

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band: 37 (2015)
Heft: 3

Buchbesprechung: Rezensionen = recensions = recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 09.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Rezensionen / recensions / recensioni

Eberlin, Dominique. (2013). *Découvrir les atouts de la dyslexie... et en jouer*. Lyon: Les Éditions de la Chronique sociale, 85 p.

On assiste depuis quelques années au *retour de la dyslexie* (Fijalkow, 2008). Dans le canton de Genève, par exemple, le Département de l'Instruction Publique a mis en œuvre une directive «dys» pour les élèves du primaire, du cycle d'orientation et du postobligatoire en 2009. Le sujet des «dys» fait couler beaucoup d'encre et soulève son lot de controverses: que recouvre ce terme? De quelles difficultés en lecture s'agit-il? Comment reconnaître ce trouble? Comment intervenir auprès des élèves qui en souffrent? Le livre *Découvrir les atouts de la dyslexie... et en jouer* s'inscrit dans cette mouvance et présente un point de vue particulier sur le sujet.

L'auteure, Dominique Eberlin, est une *coach*, une enseignante, une formatrice d'adultes, spécialisée dans les difficultés d'apprentissage. L'ouvrage qu'elle signe représente le fruit de ses multiples rencontres avec des enfants dyslexiques, leurs parents, des enseignants et l'aboutissement de sa quête d'outils pédagogiques en vue de mieux comprendre la dyslexie. Concis et facile à lire, il est ponctué de témoignages d'apprenants, d'intervenants qui viennent colorer le propos de l'auteur. Qu'y apprend-on sur la dyslexie?

Eberlin entame son exposé en s'interrogeant sur la place que l'école fait aux personnes qui, parce qu'elles n'entrent pas dans les attentes de l'institution, n'arrivent pas à réaliser les apprentissages scolaires. Elle aborde ensuite l'acquisition de la lecture qu'elle définit comme une «tâche exigeante et ardue», requérant un va-et-vient entre connaissance de symboles et création de sens. La réussite de cette tâche dépend également du profil mental de l'apprenant, de la méthode d'enseignement utilisée et, surtout, de la relation qui s'établit entre maître et élève, parents et enfant ou de l'enfant vis-vis de lui-même. Elle décompose le processus d'apprentissage en trois étapes: apprendre, savoir et restituer. Eberlin envisage d'ailleurs les dyslexies comme «une *erreur de restitution*» (p. 70). Elle explicite trois stratégies mentales qui impactent sur le processus d'apprentissage: les stratégies mentales auditives, visuelles et kinesthésiques. Trois familles de dyslexies sont ainsi identifiées.

Grâce à l'établissement de cette grille de lecture, Eberlin fait du dyslexique une personne, porteuse de «compétences extraordinaires, plus amples que la norme attendue» (p. 61), lesquelles la conduit à commettre des fautes, orales ou écrites. La meilleure approche pour traiter la dyslexie consiste à considérer celle-ci comme une difficulté dont on peut se débarrasser et d'accompagner l'apprenant à la connaissance et à l'acceptation de soi. Elle propose aux enseignants un protocole de remédiation en six étapes: énoncer la difficulté, donner la théorie, normaliser et rassurer, remédier, créer sa méthode et installer la confiance.

Pour le non-initié qui découvre le thème de la dyslexie, le livre, qui ne tient pas compte du discours communément admis sur la question, peut comporter certaines lacunes. En effet, quand bien même les classifications peuvent toujours être remises en question, il peut être important de donner quelques grandes caractéristiques du trouble. Par exemple, le fait qu'un enfant qui présente des troubles dyslexiques est un enfant d'intelligence normale ou supérieure, qui a deux ans de retard en performance en lecture, au niveau de la reconnaissance des mots, et dont le trouble de la lecture n'est pas principalement explicable par des facteurs sociaux, économiques ou émotionnels. À ceci, il faudrait ajouter qu'il est généralement admis que le trouble tire son origine d'une difficulté dans le traitement du langage oral, en particulier dans le domaine métaphonologique (représentations mentales des sons de la parole) (de Weck & Marro, 2010). En outre, la question des familles ou types de dyslexies¹ suscite énormément de controverses, car il n'existe pas de consensus sur les types de difficultés communes aux dyslexiques. Dans le livre *The dyslexia debate*, Elliott et Grigorenko (2014), s'appuyant sur une imposante recension des travaux des cinq dernières années, montrent d'ailleurs que les définitions de la dyslexie sont multiples, imprécises, et ne permettent pas de délimiter une population distincte des autres faibles lecteurs, tant sur le plan cognitif que biologique.

