



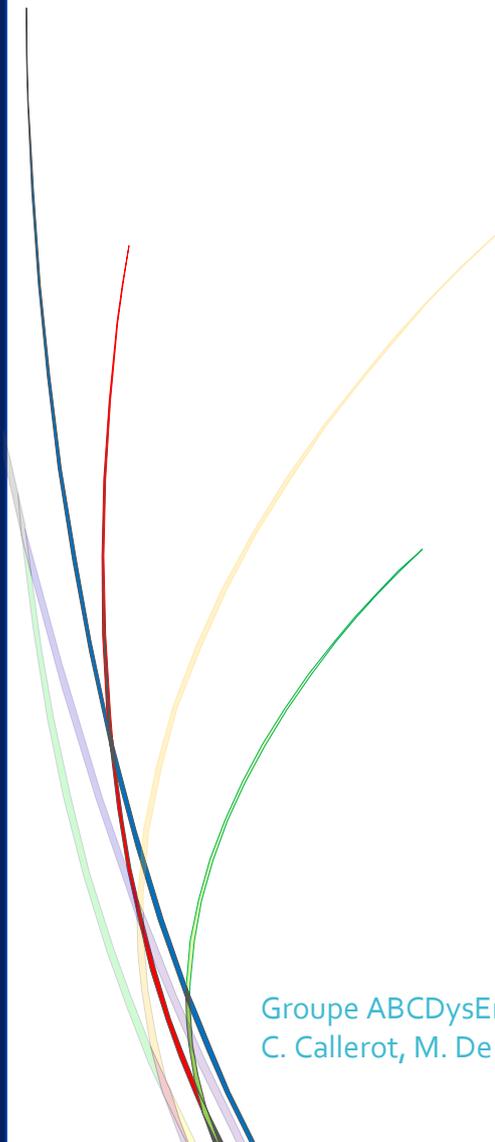
Document sous Licence :



01/09/2018

ABCDysEnseignant

Outil dynamique pour mieux comprendre et aider l'élève
présentant des difficultés ou des troubles de langage écrit



Groupe ABCDysEnseignant
C. Callerot, M. De Lange, M. Drouhot, V. Goujet, E. Guillou, L. Marchandea, S. Marlin

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail :

- Tout d'abord, les enfants qui nous apprennent beaucoup, leurs parents qui nous font confiance.
- M. Perrin, IEN de Chalon 1, pour avoir permis aux enseignantes et aux membres du RASED de s'engager dans ce groupe de travail.
- M. Tank, ATICE de Chalon 1, pour ses précieux conseils et son aide à mettre notre outil en ligne.
- Nos collègues pour leur relecture et leurs conseils pertinents.
- Tous ceux qui ne sont pas cités, mais qui par leur soutien, leur regard sur notre travail, leur enthousiasme nous ont permis d'avancer.

Table des matières

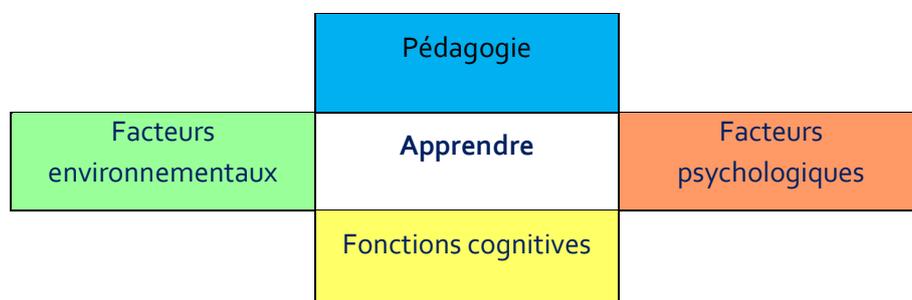
Introduction	1
Eléments théoriques	2
Qu'est-ce qu'apprendre ?	3
Qu'est-ce que lire et écrire ?	7
1. Lecture et enseignement	7
2. Les habiletés mobilisées lors de la lecture	9
3. Le modèle à deux voies	11
4. Mais lire, c'est aussi...	13
5. Ecrit et enseignement	14
6. Les habiletés mobilisées lors de l'écriture	15
7. Mais écrire, c'est aussi...	17
La dyslexie-dysorthographe	18
1. Définitions et types de dyslexie	18
2. Troubles associés et degrés d'atteinte	19
3. Signes d'appel et difficultés secondaires	19
Les aménagements pédagogiques	21
ABCDysEnseignant	22
Fonctionnement de l'outil	23
Préambule à l'utilisation de l'outil	25
Fiche projet	26
Questionnaire famille	29
Fiche observation enseignant	31
Fiches aménagements	33
Favoriser la lecture et/ou contourner les difficultés ou les troubles de la lecture	34
Favoriser les processus de mémoire, d'attention et de compréhension 1/2	35
Favoriser les processus de mémoire, d'attention et de compréhension 2/2	36
Favoriser l'autonomie	37
Favoriser la gestion des tâches sur le plan de l'organisation matérielle et temporelle	38
Favoriser le graphisme et/ou contourner les difficultés ou les troubles graphiques	39
Favoriser l'orthographe et/ou contourner les difficultés ou les troubles d'orthographe	40
Favoriser l'expression écrite	41
Favoriser l'estime de soi	42
Fiche élève	43
Livres adaptés	46
Sites utiles	48

<i>Outils et matériels</i>	50
<i>Glossaire</i>	52
<i>Conclusion</i>	54

Éléments théoriques

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre fait partie intégrante de l'expérience humaine et pourtant la question « qu'est-ce qu'apprendre ? » s'avère complexe car les processus d'apprentissage font intervenir de multiples facteurs : pédagogiques, cognitifs, psychiques et sociaux.



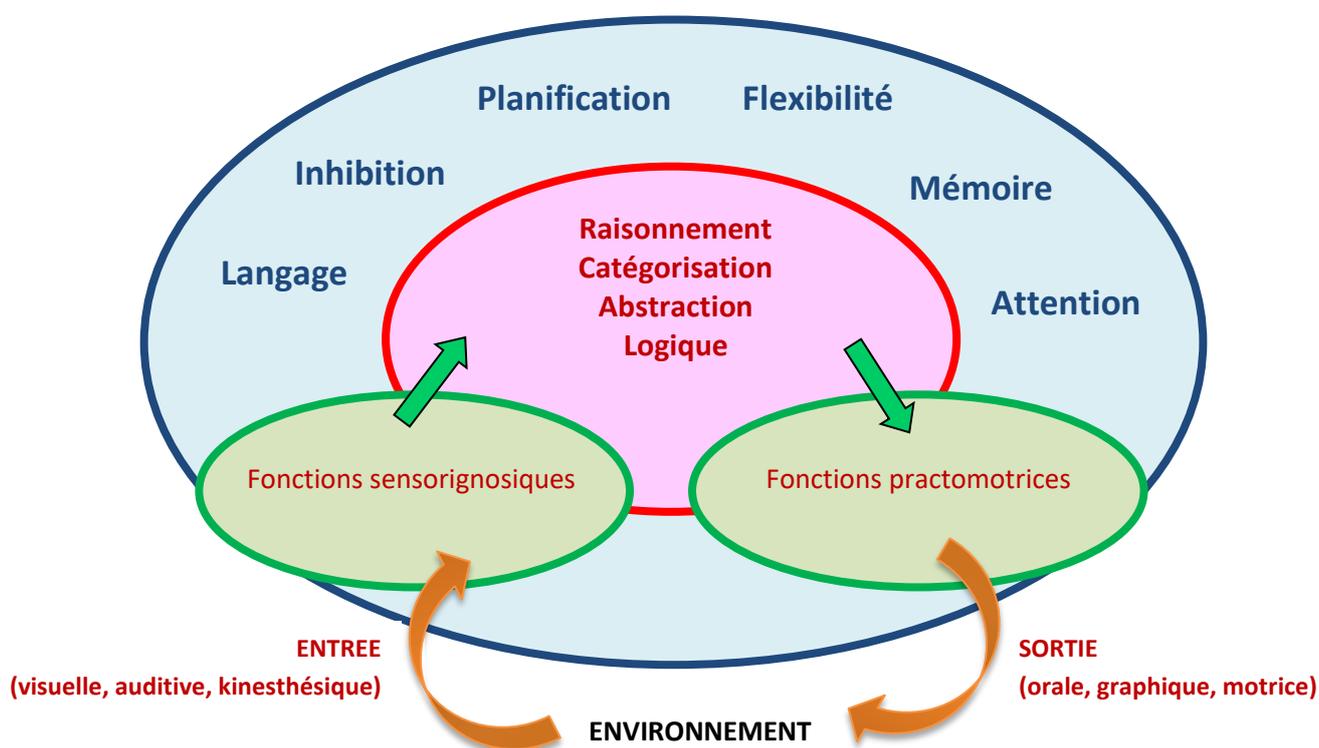
Les modèles théoriques issus des recherches en neuropsychologie distinguent schématiquement trois niveaux de fonctions cognitives. Ces niveaux, dans une situation donnée, donnent la possibilité de percevoir, de reconnaître, de traiter l'information et de programmer et exécuter un geste moteur en réponse.

- **Les fonctions de « bas niveau »** permettent de reconnaître les informations qui nous parviennent par l'intermédiaire des organes sensoriels (fonctions sensorimotrices). Elles interviennent également pour programmer l'organisation motrice des réponses (fonctions praxiomotrices). Reconnaître et répondre mettent donc en jeu la vision, l'audition et la motricité.
- **Les fonctions de « haut niveau »** permettent d'organiser et d'optimiser les traitements intellectuels. Un dysfonctionnement de ce niveau-là peut entraîner un ou plusieurs troubles des apprentissages. Ces fonctions peuvent être classées en :
 - fonctions attentionnelles
 - fonctions mnésiques
 - fonctions langagières
 - fonctions exécutives : ensemble d'opérations mentales ayant pour fonction de faciliter l'adaptation du sujet à des situations nouvelles (Roy et al., 2005). Elles nous permettent de contrôler et réguler nos pensées, nos émotions et nos actions et interviennent lors de la réalisation d'activités non routinières et la résolution de problèmes complexes. Leurs principales composantes sont la planification, la flexibilité mentale, l'inhibition, le maintien de l'attention. Elles intègrent différents sous-systèmes dont l'attention et la mémoire de travail.
- **Les fonctions de catégorisation, de raisonnement, d'abstraction, de logique, de vitesse de traitement**, renvoient à l'intelligence générale (ou « facteur G ») qui ne

représente pas à elle seule l'intelligence humaine mais qui se trouve extrêmement sollicitée en situation d'apprentissage. La mesure de l'intelligence générale permet de repérer la déficience intellectuelle et le haut potentiel.

