

Formation dyslexie personne-relais : foire aux questions

Septembre 2013

Ces réponses ont été préparées par le Dr. Vincent Goetry, Directeur de la formation, après avoir examiné les retours des utilisateurs des formations en ligne en français et en anglais. Elles ont été relues par le Professeur Stein de l'Université d'Oxford (Grande-Bretagne), et membre du Panel de Consultants de Dyslexia International.

1. Comment expliquer les difficultés d'orientation spatiale des dyslexiques et leurs meilleures habiletés à se représenter les objets en trois dimensions dans l'espace ?

Lorsque le dyslexique doit s'orienter dans l'espace, il implique son schéma corporel, qui est peu développé. Toutes les notions spatiales faisant référence au corps (gauche-droite, devant-derrrière, etc.) posent souvent des difficultés aux dyslexiques.

Par contre, lorsqu'il doit se représenter des objets extérieurs dans l'espace, son schéma corporel n'est pas sollicité. Dans ce cas, les dyslexiques montrent souvent des habiletés supérieures par rapport à leurs pairs non dyslexiques.

2. Qu'en est-il de la dyslexie et de l'apprentissage d'une langue seconde ? Est-ce plus difficile pour eux que pour les non dyslexiques ?

La diversité des situations de bilinguisme

Tout d'abord, on peut distinguer au moins trois situations d'apprentissage d'une langue seconde :

- la submersion : l'élève est totalement scolarisé dans la langue cible, parmi d'autres élèves dont cette langue est la langue maternelle.
- l'immersion : l'élève apprend une langue seconde avec d'autres enfants de même langue maternelle qui sont dans la même situation. Le programme d'enseignement est adapté à leurs besoins éducationnels et linguistiques.
- l'apprentissage d'une langue seconde dans le cadre scolaire.

On peut également mentionner le cas de ces nombreux enfants, souvent primo-arrivants, qui parlent leur langue maternelle, et parfois apprennent à la lire et à l'écrire, à la maison, et dont la langue de scolarisation est la langue seconde.

L'apprentissage du langage oral et du langage écrit

Il est très important de faire une nette distinction entre le langage oral et le langage écrit.

Au niveau du langage oral, le dyslexique va devoir apprendre qu'une série d'autres « étiquettes », les noms des objets dans la langue-cible, peuvent être associés aux objets qu'il connaît déjà.

Les dyslexiques n'ont généralement pas beaucoup plus de difficultés que les non dyslexiques pour cet apprentissage. Dyslexiques ou non, certains apprenants ont davantage de facilités pour apprendre les langues étrangères que d'autres.

Cependant, si la langue cible présente des phonèmes ou des contrastes phonémiques qui n'existent pas dans la langue maternelle de l'apprenant dyslexique, il éprouvera davantage de difficulté pour ces phonèmes et ces contrastes étant donné ses difficultés générales à constituer des représentations abstraites et généralisées des phonèmes.

Un exemple classique est celui des japonais apprenant par exemple le français. En français, il existe deux phonèmes faisant partie de la famille des consonnes dites liquides, à savoir le /l/ et le /r/. En japonais, ces deux phonèmes n'existent pas et dans cette langue il n'existe qu'une seule consonne liquide, dont la prononciation est intermédiaire entre notre /l/ et notre /r/. Ainsi, les japonais apprenant le français auront de très grosses difficultés à distinguer le /l/ et le /r/ et les confondront tant à l'oral qu'à l'écrit.

C'est la confrontation au langage écrit de la langue seconde qui va très souvent poser de grandes difficultés aux apprenants dyslexiques. En effet, l'une des caractéristiques majeures de la dyslexie est la difficulté à associer les graphèmes à leurs phonèmes correspondants pour la lecture, et vice versa pour l'écriture.

Lorsqu'il est confronté au système écrit d'une langue seconde, le dyslexique devra assimiler un ensemble de correspondances graphème-phonème, dont beaucoup n'existent pas dans sa langue maternelle (surtout pour les voyelles). De plus, dans de nombreux cas, certaines de ces correspondances entrent en conflit avec celles auxquelles l'apprenant est confronté dans sa langue maternelle.

Prenons l'exemple du phonème /ou/ qui apparaît par exemple dans le mot « trou ». Confronté au néerlandais ou à l'anglais, l'apprenant va découvrir que ce même graphème se prononce /ow/, comme dans les mots « koud » (néerlandais) ou « cloud » (anglais). De plus, en néerlandais, l'apprenant va découvrir que le phonème /ou/ ne s'écrit pas « ou » comme en français, mais « oe », comme dans le mot « boek ».

Cet exemple est loin d'être isolé. En confrontant l'apprenant dyslexique au système orthographique d'une langue seconde, on va donc lui demander de maîtriser de nombreuses nouvelles correspondances graphème-phonème, ce qui est précisément très difficile pour lui.

Ainsi, le conseil à donner est d'éviter autant que se peut le contact avec le système écrit de la langue seconde, en privilégiant l'apprentissage du langage oral.

Existe-t-il des langues plus faciles à apprendre que d'autres ?

Au niveau oral, il n'existe pas de langues plus complexes que d'autres. Certaines langues présentent davantage de phonèmes que d'autres, mais ces différences sont suffisamment négligeables que pour ne pas affecter l'apprentissage.

Les choses sont bien différentes en ce qui concerne les systèmes écrits. Chaque langue présente un système écrit qui peut être plus ou moins complexe.

Certaines langues présentent un système écrit dit « transparent » : les mots s'écrivent comme ils se prononcent et se prononcent comme ils s'écrivent. Dans ces langues, les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes sont dites biunivoques : à chaque graphème correspond toujours le même phonème et vice versa.

