

Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école

Marie-Line Bosse

► **To cite this version:**

Marie-Line Bosse. Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. S. Valdois, P. Colé, & D. David. Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique, Solal, pp.233-258, 2004. hal-00854540

HAL Id: hal-00854540

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00854540>

Submitted on 27 Aug 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école

Marie-Line Bosse, Laboratoire Psychologie et Neurocognition, Université Pierre Mendès France , Grenoble

La dyslexie développementale, ou trouble spécifique d'apprentissage de la lecture, est aujourd'hui un sujet de recherche très développé et de mieux en mieux compris sur le plan théorique. Dans la pratique, c'est à l'école qu'on apprend à lire mais, paradoxalement, beaucoup d'enseignants n'ont reçu que peu de formation sur ce sujet et apparaissent démunis face à l'enfant dyslexique. La solution la plus fréquente est de confier la prévention ou la remédiation de la dyslexie à des spécialistes de l'aide individualisée, les orthophonistes, qui font un travail remarquable dans ce domaine. Cette démarche ne doit cependant pas faire oublier qu'un travail quotidien de prévention puis de prise en compte de la dyslexie à l'école est non seulement possible mais indispensable. Ce chapitre a pour ambition de faire le point sur les principes, justifiés par les connaissances théoriques, de ce travail pédagogique, et de l'illustrer par des exemples précis. Beaucoup d'activités ou d'aménagements pédagogiques proposés ne s'appliquent pas seulement à l'enfant dyslexique mais à tout enfant en difficulté d'apprentissage, alors que d'autres sont plus spécifiques. Une première partie développe les activités de prévention envisageables en maternelle, puis une autre s'attache à souligner les aspects essentiels de l'apprentissage de la lecture lui-même. Un dernier paragraphe expose les principes de la prise en compte de la dyslexie chez un enfant de cycle 3 ou de collège. Enfin, une bibliographie pratique est proposée pour les enseignants cherchant des outils spécifiques ou des ouvrages de référence.

1 Préparation à l'apprentissage du langage écrit

Le rôle primordial de l'école maternelle sur le développement et l'épanouissement de l'enfant de façon générale n'est pas discutable et ne sera pas développé ici. Le propos restera centré sur les activités que l'on sait être fortement liées au futur apprentissage du langage écrit. Bien sûr, les activités proposées ne pourront pas faire disparaître la dyslexie, mais devraient contribuer à atténuer ses effets et à mettre en place chez tous les enfants les compétences indispensables à l'apprentissage du langage écrit. Ces activités pourront être particulièrement bénéfiques aux enfants dont on a repéré les difficultés et à tous ceux qui ne bénéficient pas d'un environnement stimulant.

Les suggestions qui vont suivre demandent pour la plupart un travail en petit groupe comme cela se fait fréquemment à l'école maternelle. L'enseignant de la classe aura à travailler en collaboration avec les membres du RASED et tous les autres intervenants susceptibles de l'aider à mettre en place une telle organisation.

Plusieurs domaines de connaissances précoces sont essentiels à un apprentissage de la lecture des mots dans de bonnes conditions. Les études du développement du langage et les modèles neuropsychologiques permettent de mieux cerner ce qui va aider l'enfant à apprendre à lire. Seront abordés successivement le langage oral, les rencontres précoces avec l'écrit et les connaissances de notre système alphabétique, les capacités d'analyse visuelle et de mémoire.

1.1 Langage oral

Le domaine du langage oral est bien sûr très vaste, allant de la compréhension à la production en passant par le vocabulaire ou la conscience des unités sonores. On sait aujourd'hui que les capacités de l'enfant dans chacun de ces domaines sont fortement liées à ses capacités de futurs lecteurs. On sait aussi que le " bain de langage " ne suffit pas; le langage se développe surtout grâce aux échanges verbaux. Voici des exemples d'activités qui favorisent cet échange et abordent un ou plusieurs aspects du langage oral.

1.1.1 Les temps de langage collectifs (les temps de regroupement, compte-rendu de visite...)

Ils permettent la prise de parole d'un grand nombre d'enfants dans un temps limité. Ils sont un moment riche pour l'expression et la compréhension, mais aussi pour l'apprentissage de l'écoute et du respect de l'autre. Cependant, l'enseignant veillera au temps de prise de parole de chacun, sous peine de voir se creuser les écarts entre les enfants les plus bavards et les plus réservés. Ceux qui ne parlent pas spontanément seront sollicités sans être mis en échec. Leur propos sera valorisé et leur point de vue pris en compte. De façon générale, il sera préférable de reformuler une parole incorrecte plutôt que d'insister pour que l'enfant répète. Pour que ces temps collectifs soient un peu plus riches en vocabulaire, et afin de dépasser le stade du récit égocentré, l'enseignant peut fixer un thème à la discussion, partir d'une affiche, etc...

1.1.2 Les temps de langage individuels

Ils peuvent sembler difficiles à envisager face à une classe entière. Ils sont cependant les bienvenus pour évaluer et travailler plus finement la production, la compréhension du langage oral et le vocabulaire. Ils peuvent être prévus fréquemment, par exemple pendant le temps d'accueil, le goûter, un petit temps de récréation, un travail individuel. Ces temps d'échanges privilégiés ne sont pas à prévoir avec tous les enfants. Ils sont de peu d'utilité pour ceux qui sont déjà

très à l'aise dans le langage et rencontrent des interlocuteurs attentifs à l'extérieur de l'école. Ils sont primordiaux pour les enfants les plus en difficulté face à l'oral. Les échanges entre l'adulte et l'enfant devront permettre l'instauration d'un vrai dialogue. Ils peuvent partir directement d'un sujet qui touche l'enfant (le petit frère, les dernières chaussures, le jouet), ou s'appuyer sur un support (album, illustration d'histoire connue, photo prise en classe ou apportée de la maison). Se mettre à la hauteur de l'enfant est indispensable pour lui permettre de voir les expressions du visage de son interlocuteur.

FICHE PRATIQUE 1 PS-MS LANGAGE INDIVIDUEL

pendant le temps d'accueil : 5mn à 10 mn maximum.

Préparation préalable :

Repérer les enfants les plus en difficulté à l'oral (e.g., pendant la petite section avec le questionnaire langage et comportement, Chevrie-Muller). Planifier un roulement pour dialoguer avec ces élèves à tour de rôle. Faire que ce moment devienne un rituel, un échange privilégié, agréable pour eux.

Organiser un coin calme, toujours le même, dédié à cette tâche. Prévoir l'organisation (les autres enfants ne doivent pas interrompre l'échange), faire appel à d'autres personnes. L'interlocuteur de l'enfant peut aussi être une autre personne que l'enseignant (ATSEM, aide éducateur) formée à cette activité.

Les supports :

1- Prévoir des supports variés pour amorcer les échanges (albums illustrés déjà vus en classe, photos prises lors d'activités, jouets, objets insolites à découvrir, dessins). Ce moment est avant tout attractif, l'enfant doit avoir envie de s'investir dans l'échange verbal.

2- On peut passer un accord avec les parents afin que l'enfant apporte pour chaque séance quelque chose de chez lui à faire découvrir à l'enseignant (d'où l'intérêt d'un planning). Ce peut être un jouet, un objet de la maison, une photo, un livre, une image, un disque, le cahier de liaison, etc.

3- On peut aussi amorcer les échanges avec un petit jeu (images à appairer, dessin mystère à deviner,...) qui implique des échanges verbaux entre l'enseignant et l'enfant.

Les principes :

Amorcer le dialogue s'il le faut, par une remarque, un commentaire, une question. Savoir aussi se taire, lui laisser le temps, être à l'écoute. Reformuler plutôt que de faire répéter l'enfant. Lui dire simplement si on ne le comprend pas, sans dramatiser. Ne pas insister en cas de refus, ce moment ne doit pas être vécu comme un exercice obligatoire.

1.1.3 Langage oral en petits groupes homogènes

Ils sont propices à l'échange et à l'enrichissement du langage. Une évaluation préalable est nécessaire à la constitution des groupes. Leur mise en place est généralement facile pendant les temps quotidiens d'ateliers, à condition d'échanger à voix basse ou de disposer d'un endroit où la prise de parole ne gênera pas les autres groupes. Ils permettent la mise en place d'activités spécifiques ou la parole est donnée successivement à tous les élèves. Ces moments peuvent avoir des contenus différents : la lecture partagée et les jeux de compréhension fine, échanges sur un thème, élaboration d'une histoire collective, etc.

FICHE PRATIQUE 2 MS-GS LECTURE PARTAGEE

En petits groupes homogènes

Principe : C'est une situation particulière de lecture d'albums. Un seul album, assez complexe tout en restant adapté à l'âge des enfants, sera travaillé pendant un grand nombre de séances. Le principe de la parole à tour de rôle reste valable tout au long des échanges. Tout le monde s'exprime à chaque séance. On justifie toujours sa réponse.

Objectif : L'objectif est de favoriser la mémorisation, l'emploi des tournures syntaxiques et du vocabulaire de l'album. A réserver en priorité aux enfants ayant une production langagière pauvre.

