

La dyslexie

Définition	Ce sont des difficultés sévères et durables d'acquisition du langage écrit chez des enfants d'intelligence normale, sans troubles sensoriels ni désordres affectifs graves, vivant dans un environnement affectif et socioculturel normalement stimulant.	
Signaux d'alerte	<i>En GS-CP</i>	<ul style="list-style-type: none"> • faibles capacités de conscience phonologique ; • existence d'un trouble du langage oral et/ou de la mémoire verbale (répétition de mots) ; • troubles du graphisme ;difficultés de la dénomination de lettres ; • antécédents familiaux de dyslexie.
	<i>En CP - CE1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • l'enfant présente déjà des difficultés d'apprentissage ; • lenteur : ne finit jamais dans les temps ;problèmes dans la discrimination phonémique (difficulté à identifier un phonème) ; • troubles de la structuration spatio-temporelle ; • problèmes de graphisme en particulier copie (tableau, feuille : liés à des problèmes de repérage, de mémoire de travail) ;inversion de sons même si l'enfant connaît les règles.
	<i>En CE2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • c'est un enfant qui ne lit toujours pas ou mal (pas de fluidité) ; • la lecture présentant une charge cognitive déjà considérable (défaut d'automatisme de la lecture), l'enfant aura du mal à accéder au sens et a fortiori, à réaliser les tâches demandées. L'enfant est pénalisé dans toutes les matières où il existe un support écrit, à la fois en réception et en production ; • difficultés d'orthographe ; • erreurs systématiques de copie ; • gros décalage entre production orale et production écrite.
Troubles associés possibles	<ul style="list-style-type: none"> • troubles de langage et de parole ; • retard ; • troubles du regard (balayage, fixation, convergence, saccade,...) ; • troubles de discrimination phonémique (ta/da, fa/va,...) ; • problèmes temporo-spatiaux (ordre séquentiel, se diriger sur un plan, s'organiser : feuille, bureau, cartable,...) ; • difficultés de latéralisation ; • agitation, inattention, renoncement, indifférence, problème de mémoire. 	
Age du repérage (indicatif)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>en grande section de maternelle</u>, on peut déjà repérer des difficultés dans les exercices de phonologie (segmentation de mots en syllabes, reconnaissance de rimes et d'attaques, suppression de syllabes et discrimination de phonèmes) et repérer aussi des difficultés importantes de langage oral pouvant évoquer un trouble du langage ou de la parole ; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>au CP</u>, on peut repérer des difficultés persistantes dans les activités d'apprentissage de la lecture (mauvaise conscience phonologique malgré la mise en place d'un entraînement, absence ou extrême lenteur de déchiffrage, difficultés de mémorisation à court terme); <p>Ces éléments ne constituent pas pour autant un diagnostic mais par leur persistance doivent nous interroger. Il faut différencier ce qui appartient aux difficultés ordinaires d'apprentissage et ce qui relève d'un trouble.</p>
A qui faire appel en première instance ? Les personnes ressources	<ul style="list-style-type: none"> • au DESED pour une première aide et évaluation ; • au psychologue scolaire pour disposer d'un examen psychologique et psychométrique ; • au médecin de santé scolaire ; • à l'orthophoniste pour un bilan (prescription médicale).
Age du diagnostic	<ul style="list-style-type: none"> • après persistance de difficultés importantes dans l'acquisition de la lecture (après 18 mois à 2 ans d'apprentissage de la lecture) ; • on ne parlera de dyslexie qu'à la fin du CE1, stade où les enfants doivent avoir acquis la lecture ; • le diagnostic devrait être prononcé au plus tard en fin de CE2 afin de prévenir les difficultés scolaires, d'adapter les méthodes pédagogiques et mettre en place les aides et rééducations spécialisées.
Que peut-on faire en classe ?	<p>évaluer précisément les difficultés de l'élève par son observation et s'appuyer sur les bilans (DESED, orthophoniste,...) et les échanges avec la famille pour envisager des réponses pédagogiques adaptées : recourir à l'organisation d'équipes éducatives pour l'élaboration d'un PPRS ;</p> <p>ré-entraîner les compétences de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la conscience phonologique qui stimule la voie d'assemblage (exercices permettant l'entraînement), • la dénomination d'objets : entraînement à la fluence langagière (loto, imagier, cahier de mots ou de thèmes, album photo, lecture partagée) qui stimule la voie d'adressage, • les habiletés langagières pour développer la syntaxe, automatiser la production, • la compréhension orale pour automatiser la réception. <p>renforcer les capacités préservées et développer les procédures de compensation ; en fait, s'appuyer sur les points forts (traitement visuel : jeu de kim, memory, œil de lynx, Où est Charlie ?) ;</p> <p>prendre en compte les composantes émotionnelles et relationnelles de la lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • laisser l'enfant s'exprimer jusqu'au bout sans lui couper la parole, • encourager la participation, • éviter toute situation dévalorisante, • demander le consentement de l'enfant pour une lecture à haute voix ou une prise de parole ;