Parmi les langues qui présentent un système orthographique transparent, on trouve par exemple l'italien et l'espagnol, et, dans une moindre mesure, l'allemand et le néerlandais.

Par opposition aux systèmes écrits « transparents », d'autres langues présentent des systèmes orthographiques dits « opaques », comme le français et surtout l'anglais.

Dans ces systèmes orthographiques, les correspondances entre graphèmes et phonèmes sont complexes et multiples : un même graphème peut se prononcer de diverses manières et un même phonème peut s'écrire de diverses manières.

L'exemple classique pour le français et le phonème /in/, auquel correspond de nombreux graphèmes comme dans « vin », « main », « rein », « daim », « chien », « thym », etc.

D'un point de vue strictement théorique, les apprenants dyslexiques auront plus de facilités à apprendre une langue présentant un système orthographique transparent que celles présentant un système orthographique opaque. Ceci est vrai pour tous les enfants, mais cela l'est d'autant plus pour les dyslexiques.

Cependant, dans la pratique, les choses doivent être nuancées. Il serait insensé de conseiller aux dyslexiques d'apprendre l'italien, l'espagnol ou le néerlandais plutôt que l'anglais sous prétexte que le système orthographique des premières sont plus transparents que celui de la seconde.

Un élément essentiel à prendre en considération est évidemment la motivation de l'apprenant. Si un apprenant dyslexique désire apprendre l'anglais, mieux vaut probablement le laisser faire, tout en le prévenant des difficultés écrites auxquelles il sera confronté et en prévoyant des aides additionnelles pour lui permettre de maîtriser le système écrit de cette langue.

3. L'enseignement immersif est-il déconseillé pour les apprenants dyslexiques ?

Il n'existe pas de réponse univoque à cette question étant donné la diversité des contextes d'immersion : dans certaines écoles, les apprenants sont immergés dans la langue seconde 50% du temps alors que dans d'autres ils le sont 75% du temps ; dans certaines écoles les enfants apprennent à lire d'abord dans leur langue d'immersion alors que dans d'autres ils apprennent d'abord la lecture et l'orthographe dans leur langue maternelle, etc.

Un autre facteur important dont il faut tenir compte est de savoir si l'un des parents parle la langue d'immersion ou non.

Comme déjà évoqué plus haut, dyslexiques ou non, certains apprenants ont davantage de facilités pour apprendre une voir plusieurs langue(s) étrangère(s) que d'autres.

L'enfant dyslexique qui ne connaît pas sa langue d'immersion est confronté à la double difficulté de devoir apprendre le vocabulaire oral dans cette langue et d'apprendre son système écrit. Cette double tâche est plus difficile pour un dyslexique que pour un non dyslexique.

Cependant, dans certaines circonstances l'immersion en néerlandais pourrait être bénéfique pour certains dyslexiques. En effet, des chercheurs canadiens (Da Fontoura & Siegel, 1995) ont comparé les performances en lecture et en orthographe de mauvais lecteurs bilingues portugais-anglais et de monolingues anglophones. Les bilingues étaient scolarisés en anglais mais apprenaient également à lire et à écrire en portugais (30 minutes par jour).

Contrairement à toute attente, dans certaines tâches les bilingues montraient des performances *supérieures* aux monolingues (lecture de pseudo-mots et orthographe). Pour expliquer ces résultats, les chercheurs ont émis l'hypothèse suivante : le système orthographique du portugais est nettement plus transparent que celui de l'anglais. Ainsi, le fait de lire en portugais pourrait avoir aidé les apprenants dyslexiques à développer et surtout à entraîner la procédure d'assemblage ou de transcodage phonologique, qui est tellement importante pour la mise en place de tous les mécanismes d'identification des mots et de compréhension du langage écrit. Les enfants auraient alors transféré leurs capacités de transcodage phonologique à l'anglais, ce qui aurait induit des facilités dans certaines tâches comme la lecture de pseudo-mots.

Ainsi, il se pourrait que l'immersion en néerlandais, dont le système orthographique est plus transparent que celui du français, facilite le développement et surtout l'automatisation de la voie d'assemblage ou de transcodage phonologique, et donc le développement de la lecture en général.

Il faut cependant nuancer cette affirmation car le portugais présente un système orthographique nettement plus transparent que celui du néerlandais. Par ailleurs, même si le système orthographique du néerlandais pourrait faciliter le développement de la voie d'assemblage phonologique chez l'apprenant francophone immergé en néerlandais, cet apprenant rencontrera de grandes difficultés lorsqu'il sera ultérieurement confronté au système orthographique du français, qui est nettement plus complexe et plus opaque.

Dans tous les cas, il sera demandé à l'apprenant de maîtriser deux systèmes orthographiques au cours de son parcours scolaire, ce qui est très difficile pour les apprenants dyslexiques.

4. Quelle est la relation entre la dyslexie et les autres troubles de l'apprentissage ?

Auparavant, les chercheurs avaient tendances à étudier les divers troubles de l'apprentissage séparément, sans se concerter.

Il existe aujourd'hui un consensus croissant d'une part sur le fait que tous ces troubles partagent des éléments communs, et d'autre part sur le fait qu'ils surviennent rarement seuls.

Dans un article scientifique célèbre paru en 2003, le neurologue français Michel Habib parle de la constellation des dys, aussi appelée dys-constellation. Habib met en évidence le fait que tous les troubles dys partagent deux éléments communs :

- la fréquence de leur cooccurrence (c'est à dire, le trouble en question est pratiquement toujours associé à un ou plusieurs autres troubles)
- leur indépendance du fonctionnement intellectuel global de l'enfant (les enfants ont une intelligence tout à fait normale, voire même supérieure)

Les études confirment ces propos. Par exemple, environ 40% des dyslexiques sont également dyscalculiques.

