrit mais la

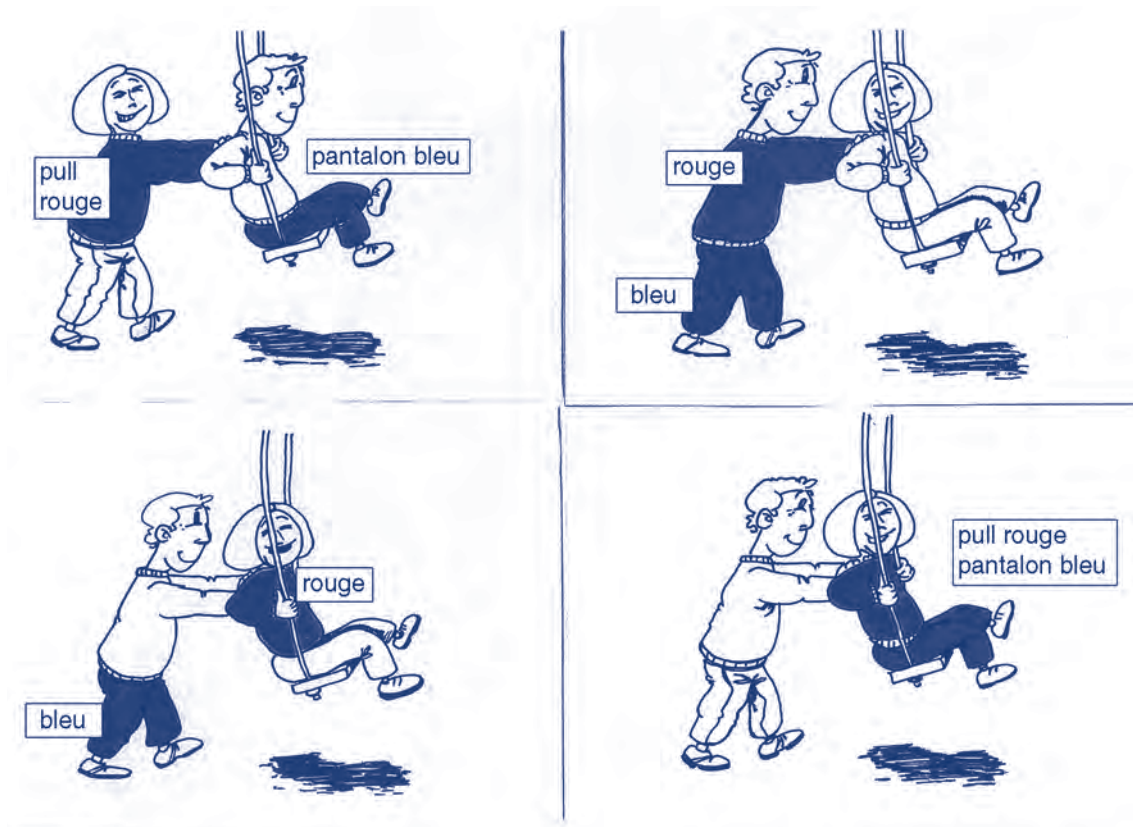


Planche TCS (Maeder, C.)

BIBLIOGRAPHIE

- Aaron, P.G. (1987). Developmental Dyslexia: is it different from other forms of reading disabilities. *Annals of dyslexia*, 37, 109–124.
- Aaron, P.G. (1991). Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests? *Journal of Learning Disabilities*, 24, 3, 178–186.
- Alegria, J.(1997). Métaphonologie, acquisition du langage écrit et problèmes connexes. *Rééducation orthophonique*, 192, 71–94.
- Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Ziegler, C.(2008). Lien entre dénomination rapide et lecture chez les enfants dyslexiques. *L'Année psychologique*, 108, 395–422.
- Golder, C., Gaonac'h, D.(1998). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Grégoire, J., Piérart, B.(1994). *Évaluer les troubles de la lecture*. Bruxelles : De Boeck. 272 p.
- Khomsi, A.(1999). *LMC-R : épreuve d'évaluation de la compétence en lecture*. Paris : ECPA.
- Legeay, M.-P., Morel, L., Voyé M.(2010). *ERLA : Exploration du Raisonnement Logique et du Langage associé*. Cogilud, Trucy/Yonne, www.cogilud.fr.
- Lenfant, M., Thibault, M.-P., Heloin, M.-C. (2006). L'évaluation de la compréhension chez les 3–15 ans : une approche axée sur l'interprétation. *Glossa*, 95, 6–22.
- Maeder, C.(2008). TCS : Test de compréhension syntaxique. *L'Orthophoniste*, 277, 9–10.
- Maeder, C.(2010). *Test de compréhension écrite de récit « La forme noire »*. Isbergues : Ortho Éditions.
- Maeder, C.(2011). Compréhension écrite d'énoncés et de récits : similitudes ou différences dans les processus, compétences et capacités mobilisées. In E. Lederlé (Ed.), *Les troubles du langage écrit : regards croisés*(pp. 161–176). Isbergues : Ortho Éditions.
- Malatesha, R.N., Aaron, P.G. (1982) *Reading Disorders : varieties and treatments*. Academic Press, 510 p.
- Morton, J.(1980). Two auditory parallels to deep dyslexia. In M. Coltheart, K. E. Patterson, J. C. Marshall, *Deep dyslexia* (pp. 189–196). London: Routledge& Keegan Paul.
- Snowling, M.J.(2000). *Dyslexia*. 2nd edition. Oxford : Blackwell.
- Sprenger-Charolles, L., Cole, P.(2003). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Paris : Dunod.
- Sprenger-Charolles, L., Bogliotti, C., Piquard-Kipffer, A., Leloup, G.(2009). Stabilité dans le temps des déficits en et hors lecture chez des adolescents dyslexiques (données longitudinales). *A.N.A.E.*, 103, 243–253.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G., Chen, R.S., Pratt, A., Denckla, M.B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily-remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficit as basic causes of specific reading abilities. *Journal of educational psychology*, 88, 4, 601–638.
- Zesiger, P.(2009). La dyslexie... avant l'apprentissage de la lecture. *A.N.A.E.*, 103, 227–234.
- Ziegler, J.C., Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F.X., Perry, C.(2008). Developmental dyslexia and the dual route model of reading: simulating individual differences and subtypes. *Cognition*, 107, 151–178.