

La Dyslexie en Algérie : une pathologie bien présente !

Salima AMRANI
Université de Batna

INTRODUCTION

La lecture et l'écriture sont deux apprentissages indépendants que toute civilisation généralise parce qu'ils lui sont profondément intégrés.

D'un côté, ils en définissent l'esprit, la pensée ; et de l'autre, parce qu'ils en constituent un instrument de communication indispensable.

Mais, dans un monde comme le nôtre, où toutes les conditions d'apprentissage de la lecture et de l'écriture - et plus encore - existent et sont d'une façon ou d'une autre à la disposition de tous, ceci devient un des problèmes -à la limite un scandale- qu'il demeure des gens qui ne réussissent pas à le faire ; non parce qu'ils sont analphabètes, mais parce qu'ils sont dyslexiques.

Le trouble « Dyslexie » apparaît dans *toutes les langues et tous les milieux socioculturels* et est l'une des principales causes de l'échec scolaire, puis professionnel voire social (pour certains cas).

Tant qu'il n'est pas reconnu- et c'est le cas en Algérie-, compris et rééduqué, l'enfant scolarisé est en souffrance, et les attitudes de l'environnement familial, scolaire, ou professionnel sont inadaptées par ignorance.

I. But de la recherche

Cette recherche a pour but d'étudier l'impact des caractéristiques de la langue arabe sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'élève dyslexique et d'analyser les difficultés que présente ce système, notamment :

- * les difficultés liées à la perception auditive
- * les difficultés liées à la perception visuelle et d'orientation.

II. La langue arabe - ses caractéristiques

L'Algérie, dans sa diversité, dispose d'une langue officielle qui sert à la communication écrite, et, dans certains cas, à la communication orale. Cette langue, l'arabe littéral, est notamment utilisée devant un auditoire anonyme (la télévision, par exemple).

Elle est enseignée dans nos écoles et pour nos enfants dès leur scolarisation [1].

Le but de son enseignement est de donner aux élèves la capacité de penser, de comprendre et de s'exprimer dans cette langue avec clarté, oralement et par écrit.

Étant donné l'importance de l'arabe pour toutes les autres disciplines et le rôle formateur de son étude, beaucoup d'avantages lui sont attribués.

La langue arabe est dotée d'un système alphabétique qui comporte vingt huit (28) consonnes, six (06) voyelles (03 longues et 03 courtes) et quelques réalisations vocaliques: les consonnes sont le squelette impersonnel (et imprononçable) de l'idée alors que les voyelles, sont la personnalisation et la vivification de ce squelette muet.

Cette langue sémitique s'écrit et se lit de droite à gauche et est syllabique, plutôt qu'alphabétique. Un son consonne est toujours présenté avec une voyelle ; par exemple, le

son consonne «ب» n'est jamais pris indépendamment des voyelles « بُ », « بَ », « بِ » ; c'est à dire, que nous trouvons: [ba], [bu], [bi] mais non [b] seul.

La distinction voyelle/consonne est moins nette en arabe qu'en français, ainsi « ا, و, ي » peuvent être voyelles ou consonnes.

Un certain nombre de graphèmes se différencient par le nombre et la place des points : « بان - ناز - ح\خ\ج » : lors de la lecture, balayage visuel est tout à fait différent de celui du français.

L'écriture arabe qui est déficiente à la base, ne comporte pas de majuscules, mais les lettres ont une forme différente selon qu'elles se trouvent en position initiale, médiane ou finale du mot: (غ - غ - غ - غ) – (ث - ث - ث) ; aussi tous les signes nécessaires ne sont pas reproduits. Le contexte permet au lecteur de suppléer (ce qui n'est pas toujours le cas pour les élèves du premier palier de l'école primaire car les voyelles brèves y sont présentes).

Lors de l'acte de lire, d'autres difficultés s'imposent pour le jeune apprenant qui doit faire appel, pour éviter les erreurs, à une mémoire d'un niveau plus complexe d'organisation mettant en jeu des composantes visuelles et d'attention sans pouvoir se fier à sa perception auditive (šedda; le tanwīn; « ال »; etc.)

III. Méthodologie

C'est une étude longitudinale qui propose une démarche objective d'approche de ce phénomène (la dyslexie) et de toutes ses manifestations en langue arabe.

Cette expérience de dépistage du trouble de la lecture et de l'écriture, qu'est la dyslexie, est conduite dans trois écoles primaires de la ville de BATNA, durant trois années scolaires.