Les divers troubles dys, dont certains coexistent souvent chez un même apprenant, sont les suivants :

- la dyslalie, qui est un trouble moteur de l'articulation rendant difficile la prononciation de certains phonèmes. Elle englobe les difficultés de prononciation telles que le bégaiement, le zozotement et le chuintement
- la dysphasie, qui est un trouble structurel et durable du développement du langage oral
- la dysorthographe, qui va souvent, mais pas nécessairement, de pair avec la dyslexie, et qui concerne l'acquisition des règles d'orthographe d'usage et d'accord
- la dyscalculie, qui est un trouble des compétences numériques et des habiletés arithmétiques
- la dysgraphie, qui est un trouble de la motricité fine qui affecte le geste graphique et l'aspect formel de l'écriture
- la dyspraxie, qui est un trouble à réaliser les praxies, c'est-à-dire des séquences de mouvements volontaires pour agir avec l'environnement (ex. rouler en bicyclette, lacer ses chaussures, s'habiller, etc.)
- Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

5. A partir de quand peut-on déceler la dyslexie ?

La conception selon laquelle la dyslexie ne peut être décelée qu'en deuxième ou troisième primaire est aujourd'hui dépassée.

En effet, rappelons que la dyslexie est un trouble développemental caractérisé par une organisation cérébrale différente, qui existe donc « dès la naissance ».

Le fait que le risque de dyslexie peut être détectée précocement est aujourd'hui incontestable. De nombreux chercheurs ont montré que des mesures effectuées avant même que les enfants n'apprennent à lire ou à écrire prédisent dans une grande mesure leurs performances ultérieures en lecture et en orthographe.

Par exemple, Carsten Elbro et ses collaborateurs ont montré que trois tests administrés en troisième maternelle prédisaient fortement les performances

ultérieures en lecture et en orthographe, à savoir la nomination des lettres de l'alphabet, la dénomination rapide d'objets familiers (test RAN), et les habiletés métaphonologiques, c'est-à-dire la capacité à se représenter et à manipuler les sons de la langue.

Une autre étude remarquable qui démontre clairement que la dyslexie peut être décelée précocement a été menée par Heikki Lyytinen et ses collaborateurs. Ces chercheurs ont interviewé pas moins de 410 futurs parents afin de déterminer s'ils présentaient un risque familial de dyslexie. Les enfants à naître ont ainsi été classés en deux catégories, le groupe à risque et le groupe de contrôle, d'environ une centaine d'enfants chacun.

Dès leur naissance, ces bébés ont été soumis à des examens réguliers, environ tous les six mois.

Après sept ans, lorsqu'ils atteignirent l'âge normal de l'apprentissage de la lecture en Finlande, on constata que certains éprouvaient effectivement de grandes difficultés.

On remarqua alors que certains indices, dès la première année de la vie, permettaient d'anticiper qui allait éprouver des difficultés de lecture. Tel était le cas d'un test de discrimination auditive administré alors que les participants étaient encore bébés.

En finnois, la différence entre *ata* (consonne courte) et *atta* (consonne longue) définit une frontière catégorielle entre mots.

Or, la détection de cette différence était moindre dans le groupe à risque que dans le groupe de contrôle. Ces bébés avaient besoin qu'on leur présente une consonne de durée plus longue afin qu'ils puissent repérer la différence. Par ailleurs, l'enregistrement des potentiels évoqués (l'activité électrique du cerveau durant la tâche) montrait également une différence entre groupe dans la région temporale gauche, responsable du traitement du langage oral (et ultérieurement du langage écrit).

Ces études, menées dans le contexte du laboratoire de recherche ne peuvent être transposées dans le contexte de la classe. Cependant, les chercheurs ont montré que certains éléments ou « facteurs de risque » permettaient de présager d'une dyslexie potentielle. **Bien entendu, on ne peut pas encore parler de dyslexie à ce stade, mais bien de risque de dyslexie ultérieure.** Être attentif à ces facteurs de risque est essentiel car les études scientifiques montrent sans conteste que plus tôt un risque de dyslexie est décelé et plus tôt une intervention est réalisée, meilleur est le pronostic tant au niveau scolaire qu'au niveau professionnel.

Voici les principaux facteurs de risques auxquels il faut être attentif avant l'entrée à l'école primaire :

- Dyslexie dans la **famille** ou problèmes avec le langage écrit : les parents ou les grands-parents ont eux-mêmes éprouvés des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. Attention, dans de nombreux cas le diagnostic de dyslexie n'a pas été posé car on ne parlait pas de ce trouble de l'apprentissage à l'époque où ces parents ou grands-parents étaient scolarisés.
- **Ambidextrie** ou lenteur pour établir la préférence manuelle : l'enfant utilise tantôt une main, tantôt l'autre pour effectuer les activités courantes.
- Confusions **persistantes** entre la gauche et la droite, sur lui-même et par rapport aux objets de l'environnement : ces notions ne font aucun sens pour l'enfant.