	<p>soulager l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • le placer devant au centre du tableau, • préparer la séance de lecture dans un petit groupe de besoin avant la séance en grand groupe qui fera écho, • répéter, reformuler les consignes et les épurer, • limiter la copie, • diminuer la longueur des exercices, • autoriser l'utilisation des lexiques/cahiers outils, • utiliser le «cahier de l'élève imaginaire», • isoler du bruit, de toute gêne pour lui permettre de mobiliser toute son attention, • utiliser le tutorat ;
	<p>préserver les bonnes capacités de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • travailler à partir d'exercices lus oralement par l'adulte, • travailler le raisonnement à partir de l'oral, • aider à découvrir et à mettre en évidence ses domaines de compétences, • privilégier l'outil informatique avec les logiciels adaptés quand cela est nécessaire ;
	<p>évaluer de manière différenciée</p> <ul style="list-style-type: none"> • évaluer essentiellement à l'oral, • évaluer sur des tâches dissociées, par exemple les accords dans une dictée.
	<p>Que peut-on faire à la maison ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • proposer aux parents de continuer à lire des histoires, de lire les consignes pour l'enfant, «lire à deux», d'écrire sous la dictée de l'enfant, de préserver au mieux l'aspect plaisir du contact avec l'écrit ; • ne pas se décourager devant la lenteur des progrès et la durée des rééducations ; • soutenir l'enfant dans ses difficultés, ne pas rajouter de travail ; • promouvoir d'autres centres d'intérêt (sport, arts plastiques, chorale,...) dans lesquels l'enfant éprouve un véritable plaisir et où le langage écrit n'est pas une entrave.
<p>Ce qu'il faut faire ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • aménagements pédagogiques en classe et chaque fois que nécessaire, peut-être tout au long de la scolarité ; • effectuer les bilans nécessaires, mettre en place les aides et rééducations (DESED, orthophonie, orthoptie,...) et les accompagner sur le long terme ; • mise en place de matériels pédagogiques adaptés (maîtrise progressive de l'outil informatique avec si besoin l'usage de logiciels spécifiques adaptés, notamment de traitement de texte).

Ce qu'il faut éviter de faire ?	<ul style="list-style-type: none"> • culpabiliser l'enfant et la famille ; • ignorer les troubles ; • penser que cela passera ; • penser que l'enfant n'est pas motivé ou «fainéant» (il est souvent épuisé par l'effort demandé) ; • lorsque l'amélioration est perceptible, ne pas penser que le problème est réglé (ne pas augmenter les exigences trop rapidement, prendre en compte les efforts non «visibles» réalisés par l'enfant, et faire attention aux enfants qui développent des stratégies de «masquage» de leurs troubles).
Aides et rééducations indispensables	<ul style="list-style-type: none"> • groupes de besoins en classe ; • aides DESED ;orthophonie (toujours) ; • orthoptie (si troubles neuro-visuels) ; • psychomotricité (parfois) ; • soutien psychologique.

Références bibliographiques

- Cheminal R. & Brun V. (2002) : « Les dyslexies, rencontre en rééducation » - Paris, MASSON.
- Egaut C.: « Les troubles spécifiques du langage oral et écrit » - CRDP, Académie de Lyon, 2001.
- Habib M. (1997) : « Dyslexie : le cerveau singulier » - Marseille, SOLAL.
- Habib M. (2003), Resodys : « La dyslexie à livre ouvert ».
- Kail M. & Fayol M. (2000) : « L'acquisition du langage : le langage en développement au delà de trois ans » - Paris, PUF.
- Sprenger-Charolles L. & Colé P. (2003) : « Lecture et dyslexie, approche cognitive » - Paris, DUNOD.
- Valdois S., Colé P. & David D. (2004) : « Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales: de la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique » - Marseille, SOLAL.

