

Emmanuelle **Alix** • Élodie **Marblez**
Monique **Touzin**

DIFFICULTÉS DE LANGAGE ÉCRIT ET SI C'ÉTAIT UN TROUBLE DYS ?

COMPRENDRE
.....
& AIDER



RETZ

editions-retz.com

REMERCIEMENTS

Nous tenions à remercier :

- l'ensemble des collègues du CRTA de Nantes et de la SRAE-TA pour leurs éclairages et leur disponibilité ;
- Arnaud Roy et Vincent Lodenos pour le temps consacré aux relectures et à nos échanges ;
- les Éditions Retz et notamment Mme Gardette pour son accompagnement.

Et enfin, une pensée particulière à nos familles respectives pour leur soutien et leur patience tout au long de ce projet d'écriture.

Emmanuelle Alix, Élodie Marblez

À tous les enfants et leurs familles, rencontrés durant ma carrière, qui ont tellement enrichi ma réflexion et ma pratique.

Monique Touzin



ISBN: 978-2-7256-3578-1

© Retz, 2022

Sommaire

INTRODUCTION	6
--------------------	---

PREMIÈRE PARTIE

UNE HISTOIRE : LE CAS DE TOM	11
Premières inquiétudes – Retour sur ses compétences de GS	14
Le point de vue du maître	14
La visite médicale de grande section	17
La consultation médicale avec le médecin traitant	19
Accompagnement des difficultés – CP	20
Une première rencontre parents-professeur	20
L'équipe éducative du mois de janvier	22
Rencontre avec la psychologue scolaire	26
Le bilan orthophonique	27
Préparation de l'entrée en CE1	32
Persistance des difficultés – CE1	34
La question d'un trouble dys en CE2	37
La question du diagnostic	37
Élaboration du PAP	41
Besoin de compensations – CM1-CM2	42

DEUXIÈME PARTIE

DÉVELOPPEMENT NORMAL ET PATHOLOGIQUE DU LANGAGE ÉCRIT	49
Comment se met en place le langage écrit ?	51
Langage écrit et cerveau	51
Lire	56
> Un préalable : le développement du langage oral	57
> Du langage oral vers le langage écrit	58

➤ Le rôle du système visuel	59
➤ La modélisation de l'acquisition de la lecture en trois étapes selon Uta Frith	59
➤ Les mécanismes de la lecture : un modèle à deux voies	61
➤ La compréhension de textes	65
➤ Le traitement des consignes	72
Transcrire et produire des textes	74
➤ De l'orthographe phonétique au lexique orthographique	74
➤ L'orthographe grammaticale	76
➤ La production d'écrits	82
➤ La copie	86
La dyslexie-dysorthographe	90
Définition et critères diagnostiques	90
➤ Classification des différentes formes de DL-DO	94
Les troubles associés	98
➤ Les troubles du langage oral	98
➤ Les troubles du calcul	99
➤ Les perturbations du geste et de la motricité	100
➤ Les fonctions exécutives	101
➤ L'attention	102
➤ Les émotions et le comportement	103
➤ Le repérage temporel	104
Parcours de santé	106
➤ Recommandations de la Haute Autorité de santé (HAS)	106
➤ Repérage des difficultés et mise en place de soins	108

TROISIÈME PARTIE

L'ACCOMPAGNEMENT D'UN ÉLÈVE DYSLEXIQUE-DYSORTHOGRAPHIQUE

117

L'environnement scolaire	120
Réflexion sur le cadre de l'école	120
La posture de l'enseignant-e	123
Les dispositifs d'accompagnement	125

Adaptations pédagogiques et compensations	128
Le décodage	129
➤ En GS	131
➤ En CP	133
➤ En CE1	139
La compréhension textuelle	143
➤ Un déchiffrage difficile	144
➤ Des difficultés de prise en compte des indices contextuels et grammaticaux	147
➤ Un rapport singulier à la lecture	148
Le traitement des consignes	157
L'orthographe	159
➤ L'orthographe lexicale	159
➤ L'orthographe grammaticale	166
La copie	170
La production d'écrits	173
➤ Les fiches actions	173
➤ Les cartes mentales	174
➤ Produire un écrit avec l'ordinateur	175
Les troubles associés	181
➤ Geste graphique et écriture	181
➤ Le rapport au temps	183
Réflexion sur la mise en place d'outils numériques	186
Évaluation des besoins : le rôle de l'ergothérapeute	186
Pas d'outils miracles	192
Le cadre d'utilisation	193
Un partenariat entre tous les intervenants	194
Et les tablettes numériques ?	196
Des nouvelles de Tom	198
CONCLUSION	201
BIBLIOGRAPHIE	202
Sitographie	206

Introduction

De l'espace social à l'espace intime, qu'il soit professionnel ou à des fins plus personnelles, l'omniprésence de l'écrit et de ses usages constitue pour l'école un enjeu majeur d'apprentissage. La non maîtrise de cette compétence langagière peut avoir des répercussions non négligeables sur le développement et l'intégration scolaire et sociale.

Depuis la Charte de l'École du XXI^e siècle, le système scolaire a été pensé autour de deux idées majeures. Lieu d'expérience et d'apprentissage, l'école « doit accueillir tous les élèves avec le même souci d'exigence et d'ambition, tout en veillant à développer, à tous les niveaux de parcours scolaire, une approche différenciée de son public »¹, elle doit également « être son propre recours pour faire face à la diversité des élèves accueillis »². Cette diversité inclut la question de l'accompagnement des troubles d'apprentissage, devenus ces dernières années un véritable problème de santé publique.

Dès mars 1999, Le Haut Comité de la Santé Publique, souligne la nécessité d'un dépistage précoce et préconise des conseils d'accompagnements pluridisciplinaires. En 2000, un rapport sur la scolarisation des élèves atteints de troubles du développement du langage est rédigé. Cette démarche

1. Charte de l'École du XXI^e siècle, n° 98-235, 20 novembre 1998.

2. *Ibid.*

inédite en France a contribué à la reconnaissance des troubles spécifiques du langage oral et du langage écrit.

Le plan d'action activé dans le prolongement de cette démarche³ a permis de développer, dès l'école maternelle, des actions de prévention et de repérage tout en cherchant à améliorer la continuité des parcours scolaires. L'organisation de réponses situées aux interfaces de la Santé et de l'Ecole a constitué de ce point de vue une avancée importante.

La diversité des rythmes d'apprentissage, l'hétérogénéité interindividuelle entre les élèves expliquent des niveaux d'acquisition variables parmi les élèves en CP. Si certains ne connaîtront pas de difficulté à entrer dans la lecture, d'autres, auront besoin d'un entraînement plus soutenu et adapté pour pouvoir rejoindre le niveau d'acquisition de leurs pairs. Quelles que soient les performances/habilités de l'élève, l'acquisition normale du langage écrit nécessite un temps quotidien consacré aux mécanismes de déchiffrement et d'orthographe. Mais cette seule ritualisation de l'apprentissage de la lecture est-elle suffisante pour permettre à tous les élèves de devenir des lecteurs experts ?