- Incapacité à apprécier les **rimes** dans les comptines ou dans les chants : l'enfant ne se rend pas compte que les fins de phrases comportent des mots qui riment.
- Difficultés à suivre un **rythme** et à le reproduire : l'enfant frappe dans les mains ou marche à contre-rythme.
- Grosses difficultés à apprendre **par cœur** des comptines, des chants, des poésies : l'enfant retient les idées principales du texte à apprendre, mais ne peut répéter les mots exacts qui le constituent.
- Difficultés à nommer **rapidement** des objets familiers : c'est le phénomène du « mot sur le bout de la langue ». Il ne s'agit pas d'un problème de vocabulaire ; l'enfant connaît très bien les noms des objets à désigner mais montre des difficultés à récupérer ces noms dans sa mémoire à long terme.
- Difficultés à suivre des instructions verbales multiples données **simultanément** : face à une séquence de consignes, l'enfant semble totalement perdu et ne sait que faire.
- Difficulté **d'expression** des sons des mots : l'enfant « mélange » les sons pour prononcer certains mots et dira par exemple « panlato » pour « pantalon ».
- Grande **désorganisation**, perte ou oubli fréquents des effets personnels.
- Difficultés d'orientation dans **l'espace** et dans le **temps** : la notion d'heure ne fait pas sens pour l'enfant, de même que les concepts du type « avant », « après », « hier », « demain », « la semaine prochaine », etc. Certains enfants confondent également « matin » et « après-midi ».

Si l'enseignant(e) fait déjà des exercices de pré-lecture/pré-écriture :

- Incapacité à apprendre **l'alphabet** et les sons des lettres : l'enfant confond les noms des lettres et leurs sons, et assigne des noms ou des sons erronés pour les lettres malgré un entraînement intensif.
- Incapacité à **fusionner** les lettres pour lire un mot : l'enfant mélange les sons et les prononce dans un ordre erroné ou en omet certains.
- Incapacité à **lire** sauf quelques mots appris par cœur : l'enfant a pu apprendre quelques mots comme des logos, des photos ou des dessins, et peut les prononcer grâce à sa mémoire visuelle, mais il n'y a aucune analyse de ces mots en leurs lettres constitutives. Si l'on utilise une police qui change fortement l'allure globale du mot, ils sont incapables de les lire.
- Difficultés à **écrire** son prénom, écriture en miroir.

Un mot de précaution doit être ajouté. Par exemple, la grande majorité des enfants vont parfois écrire leur prénom en miroir dans leurs productions spontanées ; certains enfants seront nettement plus lents que d'autres pour établir leur préférence manuelle. Cela ne signifie pas qu'ils deviendront dyslexiques. Pour pouvoir parler de risque de dyslexie, il faut observer une **combinaison** de facteurs de risques qui surviennent **fréquemment** malgré les corrections de l'enseignant(e) et l'entraînement, et qui vont **perdurer** dans le temps au-delà de l'âge où ces erreurs devraient normalement disparaître spontanément.

6. Peut-on guérir de la dyslexie ?

Non. La dyslexie est une condition qui perdure tout au long de la vie, même si ses manifestations seront les plus probantes durant les années de scolarité.

Un accompagnement approprié peut cependant aider les dyslexiques à développer des stratégies de compensation et d'évitement qui leur seront d'une grande utilité tout au long de la vie.

Comme illustré dans le film « La dyslexie – comment tresser une structure d'accompagnement solide ? », les adultes dyslexiques doivent mettre en place des stratégies pour compenser leurs difficultés dans les domaines de la concentration, de la mémoire à court terme et de l'orientation dans l'espace et dans le temps.

Par exemple, l'utilisation d'outils technologiques modernes comme l'agenda électronique permet de prendre des notes à tout moment pour ne rien oublier, et de programmer des alarmes de rappel pour ne pas oublier les rendez-vous et autres engagements.

7. Que faire lorsque la dyslexie est détectée à l'adolescence ou au-delà ?

Quel que soit l'âge auquel la dyslexie est identifiée, l'apprenant peut être aidé.

Certaines parties du programme d'accompagnement logopédique sont les mêmes quel que soit l'âge de l'apprenant, en particulier la réalisation de tâches visant à renforcer les représentations phonologiques et surtout phonémiques.

D'autres parties de ce programme d'accompagnement sont plus spécifiques. Aujourd'hui, certaines logopèdes se spécialisent dans l'accompagnement des adolescents dyslexiques. Il s'agira surtout d'aider l'apprenant, et de lui enseigner, des stratégies de compensation qui lui permettront de pouvoir suivre le rythme scolaire.

Il en va de même dans la classe : le plus gros problème de l'adolescent dyslexique est de pouvoir suivre le rythme effréné de la classe.

En raison de ses grandes difficultés à prendre des notes au vol, il faut s'assurer que l'apprenant dispose de notes complètes, soit en demandant des photocopies à un(e) camarade de classe, soit en lui donnant vos propres notes.

Dans ce cadre également, il est important d'autoriser l'apprenant à utiliser dans la classe un ordinateur équipé d'un ou de plusieurs logiciels d'aide et de compensation. Dans les évaluations, tentez de privilégier l'oral et ne les pénalisez pas pour l'orthographe ou la rédaction sauf si ce sont les compétences que vous évaluez.

Vous trouverez d'autres conseils d'adaptations et aménagements dans la section 3 de la formation.

8. Quels sont les tests étalonnés accessibles aux enseignants qui permettent de détecter la dyslexie ?

Une équipe de chercheurs français de renommée internationale a créé des tests spécifiquement destinés aux enseignants, qui permettent de déceler les difficultés en lecture et/ou en orthographe dans la classe.

Tous ces tests sont étalonnés, c'est-à-dire qu'ils ont été présentés à des échantillons représentatifs d'apprenants. Des moyennes et des statistiques ont été effectuées sur les résultats obtenus par ces groupes d'apprenants, ce qui permet de situer les performances d'un enfant donné pour le test concerné.

