

Mise à jour du 05-12-2022

Suite à l'écoute du module 10, je comprends que le passage par une décomposition syllabique d'un mot n'est pas nécessaire et/ou recommandé. C'est pourtant en clinique ce que je fais régulièrement et même chez des enfants plus âgés. En effet, pour les enfants ayant de manière concomitante un Trouble développemental du langage oral ou a minima des difficultés en mémoire à court terme verbal, il me paraissait que la décomposition en phonème était trop coûteuse en termes de coût cognitif et que le fait de passer par la syllabe permettait d'alléger cette charge.

Je suis tout à fait d'accord avec vous. Cependant, il n'est pas nécessaire d'être 100% efficace en segmentation syllabique pour devenir bon en segmentation phonémique, car ce n'est pas la segmentation syllabique qui permet d'améliorer significativement l'entrée dans l'écrit, mais le travail sur le phonème.

Il n'est donc pas nécessaire de rééduquer la syllabe (ni la rime) avant de rééduquer le phonème. Cependant, je vous rejoins sur le fait que l'appui sur la syllabe peut être un moyen de percevoir plus facilement le phonème et de soulager la mémoire de travail. Vous pouvez donc soulager la mémoire de travail de l'enfant chez qui vous travaillez la conscience phonémique en segmentant le mot visé en syllabes pour lui afin de délimiter davantage les éléments à travailler : par exemple, vous pourriez dire "on va découper "chapeau" en sons. Dans "chapeau", j'entends "cha" et "peau". On va d'abord couper les sons dans "cha". Écoute bien "chhhhhhaaaaaa". On entend /ch/ et /a/. Maintenant, on va découper /po/. /p/ /o/. Donc dans "chapeau", on entend /ch/ /a/ /p/ /o/."

La littérature ne dit pas qu'il faut se passer de l'outil syllabe pour soutenir le phonème, mais que la maîtrise de la segmentation syllabique par l'enfant n'est pas indispensable pour pouvoir commencer un travail sur le phonème. De même, vous pouvez vous appuyer sur la rime pour faire émerger le phonème. Dans l'exemple du mot chapeau, vous pourriez donner à l'enfant un mot qui partage une rime phonémique pour faire émerger le phonème (ex. rideau).

Mise à jour du 27-11-2022

Y a-t-il des matériels orthophoniques que vous utilisez pour la rééducation morphologique qui proposent les 2 activités efficaces dont vous parlez dans la formation (dérivation et décomposition) ?

Oui. Parmi ceux que je connais : [La morphologie pour mieux lire et écrire](#), plusieurs jeux chez [Passe-temps](#) (course mor"folle"logie des journalistes, famille des mots dérivés). Mais je sais qu'il y en a d'autres. Quand vous ferez partie du groupe Facebook de la formation, n'hésitez pas à poser la question pour avoir plus d'idées!

Vous évoquez le transfert du travail de la morphologie en proposant aux enfants des lectures de textes. Où trouvez-vous des textes avec des mots ayant une base facile à reconnaître?

Je n'utilise pas de textes spécifiquement construits pour cet objectif (mais peut-être en existe-t-il?), mais parmi des textes que j'ai l'habitude d'utiliser en séances, je repère des mots morphologiquement complexes (il y en a dans tous les textes car il y en a beaucoup en français) et je suggère à l'enfant de s'arrêter en cours de lecture pour analyser le mot.

Mise à jour du 30-10-2022

Je m'interroge sur les adaptations typographiques des textes destinés aux dyslexiques. En rééducation, doit-on nous aussi, en tant qu'orthophoniste, présenter des textes à la typographie adaptée? Ou est-il intéressant de proposer en rééducation des textes non adaptés, pour confronter nos patients à la typographie classique de la majorité des textes ?