Se situant aux interfaces santé/école, cet ouvrage s'adresse aux personnels de l'éducation et aux professionnels de santé et de rééducation désireux d'obtenir un éclairage concernant le trouble spécifique du langage écrit également appelé la dyslexie-dysorthographe. Pour les parents et les familles, ce livre a pour ambition de mieux comprendre les difficultés de leur enfant et de proposer les premiers éléments de réponse à mettre en place à l'école.

L'ouvrage s'inscrit par ailleurs dans une approche pluridisciplinaire mettant en perspective le regard croisé de trois professionnelles impliquées dans

3. Circulaire n°2002-024 du 31 janvier 2002.

l'accompagnement et la prise en charge d'enfants présentant un trouble spécifique des apprentissages (ou dyslexie-dysorthographe):

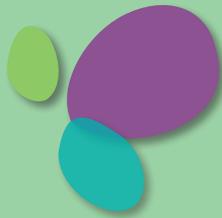
- ▶ Une enseignante spécialisée du premier degré ayant exercé au sein de dispositif d'élèves à besoins particuliers, chargée de formation auprès de la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), et de l'université d'Angers et exerçant actuellement au Centre Référent des Troubles d'Apprentissage (CRTA) du CHU de Nantes.
- ▶ Une orthophoniste ayant pratiqué en centres référents pour les troubles des apprentissages, en structure de niveau 2 et ayant une grande expérience de rééducation des troubles sévères de langage oral et écrit. Formatrice en formation initiale et continue des orthophonistes, autrice de nombreux ouvrages et de batteries d'évaluation.
- ▶ Une ergothérapeute, exerçant en libéral auprès de populations d'enfants ayant des troubles des apprentissages et professionnelle de la Structure Régionale d'Appui et d'Expertise des Troubles d'Apprentissage des Pays de Loire (SRAE-TA). Elle est chargée d'enseignement à l'université de Nantes et à l'université d'Angers

À partir de l'histoire singulière de Tom, cet ouvrage cherche à apporter des éléments de compréhension sur l'acquisition du langage écrit. L'expression des difficultés et l'intensité des troubles étant propres à chaque enfant dyslexique-dysorthographique, il convient de penser des réponses multiples, ajustées à chacun. Par conséquent, les propositions faites tout au long du parcours de Tom ne font pas office de modèle unique et il est nécessaire de les adapter au fonctionnement et aux besoins particuliers de l'enfant, tout en les réinterrogeant dans le contexte de son environnement.

Après la présentation du parcours de Tom, sont définis les mécanismes du développement normal du langage écrit et les critères diagnostiques de la dyslexie-dysorthographe afin d'aider au repérage et de favoriser la mise en place d'un accompagnement précoce. Sont ensuite abordés les processus engagés dans les différentes tâches scolaires ainsi que les difficultés rencontrées par l'élève dyslexique-dysorthographique pour envisager des pistes d'aménagements et de compensations qui favoriseront les apprentissages.

PREMIÈRE PARTIE

UNE HISTOIRE : LE CAS DE TOM





Nous sommes en septembre, Tom a 6 ans, il vient de rentrer en CP dans son école de quartier, située dans une commune à proximité de Nantes. Il est ravi d'intégrer « l'école des grands ». Sa rentrée s'est bien passée, il apprécie son nouveau maître et est très content de retrouver ses camarades de classe après la pause estivale.

Rapidement, Tom est perçu par son professeur de CP comme un enfant volontaire, qui aime participer à l'oral et qui est curieux d'apprendre de nouveaux savoirs. Pour autant, son enseignant lui accorde une attention particulière. En effet, lors de la réunion de liaison GS-CP, sa situation scolaire a été évoquée¹ : durant sa dernière année de maternelle, une vigilance accrue lui avait été accordée car des difficultés persistantes dans différents domaines d'apprentissage avaient été repérées.

1. « [L'école maternelle] travaille en concertation avec l'école élémentaire plus particulièrement avec le cycle 2, pour mettre en œuvre une véritable continuité des apprentissages, un suivi individuel des enfants. » Programme d'enseignement de l'école maternelle, arrêté du 18 février 2015, p. 3.



Premières inquiétudes Retour sur ses compétences de GS

Le point de vue du maître

Tom était décrit par son enseignant de GS comme un enfant jovial et bien intégré. S'il ne montrait aucune difficulté pour prendre la parole et comprendre les règles de la classe, son maître avait toutefois pu repérer des difficultés dans les activités de langage oral. Il avait émis des inquiétudes face aux contraintes importantes que Tom rencontrait dans les tâches de conscience phonologique : il était très gêné lors des activités de reproduction de rythmes, de découpage syllabique, d'identification des syllabes d'attaque (*cabane, carotte, café, cadeau*), des rimes et des phonèmes. Tom peinait aussi à scander des syllabes en tapant dans les mains, lorsqu'il fallait placer un mot-image dans le « tableau de comptage des syllabes » (il se trompait souvent de colonne) ; il ne parvenait pas non plus à trouver les intrus dans une liste énoncée en fonction d'un critère d'exclusion phonémique (par exemple, « Trouver le mot qui ne commence pas pareil : *bocal/bossu/lune/bobine* »). À cela s'ajoutait une connaissance des lettres parcelaire ; Tom était très contraint pour pointer une lettre ou la nommer.

Pour ces raisons, un accompagnement spécifique lui avait été proposé, dans ce domaine, en petit groupe, en classe et au cours des activités pédagogiques complémentaires (APC)².

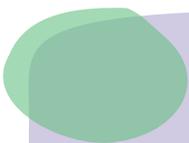
2. Activités pédagogiques complémentaires, circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013.

Bien que rencontrant des difficultés précoces de manipulation de la langue, Tom continuait de porter un grand intérêt aux lectures offertes. Il les comprenait bien et était en mesure d'identifier les informations explicites (les personnages, les lieux...), d'élaborer des hypothèses à partir des événements de l'histoire. Si certains mots ne lui étaient pas immédiatement compréhensibles, il était capable d'inférer leur sens en fonction du contexte du récit ou de ses illustrations.

Sur le plan lexical, ses acquisitions correspondaient à celles attendues pour un élève de sa classe d'âge. Toutefois, s'il parvenait à transmettre ses idées et à raconter une histoire entendue, certaines des structures syntaxiques employées apparaissaient incorrectes et fragiles.

L'enseignant avait aussi relevé que Tom investissait bien les activités pré-graphiques et le dessin. Sa tenue du crayon était adaptée.

