

inspection académique  
Côte d'Or



académie  
Dijon

éducation  
nationale

# GUIDE ENSEIGNANTS

# LA DYSLEXIE

Académie de Dijon  
Inspection Académique de Côte d'Or

# Préambule

*Quatre à six pour cent des enfants d'une tranche d'âge sont concernés par un trouble spécifique du langage soit en moyenne au moins un élève par classe. Ce trouble freine les apprentissages scolaires initiaux ou plus tardifs.*

*Aussi ce guide, fruit d'une concertation pluridisciplinaire constitue-t-il un outil départemental. Il vise à fournir aux enseignants des premier et second degrés des réponses dans la connaissance, la reconnaissance et la prise en charge pédagogique des enfants présentant des difficultés du langage écrit.*

*Les nécessaires adaptations pédagogiques à réaliser en partenariat, l'aide individualisée permettront à l'élève dyslexique d'optimiser ses apprentissages et ainsi de lui garantir un devenir scolaire et un avenir professionnel.*

*Je tiens à remercier l'ensemble des personnels ayant contribué à élaborer ce guide qui a vocation d'aider les élèves dyslexiques à réussir à l'école.*

François CAUVEZ, Inspecteur d'Académie

## Remerciements

A l'ensemble des personnels ayant élaboré ce guide :

BORDAS Sylvie, enseignante spécialisée option E de Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)  
DEVOIZE Annie, professeur-ressource second degré Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés (ASH)  
JEANDEL Christian, conseiller pédagogique  
LECAS Jean-Luc, principal de collège  
LILETTE Hélène, médecin conseiller technique auprès de l'Inspecteur d'Académie  
MADEC Guilaine, enseignante spécialisée option E (RASED)  
MANZONI Bruno, conseiller pédagogique  
SEGONNE Sandrine, enseignante spécialisée option E (RASED)  
SEGUILLON Martine, orthophoniste  
TABARDIN Joëlle, psychologue scolaire (RASED)  
TERRAZ Muriel, directrice de l'Ecole de Plein Air du Clos Chauveau  
THEVENIN Marie-Geneviève, inspectrice de l'Education Nationale chargée de l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés  
VEGLIO Claire, médecin de l'Education nationale

Aux membres du sous-groupe de travail « Critérisation des dyslexies » :

CHANUSSOT Sylvie, enseignante spécialisée option A  
BAGUET Véronique, orthophoniste  
BAZEROLLE- KOEHREN Marjorie, orthophoniste  
BLANC-CROLAIS Gwenaëlle, orthophoniste  
CUBILLE Sylvie, médecin de l'Education nationale  
DURAND Edith, orthophoniste  
FETIVEAU Ségolène, orthophoniste  
MATHIEU Elisabeth, médecin de l'Education nationale  
NECTOUX Marie-Odile, médecin de l'Education nationale  
RENAUD Marie-Anne, orthophoniste  
SALTARELLI Sophie, orthophoniste

A Franck SEGONNE, ayant réalisé sur son temps libre la mise en forme et en page du document.

# Sommaire

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. DEFINITION DE LA DYSLEXIE</b>                                       | <b>4</b>  |
| <b>2. REPERES THEORIQUES SUR LA LECTURE</b>                               | <b>4</b>  |
| a) La voie phonologique (ou indirecte ou d'assemblage)                    | 5         |
| b) La voie lexicale (ou directe ou d'adressage)                           | 6         |
| <b>3. SIGNES D'APPEL ET DIFFICULTES SPECIFIQUES</b>                       | <b>6</b>  |
| <b>4. MODALITES A ADOPTER A L'ISSUE DE CE REPERAGE</b>                    | <b>7</b>  |
| a) Les aménagements pédagogiques  | 8         |
| b) Les aménagements d'examen  | 9         |
| <b>5. PROPOSITIONS D'AMENAGEMENTS SELON LES DIFFICULTES RENCONTREES</b>   | <b>10</b> |
| a) Faible estime de soi, dévalorisation                                   | 10        |
| b) Difficultés organisationnelles   | 11        |
| c) Difficultés en lecture   | 11        |
| d) Lenteur d'exécution à l'écrit, fatigabilité et difficultés d'attention | 12        |
| e) Difficultés de mémorisation  | 13        |
| <b>6. CONCLUSION</b>  | <b>13</b> |
| <b>Annexe 1</b>   | <b>14</b> |
| <b>Annexe 2</b>   | <b>14</b> |
| <b>Annexe 3 : tableaux de repérage</b>                                    | <b>15</b> |
| <b>Annexe 4</b>   | <b>18</b> |
| <b>TEXTES DE REFERENCE</b>  | <b>20</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b>  | <b>20</b> |
| <b>LOGICIELS OU SITES APPROPRIES AUX ELEVES DYSLEXIQUES</b>               | <b>21</b> |

Pour tout enseignant, il est important de pouvoir identifier certains signes permettant de repérer une dyslexie chez un élève, mais **toute difficulté de lecture ne relève pas nécessairement de dyslexie.**

## 1. DEFINITION DE LA DYSLEXIE

---

Après de nombreuses controverses, la dyslexie a été répertoriée en 1992 dans la Classification Internationale des Maladies (CIM) de l'Organisation Mondiale de la Santé qui l'a définie comme un trouble **spécifique** et **durable** de l'apprentissage du langage écrit.

Cette classification précise que le caractère **spécifique** d'un trouble signifie qu'il n'est pas imputable à :

- un déficit de l'efficacité intellectuelle
- des troubles sensoriels ou neurologiques
- une pathologie mentale
- des conditions défavorables de l'environnement (pédagogie inadaptée, niveau socio-éducatif insuffisant).

C'est la définition (« en creux », basée sur des critères d'exclusion) d'un trouble primitif, touchant le développement du langage écrit (on parle de « dyslexie développementale »).