Tel que présenté dans le module 15, l'intérêt de proposer des adaptations typographiques est de permettre un meilleur accès au texte, donc une meilleure exposition à la lecture, vectrice de progrès. Pour cette raison, il est tout à fait pertinent de proposer des activités portant sur des textes adaptés afin de limiter l'impact des facteurs de maturation sensorielle (notamment d'encombrement perceptif, atténué par l'écartement des lettres), et de permettre à l'enfant de vivre des réussites pendant vos séances. L'idée est ici de limiter les facteurs pouvant interférer sur les progrès en décodage et d'accompagner l'automatisation de la lecture afin qu'il puisse, par la suite, se passer de plus en plus de ces adaptations. Pour cette raison, proposer des textes lisibles et si possible adaptés ne peut que soutenir les progrès, à la fois en séance, à l'école lorsque possible et en dehors, par des choix de livres dont les caractéristiques typographiques ne nuisent pas à l'exposition. À mesure que l'enfant progresse en décodage et vivra une maturation sensorielle par exposition, ces adaptations lui seront de moins en moins nécessaires. Le fait de l'entraîner à lire exclusivement des typographies moins lisibles n'aura pas le même impact sur ses progrès, et pourrait même ralentir son exposition à la lecture.

J'en profite pour vous dire que le logiciel Aidodys dont il est question dans la formation n'est plus commercialisé sous ce nom. Le nouveau nom de ce logiciel est Readapt, et est disponible gratuitement, sous Word et comme extension sous Google Chrome.

Lorsque j'appuie le travail de la segmentation / fusion phonémique avec un support écrit, dois-je respecter l'orthographe lexicale des mots. Par exemple, si nous travaillons la segmentation CV du mot loup. Lorsque j'écris chacun des phonèmes avec l'enfant, est-ce qu'il est suggéré d'écrire l-oup ou l-ou. Plusieurs mots simples possèdent soit des

lettres muettes en finale (ex. : loup, chat) ou des graphies complexes (ex. : main, pain). Est-ce qu'il faut aborder ces détails avec l'élève, je trouve personnellement qu'il est tôt dans l'apprentissage et que ce serait plutôt surchargeant et loin de notre objectif initial. Faut-il simplement écrire avec la bonne orthographe et ne pas l'aborder avec l'élève, mais au moins il n'est pas exposé à l'erreur... ?

En effet, bon nombre de mots simples et courts en français possèdent une lettre finale muette. Certaines de ces lettres muettes constituent des supports de flexion ou de dérivation, donc peuvent être déductibles (ex. chaud / chaude) mais d'autres non (loup / louve).

Plusieurs options s'offrent à vous :

- en tout début d'apprentissage, il peut être intéressant de privilégier l'utilisation de syllabes sans sens, mais qui permettent de pratiquer les correspondances graphèmes-phonèmes dans un contexte facilitant. Par exemple, vous pourriez proposer /l-ou/ et associer ce travail à d'autres syllabes incluant la même CGP initiale ou finale p.ex. /l-a/ /l-i/ ou encore /t-ou/ /r-ou/, selon vos objectifs en termes d'introduction des CGP.

- par la suite (assez rapidement) ou même en début d'apprentissage si vous préférez, vous pouvez en effet intégrer des mots simples et courts, même s'ils possèdent une lettre muette. Conserver la lettre muette mais la "donner gratuitement" à l'enfant (c'est-à-dire, ne pas attendre qu'il l'écrive, mais lui indiquer directement) me semble un bon compromis. Cela pourrait prendre la forme suivante : "dans le mot /lou/, on entend les sons /l/ et /ou/. Écrivons-les ensemble. Moi, je sais que ce mot a une lettre à la fin qu'on n'entend pas, je l'écris pour toi, mais ce n'est pas grave si tu ne la retiens pas pour l'instant." Au moment de reprendre les mots travaillés en lecture, cette même lettre pourrait être grisée par exemple. Si la lettre est déductible, vous pouvez même le préciser à l'enfant pour commencer à l'exposer à ce type de contexte, voire même en faire un objectif spécifique plus tard dans votre séquence d'objectifs.

- pour ce qui est des graphies complexes (p.ex. ain), celles-ci sont abordées tard dans la séquence des CGP suggérée par Sprenger-Charolles (2017) en français. Idéalement, elles ne seraient donc pas abordées trop tôt. Dans tous les cas, présenter ces mots bien orthographiés me semble primordial. Si vous souhaitez cependant travailler le son /in/ dans sa forme la plus fréquente et consistante [in], vous pouvez soit choisir des mots qui le contiennent (p.ex. fin), soit commencer votre séquence d'apprentissage en utilisant des syllabes, tel que mentionné au premier point de cette réponse.