Ces écoles sont considérées parmi les meilleurs établissements de la ville du point de vue de l'encadrement et des moyens didactiques avec un taux de réussite à l'examen de sixième égalant ou proche du 100%.

Cette étude porte sur 504 élèves inscrits en 1^{ère} 2^{ème} et 3^{ème} années primaires.

Le groupe expérimental (GE) est constitué d'élèves qui présentent des difficultés de lecture et même d'écriture

Le groupe contrôle (GC) regroupe des élèves « normolexiques », c'est à dire qui arrivent à lire et à écrire convenablement et atteignent ainsi les objectifs fixés par l'institution pour les activités de lecture et d'écriture :

Ces élèves appartiennent aux mêmes écoles citées ; ils ont le même âge en mois que ceux du groupe expérimental et sont parmi les dix premiers de leurs classes (Lecocq, 1986)

Cette sélection nous a permis d'analyser de manière précise et circonstanciée les résultats obtenus et de les comparer à ceux du groupe expérimental.

Notre action se situe dès les premières années d'enseignement de la langue arabe. Afin d'avoir la certitude quant aux résultats obtenus, une étude longitudinale c'est donc imposée.

Tout enfant à ses débuts en lecture présente les symptômes apparents de la Dyslexie. Ces difficultés normales ne deviendront pathologiques que lorsqu'elles persisteront au-delà de la première année. C'est pour cette raison que beaucoup de chercheurs la considèrent comme un trouble spécifique du développement de l'enfant [2].

IV.1 Première étape

Dans un premier temps : étape d'observation et diagnostic, nous avons présélectionné 52 cas d'élèves suspects. Les moyens d'investigation, varient des enseignants-informateurs à la grille

d'observation, de la fiche de renseignement individuelle au carnet de correspondance de l'élève en passant par d'autres épreuves annexes, tel que le test du Bonhomme de Goodenough [3], etc.

Durant cette première étape, nous avons pu relever un nombre assez important d'élèves qui présentent les signes de dyslexie. Leur pourcentage se situe entre (08.29% et 11.18%) dans les trois écoles visitées.

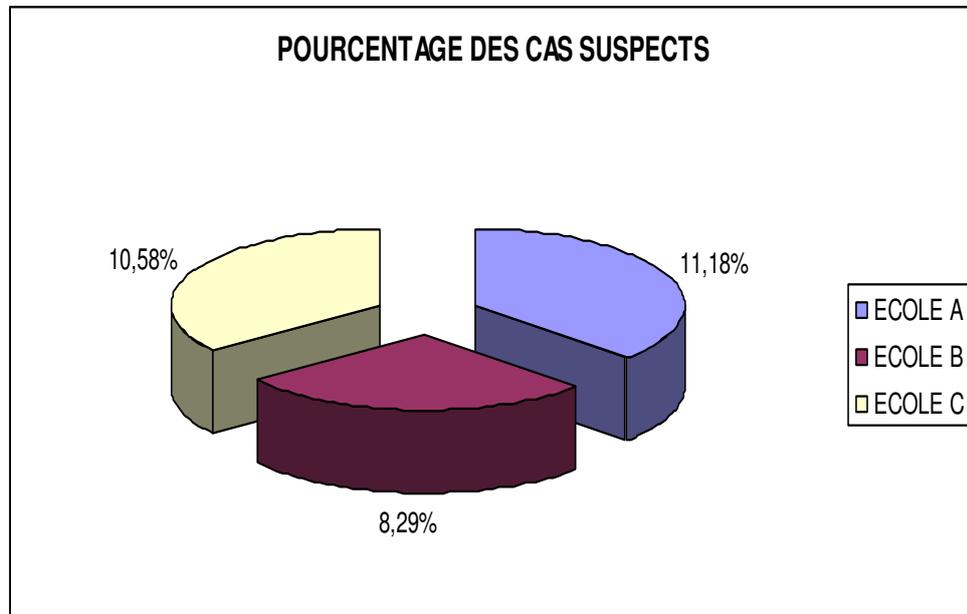


Figure1 : Pourcentage des cas suspects

De l'ensemble des élèves inscrits, sont considérés comme dyslexiques (09.86%), ceci est d'autant plus intéressant étant donné que c'est presque la moyenne internationale (on estime à 10% le nombre de dyslexiques dans la population générale, 5 à 8 % sont véritablement handicapés en milieu scolaire). Ce chiffre représente le pourcentage des enfants dyslexiques, répondant à la définition stricte de l'Organisation Mondiale de la Santé [4] quels que soient le pays, le type de culture et le type de langue.