Déroulement Séance 1 : D'abord, les enfants ont un livre chacun et découvrent seuls son contenu, avant d'émettre à tour de rôle leurs hypothèses sur l'histoire. L'enseignant questionne pour permettre à chacun de s'exprimer et il valorise les différentes propositions. Ensuite, l'album est lu en entier par l'adulte.

Déroulement Séances 2 à 10 : L'album sera repris par parties, accompagné de questions qui permettront petit à petit l'appropriation du sens et des tournures. L'enseignant demande à chacun une justification de sa réponse. Cela permet de mener une réflexion collective plus approfondie. Exploiter les situations où des réponses différentes ont été apportées à une même question. Une partie déjà bien expliquée pourra être racontée ensuite par les enfants eux-mêmes. Le texte entier est relu régulièrement par l'adulte. Les séances ne sont pas longues pour que l'attention des enfants reste entière (20 à 30 mn).

Les jeux de compréhension fine (exemple : malette compréhension, éditions la Cigale) gardent dans leur organisation le même principe de prise de parole systématique à tour de rôle que la lecture partagée, ce qui justifie là aussi la constitution de groupes homogènes, en priorité avec les enfants ayant une faiblesse au niveau compréhension du langage. Le rôle de la justification et de la confrontation des réponses est ici primordial. Les enfants doivent comprendre très vite que le but n'est pas de trouver " la " réponse mais de convaincre les autres de la validité de " sa "

réponse. L'objectif est d'affiner les capacités de compréhension du langage oral en poussant les enfants à s'interroger sur certains éléments de la syntaxe ou sur les sous-entendus du discours. Des exercices de difficulté croissante seront proposés au cours des séances. Chaque exercice utilise un matériel imagé et/ou verbal court présenté par l'enseignant, accompagné d'une consigne qui peut être présentée comme une énigme afin de rendre l'exercice plus attrayant. On peut citer par exemple la recherche d'anomalies qui se fera dans une image puis dans une histoire très courte racontée par l'enseignante. Choisir l'image la mieux adaptée à une histoire ou modifier une image pour qu'elle corresponde à l'histoire seront là encore des prétextes à la réflexion et à l'échange. A un niveau plus élevé, on pourra abandonner les supports imagés et travailler sur le seul énoncé d'une phrase ou d'une courte histoire. Dans ce cas, on pourra là encore chercher l'anomalie, ou bien répondre à une question.

1.1.4 La prise de conscience des unités sonores de la langue (mots, syllabes, rimes)

Elle est absolument essentielle pour aborder sereinement la lecture et l'écriture. Cette conscience se développera ensuite plus profondément (phonèmes) pendant l'apprentissage de la lecture et en interaction avec lui. Contrairement aux activités langagières décrites précédemment, qui étaient des situations où le langage est utilisé en tant qu'outil permettant la communication, les activités de conscience des unités sonores seront des situations où le langage devient l'objet qu'on étudie et qu'on manipule. C'est comme la pâte à modeler, on peut l'utiliser pour s'exprimer, représenter un objet, remplir une fonction, mais on peut aussi la malaxer pour le plaisir de manipuler la matière et de découvrir de nouveaux mélanges de couleur. Les unités sonores dont on parle ici sont d'abord le mot, puis la syllabe. Ensuite, dans une syllabe peuvent être distinguées l'attaque (tout ce qui se situe avant la voyelle) et la rime (la voyelle et ce qu'il y a après). Par exemple, /krab/ est constitué de l'attaque /kr/ et de la rime /ab/. Enfin, le niveau le plus élevé de conscience des unités sonores est la conscience des phonèmes. Ce dernier niveau n'est atteint par la plupart des enfants que pendant le CP, alors que l'apprentissage de la lecture a commencé. Cette conscience doit être abordée de façon très progressive, avec l'objectif en fin de grande section de maternelle d'avoir une bonne conscience des syllabes et des rimes, et d'identifier quelques phonèmes faciles. Les exercices peuvent être abordés de façon collective mais l'idéal est là encore de travailler en petit groupe.

Le travail de la conscience des unités sonores de la langue peut être judicieusement précédé d'une sensibilisation à l'écoute et à la discrimination des sons en général. Les exercices de localisation d'un son dans la classe les yeux fermés, de discrimination d'un instrument de musique, les jeux de loto sonore, de rythme, peuvent être proposés dès la petite section (exemple d'outils : mallette entraînement auditif, éditions la Cigale ; lotos sonores). Les exercices peuvent ensuite se répéter avec des sons particuliers : ceux qui constituent la langue.

Unité sonore mot: On peut penser que la prise de conscience de l'unité mot se fait naturellement lorsque l'enfant apprend la langue et qu'il associe un mot à un sens. Cependant, il apparaît souvent que cette conscience est fragile. Elle peut être renforcée par la mise en évidence, dans des situations d'échanges langagiers, du découpage entre les différents mots.

FICHE PRATIQUE 3 PS-MS CONSCIENCE DES MOTS

En petits groupes homogènes

Situation 1 : Dans des phrases simples, l'enseignant propose aux enfants de dire les mots en les séparant bien. Le jeu qui consiste à représenter la phrase avec des enfants alignés qui disent tous un mot différent permet de concrétiser le découpage.

Situation 2 : Proposer aux enfants des phrases dont un mot a été déplacé, afin qu'ils retrouvent la bonne position (par exemple, c'est la marionnette fétiche de la classe qui parle et mélange ses mots. Il faut la corriger !).

Situation 3 : Le support de l'écriture peut être employé avec les plus grands (voir plus loin, rencontres avec l'écrit). Observer le titre d'un album connu, le lire en désignant les mots, puis retrouver un mot isolé.

Unité sonore syllabe: Les syllabes dont on parle ici sont les syllabes orales, "crabe" est composé d'une seule syllabe et ballon se décompose en /ba-/ /lɔ/. Les exercices de découpage en syllabe commencent très tôt, en frappant dans les mains ou avec l'utilisation d'une pulsation régulière de tambourin. Le support de la gestuelle cèdera la place petit à petit à un découpage " dans sa tête ". La conscience syllabique devra ensuite s'affiner pour que les enfants soient capables non seulement de frapper ou compter les syllabes, mais de les manipuler. Ces exercices sont également très intéressants avec le support de mots qui n'existent pas. Cela peut même aider certains enfants qui ont du mal à se détacher du sens pour entrer dans le jeu de la manipulation.

FICHE PRATIQUE 4 MS-GS CONSCIENCE DES SYLLABES

Situation 1, manipulation matérielle : On pourra concrétiser les syllabes (avec des cerceaux, des cubes, des jetons, ou avec l'image du mot découpé en morceaux correspondant aux syllabes, etc.). Poser un élément pour chaque syllabe énoncée, de gauche à droite. Quand on est sûr que chaque élément est bien associé à la syllabe orale, des éléments pourront être déplacés ou supprimés et le résultat oralisé.

Situation 2, omission de syllabe : Raconter une histoire d'indiens aux noms bizarres (crafilou). Le sorcier enlève un morceau de nom pour découvrir la caractéristique de chacun (filou). L'omission de syllabe est de difficulté croissante selon qu'on enlève la finale, l'initiale, la médiane, et selon que le résultat est un mot existant ou non.

Situation 3, déplacement de syllabes : Partir de mots existants pour inventer des mots en échangeant une syllabe. Par exemple, des noms d'animaux fantastiques pourront être inventés à partir des syllabes d'animaux réels (chameau et girafe feront gimeau et charafe). On peut aussi déplacer les syllabes dans un même mot (chameau fera mocha). Ces créations pourront aisément s'associer à un travail artistique, d'expression corporelle ou de création d'histoire.

L'utilisation des prénoms est judicieuse.

Situation 4, collection de syllabe : regrouper les mots qui contiennent tous la même syllabe. Par exemple, certains enfants peuvent remarquer spontanément lors d'un travail sur les prénoms, que Marie et Mathilde contiennent ma. L'enseignant pourra alors proposer la constitution d'une collection des mots avec ma. Ces recherches de similitudes sonores peuvent apporter de riches supports à la création poétique.

Unité sonore rime : La conscience des rimes se travaille souvent à partir de comptines. Les enfants devront par exemple reconnaître les mots qui riment, nommer la rime, trouver d'autres mots qui riment, trouver l'intrus qui ne rime pas. Là encore, la création poétique a toute sa place.

Unité sonore phonème : L'abord des phonèmes n'est souvent envisageable qu'à partir de la grande section de maternelle et se restreint alors à des phonèmes facilement identifiables et prononçables quand ils sont isolés, comme les phonèmes vocaliques /a/, /i/, /o/, /y/, /u/ ou certains phonèmes consonantiques qui se prolongent facilement, par exemple /s/, /f/, /m/.

FICHE PRATIQUE 5 GS CONSCIENCE DES PHONEMES

Utiliser systématiquement un support d'images.

Situation 1, détection : La prise de conscience des phonèmes pourra se faire à travers des exercices de discrimination de syllabes simples (ma et mi, sa et si, etc.), ou d'autres exercices dérivés comme trouver l'intrus qui ne contient pas le son, dire si on entend le son ou pas (pigeon vole), choisir les images de mots qui contiennent le son.

Situation 2, omission : En partant d'un support matériel ou de codes couleur, ces manipulations resteront simples. On peut par exemple jouer aux devinettes, un mot devant se transformer en un autre mot par suppression ou ajout d'un phonème étudié (exemple : si j'enlève /i/ : Paris devient ... par, et Marie ?).

