

Difficultés dans l'apprentissage de la lecture et suspicion de dyslexie

Manon Marques Oliveira

▶ **To cite this version:**

Manon Marques Oliveira. Difficultés dans l'apprentissage de la lecture et suspicion de dyslexie . Education. 2017. dumas-01803572

HAL Id: dumas-01803572

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01803572

Submitted on 30 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

UNIVERSITÉ FRANÇOIS - RABELAIS TOURS

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie d'Orléans-Tours
UNIVERSITE D'ORLEANS

Siège académique
72 rue du Faubourg de Bourgogne - 45044 Orléans Cedex 1 - Tél. : 02 38 49 26 00

UNIVERSITE D'ORLEANS

Mémoire présenté par

Manon MARQUES OLIVEIRA

Soutenu le

21 juin 2017, à Chartres

Pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1er degré

Discipline :

Psychologie développementale

Difficultés dans l'apprentissage de la lecture et suspicion de dyslexie

Dirigé par

M. Philipe MONTI (professeur certifié) & M. Régis DEDOURGE (professeur des écoles)

Devant une commission composée de

M. Philippe BOURDIER (maître de conférences HDR), président du jury, enseignant de l'université d'Orléans

M. Philippe MONTI (professeur certifié), directeur du mémoire, formateur à l'ESPE CVL

M. Régis DEDOURGE (professeur des écoles maître formateur DSDEN Eure-et-Loir), directeur du mémoire, formateur

Année universitaire 2016-2017

Difficultés dans l'apprentissage de la lecture et suspicion de dyslexie

Mots clés : dyslexie – signes alarmants – cours préparatoire – difficultés de lecture

« Pourquoi est-ce qu'il ne comprend pas ? » Quand un enseignant se pose cette question, c'est à ce moment qu'il va chercher une multitude de solutions pour un élève. Cependant, si un enseignant se demande « pourquoi est-ce qu'ils ne comprennent pas ? », il va souvent, à cet instant, mettre sa pratique en doute. En effet, quand plusieurs élèves développent les mêmes difficultés, c'est une véritable difficulté pédagogique. Néanmoins, il peut s'avérer que l'identification d'un obstacle collectif provoque une variété non négligeable de piste. Par exemple, « l'inversion de lettres » ou « la non-discrimination auditive d'une voyelle » permettent de penser à des signes évoquant la dyslexie. Cependant, comment oser penser à un élève dyslexique alors qu'il vient de rentrer en cours préparatoire ? Et que faire avec lui et pour lui ?

Key words : dyslexia, warning signs, first grade, reading difficulties

« Why doesnt' he understand ? » It's when a teacher asks himself that question that he will start looking for multiple answers about a specific pupil. However, if a teacher asks himself « why don't they understand ? » He will then start questioning his method. Indeed, when several pupils share the same difficulties, it then becomes a real teaching obstacle. Nevertheless identifying a collective difficulty can lead to a significant variety of possible solutions. For example « reversing letters » or « auditory discimination difficulties » can make us think of dyslexia. However, who would dare think of dyslexia for a pupil who just got into first garde ? And what shloud be done, with him, for him ?

Master MEEF 1er degré
2016-2017

UNIVERSITÉ FRANÇOIS - RABELAIS TOURS
espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie d'Orléans-Tours
UNIVERSITE D'ORLEANS
Siège académique
72 rue du Faubourg de Bourgogne - 45043 Orléans Cedex 1 - Tél. : 02 38 49 26 00
UNIVERSITE D'ORLEANS

DECLARATION DE NON PLAGIAT

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MARQUES OLIVEIRA

Prénom : Manon

Date : 15 mai 2017

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Lu et approuvé
Manon Marques Oliveira

FICHE NAVETTE - PARCOURS MEMOIRE - MASTER MEEF 1er degré- M2

Nom :
Prénom :
Sujet du mémoire :

étape 1 - JANVIER

Entretien avec le directeur de mémoire

Contenu de l'entretien :

- Présentation de la problématique
- Présentation du contexte professionnel
- Premières pistes bibliographiques
- Présentation de l'organisation du travail de l'année

Observations éventuelles :

Date : mercredi 16 novembre 2016

signature de l'étudiant(s) :

NOM du directeur de mémoire : MONTI Philippe

signature :

étape 2 - FEVRIER/MARS

Entretien avec le directeur de mémoire

Contenu de l'entretien :

- présentation d'une méthodologie
- présentation du protocole
- Présentation de pistes bibliographiques nouvelles (éventuellement)

Observations éventuelles :

Date : mardi 7 mars 2017

signature de l'étudiant(s) :

NOM du directeur de mémoire MONTI Philippe

signature :

Cette fiche navette est à conserver jusqu'au jour de la soutenance. Elle est à compléter avec le directeur de mémoire à deux moments obligatoires dans l'année. Elle participe de l'évaluation du mémoire et de son avancée progressive à raison de 4 points.

REMERCIEMENTS

Durant la rédaction de ce mémoire professionnel, j'ai eu la chance de bénéficier de nombreux appuis.

En premier temps, je souhaite remercier M Philipe MONTI (professeur certifié) pour ces nombreux conseils et les aides à la relecture du mémoire, ce qui m'a permis d'achever ce travail.

En second temps, je souhaite remercier mes collègues qui m'ont soutenue lors de la rédaction, et plus particulièrement Mme Céline DELATTRE (enseignante titulaire de la classe) pour ses nombreux encouragements. Sans elle, la phase de recherche ne serait pas aboutie puisqu'il s'agit d'un travail quotidien qu'elle a aussi mené les lundis et mardis avec les élèves.

En dernier temps, je souhaite remercier mes proches et amis pour leur renfort moral et le temps pris pour la relecture.

TABLE DES MATIERES

GLOSSAIRE 8

INTRODUCTION 10

I- QU'EST CE QUE LA DYSLEXIE ? 13

1. LES TYPES ET FORMES DE DYSLEXIES 13

1.1 La dyslexie profonde 13

1.2 La dyslexie de surface 14

1.3 La dyslexie mixte 14

1.4 Les différentes formes 15

2. LES HYPOTHESES 15

2.1 L'hypothèse de latéralisation 15

2.2 L'hypothèse médicale 16

2.3 La double hypothèse liée à la famille 17

2.4 L'hypothèse psycho- affective 17

2.5 L'hypothèse au niveau cognitif 18

3. LES SIGNES QUI ALARMENT 20

3.1 L'échec scolaire 20

3.2 Le changement de caractère 21

3.3 Le retard de langage 22

3.4 Les inversions 22

3.5 La perception 23

3.6 Les représentations 23

3.7 L'écriture 24

II- COMMENT AIDER UN DYSLEXIQUE ? 25

1. LE DIAGNOSTIC 25

1.1 Par qui ? 25

1.2 Les étapes 26

1.3 Le but 27

2. UNE PRISE EN CHARGE PLURI DISCIPLINAIRE 28

2.1 Par des orthophonistes 29

2.2 Par d'autres spécialistes 30

2.3 Par l'école 30

2.4 Par la famille 31

3. LES AIDES ET REMEDIATIONS APPORTEES 32

3.1 La reconnaissance du handicap 32

3.2 Au niveau de la lecture 33

3.3 Au niveau de l'écriture et la copie 34

3.4 Au niveau de l'oral 35

3.5 Les diminutions ou suppressions d'éléments 35

3.6 Les aides alternatives..... 36

III-MA RECHERCHE : DES ELEVES EN DIFFICULTE AU CP 37

1. LA RECHERCHE DANS MON LIEU DE STAGE 37

1.1 Le contexte..... 37

1.2 La population qui fait l'objet de l'étude..... 38

1.3 Le matériel utilisé..... 40

1.4 Le protocole d'expérimentation..... 44

1.5 Les résultats de l'observation 48

1.6 La confrontation des résultats de fin avril à mai 52

2. BILAN ET APPORTS 55

2.1 L'efficacité des outils..... 55

2.2 Les différents savoirs appris lors de la recherche..... 57

CONCLUSION 58

SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 60

ANNEXES 62

Glossaire [1]

Les mots définis dans le glossaire seront signalés dans le mémoire par un astérisque : (*).

Allographe : unité graphique minimale entrant dans la composition d'un système d'écriture. Le graphème est un élément abstrait se réalisant concrètement par ses allographes : ainsi A, *A,* a, *a* sont des allographes du même graphème.

Allophone : réalisation particulière d'un phonème dans un environnement phonique déterminé.

Anamnèse : ensemble des renseignements fournis au médecin par le malade ou par son entourage sur l'histoire d'une maladie ou les circonstances qui l'ont précédée.

Corps calleux : épaisse lame contenant des fibres nerveuses qui font communiquer entre eux les deux hémisphères cérébraux.

Dyscalculie : difficulté d'apprentissage du calcul liée à une difficulté d'utilisation du système symbolique.

Dysgraphie : trouble graphique s'exprimant au niveau des composantes spatiales de l'écriture sans atteintes des structures morphosyntaxiques

Dysorthographie : difficulté spécifique d'apprentissage de l'orthographe chez un enfant qui ne présente pas par ailleurs de déficit intellectuel, sensoriel ou de trouble majeur de la personnalité et qui est normalement scolarisé.

Dysphasie : Chez l'enfant, tout retard important du langage.

Ectopies : localisation anormale, congénitale ou acquise, d'un organe.

Graphème : unité minimale de la forme écrite d'une langue ayant son correspondant dans la forme orale (*s, c, ss, sc, ç* sont des graphèmes correspondant au phonème |s|.)

[1] LAROUSSE. « Dictionnaires de français » [en ligne]

Langue maternelle: première langue apprise par un sujet parlant au contact de l'environnement familial immédiat.

Langue maternelle transparente : langue maternelle qui s'écrit comme elle se parle.

Phonèmes : élément minimal, non segmentable, de la représentation phonologique d'un énoncé, et dont la nature est déterminée par un ensemble de traits distinctifs.

Pulsion scopique : plaisir de regarder.

Troubles cognitifs : troubles qui se rapportent à la faculté de connaître.

Introduction

« Claire, quand je dis « souris », tu entends le son « I » : Non. Et quand je dis « souris », tu entends le son « A » : Oui. D'accord, et quand je dis « iii », tu entends le son « I » : Non. Et quand je dis « aaa », tu entends « i » : Oui ». Durant cet exercice, j'ai été surprise et démunie face à cette élève qui me répondait simplement pour faire plaisir à sa maitresse. A la suite de cela, une multitude de questions sont venues à moi : Que se passe t-il pour cette enfant ? Pourquoi me répond-elle toujours au hasard ? Est-elle mal entendante ? Nous pouvons constater que Claire n'a pas développé suffisamment de conscience phonologique pour travailler les sons. Ainsi, nous allons avoir d'énormes difficultés pour débuter la lecture puisque cette petite fille n'arrivera pas à percevoir le lien entre le symbole de la lettre écrite, son nom et le son qu'elle produit. En effet, une faible conscience phonologique va entrainer une complication dans l'apprentissage de la combinatoire, et souvent, peu de prises de parole.

Ayant été moi-même une élève en difficulté en CP, mon enseignante a proposé de me faire porter des lunettes car je n'écrivais pas sur les lignes des cahiers seyes 3 mm. Cependant, cette solution ne m'a pas été bénéfique. Puis, en CE1, ma nouvelle enseignante a conseillé à mes parents de me faire passer un bilan orthophonique. Celui-ci a révélé une dyslexie mineure. C'est alors en 2000, que ma famille et moi-même découvrons qu'il me fallait une prise en charge par une spécialiste. Pour ne pas davantage perturber ma scolarité, la décision de mes parents a été de me faire suivre le mercredi et le samedi. Les consultations ont eu lieu deux fois par semaine pendant deux ans et demi. Puis, des terreurs nocturnes sont apparues. Ainsi, j'ai suivi une psychothérapie pendant trois ans, travaillant aussi l'estime de soi. Enfin, au collège, ayant des difficultés en orthographe et en mathématiques, j'ai suivi des cours particuliers pour me préparer au brevet des collèges. C'est alors que Mr. B me demanda de passer un nouveau bilan. Connaissant mes faiblesses, j'ai accepté et j'ai découvert qu'au travers de ma dyslexie, j'avais des troubles associés : dyscalculie et dysorthographie. Cette prise en charge dura environ 3 ans. Ainsi, j'ai pu, à mes dépens, me rendre compte que les enseignants devaient être attentifs à tous les signes prédictifs de la dyslexie et alerter dès le moindre doute. Tout au long de ces années, j'ai caché ma dyslexie à un maximum de

personnes, ayant un sentiment de honte. Les enseignants ou professeurs rencontrés n'ont pas ou peu proposé de situations d'aide. En effet, le terme dyslexie était encore mal connu. Les enseignants n'avaient pas de formation et les parents d'enfants dyslexiques étaient peu informés des aides prévues. C'est pour le baccalauréat que j'ai entendu parler d'un tiers temps supplémentaire. Cependant, les professeurs n'en avaient pas connaissance. En effet, c'est un outil récent en France qui nécessite la reconnaissance d'un handicap par la MDPH (maison départementale des personnes handicapées).

A l'heure actuelle, je suis professeur des écoles stagiaire dans une classe de CP (cours préparatoire, cycle 2) et je dois enseigner l'acte de lire à mes élèves. Cependant, le cycle 1 prépare ce long cheminement jonché d'obstacles pour les lecteurs débutants. En effet, devenir lecteur est complexe et demande beaucoup d'efforts aux élèves. En début d'année, nous avons pu distinguer deux profils d'élèves : les enfants qui ont déjà compris le système d'association de deux lettres (B+A = BA) et les enfants qui connaissent uniquement le nom des alphas (Monsieur O, Le chat, La limace, Le monstre…). Cette deuxième catégorie va rapidement se retrouver en décalage et éprouver des difficultés. Ces enfants peuvent être identifiés à travers différents critères comme : le manque d'écoute lors de la lecture, un désintérêt pour l'objet livre, une confusion des noms et sons des lettres, une faible participation orale, peu de langage entre pairs, et guère d'attachement aux alphas. Ces signes ne doivent pas être ignorés car l'enfant développe alors un blocage pour la lecture en devenir.

L'enseignant va devoir tout mettre en œuvre pour aider ses apprenants à l'aide de la différenciation pédagogique. Cette méthode consiste à mettre en œuvre des outils pour adapter sa pratique professionnelle à la diversité des élèves. Très souvent, le niveau des élèves en difficulté est hétérogène.

Dans la classe, j'ai la chance d'avoir deux aides pour m'aider à différencier : Florian, service civique, intervenant 45 min par jour et Sonia, assistante de vie scolaire en CE2, intervenant occasionnellement. En effet, mettre en place de la différenciation nécessite une disponibilité de l'enseignant et va dépendre du nombre d'élèves dans la classe. C'est pourquoi, il est plus facile de la mettre en place quand l'enseignant dispose d'aides. De plus, cette organisation provoque de multiples questions : Quelles différenciations faire afin de les aider au mieux ?

Quels outils sont nécessaires ? Doit-on alerter les parents pour des prises en charge extérieures ? Comment rendre le groupe classe autonome ? Comment garder une cohésion de classe ?

La dyslexie est diagnostiquée durant l'année de CE1 : un an après le début de la lecture. Cependant, des signes peuvent être décelés bien avant. Certaines études montrent des symptômes dès la grande section de maternelle. C'est alors que je me suis demandée : comment aider ces enfants en situation difficile, et ce, avant le diagnostic ? Car, même si la dyslexie n'est pas révélée, il est intéressant de détecter tous les signes qui présagent une faiblesse de lecture pour mettre en place la différenciation au plus vite.

Ce mémoire s'organise en deux grandes parties : l'une concernant une partie théorique sur le trouble dyslexique ; et l'autre sur une recherche de terrain.

En classe de cours préparatoire, le principal objectif est l'apprentissage de la lecture. En arrivant au CP, l'enfant est au seuil du stade alphabétique, c'est-à-dire qu'il commence à décoder. Pour continuer le processus d'apprentissage, il existe des méthodes que l'enseignant peut choisir pour enseigner la lecture : syllabique, phonique, naturelle, globale ou semi globale, idéo visuelle ou mixte. De plus, nous savons que les apprentis lecteurs vont utiliser deux voies pour l'identification des mots : l'adressage et l'assemblage. [1] Durant la lecture, l'enfant doit mettre trois éléments en relation : « information relative à la forme écrite du mot, information relative à sa forme sonore, information relative au sens du mot. » 2005).[2]

La dyslexie fait partie des troubles « Dys » et s'inscrit dans les troubles cognitifs* des apprentissages fondamentaux. Ce trouble perturbe la lecture et l'écriture. La personne souffrant de dyslexie à un niveau intellectuel se situant dans la norme, n'a pas de trouble sensoriel, auditif ou psychologique et enfin, a un contexte environnemental et familial sain. [3] D'après Franck Ramus, « on estime que les enfants dyslexiques représentent 3 à 7% de leur classe d'âge ». De plus, nous pouvons constater qu'il s'agit d'un trouble de nature

[1] DUMONT, Annie. *Réponses à vos questions sur la dyslexie,* p. 120.