La répartition selon le sexe de ces cas a révélé une disproportion plus ou moins révélatrice entre garçons et filles (53.84% G contre 46.15% F)

Les graphes ci-dessous indiquent clairement le nombre de cas diagnostiqués selon le sexe dans chaque classe et chaque école :

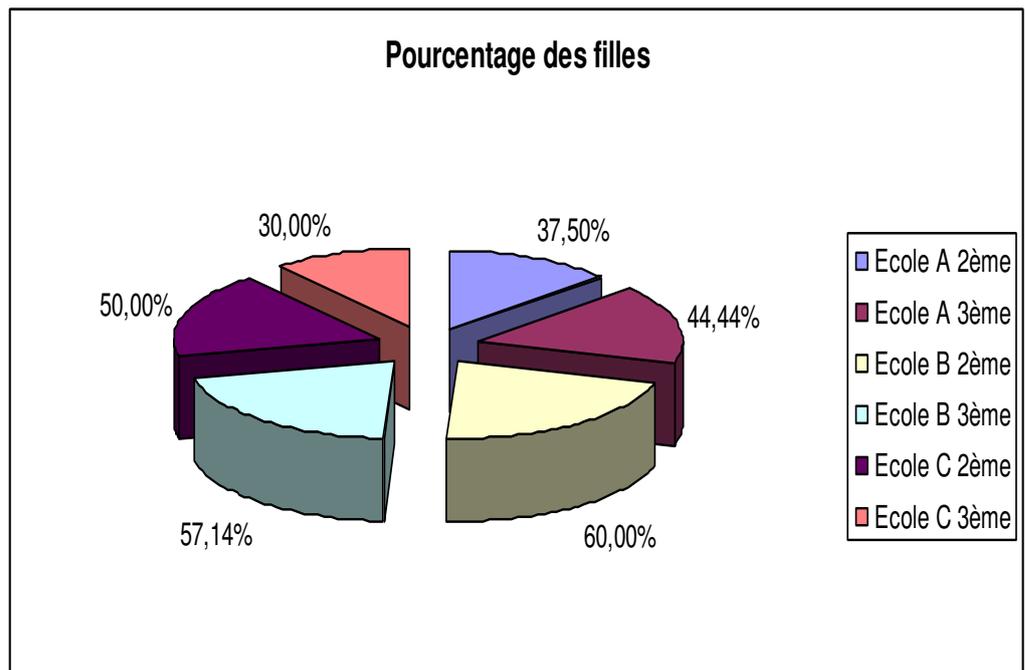


Figure 2 Pourcentage des filles dyslexiques

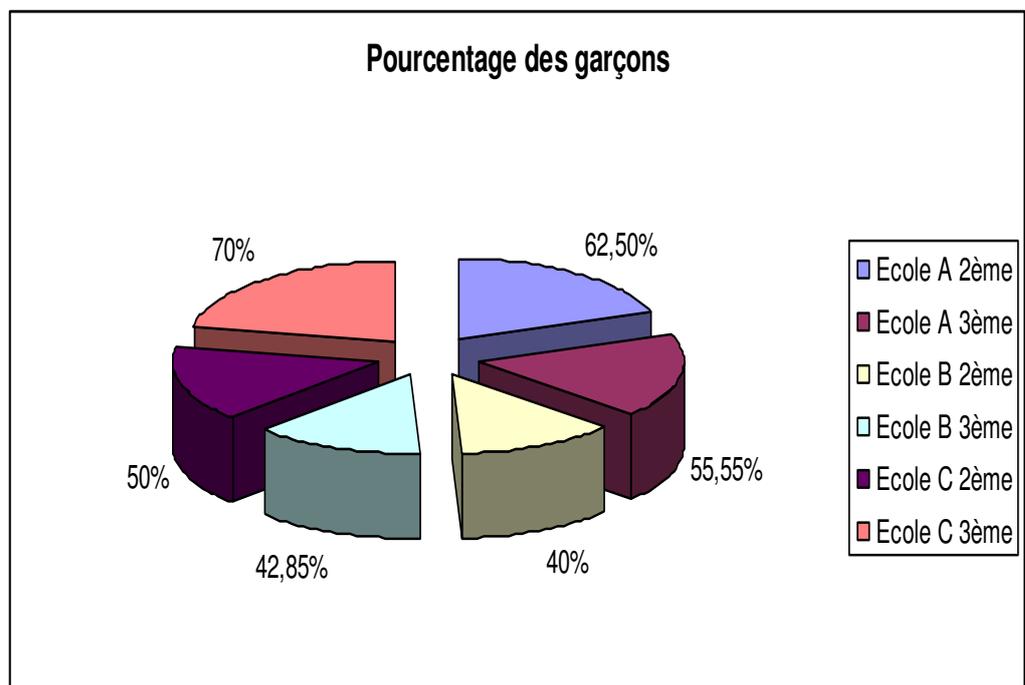


Figure 3 Pourcentage des garçons dyslexiques

Conclusion partielle

Cette première étape nous a permis dans un premier temps:

1. De repérer les enfants qui souffrent en silence de difficultés réelles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

2. Le pourcentage des cas relevés est révélateur et correspond à la réalité mondiale (09.86%)
3. La disproportion entre garçon et filles, quoique existante, n'est pas significative (53.84% de garçons contre 46.15% de filles).

IV.2 Deuxième étape

2.1 Présentation

Cette étape d'évaluation individuelle, d'enfants suspects et enfants témoins, est fondée sur des épreuves mettant en jeu certaines composantes cognitives et linguistiques impliquées dans l'acquisition des activités de base qui sont la lecture et l'écriture : les épreuves longitudinales prédictives [5] (sensibilité et conscience phonologique, mémoire de travail et rapidité de dénomination). Plusieurs chercheurs ont procédé par enquête longitudinale prédictive, nous citons : Ellis (1987) ; Yopp (1988) ; Lecocq (1991) ; etc.)

Les épreuves que nous avons construites sont assez inhabituelles pour les élèves, dans la mesure où ils n'ont pas l'habitude de ce genre d'exercices hétéro et autocontrôlés.

Elles consistent en :

- Épreuves de compétence Phonologique : capacité requise à prendre conscience des différentes composantes de la parole et à analyser celle-ci en segments de différentes dimensions et en unités phonologiques (Lecocq, 1986/91).
- Épreuve de mémoire de travail habileté avec laquelle les enfants sont capables ou non de procéder au recodage phonétique de l'information (Lieberman, 1984).
- Épreuve de rapidité et précision de dénomination : beaucoup de recherches révèlent chez l'enfant dyslexique des difficultés de dénomination de pseudo-mots, des noms d'objets, de couleurs, de chiffres et des lettres par comparaison à l'enfant normo lexique. (Bally et Morris, 1986)

