



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

GADRE Carole et MEUGNIOT Anne-Rose

soutenu publiquement en juin 2011 :

Dix sur Dys:
Création d'un site internet d'informations et de ressources sur
la dyslexie-dysorthographe à l'usage des enseignants



MEMOIRE dirigé par :

CRUELLE Dominique, Orthophoniste et Docteur en Sciences de l'Education,
Institut Gabriel Decroix

Lille – 2011

A tous les professeurs désireux d'offrir à leurs élèves une scolarité la plus harmonieuse possible

Remerciements

Nous tenons à remercier :

- Mme Crunelle, notre maître de mémoire, Orthophoniste et Docteur en Sciences de l'Éducation, pour tous les conseils et encouragements qu'elle nous a prodigués au cours de cette année ;
- Nos parents, pour leur soutien et leur implication tout au long de l'élaboration du mémoire, la maman de Carole en particulier, pour sa précieuse relecture ;
- Nos familles, pour leur appui et leurs avis appréciables sur l'utilisation et la présentation du site ;
- Mme Lecoustre, professeur de français, pour son investissement et ses conseils efficaces, ainsi que l'équipe enseignante du collège St Jude (Armentières) ;
- Mme Desauw pour nous avoir autorisé à reprendre ses tableaux d'exercices pour les groupes de remédiation ;
- Melle Jobelot, enseignante de CP à St Honoré d'Eylau (Paris) ;
- Mme Deslorieux, enseignante de CP à St Stanislas (Paris) ;
- Tous les enseignants de primaire et de secondaire qui ont pris le temps de répondre à nos questionnaires et de tester nos outils ;
- A toutes les personnes dyslexiques, enfants et adultes, pour leurs témoignages et l'apport de leurs différentes productions ;
- Les associations APEDYS et CORIDYS pour nous avoir donné la permission de publier sur notre site certains des témoignages qu'elles ont recueillis
- Madame Bihan, Responsable des formations documentaires et du dépôt électronique des thèses de la faculté de Lille 2 pour son aide technique.

Résumé :

Les difficultés de l'enfant dyslexique s'expriment principalement en milieu scolaire. Or, les enseignants se disent démunis face à ces élèves : ils manquent de connaissances sur la dyslexie et ne cernent pas suffisamment ce qu'elle implique comme difficultés d'apprentissages; dès lors, ils manquent de moyens pour adapter leur pédagogie.

De ce fait, il nous a semblé important de mettre à disposition des enseignants un outil d'informations et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe, outil qui leur présente le trouble et les aménagements pédagogiques nécessaires pour permettre aux élèves dyslexiques d'exprimer toutes leurs potentialités. Nous proposons donc de nombreux outils pédagogiques que les enseignants peuvent utiliser dans leurs classes de primaire ou de secondaire: leçons de grammaire, de mathématiques, d'histoire-géographie, poésies, dictées...

Suite aux réponses des enseignants à un questionnaire que nous leur avons soumis, nous avons pu cibler leurs besoins et attentes; nous avons alors choisi de créer un site internet, outil de diffusion le plus facile d'accès.

Tout au long de l'élaboration du site, nous sommes restées à l'écoute des remarques des enseignants : l'aboutissement de cet outil se place donc dans le cadre d'un étroit partenariat pluridisciplinaire, nécessaire à une prise en charge pertinente de l'élève dyslexique.

Mots-clés :

Apprentissage - Dyslexie-dysorthographe – Information – Enseignement – Pédagogie– Partenariat

Abstract :

It is mainly in the school environment that a dyslexic child's difficulties appear. Yet, teachers feel resourceless: they suffer from a lack of knowledge on that matter and can't handle properly their concerned pupils' learning difficulties and their spectrum. Therefore, they don't have all the resources to adapt their educational methods.

That is why we find important to provide teachers a booklet about Dyslexia-dysorthographe to inform them and help them teach. It will detail to them the disorder, as well as the mandatory adjustments in the educational method it implies to allow dyslexic students to express their full potential. Thus, we suggest several tools that teachers can use in their elementary and secondary classes : lessons in mathematics, history and geography, grammar lessons, poetry, dictations...

Thanks to a form we submitted to teachers, we have been able to identify their needs and expectations. To get access to a wide audience, we've chosen to shape that teaching aid into a Website.

During its construction, we have taken in account teacher's contributions and comments: this tool's success is the result of a close partnership between different disciplines, allowing the best support for the dyslexic pupils.

Keywords :

Learning - Dyslexia-dysorthographe – Information – general education – Pedagogy– Partnership

Table des matières

Introduction.....	11
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	14
1.Présentation de la dyslexie	15
1.1 .Quelques rappels théoriques.....	15
1.1.1 .Les compétences pour lire et écrire	15
1.1.2 .Aspect développemental de la lecture	15
1.1.2.1.Modèle de FRITH (1985)	15
1.1.2.2.Modèle de FERREIRO (1997) :.....	16
1.2 .Les différentes approches théoriques des voies de lecture.....	17
1.2.1 .Approche connexionniste.....	17
1.2.2 .Approche cognitive.....	17
1.2.3 .Les voies de lecture	18
1.2.3.1.La voie lexico-sémantique ou procédure par adressage	18
1.2.3.2.La voie phonologique ou procédure par assemblage:	18
1.2.3.3.Une troisième voie de lecture.....	18
1.2.4 .La compréhension en lecture :.....	19
1.3 .Définition et présentation de la dyslexie	20
1.3.1 .Définition de la CIM-10.....	20
1.3.2 .Synthèse des définitions.....	20
1.3.3 .Les dyslexies-dysorthographies	21
1.3.4 .Les dyslexies (classification de Boder)	21
1.3.4.1.La dyslexie phonologique ou dysphonétique (60 à 70% des dyslexies)	21
1.3.4.2.La dyslexie de surface ou dyséidétique (environ 12% des cas)...	22
1.3.4.3.La dyslexie mixte.....	22
1.3.4.4.La dyslexie visuo-attentionnelle	22
1.3.5 .Les dysorthographies :	23
1.3.6 .Spécificités et typologies des erreurs	23
1.3.7 .Spécificité des erreurs lors d'une dyslexie	23
1.3.8 .Typologie des erreurs dans le cadre de la dyslexie.....	23
1.3.9 .Troubles neuropsychologiques (ou instrumentaux) à l'origine de la dyslexie	25
1.3.9.1.Troubles mnésiques	25
1.3.9.2.Troubles de la perception visuelle	25
1.3.9.3.Troubles de la perception auditive	26
1.3.9.4.Troubles de l'organisation spatiale.....	26
1.3.9.5.Troubles de l'organisation temporelle.....	26
1.3.9.6.Troubles d'organisation séquentielle	26
1.3.9.7.Autres troubles	26
1.3.10 .Troubles associés	27
1.3.10.1.Troubles du langage oral.....	27
1.3.10.2.Troubles praxiques	27
1.3.10.3.Trouble de la motricité fine et/ou globale.....	27
1.3.10.4.Troubles de l'attention et troubles psychomoteurs	28
1.3.10.5.Troubles psychologiques et relationnels.....	28
1.3.11 .Les caractéristiques de l'élève dyslexique	28
1.3.11.1.Les caractéristiques développementales.....	28
1.3.11.1.1 .Caractéristiques négatives :.....	28

1.3.11.1.2 .Caractéristiques positives	29
1.3.11.2.Les caractéristiques comportementales.....	29
1.3.11.2.1 .Comportement général.....	29
1.3.11.2.2 .Vision, lecture et orthographe	30
1.3.11.2.3 .Audition	30
1.3.11.2.4 .Graphisme et motricité.....	30
1.3.11.2.5 .Gestion du temps.....	30
1.3.11.2.6 .Mathématiques.....	30
1.3.11.2.7 .Mémoire et cognition.....	31
1.3.11.2.8 .Comportement, santé, développement et personnalité.....	31
1.3.12 .Hypothèses étiologiques de la dyslexie :.....	31
1.3.12.1.Les facteurs révélateurs et aggravants :.....	31
1.3.12.1.1 .Un facteur social ?	31
1.3.12.1.2 .Un facteur pédagogique ? La « dyspédagogie » ?	32
1.3.12.1.3 .Un facteur psychologique ?	32
1.3.12.1.4 .Un facteur linguistique ?	32
1.3.12.2.Les études neurobiologiques	33
1.3.12.2.1 .Une origine génétique ?	33
1.3.12.2.2 .Une origine neurologique ? :.....	33
1.3.13 .Diagnostic et prise en charge pédagogique	36
1.3.13.1.Repérage-dépistage-diagnostic.....	36
1.3.13.1.1 .Le repérage	36
1.3.13.1.2 .Le dépistage.....	36
1.3.13.1.3 .Le diagnostic	36
1.3.13.1.4 .Importance d'un diagnostic différentiel pour l'adaptation de la pédagogie et des démarches rééducatives :.....	37
1.3.13.1.5 .Objectifs et modalités de la rééducation :.....	38
2.Inventaire des démarches entreprises en faveur des élèves dyslexiques.....	41
2.1 .Les actions gouvernementales	41
2.1.1 .Loi du 11 février 2005 sur le handicap et la scolarisation :.....	42
2.1.2 .Loi d'orientation du 23 avril 2005	43
2.1.3 .L'aménagement des conditions de passation des épreuves des examens et concours pour les candidats handicapés (Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005, J.O. du 23 décembre 2005)	43
2.1.4 .Recommandation sur les outils de repérage, dépistage et diagnostic pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage, VALLEE et DELLATOLAS (octobre 2005; Ministère de la santé et de la solidarité)	44
2.1.5 .Programme Personnalisé de Réussite Educative : PPRE. Mise en œuvre du PPRE à l'école et au collège, Circulaire n° 2006-138 du 25-8-2006 (BO n° 31 du 31 août 2006)	44
2.1.6 .Circulaire n° 2006-126 du 17-8-2006 (BO n° 32 du 7 septembre 2006) :.....	44
2.1.6.1.Les établissements scolaires de référence.....	44
2.1.7 .Organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap (Circulaire N°2006-215 du 26-12-2006 CANDIDATS HANDICAPÉS) :.....	45
2.1.8 .INSERM, expertise collective (2007), Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie : bilan des données scientifiques, synthèse et recommandations, Paris, INSERM (2007)	46
2.1.9 .Enseignements élémentaires et secondaires. Adaptation et intégration scolaire. Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire :	

4.2.5.1.2 .Fiches spécifiques.....	64
4.2.5.1.3 .Fiches par matières.....	65
4.2.5.1.4 .Groupes de remédiation.....	68
Résultats.....	69
5.Travail préliminaire avec les enseignants.....	70
5.1 .Envoi des questionnaires.....	70
5.2 .Entretiens avec les enseignants.....	71
5.3 .Envoi et retour des premiers conseils.....	71
5.3.1 .Aides générales.....	74
5.3.2 .Aides plus spécifiques au Français.....	75
5.3.3 .Quelques idées de notation.....	75
5.4 .Création du site.....	76
5.4.1 .La forme.....	76
5.4.1.1.Points à améliorer.....	76
5.4.1.2.Points positifs.....	77
5.4.2 .Le fond.....	77
5.4.2.1.Points à améliorer.....	77
5.4.2.1.1 .Diagnostic.....	77
5.4.2.1.2 .Programme officiel.....	77
5.4.2.1.3 .Devoirs écrits.....	78
5.4.2.1.4 .Reformulation.....	78
5.4.2.1.5 .Leçons de grammaire.....	78
5.4.2.1.6 .Vocabulaire utilisé dans les fiches.....	79
5.4.2.1.7 .Remarques générales.....	79
5.4.2.1.8 .Remarques spécifiques du professeur de français.....	80
5.4.2.1.9 .Remarques spécifiques du professeur de musique.....	81
5.4.2.1.10 .Remarques spécifiques du professeur d'allemand.....	82
5.4.2.2.Points positifs.....	82
5.4.2.2.1 .Avis généraux.....	82
5.4.2.2.2 .Avis spécifiques.....	83
Discussion.....	84
6.Travail préliminaire avec les enseignants.....	86
6.1 .Envoi des questionnaires.....	86
6.2 .Envoi et retour des premiers conseils.....	87
7.Création du site.....	88
7.1 .Aspect technique.....	88
7.2 .Choix du titre et de la présentation.....	89
7.3 .Contenu du site.....	90
7.3.1 .La présentation.....	91
7.3.1.1.Présentation stricte des textes.....	91
7.3.1.2.Barre de navigation.....	91
7.3.1.3.Contact des auteurs et échanges par le biais d'un forum.....	92
7.3.1.4.Liens vers les sites traitant des méthodes rééducatives.....	92
7.3.2 .Le contenu.....	92
7.3.2.1.Le diagnostic de dyslexie-dysorthographe.....	92
7.3.2.2.Le respect des Instructions Officielles.....	92
7.3.2.3.Les leçons de grammaire.....	93
7.3.2.4.Le travail personnel.....	94
7.3.2.5.Vocabulaire et fiches trop techniques ou trop théoriques.....	94
7.3.2.6.L'opposition syllabique et couleur des différents supports.....	95
8.Validation des hypothèses.....	97

8.1 .Hypothèse 1 : les enseignants sont en recherche d'informations sur la dyslexie-dysorthographe et d'aménagements pédagogiques adaptés.....	97
8.2 .Hypothèse 2 : l'apport d'un outil d'informations et de propositions pédagogiques permettra aux enseignants de l'école élémentaire et des collèges de mieux accueillir les élèves dyslexiques dans leurs classes. L'outil le plus accessible est un site internet.....	97
8.3 .Hypothèse 3 : les élèves scolarisés à l'école élémentaire ou au collège améliorent leurs performances scolaires lorsque les enseignants, informés sur leurs troubles, leur proposent des aménagements pédagogiques.....	98
Conclusion.....	100
Bibliographie.....	103
Annexes.....	113
Annexe n°1 : Modèle de voies directe et indirecte de lecture et d'écriture (Ellis et Joung -1986).....	114
Annexe n°2 : Questionnaire aux enseignants.....	115
Annexe n°3 : Exemple de réponse au questionnaire - Primaire.....	117
Annexe n°4 : Exemples de réponse au questionnaire - Secondaire.....	119
Annexe n°5 : Premiers conseils aux écoles.....	123
Annexe n°6 : Premiers conseils aux collèges et lycées.....	127
Annexe n°7: La classe « dys » du collège Maxime Deyts (59).....	128
Annexe n°8: Page d'accueil du site « Dix Sur Dys »	132
Annexe n°9 : Onglet « Dix/Dys », la charte de l'enseignant.....	133
Annexe n°10 : Onglet « pourquoi ce site ? ».....	134
Annexe n°11 : Exemple de page avec la présentation des sous-pages.....	135
Annexe n°12 : Exemple de fiche proposée : déceler la dyslexie.....	136
Annexe n°13 : Exemple de fiche proposée sous format .pdf et en page sur le site : Conseils pour l'adaptation pédagogique.....	138
Annexe n°14 : Exemple de page sur le site : Spirale des attitudes générales dans l'onglet « aider l'élève dyslexique au collège et au lycée ».....	146
Annexe n°15 : Exemple de page sur le site : Spirale du travail des compétences socles déficitaires dans l'onglet « aides en maternelle et primaire ».....	147
Annexe n°16 : Exemple de page sur le site : Spirale du travail de l'organisation spatiale dans l'onglet « groupe de remédiation ».....	148
Annexe n°17 : Cartes de diffusion du site.....	149
Annexe n°18 : Page d'Accueil du site « Dix sur Dys - PIAPEDE ».....	150

Introduction

La loi d'intégration du 11 février 2005 incite les établissements scolaires à accueillir les élèves porteurs de handicap. La dyslexie - dysorthographe fait partie des différents troubles concernés par ce texte de loi. Ce sont donc « 2 à 3% d'enfants vers l'âge de dix ans » (Inserm, 2007) qui sont reçus dans les classes. Cependant, la scolarisation d'élèves dyslexiques dysorthographiques pose certains problèmes.

Accueillir les élèves dyslexiques-dysorthographiques en milieu ordinaire nécessite une certaine connaissance du trouble, or les enseignants eux-mêmes se disent mal informés : ils ignorent ce que la dyslexie implique et les difficultés qu'elle engendre pour l'élève, tant sur le plan scolaire que sur le plan personnel. De fait, les enseignants se sentent impuissants pour aider leurs élèves au sein de la classe et pour leur apporter les aménagements pédagogiques nécessaires à une scolarité la plus harmonieuse possible.

C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité compléter le travail de DELAPLACE et LEHEUREUX (2004) en créant un outil d'information et de ressources à l'usage des enseignants.

Dans cette optique, nous avons réalisé un questionnaire pour mieux comprendre les attentes des professeurs. A partir de l'analyse des réponses, nous avons ensuite élaboré des pistes d'aides pédagogiques et créé un site internet. Nous pensons en effet que cet outil de diffusion large est le moyen le plus efficace pour toucher le maximum d'enseignants. Par ailleurs, nous souhaitons que ce site permette de développer un meilleur échange entre enseignants et orthophonistes et les aide ainsi à aboutir à un réel partenariat.

Dans un premier temps, nous abordons quelques rappels théoriques concernant la présentation de la dyslexie-dysorthographe et des difficultés qu'elle engendre ; nous dressons également un inventaire des différentes démarches effectuées en faveur des élèves dyslexiques.

Dans un deuxième temps, nous nous basons sur l'analyse des réponses des enseignants au questionnaire que nous avons élaboré pour déterminer les aides qui pourraient être à la fois les plus efficaces pour aider les élèves dyslexiques et les plus simples d'utilisation pour les enseignants. Nous décrivons les différentes étapes

de l'élaboration de notre site en présentant le travail effectué avec les enseignants de collèges et de lycées.

Dans un troisième temps, nous analysons notre démarche en rapportant les avis des enseignants concernant notre site et son utilisation.

Enfin, nous consacrons la dernière partie de ce mémoire à une discussion sur l'ensemble de notre travail.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Présentation de la dyslexie

1.1 . Quelques rappels théoriques

1.1.1 . Les compétences pour lire et écrire

Lire et orthographier sont des activités qui font appel à de nombreuses compétences, mobilisées simultanément. A ce sujet, GOMBERT (2010) évoque la conscience phonologique, la capacité métalexicale, la capacité métasémantique, la conscience syntaxique, la mémoire de travail. A terme, lorsque le sujet devient un « lecteur-scripteur » expert, plusieurs procédures indépendantes, et pouvant fonctionner en parallèle, sont développées. Cela sous-entend la sollicitation de ressources attentionnelles et cognitives importantes, et ce, d'autant plus que l'automatisation et la maîtrise de la lecture et de l'écriture sont en cours d'acquisition.

1.1.2 . Aspect développemental de la lecture

Les modèles d'acquisition de la lecture décrivent diverses étapes entre le moment où l'enfant commence à attribuer une signification à un écrit et le moment où il lit avec aisance.

1.1.2.1. Modèle de FRITH (1985)

Le modèle présenté par FRITH tente d'expliquer l'acquisition interactive de la lecture et de l'écriture. Il s'agit d'un modèle à étapes, ou stades, se caractérisant par une stratégie principale.

- **Le stade logographique** : il s'agit de la reconnaissance globale de mots familiers, sans tenir compte de l'ordre des lettres dans le mot. Le mot est reconnu par son allure générale et/ou par certaines lettres saillantes ou caractéristiques.
- **Le stade alphabétique** : il concerne la connaissance et la mise en œuvre des correspondances entre phonèmes et graphèmes.
- **Le stade orthographique** : le mot est analysé en séquences ordonnées d'éléments abstraits (graphèmes, morphèmes). Il n'y a plus de passage par les informations phonologiques comme dans la procédure alphabétique : c'est

en tant que séquence graphémique que le mot est identifié. Cette stratégie est donc à la fois visuelle, analytique et linguistique.

Le modèle de FRITH précise les modalités de progression « pas à pas » d'une stratégie à l'autre, en posant des interactions réciproques entre les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Ainsi, la lecture initierait le stade logographique, l'écriture le stade alphabétique, et la lecture, enfin, impulserait la stratégie orthographique.

En commentant ce modèle, VALDOIS (2001) pense que l'ordre des différentes étapes d'acquisition du langage écrit n'est pas immuable. On observe en effet de fortes variations individuelles au cours de l'apprentissage : l'âge de passage d'un stade au stade suivant diffère d'un enfant à l'autre, la méthode d'apprentissage peut modifier le déroulement des étapes.

1.1.2.2. Modèle de FERREIRO (1997) :

En ce qui concerne l'acquisition de l'écriture, FERREIRO distingue quatre niveaux, génétiquement ordonnés, de conceptualisation de l'écrit.

- **le niveau pré-syllabique** : dès trois ans, l'écriture se dégage du dessin avec la réalisation de pseudo-lettres et de formes pré-scripturaires. L'enfant met en relation le nombre d'éléments graphiques utilisés, et la dimension de la personne, ou chose citée.
- **le niveau syllabique** : vers 5/6ans, l'enfant commence à faire correspondre la chaîne orale et la chaîne écrite. Les lettres ont une valeur syllabique, il y a correspondance entre le nombre d'éléments graphiques et le nombre de syllabes dans le mot.
- **le niveau syllabico-alphabétique** : la correspondance grapho-phonétique se précise. Les éléments graphiques ont valeur de lettres (hypothèse alphabétique) ou de syllabes (hypothèse syllabique).
- **le niveau alphabétique** : la correspondance grapho-phonétique est stabilisée. L'enfant est capable de segmenter la chaîne orale en phonème : FERREIRO parle de correspondance terme à terme.

1.2 . Les différentes approches théoriques des voies de lecture

1.2.1 . Approche connexionniste

Un des premiers modèles connexionnistes de l'acquisition de la lecture est celui élaboré par SEIDENBERG et MC CLELLAND en 1989. Ce courant est désormais surtout représenté par les travaux de SPRENGER-CHAROLLES et CASALIS (1996). Pour ces auteurs, les procédures d'adressage et d'assemblage sont regroupées en un seul processus lexique réunissant toutes les connaissances associées au mot: connaissance phonologique, connaissance orthographique, connaissance sémantique et connaissance morphologique.

Les connexionnistes remplacent la notion de lexique interne par celle de « l'activation d'un certain nombre d'unités, permettant le traitement de l'information lexicale (mot) rencontrée».

1.2.2 . Approche cognitive

Le modèle à double voie est le plus fréquemment utilisé comme modèle de référence pour décrire les mécanismes cognitifs permettant la lecture des mots (CARBONEL S., GILET P. , MARTORY M.P. et VALDOIS S., 1996 ; GOMBERT J. E., COLE P., VALDOIS S., GOIGOUX R., MOUSTY P. et FAYOL M, , 2000). Il présente les deux procédures de reconnaissance de mots écrits :

- **la procédure lexicale ou voie d'adressage** : voie visuelle, de reconnaissance globale de mots connus, répertoriés dans le lexique interne, progressivement construit au fil des expériences de lecture.
- **la procédure analytique ou voie d'assemblage** : voie auditivo-verbale de conversion grapho-phonémique, pour les mots complexes, inconnus, les non mots ou les noms propres.

1.2.3 . Les voies de lecture

Chez le normolecteur, il existe deux voies de lecture automatisées:

1.2.3.1. La voie lexico-sémantique ou procédure par adressage

C'est un processus rapide de reconnaissance globale de mots connus. On parle de voie visuelle.

Pour écrire, les stratégies sont les mêmes qu'en lecture : elles ont pour but d'évoquer l'orthographe d'un mot mémorisé en lexique interne.

1.2.3.2. La voie phonologique ou procédure par assemblage:

Il s'agit de la voie auditivo-verbale utilisant la conversion graphème- phonème.

Pour écrire, les stratégies sont les mêmes que pour lire :

- segmenter le mot, évoqué ou dicté, en syllabes ou en phonèmes ;
- évoquer les graphies correspondantes, les tracer ; respecter le découpage des mots.

Il convient de distinguer l'assemblage phonologique (automatique et volontaire) mis en place par le lecteur compétent, du déchiffrage (lent et laborieux) de l'apprenti lecteur. L'épreuve de logatomes de BOUDES et BOUTARD (2009) montre que les processus évoluent significativement jusqu'à 9 ans en lecture et 11 ans en transcription. A partir de ces âges, on peut considérer que ces mécanismes sont mis en place, même s'ils continuent d'évoluer lentement jusqu'à l'âge adulte.

1.2.3.3. Une troisième voie de lecture

Une troisième voie de lecture peut être utilisée pour la lecture et l'écriture des mots réguliers ou irréguliers : la voie lexicale directe propose une connexion directe entre le lexique phonologique d'entrée et le lexique orthographique de sortie, sans médiation sémantique.

Le bon lecteur utilise les voies d'adressage et d'assemblage de manière automatique et économique (traitement automatisé de l'information écrite). **Cette automatisation** permet la vitesse de lecture, **l'accès rapide au sens**, le lecteur étant libéré de l'effort de décodage et de la prise en compte des irrégularités, des règles orthographiques...

1.2.4 . La compréhension en lecture :

Pour comprendre, le lecteur doit décoder et accéder au sens, ce qui dépend, en partie, de son niveau verbal. On ne peut évaluer la compréhension en lecture qu'en fonction du niveau de compréhension orale. Selon GIASSON (2007), **trois variables**, indissociables et fortement imbriquées, influent sur la compréhension du texte à lire :

- **le contexte en lecture** : ce sont les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il est face à un texte : conditions psychologiques telles que motivation, intérêt pour la lecture, fatigue, stress face à l'interrogation, à l'enseignant ou aux camarades...; conditions sociales ; conditions physiques inhérentes au texte et à l'environnement (qualité de reproduction du texte, temps disponible, bruit...);
- **la variable texte** : elle concerne le matériel à lire, et peut être considérée sous trois aspects principaux : l'intention de l'auteur, la forme du texte et son contenu ;
- **la variable lecteur** : le lecteur aborde la lecture avec ses propres ressources cognitives, linguistiques et affectives. Celles-ci vont influencer sur ses processus de compréhension du texte.

C'est à partir de ces explications des différents modèles théoriques que nous pouvons, à la suite de nombreux auteurs, tenter de donner une définition précise de la dyslexie-dysorthographe.

1.3 . Définition et présentation de la dyslexie

Le rapport de l'INSERM de 2007 (page 17) signale que: « la dyslexie concerne au minimum entre 3 et 5 % d'enfants vers l'âge de 10 ans » soit « environ un quart des enfants présentant des difficultés en lecture ».

1.3.1 . Définition de la CIM-10

La Classification Internationale des Maladies (CIM-10) et la quatrième édition du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV) définissent les principaux critères des troubles spécifiques des apprentissages suivants :

1. **Critère de « discordance »** (discrepancy) entre les difficultés à des épreuves liées aux troubles en question, et les bonnes performances à d'autres épreuves cognitives (il s'agit souvent du QI) ;
2. **Critère d'exclusion** : le trouble ne doit pas avoir comme cause primaire un retard global, un handicap sensoriel, un déficit éducatif (pédagogie inadaptée, niveau socio-éducatif insuffisant), une difficulté linguistique, des troubles mentaux avérés ;
3. **Le trouble est dû à des facteurs intrinsèques à l'enfant** (ce point découle directement des deux précédents et met l'accent sur l'origine neurobiologique des troubles).

La CIM-10 précise :

« La note obtenue à une épreuve standardisée d'exactitude ou de compréhension de la lecture se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant ; l'évaluation des performances en lecture et du QI doit se faire avec des tests administrés individuellement et standardisés en fonction de la culture et du système scolaire de l'enfant ».

1.3.2 . Synthèse des définitions

De nombreuses définitions ont été élaborées par différents auteurs. De manière générale, elles rapportent que la dyslexie développementale, s'opposant à la dyslexie acquise, constitue un trouble spécifique, structurel, durable et permanent de

l'acquisition puis de l'utilisation du langage écrit (RINGARD, 2000), et s'écarte en cela du simple retard d'apprentissage des mécanismes de la lecture.

La dyslexie se définit par exclusion. Se référant à DEBRAY (1970), MALSON (1994) situe la dyslexie comme une perturbation pathologique du mécanisme de lecture chez des enfants :

- normalement scolarisés ;
- indemnes de troubles neurologiques patents ou de troubles sensoriels associés (visuels ou auditifs) ;
- normalement intelligents ;
- sans troubles affectifs et psychiques graves ;
- sans dénutrition culturelle (milieu socio-culturel normalement stimulant).

Remarquons que ce diagnostic par exclusion est à relativiser : en effet, certains enfants cumulent les difficultés (notion de comorbidité).

Le diagnostic de dyslexie ne peut être posé que si le retard dans l'acquisition de la lecture est supérieur à deux ans par rapport aux normes d'acquisition (PLAZA et al., 2003).

Le trouble de la lecture des mots s'accompagne toujours d'un défaut d'acquisition de la maîtrise de l'orthographe, et cette dysorthographe se pose, au fil des ans, comme l'expression majeure des difficultés de l'enfant (HABIB, 2008).

Il y a donc décalage entre une compétence attendue et une performance observée (BONNELLE, 2002) : critère de discordance (DSM IV).

1.3.3 . Les dyslexies-dysorthographies

1.3.4 . Les dyslexies (classification de Boder)

BODER (1971, 1973) définit différents types de dyslexies :

1.3.4.1. La dyslexie phonologique ou dysphonétique (60 à 70% des dyslexies)

Elle touche la voie d'assemblage par une déficience du canal auditivo-verbal, ce qui provoque des difficultés pour convertir les graphèmes en phonèmes.

L'enfant compense par le canal visuel et par une utilisation massive de la voie sémantique : il peut lire les mots connus, mais pas les mots nouveaux ou les non-mots. Le lecteur dyslexique fait souvent des contresens, liés à l'absence de contrôle phonologique (paralexies sémantiques : ruisseau > rivière ; paralexies verbales : bergerie > berger).

1.3.4.2. La dyslexie de surface ou dyséidétique (environ 12% des cas)

Il s'agit de l'atteinte de la voie d'adressage par déficience du canal visuel et plus particulièrement de la mémoire visuelle.

La compensation se fait par la voie d'assemblage, malgré la présence éventuelle d'un déficit phonologique léger. L'enfant fait des erreurs de régularisation lors de déchiffrage des mots irréguliers.

1.3.4.3. La dyslexie mixte

Il s'agit de la dyslexie la plus complexe car elle provoque une **atteinte des deux voies de lecture**. Elle se traduit par des difficultés de déchiffrage grapho-phonémique et par une absence de lexique interne, ce qui empêche une compréhension efficiente.

1.3.4.4. La dyslexie visuo-attentionnelle

VALDOIS et al. (1995) définissent une quatrième forme de dyslexie : la dyslexie visuo-attentionnelle (rare chez l'enfant).

C'est une dyslexie développementale périphérique, où **le dysfonctionnement visuo-attentionnel entraîne un trouble de non reconnaissance visuelle, des difficultés attentionnelles et un trouble lexique**. La prise d'indices est faussée par une difficulté de sélection des informations pertinentes et la compréhension est réduite.

A ces différents types de dyslexies correspondent les dysorthographies, c'est-à-dire des troubles dans l'acquisition et la maîtrise de l'orthographe.

1.3.5 . Les dysorthographies :

La dysorthographie est plus sévère que la dyslexie pour des raisons structurelles : notre langue alphabétique est plus régulière en lecture (85 % de mots) qu'en transcription (50 % de mots).

Elle peut affecter la phonétique, l'usage, la grammaire, la morphologie, le graphisme.