Mise à jour du 26-09-2022

Je me questionne sur la manière de stimuler la conscience phonologique chez les enfants du préscolaire 4 ans en contexte de lecture partagée. Dans les activités de lecture partagée que j'utilise, il s'agit d'insérer 3 non-mots dans une histoire pour stimuler la conscience phonologique. Une tâche de décision lexicale est donc jumelée à une tâche de conscience phonologique. Si j'ai bien compris les nouvelles données de la recherche, il ne serait plus nécessaire de stimuler la conscience syllabique (ex. fusion, segmentation

de syllabes). On passe directement au phonème et on peut utiliser la rime et les syllabes pour y extraire les phonèmes (p. ex., é.cole / é.tang = é en initial).

Je ne pratique pas en scolaire et je n'ai pas l'habitude d'utiliser ce modèle spécifique de tâche en lecture partagée, mais je peux essayer de réfléchir avec vous. La recherche ne dit pas d'éliminer complètement les activités touchant la syllabe, mais de bien garder en tête que l'élément principal qu'il faudra stimuler pour soutenir le développement de la lecture reste le phonème. À ce sujet, il s'agit de ne pas mettre sur le même plan développement normal (oui, les enfants vont souvent de la sensibilité phonologique (syllabe et rime) à la conscience phonémique (phonème), plutôt par vagues de développement entrelacées que par véritables stades en escalier), enseignement universel (un peu de syllabes et de rimes ne fait de mal à personne et peut même contribuer à la perception du phonème si par exemple les enseignants exploitent des syllabes et rimes PHONÉMIQUES, tel que vous l'avez pointé dans votre exemple) et intervention auprès d'enfants en difficulté. Dans les trois cas cependant, l'unité-reine dans l'enseignement de l'écrit doit être le phonème, quels que soient les choix qui précèdent sa présentation explicite. Le problème est qu'encore actuellement, beaucoup de temps est consacré à la syllabe et à la rime, et que le travail sur le phonème est souvent saupoudré, par manque de conviction. Les études (et notamment les plus grandes méta-analyses comme celle du National Reading Panel), ont pourtant démontré que ce n'est pas le travail sur la conscience phonologique en général qui contribue au bon développement de la lecture-écriture chez les enfants normo-apprenants comme en difficulté, mais bien le travail spécifique sur les unités phonémiques. Notamment, de nombreuses études ont montré qu'il vaut mieux viser un petit nombre d'activités phonémiques (surtout la segmentation phonémique en appui sur des mots écrits) qu'un plus grand nombre d'activités dans un programme alliant syllabes, rimes et phonèmes. À croire que l'ingrédient actif (le phonème), a tendance à se noyer dans trop de variations.

Quelles sont les tâches de conscience phonologique que nous pouvons faire avec un élève du préscolaire 4 ans ? Est-ce qu'on parle tout de même des syllabes aux élèves ? Par exemple, si je travaille le mot « chapeau », j'écris "c h a . p eau" (et j'explique qu'on peut couper le mot en 2) ou j'écris : "c h a p eau" (sans rendre explicite la syllabe, mais en expliquant le phonème initial « ch » ou final « eau »). Est-ce qu'il y a des structures syllabiques à privilégier pour les 4 ans?

J'aborde cette question dans le module 10, diapositive 116. En autant que l'intervenant garde en tête que la syllabe et la rime ne sont pas des fins en soi et que c'est bien l'explicitation des phonèmes qui constitue l'ingrédient actif de ses activités, il n'y a pas d'activité à privilégier en particulier. Je ne m'empêche pas de parler de syllabes orales aux élèves, d'autant plus que cela soulage certainement la mémoire de travail de traiter les phonèmes syllabe par syllabe. Cependant, je n'attends pas une maîtrise totale de la syllabe avant de travailler le phonème, car l'une ne mène pas à l'autre. Personnellement, je rends explicite les syllabes mais je n'exige pas que l'enfant la produise. Je vise le

phonème. Mais je suis en intervention individuelle avec des plus vieux (à partir de 6 ans), votre exemple est en classe avec des plus jeunes. Je ne m'empêcherai donc pas d'en parler, mais j'essaierais le plus possible de viser le phonème.

Mise à jour 19-09-2022

Quels sont les autres tests disponibles pour évaluer la dénomination automatique rapide, autre que celui du CELF-4?