Le caractère **durable**, quant à lui, est important pour différencier parmi les élèves en difficulté de maîtrise du langage écrit, ceux présentant des retards simples d'acquisition de la lecture et ceux présentant une dyslexie développementale.

La CIM indique aussi que les résultats obtenus aux tests standardisés (orthophoniques) doivent être **significativement inférieurs** au niveau attendu, à savoir inférieurs de deux écarts-type ou plus à la moyenne, compte tenu de l'âge et de l'intelligence de l'enfant.

En pratique, ce trouble sévère et durable de l'acquisition et de l'automatisation de la lecture et de l'orthographe se caractérise par des difficultés de reconnaissance des mots écrits touchant la précision et/ou la fluence.

## 2. REPERES THEORIQUES SUR LA LECTURE

---

D'après Michèle Mazeau, médecin de rééducation, « Lire c'est extraire du sens à partir de suites séquentielles de signes écrits appartenant à un code arbitraire commun à toute une communauté. »

Les capacités qui permettent la compréhension du langage écrit sont de deux ordres :

- celles qui interviennent dans l'habileté d'identification des mots écrits, seule activité spécifique de la lecture
- et celles qui interviennent dans la compréhension du langage (qu'il soit écrit ou oral).

Cette constatation a été résumée par Gough et Turner (en 1986) par la formule :

$$L = R \times C$$

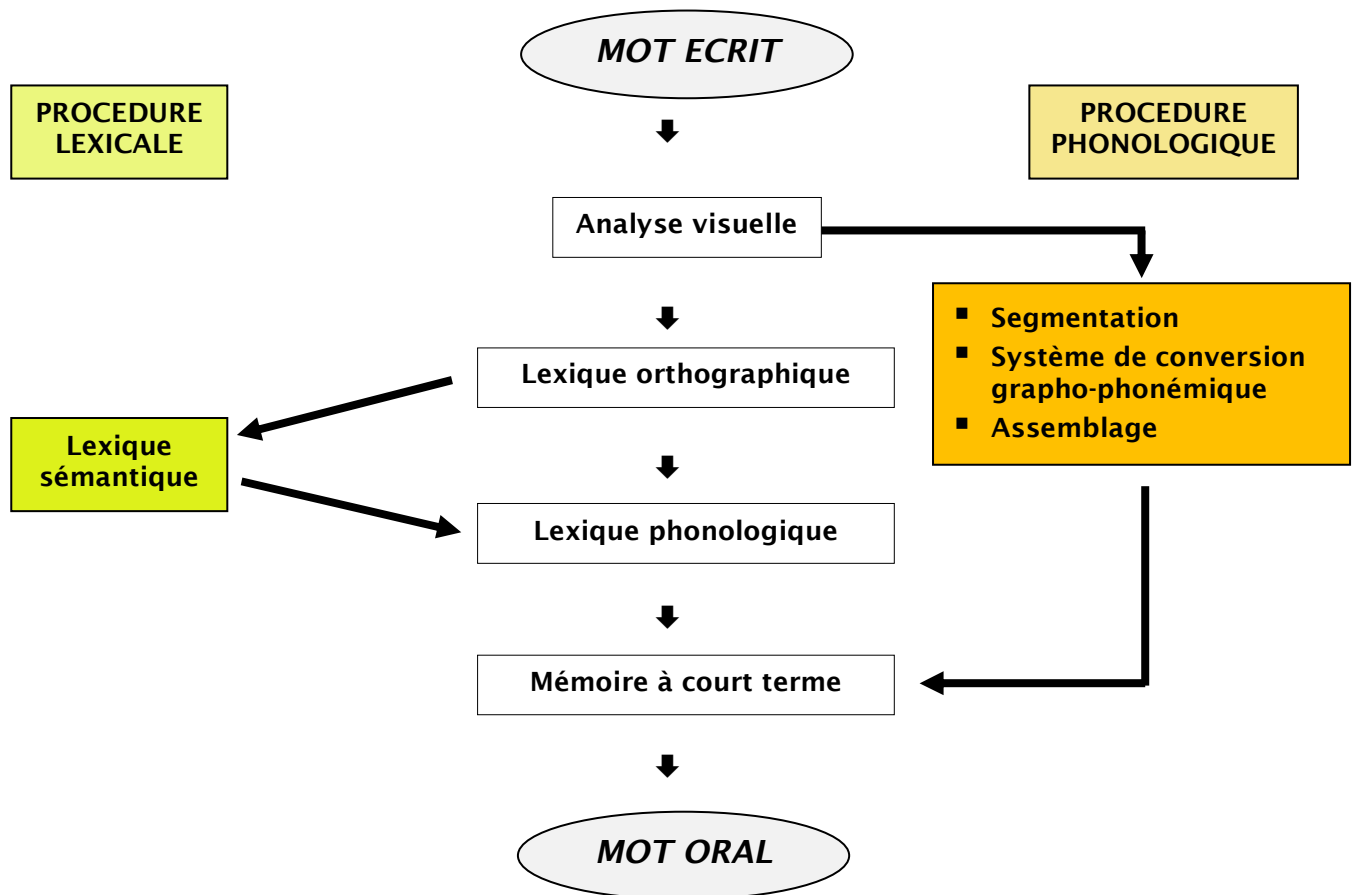
L : performance en lecture

R : reconnaissance des mots isolés

C : compréhension orale (sémantique, syntaxique ou encore issue des connaissances encyclopédiques)

Pour de nombreux auteurs, l'approche cognitive de la reconnaissance des mots écrits fait intervenir deux procédures possibles. Il s'agit du « modèle à deux voies » (d'après Morton et Patterson en 1980) :

### Schéma des deux voies de lecture à partir d'un mot<sup>1</sup>



Selon ce modèle théorique, il existe deux procédures permettant d'identifier les mots écrits :

#### **a) La voie phonologique (ou indirecte ou d'assemblage)**

Après analyse visuelle du mot, celui-ci est segmenté en petites unités graphiques (graphèmes<sup>2</sup>), qui sont alors transformées en phonèmes<sup>3</sup> selon des règles de conversion grapho-phonémique. L'assemblage des phonèmes ainsi obtenus permet ensuite d'accéder à la forme sonore du mot.