On distingue quatre types de dysorthographies, correspondant aux différentes dyslexies précédemment décrites :

- la dysorthographie dysphonétique
- la dysorthographie dyséidétique (de surface)
- la dysorthographie mixte
- la dysorthographie visuo-attentionnelle (rare chez l'enfant)

1.3.6 . Spécificités et typologies des erreurs

1.3.7 . Spécificité des erreurs lors d'une dyslexie

Les signes déviants de la dyslexie sont :

- Persistance des erreurs au-delà de l'âge normal d'apprentissage de la lecture;
- Impression de lire et d'écrire des mots et des phrases dénués de sens ;
- Altération des performances sous l'effet de la fatigue et du stress ;
- Erreurs parfois masquées par la compensation de la voie non pathologique, et uniquement visibles lors de la passation d'épreuves spécifiques ;
- Résistance des erreurs.

1.3.8 . Typologie des erreurs dans le cadre de la dyslexie

Relever les erreurs propres à l'élève permet de valoriser les domaines dans lesquels il est le plus performant et de lui proposer des aides dans les domaines déficitaires.

Pour identifier son niveau de difficultés et pour individualiser l'évaluation de ses fautes, on distingue :

- les fautes de sons et/ou les fautes visuelles :
- Sons phonétiquement proches (f/v ; p/b ; ch/j...); graphies visuellement proches (o/a ; p/b/d/q ; m/n ; t/f...); sons complexes (ein/ien ; ail/eil ou pra/par ; fla/fal...)
- les fautes d'usage (orthographe lexicale) qui marquent la difficulté de mémorisation de la forme globale des mots : les complexifications (phusy/fusil ; heaudere/odeur), les simplifications (fusi ; oder), les régularisations (ouanion/oignon ; messie/monsieur).
- les fautes de relation et de situation (orthographe syntagmatique) :
- les fautes de relation : fautes d'accord avec distinction des accords de genre (morphologie), de nombre et de conjugaison (organisation temporelle)
- les fautes de situation : homophones (ex : m'est/mes/maie/mais...)

On notera si :

- au fil d'un texte, les mots mal orthographiés le sont toujours de la même façon, ou si l'élève varie l'orthographe (la main : lamin puis la mein) ;
- les fautes portent plutôt sur les mots rares ou sur les mots courants ;
- les erreurs portent plus sur les mots courts ou longs, sur les mots réguliers ou irréguliers.

On peut relever :

- les aberrations, liées en particulier à des fautes de sons (sel est écrit fel) ;
- les non sens, lorsque le mot écrit n'appartient pas à la langue (sel est écrit saile) ;
- les faux sens (sel est écrit selle).

Cependant, ces spécificités sont nuancées par MALSON (1994). Selon lui, les différences entre les sujets dyslexiques et les normolecteurs sont d'ordre quantitatif et non qualitatif. Les erreurs commises par les sujets dyslexiques seraient commises par tous les lecteurs débutants.

Pour conclure, rappelons qu'HABIB (2003) parle de « constellation-dys » : il n'y a pas une dyslexie univoque, mais des dyslexies à chaque fois différentes selon les enfants qui en sont porteurs. La dyslexie est d'ailleurs souvent associée à d'autres troubles

(comorbidité), et doit être prise en charge de façon médicale, psychologique, éducative et pédagogique.

Ainsi, la dyslexie-dysorthographe est un trouble complexe et durable, qui se traduit par des erreurs spécifiques. De nombreux auteurs ont essayé de comprendre l'origine de ce trouble des apprentissages.

1.3.9 . Troubles neuropsychologiques (ou instrumentaux) à l'origine de la dyslexie

D'après BONNELLE (2002, page 50) : « Il serait certainement réducteur, et même faux, de voir dans tel défaut neuropsychologique la cause directe, linéaire et unique de la dyslexie (...). Les troubles de la lecture sont ainsi une manifestation de surface d'une perturbation globale des fonctions neurologiques supérieures, ou d'une organisation particulière de ces fonctions, de la façon dont le cerveau gère les informations. Ainsi la dyslexie (en tant que maladie) ne se résume pas aux difficultés de lecture (la dyslexie en tant que symptôme), mais concerne de façon globale l'ensemble de l'organisation cognitive et des fonctions neuropsychologiques. »

Ces troubles retentissent sur la lecture, mais aussi sur toute la vie quotidienne du sujet.

1.3.9.1. Troubles mnésiques

Ils affectent spécifiquement la mémoire à court terme et de travail, ce qui retentit sur la représentation des lettres et des mots en mémoire, sur la reconnaissance des différents constituants des mots et des phrases en un ensemble cohérent et signifiant. La mémoire à long terme peut être aussi atteinte, engendrant des troubles du stockage et de la récupération des caractéristiques phonologiques et orthographiques des mots. La mémoire visuelle peut elle aussi être déficitaire.

1.3.9.2. Troubles de la perception visuelle

C'est la difficulté à discriminer des éléments d'information visuelle présentés rapidement ou s'il sont mêlés à un trop grand nombre d'éléments (« les lignes dansent »).

1.3.9.3. Troubles de la perception auditive

Elle se traduit par une difficulté de discrimination auditive liée à la durée du signal sonore, par une difficulté de mémorisation et de maintien de la séquence des signaux sonores.

1.3.9.4. Troubles de l'organisation spatiale

La gestion de l'espace, le repérage spatial, le schéma corporel (sur soi, sur autrui) sont perturbés.

Cela se traduit par une incompréhension des notions spatiales, des difficultés au niveau des figures géométriques, de l'axe de symétrie, de l'orientation, du repérage sur plan, des difficultés pour la pose des opérations, pour mise en page de la feuille /cahier. A l'écrit, on retrouve la tendance à écrire en miroir, ou de la droite vers la gauche, confusions visuelles, inversion de positions de lettres, etc.

1.3.9.5. Troubles de l'organisation temporelle

Il s'agit des difficultés de repérage dans le temps au niveau de la compréhension et de la représentation mentale de l'écoulement du temps : date, heure, continuité des faits entre eux...

1.3.9.6. Troubles d'organisation séquentielle

Les difficultés sont nombreuses : retenir la succession des jours, des mois, suivre un rythme musical, segmenter les phonèmes ou les graphèmes (ajouts, omissions, inversions en lecture et écriture).

1.3.9.7. Autres troubles

Cela concerne l'abstraction (difficulté à dégager les éléments essentiels à la compréhension d'un concept abstrait) ; généralisation ou transfert (difficulté à transférer à d'autres situations des situations apprises dans un contexte donné) ; anticipation (difficulté à prévoir les événements et leurs conséquences et en tenir compte dans l'action).

1.3.10 . Troubles associés

Selon BONNELLE (2002), les troubles d'apprentissage du langage écrit peuvent être associés, à des degrés divers, à des troubles du langage oral, des troubles neuropsychologiques, des manifestations psychoaffectives. Cet auteur retrouve comme troubles possiblement associés à la dyslexie les troubles suivants :

1.3.10.1. Troubles du langage oral

On peut retrouver une prononciation imprécise, une syntaxe rudimentaire, une mauvaise conjugaison des verbes, un lexique peu développé...

HABIB (1997) signale que « 40% des enfants dyslexiques ont des troubles du langage oral. Par contre, ceux qui ont récupéré un langage oral normal à 5 ans, n'ont pas de risques particuliers (chez les dyslexiques dysphonétiques 60% ont des troubles du langage oral) ». Un rapport de l'INSERM précise qu'une dysphasie diagnostiquée dès la maternelle est un facteur de risque de dyslexie dans 50 % des cas (INSERM, 2007).

1.3.10.2. Troubles praxiques

La dyspraxie définit la difficulté à effectuer un mouvement ou une combinaison de mouvements volontaires ou sur ordre dans un but spécifique, alors que ces mêmes mouvements peuvent être effectués aux cours d'activités spontanées ou automatiques. C'est la programmation du geste dans ses aspects chronologiques et spatiaux qui est atteinte.

1.3.10.3. Trouble de la motricité fine et/ou globale

Il s'agit de la difficulté à exécuter des mouvements fins (découper, écrire, etc) et/ou des mouvements plus grossiers (sauter, marcher, etc). Certains enfants ont des soucis d'équilibre.

1.3.10.4. Troubles de l'attention et troubles psychomoteurs

Peuvent aussi être associés une attention labile, une distractibilité importante, une certaine inertie, une hypotonie, une lenteur psychomotrice,... qui pénalisent de manière accentuée les apprentissages.

1.3.10.5. Troubles psychologiques et relationnels

Les troubles psychologiques, affectifs et socio-relationnels sont fréquents chez les jeunes dyslexiques (opposition, agressivité, troubles du comportement alimentaire, manifestations psychosomatiques, dépréciation de l'image de soi...). Ces troubles sont une réaction aux difficultés d'apprentissage. Les élèves doivent lutter contre le regard de l'autre, les moqueries des parents, l'impatience des parents, l'incompréhension du corps enseignant. La réaction du milieu scolaire d'une part, et du milieu familial d'autre part, jouent donc un rôle important dans les manifestations psychologiques et comportementales de l'enfant dyslexique.

1.3.11 . Les caractéristiques de l'élève dyslexique

1.3.11.1. Les caractéristiques développementales

Les caractéristiques développementales de l'enfant dyslexique sont souvent conséquence de sa dyslexie. Lors de nos recherches sur internet, nous avons retenu:

1.3.11.1.1 . Caractéristiques négatives :

- Lenteur : les procédures ne sont pas automatisées et les enfants sont fatigables ;
- Opposition passive (apathie, désintéressement total, inhibition) ou active (turbulence, agressivité, jalousie) ;
- Anxiété : très fréquente, souvent exprimée avec des manifestations secondaires (tics, énurésie, troubles du sommeil, troubles digestifs....)
- Perte de l'estime de soi, qui peut aller jusqu'à la dépression; l'échec n'est pas compris, les efforts n'aboutissent pas...
- Conflit familial, dépréciation à l'école...

1.3.11.1.2 . Caractéristiques positives

- Aptitudes de perception et d'attention spatiale (prédominance de l'hémisphère droit).
- Manipulation de l'espace (ex: possibilités de rotation mentale quand il s'agit de reconstituer mentalement et en trois dimensions un cube mis à plat).
- Perception visuelle périphérique.
- Le principal processus de pensée des dyslexiques serait non verbal.
- De nombreux talents artistiques et musicaux, visualisation tridimensionnelle, aptitude à la mécanique, imagination, dispositions athlétiques, conceptualisation mathématique, pensée créative et globale, curiosité.

1.3.11.2. Les caractéristiques comportementales

DAVIS (1992, dyslexia.com) explique que « la plupart des dyslexiques manifestent une dizaine des signes et des comportements listés ci-dessous. Ces caractéristiques peuvent varier d'un jour à l'autre et même d'une minute à l'autre. Le paradoxe des dyslexiques est la cohérence au sein de leurs incohérences. »

1.3.11.2.1 . Comportement général

- Il semble distrait, ne se souvient pas de ce qu'on lui a dit, se disperse et rêve souvent.
- Il a du mal à soutenir son attention. Peut paraître hyperactif ou absent.
- Il se perd facilement et n'a pas la notion du temps qui passe.
- Il ne peut différencier des sons et/ou des graphies proches.
- Il commet des erreurs surprenantes de lecture, d'orthographe, de copie... ; ses erreurs sont spécifiques et déviantes.
- Il s'exprime bien à l'oral, mais est incapable de lire, d'écrire ou d'orthographier selon le niveau de sa classe.
- Il « surprend » par certaines compétences, inattendues du fait de ses difficultés par ailleurs.
- Il apprend plus facilement à travers la manipulation, les démonstrations, l'expérimentation, l'observation et les supports visuels.

- Il se croit bête, a peu d'estime de soi : niveau de frustration et de stress élevé face à la lecture et aux contrôles. Il dissimule ses faiblesses grâce à des stratégies ingénieuses de compensation.
- Il est étiqueté paresseux, sot, peu soigneux, immature, "manque de travail" ou "avec des problèmes de comportement".

1.3.11.2.2 . Vision, lecture et orthographe

- Lorsqu'il lit ou écrit, il fait des répétitions, des substitutions, des omissions, des additions, des transpositions et des inversions de lettres, de chiffres et/ou de mots.
- Il se plaint de ressentir ou de voir des mouvements non existants lorsqu'il lit ou écrit.
- Il a une orthographe phonétique et incohérente.

1.3.11.2.3 . Audition

- Il souffre d'hypersensibilité auditive et est facilement distrait par les bruits.

1.3.11.2.4 . Graphisme et motricité

- Il a du mal à écrire ou à copier, a une écriture irrégulière ou illisible. Il peut éventuellement mal tenir son crayon.
- Il confond souvent la droite et la gauche, au dessus/ au dessous.

1.3.11.2.5 . Gestion du temps

- Il a du mal à lire l'heure, à gérer son temps, à intégrer l'information ou les tâches séquentielles, à être à l'heure.
- Pour compter, il a encore besoin de ses doigts ou d'autres accessoires. Il connaît la réponse mais ne sait pas la présenter par écrit.

1.3.11.2.6 . Mathématiques

- Il est bon en arithmétique mais se trouve en difficulté avec les problèmes (compréhension du langage).

1.3.11.2.7 . Mémoire et cognition

- Il souffre d'une mémoire faible pour les séquences, les faits et les informations qui n'ont pas été expérimentés personnellement.
- Sa mémoire à court terme et de travail est déficitaire.
- Il pense essentiellement en images et en « ressentis » et non en sons et en mots (peu de dialogue interne).
- Il peut jouir d'une bonne mémoire à long terme pour les expériences personnelles, les lieux et les visages.

1.3.11.2.8 . Comportement, santé, développement et personnalité

- Il peut être « le bouffon de la classe », le fauteur de trouble ou bien se montrer trop discret.
- Les erreurs et les symptômes augmentent de façon significative sous la pression de l'incertitude, du temps, du stress ou de la fatigue.

1.3.12 . Hypothèses étiologiques de la dyslexie :

La question de l'origine de la dyslexie a soulevé de nombreux débats. MALSON (1994) et BONNELLE (2002) dressent un inventaire des différentes hypothèses pouvant expliquer la dyslexie. Certaines sont aujourd'hui écartées (origine sociale, pédagogique, ou encore psychologique), pendant que d'autres s'affirment (hypothèse génétique et hypothèse neurologique).

1.3.12.1. Les facteurs révélateurs et aggravants :

1.3.12.1.1 . Un facteur social ?

D'après BAUDELLOT et ESTABLET (1971, page 336), « les enfants des classes sociales défavorisées (...) auraient plus de difficultés à aborder le langage écrit, langage plus complexe conçu par et pour les classes dirigeantes ».

Aujourd'hui, cette hypothèse n'a plus lieu. Comme l'affirme BONNELLE (2002, page 66), « on ne peut pas dire que la dyslexie est d'origine socio-économique ». L'appartenance à un milieu défavorisé constitue donc un facteur associé et aggravant car la pauvreté de l'environnement socioculturel n'aide pas les enfants à

surmonter le handicap dyslexique (pauvreté des modèles linguistiques parentaux ou de l'ouverture sur la culture écrite). Cependant il est important de ne pas mettre l'ensemble des difficultés sur le compte du contexte social.

1.3.12.1.2 . Un facteur pédagogique ? La « dyspédagogie » ?

La question de l'inadaptation des méthodes d'apprentissage de la lecture a longuement été débattue (FOUCAMBERT, 1980) : méthodes globales versus méthodes analytiques ? En réalité, quelle que soit la méthode utilisée, la même proportion d'élèves dyslexiques est retrouvée (BONNELLE, 2002). Cependant, l'incapacité de l'école à s'adapter individuellement à chaque élève (FIJALKOW, 1990), la nécessité d'utiliser une seule et même méthode pour le groupe classe, au détriment des capacités réceptives individuelles, s'avèrent être des facteurs révélateurs et aggravants de la dyslexie, tout comme l'absentéisme et les changements multiples d'écoles.

1.3.12.1.3 . Un facteur psychologique ?

« Selon les théories psycho-affectives (TAJAN et VOLARD (1971), LOBROT (1972), RAULT (1897), etc.), la dyslexie serait la manifestation extérieure d'une perturbation profonde de la personnalité » (BONNELLE, 2002 page 68). Aujourd'hui ces théories sont réfutées : les symptômes psycho-comportementaux surviennent, le plus souvent, après l'installation handicapante et marginalisante de la dyslexie, et en sont donc la conséquence. BONNELLE (2002, page 69) affirme que « quand ces symptômes préexistent, ils ne sont pas la cause de la dyslexie, mais un épiphénomène indépendant ». Cependant, la lecture n'est pas une activité neutre et la personnalité, la motivation, le désir d'apprendre, les modèles identificateurs, les situations familiales critiques, l'équilibre affectif ou encore la socialisation jouent un rôle sur les efforts d'apprentissage.

1.3.12.1.4 . Un facteur linguistique ?

D'une part, une langue complexe et irrégulière diminue les possibilités pour un enfant de compenser un trouble dyslexique. D'autre part, le bilinguisme ne serait pas générateur de dyslexie, mais constituerait un facteur aggravant en introduisant des

éventuelles confusions entre deux systèmes phonologiques, lexicaux et syntaxiques différents (BONNELLE, 2002).

Les influences environnementales défavorables (psychologiques, pédagogiques, socioéconomiques...) ne sont que des possibles facteurs aggravants ou révélateurs de dyslexie, et non des causes suffisantes, contrairement à ce qu'ont soutenu des théories autrefois très débattues, définitivement réfutées par les études neurobiologiques.

1.3.12.2. Les études neurobiologiques

1.3.12.2.1 . Une origine génétique ?

L'hypothèse d'une détermination génétique de la dyslexie est apparue dès les années 50. Elle s'appuie sur trois observations :

- la prévalence masculine (4 à 5 garçons pour une fille) ;
- la récurrence élevée d'une dyslexie au sein d'une même famille (WOLFF et MELNGAILIS, 1994) ;
- la concordance élevée chez les jumeaux monozygotes, de l'ordre de 70 à 80% contre 30 à 40% chez les dizygotes (ZERBIN-RUDIN, 1967).

1.3.12.2.2 . Une origine neurologique ? :

➤ Des facteurs neuroanatomiques et neurophysiologiques ?

Des anomalies histologiques de l'architecture corticale font évoquer une **perturbation précoce de la corticogénèse in utero**, sous une influence hormonale et surtout immunitaire (GESCHWIND et GALABURDA, 1985).

Il est fait état d'un dysfonctionnement prénatal au niveau de trois zones (aire occipito-temporale, gyrus frontal inférieur, aire pariéto-temporale) qui entraîne un affaiblissement de l'activité neuronale ou une réduction du volume de matière dans les zones concernées par la lecture.

➤ **Un problème auditif ?**

De très nombreuses expérimentations montrent que **les dyslexiques traitent moins bien que les normolecteurs les messages auditifs, et essentiellement les messages verbaux** : ceux-ci sont correctement perçus et transmis aux aires corticales mais le traitement cérébral de l'information auditive verbale est perturbé. Ces difficultés se traduisent par :

- **Un trouble de la conscience phonologique**, qui se révèle être le meilleur facteur prédictif de risque de survenue ultérieure de dyslexie chez l'enfant prélecteur (MANN et DITUNNO, 1990);
- **Un trouble de la mémoire phonologique de travail** (LACERT et SPRENGER-CHAROLLES, 1997) : il s'agit d'une atteinte de la boucle audiophonologique ; le son n'est pas conservé suffisamment longtemps, ou de façon peu précise, pour être analysé et traité de façon fiable. Ce défaut de traitement phonologique est responsable des difficultés d'acquisition de la voie indirecte (dyslexie dysphonétique);
- **Un trouble du traitement des variations acoustiques rapides.**
- Une autre hypothèse concerne un défaut de perception et de traitement des informations auditives très brèves comme les occlusives (quelques dizaines de millisecondes) ou variant très rapidement (TALLAL et al., 1998).

➤ **Un problème visuel ?**

La « théorie visuelle » met en cause une perturbation du traitement verbal de l'information visuelle. Cette perturbation serait liée à des troubles du fonctionnement binoculaire, des mouvements oculaires, du système de perception visuelle transitoire.

- **Trouble de la vision binoculaire** (CORNELISSEN et al., 1992) : absence des mouvements de convergence : la vision devient double, les lettres se chevauchent, entraînant un « strabisme parallèle ».
- **Défauts des mouvements binoculaires** : chez le dyslexique, les mouvements binoculaires sont désordonnés : l'espace est parcouru par saccades anarchiques, avec de fréquents retours en arrière, et un temps de fixation irrégulier (POBLANO, 1996). Il s'ensuit un contrôle attentionnel insuffisant qui contribue aux troubles de lecture.

- **Problème au niveau du système magnocellulaire** (système de la vision du mouvement, sensible aux variations temporelles rapides des stimuli) : pendant la lecture, l'image saisie par une fixation (système parvocellulaire) ne serait pas correctement effacée par le mouvement de saccades, et viendrait se surperposer à l'image lors de la fixation suivante, avec pour conséquence, les phénomènes d'erreurs et de confusions visuelles (LE CLUYSE et al., 1991).
- **D'autres perturbations de la fonction visuelle** ont été évoquées chez les sujets dyslexiques :
 - Allongement de la durée de la persistance rétinienne (MARTOS et MARMOLEJO, 1993) ;
 - Défaut du phénomène de masquage des perceptions périphériques/centrales (HELVESTON, 1987) ;
 - Sensibilité particulière à certaines fréquences lumineuses (ROBINSON et al., 1996) ;
 - Sensibilité particulière au contraste image/taille des constituants (WILLIAMS et al., 1995).

➤ **Un problème de spécialisation hémisphérique ?**

Une modification de la spécialisation hémisphérique (ANNETT, 1996), de la répartition des fonctions entre les deux hémisphères, pourrait aussi être en cause : par exemple une intervention intempestive de l'hémisphère droit dans le traitement du langage ou un défaut de spécialisation de l'hémisphère gauche pour le traitement phonologico-séquentiel (dyslexie dysphonétique). Cette conception est confortée par certains travaux nécropsiques ou d'imagerie (GALABURDA et al., 1987), montrant, chez les dyslexiques, une très forte tendance à une symétrie du Planum Temporale, contrairement à l'asymétrie habituelle dans la population générale.

L'origine exacte de la dyslexie n'a pas encore fait l'objet d'un consensus; les travaux se poursuivent en ce sens. Cependant, le trouble est suffisamment connu pour permettre un diagnostic et une prise en charge rapide.

1.3.13 . Diagnostic et prise en charge pédagogique

1.3.13.1. Repérage-dépistage-diagnostic

1.3.13.1.1 . Le repérage

Le repérage **relève des enseignants et des parents**. Il repose sur une connaissance de la norme et de signes d'alerte de dysfonctionnements.

1.3.13.1.2 . Le dépistage

Le dépistage **relève du médecin scolaire, de l'enseignant spécialisé, du psychologue scolaire ou du conseiller d'orientation**. Il repose sur une connaissance du trouble et de ses conséquences. Il s'agit de différencier les troubles dyslexiques d'autres difficultés (retard cognitif, manque de motivation, pauvreté linguistique) et par rapport aux autres troubles d'apprentissages (dysphasie, dyspraxie...). Les enfants sont orientés vers les bilans utiles. Des aides pédagogiques spécifiques sont proposées.

1.3.13.1.3 . Le diagnostic

Le diagnostic, plus difficile à mesure que l'enfant grandit, **relève d'une équipe pluridisciplinaire, dont fait partie l'orthophoniste**. Le diagnostic s'appuie sur une démarche précise d'observation. Parfois certains **bilans complémentaires** sont indispensables (bilan ORL, ophtalmologique, psychologique et psychométrique, neuropédiatrique). L'évaluation doit être objective et situer l'enfant par rapport à une norme. Mais elle doit aussi permettre de **repérer les compétences, les difficultés, les émergences et les stratégies (positives et négatives)**. C'est à partir de ce repérage que peut se bâtir un projet thérapeutique et pédagogique.

Les centres de référence pour la dyslexie constituent dans certains cas une bonne approche diagnostique, notamment pour l'établissement du diagnostic différentiel : dyslexie-dysorthographe, difficultés consécutives à une autre « dys », difficultés liées à un syndrome particulier, difficultés scolaires globales, déficit cognitif...

**1.3.13.1.4 . Importance d'un diagnostic différentiel pour
l'adaptation de la pédagogie et des démarches rééducatives :**

La dyslexie est un trouble qui provient d'un dysfonctionnement cognitif. Cela permet de différencier un retard scolaire d'une dyslexie.

NADOLSKI et NOCERA (2006) ont élaboré le tableau suivant :

Niveau	<u>Dyslexie</u>	<u>Retard</u>
Neuro-anatomique	Anomalie cérébrale	Pas d'anomalie
Cognitif	Déficit cognitif (trouble phonologique et/ou visuo-attentionnel)	Pas de déficit cognitif
Comportemental : lecture et orthographe :	Très faible performance	Faible performance

CRUNELLE (2008) propose d'organiser la prise en charge pédagogique de la manière suivante :

PEDAGOGIE	<u>OBJECTIFS</u>	<u>MODALITES</u>
DYSLEXIES DYSORTHOGRAPHIES	Favoriser l'apprentissage de l'écrit mais permettre d'autres apprentissages sans passer par l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer de l'acquisition des mécanismes spécifiques de l'écrit (encodage/décodage) puis de la constitution d'un lexique interne (voie d'adressage) - Donner des redondances (visuelles, kinesthésiques), utiliser les compensations - Contourner les difficultés rencontrées à l'écrit : => par une pédagogie axée sur l'oral => par l'accès à l'ordinateur - S'assurer du niveau de compréhension verbale (vocabulaire-syntaxe), et l'enrichir

DIFFICULTES GLOBALES D'APPRENTISSAGES SCOLAIRES	Renforcer les apprentissages fondamentaux : parler- lire – écrire- compter	- Veiller à la conceptualisation de l'écrit : « à quoi ça sert, comment ça marche... » - Veiller à l'appétence pour l'écrit
POUR TOUS	Valoriser	Eviter l'échec et le jugement

1.3.13.1.5 . Objectifs et modalités de la rééducation :

Les objectifs de la rééducation sont multiples et se réajustent régulièrement : ils sont différemment répartis selon l'âge de l'enfant et l'organisation scolaire. Ils dépendent aussi du degré de sévérité des difficultés repérées. L'évaluation doit être précise afin de fixer des objectifs qui visent à améliorer les domaines travaillés sans se cantonner à une norme d'âge ou de classe.

CRUNELLE (2008) définit différentes stratégies d'aides pour l'élève dyslexique. Il s'agit :

- d'aider l'enfant à maîtriser l'écrit, au mieux de ses potentialités = stratégies de renforcement ;
- de lui permettre de réaliser ses apprentissages malgré ses difficultés = stratégies de contournement (pédagogie différenciée) ;
- de l'aider à renforcer des compétences socles déficitaires pour mieux appréhender l'écrit = stratégies de remédiation.

➤ Les stratégies de renforcement

Les stratégies de renforcement s'élaborent à partir du repérage des difficultés (classification des fautes), des compétences et des stratégies positives d'apprentissage de chaque élève. Elles s'appuient sur les compensations et l'apport

de redondances (ex : renforcement visuel pour l'enfant ayant un trouble de discrimination auditive).

➤ **Les stratégies de contournement**

Les stratégies de contournement se construisent à partir du repérage de facilitateurs : plus de temps, utilisation de l'ordinateur, oral privilégié, reformulation de consignes... Elles visent à permettre à l'enfant de réaliser les apprentissages, malgré son déficit. Elles correspondent globalement aux aménagements qui peuvent être offerts à ces enfants pour les examens : tiers-temps, ordinateur, secrétaire d'examen. Elles ne sont efficaces que si elles sont proposées régulièrement pour permettre à l'enfant une utilisation facile.

➤ **Les remédiations spécifiques**

Les remédiations spécifiques portent sur les compétences déficitaires et s'appuient sur les compensations et les redondances : conscience phonologique (voie d'assemblage), discrimination et mémoire visuelles (voie d'adressage), organisation spatio-temporelle, stratégies d'apprentissage... Elles sont reprises par différents rééducateurs puis par certains enseignants, dans les disciplines sportives et artistiques notamment, ou encore dans le cadre des heures d'accompagnement éducatif. Elles visent les transferts sur l'écrit.

➤ **Les objectifs globaux**

Les objectifs globaux sont :

- Restaurer le plaisir de l'enfant par rapport à l'écrit (savoir raconter des histoires, utiliser des livres attractifs...).
- Aider l'enfant à se sortir d'une situation d'échec, lui donner une meilleure qualité de vie, l'aider à retrouver l'estime de soi.
- Aider les parents à percevoir les potentialités de leur enfant, à l'accepter avec ses difficultés, dans sa différence.

- En cas de difficultés sévères, amener les parents à accepter un doublement ou une réorientation..., les aider dans les démarches : demande d'aménagement d'examen, demande d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS).

Ainsi la dyslexie est un trouble bien connu et longuement étudié par de nombreux auteurs. Les difficultés qu'elle entraîne, dans l'acquisition de la lecture et de l'orthographe, ont une forte répercussion dans le milieu scolaire : 3 à 5 % des enfants scolarisés vers l'âge de 10 ans sont concernés (INSERM, 2007). Le gouvernement, les académies ou les associations mènent de nombreuses actions afin de permettre à ces enfants de s'intégrer dans le cursus scolaire.

2. Inventaire des démarches entreprises en faveur des élèves dyslexiques

2.1 . Les actions gouvernementales

De nombreuses actions gouvernementales ont été mises en place depuis les années 90 pour définir et améliorer l'aide à apporter aux enfants ayant des troubles des apprentissages. Ces dernières se sont réellement intensifiées durant la dernière décennie :

- le décret du 4 novembre 1993 qui **définit les déficiences du langage et de la parole** ;
- le Rapport Ringard de février 2000 qui **établit un état des lieux à propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique** ;
- la Loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 : dépistage des troubles spécifiques du langage par le médecin de l'Education nationale (J.O. n° 15 du 18 janvier 2002, p 108 – Lois) qui précise l'importance du **dépistage**.
- la mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit (Encart B.O. n°6 du 7-2-2002) : ce texte reprend les grandes lignes du rapport Ringard et **donne une définition des troubles spécifiques du langage oral et écrit** ;
- la circulaire DESCO-DGAS du 29 mars 2004 qui stipule : « **Un bilan complet doit avoir été établi, en s'assurant que les diagnostics différentiels ont été recherchés et que les troubles du langage ne sont pas dus à d'autres contextes pathologiques ou déficiences** ».

Ces différentes circulaires ont abouti, entre autres, à la loi du 11 février 2005 sur le handicap et la scolarisation.

2.1.1 . Loi du 11 février 2005 sur le handicap et la scolarisation :

Préparée par les différentes recherches, lois et aménagements, cette loi de février 2005 permet une réelle mobilisation des partenaires sociaux, médicaux et éducatifs pour **donner aux enfants porteurs de handicaps toutes les chances possibles dans de leur scolarisation**. En premier lieu, la loi donne une définition précise du handicap :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société, subie dans son environnement par une personne, en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

En outre, le texte précise de nombreuses notions dont les principales sont:

- **Accueil de la personne handicapée** : il s'agit de la création de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) .
- **Droit à la compensation** : il s'agit de compenser les conséquences du handicap (aménagement du logement, du véhicule, aides spécifiques, animalières...).
- **Ressources** : l'Allocation Adulte Handicapé (AAH) est améliorée par le complément de ressources et la majoration pour la vie autonome. L'aide financière pour les enfants handicapés est renommée Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé (AEEH).
- **Scolarité** : ce point de la loi est extrêmement important voire innovant, d'après le site handicap.fr. « La principale innovation de la loi est d'affirmer que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier ». L'élève pourra, ensuite, être accueilli dans un autre établissement, en fonction du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Les parents sont pleinement associés aux décisions concernant leur enfant. Les équipes de suivi de la scolarisation et les enseignants référents sont désignés. La loi réaffirme la possibilité de prévoir des aménagements afin que les étudiants handicapés puissent poursuivre leurs études, passer des examens, des concours, etc.

