

Mireille Dubois • Julie Roberge

Troubles d'apprentissage :

pour comprendre et intervenir au cégep

2010

Avec pour objectif de sensibiliser les enseignants à la réalité des jeunes affectés de troubles d'apprentissage, telles la dyslexie et la dysorthographe, **Mireille Dubois** (cégep du Vieux Montréal) et **Julie Roberge** (cégep Marie-Victorin) ont fait en 2007 et en 2008 le tour des cégeps de l'ouest du Québec, à la demande du Service d'aide à l'intégration des élèves (SAIDE) du cégep du Vieux Montréal. C'est de cette tournée de sensibilisation qu'est né le document *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*, qui expose les réponses des auteures aux questions les plus fréquemment posées par les enseignants.

Dans le bulletin *Correspondance* (volume 15, numéro 3, p. 12), **Dave Elleberg**, neuropsychologue clinicien, professeur et chercheur à l'Université de Montréal et à l'Hôpital Sainte-Justine, met en contexte cette nouvelle ressource documentaire. Le docteur Elleberg est spécialement sensible aux mesures d'encadrement offertes à l'ordre d'enseignement collégial pour les jeunes adultes vivant avec des troubles d'apprentissage. L'article en question est accessible en ligne [www.ccdmd.qc.ca/correspo/].



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Sommaire

1. Qu'est-ce qui différencie <i>troubles</i> d'apprentissage et <i>difficultés</i> d'apprentissage ?.....	3
2. Qu'est-ce que la dyslexie ?.....	4
3. Qu'est-ce que la dysorthographe ?.....	6
4. Quels sont les processus cognitifs liés à la lecture ? Lesquels font défaut aux dyslexiques ?	8
5. Comment fonctionne le cerveau des personnes dyslexiques ?.....	10
6. Quels troubles peuvent être associés à la dyslexie ou à la dysorthographe ?.....	11
7. Comment les spécialistes diagnostiquent-ils les troubles d'apprentissage ?.....	12
8. Au collégial, quelles sont les difficultés scolaires liées à la dyslexie et à la dysorthographe ?.....	14
9. Au collégial, quels sont les défis des élèves dyslexiques et dysorthographiques ?.....	16
10. Au collégial, quelles sont les mesures spéciales offertes aux élèves dyslexiques et dysorthographiques ?.....	19
11. Quelles adaptations (même mineures) peut-on faire en classe pour aider les élèves dyslexiques et dysorthographiques ?.....	20
12. En lecture, comment intervenir auprès des élèves dyslexiques ?.....	22
13. En écriture, comment intervenir auprès des élèves dyslexiques ?*	27
14. En orthographe, comment soutenir les élèves dysorthographiques ?*	29
15. Sur le plan méthodologique, comment soutenir les élèves dyslexiques et dysorthographiques ?*	34
16. Quels outils facilitent les activités scolaires des élèves dyslexiques ou dysorthographiques ?.....	36
17. Sur le plan pédagogique, comment intervenir auprès d'un élève dyslexique ou dysorthographique ?.....	39
18. Quels indices permettent de croire qu'un trouble d'apprentissage est présent ?.....	42
19. Pour en savoir plus.....	47

* Les fiches en couleur répondent plus spécialement aux besoins des enseignants de français et des tuteurs des centres d'aide en français.

1. Qu'est-ce qui différencie *troubles* d'apprentissage et *difficultés* d'apprentissage ?

Savoir faire la distinction entre *troubles* d'apprentissage et *difficultés* d'apprentissage est essentiel pour mieux comprendre les problèmes des élèves et en discerner les causes. Cependant, la frontière entre ces deux réalités est parfois ténue, surtout chez les élèves du collégial. Les stratégies compensatoires – parfois bonnes, mais parfois aussi incomplètes ou lacunaires – qu'ils ont développées complexifient, en effet, le diagnostic. Le tableau comparatif suivant présente quelques distinctions fondamentales entre les troubles et les difficultés d'apprentissage.

Les troubles d'apprentissage	Les difficultés d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • Ils sont permanents. • Ils apparaissent tôt dans l'apprentissage. • Leur cause est unique : neurologique¹. • Ils provoquent, dans le cas d'une dyslexie ou d'une dysorthographe : <ul style="list-style-type: none"> – une difficulté majeure à intégrer les processus de base permettant la compréhension ; – une incapacité soit à automatiser la correspondance lettres-sons, soit à lire à partir de la forme visuelle des mots et à récupérer la prononciation associée aux mots. • Ils peuvent être diagnostiqués par un orthophoniste, un neuropsychologue ou un orthopédagogue à l'aide de tests standardisés qui évaluent le temps de lecture d'un texte donné ainsi que le nombre et le type d'erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elles sont souvent temporaires et peuvent parfois être corrigées. • Elles peuvent apparaître à différentes étapes de l'apprentissage. • Les causes sont multiples et non neurologiques : <ul style="list-style-type: none"> – apprentissage lacunaire en lecture ou en écriture ; – allophonie ; – problèmes de méthode de travail ; – trouble psychoaffectif, manque de motivation ou d'intérêt ; – situation socioéconomique difficile.

Retenons que les troubles d'apprentissages constituent un réel handicap pour les élèves dans leur cheminement scolaire et qu'aucun traitement ne peut éliminer ces troubles, alors que les difficultés d'apprentissage sont souvent temporaires et peuvent généralement être surmontées.