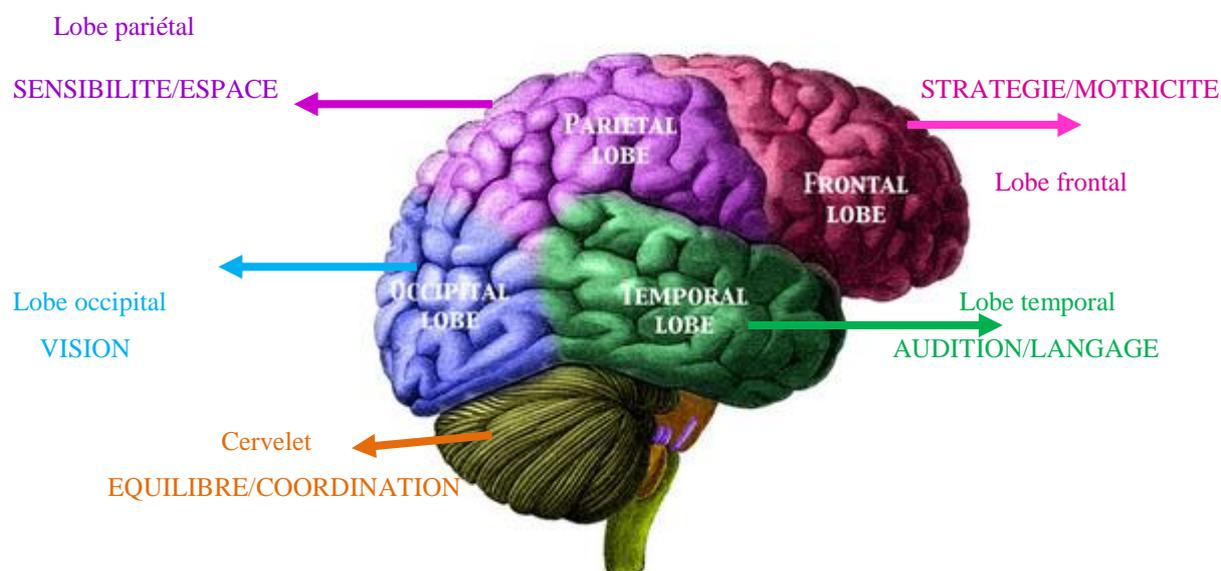
Les compétences innées d'un enfant constituent des « outils » pour appréhender le monde mais leur développement dépend tout autant de la qualité de ces « outils » que de la qualité des échanges qui ont lieu avec son environnement physique, affectif et social. Ainsi, les fonctions cognitives sont en constant remaniement sous l'influence des interactions avec l'environnement et les apprentissages au sens large.

Gérées par des structures cérébrales qui possèdent entre elles de nombreuses connexions, ces fonctions interagissent donc entre elles et peuvent être sollicitées de façon quasi-simultanée, selon les tâches demandées.



Fonctions cognitives mises en jeu lors des apprentissages scolaires

Les progrès scientifiques ont pu mettre en évidence des aires cérébrales dévolues à un traitement spécifique. Cependant, en situation d'apprentissage, ces aires collaborent et fonctionnent en réseaux pour s'adapter et s'ajuster à la multiplicité des tâches demandées. Le schéma suivant donne une représentation des lobes cérébraux et un aperçu des domaines qui en dépendent.



Principales aires cérébrales

En cours d'apprentissage, les tâches scolaires s'avèrent difficiles car elles réclament des efforts et du temps jusqu'au moment où elles sont automatisées. Une tâche est dite automatisée lorsqu'elle ne nécessite plus ou peu de contrôle conscient pour être réalisée convenablement. Lorsque le cerveau est occupé à gérer une tâche non automatisée, cela sollicite les ressources attentionnelles qui ne peuvent être allouées à d'autres tâches cognitives : on parle de **situation de double tâche**. Un enfant qui, par exemple, peine à déchiffrer a du mal à comprendre et à réfléchir en même temps. Les enfants ayant des troubles d'apprentissage se retrouvent souvent en situation de double tâche car si lire, écrire, compter ou s'exprimer s'avèrent difficiles à automatiser, ils ne peuvent être vraiment disponibles pour le raisonnement, la planification, la recherche de sens...

En parallèle, sur le plan psychique, l'enfant doit être capable de mobiliser et de faire évoluer son rapport au savoir. Si les premiers apprentissages se font au sein de la cellule familiale, apprendre à l'école nécessite que l'enfant puisse prendre des distances et gagner en autonomie.

En conséquence, il s'avère important que les adultes qui l'entourent (ses parents, ses enseignants) soient dans une relation de reconnaissance du rôle de chacun pour que l'enfant puisse occuper sa place dans une relation triangulaire.

"Apprendre à apprendre, c'est viser sa propre transformation d'individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre, c'est donc se préparer à être autonome." H. Portine (1998)

Enfin, apprendre ne peut se concevoir sans le désir d'apprendre et demande de la persévérance. Apprendre, c'est aussi prendre des risques, interagir, changer...

Apprendre peut donc être considéré comme un véritable travail de construction ou de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif. (Perrenoud P., 2003)

Qu'est-ce que lire et écrire ?

1. Lecture et enseignement

Même s'ils arrivent à l'école avec des connaissances sur le monde et sur la langue, les enfants apprennent à lire et à écrire essentiellement sous l'effet d'un enseignement explicite. A l'école, ils vont apprendre à identifier certaines unités ainsi que les règles à appliquer dans le traitement de celles-ci mais aussi s'exercer à des pratiques d'activités régulières qui leur permettront d'accéder à des automatismes efficaces. Pour cela, des choix pédagogiques sont faits de façon à aborder la langue écrite sous ses différents aspects : identification et production des mots écrits, compréhension de phrases et de textes, production de textes, familiarisation avec la culture écrite ...

Roland Goigoux¹ définit ainsi la lecture : « la lecture est une construction de significations : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis à vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement. »

¹ Roland Goigoux est professeur des universités, spécialiste de l'apprentissage de la lecture.



Enseignement du langage écrit (selon R. Goigoux)

2. Les habiletés mobilisées lors de la lecture

En situation de lecture, l'enfant coordonne plusieurs traitements cognitifs en même temps. Ceci explique que les processus d'apprentissage de la lecture nécessitent du temps. Chacune des différentes sous-tâches doit être suffisamment automatisée pour que la lecture devienne fluide avec un accès facilité au sens. Quelles sont les habiletés qui interviennent au moment de la lecture ?

→ Des habiletés visuelles et neuro-visuelles dont :

- l'acuité visuelle
- le contrôle oculo-moteur (balayage, poursuite oculaire...)
- l'attention visuelle, variable selon les individus, qui permet de saisir plus ou moins de signes, de les discriminer plus ou moins correctement et/ou facilement
- la fonction gnosique visuelle : reconnaissance des lettres, des groupes de lettres.

→ Des habiletés mnésiques, dont en particulier :

- la mémoire à court terme qui correspond à un système à capacité limitée permettant le maintien d'une petite quantité d'informations pendant une durée très brève. On peut distinguer la mémoire à court terme verbale et la mémoire à court terme visuelle. La mémoire à court terme est le support de la mémoire de travail.
- la mémoire de travail qui est une mémoire à court terme à caractère dynamique permettant de retenir les informations sur un temps court tout en effectuant, en parallèle, une activité cognitive comme le raisonnement, la compréhension, la résolution de problèmes.... La mémoire de travail a des capacités de stockage limitées et se développe constamment. Elle est indispensable lors de l'apprentissage et de la lecture tant pour le décodage des mots que pour la compréhension de phrases et de textes. Le décodage étant séquentiel, l'enfant maintient en mémoire les phonèmes décodés, les syllabes avant de les assembler pour pouvoir lire un mot. Il doit également conserver en mémoire les mots lus au fur et à mesure de la phrase et les phrases au fur et à mesure d'un texte tout en créant des liens entre les mots qu'il déchiffre et leur sens.
- la mémoire à long terme qui permet, elle, la conservation durable des informations grâce à un codage et à un stockage organisé selon une trame multimodale : sémantique, spatiale, temporelle, affective... Elle est donc fortement impliquée dans l'ensemble des processus d'apprentissage. Pour qu'une information soit stockée en mémoire à long terme, il est nécessaire d'effectuer des rappels réguliers et espacés. Contrairement à la mémoire à court terme, elle est considérée comme illimitée.

- Des habiletés méta-linguistiques qui permettent de porter un certain regard sur la langue et sur son fonctionnement. Elles englobent la conscience phonologique mais aussi des connaissances syntaxiques, sémantiques, lexicales. Tout ceci demande de faire appel aux fonctions de catégorisation, de raisonnement, d'abstraction et de logique.
- Des habiletés practomotrices : dans le cas d'une lecture à haute voix, l'enfant doit pouvoir articuler les sons et ceux-ci doivent correspondre à ceux qu'il a programmés.

Ainsi, l'acte de lire s'avère complexe et fait intervenir les différents niveaux de fonctions cognitives. Les habiletés citées ci-dessus constituent, dans une certaine mesure, un préalable à l'apprentissage de la lecture mais c'est la confrontation de l'enfant à la tâche de lecture qui va lui permettre de les développer et le rendre progressivement plus performant. Ainsi, la lecture contribue à développer elle-même les habiletés qu'elle sollicite. Cette relation d'influence a été mise en évidence dans différents domaines : par exemple, les capacités de mémoire à court terme et la richesse lexicale dépendent du niveau de lecture.

3. *Le modèle à deux voies*

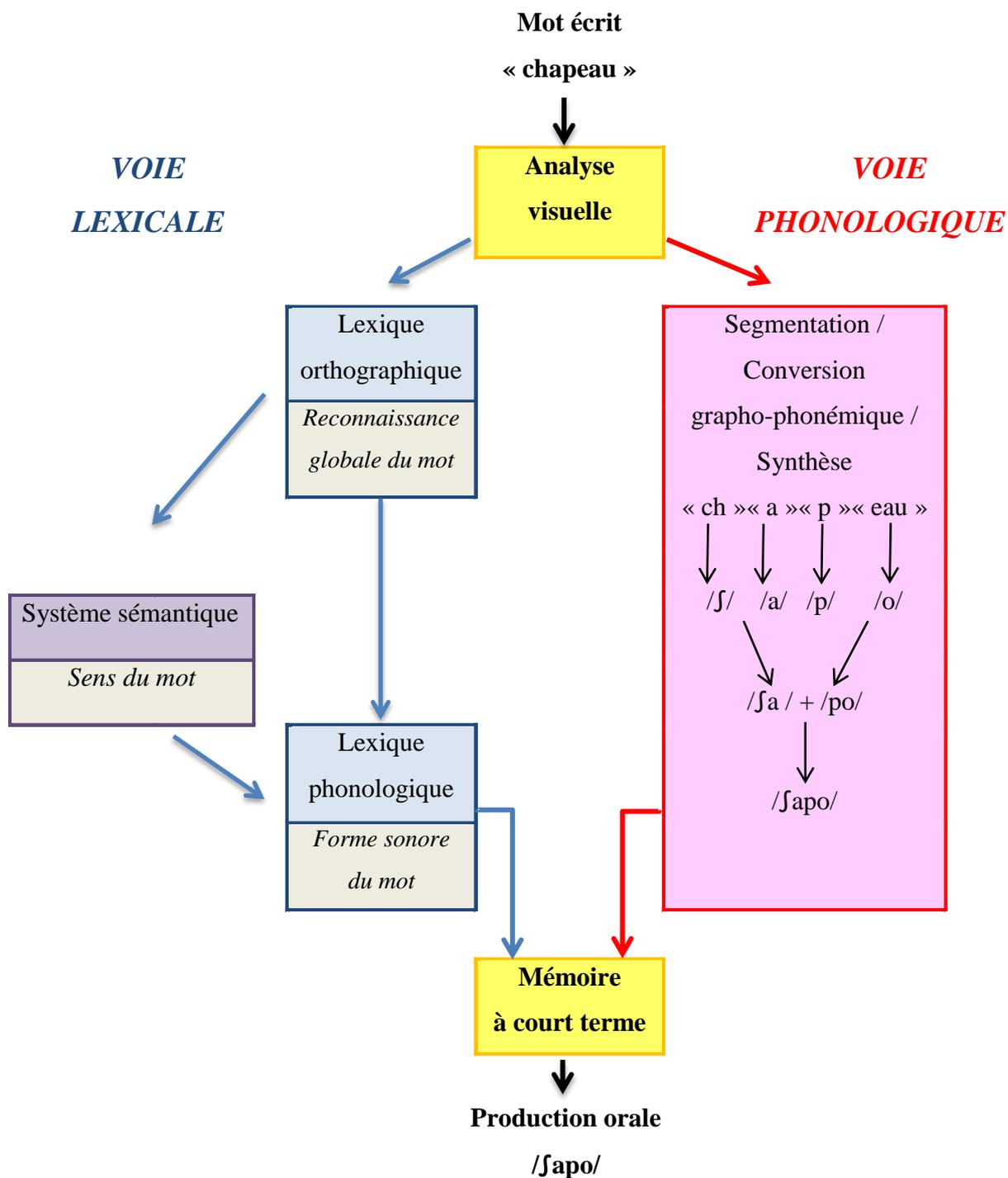
Le modèle de lecture à deux voies est un modèle théorique basé sur le modèle de la lecture d'un adulte. Il s'agit d'un modèle de référence utilisé pour expliquer les traitements cognitifs en jeu lors de l'identification de mots. Ce modèle postule l'existence de deux voies qui interviennent lors de la lecture et de l'écriture : la voie lexicale (ou d'adressage ou directe) et la voie phonologique (ou d'assemblage ou indirecte).