2. 2 Interprétation des résultats

L'analyse comparative des épreuves phonologiques, mnésiques et de rapidité d'articulation et de dénomination, nous permet de tirer les conclusions suivantes :

- Difficultés des enfants des deux groupes dans l'appréhension de certaines composantes sonores de la parole : ceci est particulièrement net quant il s'agit de rimes et parfois même de syllabes.
- Les sujets suspects éprouvent des difficultés réelles même lorsqu'il s'agit d'identifier les phonèmes dans des mots et lorsque les opérations effectuées se limitent à une procédure de choix et d'appariement de mots dont le phonème initial ou terminal est identique.

- Les opérations de segmentation, de suppression et/ou de fusion de phonèmes sont très imparfaitement maîtrisées.
- Pas de différences significatives entre les deux groupes pour les épreuves mnésiques: ces épreuves paraissent moins liées que les épreuves phonologiques aux premières mesures de réussite et/ou d'échec en lecture.

Les temps d'articulation des non mots sont plus longs que ceux enregistrés sur les mots aussi bien pour les enfants bons.

Les sujets suspects éprouvent :

- des difficultés relatives à la compréhension de certains concepts utilisés dans les consignes comme « identique » (نفس) et « différent » (مختلف), de l'épreuve phonologique ;
- des difficultés réelles à lire les non-mots ;
- une lenteur excessive dans toutes les tâches ;
- une fatigabilité par rapport aux élèves du groupe témoin outre le décalage de rythme entre leurs pensées et leurs mouvements : manque de concentration ;
- des difficultés à déchiffrer les sons complexes, par exemple :

حاشنة	→	شاحنة
مسطورة	→	أسطورة

- par ailleurs, ils ont une mauvaise mémoire immédiate en plus d'un esprit perturbé pour leur grande majorité : ils s'intéressent aux petits détails et ne voient pas l'important.
- L'analyse des erreurs relevées à ce stade fait apparaître d'emblée les difficultés des sujets suspects. Les différents types d'erreurs ne se trouvent pas nécessairement chez tous les cas et varient d'un enfant à un autre.
- L'analyse qualitative se réfère aux hypothèses déjà présentées concernant les difficultés que présente la langue arabe, en tant que système linguistique particulier ainsi qu'aux fautes spécifiques aux dyslexiques.