Deux ans après la parution du texte de loi, un rapport est établi : le Rapport Paul BLANC, loi sur le handicap : pour suivre la réforme (juillet 2007). Il y est spécifié que l'accueil des enfants handicapés en école ordinaire a beaucoup progressé. Cependant il existe encore une vraie difficulté pour « faire face à la demande croissante d'AVS » (Auxiliaire de Vie Scolaire). BLANC souligne la nécessité de former et soutenir les enseignants « dans leur mission d'accueil des élèves handicapés ».

La loi du 11 Février 2005 constitue un réel tournant dans l'attitude à adopter face au handicap. Grâce à elle, de nombreuses autres lois ou décrets sont votés, de nouveaux aménagements sont mis en place et plusieurs projets d'établissement peuvent voir le jour.

2.1.2 . Loi d'orientation du 23 avril 2005

Art. L. 321-4 : « Dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.... Pour l'application du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées ».

2.1.3 . L'aménagement des conditions de passation des épreuves des examens et concours pour les candidats handicapés (Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005, J.O. du 23 décembre 2005)

Ce décret, annoncé dans les précédents textes de loi, permet aux enfants porteurs de troubles des apprentissages d'avoir une aide spécifique pour leurs examens. Il a pour but de « garantir l'égalité de leurs chances avec les autres candidats » (article 1). Les aménagements prévus par le décret portent sur :

- la majoration du temps imparti pour une ou plusieurs épreuves (1/3 du temps imparti au maximum) ;
- la conservation durant 5 ans des notes à des épreuves ou unités obtenues ;
- l'étalement sur plusieurs sessions du passage des épreuves ;
- l'adaptation d'épreuves ou dispenses d'épreuves.

2.1.4 . Recommandation sur les outils de repérage, dépistage et diagnostic pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage, VALLEE et DELLATOLAS (octobre 2005; Ministère de la santé et de la solidarité)

« Les enseignants sont demandeurs d'outils de repérage, utilisables dans leur activité quotidienne. (...) Des outils très simples permettraient aux enseignants, non pas de faire un diagnostic, mais d'être alertés. »

Cette demande des enseignants est toujours présente à ce jour et les orthophonistes peuvent à ce sujet jouer un rôle très important, d'où la nécessité de travailler en équipe.

2.1.5 . Programme Personnalisé de Réussite Educative : PPRE. Mise en œuvre du PPRE à l'école et au collège, Circulaire n° 2006-138 du 25-8-2006 (BO n° 31 du 31 août 2006)

Au cours de l'année 2006, les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE) ont été expérimentés à l'école et au collège. Ce plan coordonné d'actions est proposé à l'école élémentaire et au collège à tous les élèves qui risquent de ne pas maîtriser le socle commun. Pouvant intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire en fonction des besoins de chaque élève, sa durée varie en fonction des difficultés scolaires rencontrées par l'élève et de ses progrès. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

2.1.6 . Circulaire n° 2006-126 du 17-8-2006 (BO n° 32 du 7 septembre 2006) :

Suite à la loi du 11 février 2005, il est impératif de proposer un suivi permanent aux élèves handicapés, d'où la création du **Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)**. Un enseignant référent est chargé de veiller aux conditions de scolarisation de chaque élève. La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées charge les équipes de suivre et d'organiser chaque PPS.

2.1.6.1. Les établissements scolaires de référence

L'enfant handicapé est inscrit dans « l'établissement scolaire ordinaire le plus proche de son domicile » qui est appelé « établissement scolaire de référence ».

➤ **L'équipe de suivi de scolarisation**

Cette équipe « inclut le ou les enseignants qui ont en charge la scolarité [de l'enfant handicapé], (...) ainsi que les professionnels de l'éducation, de la santé (y compris du secteur libéral) ou des services sociaux... ». Il est important de rappeler ici que les parents sont acteurs à part entière de ce PPS et que l'équipe de scolarisation ne peut se réunir ni prendre une décision en leur absence. L'équipe de suivi de scolarisation a la mission de faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du PPS, L'équipe de scolarisation doit envoyer les comptes-rendus auprès de la MDPH.

➤ **L'enseignant référent au service du Projet Personnalisé de Scolarisation.**

Cet enseignant assure la « meilleure mise en œuvre possible du projet personnalisé de scolarisation, le suivi du parcours de formation, la coordination des actions de l'équipe de suivi ; il réunit et anime les équipes de suivi de scolarisation et rédige les comptes-rendus des réunions ». L'enseignant référent dépend de l'Inspecteur de l'Education nationale (IEN) en ce qui concerne le dossier de l'élève et assure le lien avec l'équipe de la MDPH.

2.1.7 . Organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap (Circulaire N°2006-215 du 26-12-2006 CANDIDATS HANDICAPÉS) :

Cette circulaire reprend les principaux points de la circulaire du 21 décembre 2005 tout en précisant certains points tels que :

- l'utilisation de machine ou de matériel technique ou informatique est possible dans certains cas,
- le secrétariat ou l'assistance, le matériel d'écriture en braille ou l'assistance d'un spécialiste d'un mode de communication peuvent être proposés,
- la présentation des sujets est adaptée.

L'avis précise en outre si le candidat peut être autorisé à profiter d'un étalement du passage des épreuves, la même année, sur la session normale et les épreuves de remplacement.

2.1.8 . INSERM, expertise collective (2007), Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie : bilan des données scientifiques, synthèse et recommandations, Paris, INSERM (2007)

L'INSERM a publié cette étude afin de dresser un bilan le plus complet et le plus scientifique possible sur ce qui a été accompli dans le champ d'étude de la dyslexie, dysorthographe et dyscalculie. Le but est d'étudier les actions menées, les effets positifs et objectifs des différentes prises en charge, afin d'en tirer les conclusions nécessaires et, le cas échéant, de formuler de nouveaux objectifs à atteindre.

Au moment du diagnostic « dys », l'enfant est, déjà le plus souvent, en échec, d'où l'extrême nécessité d'une intervention précoce. Cependant, le risque de proposer un diagnostic précoce est d'utiliser des outils insuffisamment sensibles et spécifiques. De ce fait, il serait préférable de parler plutôt de « prévention des enfants à risque ».

A ce sujet, il devient important de rester attentif à d'éventuels signes précurseurs :

- la dyslexie peut être liée à des difficultés de langage oral,
- les troubles comportementaux et l'hyperactivité constituent des facteurs de risque à ne pas négliger,
- des facteurs génétiques peuvent être mis en évidence.

Dès le CP, il est possible d'identifier des enfants qui peinent à acquérir les bases de la lecture. Si une intervention pédagogique ciblée est dès lors mise en place, elle s'avère souvent bénéfique pour l'enfant. Suite à ce constat, un bilan est établi reprenant les différentes entreprises de prévention en milieu scolaire.

Les Français (ZORMAN) et les Anglo-Saxons ont réalisé des études afin d'évaluer les effets de l'entraînement phonologique à la fluidité et à la morphologie sur les enfants à risques de difficultés d'acquisition du langage écrit (EHRI et coll ; 2001 ; TOGERSEN et coll., 2001.), et sur les enfants en situation d'échec en lecture. Il est établi dans ces études que l'école peut proposer des adaptations pédagogiques et travailler sur deux versants :

- réponse pédagogique qui améliore directement les déficits de l'enfant ;
- adaptation pédagogique dont le but est de contourner le handicap en lecture :
 - ne pas pénaliser les enfants ou les adolescents à cause de leurs difficultés

en lecture, et ce dans les différentes matières (d'où l'importance de leur lire les énoncés, ou de laisser du temps supplémentaire)

- ne pas pénaliser pour les fautes d'orthographe ;
- limiter les réponses écrites.

Suite à ce bilan global, l'INSERM donne quelques recommandations afin de « mieux repérer, dépister, prévenir » :

1. Informer les professionnels et le public sur les troubles spécifiques des apprentissages et leur prise en charge.

2. Former les enseignants à mieux connaître et reconnaître les troubles spécifiques des apprentissages : ce qui leur permettrait d'être attentifs aux enfants de maternelle ayant des facteurs de risque tels que des confusions perceptives entre des sons proches, des déformations de mots, des difficultés à répéter les comptines, des difficultés de mémorisation de mots inventés, une non connaissance du nom des lettres...

3. Promouvoir une utilisation appropriée des outils dans le cadre de dépistage.

4. Développer et évaluer les entraînements pédagogiques en adaptant les modèles efficaces à l'étranger : la plupart des études faites en langue anglaise prouvent l'efficacité de certains entraînements pédagogiques (lesquels doivent être poursuivis jusqu'à la maîtrise de la lecture). Le but est d'aider l'enfant à reconnaître, discriminer et écrire les mots de plus en plus rapidement.

5. Promouvoir les aménagements et les adaptations nécessaires pour prévenir les autres difficultés d'apprentissage et évaluer la réussite de ces derniers durant toute la scolarité des élèves concernés.

Cette expertise collective a permis un meilleur accueil des enfants en difficulté d'apprentissage par la création de CLIS.

2.1.9 . Enseignements élémentaires et secondaires. Adaptation et intégration scolaire. Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire : actualisation de l'organisation des Classes pour Inclusion Scolaire (CLIS), circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009 (B.O. n° 31 du 27 août 2009)

Les CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire) sont des classes dans les écoles qui accueillent des élèves de 6 à 12 ans présentant un handicap (12 par classe au maximum). Les ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) correspondent au même dispositif dans les collèges publics. La pédagogie est adaptée autant que possible à leurs besoins spécifiques. **Ce n'est pas l'homogénéité absolue qui est recherchée, mais un regroupement d'élèves ayant des besoins compatibles.**

Toutes ces actions gouvernementales ont donné aux établissements la possibilité de promouvoir l'intégration par la mise en place d'adaptations et d'aménagements pour les élèves dyslexiques et dysorthographiques.

2.2 . Les actions locales

2.2.1 . Les académies à l'origine de la formation et de l'information

2.2.1.1. Adaptation et Scolarisation des Elèves Handicapés (ASH)

L'Adaptation et Scolarisation des Elèves Handicapés (ASH) est un programme mis en place par l'Education nationale. Il remplace l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaire) depuis la rentrée scolaire 2006-2007.

Chaque circonscription académique possède sa propre antenne, grâce à laquelle des décisions sont prises concernant les aides à apporter aux élèves, aux parents et aux enseignants. Ainsi le département de Haute-Savoie a créé un site appelé ASH 74 proposant de nombreux articles et aides qui concernent, entre autres, les troubles des apprentissages. Parmi ces articles, nous retenons le travail de DELPLANCKE, IEN de Moutiers, qui a élaboré, en 2007, 11 fiches sur les troubles des apprentissages. Le but de ce travail est « d'apporter un éclairage aux enseignants des écoles maternelles et élémentaires sur les différents troubles des

apprentissages rencontrés par les élèves » (site de l'ASH 74, rubrique « Ressources/troubles langage/aides aux apprentissages »). Ces fiches, claires et concises, constituent une réelle aide pour les enseignants.

Un groupe départemental pluridisciplinaire sur les troubles du langage est également créé en Haute Savoie dans le cadre de l'ASH 74. Le groupe de rédaction propose plusieurs travaux :

- Troubles du langage, comment les prendre en compte à l'école ?

Ce document, rédigé sous la direction de GOURSOLAS (2009), inspecteur d'académie de Haute-Savoie et directeur des services départementaux de l'Education nationale, a pour but de « fournir aux maîtres (...) les éléments du repérage des difficultés de l'enfant à partir des actions ordinaires de la vie de la classe et des outils de référence de l'institution : socle commun des connaissances et des compétences, évaluations nationales... » Après avoir expliqué l'importance du dépistage et du rôle de l'enseignant à ce sujet, le document trace un tableau des différents troubles qui peuvent exister (retard de parole et/ou de langage, troubles spécifiques...) ainsi que quelques conseils d'adaptations pédagogiques qu'il est possible de mettre en place dans ces situations.

- Le livret de suivi de l'enfant dyslexique (ASH 74, 2009)

Les objectifs de ce livret sont clairement énoncés au début de l'opuscule : « Ce livret est délivré à l'élève et à sa famille à l'issue du diagnostic de dyslexie. Il sera dûment renseigné lors de la réunion de l'équipe éducative, en accompagnement d'un PIS (Projet Individualisé de Scolarisation). Il doit faciliter le dialogue entre l'école et la famille tout au long du cursus scolaire. » Il s'agit donc de faire connaître les difficultés dans les apprentissages et ce qui facilite les acquisitions, d'identifier et mettre en place des adaptations pédagogiques nécessaires pour la réussite scolaire, et de permettre une juste évaluation des acquisitions de l'élève.

2.2.1.2. Formation des professionnels

Pour former les enseignants sur les troubles du langage écrit, les académies utilisent plusieurs moyens : circulaires, conférences, témoignages, séminaires... Nous donnons ici quelques exemples d'actions menées par différentes académies.

2.2.1.2.1 . Aix-en-Provence (article) : Les difficultés que rencontre un enfant dyslexique dans son environnement scolaire, en classe ou à la maison. Comment l'aider.

CONTE (1998), institutrice spécialisée, dresse un rapide tableau des obstacles que rencontrent les élèves dyslexiques : manque de confiance en eux, difficultés d'organisation, difficultés de sélection auditive, difficultés dans la prise de notes, lenteur, etc. Elle donne ensuite des pistes de « procédés pédagogiques (...) dans le champ de lecture-écriture » : jeux de comptines, de conscience phonologique, de métaphonologie, de conscience syllabique...

2.2.1.2.2 . Aix-en-Provence (conférence aux enseignants) : Lire, copier, rédiger : les difficiles apprentissages de l'élève « dyslexique »

LAHALLE (2004), formatrice au CNEFEI (Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée), explique les difficultés que rencontrent ces élèves dès qu'ils se trouvent confrontés à l'écrit (obstacles du fait de la syntaxe, mauvaise organisation des lettres, confusions de sons, de structure de la langue, etc.). Elle propose ensuite des outils pour aider les élèves comme par exemple : parler lentement, avoir un sous main qui sert de brouillon, partager le cahier en deux avec la page de gauche pour le brouillon et la page de droite pour le corrigé, proposer une seconde marge à droite pour permettre aux enfants de dépasser et éviter ainsi les empilements de lettres, veiller aux choix de la police et à la taille des caractères sur les textes photocopiés. Ces conseils sont intéressants, car facilement applicables en classe et ne représentent pas un supplément de travail pour l'enseignant.

2.2.1.2.3 . Versailles : dossier EPLE (Etablissement Public Local d'Enseignement), 2007

L'académie de Versailles a publié en 2007 un dossier dans lequel sont rappelés les différents signes de repérage de la dyslexie en grande section, CP, CE1. Les enseignants peuvent ensuite trouver une liste des aménagements sur lesquels il est possible de s'appuyer pour aider les élèves dyslexiques.

2.2.1.2.4 . Dijon : Guide enseignants dyslexie

CAUVEZ (2009), Inspecteur d'Académie, a confié la rédaction d'un guide sur la dyslexie à une équipe composée d'enseignants spécialisés, de conseillers pédagogiques, de médecins de l'Education nationale, de psychologues scolaires, de

directeurs d'établissements, d'IEN et d'orthophonistes. Cette équipe multidisciplinaire a mis au point une circulaire très fournie sur les problèmes liés à la dyslexie, les signes d'appel et les difficultés, les modalités à adopter à l'issue du repérage et des propositions d'aménagement selon les difficultés rencontrées.

2.2.2 . Des initiatives académiques

2.2.2.1. Une région phare : le Nord-Pas de Calais

De nombreuses expériences ont été mises en œuvre dans le Nord-Pas de Calais pour apporter un appui aux élèves avec troubles d'apprentissage. A partir de formations multiples proposées aux enseignants par le rectorat de Lille, dans le cadre de FIL (Formation à Initiatives Locales), des enseignants, à l'initiative des professeurs principaux, et en partenariat avec des orthophonistes, ont mis en œuvre différentes actions. Celles-ci sont largement décrites dans l'ouvrage collectif coordonné par CRUNELLE (2008). Ainsi, par exemple, le **collège des Flandres à Hazebrouck (59)** décide-t-il de mettre en place une équipe pluridisciplinaire afin que les compétences de chacun puissent apporter une aide aux enfants en difficultés d'apprentissages. Cette équipe est composée d'une conseillère d'orientation psychologue (passation des tests verbaux et non verbaux), d'un infirmier scolaire (bilans auditif et visuel), des professeurs principaux et de l'assistante sociale du collège (contact avec les familles). Le **collège Maxime Deyts à Bailleul (59)**, quant à lui, a accueilli certains élèves dyslexiques dans une classe. Le travail se fait en partenariat avec une orthophoniste « afin d'harmoniser la pédagogie et d'évaluer l'action » (p.97). « Des adaptations propres à chaque discipline ont été élaborées dans la dyslexie » (p.100).

Certains collèges font le choix de créer des groupes de remédiation au sein de leur établissement. C'est le cas, par exemple, du **lycée professionnel Pierre-Joseph Fontaine d'Anzin (59)** ou du **collège des Flandres de Hazebrouck**. Ce dernier permet aux élèves en difficultés d'être retirés des classes pendant trois heures afin de recevoir une remédiation. Tous les élèves de 6ème participent à ces ateliers. Au **collège Rabelais à Mons en Baroeul (59)** l'atelier « adapte la pédagogie essentiellement sur l'oral » (p. 126) afin « d'aider l'élève à développer ses compétences auditivo-verbales » (p. 127). Le **collège Matisse de Lille (59)** a, pour sa part, mis en place un classeur de suivi que l'élève dyslexique garde sur lui: il

permet le contact entre la famille, le collègue et le thérapeute. L'emploi du temps de ces élèves est réalisé en couleur, le cahier de texte rempli par des élèves qui écrivent vite et bien. Enfin, les élèves peuvent rendre leurs rédactions sur support audio ou tapées à l'ordinateur.

Tous ces conseils et propositions d'aménagements pédagogiques pour aider l'élève dyslexique au collège et au lycée sont repris dans l'ouvrage collectif coordonné par CRUNELLE (2010).

2.2.2.2. Un dispositif novateur : un protocole expérimental d'identification d'aménagement pédagogique ou d'examen pour un élève en difficulté à l'écrit (PIAPEDE) de l'école primaire jusqu'au baccalauréat

Une réflexion s'engage à l'Institut d'Orthophonie de Lille à l'initiative de CRUNELLE (2002). Une commission composée de médecins, d'orthophonistes et d'enseignants crée un Protocole d'Identification de l'Aménagement Pédagogique pour un Enfant en Difficulté à l'Écrit (PIAPEDE), du CE2 à la terminale. Quand le diagnostic d'une dyslexie-dysorthographe invalidante est posé par une équipe pluridisciplinaire, le PIAPEDE se propose d'identifier les aménagements d'examens adaptés, dans la continuité des aménagements pédagogiques.

Le PIAPEDE n'a pas valeur diagnostique. Il permet de repérer la stratégie d'apprentissage efficace pour un élève.

De cette passation, se dégagent **différents profils d'aménagements pédagogiques** :

- *Profil 1 : Temps supplémentaire et réduction d'exigences*
- *Profil 2 : Pédagogie orale*
- *Profil 3 : Ordinateur*
- *Profil 4 : Simplification et reformulation linguistique*
- *Profil 5 : Aide d'une autre perspective : psychologique, assistante sociale...*
- *Profil 6 : Pas d'aménagements possibles*

Les trois premiers profils correspondent à d'éventuels aménagements d'examens pour les élèves dyslexiques.

Le profil 4 correspond aux enfants qui associent difficultés à l'écrit et retard ou troubles linguistiques.

Lorsqu'un enfant ne profite d'aucun des aménagements proposés (profil 5 ou 6), les enseignants sont invités à se rapprocher d'autres professionnels et, parfois, à envisager une autre orientation scolaire.

Concernant les dyslexiques, le PIAPEDE constitue un **outil de décision intéressant** pour satisfaire au décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005, relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et supérieur.

2.2.3 . Dans les autres régions

2.2.3.1. Les aides au quotidien

BOYER (2010), de l'académie d'Amiens, fournit sur le site APEDYS une liste des moyens qui peuvent aider les dyslexiques. Conseils simples sur l'attitude du professeur, la présentation au tableau, la gestion de l'espace et du temps, l'appropriation multisensorielle, la planification, la façon d'aborder la correction et l'évaluation sont autant d'outils susceptibles d'apporter un soutien à ces élèves.

2.2.3.2. Livret d'information à l'usage des enseignants

NADOLSKI et NOCERA (2006), étudiantes en 4e année d'orthophonie à Lyon, ont créé un livret à l'usage des enseignants pour « une meilleure connaissance de la dyslexie de l'enfant et de ses conséquences sur le vécu scolaire de l'enfant ». Après avoir présenté les systèmes de lecture, la dyslexie, les signes d'appel, le travail de l'orthophoniste, NADOLSKI et NOCERA suggèrent quelques aménagements pédagogiques à mettre en place.

2.2.3.3. Adaptations réalisées pour la scolarisation d'un élève dyslexique

COBUS (2006), enseignant, explique les différentes adaptations qu'il a prévues pour Vincent, élève de CM2, présentant « une dyslexie sévère mixte » et possédant par ailleurs « des capacités de raisonnement et de réflexion qui suggèrent une certaine précocité. » Ainsi, cet enseignant a aménagé un système de tutorat avec les camarades de Vincent et lui a fait bénéficier de l'utilisation de l'ordinateur et de l'oral,

et d'exigences adaptées (productions écrites très courtes par exemple, préparation des exposés, de présentations de livres à l'oral, réponses aux évaluations par un mot et non par une phrase...). COBUS précise que ces aménagements l'ont obligé à aborder l'enseignement de façon différente mais qu'ils ont réellement aidé Vincent. Il considère cette expérience comme très positive, tout en restant conscient des difficultés qu'une telle entreprise peut apporter en classe.

2.2.3.4. Les associations

De nombreuses associations de parents ou de professionnels travaillent à améliorer la vie scolaire et la vie quotidienne des enfants dyslexiques. Nous choisissons d'en présenter ici quelques unes, non exhaustives.

2.2.3.4.1 . APEDA-France : Association de parents dyslexiques

APEDA-France a été créée en 1983 à l'initiative de deux mères d'enfants dyslexiques. « APEDA-France est une association (Loi 1901) de parents bénévoles qui consacrent leur temps libre à l'amélioration de la vie des dyslexiques, et en particulier de leur vie scolaire puis professionnelle ». L'association possède un site internet : apeda-france.com.

2.2.3.4.2 . PUISSANCE-DYS

PUISSANCE-DYS est une association fondée par SAUVAGEOT, orthophoniste, et METELLUS, docteur en médecine, neurologue, docteur en linguistique. Elle propose des stages d'éducation et/ou de rééducation des dyslexiques, dysorthographiques, Elle leur apporte des outils pratiques pour qu'ils exploitent leurs qualités : mémoire, créativité, rapidité. SAUVAGEOT ET METELLUS ont créé la méthode Sensonaime, méthode pluridisciplinaire, afin d'aider le patient dyslexique à aborder l'écrit de façon ludique et personnelle : elle allie la neurologie, et les arts kinesthésiques (les mouvements du corps, la musique, le chant, la danse, les rimes et les rythmes). Cette association dispose d'un site internet : puissance-dys.com.

2.2.3.4.3 . CORIDYS

« La création de CORIDYS, en 1994, répond à la nécessité de compléter l'action des associations de parents d'enfants dyslexiques et dysphasiques, en cherchant à

construire un organisme capable de décloisonner le monde professionnel, et en élargissant le champ d'intervention à tous les troubles neuropsychologiques (ce que la loi de 2005 nomme Handicap Cognitif). »

L'association a de nombreuses actions : diffuser des informations; accueillir, conseiller et orienter les familles et les professionnels ; organiser des formations et un appui technique aux enseignants; favoriser les échanges entre les usagers et les professionnels... Cette association propose un site internet : <http://www.coridys.asso.fr/>

2.2.3.4.4 . APEDYS

Cette association met en ligne sur son site <http://www.apedys.org> de nombreux documents sur la dyslexie : textes officiels, articles, nouvelles récentes, témoignages... L'association désire augmenter son nombre d'adhérents afin d'avoir un plus grand poids au niveau des instances régionales.

Bien sûr, l'enfant dyslexique relève de rééducations, systématiques, en orthophonie et, ponctuelle, par exemple, en orthophonie, en orthoptie, en psychomotricité ou soutien psychologique.

Ces aides sont indispensables; elles sont d'autant plus efficaces qu'elles sont précoces et intensives, durant de nombreuses années. Les approches sont multiples, le plus souvent neuropsychologiques.

La dyslexie est un trouble spécifique des apprentissages qui touche 3 à 5% des enfants scolarisés vers l'âge de 10 ans (INSERM, 2007). Au cours des dernières décennies, le gouvernement a pris très à cœur cette réalité, suivi en cela par les différentes académies et les associations. De nombreuses actions ont été mises en place pour aider les élèves à contourner leur handicap. Mais il existe encore une demande importante de la part des enseignants : formation, outils pratiques de prévention et de remédiation, ressources diverses. Nous désirons, par notre travail, rassembler les outils qui existent déjà sous différentes formes, et les rendre accessibles à tous les partenaires de la scolarité de ces enfants.

2.3 . Problématique et Hypothèses

2.3.1 . Problématique

Longtemps méconnue du corps enseignant, la dyslexie est devenue depuis quelques décennies un sujet d'actualité. Les enseignants ne peuvent plus l'ignorer car elle est bien présente dans leurs classes avec un effectif de 3 à 5% d'élèves dyslexiques âgés de 10 ans (INSERM 2007). Différentes associations ou instances officielles ont travaillé pour former et informer les professionnels. Cependant, les enseignants ont, de leur propre aveu, encore trop souvent l'impression de ne pas suffisamment connaître la dyslexie-dysorthographe, et ce, malgré les formations, brochures, plaquettes ou échanges avec divers professionnels. Ils peuvent se sentir démunis face à un élève en difficultés.

En classe, les situations sont multiples: certains élèves sont diagnostiqués dyslexiques; pour d'autres, aucune démarche n'est entreprise, les parents ne souhaitant pas s'y investir. D'autres encore consultent, mais le diagnostic de dyslexie est réfuté. Dans ce dernier cas, l'obstacle est double : pouvoir **établir la différence** entre ce qui relève du **simple retard scolaire ou la pathologie (et dans ce cas, pouvoir orienter vers un bilan diagnostique de dyslexie)** d'une part, et réussir à **adapter son enseignement** d'autre part. Quelle que soit la situation, l'une des principales préoccupations de ces enseignants concerne la pédagogie à mettre en place avec les élèves en difficultés d'apprentissages. Ces derniers se trouvent au sein d'un groupe classe qui évolue au rythme du programme, qui ne concorde pas forcément avec les difficultés rencontrées par l'élève dyslexique. L'enseignant se trouve alors confronté à l'obligation de respecter la progression du groupe tout en permettant à l'élève dyslexique de rester au niveau de sa classe. C'est à ce stade que les professeurs manquent de moyens pratiques : comment aider au mieux les élèves en **grandes difficultés d'apprentissages** ? Quels **moyens** mettre en place en classe afin de donner à ces élèves toutes leurs chances de réussite ? Quelles **exigences** avoir **face à l'écrit** de ces élèves ? Quels **aménagements** envisager ?

Outre des techniques et des moyens concrets, les enseignants demandent à être mieux informés sur la dyslexie-dysorthographe, sur ses causes et sur ses conséquences quotidiennes dans la vie scolaire/des élèves. Cette demande très

précise des enseignants est à prendre en compte dans l'aide que les orthophonistes veulent apporter aux patients dyslexiques-dysorthographiques. Ces derniers se trouvent en effet confrontés à l'écrit de façon quotidienne durant toute leur scolarité; seul un travail de partenariat enseignants/orthophonistes peut leur apporter un soutien réellement efficace.

2.3.2 . Objectifs

Face à cette problématique, nous nous sommes fixés deux objectifs:

- informer les enseignants sur la dyslexie-dysorthographie pour les aider à mieux cerner et comprendre les difficultés de leurs élèves,
- proposer des aides concrètes d'adaptation ou de remédiation à mettre en place dans chaque matière, dès les classes de primaire, puis en collège.

2.3.3 . Hypothèse de recherche

L'hypothèse de recherche est la suivante :

- **les enseignants sont en recherche d'informations** sur la dyslexie-dysorthographie et **d'aménagements pédagogiques** adaptés ;
- l'apport d'un **outil d'informations et de propositions pédagogiques** permettra aux enseignants de l'école élémentaire et des collèges **d'accueillir avec plus d'efficacité les élèves dyslexiques dans leurs classes**. L'outil le plus accessible est un site internet ;
- **les élèves scolarisés à l'école élémentaire ou au collège améliorent leurs performances scolaires** lorsque les enseignants, informés sur leurs troubles, leur proposent des aménagements pédagogiques adaptés.

Sujets et méthodes

3. Cadre et population concernée

Notre travail **s'adresse aux professeurs de primaire, de collège et de lycée**, désireux d'aider leurs élèves en classe. C'est donc dans le cadre de leur classe que nous avons décidé de les rencontrer, afin de juger avec eux de leurs besoins et de leurs attentes. Ces besoins et ces attentes ne sont pas les mêmes selon les classes qu'ils ont en charge, selon l'âge de leurs élèves et les degrés de difficultés rencontrés par ces derniers. Nous avons pu ainsi nous mettre en relation avec des enseignants de primaire (CP et CM), de collèges (dans toutes les matières) et de lycées (bien que dans une proportion plus modeste).

4. Méthodologie

4.1 . Travail préliminaire avec les enseignants

4.1.1 . Envoi des questionnaires

Afin de réaliser notre site internet, nous avons désiré cerner au mieux la demande des enseignants en ce qui concerne les troubles du langage écrit. Nous avons pu nous mettre en rapport avec différents enseignants d'écoles primaires, collèges et lycées des régions Parisienne, Nord-Pas de Calais et Picardie. Pour juger des difficultés qu'ils rencontrent face à certains élèves, étudier leurs demandes et évaluer les aides dont ils ont besoin, **nous avons créé un questionnaire permettant de mieux cibler leurs connaissances et leurs attentes (cf Annexes 2 à 4).**

Afin de l'établir, nous nous sommes appuyées sur le travail de DELAPLACE et LHEUREUX (2004). Nous avons repris les différents axes exposés dans leur mémoire:

- l'identification de l'enseignant,
- sa connaissance des troubles,

- les difficultés rencontrées en classe et les remédiations proposées par l'enseignant,
- le suivi en orthophonie et le rapport avec l'orthophoniste,
- son intérêt pour un site internet.