La voie lexicale permet la lecture de mots familiers et de mots connus réguliers et irréguliers. La séquence de lettres est connue, reconnue lorsque le mot est rencontré fréquemment au cours des lectures ; le lecteur ne procède donc pas par lecture analytique mais c'est l'ensemble des unités qui composent le mot qui est traité. La représentation orthographique du mot est activée au sein du lexique orthographique donnant ainsi accès à la forme sonore du mot et à son sens.

La voie phonologique permet la lecture de mots nouveaux et de non-mots réguliers en appliquant les règles de conversion graphème-phonème, de fusion et d'enchaînement syllabique. Il s'agit donc d'un traitement analytique séquentiel qui mobilise grandement la mémoire de travail. Au moment où le lecteur « s'entend » dire le mot, il peut avoir accès à la signification qui lui est associée.

Ces deux voies de lecture sont nécessaires pour être un bon lecteur et on les conçoit relativement autonomes chez l'adulte ; cependant, chez l'enfant, lors de l'apprentissage, la voie phonologique tient une place prépondérante puisque la plupart des mots rencontrés sont des mots nouveaux. Quand il commence à apprendre à lire, l'enfant utilise la procédure par médiation phonologique hormis pour les mots qu'il pourrait connaître par cœur. Il se constitue peu à peu un lexique orthographique. Les traitements effectués par la voie phonologique enrichissent les connaissances lexicales : un mot lu à plusieurs reprises sera mémorisé et donc plus vite reconnu. Les deux procédures, la procédure analytique et la procédure lexicale se développent donc en parallèle.

Le modèle à deux voies est un modèle qui donne un aperçu des traitements cognitifs lors de l'identification des mots mais il n'aborde pas l'ensemble des mécanismes mis en jeu lors de la lecture de phrases ou de textes. Le mot est reconnu aussi dans un contexte (exemple : « les hommes du président président »)

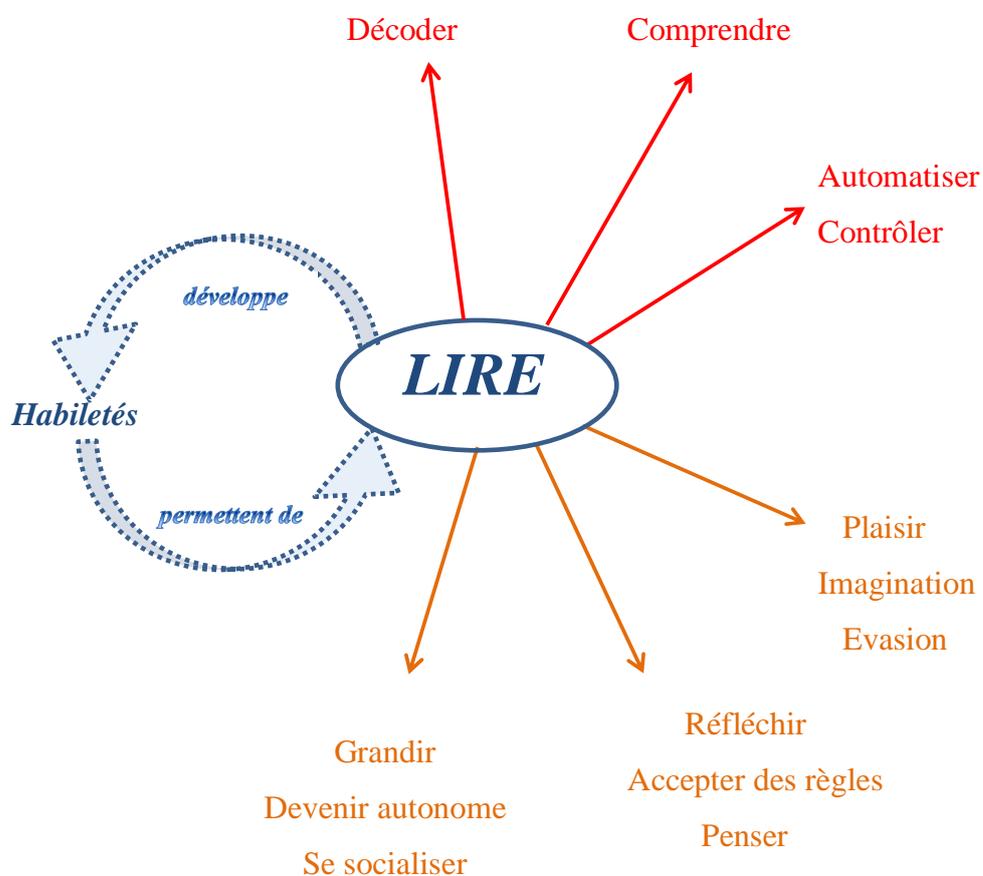


Modèle des deux voies de lecture

4. Mais lire, c'est aussi...

Lire ne peut se limiter à la seule idée d'un mécanisme utile pour comprendre. Pour l'enfant qui découvre la lecture, il s'agira aussi de grandir, de devenir autonome, de se séparer de son univers familial pour en découvrir un plus large mais aussi d'accepter des règles, de tenter de comprendre seul et d'oser ainsi faire un pas dans le monde des adultes...

Sur le plan psychique, l'apprentissage du langage écrit ne peut être dissocié de la vie affective et sur le plan social, lire offre un accès direct au monde. Maîtriser la lecture participe donc à l'épanouissement de la personne. La lecture, inspirante, source de plaisir et propre à chacun, stimule l'imagination et exerce la pensée critique ; en faisant découvrir d'autres points de vue, elle est à même d'augmenter l'empathie et d'aider à comprendre les autres. Parfois cadeau, parfois refuge, la lecture peut consoler, faire découvrir, protéger... L'acte de lire, culturel, favorise les liens dans l'espace et dans le temps (génération, classe sociale, peuples...). Enfin, le langage écrit permet l'accès au langage élaboré et donc aux nombreuses subtilités contenues dans la langue ; en cela, il contribue à développer la conceptualisation et les apprentissages, et ouvre à des domaines aussi divers que ceux de la littérature, des sciences, des techniques...



Qu'est-ce que lire ?

5. *Écrit et enseignement*

Si, dans nos propos, nous avons dissocié lire et écrire, il va sans dire qu'il existe une étroite relation entre ces activités qui constituent les deux facettes du langage écrit.

Aussi, leur apprentissage simultané va de soi (voir la schématisation de R. Goigoux page 8) : la lecture et l'écriture exploitent des habiletés qui sont, dans une large mesure, communes et ces activités se renforcent mutuellement.

La production d'écrits est un des quatre domaines abordés dans l'enseignement du langage écrit, en parallèle avec l'identification des mots, la compréhension des textes et l'acculturation. Trois dimensions s'y trouvent attachées : linguistique, culturelle, métacognitive.

L'enseignant propose des tâches variées pour que les élèves acquièrent peu à peu les divers aspects que recouvre la production écrite. En effet, écrire s'avère complexe car cela nécessite de gérer, à la fois, l'habileté du geste, le respect de la ponctuation et de la mise en page, mais aussi le choix des mots, l'ordre, le développement et la pertinence des idées, tout en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que celles en lien avec le genre ou la destination du texte.

Écrire, c'est pour l'élève ²:

- **Etre capable de copier de manière experte** : pour cela, des activités pour acquérir les stratégies de copie (prise d'indices, mémorisation de mots), de mise en page de textes justifiant certaines exigences (poème, leçon...), de maniement de traitement de texte et d'entraînement aux gestes d'écriture sont proposées.
- **Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche** : les activités de dictée qui mobilisent les acquis de correspondance oral/écrit, de recherche et d'organisation des idées et de pratique du brouillon ou d'écrits intermédiaires poursuivent ce but.
- **Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit** : apprendre à exercer sa vigilance orthographique, utiliser des outils aidant à la correction et comparer des écrits tendent à atteindre ce but.

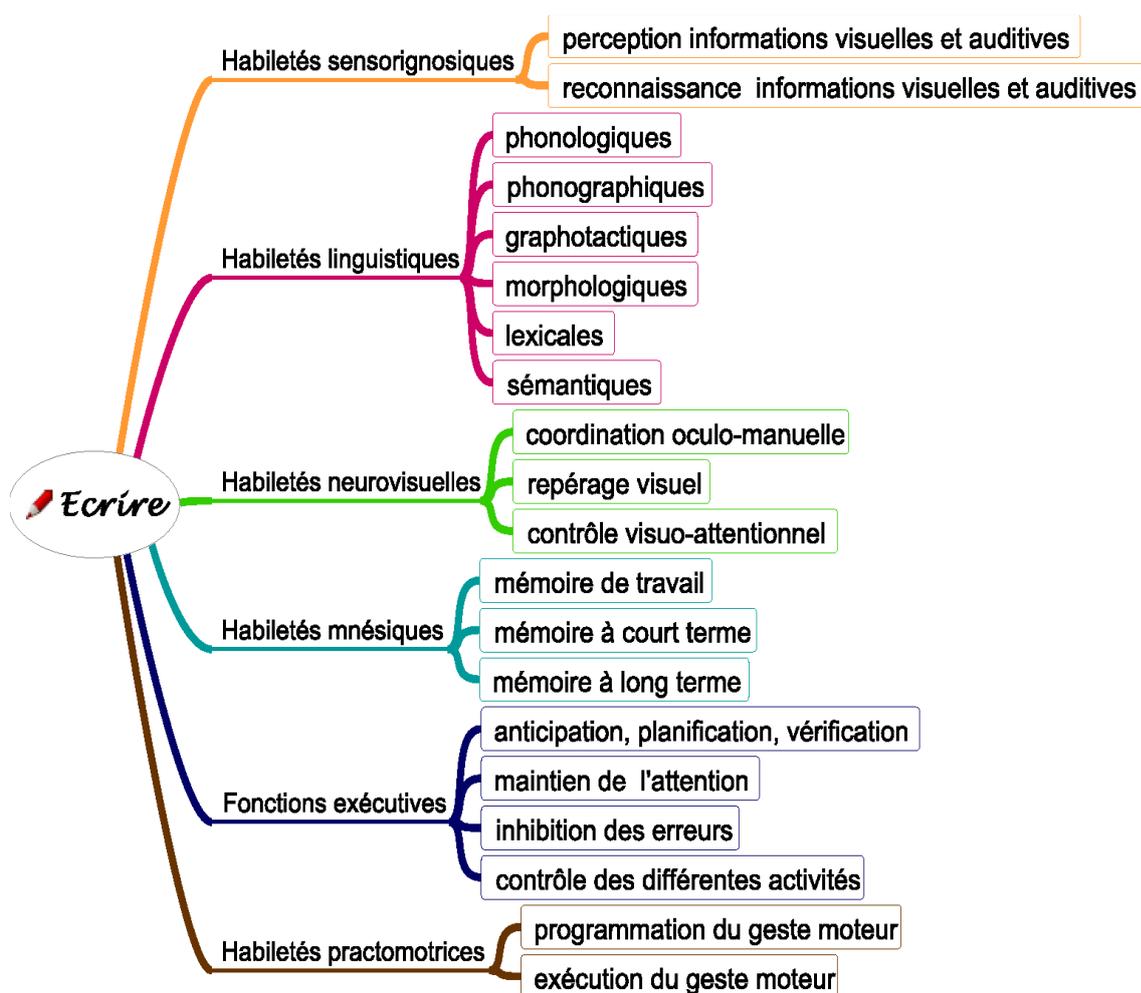
² Cf. Programmes de 2015 – BO n° 6 du 26 novembre 2015