À ma connaissance, il n'existait qu'un seul test francophone évaluant spécifiquement la dénomination automatique rapide, le test DRA Enfants (Plaza, 2006), qui n'est malheureusement plus édité au moment où j'écris cette réponse (septembre 2022). Pour celles et ceux qui le possèdent, celui-ci présente plusieurs avantages : il combine l'évaluation de quatre types de stimuli (lettres, chiffres, couleurs et dessins), est normalisé en France de la grande section de maternelle au CM2, et distingue des scores en précision et en temps de réponse. Les autres tests francophones que je connais sont intégrés dans des batteries. Ils impliquent donc un nombre plus faible de stimuli, souvent un seul type de stimuli et ne distinguent pas toujours des scores en précision et en temps de réponse, ce qui peut les rendre moins sensibles à repérer des enfants plus âgés ou présentant des fragilités moins marqués (comme c'est le cas du CELF-4). Parmi les batteries les plus récemment édités en France, on peut citer EVALEO 6-15 (Maeder, Loustit, Launay et Touzin, 2018) et EVALEC (Sprenger-Charolles, Colé, Piquard-Kipffer, Pourcin et Leloup, 2020). Pour des explications sur les types de stimuli à privilégier pour les tâches de dénomination automatique rapide, je vous renvoie au module 6, dispositif 78 de la formation.

Mise à jour du 12-09-2022

Est-ce qu'il est pertinent de travailler avec des non-mots la conscience phonémique (pour cibler davantage les stimuli et ainsi éviter certaines irrégularités orthographiques (ex. chapeau, petite) et privilégier certaines structures syllabiques, correspondances graphèmes-phonèmes...) ou il est préférable d'utiliser de vrais mots pour donner un contexte authentique ?

Les pseudo-mots ou logatomes sont très utiles pour évaluer les compétences orthographiques et le décodage, et sont de ce fait fréquemment utilisés dans le cadre de protocoles d'évaluation cliniques et de recherche. Les utiliser en intervention peut à mon sens être utile lorsqu'il s'agit de renforcer certains aspects orthographiques spécifiques mais devraient être utilisés très parcimonieusement. Des mots réguliers peuvent tout à fait être utilisés dans le même objectif.

Est-ce que l'utilisation d'activités de décision lexicale orthographique (choisir entre 2 orthographes d'un même mot argent/arjen) est bénéfique et permet d'activer le lexique orthographique en construction ?

Les activités de décision lexicale sont très utiles pour évaluer l'activation du lexique orthographique, et sont de ce fait fréquemment utilisées dans le cadre de protocoles d'évaluation cliniques et de recherche. Cependant, les utiliser en intervention ou dans un contexte pédagogique n'est pas recommandé, car elles impliquent une exposition à des orthographe erronées pouvant influencer négativement sur le processus de mémorisation par exposition.

Quels matériels existants conseillez-vous pour l'entraînement gradué de la conscience phonémique ?

À ma connaissance, il n'existe pas de matériel complet et gradué permettant d'entraîner la conscience phonémique. Vous pouvez cependant créer votre propre matériel en utilisant par exemple la plateforme langageécrit.com et en respectant les ingrédients actifs partagés lors de la formation : privilégier des mots réguliers, graduer l'intégration des correspondances graphèmes-phonèmes, graduer en longueur, etc.

Durant combien de semaines ou de sessions l'entraînement de la lecture orale répétée est-elle préconisée ?

C'est une excellente question. La littérature concernant la lecture orale répétée renseigne surtout les cliniciens sur la longueur des textes, la durée des séances, la nature des feedbacks et les mesures de performance, mais est peu instructive sur la durée des traitements. Par exemple, la revue de littérature de Stevens et al. (2017) synthétise les résultats de 19 études dont les durées de traitement vont d'aussi peu que 1-3 séances jusqu'à autant que... 45 séances ! D'ailleurs, les auteurs concluent dans leur discussion qu'une limite majeure du domaine touche à ce degré d'imprécision concernant la durée des traitements. Dans ce contexte, il semble sage d'ajuster la durée du traitement selon l'efficacité constatée et la pertinence de cet objectif par rapport aux autres objectifs du plan de traitement.

Concernant la segmentation phonémique en appui sur des mots écrits, comment peut-on intégrer les lettres muettes ?