Cette voie de lecture est coûteuse en temps et **doit être automatisée** ; elle est utilisée surtout en début d'apprentissage et/ou pour lire les mots nouveaux (et les non-mots).

<sup>1</sup> Cf. exemple en Annexe 1

<sup>2</sup> Graphème : plus petite unité de la forme écrite d'une langue alphabétique ayant son correspondant dans la forme orale

<sup>3</sup> Phonème : plus petite unité, dénuée en elle-même de sens, que l'on puisse isoler dans la chaîne parlée (36 phonèmes dans la langue française)

## **b) La voie lexicale (ou directe ou d'adressage)**

Après analyse visuelle, lorsque le mot à lire a été enregistré en mémoire à long terme, il est reconnu directement, ce qui renvoie directement aux lexiques internes : phonologique (donnant la forme orale du mot) et/ou orthographique (donnant la suite de lettres qui composent le mot écrit) et/ou sémantique (donnant le sens du mot).

Cette voie de lecture est beaucoup plus rapide que la précédente et permet de lire des mots irréguliers (qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent, tels que : oignon, chorale...par exemple). Elle est moins coûteuse sur le plan cognitif.

Chez le lecteur expert, les deux voies sont activées en fonction des éléments à déchiffrer. Néanmoins la lecture courante repose essentiellement sur la voie lexicale.

**Chez le lecteur dyslexique, l'utilisation de l'une et/ou l'autre de ces voies est altérée, ne permettant pas une automatisation correcte de l'identification des mots écrits.**

En référence au modèle théorique de lecture à deux voies, les études neuropsychologiques ont permis de décrire différentes formes de dyslexie :

- la *dyslexie phonologique*, la plus fréquente, caractérisée par un déficit marqué sur la voie d'assemblage,
- la *dyslexie de surface*, caractérisée par une difficulté à utiliser la voie lexicale,
- la *dyslexie mixte*, touchant les deux voies.

Dans tous les cas, c'est le bilan spécialisé complémentaire demandé devant les « symptômes scolaires » de la dyslexie qui conduit à faire des hypothèses quant à la nature du dysfonctionnement cognitif sous-jacent, permettant de donner les grands axes de la rééducation (menée parallèlement à la mise en place des aménagements pédagogiques).

## **3. SIGNES D'APPEL ET DIFFICULTÉS SPECIFIQUES**

---

D'une manière générale, ce qui peut alerter l'enseignant est **un décalage** entre les difficultés d'acquisition du langage écrit et des compétences préservées dans les autres domaines comme par exemple un oral brillant, une vivacité et une curiosité d'esprit.

### **En grande section de maternelle (GS)**

- o De faibles capacités de conscience phonologique pour les tâches préalables à l'acquisition de la lecture (comptage et segmentation syllabique, détection de rimes...).

### **Au cours préparatoire (CP)**

- o Des difficultés de mise en œuvre de cette conscience phonologique pour parvenir à la fusion syllabique, acquérir la combinatoire et les correspondances graphème-phonème.

## **A partir du cours élémentaire première année (CE1)**

(en sachant que toutefois ces difficultés peuvent ne devenir évidentes qu'à l'entrée en 6<sup>ème</sup>)

- o Des difficultés de lecture : **lenteur**, erreurs (confusions, inversions, ajouts...)
- o Des difficultés de transcription écrite (pour la copie, la dictée, l'expression écrite et les prises de notes)<sup>4</sup>
- o Des difficultés d'apprentissage surtout à l'écrit de certaines langues vivantes
- o Des difficultés de mémorisation, surtout à court terme et des difficultés d'apprentissage des leçons
- o Des difficultés de concentration et d'attention dues à la fatigabilité (entraînée par la surcharge cognitive pour compenser les troubles).

Ces difficultés ne coexistent pas toujours et peuvent se présenter à des degrés variables. Elles peuvent s'associer à des difficultés moins spécifiques d'orientation dans le temps et dans l'espace, d'organisation (gestion du cahier de textes, difficultés de rangement des documents, etc.) et surtout un net manque de confiance en soi.

Elles ne doivent pas occulter les compétences préservées, en particulier **compréhension et expression orales, sur lesquelles peuvent s'appuyer les apprentissages.**<sup>5</sup>

## **4. MODALITES A ADOPTER A L'ISSUE DE CE REPERAGE**

---

**L'observation en classe** permet à l'enseignant de **repérer** des difficultés, d'en informer les parents et d'orienter cet élève vers d'autres professionnels de l'Education nationale : membres du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (psychologue, enseignants spécialisés), conseiller d'orientation psychologue dans le second degré (COP) et médecin de l'Education nationale.

Ceux-ci sont à même de pratiquer un **dépistage** et de faire poser le **diagnostic** par une équipe pluridisciplinaire (équipes médicale et paramédicale avec orthophoniste, orthoptiste, neuropsychologue...).

Les formes résistantes au traitement pourront être orientées vers le Centre de Référence du Langage du Centre Hospitalier Universitaire de Dijon.