Situation 3, manipulation : Si certains phonèmes consonantiques ont été isolés, on pourra proposer des exercices de fusion ou de segmentation phonémique simple (par exemple passer de /va/ à /v/-/a/ ou inversement, compter les sons).

1.2 Rencontres précoces avec l'écrit

L'enfant peut être très tôt familiarisé avec le français écrit et ses fonctions sociales. Beaucoup d'activités de l'école maternelle visent à familiariser l'enfant avec les différents supports et fonctions de l'écrit dans la société, à construire sa culture littéraire. Il devra aussi, avant d'aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, avoir compris les particularités de l'écrit par rapport à l'oral et son principe de construction, le principe alphabétique. Nous nous focaliserons sur les activités qui visent plus directement à découvrir le principe alphabétique et les particularités de l'écrit, à travers l'observation d'écrits, la production d'écrits et la connaissance des lettres de l'alphabet.

1.2.1 Observation d'écrits

Elle permet de mettre en évidence de nombreuses connaissances linguistiques importantes, et de les expliciter. Il semble par exemple judicieux de s'appuyer sur des mots écrits pour travailler la conscience des unités sonores-mots. Ces unités sont en effet difficilement discernables dans un discours, mais elles se concrétisent à l'écrit par la présence de blancs entre les mots. L'enseignant qui écrit une phrase ou un titre de livre au tableau pourra ainsi judicieusement énoncer oralement les mots en même temps qu'il les trace afin de bien mettre en évidence cette correspondance. Les enfants pourront ensuite être invités à retrouver un mot particulier. Les signes de ponctuation peuvent aussi faire l'objet d'une attention particulière.

L'observation plus fine de mots isolés, on pense bien sûr aux prénoms mais cela doit s'étendre à d'autres mots familiers ou inventés, amènera rapidement les jeunes enfants à constater que les mots sont constitués d'un nombre limité de lettres, et ne sont pas seulement une suite de signes aléatoires. Ensuite, progressivement, les enfants seront amenés à prendre conscience de certaines relations régulières entre le mot oral et sa forme écrite. Par exemple, le fait que la longueur du mot écrit est fonction de la longueur du mot oral (ou de son nombre de syllabes) mais pas de son sens (train est court et coccinelle est long). Le lien entre oral et écrit se précisera en constatant fréquemment les régularités entre forme sonore et écrite (Marie et Marine se ressemblent). Il faudra tenter de faire en sorte que chaque enfant, en fin de grande section, ait compris que les unités graphiques représentent les unités sonores de la langue. Dans ce but, certains exercices de conscience des syllabes ou des rimes pourront, chez les plus grands, s'accompagner judicieusement d'une présentation écrite des mots manipulés. Bien sûr, les écrits produits (voir ci-dessous) seront également observés.

1.2.2 Production d'écrits

La production d'écrits pousse de façon encore plus directe à cette prise de conscience du principe alphabétique. Bien sûr, écrire à l'école maternelle est aussi l'aboutissement d'un long travail préalable de graphisme et de motricité fine. La maîtrise des gestes qui permettront l'écriture cursive est essentielle. Mais écrire à l'école maternelle, ce n'est pas

seulement soigner son graphisme, c'est aussi être confronté très directement aux unités graphiques, les lettres, à leur agencement. C'est aussi une occasion d'entrer vraiment dans le principe alphabétique.

FICHE PRATIQUE 6 GS PRODUCTION D'ECRITS

Situation 1, copie : La copie, de phrases ou de mots oralisés, permet par imprégnation la constitution d'un stock de connaissances plus ou moins implicites. La copie en capitales d'imprimerie favorise la distinction des lettres. Quand la motricité fine de l'enfant et ses connaissances des lettres sont suffisantes, on peut passer à la copie d'écriture cursive.

Situation 2, dictée à l'adulte : La production par la dictée à l'adulte est une formidable occasion de travailler la syntaxe. De plus, elle permet à l'enfant de porter toute son attention sur les correspondances entre l'oral et l'écrit (l'adulte énonce au fur à mesure tout ce qu'il écrit et l'enfant regarde) puisqu'il n'a pas à contrôler un geste ou à réfléchir à " comment ça s'écrit ". Elle sera fréquente, pour la légende d'un dessin, d'une photo, le compte-rendu d'une activité, le courrier aux correspondants, etc. L'enseignant veillera à former ses lettres distinctement, dans une forme (capitale ou cursive) que l'enfant connaît.

Situation 3, production autonome d'écrits : Les enfants, s'ils y sont invités régulièrement, ont la capacité de réinvestir leurs quelques connaissances du principe alphabétique, pour essayer d'écrire un mot, une courte phrase. C'est alors l'occasion d'asseoir ces connaissances, et pour l'enseignant de les évaluer individuellement. On constatera par exemple que certains mettent à juste titre un " a " dans les mots où on l'entend, et que d'autres utilisent judicieusement l'analogie à des mots affichés en classe. On pourra proposer régulièrement à des groupes homogènes de chercher comment on pourrait écrire tel ou tel mot ou groupe de mots. Sur le principe de la confrontation, chaque enfant présentera son écriture et justifiera le choix de ses lettres. L'inhibition fréquente au début sera rapidement levée si les enfants comprennent qu'aucune " bonne réponse " n'est attendue et que toute production est valorisée.

1.2.3 Connaissance des lettres de l'alphabet

Elle est quelquefois sujet à polémique. En effet, on pourrait craindre que la connaissance du nom des lettres n'apporte une confusion et ne gêne l'acquisition des correspondances entre graphèmes et phonèmes. On observe que quelques enfants de cycle3 lisent encore péniblement en se raccrochant à leurs connaissances du nom des lettres. Cependant, plusieurs travaux montrent (e.g., Treiman) que, pour la plupart des enfants, la connaissance du nom des lettres aide à l'acquisition de la lecture. En effet, le nom d'un grand nombre de lettres contient le son qu'il code (par exemple, dans le nom de la lettre B-/be/, il y a le son /b/). L'enfant qui débute le décodage pourra s'aider des noms qu'il connaît bien pour retrouver plus facilement le son de la lettre. Cette facilitation implique que l'enfant ait bien compris la distinction entre le nom et le son de la lettre, comme l'animal de basse-cour qui porte un nom, canard, et fait un son, " coïn-coïn ". Cette distinction sera relevée entre autres lors d'exercices de conscience des phonèmes avec support écrit. L'enseignant amènera alors les enfants à constater que la lettre est quelquefois présente sans que l'on entende le son (exemple : A dans Pauline), ou que l'on entend le son sans voir la lettre (exemple : pas de O dans Pauline). La comptine de l'alphabet peut être abordée, mais il faut surtout que l'enfant soit capable de nommer la lettre par son nom isolément. L'enseignant pourra par exemple avoir pour objectif que chaque enfant de la classe soit capable d'épeler son prénom ou quelques mots simples. Plusieurs méthodes très attractives (exemple : la planète des Alphas) permettent d'aborder ces connaissances sous forme d'histoires et de manipulations de figurines lettres.

1.3 Analyse visuelle

Des capacités de discrimination visuelle spécifique à l'écrit se développent dès les premières confrontations à l'écrit et s'affinent lors de l'apprentissage explicite de la lecture. Cette discrimination spécifique est celle qui permet de prendre en compte, pour l'identification d'un mot, des facteurs habituellement non pris en compte dans l'identification d'objets, comme l'orientation ou le positionnement relatif. Ainsi, regarder une chaise posée à l'envers ne change rien, c'est toujours une chaise, on ne prend donc en général pas en compte l'orientation pour identifier des objets. Par contre, regarder un p à l'envers change tout, ce n'est plus un p mais un d. De la même façon, regarder un p dans un miroir fait qu'il devient un q, etc.

Cette prise en compte de l'orientation pour l'identification des lettres n'est pas forcément spontanée, et les enseignants savent bien que les jeunes enfants confondent souvent ces lettres qui se ressemblent ou les recopient en miroir. Il faut donc exercer cette prise en compte à travers des exercices de recherche d'éléments parmi des distracteurs, de repérage d'une lettre dans des mots. De la même façon, la prise en compte de l'ordre des lettres pour l'identification des mots n'est pas spontanée non plus. Il sera donc judicieux de proposer des exercices de reconnaissance de mots non seulement avec des mots très différents, mais aussi avec des anagrammes (exemple : chine, niche et chien, ou bien Marie, Maire, Marei et Mirae).

Tous les exercices de repérage d'indices (exemples : jeu de kim, Où est Charlie, l'œil de lynx) sont plus ou moins directement impliqués dans l'entraînement à la discrimination. On peut citer aussi les exercices de repérage spatial, par exemple le fait de travailler sur le sens droite-gauche et gauche-droite, les exercices de discrimination sous-sur, ou haut-bas. Enfin, relevons que la lecture demande une bonne maîtrise de la motricité oculaire qui peut être entraînée précocement (voir malettes entraînement visuel, éditions la Cigale).