Les lettres muettes n'ayant par définition pas de correspondance phonémique, elles ne peuvent faire l'objet d'une segmentation. Ainsi, par exemple, on ne sonoriserait pas le e final de "banane" (/b/ /a/ /n/ /a/ /n/). Au moment de faire produire le mot à l'enfant, on pourra lui proposer de produire un trait par phonème produit, mais pas pour le e, et lui expliciter, puis à mesure que l'intervention progresse lui faire verbaliser la règle du e final qui symbolise la sonorisation du /n/ de "banane". Ainsi, le e sera ajouté en fin de mot, après le n souligné, sans être souligné lui-même. La même logique s'applique aux autres lettres finales muettes (comme le d de chaud par exemple). Cependant, pour pouvoir expliciter une règle, il faut utiliser des mots dont la lettre finale est logique, déductible

(p.ex. chaud / chaude). Les lettres muettes sont donc présentées comme des traces orthographiques, faisant l'objet de règles, mais pas comme des CGP "classiques".

Les activités de fusion phonémique ou de délétion doivent-elles également être proposées avec la trace écrite du mot comme support (comme la segmentation phonémique) ?

Cela est moins aisé mais possible : comme pour la segmentation, on peut d'abord la faire produire à l'oral puis à l'écrit. Ainsi, on pourra proposer à l'enfant de fusionner à l'oral les phonèmes des lettres présentées isolément d'un mot régulier (p.ex. v é l o, ou ch a p eau), puis faire produire les lettres correspondantes à l'écrit. Pour la délétion, on pourrait lui présenter un mot régulier et lui demander de retirer à l'oral d'abord, puis à l'écrit, le phonème visé.

Le renforcement des habiletés phonémiques est-il à reproposer de façon régulière et cyclique ou lorsque l'intervention est terminée, il est inutile d'y revenir régulièrement ?

Le maintien à long terme des habiletés de conscience phonémique est connu pour être assez bon, ce qui veut dire qu'une fois un certain niveau de performance atteint, il n'est pas utile de reprendre l'intervention au complet. Ce d'autant plus qu'il est connu qu'une fois un enfant lecteur et scripteur, ses habiletés de conscience phonémique s'améliorent par exposition. Cependant, j'ai moi-même tendance à valider régulièrement le maintien des acquis. Il ne faut à ce propos pas négliger l'importance de l'automatisation des habiletés : savoir segmenter est utile, mais il faut surtout savoir le faire de façon précise ET rapide, c'est-à-dire de façon peu coûteuse cognitivement.

Quelle quantité de texte pour la lecture orale répétée ?

Les auteurs suggèrent de sélectionner des textes de longueur variant entre 50 et 200 mots.

Que faire lorsque la lecture plaisir est peu présente malgré nos encouragements mais que la famille ne peut/ne veut pas le mettre en place à la maison ?

C'est en effet plus complexe. Pour ma part, j'essaie dans ce cas d'intégrer davantage de lecture plaisir au sein de mes séances afin que l'enfant puisse être un moteur et moins dépendre de la possibilité de faire / de la motivation des parents. Je sélectionne dans ce cas de façon minutieuse des livres au niveau et rejoignant les intérêts de l'enfant, afin qu'il se sente en réussite, et je lui prête des livres lus ensemble pour qu'il puisse les relire à la maison. Je reprends avec lui la séance d'après, et j'essaie d'entraîner une dynamique positive sur plusieurs semaines.

Le plan d'intervention est-il le même lorsque le point d'efficacité des interventions est dépassé (p.ex. des enfants qui arrivent pour un premier bilan vers 9-10 ans sans aucun suivi avant...). Quelle perspective d'amélioration ?

Les études à ce sujet montrent que des effets d'une intervention axée spécifiquement sur la conscience phonémique, les correspondances graphèmes-phonèmes et l'exposition en lecture sont visibles même chez les enfants plus âgés qui n'ont jamais reçu d'intervention. D'autant plus pour eux, les effets du temps jouent en leur défaveur et accentuent leurs difficultés, ce qui rendent la spécificité, la fréquence et l'intensité de l'intervention d'autant plus cruciales. Renforcer les habiletés de base ne pourra que permettre des progrès profonds à long terme. Cependant, auprès de ces enfants que les exigences scolaires épuisent, il est important aussi de mettre en place des interventions visant les habiletés de plus haut niveau, telles que la compréhension en lecture et la production écrite, et de participer à la mise en place de stratégies compensatrices (p.ex. au Québec, il est très fréquent de recommander l'utilisation d'un ordinateur avec un logiciel de prédiction orthographe comme Lexibar ou WordQ, voire d'un correcteur orthographique, comme Antidote).