1. Grâce à l'imagerie par résonance magnétique, il est maintenant possible de visualiser les régions cérébrales qui s'activent lorsque nous déchiffrons des mots. Cette technologie permet d'observer le fonctionnement inhabituel des aires liées à la lecture ou à l'écriture chez les dyslexiques et les dysorthographiques.

2. Qu'est-ce que la dyslexie ?

Dyslexie, ou trouble spécifique de la lecture, est un terme qui renvoie à la présence de difficultés dans l'acquisition de cette habileté. Ce trouble apparaît dès les premiers moments de l'apprentissage de la lecture, lorsqu'on enseigne à l'enfant à saisir et à traduire les graphies, les phonèmes et les sons des lettres, en somme à décoder les mots. D'une façon générale, la dyslexie est définie comme un trouble de l'identification des mots écrits. Cette difficulté de lecture provient d'une atteinte constitutionnelle touchant les mécanismes du cerveau ; ses causes sont donc d'origine neurologique et génétique.

La dyslexie n'est pas une maladie ; elle est un symptôme, c'est-à-dire la manifestation d'un trouble de la fonction du langage écrit. Ce symptôme présente des facettes multiples, qui évoluent en fonction de l'âge, de l'intensité du trouble et des circonstances de la vie de chacun. Dans la dyslexie interviennent des facteurs biologiques, neurologiques, psychologiques, organisationnels et linguistiques.

Les types de dyslexie

A. La dyslexie phonologique

Elle est causée par des déficits dans l'acquisition des correspondances graphèmes (lettres) - phonèmes (sons) et dans la mémoire auditive à court terme ou mémoire de travail phonologique.

Elle est présente dans 67 % des dyslexies.

Les personnes atteintes de ce type de dyslexie lisent davantage « par les yeux ». On les appelle les « devineurs » : devant un mot inconnu, elles utilisent souvent les premières syllabes pour présumer du mot entier ; elles commettent aussi beaucoup d'erreurs de décodage sans interrompre leur lecture, même si le sens de la phrase n'est pas respecté.

Ce type de dyslexie entraîne, lors de la lecture :

- des confusions de sons (*guvette* pour *cuvette*) ;
- une inversion de l'ordre des lettres (*clame* pour *calme*) ;
- des difficultés de segmentation lexicale ;
- des difficultés particulières à lire les mots rares.

B. La dyslexie lexicale

Elle est causée par des déficits dans l'intégration calligraphique de la forme du mot. Un lecteur affecté par ce type de dyslexie ne peut s'appuyer sur une banque de mots visuelle et parvient donc difficilement à décoder les mots irréguliers tels que *femme*, *clown*, *zoo*.

Elle est présente dans 10 % des dyslexies.

Les personnes atteintes de ce type de dyslexie lisent principalement « par les oreilles » : elles utilisent de façon prépondérante la voie phonologique. Comme leur lecture est très lente et qu'elles investissent beaucoup d'énergie dans le décodage, elles perdent le sens de ce qu'elles viennent de lire.

Ce type de dyslexie entraîne, lors de la lecture :

- un décodage purement phonologique (par syllabe) ;
- une écriture au son ;
- une lecture lente des mots, surtout des mots nouveaux et des mots irréguliers (*monsieur, écho, chœur, pied*) ;
- des erreurs de régularisation (*mer* devient *mère, maire*, ou le mot est écrit de façon différente chaque fois).

C. La dyslexie mixte

Elle est présente dans 23 % des dyslexies. Les difficultés de lecture affectent les plans lexical et phonologique.

D. L'alexie

On la trouve surtout chez les adultes à la suite d'un accident vasculaire cérébral.

En somme, la dyslexie et l'alexie sont des troubles de nature constitutionnelle ou génétique et neurologique qui entravent de façon significative l'apprentissage de la lecture, en dépit d'une intelligence normale et d'une scolarité adéquate.

Ces troubles handicapent à des degrés divers (ils peuvent être légers, modérés ou sévères) l'apprentissage des langues dont les règles orthographiques sont complexes et dans lesquelles il y a plusieurs graphies différentes pour un même son, tels le français et l'anglais. Ces langues sont également composées de plusieurs mots irréguliers, pour lesquels le recours à la seule lecture phonologique ne peut permettre l'accès au sens. Elles s'opposent en cela à l'espagnol ou à l'italien, par exemple, qui sont des langues plus « transparentes » : chaque lettre n'y correspond qu'à un seul son, d'où le nombre réduit de mots irréguliers.

Prévalence de la dyslexie

Les troubles spécifiques d'apprentissage, en particulier la dyslexie, ont été étudiés principalement dans les pays anglophones. Selon des recherches menées aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en Nouvelle-Zélande, et qui portaient sur les difficultés d'apprentissage de la lecture chez des anglophones, la prévalence de la dyslexie y variait, selon les études, de 2,3 % à plus de 12 %. En France, en l'absence de données épidémiologiques fondées sur des cohortes d'enfants de l'envergure des cohortes anglophones, trois études (Sprenger-Charolles et coll., 2000, Zorman et coll., 2004, et Watier et coll., 2006), sur la base de critères différents, ont indiqué une prévalence entre 6 % et 8 %¹.

1. Pierre BARROUILLET et autres, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques*, Paris, éditions de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale, coll. « Expertise collective », 2007, p. 176-177.