2.2.1 Difficultés liées à la perception auditive

- **Substitution des consonnes dentales et inter dentales**

d	→	<u>d</u>	exemple 1	برذ ←	برد
			exemple 2	عيذ ←	عيد
t*	→	<u>d</u>	exemple 1	ظير ←	طير
			exemple 2	ظبل ←	طبل

-le « ' » (ع) remplace toute une série de phonèmes :

« ' » (ع)	→	g	دماغ ←	دماغ
	→	h	مصباح/ مصبع ←	مصباح
	→	h	أعضر/ عذر ←	أخضر
	→	z	متعزرات/ معجزة ←	المتعجرات

Cette substitution particulière peut rendre compte des étapes de l'analyse perceptive de ces cas d'enfants dyslexiques.

- **Consonnes emphatiques :**

*non reconnaissance de l'opposition d'emphatisme

t → ṭ exemple متر ← مطر

*non reconnaissance de l'opposition d'emphatisme et de sonorité

t → ḍ exemple : ترب ← ضرب

*mauvaise perception auditive, renforcée par la présence d'une forme de base commune, entraînant la substitution de:

s → ṣ exemple : ذرش ← ضرس

- **Confusion des consonnes nasales :**

n → m exemple : أرمب ← أرنب

n → y exemple : تيقد ← تناقض

. Difficultés liées à la perception visuelle

- **Graphies voisines :**

h → m exemple نمر ← نهر

d → r exemple جر ← جد

- Présence et situation des points pour une forme de base commune:

z → r exemple حبر ← خبز

ع → ġ exemple غلم ← علم

2.2.2 Difficultés liées aux deux perceptions associées

- Les graphèmes (خ) et (ع), outre leur forme voisine, présentent également une opposition sourde-sonore mal perçue par les enfants en difficultés de lecture ; (ع) et (خ), de forme voisine, s'opposent également par le point d'articulation : laryngale – pharyngale.

- Les omissions de lettres et de syllabes (mots longs)

Exemples : أرجوحة ← أرجوحة
 أب ← أرنب

- Inversions de voyelles brèves, liées à des erreurs d'identification des consonnes entraînant des inversions de syllabes, exemple: بطل ← طبل

- Substitutions de lettres ou de mots entiers, exemple:

مدوسة ← مدرسة

IV. 3 Troisième étape

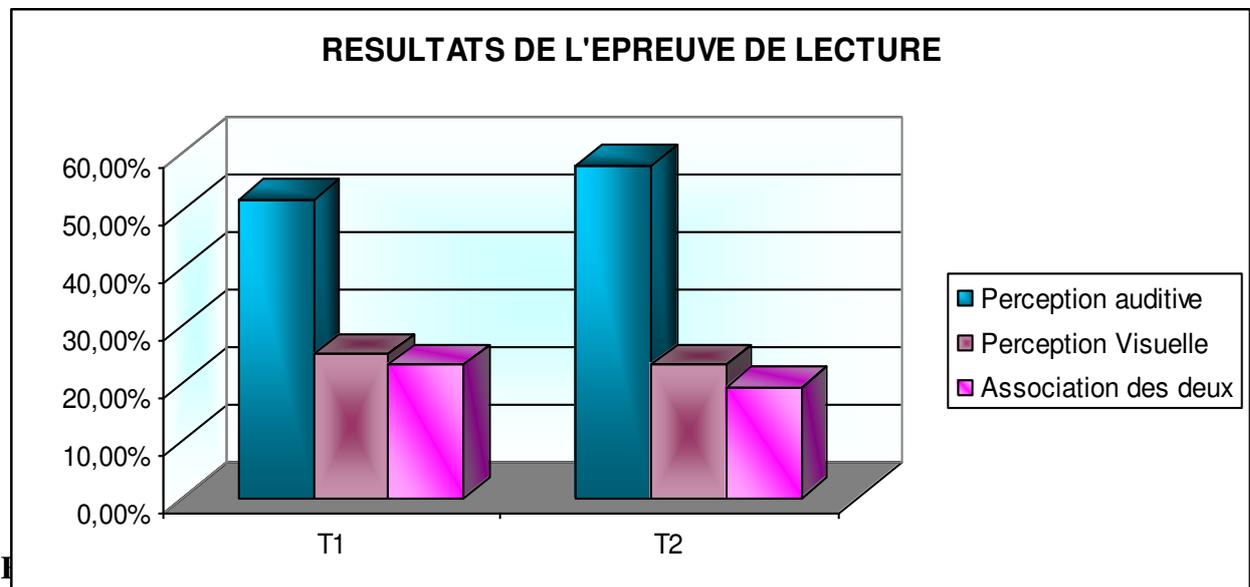
Nous savons tous que la lecture – activité de base comme l’écriture- a pour but de comprendre le message écrit.