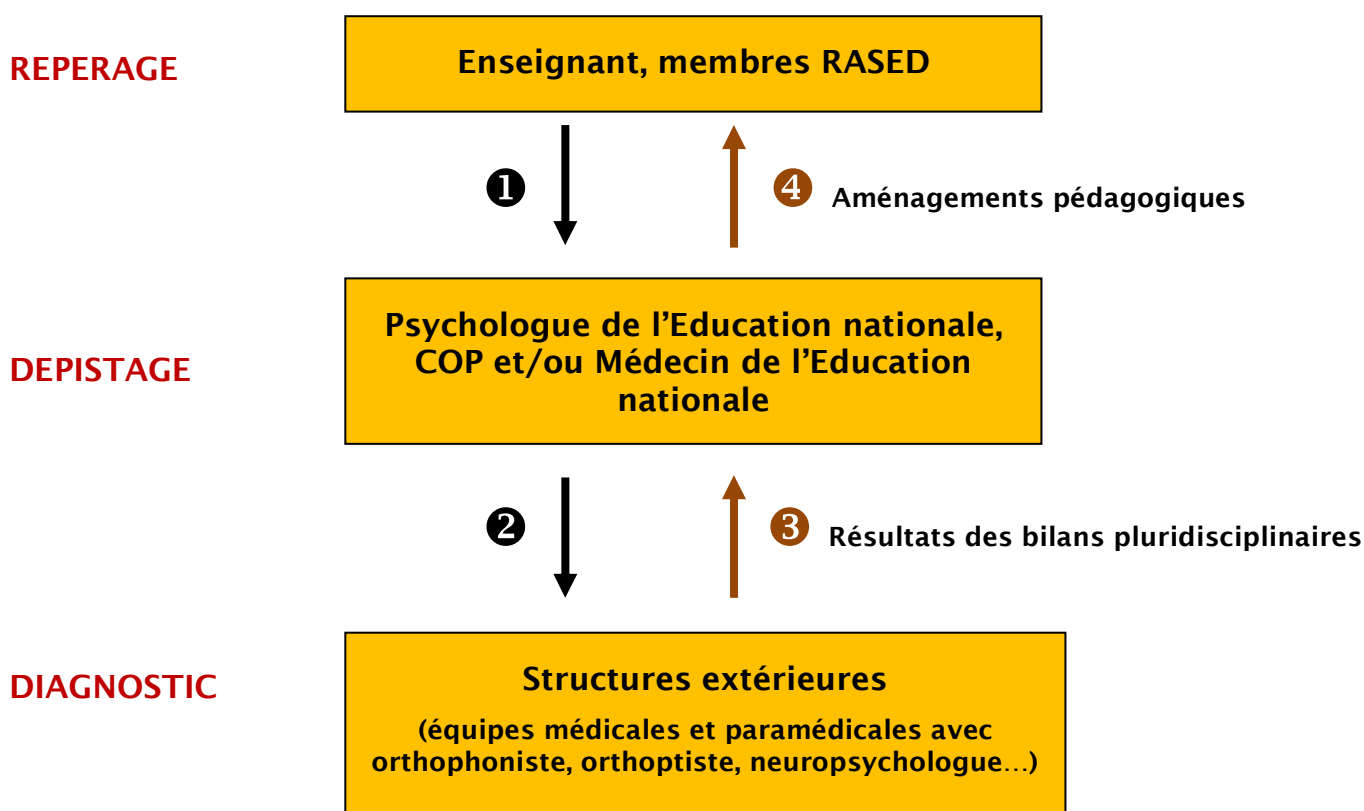
---

<sup>4</sup> cf. Annexe 2

<sup>5</sup> Pour plus de précisions sur ces signes d'appel, se référer aux tableaux joints en Annexe 3.



## Schéma pour l'identification et la prise en charge des élèves présentant un trouble spécifique du langage



Différentes réponses pédagogiques peuvent être envisagées :

- o Mise en place d'aménagements avec des stratégies pédagogiques diversifiées au sein de la classe en collaboration avec les membres du RASED et les conseillers pédagogiques de circonscription (pour le premier degré)
- o Contractualisation de ces aménagements sous forme d'un projet d'accueil individualisé (PAI)
- o Dans les formes sévères, éventuelle saisine de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) par la famille pour la mise en place d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) pouvant inclure des moyens humains et des aides matérielles.

### a) Les aménagements pédagogiques

Il est nécessaire de mettre en place des aménagements pédagogiques adaptés et de soutenir les élèves (aide personnalisée, Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) par exemple) dès que des difficultés d'acquisition du langage écrit émergent pour éviter qu'ils n'entrent dans la spirale de l'échec. Cette remédiation s'impose même si, ultérieurement, toute difficulté de lecture ne s'avère pas forcément d'origine dyslexique.

Lorsque le diagnostic de dyslexie est avéré, des échanges réguliers entre enseignant(s) et orthophoniste sont nécessaires pour coordonner les aménagements proposés en classe avec les axes de la rééducation poursuivie à l'extérieur de l'école.

Pour tout trouble spécifique du langage écrit reconnu à l'école élémentaire et devant des difficultés persistantes de la maîtrise de l'écrit, afin que les aménagements mis en place au cours de la scolarité primaire puissent être poursuivis dans la scolarité secondaire, les **commissions d'harmonisation** sont l'occasion d'assurer la transmission directe de ces informations entre le CM2 et le collègue.

Ces aménagements pédagogiques peuvent être contractualisés sous forme d'un PAI, document écrit de référence qui permet la concertation entre les différentes parties prenantes (famille, école et rééducateurs extérieurs à l'école) et facilite notamment la transmission de l'information à chacun des professeurs dans le second degré.

La mise en place d'un **PAI pour dyslexie** nécessite au préalable l'analyse par **le médecin de l'Education nationale** :

- des données cliniques
- des résultats du bilan orthophonique et des éventuels autres bilans complémentaires demandés
- des éléments scolaires : productions de l'enfant, synthèse des observations des enseignants sous forme d'une fiche (cf. Annexe 4).