3. Qu'est-ce que la dysorthographie ?

La dysorthographie est le trouble spécifique de l'écriture. Comme la dyslexie, il apparaît chez l'enfant dès l'apprentissage de cette habileté. Il est d'origine neurologique et héréditaire, et donc permanent. Ainsi, la dysorthographie n'est pas causée par des carences culturelles ou scolaires, ni par des problèmes affectifs, ni encore par des déficits intellectuels ou sensoriels.

Puisque « l'écriture est un processus multidimensionnel, le trouble de l'écriture est celui qui pose le plus de problèmes de définition. Au centre d'un trouble de l'expression écrite se trouve une compétence très réduite dans l'organisation et la présentation de l'information à travers l'écriture, comparée à une compétence plus élevée à organiser et présenter l'information oralement¹. »

De plus, « écrire est généralement plus difficile que lire² ». En effet, puisque l'écriture est la représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques, ce code de communication, plus abstrait que le code oral, nécessite une parfaite maîtrise du langage, du maniement des mots et de la syntaxe.

En lecture, les signes (lettres) sont écrits, concrets, permanents et (relativement) faciles à définir quant à leurs caractéristiques physiques. En revanche, en production, les configurations sonores de départ sont moins concrètes, donc sans doute plus difficiles à isoler, discriminer et identifier. En général, la lecture va d'un nombre donné de lettres à un nombre plus limité de sons. L'écriture présente le plus souvent une tendance inverse, allant d'un nombre limité de sons vers un nombre plus élevé de suites graphiques. Il s'ensuit qu'il existe des homophones plus ou moins nombreux selon le système orthographique qui induisent des difficultés de détermination des configurations des mots orthographiques. La prononciation présente et tolère une grande variabilité, à la fois individuelle et dialectale. Ses variations passent le plus souvent inaperçues et sont acceptées sans problème. En revanche, l'orthographe actuelle ne supporte pas la variation : elle est rigide et repose sur une norme sociale valorisée³.

Dans la littérature sur les troubles de l'écriture, il est plus souvent question de dysorthographie que de dyslexie. La dysorthographie est un trouble spécifique de l'orthographe, qui accompagne souvent la dyslexie. Le dysfonctionnement cognitif à la base des deux troubles est probablement commun. Dans la dysorthographie, l'orthographe des mots est très déficitaire.

L'acquisition de l'orthographe constitue pour l'enfant un des domaines d'apprentissage les plus complexes, qui requiert des compétences multiples. Ces efforts constituent une surcharge cognitive, donc un surcroît de dépense dans le traitement des informations et des stratégies à mettre en œuvre. En effet, orthographier exige toujours un certain niveau d'attention, notamment pour s'adapter aux exigences d'un texte.

-
1. W.G. KRONENBERG et D.W. DUNN, « Learning disorders », dans *Neurol. Clin. Review*, novembre 2003, numéro 21, p. 941-952.
 2. A.M.T. BOSMAN et G.T. VAN ORDEN, « Why spelling is more difficult than reading », dans C. A. Perfetti, L. Rieben et M. Fayol (éditeurs), *Learning to spell*, Hillsdale, Erlbaum, p. 173-194.
 3. Béatrice POTHIER, *Comment les enfants apprennent l'orthographe*, Paris, Retz, 1998, p. 274.

Le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* publié par l'American Psychiatric Association⁴ préconise de ne pas porter un diagnostic de « trouble de l'expression écrite » en présence de fautes d'orthographe uniquement. Il précise qu'on doit pouvoir observer « un mélange de difficultés touchant les capacités du sujet à composer des textes écrits, objectivées par des erreurs de grammaire ou de ponctuation au sein des phrases, par une mauvaise construction des paragraphes, de nombreuses fautes d'orthographe et une très mauvaise écriture⁵ ».

La langue française est particulièrement difficile pour des élèves dysorthographiques. En effet, le seul recours aux règles de conversion phonème-graphème ne permet d'écrire qu'environ 50 % des mots en français⁶ ; on peut donc considérer que la maîtrise de l'orthographe sollicite des ressources cognitives considérables. Effectivement, dans la langue française, chaque signe ou groupe de signes (graphèmes) représente un son (phonème), mais on note d'emblée des exceptions à ce principe, comme des lettres muettes et des inconsistances ; par exemple, un même son (o) peut être représenté par des graphies différentes (*au, eau, ot*).

Par ailleurs, beaucoup d'enfants connaissent les règles d'accord, mais ne peuvent les appliquer parce qu'ils ne possèdent pas les structures d'opérationnalisation. Ces structures doivent venir automatiquement à l'esprit comme une « mélodie ». « Ce discours doit, dans un premier temps, accompagner l'écriture. Lorsqu'un sujet a acquis les règles, l'opérationnalisation se fait très rapidement. Restera toujours que ce travail doit être répété un certain temps si l'on veut "automatiser" la pratique...⁷ »

Pour une personne dysorthographique, ces ressources cognitives sont bien sûr limitées et, compte tenu de ses capacités réduites à traiter et à manipuler les informations en même temps, lorsque celles-ci sont trop nombreuses ou importantes, elles provoquent une surcharge cognitive.

D'ailleurs, le processus de formulation serait le plus gourmand en ressources cognitives. En effet, le sujet s'interroge constamment sur ce qu'il va dire, il se demande pourquoi il va le dire et comment il serait possible de traduire telle idée en mots, en phrases. Le contrôle (la révision) est lui aussi un grand consommateur de ressources cognitives, en raison principalement du rôle important qu'y joue la lecture.