Notez que ces étalonnages ont été effectués sur des populations d'enfants scolarisés en France, où le programme scolaire peut sensiblement différer par

rapport à la Belgique. Il faut donc rester prudent lorsqu'on situe les performances d'un enfant par rapport aux normes fournies dans ces tests.

Enfin, gardez bien à l'esprit qu'il s'agit de tests de repérage ou de pronostic, et qu'il n'est nullement question de poser un diagnostic à partir des résultats obtenus dans ceux-ci.

Le Bilan de Santé Evaluation du Développement pour la Scolarité à 5/6 ans permet un dépistage des enfants à risque de développer des difficultés d'apprentissage et d'envisager les accompagnements pédagogiques.

Le test OURA est un indicateur de l'évolution de l'acquisition de la lecture au cours de la première année primaire. Les évaluations proposées ont été étalonnées à quatre moments-clés de l'année : deuxième quinzaine de septembre, première quinzaine de décembre, deuxième quinzaine de mars et deuxième et troisième semaine de juin. Cet outil a été conçu pour être fiable et simple d'utilisation pour les enseignants afin que leur prise de décision pédagogique soit la plus pertinente possible pour la mise en œuvre de renforcements dans l'enseignement structuré de la lecture le plus précocement possible.

La batterie analytique du langage écrit (BALE) fournit un bilan analytique de l'absence de maîtrise du langage écrit. Elle a été élaborée et étalonnée sur des groupes représentatifs d'élèves de la deuxième primaire à la cinquième primaire. Cette batterie doit permettre de mettre en évidence un trouble spécifique du langage écrit chez les élèves présentant un retard de lecture. Elle permet aussi de repérer d'éventuels troubles associés (langage oral, attention...).

Le test d'Évaluation de la Lecture en FluencE (E.L.FE) est un outil permettant d'évaluer rapidement le niveau de déchiffrage des élèves de la deuxième primaire à la première secondaire à partir de la lecture d'un texte pendant une minute.

Le test de Repérage Orthographique Collectif (ROC) permet aux enseignants de cinquième et sixième primaire, ainsi que de première secondaire, de repérer les élèves en grandes difficultés de lecture/orthographe. Afin de rendre ce repérage aisé et peu coûteux, cette épreuve est collective (en classe entière) et permet à l'enseignant en moins d'une demi-heure d'identifier les élèves en grande difficulté avec la langue écrite (lecture, orthographe). Les élèves faibles en orthographe devront bénéficier d'une évaluation de la lecture pour repérer les lecteurs précaires susceptibles de présenter une dyslexie.

L'ÉCLA-16+ a été conçu pour répondre à des demandes de plus en plus nombreuses d'évaluation des difficultés de lecture pour un public de jeunes adultes et d'adultes. Compte tenu que le niveau atteint en lecture à 16-18 ans est aussi celui que l'on garde à l'âge adulte, l'ÉCLA-16+ permet aussi d'évaluer des adultes.

Tous ces tests sont téléchargeables gratuitement sur le site Internet www.cognisciences.com

9. Est-ce que des outils tels que le brain gym ou la gestion mentale peuvent aider les dyslexiques ?

Bien qu'à ce jour, il n'existe pas (encore) de preuves scientifiques démontrant l'efficacité de ces outils pour aider les dyslexiques dans leurs apprentissages, les nombreux témoignages dans les médias, sur les sites Internet des associations, ainsi que des enseignants ayant déjà suivi la formation de personne-relai dyslexie suggèrent qu'ils aident bel et bien les dyslexiques, mais également tous les enfants.

10. Quels sont les aménagements possibles pour les dyslexiques lors des évaluations en français ?

Quel que soit l'âge des apprenants dyslexiques, des adaptations simples sont possibles. Voici quelques suggestions :

- lorsque vous évaluez l'orthographe, entourez les mots correctement orthographiés plutôt que de barrer les mots incorrects. Cela donnera une autre allure à la copie.
- Lorsque vous organisez des dictées, modifiez les consignes pour l'apprenant dyslexique. Par exemple, si vous demandez aux enfants de préparer 20 mots pour la dictée du lendemain, demandez à l'apprenant dyslexique, lors de la dictée d'écrire non les 20 mots mais les mots qu'ils pensent avoir mémorisés. Divisez alors le nombre de mots correctement orthographiés non par 20 mais par le nombre de mots total que l'enfant a écrit. Il faut bien entendu déterminer un quota (par exemple, demander à l'apprenant d'écrire au moins 10 mots sur les 20).
- Lors de la correction de rédactions, ne corrigez qu'une partie de la production de l'apprenant dyslexique (par exemple, les trois premières lignes, les 10 premières lignes). Vous pouvez également ne coter qu'un aspect de l'orthographe de la production (orthographe d'usage, ou accords entre sujets-verbes-compléments).
- Autorisez l'apprenant dyslexique à utiliser un ordinateur pour ses productions écrites.
- Lorsque vous demandez aux apprenants de faire une rédaction, laissez-les se relire, idéalement quatre fois :
 - Une première fois, en ne faisant attention qu'au contenu (ai-je bien noté toutes les idées que je voulais noter ?)
 - Une seconde fois, en faisant attention à l'orthographe d'usage
 - Une troisième fois, en se concentrant sur l'orthographe d'accord
 - Une dernière fois, en faisant attention à la ponctuation

11. Quels sont les aménagements possibles pour les dyslexiques dans les autres branches ?

En particulier dans le secondaire, chaque professeur devrait être responsable de l'enseignement de l'orthographe des mots spécifiques à sa branche.

Le plus important est de ne pas pénaliser les apprenants dyslexiques pour leurs erreurs d'orthographe et de rédaction. Gardez en tête que vous évaluez des connaissances et compétences liées à la branche et non les compétences orthographiques des apprenants. Ils sont déjà suffisamment pénalisés dans le cours de français pour ne pas encore subir d'autres pénalités, pour les mêmes raisons, dans les autres branches.