Ensuite, un livre visant à doter le professionnel d'outils pédagogiques ne peut faire fi d'un minimum d'informations concernant les méthodes d'enseignement de la lecture. En effet, l'enseignant actuel est confronté à une quantité de moyens qui présentent différentes approches, ce qui nécessite de sa part une connaissance des principales méthodes et des principes didactiques qui les sous-tendent. À l'heure actuelle, les méthodes phoniques, qui reposent sur l'enseignement systématique de toutes les correspondances graphèmes-phonèmes, ont prouvé leur efficacité pour remédier aux difficultés en lien à la reconnaissance des mots (Elliott & Grigorenko, 2014; Ramus, 2014). Ces mêmes méthodes peuvent être utilisées en interaction avec d'autres, centrées sur le lexique, la compréhension de textes, de manière à travailler la lecture de façon intégrée. Le livre d'Eberlin passe trop rapidement sur la question, donnant une vision superficielle des méthodes de lecture, et réduit tout un pan de recherches à une question d'attitude ou de relation. Ici, la didacticienne que nous sommes ne peut que grogner...

Eberlin tombe un peu dans le piège qu'identifie Fijalkhow (2008): elle traite le sujet de façon unilatérale, celui-ci n'admet aucune contradiction et le présente sur le mode émotionnel: le dyslexique est un être aux compétences supérieures, maltraité par le système scolaire. Du coup, la portée de l'ouvrage est limitée. Le nom de la collection «Chronique sociale» à laquelle il appartient trouve alors tout son sens.

Pour notre part, sur ce thème qui fait dire tout et son contraire, la prudence est de mise. Si le diagnostic ou l'étiquette peuvent rassurer le parent, l'enfant ou le professionnel, la meilleure aide, quelle que soit la difficulté en lecture, demeure celle de l'intervention efficace: celle d'un enseignant compétent, capable d'enseigner la lecture avec des méthodes qui ont fait leur preuve.

Note

- ¹ Les dyslexies dites phonologique et de surface font plus consensus que la dyslexie visuo-attentionnelle, par exemple (Van Reybroeck, 2012).

Bibliographie

- De Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Paris: Masson.
- Elliott, J.G., & Grigorenko, E.L. (2014). *The Dyslexia Debate*. New York: Cambridge University Press.
- Fijalkow, J. (2008). Dyslexie: le retour. *Langages et pratiques*, 41, 8-18.
- Ramus, F. (2014). Le «débat sur la dyslexie»: quels enseignements en tirer en France? Dans *Actes du 26e Congrès scientifique international de la Fédération Nationale des Orthophonistes*. Page consultée le 9 mars 2015 à <https://plus.google.com/105350219429886078539/posts>.
- Van Reybroeck, M. (2012). Les signes d'appel des dyslexies à l'écrit et à l'oral. Le français dans le mille. *Revue de l'Association des professeurs de français*, 233, 29-37.

Roxane Gagnon, Université de Genève

Orange Ravachol, Denise (2012). *Didactique des sciences de la vie et de la Terre. Entre phénomènes et événements*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes. 167 pages.

Avec cet ouvrage, Denise Orange Ravachol poursuit ses recherches en didactique des sciences de la Terre (géologie). Elle s'intéresse aux caractéristiques des problèmes et des savoirs construits en classe en prenant appui sur deux assises théoriques:

- la problématisation qui conçoit le travail sur des problèmes comme une extraction de la pensée commune et une construction de savoir scientifique, celui-ci n'étant pas uniquement des réponses (des «savoir que»), mais aussi des questions bien posées dont la résolution est contrôlée;
- l'épistémologie, en tant que critique des principes, méthodes et conclusions de la science et des scientifiques, et par extension des raisonnements des élèves; en géologie, il est beaucoup question de l'actualisme qui prône l'utilisation des phénomènes actuels pour interpréter le passé de la Terre.