4. Fréquemment cité sous son abréviation : DSM-IV.

5. *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Masson, Paris, 2003, p. 63.

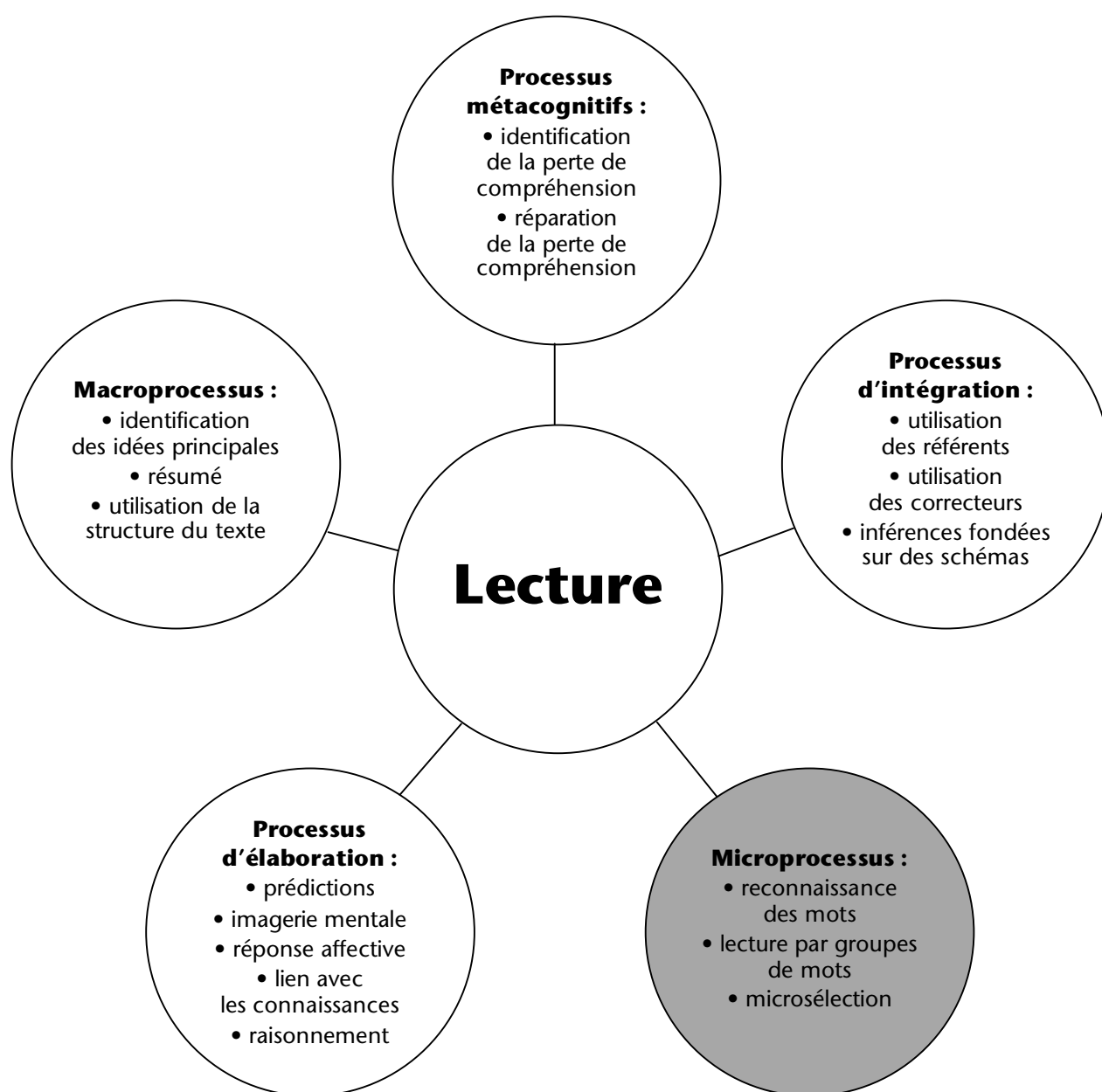
6. D'après l'étude de Jean Véronis, « From Sound to spelling French : Simulation on a Computer », dans *Cahiers de psychologie*, numéro 8, 1998, p. 315-334.

7. Jean-Pierre LE, Paule Cruiziat et Monique LASSERRE, *Dyslexique peut-être et après...*, La Découverte et Syros, Paris, 1995, p. 71-72.

4. Quels sont les processus cognitifs liés à la lecture ? Lesquels font défaut aux dyslexiques ?

Les processus cognitifs liés à la lecture sont ceux qui permettent de mettre en œuvre les habiletés nécessaires pour comprendre un texte. Les professionnels qui évaluent la présence de dyslexie fondent leur diagnostic sur les résultats obtenus par l'élève à des épreuves en lecture et en écriture faisant appel à ces activités cognitives.

Dans le schéma ci-après, la zone grise met en relief les microprocessus, qui sont les processus cognitifs qui font défaut aux dyslexiques.