12. Comment valoriser l'estime de soi des apprenants dyslexiques dans la classe ?

Tous les apprenants dyslexiques ou presque souffrent de problèmes d'estime de soi. Ils se comparent à leurs camarades non dyslexiques et constatent que, tout le temps, ils doivent fournir des efforts bien plus importants que leurs pairs pour des résultats bien plus faibles.

Des études scientifiques ont montré que souvent, les apprenants dyslexiques présentaient des facilités par rapport à leurs pairs non dyslexiques dans certains domaines (voir section 1 de la formation). Cependant, les domaines dans lesquels ces apprenants excellent sont rarement valorisés ou évalués dans le cadre scolaire.

Il faut à tout prix trouver le ou les domaines dans le(s)quel(s) l'apprenant dyslexique présente des facilités et le valoriser publiquement, devant toute la classe, quand ils peuvent montrer leurs habiletés supérieures.

Il faut également les féliciter publiquement à chaque fois qu'ils fournissent une bonne réponse en classe.

13. Les méthodes gestuelles d'enseignement de la lecture sont-elles bénéfiques pour les apprenants dyslexiques ?

Ces méthodes sont tout à fait appropriées dans la mesure où elles comportent une dimension éminemment multisensorielle. En alliant le geste à l'apprentissage des phonèmes de la langue, vous donnerez davantage d'indices à l'apprenant dyslexique pour former des représentations les plus précises possibles des phonèmes.

14. Comment décider si un apprenant dyslexique devrait poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé ?

Il faut bien conserver à l'esprit que la dyslexie est un continuum et non une catégorie discrète. Un apprenant peut être légèrement, modérément ou sévèrement dyslexique.

C'est le degré de la dyslexie qui va déterminer si la scolarité peut se poursuivre dans l'enseignement ordinaire ou non.

Selon le Dr. Harry Chasty, 90% des enfants dyslexiques peuvent apprendre à lire et à écrire efficacement dans l'enseignement ordinaire si les enseignants sont formés à identifier la dyslexie et à y faire face.

Les 10% d'apprenants dyslexiques pour lesquels l'enseignement spécialisé sera nécessaire sont ceux présentant les formes les plus sévères de dyslexie.

15. Que peut-on faire en maternelle pour aider les apprenants qui présentent un risque manifeste de développer de la dyslexie ?

Contrairement à une idée répandue, vous pouvez tout à fait intervenir dès la maternelle pour aider vos apprenants montrant plusieurs facteurs de risque de dyslexie ultérieure (voir question 5 pour une liste de ces facteurs de risque précoces).

Les apprenants dyslexiques présentent un déficit phonologique central, c'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à se représenter et à manipuler les unités phonologiques telles que la syllabe, l'unité d'attaque-rime et surtout le phonème. Or, la capacité à se représenter et à manipuler consciemment ces unités constitue un prérequis essentiel pour le développement harmonieux de la lecture et de l'orthographe.

Pour ces apprenants, mais également pour les autres enfants de la classe, il est donc essentiel d'effectuer des activités visant à développer leurs habiletés métaphonologiques, c'est-à-dire leurs habiletés à se représenter et à manipuler les unités phonologiques, en particulier les phonèmes.

Des études scientifiques ont montré qu'un entraînement de ce type durant 20 minutes par jour pendant seulement trois semaines améliorerait significativement la conscience phonologique chez les apprenants dyslexiques et chez les enfants non dyslexiques. Ces exercices sont donc bénéfiques pour tous les enfants de la classe, et tellement utiles pour les préparer à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Les exercices visant à développer les habiletés métaphonologiques sont présentés dans la section 2 de la formation. En maternelle, on se limite généralement aux tâches de génération et de détection ; les autres tâches étant trop complexes pour des apprenants de cet âge.

Vous pouvez présenter ces tâches de manière ludique, par exemple en présentant aux enfants une poupée ou une peluche qui « viendrait d'une autre planète qu'il faudrait aider à apprendre le français », comme illustré dans le film « La dyslexie-comment tresser une structure d'accompagnement solide ? ».

Le second domaine dans lequel vous pouvez aider les apprenants à risque de dyslexie à se préparer au mieux à l'entrée dans le langage écrit est celui des exercices de pré-lecture et de pré-écriture.

Si vous enseignez déjà l'alphabet, faites-le de manière multisensorielle : demandez de tracer les lettres en grand, dans les airs, dans du sable, sur une matière rugueuse comme du papier de verre, sur le dos de leur voisin(e) de classe qui doit deviner de quelle lettre il s'agit, etc. Faites leur « vivre » les lettres en leur demandant de prendre physiquement la forme de la lettre. Faites-leur écrire les lettres les yeux fermés, en leur demandant de se concentrer sur le geste graphique et sur ce qu'ils ressentent dans leur bras et leur main quand ils écrivent.

Dans la mesure du possible, utilisez un alphabet en bois ou en plastique dont les lettres peuvent être touchées et manipulées. Le sens tactile soulage et renforce le sens visuel.

Toutes ces activités multisensorielles, et d'autres encore, sont décrites dans la section 3 de la formation.

16. Quelle est la meilleure police d'écriture pour les dyslexiques ?

Il est très important de bien distinguer la lecture de l'écriture.

En ce qui concerne la lecture, présentez-leur les polices d'écriture auxquelles ils seront confrontés lors de leurs lectures. Pour la préparation des feuilles distribuées en classe, préférez la police Arial ou Comic Sans MS.