## **b) Les aménagements d'examen**

En application du décret 2005-1617 du 21/12/05 et de la circulaire 2006-215 du 26/12/06, les demandes sont examinées par les médecins désignés par la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA) de la MDPH.

Ces demandes adressées par le médecin de l'Education nationale intervenant dans l'établissement fréquenté par l'élève, comportent :

- o des données diagnostiques et thérapeutiques (antécédents, rééducations, bilan orthophonique récent...)
- o des éléments pédagogiques pour apprécier le retentissement scolaire du trouble (cursus, examen des productions de l'élève ...)
- o l'analyse « des conditions de déroulement de sa scolarité et notamment des aménagements dont il a pu bénéficier (cf. notamment le projet personnalisé de scolarisation ou le projet d'accueil individualisé de l'élève) ».

« En prenant appui sur les éléments cliniques décrits dans le guide-barème pour l'évaluation des déficiences et incapacités des personnes handicapées », le médecin désigné par la CDA rend un avis dans lequel il propose un aménagement. A partir de cet avis, l'autorité administrative compétente pour ouvrir ou organiser l'examen ou le concours, décide des aménagements accordés et notifie sa décision au candidat.

## 5. PROPOSITIONS D'AMENAGEMENTS SELON LES DIFFICULTES RENCONTREES

Ces aides ne relèvent pas toutes d'une pédagogie particulière; elles peuvent s'inscrire dans des attitudes pédagogiques habituelles, nécessaires pour les élèves « dys » mais bénéfiques pour l'ensemble des élèves et plus particulièrement pour les plus fragiles.

Elles peuvent être notamment proposées pour répondre aux difficultés suivantes des élèves :

- Faible estime de soi, dévalorisation
- Difficultés organisationnelles
- Difficultés en lecture
- Lenteur d'exécution à l'écrit, fatigabilité et difficultés d'attention
- Difficultés de mémorisation

### a) Faible estime de soi, dévalorisation

| <b>Aides à apporter</b>                      | <b>Suggestions</b>   |
|--|--|
| Créer un climat de confiance avec la famille | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Favoriser les échanges avec la famille et les partenaires extérieurs</li> </ul>   |
| Créer un climat de confiance avec la classe  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire accepter par la classe la prise en charge individualisée de l'élève et développer l'entraide</li> </ul>   |
| Créer un climat de confiance avec l'élève    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire savoir à l'élève que l'on connaît ses troubles et qu'on est là pour l'aider à les surmonter</li> <li>○ Le rassurer et l'encourager fréquemment</li> <li>○ Favoriser une aide individualisée</li> </ul>  |
| Mettre en valeur ses réussites               | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'aider à découvrir ses domaines de réussite</li> <li>○ Mettre l'accent sur les progrès (même minimes) et les efforts plutôt que sur les difficultés</li> <li>○ <b>Donner des appréciations positives et encourageantes</b></li> <li>○ Valoriser l'élève à l'oral si c'est son point fort</li> </ul>  |
| Adapter les évaluations                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Favoriser les évaluations orales</b></li> <li><u>Lors des évaluations écrites :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ accorder plus de temps ou réduire la quantité</li> <li>○ privilégier le fond à la forme</li> <li>○ ne pas pénaliser l'orthographe lorsqu'elle n'est pas l'objet d'enseignement</li> <li>○ adapter la notation (double notation, coefficient de bonification)</li> </ul> </li> <li>○ <b>Rester conscient du caractère fluctuant des résultats</b></li> </ul> |

## **b) Difficultés organisationnelles**

| <b>Aides à apporter</b>  | <b>Suggestions</b>   |
|--|--|
| Se repérer dans l'établissement, dans la classe                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Si possible, en particulier au collège, limiter les changements de salle trop fréquents.</li> <li>○ Laisser l'élève à la même place (plutôt au centre et devant et à côté du même camarade)</li> </ul>  |
| Se repérer au tableau  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « Ritualiser » l'utilisation du tableau : une zone avec le vocabulaire nouveau, une zone avec le plan, une zone pour les devoirs... en utilisant des couleurs...</li> </ul>   |
| Faciliter l'organisation matérielle en fonction des différents cours | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Confectionner un emploi du temps où chaque discipline a sa couleur (couleur reprise par une gommette sur le livre et le cahier) ou son pictogramme ; impliquer les parents dans cette organisation.</li> <li>○ Afficher cet emploi du temps à la maison et en classe (aide à la préparation du cartable)</li> </ul> |

## **c) Difficultés en lecture**

| <b>Aides à apporter</b>         | <b>Suggestions</b>   |
|---------------------------------|--|
| Adapter les supports écrits     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Privilégier les documents dactylographiés</li> <li>○ Faciliter la tâche de lecture par l'utilisation de police de caractère plus adaptée, par exemple : verdana ou arial ou comic, taille 12 minimum.</li> <li>○ Adopter des interlignes 1,5 , des paragraphes espacés et une présentation aérée</li> </ul> |
| Etayer un texte par des repères | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mettre en évidence les mots clefs, les mots nouveaux, les mots qui posent problème... (en surlignant, en entourant, en mettant en gras...)</li> <li>○ Relever avec l'élève les connecteurs logiques (avant, après, car, puisque...)</li> </ul>  |
| Guider le regard                | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Permettre de matérialiser la ligne à lire avec une règle, de suivre mot à mot avec le doigt, d'utiliser un cache...</li> </ul>  |
| Favoriser le décodage           | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adapter la quantité de lecture aux capacités de l'élève</li> <li>○ Autoriser la sub-vocalisation (lecture murmurée)</li> </ul>  |
| Expliciter les consignes        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Privilégier les consignes courtes et les donner une par une</li> <li>○ Les faire reformuler par l'enseignant, par l'élève ou par un camarade ou illustrer par un exemple</li> </ul>   |