6. Les habiletés mobilisées lors de l'écriture

Comme pour lire, écrire fait intervenir plusieurs traitements cognitifs en même temps. Même s'ils apparaissent en grande partie communs à ceux présentés pour la lecture, il nous est apparu important de les citer de façon à mieux cerner leur intervention et à faire apparaître leurs spécificités.

Ecrire, terme polysémique, désigne aussi bien le geste graphique, que la transcription du langage oral ou la production d'un texte (du simple message à l'œuvre littéraire) et les habiletés mobilisées s'avèrent plus ou moins sollicitées selon la situation d'écrit (copie, dictée, productions diverses d'écrit...). Dans l'acte d'écrire, plus encore que dans la procédure de lecture, le contrôle s'effectue sur l'ensemble des paramètres entrant en jeu, ce qui rend la tâche complexe.

Il est possible de représenter ainsi les habiletés pouvant intervenir dans l'acte d'écrire.



Habiletés mobilisées dans l'acte d'écrire

Plus précisément, lors de la dictée d'une phrase par exemple, les habiletés sollicitées sont :

- l'habileté sensorignosique auditive : perception des sons et reconnaissance des sons comme appartenant à la langue.
- l'attention auditive : attention portée aux traits discriminants des phonèmes à transcrire.
- les habiletés méta-phonologiques : identification des sons, agencement de ceux-ci dans la chaîne parlée.
- les habiletés mnésiques : rappel des correspondances graphème/phonème et référence au lexique orthographique interne pour attribuer la bonne graphie au son à transcrire (o/au/eau, par exemple).
- les habiletés méta-sémantiques et méta-syntaxiques : référence à la connaissance de la langue et lien avec le code écrit. L'orthographe est en partie induite par le sens des mots (« seau/sot » ou « l'avis/ la vie », mais aussi « il la voit/ il l'a vue »).
- les habiletés praxiques et neuro-visuelles : maîtrise du geste et attention pour que la trace corresponde à la programmation.
- les fonctions exécutives interviennent tout au long de ce traitement qui ne peut se réaliser sans un maintien de l'attention, un contrôle des différentes activités cognitives, l'inhibition des erreurs...

Comment peut-on expliquer qu'écrire s'avère parfois plus difficile que lire ?

La nature de la tâche est différente : reconnaissance pour la lecture, rappel pour l'orthographe. Il est ainsi souvent possible de lire un mot correctement en prenant des indices partiels alors que, pour orthographier correctement, l'intégralité des lettres constituant le mot doit être restituée. Ceci explique que le niveau en lecture soit, le plus souvent, supérieur à celui en orthographe et que le contraire se rencontre rarement.

Les caractéristiques du système d'écriture influent énormément. Dans un système alphabétique idéal, la correspondance entre sons et lettres serait simple : à chaque phonème correspondrait un graphème et réciproquement. Or dans les langues, les correspondances entre les unités orales et les unités écrites sont plus ou moins régulières. Ainsi, certaines langues, comme le français et l'anglais, sont dites plus opaques que d'autres (l'italien et l'espagnol) car à un même phonème sont souvent reliés plusieurs graphèmes (pour le français, 36 phonèmes mais plus de 130 graphèmes !). Un mot a ainsi potentiellement plusieurs orthographes possibles au sein du système orthographique : on parle de polygraphie. A cela, s'ajoutent les marques morphosyntaxiques dont la plupart ne sont pas perceptibles à l'oreille.

Lire se rapporte à la parole et donc à l'éphémère. Ecrire laisse une trace durable et donc implique. « Les paroles s'envolent, les écrits restent ».

7. *Mais écrire, c'est aussi...*

Parler consiste à s'adresser à quelqu'un présent physiquement, écrire sous-entend l'absence de l'autre tout en ayant intériorisé sa présence. C'est en s'éloignant du figuratif que l'enfant va pouvoir introduire dans ses tracés la dimension symbolique du langage. Selon Marie-Alice Dupasquier, pour entrer dans l'écrit, l'enfant assemble ce qu'il a assimilé à la fois de son rapport à l'autre, de son rapport à soi, à son identité et à son image, de son rapport à la loi à travers les règles qu'impose la transcription écrite.

Apprendre à écrire est un processus social profondément ancré dans le contexte culturel. L'écrit permet à la Société de se constituer : il contrôle les rapports sociaux, la place de chaque individu dans le social. Ainsi, l'Homme est entré dans l'Histoire avec l'écriture. C'est grâce à son nom et à l'inscription de celui-ci sur les registres de l'état civil, que l'enfant commence sa propre histoire individuelle et c'est en apposant sa « signature » qu'il rentrera à part entière dans le corpus social.

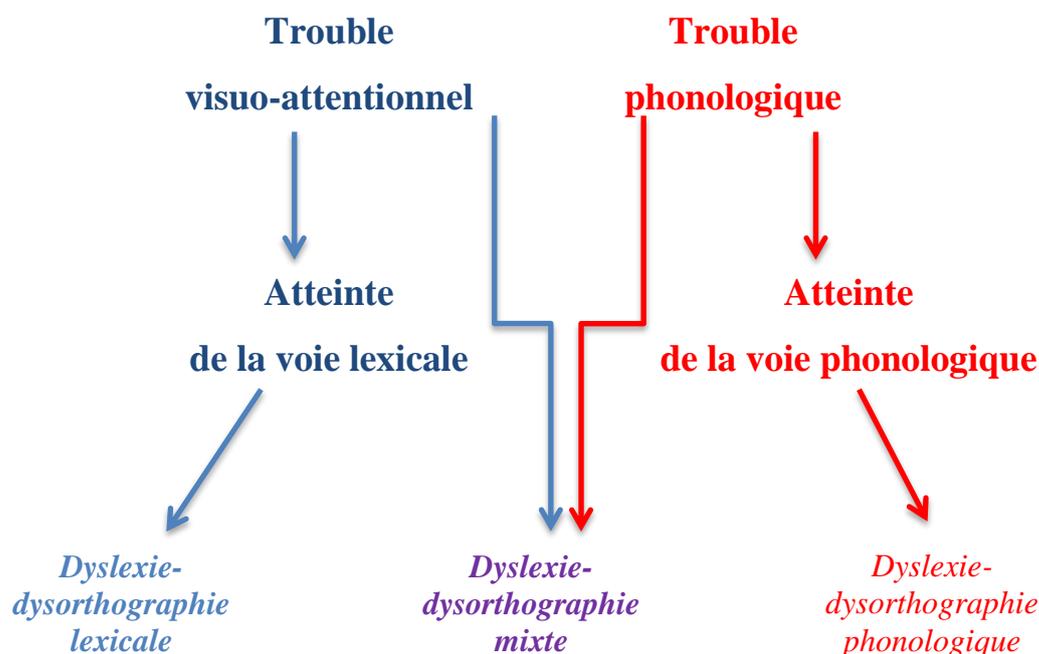
Enfin, écrire correspond à une mise en forme de la pensée et les productions écrites englobent aussi une dimension toute personnelle d'expression et de créativité.

La dyslexie-dysorthographe

1. Définitions et types de dyslexie

La dyslexie se définit comme un trouble **spécifique, durable et persistant** de l'acquisition du langage écrit non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. La dysorthographe, trouble spécifique de l'orthographe, accompagne le plus souvent la dyslexie. Les dysfonctionnements cognitifs à la base de ces deux troubles s'avèrent probablement communs et persistent tout au long de la scolarité de l'enfant et au cours de sa vie d'adulte. Schématiquement, deux types de dyslexies peuvent être distingués :

- **La dyslexie lexicale ou de surface** se caractérise par une atteinte de la voie lexicale ou d'adressage, avec utilisation préférentielle de la voie phonologique. La lecture est lente, fragmentée et les erreurs concernent presque exclusivement les mots irréguliers.
- **La dyslexie phonologique** correspond à l'atteinte de la voie phonologique ou d'assemblage. Le trouble apparaît très nettement à la lecture de logatomes ou de non-mots (tels que « modagrir » ou « caranelle ») avec des erreurs de type confusions, inversions, ajouts et/ou omissions. L'utilisation préférentielle de la voie lexicale ou d'adressage peut permettre une lecture relativement rapide, avec de nombreuses erreurs d'omission et de substitution.



Principales formes de dyslexie

En réalité, il existe très souvent une concomitance de ces deux atteintes : on parle alors de **dyslexie mixte**. L'enfant, puis l'adulte, ne peut pallier ses difficultés par l'utilisation d'une voie de lecture préservée ce qui aboutit à un cumul d'erreurs et à une lenteur systématique.

2. Troubles associés et degrés d'atteinte

Un enfant dyslexique et/ou dysorthographique présente un dysfonctionnement d'une ou de plusieurs fonctions cognitives sous-jacentes. Aussi, peuvent coexister :

→ d'autres troubles des fonctions cognitives

- troubles praxiques (dyspraxie)
- troubles de la mémoire (dysmnésies)
- troubles des fonctions attentionnelles (TDA avec ou sans hyperactivité)
- troubles spécifiques du langage oral (dysphasie)
- troubles des fonctions exécutives

→ d'autres troubles des apprentissages

- troubles spécifiques d'acquisition du calcul et des notions logico-mathématiques (dyscalculie)
- troubles du graphisme (dysgraphie)

Le degré de sévérité de la dyslexie-dysorthographie diffère d'un sujet à l'autre. L'impact du trouble sur les apprentissages dépendra de ce degré et de l'existence ou non de troubles associés mais aussi des aménagements apportés en classe, de la valorisation de l'enfant par son entourage scolaire et familial, de la mise en place de stratégies personnelles, des prises en charges effectuées (orthophonie, orthoptie, ergothérapie, psychomotricité...).

3. Signes d'appel et difficultés secondaires

Même s'il est difficile de réaliser un diagnostic avant 18 mois d'apprentissage (**notion de durée**), des signes peuvent alerter plus précocement. La mise en place de mesures pour venir en aide à l'enfant permettra d'éviter que les difficultés ne retentissent sur l'ensemble des apprentissages.