La compréhension d’une phrase ou encore d’un texte exige que les mots qui la (ou le) composent soient identifiés mais aussi que les relations entre ces mots soient saisies.

Pour l’élève en difficulté de lecture l’identification des mots écrits lui pose un grand problème : soit parce qu’il a des difficultés pour extraire leur identité à partir des indices contextuels de la phrase, soit parce qu’il a des difficultés pour accéder à leur identité à partir du traitement des caractéristiques formelles (phonologiques et orthographiques).

Durant cette étape, nous avons fait passer aux élèves présentant des difficultés réelles inhérentes à la dyslexie une épreuve de lecture et d’orthographe/dictée.

Résultats liés à l’épreuve de lecture



- Il est à retenir ici que le pourcentage des difficultés de perception auditive est beaucoup plus important (51.92% pour T1- 57.69% pour T2)
- Pour la perception visuelle: (25.00% pour T1 – 23.07% pour T2)
- l’incapacité qu’éprouvent ces sujets en face d’un ensemble signifiant est de même intensité pour les deux textes.
- le degré de difficulté varie d’un élève à un autre et même d’un groupe d’élèves à un autre.

Erreurs relevées:

- des inversions de lettres : (ضد/ سد/ صد), (ت/ ط), (خ/ح/ج), (ع/غ/ع), etc. par exemple (وصل) au lieu de وصل; فصل au lieu de فضل ; etc.)
- des changements ou remplacements de mots :

عمر → رضا
الدار → غرفتها
المحافظة → المحافظة

Présence de logatomes : لوصوليه au lieu de الوسيلة, etc.

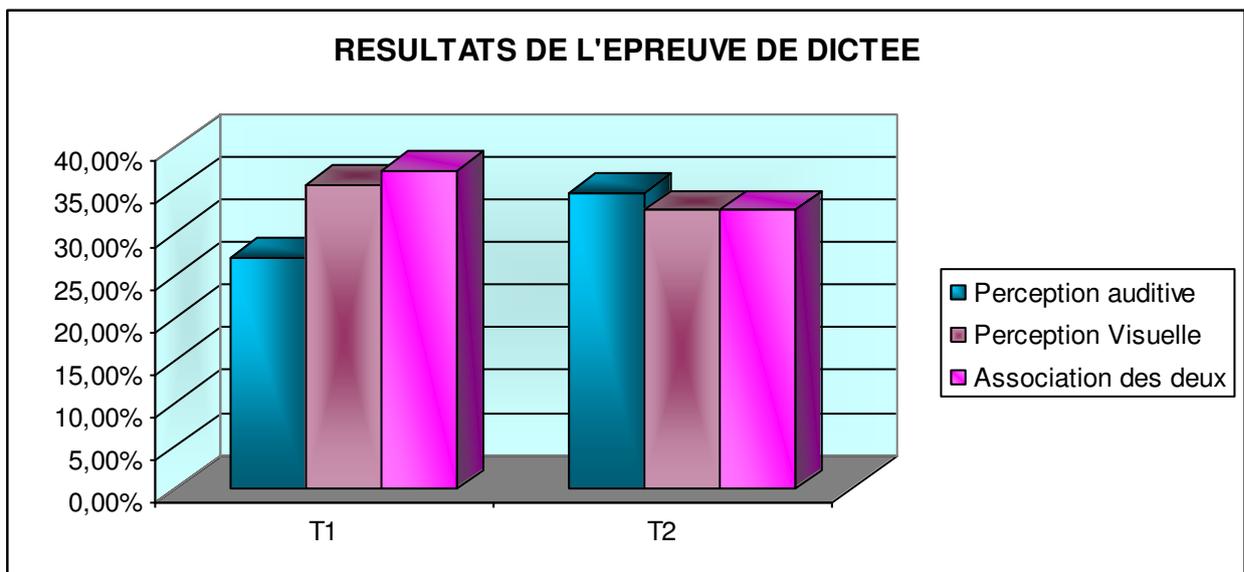
Ces erreurs et bien d'autres sont liées à certaines spécificités du système phonologique de la langue arabe.