### **d) Lenteur d'exécution à l'écrit, fatigabilité et difficultés d'attention**

| <b>Aides à apporter</b>                  | <b>Suggestions</b>   |
|--|--|
| Réduire la production d'écrit de l'élève | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Proposer des photocopies, des textes à trous, des QCM... pour limiter le travail de copie</li> <li>○ Privilégier l'oral</li> </ul>  |
| Prendre en compte la lenteur de l'élève  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Donner <b>plus de temps pour la réalisation des tâches écrites</b> (principe du tiers temps supplémentaire pour l'écrit)</li> <li>○ <b>ou réduire la quantité d'écrit</b> : réponses par mots-clés, surlignement, pas de copie des énoncés....</li> <li>○ Veiller à ne pas faire écrire l'élève à la dernière minute (résumé, cahier de textes...)</li> </ul> |
| Optimiser sa capacité d'attention        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Solliciter particulièrement cet élève (geste, regard, parole...)</li> <li>○ Éviter un emplacement près des fenêtres ou des portes</li> <li>○ Éviter les tâches simultanées (écouter-écrire) ou les consignes complexes : donner les consignes une à une</li> </ul>  |
| Adapter le travail à la maison           | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ne pas surcharger l'élève afin de lui laisser du temps libre</li> <li>○ Réduire le nombre d'exercices écrits</li> <li>○ Accepter et encourager la réalisation du travail par traitement de textes</li> </ul>  |

### e) Difficultés de mémorisation

| <b>Aides à apporter</b>                                     | <b>Suggestions</b>  |
|---|---|
| Sélectionner les informations à mémoriser                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aider l'élève à dégager l'essentiel de ce qui doit être retenu : mots clefs, résumé...</li> </ul>  |
| Entraîner la mémoire et la soutenir par différents supports | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Accorder un délai suffisant pour échelonner l'apprentissage (fractionnement, répétition)</li> <li>○ Solliciter la mémoire en privilégiant l'analogie, la réévocation,</li> <li>○ Proposer des outils « aides mémoire » :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- affichage</li> <li>- outils personnalisés : fiches, sous-mains, carnet...</li> </ul> </li> <li>○ Varier les modes de présentation:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- visuel : image, document, pictogramme, schéma...</li> <li>- auditif : cassette, chant...</li> <li>- kinesthésique : geste, posture, fabrication...</li> </ul> </li> <li>○ Varier les outils de présentation : rétroprojecteur, vidéoprojecteur, tableau, affichage...</li> </ul> |

## 6. CONCLUSION

Les échecs de l'élève dyslexique ne sont dus ni à un manque de travail, ni à de la mauvaise volonté de sa part : il s'agit d'un trouble structurel avec un dysfonctionnement neuro-cognitif sous-jacent, nécessitant une rééducation mais ne répondant pas aux méthodes usuelles de remédiation.

On peut dire qu'il y a autant de dyslexies que de dyslexiques. Les adaptations pédagogiques consisteront à proposer à cet élève **plus de temps, moins d'écrit et plus d'oral** tout en veillant à **préserver son plaisir de venir à l'école**.

## Annexe 1

### Au sujet des deux voies de lecture

Exemple :

Samedi dernier le frère d'Oprinatuké a fait une grande promenade en bateau.

Cette phrase est composée d'une majorité de mots connus. Pour lire l'ensemble du message, le lecteur compétent passe par **la voie lexicale**, sauf pour le nom Oprinatuké. Pour ce mot inconnu, il devra alors utiliser **la voie phonologique** de lecture pour le décomposer.

## Annexe 2

Texte écrit par un élève dyslexique de 6<sup>ème</sup> et reproduit avec l'autorisation de ses parents.

le bateau est taper sur les rochers  
pendant la tempête de chertemer.  
le bateau se brisa le lieu de la  
fabrese  
ulyse vint à son tiers grâce à  
un radeau et 3 planche qu'il  
attacha pour construire un radeau  
de bois, pour le mener jusqu'à  
l'île de la saisière sisele, ce  
companion sont mais il un peu desesperer  
sur l'île il trouve un village où il  
est très bien à qui il et le lendemain  
il est parti se le a leake il ne lui  
receivre le desu de l'île pour voir  
les habitants si qu'il pouvait valer  
pour  
être parti à itaque

## Annexe 3 : tableaux de repérage

| En grande section     |   |
|-----------------------|---|
| <b>LANGAGE ORAL *</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Faibles capacités de conscience phonologique : production de rimes, manipulation de syllabes...</li><li>- Possibles difficultés de discrimination auditive</li><li>- Difficulté à être intelligible</li><li>- Persistance de mots encore déformés</li></ul> |
| <b>VISUEL</b>         | <ul style="list-style-type: none"><li>- Difficultés de discrimination</li><li>- Confusion de lettres morphologiquement proches</li></ul>  |
| <b>MEMORISATION*</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Difficulté à répéter des mots de plusieurs syllabes</li><li>- Difficulté à mémoriser les prénoms des enfants de la classe, les comptines...</li></ul>   |
| <b>AUTRES</b>         | <ul style="list-style-type: none"><li>- Difficulté de repérage spatio-temporel</li><li>- Difficulté à suivre et à reproduire un rythme</li></ul>  |