Mise à jour du 23-05-2022 (déjà intégrée)

Je souhaiterais un éclaircissement sur la notion de « lecture authentique », que veut dire « authentique » dans ce contexte ?

La notion de lecture authentique renvoie à des activités de lecture réelles et fonctionnelles, telle que la lecture de livres de littérature jeunesse adaptées à l'âge et à l'intérêt de l'enfant, ou de courts passages constitués de phrases reliées sémantiquement entre elles. La lecture authentique s'oppose aux activités de lecture contrôlées et moins signifiantes, par exemple, la lecture de mots isolés ou de logatomes, parfois même présentés en lecture-flash. Dans le contexte de la théorie de l'auto-apprentissage, la lecture authentique de phrases reliées sémantiquement entre elles permet une activation plus efficace du lexique phonologique, donc une meilleure automatisation de la lecture par l'enfant.

Savez-vous s'il existe des tests de dépistage des difficultés de conscience phonémique qui pourraient être utilisés chez des enfants en maternelle ? Actuellement j'utilise l'épreuve de métaphonologie d'EVALEO pour les patients de 6 ans et + que je reçois dans mon cabinet, mais je voudrais savoir s'il existe des tests de dépistage pour enfants plus jeunes, qui pourraient être réalisés dans les écoles par exemple.

Voici deux options d'outils francophones québécois développés par des équipes de recherche : [Tâches de mesure de la conscience phonologique chez les enfants d'âge préscolaire francophones](#) (Lefebvre et al. 2008) ; [Test de conscience phonologique préscolaire](#) (Rvachew et al., 2013 ; Brosseau-Lapré & Rvachew, 2008).

Avez-vous connaissance de programmes d'entraînement à la conscience phonémique qui auraient été mis en place en classe de maternelle ? En écoutant Anaïs, je me disais que s'il y avait des dépistages précoces en conscience phonémique à proposer aux enfants en maternelle, et qu'ils pouvaient bénéficier d'entraînement par petits groupes dès la maternelle, nous pourrions anticiper les rééducations orthophoniques qui souvent, ne débutent qu'en CP car les troubles de la lecture ne sont détectés qu'en CP par les enseignants.

Nous sommes bien d'accord sur ce point! Les dépistages précoces sont en effet indispensables pour repérer au plus tôt les enfants et intervenir au moment où les effets d'une intervention en conscience phonémique sont les plus efficaces, et éviter l'accumulation des difficultés dans le temps. Il existe plusieurs programmes d'entraînement de conscience phonémique (p.ex. matériel issu du programme PARLER, publié par les éditions La Cigale) mais j'ai personnellement tendance à me "méfier" des programmes, car ils se présentent souvent comme des outils qui doivent être utilisés au complet, alors que ce qui compte, c'est l'utilisation des ingrédients actifs (type de stimuli, de feedback, fréquence et intensité de l'entraînement, etc.).

Y a-t-il des matériels / ressources orthophoniques que vous préférez pour la rééducation phonémique ? J'ai déjà du matériel dans mon bureau, et je conçois beaucoup de jeux sur mesure pour mes patients mais s'il existe du matériel que je ne connais pas, je suis preneuse !

Comme vous, j'utilise beaucoup de matériels maison, notamment créés au moyen de la plateforme langageécrit.com. La maison d'édition Passe-temps propose aussi quelques jeux visant spécifiquement la conscience phonémique (p.ex. les super-héros des sons). J'aime aussi le jeu Phonocartes (La Chenelière) mais je pense qu'il n'est plus édité.

Dans les vidéos sur le site passe-temps, il me semble que vous insistez sur la connaissance du son des lettres plutôt que du nom des lettres. Selon vous, est-il donc préférable de partir du son des lettres en maternelle plutôt que de leur nom ? Lors de formations que j'ai suivies avec Pascal Lefebvre, il insistait quant à lui sur l'importance d'apprendre le nom des lettres en maternelle.