Au regard de ses observations, le maître avait informé la famille qu'il souhaitait solliciter le maître E du RASED afin d'obtenir l'éclairage d'un tiers expert sur la situation. Ce dernier pourrait ainsi juger de la pertinence d'un accompagnement pédagogique spécialisé.



Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)

Il est constitué d'enseignant·e·s spécialisé·e·s (maîtres E et G) et d'un·e psychologue. Le dispositif est mis en place à l'école maternelle et à l'école élémentaire.

L'enseignant avait expliqué les missions du maître E. Cet enseignant spécialisé est un enseignant-ressource ; il assure une aide pédagogique auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Son rôle consiste à apporter une aide personnalisée pour réduire les difficultés, entre autres en lecture ou en mathématiques. Il intervient en classe et/ou anime des ateliers de remédiation avec un petit groupe d'élèves ayant les mêmes besoins. Dans le cas de Tom, l'enseignant spécialisé pourrait venir l'observer en classe, et s'il le juge utile, l'accompagnerait au cours des mois de mai et juin afin de préparer au mieux la rentrée de CP.

Au regard des contraintes du calendrier de chacun, le maître E a pu venir observer Tom en classe, mais il n'a pas eu la possibilité de le soutenir ; pour autant un accompagnement du RASED avait été proposé au début de son CP.

Les missions des membres du RASED³

Le psychologue scolaire agit en faveur du bien-être psychologique et de la socialisation des élèves pour faciliter les apprentissages. Il intervient auprès de l'enfant avec l'accord écrit des parents.

L'enseignant spécialisé à dominante pédagogique (ES-ADP), ou maître E, propose des activités de remédiation. Ses actions visent la stabilisation des acquis et leur transfert en classe, il accompagne les élèves dans l'acquisition de méthodes et aide à la prise de conscience des stratégies d'apprentissage.

L'enseignant spécialisé à dominante relationnelle (ES-ADR), ou maître G, accompagne l'élève sur l'acquisition de la posture d'apprenant afin d'aller vers son engagement actif en situation d'apprentissage et la (re)conquête du désir d'apprendre.

3. <https://www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312>

Synthèse

En GSM, il faut être vigilant à la qualité du langage oral pour permettre à l'enfant d'accéder aux apprentissages du CP dans les meilleures conditions. Dans cette classe, sont introduits les prérequis au langage écrit que sont, entre autres, la connaissance des lettres et la conscience phonologique. De même, il convient de s'assurer de la connaissance de la chaîne numérique jusqu'à 20 et de la possibilité de la réciter à l'endroit et à l'envers. En cas de connaissances insuffisantes ou de difficultés, des actions pédagogiques doivent alors être menées pour aider l'enfant à surmonter les obstacles et à aborder au mieux le CP.

La visite médicale de grande section

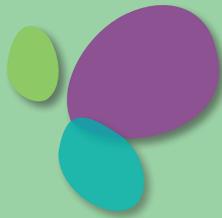
Au mois d'avril, lors de la visite médicale de GS, l'audition et la vue de Tom étaient normales à l'examen. Le médecin de l'Éducation nationale s'interrogeait cependant sur le langage de Tom, encore assez malhabile, avec des mots déformés, et une très faible conscience phonologique. Ces difficultés lui semblaient plutôt sévères et résistaient aux premières mesures pédagogiques mises en place.

Il avait donc conseillé à la famille de réaliser un bilan orthophonique afin d'affiner la compréhension des difficultés de Tom et d'interroger, si besoin, la pertinence d'une rééducation. Pour ce faire, il leur indiqua de prendre rendez-vous avec leur médecin traitant pour l'informer de la situation et obtenir une prescription.

Les parents de Tom n'ont pas été surpris à l'évocation des difficultés langagières de leur enfant. Ils avaient bien repéré quelques erreurs, dont la persistance avait parfois pu les interroger, mais ils avaient eu tendance à

DEUXIÈME PARTIE

DÉVELOPPEMENT NORMAL ET PATHOLOGIQUE DU LANGAGE ÉCRIT



Comment se met en place le langage écrit ?

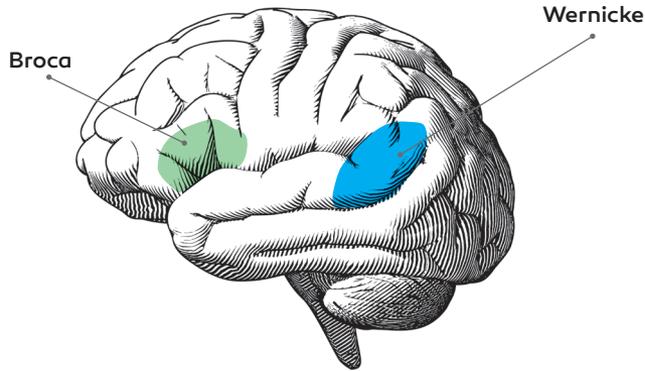
Si la question reste complexe, l'apport des neurosciences a permis de mieux identifier les liens entre langage et cerveau et ainsi de mieux comprendre comment l'enfant apprend à lire et à écrire. Connaître les mécanismes de l'apprentissage et ses différentes étapes est nécessaire pour mieux appréhender les difficultés que rencontrent certains enfants et, si besoin, adapter l'enseignement de ces compétences. Tels sont les enjeux de cette partie qui vise à repérer et à accompagner efficacement les enfants en difficulté dans l'apprentissage du langage écrit.

Langage écrit et cerveau

Les connaissances scientifiques accumulées ces dernières décennies dans le domaine des neurosciences en général et en neuropsychologie en particulier permettent de mieux comprendre le rôle déterminant de certaines régions du cerveau dans le développement des fonctions supérieures et des apprentissages de l'enfant. C'est principalement au niveau de l'hémisphère gauche que se situent les aptitudes langagières orales et écrites.

La compréhension des mots entendus est traitée par l'aire de Wernicke, située dans les régions postérieures de l'hémisphère gauche (lobe temporal) tandis que la production des mots parlés est plutôt associée aux zones cérébrales localisées dans les régions antérieures gauches, et plus particulièrement l'aire de Broca (lobe frontal).