Concernant l'écriture, la cursive jointe est celle qui a été reconnue comme étant la plus adaptée pour les dyslexiques, en particulier s'ils présentent des difficultés de contrôle moteur. L'avantage majeur de cette écriture est qu'elle permet de lever le moins possible son crayon, ce qui en fait une écriture rapide donc automatisée avec un minimum de perte de temps dans les trajectoires et la liaison des lettres. De plus, elle permet de bien voir les mots comme des entités séparées. Elle est donc bénéfique pour tous les élèves de la classe.

17. Les indicateurs de la dyslexie diffèrent-ils d'une langue à l'autre ?

Quelle que soit la langue d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, on observera des erreurs typiques similaires, à savoir des additions de lettres ou de syllabes, des omissions, des répétitions, des inversions et des substitutions.

Néanmoins, les caractéristiques structurelles de la langue d'apprentissage induiront des difficultés propres qui ne sont pas observées dans les langues présentant d'autres caractéristiques. Ainsi par exemple, les contractions et décontractions de mots sont très fréquentes en français car cette langue présente de nombreux articles et conjonctions. Ces erreurs sont nettement moins souvent observées par exemple en anglais.

18. Que penser des logiciels proposés pour aider les dyslexiques ?

Une idée répandue est que les logiciels de compensation destinés à aider les dyslexiques sont néfastes dans la mesure où ils « font le travail à la place de l'apprenant ».

La réalité est nettement plus complexe. Ces logiciels sont très efficaces pour enseigner aux apprenants dyslexiques des stratégies nouvelles.

Par exemple, de nombreux logiciels sont équipés de programmes simples permettant à l'apprenant de réaliser des cartes heuristiques. Ils sont aussi souvent équipés d'outils facilitant la rédaction de synthèses. Certains présentent également des dictionnaires prédictifs qui suggèrent des mots selon le contexte de la phrase. Ce dernier outil enrichit le vocabulaire de l'apprenant dyslexique qui apprendra et utilisera des mots auxquels il n'aurait pas pensé sans le logiciel de compensation.

Il faut savoir qu'il existe de très nombreux logiciels gratuitement téléchargeables sur Internet. Vous en trouverez une liste non exhaustive dans la logithèque du e-Campus pour enseignants et formateurs de Dyslexia International (www.dyslexia-international.org).

Dès l'enseignement primaire, l'utilisation de logiciels d'aide doit être encouragée. Cette utilisation ne peut qu'être bénéfique, et préparera beaucoup mieux les apprenants dyslexiques au secondaire, où ces logiciels sont absolument nécessaires pour leur permettre de suivre le rythme de la classe.

19. Vers qui dois-je me tourner lorsque je suspecte qu'un apprenant de ma classe est dyslexique ?

Si vous avez une suspicion qu'un enfant pourrait être dyslexique, il est important d'en avertir le centre PMS ainsi que les parents. L'idéal est d'amener les parents à consulter des spécialistes de la dyslexie (il s'agit souvent d'équipes pluridisciplinaires) qui pourront effectuer un bilan diagnostique des difficultés de l'enfant et déterminer s'il présente effectivement une dyslexie.

La majorité des centres PMS disposent également de listes de spécialistes qui seront à même de pouvoir effectuer un bilan diagnostique.

20. Qu'est-ce que l'orthoptie et quand est-elle indiquée pour les apprenants dyslexiques ?

L'orthoptie a pour vocation le dépistage, la rééducation, la réadaptation et l'exploration fonctionnelle des troubles de la vision.

On estime qu'environ 25% des apprenants dyslexiques présentent des troubles du traitement visuel. Il faut être particulièrement attentif lorsque l'apprenant se plaint de maux de tête fréquents et qu'il a l'impression que les lettres « dansent » sur la page, que les lignes d'un texte se mélangent, qu'il est « ébloui » par le contraste de la police noire sur le papier blanc.

Pour ces enfants, une prise en charge orthoptique est nécessaire et souvent très bénéfique. L'orthoptiste examinera notamment les mouvements oculaires durant la lecture ainsi que la sensibilité aux longueurs d'ondes des différentes couleurs.

Le traitement des troubles du traitement visuel consiste à faire porter à l'apprenant des lunettes à prismes qui favoriseront les fixations oculaires sur les mots. Certains apprenants porteront des verres colorés, qui atténueront le contraste des mots écrits en noir sur une feuille blanche.

21. Est-ce qu'un enfant dyslexique est toujours également dysorthographique ?

Souvent, mais pas toujours. Certains enfants dyslexiques présentent une très bonne mémoire visuelle, ce qui leur permettra, malgré leurs difficultés en lecture, de mémoriser l'orthographe correcte des mots, même si moins rapidement que leurs pairs non dyslexiques.

L'inverse est également vrai. Certains apprenants montreront des difficultés énormes en orthographe alors que leurs habiletés de lecture sont satisfaisantes. Ces apprenants sont donc dysorthographiques sans être dyslexiques.

Ceci étant dit, dans la majorité des cas, la dyslexie et la dysorthographie vont de pair.

22. Pourquoi l'usage de la visualisation et les cartes heuristiques est particulièrement bénéfique pour les apprenants dyslexiques ?

Les études d'imagerie cérébrale montrent qu'en situation de lecture, les dyslexiques activent moins l'hémisphère gauche, et plus l'hémisphère droit, que les non dyslexiques.