Les **microprocessus** sont les mécanismes qui aident au décodage des phonèmes, des syllabes et des mots dans une phrase. L'une des stratégies qui facilitent ce décodage est la lecture à voix haute, qui permet à l'élève, s'il en a et en prend le temps, de bien lire pour entendre ou reconnaître ses erreurs de prononciation¹. Cette méthode, généralement déjà employée par les élèves dyslexiques, est très encouragée au collégial par les personnes en charge des services de soutien. Une autre stratégie de régulation de la lecture est la recherche du mot dans le dictionnaire pour en connaître la définition.

Les **processus d'intégration** servent à établir des liens entre les phrases. Ils font appel à des concepts abstraits dans la compréhension des parties du texte comme les mots de substitution, les référents et les connecteurs. Ils tiennent également compte des indices liés à la forme du texte. Afin de savoir si l'élève réalise ces processus, il faut vérifier s'il est en mesure de trouver des synonymes ou d'adapter sa lecture aux types de phrases du texte.

Les **macroprocessus** assurent une compréhension globale du texte. On vérifie si l'élève les met en œuvre en lui demandant de trouver les idées principales d'un paragraphe, de résumer un texte ou d'en faire l'analyse. Les macroprocessus permettent au lecteur d'expliquer dans ses mots ce qu'il vient de lire.

Les **processus d'élaboration** doivent apparaître dès le début de la lecture. Ce sont les questions qui guident l'élève pour réaliser la tâche. Est-il capable de déterminer ce qu'on attend de lui ? Peut-il créer des scénarios d'images ou de dialogues entre les personnages ? Se pose-t-il des questions avant d'entreprendre ses lectures ? A-t-il fait quelques recherches sur l'œuvre ou sur l'auteur ?

Les **processus métacognitifs** gèrent la compréhension. Ils sont souvent négligés par les cégépiens lorsque ceux-ci sont découragés par la longueur des textes à lire ou par la peur de ne pas se rendre jusqu'à la fin de la lecture. Ils ne voient pas comment ils peuvent gérer leur perte de compréhension, et ils n'appliquent pas ou appliquent peu les stratégies qu'ils connaissent. Il s'agit d'une manifestation affective de leur vulnérabilité comme apprenants : ils craignent qu'on les juge par rapport à leur niveau de connaissance, à leur compétence ou à leur intelligence.

1. D'où la pertinence d'offrir aux dyslexiques un local isolé pour faire leurs examens.

5. Comment fonctionne le cerveau des personnes dyslexiques ?

L'imagerie par résonance magnétique permet de suivre le fonctionnement des circuits corticaux durant la lecture. Ainsi, on a pu identifier plusieurs gènes de susceptibilité à la dyslexie qui pourraient expliquer les anomalies anatomiques et fonctionnelles que montre le cerveau des dyslexiques.

Grâce à l'observation de certains sujets, on a pu établir le parcours suivi au cours de la lecture. Une **entrée visuelle** est d'abord captée par les régions occipitales ; les informations sont ensuite transmises à la région occipito-temporale ventrale gauche, que les scientifiques ont nommée **zone de l'analyse visuelle des mots**. Celle-ci est responsable de l'analyse de la forme des lettres, de leur reconnaissance et de l'assemblage en mots. Enfin, ces informations visuelles activent d'autres régions de l'hémisphère gauche liées à **l'accès au sens** et à **l'accès à la prononciation et à l'articulation (sonorité)**. Ces deux dernières régions interviennent dans le traitement du langage parlé. En somme, la lecture est une opération complexe qui active successivement de nombreuses zones du cerveau – et non seulement l'hémisphère gauche, comme certains modèles dépassés le laissaient entendre.

Il est important de contextualiser les troubles d'apprentissage dans un modèle où les entrées des informations ou les fonctions du cerveau sont soit inefficaces, soit dysfonctionnelles : « Pratiquement toutes les études d'imagerie cérébrale de la dyslexie retrouvent une sous-activation de la région temporale postérieure gauche chez les dyslexiques¹. »

Même si ces atteintes neurologiques sont permanentes et que leur guérison est impossible, les élèves du collégial ayant des troubles d'apprentissage ne doivent pas pour autant renoncer à poursuivre des études. La compréhension et l'acceptation de leur situation leur permettent de réaliser des objectifs professionnels. Pour le moment, les services offerts dans les centres d'aide en français ou les mesures de soutien à l'apprentissage peuvent contribuer à leur réussite. Il faut cependant faire preuve de patience et de créativité pédagogique pour développer des stratégies compensatoires ou de rattrapage chez quelques dyslexiques.

1. Stanislas Dehaene, *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 324.

6. Quels troubles peuvent être associés à la dyslexie ou à la dysorthographe ?

Un pourcentage important de cas de dyslexie s'accompagnent d'un ou de plusieurs troubles associés, qui varient grandement d'une personne à une autre. Ces troubles s'ajoutent à la dyslexie, et multiplient ou aggravent les difficultés de la personne ; ils peuvent aussi perturber le diagnostic et nuire aux interventions. C'est surtout le cas pour le **trouble du déficit de l'attention**. Il est souvent le premier signe que détectent les enseignants en classe, puisque certains des élèves qui en sont atteints sont agités, bougent sans cesse, s'assoient au fond de la classe, arrivent en retard, oublient leur matériel, ne remettent pas les travaux à temps, omettent des parties du travail ou des questions. Ce trouble est présent chez 10 % à 30 %¹ des dyslexiques, mais il ne peut, à lui seul, expliquer la dyslexie ; il est plutôt associé à celle-ci.