Il est important de faire la différence entre un trouble structurel et un retard simple d'acquisition du langage écrit. De manière générale, dans le cas d'une dyslexie-dysorthographie, l'acquisition du code écrit ne semble pas seulement décalée dans le temps, mais se fait de manière déviante, dysfonctionnelle (**notion de spécificité**). De plus, les difficultés persistent malgré les aides apportées (**notion de persistance**). Les performances souvent hétérogènes et irrégulières amènent parfois l'entourage à affirmer à tort : « Quand il veut, il peut ».

Les signes d'alerte peuvent être des confusions, des inversions, omissions ou ajouts de sons ou de lettres, des difficultés de compréhension à la lecture, une difficulté particulière à la copie, une lenteur à la lecture ou à la dictée, un niveau faible en orthographe, mais aucun de ces signes ne s'avère vraiment spécifique à lui seul. Par ailleurs, certains enfants compensent parfois leurs difficultés et font illusion. En cas de doute, il est nécessaire de vérifier la vue et l'audition et/ou de conseiller un bilan spécialisé (orthophoniste, psychomotricien, ergothérapeute, neuropsychologue...).

R GUILLOUX³, à partir des travaux de D. CALIN, décrit bien les difficultés secondaires qui résultent des réactions et contre-réactions de l'enfant et de son entourage, dans une sorte d'allers-retours permanents. Elles peuvent aller de l'hyper-dépendance à l'adulte à l'impassibilité apparente, en passant par la contestation permanente ou la recherche de gratifications dans d'autres domaines (l'enfant qui fait le pitre ou le caïd). Le plus souvent néfastes, elles empêchent l'enfant de centrer ses efforts sur l'aspect cognitif de la démarche d'apprentissage.

Il s'avère donc primordial d'effectuer une prise en charge précoce des difficultés, avant même qu'un diagnostic soit posé. Ce diagnostic, qui reconnaît l'existence du trouble comme étant spécifique et durable, appelle des réponses spécifiques et modulables.

³ Roselyne Guilloux, psychologue scolaire a écrit « *L'effet domino « dys »* » et Daniel Calin est professeur de psychopédagogie et agrégé de philosophie.

Les aménagements pédagogiques

Les aménagements en classe constituent une réponse aux difficultés particulières que l'enfant diagnostiqué dyslexique et/ou dysorthographique va rencontrer à l'entrée dans le langage écrit, mais aussi au cours de l'ensemble de ses apprentissages. La circulaire du 29 janvier 2015 précise que « les élèves dont les difficultés scolaires résultent d'un trouble des apprentissages peuvent bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé ». Le PAP présente une liste non exhaustive d'adaptations et d'aménagements pédagogiques.

Cependant, il apparaît important de réfléchir aux aménagements dès le repérage de difficultés d'apprentissage du langage écrit. Aussi, des aménagements peuvent-ils être proposés aux enfants pour lesquels une suspicion de troubles existe et avant même qu'un diagnostic soit posé.

Les aides ou les contournements proposés visent à faciliter l'accès de l'enfant aux contenus des savoirs apportés en classe. En mettant en place ces adaptations, l'enseignant permet de limiter l'enchaînement des difficultés. Il soulage l'enfant d'un point de vue cognitif en lui permettant d'accéder aux traitements de plus haut niveau (les fonctions correspondant à ces traitements sont détaillées dans le chapitre « Qu'est-ce qu'apprendre ? »). L'enseignant contribue ainsi à conserver le désir d'apprendre chez l'enfant et préserve l'estime et la confiance en soi, piliers importants de tout apprentissage.

Aménager nécessite non seulement d'avoir des notions de ce qu'est un trouble du langage écrit mais aussi d'avoir conscience de son caractère durable, spécifique et fluctuant. Cela implique également d'avoir réalisé au préalable une analyse du profil de l'élève, de ses difficultés et comportements, mais aussi de son environnement, de ses intérêts et domaines de réussite qui vont constituer un socle sur lequel s'appuyer. Une prise en compte du contexte scolaire et extra-scolaire (matériel, configuration de la classe et autres élèves, famille...) s'avère nécessaire pour que les aménagements envisagés puissent se concrétiser. Le dialogue avec la famille et l'enfant apparaît important car leur adhésion au projet constitue un préalable indispensable. Enfin, les aménagements pédagogiques demandent une vraie implication de l'enseignant, dans la prise en compte de la différence de cet enfant et la volonté de l'aider particulièrement.

Proposer des aménagements pédagogiques, c'est donc mettre en place des facilitations ou des contournements qu'il convient de penser pour répondre aux besoins et aux spécificités de l'élève. L'outil intitulé « ABCDysEnseignant » tente de favoriser un cheminement pour adapter au mieux la pédagogie en fonction des observations et des données recueillies. L'enseignant trouvera, en préambule de cet outil, les généralités qu'il convient de garder à l'esprit dès lors que l'on souhaite effectuer ce travail pour un enfant présentant des troubles du langage écrit.

ABCDysEnseignant

Fonctionnement de l'outil

L'outil ABCDysEnseignant a été construit de manière à favoriser une réflexion dynamique autour de l'enfant présentant des difficultés d'apprentissage du langage écrit ou présentant des troubles spécifiques dans ce domaine en tenant compte du contexte dans lequel tout cela prend place.

Tout d'abord, une mise en réflexion personnelle vous est proposée à l'aide de quelques questions que vous trouverez dans la **partie A de la fiche projet**.

Celle-ci est complétée (**partie B de la fiche projet**) par les observations et ressentis de la famille (cf. *questionnaire famille*) ainsi que par votre propre observation de l'enfant en classe (cf. *fiche observation enseignant*).

Vous pourrez ensuite faire une synthèse qui vous permettra de formuler des hypothèses quant aux pistes de travail à mettre en place (**partie C de la fiche projet**).

Cela vous conduira à dégager un axe de travail en définissant votre priorité (**partie D de la fiche projet**). Vous pourrez ensuite chercher à y répondre en choisissant les aménagements qui vous sembleront les plus pertinents, y compris ceux que vous aurez conçus. Des *fiches aménagements*, classées par secteur de difficulté, sont à votre disposition pour vous aider.

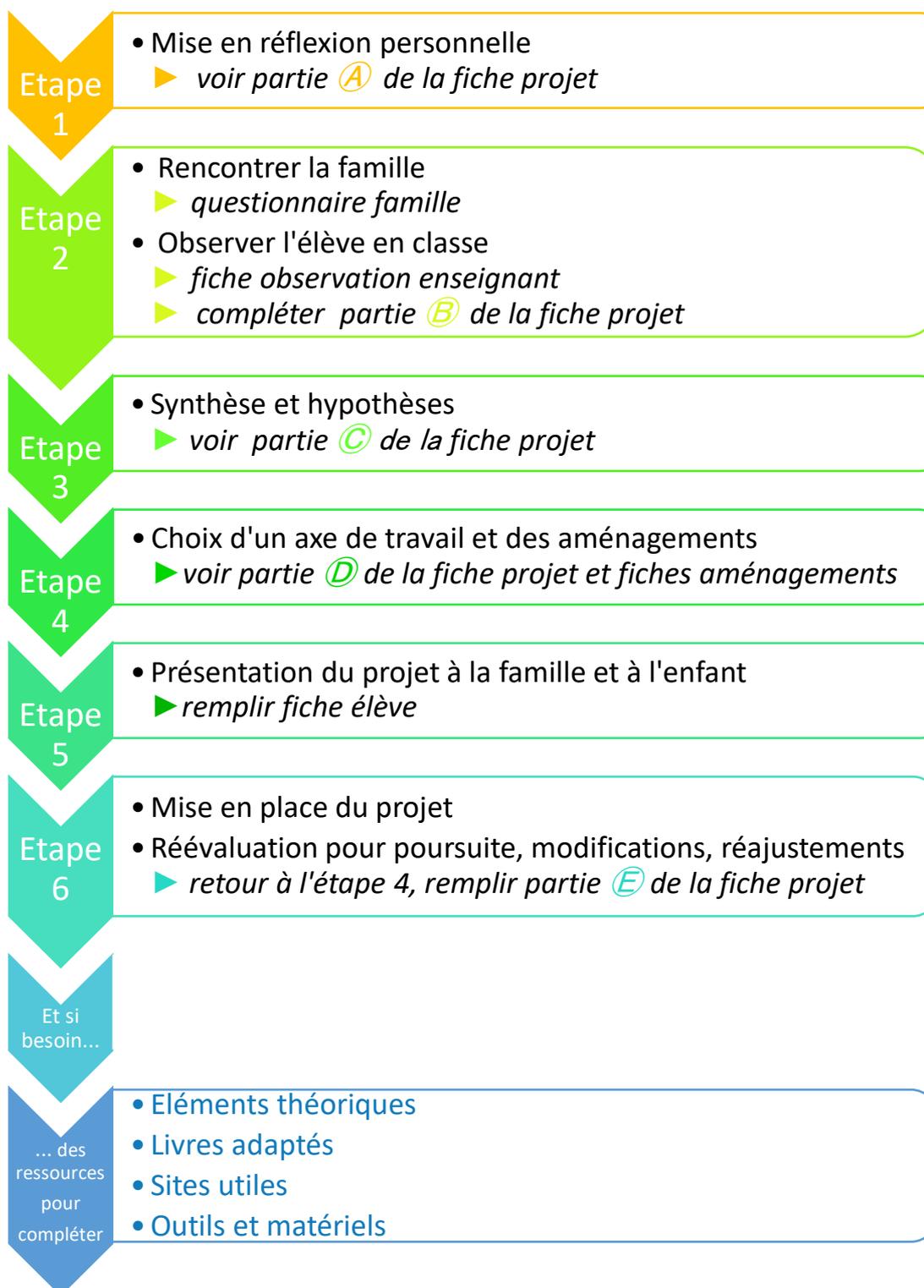
Il est conseillé de présenter ensuite ce projet à l'enfant et à sa famille et d'en discuter ensemble. Cela aboutira à la *fiche élève*, conçue de manière à permettre à l'enfant d'avoir une vision claire de ce qui lui est proposé.

Il est nécessaire de vérifier régulièrement la pertinence des aménagements mis en place (**partie D de la fiche projet**) pour permettre ou non la poursuite du projet avec d'éventuelles modifications et réajustements (**partie E de la fiche projet**).

Le schéma de la page suivante synthétise l'ensemble de cette démarche avec ses différentes étapes.

En complément, ABCDysEnseignant vous propose quelques ressources avec des références de livres adaptés, de sites et de matériel.

Schéma des différentes étapes



Préambule à l'utilisation de l'outil

Comme cela a déjà été souligné dans la partie « Les aménagements pédagogiques » (voir Eléments théoriques), les contournements ou les facilitations proposés visent à permettre à l'enfant d'accéder au contenu des savoirs apportés en classe. Contourner la difficulté d'accès aux compétences de « bas niveau » (lire, écrire, orthographier) favorise l'émergence des compétences de « haut niveau » (s'exprimer, débattre, argumenter, résumer, comprendre...). Mettre en place des facilitations crée des conditions optimales de réussite pour l'enfant. Des aménagements peuvent donc être proposés dès lors que l'enfant présente des difficultés particulières face à l'écrit et avant même qu'un diagnostic soit posé.