Ce cadre théorique l'a amenée à distinguer les *problèmes fonctionnalistes* des *problèmes historiques*. Les premiers concernent un fonctionnement actuel (la répartition des volcans et séismes, le volcanisme de subduction, le fonctionnement d'une dorsale océanique) tandis que les seconds visent une reconstitution du passé de la planète (émergence de la vie sur Terre, extinction des espèces). Leur traitement peut faire appel à des *phénomènes* (faits révélateurs de régularités qui s'observent dans le temps ou dans l'espace) ou à des événements (faits singuliers, nécessaires mais contingents, c'est à dire qui auraient pu ne pas se produire).

L'auteur étudie la manière dont des collégiens et des lycéens (de 13 à 18 ans) traitent cinq problèmes représentatifs de ces deux types. Le corpus de données est constitué de leurs productions sous forme de textes et schémas, élaborés individuellement ou collectivement, complétés dans un des cas par des entretiens et dans un autre par des présentations orales. Pour chaque problème, les corpus constitués font l'objet d'une analyse qualitative menée à deux ou trois niveaux différents: sur le plan des sciences et des scientifiques, au niveau des élèves, et parfois dans les textes officiels.

Le *fonctionnement du couple phénomène/événement* est étudié sur les explications données par les élèves à la répartition des volcans et des séismes. Celles-ci prennent souvent la forme de petites histoires, mettant en scène des «plaques tectoniques-personnages» au sein d'une intrigue, avec des bribes de texte scientifique relevant des phénomènes. Sur le plan épistémologique, l'auteur conclut que les problèmes géologiques ne sont pas des problèmes «purs»: ni catégoriquement fonctionnels, ni catégoriquement historiques, ils sont souvent mixtes.

Le *fonctionnement du principe de l'actualisme* est étudié sur les explications que les élèves donnent à la présence de couches d'origine océanique dans la région de Chenaillet (Alpes françaises). Les productions des élèves attestent d'une utilisation peu élaborée du principe d'actualisme, sous forme d'analogies premières, convoquant des phénomènes qui relèvent de l'immédiat, du général, du naturel, sorte de pensée commune.

L'analyse suivante porte sur la *construction d'événements* en lien avec l'émergence de la vie sur Terre. Les développements épistémologiques montrent comment, lorsqu'on remonte l'histoire ou rembobine le film, un événement se présente comme *nécessaire* en tant que cause. Par exemple, «l'évolution de la vie sur Terre» implique nécessairement l'événement «émergence de la vie sur Terre». Par contre, descendre l'histoire ou dérouler le film laisse entrevoir une diversité de possibles; de nécessaire, l'événement construit devient *contingent* (la vie sur Terre aurait pu ne pas voir le jour). Chez les élèves, certains font de l'émergence de la vie une sorte de phénomène reproductible qui voudrait que la vie apparaisse dès que certaines conditions sont réunies; les autres expriment leur grande difficulté à se l'imaginer et tentent une mise en récit par succession d'événements, tout en peinant à cerner l'événement premier (émergence de la première forme de vie).

L'*explication en géologie, entre sciences et récit*, est au cœur du chapitre suivant. Sans entrer dans le détail, l'intérêt de cette partie de l'ouvrage est de reconnaître une dimension narrative aux explications géologiques, en écho avec les petites histoires très linéaires construites par les élèves. Un détour par l'épistémologie de l'histoire s'avère fécond pour penser cette dimension, notamment avec les concepts de contrôle du récit (le problème n'est pas l'utilisation du récit, mais son contrôle), de la place de l'événement (auquel les géologues préfèrent généralement le phénomène, car porteur de régularités), de la rétrodiction (rédaction de l'histoire à rebrousse-poil conférant un caractère nécessaire aux événements)

ou de l'intrigue (qui met en sens les événements et construit l'explication).

D'un ancrage très documenté dans l'épistémologie et la théorie de la problématisation, ce compte-rendu de recherche porte sur des objets peu communs. La lecture en est aisée bien qu'il faille faire l'effort d'entrer dans cet univers théorique et ce champ disciplinaire originaux. Au fil des chapitres, explorant successivement les diverses facettes de la problématique que s'est donnée l'auteure, la progression de l'analyse est agréable au lecteur. L'ouvrage, fort intéressant, s'adresse tant aux formateurs et chercheurs en didactiques des Sciences (SVT) qu'aux géologues s'intéressant à l'épistémologie de leur discipline.

Samuel Fierz, HEP Valais