D'autres troubles peuvent également être associés à la dyslexie ou à la dysorthographe :

- La **dyscalculie**, un trouble dans l'acquisition des principes numériques de base telles la correspondance et la cardinalité, la conservation, l'énumération, l'addition, la soustraction et la division d'ensembles.
- La **dysphasie**, qui s'expliquerait par un dysfonctionnement touchant l'une des chaînes de la communication. L'élève dysphasique présente aussi un trouble d'abstraction verbale : l'accès aux concepts est difficile. Il comprend mieux ce qu'il peut voir ou toucher. De façon générale, le trouble à séquentialiser entraîne presque toujours un trouble de la perception du temps ; l'élève a de la difficulté à organiser la séquence des événements en respectant un ordre chronologique.
- La **dyspraxie**, qui est un trouble de la coordination, de l'organisation et de l'exécution motrice, d'origine neurologique et présent dès la naissance.
- Une **atteinte des fonctions exécutives**, qui entraîne des difficultés dans l'établissement de stratégies de planification, dans le contrôle des impulsions et dans les processus de recherche active en mémoire que l'élève utilise pour résoudre une tâche ou pour atteindre un but.

1. Certains disent même que cette comorbidité serait présente chez 30 à 50 % des dyslexiques.

7. Comment les spécialistes diagnostiquent-ils les troubles d'apprentissage ?

Actuellement, au collégial, selon les critères émis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le *Guide des mesures spéciales pour les personnes ayant des besoins particuliers pour l'Épreuve uniforme, langue d'enseignement et littérature*, les experts qui peuvent, sur la base d'un rapport, attester un handicap (notamment la dyslexie ou la dysorthographe) sont les neuropsychologues, les orthopédagogues ou les orthophonistes.

Il faut tenir compte de plusieurs facteurs avant de conseiller à un élève de consulter un professionnel pour obtenir un diagnostic de trouble d'apprentissage. Un des premiers critères à considérer est le fait que, sans accommodement et après plusieurs insuccès, l'élève n'aurait que bien peu de chances de réussir l'Épreuve uniforme de français. L'obtention d'un diagnostic devient donc une mesure essentielle à sa réussite. Un autre élément auquel il faut être sensible est le coût de l'évaluation selon le professionnel auquel on s'adresse. L'évaluation neuropsychologique est la plus complète et la plus intéressante pour un élève qui présente un portrait complexe et chez qui on soupçonne des troubles associés à la dyslexie. Elle est cependant de loin la plus onéreuse : de 1000 à 1400 \$ (dont un pourcentage est remboursé par les assurances personnelles). Pour les évaluations faites par un orthophoniste ou un orthopédagogue, les prix varient de 350 à 600 \$. Dans certaines régions, toutefois, ces dernières ressources sont rares, et il y a des listes d'attente.

Les évaluations revêtent des formes assez différentes selon le professionnel qui les réalise. En effet, tous ces spécialistes ne cherchent pas à évaluer les mêmes éléments.

Une constante cependant : avant chaque évaluation, le professionnel se livre à une recherche minutieuse des antécédents personnels, familiaux et scolaires de l'élève.

L'évaluation neuropsychologique

Les neuropsychologues possèdent une formation de base en psychologie et ils ont acquis une spécialisation dans le fonctionnement du cerveau qui leur permet de poser un diagnostic approprié en matière de difficultés cognitives. L'évaluation neuropsychologique s'effectue à l'aide de tests psychométriques. Un des premiers éléments qu'un neuropsychologue veut déterminer lors d'une évaluation pour un trouble d'apprentissage est le rendement, le fonctionnement intellectuel de l'individu. Le trouble spécifique de la lecture, en effet, ne peut s'expliquer par une faiblesse intellectuelle. Les difficultés et les troubles d'apprentissage peuvent cependant découler de causes multifactorielles. C'est donc à l'aide d'une batterie de sous-tests que des composantes du cerveau sont aussi évaluées. Celles-ci impliquent différents mécanismes cognitifs tels que les mémoires, les fonctions langagières, l'attention, la concentration et les fonctions exécutives. Au terme de cette investigation, un bilan cognitif global de l'élève est établi, duquel découle un diagnostic accompagné de recommandations.

L'évaluation orthopédagogique

Depuis quelques années, au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaît les évaluations du trouble de l'écrit effectuées par les orthopédagogues. Celles-ci sont composées de différentes épreuves, qui comprennent notamment un test de vitesse de la lecture, une épreuve de compréhension de texte, une dictée ainsi que l'évaluation des connaissances métalinguistiques et phonologiques de l'élève.

L'évaluation orthophonique

Cette évaluation des fonctions linguistiques consiste à mesurer les troubles du langage oral et du langage écrit. Les tests qu'elle comporte permettent d'analyser les capacités psycholinguistiques et phonologiques de l'élève et d'en déduire les incidences sur les apprentissages de la lecture et de l'écriture.

8. Au collégial, quelles sont les difficultés scolaires liées à la dyslexie et à la dysorthographe ?

Tous les élèves qui ont des troubles d'apprentissage ont leur propre profil. Ceux qui ont développé des stratégies de compensation efficaces, qui ont profité d'une rééducation précoce ou dont le trouble est moins sévère ne se distinguent pas nécessairement des élèves de même niveau scolaire. Les autres, cependant, connaissent des difficultés, parfois assez importantes, qui sont bien sûr causées par la nature et le degré des atteintes neurologiques.