LES AIRES DE BROCA ET DE WERNICKE



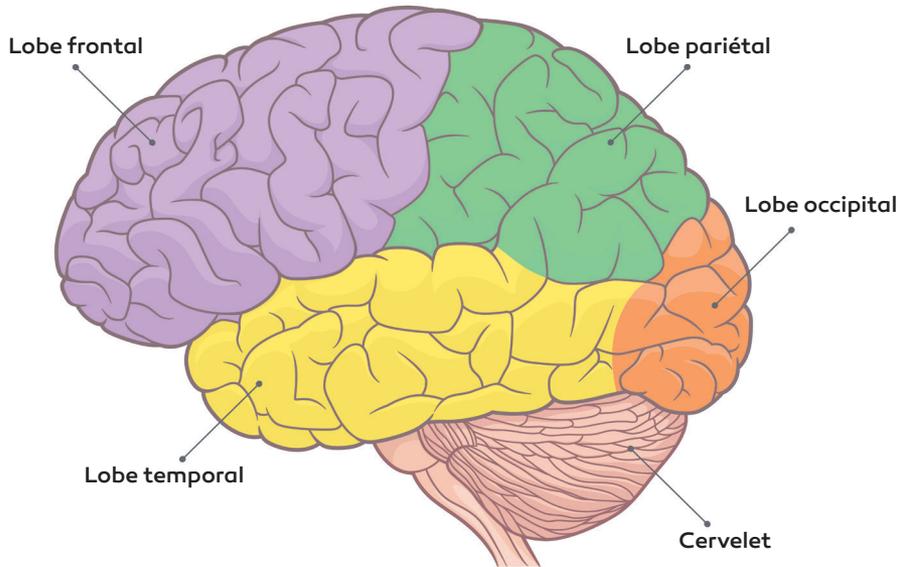
La lecture débute par les yeux, lesquels envoient l'information visuelle perçue (autrement dit, les symboles visuels représentant les mots écrits) dans une zone cérébrale située tout à fait à l'arrière de l'hémisphère gauche du cerveau, au niveau du lobe occipital (zone orange sur la figure p. 53).

La lecture implique le développement d'une zone particulière du cerveau située dans les aires visuelles.

Les neurones spécialisés dans le traitement de l'information visuelle dans cette partie du cerveau provoquent ensuite l'activation d'une zone cérébrale précise : « l'aire visuelle des mots » (zone rouge sur la figure p. 54), aussi appelée la « boîte aux lettres » par Stanislas Dehaene¹.

1. Stanislas Dehaene, *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007 ; *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011, p. 96.

LES DIFFÉRENTES RÉGIONS CÉRÉBRALES DU CERVEAU

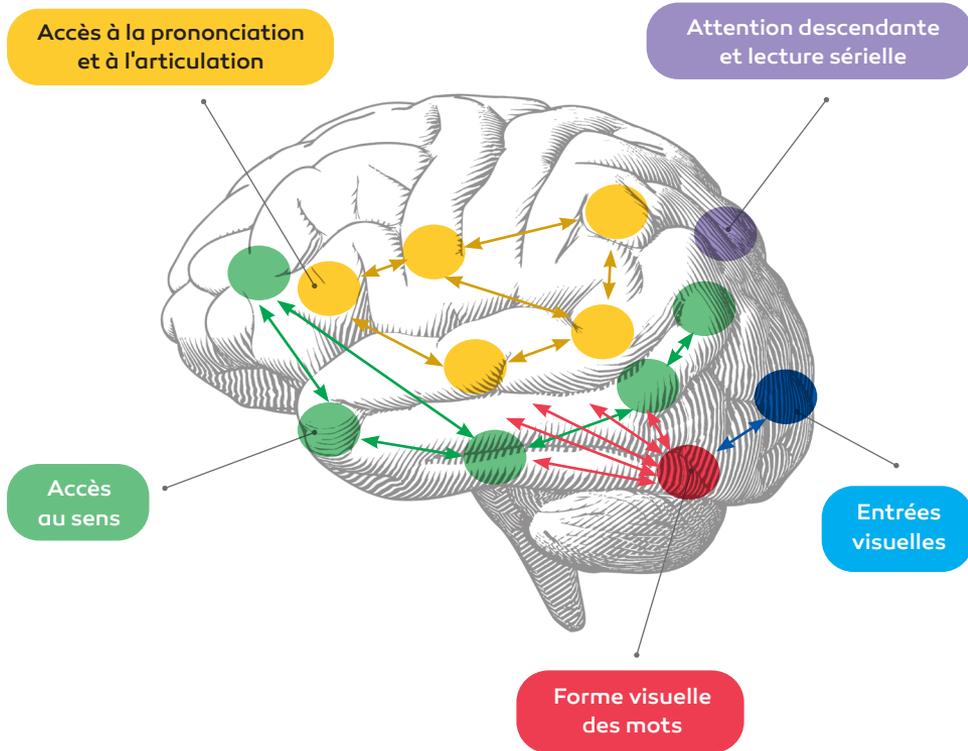


La région occipito-temporale permet de faire le lien entre le code écrit et son traitement sémantique (accès au sens des mots).

Ensuite, les zones cérébrales impliquées dans la parole et incluant le lobe frontal (zone violette sur la figure ci-dessus) permettent la prononciation de ce mot et sont activées même en lecture silencieuse.

L'ARCHITECTURE CÉRÉBRALE DE LA LECTURE

Inspiré de S. Dehaene²



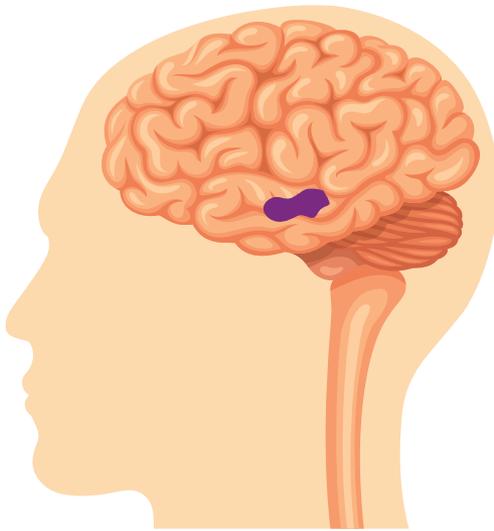
Le circuit de lecture est donc complexe et implique de nombreuses zones cérébrales, mettant en lien le langage écrit et le langage oral.

2. S. Dehaene, *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007, p. 97.

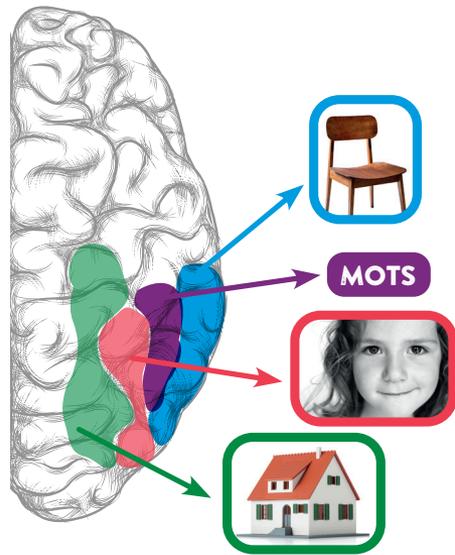
Ce circuit est spécifique à l'activité de lecture, tandis que d'autres réseaux de neurones situés à proximité des zones précédentes, dans l'hémisphère gauche du cerveau, sont davantage impliqués dans la reconnaissance des formes, des objets ou encore des visages.