\*Éléments déterminants pour le repérage de la dyslexie



|  | <b>En fin de CP</b>  | <b>En fin de CE1</b>  |
|--|--|---|
| <b>LECTURE *</b>   | <p><b>Persistence des difficultés de mise en œuvre de la conscience phonologique entravant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la mise en correspondance graphème-phonème</li> <li>• l'acquisition de la de la fusion syllabique</li> <li>• l'accès à la combinatoire</li> </ul> <p><b>Difficultés de lecture des mots-outils les plus fréquents et des mots réguliers inconnus</b></p> <p><b>Erreurs de lecture à type de :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confusions visuelles de lettres, d'ensembles de lettres, de chiffres (ex : p/b, q/d, au/ou, m/n, a/o, n/u, ou/on, 9/6...)</li> <li>• Omissions de lettres ou de syllabes</li> <li>• Inversions de lettres ou de syllabes</li> <li>• Ajouts de lettres ou de syllabes</li> </ul> | <p>Persistence des erreurs de déchiffrage (confusions, inversions, omissions, ajouts) et des difficultés de lecture des mots-outils</p> <p><b>Difficultés de déchiffrage des mots simples inconnus, des mots longs les plus fréquents, des non-mots</b> (ex : ricadou, tovipé, manchido...)</p> <p>Lecture laborieuse, syllabée pour un texte préalablement travaillé</p> <p><b>Difficultés de compréhension des énoncés et des consignes simples</b> lus silencieusement</p> |
| <b>PRODUCTION DE L'ECRIT* (en spontané, en copie ou sous dictée)</b> | <p><b>Difficultés à copier lisiblement un texte très court mot par mot</b></p> <p>En dictée, erreurs d'orthographe pour les syllabes, les mots dont les graphies ont été étudiées avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• omissions</li> <li>• ajouts</li> <li>• inversions (retrouvées pour les chiffres, les nombres)</li> </ul> <p>Difficultés d'écriture de manière autonome des <b>mots simples</b> en respectant les correspondances graphème / phonème (ex : lavabo)</p>  | <p>Persistence des <b>difficultés de copie, avec lenteur</b></p> <p>En dictée et en expression spontanée : <b>Nombreuses erreurs</b> (inversion, oubli, ajouts, confusions de sons, de lettres) pouvant rendre le texte incompréhensible</p> <p>Qualité fluctuante de l'écriture (pas de suivi des lignes, ratures, reprises)</p>   |
| <b>MEMORISATION*</b>   | <p>Difficultés de mémoire à court terme (ex : consignes, phrases à répéter)</p> <p>Difficultés d'apprentissage des comptines, des poèmes...</p>  | <p>Idem, avec difficultés d'apprentissage des leçons</p>  |

| <b>Cycle 3 et second degré</b>   |  |
|--|--|
| <b>LECTURE *</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Persistance des <b>erreurs de déchiffrage</b> (confusions, inversions, ajouts)</li> <li>- Omissions des petits mots courts : à, de, par...</li> <li>- <b>Difficultés de déchiffrage des graphèmes complexes</b> (ail, euil, oin, ian, ein...)</li> <li>- Sauts de ligne(s) éventuels</li> <li>- Tendance à la lecture devinette par utilisation du contexte et substitution par des mots sémantiquement proches (ex : cabane/maison)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ importante <b>LENTEUR de déchiffrage</b></li> </ul> </li> <li>- <b>Perturbation de l'accès au sens</b> due aux difficultés de déchiffrage, obligeant à de nombreux retours en arrière et contrastant avec une compréhension facile de l'oral</li> <li>- A l'extrême, <b>blocage et refus de lire</b></li> </ul> |
| <b>PRODUCTION DE L'ECRIT*<br/>(en spontané, en copie ou sous dictée)</b> | <p><b>Dysorthographe secondaire avec :</b></p> <p><b>Mauvaise fragmentation des mots dans la phrase</b> (ex : « onfé coi ») avec segmentations et fusions erronées</p> <p><b>Mauvaise correspondance graphie / phonie</b> (« glochète » pour clochette, « brezon » pour personne...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecriture phonétique de certains mots (ex : farmassi, clowne, aginda, acoiriome...)</li> <li>• Inconstance dans le traitement orthographique des mots d'usage (ex : mézon, meison)</li> </ul> <p>Perte de repères dans le texte copié avec éventuels sauts et confusions de lignes</p> <p>Qualité fluctuante de l'écriture avec ratures, reprises</p> <p>Difficultés pour l'élève à déchiffrer ce qu'il vient d'écrire<br/>⇒ importante <b>LENTEUR pour le passage à l'écrit</b>, avec possibles stratégies d'évitement</p>       |
| <b>MEMORISATION*</b>   | <p>Difficultés de mémoire à court terme (ex : consignes, phrases à répéter)</p> <p>Difficultés d'apprentissage des poèmes</p> <p>Difficultés d'apprentissage des leçons</p>  |
| <b>AUTRES</b>  | <p>Difficultés d'orientation dans le temps (présent/futur) et dans l'espace (au tableau, sur une page surchargée, en géométrie...)</p> <p>Difficultés d'organisation (gestion du matériel, du cahier de textes, méthodologie de travail)</p> <p>Difficultés de concentration et d'attention dues à la fatigabilité</p> <p><b>Répercussions psychologiques</b> : net manque de confiance en soi, baisse de l'estime de soi, découragement...</p>  |

## Annexe 4

Académie de Dijon

Inspection Académique de la Côte d'or

Promotion de la santé en faveur des élèves

Etablissement scolaire :

NOM :

Prénom :

Classe :

### Fiche d'observations enseignants

Ces observations, à destination du médecin de l'Education nationale, lui sont indispensables pour évaluer la nécessité de mettre en place un projet d'accueil individualisé (PAI).

Les différents points d'observation proposés ci-dessous le sont à titre indicatif; tous les items ne sont pas obligatoirement à renseigner.