1.4 Mémoire verbale à court terme

La mémoire verbale à court terme est celle qui permet de retenir temporairement des informations perçues, par exemple des mots ou des chiffres. C'est typiquement cette mémoire que nous utilisons lorsque nous voulons retenir mentalement le numéro de téléphone que l'on nous énonce jusqu'à ce que nous puissions le noter. Elle a une capacité limitée et sa durée de rétention dépend de la capacité à se répéter mentalement ce que l'on veut retenir. Cette mémoire est un outil indispensable au décodage et à la compréhension en lecture. En effet, il faut retenir le début du mot jusqu'à ce que la fin soit décodée, sous peine d'être incapable de le lire. Le problème est le même un peu plus tard dans l'apprentissage, lorsque l'objectif est de lire et comprendre une phrase. Certains enfants ont une capacité de mémoire à court terme très limitée mais qui peut être entraînée. On aura tout intérêt à leur proposer régulièrement de petits exercices de mémoire à court terme où on leur demande de répéter après l'avoir entendu une suite de chiffres, de lettres, de mots existants ou non, ou une petite phrase.

FICHE PRATIQUE 7 MS-GS MEMOIRE VERBALE A COURT TERME

Situation 1 : messages à transmettre. Une ronde avec un message murmuré qui doit passer de bouche à oreilles. La progression de la difficulté de l'exercice fera intervenir le nombre de mots du message et la complexité des mots (les mots inventés étant les plus difficiles). Le message peut aussi être constitué de chiffres.

Situation 2 : jeu de l'écho. La répétition immédiate s'intègre dans une histoire racontée à laquelle les enfants participent activement. Un "écho" (un enfant) répète au signal de la maîtresse la phrase prononcée. On augmente la difficulté en augmentant le délai entre la phrase et le signal déclenchant l'écho.

Situation 3 : transmission de consignes. L'enseignant donne une consigne à un élève qui doit aller la répéter à un autre situé à l'autre bout de la classe. Les consignes seront de plus en plus longues. Un dessin résulte de l'ensemble des consignes transmises. La comparaison du dessin et du modèle de départ permet une évaluation de la transmission des consignes.

1.5 Repérage précoce d'un trouble de l'apprentissage du langage écrit

Les progrès de la recherche ont mis en évidence un ensemble de signes d'alerte précoces, essentiellement dans le domaine du langage oral. Ces signes d'alerte permettent aux enseignants de mieux cibler leurs actions de prévention et de signaler précocement les enfants en difficulté ou susceptibles de le devenir. Cependant, aucun signe d'alerte ne certifie à lui seul la présence d'un trouble spécifique, et beaucoup de progrès restent à faire notamment pour dépister précocement les enfants dyslexiques sans trouble du langage oral. L'association de plusieurs signes est indicatif de l'ampleur des difficultés.

Des outils d'évaluation sont également disponibles, à utiliser par l'enseignant (e.g., questionnaire langage et comportement) ou avec l'aide des autres intervenants de l'école, membres du RASED et médecins scolaires (voir bibliographie). Certains matériels pédagogiques proposent également une évaluation dans des domaines précis (e.g., maquettes de la Cigale) qui permettent la mise en place de groupes homogènes.

FICHE PRATIQUE 8 SIGNES D'ALERTE MAJEURS EN MATERNELLE

Les signes d'alerte signalés ici ne sont pas exhaustifs ni infaillibles. Ce sont des pistes pour orienter l'observation et ils ne remplacent ni la connaissance fine des enfants par l'enseignant, ni l'évaluation de ses capacités par un spécialiste dans ou hors l'école.

Ces signes peuvent supposer un trouble d'apprentissage spécifique sous-jacent en l'absence de déficit intellectuel ou d'autres causes évidentes.

Langage oral :

A 3 ans : inintelligible; gros troubles articulatoires sans signe d'amélioration; le vocabulaire ne s'améliore pas; n'associe pas 3 mots dans des phrases simples.

A 4 ans: troubles articulatoires persistants avec confusions de sons proches (b/p ; d/t ; g/c ; v/f); peu productif, parler bébé; difficulté de compréhension des consignes

A 5 ans: pas de progrès dans le développement du langage; pauvreté des productions; difficulté dans le repérage et la manipulation de syllabes et de rimes.

Langage écrit, écriture :

En GS : en copie, confond et inverse des lettres, n'acquiert pas le principe alphabétique, ne connaît pas le nom des lettres malgré l'apprentissage.

Empan de mémoire à court terme, attention :

En GS : n'arrive pas à retenir et répéter une phrase de 12 syllabes; difficulté à maintenir son attention sur un travail écrit

Séquentialité :

En GS : ne reproduit pas correctement un rythme frappé, un enchaînement de gestes...

Des signes d'alerte dans d'autres domaines, moins spécifiques, sont quelquefois associés aux signes majeurs décrits dans la fiche. Une difficulté de repérage spatial et/ou temporel, un problème de coordination, de motricité fine, de schéma corporel, sont souvent associés à un trouble d'acquisition du langage oral ou écrit. Une grande fatigabilité, un manque d'attention, une difficulté de concentration, une lenteur excessive peuvent aussi être les signes d'une difficulté particulière dans l'accomplissement des activités scolaires.

2 Principes de l'apprentissage de la lecture

C'est pendant le cycle 2 et plus particulièrement au CP que la plupart des enfants apprennent à lire et cette constatation est fascinante quand on sait la complexité de la tâche. Cependant, cette période d'apprentissage fondamental est pour certains la période des premiers échecs scolaires. Les enfants qui seront diagnostiqués dyslexiques plus tard, font souvent partie de ceux-ci. Les enseignants ne peuvent pas toujours remédier totalement à cet échec, mais leur action doit toujours viser à le réduire et à aider chacun dans sa progression, aussi lente soit-elle.

Dans ce chapitre, nous évoquerons quelques principes pédagogiques en lien avec les difficultés des élèves souffrant de troubles spécifiques du langage oral ou écrit et propres à la période du cycle 2. Tout le travail d'acculturation à l'écrit et de compréhension de textes, n'est pas évoqué dans ce chapitre car il n'est pas directement lié aux troubles dyslexiques. Il n'en est pas moins indispensable.

2.1 L'enseignant et les autres intervenants

Il faut d'abord relever de façon très générale l'importance de la communication entre l'enseignant et les parents. En effet, si l'on veut que les parents accompagnent au mieux leur enfant dans son apprentissage, il est impératif d'apporter une information claire et précise sur la méthode d'apprentissage de la lecture (par exemple : pourquoi certains passages du livre ne doivent pas être lus à l'avance à la maison). Sinon, on risque de créer ou d'augmenter le décalage entre les exigences à la maison et à l'école. Il est bon également de parler avec les enfants du pourquoi d'une activité, qui peut ne pas leur sembler liée à leur apprentissage de la lecture.

Dès qu'une difficulté particulière est repérée par l'enseignant, ou dès qu'il se questionne sur les capacités d'acquisitions d'un élève, il peut agir dans sa classe en évaluant plus finement, en adaptant sa pédagogie et en proposant des activités spécifiques. Dans certains cas, cette aide ne suffit pas et l'enseignant ne doit alors ni se culpabiliser ni se décourager. Il doit travailler au plus tôt en collaboration et en complémentarité avec les autres intervenants possibles. La famille doit être alertée. Des examens complémentaires (vision, audition, langage, psychométrie, psychomotricité...) peuvent être demandés. L'aide du réseau d'aide, quand il existe, est souvent précieuse pour travailler en petits groupes à besoin spécifique. Une relation doit être établie avec les intervenants extérieurs à l'école (orthophoniste, psychomotricienne...) afin d'agir de façon coordonnée.

Enfin, insistons sur l'établissement d'un climat de confiance et de respect entre l'enseignant et les enfants. Une condition essentielle pour aider les enfants les plus en difficulté est de ne pas les dévaloriser mais au contraire de mettre en évidence leur progrès, d'accompagner et de récompenser leurs efforts.

2.2 Acquérir la procédure analytique

La procédure analytique permet à celui qui la maîtrise de lire des mots qu'il n'a jamais vus auparavant. Elle nécessite des capacités de segmentation des mots écrits en graphèmes et des mots entendus en phonèmes, des capacités d'assemblage des phonèmes, et la connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes.

2.2.1 La conscience phonémique

La conscience du fait que les mots sont constitués de phonèmes n'est pas innée. Elle est initiée par le travail sur la discrimination des syllabes et des rimes en maternelle. Quand l'enfant aborde l'écrit de façon plus systématique au CP, il va devoir découper le mot encore plus finement. C'est en complète interaction que se développent ses capacités de lecture et de discrimination des sons. Il faut que l'enseignant entraîne dès le début de l'année et de façon très régulière ses élèves à la discrimination des sons dans les mots (une petite période de rappel sur le travail de la syllabe sera peut-être nécessaire). Ce travail peut être fait avec un support imagé, complètement à l'oral, ou avec une mise en relation avec l'écrit. Enfin, les enfants repérés comme ayant des difficultés particulières dans ce domaine devront être particulièrement entraînés, suivis et aidés. En effet, une difficulté persistante à avoir conscience et à manipuler les phonèmes est reconnue comme une caractéristique majeure des dyslexiques phonologiques.