De manière générale, quels que soient les aménagements retenus, certaines lignes de conduite pourront être adoptées face aux difficultés de langage écrit :

- Prendre conscience, si le diagnostic de troubles de langage écrit est posé, qu'il s'agit pour l'enfant d'un trouble spécifique et durable engendrant des efforts d'une nature particulière
- Tenir compte en priorité de l'effort accompli en relativisant l'erreur
- Être patient face à la lenteur
- Tenir compte de la fatigabilité et de l'aspect fluctuant des difficultés
- Eviter les situations de double tâche
- Recourir à l'oral chaque fois que nécessaire
- Réduire la quantité pour privilégier la qualité du traitement cognitif effectué par l'enfant

Il est nécessaire de partir de ce que l'enfant maîtrise, sait faire, et de fixer avec lui des objectifs personnalisés et évolutifs. Il est essentiel de dégager les aménagements qui semblent les plus pertinents, de les prioriser et de s'y tenir.

Enfin, il sera important d'être attentif à la notion de plaisir en permettant la satisfaction d'avoir réussi et de favoriser un climat de confiance réciproque entre l'enfant et vous-même.

Fiche projet





Fiche projet

Nom :

Prénom :

Date :

Partie A : Mise en réflexion personnelle

- Quelle impression me donne l'enfant dans la classe, de manière générale ?
- Qu'est ce qui m'étonne chez cet enfant ? Ce que j'observe me paraît-il parfois paradoxal ?
- Qu'est-ce qui me pose particulièrement problème par rapport à cet enfant ?
- Comment pourrais-je expliquer son comportement, ses difficultés ?

Partie B Questionnaire et observation : ce qui en ressort

- Questionnaire famille
- Fiche observation enseignant

Partie C : Synthèse et hypothèses

- Qu'est ce qui est le plus gênant pour cet enfant ?
- Quels sont les domaines les plus touchés ?
- Quels sont les points d'appui, les réussites ?
- Cet enfant a plutôt besoin de :
- Mais aussi
- Et parfois



Partie D : Choix d'un axe de travail

- Ma priorité :

- Les aménagements :

- Bilan / réajustements :

Partie E : Réévaluation pour poursuite, modifications, réajustements

- Ma priorité :

- Les aménagements :

- Bilan / réajustements :

Mes constats de fin de projet, mes perspectives pour la suite de scolarité de cet enfant.

Questionnaire famille



QUESTIONNAIRE FAMILLE**Date :****Enfant :****Classe :**

Afin de réfléchir ensemble aux aménagements à envisager pour votre enfant, je vous propose de compléter le questionnaire suivant. Il sera la base d'un échange entre vous et l'école. Il n'a aucun caractère obligatoire et vous pouvez ne pas répondre à toutes les questions. Il suffit de cocher la case correspondant à votre réponse (**J** : jamais, **P** : parfois, **S** : souvent, **T** : toujours) et de la compléter si besoin dans le cadre prévu à cet effet. Merci de votre participation.

	J	P	S	T
Autonomie				
Votre enfant prend-il des initiatives à la maison ?				
Votre enfant est-il capable de jouer seul ?				
Pensez-vous que, pour son âge, votre enfant est suffisamment autonome ?				
<ul style="list-style-type: none"> pour les activités quotidiennes (toilette, habillage, repas...) ? 				
<ul style="list-style-type: none"> pour les devoirs ? 				
<ul style="list-style-type: none"> pour les activités en dehors du milieu familial ? 				
Votre enfant coordonne-t-il ses mouvements avec précision (habillage, laçage, découpage) ?				
Votre enfant a-t-il besoin qu'on lui exprime plusieurs fois une demande avant de pouvoir y répondre ?				
Autres remarques :				
Rythme de la journée				
Pensez-vous que votre enfant a des journées chargées pendant la semaine d'école (garderie, cantine, nourriture, activités) ?				
Précisez si vous le souhaitez :				
Votre enfant utilise-t-il les écrans pendant la semaine d'école ?				
<ul style="list-style-type: none"> avant l'école ? 				
<ul style="list-style-type: none"> après l'école ? 				
<ul style="list-style-type: none"> avant de s'endormir ? 				
Si vous le souhaitez, précisez le temps consacré aux écrans par jour :				
A la maison, votre enfant consacre-t-il du temps à des activités sans écran ?				
Autres remarques :				
Centres d'intérêt de votre enfant				
Quels sont les centres d'intérêts de votre enfant à la maison ?				
Quelle activité extérieure à l'école votre enfant pratique-t-il ?				
Prend-il des livres avec plaisir ?				
Demande-t-il à ce qu'on lui raconte des histoires ?				
Autres remarques :				

	J	P	S	T
Caractère et comportement				
Votre enfant est-il vite fatigable ?				
Votre enfant est-il agité ou trop actif ?				
Votre enfant a-t-il tendance à se décourager ou à se désintéresser ?				
Votre enfant se plaint-il de maux divers ?				
Votre enfant se met-il en colère ?				
Autres remarques :				
Parcours scolaire				
Le fait d'aller à l'école est-il une source de stress pour votre enfant ?				
Le temps des devoirs est-il un moment difficile ?				
Votre enfant tient-il des discours d'auto-dévalorisation en relation avec les apprentissages (« Je suis nul », « Je n'y arriverai pas » ...) ?				
Votre enfant vous parle-t-il de ses difficultés en classe ?				
Votre enfant est-il capable de reconnaître ses réussites ?				
Votre enfant parle-t-il des années scolaires à venir ?				
Autres remarques :				
Relations aux autres				
Votre enfant vous semble-t-il avoir des difficultés de relations avec les autres enfants ?				
Votre enfant se sent-il mal aimé, rejeté ou « victime » ?				
Sur le plan social, votre enfant vous semble-t-il différent à la maison et à l'école ?				
Si oui, en quoi ?				
Autres remarques :				

Fiche observation enseignant



Observation enseignant**Date :****Enfant :****Classe :**

Cette grille a été rédigée pour vous aider dans votre réflexion personnelle à mieux cerner les difficultés rencontrées par l'élève à l'école. Sur la gauche, vous pouvez noter vos impressions pour chaque domaine. Indiquez ensuite le degré de difficulté à l'aide des colonnes de croix en grisant plus ou moins de cases (aucune difficulté, rien n'est grisé ; grande difficulté, trois cases grisées). Il est important d'être précis mais ne rien remplir si l'on ne sait pas, barrez alors l'ensemble de la ligne. Dans la rubrique « autres », vous pouvez ajouter des domaines d'observation non cités. Les domaines de réussite apparaissent importants pour affiner le profil.

Impressions générales Remarques	Difficultés	+	++	+++
Lecture				
Vitesse de lecture				
Décodage				
Compréhension en lecture autonome				
Compréhension en lecture entendue				
Mémorisation				
Oublis à mesure (mémoire à court terme)				
Stockage durable des notions				
Réutilisation des connaissances				
Attention-Concentration				
Maintien de l'attention				
Respect des indications données oralement ou par écrit				
Adaptation lors des échanges (questions hors contexte ou ayant déjà reçu réponse)				
Gestion doubles tâches (orthographe et graphisme, déchiffrage et compréhension)				
Compréhension				
Compréhension des consignes orales				
Compréhension des situations non verbales				
Capacité à faire des inférences				
Autonomie				
Capacité à travailler seul. Si difficultés, préciser dans quels domaines.				
Capacité à trouver seul des solutions				
Organisation-Planification				
Repérage dans le temps				
Repérage dans l'espace				
Utilisation des méthodes et outils				
Gestion du matériel scolaire				
Geste graphique				
Tenue du crayon				
Respect des lignes d'écriture				
Respect de la formation et de l'orientation des lettres ou chiffres				
Orthographe				
Erreurs de sons				
Segmentation, individualisation des mots				
Ecrire, sous dictée, des mots appris				
Respect des règles d'orthographe (ex : m devant m, b, p)				
Respect des accords dans la phrase (sujet-verbe, singulier-pluriel...)				
Expression écrite				
Mettre ses idées par écrit (passage à l'écrit)				
Cohérence dans le texte				
Erreur de ponctuation (oubli de majuscules, points...)				
Estime de soi				
Prise de parole en classe				
Gestion de l'échec				
Besoin de l'approbation de l'adulte				
Hésitations, doutes, difficultés à entrer dans la tâche				
Repli sur soi				
Relations avec autrui				
Autres, précisez.				
Domaines de réussite				



Fiches aménagements



Favoriser la lecture et/ou contourner les difficultés ou les troubles de la lecture

	<p>Ne pas faire lire l'enfant en classe sauf s'il le désire</p> <p>Utiliser les éléments de repère comme les sommaires, les index, les titres de chapitres</p> <p>Veiller à la lisibilité et clarté de l'affichage (leçons, emploi du temps...)</p> <p>Relever avec l'élève les connecteurs logiques</p>
	<p>Accorder un temps supplémentaire</p> <p>Proposer un schéma chronologique d'un texte (amener l'enfant à indiquer ce qu'il a retenu paragraphe après paragraphe)</p>
	<p>Autoriser la subvocalisation</p> <p>Modifier les interlignes, la police, la taille et l'espacement des caractères</p> <p>Utiliser des documents dactylographiés plutôt que manuscrits</p> <p>Surligner une ligne sur deux d'un texte</p> <p>Surligner ou encadrer les mots-clés, les mots nouveaux, ceux qui posent problème, les passages importants</p> <p>Lire ou faire lire par un tiers (texte, consignes, questions lors d'une évaluation)</p> <p>Permettre de matérialiser la ligne avec une règle, de suivre avec le doigt, d'utiliser un cache</p> <p>Reformuler et s'assurer de la compréhension de la consigne</p> <p>Utiliser des logiciels de lecture vocale</p> <p>Colorier les syllabes pour aider au déchiffrage (voir « Sites utiles »)</p> <p>Adapter la quantité de lecture aux capacités de l'élève</p> <p>Utiliser et permettre l'utilisation des gestes Borel-Maisonny pour favoriser le codage-décodage</p> <p>Fournir un lexique</p> <p>Veiller à la bonne installation et à la posture de l'enfant (baisser le plan de travail, rehausser l'assise, banc sous pieds, élève face au tableau...)</p>
	<p>Créer ou utiliser des cartes mentales pour l'apprentissage des leçons</p> <p>Faire appel aux enregistrements audio (leçons, romans...)</p>
	<p>Privilégier les QCM, tableaux, textes à compléter, dictées à l'adulte</p>
	<p>Donner des résumés courts de la leçon et les principaux éléments à retenir</p>



Enseignant



Classe



Evaluation



A la maison

Favoriser les processus de mémoire, d'attention et de compréhension 1/2

	Eviter ou limiter les situations de double tâche
	Annoncer le travail d'une séance à l'autre
	Placer l'enfant près de l'enseignant pour favoriser l'attention
	Expliciter les objectifs de la séance, en faire un bilan et présenter la séance suivante
	Faire reformuler les consignes par un élève, un camarade
	Laisser un temps supplémentaire pour une meilleure compréhension
	Maintenir l'attention de l'enfant sur l'activité (stop, think and go)
	Aider au traitement des informations pertinentes, des consignes (ce qui est indiqué, ce qui est demandé, ce que je sais...)
	Limiter la quantité d'informations pertinentes, diviser les consignes complexes en plusieurs étapes, les reformuler de façon concrète
	Veiller à la lisibilité et à la clarté de l'affichage
	Relever avec l'élève les connecteurs logiques pour favoriser la compréhension
	Utiliser les éléments de repère comme les sommaires, les index, les titres de chapitres
	Effectuer un retour régulier au plan de la leçon pour faire le point ce qui a été ou vient d'être vu
	Privilégier à l'oral les consignes courtes et données une à une
	Ecrire, coder, numéroter ou expliquer les étapes de réalisation de la tâche, aider à planifier (matériel nécessaire, aides possibles)
	Réduire les dictées en quantité et/ou proposer des dictées à trous
	Placer le texte à copier sur la table de l'enfant
	Proposer un schéma chronologique d'un texte (amener l'enfant à indiquer ce qu'il a retenu paragraphe par paragraphe)
Inciter l'enfant à faire appel aux stratégies mises en place par une recherche mentale dynamique : indices, images de rappel...	
	Construire et utiliser des listes de stratégies efficaces, des grilles de relecture
	Cibler et expliciter, avec l'élève, les objectifs lors des évaluations
	Proposer des évaluations courtes et régulières de notions importantes
	Privilégier les QCM, tableaux, textes à compléter, dictées à l'adulte