Difficultés chez les élèves dyslexiques

Tous les dyslexiques lisent avec difficulté. Concrètement, cela signifie que, par comparaison avec les « normolecteurs », leur vitesse de lecture est de deux à trois fois plus lente. Ils doivent donc consacrer plus de temps et d'énergie à cette activité.

Dans certains cas, cette lecture laborieuse s'accompagne d'une perte du sens du texte : concentrés à décoder les mots, les élèves perdent le fil de ce qu'ils ont lu. En outre, ce décodage échoue parfois, et ils font alors une lecture inexacte des mots (par exemple : *électricité* au lieu de *électricien*), ou encore, ils ne reconnaissent pas les mots lus (ils ne verront pas, par exemple, que *Shakespeare* est le nom écrit de l'auteur élisabéthain dont ils ont entendu parler en classe, nom dont la graphie est irrégulière).

Plus grave encore : chez certains, cette perte de sens semble normale et ne déclenche en eux aucun mécanisme pour la pallier ; ils *acceptent* qu'un texte leur soit incompréhensible, une fois de plus... Quand elle se manifeste, cette attitude entraîne plusieurs conséquences chez les élèves : ils ne sont pas portés à faire appel aux éléments de culture générale nécessaires à la compréhension du texte lu ; ils n'ont pas non plus le réflexe de lier les informations entendues en classe ou lues auparavant au texte problématique – ce qui pourrait pourtant les aider à rétablir le sens – et, finalement, ils ne cherchent pas la définition des mots inconnus rencontrés dans le texte.

Certains dyslexiques ont également beaucoup de mal à décomposer un mot en syllabes, ou à associer syllabes et sons (à savoir, par exemple, que *au* ou *eau* doivent être prononcés *o*). Ils sont donc particulièrement démunis lorsqu'ils rencontrent, dans leur lecture, de nouveaux mots (vocabulaire spécialisé, noms propres, etc.), même si la graphie de ceux-ci est régulière.

Par ailleurs, certains dyslexiques peinent à mémoriser les séquences, quelles qu'elles soient. Ils ont ainsi de la difficulté à se remémorer l'ordre alphabétique – avec les conséquences que cela peut supposer au moment de chercher dans un index ou un dictionnaire – et peuvent devoir réfléchir un peu avant de retrouver l'ordre des mois de l'année, et même celui des saisons. Garder en mémoire la séquence chronologique d'une histoire peut également poser problème à certains, ce qui leur nuit grandement au moment de faire un test de lecture ou d'élaborer un résumé. D'autres encore ont du mal à récupérer des notions, des mots dans leur tête ; c'est une atteinte de la mémoire qui leur rend la réminiscence plus difficile.

À cause de leur nervosité au moment de l'acte de lire, plusieurs dyslexiques évacuent le plus rapidement possible les tâches de lecture, alors qu'ils devraient y accorder une attention particulière vu le handicap que constitue leur trouble. Cette attitude explique l'absence de

certaines réflexes, pourtant primaires, de lecteur, comme celui de contextualiser une lecture dans un ensemble plus large (la place d'un chapitre dans un manuel, d'un article dans une revue, d'un roman dans un courant littéraire, etc., mais aussi la place d'une lecture dans la préparation d'une analyse ou d'un débat, dans le cadre plus large d'un cours, etc.).

De plus, les élèves dyslexiques tendent à placer toutes les lectures qu'ils doivent faire sur le même plan en leur accordant la même importance et en les traitant de la même manière, peu importe les buts de ces lectures. Pour eux, l'important, c'est d'*avoir lu*, c'est-à-dire d'avoir parcouru les textes au moins une fois et d'en avoir saisi le sens général. Ces élèves ne sont pas portés à essayer d'en extraire de l'information, d'en retenir certains passages, voire d'en tirer de nouvelles connaissances. Seule exception : si un texte doit être lu en préparation d'un examen, ils tenteront souvent de l'apprendre par cœur.

Outre la mémorisation, les élèves dyslexiques mettront rarement en place des stratégies de lecture. Ces élèves sont notamment démunis au moment de prendre des notes de lecture et sont peu outillés pour organiser l'information recueillie dans un texte lu. La visualisation, qui est une autre stratégie de rétention de ce qui a été lu, n'est aucunement développée chez certains dyslexiques.

Enfin, plusieurs dyslexiques, à cause de leurs difficultés en lecture, n'auront lu des textes que lorsqu'ils y auront été contraints. Par conséquent, ils auront un vocabulaire moins élaboré que celui des élèves de leur groupe d'âge, et parfois aussi une syntaxe plus pauvre. De plus, tous les élèves dyslexiques sont, à divers degrés, dysorthographiques.

Difficultés chez les élèves dysorthographiques

Les élèves dysorthographiques ne peuvent mémoriser la graphie d'un mot, même courant. Ainsi, ils peuvent, à l'intérieur du même texte, écrire le même mot de plusieurs façons, sans même s'en rendre compte.

Difficultés chez les élèves à la fois dyslexiques et dysorthographiques

À cause de leurs atteintes neurologiques, ces élèves n'ont pas automatisé certaines opérations liées à la lecture et à l'écriture. Quand ils essaient de réaliser de telles procédures, ils doivent travailler plus fort que les autres, pour des résultats souvent moins bons.

Consacrer autant d'énergie à des opérations que d'autres font sans même s'en rendre compte n'est, forcément, pas sans conséquence : souvent en surcharge cognitive, ces élèves subissent les effets de la fatigue que provoque cet état (manque d'attention, problèmes de mémoire, découragement, etc.).