L'AIRE DE LA FORME VISUELLE DES MOTS

Inspiré de S. Dehaene³



Partie inféro-latérale
et postérieure
du lobe temporal
de l'hémisphère gauche



Les différentes aires cérébrales chargées
du traitement des informations visuelles :
objets (bleu), mots (violet),
visages (rouge), formes (vert).

3. Cohen L., Dehaene S. (2004). *Specialization within the ventral stream: the case for the visual form area*. *Neuroimage*, 22(1), 446-476.

La plupart des données neurobiologiques sont compatibles avec l'idée que ce sont des difficultés de traitement des sons de parole qui seraient à l'origine de la dyslexie. Les moyens récents d'exploration du fonctionnement cérébral des dyslexiques font état de particularités au niveau du faisceau arqué reliant les zones impliquées dans le traitement du langage en réception (zone de Wernicke) et la zone impliquée dans la production du langage (zone de Broca). Ce faisceau serait différent de celui des normo-lecteurs, ce qui pourrait expliquer les difficultés de traitement phonologique et de lecture des sujets dyslexiques. Ainsi durant ces tâches, les dyslexiques présenteraient un profil d'activation cérébrale différent de celui du lecteur typique, avec une sous-activation des circuits postérieurs et une sur-activation des circuits antérieurs, par rapport aux normo-lecteurs. Le déficit phonologique fréquent dans les troubles dyslexiques serait en lien avec ces anomalies morphologiques et fonctionnelles concernant les régions cérébrales impliquées dans la lecture, anomalies qui touchent la structure des fibres sous-corticales qui les relient.

Lire

La lecture est un code que l'enfant va devoir apprendre afin de pouvoir associer chaque lettre - ou groupe de lettres - nommé « graphème », à un son appelé « phonème » (ex. : je vois « b », je prononce [b], je vois « an », je prononce [ã]...). L'apprentissage de ce code de correspondance n'est pas suffisant ; l'enfant devra également connaître les règles propres à la langue dans laquelle il apprend à lire. Par exemple, la lettre « g » se lit différemment dans « gardien » et dans « manger », et « jardin » s'écrit avec « j », alors que « manger » s'écrit avec un « g » (graphies contextuelles). De plus, certains mots ne se lisent pas comme ils s'écrivent, tels que « femme » qui devrait s'écrire « fame » ou se lire « fème ». En effet, la langue française n'est pas transparente, c'est-à-dire qu'à chaque phonème ne correspond pas qu'une seule lettre ou groupement de lettres (le son [ɛ] peut ainsi s'écrire « è »,

« ai », « ei »...), et à une seule lettre ne correspond pas qu'un seul phonème (la lettre « c » se prononce [k] ou [s] ; la lettre « g » [g] ou [j]...). L'alphabet français est composé de 26 lettres et il faut pouvoir représenter entre 32 et 36 phonèmes. C'est pourquoi l'orthographe du français est qualifiée d'irrégulière ou de non consistante, au contraire de l'italien par exemple, langue beaucoup plus transparente.

L'orthographe
du français n'est pas
transparente,
ce qui rend complexe son
apprentissage.

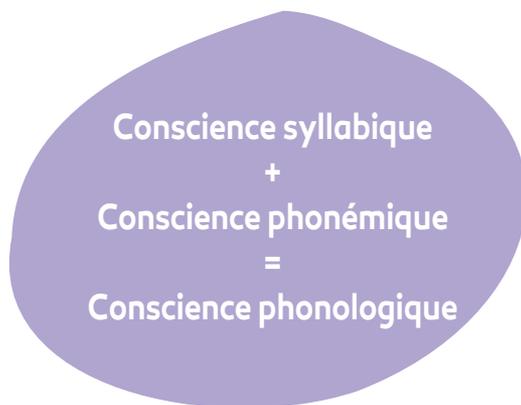
► **Un préalable : le développement du langage oral**

Très tôt, le bébé sait analyser les sons de la langue qu'il entend dans son environnement. Cette capacité à reconnaître des sons à la naissance est la même pour tous les individus, quelle que soit leur origine. L'enfant va progressivement se perfectionner dans la reconnaissance des sons de la langue qu'il entend régulièrement dans son entourage, et ce au travers du rythme, de la mélodie, de l'accent et de l'intonation qui sont autant d'éléments caractéristiques. Le développement est soumis à une grande hétérogénéité interindividuelle. L'enfant pourra produire en moyenne quelques mots à douze mois, 50 à deux ans, 500 et plus à cinq ans et demi. Si, à cet âge, il sait produire de nombreux mots, il peut encore avoir des difficultés pour les prononcer avec exactitude. Ce n'est qu'à la fin de la maternelle qu'il pourra articuler toutes les consonnes et les voyelles.

Alors que l'acquisition du langage oral se fait sans apprentissage explicite dès lors que l'enfant est dans un environnement favorable, l'apprentissage du langage écrit (lecture et transcription) est explicite. Il faut apprendre à l'enfant le code pour qu'il acquière la lecture. Il va pour cela, entre autres, s'appuyer sur ses connaissances de la langue orale, notamment sur la constitution des mots en sons.

► Du langage oral vers le langage écrit

Pour apprendre à passer du mot écrit au mot lu (décodage) et du mot entendu au mot écrit (encodage), l'enfant doit prendre conscience que la « chaîne parlée » peut être découpée en unités sonores (« école » à é/co/le et é/c/o/l/e). L'acquisition de cette conscience est progressive : elle est d'abord syllabique (vers 4 ans) pour devenir phonémique (vers 5-6 ans), parallèlement à l'apprentissage de la lecture. C'est ainsi que se développe la **conscience phonologique**.



La **mémoire de travail** aura dans ce contexte un rôle majeur afin de permettre à l'enfant de maintenir simultanément en mémoire les différents éléments à assembler. La relation entre la conscience phonologique et le décodage n'est pas unilatérale. Plus l'enfant sera à l'aise dans le décodage, meilleure deviendra sa conscience des sons. La richesse de son vocabulaire et de ses compétences syntaxiques impactera ensuite la qualité de sa compréhension en lecture.