Les exercices de conscience phonémique les plus usités sont ceux qui demandent à l'enfant de dire si un son se trouve ou non dans un mot dit par l'enseignant. Ensuite, on lui demandera de situer le son dans le mot, au début, au milieu ou à la fin (exemple : méthodes abracadabre, lecture en fête). On commence par des phonèmes faciles à isoler (les voyelles, les consonnes faciles à prononcer isolément) puis on passe à plus difficile (e. g., /t/, /g/, /d/...). On peut aussi moduler la difficulté de l'exercice selon la place du phonème à repérer et son entourage immédiat (un /g/ sera plus facile à repérer s'il est associé à une voyelle (gigot) que s'il est associé à une autre consonne (sanglot)).

Version préliminaire d'un Chapitre paru dans: (2004) S. Valdois, P. Colé, & D. David (Eds), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique*. Marseille, Solal, 233-258.

Beaucoup d'autres exercices sont possibles à l'oral. On peut citer les suppressions de phonèmes (e. g., on transforme un mot en un autre en enlevant le premier son ; ramé devient ami, plaque devient lac) ou à l'inverse les ajouts ; les mots tordus (trouver le mot tordu dans " j'ai fait une bataille de poules de neige " dans *Le prince de motordu* de Pef, isoler le son intrus et corriger) ; les transformations de mots (anagrammes auditifs, on passe d'un mot à l'autre en ne changeant qu'un son) ; les collections de mots (on cherche tous les mots contenant un son ou on cherche l'intrus ne contenant pas le son) ; les jeux poétiques (acronymes auditifs, contrepèteries) ; la décomposition phonémique (e.g., on compte tous les phonèmes d'un mot prononcé, on isole le troisième) ; l'assemblage (e. g., chaque enfant du groupe a un son, ils doivent se concerter pour les mettre ensemble et trouver le mot).

Tous ces exercices peuvent être faits collectivement, mais cette situation ne donne aux élèves en difficulté ni l'occasion d'être repérés, ni le temps de participer et de progresser. Il vaut mieux prévoir pour eux des séances d'exercices en petits groupes homogènes (l'aide des membres du RASED est alors précieuse) établis après une phase d'évaluation (e.g., l'évaluation de la malette phonologique lecteurs, Éditions la Cigale). Enfin, les difficultés persistantes dans ce domaine doivent être signalées et éventuellement prises en compte dans une aide extérieure à l'école.

2.2.2 Les graphèmes et les correspondances avec les phonèmes

La connaissance des correspondances entre phonèmes et graphèmes est la connaissance nouvelle essentielle pour lire de façon analytique. Toute confrontation à l'écrit donne lieu à un apprentissage plus ou moins implicite de ces correspondances. Le CP est le moment où toutes ces connaissances doivent devenir explicites. Il est indispensable que les élèves reçoivent un enseignement clair de toutes les correspondances entre phonèmes et graphèmes. Certains enfants sans difficulté particulière comprennent le principe alphabétique et, après l'apprentissage de quelques correspondances, devinent celles qu'ils n'ont pas apprises. Cependant, beaucoup d'autres, parmi lesquels les futurs dyslexiques, n'auront pas cette démarche. Si toutes les correspondances ne sont pas systématiquement abordées et manipulées, ils ne les connaîtront que très approximativement et seront gênés dans leur apprentissage. De plus, l'étude des correspondances phonèmes-graphèmes aide les élèves ayant des difficultés à discriminer les phonèmes en leur donnant un support visuel. Il faut donc envisager d'aborder progressivement mais dès les premiers mois du CP, des correspondances phonèmes graphèmes. Beaucoup de méthodes de lecture proposent cet apprentissage réparti sur toute l'année scolaire.

L'apprentissage des correspondances utilise un ensemble variés d'exercices. En effet, il faut travailler la discrimination du phonème (voir paragraphe précédent). Ils doivent aussi découvrir le ou les graphèmes qui lui correspondent par un travail d'observation et de comparaison de mots. Viendra une phase de manipulation des graphèmes à travers des exercices d'étiquettes, de complétion de mots, de classement, de mise en correspondance mot-image, de lecture et d'écriture. Face à tous ces exercices, les enfants en difficulté doivent être étroitement épaulés. L'enseignant vérifiera leur compréhension des consignes, et allègera leur tâche si besoin. On peut envisager l'emploi de / insérés dans le mot pour aider à la segmentation (par exemple en cas de graphème long). L'utilisation de diverses entrées sensorielles, kinesthésique (e. g., méthode Borel-Maisonny ; manipulations, mimes) visuelle (e. g., lecture en couleur de Gattegno ; affichage individualisé), auditive (e. g., magnétophone, coin écoute) peut apporter une aide précieuse. Cela donne aux sons et aux segmentations graphémiques une réalité visuelle ou motrice sur laquelle les plus en difficulté peuvent s'appuyer.

On peut se demander dans quel ordre aborder les correspondances phonèmes-graphèmes. Il n'y a pas d'ordre absolu, mais certains principes élémentaires sont à respecter. Il est nécessaire d'introduire rapidement des consonnes et des voyelles (par exemple /a/ et /r/). En effet, les voyelles permettent de prononcer les consonnes, et l'association des deux permet rapidement la construction de petits mots. Il paraît logique que l'ordre d'introduction des phonèmes respecte approximativement les fréquences d'apparition des sons dans la langue (e. g., progression proposée par la méthode Cocolivre). Tous les graphèmes d'un même phonème ne sont pas forcément appris en même temps (e. g., in, ain, ein, en...).

2.3 Construire la procédure lexicale

La procédure lexicale ou directe permet de lire vite les mots dont la forme orthographique est déjà connue. Elle nécessite donc d'avoir mémorisé la forme orthographique des mots en lien avec leur forme orale. Elle demande également une capacité à traiter l'information sur toutes les lettres du mot en même temps.

2.3.1 Mémoriser la forme orthographique des mots

En étant schématique, on peut dire que la mémorisation de la forme écrite d'un mot se fait quand le mot est à la fois vu sous sa forme écrite et dit sous sa forme orale. Cela peut se faire de deux façons : par enseignement et par auto-apprentissage. La situation d'enseignement est celle où l'enfant voit un mot et où on lui en donne la prononciation. L'auto-apprentissage est la situation où l'enfant déchiffre le mot vu de lui-même, en utilisant ses connaissances de lecture analytique. Bien évidemment, la situation d'auto-apprentissage est celle qui permet l'acquisition du plus grand nombre de mots.

Quel que soit la situation, il faut avoir rencontré plusieurs fois (4 à 5 fois pour le normo-lecteur, beaucoup plus pour un dyslexique) le mot avant d'en mémoriser la forme écrite. L'un des principes essentiels à la mémorisation des mots est donc que les mêmes mots soient présentés plusieurs fois. L'idéal est de favoriser l'auto-apprentissage en présentant les

mêmes mots dans des contextes différents. La technique de lecture répétée (Giasson, 1995) est à la fois un moyen supplémentaire de présenter le mot et une méthode pour améliorer l'intonation, la prise d'information rapide sur les mots.

L'autre condition d'un apprentissage rapide de la forme écrite des mots est que le mot et son sens soient déjà connus. Sinon, l'enfant doit à la fois mémoriser la forme orthographique, phonologique et sémantique, ce qui représente une surcharge de travail énorme. L'enseignant doit donc s'attacher à vérifier que le vocabulaire qu'il propose à lire soit connu de tous les enfants. Une séance de vocabulaire avant la lecture, avec explicitation des mots difficiles, est fortement conseillée, au moins pour les enfants dont on a repéré un vocabulaire pauvre.

Certains enfants ont beaucoup de difficulté à mémoriser la forme orthographique des mots, soit parce que leur lecture analytique est trop faible (par exemple les dyslexiques phonologiques), soit pour une autre raison (par exemple les dyslexiques de surface). D'autres outils d'aide à la mémorisation, utilisant un apprentissage plus systématique et dirigé, peuvent être enseignés bénéfiquement, puis utilisés par les enfants seuls. On peut entraîner les enfants à "voir le mot dans leur tête" (images mentales), à l'imaginer écrit en couleur, etc.... Pour forcer la constitution de l'image-mot, on peut interroger l'enfant sur ce qu'il voit (écrit où, avec quelle couleur), puis sur les constituants du mot (l'épeler, dire la troisième lettre...). L'apprentissage du mot épélé oralement (sept, c'est "esse-eu-pé-té") est une possibilité pour ceux qui n'arrivent vraiment pas à "voir" le mot. On peut proposer aux enfants des mots inclus dans une image, ce qui leur permettra justement de se faire plus facilement une image. L'idéal est de donner aux élèves les moyens de se fabriquer eux-mêmes leurs mots-images en leur montrant le principe. C'est encore plus efficace si le dessin est sémantiquement lié au mot et s'appuie sur la partie du mot difficile à mémoriser (e.g., dans tuyau, le y est dessiné en tuyau).

La connaissance de la morphologie est essentielle pour augmenter rapidement son lexique orthographique. On peut envisager très tôt de sensibiliser les enfants à la façon dont les mots sont construits (exemple : l'emploi et le sens du préfixe re). Outre l'enrichissement du lexique, cette connaissance leur sera utile pour la compréhension (voir Enseigner la lecture au cycle 2 et la méthode Crocolivre, Nathan Editeur).