4.1.2 . Envoi et retour des premiers conseils

Suite à des entretiens avec des enseignants et à une évaluation de leurs différentes demandes, nous avons proposé aux professeurs un premier échantillon d'aménagements et d'aides à mettre en place pour leurs élèves dyslexiques. Ils nous ont ensuite fait part de leurs remarques et critiques, ce qui nous a permis d'améliorer notre travail, de le rendre plus abordable, toujours dans l'optique que nos conseils soient les plus concrets possible et se révèlent vraiment applicables en classe. L'avis des professeurs s'est révélé très précieux pour la réalisation de notre site internet: cela nous a rendues vigilantes à ne pas être trop théoriques, détachées des contingences matérielles d'une classe. Pouvoir soumettre les idées d'aménagements à des enseignants confrontés quotidiennement à la réalité des classes nous a aidé à orienter notre travail.

Nous avons repris les conseils donnés par des associations comme APEDYS, CORIDYS, PUISSANCE-DYS, ainsi que ceux donnés par divers ouvrages : REID et GREEN (2008), CRUNELLE (2008), par des plaquettes d'information de la FNO, par des mémoires d'orthophonie (DUPONCHEL, 2004; DEPAUW, 2005 ; NADOLSKI et NOCERA, 2006). Les adaptations mises en place par certains collèges et lycées de la région Nord-Pas de Calais et du département de la Loire ont aussi servi de point de départ à la réalisation de nos fiches.

4.2 . Création du site

En parallèle de ce travail avec les enseignants, nous avons mis en place notre site. Nous l'avons divisé en plusieurs « chapitres »:

Accueil	Logo
Dix/dys	Dix recommandations
Pourquoi ce site ?	Auteurs
Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?	<ul style="list-style-type: none"> • Définition • Hypothèses étiologiques • Les dyslexies • Les dysorthographies • Fiche de synthèse
Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?	<ul style="list-style-type: none"> • Spécificités de la dyslexie • Typologie des erreurs • Troubles à l'origine de la dyslexie • Caractéristiques développementales
Mon élève est-il dyslexique ?	<ul style="list-style-type: none"> • Notion de repérage-dépistage-diagnostic; différentes spécificités professionnelles • Repérer à partir de la lecture et de l'orthographe • Signes comportementaux • Signes d'alerte au cycle II • Signes d'alerte au cycle III
Comment aider mon élève dyslexique ?	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne pratique <ul style="list-style-type: none"> o Charte o Attitudes générales o Codes couleurs o Mise en page des documents o Simplification des énoncés <ul style="list-style-type: none"> • Aides en maternelle et en primaire • Aides au collège et lycée • Groupes de remédiation - Aides concernant des habiletés spécifiques

	<ul style="list-style-type: none"> • Un projet d'établissement
Pourquoi ces aides ?	
Glossaire	
Liens	<ul style="list-style-type: none"> • Associations • Aides en ligne • Articles • Témoignage
Pour aller plus loin	<ul style="list-style-type: none"> • La lecture : fonctionnement et apprentissage • Lire sur le sujet • Lois concernant les élèves dyslexiques • Pourcentages et statistiques • Centres référents pour les troubles du langage • PIAPEDE • Rééducation orthophonique • Troubles pouvant être associés à la dyslexie • Un point sur l'illettrisme • Les dyslexiques célèbres
Témoignages / Ecrits	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants dyslexiques • Adultes dyslexiques • Enseignants
Nous contacter	

Nous détaillons ci-après nos motivations concernant le choix du contenu de certains chapitres et sous-chapitres du site.

4.2.1 . Définition de la dyslexie-dysorthographe

Nous avons choisi de donner une définition « vulgarisée » en reprenant les différents points soulignés par les professionnels de la question. Nous pouvons ainsi faire ressortir les axes essentiels qui permettent de comprendre en quoi consiste la dyslexie-dysorthographe.

4.2.2 . Caractéristiques développementales

Il nous paraît important d'expliquer aux enseignants les attitudes que peut entraîner la dyslexie-dysorthographe. Cela permet de mieux comprendre certaines réactions que peuvent avoir ces élèves et de les aider dans ces différents domaines.

4.2.3 . Spécificité et typologie des erreurs

Nous avons répertorié les erreurs propres à l'élève dyslexique, ce qui permet à l'enseignant de valoriser les domaines dans lesquels il est le plus performant et de lui proposer des aides dans les domaines déficitaires.

4.2.4 . Comment repérer un élève dyslexique :

4.2.4.1. Repérage à partir de signes comportementaux

En nous basant sur l'étude de DAVIS (1992), nous avons dressé une liste des principales caractéristiques du dyslexique. Ceci devrait aider les enseignants à établir un profil des élèves dont ils soupçonnent une dyslexie, et à les orienter vers un orthophoniste. Il leur serait ainsi possible de mieux connaître les élèves diagnostiqués dyslexiques.

4.2.4.2. Repérage par cycle

Nous avons repris un tableau proposé par l'Académie de Haute-Savoie (2009), qui présente :

- les signes d'alerte au cycle II en fonction des attentes concernant la spatialité et la temporalité, la conscience phonologique, la langue écrite ;
- les signes d'alerte au cycle III en fonction des attentes concernant le langage écrit en réception et en production.

4.2.4.3. Repérage à partir des erreurs en lecture à voix haute et des erreurs en orthographe

Nous avons élaboré deux tableaux exposant les principales erreurs que fait l'élève dyslexique en lecture à voix haute et en orthographe, ce qui permet à l'enseignant d'être attentif, et d'être alerté par toute déviance (cf. Annexe n°12).

4.2.5 . Aides à apporter aux élèves

Nous avons élaboré plusieurs types de fiches : une fiche générale, des fiches plus spécifiques et des fiches par matières.

4.2.5.1. Quelques conseils pour l'adaptation pédagogique

4.2.5.1.1 . Fiche générale

Une **fiche générale** est proposée aux enseignants pour l'adaptation pédagogique au sens large. Elle traite de différents points : **motivation de l'élève; organisation de la classe; organisation du travail par l'enseignant, par l'élève; évaluations et corrections; travail à la maison; liaison avec la famille ; suivis extérieurs ; aménagements d'examens.**

4.2.5.1.2 . Fiches spécifiques

En parallèle, **diverses fiches plus spécifiques** concernent les **logos** à reprendre pour faciliter la lecture des consignes, un **glossaire des verbes utilisés en exercices** à destination des élèves, la **présentation du cahier**, la notion de **binôme**, la **présentation des écrits** (que ce soit en documents, en affichage ou au tableau), l'**aide aux apprentissages en classe**, l'**aide aux apprentissages à la maison**, ou encore la proposition d'un **emploi du temps visuellement adapté** aux difficultés d'organisation de l'élève dyslexique, et la création d'un **marque-page** référençant les matières par couleurs pour faciliter la prise de notes des devoirs.

4.2.5.1.3 . *Fiches par matières*

➤ **Les étoiles**

Pour chaque matière, une fiche de conseils généraux et spécifiques est créée.

Une disposition en étoile des conseils et la mise en gras des points importants facilitent la lisibilité. La disposition en étoile respecte une progression dans le sens horaire: elle commence par des conseils concernant la leçon, termine par ceux concernant les évaluations, en passant par ceux relatifs aux exercices.

➤ **Aides par matières : leçons et exercices adaptés**

Afin d'apporter une aide concrète aux professeurs, nous avons décidé de donner à ces derniers le plus de matériel possible. A cet effet, nous avons étudié **les programmes de Français, de Mathématiques, d'Histoire et de Géographie et de langues vivantes du collège et lycée**. Notre objectif premier était de pouvoir couvrir le plus de matières possibles du secondaire. Le temps nous a manqué pour mener à bien ce vaste projet. Nous avons donc décidé de concentrer nos efforts sur certains points:

➤ **Français**

- **Dictées**

Nous avons adapté des textes de dictées pour toutes les classes de collège. Nous avons, pour cela, travaillé avec le concours de professeurs de Français qui nous ont transmis la liste des oeuvres qu'ils étudient en classe. En nous appuyant sur les différents points de grammaire à aborder, nous avons pu mettre au point des **dictées « fautives » ou « à trous »**.

Nous présentons chaque dictée sous les deux formes afin de permettre aux professeurs de choisir la forme qui convient le mieux à leurs élèves. Nous avons soumis ces textes aux enseignants afin de voir avec eux si ce travail est pertinent et adaptable en classe.

- **Leçons de grammaire**

Nous avons travaillé à partir du programme de 3ème. Nous avons préféré cette classe aux autres car elle reprend de façon plus approfondie les principales leçons de grammaire abordées au cours des années de collège. Chaque leçon traitée est accompagnée d'exercices d'application ce qui permet une utilisation immédiate des fiches. Nous avons proposé le résultat de notre travail à des patients dyslexiques afin de tester la lisibilité de notre travail.

- **Poésies**

Nous avons recueilli différentes poésies pour les classes de 6ème et de 3ème. Des textes pour les classes de 5ème et de 4ème feront l'objet d'études ultérieures.

- **Œuvres littéraires du programme**

Les professeurs consultés nous ont permis d'établir la liste des principaux auteurs étudiés au collège. Chaque établissement a sa propre liste d'œuvres; il ne nous est pas possible de proposer une liste exhaustive des œuvres étudiées. Nous avons donc repris les œuvres incontournables et les avons présentées de façon à être plus abordables pour les élèves dyslexiques. Nous avons écrit un résumé et quand cela était possible, nous avons présenté, sous forme de schéma, les différents personnages présents dans l'histoire.

➤ **Mathématiques**

Sans nous référer particulièrement au programme, nous avons voulu **proposer des exemples de simplification d'énoncés, que ce soit en leçon ou en exercice** (noté ou non). Il est en effet important pour l'élève dyslexique de disposer d'un texte clair, facilement compréhensible tant du point de vue syntaxique que lexical. Nous avons repris des exemples de leçons et exercices donnés par CRUNELLE (2010) et par le site tsle.html de l'académie de Lyon. Nous nous sommes aussi inspirées des cours et exercices de 6e et 5e donnés au collège Anna de Noailles (Picardie).

➤ Histoire et géographie

Nous avons eu l'opportunité de trouver un livre scolaire d' Histoire - Géographie consultable en ligne (lelivrescolaire.fr). Cet ouvrage donne accès à des leçons correspondant au programme de 5ème. Nous avons repris les résumés du livre et nous les avons simplement **mis en page** afin qu'ils soient plus facilement lus par les élèves dyslexiques. Suite à chaque leçon nous avons proposé une interrogation sur la leçon. Nous proposons **trois formes d'interrogation: l'interrogation fautive (où il s'agit de barrer le terme inadéquat), l'interrogation à trous ou encore l'interrogation sous forme de questions.** Le choix de telle ou telle forme d'interrogation est arbitraire : nous l'avons choisi en fonction de la taille du résumé correspondant, de l'éventuelle difficulté des tournures syntaxiques et de la présence ou non de termes difficiles à écrire. L'idéal aurait été de pouvoir proposer différentes formes d'interrogation pour chaque leçon. Cependant, nos fiches de résumés et d'interrogations sont retouchables : l'enseignant pourra adapter à sa convenance les fiches correspondant à ses attentes et aux capacités de son élève.

➤ Langues vivantes

Nous avons choisi de reprendre certaines fiches proposées dans l'ouvrage de CRUNELLE et al. (2010), en les adaptant ou les simplifiant, selon que la mise en page ou la formulation nous paraissait plus abordable.

- **Anglais**

Nous nous sommes inspirées, par exemple, des pictogrammes utilisés en MAKATON pour proposer aux enseignants d'anglais **un outil à la fois ludique et mnémotechnique pour aborder les pronoms personnels.**

Nous avons aussi créé **un tableau de prononciation** des consonnes et de voyelles, en faisant correspondre un mot-exemple et son image.

- **Allemand**

Concernant **les verbes forts et les verbes faibles**, nous avons conservé l'idée de CRUNELLE et al. (2010) présentant des personnages : Starkmann et Schwachmann. Cependant, nous avons remplacé les murs de Starkmann par des

sacs et donné une valise à roulettes à Schwachmann ; ainsi ces représentations nous semblent plus parlantes.

4.2.5.1.4 . Groupes de remédiation

Au delà des adaptations pédagogiques à proposer en groupe classe, les enseignants ont parfois le désir et/ou l'opportunité de travailler, en groupe de besoin, certaines compétences sous jacentes à l'écrit et souvent déficitaires chez les élèves dyslexiques.

Nous avons élaboré diverses fiches de pistes de remédiation en groupe. Elles présentent aux enseignants les points qu'il est possible d'aborder : **mémoire auditivo-verbale, latéralité, compréhension de consignes, organisation du travail, phonologie, relaxation...** Pour savoir quel élève peut participer à un groupe de remédiation, nous avons décidé de renvoyer les internautes au chapitre VI du CD-Rom de CRUNELLE et al. (2010).

Nous proposons une bibliographie à laquelle il est possible de se référer lors d'un travail de groupe. Les ouvrages et outils qui y sont listés sont utilisés par divers collègues qui pratiquent une remédiation.

Ainsi, l'élaboration des différents outils d'adaptation pédagogique s'est faite à partir de l'analyse d'un questionnaire de besoins, d'ouvrages sur le sujet, de sites internet et d'échanges avec les enseignants.

Une fois la maquette de notre site achevée, nous avons pu la montrer à plusieurs enseignants afin qu'ils nous fassent part de leur remarques et suggestions.

Résultats

5. Travail préliminaire avec les enseignants

5.1 . Envoi des questionnaires

Dans un premier temps, nous avons recueilli les réponses aux questionnaires. **Sur les 200 questionnaires que nous avons envoyés, 68 réponses nous sont parvenues** (13 de primaire et 55 de collègue). Au vu des réponses, nous pouvons relever les points suivants:

- Les enseignants **disent connaître la dyslexie-dysorthographe**. Ils la définissent souvent ainsi : confusions de lettres et de sons ; problèmes de lecture ; troubles du langage oral et ou écrit ; problème au niveau de la mémorisation des mots. De façon plus rare, les enseignants parlent de troubles des apprentissages, de troubles de la compréhension ou de retard scolaire.
- **Ils cantonnent principalement la dyslexie aux matières littéraires** bien qu'ils reconnaissent que la présence de l'écrit dans les autres matières engendre des difficultés.
- **Au cours de la formation initiale** des enseignants, **aucune intervention n'est prévue pour leur présenter les troubles des apprentissages**. La plupart d'entre eux se sont renseignés auprès d'autres collègues ou d'orthophonistes ; quelques uns ont pu bénéficier de formations continues au cours de leur activité professionnelle.
- Ils se disent souvent **démunis face aux difficultés rencontrées par leurs élèves** et ne savent pas ce qu'ils peuvent mettre en place pour les aider.
- La plupart du temps, ils ignorent ou méconnaissent la prise en charge orthophonique. Ils ont **peu, ou pas, de rapport avec les orthophonistes s'occupant de leurs élèves** ; de ce fait, ils n'ont reçu aucun conseil concernant d'éventuelles adaptations en classe.
- Ils sont tous extrêmement **intéressés par la création d'un site internet à leur intention**.

Il ressort également de ces questionnaires que **les aides parfois proposées par les orthophonistes sont difficilement réalisables en classe**, le plus souvent par manque de temps et de rapport direct avec leur démarche pédagogique.

5.2 . Entretiens avec les enseignants

Dans un deuxième temps, **nous avons rencontré des enseignants de primaire et de secondaire**. Ces deux démarches (questionnaires et entretiens) nous ont permis de prendre confirmer certaines réalités:

- les enseignants ont une **connaissance insuffisante des troubles des apprentissages** ; certains d'entre eux ne réalisent pas du tout les difficultés réelles de leurs élèves dyslexiques. Ainsi, par exemple, une professeur de lycée a rapporté une anecdote intéressante. Un de ses collègues, à qui elle présentait les adaptations pédagogiques simples à mettre en oeuvre pour aider l'élève dyslexique en classe, lui a rétorqué qu'il ne pouvait pas fournir à cet élève un document photocopie du cours, même à trous, puisque la prise de note faisait partie des compétences demandées aux élèves de lycée... ;
- les enseignants **sont seuls pour aborder les difficultés de leurs élèves** par manque de rapport avec les orthophonistes et par manque de formation ;
- ils désirent avoir des aides en classe ;
- aider l'enfant dyslexique demande une **réelle implication de leur part**; l'orthophoniste ne peut leur apporter de solutions « toutes faites » ;
- le principal problème réside dans le fait qu'il **existe une discordance entre l'envie des enseignants d'aider ces élèves d'une part, et les exigences des programmes d'autre part**.

5.3 . Envoi et retour des premiers conseils

Nous avons envoyé à certains enseignants une liste de premiers aménagements à mettre en place pour leurs élèves dyslexiques (Cf. Annexes 5 et 6). Le but était de **voir si le type d'aménagements que nous proposons était réalisables en classe**. Nous n'avons pu travailler de manière approfondie ces premiers conseils qu'avec des enseignants de primaire, les enseignants de secondaire étant moins disponibles et nous ayant fait part de leurs remarques assez tardivement par rapport aux exigences de notre planning.

Sur les quatre écoles primaires acceptant de participer au projet, deux ont pu répondre dans les temps (écoles primaires de Saint Stanislas et de Saint Honoré

d'Eylau à Paris). Les enseignants ont eu plusieurs fois l'occasion de travailler avec des élèves dyslexiques. Après étude de nos propositions, ils ont émis quelques remarques intéressantes.

Nos adaptations leur paraissent tout à fait pertinentes et faciles à mettre en place en classe. S'il n'est pas possible de les travailler au cours des heures de classe, ils arrivent à les réaliser lors d'ateliers de soutien ou de groupes réduits.

Pour résumer, et pour faciliter la présentation de notre travail, nous pouvons reprendre la progression adoptée par le collège Maxime Deyts (Nord) (CRUNELLE, (2008), pages 98 et suivantes) :

- Placer l'enfant à un endroit adapté près de l'enseignant.
- Apporter des redondances, des aides visuelles, des manipulations...
- Être patient face à la lenteur de l'enfant dyslexique.
- Avant chaque cours, rappel du cours précédent.
- Après chaque cours, rappel de ce qui vient de se passer; il est possible de proposer une synthèse ou un tableau reprenant les idées fortes (ceci dépend du type de cours).
- Aider l'enfant à avoir une stratégie d'apprentissage et à organiser sa mémoire (rôle de chaque enseignant et du professeur principal lors des études dirigées).
- Possibilité d'utiliser l'ordinateur avec correcteur d'orthographe.
- Proposer des cours ou des résumés de cours photocopiés (dans la mesure où le professeur veille à ce que l'activité de copie soit limitée et propose des textes à trous, des synthèses ou des tableaux, la photocopie du cours n'a pas toujours lieu d'être).
- Vérifier le cahier de texte chaque jour.
- Limiter et organiser les exigences.
- Proposer un glossaire reprenant les termes génériques utilisés dans chaque discipline: nous ne proposons pas le glossaire d'emblée, mais lors d'un cours, quand on rencontre un mot du glossaire, on explique son sens dans la discipline concernée en précisant qu'il a des sens différents dans d'autres disciplines.

- Pour l'élève dont les troubles sont modérés et qui a mis en place des compensations, il est possible de lui laisser du temps supplémentaire et/ou de limiter les exigences.
- Privilégier une pédagogie à l'oral.
- Autoriser l'enregistrement des synthèses de cours.
- Vérifier la compréhension des consignes (à l'oral et à l'écrit).
- Simplifier les énoncés (la simplification étant suivie d'un retour à l'énoncé plus élaboré afin que les élèves gardent en mémoire les deux versions). Cette simplification peut se faire lorsque les consignes sont présentées à l'oral ou à l'écrit. Elle facilitera la lecture pour l'élève.

A ces conseils, nous avons précisé quelques points:

- Photocopiage du cours : mots clés écrits en rouge.
- Au tableau, écrire gros, avec des couleurs, de manière aérée.
- Interrogations à trous ou sous manière de QCM.
- Police de caractère : Times New Roman ; Arial ; Comic ; Century Gothic en taille 14.
- Limiter les exigences en allégeant un peu le travail à la maison. Par exemple, en primaire, réduire la longueur de l'écriture ; en mathématiques, donner moins d'opérations ; réduire la quantité de lignes en lecture.
- Insister sur l'apprentissage des leçons à l'oral. En primaire, dans la mesure du possible apprendre les leçons à voix haute (à la maison). Si possible commencer à l'apprendre en classe tout haut : cela peut se faire pendant 5 minutes en fin de matinée ou d'après-midi plusieurs fois par semaine.

L'enseignante de Stanislas a même pu nous donner quelques idées afin de compléter nos propres propositions. Les aides que nous citons ci-dessous, correspondent à celles pour lesquelles l'enseignante avait un avis particulier à donner.

5.3.1 . Aides générales

- **En présence d'une très grande lenteur, alléger un peu le travail à la maison (ex : en primaire, en écriture réduire la longueur; en mathématiques, donner moins d'opérations; en lecture donner quelques lignes en moins).**

Réponse de l'enseignante : « les opérations peuvent être déjà posées. Pour les exercices de français on peut demander à l'élève de les compléter (par exemple, mettre la bonne terminaison). Il est aussi possible d'utiliser le surlignage. Pour éviter que l'enfant recopie, on peut utiliser un code couleur (une couleur par son ou par mot outil). »

Exemple :

- Les sons cibles sont **IN** et **OU**. Dans la liste des mots ci-dessous, l'élève colorie la partie qui manque de la couleur adéquate: lap..... / hib..... / mat..... /gen..... / chem.....
- Le mot outil à écrire est **AVEC**. Dans les phrases ci-dessous, l'élève colorie la partie qui manque de la couleur qui convient: papa se promène
maman; je pars à l'école mon cousin.

- **Insister sur l'apprentissage des leçons à l'oral. En primaire, dans la mesure du possible apprendre les leçons tout haut (à la maison). Essayer de commencer à l'apprendre avec toute la classe. Cela peut se faire pendant 5 minutes en fin de matinée ou d'après-midi et ce, plusieurs fois par semaine.**

Réponse de l'enseignante : « essayer d'ajouter de la gestuelle (en poésie par exemple) ou encore des pictogrammes et des images. Pour les leçons de conjugaison qui sont très répétitives, les terminaisons peuvent être affichées et être améliorées par un code couleur. »

- **Vérifier (ou en secondaire faire vérifier par un camarade) l'agenda et le cahier de texte.**

Réponse de l'enseignante : « Le travail du soir devrait être imprimé par le professeur (jusqu'à fin du cycle 3) ce qui serait un gain de temps en classe. »

- **Donner les textes à apprendre sur support photocopie.**

Réponse de l'enseignante : « Penser à varier les supports; ne pas donner que du script. Il est bien de pouvoir avoir du cursif pour habituer l'élève à cette police. Il existe une typologie très intéressante appelée Scola cursif. »

5.3.2 . Aides plus spécifiques au Français

- **Vérifier la compréhension du vocabulaire spatial et temporel (notions qui posent souvent problème aux enfants dyslexiques).**

Réponse de l'enseignante : « il est bien de pouvoir afficher des pictogrammes (par exemple, sur le tableau : différencier main gauche/main droite). Il existe un sous-main que l'on peut fournir à chaque élève. Y sont indiqués les principaux repérages : gauche/droite, plus petit/plus grand, les couleurs etc... Ce sous main peut se charger sur un site. »

On peut retrouver ce sous-main sur le site <http://doctole.blogspot.com>, rubrique « préparer la rentrée scolaire cycle 1 et 2 », page « arts visuels »

5.3.3 . Quelques idées de notation

- **En dictée, notation « positive » : compter les mots justes.**

Réponse de l'enseignant : « noter le nombre de réussites ; EVITER le terme « faute » et utiliser plutôt le terme « erreur » qui n'a pas la même connotation morale. Il est cependant nécessaire que l'élève prenne conscience de ce que vaut sa copie de façon « objective ». On compte les mots justes et on dit combien d'erreurs cela représente avant de lui dire quelle note lui est attribuée. Il n'est pas bon de le surprotéger non plus ; il est donc bien de lui donner la notation objective, sans pour autant stigmatiser ses difficultés, en insistant au contraire sur ses progrès! »

Au cours de ce travail avec les enseignants, la principale difficulté que nous avons rencontrée était leur manque de temps. Ils sont souvent très pris par leurs classes, leurs préparations et corrections, et se pencher sur nos « conseils » leur demande un surcroît de travail qu'ils réalisent surtout sur leur temps de loisir.

5.4 . Création du site

Une fois notre site élaboré et utilisable, nous avons envoyé le lien à une centaine de personnes (enseignants ou non) : <https://sites.google.com/site/dixsurdys/>

Nous voulions récolter le plus d'avis possibles: ceux des enseignants, directement concernés par notre travail, et qui sont les mieux placés pour nous faire part de leurs avis sur les outils que nous proposons ; et ceux de personnes sans lien direct avec le sujet. La collaboration de ce dernier groupe de personnes nous a permis de tester la manière dont était perçu notre site (présentation, navigation...) mais également la clarté de nos explications sur un sujet qui leur était presque inconnu. Les réponses que nous avons reçues nous ont beaucoup apporté pour l'amélioration de notre site, et nous ont bien encouragées. Nous exposons ici les différents avis qui nous ont été donnés tant sur la forme de notre site que sur le fond.

5.4.1 . La forme

5.4.1.1. Points à améliorer

La **présentation des données théoriques**, expliquant la dyslexie-dysorthographe est un peu stricte. Cela fait de longues pages écrites en noir, sans décoration. Les utilisateurs aimeraient avoir quelques images ou photos d'illustration (dessins de dyslexiques par exemple).

La **barre de navigation est à droite**. Il serait mieux de la placer « à gauche de l'écran, comme cela se fait de manière générale pour tous les outils informatiques. »

Les utilisateurs regrettent **l'absence d'une possibilité de contacter les auteurs du site et d'échanger avec d'autre professionnels**. Ils nous ont fait remarquer qu'il pourrait être intéressant d'avoir un onglet « nous contacter » ou même de prévoir un forum de discussions.

En outre, ils aimeraient pouvoir **lire des témoignages de personnes dyslexiques**.

On nous a demandé également s'il était possible de mettre directement sur notre site des **liens envoyant vers les sites des aides** autres que les rééducations orthophoniques (gestion mentale, méthode Davis...)

5.4.1.2. Points positifs

La **page d'accueil** est très agréable et réussie. Elle est claire et reflète bien l'ambiance du site.

La **sobriété du design graphique** permet une grande clarté dans les explications.

Le **site** en lui-même est clair, **simple d'utilisation**. Le **rangement des onglets** est commode ; chaque rubrique est facile à trouver. Cette présentation est rassurante pour les usagers. Ils savent exactement où aller chercher les informations.

La **navigation** est plaisante et la découverte facile. Ce site, dit un enseignant, « donne envie d'aller plus loin dans la découverte de ce trouble et permet de se poser des questions. »

5.4.2 . Le fond

5.4.2.1. Points à améliorer

5.4.2.1.1 . *Diagnostic*

L'information concernant le diagnostic de dyslexie-dysorthographe qui **ne peut se poser avant la classe de CE2** n'est pas suffisamment mis en valeur. Cette information est primordiale pour les enseignants et ces derniers nous conseillent de la présenter le plus tôt possible et de façon à être vue rapidement par les utilisateurs du site.

5.4.2.1.2 . *Programme officiel*

Certains enseignants trouvent que **beaucoup des conseils donnés ne sont pas applicables en raison du contenu des programmes officiels**. Celui-ci est

assez conséquent et les cours ne durent pas suffisamment longtemps (50 minutes en moyenne) pour pouvoir revenir, pour certains, sur les notions abordées lors du dernier cours.

Faire travailler les élèves dyslexiques de façon plus individuelle est compliqué au collège; il n'est pas envisageable de laisser toute la classe « attendre » si un élève prend plus de temps pour comprendre les notions. Dès lors que ces dernières sont comprises par le plus grand nombre, l'enseignant poursuit le programme.

5.4.2.1.3 . Devoirs écrits

Réduire le nombre des exercices est difficile à appliquer lors des contrôles, car il est nécessaire de pouvoir évaluer l'acquisition ou non de toutes les notions abordées.

Faire preuve d'une plus grande tolérance pour l'orthographe est compliqué dans la mesure où l'orthographe compte pour 4 points au Brevet.

Proposer des exercices à trous présente aussi des difficultés car savoir formuler un énoncé fait partie des compétences attendues au collège d'après les Instructions Officielles.

5.4.2.1.4 . Reformulation

La reformulation consiste à présenter une consigne de façon plus simple et plus abordable pour l'élève dyslexique: simplification des énoncés, réexplication de la consigne à l'oral... Les enseignants estiment qu'il est difficile de proposer la reformulation pour deux raisons: d'une part, **le temps de cours ne donne pas la possibilité de réaliser beaucoup d'exercices en classe** ; d'autre part, **la reformulation lors des leçons orales doit contenir l'essentiel des notions abordées et rester exacte.** Il est certaines matières où il peut s'avérer difficile de reformuler (comme pour les théorèmes de Mathématiques, par exemple).

5.4.2.1.5 . Leçons de grammaire

Les leçons de grammaire sont présentées avec des **couleurs très différentes.** Quelques enseignants se posent la question de savoir si cela ne

perturbe pas l'élève. Ils trouvent cette présentation déstabilisante car elle met l'accent sur la forme et distrait du fond.

En outre, pour ces leçons, **il serait judicieux d'enlever les oppositions syllabiques dans les bulles de couleur.** En effet le contraste entre les différentes couleurs n'est pas distinct. Le noir est plus visible sur un fond coloré.

5.4.2.1.6 . Vocabulaire utilisé dans les fiches

Le **vocabulaire des fiches paraît parfois trop technique aux enseignants.** Ces derniers se sentent découragés dans certains cas car ils ne comprennent pas très bien la notion abordée.

Ces **fiches semblent également parfois trop théoriques.** C'est le cas par exemple de la fiche traitant de l'attention visuelle. Il nous a été suggéré de créer des « exercices types » afin d'illustrer nos propos d'un ou plusieurs exemples.

5.4.2.1.7 . Remarques générales

Plusieurs enseignants **du collège St Jude d'Armentières** (59) ont participé à ce projet. Voici les avis qu'ils nous ont transmis :

- Beaucoup des conseils donnés sont déjà appliqués, sans la mise en place d'une pédagogie différenciée.
- Il est obligatoire de respecter les Instructions Officielles (I.O.) : interdiction des textes à trous pour la leçon et les exercices ou contrôles ; prise de notes obligatoire au lycée... En Histoire – Géographie, il est demandé de bâtir, pas à pas, la trace écrite du cours à partir des idées des élèves : il s'avère donc impossible de distribuer un texte à trous ou une photocopie du cours. En Français, les élèves doivent apprendre à lire des oeuvres de plus en plus longues (œuvres de 300 pages ou plus).
- Les enseignants n'aiment pas autoriser l'enregistrement audio du cours par peur de la diffusion « facebook » ; certains, devant l'enregistrement, ressentent un manque de liberté, une sorte d'intrusion sur leur façon de faire cours.
- Les affichages en classe sont réalisables uniquement si le professeur possède sa propre salle. Il est possible de prévoir des affichages en début d'année, mais très vite les autres élèves doivent connaître et automatiser les règles de

grammaire, les théorèmes.... Il serait préférable de donner un sous-main à l'élève dyslexique ou d'insérer des fiches de rappels dans la page de garde de cahier.