► Le rôle du système visuel

La lecture engage en premier lieu la modalité visuelle. Le bébé est déjà très compétent pour différencier les couleurs, les profondeurs, les orientations et les visages. Lire demande d'analyser les informations visuelles présentées horizontalement (de gauche à droite), mais aussi verticalement pour certaines lettres (comme le « f » ou le « t ») ou pour aller à la ligne, par exemple. Apprendre à lire va modifier l'aire du cortex visuel situé dans la région occipito-temporale qui va se spécialiser dans la reconnaissance de la forme des lettres et de leurs combinaisons (la fameuse « boîte aux lettres » évoquée par S. Dehaene, *cf.* p. 52). C'est ainsi que l'enfant va apprendre à traiter la vision des chaînes de lettres différemment des objets et des visages. Il va devoir reconnaître les formes différentes que peuvent prendre les lettres (majuscule, minuscule, script, cursive), différencier les lettres dont la forme est proche (« c »/« e »...), apprendre que l'ordre des lettres est important, savoir identifier l'asymétrie qui différencie certaines lettres (« p »/« q »...), contrairement aux représentations en miroir d'une maison ou d'un visage qui sont traitées comme une seule et même image. En effet, un grand nombre d'enfants confondent transitoirement les lettres en miroir (« p »/« q » ; « b »/« d » ; « u »/« n ») et la boîte aux lettres du cerveau doit « désapprendre » cette ressemblance lors de l'apprentissage de la lecture.

Lire
consiste
en premier lieu
à traiter des indices
visuels.

► La modélisation de l'acquisition de la lecture en trois étapes selon Uta Frith

L'apprentissage de la lecture commence très tôt, avant même que l'enfant n'entre en CP. Uta Frith a proposé dans les années 1980 un modèle développemental en trois temps, pour illustrer la chronologie de la réorganisation des aptitudes visuelles et linguistiques de l'enfant au cours de l'acquisition

des compétences de lecture et d'écriture. S'il est nécessaire de nuancer cette dynamique par étapes, car les frontières de chaque stade ne sont pas aussi strictes que celles qui sont décrites, ce modèle demeure éclairant.

Le stade logographique : la photographie des mots selon leur identité visuelle

En fin de maternelle, vers 5-6 ans, l'enfant peut reconnaître son prénom ou le nom d'un lieu qu'il affectionne présenté sous forme de logo. À ce stade, on ne peut pas vraiment parler de lecture : l'enfant ne déchiffre pas. Il reconnaît plutôt certaines caractéristiques saillantes de l'image du mot à partir d'indices visuels (la couleur, la forme, la longueur du mot...). Le mot est alors traité tel un dessin et non comme une séquence de lettres. Il suffit de confronter l'enfant à ce même mot avec des caractéristiques graphiques différentes pour qu'il ne le reconnaisse plus. Il n'est donc pas en capacité de « lire » de nouveaux mots, mais il associe un code visuel à un mot de son lexique. Le traitement est global et visuel.

Le stade alphabétique : la correspondance lettre-son

L'enfant prend ensuite conscience que les lettres (les graphèmes) ne sont pas seulement des unités visuelles, mais qu'elles peuvent aussi s'associer à des sons (les phonèmes). Il doit les découvrir, les reconnaître et apprendre les correspondances des lettres ou des groupes de lettres avec leur-s phonème-s pour enfin les assembler. Sollicitant la médiation phonologique, cette étape de décodage permet de lire tous les mots nouveaux et irréguliers sans surcharger la mémoire. Une fois les principes de conversion et d'assemblage acquis (*je vois « ma », je convertis chaque lettre en sons [m]-[a], puis j'assemble : [ma]*), l'enfant ne fait plus de devinettes, mais peut construire par analogie de nouvelles syllabes ou de nouveaux mots (« mi » se dit [mi] ; « pa » se lit [pa]...). La précision et la fluidité de son déchiffrage seront indispensables à la constitution de son lexique orthographique.

Le stade orthographique : la lecture experte

Arrivé à ce dernier stade, l'enfant est en mesure de traiter le mot écrit dans sa globalité pour devenir un lecteur expert. Son lexique orthographique s'enrichit progressivement et lui permet de reconnaître un mot rapidement et directement. Il présentera alors une lecture fluide, plus économique, avec un accès immédiat au sens. S'il rencontre un mot encore inconnu, il changera de stratégie et il repassera par le stade précédent. La constitution du lexique orthographique réalisée lors de cette étape sera également plus tard indispensable à l'acquisition de l'orthographe correcte des mots.

► Les mécanismes de la lecture : un modèle à deux voies

Les données neuropsychologiques recueillies auprès d'adultes cérébro-lésés ont permis de mettre en lumière les différents traitements induits lors de la lecture et de les modéliser. Cette approche traditionnelle à deux voies a été par la suite appliquée chez l'enfant dans un contexte neurodéveloppemental⁴.

Le lecteur expérimenté lit et comprend rapidement les mots de sa langue. Si le mot « orchidée » apparaît moins d'une seconde sur l'écran d'un ordinateur, il a le temps de l'identifier, de le lire et de l'associer au nom de la fleur. En revanche, si un mot qui n'existe pas, tel que « urachopi », apparaît dans un même laps de temps, il ne parvient pas à le lire en entier. Cette expérience met en relief le modèle à deux voies complémentaires sollicité lorsque nous lisons (cf. figure p. 63). L'image du mot « orchidée », connue du lecteur expert, a été stockée dans le lexique orthographique ou « carnet d'adresses ».

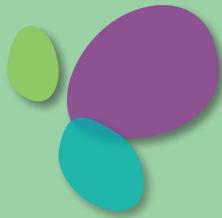
4. M. Coltheart, « *Lexical access in simple reading tasks* », In Underwood, Geoffrey (Éd.), *Strategies of information processing* (p. 151-216), Londres ; New York: Academic Press, 1978.

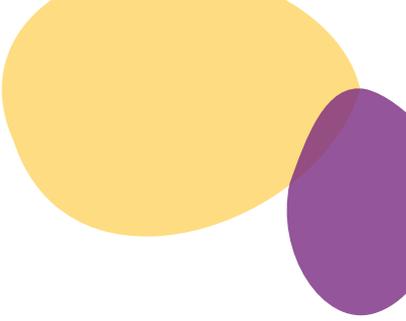
Grâce à ce carnet, un lecteur habile peut directement associer le mot à son sens. Il en réalise une lecture globale. Le mot « urachopi », en revanche, n'appartient pas au lexique orthographique du lecteur. Parce qu'il ne l'a jamais rencontré jusqu'alors, ce dernier doit segmenter le mot en sous-unités (u/r/a/ch/o/p/i) et les organiser de façon cohérente (u/ra/cho/pi). Il doit ensuite traduire les lettres ou les groupes de lettres par leur équivalent sonore (relation graphèmes-phonèmes), garder en mémoire le début du « mot » et continuer à déchiffrer toutes les sous-unités du mot. S'il s'agit d'un vrai mot, il lui faut stocker toutes les syllabes décodées, avant d'accéder enfin au sens du mot lu. Le lecteur débutant réalise ainsi une lecture par déchiffrage ou décodage en faisant appel à la voie d'assemblage (dite également voie indirecte de la lecture).