Difficultés de la langue arabe en relation avec la perception auditive - Perception du nombre et orientation

Situation des signes diacritiques (points) correspondant à chaque phonème par rapport à une forme de base qui leur est commune, par exemples :

→ ث - ث - ب : ب	example : تلعب	← تلعب
→ ذ - ذ - ب - ي - ن : د	example : الرغبة	← الرغبة
→ ع - غ	example : عرفتھا	← عرفتھا
→ ج - خ - ح	example : أخضر	← إحضار
→ ض - ط - ظ	example : فرصة	← فريضة
→ ر - ز etc. ou encore س - ش		

Les résultats liés à l'épreuve de dictée



Pourcentages des difficultés liées aux différentes perceptions sont très proches que ce soit pour le T1 ou pour le T2.

En plus de leur dyslexie, ces cas souffrent d'une dysorthographe plus ou moins prononcée. Nous constatons, des découpages erronés, des confusions, des omissions, des rajouts, etc.

En voici quelques exemples :

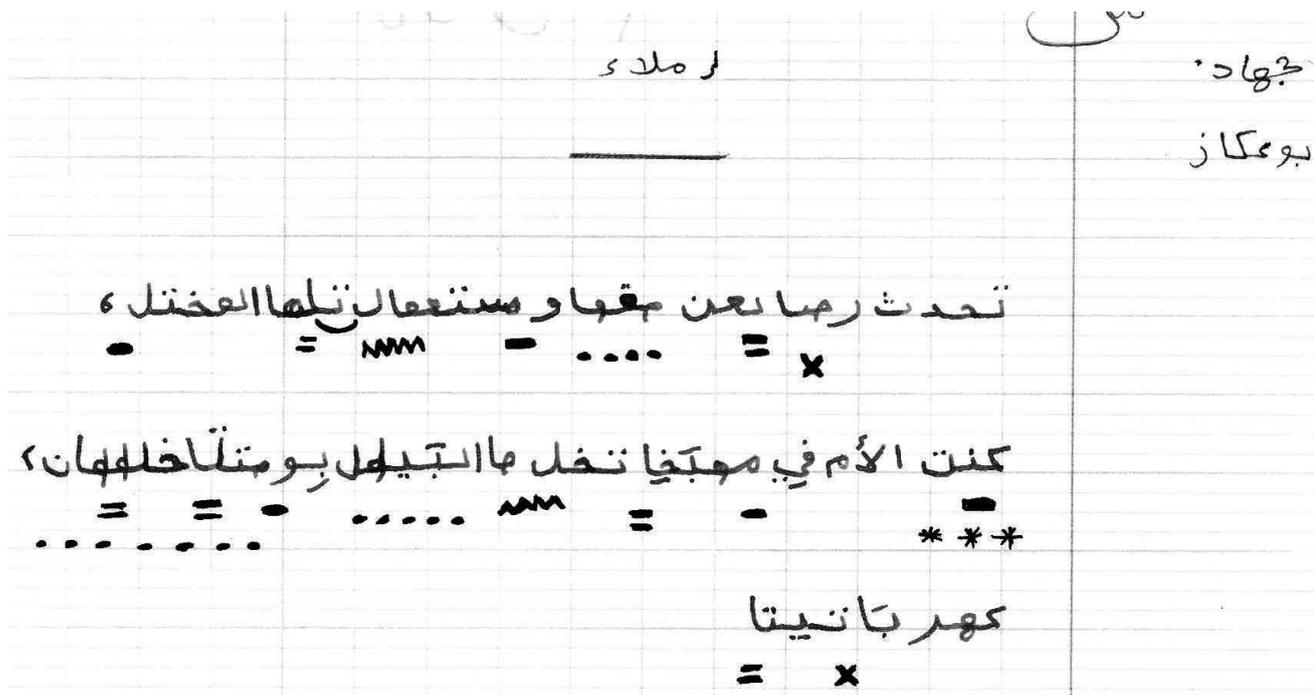
شويخ شهرار

! ملأء

تَحَدَّثَ رِضَا مَعَ جَدِّهِ عَنِ الْمَآقِفِ وَوَأَسْقَمَ
وَأَسْقَمَ لِتَمَا الْمُخْتَلِفَةِ لِأَنَّهُ الْيَوْمَ فِي
الْمَدِينَةِ تَحْرَهُ الْبَيْتَ بِوَالِدِيهِ
فَدَلَّتْ كَقَبَائِلَةٍ