Les deux sont pertinents, et le nom des lettres est souvent visé en maternelle, tel que Pascal Lefebvre le suggère justement. Tel que je l'ai nuancé au cours de la formation, le nom d'une lettre est souvent porteur de son son, c'est pour cette raison qu'il s'agit donc d'un fort prédicteur et d'un solide objectif d'enseignement. Cependant, il s'agit ici de distinguer enfants tout-venants, en maternelle, et enfants en difficulté. Il n'y a pas de contre-sens à enseigner noms et sons des lettres en maternelle, en autant qu'on a bien conscience que c'est bien l'extraction des phonèmes de la parole coarticulée, l'apprentissage de la correspondance sonore des lettres et l'explicitation du principe alphabétique qui permettra l'entrée dans l'écrit. Le nom des lettres, en tant que tel, ne permet pas à lui seul cette entrée.

Est-ce qu'une dyslexie de type phonologique peut être due à des faiblesses isolées en mémoire phonologique à court terme ou en dénomination rapide, sans difficultés en conscience phonémique ?

D'après la littérature, il est possible d'avoir des difficultés en DRA isolées (c'est ce qu'on appelle le double-déficit), moins fréquemment en mémoire phonologique à ma connaissance (mais je n'ai pas tout lu). Si vous souhaitez lire de façon plus approfondie sur le sujet, je peux vous transmettre des lectures complémentaires.

D'après les recherches, il est conseillé de développer les habiletés de conscience phonémique basiques et avancées à n'importe quel âge. Toutefois, il me semble que les habiletés de conscience phonémique avancées entraînent essentiellement la mémoire de travail plutôt que la conscience phonémique. Par ailleurs, il me paraît difficile et peu fonctionnel de faire le lien avec le langage écrit lorsqu'on aborde des tâches de manipulations phonémiques (telles que des inversions, délétions, ...).

Certains auteurs pensent qu'en entraînant les habiletés avancées, on travaille les habiletés basiques de façon plus complexe, car en ajoutant un poids en mémoire de travail. Cela ne veut pas dire cependant que cela travaille la mémoire de travail phonologique de façon isolée. La conscience phonémique est nécessairement impliquée. C'est pour cela que ça ne doit pas être proposé en première intention mais plutôt pour automatiser les stratégies. Je pense qu'il faut voir cela comme un entraînement cognitif plutôt que comme un objectif fonctionnel.

Auriez-vous un avis sur la progression des correspondances graphème-phonème proposée dans le manuel Graphone (disponible gratuitement sur internet) ?

Il est appuyé sur les données de Sprenger-Charolles (2017). Ces orthophonistes ont fait un travail de longue haleine plus qu'utile, vous pouvez vous y fier sans problème.

Bien que l'exposition répétée soit importante pour développer la lecture, cela me semble moins efficace pour l'orthographe. Pour améliorer l'orthographe de mots irréguliers, est-il également déconseillé de les travailler un à un ? Ou pouvons-nous les travailler en utilisant une décomposition phonémique et en explicitant la ou les correspondances graphème-phonème moins fréquentes ?

En fait, la construction du lexique orthographique s'appuie sur l'exposition répétée, tant en lecture qu'en orthographe. Il est important de ne pas réduire "orthographe" à "irrégularités", car si le système est majoritairement régulier, alors, il ne fait aucun doute que son acquisition passe par l'extraction de régularités par exposition. La question centrale est "est-il si important de savoir orthographier les mots irréguliers que nous avons l'habitude d'enseigner?".

La décomposition phonémique avec explicitation de la ou les correspondances graphème-phonème moins fréquentes est en effet ma façon de procéder (pour les mots que je juge utile d'enseigner par ce biais). Le cerveau procède ainsi pour les mémoriser grâce à l'exposition (décomposition de la partie régulière, repérage de la partie irrégulière, mémorisation). Le problème des enfants que nous suivons est qu'ils sont surchargés mentalement pour traiter l'orthographe en général, ce qui rend l'analyse des mots irréguliers très difficile. Comme je l'explique dans la formation cependant, tous les enfants mémorisent d'abord les régularités avant de pouvoir mémoriser les irrégularités. Un enfant qui ne mémorise pas les irrégularités est bien souvent un enfant qui peine à extraire les régularités.