L'analyse des processus d'apprentissage de la lecture souligne que l'apprenti lecteur exploite d'abord la **voie d'assemblage**, c'est-à-dire le décodage graphophonologique et la fusion des unités entre elles. Peu à peu, par la confrontation régulière aux mots, le lexique orthographique se constitue. L'enrichissement de ce dernier permet le développement de la **voie d'adressage**, ce qui permet de libérer des ressources cognitives engagées dans un décodage lent et coûteux. Progressivement, se mettent en place une lecture fluide et une compréhension textuelle efficace. Au cours de l'apprentissage, il y a interaction permanente entre les deux voies de lecture, l'une enrichissant l'autre et inversement. Le lecteur confirmé utilise préférentiellement la voie d'adressage, qui lui permet une lecture rapide et qui facilite l'accès au sens. Il fera néanmoins appel à la voie d'assemblage lorsqu'il rencontrera des mots nouveaux.

TROISIÈME PARTIE

L'ACCOMPAGNEMENT D'UN ÉLÈVE DYSLEXIQUE- DYSORTHOGRAPHIQUE





L’établissement d’un diagnostic n’est pas un préalable à la mise en place d’un accompagnement spécifique en classe en cas de troubles d’apprentissage et notamment de lecture-écriture. Si des invariants sont connus, il n’existe pas de feuille de route préétablie au regard de la variabilité importante des symptômes (nature et sévérité du trouble). Il s’agit alors de composer avec les spécificités de l’enfant et la réalité quotidienne de la classe.

Pour les plus jeunes qui présentent des facteurs de risque ou des facteurs prédictifs de troubles d’apprentissage, en GSM et au début du CP, il faut prévoir des entraînements en classe de manière précoce.

L’accompagnement et la prise en charge d’un élève présentant une DL-DO mobilisent une pluralité d’acteurs issus d’univers différents. C’est pourquoi il est nécessaire de rendre leurs actions complémentaires, dans une temporalité commune, afin de tendre vers une prise en charge globale et coordonnée.

L'environnement scolaire

Réflexion sur le cadre de l'école

L'apprentissage est soumis à un jeu d'influences mutuelles entre l'enseignant-e, l'élève et les savoirs. L'intervention de l'enseignant-e s'effectue au sein d'un milieu spécifique¹, au cadre temporel défini, où l'élève doit acquérir de nouvelles compétences et connaissances en composant avec de nombreuses contraintes externes (le rythme des enseignements, les activités à réaliser, les prises en charge, etc.) et internes (le rapport aux savoirs, la sévérité du trouble, les moyens de compensation, etc.).

La pertinence des propositions pédagogiques est à réinterroger régulièrement en fonction de l'évolution de l'élève.

Dans le contexte de l'accompagnement pédagogique d'un élève à besoins particuliers, il s'agit pour l'enseignant-e d'« organiser de façon judicieuse la rencontre des objets d'enseignement avec l'élève. Il s'agit de placer cet élève dans des situations non épurées de difficultés liées à l'apprentissage lui-même, mais exemptes d'obstacles liés à ses besoins particuliers² ». Il semble important alors de prendre en compte les caractéristiques de la tâche à accomplir (buts et sous-buts) et les besoins de l'élève.

1. Guy Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, La Pensée sauvage, 1998.

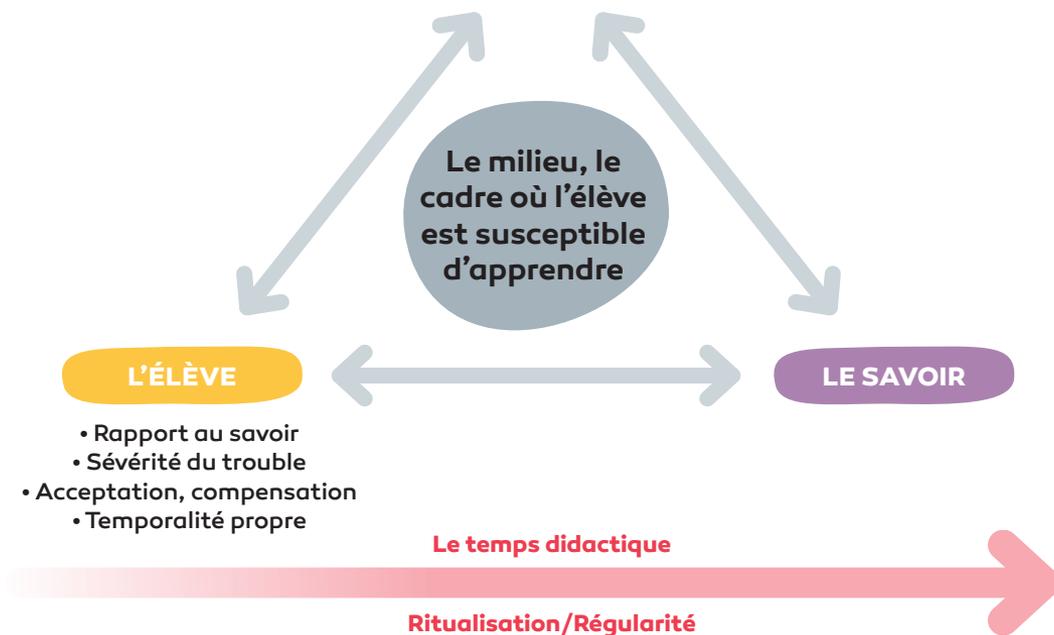
2. Christian Sarralié, « La médiation... deux ou trois choses que je sais d'elle et quelques considérations sur les élèves à besoins éducatifs particuliers », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42, 2008, p. 20.

LE MILIEU D'APPRENTISSAGE : INTERACTIONS ENTRE L'ÉLÈVE, LE SAVOIR ET L'ENSEIGNANT³

L'ENSEIGNANT

Interrogation des pratiques
en fonction de contraintes :

- des degrés de sévérité de la DL-DO ;
 - de l'âge/classe de l'élève ;
 - de la réalité du terrain (APC...)