2.3.2 Traiter toutes les lettres ensemble

On suppose que certaines difficultés importantes d'acquisition de la procédure lexicale (chez les dyslexiques de surface) viennent d'une incapacité à traiter en même temps toutes les lettres d'un mot. En effet certains enfants ne prennent de l'information que sur 2 ou 3 lettres maximum à la fois.

On peut tenter d'entraîner cette prise d'information simultanée sur toutes les lettres d'un mot. Tous les exercices de lecture rapide sur ordinateur (e.g., logiciel Elmo) participent à cet entraînement, les exercices de recherche dans des mots mêlés ou des mots collés les uns aux autres aussi. On peut jouer aux devinettes avec des étiquettes présentées rapidement. On peut faire lire à travers une fenêtre découpée dans du carton et qui se déplace sur la feuille.

2.4 Conclusion

Un enseignement complet de la lecture en cycle 2 doit participer à la mise en place en parallèle des deux procédures de lecture des mots: les procédures analytique et lexicale. Des difficultés importantes et durables dans la mise en place d'une ou plusieurs composantes cognitives doivent être prises au sérieux et faire l'objet d'une attention particulière dès le CP, même si le diagnostic de la dyslexie ne peut être posé que plus tard.

Le repérage et l'aide spécifique au cycle 2 sont parmi les missions essentielles des réseaux d'aide. Il paraît essentiel de donner les moyens aux écoles de faire ce travail.

3 Prise en compte de la dyslexie avérée

L'école ou le collège doivent mener, face à tout enfant diagnostiqué dyslexique, deux types d'actions.

(a) D'une part, des actions visant à contourner les difficultés en lecture et en orthographe de cet enfant, afin de lui permettre de poursuivre ses apprentissages dans tout autre domaine, mathématiques et langue française, sciences ou histoire. Cette "pédagogie du contournement" n'est pas signe que l'on baisse les bras face au problème, bien au contraire. Elle est le moyen donné à l'enfant d'acquérir tout ce qu'il est capable d'acquérir, malgré son handicap face à la lecture. Comme on ne demande pas à un enfant en fauteuil roulant de gravir les marches de l'escalier pour entrer à l'école, on ne peut pas demander à un enfant dyslexique de tout acquérir par le biais de la lecture. Face à une pédagogie adaptée à son handicap, l'enfant pourra conserver sa motivation, son goût d'apprendre, son estime de lui-même, sans lesquels l'apprentissage ne peut se faire.

(b) D'autre part, des actions ayant pour objectif d'apporter une aide spécifique, afin d'améliorer les performances de l'enfant en lecture et en orthographe. Alors que les actions de contournement sont pratiquées quotidiennement dans la classe, les actions d'aide spécifique seront essentiellement menées pendant des moments bien définis, le plus souvent en petits groupes homogènes où l'enfant dyslexique et les autres enfants en difficulté face à l'écrit sont regroupés. En effet, la plupart de ces actions seront bénéfiques à tout enfant faible lecteur.

Ce paragraphe aborde successivement ces deux types d'action après la précision de quelques préalables indispensables. Bien sur, ce qui est dit ici n'est pas à appliquer sans réflexion. Ce sont des propositions à moduler en fonction du degré de sévérité de la dyslexie, de la personnalité et du contexte.

3.1 Préalables indispensables

Avant d'envisager l'adaptation de la pédagogie à l'enfant dyslexique, il est impératif d'effectuer un travail d'explication au sein de la classe. Sans cela, l'enseignant court le risque de voir ses adaptations pédagogiques mal interprétées, rejetées et l'ambiance de sa classe se dégrader. Pour cet objectif, un travail sur les différences et le respect des autres s'avère extrêmement bénéfique. On pourra proposer, classiquement, un travail et une réflexion sur les différences "qui se voient", puis amener la classe à réfléchir sur celles qui ne se voient pas. Parmi celles-ci, il en est une qu'il faudra mettre en évidence et discuter, la différence de fonctionnement mental. Elle peut être mise en évidence, par exemple, avec un jeu d'association d'idées (Si je dis "rouge", à quoi pensez-vous?), où les enfants s'apercevront qu'à partir d'un même mot, ils ont tous fait dans leur tête un cheminement différent. Ces différences peuvent aussi se mettre en évidence lors d'une séance d'arts plastiques ou de mathématiques (il y a plusieurs façons de résoudre un problème et nous n'utilisons pas tous la même). Cette mise en évidence permettra à l'enseignant de parler des différences "dans la manière d'apprendre", des différents chemins dans la tête. Il pourra ainsi naturellement expliquer que son travail consiste (entre autres) à permettre à tous les enfants d'apprendre malgré le fait que tous n'utilisent pas les mêmes "chemins" pour lire et pour écrire. Quand cette étape est franchie, non seulement les adaptations pédagogiques pourront se mettre en place sans ambiguïté, mais un esprit d'entraide et de soutien se développera dans la classe entre les élèves. Evidemment, les adaptations pédagogiques ne seront pleinement efficaces que si elles sont comprises et acceptées par l'enfant dyslexique concerné. Il est la plupart du temps au courant de son problème, il en parle à la maison ou chez l'orthophoniste. L'enseignant doit l'informer qu'il sait également de quoi il s'agit (sa difficulté pour lire alors qu'il est tout à fait intelligent) et qu'il va essayer de l'aider. Quelques mots suffisent souvent à déculpabiliser l'enfant et obtenir sa participation active aux efforts communs. L'adaptation ne doit pas être vécue par l'enfant comme une contrainte dévalorisante. Le risque est de rencontrer un refus de toute aide spécifique par l'enfant qui, en période pré-adolescente, peut avoir avant tout le souci de ne pas se différencier des autres. On comprend donc tout l'intérêt d'aborder le problème le plus tôt possible et de travailler sur les différences.

Une action cohérente a besoin du soutien et de l'aide active des parents de l'enfant dyslexique, qui seront particulièrement utiles pour le travail à la maison et le moral. L'ensemble des parents de la classe (dont certains parents de faibles lecteurs directement concernés) sera également informé afin d'éviter tout malentendu et tout "bruit de trottoir". La cohérence de l'action au sein de l'équipe pédagogique est enfin indispensable pour assurer une continuité et permettre les actions en décloisonnement.

3.2 Contourner les difficultés de lecture et d'orthographe.

3.2.1 Organisation matérielle

Dans la classe, le dyslexique sera placé plutôt près du tableau et son bureau sera facilement accessible pour l'enseignant. Différents outils dont l'usage est détaillé plus loin seront les bienvenus: photocopieuse éventuellement accessible par l'enfant, magnétophone, poste informatique en fond de classe, rétroprojecteur, paper-board ou même, rêvons un peu, vidéo-projecteur.

Une aide beaucoup moins coûteuse et très utile est le cahier de l'élève imaginaire. Il s'agit de garder en classe un (ou des) cahier(s) contenant exactement ce que tout cahier d'élève doit contenir, et qui pourra être consultable à tout moment. Il sera tenu à jour par l'enseignant et les élèves volontaires pour coller, recopier les leçons, etc... Ainsi, une leçon mal recopiée, un exercice mal corrigé, un jour d'absence, pourront être rattrapés par la consultation (et la copie ou photocopie) du cahier de l'élève imaginaire, rapidement et de façon autonome.

3.2.2 Leçons et copies

Lors des leçons orales, l'enseignant s'efforcera de limiter l'écrit au tableau, d'aérer son texte, de mettre en évidence l'essentiel. Pour atteindre ces objectifs, il fera ressortir la structure de la leçon, son plan. Il utilisera les couleurs, et éventuellement le rétroprojecteur ou le tableau de papier. Ces outils permettent de garder une trace de l'écrit montré aux élèves, trace ensuite reconsultable au besoin. Il devra faire un effort de lisibilité de son écriture, bien sûr. Il travaillera beaucoup à l'oral. Enfin, il veillera à bien dissocier son explication orale de la copie éventuelle, car un enfant dyslexique qui copie des mots ne peut pas en même temps écouter ce que dit l'enseignant.

La copie est une activité très coûteuse pour beaucoup d'enfants dyslexiques, qui leur demande un grand effort cognitif et qui donne malgré tout quelquefois un résultat désastreux (mots oubliés, écrits avec des erreurs, lignes sautées, etc...). De plus, la copie comme moyen d'apprendre s'avère totalement inefficace pour ces enfants. Pour alléger cette tâche, on donnera dès que possible l'exemple à copier sur le bureau plutôt qu'au tableau, on autorisera les caches de lignes pour éviter les sauts de lignes, on encouragera l'usage d'abréviations. Enfin, pour des copies trop longues et difficiles, il est tout à fait envisageable de fournir à l'enfant une photocopie, ou de faire copier sa leçon par un autre enfant volontaire. Il faut toujours garder à l'esprit que faire copier des mots et des pages à l'enfant dyslexique n'améliore pas sa lecture ni son orthographe.