- Il est possible de ne pas exiger la rédaction systématique lors des interrogations, mais il reste nécessaire de l'évaluer plusieurs fois, en raison du socle commun des connaissances.
- Il est beaucoup trop long de rédiger des résumés en opposition syllabique.
- La rubrique « auto-évaluation, faire le point sur ce qu'il y a à réaliser dans la semaine pour organiser son travail » demande une capacité d'analyse fine dont les élèves ne disposent pas, surtout en 6ème.
- Les enseignants estiment que théâtraliser ou mimer est une façon de procéder qui ne passe plus auprès des adolescents. S'ils apprennent une poésie avec les gestes à la maison, ils ne la savent plus en classe : en effet, ils refusent d'effectuer les gestes devant leurs pairs.
- Le travail corporel en remédiation est extrêmement difficile à mettre en place tant pour les professeurs que pour les élèves. Le collège est une période où les adolescents se cherchent et ont des difficultés à se mettre en avant.
- En ce qui concerne les points spécifiques de gestion mentale, du Piapede..., des enseignants disent qu'il y a : « beaucoup de choix, on ne peut pas tout faire »

5.4.2.1.8 . Remarques spécifiques du professeur de français

Mme Lecoustre, professeur de Français du collège St Jude, à Armentières, souligne l'inefficacité de proposer des logos pour les consignes : « Pour les logos, nous les proposons depuis deux ans en remédiation aux élèves, mais-ceux-ci, s'ils font l'effort de s'y tenir les premières semaines, avouent très vite que ce principe leur fait perdre du temps au moment de noter les devoirs: prendre ses crayons, changer de couleur, prendre la planche d'autocollants ou dessiner le logo leur fait perdre le fil. Certains professeurs ne sont pas très patients et les devoirs sont effacés du tableau alors que l'élève n' a pas fini de les noter ».

En revanche, le reste des aides préconisées fonctionne très bien. Certaines peuvent même être appliquées à toute la classe: la police Times New Roman, privilégiée par les enseignants ; les couleurs ; la vérification de la compréhension ; le rappel au

début de cours des notions abordées lors du précédent ; la synthèse en fin de cours ; l'utilisation du dictionnaire ; les activités de pré-lecture ; la numérotation des lignes et du texte à part des questions ; l'expression écrite progressive ; les dessins, les schémas... Mme Lecoustre se réjouit que le code de couleur fonctionne très bien comme repère sur les fournitures scolaires, « à condition, bien sûr, de copier le code dans l'agenda ».

5.4.2.1.9 . Remarques spécifiques du professeur de musique

D'après le nouveau programme, la flûte n'est plus proposée. De même, il est demandé aux enseignants de ne pas travailler plus de deux domaines de compétences à la fois. Certaines aides sont très facilement applicables en classe et fonctionnent bien, d'autres non.

➤ *Aides facilement applicables*

- Repères visuels sur la partition ou simplification de cette dernière;
- Gestuelle accompagnée du son ou vocalisation;
- Représentation visuelle (musicogramme qui remplace la notation classique de la hauteur par exemple) ;
- Prévoir un projet de classe ou un travail par petits groupes ce qui permet de valoriser les élèves.

➤ *Aides difficiles à appliquer*

- Incrire le nom des notes sous la portée, remplacer la tête de note par un symbole qui correspond à sa hauteur ;
- Simplifier la portée en ne représentant que les lignes utiles ;
- Placer un symbole qui indique le sens de lecture de la partition ;
- Numéroté les lignes de partition ;
- Écarter les portées les unes par rapport aux autres (plutôt que de les agrandir); favoriser des partitions sans retour en arrière, où tout est linéaire ; éviter les portées superposées (deux parties) ;
- Matérialiser la différence entre deux notes par un schéma des touches du piano ;
- Pour qualifier deux notes entendues séparées par un intervalle, créer une «échelle de perception».

5.4.2.1.10 . Remarques spécifiques du professeur d'allemand :

➤ *Aides facilement applicables et efficaces*

- Classement selon un code couleur, pour retenir le genre ;
- Imager les verbes forts et les verbes faibles ;
- Les exercices de phonétique aident à différencier les voyelles longues ou brèves ; ils facilitent aussi l'écriture ;
- Apprendre en réentendant la voix du professeur dans sa tête, en voyant les images du livre ou en s'imaginant dans une situation à l'étranger ;
- Travailler à l'oral durant la 1ère partie de cours ; (laisser les affaires scolaires dans le sac pour éviter toutes distractions).

➤ *Aides plus difficiles à appliquer*

- Une des plus grandes difficultés rencontrées en cours concerne la compréhension des majuscules ;
- Apprendre des leçons en se projetant sur un futur voyage par exemple est compliqué : le voyage est, en effet, trop lointain pour s'avérer une aide efficace;
- Le travail au vidéoprojecteur n'est pas facile, le plus souvent par manque d'équipement.

5.4.2.2. Points positifs

5.4.2.2.1 . Avis généraux

Le **site est simple d'utilisation** et de présentation claire. Les utilisateurs de notre site trouvent ce dernier **riche en informations**. Il le disent complet et il « nous guide du dépistage aux solutions qui sont à notre portée. » Les explications concernant la présentation de la dyslexie-dysorthographe sont claires et complètes sans être trop techniques. Certains d'entre eux ont pu découvrir ce que représentait réellement ce trouble des apprentissages.

Les **outils proposés** dans la rubrique « comment aider mon élève dyslexique » **sont utiles et faciles à utiliser** en classe.

Le contenu correspond aux attentes des enseignants. Ces derniers sont en recherche d'exemples très concrets.

Avec l'autorisation de Mme CRUNELLE, qui dirige le mémoire d'orthophonie de Melles Dufour et Reinhard, nous avons créé une annexe au site, « Dix sur Dys - PIAPEDE », qui met disposition le protocole du PIAPEDE. Ce Protocole expérimental d'Identification d'Aménagement Pédagogique ou d'examen pour un Elève en Difficulté à l'Écrit concerne les élèves de l'école primaire jusqu'au baccalauréat. **Le lien, <https://sites.google.com/site/dixsurdyspiapede/>, est apprécié des professeurs à qui nous l'avons soumis** (cf. Annexe n°18)

5.4.2.2.2 . Avis spécifiques

Proposer la relecture des consignes à haute voix avant le début de l'épreuve est une adaptation très facile à mettre en place en classe ; elle a l'avantage d'apporter une aide à l'ensemble du groupe et pas seulement à l'élève dyslexique.

Fournir deux cahiers, un pour les leçons et un pour les exercices **est une idée qui plaît aux enseignants.** L'un d'eux, nous a même signalé que chaque page du cahier d'exercices pouvait être partagée en deux colonnes. L'élève, sans tenir compte de la marge rouge, écrit dans la colonne de droite : celle de gauche est alors réservée à la correction, laquelle se trouve alors en face de l'exercice. Cet enseignant trouve cette solution très avantageuse : l'élève a sous les yeux ses erreurs, ce qui est intéressant au niveau pédagogique. De plus, lorsque l'élève retravaille ses exercices chez lui, il peut avoir directement accès à la correction: il est tout de suite à la bonne page.

Présenter nos réflexions et nos propositions d'aménagements aux enseignants de primaire et de secondaire nous a permis de réajuster notre travail, que ce soit sur la présentation du site ou sur les outils eux-mêmes.

Au terme de ce travail, les enseignants se disent globalement satisfaits des informations, outils et pistes fournis.

Discussion

En commençant ce travail, nous avons défini trois hypothèses :

- La dyslexie-dysorthographe, **sujet largement abordé** au cours des dernières décennies, est un trouble des apprentissages qui a été l'objet de nombreuses études et de récents textes de lois. Plusieurs actions publiques ou privées ont été entreprises afin d'apporter une aide efficace aux élèves dyslexiques.
- Malgré tout, **les enseignants restent en manque d'informations sur la dyslexie-dysorthographe** ; ils sont demandeurs d'aménagements pédagogiques adaptés.
- **Créer un outil d'informations et de propositions pédagogiques devrait permettre une meilleure intégration scolaire et une plus grande réussite des élèves dyslexiques.**

C'est d'après ces constats que **nous avons créé un site internet à l'usage des enseignants, outil largement diffusable.**

Tout au long de ce travail pour concevoir ce site, **nous avons été en rapport avec des enseignants afin de profiter de leur expérience pédagogique.** Comme très souvent dans le cadre de travaux pluridisciplinaires, nous nous sommes heurtées aux délais de réponses. Il fut très difficile d'obtenir une participation rapide des enseignants, ce qui est tout à fait compréhensible, ceux-ci ne voyant pas immédiatement les avantages qu'ils pourraient en tirer, et réalisant ce service sur leur temps de loisir. Au cours de ce travail, **nous avons eu la chance de rencontrer des personnes extrêmement intéressées par le sujet et motivées pour nous apporter leur aide.** Nous avons recueilli de nombreux avis à mesure de l'avancée de notre travail, souvent judicieux et intéressants. Malheureusement, nous n'avons pas pu les suivre tous et ce pour diverses raisons que nous exposons ici.

6. Travail préliminaire avec les enseignants

6.1 . Envoi des questionnaires

Ces questionnaires n'ont pas été envoyés en vue d'établir des statistiques. Nous voulions simplement **avoir une idée du ressenti des enseignants, ainsi qu'un contact avec eux pour cerner leurs connaissances, leurs demandes et leurs attentes.**

Lors de cette étape, nous avons réalisé qu'il était difficile de toucher des personnes avec qui nous n'avions pas de contacts plus ou moins directs. La tâche nous a été facilitée, cependant, par le fait que nous connaissions, de façon personnelle, un certain nombre d'enseignants, lesquels ont eu l'amabilité de transmettre les questionnaires à certains de leurs collègues.

Les réponses de ces professionnels nous ont permis de cibler nos objectifs afin de rester concrètes et précises.

Dès les premières prises de contact et les premières rencontres, **nous avons constaté qu'une mauvaise connaissance de la dyslexie-dysorthographe entraîne une incompréhension totale des difficultés rencontrées par les élèves.** Ainsi en est-il, par exemple, pour cet enseignant qui refuse de donner des textes photocopiés aux élèves, puisque la prise de notes fait partie des compétences attendues au lycée. Cette anecdote nous permet de réaliser la nécessité absolue d'expliquer aux enseignants que la dyslexie est un HANDICAP invisible, et d'autant plus insidieuse. Dès lors des adaptations pédagogiques sont indispensables à une scolarité harmonieuse. Mme C. GUELTON, de l'APEDYS, souligne ainsi que, au même titre que l'on ne demande pas à un élève en fauteuil roulant de faire du saut en longueur, on n'impose pas à un élève dyslexique un travail écrit supplémentaire dans le seul but d'améliorer son orthographe. Il est vain de lui demander des compétences qu'il ne possède pas.

6.2 . Envoi et retour des premiers conseils

Nous avons envoyé les premiers conseils à six enseignants de primaire. Deux d'entre eux nous ont répondu. Nous avons réalisé à quel point il était difficile de travailler en équipe. Notre demande a suscité un surcroît de travail pour les enseignants et ces derniers ne voyaient pas l'avantage immédiat qu'il pouvaient tirer de cet échange. Nous avons conscience de l'amabilité dont ont fait preuve ceux qui ont pris le temps de travailler avec nous. Il nous apparut donc que travailler en partenariat impliquait une grande motivation de part et d'autre, ce qui permet de consacrer du temps supplémentaire, pris le plus souvent sur son temps personnel pour contacter les différents partenaires.

Certaines réactions d'enseignants nous ont surprises : il en est qui ne veulent (ou ne peuvent) s'interroger sur leurs méthodes de travail et ne se sentent pas prêts à s'investir suffisamment pour aider leurs élèves. **Nous avons constaté que, la plupart du temps, ces enseignants ne bénéficient pas d'un projet d'établissement suffisamment précis** : par conséquent, ils manquent de moyens pour adapter leur enseignement.

Certaines remarques des enseignants retiennent notre attention au sujet de ces premiers conseils :

- **En présence d'une très grande lenteur, alléger un peu le travail à la maison (...)**

Réponse de l'enseignante: (« ...) Pour les exercices de Français on peut demander à l'élève de les compléter (par exemple, mettre la bonne terminaison). »

L'enseignante souligne ici la possibilité d'utiliser les textes à trous. Précisons tout de même que les textes à trous ne sont pas sans présenter un certain danger. S'il est nécessaire de privilégier les mots clés dans ce type de support, il est important de faire attention à leur complexité orthographique qui peut se révéler être source de difficultés. Citons, à titre d'exemple, cet enseignant qui, allégeant le travail de son élève dyslexique, attendait de ce dernier le terme « polythéiste », sans réaliser la difficulté dans laquelle il plaçait son élève.

➤ **Vérifier (...) l'agenda et le cahier de texte**

Réponse de l'enseignant: « Le travail du soir devrait être imprimé par le professeur (jusqu'à fin du cycle 3) ce qui serait un gain de temps en classe. »

Certains enseignants ou certains établissements créent leur propre site internet: ils peuvent ainsi mettre les documents du cours en ligne et le laisser à la disposition des élèves. Il s'agit d'une solution simple aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève, qui, dans la plupart des cas, peuvent accéder à Internet de chez eux.

➤ **Donner les textes à apprendre sur support photocopie.**

Réponse: « Penser à varier les supports; ne pas donner que du script. Il est bien de pouvoir avoir du cursif pour habituer l'élève à cette police. Il existe une typologie très intéressante appelée Scola cursif. »

Lors de cet entretien, l'enseignante a énuméré toutes les polices de caractère qu'elle utilisait pour sa classe. Certaines d'entre elles ne conviennent pas aux élèves dyslexiques. Nous nous rendons compte que les raisons du choix de la police à utiliser pour les élèves dyslexiques ne sont pas toujours bien connues des enseignants.

7. Création du site

Nous avons voulu créer un site, à la préférence de tout autre outil d'information, car nous sommes persuadées que **ce moyen reste le plus pratique pour une large diffusion**. Consulter un outil en ligne représente un minimum de désagréments: **l'outil est gratuit, consultable à toutes heures, sans limite de durée**. Nous avons choisi de présenter sur ce site la dyslexie-dysorthographe avec le regard des orthophonistes, afin d'apporter aux enseignants l'expérience de notre formation initiale sur les troubles d'acquisition du langage écrit.

7.1 . Aspect technique

Concernant l'aspect technique du site, nous devions, dans un premier temps, bénéficier de l'aide de personnes compétentes en informatique. Cette aide ne nous a finalement pas été apportée ; notre site n'est donc pas aussi performant que nous

l'aurions souhaité. Ainsi, par exemple nous aurions aimé pouvoir mettre des liens hypertextes dans nos étoiles de conseils par matière. Pouvoir cliquer sur chaque bulle de ces étoiles et accéder à une page d'explications et d'exemples aurait été une amélioration notable. Cette idée n'est donc pas finalisée. Nous avons donc mis les pages à télécharger sous chaque étoile. Nous aurions également désiré mettre à disposition des visiteurs certains enregistrements audio et éventuellement vidéo, mais là encore, la technique nous a manquée.

Malgré tous ces désagréments, avoir créé notre site par nos propres moyens a suscité de nombreux avantages. Le plus notable est d'avoir pu maîtriser totalement notre calendrier. Nous n'avons pas tributaires des délais inévitables qu'une sous traitance aurait entraînée. Par ailleurs, un enseignant nous a fait remarquer que, notre site étant créé par des personnes non-expertes, il était de ce fait très simple et facile d'utilisation.

7.2 . Choix du titre et de la présentation

En ce qui concerne le titre du site, nous avons donné le nom de « dix sur dys » à notre site afin de créer un jeu de mots autour de notre outil:

- Le chiffre dix correspond aux dix principales recommandations que nous donnons aux enseignants ;
- L'abréviation « dys » permet de comprendre que nous travaillons en faveur des dyslexiques – dysorthographiques ;
- « dix sur dys », ressemble, à l'oral, à une excellente note (10/10), ce qui est un clin d'oeil au public que nous visons ; et sous-entend qu'avec des outils adaptés, un élève dyslexique est en mesure de réussir sa scolarité.

En ce qui concerne la présentation du site et son utilisation :

- Nous avons adopté des couleurs pasteltes, relativement classiques, afin de respecter les préférences esthétiques du plus grand nombre.
- Notre site dispose d'une barre de navigation horizontale, avec des vignettes présentant les principaux chapitres. Nous avons également prévu une barre de navigation latérale qui permet de disposer d'une vue d'ensemble du site, et de naviguer ainsi, de façon aisée.

- Nous avons conçu un onglet « rechercher dans ce site », fonctionnant par mots-clés.
- Nous avons choisi de présenter la page d'accueil de façon sobre, avec uniquement un logo et un lien « nous contacter ». Nous ne voulions pas que cette dernière soit trop chargée et rendue illisible par un trop grand nombre d'informations.
- Un onglet « Dix/Dys » propose une charte reprenant dix des principales recommandations, à établir en classe, en faveur de l'élève dyslexique.
- Sur chaque page principale, une liste de liens hypertextes renvoie aux sous-pages correspondantes.
- Les fichiers mis à disposition des enseignants sont présentés sous deux formes :
 - Une étoile de conseils sur laquelle les professeurs peuvent cliquer afin de la voir en grand.
 - Un fichier de format .pdf téléchargeable et imprimable.
 - Tous les documents sont enregistrables et imprimables.
 - Nous avons prévu un onglet « pourquoi ce site ? » qui explique les raisons de la création de ce site. Il propose, en outre, une explication du fonctionnement du site (notamment en ce qui concerne l'utilisation du glossaire).

7.3 . Contenu du site

Le site propose deux types de renseignements:

- **des indications théoriques sur les troubles de dyslexie-dysorthographe** afin d'apporter aux enseignants un maximum de renseignements possibles sur ce handicap et sur ses conséquences dans le quotidien de leurs élèves ;
- **des fiches pratiques d'aménagements et de propositions pédagogiques applicables en classe.** Nous estimons, en effet que seuls des aménagements pédagogiques adaptés peuvent permettre aux élèves d'améliorer leurs performances scolaires.

Après avoir eu le désir de couvrir les programmes de primaire, collège et lycée, nous nous sommes volontairement cantonnées au programme de collège,

compte-tenu du temps nécessaire pour traiter tous les niveaux de primaire et de secondaire. Les aménagements en primaire sont relativement faciles à réaliser d'autant plus que les professeurs des écoles sont très souvent prêts à beaucoup s'investir pour leurs élèves dyslexiques. En secondaire, la situation est déjà plus complexe : en effet, les enseignants sont tenus par un programme annuel et par la préparation du Brevet. Les années de collèges représentent les apprentissages fondamentaux du secondaire; il nous a donc paru opportun d'aider, en priorité, les enseignants de ce niveau de classes.

Nous avons toujours désiré que notre travail soit au plus près des besoins des enseignants. Nous avons donc demandé à certains d'entre eux de tester notre site au cours de son élaboration. Leurs avis nous ont permis d'affiner sa construction. Nous nous proposons d'apporter ultérieurement une réponse aux nombreuses améliorations que les utilisateurs nous ont suggérées, tant sur la présentation que sur le contenu de notre outil.

7.3.1 . La présentation

7.3.1.1. Présentation stricte des textes

Pour rendre moins stricte la présentation des textes théoriques, nous avons mis certains titres en couleur. Nous avons également inséré des écrits de dyslexiques et quelques dessins de ces derniers. Nous illustrons ainsi les capacités des dyslexiques et soulignons la différence qui existe entre leurs productions écrites et leurs talents artistiques.

7.3.1.2. Barre de navigation

Nous avons décidé, dans un premier temps, de placer la barre de navigation à droite, ce qui respectait le sens de lecture et nous paraissait donc plus facile à utiliser. Cependant il nous a été suggéré de la placer à gauche ainsi que cela se fait habituellement. En effet, nos utilisateurs peuvent avoir l'habitude de naviguer sur d'autres sites et se montrer légèrement perturbés par une présentation différente de ce qu'ils connaissent. Nous avons donc placé la barre de navigation à gauche.

7.3.1.3. Contact des auteurs et échanges par le biais d'un forum

Autoriser un forum sur ce site nous semble un peu délicat. Nous voulons éviter les éventuelles discussions, parfois un peu vives, que l'on trouve dans certains forums. Nous comprenons cependant que les utilisateurs éprouvent le besoin de nous contacter ou même de donner leur avis. C'est la raison pour laquelle nous avons créé une adresse internet dont le lien se trouve dans la rubrique « pourquoi ce site » ainsi que dans l'onglet spécial « nous contacter ».

Afin de rendre l'échange plus vivant, nous avons déposé, dans la rubrique « paroles de dyslexiques », différents témoignages de personnes dyslexiques – dysorthographiques tirés des sites APEDYS, CORIDYS, de l'ouvrage de CRUNELLE (2008) et réalisés par les élèves du collège St Jude (59).

7.3.1.4. Liens vers les sites traitant des méthodes rééducatives

Il nous paraît délicat de poser de tels liens sur notre site dans la mesure où la présentation que nous faisons des diverses méthodes de rééducation est loin d'être exhaustive. Nous risquerions, par un tel procédé, d'oublier quelques méthodes et de froisser certaines susceptibilités. De plus, notre site n'a pas de but publicitaire. Nous ne pouvons donc favoriser, de façon arbitraire, telle ou telle approche aux dépens de telle ou telle autre.

7.3.2 . Le contenu

7.3.2.1. Le diagnostic de dyslexie-dysorthographie

L'information concernant ce diagnostic n'était pas suffisamment mise en valeur. Nous avons décidé de le placer à l'ouverture de la page « mon élève est il dyslexique? »

7.3.2.2. Le respect des Instructions Officielles

Les Instructions Officielles sont très précises concernant le programme de collège. Nous avons conscience que l'enseignant doit choisir entre le respect de ces dernières et les aménagements pédagogiques. Il nous semble extrêmement important de donner à l'élève dyslexique les moyens de s'intégrer au sein de sa

classe : il s'avère donc primordial de veiller à ce que le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) soit le plus précis possible. C'est par ce biais que l'élève sera en mesure de passer un examen adapté comme le notifie le Décret du 21 décembre 2005.

En ce qui concerne les points attribués pour l'orthographe aux épreuves du Brevet, nous pensons qu'il serait intéressant de préciser, dans le PPS, que l'élève n'est noté que sur un type de lexique (mots importants de la matière évaluée, par exemple).

Dans certains cas, demander un secrétaire d'examen est un contournement intéressant, voire indispensable. L'élève dicte les réponses à l'adulte et ne se trouve pas bloqué par l'écrit. Cette adaptation sous-entend que l'élève puisse s'entraîner à travailler de cette manière tout au long de l'année. C'est dans ce cas très précis qu'il est intéressant de mettre en place un système de tutorat au sein de la classe si l'élève ne bénéficie pas d'une auxiliaire de vie scolaire.

Nous n'ignorons pas les difficultés que représentent la mise en place d'un PPS précis, et les demandes de secrétaires d'examens. Mais il est indispensable de réaliser l'importance que peuvent avoir ces moyens pour la scolarité des élèves dyslexiques-dysorthographiques. Si les examens ne sont pas aménagés, il leur est impossible de travailler dans de bonnes conditions et nous ne pouvons pas parler d'intégration réussie.

7.3.2.3. Les leçons de grammaire

L'aspect trop coloré de nos fiches de grammaire semble avoir provoqué quelques questions de la part de certains enseignants. Nous pensons avec certains autres que ces couleurs peuvent au contraire « décharger » l'élève dyslexique de la contrainte du déchiffrage. Ce dernier peut connaître la couleur correspondant à la notion et ne se soucie pas de la manière dont elle est transcrite. Pour étayer notre hypothèse, nous avons soumis ces mêmes fiches à des élèves dyslexiques. Sans être très précis dans leurs réponses, ces derniers ont reconnu l'aide que peut leur apporter une telle présentation, dans la mesure, cependant, où le professeur en initie l'utilisation. Cela sous-entend que ce dernier puisse se l'approprier auparavant. Ce travail serait simplifié si l'orthophoniste expliquait la manière de se servir de ces fiches, ce qui impliquerait un étroit partenariat.

Nous avons également retiré l'opposition syllabique dans les bulles de couleur des leçons de grammaire.

7.3.2.4. Le travail personnel

L'auto-évaluation est compliquée pour les élèves de 6ème nous expliquent les enseignants de collège. Certes, elle n'est pas facile à mettre en place car les élèves de ces classes manquent énormément d'autonomie. Organiser son travail, savoir analyser ses points forts et ses points faibles sont des apprentissages qui peuvent se faire en atelier de remédiation. Les premières classes du collège sont importantes dans l'acquisition de cette gestion personnelle du travail. Certes, au début, il est nécessaire de guider l'élève pas à pas et de lui permettre de s'auto – évaluer sur de petits travaux pour le laisser, peu à peu, effectuer des tâches plus importantes

Permettre aux élèves dyslexiques de travailler à leur rythme et leur laisser plus de temps semble, pour la plupart des professeurs, difficile à réaliser au sein de la classe. Ces enseignants pensent qu'il serait souvent mieux pour les élèves de se trouver au sein d'une classe « dys », dans un groupe restreint et homogène. Les adaptations seraient alors beaucoup plus faciles à mettre en place. Une fois de plus, l'écueil majeur pour permettre ce type de structure au sein d'un établissement est, le plus souvent, le manque de moyens.

7.3.2.5. Vocabulaire et fiches trop techniques ou trop théoriques

Nous avons usé, dans certains cas, d'un vocabulaire professionnel qui semble inaccessible aux enseignants. Nous avons donc veillé à adapter notre discours au public à qui nous nous adressons. Si nous voulons toucher un public large, nous devons veiller à rendre les informations accessibles à tous.

Notons, en outre, que, dans un souci de clarté, nos fiches ne peuvent contenir toutes les explications ; elles seraient alors chargées et illisibles. C'est la raison pour laquelle nous avons créé deux types de documents :

- l'étoile permettant de résumer les actions principales; elle peut être imprimée et servir d'aide mémoire.
- les pages particulières à chaque notion, définissant les termes, et illustrées par des exemples.

Par ailleurs, nous encourageons les enseignants à se référer au glossaire dans lequel tous les termes sont définis. Pour plus de clarté, nous avons placé une astérisque devant les mots définis dans le glossaire.

Cette remarque nous a incité à créer un onglet de présentation de l'utilisation du site : fiches générales qui constituent des aides-mémoire, fiches d'exercices, glossaire, ...

Nos conseils semblent avoir été parfois trop théoriques. A la demande de certains enseignants, nous avons donc créé des fiches illustrant les recommandations que nous donnions. Ainsi pour « l'attention visuelle », par exemple, nous avons élaboré des exercices portant sur des mots de la même famille ou sur la conscience phonologique. Le temps nous a manqué pour réaliser autant d'exercices que nous l'aurions souhaité. Nous espérons néanmoins que nos exemples seront suffisants pour inciter les enseignants qui le peuvent à imiter ce type de matériel. Ce travail concerne surtout les classes de primaire pour lesquelles notre site est moins fourni qu'en secondaire. Dans la page des « aides en primaire » et dans l'onglet « liens », nous avons conseillé aux enseignants des sites très bien faits sur des activités de pré-requis au langage écrit.

7.3.2.6. L'opposition syllabique et couleur des différents supports

Nous regrettons que la plupart enseignants n'aient pas accès aux photocopies couleur au sein de leurs établissements. Cela rend en effet plus difficile l'adaptation des supports de travail. Cette remarque de leur part nous a permis de rajouter, sur notre site, quelques conseils à ce sujet: (possibilité de confier le document original à l'élève afin qu'il le photocopie par ses propres moyens ; photocopie très légère en noir et blanc et surlignage des bulles de couleur au stylo fluo).

En ce qui concerne le quota limité de photocopies : il est possible d'envisager de ne donner le document aménagé qu'à l'élève dyslexique. Ne pas le fournir à l'ensemble de la classe ne constitue pas une discrimination si cet aménagement est expliqué auparavant.

Par ailleurs, sur le conseil de M. HURTREZ, professeur militant pour l'adaptation pédagogique, nous avons mis à disposition des professeurs le lien <http://stephaxad.over-blog.com/> renvoyant à un logiciel téléchargeable de mise en opposition syllabique informatisée.

Toutes ces propositions de la part des enseignants nous ont permis de mieux cerner les réalités auxquelles ils se trouvent confrontés. Il est certain qu'en tant que rééducateurs, nous avons de nombreuses idées d'aménagements pédagogiques, tirées de nos pratiques rééducatives. La réalité quotidienne des enseignants est toute autre : ils doivent travailler en tenant compte de plusieurs paramètres : les instructions officielles, le programme, l'ensemble de la classe, la discipline, les différences de motivation des élèves... Ils n'ont pas les mêmes facilités que les orthophonistes qui sont en relation duelle avec leur patient et qui peuvent aménager les séances selon les besoins de l'enfant.

En demandant leur avis aux enseignants, nous comptons, par la suite, améliorer nos propositions et les réaménager si nécessaire. Nous nous sommes heurtées à différentes réalités, assez paradoxales:

- les enseignants se montrent tous intéressés par ce site et les informations qui y figurent.
- les avis varient beaucoup d'un enseignant à l'autre ou d'un établissement à l'autre ; ils sont d'ailleurs parfois tout à fait opposés.
- de l'avis de certains, beaucoup de nos aides pédagogiques ne sont pas réalisables en classe en raison du manque de temps, du programme et des instructions officielles.

Les discours des enseignants de secondaire ne correspondent pas du tout à ceux des enseignants de primaire. Ces derniers sont, dans la majorité des cas, beaucoup plus prêts à s'investir pour leurs élèves. Cette grande divergence de points de vue est due aux différences fondamentales en ce qui concerne la pédagogie. Les objectifs de primaire concernent les apprentissages fondamentaux et ne correspondent pas à ceux du secondaire.

Cette diversité dans les besoins des enseignants rend assez complexe la création d'un outil tel que notre site.

8. Validation des hypothèses

En entreprenant ce travail, nous avons émis trois hypothèses que nos recherches ont révélées incontestables.

8.1 . Hypothèse 1 : les enseignants sont en recherche d'informations sur la dyslexie-dysorthographe et d'aménagements pédagogiques adaptés.

Les questionnaires envoyés puis les différents échanges avec les enseignants nous ont prouvé la réalité de cette demande. La formation initiale que reçoivent ces derniers ne leur permet pas une réelle connaissance des troubles d'acquisition du langage écrit. Plaquettes, formations continues, échanges avec différents professionnels sont les moyens à leur disposition pour s'informer sur ces troubles. En outre, depuis le rapport Ringard de février 2000, les besoins de l'élève dyslexique ont été amplement décrits et expliqués. Intégrer ces élèves au sein des classes est devenu une obligation, comme le notifie la Loi du 11 février 2005.

8.2 . Hypothèse 2 : l'apport d'un outil d'informations et de propositions pédagogiques permettra aux enseignants de l'école élémentaire et des collèges de mieux accueillir les élèves dyslexiques dans leurs classes. L'outil le plus accessible est un site internet.

La recherche de pistes pédagogiques est la nouvelle priorité pour de nombreuses institutions. Ainsi, par exemple, l'Éducation nationale a mis en place, dans chaque académie, le programme d'Adaptation et de Scolarisation des Elèves Handicapés (ASH). Ce programme donne aux enseignants des outils pédagogiques pour leurs classes. Ce travail réalisé par les antennes de l'ASH est loin d'être isolé: formation de professionnels à Aix en Provence, guide de l'enseignant dans l'Académie de Lyon, création de classes dyslexie ou de groupes de remédiation dans

le Nord... les initiatives sont nombreuses afin d'accueillir au mieux les élèves dyslexiques.

Un site internet regroupant les principales aides pédagogiques se révèle un outil séduisant car accessible au plus grand nombre. Chacun est libre de le consulter selon ses besoins précis, à tous moments, sans achat préalable.