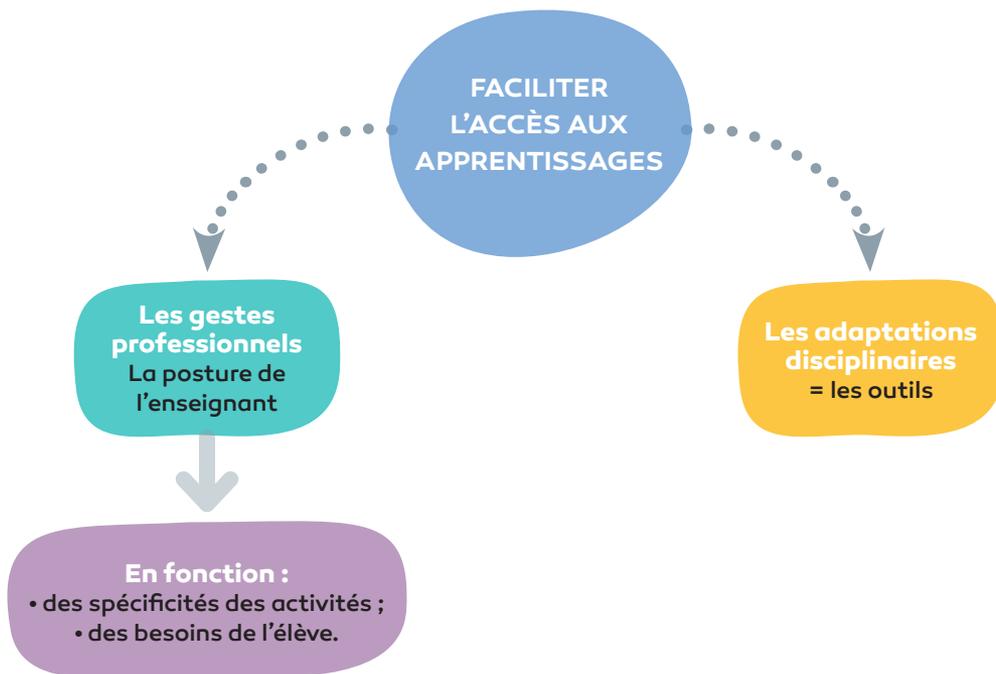
À noter que le triangle est inclus dans un cercle : l'institution.

3. D'après Jean Houssaye, *Le Triangle pédagogique – Les différentes facettes de la pédagogie*, ESF, 2014.

La mise en place des adaptations peut se faire à différents niveaux. Deux champs de pratiques pédagogiques facilitant l'accès aux apprentissages sont concernés :

- ▶ D'abord, l'ensemble des gestes professionnels qui se définit par la posture adoptée par l'enseignant-e pour accompagner l'élève DL-DO.
- ▶ Ensuite, les adaptations pédagogiques qui font appel, entre autres, à des outils pour compenser les contraintes langagières et alléger les tâches périphériques coûteuses.

LES DEUX AXES D'INTERVENTION DANS LA DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE



La posture de l'enseignant.e

La posture de l'enseignant.e lors de l'accompagnement d'un élève ayant un trouble du langage écrit est fondamentale par rapport à son évolution au niveau des acquisitions scolaires et son bien-être à l'école.

Le rôle de l'enseignant.e est complexe : il se rapproche de celui d'un chef d'orchestre par la prise en compte tout en finesse des spécificités de chaque élève composant la classe.

L'élève dyslexique-dysorthographique aura besoin de trouver chez l'enseignant.e une attitude qui va l'aider à adopter une démarche d'apprentissage. Cela passe par le fait de reconnaître sa difficulté, et de lui proposer un aménagement et des adaptations.

Ainsi, être en capacité de percevoir le fonctionnement cognitif de l'apprenant, dans chaque activité scolaire (lecture, orthographe, compréhension...) permet d'être au plus près de ses besoins. L'ajustement des pratiques en sera d'autant plus pertinent et efficace.

Dans ce contexte, il peut même être intéressant, d'un commun accord avec l'enfant et sa famille, de fournir des explications à la classe sur les raisons des adaptations mises en place. En amont, il sera nécessaire d'en discuter avec l'élève afin d'évaluer leur pertinence et de garantir son engagement. Les adaptations vont avoir pour mission de favoriser l'acquisition des notions souhaitées, mais aussi de maintenir l'enfant dans une posture d'apprenant. L'idée étant de continuer à le faire progresser par d'autres biais.

Éviter de faire lire l'enfant à haute voix en classe ou de le faire écrire au tableau devant les autres, sauf s'il en manifeste le désir.

Les enfants ayant un trouble du langage écrit ont souvent une image d'eux-mêmes dégradée ; ils peuvent se sentir responsables de leurs difficultés à apprendre. Leurs difficultés et leur souffrance peuvent être masquées par des postures défensives et une apparente désinvolture. **Ils font en général beaucoup d'efforts pour des résultats décevants.** Ils sont donc très sensibles à toutes les remarques, écrites ou orales, réalisées par leur enseignant-e.



Encourager
régulièrement l'élève.
Maintenir son plaisir
d'apprendre.

Enfin, l'ajustement des demandes au cours de la journée est fondamental car le niveau d'investissement est variable. L'enfant peut être particulièrement impliqué à certains moments, puis décrocher et présenter une apparente saturation à d'autres, ce qui rend les pauses indispensables.

Concernant les modalités d'évaluation, d'une manière générale, il est recommandé d'essayer de bien cibler les objectifs, voire de privilégier un objectif principal – celui sur lequel portera l'évaluation (qui sera de préférence faite à l'oral) – et d'éviter de surcharger l'élève. Par exemple, pour la production d'écrits, il est préférable de ne pas insister sur l'orthographe (éviter de remplir de « rouge » ses écrits).

Les aides doivent être permanentes et disponibles pour lui à tout moment.

Au regard de sa lenteur et de ses erreurs en lecture, l'enfant DL-DO a besoin de plus de temps pour comprendre les énoncés et répondre par écrit. Le cas échéant, on pourra envisager et préparer un temps supplémentaire pour les évaluations.

L'octroi d'un temps supplémentaire n'est cependant pas toujours compatible avec le rythme d'une classe. On peut envisager différentes possibilités telles

que lire à voix haute les énoncés et les problèmes (ou même enregistrer certains passages à lire), aller vers l'enfant pour s'assurer de sa compréhension, renforcer la consigne par un exemple visuel, utiliser la dictée à l'adulte, faire des évaluations partiellement orales, etc.

Pour les corrections, si l'élève n'a pas le temps de tout relire, insister sur la qualité du fond (plutôt que sur la forme) ou proposer des relectures successives ciblées.

Les dispositifs d'accompagnement

La scolarisation des élèves à besoins particuliers est possible grâce à la mise en place de différents dispositifs qui varient en fonction des difficultés rencontrées et de leur intensité. Les élèves qui s'inscrivent dans un trouble du langage écrit durable pourront bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS)⁴.

Si le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) peut être une solution temporaire face à une compétence non acquise, le PAP et le PPS proposent des réponses pérennes permettant d'assurer une continuité pédagogique.

Considéré comme une modalité de prévention, le **PPRE** vise une action pédagogique spécifique, ciblée, intensive et de courte durée. Il est proposé aux élèves ayant une difficulté dans l'acquisition d'une compétence⁵

4. Voir le document « Quel plan pour qui ? » sur le site Eduscol : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPQ_376117_378410.pdf

5. « Le socle commun de connaissances et de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. »
<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>