Enseignant



Classe



Evaluation



A la maison

Favoriser les processus de mémoire, d'attention et de compréhension 2/2

	Travailler les stratégies mnésiques et les indices de récupération (moyen mnémotechnique)
	Favoriser un temps de réflexion avant réponse (brouillon, pauses réflexives, schéma...)
	Favoriser, autoriser la résolution de problèmes avec recours à la schématisation
	Reformuler et s'assurer de la compréhension de la consigne
	Lire et faire lire par un tiers (textes, consignes, questions lors d'une évaluation...)
	Réduire en quantité les dictées et les mots à apprendre
	Utiliser des documents dactylographiés plutôt que manuscrits
	Renforcer l'attention par un surlignage du texte (par exemple, une ligne sur deux)
	Mettre en évidence les mots-clés, les mots nouveaux, les informations à retenir et ce qui pose problème (surlignage, cadres, logos...)
	Utiliser et permettre l'utilisation des gestes Borel-Maissonny pour favoriser le codage-décodage
	Fournir un lexique
	Autoriser des outils individualisés d'aide tant que la notion n'est pas retenue (tables de calcul, calculatrice, fiche mémoire, frise, liste mots difficiles)
	Aider l'élève à dégager l'essentiel de ce qui doit être retenu : mots-clés, résumés...
	Accorder un délai suffisant pour échelonner l'apprentissage (fractionnement, répétition)
	Solliciter la mémoire en pratiquant l'analogie, en aidant l'enfant à trouver, à se souvenir à partir d'indices.
	Varier les supports de cours et d'exercices en se référant aux intelligences multiples : visuels (documents dactylographiés, schémas), kinesthésiques (posture, geste, fabrication), auditifs (CD, chants...)
	Créer ou utiliser des cartes mentales pour la compréhension et l'apprentissage des leçons
	Attirer l'attention de l'enfant sur les particularités orthographiques pour une meilleure mémorisation et récupération de l'information
	Donner des résumés courts de la leçon et les principaux éléments à retenir



Enseignant



Classe



Evaluation



A la maison

Favoriser l'autonomie

	Annoncer le travail d'une séance à l'autre
	Utiliser des éléments de repère comme les sommaires, les index, les titres de chapitre
	Veiller à la lisibilité et à la clarté de l'affichage
	Développer l'esprit d'entraide, la coopération, le tutorat
 	Placer le texte à copier sur la table de l'enfant
	Fournir un lexique
  	Donner des repères, aide-mémoires
	Eviter le recto-verso
	Surligner une ligne sur deux
	Permettre à l'élève d'avoir la place de rédiger ses réponses en aérant les feuilles d'exercices
	Utiliser des logiciels d'aide au langage écrit (lecture vocale, dictée vocale, correcteur orthographique...)
	Adapter la quantité de lecture aux capacités de l'élève
	Utiliser et permettre l'utilisation des gestes Borel-Maissonny pour favoriser le codage-décodage
 	Favoriser les rangements par couleurs ou indices (matières, cahiers, feuilles)
	Faire appel aux enregistrements audio (leçons, romans...)
	Privilégier les QCM, tableaux, textes à compléter
	Donner des résumés courts de la leçon et les principaux éléments à retenir



Enseignant



Classe



Evaluation



A la maison

Favoriser la gestion des tâches sur le plan de l'organisation matérielle et temporelle

	Vérifiez que l'agenda soit correctement renseigné
	Expliciter les objectifs de la séance, en faire un bilan et présenter la séance suivante
	Privilégier l'agenda au cahier de textes et les cahiers aux classeurs
	Veiller à la lisibilité et la visibilité de l'emploi du temps
	Placer l'enfant près de l'enseignant
	Présenter et organiser le tableau mural toujours de la même façon
	Limiter le nombre d'objets personnels et les ressources à exploiter
	Proposer un schéma chronologique d'un texte (amener l'enfant à indiquer ce qu'il a retenu paragraphe par paragraphe)
	Utiliser des éléments de repère comme les sommaires, les index, les titres de chapitre
	Colorier les syllabes pour aider au déchiffrage (voir « Sites utiles »)
	Utiliser une grille de relecture simplifiée
	Fixer des objectifs précis
	Ecrire, coder, numéroter ou expliquer les étapes de réalisation de la tâche, aider à planifier (matériel nécessaire, aides possibles)
	Surligner ou encadrer les mots-clés, les mots nouveaux, ceux qui posent problème, les passages importants
	Eviter le recto-verso
	Aérer les documents proposés
	Permettre à l'élève d'avoir la place de rédiger ses réponses en aérant les feuilles d'exercices
	Favoriser, autoriser la résolution de problèmes avec recours à la schématisation
	Favoriser les rangements par couleurs ou indices (matières, cahiers, feuilles)
	 Privilégier les QCM, tableaux, textes à compléter



Enseignant



Classe



Evaluation



A la maison

Favoriser le graphisme et/ou contourner les difficultés ou les troubles graphiques

	Ne pas faire écrire l'élève au tableau sauf s'il le désire
	Placer le texte à copier sur la table de l'enfant
	Réduire la quantité d'éléments à copier
	Ne pas pénaliser le soin, l'écriture
	Travailler à l'oral si nécessaire
	Privilégier le fond sur la forme
	Accorder un temps supplémentaire
	Réduire en quantité les dictées et les mots à apprendre
	Proposer des dictées à trou
	Favoriser la dictée à l'adulte
	Proposer des écrits dactylographiés pour éviter la copie
	Permettre à l'élève d'avoir la place de rédiger ses réponses en aérant les feuilles d'exercices
	Utiliser des logiciels d'aide au langage écrit (dictée vocale)
	Utiliser un guide-doigts
	Utiliser un guide d'écriture (modèles de lettres)
	Utiliser un lignage Seyès coloré (méthode Dumont) ou un lignage bicolore (voir générateurs de feuilles dans Sites utiles)
	 Privilégier en évaluation, les QCM, tableaux, textes à compléter, dictées à l'adulte



Enseignant



Classe



Evaluation



A la maison

Favoriser l'orthographe et/ou contourner les difficultés ou les troubles d'orthographe

	Ne pas faire écrire l'élève au tableau sauf s'il le désire
	Proposer des dictées à trous
	Un seul objectif par dictée à définir avec l'élève
	Fournir un lexique
	Utiliser une grille de relecture simplifiée
	Accorder un temps supplémentaire
	Réduire en quantité les dictées et les mots à apprendre
	Favoriser la dictée à l'adulte
	Ne pas pénaliser le soin, l'écriture
	Ne pas pénaliser l'orthographe lorsqu'elle n'est pas l'objet du travail
	Permettre à l'élève d'avoir la place de rédiger ses réponses en aérant les feuilles d'exercices
	Utiliser des logiciels d'aide au langage écrit (dictée vocale)
	Utiliser et permettre l'utilisation des gestes Borel-Maissonny pour favoriser le codage-décodage
	Autoriser des outils individualisés d'aide tant que la notion n'est pas retenue (fiche mémoire, liste de mots difficiles...)
	Utiliser un lignage Seyès coloré (méthode Dumont) ou un lignage bicolore (voir générateurs de feuilles dans Sites utiles)
	Attirer l'attention de l'enfant sur les particularités orthographiques pour une meilleure mémorisation et récupération de l'information
	Evaluer à l'oral si nécessaire
	Proposer des évaluations courtes et régulières de notions importantes



Enseignant



Classe



Evaluation



A la maison

Favoriser l'expression écrite

	Privilégier le travail en petits groupes Utiliser des outils de dictée vocale (logiciels, dictaphone)
	Proposer un schéma des étapes à suivre Fournir un lexique Utiliser des grilles de relecture Favoriser la dictée à l'adulte en production d'écrits Privilégier le fond sur la forme en production d'écrits Accorder un temps supplémentaire
	Permettre à l'élève d'avoir la place de rédiger ses réponses en aérant les feuilles d'exercices



Enseignant



Classe



Evaluation



A la maison

Favoriser l'estime de soi

	Permettre à l'enfant de s'appuyer sur ses compétences pour qu'il soit mis en valeur
	Ne pas stigmatiser l'enfant par rapport à ses difficultés
	Rester à l'écoute de l'enfant, des parents
	Ne pas s'étonner de l'instabilité des résultats en classe, à la maison
	Travailler dans la classe sur le respect des différences, l'empathie, les émotions
	Développer l'esprit d'entraide, la coopération, le tutorat
	Intervenir auprès des autres élèves pour expliquer la dyslexie
	Eviter les situations dévalorisantes. Encourager, reconnaître le travail effectué, valoriser les efforts et les progrès de l'élève, lui permettre de les visualiser.
	Donner des pistes aux parents pour éviter des temps de devoirs trop longs
	Placer l'enfant auprès de l'enseignant
	Ne pas faire écrire l'enfant au tableau sauf s'il le désire
	Accorder un temps supplémentaire
	Adapter la quantité de lecture aux capacités de l'élève
	Proposer des activités qui pourront être achevées avec succès et valoriseront l'élève
	Ne pas pénaliser le soin, l'écriture
	Réduire le nombre d'exercices dans un temps imparti tout en restant exigeant sur le travail demandé
	Privilégier les évaluations sur mode oral
	Privilégier les QCM, tableaux, textes à compléter
	Cibler ce que l'on évalue pour ne pas pénaliser



Enseignant



Classe



Evaluation



A la maison

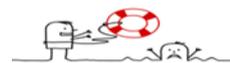
Fiche élève





ABC Dys Enseignant

Fiche Elève



Nom :

Prénom :

Date :

- Mes points forts :

.....

.....