3.2.3 Travail individuel écrit

On aborde ici le nœud du problème: très souvent, à l'école, l'enfant est face à un énoncé, un exercice écrit qu'il doit faire seul. Or, même si l'une des raisons de cette situation est que l'enseignant se doit d'apprendre aux enfants à lire et comprendre les énoncés seuls, l'exercice est souvent proposé aussi dans un autre objectif (avoir un raisonnement mathématique, appliquer une règle de grammaire ou de conjugaison, etc..). Le déchiffrement de la consigne est souvent si coûteuse pour le dyslexique qu'il aura du mal à aborder ce pourquoi l'exercice était proposé. Dans ce cas, la consigne doit être systématiquement oralisée et sa compréhension vérifiée. Si l'exercice lui-même comporte beaucoup d'écrits, il sera entièrement lu afin que l'enfant dyslexique passe son temps à faire l'exercice plutôt qu'à essayer de le déchiffrer. La copie sera également allégée au maximum, par exemple en préférant les exercices à trous sur fichiers plutôt que les exercices de livres à recopier entièrement.

Lors d'un travail d'expression écrite, on réduira l'exigence en quantité, tout en précisant les exigences qualitatives (en disant explicitement sur quels critères l'écrit sera jugé). L'enseignant pourra relire à voix haute l'écrit produit par le dyslexique, ou même jouer le rôle de secrétaire en écrivant sous sa dictée. L'utilisation de l'informatique peut être intéressante pour permettre à l'enfant de rendre un écrit propre, donc plus valorisant. Il faut savoir cependant que cette utilisation est au début difficile et ne représente pas forcément un gain de temps à court terme. Cependant, on peut supposer que l'enfant dyslexique aura dans la suite de sa scolarité tout intérêt à utiliser de façon efficace un correcteur d'orthographe (certains peuvent utiliser des ordinateurs portables au collège) ou un logiciel de reconnaissance vocale. La correction de la production écrite est importante. Rendre une production lisible et constructive est de règle. On évitera donc les copies complètement raturées de rouge et remplies d'annotations. Une solution est de recopier à la main ou sur un traitement de texte la production écrite, et de l'annoter sur quelques éléments importants (la syntaxe, le contenu, les confusions de sons qui ne devraient plus apparaître.) sans souligner toutes les erreurs d'orthographe d'usage ou grammaticales. Ces erreurs peuvent d'ailleurs être corrigées directement par l'enseignant. Ainsi, la qualité de la production sera mise en valeur.

3.2.4 Langue étrangère

Quand ses difficultés le justifient, on préférera initier l'enfant dyslexique à une première langue étrangère contenant peu de nouveaux phonèmes et à un système phono-graphémique simple, comme l'italien, l'espagnol ou l'allemand. L'anglais est une langue contenant beaucoup de phonèmes nouveaux, difficiles à distinguer, et les correspondances entre graphèmes et phonèmes sont encore plus complexes que celles du français. C'est une langue étrangère difficile pour un enfant qui ne maîtrise encore pas les sons et l'écrit de sa langue maternelle. Aborder l'anglais en 4^{ème} n'est pas pénalisant pour les études à venir. On peut être sûr qu'à cette époque l'enfant maîtrisera mieux le français écrit et pourra donc débiter l'anglais avec moins de difficulté, ce qui réduit le risque d'échec.

Quelle que soit la langue abordée, il sera utile de travailler explicitement la distinction entre les nouveaux sons. L'enfant dyslexique devrait bénéficier du support écrit pendant l'écoute et de cassettes pour réécouter la leçon ou s'écouter lui-même. Enfin, les règles pourront être expliquées en français.

3.2.5 Lecture d'ouvrages

Dès le CE2 et pendant chaque année scolaire, tout élève doit lire plusieurs ouvrages de la littérature choisis par son enseignant. Cette tâche est impossible pour un enfant dyslexique. Afin qu'il puisse acquérir comme les autres une culture littéraire, l'enseignant pourra lui proposer l'enregistrement des textes complets sur cassettes, ou bien la lecture de l'ouvrage par un parent. Seuls quelques passages sélectionnés devront être lus par lui.

Toute lecture à haute voix devant la classe est un exercice difficile, le trac s'ajoutant aux difficultés de déchiffrement. C'est une situation à n'envisager que si l'enfant dyslexique est volontaire. Le texte lu aura été préparé. Des entraînements à la lecture répétée seront bénéfiques pour travailler la lecture à haute voix.

3.2.6 Evaluation

De façon générale, l'enfant dyslexique devrait pouvoir passer plus de temps sur son travail (c'est le principe du tiers temps accordé aux examens). Lorsque c'est matériellement impossible, l'enseignant trouvera un moyen équivalent pour compenser sa lenteur face à l'écrit, comme diminuer la quantité de travail ou lui servir de secrétaire pendant l'évaluation. Régulièrement, il testera l'enfant à l'oral. Chaque fois qu'un résultat écrit est mauvais, il conviendra de vérifier à l'oral si les connaissances sont réellement absentes. En effet, lors d'une évaluation à l'écrit, l'enfant dyslexique peut écrire beaucoup moins de choses qu'il n'en sait, volontairement (par peur de faire trop de fautes) ou par manque de temps.

Les évaluations de lecture et d'orthographe se feront préférentiellement sur du matériel préparé, et la notation devra être adaptée pour permettre au dyslexique de juger de ses progrès, même s'ils sont minimes (noter la dictée sur 100, donner le pourcentage de mots justes, etc..). Sauf en évaluation d'orthographe, une note sera donnée sans prise en compte de l'orthographe.

3.3 Améliorer la lecture et l'orthographe

3.3.1 orthographe

Dans ce domaine, l'enseignant prendra soin de fixer des objectifs raisonnables, "atteignables", ce qui pourra se traduire par un nombre de mots à apprendre réduit, tout en restant exigeant sur la qualité.

On pourra entraîner les enfants ayant des difficultés à mémoriser l'orthographe des mots à la prise d'information rapide sur des mots isolés et à la formation d'image mentale de ce mot. L'exercice consiste à montrer pendant un temps bref un mot sur une étiquette, puis à interroger les enfants sur la forme orthographique de ce mot (quelle est la dernière lettre, combien de lettres montent, ...). On prendra soin de revenir plusieurs fois sur les mêmes mots pour favoriser leur mémorisation.

Certains "trucs" mnémotechniques seront aussi développés, qui peuvent être liés à la création poétique par exemple. Il s'agit par exemple de regrouper dans une même courte histoire créée par l'enfant, plusieurs mots contenant le même graphème (la reine des baleines a de la peine). On peut aussi inventer un dessin incorporé dans le mot et qui met en évidence sa particularité orthographique (cf paragraphe précédent, acquisition de la procédure lexicale).

Tous les enfants mauvais scripteurs, et les autres aussi, peuvent être entraînés à pratiquer des relectures ciblées successives. La première relecture ne s'occupe que d'orthographe d'usage, la suivante des accords féminin et pluriel, la suivante des conjugaisons, etc.. En effet, l'enfant dyslexique fournit un effort considérable pour produire de l'écrit et il est totalement incapable de gérer tout cela en même temps. Il faut donc qu'il puisse, dans un premier temps, ne s'occuper que du sens de ce qu'il écrit.

3.3.2 Lecture

La forme des textes que l'enfant doit lire est importante. Un texte écrit petit, avec des lignes très rapprochées ou même écrit à la main, est beaucoup plus difficile à déchiffrer pour l'enfant dyslexique. L'enseignant pourra donc déjà l'aider en lui proposant un texte tapé, aéré (double interligne) et dans lequel il aura pu mettre en évidence l'essentiel, par exemple par l'utilisation de couleurs. L'enfant sera autorisé à utiliser un cache de lignes et à subvocaliser s'il en a encore besoin. L'enfant dyslexique a souvent des problèmes apparents de compréhension en lecture, simplement parce que sa charge mentale est totalement accaparée par l'effort que lui demande le déchiffrement des mots. On peut donc alléger sa tâche en lui donnant avant la lecture des indices pour aider à la compréhension (les personnages, la situation générale).

Avec les enfants faibles lecteurs, une lecture difficile pourra être préparée lors d'une séance en petit groupe, ce qui permettra à ces enfants de suivre ensuite le travail de lecture avec la classe entière.

Les graphies complexes et les aspects difficiles de la combinatoire seront repris dans le groupe des faibles lecteurs pendant que les autres élèves travaillent de façon autonome. Enfin, un décloisonnement des classes est souvent profitable aux dyslexiques qui peuvent reprendre par exemple les bases de la lecture avec la classe de CE1, ou travailler avec un membre du RASED.

A certains moments de la classe, le dyslexique et les autres enfants ayant des difficultés en lecture lexicale pourront utiliser l'ordinateur du fond de classe pour travailler sur des logiciels d'entraînement à la lecture rapide. Des exercices d'analyse visuelle fine, de mots mêlés, de mots collés, pourront aussi leur être proposés.

3.4 Le lien école-maison et école-orthophoniste

L'enfant dyslexique qui travaille seul passe énormément de temps à faire ses devoirs, pour des résultats qui ne sont souvent pas à la hauteur de ses efforts. Il est important que l'enfant accepte d'être aidé pour son travail à la maison, ce qui sera plus facile si le travail d'explication décrit plus haut a été fait. C'est également là que la collaboration des parents est primordiale. Ce sont eux qui seront chargés de lire les consignes ou les textes longs, de servir de secrétaire au besoin.