8.3 . Hypothèse 3 : les élèves scolarisés à l'école élémentaire ou au collège améliorent leurs performances scolaires lorsque les enseignants, informés sur leurs troubles, leur proposent des aménagements pédagogiques.

Bien que certains enseignants trouvent nos adaptations compliquées à réaliser en classe, nous avons décidé de ne pas les retirer du site. Nous restons cependant conscientes des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants pour leur application en classe. Nos propositions se basent essentiellement sur des aménagements qui ont déjà été mis en place dans différents établissements (collège St Jude (59) collège Maxime Deyts (59), collège Cassin). Il ne s'agit pas non plus de tout appliquer dans une classe ou pour un élève, mais de sélectionner ce qui semble pertinent et adaptable. **Nos travaux nous ont permis de voir que la pédagogie différenciée est réalisable et qu'elle aide réellement les élèves dyslexiques.** Les témoignages abondent en ce sens, que ce soit par exemple sur les sites de CORIDYS, de l'ASH 74, ou encore dans l'ouvrage de CRUNELLE (2008).

En outre, proposer des aménagements correspondant aux besoins précis de l'élève est facilité par l'outil créé sous la direction de CRUNELLE (2011) : le PIAPEDE. Celui-ci permet d'établir le profil de l'élève et de ce fait, de cerner ses difficultés et ses besoins. Il devient alors possible de lui fournir les aides nécessaires à sa scolarité (tiers – temps; secrétaire d'examen etc). Là encore, la difficulté risque de résider dans le manque de temps et le manque de moyens dont souffrent les enseignants. Ce travail ne pourra aboutir que :

- pour ceux qui ont une conviction profonde du bien fondé d'un tel travail
- pour ceux qui acceptent de s'investir malgré tous les écueils.

En définitive, lorsque nous comparons certaines des réponses qui nous ont été faites et tous les témoignages pré-cités, **nous réalisons que rien ne peut être entrepris pour les élèves dyslexiques sans une vraie implication de l'enseignant, soutenu par le projet d'établissement, par l'Inspection académique et par le Rectorat.**

Il apparaît également évident que la Loi d'intégration 11 février 2005 ne peut rester qu'une simple théorie si les instructions officielles ne sont pas aménagées pour ce type d'élèves. En effet, à quoi pourrait servir la loi si les enseignants se trouvent bridés dans leurs adaptations pédagogiques par les obligations des programmes ou du Brevet des Collèges ?

Face à ces nombreuses difficultés, **il semble donc d'une importance capitale de fournir aux élèves dyslexiques et dysorthographiques des Projets Personnels de Scolarisation précis et complets** qui fourniront les aides pédagogiques adaptées à leurs besoins personnels. Cela sous-entend un travail pluridisciplinaire rigoureux, où tous les acteurs s'impliquent véritablement, pour donner à ces élèves les meilleures chances possibles d'une réelle intégration.

C'est dans cette optique que nous désirons donner une place plus importante aux parents de ces élèves. Ces derniers sont la plupart du temps des partenaires très engagés dans l'aide à apporter à leur enfant. Il nous semble donc particulièrement intéressant de leur offrir la possibilité d'accéder au site que nous destinons aux enseignants. Si ces derniers ne peuvent pas adapter leur pédagogie autant qu'ils le souhaiteraient, les parents réussiront sans doute à prendre le relais. En leur facilitant l'accès à ce site, nous espérons leur fournir des pistes précieuses.

C'est la raison pour laquelle **nous prévoyons de diffuser notre site auprès des différentes académies et des associations.** Nous avons, pour cela, créé des cartes de diffusion du site (cf Annexe 17). **Les orthophonistes pourront également être des partenaires précieux pour cette diffusion,** que ce soit pour la transmission aux parents et élèves dyslexiques, ou pour la transmission à leurs enseignants.

Conclusion

Le travail effectué pour la création d'un site internet dans le cadre de ce mémoire a été extrêmement enrichissant. Il nous a permis de réaliser l'intérêt de la formation et de l'information auprès des enseignants en ce qui concerne la dyslexie-dysorthographe, ainsi que la nécessité fondamentale d'un réel dialogue entre orthophonistes et enseignants.

Notre objectif était d'informer les enseignants sur ce trouble des apprentissages puis de leur proposer des aides concrètes d'adaptation et de remédiation à mettre en place dans leurs classes. Nous avons voulu leur transmettre ces renseignements par le biais d'un site internet consultable à tout moment. Nous avons cherché à répondre aux mieux à leurs besoins.

Nous avons eu connaissance de ces derniers par les questionnaires que nous avons adressés à différents établissements. Deux demandes principales se sont dégagées des réponses que nous avons reçues: un manque de connaissance approfondie de la dyslexie-dysorthographe et un besoin d'outils d'aménagements à mettre en place au sein des classes. Les aménagements que nous leur avons proposés ont été conçus d'après les expériences pédagogiques des enseignants. Différentes expériences dans le Nord ont montré que cette pédagogie différenciée est réalisable et permet aux élèves d'accéder plus facilement aux apprentissages. Il apparaît cependant clairement qu'aucun travail n'est possible sans projet d'établissement ou sans une réelle motivation du corps enseignant.

Nous avons voulu créer des outils les plus adaptés possibles à une utilisation facile en classe. Notre travail s'est donc déroulé sous forme de partenariat entre orthophonistes et enseignants, dans le cadre du projet commun qu'est l'intégration de l'élève dyslexique. Ce croisement des regards nous paraît primordial pour instaurer une aide efficace auprès des élèves dyslexiques.

Dans l'ensemble, notre site convient aux enseignants à qui nous l'avons soumis, malgré la difficulté qu'ils peuvent rencontrer pour mettre les aménagements en place. Ils ont apprécié la présentation simple que nous avons faite de la dyslexie-dysorthographe. Les fiches que nous avons mises à leur disposition leur paraissent intéressantes. Certes, nous n'avons pu couvrir tous les programmes de primaire et de secondaire; mais nous avons essayé de fournir un échantillon le plus complet possible qui peut servir de support pour créer d'autres aménagements de ce type.

Quoiqu'il en soit tous les outils que nous pouvons proposer en tant qu'orthophonistes ne pourront jamais remplacer la formation sur la dyslexie-

dysorthographe qu'il serait nécessaire de dispenser au corps enseignant. Si nous nous sommes heurtées, au cours de notre travail, à certaines difficultés, ces dernières sont dues, en grande partie, à une méconnaissance du handicap qu'entraîne la dyslexie. Une formation initiale serait bien entendu idéale et, à défaut, des formations continues. De même, l'information des enseignants ne remplacera pas, et ce n'est pas le but, l'importance de rééducations, orthophoniques en particulier, précoces, intensives, établies dans la durée. On voit bien là la valeur du respect des spécificités professionnelles et du renforcement des complémentarités.

En outre, tous les aménagements que nous avons essayé de proposer pour les élèves dyslexiques peuvent profiter à l'ensemble de la classe ; ils s'inscrivent en cela dans la lutte contre les difficultés scolaires et l'illettrisme. Notre site, enfin, pourrait être enrichi en créant une rubrique « élèves » ; ces derniers auraient ainsi la possibilité de le consulter et d'accéder à des aides pour l'organisation de leur travail.

En créant également une rubrique « parents », nous pourrions apporter à ces derniers des conseils pour l'accompagnement scolaire de leur enfant ainsi qu'un espace d'échange avec des enseignants. Donner aux parents une vraie place dans l'aide à apporter à ces élèves peut permettre de pallier les déficits du système scolaire dont les enseignants et les élèves dyslexiques sont souvent victimes.

Bibliographie

OUVRAGES IMPRIMES, CHAPITRES, ARTICLES, TRAVAUX UNIVERSITAIRES

- ANNETT M., (1996), Laterality and types of dyslexia, *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 20 (4) : 631-636
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., (1971), *L'école capitaliste en France*, Cahiers Libres, Paris, F. Maspero
- BODER E. (1971), « Developmental dyslexia : A diagnostic screening procedure based on three characteristic patterns of reading and spelling », in Bateman B. (éd.), *Learning disorders*, Seattle : special children publication.
- BODER E. (1973), *Developmental dyslexia : A diagnostic approach based on three atypical reading – spelling patterns*, Dev. Med. Child Neuro., 15 : 663-687
- BONELLE M. (novembre 2002), *La dyslexie en médecine de l'enfant*, Marseille, Solal
- BOUTARD C., CLAIRE I., GRETCHANOVSKY L. (1997), *Vol du PC (manuel)*, Isbergues, OrthoEditions
- BOUDES G., BOUTARD C., (2009), *Logator (manuel)*, Isbergues, Orthoéditions
- CARBONEL S., GILET P. , MARTORY M.P. et VALDOIS S., (1996), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'adulte et l'enfant*, Marseille, Solal
- CORNELISSEN P. BRADLEY L. FOWLER S. STEIN J. (1992), Covering one eye affects how some children read, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 34 (4) : 296-304
- CRUNELLE D. (novembre 2008), *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?*, SCEREN, Paris, CRDP Nord-Pas de Calais
- CRUNELLE D. (juin 2010), *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : propositions d'aménagements pédagogiques*, SCEREN, Paris, CRDP Nord-Pas de Calais
- DEBRAY P., MELEKIAN B. (1970), *La dyslexie de l'enfant*, Paris, Casterman : 47
- DELAPLACE E. et LHEUREUX E. (2004), « Je suis peut-être dyslexique, je vous explique », *création d'un logiciel d'informations sur les troubles spécifiques du langage écrit à destination des enseignants*, Mémoire d'orthophonie Lille N°63, Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix

- DEPAUW V. (2005), *Dyslexie... Qu'en pensent les enseignants ? Représentation sociale de l'élève dyslexique-dysorthographique chez les enseignants de collège*, Mémoire d'orthophonie Lille, Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix
- DUPONCHEL S. (2004) *Prévention de la dyslexie : élaboration d'un livret d'information pour les enseignants et d'une bande-dessinée pour les élèves*, Mémoire d'orthophonie Lille N°34 (1), Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix
- Fédération Nationale des Etudiants en Orthophonie (10 octobre), *Plaquette d'information de la journée nationale dyspraxie-dyslexie-dysphasie*
- FERREIRO E. (1988), *Lire-Ecrire à l'école, comment s'y prennent-ils ?*, Lyon, CRDP
- FIJALKOW J. (1990), « A quoi sont dues les difficultés d'apprentissage de la lecture ? » in ZAVIALOFF N., *La lecture, Tome 2*, Psychologie et neuropsychologie, Paris, Editions de l'Harmattan
- FOUCAMBERT J. (1980), *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, Paris, Sermap-O.C.D.L.
- FRITH U. (1986), *A developmental framework for developmental dyslexia*, *Annals of Dyslexia*, 36 : 69-81
- GALABURDA A.M., CORSIGLIA J., ROSEN G.D., SHERMAN G.F. (1987), Planum temporale asymetry, reappraisal since Geschwind and Levitsky, *Neuropsychologia*, 25 (6) : 853-868
- GESCHWIND N., GALABRUDA A. (1985), Cerebral lateralization. Biological mechanisms, associations, and pathology : I. A hypothesis and a program of research, *Archives of Neurology (Chicago)*, 42 : 428-459
- GIASSON J. (2007), *La compréhension en lecture*, Louvain-la-Neuve, Editions de Boeck
- GOMBERT J. E., COLE P., VALDOIS S., GOIGOUX R., MOUSTY P. et FAYOL M, (2000), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan Pédagogie
- GOMBERT J.E. (2010). *Les compétences mobilisées par l'apprentissage de la lecture chez l'enfant*, *Connaissances Surdité*, 33
- GOMBERT J-E. « Développement métalinguistique, lecture et illettrisme », Centre de Recherche en Psychologie, *Cognition et Communication*, Université de Haute Bretagne - Rennes 2
- HABIB M. (1997), *Dyslexie : le cerveau singulier*, Marseille, Solal.

- HABIB M. (Février 2006) « La dyslexie, ses causes, les répercussions sur la vie scolaire », *Revue Réadaptation*, n° 527
- HELVESTON E., (1987), Peripheral vision in dyslexia [Letter to the Editor], *The New England Journal of Medicine*, 317 (27) : 1737-1738
- INSERM, expertise collective (2007), *Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie : bilan des données scientifiques*, synthèse et recommandations, Paris, INSERM
- LACERT P., SPRENGER-CHAROLLES L. (1997), *Spécificités des troubles phonologiques et métaphonologiques dans la dyslexie du développement*. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 9 (n°42, t2): 73-83
- LAINE S. (juin 2009), *Dyslexique et alors ? Un autre regard sur le handicap*, Condé-sur-Noireau, L'Harmattan
- LASSERRE J-P. (2e trimestre 2006), *Les dys*, Isbergues, OrthoEdition
- LE CLUYSE K., VOELLER K., LOMBARDINO L., MORRIS M., HYND G., ALEXANDER A., ANDERSEN H., GAROFALAKIS M., HONEYMAN J., MAO J., AGEE O., STAAB E., (1991), Anomalous cerebral structure in dyslexia revealed with magnetic resonance imaging, *Archives of Neurology* (Chicago), 50 (5) : 461-469
- LOBROT M. (1972), *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris, ESF
- MALSON L. (1994), *Qu'est-ce que la dyslexie ?*, Toulouse, Privat
- MANN V.A., DITUNNO P. (1990), « Phonological deficiencies : effective predictors of future reading problems », in PAVLIDIS (George Th.) Ed., *Perspectives on dyslexia, vol2.* , Chichester, John Wiley and sons, pp. 105-131
- MARSH G., FRIEDMAN M., WELCH V. DESBERG P. (1981), « A cognitive developmental theory of reading acquisition », in MACKINNON G.E., WALLER T.G. (éds), *Reading research : advances in theory and practice. III.*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- MARTOS F., MARMOLEJO A. (1993), « Visible persistence in developmental dyslexia » [poster paper], in TALLAL P., GALABURDA A., LLINAS R., VON EULER C. (éds), *Temporal information processing in the nervous system. Special reference to dyslexia and dysphasia*, *Annals of the New York Academy of Sciences. Volume 682*, New York, The New York Academy of Sciences
- MEGRET M. et MILLERIOUX H. (2002), « Vers un partenariat orthophonistes-enseignants », *Elaboration d'une plaquette d'info sur les troubles du langage et des apprentissages* », Mémoire d'orthophonie Lille N°7, Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix

- NADOLSKI C. et NOCERA A. (2006), *La Dyslexie à l'école primaire : impact d'une adaptation de l'enseignement sur le vécu scolaire de l'enfant*, Mémoire d'orthophonie Lyon, Institut d'Orthophonie de Lyon
- PLAZA M., DANSETTE G., (2003), *Dyslexie : Dépistage, A l'école, Au quotidien, Conseils pratiques*, Editions Josette Lyon, Paris
- POBLANO A., CORDOBA DE CABALLERO B., CASTILLO I., CORTES V. (1996), Electro-oculographic recordings reveal reading deficiencies in learning disabled children, *Archives of Medical Research*, 27 (4) : 509-512
- RAULT A. (1897), *Echecs et difficultés scolaires*, Paris, Presses universitaires de France
- Recherches (2008), *Troubles du langage et apprentissages*, Revue de didactique et de pédagogie du français n°49, Lille
- REID G. et GREEN S. (octobre 2008), 100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques, Slovénie, TomPousse
- ROBINSON G., FOREMAN P., DEAR K. (1996), The familial incidence of symptoms of scotopic sensitivity/Irlen syndrome., *Perceptual and Motor Skills*, 83 (n°3 Part 1) : 1043-1055
- TAJAN A., VOLARD R. (1971), *Pourquoi des dyslexiques ? Dyslexie et rééducation*, Paris, Petite bibliothèque Payot
- TALLAL P., MERZENICH M., MILLER S., JENKINS W., (1998), Language learning impairments : integrating basic science, technology, and remediation, *Experimental Brain Research*, 123 (1-2) : 210-219
- VALDOIS S., GERARD C., VANAULT P., DUGAS M., (1995), Peripheral developmental dyslexia : a visual attentional account ?, *Cognitive Neuropsychology*, 12, 31-67
- VALDOIS S. (2001), in APEDYS, *Les enfants, la lecture et l'orthographe. Dyslexie(s). Comprendre pour mieux agir !*, Villeneuve d'Ascq
- WILLIAMS M., MAY J., SOLMAN R., ZHOU H. (1995), *The effects of special filtering and contrast reduction on visual search times in good and poor readers*, *Vision Research*, 35 (2) : 285-291
- WOLFF P., MELNGAILIS I. (1994), Family patterns of developmental dyslexia : clinical findings, *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)*, 54 (2) : 122-131
- ZERBIN-RUDIN E. (1967), Congenital word-blindness, *Bulletin of the Orton Society*, 17 : 47-54

TEXTES ET LOIS

Bulletins officiels

- B.O. N°1 du 4 janvier 2007 : Organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap.
- B.O. n° 31 du 27 août 2009 : Enseignements élémentaires et secondaires ; Adaptation et intégration scolaire ; Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour Inclusion scolaire (CISS)

Circulaires

- Circulaire n° 2006-138 du 25-8-2006 (B.O. n° 31 du 31 août 2006) : Programme personnalisé de Réussite Educative PPRE. Mise en œuvre du PPRE à l'école et au collège
- Circulaire n° 2006-126 du 17-8-2006 (B.O. N° 32 du 7 septembre 2006)

Décrets

- Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap
- Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005, J.O. du 23 décembre 2005 : L'aménagement des conditions de passation des épreuves des examens et concours pour les candidats handicapé

Divers

- Actes de la Journée scientifique du 16 janvier 2009, organisée par l'AFPSSU (Association Française de la Promotion de la Santé Scolaire et Universitaire) et le SIUMPPS (Service Interuniversitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé) : Ces élèves et ces étudiants qui nous interpellent, Paris, éditions AFPSSU.
- Code du handicap 2009 sous la direction de Louis Schweitzer et Arnaud de Broca Plan d'action pour les enfants atteints de troubles spécifiques du langage, sous la direction de Florence Veber et Jean Charles Ringard
- Dossier EPLE : les troubles spécifiques des apprentissages (académie de Versailles, janvier 2007)

- Livret de l'élève : livret de suivi de l'enfant dyslexique. Comprendre les troubles spécifiques du LE (ASH74)
- Projet personnalisé de scolarisation : mode d'emploi sous la direction d'Hervé Benoit et Janine Laurent-Cognet, dans la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 44, janvier 2009, éditions de l'INS HEA
- Sondage : la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire demandé par la HAIDE (novembre 2008)

Journal Officiel

- J.O. n° 298 du 23 décembre 2005 page 19817 : Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap

Rapports

- Rapport de Jean-Claude Ringard, A propos de l'enfant dysphasique et l'enfant dyslexique, février 2000
- Rapport Paul Blanc, Loi handicap : pour suivre la réforme, juillet 2007

SITES WEB CONSULTÉS

Sites officiels/ académies

- Education nationale
[2 juin 2010], <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>
[2 juin 2010] <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/default.htm>
- Eduscol [19 août 2010] <http://eduscol.education.fr/cid45921/la-dyslexie-a-l-ecole-actes-de-l-universite-d-automnedu-28-au-31-octobre-2002-a-allevard-les-bains-38.html>
- Handiscol [23 mars 2011] <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ariege-education/handiscol/sitetsle/ctslacc1.htm>
- Initiative contre l'illettrisme (avec l'UNESCO) [18 mai 2010], <http://www.google.com/intl/fr/literacy/>
- Information sur les lois [2 juin 2010], <http://informations.handicap.fr/decret-loi-fevrier-2005.php>

- INS HEA [17 septembre 2010], <http://www.inshea.fr/>
- Site de l'ASH 74 [19 juin 2010], <http://ash.edres74.ac-grenoble.fr/spip.php?article94>
- Site de l'adaptation scolaire et sociale de langue française [18 mai 2010], http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm

Associations

- Adodys [8 juillet 2010] <http://www.adodys.org/Adodys/Presentation.html>
- Apeda-France [16 juin 2010] <http://www.apeda-france.com/index2.aspx>
- Apedys [16 juin 2010] <http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=680>
- Coridys [8 juillet 2010] <http://www.coridys.asso.fr/>
- Prodys [8 juillet 2010] <http://www.prodys.eu/dyslexie-et-proprioception/quelques-definitions.php>
- Puissance-Dys [27 janvier 2011] <http://www.puissance-dys.com/>
- Resodys [8 juillet 2010] <http://www.resodys.org/la-dyslexie-en-medecine-par-M>

Informations sur la dyslexie

- Dyslexie, site de Ronald Davis [29 mai 2010] http://fr.dyslexia.com/davis_dyslexie.htm
- Esculape [27 janvier 2011] <http://www.esculape.com/fmc/dyslexie.html>
- Site enseignant Nectar [27 mai 2010], http://educ73.ac-grenoble.fr/nectar/nectar_enseignant/docs_pedas/dys_fiches/dyslexie.php
- Dyslexia [25 Mai 2010], <http://www.dyslexia.com/library/french/signes.htm>

Activités/ Adaptations

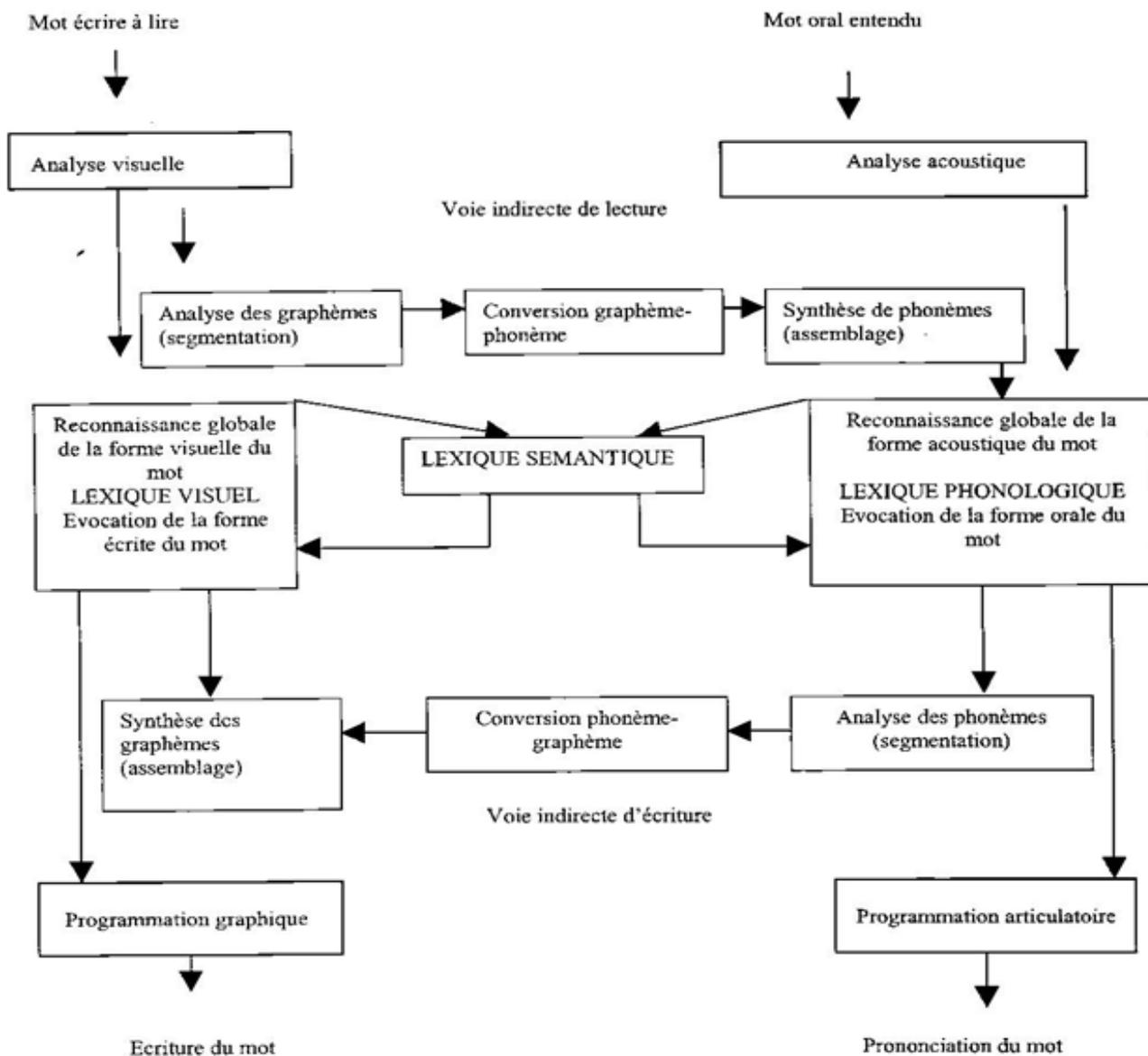
- Aider les élèves souffrants des troubles d'apprentissages [10 avril 2011] <http://blog.crdp-versailles.fr/ressourcesdysgarches/index.php/>
- Borel Maisonny [29 novembre 2010] <http://membres.multimania.fr/isabellebreil/BorelMaisonny.htm>
- Clis Voltaire [2 octobre 2010] <http://annie-clis-voltaire-denain.over-blog.com/article-13656916.html>

- Collège Cassin [18 octobre 2010]
<http://www.collegecassin.free.fr/dys/articles.php?lng=fr&pg=82>
- Dyslexie et anglais [21 novembre 2010]
<http://perso.numericable.fr/anglaisetdyslexie/>
- Dystice [5 novembre 2010] <http://tle.vgruson.free.fr/dystice/dystice.htm>
- Expériences pédagogiques en collège avec des élèves présentant une dyslexie massive. Et d'autres expériences avec d'autres dys... dans d'autres classes. [3 novembre 2011] <http://eric.hurtrez.upi.tsl.free.fr/>
- L'anglais facile [2 février 2010]
<http://www.anglaisfacile.com/exercices/exercice-anglais-2/exercice-anglais-17819.php>
- La petite souris [6 octobre 2010] <http://lps13.free.fr/>
- Le blog de Catherine Tardy [15 février 2011] <http://resume-dyslexie.over-blog.com/ext/http://catherine.tardy2.free.fr/>
- L'école pour tous [18 juin 2010], <http://www.lecolepourtous.education.fr/>
- Le conjugueur [5 novembre 2010] <http://www.leconjugueur.com/>
- Lecture-audio [2 mai 2010]
<http://www.litteratureaudio.com/>
<http://audiocite.net/>
www.audiolivres.net
www.archivox.com
- Le livre scolaire [28 janvier 2011]
<http://www.livrescolaire.fr/books/read/1#page=14&tab=readerQuestionButton&doc=320>
- Mise en opposition syllabique [10 mai 2011] <http://stephaxad.over-blog.com/>
- Peinture FLE [5 novembre 2010] <http://peinturefle.ovh.org/>
- Polar FLE [5 novembre 2010] <http://polarfle.com/>
- Site de pictogramme [12 décembre 2010] <http://www.picto.qb.ca/>
- Troubles spécifiques du langage écrit [25 octobre 2010] <http://www.ia42.ac-lyon.fr/tsle/indexrouge2.html>

Annexes

Annexe n°1 : Modèle de voies directe et indirecte de lecture et d'écriture (Ellis et Joung -1986).

Modèle des voies directes et indirectes de lecture et d'écriture (d'après Ellis et Young - 1986)



Annexe n°2 : Questionnaire aux enseignants

.....
 Selon vous quelles matières scolaires sont concernées par la dyslexie-dysorthographe ?

 Si vous avez déjà été sensibilisé sur ce sujet, comment avez-vous connu la dyslexie-dysorthographe ?
 Formation
 Rencontre avec un orthophoniste
 Echanges avec d'autres professeurs
 Echanges avec un professionnel de santé
 Brochures, plaquettes
 Internet
 Avez-vous un/des élèves dyslexiques dans votre/vos classe(s) ?
 Non
 Oui
 *combien ?.....
 Ces élèves ont-ils été diagnostiqués « dyslexiques » par un orthophoniste ?
 Oui
 Non
 Je ne sais pas
 Ces élèves sont-ils suivis en orthophonie ?
 Oui
 Non
 Je ne sais pas
 Comment reconnaissez-vous un élève dyslexique ?

QUESTIONNAIRE AUX PROFESSEURS
 « création d'un site internet d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe »
 Nous sommes deux étudiantes en orthophonie. Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, nous voulons créer un site internet d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe à l'usage des enseignants.
 Pour ce faire, il est nécessaire que nous effectuions une enquête afin de cibler vos attentes et orienter au mieux notre site.
 Nous vous serions reconnaissantes de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire.
 Etes-vous enseignant de :
 Premier cycle
 Second cycle
 Quelle matière enseignez-vous ?

 Connaissez-vous la dyslexie-dysorthographe ?
 Oui
 Non
 Si oui, qu'évoque pour vous La dyslexie ?

 La dysorthographe ?

Vous sentez-vous démunis face à ces élèves en difficultés ?

- Oui
- Non
- Un peu
- Pas du tout

Comment définiriez-vous vos (éventuelles) difficultés ?

.....

.....

.....

.....

Adaptez-vous vos cours/exercices/pédagogie ?

- Oui
- Non

Si l'élève est suivi en orthophonie, l'orthophoniste vous a-t-il entretenu de la dyslexie-dysorthographe ?

- Oui
- Non

Si oui, vous a-t-il conseillé sur des adaptations possibles en classe ?

- Oui
- Non
- Oui, mais ce n'était pas clair
- Oui, mais c'était difficilement réalisable

Savez-vous si cet/ces élèves a/ont des difficultés, qui pourraient être dues à sa dyslexie, dans d'autres matières que celle que vous enseignez ?

- Oui
- Non

Avez-vous des contacts avec les autres enseignants autour de cet élève ?

- Oui
- Non

Pensez-vous qu'un site internet présentant ce qu'est la dyslexie-dysorthographe, ainsi que des pistes de remédiations concrètes et d'adaptations pédagogiques vous serait utile pour votre pratique ?

- Oui
- Non
- Pas d'opinion

Avez-vous des attentes très précises ? Lesquelles ?

.....

.....

.....

.....

Avez-vous des remarques particulières dont vous voudriez nous faire part ?

.....

.....

.....

.....

Vous pouvez renvoyer ce questionnaire par mail à l'une des adresses ci-dessous. Merci encore pour le temps que vous avez bien voulu nous consacrer !

Anne-Rose et Carole

annerosemeugniot@hotmail.com

caro.gadre@laposte.net

Annexe n°3 : Exemple de réponse au questionnaire - Primaire

Questionnaires : primaire

QUESTIONNAIRE AUX PROFESSEURS

[« création d'un site internet d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe »](#)

Nous sommes deux étudiantes en orthophonie. Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, nous voulons créer un site internet d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe à l'usage des enseignants. Pour ce faire, il est nécessaire que nous effectuions une enquête afin de cibler vos attentes et orienter au mieux notre site. Nous vous serions reconnaissantes de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire.

Etes-vous enseignant de :

- Premier cycle
- Second cycle

Quelle matière enseignez-vous ?

CE2.

Connaissez-vous la dyslexie-dysorthographe ?

- Oui un petit peu
- Non

Si oui, qu'évoque pour vous La dyslexie ?

Confusion de sons, inversion de lettres, incapacité à s'exprimer correctement

La dysorthographe ?

Confusion de lettres dans l'écriture, dans l'orthographe

Selon vous quelles matières scolaires sont concernées par la dyslexie-dysorthographe ?

Lecture –Grammaire-Orthographe –Calcul

Si vous avez déjà été sensibilisé sur ce sujet, comment avez-vous connu la dyslexie-dysorthographe ?