Avez-vous un avis sur la prise en charge des lettres "miroirs" (b d p q) ? Les travaillez-vous de façon spécifique ou consciентisez-vous simplement les enfants à leurs ressemblances et différences, en supposant que les confusions disparaîtront de par l'exposition à l'écrit ?

Je ne les travaille pas spécifiquement. Les enfants normo-apprenants finissent par les différencier. Je n'ai jamais rien lu qui me convainque que les enfants dyslexiques ont une fragilité spécifique et neurodéveloppementale à ce niveau, c'est plutôt une conséquence de leurs fragilités plus qu'une cause. Je compte donc sur les effets de l'intervention phonologique et sur l'exposition pour voir cela s'estomper. Et si cela persiste, avant de m'y attaquer, je m'assure qu'il n'y a pas plus fonctionnel / utile / efficace à travailler avant.

Au sujet du travail de l'orthographe: je suis en ce moment deux patients pour qui les résultats semblent montrer un manque d'automatisation du décodage, donc pas d'adressage rapide en lecture et une constitution d'un stock orthographique très difficile. Ce sont donc deux ados qui lisent très lentement mais avec peu d'erreurs, et font énormément d'erreurs lexicales et grammaticales, mais pas d'erreurs phonologiques (et leurs scores en métaphonologie sur EVALEO sont dans la norme, sauf en termes de temps). Leur plainte à tous les deux, c'est l'orthographe. Jusqu'ici, j'avais tendance à dire qu'il fallait de toute façon renforcer la lecture au quotidien pour rendre le décodage fluent, en espérant que l'amélioration des capacités de lecture donnerait au cerveau l'espace mental de constituer un stock orthographique. J'ai la sensation que travailler l'orthographe lexicale, même en faisant des lignes de base, qui parfois s'améliorent, ça n'est pas très utile... Est-ce que je me trompe ?

Je ne pense pas que ce soit inutile, tout dépend des mots sélectionnés et de la façon de les travailler et surtout de les réinvestir en dehors des activités d'orthographe à l'isolé. Cependant, ce qui doit nous importer, c'est surtout le rapport qui existe entre le temps consacré à de telles activités et les résultats obtenus. Si travailler à la mémorisation (fragile et souvent avec un faible maintien à long terme) de quelques mots monopolise une grande partie de nos interventions, je pense que cela doit nous questionner. La question est selon moi : quels objectifs me permettent d'atteindre le résultat le plus fonctionnel en un minimum de temps? Par exemple, au Québec, les logiciels de prédiction

orthographique (p.ex. WordQ, Lexibar) et de correction orthographique (p.ex. Antidote), sont souvent recommandés aux enfants ayant ce type de profil, afin que leurs habiletés de production écrite ne soient pas trop affectées par leurs habiletés orthographiques dites "de bas niveau". Avec un bon entraînement à leur usage, ces logiciels ne constituent pas seulement des outils de "compensation", mais aussi de "rééducation", car les enfants peuvent se corriger efficacement et ainsi améliorer leurs performances par exposition. Pour travailler l'orthographe, je ne pense donc pas que le travail de listes soit toujours la meilleure chose, même s'il peut faire partie de nos pratiques ponctuellement.

Et au sujet des aides visuelles à la lecture: lors de la rédaction de mon mémoire de fin d'études il y a quelques années, j'avais fait des recherches sur le logiciel Lirecouleur et les autres aides au découpage syllabique en couleur. A priori il n'existe pas d'études qui prouve leur efficacité, à part un mémoire de fin d'études français très récent. Pourtant depuis le début de mon exercice je suis bluffée par certains enfants qui profitent vraiment du découpage en couleur. Avez-vous connaissance d'études à ce sujet ?

Non, je n'ai pas connaissance de telles études, et j'ai moi-même procéder à une recherche de la littérature à ce sujet il n'y a pas si longtemps. Cependant, je constate comme vous que cela aide certains enfants. Chez un enfant qui a déjà atteint un certain niveau de décodage phonologique, je pense en effet que le "découpage en couleur" permet de rendre la syllabe plus saillante, et donc de diminuer la charge cognitive allouée au décodage. Je ne pense donc pas dans ce contexte que la syllabation en couleurs soit utile à elle seule pour "apprendre à lire", mais qu'elle peut être un soutien ponctuel pour accompagner l'automatisation de la lecture. Je l'utilise d'ailleurs parfois en séance pour soutenir la lecture de textes continus.