- Aménagements en classe :

Domaine	Mes aménagements	aide	
			

- A la maison :

- En évaluation :

- Mon matériel :

- Mes remarques :

- Quand ? Année : Classe :

Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin	Juil.	Août

Livres adaptés

- ✚ La boutique des livres accessibles pour tous

<http://livres-acces.fr/>

- ✚ Colibri, l'ami des dys chez Belin

<https://www.belin-education.com/colibri>

- ✚ Editions La Plume de l'Argilète

<http://laplumedelargilete.com/>

- ✚ Editions L'Arbradys

<http://larbradys.com/>

- ✚ Edition Auzou collection « Délie mes mots »

<http://www.auzou.fr/>

- ✚ Edition La fée des mots, collection « Au cœur de l'Aventure »

<http://lafeedesmots.com/fr/>

- ✚ Edition Castelmores, collection Dys

<http://www.castelmores.fr/dys>

- ✚ Editions Magnard jeunesse, premiers romans en lecture aidée « Noé et Azote »

http://www.jeunesse.magnard.fr/recherche/im_field_produit_motsclles/lecture-aidee-2236

- ✚ Editions La Martinière, collection « Les mots à l'endroit »

<http://www.lamartinierejeunesse.fr/collection/les-mots-a-l-endroit?code=Les%20Mots%20%C3%A0%20l%27endroit>

- ✚ Editions Hatier, collection « Premières lectures faciles »

<http://www.editions-hatier.fr/collection/premieres-lectures-faciles>

- ✚ Collection tous lire

<https://touslire.com/premiers-contes/>

- ✚ Mobidys

<https://fr-fr.facebook.com/mobidys/>



✚ La poule qui pond

<http://www.lapoulequipond.fr/collection-apprentissage-de-la-lecture/>

Livres audio ou numériques

✚ Editions Benjamin média, livre CD

<http://www.benjamins-media.org/fr>

✚ Editions Gallimard Jeunesse, Livres audio, livres numériques

<http://www.gallimard-jeunesse.fr/>

✚ Editions Didier Jeunesse

<http://www.didier-jeunesse.com/>

À écouter uniquement

<http://www.litteratureaudio.com/>

<http://www.audiocite.net/>

[http://www.audiolib.fr/Le livre qui parle](http://www.audiolib.fr/Le_livre_qui_parle)

<https://www.numilog.com/LivresNumeriques.aspx>

<https://www.editionstheleme.com/>

<https://www.ecoledesloisirs.fr/collection/chut-livres-lus>

<http://www.livrespourtous.com/>

Bibliothèques sonores

<http://advbs.fr/>

Sites utiles

✚ Informations sur les écrans

<https://www.3-6-9-12.org/>

<http://www.pedagojeux.fr/>

✚ Aides et informations diverses

www.dys-positif.fr

<https://fantadys.com/>

<http://www.fondation-dyslexie.org/>

<https://www.aidodys.com>

<http://alain.lennuyeux.free.fr/dyslexie/>

<https://sites.google.com/site/dixsurdys/home>

<https://sites.google.com/site/dixsurdysalamaison/>

<http://www.dyslexia-international.org/fr/>

<https://moncerveaualecole.com/>

<https://octofun.org/>

<https://www.hoptoys.fr/>

✚ Adaptation des textes

<http://lirecouleur.arkaline.fr/web.html>

<https://cahiersfantastiques.fr/texte-en-couleur.php>

<http://yanvuilleme.ch/colorisation>

✚ Générateur de feuilles pour aide au graphisme

http://www.desmoulins.fr/index.php?pg=scripts%21online%21feuilles%21form_feuille_methode_couleur

✚ Aides informatiques

<http://www.dyslogiciel.fr/>

<https://www.ordyslexie.fr/page/42731-accueil>

<https://www.lexidys.com/>

<http://www.medialexie.com/>

<https://www.sprintplus.be/fr/sprint-c-est-quoi-ca>

✚ Informations pour logiciels de cartes mentales

<http://www.informatique-enseignant.com/outils-gratuits-pour-creer-cartes-mentales/>

✚ Associations

<http://www.apedys.org/dyslexie/index.php?op=edito>

<http://www.resodys.org/la-dyslexie-en-medecine-par-M>

<http://www.coridys.fr/troubles-cognitifs/troubles-des-apprentissages/dyslexie-dyscalculie-dysorthographie/>

<http://www.puissance-dys.com/>

<http://www.apeda-france.com/>

<https://www.pluradys.org/>

<http://www.ffdys.com/>

Outils et matériels

Outils informatiques

- Dictaphone
- Clé-USB
- Logiciel de reconnaissance vocale
- Logiciel de synthèse vocale
- Logiciel de correcteur d'orthographe
- Logiciel de prédiction de mots
- Multi -logiciels
- Logiciel apprentissage frappe au clavier
- Polices d'écriture adaptées, espacement des lettres, interlignage
- Souris scanner ou stylo scanner
- Stylo lecteur et oreillettes (type Exam.lecteur)

Outils divers

- Réglettes pour faciliter la lecture, la copie
- Surligneur de texte, Guide de lecture, fenêtre de lecture
- Pupitre pour livre, plan incliné
- Guide écriture ou crayon adapté
- Embout de protection pour les crayons, les stylos
- Paravent individuel pour faciliter la concentration, l'attention
- Fidget
- Time Timer ou Time Tracker
- Cahier ligné A5 avec marge

Ouvrages

- Reid Gavin, Green Shannon, *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, éditions Tom Pousse, 2012

- Annie Sébire et Corinne Pierotti, *Pratiques corporelles de bien-être*, éditions EPS, collection Activité sportive et éducative, 2013, (77 situations illustrées, organisées en 7 "familles du bien-être", pour permettre aux élèves de réconcilier apprentissage et épanouissement personnel car le bien-être est essentiel à la réussite éducative)
- Eline Snel, *Calme et attentif comme une grenouille*, éditions Les Arènes, collection psychologie, (avec CD audio : méditation pour enfants de 4 à 12 ans et parents)

Glossaire

- ✚ **Capacité méta-sémantique** : capacité qui permet au sujet de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire, et de manipuler les mots (ou les éléments signifiants de grande supériorité) en les dissociant des signifiés. (A. Ménissier, 2005).
- ✚ **Capacité méta-syntaxique** : capacité qui permet au sujet de raisonner sur les aspects syntaxiques du langage. Par le contrôle volontaire des règles de grammaire, elle facilite l'accès au sens dans un calcul syntaxique qui articule et complète la signification des éléments lexicaux. (A. Ménissier, 2005).
- ✚ **Flexibilité mentale** : la flexibilité mentale est une des composantes des fonctions exécutives ; elle est nécessaire pour l'adaptation du plan d'action en fonction des contingences environnementales.
- ✚ **Fonctions exécutives** : les fonctions exécutives sont un ensemble d'opérations mentales ayant pour fonction de faciliter l'adaptation du sujet à des situations nouvelles. Elles regroupent la capacité à produire des choix stratégiques, à les opérationnaliser, à contrôler des procédures, à évaluer des résultats et à gérer les conduites cognitives, comportementales et sociales (Roy et al., 2005).
- ✚ **Gnosie** : fonction cognitive permettant de reconnaître, par l'un des sens (vue, ouïe, toucher...), un objet, de se le représenter, d'en saisir l'utilité ou la signification.
- ✚ **Inhibition** : C'est l'une des composantes des fonctions exécutives. C'est la capacité à résister aux interférences et à renoncer à tout comportement inadapté ou automatique.
- ✚ **Mémoire à court terme** : système qui permet le maintien d'une petite quantité d'informations pendant une durée très brève. Elle est limitée en capacité (environ 5 à 9 éléments). C'est le support de la mémoire de travail.
- ✚ **Mémoire à long terme** : système qui permet la conservation durable des informations grâce à un codage suivi d'un stockage organisé dans une trame associative multimodale (sémantique, spatiale, temporelle et affective). Contrairement à la mémoire à court terme, sa capacité est considérée comme illimitée.
- ✚ **Mémoire de travail** : système de capacité limitée permettant le maintien temporaire et la manipulation de l'information pendant la réalisation de tâches cognitives diverses comme le raisonnement, la compréhension, la résolution de problèmes grâce au maintien temporaire des informations.
- ✚ **Planification** : la planification est une des composantes des fonctions exécutives ; elle permet l'agencement et l'ordonnancement temporel en termes de priorité des différentes étapes nécessaires à la mise en place de la stratégie.
- ✚ **Praxie** : fonction cognitive permettant la gestion de gestes volontaires. Par définition, une praxie nécessite un apprentissage et une automatisation.
- ✚ **Situation de double tâche** : situation qui met en jeu simultanément deux tâches cognitives et nécessite de partager son attention.

Bibliographie

✚ Ouvrages et articles

- Dupasquier Marie-Alice, « Comment l'écriture vient à l'enfant », *Journal des psychologues*, n°272, novembre 2009, p.22-25
- Gombert Jean-Emile, « les compétences nécessaires à la lecture chez l'enfant », *Connaissances surdités* 9/2010 (n°33), p. 14-19
- Guilloux Roselyne, *L'effet domino dys*, Chenelière éducation, 2009
- Reid Gavin, Green Shannon, *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, éditions Tom Pousse, 2012
- Siegel L.S. et le Normand M.- T. (2007), « Troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture : les dyslexies » dans *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*, édité par Chevrier-Muller C. et Narbona J., Masson, 3^{ème} édition,
- Valdois S., Colé P., David D., *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique*, Solal, 2004

✚ Sites consultés

- « Répondre aux besoins spécifiques éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? », [en ligne]. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf, (consulté le 22/09/2016)
- Guide enseignants la dyslexie 2009, Académie de Dijon, [en ligne]. Disponible sur : http://sante-securite21.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Guide_enseignants_VF_22_09-2009-2.pdf (consulté le 22/09/2016)
- Perrenoud Philippe, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfances & Psy* 4/2003 (no24), p. 9-17 [enligne]. Disponible sur : www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4-page-9.htm. DOI : [10.3917/ep.024.0009](https://doi.org/10.3917/ep.024.0009) (consulté le 21/07/2016)
- Pouhet Alain, *Le cerveau de l'apprenant*, [en ligne]. Disponible sur : <https://sites.google.com/site/dralainpouhet/livre-le-cerveau-de-l-apprenant> (consulté le 03/03/2016)
- Valdois Sylviane, *Lecture de mots et dyslexie*, [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45914/lecture-de-mots-et-dyslexie%C2%A0-%C2%A0approche-cognitive.html> (consulté le 03/03/2016)
- *Fonctions cognitives chez l'enfant*, Inserm, 2013, [en ligne]. Disponible sur : <http://www.inserm.fr/associations-de-malades/seminaires-de-formation-ketty-schwartz/annexes/fonctions-cognitives-chez-l-enfant-cles-de-comprehension>, (consulté le 13/05/2016)
- Gombert Jean-Emile, *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*, 2003, [en ligne] <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/gombert.pdf>, (consulté le 21/07/2016)

Conclusion

ABCDysEnseignant, aboutissement du travail mené par notre groupe, met à la disposition de ceux qui souhaitent personnaliser la mise en place d'aménagements pédagogiques pour un enfant présentant des difficultés ou des troubles spécifiques de langage écrit, des outils qu'il est possible de consulter sur le site <http://abcdysenseignant.cir.ac-dijon.fr/>

ABCDysEnseignant propose ainsi :

- des éléments théoriques issus non seulement du domaine de l'éducation mais également des domaines de la psychologie, de l'orthophonie et des neurosciences. Ils permettent de rappeler ce qui est en jeu lors de l'apprentissage de la lecture et de mieux cerner la notion de troubles du langage écrit. Chaque enseignant pourra se référer à ces éléments mais aussi envisager de les compléter. En effet, si la pratique enseignante exige de bonnes connaissances de base elle ne peut faire l'impasse sur la volonté de se tenir informé des études récentes
- des documents conçus pour favoriser une réflexion à partir des observations autour de l'élève et aboutir à un projet personnalisé avec divers aménagements possibles
- des ressources : références de livres adaptés, de sites et de matériel.

Lors de nos discussions, il nous est apparu comme fondamental de créer des supports qui permettent non seulement une implication de l'enseignant tout en respectant ses choix personnels et les impératifs de sa classe, mais aussi d'aboutir, à travers une écoute attentive de l'élève et de sa famille, à des plans d'aide ou d'aménagements personnalisés. Il nous semble important de conserver cet état d'esprit lors de l'utilisation d'ABCDysEnseignant.

Enfin, tout au long de notre parcours, nous avons apprécié l'enrichissement qu'apportait la pluralité de nos points de vue. Aussi, nous semblait-il important de souligner que, face à un enfant en difficulté, les échanges professionnels ou interprofessionnels ne pourront qu'éclairer favorablement la réflexion de l'enseignant.