- Formation
- Rencontre avec un orthophoniste
- Echanges avec d'autres professeurs
- Echanges avec un professionnel de santé
- Brochures, plaquettes
- Internet

Avez-vous un/des élèves dyslexiques dans votre/vos classe(s) ?

- Non
- Oui

*combien ?

Ces élèves ont-ils été diagnostiqués « dyslexiques » par un orthophoniste ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Ces élèves sont-ils suivis en orthophonie ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Comment reconnaissez-vous un élève dyslexique ?

Dans son écriture et lorsqu'il s'exprime (exemple : il écrit pouton pour bouton....)

Vous sentez-vous démunis face à ces élèves en difficultés ?

- Oui
- Non
- Un peu

Questionnaires : primaire

Pas du tout

Comment définiriez-vous vos (éventuelles) difficultés ?

Aucun savoir-faire pour corriger ce défaut. Repérage pas toujours évident...

Adaptez-vous vos cours/exercices/pédagogie ?

Oui

Non

Si l'élève est suivi en orthophonie, l'orthophoniste vous a-t-il entretenu de la dyslexie-dysorthographe ?

Oui

Non

Si oui, vous a-t-il conseillé sur des adaptations possibles en classe ?

Oui

Non

Oui, mais ce n'était pas clair

Oui, mais c'était difficilement réalisable

Savez-vous si cet/ces élèves a/ont des difficultés, qui pourraient être dues à sa dyslexie, dans d'autres matières que celle que vous enseignez ?

Oui

Non

Avez-vous des contacts avec les autres enseignants autour de cet élève ?

Oui

Non

Pensez-vous qu'un site internet présentant ce qu'est la dyslexie-dysorthographe, ainsi que des pistes de remédiations concrètes et d'adaptations pédagogiques vous seraient utile pour votre pratique ?

Oui

Non

Pas d'opinion

Avez-vous des attentes très précises ? Lesquelles ?

Méthode pour repérer relativement vite ce genre de problèmes

Conseils pour gérer cet élève

Avez-vous des remarques particulières dont vous voudriez nous faire part ?

Trop bonne idée votre site et surtout bon courage pour en venir à bout !!!

Vous pouvez renvoyer ce questionnaire par mail à l'une des adresses ci-dessous.
Merci encore pour le temps que vous avez bien voulu nous consacrer !

Anne-Rose et Carole

annerosemeugniot@hotmail.com

caro-gadre@laposte.net

Annexe n°4 : Exemples de réponse au questionnaire - Secondaire

Questionnaires : secondaire

Exemple 1

QUESTIONNAIRE AUX PROFESSEURS

[« création d'un site internet d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe »](#)

Nous sommes deux étudiantes en orthophonie. Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, nous voulons créer un site internet d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe à l'usage des enseignants.

Pour ce faire, il est nécessaire que nous effectuions une enquête afin de cibler vos attentes et orienter au mieux notre site.

Nous vous serions reconnaissantes de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire.

Etes-vous enseignant de :

- Premier cycle
 Second cycle

Quelle matière enseignez-vous ?

français

Connaissez-vous la dyslexie-dysorthographe ?

- Oui
 Non

Si oui, qu'évoque pour vous

La dyslexie ?

confusion dans les lettres, lenteur de l'élève, difficultés à écrire, difficultés d'apprentissage souvent... élèves souvent perdus, et en retrait dans la classe

La dysorthographe ?

Zéro à toutes les dictées, une incapacité à produire ou reproduire un texte sans de nombreuses fautes, souvent malgré les efforts visibles de l'élève

Selon vous quelles matières scolaires sont concernées par la dyslexie-dysorthographe ?

Le français surtout, mais aussi les langues, les matières où il faut rédiger (histoire, SVT.) un peu moins les matières scientifiques

Si vous avez déjà été sensibilisé sur ce sujet, comment avez-vous connu la dyslexie-dysorthographe ?

- Formation => **pas grand-chose à l'ifm...**
 Rencontre avec un orthophoniste => **non**
 Echanges avec d'autres professeurs => **oui, mais rapidement**
 Echanges avec un professionnel de santé => **non**
 Brochures, plaquettes => **oui, mais elles donnent souvent des conseils irréalisables en classe. On oublie vite.**
 Internet => **non**

Avez-vous un/des élèves dyslexiques dans votre/vos classe(s) ?

- Non
 Oui

*combien ? **deux à quatre par classe**

Ces élèves ont-ils été diagnostiqués « dyslexiques » par un orthophoniste ?

- Oui**
 Non
 Je ne sais pas

Ces élèves sont-ils suivis en orthophonie ?

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

Comment reconnaissez-vous un élève dyslexique ?

Ecriture souvent peu lisible, beaucoup de fautes d'orthographe, des inversions de lettres

Questionnaires : secondaire

Vous sentez-vous démunis face à ces élèves en difficultés ?

- Oui**
 Non
 Un peu
 Pas du tout

Comment définiriez-vous vos (éventuelles) difficultés ?

Je n'arrive pas à tout gérer ! Je me calque sur le niveau moyen de la classe pour faire mes cours, au détriment parfois des retardataires et des élèves dyslexiques.
La méthode inductive préconisée par l'éducation nationale est très mauvaise pour eux. Les classes à grands effectifs (35)

Adaptez-vous vos cours/exercices/pédagogie ?

- Oui
 Non
 Ça dépend !

Si l'élève est suivi en orthophonie, l'orthophoniste vous a-t-il entretenu de la dyslexie-dysorthographe ?

- Oui
 Non
 C'est arrivé une fois

Si oui, vous a-t-il conseillé sur des adaptations possibles en classe ?

- Oui
 Non
 Oui, mais ce n'était pas clair
 Oui, mais c'était difficilement réalisable

Savez-vous si cet/ces élèves a/ont des difficultés, qui pourraient être dues à sa dyslexie, dans d'autres matières que celle que vous enseignez ?

- Oui**
 Non

Avez-vous des contacts avec les autres enseignants autour de cet élève ?

- Oui**
 Non

Pensez-vous qu'un site internet présentant ce qu'est la dyslexie-dysorthographe, ainsi que des pistes de remédiations concrètes et d'adaptations pédagogiques vous seraient utiles pour votre pratique ?

- Oui**
 Non
 Pas d'opinion

Avez-vous des attentes très précises ? Lesquelles ?

Des aides pour dépister la dyslexie. Des méthodes pour aider les élèves dyslexiques, des conseils pratiques

Avez-vous des remarques particulières dont vous voudriez nous faire part ?

.....

Vous pouvez renvoyer ce questionnaire par mail à l'une des adresses ci-dessous.
 Merci encore pour le temps que vous avez bien voulu nous consacrer !

Anne-Rose et Carole

annerosameugniot@hotmail.com

caro.gadre@laposte.net

Questionnaires ; secondaire

Exemple 2

QUESTIONNAIRE AUX PROFESSEURS

« création d'un site internet d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe »

Nous sommes deux étudiantes en orthophonie. Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, nous voulons créer un site internet d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe à l'usage des enseignants. Pour ce faire, il est nécessaire que nous effectuions une enquête afin de cibler vos attentes et orienter au mieux notre site. Nous vous serions reconnaissantes de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire.

Etes-vous enseignant de :

- Premier cycle
- Second cycle**

Quelle matière enseignez-vous ?

.....Français.....

Connaissez-vous la dyslexie-dysorthographe ?

- Oui**
- Non

Si oui, qu'évoque pour vous

La dyslexie ?

Disfonctionnement du langage dans le rapport à la pensée : les mots s'intervertissent, l'élocution peut être difficile, la lecture est ralentie

La dysorthographe ?

Disfonctionnement du langage dans le rapport à l'écriture : les lettres au sein d'un mot sont intervertis

Selon vous quelles matières scolaires sont concernées par la dyslexie-dysorthographe ?

Les matières qui demandent de rédiger (histoire, français, bio) Peut être aussi les maths ? ...

Si vous avez déjà été sensibilisé sur ce sujet, comment avez-vous connu la dyslexie-dysorthographe ?

- Formation**
- Rencontre avec un orthophoniste
- Echanges avec d'autres professeurs
- Echanges avec un professionnel de santé
- Brochures, plaquettes
- Internet

Avez-vous un/des élèves dyslexiques dans votre/vos classes(s) ?

- Non**
 - Oui
- *combien ? .Pas cette année, l'année dernière 2..**

Ces élèves ont-ils été diagnostiqués « dyslexiques » par un orthophoniste ?

- Oui**
- Non
- Je ne sais pas

Ces élèves sont-ils suivis en orthophonie ?

- Oui**
- Non
- Je ne sais pas

Comment reconnaissez-vous un élève dyslexique ?

Il le dit le plus souvent. Quoiqu'il en soit, son orthographe, plus que catastrophique rend ses copies presque illisibles. Même dans un ensemble de copies à peine écrite en français, sa copie dénote car il est parfois à peine possible de lire. ...

Questionnaires ; secondaire

Vous sentez-vous démunis face à ces élèves en difficultés ?

- Oui**
- Non
- Un peu
- Pas du tout

Comment définiriez-vous vos (éventuelles) difficultés ?

L'hétérogénéité des élèves au sein d'une classe rend impossible une pédagogie ambitieuse et cohérente. Comment boudier un programme, quand parmi les élèves certains éprouvent tant de difficultés avec la langue ? Il faut revenir aux fondamentaux

Adaptez-vous vos cours/exercices/pédagogie ?

- Oui
- Non**

Si l'élève est suivi en orthophonie, l'orthophoniste vous a-t-il entretenu de la dyslexie-dysorthographe ?

- Oui
- Non**

Si oui, vous a-t-il conseillé sur des adaptations possibles en classe ?

- Oui
- Non
- Oui, mais ce n'était pas clair
- Oui, mais c'était difficilement réalisable

Savez-vous si ces/ces élèves a/ont des difficultés, qui pourraient être dues à sa dyslexie, dans d'autres matières que celle que vous enseignez ?

- Oui**
- Non

Avez-vous des contacts avec les autres enseignants autour de cet élève ?

- Oui
- Non

Pensez-vous qu'un site internet présentant ce qu'est la dyslexie-dysorthographe, ainsi que des pistes de remédiations concrètes et d'adaptations pédagogiques vous seraient utiles pour votre pratique ?

- Oui
- Non
- Pas d'opinion**

Avez-vous des attentes très précises ? Lesquelles ?

.....

.....

.....

.....

.....

Avez-vous des remarques particulières dont vous voudriez nous faire part ?

.....

.....

.....

.....

.....

Vous pouvez renvoyer ce questionnaire par mail à l'une des adresses ci-dessous. Merci encore pour le temps que vous avez bien voulu nous consacrer !

Anne-Rose et Carole

annerosemeugniot@hotmail.com

caro.gadre@laposte.net

Annexe n°5 : Premiers conseils aux écoles

Quelques aides qu'il est possible de mettre en place en classe

Aides générales

- En classe, mettre l'élève devant.
- Photocopiage du cours : mots clés écrits/soulignés en rouge.
- Au tableau écrire gros avec des couleurs, de manière aérée.
- Explication de consignes à l'oral ou simplification de la formulation de la consigne. Si nécessaire utiliser des pictogrammes pour représenter la consigne (cahier ; couleur ; règle ; gomme...)
- Rappel en début de cours de ce qui a été fait au cours précédent. A la fin du cours faire une rapide synthèse orale du cours.
- Interrogation à trous ou sous forme de QCM.
- En présence d'une très grande lenteur, alléger un peu le travail à la maison (ex : en primaire, réduire l'écriture ; en maths donner moins d'opérations ; en moins de lignes à lire).
- Insister sur l'apprentissage des leçons à l'oral. En primaire, dans la mesure du possible apprendre les leçons à voix haute à la maison. Si possible commencer à l'apprendre en classe tout haut. Cela peut se faire pendant 5 minutes en fin de demi-journées plusieurs fois par semaine.
- Vérifier (ou en secondaire faire vérifier par un camarade) l'agenda et le cahier de texte.
- Donner les textes à apprendre sur support photocopié.
- Police de caractère : Times New Roman ; Arial ; Comic ; Century Gothic en taille 14.

Aides plus spécifiques au Français

- ✓ Vérifier la compréhension du vocabulaire spatial et temporel (notions qui posent souvent problème aux enfants dyslexiques)
- ✓ Lecture de la consigne à haute voix et reformulation en insistant sur les notions nouvelles
- ✓ Après une nouvelle leçon faire un tableau de synthèse avec, si possible, des couleurs afin d'aider l'enfant à visualiser les nouvelles notions
- ✓ Plus grande tolérance pour évaluer l'orthographe et l'écrit en général (se cantonner à un type de difficultés pour les dictées ; ne tenir compte de l'orthographe en interrogations écrites seulement si c'est la connaissance évaluée). Pour les dictées, il est possible de s'arrêter à un ou deux types de difficultés. La fois suivante, on évaluera l'élève sur un autre type d'erreurs (usage / conjugaison / grammaire...). On peut aussi créer des dictées à trous pour permettre à l'enfant de se concentrer sur l'orthographe et de ne pas avoir à tout gérer d'un coup : vitesse, orthographe, graphie etc...
- ✓ Pour l'expression écrite, aider l'enfant à l'aide d'un canevas du texte : découpage en paragraphes, phrases à trous en utilisant du vocabulaire étudié... Le professeur peut ensuite enlever ces aides au fur et à mesure afin d'aider l'élève à être plus autonome. Ne pas hésiter à réduire l'exigence de longueur tout en maintenant l'exigence syntaxique et orthographique.
- ✓ Réduire autant que possible la copie des leçons (poésies...) Fournir une photocopie, accepter que la copie soit faite sur ordinateur ou fournir un exemplaire à trous
- ✓ Préparer la copie d'évaluation la veille (nom/prénom/date/intitulé du devoir...)

Aides plus spécifiques aux mathématiques

- Aider à l'apprentissage des tables d'addition et de multiplication en les scandant ou en les chantant
- S'appuyer sur des images, dessins, tableaux, couleurs...

- Dresser un tableau récapitulatif de chaque nouvelle notion étudiée
- Photocopie de la leçon ou leçon à trous que l'élève n'ait pas la totalité à copier
- Lors de copie de figure géométrique, passer plus par la dictée de figure si l'élève éprouve des difficultés à copier
- En problème, lorsque le raisonnement est juste, valoriser ce dernier, malgré les erreurs de calcul liées aux inversions (inversions courantes : $6/9$; $14/41$...)
- Simplifier les énoncés de problèmes
- Lors de contrôles, ne pas tenir compte de l'orthographe et ne s'en tenir qu'au résultat mathématique
- Etre moins exigeant sur la partie rédactionnelle du problème : ne demander qu'un ou deux mots plus qu'une phrase de justification
- Préparation de la copie d'évaluation la veille (nom/prénom/date/intitulé du devoir...)

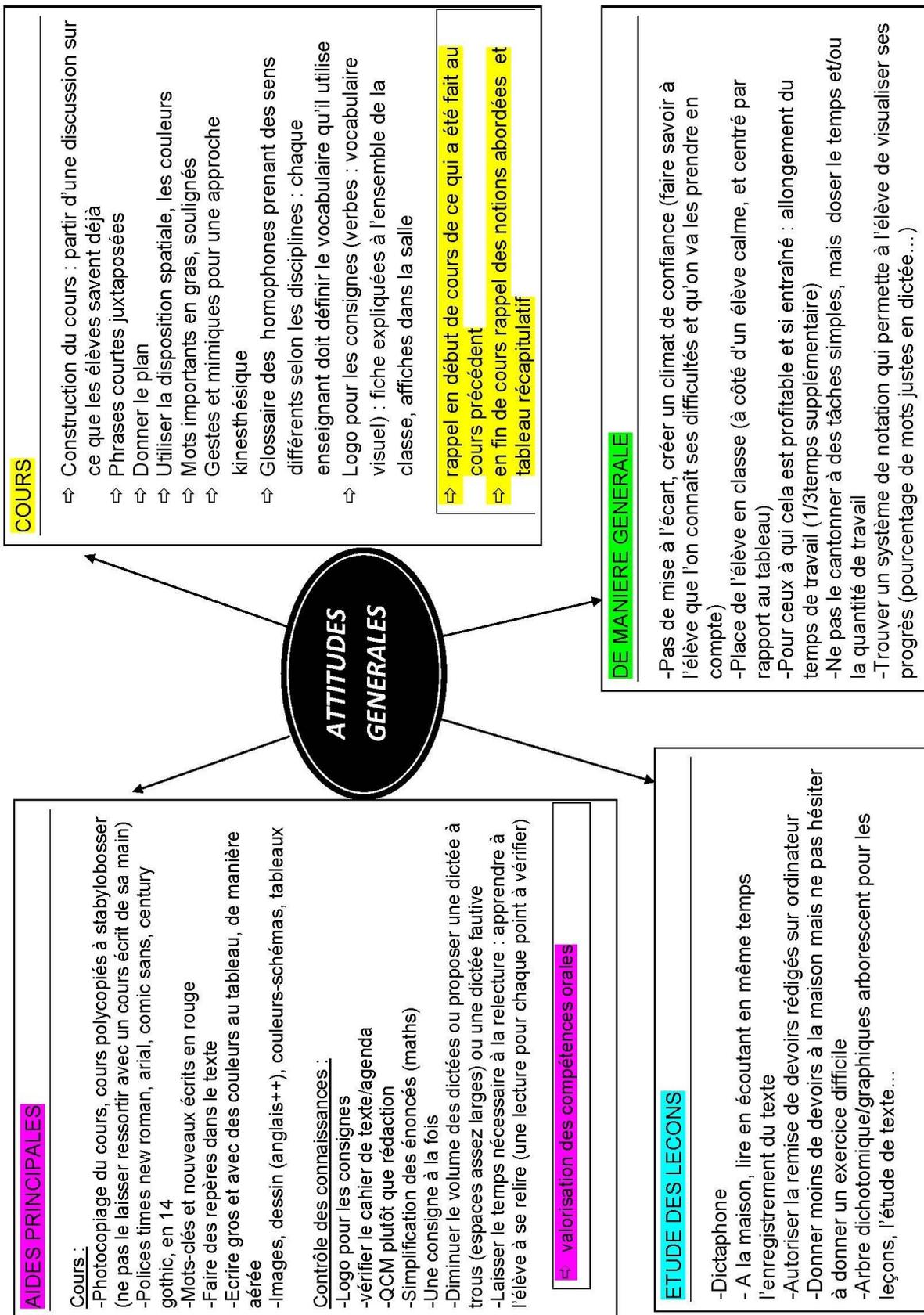
Quelques idées de notation

- Lire à l'oral les consignes des évaluations écrites
- Apporter des notations quantitatives et qualitatives (de la part du professeur)
- En dictée, notation « positive » : compter les mots justes
- Pratiquer une double notation : notation adaptée et la notation ordinaire
- L'autoévaluation peut être pratiquée afin que l'élève prenne conscience de ce qui a été vu et réussi, et de ce qui n'a pas été retenu

Quelques idées d'exercices qu'il est possible de mettre en place en CP dans le cas d'un gros retard de langage ou de compréhension (à faire en classe ou groupe de soutien)

- Travail sur la reconnaissance des sons : être capable de dire si le son est le même ou non que le son cible. Au départ, prendre des mots assez courts et avec des sons très différents les uns des autres (exemple : le son F : farine/foule/fusil...)
- Gestuer sur les sons confondus : B/P ; F/V... (gestes Borel)
- Travailler la prise de conscience de la syllabe : utiliser un support visuel comme les jetons (à chaque syllabe, on pose un jeton de couleur).
- Donner une liste de mots (à l'oral) et demander à l'élève de trouver le son commun.
- Vérifier la présence ou non d'un mot dans une liste donnée (mettre entre autres des mots qui se ressemblent mais dont une caractéristique change : chapeau/ chameau/ chapon...)
- Mots mêlés
- Mots croisés
- Retrouver toutes les graphies pour les sons étudiés (plutôt fin d'année)
- Remettre des syllabes en ordre pour constituer un mot
- Trouver des lettres manquantes dans un mot, des lettres intruses. On peut aussi mettre toutes les lettres possibles afin de créer le plus de mots possibles à partir d'un même « corps » de mot : ex : OULE = Boule ; Foule ; Roule ; Moule ; Poule...

Annexe n°6 : Premiers conseils aux collèges et lycées



Annexe n°7: La classe « dys » du collège Maxime Deyts (59)

Expérience au Collège Maxime Deyts (59)

(CRUNELLE et al, 2008, p.100 et suivantes)

Des adaptations propres à chaque discipline ont été élaborées dans la classe « dyslexie »

SVT

- Construction du cours basé sur l'oral et l'observation
- Trace écrite : problèmes à résoudre en vert, plan souligné, mots clés et mots nouveaux en rouge, schémas et tableaux pour remplacer ou venir en complément d'un texte, phrases courtes.
- Consignes : lecture à haute voix par le professeur, relecture au cours de l'activité si nécessaire.
- Faire en sorte que le temps ne soit jamais un facteur limitant.
- Evaluations écrites : seul le fond est évalué (dans un 1^{er} temps seuls les mots importants suffisent). Si le temps est suffisant, l'élève construit les phrases.

Mathématiques

- Enoncés des problèmes simplifiés.
- Vérification des signes orientés.
- L'attention est portée sur les nombres complexes et sur les inversions de chiffres.
- Utilisation de la morphologie et de moyens mnémotechniques.
- Evaluations : seul le raisonnement est jugé, consignes claires, courtes et peu nombreuses, préparation de la copie la veille, questions non copiées, annotations positives et encourageantes, contrôle sur poly très simple à compléter avec mise en valeur des éléments importants de l'énoncé, lecture à voix haute des consignes.
- Utilisation de couleurs en géométrie.
- Les énoncés de problèmes sont représentés sous forme de petits schémas, ou reformulés avec les élèves quand certains ne comprennent pas.

Histoire – Géographie

- Le résumé à apprendre sera présenté avec des trous dans lesquels les élèves devront placer les mots (pas les mots dont l'orthographe est difficile). Par exemple, le mot « polythéiste » sera écrit dans le résumé et on demandera à l'élève de placer le mot « plusieurs » devant le mot « dieux ».

Education musicale

- Mise au point d'un système de logos pour prise en charge visuelle de l'information (le professeur d'éducation musicale suggère d'harmoniser un tel système dans toutes les matières). Par exemple, les principaux types de consignes pourraient être identifiés par un logo commun et déterminés selon l'action attendue : « sois capable d'expliquer cela », « retiens par cœur »... Le professeur continue également de rechercher le rapport entre lecture d'un texte et lecture d'une partition. Dans cet esprit, il adapte la partition (format, couleur) aux difficultés de lecture. Il développe une pratique auditive, avec un recourt à l'écrit en dernier ressort.

Français

Chaque texte qui servira de support à une leçon sera lue par le professeur, à voix haute, assez lentement, et celui-ci en vérifiera la compréhension oralement assez rapidement.

- *Grammaire* : toujours faire observer des exemples tirés du texte lu auparavant, réécrits au tableau et faire s'interroger les élèves pour aboutir à la leçon (leurs conclusions se retrouvent dans la leçon). La leçon est présentée sous forme de polycopié où l'élève retrouve les exemples, la leçon à compléter : titre à ajouter, travail de mise en relief à partir des exemples (souligner, encadrer, mettre en couleur...), mots à ajouter, puis relecture de l'ensemble. Toujours vérifier la compréhension des termes grammaticaux utilisés et les noter dans le répertoire.
- *Orthographe* : proposer une dictée courte environ une fois par mois tirée d'un texte vu auparavant et faisant suite à une séance de vocabulaire ou de grammaire (seuls les points de vocabulaire ou de grammaire seront évalués en demandant par exemple aux élèves de compléter un texte à trous).
- *Vocabulaire* : étude des familles de mots (champ, champêtre...); de la formation des mots (préfixe, radical, suffixe).
- *Conjugaison* : vérifier la compréhension des rapports temporels, donner des tableaux à compléter, pour les exercices, proposer des phrases dans lesquelles on associe toujours un mot ou un groupe de mots qui permettent la reconnaissance du rapport temporel (aujourd'hui...)
- *Rédaction* : vérifier la compréhension du sujet et des critères, présenter ces derniers de façon claire, permettre aux élèves dyslexiques l'utilisation de l'ordinateur ou d'écrire sous leur dictée (parent) ou ne pas sanctionner l'orthographe. Préparer la rédaction en classe ainsi que le brouillon (au crayon de bois en passant des lignes) et recopier au propre à la maison (leur demander de passer des lignes également pour faciliter la correction)

afin de leur laisser plus de temps et de permettre aux parents de les assister.

- *Lecture d'œuvres complètes* : proposer des « livres- cassettes » (il en existe au CDI du collège) et donner les contrôles de lecture à la maison.

Anglais

Pour l'écrit

- Conserver ses habitudes de présentation de cours au tableau : les parties du tableau correspondent à des parties de cours
- Reproduire les présentations du cahier d'activités
- Utilisation du rétro-projecteur qui attire l'attention, permet de passer dans les rangs et agrandit l'écriture
- Utilisation de couleurs précises pour clarifier l'explication
- Mots pré – imprimés que les élèves mettent au tableau (avec aimant) pour créer leurs phrases en Anglais
- Numérotation en rouge sur les différents groupes dans la phrase

Pour l'oral

- Fleurs phonologiques (graphie/phonie) : le cœur de la fleur représente un phonème associé à une orthographe (ex : /i/ :ee), les pétales sont des mots qui illustrent cet exemple (cela montre aux élèves que la prononciation de l'Anglais a des règles bien précises)
- Langage du corps : pour éviter l'écrit, utilisation d'expression du visage et des mouvements pour que le sens soit compris
- Demander aux élèves de répéter avec cette même « théâtralité »
- Intonation avec mouvements des bras
- Accentuation avec les pieds
- Prononciation : pour sentir les sons produits, les élèves mettent le doigt là où le corps travaille.

Bilan général réalisé en Juin 2004

Les points positifs

- L'action a permis une remise en question de la pédagogie de chacun
- On envisage les difficultés des élèves d'une façon plus positive
- Les enfants ont fait des progrès en lecture, en informatique, et ont acquis une autonomie du point de vue de l'organisation grâce à l'informatique (groupe dyslexie des classes alignées)
- La prise en compte des difficultés des enfants leur a permis de progresser
- Le travail en équipe (enrichissant, stimulant)

Les points négatifs

- En Anglais, le passage de l'oral à l'écrit reste une grande difficulté pour les enfants dyslexiques
- Il faudra faire en sorte que les enfants dyslexiques ne soient pas « déconnectés » quand ils iront au lycée (ils sont très aidés face à l'écrit)
- Groupe de dyslexie des classes alignées : difficultés pour gérer la position des enfants par rapport à l'orthophoniste (des enfants pas suivis ou peu d'informations sur leur suivi), problèmes relationnels entre les enfants, problème de l'absentéisme de certains, manque de temps de concertation, problèmes de positionnement par rapport aux programmes, les difficultés de ces enfants restent grands face à l'écrit, regret de n'avoir pu établir, en équipe, une fiche pour le fonctionnement, les stratégies d'apprentissage de chaque enfant
- En arts plastiques : regret de ne pas voir beaucoup de temps avec les enfants
- En SVT : problème de l'assimilation des connaissances quand l'enfant se retrouve seul face à la trace écrite (apprentissage des leçons)
- Education musicale : les notes de musique équivalent à une nouvelle langue pour les enfants dyslexiques
- Certains enfants non dyslexiques de la classe ne se sont pas sentis intégrés au groupe (sentiment d'un collègue)
- Les enfants non dyslexiques perdent l'habitude de lire les consignes (nous les lisons à haute voix)

Souhaits et remarques générales

- Souhait d'harmoniser les consignes dans toutes les matières

Annexe n°8: Page d'accueil du site « Dix Sur Dys »

Rechercher dans ce site

Dix Sur Dys

[Accueil](#)
[Dix / Dys](#)
[Pourquoi ce site ?](#)
[Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?](#)
[Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?](#)

[Mon élève est-il dyslexique ?](#)
[Comment aider mon élève dyslexique ?](#)
[Pourquoi ces aides ?](#)
[Liens](#)
[Paroles de...](#)
[Pour aller plus loin](#)
[Glossaire](#)

[Nous contacter](#)

Navigation

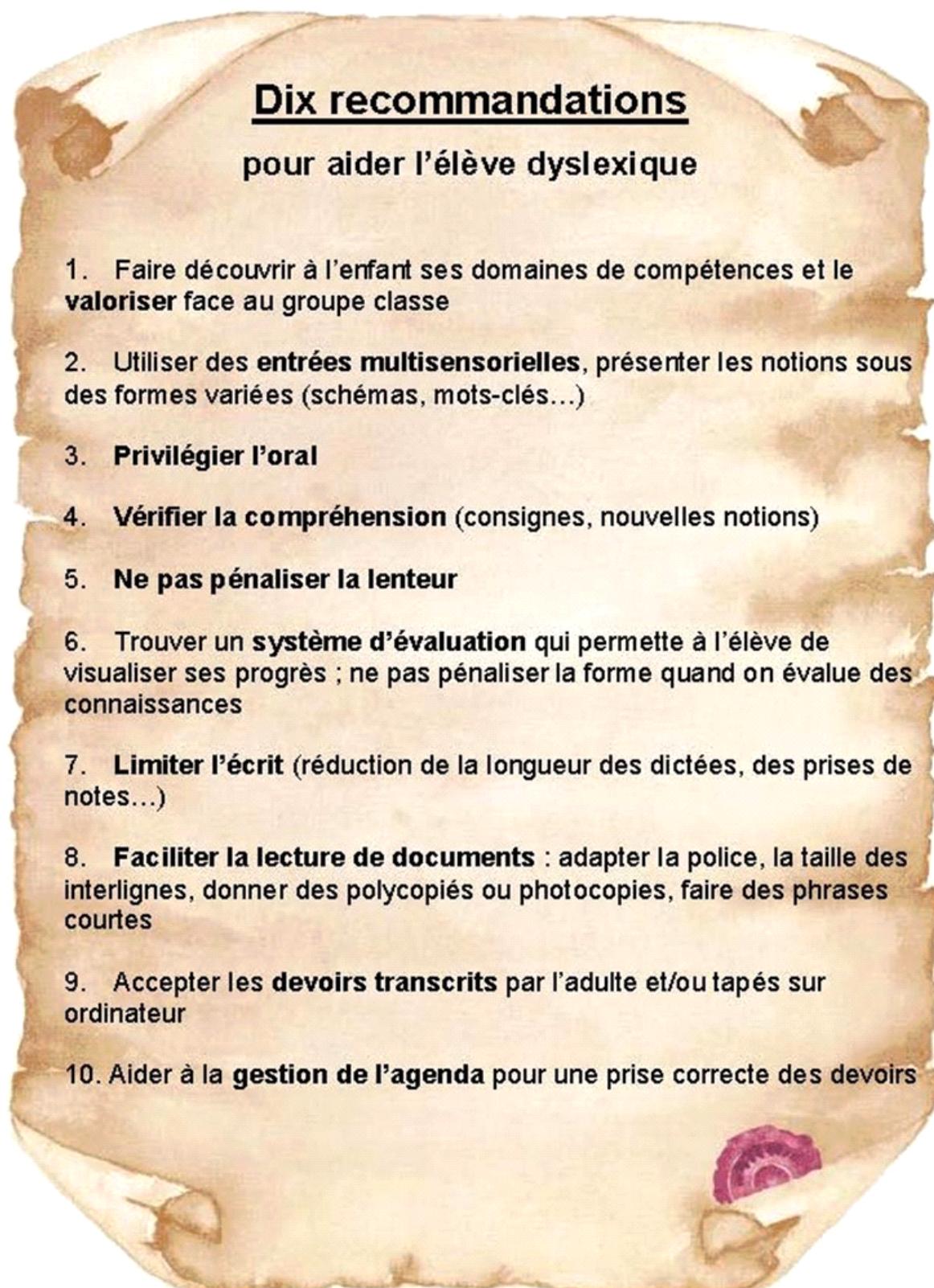
- Accueil
- Dix / Dys
- Pourquoi ce site ?
- Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?
- Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?
- Mon élève est-il dyslexique ?
- Comment aider mon élève dyslexique ?
- Pourquoi ces aides ?
- Glossaire
- Liens
- Paroles de...
- Pour aller plus loin
- Nous contacter

Accueil



« tout etoir par la lumiere, tu ets enfin lire heureux de arire le péisache, ta peuteu sesvaque »

Annexe n°9 : Onglet « Dix/Dys », la charte de l'enseignant



Annexe n°10 : Onglet « pourquoi ce site ? »

Rechercher dans ce site

Comment aider mon élève dyslexique ?
Mon élève est-il dyslexique ?
Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?
Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?
Nous contacter

Paroles de...
Pour aller plus loin
Glossaire
Liens

Pourquoi ce site ?