Associations :

<u>APEDYS</u>	Fédération des Associations de parents d'enfant dyslexique
<u>CORIDYS</u>	Association de coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnements neuropsychologiques.
<u>RESODYS</u>	Réseau régional de professionnels œuvrant dans le domaine des troubles d'apprentissage. Nombreux documents en ligne, textes officiels, informations scientifiques.

Projet de recherche

[Projet de recherche](#) pluridisciplinaire et collaboratif visant à élucider les bases cognitives, cérébrales et génétiques de la dyslexie et de la dysphasie développementales. Nombreux documents consultables en ligne.

Textes, articles et conférence

- [Comment faire à l'école](#) avec un enfant dyslexique ?
- Que peut faire un enseignant avec un élève dyslexique au Cycle 3 ? Un ensemble de propositions, de réponses pédagogiques par Marie-Line BOSSE.
- [La dyslexie à l'école](#) : sélection de textes parmi les actes de l'université d'automne organisée par l'académie de Grenoble (avril 2011).
- Manuel de 29 pages pour une meilleure [connaissance de la dyslexie](#) et de ses conséquences sur le vécu scolaire de l'enfant réalisé par deux orthophonistes : Claire NADOLSKI et Aurélie NOCERA.
- Lire, copier, rédiger : [les difficultés d'apprentissage](#) de l'élève dyslexique.

Mini glossaire

Adressage (voie d')	Procédure d'identification des mots écrits qui consiste à reconnaître un mot en le comparant à une représentation modèle mémorisée dans le lexique utilisé par le lecteur expert (= voie orthographique, voie directe).
Assemblage (voie d')	Procédure d'identification des mots écrits qui consiste à reconstituer un mot séquentiellement (de gauche à droite) à partir de ses éléments (graphèmes) et en utilisant la correspondance graphèmes / phonèmes (= voie phonologique, voie alphabétique, voie indirecte).
Conscience phonologique	Capacité à isoler mentalement et à manipuler les unités sonores non significatives de la parole : phonème, syllabes et rimes.
G	Lettre ou groupe de lettres correspondant à un phonème. C'est la définition même écrite dans « de la difficulté au trouble » mais nous acceptons toute autre définition.
Logatome	Mot sans signification dans une langue donnée = pseudo mot (ex: rikapé).
Mot irrégulier	Un mot est «irrégulier» lorsque sa forme orthographique n'est pas en stricte concordance avec sa forme phonologique (ex: oiseau).
Mot régulier	Un mot est «régulier» lorsque sa forme orthographique concorde avec sa forme phonologique (ex : lavabo).
Phonème	Plus petite unité sonore, dénuée de sens en elle-même, que l'on peut isoler dans la chaîne parlée. En français, on distingue 36 phonèmes.
Phonologie	Étude des aspects fonctionnels des sons de la langue conçus en tant qu'unités discriminantes de sens. Elle a pour but de déterminer, pour une langue donnée, les distinctions phonétiques qui ont une valeur différentielle (banc/dent). Elle établit aussi pour cette langue le système de phonèmes.
Dyslexie phonologique	Se caractérise par un dysfonctionnement de la voie d'assemblage (phonologique/indirecte), la voie d'adressage (directe/orthographique) étant relativement préservée (lecture des mots réguliers et irréguliers) et par l'importance souvent décrite de troubles associés du langage oral. Elle représente 70% des cas.
Dyslexie de surface	C'est une éventualité diagnostique probablement très rare. Elle se caractérise par un profil opposé à celui de la dyslexie phonologique. La lecture des pseudo-mots n'est pas altérée mais les mots irréguliers sont le plus souvent régularisés. On décrit l'absence de troubles du langage dans les dyslexies de surface mais elles seraient associées souvent à une dysorthographe et à des troubles visuo-attentionnels.