[2] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. *Les troubles de l'apprentissage de la lecture,* p65.

[3] THIBAULT, Catherine. *L'aide mémoire des troubles du langage et de la communication,* p 93.

phonologique. En effet, la dyslexie est la première cause d'échec durable de la lecture. [1] Mais ces enfants peuvent apprendre la lecture différemment.

Nous nous rendons compte que notre langue maternelle peut influencer la dyslexie. En effet, si notre langue maternelle est transparente* (comme l'espagnol) la dyslexie ne sera pas fréquente. Contrairement aux langues non transparentes (comme le français ou l'anglais) qui sont plus touchées par la dyslexie. [2]

I- Qu'est ce que la dyslexie ?

1. Les types et formes de dyslexies

Dans les années quatre-vingt-dix, les neurologues établissent trois grands types de dyslexie : profonde, de surface et mixte.

1.1 La dyslexie profonde

La dyslexie dite « profonde » représente 65 % des dyslexiques. Elle affecte la voie d'assemblage dans l'apprentissage de la lecture. Elle se nomme, également, dyslexie phonologique ou dysphonétique car elle résulte d'un trouble de la conscience phonologique[3]. Les sujets n'isolent pas les phonèmes dans les mots proposés. Les mots entendus sont perçus comme une seule unité. Principalement, cette dyslexie cause des troubles d'identification des phonèmes* et des graphèmes*. De plus, assembler ses lettres pour former des syllabes devient quasi-impossible. [4] Dans ce cas les sujets utilisent la méthode dite d'adressage, les mots réguliers et irréguliers sont correctement lus car ils sont appris par cœur. Cependant, cela demande un coût cognitif très important car tous les mots sont stockés en mémoire. Ils photographient les mots dans leur globalité. Cependant, chaque nouveau mot n'est pas déchiffré.[5] Généralement, ces enfants présentent des difficultés dans le langage oral, la lecture, l'écriture, l'orthographe et la mémoire verbale à court terme.

[1] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 45.
[2] DUMONT, Annie. Op. cit, p 190.
[3] THIBAULT, Catherine. Op. cit., p 99.
[4] DUMONT, Annie. Op. cit, p 122.
[5] THIBAULT, Catherine. Op.cit, p 100.

1.2 La dyslexie de surface

La dyslexie dite « de surface » représente 20 % des dyslexiques. Cette dyslexie est totalement opposée à la dyslexie phonologique. Elle affecte la voie d'adressage (ou orthographique) de la lecture. Elle se nomme également dyslexie « visuo-attentionnelle » ou dyséidétique car elle engendre des erreurs de perception globale des mots. [1] Dans ce cas, les sujets atteints n'arrivent pas à mémoriser les mots car ils ne fixent pas leur attention. Cela à cause d'une forte agitation psychomotrice et mentale. [2] Les lecteurs ne peuvent pas traiter globalement le mot, ainsi, la lecture des mots irréguliers est quasi-impossible. Cependant, la lecture de pseudo mots est correcte car les enfants déchiffrent au plus trois lettres en mémoire de travail : ils redécouvrent les mots à chaque lecture. [3] Généralement, ces enfants présentent des difficultés dans la copie ou l'écriture, la maîtrise de l'orthographe, les tâches visuelles ou de mémoire à long terme.

1.3 La dyslexie mixte

La dyslexie dite « mixte » est beaucoup plus rare. Elle correspond à une atteinte de la voie d'adressage (aspects visuels) et d'assemblage (aspects phonologiques) de la lecture. Ainsi, elle regroupe les dyslexies profondes et de surface. Dans ce cas, les sujets ne mémorisent aucun mot et essaient d'assembler les lettres en vain. [4]

Des études récentes ont remis en question la différence entre dyslexie profonde et de surface pour les enfants. [5] En effet, les deux voies de la lecture peuvent s'acquérir en parallèle. Les étapes de maturation et développement du cerveau se faisant conjointement. Ainsi, la dyslexie mixte, jusque-là considérée comme rare, serait la plus répandue. En effet, chez l'enfant, si l'une des deux voies de lecture est atteinte, il est probable que la seconde le soit aussi.

[1] Ibid. p 99.
[2] DUMONT, Annie. Op. cit, p 123.
[3] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 100.
[4] DUMONT, Annie. Op. cit, p 124.
[5] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit., p 98.

1.4 Les différentes formes

Trois formes peuvent se dégager en fonction du décalage de lecture : mineure, moyenne ou sévère. Pour être diagnostiqué dyslexique, l'enfant doit avoir un décalage d'au moins un an par rapport au niveau de lecture attendu de sa classe d'âge. Une dyslexie mineure est déterminée avec un retard de moins de deux ans, une dyslexie moyenne est reconnue avec un retard de deux à quatre ans, et une dyslexie sévère est diagnostiquée avec un retard de plus de quatre ans.

Dans les cas mineurs, les enfants ont des difficultés dans la lecture fluide. Cependant, dans les cas sévères, il est complexe de passer par l'écrit. Nous remarquons que, moins le décalage de lecture est grand, plus il est difficile de détecter les enfants atteints de dyslexie. Très souvent, les élèves mettent en place des stratégies de compensation.[1] De plus, toutes les erreurs de lecture, dans les six et neuf premiers mois d'apprentissage, ne sont pas des signes précurseurs de dyslexie, mais seulement des erreurs de débutants. [2]

2. Les hypothèses

2.1 L'hypothèse de latéralisation

Pendant bien longtemps, les chercheurs ont fait des études pour connaitre les causes de la dyslexie. Une des premières hypothèses est la latéralisation : il y aurait une prédominance de l'hémisphère droit chez les dyslexiques qui sont gauchers. On pensait que la dyslexie était présente chez les gauchers dits « contrariés », ou chez des personnes ambidextres.[3] En effet, beaucoup de dyslexiques sont à la fois des gauchers et des hommes. De nos jours, nous pensons seulement que les sujets dyslexiques sont mal latéralisés à cause du corps calleux*, c'est-à-dire que les dominances hémisphériques seraient croisées. L'organisation des connexions du cerveau des dyslexiques serait atypique : l'hémisphère droit traite les informations destinées à l'hémisphère gauche, et inversement. [4]

---

[1] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit., p 43.
[2] DUMONT, Annie. Op. cit., p 29.
[3] FICHOT, Anne-Marie. *L'enfant dyslexique*, p 41.
[4] DUMONT, Annie. *La dyslexie*, p 99.

2.2 L'hypothèse médicale

Pour le Dr Michel Habib, la dyslexie peut être revendiquée comme une maladie, car « elle en partage beaucoup de caractéristiques : le caractère relativement stéréotypé des signes et des symptômes, la présence de particularités biologiques, la nécessité d'un traitement adéquat ».[1] De plus, nous pouvons affirmer que la dyslexie est un réel handicap pour le sujet atteint. Cela comme toute maladie qui n'a pas d'évolution naturelle ou de traitement conduisant à sa disparition.

Au XIXème siècle, deux grands chercheurs ont mis en évidence deux zones du langage : l'aire de Broca qui permet la verbalisation (traitement phonologique) et l'aire de Wernicke qui permet la compréhension (traitement sémantique). Si ces aires sont atteintes, la lecture et l'écriture sont dégradées. En effet, le langage est touché en réception ou en production. Ainsi, les scientifiques désignent l'hémisphère gauche comme celui correspondant au langage. [2]

Depuis quelques années, le domaine médical essaie lui aussi de trouver des causes probables. Les scientifiques ont alors découvert trois zones du cerveau impliquées dans la lecture : l'aire occipito-temporale, le gyrus frontal inférieur et l'aire pariéto temporale. Ces trois zones se situent dans l'hémisphère gauche du cerveau. Nous avons découvert que ces régions sont moins actives chez les dyslexiques. Par ailleurs, le cervelet, lui aussi, est moins stimulé, durant la verbalisation.[3] Ainsi, nous savons que le cerveau des dyslexiques ne fonctionne pas de manière « normale ». Cela est dû à un volume plus petit de matière grise et de connexion neuronale. De plus, nous pouvons observer des ectopies* dans les zones du langage qui entrainent des amas de neurones. Les investigateurs ont trouvé des gènes qui seraient en rapport avec la dyslexie. Il s'agit des chromosomes : 1, 2, 3, 6, 15 et 18, qui sont impliqués dans la migration neuronale. Nous pouvons constater que ces chromosomes sont différents chez les personnes dyslexiques ; ainsi leurs combinaisons augmentent le risque d'avoir une dyslexie, quelle qu'elle soit. Ces gènes se transmettent de parents à enfants. Ainsi l'indice d'une hérédité devient une des hypothèses les plus valables. [4]

---

[1] DUMONT, Annie. Op. cit, p 86.
[2] DUMONT, Annie. Op. cit, p 83.
[3] Ibid. p 98.
[4] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p32.

De plus, il existe la théorie magnocellulaire qui consiste à expliquer la dyslexie. Les sujets auraient des pertes de neurones de grandes tailles qui entraveraient la transmission des informations visuelles et auditives. Les difficultés d'apprentissage dues à la dyslexie sont alors expliquées par l'atteinte des voies visuelles et auditives. Une autre théorie repose sur la taille du corps calleux. Des chercheurs pensent que plus la langue maternelle est transparente plus le corps calleux se développe. Pour les français, dont la langue maternelle n'est pas transparente, on trouve une différence significative du corps calleux pour les personnes dyslexiques. Ainsi, le corps calleux des dyslexiques serait moins développé, d'autant plus s'ils ont une langue maternelle non transparente. [1]

2.3 La double hypothèse liée à la famille

Une autre des hypothèses est l'hérédité familiale. Par exemple, selon Stromswold (2001) : « on observe que lorsqu'un jumeau monozygote est dyslexique, la probabilité que l'autre le soit également est de 70%. En revanche, la probabilité n'est plus que de 45% pour les jumeaux dizygotes. » Il a été remarqué qu'il existe des familles de dyslexiques.[2] Ainsi, il est intéressant de connaitre les antécédents familiaux pour suivre, dès l'âge de 3 ans, les enfants de parents dyslexiques et débuter une prise en charge rapide (si besoin).

A contrario, l'environnement familial peut entrainer l'apparition d'une dyslexie. Par exemple, des parents ne lisant jamais de livre à leur enfant constitueraient une hypothèse à ne pas écarter. Le contexte social doit être un indicateur : tout enfant de maternelle ayant un retard de langage oral, un désintérêt pour l'écrit ou les livres doit être pris en compte. [3]

2.4 L'hypothèse psycho- affective

En 1963, les scientifiques mettent en avant qu'une attitude hyper protectrice de la mère peut engendrer des troubles dyslexiques. En effet, l'enfant a besoin de savoir qu'il est un être singulier, complètement différent de ses parents. Si la mère n'aide pas l'enfant à se

[1] DUMONT, Annie. Op. cit, p 85.
[2] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 46.
[3] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p126.

différencier, alors il développera un trouble du caractère ou affectif. De même qu'avec un comportement de passivité de cette dernière ; l'enfant peut développer de l'anxiété, des peurs ou des angoisses car le « moi » sera fragilisé. Certains psychanalystes poussent l'explication du lien mère-enfant : si le nourrisson repousse la mère lors du nourrissage alors il la repoussera aussi lors des apprentissages. Ainsi les chercheurs font un lien entre « l'opposition sur le plan alimentaire et le refus de la nourriture intellectuelle ».[1]

Le processus de lecture est long, complexe et s'apprend pendant plusieurs mois. Cependant, durant toute la maternelle l'enfant a entendu dire : tu vas apprendre à lire au CP. L'enfant vit alors un réel échec quand il s'aperçoit que la lecture ne s'apprend pas en une semaine. C'est ainsi que beaucoup de psychologues pensent que la dyslexie provient d'un refoulement du désir d'apprendre et de la pulsion scopique* [2]. De plus, pour apprendre l'enfant doit avoir une place et un rôle défini au sein de sa famille. Celle-ci doit lui apporter toute la sécurité affective nécessaire pour développer des apprentissages. Les parents doivent encourager, s'intéresser, suivre l'enfant pour ne pas le démotiver. Si l'enfant ne reçoit pas ces affects alors des conflits affectifs vont inhiber le désir d'apprendre. En outre, pour les psychanalystes, la dyslexie peut être engendrée par le complexe œdipien. En somme, l'enfant se refuse d'entrer dans la lecture par peur de devenir supérieur à l'un de ses parents. L'objet livre vient perturber la relation duelle que l'enfant entretient avec son parent. Ainsi, le refoulement du désir d'apprendre est multiplié. [3]

2.5 L'hypothèse au niveau cognitif

Les dyslexiques souffriraient d'un trouble de la conscience immédiate car ils ne retiennent pas plus de cinq éléments consécutifs (normes de sept, selon Baddeley). Cela engendrerait un déficit global de l'attention qui rend impossible le stockage des mots dans la mémoire phonologique. [4]

[1] FICHOT, Anne-Marie. Op. Cit, p 53.
[2] Pulsion scopique : objet soumis à notre regard
[3] DUMONT, Annie. Op. cit, p 110.
[4] Ibid. p 103.

Le trouble phonologique

Nous pouvons nous rendre compte que la difficulté de la lecture réside dans l'apprentissage de la correspondance graphème/phonème. Ainsi l'accès à la symbolisation semble bloqué. Le sujet souffre d'un déficit de la représentation mentale et du traitement des sons de la langue.[1] Une des dernières hypothèses émises est le trouble de la conscience phonologique. Les dyslexiques ont un déficit de perception catégorielle car ils ne distinguent pas les phonèmes proches. Cette difficulté peut apparaitre dès le huitième mois quand l'enfant doit analyser les phonèmes de sa langue maternelle. D'autres scientifiques pensent qu'il s'agit d'un déficit de traitement temporel auditif. Il s'agit de décoder les sons dans le flux verbal. Ainsi, le trouble de la conscience phonologique revient à un déficit de perception catégorielle et de traitement temporel auditif [2]. Les dyslexiques n'arrivent pas à analyser les sons dans un mot. C'est pour cela, qu'il semble nécessaire de faire travailler la conscience phonologique aux élèves de maternelle, dès la moyenne section. Elle est un pré requis à l'apprentissage de la lecture.

Les dyslexiques ne perçoivent pas les phonèmes mais des allophones* car leur mode de perception de la parole est défaillante. Les sujets entendent une sous discrimination des différences de sons entre les mots. Cela explique leur difficulté à les identifier phonologiquement. [3]

Le trouble visuo-attentionnel

De plus, nous pouvons voir que ces difficultés engendrent un déficit d'attention visuelle. En effet, selon Sylviane Valdois, les dyslexiques ne regardent pas «de façon équi-répartie, l'ensemble des lettres qui composent le mot, pour que les lettres puissent être traitées en parallèle et le mot correctement identifié». Ainsi, dans ce cas de lecteur dyslexique : certaines lettres semblent plus identifiées que d'autres, ce qui rend la lecture impossible car l'attention n'est pas uniforme. Exemple avec le mot « ordinateur » qui est lu « ORdInAtEuR ». Cette identification ne permet pas au sujet de stocker le mot en mémoire, car chaque lecture est

[1] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 70.
[2] DUMONT, Annie. Op. Cit, p 103.
[3] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 48.

différente. De plus, la lecture se fait deux lettres par deux lettres, ce qui pose un problème de traitement graphique. [1]

Nous pouvons nous rendre compte, qu'il existe une multitude d'hypothèses, ce qui laisse à penser une « origine multifactorielle ». Mais, aucune généralisation n'est possible. Chaque cas de dyslexie est singulier. Les chercheurs font régulièrement des études et émettent de nouvelles hypothèses. La thèse des troubles visuo attentionnels est récente et laisse à penser qu'ils sont indépendants des troubles phonologiques.

3. Les signes qui alarment

Nous savons que la dyslexie touche davantage les garçons et les gauchers. Ainsi, notre vigilance peut s'accroitre quant à ces deux signes. [2]

Les signes alarmants de la dyslexie peuvent être dépistés dès la maternelle en mesurant les capacités de conscience phonologiques des élèves de grande section. Ainsi, nous aurons une estimation du niveau de lecture en classe de CP. Mais, nous savons que l'étude de chaque son doit être précédée d'un travail de phonologie et ce, même en cours préparatoire. [3] De plus, certains scientifiques pensent que l'on peut avoir une prédictibilité sur les enfants de fin de petite section. Cela en travaillant la conscience du schéma corporel, la motricité fine, la planification et le langage oral. [4]

3.1 L'échec scolaire

Une des conséquences les plus marquantes pour un élève dyslexique est l'échec scolaire. L'échec scolaire se manifeste quand l'élève est en grande difficulté dans la classe d'âge à laquelle il appartient. En outre, un enfant régulièrement absent va cumuler du retard et du décalage dans la vie de classe par rapport aux élèves d'une même tranche d'âge. De l'immaturité peut provoquer des difficultés. Ainsi, on remarque de grands changements

[1] Ibid. p 84.
[2] DUMONT, Annie. Op. cit, p 99.
[3] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 123.
[4] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 82.

d'organisation entre la classe de grande section et de cours préparatoires (matériels, concentration, place assise..) auxquels les enfants doivent rapidement s'acclimater.

Nous trouvons aussi les déménagements comme cause d'échec scolaire car les enfants doivent se réhabituer à différentes pédagogies, de nouveaux camarades, rattraper les leçons déjà étudiées... De plus, nous pouvons détecter des difficultés en début d'année car l'élève met du temps à s'adapter à sa nouvelle classe. L'état mental (stress, anxiété) peut perturber les apprentissages. [1]

A partir de ces indications il faut intervenir dès que possible avant que l'élève n'entre dans une «spirale de l'échec », c'est-à-dire avant que l'enfant n'ait trop de retard et qu'il ne puisse pas le rattraper rapidement. [2]

3.2 Le changement de caractère

Ce signe est souvent repéré par les parents qui s'inquiètent du changement d'état de leur enfant entre les périodes scolaires et de vacances.

Vers l'âge de huit ans, l'enfant va avoir accumulé une multitude d'expériences négatives en lien avec l'école et les apprentissages. Malgré tous ses efforts, les résultats ne seront pas satisfaisants face au travail mené. L'enfant et l'élève vont ressentir un sentiment d'échec et une baisse de l'estime de soi. Ce cercle vicieux va entrainer un découragement face aux devoirs, de la démotivation et un refus scolaire. Les adultes qui l'entourent vont penser que l'enfant joue la comédie, qu'il est paresseux... Si l'enfant se sent seul et incompris des adultes face à ses difficultés, de multiples comportements réactionnels peuvent apparaitre : passivité, état colérique, opposition, vulgarité, isolement, anxiété ou inversement, un enfant travailleur. A travers ces changements l'enfant essaie de faire passer un message d'appel à l'aide : le plus souvent l'élève est en détresse due à cette grande fragilité. [3]

Au fur et à mesure de son développement, l'enfant peut passer de la dépression à l'agressivité. En effet, il va chercher les moyens de se faire entendre. Le repli sur soi peut entrainer des phobies scolaires ou sociales. En outre, les difficultés à maintenir son attention vont poser de plus en plus problème dans les classes supérieures. Le défaut d'attention

[1] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 15.
[2] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit., p 35.
[3] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 54.

provoque souvent des comportements « rêveurs », les enfants sont déconcentrés rapidement et par la moindre chose. Des travaux anglo-saxons démontrent que « l'incidence des problèmes de lecture parmi des enfants présentant des troubles émotionnels et du comportement varie entre 40 et 80% ». Parmi ces troubles, nous retrouvons : les troubles déficitaires de l'attention, le syndrome dépressif, les états anxieux et les troubles des conduites. En psychologie, il s'agit de troubles des fonctions exécutives comprenant l'inhibition et la flexibilité mentale. [1]

Nous pouvons remarquer que ces changements d'états peuvent réapparaitre si le dyslexique subit un événement marquant dans sa vie. Ainsi, même si la prise en charge est finie, une rechute peut resurgir. [2]

3.3 Le retard de langage

En premier temps, il faut vérifier que le retard de langage ne correspond pas à des otites séro-muqueuses durant la petite enfance. En effet, une répétition de celles-ci perturbe l'audition du tout petit pour décoder le langage. Nous retrouvons souvent des dyslexiques étant atteints d'otites durant l'enfance.[3] Cependant, l'enfant peut avoir un retard de langage du à son développement. L'enfant dyslexique a souvent parlé tard car la conscience phonétique n'était pas assez constituée. Le jeune dyslexique a souvent du mal à placer les lèvres, la langue et le larynx pour émettre des sons. Ainsi, le langage oral est tardif et déformé : suppression de syllabes, inversion de lettres, expression par des mots et non des phrases… Il existe différents troubles associés tel que : le bégaiement ou le zozotement. Si un enfant à un retard de langage oral alors l'apprentissage de la lecture serra forcément complexe, ainsi que l'écrit.[4]

3.4 Les inversions

Les dyslexiques ont de grandes difficultés à repérer et répéter les signes écrits. Généralement, le sujet confond certaines lettres écrites (b-d, p-q) ou le son qu'elles font (t-d, f-v), inverse l'ordre des syllabes (il-li), oublie des lettres ou des syllabes. Les sons ne sont pas

[1] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 102.
[2] FICHOT, Anne-Marie, Op. cit, p 56.
[3]DUMONT, Annie. Op. cit, p 101.
[4] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 47.

associés au graphisme des lettres. « Il sera incapable d'isoler de la mélodie continue du langage parlé les phonèmes symbolisés par les lettres ». Les lectures sont hésitantes, segmentées, et lentes. Les dyslexiques font rarement le lien entre la lecture et la ponctuation, ainsi les pauses se font aléatoirement. De plus, la compréhension lors de la lecture est impossible. [1]

Sylvianne Valdois, précise le vocabulaire de ces difficultés : « les erreurs de lexicalisation (blonde lu boinde), les erreurs de confusion de son (galdon lu calton), ou des erreurs de régularisation (monsieur lu mon-si-eur). » [2]

3.5 La perception

Un des signes les plus complexes à repérer est la fixation oculaire. Chez les dyslexiques, les fixations sont nombreuses et irrégulières lors de la lecture. Le sujet va faire beaucoup de retour en arrière pour vérifier la lettre précédente et pouvoir l'associer en tant que syllabe à la lettre suivante. Cet effort demande beaucoup de concentration pendant la lecture. De plus, durant la lecture, l'enfant souffrant de dyslexie se perd entre les lignes. [3]

3.6 Les représentations

Les dyslexiques confondent bien souvent la droite et la gauche car ils souffrent de troubles spatio-temporels. Les notions d'espace et de temps créent de grandes difficultés car ces éléments sont abstraits. L'apprentissage des jours de la semaine, des mois, des éléments du corps, la perception en 3D, les objets par rapport à soi sont compliqués. Le lexique de position ou d'orientation (sur, bas, devant, entre..) est confondu. Pour estimer ces signes l'enseignant peut demander de faire des signes en miroir ou demander de dessiner un bonhomme. [4] En psychologie, on peut parler d'atteinte de fonctions exécutives telles que la planification et les stratégies organisationnelles.[5] Plus tard, dans la vie d'adulte, les difficultés d'orientation dans l'espace vont nuire à la conduite automobile.

[1] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 23.
[2] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit., p 71.
[3] BECKER E. « Dyslexie-dysorthographie »[en ligne].
[4] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 43.
[5] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 102.

3.7 L'écriture

L'écriture est fréquemment complexe pour les dyslexiques. L'enfant reste bloqué au stade de l'écriture en miroir. [1] Le graphisme est brouillon, mal soigné, raturé et long. L'écriture est fragile et maladroite car les repères dans l'espace et le temps sont instables. L'organisation sur l'espace de la feuille est absente, l'écriture est grosse, et ne respecte pas les interlignes. [2] A cela se rajoute souvent la dysorthographie qui rend illisible l'écriture. A ce stade, l'enfant est généralement en blocage avec l'écrit, et notamment la copie. Les signes liés à l'écriture permettent d'aider à dépister une dyslexique ou une dysgraphie*. Cependant, un enfant qui écrit mal n'est pas nécessairement dyslexique. [3]

Pour résumer, Fichot propose une classification des signes par rapport aux classes [4]:

CE1-CE2	*CM1-CM2*	*Collège*
Lecture lente -monotone et syllabique, pas de compréhension des histoires ni des noms des personnages quand il lit, substitution de lettres ou mots, confusion de phonèmes, difficulté à se structurer dans l'espace, calcul supérieur à la lecture, ne distingue pas les temps verbaux	Bon en grammaire formelle, dictée mauvaise avec des erreurs, difficultés dans l'emploi des temps et des personnes, oublie des données	Difficultés orthographiques, lecture avec un ton monotone, ne veut pas lire à haute voix, début visible du retard scolaire

Au-delà de tous ces signes l'enfant dyslexique est excellent à l'oral. C'est un enfant qui se fatigue vite, car, maintenir son attention demande beaucoup d'effort. C'est lors de cette fatigue que les signes deviennent flagrants. En effet, c'est à ce moment que les stratégies de compensation n'agissent plus. Si un parent ou un membre de la famille a le moindre doute, il

[1] DUMONT, Annie. Op. cit, p 37.
[2] FICHOT, Anne-Marie. Op. Cit, p 33.
[3] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 95.
[4] Fichot, Anne-Maie. Op. cit, p 26.

faut consulter un orthophoniste. S'il existe une suspicion pour l'enseignant, elle doit être prise en considération. [1]

II- Comment aider un dyslexique ?

1. Le diagnostic

1.1 Par qui ?

Le diagnostic ne peut être établi qu'au cours de la deuxième année d'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire durant la classe de CE2. L'enfant qui a environ huit ans a cumulé des expériences négatives de la lecture. Ainsi, on peut considérer que le diagnostic est tardif. Nous pouvons nous rendre compte qu'un dépistage peut être fait dès la moyenne section de maternelle, des lors que l'enfant présente des difficultés du langage oral, d'orientation dans l'espace ou un retard dans la motricité. L'enseignant doit alors alerter les parents et peut demander une visite du médecin scolaire. Une détection précoce permet à l'enfant d'échapper à une baisse de l'estime de soi car le diagnostic sera déjà établi. Laurence Launay évoque la formation des médecins scolaires qui a été un réel bénéfice dans la détection des difficultés des jeunes enfants.[2] Il est intéressant de savoir que « 8% et 10% des enfants scolarisés présentent une dyslexie ».[3] [4]

Le diagnostic ne peut pas être fait par n'importe qui, les parents doivent s'adresser à des professionnels de la santé. Le pédiatre de la famille les enverra soit vers un médecin généraliste, un ORL, un psychologue, ou encore un psychomotricien. Le diagnostic en tant que tel sera réalisé par un orthophoniste libéral ou un centre référent hospitalier (sont au nombre de 16 en France). Le délai de prise de rendez-vous pour le bilan peut dépasser les 4 mois. [5]

---

[1] DUMONT, Annie. Op. cit, p 165.

[2] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 118.

[3] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 99.

[4] Ici, nous comprenons le pourcentage comme un total d'élève scolarisé. Cependant, plus haut dans le mémoire nous trouvons un pourcentage de 3 à 7 % d'enfants d'une même classe d'âge.

[5] DUMONT, Annie. Op. cit, p 46.

1.2 Les étapes

Avant l'entretien, l'orthophoniste demandera aux parents s'ils souhaitent assister au bilan langagier, tout dépendra de l'angoisse des parents et du stress ressenti par l'enfant. Quand la famille est présente, il est intéressant d'expliciter les points forts et faibles de leur enfant ainsi que ses stratégies de compensation. Quoi qu'il en soit, un des deux parents doit être présent dans la salle d'attente pour soutenir l'enfant. [1]

Tout d'abord, il faut s'assurer que l'enfant n'est pas atteint d'une quelconque déficience intellectuelle, déficit sensoriel ou auditif ou encore d'absentéisme scolaire. [2]. Le bilan complet se divise en deux phases : l'entretien et les tests.

L'entretien consiste à établir l'anamnèse de l'enfant : le spécialiste cherche alors à comprendre les étapes de vie de son sujet en prenant en compte son développement psycho moteur, son environnement, sa communication, les moyens de gardes, ses difficultés antérieures et son parcours scolaire… En effet, il est nécessaire de savoir si l'enfant a souffert d'otite ou si la grossesse s'est déroulée normalement. L'orthophoniste se renseignera aussi sur la méthode de lecture utilisée[3]. L'anamnèse* devra être la plus détaillée possible pour cibler le moment d'apparition des difficultés. De plus, il peut être réalisé une multitude d'examens complémentaires : ophtalmologique, ORL, psychomoteur et psychologique. Il faut être certain que l'enfant ne comporte aucun troubles associés pour poser le diagnostic et débuter une prise en charge.

Les tests sont divisés en quatre types d'épreuves : intellectuelles (test du QI, vocabulaire, structure spatiale…), scolaires (lecture, compréhension, copie….), projectives (TAT, test de Rorschach, de personnalité) et de latéralité (rythmique, motricité, structuration perceptible).[4]

De nos jours, les épreuves sont réalisées en trois parties d'après l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé : compétences de surface (niveau de lecture, vitesse de lecture, compréhension de la lecture), compétences sous-jacentes (perception visuelle et

[1] DUMONT, Annie. Op. cit, p 142.
[2] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 18.
[3] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 96.
[4] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 60.

auditive, langage oral, motricité, structuration de l'espace et du temps, signification d'un son), et les compétences de savoir-faire (stratégie de compensation, autocorrection).[1]

Dans les années quatre-vingt-dix, des médecins ont mis en place le BSEDS 5-6 pour dépister les enfants à risque. Il permet d'évaluer le langage oral, la conscience phonologique, les capacités attentionnelles… Pour Michel Zorman, « plus l'enfant a un décalage dans les résultats des tests par rapport à l'étalonnage, plus l'enfant risque une future dyslexie ». [2]Ainsi, dès le CP, les enfants peuvent être suivis et pris en charge. Désormais, nous allons énumérer quelques tests pratiqués pour le langage écrit. Il existe des épreuves de reconnaissance graphique isolées (/f/, /p/, /e/), des lectures de syllabes simples puis complexes (ma, zou), des lectures de pseudo-mots (charzon), des lectures de mots réguliers et irréguliers, une identification de mots courts ou longs. Nous pouvons aussi trouver des tests standardisés comme : l'Alouette (mesurant la vitesse de lecture), LMC-R (lecture des mots et compréhension), et la BELEC (identifier les difficultés dans les processus de lecture et d'écriture)… [3]

1.3 Le but

Le diagnostic est de poser un mot sur les difficultés de l'enfant sans être stigmatisant. De plus, cela permettra de commencer une prise en charge singulière et adaptée. En effet, il est nécessaire de savoir où se trouvent les difficultés : structuration dans l'espace et le temps, identification des phonèmes, production orale, lecture fluide, représentation des symboles, accès au sens des mots… . Pour débuter une prise en charge, l'orthophoniste devra découvrir si l'enfant est disponible pour les apprentissages au travers de : son environnement, sa motivation, sa maturité et sa sécurité affective.[4] Le bilan orthophonique est régulièrement vécu comme un soulagement. En effet, il permet de comprendre ses points forts/ faibles et d'avancer dans la vie. La pose de diagnostic permet de le déculpabiliser.

Catherine Billard énonce : « la détection doit intervenir au plus tard au début de la grande section de maternelle. Auparavant, l'hétérogénéité des développements me parait trop importante. » Le repérage dès trois ans des troubles du langage doit être mis en place car il facilite le

[1] DUMONT, Annie. Op. cit, p 78.
[2] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 113.
[3] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 229.
[4] DUMONT, Annie. Op. cit, p 133.

diagnostic et la prise en charge. Les enseignants de maternelle peuvent mettre en place des ateliers qui facilitent le développement du langage oral, et ainsi, repérer les faibles participants. De plus, Laurence Launay évoque la capacité des enseignants à reconnaitre les enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture en CP à partir du mois de janvier. Il faudra alors être attentif envers ces enfants si les difficultés persistent. Cependant, les troubles du langage écrit ne peuvent être estimés qu'en fin de grande section. Il faut rester vigilant sur les corrélations entre les enfants présentant des troubles du langage oral et par la suite du langage écrit. Cependant, nous devons faire attention, un enfant qui ne parle pas, ne développera pas nécessairement un trouble quel qu'il soit. [1]

2. Une prise en charge pluri disciplinaire

La prise en charge pluri disciplinaire est indispensable pour la réussite de celle-ci. Aucun des acteurs ne doit être exclu pour obtenir un climat de confiance et de travail. [2] L'enfant doit se sentir au centre du dispositif, toutes les solutions apportées doivent être dans l'intérêt de celui-ci. L'accompagnement du patient doit l'aider dans sa vie quotidienne et scolaire, ainsi aucune méthode ne peut être totalement applicable.

La durée de la prise en charge peut être très variable : de trois mois, plusieurs années, voire toute une scolarité. Les séances peuvent être réparties différemment selon les difficultés : soit plusieurs fois par semaine, soient étalées sur plusieurs semaines. Il faut savoir que la dyslexie ne se traite pas complètement, mais elle peut s'atténuer puis se stabiliser. L'évolution de la prise en charge orthophonique peut être différente de l'évolution en classe, car le contexte est opposé. [3]

[1] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 114.
[2] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 65.
[3] DUMONT, Annie. Op. cit, p 52.

2.1 Par des orthophonistes

« Orthophonie vient du grec ortho qui signifie droit, régulier et de phonos, son, voix ». [1] Toute prise en charge orthophonique doit débuter par l'établissement d'un lien de confiance avec le patient (généralement cinq séances). Puis on établira des « principes essentiels : une progression lente, des exercices en nombres élevés dans un temps court, de fréquents retours en arrière, et un contrôle pour s'assurer de l'assimilation ». [2]

Des approches multi-sensorielles ont dans un premier temps été priorisées. Il s'agit de mettre en place différentes stimulations phonétiques et visuelles pour permettre aux enfants de faire le lien entre le son et la lettre. Dans les années quatre-vingt, sont apparues les méthodes auditives essentiellement basées sur l'écoute des sons, ainsi que les méthodes relationnelles qui tendent à favoriser les évolutions par la création d'une relation de confiance entre le thérapeute et l'enfant. Depuis les années quatre-vingt-dix, on tente de transformer la maladie en un don et les symptômes, en une expression créative. Aujourd'hui, on tend vers une approche différenciée de la dyslexie suivant les ressources de l'enfant et le type de dyslexie dont il est atteint. [3]

L'orthophoniste peut travailler la conscience phonologique avec l'enfant, la forme des lettres, la place dans le mot ou la syllabe et leur symbolique. Pour ce faire, nous pouvons utiliser des lettres en relief ou en polystyrène pour amener à la manipulation. De plus, nous pouvons ajouter à cela un geste pour définir la lettre. Cela permet d'avoir trois entrées différentes : visuelle, auditive et cinétique. [4] Si le vocabulaire est insuffisant, il faudra travailler le lexique et le réseau sémantique des mots.

Ces idées proviennent de la méthode d'apprentissage phonético-gestuelles de Madame Borel Maissonny : elle consiste en l'assimilation d'un geste et d'un son d'une lettre de l'alphabet. Cette association permet de travailler sur la correspondance symbolique et phonologique des lettres. Il existe trente-deux gestes pour regrouper l'oral et l'écrit. Nous pouvons voir, que se

[1] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 3.
[2] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 67.
[3] DUMONT, Annie. Op. cit, p 144.
[4] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 66.

développe une méthode dite psychothérapeutique, celle de Chassagny. C'est une méthode qui utilise la pédagogie relationnelle du langage. Elle réside sur l'utilisation de séries de mots qui doivent amener à une prise de conscience. Cette association libre de mots permet de créer une relation avec l'adulte. Cependant, nous retrouvons l'association de geste et de son pour les plus jeunes. [1] Puis, nous verrons apparaitre d'autres méthodes : fondée sur l'écoute, fondée sur la psychologie cognitive, sur des logiciels, des supports kinesthésiques. L'orthophoniste à une multitude de techniques à utiliser cependant il faudra privilégier celle qui correspond le mieux à l'enfant. [2]

Peu importe la méthode utilisée, l'orthophoniste mettra en place un cahier d'orthophonie. Celui-ci permet d'établir un suivi entre le cabinet et la famille. Il est choisi par l'enfant et la famille et permet de voir les évolutions au fil du temps. De plus, nous savons qu'il est préférable que l'aide orthophonique se fasse sur des temps scolaires. En effet, ces temps ne doivent pas perturber les temps de loisirs et de détente de l'enfant. [3]

2.2 Par d'autres spécialistes

Bien souvent, la prise en charge orthophonique ne suffit pas pour le dyslexique. Autour du sujet, il y a un réel travail en réseau comprenant des psychologues, des psychomotriciens, un orthoptiste. Le but étant de connaitre le patient au maximum dans sa singularité. Chaque spécialiste va pouvoir trouver des adaptations aux difficultés de l'individu. Après le bilan, le dyslexique va être orienté vers le spécialiste qui va travailler sur sa plus grande difficulté : orientation dans l'espace (psychomotricien), faible estime de soi (psychologue), rééducation de la motricité oculaire (orthoptiste)… Ainsi, la prise en charge orthophonique peut être ultérieure. [4]

2.3 Par l'école

Parmi la prise en charge pluridisciplinaire, l'école peut être un allié pour le dyslexique. Le recteur de l'Académie de Grenoble indique que « sur 186 collèges qui ont répondu, 160 intègrent

[1] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 103.
[2] DUMONT, Annie. Op. cit, p 146.
[3] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 103.
[4] DUMONT, Annie. Op. cit, p 77.

des enfants dyslexiques avec une équipe pédagogique, 2400 enseignants ont bénéficié d'une sensibilisation au problème de la dyslexie ».

Ces données donnent bon espoir quant à l'inclusion des élèves dyslexiques dans les classes ordinaires. Nous savons que l'Education Nationale a mis en place des PAI (projet d'accueil individualisé) pour aider à l'intégration. Cependant, les aides qui l'entourent restent à améliorer : tiers temps, adaptations pédagogiques, formations des enseignants… [1] De plus, en 2001, il y a eu l'élaboration d'un plan d'action qui contient cinq axes : « prévenir dès l'école maternelle, identifier les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral et écrit, prendre en charge, informer-former- rechercher-évaluer, assurer le suivi du plan d'action. »[2]. Ainsi, nous connaissons les aides mises en place même si les applications restent légères et discrètes. Cependant, chaque nouveauté met du temps à s'implanter.

Dans le système scolaire, de plus en plus de médecins scolaires sont formés à repérer un trouble, dès le plus jeune âge. Ainsi, les prises en charge sont facilitées et les réussites sont surprenantes. De nos jours, les médecins scolaires visent à établir des partenariats entre l'Education Nationale et les orthophonistes, ce qui est bénéfique pour les enfants. Avec cette avancée, les relations entre professeurs des écoles et partenaires sont meilleures. Cependant, des progrès sont toujours à faire, chacun doit connaitre les conditions de travail des collègues pour mieux les comprendre. Nous constatons que la mutualisation des connaissances permet aux enfants se sentir entourés et aidés dans leur cheminement personnel. [3]

2.4 Par la famille

La prise en charge doit être soutenue par les parents. Ceux-ci demandent régulièrement comment ils peuvent aider leur enfant. A la maison, il existe la méthode des trois A : « Accepter la réalité du problème, Adapter l'environnement, Aider à tous les niveaux ». Les parents doivent encourager en ayant confiance en leurs enfants. Il faut connaitre les points forts et les points faibles de l'enfant et les travailler ensemble. Cela permettra son épanouissement. Les parents doivent continuer d'aborder l'écriture et la lecture qu'elle soit faite seule, à deux, en collectif.

[1] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 139 ;
[2] DUMONT, Annie. Op. cit, p 185.
[3] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 123.

Pour les familles qui se sentent démunies, il existe des associations pour les parents de dyslexiques qui créent des échanges, des solutions pour le quotidien et pour aider à mieux connaitre ce handicap.[1]

La réussite de la prise en charge dépend de plusieurs facteurs : « précocité du dépistage, étendue des troubles, conduite de la rééducation, et participation de l'enfant et sa famille ». (Fichot, 1967). Nous savons que la guérison n'est jamais totale, mais la prise en charge vise à aider l'enfant. L'arrêt de la prise en charge ne doit pas être soudain. C'est un moment qui peut être mal vécu par le sujet. Elle se prépare et est établie en fonction d'évaluation d'enfants de la même tranche d'âge. Cependant, le patient peut arrêter du fait « d'un déménagement, de non-amélioration, d'un souhait personnel ». [2]

3. Les aides et remédiations apportées

Annie Dumont explique : « la dyslexie doit être considérée comme un don et doit être utilisée comme une source d'expression créative. » Les aides apportées doivent être faites de manière systématique et intensive pour percevoir des améliorations. Cependant, il faut faire attention à la fatigabilité de l'enfant. [3] Dans ces cas, les progrès peuvent être minuscules vu de l'extérieur, mais gigantesques pour le dyslexique. C'est ce que l'on nomme : la pédagogie du minuscule. [4] Cependant, il faudra être vigilant aux attitudes de compensation.

3.1 La reconnaissance du handicap

Dans un premier temps, l'enseignant doit connaitre les difficultés de chaque enfant pour pouvoir y remédier. Il doit être compréhensif, bienveillant et à l'écoute de la famille. Dans un second temps, les parents doivent prendre rendez-vous avec l'enseignant pour mettre en place des contrats d'aide pour leurs enfants. Bien souvent, la charge de travail sera diminuée. Par la suite, la dyslexie doit être expliquée à l'ensemble de la classe, si l'enfant l'accepte. Cela permet d'avoir une ambiance de coopération et entraide.[5]

---

[1] DUMONT, Annie. Op. cit, p 58.
[2] Ibid. p 176.
[3] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 136.
[4] CHEMINAL, Renée. *Intégration scolaire des élèves dyslexiques*, 2009.
[5] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 134.

Au quotidien l'enseignant doit accorder du temps supplémentaire pour permettre aux dyslexiques de finir les exercices sans être trop fatigués. Il existe quelques astuces comme : distribuer les exercices en premier, ne pas corriger la totalité du travail, créer des exercices qui permettent de finir le travail, noter la copie aux trois-quarts pour avoir une approximation de la note avec du temps supplémentaire. [1]. Le temps supplémentaire est aussi accordé par la Commission Départementale d'Education Spéciale lors des examens. A cette occasion, le dyslexique peut obtenir un tiers temps ou une personne secrétaire.

Dans la classe et à la maison, l'enfant doit être constamment valorisé et encouragé dans ses efforts pour ne pas se démotiver.[2] De plus, il faut aider le jeune à se connaitre soi-même, autant dans ses points forts que dans ses faiblesses. En utilisant la métacognition, le dyslexique arrivera à connaitre son fonctionnement et ainsi, mieux appréhender son environnement. Par exemple, il est nécessaire de savoir son type de mémoire : visuelle, auditive ou kinesthésique, ou bien, connaitre ses moyens mnémotechniques. [3] Ce cheminement doit s'accompagner d'une attitude motivante et d'un étayage affectif des adultes et surtout de l'enseignant référant.

3.2 Au niveau de la lecture

La lecture est très complexe et angoissante pour un dyslexique. C'est avec ce statut qu'une multitude d'aides sont apparues. Dans un premier temps, la lecture peut se faire en petit groupe ou individuellement pour minimiser le stress. L'enseignant doit limiter l'écrit à lire pour ne pas démotiver l'élève. Cependant, la lecture doit rester régulière. De plus, il est possible de dissimuler le texte en utilisant un « cache ligne » et de le découvrir au fur et à mesure de l'avancer dans le texte. Cela crée un effet de surprise et permet de se concentrer uniquement sur le mot à lire. [4]. De plus, le texte peut être incliné pour obtenir une lecture verticale modifiant la fixation oculaire du dyslexique.

Dans un second temps, l'enseignant peut travailler avec des lettres mobiles pour séparer les unités graphiques. Le texte peut être illustré par des schémas, des dessins, des supports

[1] MARTINET, Catherine. *Comment favoriser les apprentissages des élèves présentant une dyslexie-dysorthographie ? Repérage et pistes d'aménagements pédagogiques*. 2010

[2] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 103.

[3] REID, Gavin. *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques,* p 119.

[4] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 131.

audio : autant de possibilités qui peuvent motiver l'enfant[1]. L'enseignant doit continuer de lire des histoires pour donner à l'enfant le goût de la lecture. Il est préférable d'avoir des sujets de lecture que l'enfant affectionne (sport, nature, dinosaure)

En outre, la présentation du document est très importante pour simplifier le décodage. Le texte doit être écrit gros (taille 12-14), avoir une police ronde (comics sans MS, police dys), un interligne de 1,5 voir 2cm. Le document ne doit pas être trop surchargé, ni colorié. En effet, il est possible de colorier les syllabes et de les souligner pour faciliter le déchiffrage. [2] L'enseignant doit exclure la lecture à voix haute. Cependant, certaines lectures de consignes peuvent se faire à voix basse pour mieux les comprendre en oralisant. Dès qu'il est possible, un adulte doit lire les consignes pour éviter les erreurs et une perte de temps, ou bien faire une lecture à deux voix. [3] De plus, il est envisageable d'utiliser des logiciels de synthèse vocale. [4] Si cela est impossible, nous pouvons enregistrer les lectures ce qui permet de lire tout en écoutant l'histoire.

3.3 Au niveau de l'écriture et la copie

La copie de texte doit être limitée car elle est très fatigante et crée une surcharge cognitive, surtout si l'enfant doit regarder au tableau. L'enseignante peut privilégier de photocopier la leçon d'un camarade ou de l'envoyer par voie électronique (ou à l'aide d'une clé USB). Puis, il faudra surligner les mots importants.[5] Si la copie est inévitable, l'enfant peut se servir d'un ordinateur avec un traitement de texte et correcteur ou un dictionnaire électronique. De plus, il est nécessaire de laisser à l'enfant son « mémento » qui est un outil construit avec l'orthophoniste. Cette petite règle sert à vérifier la production d'écrit car elle récapitule les principales difficultés orthographiques de l'élève et les aides pour les modifier. En outre, pour les leçons, l'enseignant peut utiliser une carte mentale qui est un moyen très efficace pour le dyslexique. En effet, la carte mentale est beaucoup plus visuelle et comprend moins de texte. [6]

---

[1] CHEMINAL, Renée. *Intégration scolaire des élèves dyslexiques*, 2009.
[2] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p135.
[3] REID, Gavin. *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*,p 31.
[4] CHEMINAL, Renée. *Intégration scolaire des élèves dyslexiques*, 2009.
[5] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 135.
[6] THIBAULT, Catherine. Op. cit, p 103.

L'enseignant doit éviter au maximum de faire des dictées ou des rédactions. Cependant, si cela est obligatoire, il ne faut pas enlever de points pour l'orthographe. [1] Il est possible de donner une dictée à fautes pour que l'élève les trouve et les corrige. Lors de cet exercice, il est nécessaire de laisser du temps supplémentaire. Pour aider à vérifier ses erreurs, l'enseignant peut demander à l'élève de se remettre dans un contexte personnel, au moment où il a appris la règle. Il peut aussi être envisageable de faire des « écritures créatives : Brainstorming, descriptions d'images, dessins puis écritures, envoyer des cartes postales, des collages... » [2]
En complément, il faudra travailler la tenue du stylo et l'organisation sur la page.[3] De plus, lors des évaluations écrites, l'enseignant favorisera les questionnaires à choix multiples.

3.4 Au niveau de l'oral

La verbalisation est un très bon instrument pour le dyslexique car il se sent en confiance. C'est alors que l'on privilégiera les évaluations orales, dès que possible. De plus, chaque énoncé de consigne doit être lu à voix haute et reformulé par des camarades. [4]

Lors du travail sur la conscience phonologique, il faut éviter la désignation des lettres de l'alphabet par leur nom. En effet, il faut favoriser la sonorité de la lettre et oublier le symbole. On doit avant tout passer par la phonétique. [5] Il est nécessaire de passer par des jeux de parole, de rimes, de syllabes.

3.5 Les diminutions ou suppressions d'éléments

Pour aider le dyslexique, les enseignants devront adapter le programme. Par exemple, il faut supprimer ou alléger les langues vivantes. L'anglais demande une analyse visuelle de la part de la région occipitale gauche, beaucoup de mémoire, du codage pour la prononciation des mots : ce qui est très problématique pour les personnes atteintes de dyslexie. On trouve beaucoup de phonèmes ; en effet, c'est une langue qui n'est pas transparente. De plus,

[1] CHEMINAL, Renée. *Intégration scolaire des élèves dyslexiques*, 2009.
[2] REID, Gavin. Op. cit, p 68.
[3] DUMONT, Annie. Op. cit, p 148.
[4] CHEMINAL, Renée. *Intégration scolaire des élèves dyslexiques*, 2009.
[5] FICHOT, Anne-Marie. Op. cit, p 87.

l'écoute du rythme en musique est très complexe, mais il peut être éduqué. Les morceaux donnés devront être simples et symboliser concrètement pour aider le jeune dyslexique. [1]

Dans la classe, l'élève doit être placé près du tableau et doit être isolé de toutes stimulations extérieures qui pourraient perturber son attention (affichages, extérieurs). Nous notons qu'il faut éviter le redoublement qui éloigne l'élève de ses camarades et qui intensifie la baisse de l'estime de soi. De plus, il faut éviter les doubles tâches dans n'importe quelle matière. En effet, le dyslexique peut vite se retrouver en surcharge mentale. [2]

3.6 Les aides alternatives

L'enfant peut avoir besoin de porter des lunettes à prismes ou des lentilles de couleur pour aider à la fixation. Il peut aussi lui être proposé un traitement médical pour améliorer le fonctionnement de l'hémisphère gauche : il s'agit de médicaments nootropes nommés piracetam.[3] Au sein de l'école, l'élève peut bénéficier d'un PAI (projet d'accueil individualisé). Il est aussi possible de mettre en place un cahier de liaison entre l'école et les partenaires. Cela permet à l'enfant de se sentir entouré et permet aux adultes de se forcer à communiquer régulièrement. [4]. L'enseignant peut privilégier l'agenda au cahier de texte, plus complexe à manipuler. De plus, tous les affichages doivent minimum être au format A3.[5]

Nous pouvons aussi proposer un outil pédagogique : l'ordinateur. En effet, il dispose d'un correcteur d'orthographe, d'un dictionnaire des synonymes et d'un traitement de texte qui est un véritable intérêt pour le graphisme. Cela à partir du cycle 3. D'après Renée Cheminal, « l'ordinateur est une méthodologique qui permet de séparer les idées de la forme. » De plus, pour motiver l'enfant à écrire, il peut lui être attribué un cahier intime, des feuilles blanches, ou un

[1] DUMONT, Annie. Op. cit, p 146.
[2] BECKER E. « Dyslexie-dysorthographie »[en ligne].
[3] DUMONT, Annie. Op. cit, p 105.
[4] JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Op. cit, p 130.
[5] MINISTERE DE L'EDUCATIO NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Mettre en œuvre un plan d'accompagnement personnalisé » [en ligne]

dossier informatique pour s'exprimer tant qu'il le souhaite. Cependant, cet outil est personnel et aucun adulte ne doit y accéder.[1]

En conclusion, il est intéressant de connaitre les troubles associés à la dyslexie. Il est fort probable qu'une personne atteinte de dyslexie souffre aussi de dysorthographie*, de dyspraxie (trouble des savoir-faire manuels et gestuels), de dysgraphie (trouble du geste graphique), de dysphasie* (trouble du langage oral), ou de dyscalculie* (trouble du calcul). [2]. Pour finir, la dyslexie avec ou sans troubles associés est un réel handicap dans la vie privée et professionnelle. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'aider les dyslexiques dès le plus jeune âge. En effet, si aucune prise en charge n'est effectuée, le dyslexique peut être exclu de la société.

III- Ma recherche : des élèves en difficulté au CP

1. La recherche dans mon lieu de stage

Cette partie concerne l'objet de mon étude. : mettre en place les recommandations pour la prise en charge des élèves dyslexiques, en classe, afin d'améliorer les performances de ces derniers en difficultés de lecture. Pour ce faire, je commence par vous exposer mon environnement de travail, et vous présente les élèves ayant des difficultés jugées préoccupantes, puis j'indique les dispositifs trouvés pour les aider ; j'explique l'organisation de mise en place des outils, et finis par vous révéler les résultats obtenus à travers mon observation.

1.1 Le contexte

L'école est située dans la commune d'Orgères en Beauce dans le sud de l'Eure et Loir. Cette zone est dite dévitalisée car les services sont peu nombreux et la population est principalement rurale. L'établissement est constitué de 7 classes soit environ 170 élèves.

[1] DUMONT, Annie. Op. cit, p 172.
[2] BECKER E. « Dyslexie-dysorthographie »[en ligne].

J'enseigne au sein d'une classe de vingt deux CP[1]. Certains de mes élèves montrent des complications, mais n'ont pas réellement de problème de comportement. En effet, quatre d'entre eux sont en difficulté et trois en très grande. Principalement, il s'agit de gêne dans l'apprentissage de la lecture. Ces élèves n'ont pas de conscience phonologique, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas travailler les sons. La conscience phonologique revient à isoler les sons dans le flot verbal.

En octobre, ces sept élèves m'ont beaucoup interrogé et m'ont fait douter sur ma pratique enseignante. En effet, je ne savais comment les aider car je n'arrivais pas à comprendre les difficultés de chacun de ces enfants. Cependant, je ne pouvais pas les laisser s'ennuyer en classe et rester de marbre. Ainsi, avec ma titulaire nous avons fait une réunion pour cerner les capacités et les limites de chacun. Les besoins n'étant pas les mêmes, nous avons créé deux groupes de différenciation (un de 4 élèves et l'autre de 3). En effet, le premier groupe (de trois) est en grande difficulté dans presque toutes les disciplines. Le second (de quatre) a principalement des problèmes en lecture.

Pour cela, nous avons fait des tests en lecture pour différencier les devoirs, des tests en compréhension orale pour fonctionner en ateliers le mercredi, et aussi en graphisme, dans le but de travailler avec la psychologue scolaire. Celle-ci prend en charge quelques élèves pour revoir l'organisation spatiale dans une page, puis l'écriture entre les interlignes. Pour ma part, j'ai contacté deux orthophonistes pour travailler en collaboration mais sans succès.

En décembre, j'ai pu rencontrer mes collègues de maternelle pour comprendre réellement comment travailler la conscience phonologique. Elles m'ont donné quelques pistes comme : faire beaucoup de manipulation pour la segmentation des mots en syllabes, travailler davantage l'oralisation des mots en y associant des images, et surtout ne pas désespérer. C'est à ce moment-là que la différenciation pédagogique a réellement commencé.

1.2 La population qui fait l'objet de l'étude

Bilan des cas effectués au mois de janvier

[1] Cours préparatoire, cycle deux

CF a des difficultés dans l'apprentissage de la lecture (inversion des lettres dans la syllabe, peu de conscience phonologique : seuls les sons en attaque de mots sont identifiés). Cependant, elle arrive à lire des syllabes simples. Au début de l'année, CF n'a pas été impliquée dans les apprentissages du fait d'un fort absentéisme. Le graphisme est non soigné et non maitrisé. Sa durée de concentration est très limitée, d'où sa rapidité à faire le travail demandé. Cette petite fille a besoin d'étayage affectif car elle a peu confiance en elle. Elle sollicite régulièrement les enseignantes pour être rassurée.

I, n'a pas développé de conscience phonologique et ne sait travailler aucun son. I ne s'investit pas, car elle ne comprend pas que le travail en phonologie est une compétence pour devenir lecteur. Elle connait peu de chants des alphas et ne sait pas son alphabet. La motricité fine est en cours d'acquisition car elle ne sait écrire que son prénom en lettres capitales. Cette petite fille ne produit que très peu de langage sauf en arts visuels. En novembre, nous avons mis en place un PPRE[1]. De plus, I va deux fois par semaine au CMP[2]. Mais, en octobre, nous avons appris qu'elle arrêtait les séances d'orthophonie, et ce, contre l'avis des professionnels.

MT, a des soucis dans l'apprentissage phonologique. Il commence à entendre les sons en attaque. MT met en place des stratégies, telles que la lecture sur les lèvres. Ce petit garçon est investi dans le travail, mais a besoin de temps pour le faire. De plus, nous savons que ces deux grands frères ont aussi des difficultés.

T, n'a pas de conscience phonologique et ne sait travailler aucun son ; ne connait pas les lettres de son prénom et ne sait pas son alphabet. T reconnait les alphas sans pouvoir en donner les sons. Le graphisme est inexistant. En novembre, nous avons mis en place un PPRE, ainsi qu'une demande de prise en charge par le CMP (pour une éventuelle orientation). Il est suivi par une orthophoniste, depuis avril 2016. Ce cas semble plus complexe que les précédents. En effet, nous n'arrivons pas réellement à savoir ce que sait faire ou non T en classe.

[1] Programme personnalisé de réussite éducative
[2] Centre médico- psychologique

ML, est un petit garçon qui a besoin de beaucoup de temps pour s'adapter au CP. La relation de confiance avec les enseignantes commence à se mettre en place. La combinatoire est en cours d'acquisition mais reste fragile. Le graphisme est très brouillon et ML a besoin de temps et de concentration. Il est rêveur et peu participatif. Nous pouvons nous rendre compte que ML à une difficulté générale dans les apprentissages. Cela est dû à sa timidité qui se ressent dans toutes les disciplines.

Z, a effectué deux grandes sections. Il a déjà redoublé un premier CP : la mère refuse une orientation ULIS[1]. La famille de Z est signalée et suivie par un éducateur. Ce petit garçon est mal dans son corps : il agit comme ses frères de 20 mois et 5 mois. Ainsi, nous avons pu voir apparaître une régression : incontinence, disparition du langage. Z n'entend presque plus les sons et ne veut plus les travailler. Il en est de même pour l'écriture. Lors d'une réunion d'équipe éducative en novembre, une demande d'AVS [2] a été faite, ainsi qu'une demande en IME pour l'année prochaine. Désormais, notre but pour cet élève, est qu'il vienne avec envie à l'école. Avec toutes les précautions à prendre, il semblerait que Z ait un trouble cognitif et affectif global.

CM, est en difficulté mais est volontaire. Cependant sa grande timidité l'empêche de progresser (angoisse du langage oral). Ce petit garçon ne sait pas travailler les sons et inverse les syllabes. CM va chez l'orthophoniste depuis un an. Celle-ci travaille le langage oral et la lecture combinatoire.

1.3 Le matériel utilisé

Dans cette sous partie, nous nous attarderons en premier temps sur les différentes recommandations pour la prise en charge des élèves dyslexiques. Puis en second temps, nous analyserons les dispositifs trouvés afin de mener à bien la recherche : le cahier de sons, la méthode gestuelle, la boite à jetons, les memory, les aides en écriture et en lecture, l'utilisation d'un ordinateur, et enfin, le cahier d'exercice Taoki.

[1] Unité localisée pour l'inclusion scolaire

[2] Auxiliaire de vie scolaire

Pour ce qui est de la prise en charge des élèves dyslexiques, il est recommandé de travailler ou de retravailler les sons simples à l'oral puis à l'écrit. Plus particulièrement à l'oral, il faudra insister sur l'étude des sons dans un mot puis accentuer le travail sur la combinatoire. En outre, il faut omettre le nom de la lettre pour ne pas créer une surcharge cognitive. Le passage par l'écrit permettra de fixer le symbole de la lettre. De plus, il est fortement conseillé d'utiliser plusieurs aides pour la mémorisation. Par ailleurs, nous avons tous une mémoire différente (visuelle, auditive, ou kinesthésique), c'est à l'enseignant d'aider les élèves à identifier leur type de mémoire. A chaque lecture, le professeur devra faire reformuler à l'oral pour s'assurer de la compréhension et entrainer une verbalisation fluide. Tous ces exercices doivent se faire de façon ludique et en petit groupe. Il faut détourner le travail « scolaire ». De plus, nous savons que ces enfants ont besoin de temps supplémentaire.

Maintenant, nous allons découvrir les dispositifs mis en place pour aider les élèves en difficultés dans l'apprentissage de la lecture :

Le cahier de son

C'est un dispositif alternatif à la méthode de lecture Taoki utilisé en classe. Les élèves ont un cahier spécifique (format 17 x 22). Dans un premier temps, on travaille la phonologie, puis dans un second temps, les correspondances grapho -phonologiques. Sur la page de gauche, les élèves doivent coller une fiche de sons et un résumé de l'histoire du jour de Taoki. Ces éléments sont préparés à l'avance par l'enseignante, qui aura pris soin d'utiliser un type de police adapté (comic sans ms) et une taille relativement grosse (14). Nous utilisons, aussi, une application sur le logiciel open office qui facilite la lecture en coloriant et en soulignant les syllabes dans le mot, et enfin en grisant les lettres muettes. Sur la page de droite, ils sont invités à coller des images comprenant le son étudié. Ces dernières sont cherchées sur des catalogues publicitaires par les élèves.

Par la suite, chaque élève doit scander les syllabes et coller le nombre de ronds en papier correspondants. Cela sert à identifier la syllabe comprenant le son, puis ils doivent la colorier. Pour finir, l'adulte écrit le nom du mot en dessus des ronds.

Ce cahier est utilisé en lecture du soir. En effet, l'histoire de Taoki devient trop importante et les élèves ne sont pas en capacité de la lire. Ainsi, le cahier de son est une alternative pour les devoirs. Un exemple du « son F » est photographié en annexe numéro 2.

La méthode gestuelle

La méthode Borel-Maisonny favorise l'association d'un geste à un son. L'enseignante demande de former des syllabes à l'aide des signes. C'est un moyen d'insister sur le son que fait chaque lettre, et non pas le nom de celle-ci. En somme, les élèves disposent d'un visuel avec les alphas, d'un geste kinesthésique avec la méthode gestuelle et d'un son à travers l'oralisation. Un exemple est photographié en annexe numéro 6.

La boite à jetons

La boite à jetons me permet de mettre les élèves en autonomie. L'enseignante a préalablement préparée des étiquettes plastifiées pour aider à la mémorisation des sons et le symbole d'une lettre. Chaque étiquette possède : un alpha, un geste, la lettre en cursive et en capitale. Lors de cet exercice, les élèves sont en petit groupe et ont chacun une boite de cinq cases. Cette boite permet de poser verticalement les étiquettes servant de support pour l'oral. De plus, les élèves disposent de figurines des alphas.

Le premier enfant demande une syllabe décomposée, c'est-à-dire une consonne puis une voyelle : « je voudrais le « F » et le « A » ». Les élèves doivent prononcer le son et non le nom de la lettre. Puis, un second doit lui donner les alphas figurines correspondants. Enfin, le premier élève range les alphas dans les cases. S'il réussit, il gagne un jeton. La vérification se fait à l'aide du groupe. Dans cet exercice, les élèves travaillent uniquement sur des syllabes à deux lettres en utilisant les correspondances lettres/sons. Un exemple est photographié en annexe numéro 1.

Les memory

Nous avons créé plusieurs memory : sur les voyelles, les consonnes, les voyelles et les consonnes, les alphas, et les gestes. Encore une fois, les élèves doivent prononcer les sons à chaque carte retournée. Si deux cartes sont identiques, alors l'élève gagne les cartes.

L'oralisation et la répétition permettent d'ancrer en mémoire les sons. Un exemple est photographié en annexe numéro 3.

En écriture

L'écriture se fait à travers des activités ludiques. En effet, certains élèves angoissent face à une feuille. Nous utilisons donc de la pâte à modeler pour reproduire des lettres, des cartes en 3D à repasser avec le doigt ou bien des colliers de perles pour travailler la motricité fine. Il est aussi possible en un premier temps de créer un collier de perles puis en un second temps, de les positionner sur les cartes en 3D. Un exemple des lettres à repasser « l, o, e et u» est photographié en annexe numéro 4.

L'aide à la lecture

Lors de chaque lecture, nous utilisons une bande de papier (cache ligne) pour dévoiler le texte au fur et à mesure. Cela permet de cibler la concentration uniquement sur le texte à lire. De plus, l'élève ne se sent pas découragé par les phrases. L'enseignante doit encourager et étayer les élèves. Nous utilisons des coloriages magiques pour permettre la discrimination des lettres et des différents styles d'écritures (capitale, cursive, script).

Le renforcement phonologique

Pour certains sons, nous utilisons des jeux phonologiques sur l'ordinateur. Il s'agit d'un CD ROM actipack lecture CP (Bordas). Il permet de réaliser des exercices renforcés car l'ordinateur permet l'écoute des sons. Le CD ROM propose une multitude d'exercices que l'on peut adapter en fonction du niveau des élèves. La correction se fait automatiquement avec une explication orale.

Les cahiers d'exercices Taoki

Le cahier est nécessaire pour la méthode suivie en classe. Pour chaque son, nous retrouvons quatre parties d'exercices : « j'entends, je vois, j'écris et je comprends l'histoire ». Les enfants qui sont le moins en difficultés peuvent travailler en autonomie, la partie : « je vois ». Pour le reste, l'enseignant doit étayer. A partir du cahier numéro 2, ces enfants ne peuvent plus suivre les exercices seuls. L'écrit devient de plus en plus important. Les enseignantes ont

choisi de photocopier les parties « j'entends, je vois » et de travailler en groupe de besoin. Un exemple de la partie « J'entends le son A » est photographié en annexe numéro 5.

1.4 Le protocole d'expérimentation

Pour mettre en place mon observation dans un milieu naturel, il me faut vous exposer deux termes importants : la différenciation et la remédiation. Selon Merieu, la **différenciation pédagogique** s'effectue dans cinq domaines : « *les outils, les démarches d'approche, le degré de guidage, la gestion du temps et l'insertion socio affective* ».[1] Dans ma classe, la différenciation concerne tous les cas décrits plus haut. Concernant la **remédiation,** nous revenons sur des apprentissages déjà effectués mais non acquis des élèves. C'est pour cela que nous proposons d'autres exercices plus ludiques pour la lecture et l'écriture. Cette remédiation s'applique principalement à T, à Z et à I qui ont un PPRE.

Avant de débuter ces aides, les enseignantes se sont concertées pour réorganiser le plan de la classe. En effet, nous avons choisi de faire des binômes pour introduire du tutorat entre les élèves. Les tuteurs doivent aider les tutorés en leur relisant la consigne ou en leur demandant « qu'est ce qui te gêne ». De plus, nous avons privilégié les places face au tableau pour les élèves en difficulté ou manquant de confiance en soi. En ce qui concerne les traces écrites, tous les élèves ont une photocopie couleur, une taille de police relativement grosse et un type de police arrondi (comic sans ms). En effet, les leçons étant à apprendre par cœur, si les élèves sont seuls le soir, il faut que les fiches soient attrayantes et faciles de compréhension.

Voici la mise en place des aides pour les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture en fonction du jour et des heures :

<u>*Les jeudis*</u>

De 9h10 à 10h00 :

Le groupe classe est en découverte d'un nouveau son (description de l'image, phonologie orale et exercices écrits). CF, MT, ML et CM font partis du groupe classe lors de la

[1] THIBAULT, Catherine. *L'aide mémoire des troubles du langage et de la communication*, p 94.

description d'image et de la phonologie orale. Cependant, ils sont invités à rejoindre l'enseignante en groupe de besoin pour faire les exercices écrits du cahier Taoki (j'entends et je vois).

En ce qui concerne I, T et Z nous avons choisi de retravailler les sons vus en début d'année grâce au matériel de la boite à jetons. En effet, les voyelles et le son des consonnes (r, f, t, m, n, b, d, s, c, p…) ne sont pas mémorisés. Les élèves sont sur une table d'atelier et l'enseignante prononce le son consonne qu'ils vont devoir travailler pendant deux jours. Les élèves le répète et nous associons les voyelles avec le son consonne. Par exemple : « P » et « I » forment la syllabe « PI ». Encore une fois, nous nous focalisons sur le son des lettres. Cette étape est répétée autant de fois que l'enseignante le juge nécessaire. A ce moment, nous utilisons les étiquettes pour nous servir d'un support visuel. En effet, quand l'enseignante prononce « PA » les deux étiquettes doivent être collées l'une à l'autre. Durant le mois d'avril, nous complexifierons le travail avec des sons à deux lettres (ou, on, in, an...).

Les élèves sont en autonomie jusqu'au moment où le groupe classe passe à la partie écrite des exercices du cahier Taoki (j'entends, et je vois). A cet instant la professeure revient vers T, I et Z pour compter le nombre de jetons et faire un bilan : « Quels sons avez-vous travaillés ? Combien de syllabes peut-on former ? A quoi cela vous a-t-il servi *?* ». Enfin, les élèves rangent et passent aux Memory.

Les Memory se font toujours dans le même ordre : Memory des voyelles, puis Memory des consonnes déjà vues en y intégrant le nouveau son. A chaque fois, l'enseignante remontre toutes les cartes et interroge sur le son produit.

De 14h30 à 15h00 :

Le groupe classe travaille sur la partie « J'écris » du cahier d'exercice Taoki. CF, MT, ML et CM sont en tutorat pour faire les exercices d'applications. L'enseignante se déplace dans les rangs pour les aider. Et le « mot repère » du son est affiché au tableau.

T, I et Z sont, en premier temps, en renforcement phonologique sur les ordinateurs au fond de la classe. Il s'agit de cliquer sur les images pour entendre leurs noms puis de les déplacer dans la colonne : « j'entends » ou « je n'entends pas ». Ici les élèves sont en autonomie et la

vérification se fait automatiquement grâce à l'ordinateur. Les élèves appellent l'enseignante pour demander des explications quant à leurs erreurs.

En second temps, T, I et Z commencent un coloriage magique sur la consonne étudiée. L'enseignante distribue la feuille et demande aux élèves quelles écritures de la lettre sont présentes et quelles couleurs correspondent.

De 15h00 à 15h 30 :

Le groupe classe est en écriture ou en copie de texte. Pour MT, ML et CM, l'enseignante aura préalablement inscrit le modèle sur le cahier du jour. La première ligne est en pointillés, les élèves doivent repasser dessus. Puis MT, ML et CM doivent se référer au modèle qui se trouve dans la marge en rouge.

Quant à I, CF, T et Z, ils doivent créer un collier de perles pour travailler la motricité fine puis placer le collier sur la carte de la consonne étudiée en 3D. La consonne doit d'abord être cherchée dans le tas de cartes 3D par les élèves.

Les vendredis

De 9h10 à 9h30 :

Le groupe classe est en activité (jour 2 de Taoki) avec l'enseignante.

Le service civique prend en charge tous les élèves en difficulté à travers l'activité du cahier de son. T, I et Z sont à une table d'atelier et travaillent sur la consonne étudiée le jeudi. CF, MT, ML et CM sont sur une autre table d'atelier et travaillent sur le son du jeudi. Quel que soit le groupe, la façon de procéder est identique. Florian (le service civique) présente la fiche de son et la lit aux élèves puis ils la collent. Il fera de même avec le résumé de l'histoire. Après coup, Florian demande aux élèves quels sons ils doivent chercher. Par la suite, il va distribuer un magazine par enfant. Chaque élève doit demander la permission de découper l'image, et cela, en expliquant son choix. Par exemple : « j'ai choisi un pantalon car j'entends le son P. » Si les élèves rencontrent des obstacles, Florian doit leur présenter une page de magazine où le son sera présent. Quand tous les élèves ont trouvé une ou plusieurs images en fonction de leur rapidité, ils doivent demander le nombre de rond papier qu'ils entendent

dans leur mot. Par exemple : « J'ai besoin de trois ronds papier car il y a trois syllabes dans le mot pantalon. ». Enfin, les élèves doivent faire une croix ou colorier la syllabe cible. Par exemple : « je fais une croix dans la première syllabe car j'entends P. » Bien souvent, c'est à ce moment que l'adulte doit guider et étayer sans donner la réponse.

De 11h20 à 11h45 :

Le groupe classe lit « l'histoire de Taoki » en autonomie, seul, puis à deux. Tous les élèves en difficulté sont avec l'enseignante. Dans un premier temps, nous commençons par nous rappeler les gestes voyelles de la méthode Borel-Maisonny. Puis nous nous rappelons les gestes voyelles (en fonction du groupe I, T et Z) ; nous formons des syllabes et des doubles syllabes (MAMA, LILI…) ; et pour finir, chaque élève choisit un mot ou une syllabe et la fait deviner au groupe.

En second temps, nous lisons quelques syllabes du livre en décalant au fur et à mesure la bande de papier.

Et, enfin, en troisième temps, I, Z et T continuent les exercices de phonologie sur l'ordinateur. Ils doivent alors cliquer sur l'icône du haut-parleur pour entendre la syllabe puis la relier à la bonne syllabe écrite. Ce travail est toujours en lien avec la consonne travaillée le jeudi. Pendant ce temps, l'enseignante prend MT, ML, CM et CF en groupe de besoin sur la partie « Je comprends l'histoire ». Les autres élèves sont en autonomie sur cette même partie.

De 13h 15 à 13h 45 :

Le groupe classe est en écriture ou en copie de texte. Pour MT, ML et CM, l'enseignante aura préalablement inscrit le modèle sur le cahier du jour. La première ligne est en pointillés, les élèves doivent repasser dessus. Puis MT, ML et CM doivent se référer au modèle qui se trouve dans la marge en rouge.

Concernant I, CF, T et Z, ils doivent utiliser de la pâte à modeler pour écrire la consonne étudiée ou des syllabes. Pour rendre l'activité plus attrayante, les élèves peuvent choisir la couleur de leur pâte à modeler. Puis, chacun doit prendre un carton et travailler en

autonomie. Si besoin, ils peuvent appeler l'enseignante pour avoir un modèle de la syllabe choisie.

De 14h30 à 14h55 :
Le groupe classe travaille avec l'enseignante sur la partie « Je comprends l'histoire ». L'enseignante passe dans les rangs pour aider les élèves. Cette dernière activité se fait en collectif. En ce qui concerne T, I et Z, ils doivent finir leur coloriage magique en autonomie.

J'ai choisi d'inclure tous mes cas dans le protocole de recherche. En effet, même si ces enfants ne s'avèrent pas dyslexiques, ils sont néanmoins en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. C'est pour cela, que j'applique les recommandations scolaires pour la prise en charge de la dyslexie à tous mes élèves. Les difficultés, qu'ils rencontrent, possèdent certaines caractéristiques qui justifient les mêmes types d'aides. En outre, je pars du postulat suivant : si ces aides sont bénéfiques pour des enfants dyslexiques, alors, elles le seront surement pour des élèves en difficultés de lecture dans les six à neuf premiers mois d'apprentissage.

1.5 Les résultats de l'observation

La recherche s'effectue grâce à une observation dans le milieu naturel des élèves, c'est-à-dire dans la classe. L'observation se fait à l'aide de prises de notes à chaque fin de demi-journée. L'enseignante note les progrès ou les difficultés des élèves face à un exercice. Dans cette sous partie, nous traiterons les nouvelles informations concernant les élèves du mois de février au mois de mars.

CF : En Mars, nous avons mis en place un contrat journalier en accord avec la maman. Celui-ci contient avec trois objectifs (écouter vraiment, rester à sa place, faire des efforts en écriture). De plus, l'absentéisme est toujours aussi présent. Fin Mars, nous avons demandé un maintien CP car CF se repose sur ses acquis et ne travaille plus. De plus, nous avons fait une demande d'intervention du réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficultés

auprès du RASED[1]. La maman n'est toujours pas prête à prendre rendez-vous chez un orthophoniste pour faire un bilan car elle a peur que CF suive les traces de sa grande sœur qui souffre de phobie scolaire. La grand-mère est dépassée par les événements et la surprotège. Souvent, la grand-mère essaie de faire le lien entre la mère et l'école. En classe, CF est étourdie et ne persévère pas dans les apprentissages. Les autres élèves la rejettent du fait de son comportement agité, perturbant la classe avec de nombreux déplacements. Elle essaie de se greffer à des groupes déjà constitués, mais n'y parvient que rarement. CF devrait porter des lunettes, mais elle les perd régulièrement, ne sachant pas gérer son matériel. En lecture, CF peut déchiffrer un mot régulier nouveau et est capable de réaliser des manipulations sur les phonèmes (segmenter et dénombrer les phonèmes successifs d'un mot mais ne peut pas les permuter, les substituer). CF entend des phonèmes proches, mais n'est pas capable de distinguer des phonèmes proches seule (d/t ; p/b ; k/g…). Elle les confond. CF peut lire à haute voix une phrase. Voici le résultat de la lecture : Hugo a r____i a_____v__e____c sa c____o_____pi_____n_____e Lili. En écriture, CF écrit toujours en capitale et ne peut pas faire de copie.

I : En février, lors d'une rencontre avec la maman, nous avons appris qu'I avait souffert de surdité jusqu'en moyenne section. Une opération a été faite et l'audition est totalement revenue. Cela nous a permis de comprendre d'où viennent principalement les difficultés d'I dans l'écoute et la manipulation des sons. De plus, en bilan de cette rencontre, la maman nous confirme d'elle va recontacter l'orthophoniste pour continuer les séances. En Mars, nous avons demandé un maintien CP. I commence à manifester qu'elle comprend une histoire lue par l'enseignante, mais elle ne peut en faire une reformulation des étapes essentielles, seule. En lecture, elle ne peut pas déchiffrer un mot régulier nouveau (tomate). I commence à lire des sons simples. Elle sait segmenter et dénombrer les phonèmes successifs d'un mot. De plus, I entend les sons proches, quand c'est un adulte qui les prononce, mais n'est pas capable de les distinguer pour travailler seule. En écriture, I ne peut pas faire de copie et commence à écrire son prénom en cursif. Dans le milieu familial, I a une sœur

[1] Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

jumelle qui ira au CE1[1]. Lorsqu'elle était en grande section, le passage en CP s'est imposé car sa sœur allait au CP. Il lui aurait été très difficile de vivre le maintien en grande section sans sa sœur jumelle. En effet, elles auraient été dans deux écoles différentes. En outre, I a commencé à aimer venir à l'école au cours de seconde période. Il lui était très difficile de venir en période 1, faisant des crises d'angoisse (toux, malade, absences). Cependant, I adore les arts visuels et se révèle dans ce domaine être une petite fille joyeuse.

MT, s'améliore mais reste en difficulté. Il commence à lire des mots et des phrases courtes tout en comprenant le sens. MT est un des élèves qui se sert le plus de la méthode Borel-Maisonny. Ce garçon a toujours besoin de temps supplémentaire pour finir les exercices de lecture et de mathématiques mais les réussit. En écriture, il fait beaucoup d'efforts, de même qu'en copie. MT peut écrire des mots phonétiquement, mais échoue, quand il y a un son complexe (Fran- Proi- Cren- Vron- Drin- cœur-peur). De plus, il faut qu'il persévère pour écrire sur le lignage et entre les interlignes. MT est un enfant à deux facettes à l'école : un jour c'est un élève travailleur, persévérant, participatif ; le jour suivant, il peut être passif, boudeur, rêveur. Ainsi, les progrès ne sont pas constants. En rencontre parent-professeur, au mois de février, la maman refuse d'envisager de contacter une orthophoniste.

T : Lors des rencontres parents-professeurs en février, nous avons établi un contrat concernant les évaluations. En effet, la maman nous affirme que T sait faire beaucoup de choses, qu'il ne le montre pas en classe (lire des mots, écrire en cursif, lire l'heure, faire ses lacets…). Nous avons donc proposé de faire passer les évaluations en double : en classe et en décaler à la maison. Bien entendu, nous nous sommes entretenus sur les conditions de passation (être dans le calme, sans aide...). Mi Mars, nous attendons toujours les derniers retours d'évaluations écrites. Depuis le mois de Mars, T va au CMP, nous avons établi un dossier de maintien et fait une demande d'AVS. En compréhension, à la suite d'une histoire lue par l'adulte, T aura besoin d'aide pour reformuler les étapes essentielles d'une histoire. Il répondra par des réponses très brèves aux questions posées. En lecture, T lit des sons simples. Toutefois, cela n'est pas stable et il lui arrive régulièrement d'oublier le son des lettres. T ne peut pas déchiffrer un mot régulier nouveau. De plus, il entend les phonèmes proches mais ne peut pas les travailler. En écriture, T ne peut pas faire de copie et écrit très

[1] Cours élémentaire première année

difficilement en cursif. De plus, il ne peut pas proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot régulier. Il écrit « o » pour le mot vélo. En outre, lorsque l'on travaille en grand groupe, T se déconcentre et ne se sent pas concerné par les activités. Il faut le solliciter en permanence pour avoir son attention. Son temps de concentration est donc très limité. En Mars, lors d'un bilan effectué par la psychologue scolaire, nous avons appris que T n'était pas déficient mental car il a progressé, même si ses avancées restent minimes.

ML, est retiré de la recherche. Même si l'adaptation au CP a été longue pour ML, il se trouve être un bon élève (lecture, anglais, numération, géométrie, mesure). Toutefois, il lui reste à faire des progrès en écriture (rapidité et soin) et en autonomie dans son travail. Bien qu'il soit rêveur, ML écoute et apprend. Lors d'un bilan psychologique réalisé par une psychologue libérale, ML est un enfant qui fait preuve de logique et de raisonnement. Seulement, sa grande timidité et son immaturité cachent ses réelles compétences.

Z: Z a peu d'avancé. Même si Z fait preuve de bonne volonté à certains moments pour lire quelques mots connus du répertoire de la classe, il est peu disponible pour de nouveaux apprentissages. Son incontinence est de plus en plus importante. De plus, il porte une odeur d'urine en permanence. Depuis mi-mars, Z ne vient à l'école que les après-midi. En effet, Z est seul face aux apprentissages, à la maison, les parents ont complètement démissionné. Il doit faire face aux difficultés, seul et cela, lui est impossible. C'est pour ces raisons que Z est retiré de l'étude. Il a cessé de s'investir et ne progresse plus. Z devient violent avec ses camarades. Cependant, en éducation physique et sportive, plus particulièrement en natation, Z sourit et est heureux. Fin Mars, nous apprenons que l'IME est accepté par la MDPH[1].

CM : CM poursuit son travail et fait de son mieux. Il est tout de même encore confronté à des difficultés qui font que la lecture et la production d'écrit restent des domaines qui demandent beaucoup d'efforts. Les bases sont très fragiles. CM a besoin d'aide pour se concentrer uniquement sur son travail. En effet, il se laisse facilement envahir par son environnement et cela l'empêche de travailler correctement. CM manque encore de confiance et n'ose pas toujours se lancer dans l'activité seul. En lecture, il sait lire des mots et des

[1] *Maison Départementale des Personnes Handicapées*

phrases courtes en prenant beaucoup de temps. La lecture est hachée car CM a peur de commettre une erreur. En écriture, il fait beaucoup d'efforts et est très soigneux. Malgré cela, l'écriture reste lente et demande beaucoup de concentration. En dictée de syllabes, CM échoue sur les sons complexes et les syllabes à quatre lettres.

1.6 La confrontation des résultats de fin avril à mai

Dans cette sous-partie, nous étudierons les objectifs donnés à chaque cas, puis nous étudierons les résultats.

Les objectifs de chacun et leurs finalités

Les objectifs des élèves ont été choisis au début de la recherche, à la suite des bilans initiaux.

CF : Nous avons estimé que CF devrait savoir lire des mots pour les comprendre et ceux, plus rapidement tout en restant concentrée. En effet, il faut réussir à développer sa concentration à l'aide de jeux d'attention et mémorisation. De plus, s'appliquer en écriture cursive va devenir une priorité.
Cependant, CF peine toujours en lecture fluide. Et cela, même pour les mots. Jusqu'en Juillet, nous estimons qu'un entrainement de lecture quotidienne et soutenu lui sera bénéfique. En outre, nous avons atteint un objectif : CF se concentre sur des tâches très courtes à réaliser et se déplace une fois l'exercice achevé. C'est une belle réussite. En ce qui concerne l'écriture, CF fait beaucoup d'efforts en soin et en rapidité mais écrit toujours en capitale. L'écriture cursive est correcte quand un adulte lui fait le modèle et reste à ses côtés.

I : Nous pensons qu'I sera capable de discriminer des sons voyelles et des sons consonnes en attaques et en rimes dans un mot, puis associer un phonème et un graphème en reconnaissant les lettres et en comprenant leur forme. Enfin, elle devrait être capable de lire des syllabes et des mots simples pour les comprendre (papa, vélo, tapis). En second temps, nous pouvons débuter un travail sur les sons complexes.

Au terme, I à su aboutir a ses objectifs. Cependant, le travail sur les sons complexes reste très fragile. Il sera à travailler jusqu'à la fin de l'année. De plus, nous savons qu'I est capable de lire des mots simples, cependant nous doutons du fait qu'elle veuille le faire. La prise de confiance en soi qui s'est restaurée devrait progressivement lui permettre de prendre de l'assurance. Ainsi, elle va oser déchiffrer deux sons juxtaposés.

MT : MT doit être capable de lire des phrases courtes avec fluidité et de reformuler la lecture pour s'en servir comme un outil et accéder à de nouveaux apprentissages. De plus, MT doit persévérer sur les syllabes à trois et quatre lettres.
En aboutissement, la lecture est en très bon progrès pour MT. Seule, la dictée des syllabes à quatre lettres reste à travailler. Pour cela, MT doit devenir autonome face au travail écrit.

T : Nous avons estimé que T devrait savoir reconnaitre et comprendre la forme des lettres, puis, dénombrer et coder les syllabes qui composent un mot. T doit pouvoir discriminer un son voyelle. Et enfin, lire des syllabes simples.
Nous constatons que T commence à atteindre les objectifs. Les progrès sont petits mais réellement présents. Cependant, la lecture de syllabe doit être extrêmement guidée.

CM : CM devrait être capable de lire des phrases courtes avec fluidité et de reformuler la lecture. De plus, CM doit persévérer sur les syllabes à trois et quatre lettres.
En aboutissement, la lecture est toujours fragile pour CM. De plus, la dictée des syllabes à trois lettres reste à travailler. Jusqu'à la fin de l'année, il faudra un renforcement de ces notions. A ce stade de l'année (avril), CM ne peut pas travailler les syllabes à quatre lettres. Il doit impérativement apprendre à se concentrer pour réussir à lire tout en comprenant.

Les bilans des cas

CF : Nous nous rendons compte que CF est immature et qu'elle n'a pas conscience des enjeux de l'école. Elle considère qu'associer deux sons est l'acte même de lire. Cette petite fille aime l'école pour les copines et les jeux de récréation. Les sujets purement scolaires ne l'intéressent pas. Elle ne se sent pas concernée. Il faut continuellement la recentrer sur la tâche. En ce qui concerne le bilan de CF, un maintien CP est nécessaire. Celui-ci fut accepté le 5 mai. En effet, cela lui permettrait d'avoir plus de temps pour acquérir les bases essentielles,

qu'elle n'a pas pu réaliser. Le second CP devra repartir des compétences acquises et développées cette année. Cependant, si CF passe en CE1, nous craignons que cette classe ne la mette en échec. En attendant la fin de l'année, nous espérons que la maman aura pris contact avec une orthophoniste ou avec le CMP, conseillé en alternative. Quoiqu'il advienne, CF sera signalée à sa future enseignante, comme une élève ayant des difficultés en lecture, en numération et en autonomie. Nous constatons un problème persistant pour CF : elle s'évade et se concentre peu.

I : I entre dans l'activité exclusivement sous une forme ludique. Si les exercices sont sous formes écrites, elle attend la présence de l'adulte pour débuter le travail. C'est pourquoi, il nous faut toujours adapter les supports. Cependant, I a progressé tout au long des périodes précédentes, mais elle arrivait en CP avec des difficultés. Ainsi, il lui faut du temps supplémentaire pour combler les manques. En ce qui concerne le bilan d'I, nous estimons qu'un maintien CP est nécessaire. Celui-ci fut accepté le 5 mai. De plus, elle voit le parcours de sa sœur jumelle et constate elle-même le décalage. I a compris qu'il lui serait bénéfique d'avoir plus de temps pour progresser. En effet, I a besoin d'avancer à son rythme. Toutefois, il lui serait utile de réaliser un second CP, en repartant de ces acquis : entrer dans l'écrit, accroitre son niveau verbal, lecture de syllabes et mots simples et début de travail sur les sons complexes. De plus, I est suivie au CMP dans deux groupes de travail (éveil & créativité et par une enseignante). Concernant l'arrêt de l'orthophoniste, les parents nous avouent qu'il s'agit d'une erreur car ils pensaient qu'elle en bénéficierait au CMP. La petite fille est donc sur liste d'attente. De plus, l'année prochaine, I sera signalée à sa future enseignante, comme une élève ayant des difficultés en lecture et en numération. Nous constatons un problème persistant pour I : le passage à l'écrit reste très complexe. Elle est capable de réaliser un exercice à travers le jeu, mais ne peut pas le transférer sur des supports écrits traditionnels.

MT : MT fait beaucoup d'efforts et comble son retard. Les bases sont fragiles et restent à surveiller. En ce qui concerne le bilan de MT, il ne faut pas se focaliser sur ces difficultés mais conforter les acquis (syllabes à trois lettres). Les parents sont au courant des quelques lacunes restantes. Cependant, aucune indication n'est donnée. Nous préférons attendre le CE1 pour donner une alerte, si elle doit être émise. Nous constatons une difficulté persistante pour MT : il n'est pas constant dans les efforts quant au travail demandé.

T : T prend conscience que le travail demandé en CE1 n'est pas accessible pour lui. En effet, en avril, il fait un travail de période 1 car il ne fixe pas les acquis. T a besoin d'activités courtes et de supports ludiques pour se mettre au travail. T commence à prendre conscience de ses progrès en écriture et en calcul. La lecture reste très compliquée pour lui. De plus, la psychologue nous avoue que T a un fonctionnement globalement très immature. En ce qui concerne le bilan de T, un maintien CP est nécessaire. Celui-ci fut accepté le 5 mai. Nous commencerons ce second CP en continuant l'entrée dans l'écriture cursive, un travail de lecture qui corresponde à une période 2, un domaine numérique élargi en utilisant les mêmes outils que ces camarades. En effet, T n'a pas suivi le même parcours scolaire que les autres élèves de la classe. De plus, l'année prochaine, T sera signalé à sa future enseignante, comme un élève ayant des grandes difficultés en lecture, en numération et en autonomie. T n'a toujours pas conscience de l'importance de la lecture en générale.

CM : CM doit continuer les séances d'orthophonie. Ses difficultés en écriture de syllabes complexes et en lecture de phrases sont persistantes. Le passage en CE1 devra être adapté pour permettre à CM de suivre au mieux sa scolarité. En ce qui concerne le bilan, nous avons alerté les parents qui connaissaient déjà les lacunes de CM. Les parents sont très inquiets mais volontaires pour aider leur fils.

2. Bilan et apports

En partant du postulat que les élèves en difficulté de lecture peuvent être de futurs dyslexiques, il a fallu mettre en place des dispositifs d'aide à la lecture. Et cela, en m'aidant des connaissances théoriques de la première partie. En effet, les cas présentés étaient en échec scolaire, avaient de multiples difficultés dans plusieurs domaines (représentation et orientation spatiale, gestion du temps, faible estime de soi et s'exprimaient peu…). En somme, le décalage avec le groupe classe devenait de plus en plus important. C'est ainsi, que les différentes aides proposées pour aider les dyslexiques me semblaient devoir être utilisées.

2.1 L'efficacité des outils

Nous constatons que le *cahier de son* est utilisé sur un temps trop court (20 min) pour que les élèves s'imprègnent du son. Cette activité doit être extrêmement guidée pour que les élèves la réussissent. Si j'avais à refaire cette activité, je la penserais autrement : il faudrait en premier temps, un moment oral qui permettrait aux élèves de chercher des mots avec le son étudié. Puis, en second temps, de les faire chercher dans un magazine.

La *méthode gestuelle* a été très bénéfique pour CM et MT. Mais, pour les autres, l'ajout d'un geste était trop complexe et présentait une surcharge cognitive. Ainsi, je pense que cette méthode est uniquement profitable pour les élèves qui sont en grandes difficultés de reconnaissance de lettres. En effet, I, T et Z ayant un niveau fin de moyenne section, la méthode paraît trop abstraite pour eux.

La *boite à jetons* était un bon exercice. Néanmoins, le temps imparti était trop long pour un atelier en autonomie. Les *memory* étaient appréciés des élèves. Cependant, ils se révélaient bruyants en fin de matinée. De plus, l'inconvénient de la boite à jetons et des memory, est l'absence de l'enseignante. Durant ces deux ateliers, nous ne pouvons pas vérifier ce qu'ils disent et s'ils se trompent dans le son des lettres dites oralement. Ainsi, l'enseignante n'a pas de contrôle régulier sur les nouveaux acquis des élèves. Si ces ateliers étaient à refaire, il faudrait qu'il y ait présence d'un adulte.

De plus, *l'utilisation de l'ordinateur* est une bonne pratique pour mettre les élèves en activité. C'est un outil ludique et apprécié des élèves. Il permet un travail individuel qui favorise l'estime de soi ; les exercices étant réalisables plusieurs fois.

Pour finir, le *cahier d'exercices Taoki* facilite l'appartenance au groupe-classe parce que tout le monde partage alors les mêmes outils. Cependant, beaucoup d'exercices sont trop complexes. C'est pour cette raison que nous avons adapté le cahier. Début avril, nous avons photocopié les parties réalisables par les élèves. Cela leur permet d'avoir un cahier adapté à leur niveau avec seulement les pages qu'ils peuvent effectuer. A côté, nous avons créé des jeux de lecture qui réinvestissent et renforcent le travail sur les syllabes complexes et la lecture de phrases. Tous les jeux sont manipulables par des étiquettes ou avec un velleda. Par exemple : reconstituer une phrase, reconstituer des mots, retrouver la syllabe manquante.

En somme, les outils proposés peuvent être variés, cependant, il faut faire attention à leur abondance. En effet, mettre trop d'activités en place peu noyer les élèves dans le flot des

tâches. De plus, les élèves étant déjà en difficulté, il est inutile de les écarter systématiquement sur une table d'atelier pour différencier.

2.2 Les différents savoirs appris lors de la recherche

Utiliser une méthode de lecture permet au plus grand nombre d'apprendre à lire. Cependant, certains élèves ont besoin de plus de temps pour ancrer les apprentissages. C'est ainsi, que les enseignants doivent essayer d'additionner des aides. Lors de cette recherche, j'ai pu remarquer que la manipulation devient une obligation pour les élèves en difficulté. En effet, cela leur permet de rendre concret, à leur rythme, les apprentissages.

De plus, il ne faut pas hésiter à modifier les ateliers. Ayant vu que la boite à jetons durait trop longtemps, j'ai mis beaucoup de temps avant d'accepter que cet outil ne correspondait pas aux élèves. En effet, un enseignant doit toujours se remettre en question et cela peut être couteux. Quand on essaie beaucoup de choses, on peut avoir l'impression d'être démunie. C'est alors, à ce moment, que le travail d'équipe se révèle une nécessité. En outre, j'ai pu me rendre compte que l'enseignante titulaire de la classe se trouvait quasiment avec les mêmes doutes. Ainsi, la cohésion et l'entraide permettent de mieux réfléchir et d'apporter des solutions nouvelles.

En outre, la principale difficulté éprouvée au début du protocole a été la gestion du groupe et l'autonomie des élèves. En effet, les premières semaines, nous avons eu l'impression de perdre du temps car il faut répéter plusieurs fois les consignes, gérer les ateliers et le groupe classe… Cependant, une fois que l'habitude de fonctionner est présente, la pratique est d'autant plus enrichissante pour l'enseignante que pour les élèves.

Par ailleurs, quand l'on se retrouve avec des élèves en difficulté au cours d'une année de CP, il est difficile de les signaler trop rapidement. Effectivement, nous avons tendance à penser que l'élève doit avoir plus de temps pour s'adapter aux changements…. Cependant, il est nécessaire et indispensable de le faire pour le bien-être de nos élèves. En effet, l'acte de lecture et la compréhension est essentiel pour l'élève en devenir. C'est pourquoi, le CP est aussi déterminant.

De plus, il faut continuellement encourager les élèves et s'efforcer de trouver un point positif dans chaque exercice qu'ils effectuent. Il faut sans cesse montrer les progrès, même s'ils sont minimes. Les élèves doivent avoir une bonne estime d'eux même pour continuer à avoir envie d'apprendre. En outre, nous pouvons nous rendre compte que les élèves en difficultés attendent beaucoup de l'enseignant. C'est pourquoi nous devons être vigilants dans nos moindres faits et gestes. Cela m'a permis de porter un autre regard sur les élèves en difficultés, c'est-à-dire d'essayer réellement de les aborder sereinement et de façon neutre. Cela m'a fait évoluer professionnellement car en débutant, il est difficile d'admettre que tous les élèves ne sont pas égaux quant aux apprentissages.

Conclusion

Pour conclure, les connaissances sur la dyslexie m'ont aidée à adapter ma pratique avec les CP, dans le sens où les premiers mois d'apprentissage de la lecture peuvent résulter de signes évoquant de la dyslexie. En effet, les jeunes, débutants en lecture peuvent tous sembler dyslexiques. Cependant, avec de l'entrainement, la plupart des élèves de CP progressent. Néanmoins, si un « signe alarmant » persistait, je m'en inquiétais aussitôt. Ainsi, le repérage des élèves en difficulté a été simplifié, par ma connaissance d'une existence de la singularité des cerveaux. Grace à une observation directe de mes élèves, j'ai identifié la mise en place de certaines stratégies de compensations. En effet, percevoir ses signes spécifiques étaient nécessaires.