الإسم أكرم
اللقب حولي

تَحَدَّثَ رِضَا مَعَ خَدِيِّ عَنِ الْمُضِيبِ وَاسْتَمَعَتْ مَا
مُغْتَمَفًا، كَانَتْ أُمِّي فِي الْقَبْحِ تَخَالُ الْبَيْتِ بِوَالِدِيهِ
كِرْبَةً خَلَصَتْ كِرْبَةً بِ...



X	:	confusions	=	:	rajouts
-	:	omissions	**	:	substitutions
u	:	inversions	...	:	Néo graphisme
~	:	découpages erronés			

Conclusion

Les résultats montrent clairement l'existence au sein de l'école algérienne d'enfants dyslexiques, autrement dit, d'enfants ayant des difficultés en lecture et en orthographe par rapport à la norme d'âge testée. Leurs difficultés sont durables en l'absence de toute prise en charge. Les mécanismes fondamentaux du langage écrit en langue arabe et même en langue française (pour les élèves dyslexiques) sont atteints dans leur structure même, à la fois dans le versant compréhension et dans le versant expression.

L'Algérie accuse un retard certain dans ce domaine: on ignore jusqu'à l'existence même de ce trouble

Nous estimons qu'une reconnaissance immédiate de cette pathologie est inéluctable par les institutions scolaires et de santé pour que se fasse un dépistage précoce -dès la maternelle.

Il est essentiel d'affirmer que la dyslexie n'est pas une tare, qu'elle peut même être le signe avant coureur de capacités remarquables. Geschwind affirme que dans le cas de la dyslexie, il s'agit d'une « pathologie de la supériorité » C'est un atout, dans certains cas, du fait que nombreux sont les dyslexiques qui réussissent pleinement dans des domaines qui ne sont pas directement liés à la lecture : quand on voit le génie de certains personnages dyslexiques célèbres comme : Einstein, Edison, De Vinci, etc., l'on aurait presque envie d'être dyslexique.

Notes

[1] Notons que dans la ville de Batna, lieu de notre expérimentation, les langues les plus en usage sont le berbère et l'arabe dialectal.

[2] Cf. Les travaux de Lecocq P.

[3] Le Test du Bonhomme est une épreuve d'intelligence et de personnalité. Nous l'avons retenu en tant qu'élément d'information qui permet de soupçonner un trouble grave de lecture lorsque la différence : âge réel - âge au dessin se révèle nettement positive.

[4] Rapport sur la santé dans le monde, 2001 - La santé mentale : nouvelle conception, nouveaux espoirs- CH. 2.

[5] Notons que les épreuves prédictives sont très récentes et très peu nombreuses car très lourdes et très longues à mener.

Toutefois, elles peuvent nous informer avec précision sur les causes probables de la dyslexie.

Bibliographie

- 1- Casalis S. et Padioleau A., Dyslexies plurielles, Science et Vie, Hors Série, n° 222, 108-113, 2003.
- 2- Demonet J.F., Serniclaes W., Sprenger-Charolles, L. et Carre, R., Perceptual discrimination of speech sound in developmental dyslexia, Journal of Speech, Language and Hearing Research, 44, 384-399, 2001.
- 3- Lecocq P., A propos de la dyslexie développementale, in J.M. Monteil et M. Fayol (éds), La psychologie scientifique et ses applications, 151-176, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1989.
- 4- Lecocq P., Conscience phonologique, mémoire de travail et acquisition de la lecture, in L'Orthophonie, ici...ailleurs...autrement : approches cognitivistes et pragmatiques, ORTHO-Édition, Isbergues, 356-387, 1988.
- 5- Vellutino F.R., Dyslexia: theory and research, Cambridge, Mass., MIT Press., 1979.
- 6- Wagner R. K., Causal relations between the development of phonological processing abilities and the acquisition of reading skills: a meta-analysis, Merrill-Palmer Quarterly, 34, 3, 261-279, 1988.
- 7- Zellal N., Test orthophonique pour enfants en langue arabe, O.P.U., Alger, 1991.