Le travail à la maison se prépare aussi à l'école. Ainsi, l'enseignant veillera à ce que l'enfant ait correctement recopié ses devoirs, il donnera des indications précises pour l'apprentissage des leçons (plutôt que "réviser la grammaire", dire "revoir la leçon sur les adjectifs, page ... et celle sur les noms, page...").

Beaucoup d'enfants croient que pour bien apprendre, il faut lire beaucoup, plusieurs fois. On peut leur apprendre à apprendre (les leçons, les poésies, ...) de façon plus efficace, en lisant le moins possible, en utilisant l'évocation mentale (tu lis une fois, puis tu dis dans ta tête, et tu ne retournes au texte que quand tu ne sais plus dans ta tête). Des outils d'aide à la mémorisation, qui permettent d'apprendre en ayant moins de choses à lire, seront développés en classe. Par exemple simplement le plan de la leçon d'histoire, ou une fiche avec les mots clés qui permettront de retrouver tout le contenu. Une poésie peut être représentée en dessins sur une fiche que l'enfant pourra avoir sous les yeux pour la réciter. L'utilisation de ces outils devra être expliquée aussi aux parents qui aideront alors leur enfant à s'en servir.

Comme cela a déjà été souligné, le travail d'aide et d'adaptation sera plus efficace s'il est mené en concertation entre les intervenants de l'école et hors de l'école. Pour mettre en place une réelle collaboration, les différents intervenants, les parents et l'enfant, peuvent se retrouver pour la mise en place d'un projet individualisé. Dans ce cadre sera organisée la véritable communication entre l'orthophoniste et l'enseignant de l'enfant dyslexique. Par le cahier de liaison, l'enseignant pourra transmettre à l'orthophoniste les mots à apprendre, les textes étudiés qui pourront servir de support au travail de rééducation. L'orthophoniste pourra dire à l'enseignant quelles techniques privilégiées l'enfant utilise pour mémoriser l'orthographe des mots, ces techniques pouvant être reprises en classe. Avec l'accord des parents, orthophoniste et enseignant pourront s'informer mutuellement sur l'évolution du comportement de l'enfant et de son niveau (transmission des évaluations scolaires, des conclusions du bilan orthophonique).

Version préliminaire d'un Chapitre paru dans: (2004) S. Valdois, P. Colé, & D. David (Eds), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique*. Marseille, Solal, 233-258.

Enfin, la rédaction d'un projet (e.g., PEI, PAI) permet l'organisation réfléchie d'une rééducation intensive (reconnue comme plus efficace) à raison de plusieurs séances par semaine, avec certaines séances d'orthophonie prévues, avec l'accord de tous, sur le temps scolaire.

4 Bibliographie pratique

4.1 Outils de repérage - dépistage

4.1.1 Cycle 1 et 2

Questionnaire Langage et comportement - 3 ans 1/2, de Chevrie-Muller et Goujard. Éditions E.C.P.A., 25 rue de la Plaine 75980 Paris Cedex20, <http://www.ecpa.fr>. Voir aussi cahiers pratiques d'ANAE, avril 1994.

Livret d'évaluation et d'Aide aux apprentissages en grande section de maternelle et CP. Téléchargeable sur <http://www.education.gouv>

Lire au CP - repérer les difficultés pour mieux agir. Éducation nationale. Disponible dans toutes les inspections ERTL4 et ERTL 6, Ortho Éditions, 76 rue J. Jaurès 62330 Isbergues-France.

BSEDS 5-6: Bilan de santé évaluation du développement pour la scolarité. Laboratoire cogni-sciences, IUFM de Grenoble.

BREV Kiosque production 69 Bd St Marcel 75013 Paris, <http://labrev.free.fr>

WIPPS-R. Éditions ECPA

4.1.2 Cycle 3 -collège

Livret d'évaluation à l'entrée en CE2, 6^{ème} et 5^{ème}

l'ALOUETTE de Lefavrais, P. (1965). Éditions E.C.P.A.

ODEDYS, outil de dépistage des dyslexies. Laboratoire Cogni-sciences (2002). IUFM de Grenoble. Sur

<http://www.grenoble.iufm.fr/research/cognisciences/index.htm>

BREV, Kiosque production.

WISCIII. Éditions E.C.P.A. Consulteraussi : Huteau M. & Lautrey J. (1999). Évaluer l'intelligence (psychométrie cognitive). Paris, PUF.

BELEC: batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. P. Mousty et collaborateurs, Laboratoire de Psychologie Expérimentale, Université Libre de Bruxelles.

4.2 Matériel ou ouvrage pédagogique et de remédiation

La classification est proposée dans un souci de clarté mais reste arbitraire, certains outils auraient pu être classés dans plusieurs catégories.

4.2.1 Conscience Phonologique

Malettes d'entraînement phonologique, Éditions de la Cigale. BP 228 38014 GRENOBLE cedex 1,

<http://www.editions-cigale.com>

Progression d'exercices de conscience phonologique. Peiffer E. Téléchargeable sur

<http://www.grenoble.iufm.fr/research/cognisciences/pedagogie.htm>

Logiciel 1000 mots. <http://perso.wanadoo.fr/jm.campaner/sharewar.htm>

Exercices de manipulation du langage oral et écrit pour les dyslexiques et les dysorthographiques. F. Estienne. Masson, Paris (2001), 244p.

4.2.2 Lecture

Coffret S. Borel Maisonnny. Disponible chez <http://www.editions-papyrus.com> et chez <http://materiel-orthophonie.com>

Lecture en couleurs de C. Gattegno. Information et commande possible chez

<http://asso.wanadoo.fr/une.education.pour.demain/lectureenc/lcpresf.htm>

La planète des Alphas, sur <http://www.planete-alphas.com>

Logiciel ELMO, sur [http://www.lecture.org/elmo\(bis\).htm](http://www.lecture.org/elmo(bis).htm)

Logiciel Lirebel/Lirebel plus, Éditions Chrysis <http://www.chrysis.com>

Logiciel KindoII, APF DMI, 274 Bd Clémenceau 59700 Marcq en Baroeul

Rémond G. et Richaudeau F., Je deviens un vrai lecteur. Retz

Giasson, J (1995). La lecture, de la théorie à la pratique. Gaétan Morin Éditeur.

Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. & Fayol, M. (2000). Enseigner la lecture au cycle 2, Nathan Editeur.

4.2.3 Orthographe, visuel

L'orthographe illustrée (2003). Ortho Éditions, 76 rue J. Jaurès 62330 Isbergues-France

Malette d'entraînement visuel, Éditions de la Cigale.

Version préliminaire d'un Chapitre paru dans: (2004) S. Valdois, P. Colé, & D. David (Eds), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique*. Marseille, Solal, 233-258.

4.2.4 Langage oral

Malette d'entraînement auditif, malette compréhension. Éditions de la Cigale.

Quéva R. & Sacy D (1998), Construire son langage MS-GS; et (1999), Communiquer, se faire comprendre PS. Hachette.

Obiso O. (1999). Langue orale en maternelle: il était une fois la musique des mots. CDDP du Pas de Calais.

Rivais & Yak (1997). Rythme et jeux de langage: de la maternelle au collège. Retz.

4.2.5 Pour parler de dyslexie aux élèves

Grammaticos, E., & Klees, M. (2000). Dyslexie, où est la différence? Baisy-Thy (Belgique), IPEJ.

Le tiroir coincé ou comment expliquer la dyslexie aux enfants. Bulletin d'association, diffusé par APEDA.

4.2.6 Divers

Logiciels éducatifs créés par un enseignant. <http://erick.curinier.free.fr/index.htm>

Groupe d'expérimentation pédagogique "élèves en difficulté", information, outils. <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/gep-eed/>

Site d'association de maîtres E, outils mutualisés, conférences. <http://perso.wanadoo.fr/ame79/default.htm>

Éditeur, matériel de rééducation. <http://www.celda-orthophonie.com>

Site www.bienlire.education.fr

4.3 Quelques autres ouvrages à vocation théorique et pratique:

Cruizat P. & Lasserre M. (2000). Dyslexique, peut-être? Et après... Syros.

Gillid, J-M. (1998). L'aide aux enfants en difficulté à l'école: problématiques, démarches, outils. Paris, Dunod.

Mazeau M. (1995). Déficits visuo-spatiaux et dyspraxies de l'enfant (du trouble à la rééducation). Collection Bois-Larris. Paris: Masson.

Van Hout, A., & Estienne, F. (2001). Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter. Paris, Masson.

4.4 Textes Officiels visibles sur <http://www.education.gouv.fr>

Ringard, J.-C. (2000). A propos de l'enfant "dysphasique" et l'enfant "dyslexique", Rapport à Madame la Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, Février 2000.

Veber, F., & Ringard, J.-C. (2001). Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage.

Propositions à Messieurs les Ministres de l'éducation nationale et délégué à la santé, et à Madame la Secrétaire d'état aux personnes âgées et aux personnes handicapées, Mars 2001.

B.O. n°6 du 7-2-2002. Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit.

Lire au CP (janvier 2003). Livret pour les maîtres du cours préparatoire. Distribué dans toutes les circonscriptions.

Qu'apprend-on à l'école maternelle? Élémentaire? Au collège? (2002). Les nouveaux programmes, CNDP Édition.