Accueil
Dix / Dys
Pourquoi ces aides ?

Navigation

Pourquoi ce site ?
Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?
Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?
Non élève est-il dyslexique ?
Comment aider mon élève dyslexique ?
Pourquoi ces aides ?
Glossaire
Liens
Paroles de...
Pour aller plus loin
Nous contacter

Pourquoi ce site ?

Le site internet d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe à l'usage des enseignants a été créé dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, dirigé par Dominique Crunelle, orthophoniste et docteur en Sciences de l'Education.

Longtemps méconnue du corps enseignant, la dyslexie est devenue depuis quelques décennies un sujet d'actualité. Les enseignants ne peuvent plus l'ignorer car elle est bien présente dans leurs classes avec un effectif de 3 à 5% d'élèves dyslexiques âgés de 10 ans (INSERM 2007). Différentes associations ou instances officielles ont travaillé pour former et informer les professionnels. Cependant, les enseignants ont, de leur propre aveu, encore trop souvent l'impression de ne pas suffisamment connaître la dyslexie-dysorthographe, et ce, malgré les formations, brochures, plaquettes ou échanges avec divers professionnels. Ils peuvent se sentir démunis face à un élève en difficultés scolaires.

Face à cette problématique, il nous a semblé opportun d'axer notre travail sur deux points :

- faire connaître la dyslexie aux enseignants afin d'aider ces derniers à mieux cerner et comprendre les difficultés de leurs élèves,
- apporter des aides concrètes et simples à mettre en œuvre pour l'adaptation pédagogique et/ou la remédiation dès les classes de primaire.

Le site comporte un panel non exhaustif de conseils et d'exemples d'adaptations, qui, nous l'espérons, vous serviront de tremplin pour la création de vos propres adaptations. Les vignettes (fiches, images, documents) peuvent être agrandies par simple clic, et sont téléchargeables en version pdf. Beaucoup de fiches, en se voulant synthétiques pour éviter une lecture fastidieuse, comportent du vocabulaire spécifique : nous vous invitons à vous reporter aux pages [dédiées et au glossaire](#) (un astérisque suit les notions définies dans ce dernier).

Nous accueillons avec reconnaissance vos observations tant positives que négatives : n'hésitez pas à laisser vos commentaires, et même à partager vos propres expériences (dixdys@gmail.com).

Vous trouverez en pièces jointes à cette page des cartes de visite et une affiche du site permettant sa diffusion.

Carole Gadre et Anne-Rose Meugniot

Annexe n°11 : Exemple de page avec la présentation des sous-pages

Navigation

- Accueil
- Dix / Dys
- Pourquoi ce site ?
- ▶ **Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?**
- ▶ Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?
- ▶ Mon élève est-il dyslexique ?
- ▶ Comment aider mon élève dyslexique ?
- ▶ Pourquoi ces aides ?
- Glossaire
- Liens
- ▶ Paroles de...
- ▶ Pour aller plus loin
- Nous contacter

Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?

- 1- Définition
- ▼ 2- Hypothèses sur les causes de la dyslexie
 - Les facteurs révélateurs et aggravants
 - Les hypothèses neurobiologiques
- 3- Les dyslexies
- 4- Les dysorthographies
- 5- Fiche de synthèse

La dyslexie est un trouble spécifique et durable de l'acquisition et de l'automatisation du langage écrit chez un enfant d'intelligence normale dont les difficultés ne peuvent être attribuées :

- à un déficit sensoriel (visuel ou auditif) ;
- à un trouble psychique ;
- à une carence environnementale et/ou scolaire ;
- à une lésion cérébrale.

Sous-pages (5) : 1- Définition 2- Hypothèses sur les causes de la dyslexie 3- Les dyslexies 4- Les dysorthographies 5- Fiche de synthèse

Pièces jointes (1)

[plaquette tbi LE enfant.pdf - le 5 avr. 2011 11:53 par Carole Gadre \(version 1\)](#)

Annexe n°12 : Exemple de fiche proposée : déceler la dyslexie

DECELER LA DYSLEXIE

Votre élève lit très lentement, a du mal à déchiffrer, il a de grosses difficultés en orthographe... Vous pensez : « il est dyslexique ».

- Vous avez certainement raison de vous préoccuper de cette situation, mais **il faut éviter de tirer de conclusions trop hâtives.**
- En effet, il existe de multiples causes, autres que la dyslexie, aux difficultés d'apprentissage de l'écrit ; une mauvaise vue par exemple, des troubles de la latéralité ou de la coordination motrice.
- **Les signes de la dysorthographe ne relèvent pas obligatoirement de la dyslexie : pour le savoir, un bilan orthophonique doit être effectué.**

La dyslexie, c'est :

-un **trouble spécifique du langage** : les difficultés qu'a l'enfant concernent exclusivement le langage écrit (en opposition au langage oral). Cependant, l'adjectif « spécifique » est relativisé : en effet, l'enfant présente d'autres difficultés dans son développement, en amont et en aval du trouble du langage écrit.

-un **trouble durable** : les difficultés résistent à la rééducation, on ne guérit pas de la dyslexie.

- **C'est le processus d'acquisition de l'écrit qui est désorganisé, avec de véritables déviances.**

Déceler la dyslexie à partir de la lecture à voix haute :

La lecture est lente, sans respect de la ponctuation, par groupe de mots connus, en séparant les syllabes, en hésitant beaucoup, en inventant.

Votre élève :

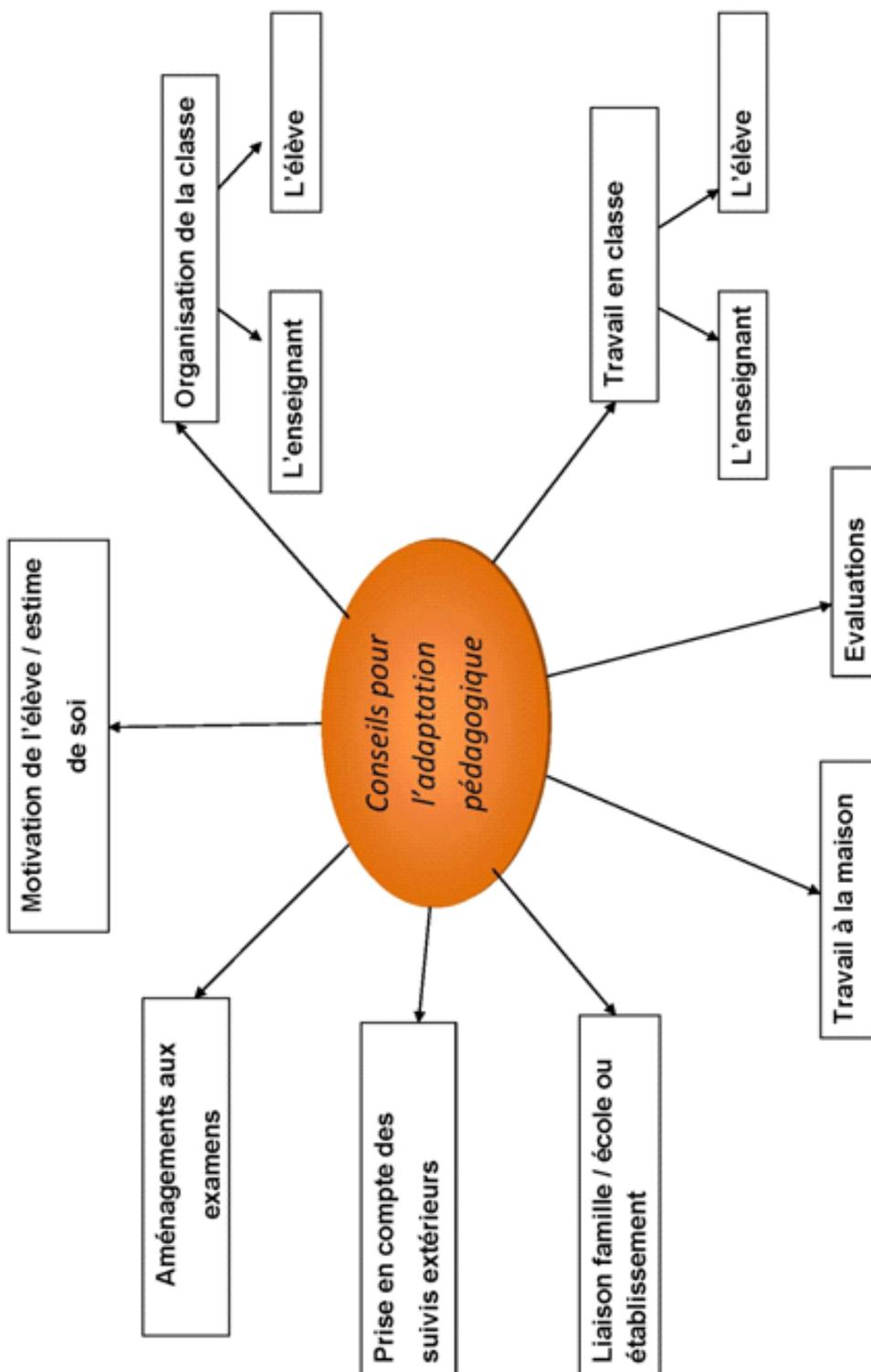
Confond les lettres	visuellement	u/n ; m/n ; p/q ; b/d ; t/f
	auditivement	/f/ est prononcé /v/ et inversement Même chose pour /s/-/z/ ; /t/-/d/ ; /c/- /g/ ; /p/-/b/
Inverse des lettres		/par/ est lu /pra/ /fil/ est lu /fli/ /lion/ est lu /loin/ /en/ est lu /ne/
Maitrise mal	les sons complexes	Ail, eil, euil, ouil, ille
	les règles de lecture	« le geai/gai » ; « le gui/il gît » ; « viser/visser »
Confond des mots visuellement proches		pomme/pompe écueil/écureuil

Confond des mots proches et donne l'impression d'inventer	« chien » lu « chat »
Remplace un mot par un autre proche sémantiquement	« Prince » est lu « roi » « navire » est lu « bateau »
Il y a des phénomènes de contamination entre consonnes	Palier/papier Dorure/rorure

Déceler la dyslexie à partir de l'orthographe :

Difficultés retrouvées en lecture orale : Confusions de lettres Inversions Ajouts, oublis de lettres Oublis de mots (souvent des mots-outils) Contaminations de mots	u/n ; m/n ; p/q ; b/d ; t/f par/pa ; fil/fli ; lion/lain ; en/ne parquet/paquet ; gain/grain « demain il école » pomme/pompe ; écueil/écureuil
Difficultés spécifiques : mots découpés arbitrairement ou soudés plusieurs mots fondus en un seul lettres oubliées (écriture phonétique)	Lélectricité/ l'électricité L'égume/légume ou encore « les gumes » Sonarc/ son arc « ilalu » pour « il a lu » « jemenvé » pour « je m'en vais » « soulamou sousur leu toa » au lieu de « sous la mousse ou sur le toit » « nrv » pour « énérvé » « librt » pour « liberté » « procd » pour « procédé »
L'enfant peut connaître les règles mais ne les applique pas spontanément	temps de la conjugaison a/à et/est on/ont ses/sait/ces/ses/c'est/s'est ...

Annexe n°13 : Exemple de fiche proposée sous format .pdf et en page sur le site : Conseils pour l'adaptation pédagogique



	<h2 style="text-align: center;">Conseils pour l'adaptation pédagogique</h2>
<p>Motivation de l'élève / estime de soi</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Créer un climat de confiance (faire savoir à l'élève que l'on connaît ses difficultés et qu'on va les prendre en compte). ➤ Faire accepter par l'ensemble de la classe la prise en charge particulière de l'élève présentant des troubles de langage : expliquer ce qu'est la dyslexie ➤ Travailler avec le groupe classe sur les différences ➤ Faire découvrir à l'élève ses domaines de compétences et les valoriser face au groupe classe. ➤ Le féliciter individuellement même si les progrès sont minimes ➤ Eviter les situations dévalorisantes (lecture à voix haute par exemple) ➤ Proposer un contrat de travail entre l'enseignant et l'élève ➤ Prévoir un cahier de texte pour la classe, pour que l'équipe professorale puisse veiller à bien répartir les évaluations sur la semaine ➤ Décomposer l'apprentissage en sous-objectifs pour permettre à l'élève d'avancer de petites victoires en petites victoires, sans restreindre les exigences puisque l'objectif final est énoncé (intérêt des sommaires dans le cahier de leçon) ➤ Ne pas pénaliser la lenteur ➤ Privilégier l'oral ➤ Pas de pitié mais de l'indulgence et de la persévérance

<p>Organisation de la classe</p>	<p>L'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Favorise le calme, le silence et l'écoute. ➤ Evite les affichages permanents (privilégie les affiches synthétiques utiles à la mémorisation). ➤ Organise les informations au tableau, fait ressortir l'essentiel en utilisant des couleurs. ➤ Utilise des entrées multi-sensorielles et les procédés mnémotechniques (les gestes, le dessin, l'auditif, le visuel, la manipulation, les anecdotes) ➤ Construit le cours en partant d'une discussion préliminaire : discuter de ce que les élèves savent déjà, rappel ce qui a été vu au cours précédent, pour permettre aux élèves de faire le lien entre les leçons ➤ Explicite les liens entre les différents apprentissages ➤ Vérifie que l'élève et lui mettent le même repère aux mots : chaque enseignant doit définir le vocabulaire qu'il utilise (glossaire des homophones prenant des sens différents selon les disciplines) ➤ Associe des pictogrammes aux verbes des consignes ➤ Utilise les mêmes codes couleurs facilitant la lecture dans toutes les disciplines ➤ Pendant que les élèves écrivent, le professeur peut aussi dicter ➤ En fin de cours, il rappelle les notions abordées, et propose éventuellement un tableau récapitulatif <p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Est placé à côté d'un élève calme et est centré par rapport au tableau. ➤ Les objets sur le bureau sont limités au strict minimum. ➤ Laisser des espaces d'essais (sous main, ou page de gauche)
---	---

	<p>➤ Utilisation d'un « timer » pour visualiser le temps.</p>
<p>Travail en classe</p>	<p>L'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Propose des documents dactylographiés et aérés que l'élève peut stabylotter, ou les photocopies des prises de notes d'un élève tuteur ; met le cours sur clé USB ➤ Propose le texte du cours avant le cours ou à la fin (attitude à adopter selon l'élève) ➤ Veille à optimiser la présentation des documents fournis à l'élève (police Arial, Times new roman, Comic sans, Century gothic ; 14 ; double interligne ; espacement entre caractères 1,5, contraste élevé) ➤ Met en évidence les points essentiels (surlignage, gras, polices de caractère différentes), propose un plan, utilise la disposition spatiale ➤ Utilise des mots clés pour aider à l'apprentissage des leçons et pour pallier les problèmes de mémorisation ➤ Ce qui doit être retenu de la leçon est mis en évidence : un signe ♥ peut être noté dans la marge, à côté du passage à connaître par cœur. ➤ Veille à ce que les phrases soient courtes et précises, même juxtaposées (données fragmentées) ➤ Donne régulièrement des exercices courts et répétitifs dans la formulation et dans le contenu pour créer des automatismes. ➤ Lit toutes les consignes à voix haute, s'assure de leur bonne compréhension et reformule si nécessaire ➤ Donne une seule consigne à la fois ➤ Donne du temps supplémentaire ou réduit le nombre d'exercices, la longueur des textes...

<p>➤ Evite de donner 3 ou 4 exercices sur la même feuille (découper l'exercice à faire pour n'en donner qu'un à la fois)</p> <p>➤ N'hésite pas s'assurer de la compréhension de l'élève, à répéter, à reformuler</p> <p>➤ Fournit la correction photocopiée de l'évaluation</p> <p>➤ Ne parle pas trop vite</p> <p>Pour l'élève :</p> <p><u>Lecture oralisée</u></p> <p>➤ Ne pas faire lire l'élève à haute voix sans préparation</p> <p>➤ Autoriser la lecture avec un outil pour suivre les lignes (cache, règle)</p> <p>➤ Autoriser la lecture à mi-voix</p> <p><u>Écrit</u></p> <p>➤ Ne pas le faire écrire au tableau devant toute la classe (sauf s'il le souhaite)</p> <p>➤ Utiliser un cahier à lignage unique avec balisage « droite/gauche ».</p> <p>➤ En copie : accentuer les repères visuels, fractionner le texte</p> <p>➤ En production de textes, admettre la dictée à un tiers, accepter l'usage du dictaphone</p> <p>➤ En expression écrite, privilégier le fond plutôt que la forme (ne pas pénaliser l'orthographe), et rechercher la synthétisation des idées (les dyslexiques ont une imagination riche qu'ils n'arrivent pas à organiser)</p> <p>➤ Favoriser l'accès à l'informatique et notamment au correcteur orthographique des traitements de texte</p> <p>➤ Ne pas surcharger de corrections la production écrite de l'élève ; organiser les corrections et éventuellement rendre à l'élève un texte partiellement corrigé et recopié.</p>	
---	--

Evaluations	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ne sanctionner l'orthographe que s'il s'agit de la connaissance évaluée ➤ Ne pas sanctionner les ratures qui sont le témoin des efforts pour arriver à une écriture correcte ➤ Accepter voire exiger une écriture phonétiquement correcte ➤ Inscrire les barèmes pour que l'élève optimise l'ordre de réalisation des exercices ➤ Diminuer le volume de la dictée ou proposer une dictée à trous (espaces suffisamment larges) ou une dictée fautive ; laisser le temps nécessaire à la relecture et apprendre à l'élève à se relire (une lecture pour chaque point à vérifier) ➤ Commencer l'évaluation à l'écrit et la terminer à l'oral ➤ En cas d'échec à l'écrit, envisager une évaluation orale ➤ Proposer un « indice de récupération » quitte à négocier un point en moins... Exemple : « Tu sais, c'était dans le cours où on a fait ça... » (mémoire de contexte), « c'est écrit dans le cahier, dans le cadre fluo » (mémoire visuo – spatiale) ➤ Trouver un système d'évaluation qui lui permette de visualiser ses progrès (en dictée, utiliser un pourcentage de mots justes) ➤ Pratiquer la double notation (fond/forme), en ramenant la note sur 20 : elle permet à l'élève de connaître son taux de réussite réel en fonction de son travail effectif ➤ Dans une dictée, choisir d'évaluer un point spécifique de l'orthographe, pour que l'élève focalise son attention sur cet objectif uniquement ➤ Apporter des observations qualitatives et quantitatives ➤ L'auto-évaluation peut-être utilisée pour que l'élève prenne conscience de ce qu'il a lu ou étudié

<p>Travail à la maison</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestion spatio-temporelle : l'emploi du temps coloré est important : une couleur par matière pour les distinguer rapidement. Un plan de l'établissement avec un code pour s'orienter. Une frise chronologique pour le temps ➤ Préférer l'agenda au cahier de textes ➤ Prévoir suffisamment de temps pour copier les devoirs (ou prévoir l'aide d'un autre élève, ou fournir une feuille avec le travail personnel) et donner les explications nécessaires ➤ Faire en sorte que l'élève apprenne ses leçons à partir d'un support dactylographié ou s'assurer que le texte recopié est lisible ➤ Adapter le travail aux objectifs définis pour l'élève ➤ Accepter les devoirs transcrits par un adulte ➤ Autoriser la remise de devoirs de classe rédigés sur ordinateur ➤ Aider l'élève à organiser son travail : codes couleurs, arbre dichotomique/graphiques arborescents pour les leçons, l'étude de texte... ➤ Donner à l'avance le texte qui sera utilisé en classe, accompagné de l'enregistrement de sa lecture sur cassette audio, fichier mp3....
<p>Liaison famille / école ou établissement</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instaurer une relation de confiance réciproque avec la famille pour maintenir une cohérence des apprentissages = Faire le point régulièrement avec la famille ➤ Expliquer l'organisation mise en place autour de l'élève ➤ Mettre en place un moyen de liaison constructif avec la famille (Livret de suivi de l'enfant dyslexique) ➤ Mettre en place un Projet Individuel de Scolarisation (PIS)

<p>Prise en compte des suivis extérieurs</p>	<p>Si des rééducations sont entreprises :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ établir une concertation ➤ aménager les emplois du temps
<p>Aménagements aux examens</p>	<p>Selon le degré de sévérité et au cas par cas :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiers temps supplémentaires aux épreuves orales et écrites ➤ Ordinateur et logiciel à commande vocale ➤ Aide d'une tierce personne, chargée de lire les énoncés à l'élève dyslexique. ➤ Secrétaire chargé de lire les consignes et les textes, et d'écrire sous la dictée du candidat. <p>❖ Pour le brevet des collèges : les candidats peuvent éventuellement bénéficier de l'épreuve adaptée d'orthographe prévue pour les malentendants</p> <p>❖ Pour le baccalauréat : les candidats qui n'obtiennent pas une moyenne suffisante à l'ensemble des épreuves, peuvent conserver le bénéfice des notes supérieures à la moyenne et donc ne repasser que les épreuves échouées à la session suivante.</p> <p>Procédure et démarche</p> <p>Les parents feront un courrier demandant des "dispositions spéciales aux examens", conjointement avec le médecin scolaire et le chef d'établissement (joindre le certificat de l'orthophoniste, ou la notification de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) quand l'élève y est déjà connu, le certificat du médecin, le bilan pluridisciplinaire, l'avis d'un enseignant référent...). Il est impératif d'envoyer le dossier à la MDPH deux mois avant le début de la première épreuve. La MDPH décidera des aménagements à l'examen.</p>

Annexe n°14 : Exemple de page sur le site : Spirale des attitudes générales dans l'onglet « aider l'élève dyslexique au collège et au lycée »

Dix Sur Dys

Rechercher dans ce site

Accueil

Dix / Dys

Pourquoi ce site ?

Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?

Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?

Glossaire

Mon élève est-il dyslexique ?

Comment aider mon élève dyslexique ?

Pourquoi ces aides ?

Liens

Paroles de...

Pour aller plus loin

Nous contacter

Comment aider mon élève dyslexique ? > 3- Aides au collège et au lycée par matières >

Aides générales et transversales

Navigation

- Accueil
- Dix / Dys
- Pourquoi ce site ?
- Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?
- Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?
- Mon élève est-il dyslexique ?
- Comment aider mon élève dyslexique ?
- 1- Bonnes pratiques
- Attitudes générales
- Binôme/Tutorat
- Cahier
- Charte
- Code couleurs (marque-page)
- Contrat pédagogique
- Emploi du temps (exemple code couleur)

A

ATTITUDES GÉNÉRALES

QU'EST-CE QUE LA DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHE ?

La dyslexie-dysorthographe est un trouble de l'apprentissage qui se caractérise par des difficultés de lecture et d'écriture. Elle est due à une anomalie du développement du système phonologique du langage.

Elle se manifeste par des difficultés de lecture et d'écriture, notamment :
 - des erreurs de lecture (inversions, omissions, additions, suppressions, transpositions, etc.)
 - des erreurs d'écriture (inversions, omissions, additions, suppressions, transpositions, etc.)
 - des difficultés de compréhension de la lecture et de l'écriture.

COMMENT LA DYSLEXIE SE MANIFESTE-T-ELLE ?

La dyslexie-dysorthographe se manifeste par des difficultés de lecture et d'écriture, notamment :
 - des erreurs de lecture (inversions, omissions, additions, suppressions, transpositions, etc.)
 - des erreurs d'écriture (inversions, omissions, additions, suppressions, transpositions, etc.)
 - des difficultés de compréhension de la lecture et de l'écriture.

Pièces jointes (1)

Annexe n°16 : Exemple de page sur le site : Spirale du travail de l'organisation spatiale dans l'onglet « groupe de remédiation »

Dix Sur Dys

Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?

Pour aller plus loin

Liens

Paroles de...

Glossaire

Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?

Pour aller plus loin

Liens

Paroles de...

Glossaire

Accueil

Dix / Dys

Pourquoi ce site ?

Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?

Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?

Mon élève est-il dyslexique ?

Comment aider mon élève dyslexique ?

Nous contacter

Comment aider mon élève dyslexique ? > 4- Groupes de remédiation > Pré-requis au langage écrit >

Organisation spatiale

Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?

Pour aller plus loin

Liens

Paroles de...

Glossaire

Navigation

- ▶ Accueil
- ▶ Dix / Dys
- ▶ Pourquoi ce site ?
- ▶ Qu'est-ce que la dyslexie-dysorthographe ?
- ▶ Comment la dyslexie se manifeste-t-elle ?
- ▶ Mon élève est-il dyslexique ?
- ▶ Comment aider mon élève dyslexique ?
- ▶ 1- Bonnes pratiques
- ▶ 2- Aides en maternelle et primaire
- ▶ 3- Aides au collège et au lycée par matières
- ▶ 4- Groupes de remédiation
- ▶ Ateliers
- ▶ Bibliographie matériel
- ▶ Compréhension

```

graph TD
    A((Organisation spatiale)) --- B[Prendre en compte les représentations pour lire et comprendre]
    A --- C[Faire réaliser des affiches sur le thème (concordances)]
    A --- D[Faire travailler les connaissances spatiales et les connaissances graphiques (ex : gauche - droite - avant - après ...)]
    A --- E[Proposer des reproductions graphiques sur des lettres (exemples)]
    A --- F[Travaux sur algorithmes, figures]
    A --- G[Supports clés en main]
    A --- H[Diagnostiquer les erreurs et les difficultés]
    A --- I[Diagnostiquer les erreurs et les difficultés]
            
```

Pièces jointes (1)

Annexe n°17 : Cartes de diffusion du site

<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 	<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 
<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 	<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 
<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 	<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 
<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 	<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 
<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 	<p style="text-align: center;">Dix Sur Dys</p> <hr style="border: 2px solid yellow;"/> <p>https://sites.google.com/site/dixsurdys/</p> <p>Site d'aide pour l'enseignement aux élèves dyslexiques</p> 

Annexe n°18 : Page d'Accueil du site « Dix sur Dys - PIAPEDE »

Dix Sur Dys - PIAPEDE

Rechercher dans ce site

Accueil

- Accueil
- DixDys
- Notice rapide
- Autorisation parentale pour les passations
- Cahiers de passation
- ▼ Textes du protocole
 - Textes 6ème - CAP
 - Textes Bac série générale
 - Textes Bac série technologique
 - Textes Brevet - BEP
 - Bac pro
 - Textes CE2 - CM2 - SEGPA
- Cartes heuristiques

[Modifier la barre latérale](#)

"Dix Sur Dys - PIAPEDE" fait suite au site "Dix Sur Dys" (<https://sites.google.com/site/dixsurdys/>) proposant une aide à l'adaptation pédagogique pour aider les élèves dyslexiques dans leur scolarité.

Aider l'**élève dyslexique** à l'école ou au collège, c'est lui offrir une **pédagogie adaptée** pour une scolarité la plus harmonieuse possible : une **pédagogie différenciée** (Crunelle, 2008).

« *Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui* » (Perrenoud, 1997).

Différencier sa pédagogie, c'est donc prendre des "mesures permettant aux élèves extrêmement différents et pourtant regroupés dans une même classe d'**accéder à des objectifs communs, ou en partie communs, par des voies différentes**" (Crunelle, 2008).

Pour ce faire, il peut être intéressant d'identifier quels sont les adaptations pédagogiques et d'examen dont peut profiter un élève en difficulté à l'écrit ou dyslexique.

Il existe **un dispositif novateur : un Protocole expérimental d'identification d'Aménagement Pédagogique ou d'examen pour un Elève en Difficulté à l'Écrit (PIAPEDE) de l'école primaire jusqu'au baccalauréat**.

Dix sur Dys: Création d'un site internet d'informations et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe à l'usage des enseignants

Carole GADRE et Anne-Rose MEUGNIOT

1 volume : 155 pages

Discipline : Orthophonie

Résumé :

Les difficultés de l'enfant dyslexique s'expriment principalement en milieu scolaire. Or, les enseignants se disent démunis face à ces élèves : ils manquent de connaissances sur la dyslexie et ne cernent pas suffisamment ce qu'elle implique comme difficultés d'apprentissages; dès lors, ils manquent de moyens pour adapter leur pédagogie.

De ce fait, il nous a semblé important de mettre à disposition des enseignants un outil d'information et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe, qui leur présente le trouble et les aménagements pédagogiques nécessaires pour permettre aux élèves dyslexiques d'exprimer toutes leurs potentialités. Nous proposons donc de nombreux outils pédagogiques que les enseignants peuvent utiliser dans leurs classes de primaire ou de secondaire: leçons de grammaire, de mathématiques, d'histoire-géographie, poésies, dictées...

Suite aux réponses des enseignants à un questionnaire que nous leur avons soumis, nous avons pu cibler leurs besoins et attentes; nous avons alors choisi de créer un site internet, outil de diffusion le plus facile d'accès.

Tout au long de l'élaboration du site, nous sommes restées à l'écoute des remarques des enseignants : l'aboutissement de cet outil se place donc dans le cadre d'un étroit partenariat pluridisciplinaire, nécessaire à une prise en charge pertinente de l'élève dyslexique.

Mots-clés :

Apprentissage - Dyslexie-dysorthographe – Information – Enseignement – Pédagogie– Partenariat

Abstract :

It is mainly in the school environment that a dyslexic child's difficulties appear. Yet, teachers feel resourceless: they suffer from a lack of knowledge on that matter and can't handle properly their concerned pupils' learning difficulties and their spectrum. Therefore, they don't have all the resources to adapt their educational methods.

That is why we find important to provide teachers a booklet about Dyslexia-dysorthographia to inform them and help them teach. It will detail to them the disorder, as well as the mandatory adjustments in the educational method it implies to allow dyslexic students to express their full potential. Thus, we suggest several tools that teachers can use in their elementary and secondary classes : lessons in mathematics, history and geography, grammar lessons, poetry, dictations...

Thanks to a form we submitted to teachers, we have been able to identify their needs and expectations. To get access to a wide audience, we've chosen to shape that teaching aid into a Website.

During its construction, we have taken in account teacher's contributions and comments: this tool's success is the result of a close partnership between different disciplines, allowing the best support for the dyslexic pupils.

Keywords :

Learning - Dyslexia-dysorthographia – Information – general education – Pedagogy– Partnership

MEMOIRE dirigé par : CRUNELLE Dominique, Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix