



**HAL**  
open science

## Enseigner à des élèves dyslexiques : quel défi pour l'enseignant.e ?

Sylviane Valdois, Céline Pobel-Burtin, Rachel Zoubrinetzky

### ► To cite this version:

Sylviane Valdois, Céline Pobel-Burtin, Rachel Zoubrinetzky. Enseigner à des élèves dyslexiques : quel défi pour l'enseignant.e ?. Alain Bentolila; Bruno Germain. L'apprentissage de la lecture, Nathan, pp.271-278, 2019, Les repères pédagogiques, 9782091247397. hal-04211059v1

**HAL Id: hal-04211059**

**<https://hal.science/hal-04211059v1>**

Submitted on 19 Sep 2023 (v1), last revised 16 Apr 2024 (v2)

**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.

Valdois, S., Pobel-Burtin, C. & Zoubrinetzky, R. (2019). Enseigner à des élèves dyslexiques : quels défis pour l'enseignant.e ? Dans : *Les essentiels de l'apprentissage de la lecture*. Editions Nathan : Paris.

## **Enseigner à des élèves dyslexiques : quel défi pour l'enseignant.e ?**

Par Sylviane Valdois<sup>1</sup>, Céline Pobel-Burtin<sup>2</sup> et Rachel Zoubrinetzky<sup>3</sup>

1. Directrice de recherche CNRS, laboratoire de Psychologie et NeuroCognition (UMR5105), Université Grenoble-Alpes, Grenoble, France.
2. Formatrice INSPE, Académie de Grenoble ; doctorante au LARAC, Université Grenoble-Alpes, Grenoble.
3. Neuropsychologue, Ph.D, CHU Grenoble ; membre du LPNC, Université Grenoble-Alpes, Grenoble, France.

**Qu'entend-on par dyslexie ? Comment repérer, avant même le début de l'apprentissage de la lecture, les enfants qui sont à risque de présenter une dyslexie ? Quelle attitude peut-on adopter face à un élève dyslexique ? Comment accompagner au mieux ces enfants dans les apprentissages ?**

Les troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture, communément appelés dyslexies, se manifestent dès le début de l'apprentissage formel de la lecture chez des enfants qui présentent des capacités intellectuelles normales. Aucun trouble perceptif, visuel ou auditif, ne peut rendre compte de leurs difficultés d'apprentissage pas plus qu'un défaut de scolarisation et/ou un environnement socio-culturel particulièrement défavorable. Ces enfants ne présentent pas non plus d'histoire médicale particulière, neurologique ou psychiatrique, de nature à interférer avec les apprentissages. La dyslexie est un trouble persistant qui impacte les chances de réussite scolaire et peut conduire à terme à des difficultés d'insertion professionnelle et sociale. Il est relativement rare d'observer un trouble isolé de l'apprentissage de la lecture ; celui-ci s'accompagne le plus souvent d'un trouble de l'orthographe (ou dysorthographe) et la concomitance de plusieurs déficits est fréquente, qu'il s'agisse de troubles du langage oral (dysphasie), du calcul (dyscalculie) ou de la coordination motrice (dyspraxie-dysgraphie), ou de troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)<sup>1</sup>.

L'enfant dyslexique est un enfant en souffrance qui, le plus souvent, ne comprend pas l'origine de ses difficultés et se trouve impuissant à y remédier. Cette souffrance a des conséquences psycho-affectives allant de la perte d'estime de soi à des comportements anxieux ou dépressifs, voire à des conduites à risque. Les troubles du comportement sont fréquemment observés en réaction aux difficultés rencontrées. Parce que la dyslexie est un trouble des apprentissages, elle se manifeste d'abord en classe et l'enseignant.e a un rôle particulièrement important à jouer à la fois dans le repérage précoce des enfants à risque et dans la mise en œuvre d'aménagements et d'adaptations pédagogiques permettant de répondre aux besoins particuliers de ces élèves.

---

<sup>1</sup> Dyslexie-Dysorthographe- Dyscalculie : bilan des données scientifiques (rapport d'expertise), INSERM, 2007 : <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/110>

## Contribuer au dépistage précoce des enfants à risque

Le diagnostic de dyslexie repose sur la synthèse d'évaluations pluridisciplinaires effectuées par des professionnels de santé (orthophoniste, (neuro)psychologue, médecin...). Il ne revient donc pas à l'enseignant.e de poser un diagnostic sur la base des constatations qu'il peut faire en classe. Par contre, le rôle de l'enseignant.e est crucial pour repérer, parfois avant même le début de l'apprentissage de la lecture, les signes d'un trouble dyslexique et identifier, comme étant à risque, les élèves qui ne progressent pas malgré une action pédagogique spécifique, adaptée aux besoins de l'élève.

Un certain nombre de signes précurseurs de troubles de l'apprentissage de la lecture doivent éveiller l'attention de l'enseignant.e. En première ligne, les capacités de langage oral sont un bon prédicteur de l'apprentissage ultérieur de la lecture et les enfants qui ont des troubles du langage oral en maternelle ont plus de risque de présenter ultérieurement un trouble dyslexique. Il faut donc être vigilant lorsqu'un élève fait preuve d'un vocabulaire limité, de déformations de mots à l'oral (y compris en répétition), de phrases mal construites ou tronquées ou de difficultés de compréhension. De telles difficultés, qui peuvent être repérées dès la maternelle, peuvent relever de troubles spécifiques du langage oral (ou dysphasies) qui nécessitent une prise en charge thérapeutique le plus tôt possible. Mais tout enfant « petit parleur » qui présente une mauvaise maîtrise du langage oral, qu'il s'agisse d'un trouble ou non, doit faire l'objet d'une attention particulière. En particulier, la présence de certains signes doit alerter et conduire à demander qu'un bilan soit effectué par des professionnels de santé avant l'entrée en CP. Parmi ces signes, qui constituent des facteurs de risque d'une dyslexie, une mauvaise connaissance du nom des lettres ou encore des difficultés de conscience phonologique (conscience des syllabes, sensibilité aux rimes...) ou de maintien en mémoire d'informations verbales (mémorisation de comptines par exemple ou restitution de consignes données à l'oral) sont à rechercher<sup>2</sup>. Enfin, l'apprentissage de la lecture repose sur des capacités de traitement visuel et visuo-attentionnel permettant de discriminer les lettres entre elles, de traiter simultanément les lettres qui constituent des unités pertinentes (graphèmes, syllabes, morphèmes, mots) et de coder leur position relative. Toute difficulté à traiter des stimuli visuels complexes en maternelle, à retrouver un élément visuel parmi des distracteurs, ou à traiter l'ordre d'éléments en séquences (reproduction, comparaison), en dépit d'une vision normale, constitue autant de signes de vigilance supplémentaires. Un autre facteur à prendre en compte est l'histoire familiale de l'enfant. On reconnaît une origine génétique aux troubles dyslexiques si bien qu'un enfant issu d'une famille dont un ou plusieurs membres ont présenté des troubles du langage écrit a une probabilité plus forte de présenter un trouble dyslexique.

Beaucoup d'enfants vont avoir des faiblesses dans certains domaines des apprentissages à un moment de leur scolarité. Présenter des difficultés en lecture ou dans des domaines liés à la lecture, en maternelle ou ultérieurement, n'est donc pas un marqueur univoque de dyslexie. Comment distinguer, le plus tôt possible, les élèves dont le retard d'apprentissage relève d'un trouble dyslexique de ceux qui présentent une difficulté temporaire ?

---

<sup>2</sup> C. Hulme, C. Bowyer-Crane, J.M. Carroll, F.J. Duff, M. Snowling, (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23, 6, 572-577.

Un moyen efficace est d'évaluer la capacité de l'élève à progresser si une action pédagogique adaptée lui est proposée<sup>3</sup>. Cela suppose une phase d'évaluation permettant d'identifier la non-acquisition de certaines notions enseignées en classe, suivie d'une phase d'intervention ciblée, suivie d'une nouvelle évaluation permettant d'identifier les progrès suite à l'intervention. Par exemple, une évaluation trimestrielle de la progression des élèves en CP permet de repérer tout élève qui prend du retard dans l'apprentissage de la lecture et d'identifier les notions qui ne sont pas acquises (ex : méconnaissances de conversions graphème-phonème étudiées, non-reconnaissance d'emblée de mots fréquemment rencontrés, problème d'analyse phonémique). Il est ensuite possible de proposer des exercices intensifs (c'est-à-dire plusieurs fois par semaine, 15 à 20 minutes par jour sur une période limitée) ciblant les dimensions non acquises à des petits groupes d'élèves à besoins similaires. L'action pédagogique proposée consiste le plus souvent à répéter et multiplier les exercices ciblant la notion à entraîner et à faire un effort d'explicitation sur la base d'exemples et en variant les supports. Elle permet à une majorité d'élèves en difficulté de progresser voire de rattraper le niveau attendu et de repérer les élèves qui ne progressent pas ou peu malgré l'entraînement proposé. Il est alors nécessaire de signaler aux parents et au médecin scolaire les difficultés persistantes qui sont observées, afin qu'un bilan soit réalisé et que soit mise en place au plus tôt une prise en charge spécifique si cela s'avère nécessaire.

### **Permettre à l'élève d'apprendre malgré le trouble dyslexique**

Dans la plupart des systèmes scolaires, la lecture est LE vecteur de l'ensemble des apprentissages. L'élève dyslexique est donc en difficulté dans l'ensemble des matières enseignées en classe et ce, même si ses aptitudes générales et sa motivation à apprendre sont a priori préservées. Il est donc primordial de s'interroger sur les aménagements pédagogiques qui peuvent lui être proposés afin que le trouble de la lecture ne retentisse pas sur l'ensemble des apprentissages. La prise en compte des difficultés de l'enfant et l'ajustement des efforts qui lui sont demandés sont indispensables pour qu'il ne s'enferme pas dans un sentiment d'échec, d'impuissance et de perte d'estime de soi pouvant conduire au décrochage scolaire.

Il est donc indispensable de mettre en place les aménagements pédagogiques qui vont permettre à l'enfant de progresser dans ses apprentissages malgré le trouble dyslexique et de s'assurer de l'efficacité de ces aménagements<sup>4</sup>. On ne peut pas proposer une liste d'aménagements considérés a priori comme efficaces pour tous les enfants. Certaines des recommandations les plus souvent préconisées sont très générales et vont de fait créer des conditions moins pénalisantes pour l'élève dyslexique. Par exemple, tout enfant dyslexique peine à lire les consignes et acquérir des connaissances issues de textes écrits dans quelque

---

<sup>3</sup> L.C. Ehri, S.R. Nunes, D.M. Willows, B.V. Schuster, Z. Yaghoub Zadeh, T. Shanahan, (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287 ; J.M. Fletcher, S. Vaughn. (2009). Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3, 1, 30-37 ; I. Swensson, L. Fälth, T. Tjus, M. Heimann, S. Gustafson, (2019). Two-step tier three interventions for children in Grade 3 with low reading fluency. *Journal of Research in Special Education Needs*, 19, 1, 3-14.

<sup>4</sup> D. Crunelle, *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : Propositions d'aménagements pédagogiques*, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2010 ; voir également : <http://www.inshea.fr/fr/content/amenagements-pour-un-eleve-dyslexique> et <http://www.inshea.fr/fr/content/tsla-les-troubles-specifiques-du-langage-et-des-apprentissages>,

matière que ce soit. Le coût que représente pour lui la lecture peut le conduire à ne pas terminer un exercice à temps ou à ne pas saisir le sens du texte si le temps de décodage est trop long, les erreurs nombreuses et l'effort trop intense. Accorder un temps supplémentaire pour la réalisation de l'exercice, lire la consigne à haute voix ou instaurer un système de tutorat par un pair bon lecteur sont autant de conditions de nature à compenser, au moins partiellement, les difficultés rencontrées. La préconisation d'allègements est également fréquente même si le terme d'allègement peut prêter à confusion. L'objectif ne peut être en aucun cas d'alléger la charge de travail demandée à l'élève mais plutôt d'apprécier l'effort que l'enfant dyslexique devra fournir pour réaliser ce qui lui est demandé, afin que cet effort ne soit pas disproportionné par rapport à celui fourni par les autres élèves. Si lire un paragraphe d'un texte demande autant de temps et d'efforts à l'élève dyslexique que lire un texte de plusieurs paragraphes pour un autre élève, alors lui demander de ne lire qu'un paragraphe du texte ne représente pas un allègement mais plutôt une égalisation des efforts à fournir. Il s'agit donc pour l'enseignant.e d'adapter ses exigences aux efforts que l'enfant devra déployer afin de lui fixer des objectifs atteignables. La plupart des aménagements pédagogiques classiquement proposés visent notamment à rendre le fardeau de l'élève dyslexique moins lourd (prise en compte des efforts déployés, choix d'objectifs réalisables), à s'assurer qu'il dispose des éléments indispensables à l'apprentissage (le texte photocopie de la leçon écrite en classe, par exemple, ou encore une version audio d'un ouvrage), à permettre une évaluation moins faussée des connaissances réellement acquises (par exemple par une évaluation à l'oral, ou une notation du contenu sans pénalisation pour l'orthographe) et à instaurer un cadre bienveillant (valorisation des progrès, encouragements...) permettant de maintenir la motivation de l'élève pour les apprentissages. Il s'agit donc d'adapter l'environnement scolaire afin que l'élève dyslexique puisse, au même titre que ses pairs, accéder aux connaissances et atteindre les objectifs d'apprentissage visés.

Ces aménagements sont indispensables mais ils ne sont pas suffisants. Tout enseignant a le souci de faire progresser ses élèves dans l'ensemble des apprentissages, même dans ceux (lecture et orthographe) qui sont directement impactés par le trouble dyslexique. Ce souci est légitime mais la diversité des troubles dyslexiques nécessite d'envisager une pédagogie adaptée qui tienne compte de la nature du (ou des) déficit(s) cognitif(s) que présente l'élève dyslexique.

Les recherches menées au cours des dernières décennies ont permis d'identifier plusieurs types de déficits cognitifs qui accompagnent différentes formes de dyslexies et sont associés à un fonctionnement atypique de différentes régions cérébrales<sup>5</sup>. Le plus reconnu et le mieux documenté est un déficit des traitements phonologiques qui se manifeste notamment par un trouble de la conscience phonologique, soit la difficulté à identifier et manipuler les unités (syllabes, rimes ou phonèmes) qui constituent les mots parlés. Ce trouble qui affecte l'acquisition des relations entre graphèmes et phonèmes se traduit par des capacités de décodage limitées, ce qui est très handicapant en début d'apprentissage.

A l'opposé, d'autres formes de troubles dyslexiques se caractérisent par un déficit qui touche plus spécifiquement la modalité visuelle et affecte le traitement visuo-attentionnel<sup>6</sup> des mots

---

<sup>5</sup> P. Colé, S. Valdois, « L'apprentissage de la lecture et ses troubles », In A. Blaye, P. Lemaire (dir.), *Le développement cognitif de l'enfant*, Éditions De Boeck, 2007, p.187-222.

<sup>6</sup> S. Valdois, « Les troubles visuels en contexte dyslexique : existe-t-il des dyslexies d'origine visuelle ? » In S. Casalis (dir.), *Les dyslexies*, Elsevier Masson, 2017 ; S. Valdois, « Entraîner l'attention visuelle pour remédier aux troubles de la lecture », *ANAE*, n°148, 2017, p.1-11 ; S. Valdois, C. Peyrin, D. Lassus-Sangosse, M. Lallier, J.F.

écrits ; on parle alors de déficit de l'empan visuo-attentionnel. Les enfants qui ont des ressources limitées d'attention visuelle ne peuvent identifier que partiellement les lettres des mots lors de la lecture, ce qui conduit à des erreurs (**lecture** lu lettre par exemple) et empêche la mémorisation de la séquence orthographique des mots auxquels ils sont exposés. Ce déficit a de lourdes conséquences à la fois en lecture et en orthographe. En l'absence de connaissances mémorisées, les mots ne sont jamais reconnus d'emblée et l'élève ne parvient pas à acquérir une lecture fluide. L'absence de représentation mémorisée de la forme orthographique des mots conduit à un trouble majeur de l'orthographe lexicale, caractérisé par une écriture compatible avec la forme orale du mot mais non canonique et souvent variable d'une production à l'autre (par exemple : pié ou piai, pour pied). Un même enfant peut présenter un ou plusieurs déficits cognitifs à des degrés de sévérité variables et ces déficits peuvent s'accompagner de troubles associés différents (un trouble général de l'attention, une dysgraphie...), ce qui entraîne une forte hétérogénéité dans l'expression des troubles dyslexiques. Cela a nécessairement des conséquences sur les aides qui peuvent être proposées et s'avérer efficaces pour améliorer les apprentissages en classe.

Opter pour une pédagogie adaptée aux besoins spécifiques de l'élève dyslexique va donc nécessiter une connaissance des capacités cognitives qui sont préservées et sur lesquelles on peut s'appuyer pour permettre les apprentissages, ainsi qu'une connaissance des dimensions cognitives qui sont déficitaires et des stratégies les plus adaptées pour compenser ce déficit, pour ainsi permettre d'inscrire l'enfant dans une dynamique d'apprentissage. C'est normalement dans le cadre du bilan effectué par un professionnel de santé que sont identifiés les déficits cognitifs associés au trouble dyslexique et les capacités qui sont préservées. Lors du suivi individualisé de l'enfant, le professionnel de santé aura également pu évaluer les stratégies (par exemple, l'utilisation de la méthode visuo-sémantique<sup>7</sup> pour l'apprentissage de l'orthographe d'usage) qui sont à la fois adaptées et les plus efficaces pour cet enfant. Il est donc fortement conseillé aux enseignant.e.s, avec l'accord des parents, de se rapprocher des professionnels qui assurent la prise en charge thérapeutique individualisée de l'enfant afin de déterminer laquelle (ou lesquelles) des stratégies évaluées positivement en contexte individuel pourrait être adaptée au contexte de classe en fonction des objectifs pédagogiques retenus. La reprise ou l'adaptation au contexte de la classe de stratégies évaluées indépendamment est doublement pertinente. D'une part cela fait gagner en efficacité en rendant réalisables des apprentissages, ciblés ou non sur la lecture, qui pouvaient sembler hors de portée de l'enfant dans le cadre d'une pédagogie non différenciée. D'autre part, les dimensions cognitives qui sont déficitaires en contexte dyslexique sont des dimensions cruciales pour l'apprentissage de la lecture chez tous les enfants. La variabilité de performance des élèves de la classe dépend en partie du développement plus ou moins avancé de ces aptitudes, si bien que les stratégies adaptées au contexte dyslexique peuvent s'avérer utiles pour faire progresser bon nombre d'élèves, au-delà des seuls élèves dyslexiques.

---

Démonet, S. Kandel, S. (2014). Dyslexia in a French Spanish bilingual child: Behavioural and neural modulation following a specific VA span intervention program. *Cortex*, 53, 120-145.

<sup>7</sup> S. Valdois, M.P. de Partz, X. Seron, M. Hulin, *L'orthographe illustrée*, Ortho-Éditions, 2003. Téléchargeable sur ma page Web : <https://lpnc.univ-grenoble-alpes.fr/Sylviane-Valdois> ; S. Valdois, M.P. de Partz, X. Seron, M. Hulin, *Mon orthographe illustrée*, Larousse, 2017.

En conclusion, l'enseignant.e est aux premières loges pour repérer les enfants qui prennent du retard dans les apprentissages. Il a donc un rôle majeur à jouer dans le repérage précoce des enfants à risque de présenter des troubles dyslexiques. Par ailleurs, il se doit de relever le défi de la différenciation pour permettre la scolarisation réussie de l'élève dyslexique. Identifier très tôt les forces et les faiblesses de chacun des élèves de la classe afin de mettre en place une action pédagogique ciblée relève de la différenciation. Une action ciblant les dimensions de la lecture non suffisamment acquises permet de repérer très tôt les élèves qui sont à risque de présenter un trouble dyslexique, elle est également de nature à faciliter les apprentissages et favoriser la réussite scolaire de tous les élèves. De la même façon, s'interroger sur les aménagements et la pédagogie les mieux adaptés au déficit cognitif des élèves dyslexiques conduit à mieux cerner les dimensions cognitives qui sont à la base de l'apprentissage de la lecture et à identifier les méthodes et stratégies qui seront de nature à faire progresser une majorité d'élèves. Favoriser les apprentissages chez les élèves dyslexiques implique donc de mener une réflexion sur ses propres pratiques et de progresser dans la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée au bénéfice de tous les élèves.