Or, l'hémisphère droit est précisément celui des images mentales et de la visualisation en trois dimensions. On dit que les dyslexiques lisent en images et non en mots. Ainsi, un apprenant dyslexique lisant la phrase « la vache broute dans le pré » ne pourra s'empêcher de visualiser une vache broutant dans un pré, tandis qu'un non dyslexique pourra accéder à ces informations sémantiques et les intégrer

au reste du texte sans nécessairement activer les images mentales qui correspondent aux mots qu'ils lisent.

Les techniques de visualisation et l'usage des cartes mentales font précisément travailler l'hémisphère droit. Ainsi, en utilisant ces outils, on sollicite des régions cérébrales que les apprenants dyslexiques activent déjà spontanément.

Des chercheurs ont montré que l'enseignement de la visualisation améliorerait significativement les performances de compréhension et de mémorisation des textes parmi les dyslexiques et parmi les non dyslexiques.

23. Existe-t-il des adaptations pour les adultes dyslexiques au-delà des études secondaires ?

Tout à fait. Aujourd'hui, dans toutes les universités de Belgique, et dans la grande majorité des Hautes Ecoles, il existe un service spécialisé qui réalise des tests afin de déterminer les besoins des étudiants dyslexiques et les aménagements à réaliser dans le cadre des évaluations.

24. Y a-t-il de plus en plus de dyslexiques dans nos classes ?

Bien que c'est ce que l'on pourrait penser au vu du fait que l'on parle de plus en plus de la dyslexie, il est peu probable que ce soit le cas. En effet, les études épidémiologiques suggèrent que la proportion de personnes dyslexiques dans la population reste stable. Par ailleurs, aucun facteur ne semble pouvoir expliquer pourquoi on observerait une recrudescence de dyslexiques ces dernières années.

D'une part, le corps enseignant ainsi que les parents sont davantage conscientisé par rapport à la dyslexie que dans le passé. Il y a encore 10 ans, le terme même de « dyslexie » était très peu connu, et l'on ne parlait pas encore de ce trouble de l'apprentissage dans les écoles.

Avant, lorsqu'un apprenant éprouvait de grandes difficultés d'apprentissage, on l'envoyait souvent à l'usine ou dans les champs, ou encore vers une filière d'études de type courte.

Avec l'avancée des recherches et des moyens d'interventions pour la dyslexie, ces enfants peuvent aujourd'hui poursuivre leur scolarité pourvu qu'ils bénéficient d'aides appropriées.

C'est donc la combinaison des avancées scientifiques et la vulgarisation de ces connaissances qui ont rendu la dyslexie plus visible, mais probablement pas plus fréquente.

Un autre facteur qui peut avoir influencé les manifestations de la dyslexie réside dans les méthodes d'apprentissage utilisées pour enseigner la lecture et l'orthographe.

Les années 60 ont vu fleurir des approches dites « globales » de la lecture et de l'orthographe, dans lesquelles les mots étaient appris directement comme des entités complètes sans être décomposés en lettres. L'enfant est supposé découvrir par lui-

même quelle lettre correspond à quel son dans les mots. Or, c'est justement ce que les dyslexiques ne savent pas faire.

On sait maintenant que ces approches sont sans conteste très néfastes (certains auteurs, comme Stanislas Dehaene, disent « criminelles ») pour les dyslexiques.

Ainsi, il est possible que de nombreux enfants ayant appris à lire et à écrire selon des méthodes globales pures ont vu leur dyslexie « exploser » sous l'effet de ces méthodes, qui pourraient avoir agi vraiment comme un marqueur fluorescent et avoir mis en exergue la dyslexie des enfants concernés.

25. Qui doit expliquer la dyslexie à un apprenant dyslexique ?

C'est le rôle de tous les intervenants qui entourent l'apprenant dyslexique de lui expliquer sa condition, et donc également le vôtre. Comme suggéré dans la section 3 de la formation, vous pourriez discuter seul(e) avec l'apprenant dyslexique pour savoir s'il désire parler de son trouble d'apprentissage devant la classe. Si tel est le cas, vous pouvez organiser un débat sur le sujet, que le témoignage de l'apprenant viendrait alimenter.

Dans tous les cas, il est essentiel de déculpabiliser l'apprenant dyslexique en insistant sur l'origine neurobiologique de sa condition. Il faut à tout prix lui faire comprendre que « ce n'est pas de sa faute ».

26. Dans les exercices oraux de découpage des mots en syllabe, comment scander les syllabes dans des mots ambigus tels que « livre » ?

Il n'existe pas de réponse univoque à cette question.

Un mot comme « livre » sera prononcé différemment selon le contexte phrastique dans lequel il est inséré. S'il est suivi d'un mot commençant par une voyelle, comme dans « le livre ouvert », le « e » muet du mot ne sera pas prononcé et il comportera donc une syllabe. Si par contre il est suivi d'un mot commençant par une consonne, comme dans « le livre fermé », il est obligatoire de prononcer le « e » muet et le mot comportera donc deux syllabes.

Cette diversité des prononciations d'un même mot peut être reflétée dans les exercices oraux de découpage des syllabes. On choisira alors des phrases dans lesquelles les mots ambigus sont prononcés avec une syllabe, mélangées avec des phrases dans lesquelles le mot est prononcé avec deux syllabes.

Concernant le découpage des mots isolés, il faut tenir compte du but de l'exercice. S'il s'agit de sensibiliser les enfants aux unités syllabiques dans les mots, on aura tendance à frapper une syllabe pour un mot comme « livre », car on ne prononce généralement pas le « e » muet lorsqu'on dit ce mot isolément.

Si par contre le but de l'exercice est de sensibiliser les enfants à l'orthographe des mots (3^e maternelle – 1^{er} primaire), on peut frapper deux syllabes pour sensibiliser les apprenants au fait qu'à l'écrit ce mot comporte un « e » muet.