Ma pratique enseignante à considérablement évoluée au vue du double niveau qui s'est imposé au sein de ma classe, c'est-à-dire une nouvelle gestion du quotidien pour faire évoluer mes élèves dans les meilleures conditions. Cette adaptation a aussi facilité la mise en place d'ateliers autonomes et de groupes de travail.

Au fur et à mesure des mois, il a fallu commencer à prendre en compte l'écart considérable qui se creusait entre les élèves, tant bien au niveau scolaire qu'au niveau comportemental. Ainsi, l'information a été donnée aux familles pour prévenir du mal être de leur enfant.

En outre, ma réflexion sur la dyslexie m'as permis de mettre en place rapidement des moyens matériels et humains. Cela en alliant des méthodes de maternelle et des aides pour les dyslexiques. Beaucoup d'élèves ont pu progresser en lecture. Les difficultés de lecture peuvent être vite atténuées quand on utilise des mises en place spécifiques pour les élèves dans cette situation. Afin qu'un enfant dyslexique n'ait plus honte, plus peur, comprenne, se sente soutenu, ai confiance, et avance, avec cette particularité qui est la sienne. La dyslexie étant une difficulté d'apprentissage de la lecture[1].

[1] LAROUSSE. « Dictionnaires de français » [en ligne]

SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Monographies

Monographie complète

DUMONT A. *Réponses à vos questions sur la dyslexie*. Paris : Solar, 2003. 237p. (Réponses à 100 questions sur). 2-263-03471-4.

DUMONT A. *La dyslexie.* Paris : le cavalier bleu, 2008. 125p. (Idées reçues ; 166). 978-2-84670-213-3.

FICHOT A-M. *L'enfant dyslexique : les troubles du langage écrit dans la vie sociale et familiale*. Toulouse : Privat, 1967. 94p. (Mésopé ; 23).

REID G. *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*. Paris : Tom pousse, 2008. 159p. (100 idées). 978-2-35345-010-7.

Chapitre dans un ouvrage

THIBAULT C. « Du langage oral au langage écrit ». In : *L'aide mémoire des troubles du langage et de la communication*. Paris : Dunod, 2012. p. 93-104.

Périodiques

Article de périodique

CHEMINAL R. « Intégration scolaire des élèves dyslexiques », 2009. 1-7p.

MARTINET C. « Comment favoriser les apprentissages des élèves présentant une dyslexie-dysorthographie ? Repérage et pistes d'aménagements pédagogiques ». *CSPS-SZH*. 2010. 7-8, 26-31p.

Congrès

JOURNEES DE L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. « Les troubles de l'apprentissage de la lecture ». In : *Les journées de l'Observatoire*. Paris : Observatoire national de la lecture, 2005. 147p.

Sites Web

BECKER E. « Dyslexie-dysorthographie »[en ligne]. Disponible sur : http://guidespratiquesavs.fr/dyslexie-dysorthographie/ (consulté le 10 janvier 2017).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Mettre en œuvre un plan d'accompagnement personnalisé » [en ligne]. Paris : eduscol, Mise à jour le 13 février 2017. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html (consulté le 16 février 2017)

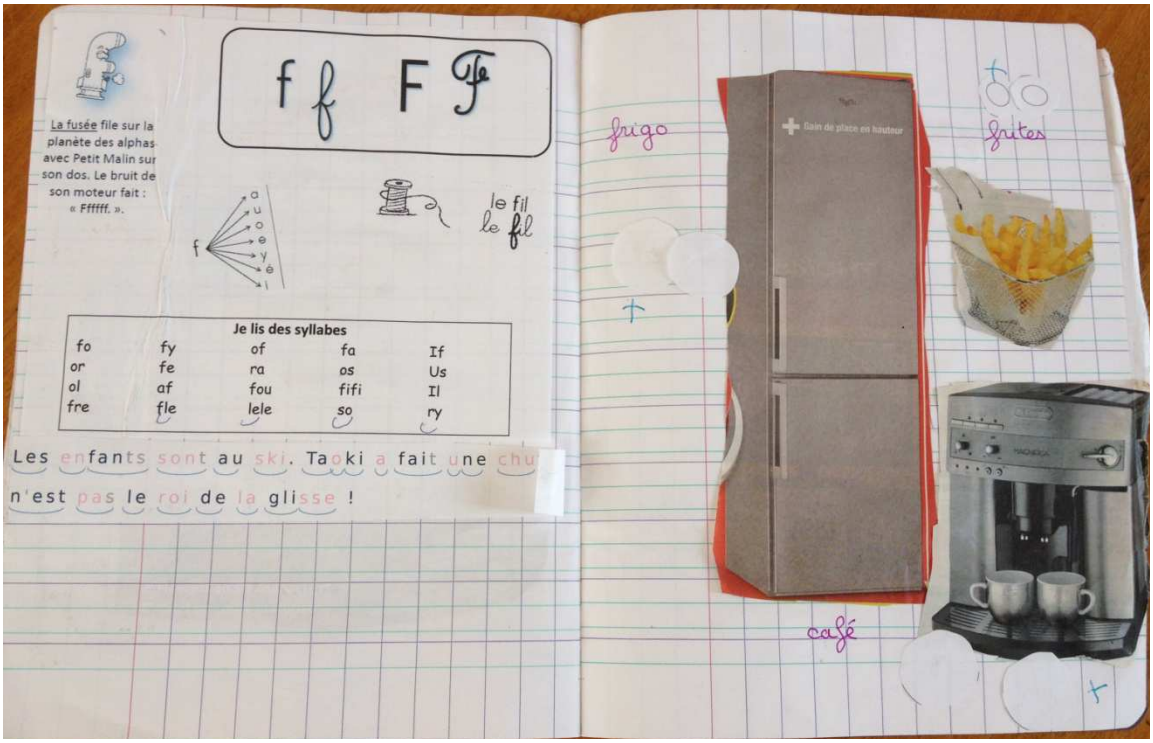
LAROUSSE. « Dictionnaires de français » [en ligne]. Disponible sur : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais (consulté le 17 mai 2017).

Annexes

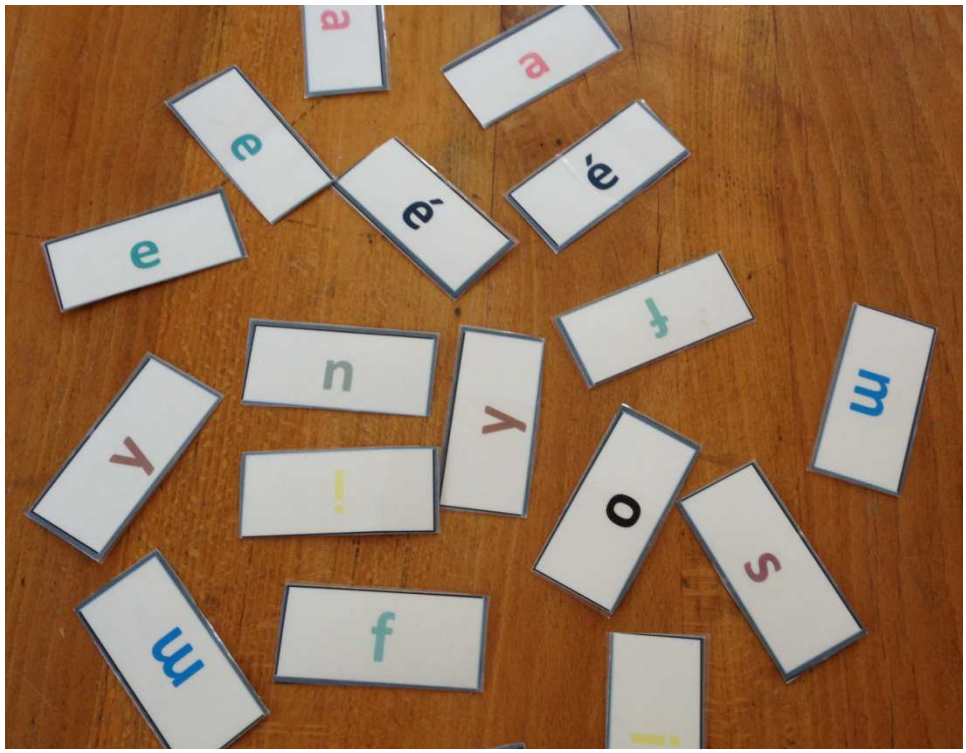
Annexe 1 : La boite à jetons



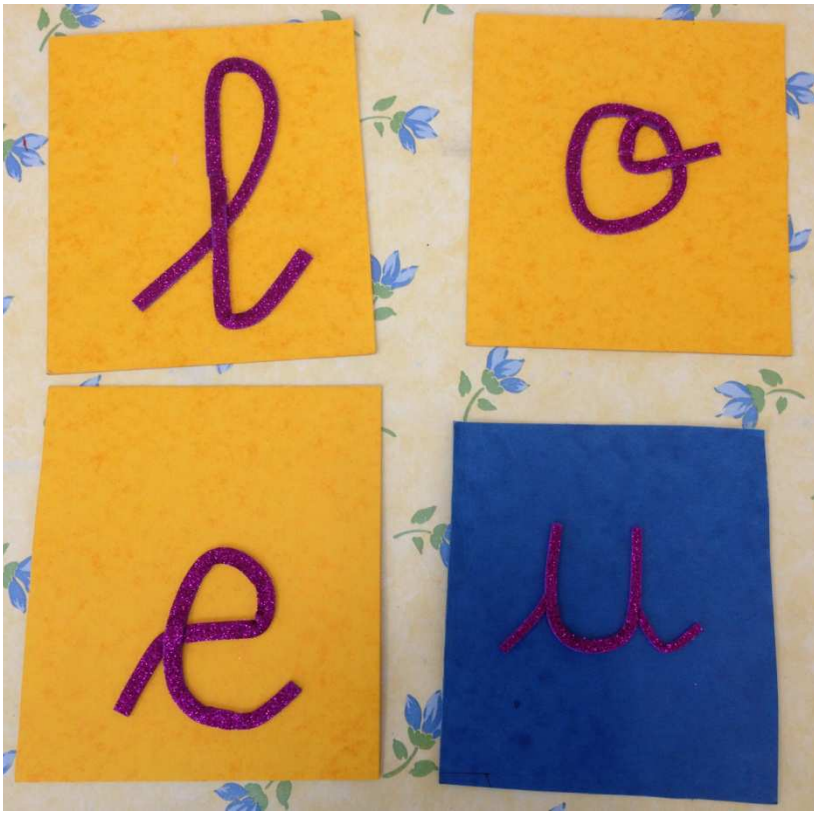
Annexe 2 : Le cahier de sons



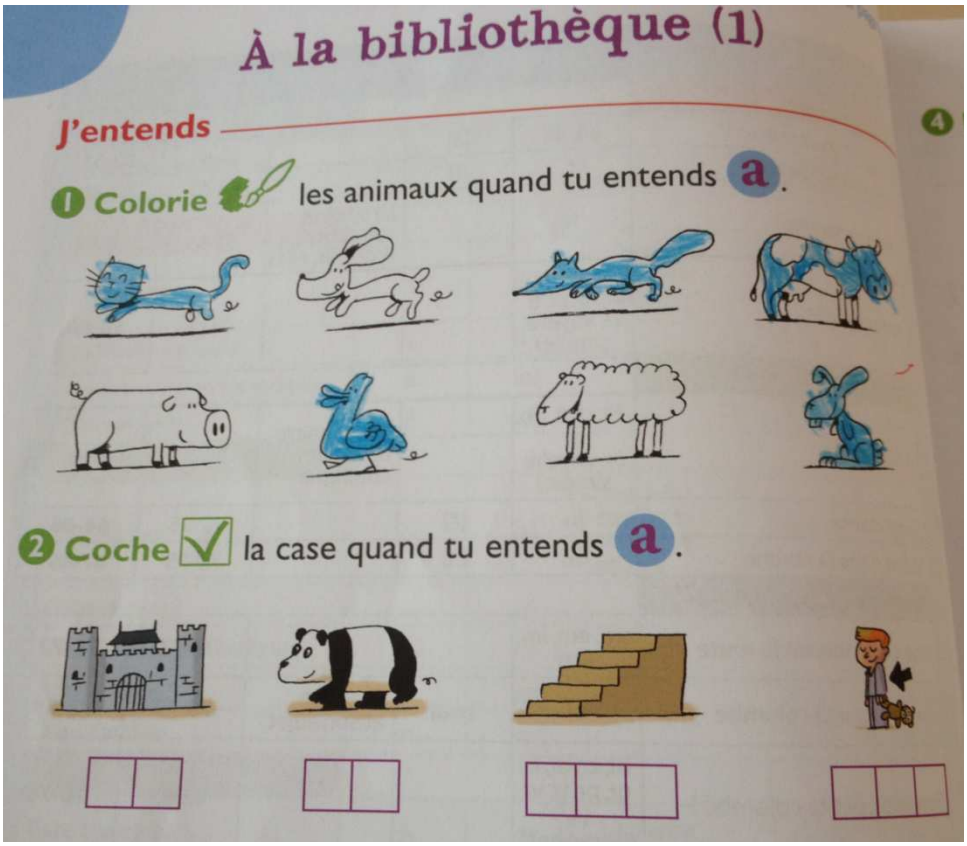
Annexe 3 : Memory



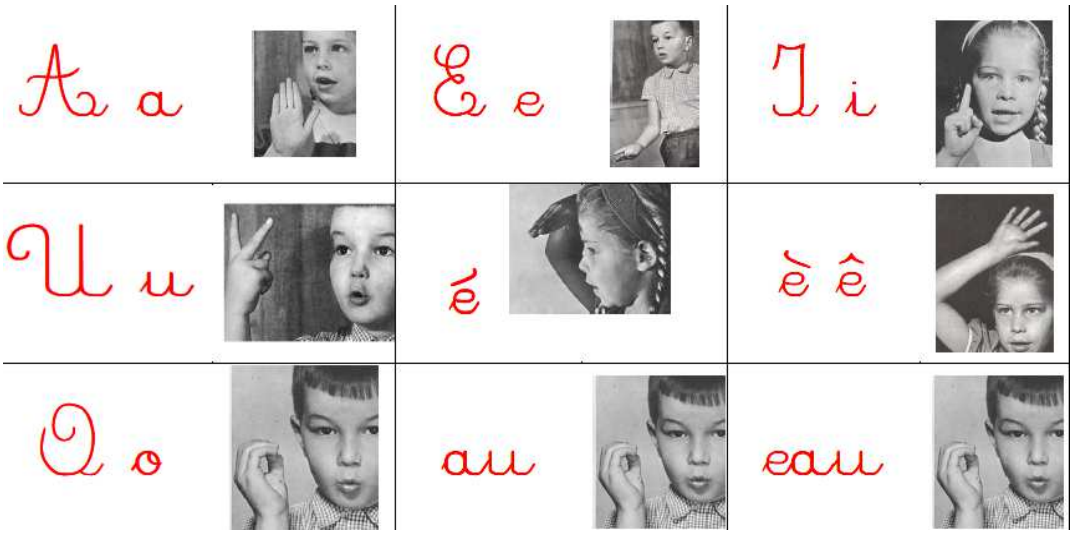
Annexe 4 : Les lettres à repasser



Annexe 5 : Cahier Taoki



Annexe 6 : Méthode gestuelle



Annexe 7 : Autorisation d'utilisation de données

Autorisation d'utilisation de données personnelles

Je soussigné(e) Mme Gebelin Sonia , autorise Manon Marques Oliveira, professeur des écoles stagiaire, à utiliser mes données personnelles (prénom, nom, profession, exercice du métier) dans le cadre d'un mémoire : Difficultés dans l'apprentissage de la lecture et suspicion de dyslexie. Ceux dans le but de l'obtention d'un master MEEF 1e degré à l'ESPE de Chartres (académie Orléans - Tours).

Date 2.02.17 Signature



Autorisation d'utilisation de données personnelles

Je soussigné(e) GAUJARD Florian , autorise Manon Marques Oliveira, professeur des écoles stagiaire, à utiliser mes données personnelles (prénom, nom, profession, exercice du métier) dans le cadre d'un mémoire : Difficultés dans l'apprentissage de la lecture et suspicion de dyslexie. Ceux dans le but de l'obtention d'un master MEEF 1e degré à l'ESPE de Chartres (académie Orléans -Tours).

Date 06.02.17 Signature