En collège et lycée les observations sont à réaliser dans l'ensemble des disciplines et une synthèse peut être réalisée par le professeur principal.

|   |  |
|---|--|
| <p>➤ <u>Attitude en classe</u></p> <p>Organisation personnelle (rangement, classement, emploi du temps, organisation du cartable et des devoirs, tenue du cahier de textes....)</p> <p>Attention, concentration</p> <p>Comportement, fatigabilité</p>               |  |
| <p>➤ <u>Mémoire</u></p> <p>Restitution (résumés de leçons, poèmes...) :</p> <p>Mobilisation des notions apprises</p>  |  |
| <p>➤ <u>Langage oral</u></p> <p>- <b>Production</b><br/>Participation en classe (spontanée, sollicitée)<br/>Qualité de l'expression orale</p> <p>- <b>Compréhension</b><br/>Compréhension d'un texte entendu<br/>Compréhension de consignes entendues<br/>.....</p> |  |

|   |  |
|---|--|
| <p>➤ <u>Langage écrit</u></p> <p><b>- Lecture</b><br/>Compréhension d'un texte ou de consignes lues silencieusement (reformulation, résumé, réponse orale à des questions...)</p> <p>Lecture à voix haute (qualité, vitesse de déchiffrage)</p> <p><b>- Ecriture</b><br/>Ecriture et soin (lisibilité, respect des lignes...)<br/>Copie<br/>Vitesse d'écriture</p> <p>Orthographe (dictée et hors dictée)</p> <p>Qualité des productions d'écrits (cohérences linguistique et sémantique)</p> |  |
| <p>➤ <u>Remarques particulières</u><br/>Par exemple en langue(s) vivante(s)</p> <p>Difficultés lors des contrôles écrits (lenteur, perte de moyens...)</p> <p>Eventuels aménagements déjà mis en place</p>  |  |
| <p>➤ <u>Synthèse des points forts et des éléments de réussite</u></p>   |  |

**Fiche complétée par :**

Nom

Qualité

Signature

Date :

## TEXTES DE REFERENCE

---

Rapport Ringard du 5.07.2000 : Plan d'action pour une meilleure prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques.

Circulaire n°2002-024 du 31.01.2002 : Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit.

Loi n°2005-1013 du 24.08.2005 : Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Décret n°2005-1013 du 24.08.2005 : Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves.

Décret n°2005-1752 du 30.12.2005 : Parcours de formation des élèves présentant un handicap.

Arrêté du 21.01.2008 : Dispense de certaines épreuves de langue vivante du baccalauréat général et technologique.

## BIBLIOGRAPHIE

---

CHEVRIER-MULLER C. et NARBONNA J. : *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson, 1996.

CRUNELLE, D. : *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?* Lille : CRDP Nord-Pas de Calais, 2006.

DELAHAIE, M. : *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*. Editions INPES, 2004.

DUMONT, A. : *La Dyslexie*. Paris : Solar, 2003

EGAUD, C. : *Troubles du langage écrit et oral*. Lyon : CRDP de l'académie de Lyon, 2001.

ESTIENNE F. *L'écriture en chantier*. Paris : Masson, 2000.

ESTIENNE F. *Exercices de manipulation du langage oral et écrit pour les dyslexiques et les dysorthographiques*. Paris : Masson, 2001.

ESTIENNE F. *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Paris : Masson, 2002.

GOIGOUX R. *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : éditions du CNEFEL, collection Etudes, 2001.

MAZEAU M. *Neuropsychologie et troubles des apprentissages : du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson, 2005.

MAZEAU M. *Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant*. Paris : Masson, 2008.

REID G., GREEN S. *1000 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*. Paris : Tom Pousse, 2008.

WECK G. (sous la direction de ) *Troubles du développement du langage*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1996.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2005.

EXPERTISE COLLECTIVE *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Paris : Editions INSERM, 2007.

*Dyslexie et dysphasie*. Paris : ONISEP, collection Revue Réadaptation, janvier 2002.

## LOGICIELS OU SITES APPROPRIÉS AUX ÉLÈVES DYSLEXIQUES

---

### Aides pédagogiques

- De la GS/CP : conçu par des enseignants, logiciel Th-ApLec – Apprendre à lire au cycle II – Grande section, début de CP ou remédiation <http://pagesperso-orange.fr/jm.campaner/accueil.htm>
- Tableau synthétique des aides possibles conçu par un groupe pluridisciplinaire de parents, enseignants, psychologues et orthophonistes <http://alain.lennuyeux.free.fr/dyslexie/primaire.htm>
- Banque de données lexicales, vocabulaire, littérature enfantine : Novlex : BDL primaire <http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/novlex/>
- Dictionnaire de pictogrammes : [www.isaac-fr.org](http://www.isaac-fr.org)
- Exercices de français langues étrangères niveau CP à proposer aux adolescents : [www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net)
- Manuel pour enfants dyslexiques : manulex : BDL manuels scolaires [www.esculape.com/fmc/dyslexie.html](http://www.esculape.com/fmc/dyslexie.html)
- ADEPRIO Diffusion : 13 rue de la Libération 95420 Magny en Vexin [www.adeprio.com](http://www.adeprio.com)
- MEDIALEXIE : outil pour l'écrit <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/anglais/Henry/dys.htm>
- Quelques points de repère pour les enseignants de collège et lycée : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/divers/La%20dyslexie.pdf>
- Ressources numériques adaptées aux différents types d'activités scolaires et outils susceptibles d'aider les élèves porteurs d'un handicap : <http://www.lecolepourtous.education.fr> (onglet « A consulter » dans la rubrique « Les troubles »)

### Plus généralement

- APEDYS (Fédération d'associations de parents d'élèves dyslexiques) : [www.apedys.org](http://www.apedys.org)
- INS HEA (Institut national de formation et de recherche pour les jeunes handicapés et les enseignements adaptés) : <http://www.inshea.fr>
- Académie de Grenoble et Laboratoire Cognisciences Grenoble, Centre National de la Recherche Scientifique (Unité Mixte de Recherche 5105) Université Pierre Mendès France Grenoble [www.cognisciences.com](http://www.cognisciences.com)
- ONL : observatoire national de la lecture [http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/lestroubles/index\\_html/view](http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/lestroubles/index_html/view)