9. Au collégial, quels sont les défis des élèves dyslexiques et dysorthographiques ?

Les élèves dyslexiques et dysorthographiques qui arrivent au cégep ont eu des parcours variés. Cependant, comme tous les élèves qui commencent leurs études collégiales, ils doivent apprendre à composer avec la réalité du postsecondaire, et plusieurs trouvent majeure la différence entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial. Ils ont aussi souvent à relever certains défis propres aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage. En voici quelques-uns.

A. Ils doivent apprendre à aller chercher l'aide ou les services auxquels ils ont droit

Pour recevoir les services auxquels leur donne droit leur diagnostic, les élèves qui ont des troubles d'apprentissage doivent prendre l'initiative de se présenter à la personne en charge des services adaptés dans l'établissement qu'ils fréquentent. Ils doivent également fournir tous les documents requis pour que soit établi un plan d'intervention adapté à leurs besoins.

De plus, il leur incombe de s'entendre avec leurs enseignants pour la mise en place des mesures spéciales qui leur sont accordées (délai dans la remise des travaux, examens hors classe ou à durée allongée, prise de notes par un pair, etc.).

B. Ils doivent apprivoiser l'autonomie nouvelle dont ils jouissent

Bien sûr, tous les élèves qui arrivent au collégial doivent apprivoiser leur nouvelle autonomie ! Mais, pour ceux qui ont des troubles d'apprentissage, cet exercice est parfois plus exigeant. Ainsi, s'ils ont droit à des services personnalisés (jumelage au centre d'aide, suivi avec l'orthopédagogue, rencontres avec l'aide pédagogique ou le travailleur social, aide personnalisée de certains enseignants, etc.), ils doivent aussi apprendre à gérer les différents rendez-vous. Ces services, dans la plupart des cégeps, fonctionnent en vase clos ; c'est donc à chaque élève de les coordonner et d'adapter ses demandes afin de profiter au maximum de l'aide qu'il peut recevoir.

De plus, les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent travailler plus fort pour arriver au même résultat que les autres. Ils doivent donc rapidement tirer profit des trous dans l'horaire, entre deux cours, qui peuvent leur permettre de travailler au collège sur leurs devoirs ou d'avancer leurs lectures. Ils doivent aussi apprendre rapidement à établir des échéanciers sur plusieurs semaines pour les travaux complexes, qui leur demanderont des efforts soutenus.

C. Ils doivent apprivoiser un nouveau rythme d'apprentissage

Au collégial, les sessions sont plus courtes qu'au secondaire. Les élèves qui souffrent de troubles d'apprentissage doivent alors s'ajuster plus rapidement aux exigences d'un cours, d'un enseignant. Chaque évaluation ayant une pondération relative plus importante, les échecs peuvent vite compromettre la réussite d'un cours. Les élèves doivent donc jauger rapidement le niveau d'efforts à fournir et réajuster le tir, s'il y a lieu, dès l'arrivée des premiers

résultats. Cette adaptation exige une grande capacité d'autoévaluation et la volonté de mettre en place de nouvelles stratégies, ou encore, d'augmenter les efforts.

Également, la durée des cours est plus longue : deux, trois, voire quatre heures. Pour un élève qui a du mal à prendre des notes de cours ou à lire des documents, cela a des conséquences importantes. Il faut trouver le moyen de garder des traces de ce qui a été dit et fait en classe ; il faut aussi réagir rapidement quand on sent que l'on ne comprend plus, car la somme de matière vue à chaque cours est très importante. Bref, il faut éviter de prendre du retard. De plus, si les troubles s'accompagnent d'un déficit d'attention, l'élève doit mettre toutes les chances de son côté en s'assoyant, par exemple, en avant de la classe, loin de toute distraction, et en arrivant au collège le plus reposé possible.

D. Ils doivent vivre l'acceptation de leurs troubles d'apprentissage

Plusieurs élèves qui ont des troubles d'apprentissage rêvent, à leur arrivée au collégial, de prendre un nouveau départ : ils voudraient amorcer une vie nouvelle, dans laquelle ils ne seraient plus dyslexiques ou dysorthographiques... Il faut comprendre que, souvent, ce diagnostic leur a pesé durant leurs études primaires et secondaires. Ils se sont sentis stigmatisés lorsqu'ils quittaient la classe pour faire les examens, par exemple, ou pour rencontrer l'orthophoniste ; ils ont aussi pu être victimes de moqueries de la part des autres élèves ou avoir provoqué l'impatience d'enseignants moins sensibilisés à leur réalité. Il est donc compréhensible qu'ils hésitent à déclarer, à leur arrivée au cégep, qu'ils ont des troubles d'apprentissage. Ou qu'ils tentent, par tous les moyens, de les cacher aux autres élèves... Trop souvent, cependant, cette attitude leur nuit et peut même compromettre sérieusement leurs chances de réussite, puisqu'ils ne bénéficient pas, tant qu'ils ne déclarent pas leurs besoins, des accommodements auxquels ils auraient droit, et qui leur sont souvent nécessaires pour réussir.

Un autre cas fréquent est celui de ces élèves qui apprennent, à la toute fin de leur secondaire ou au début de leur collégial, qu'ils sont dyslexiques ou dysorthographiques. Ceux-là ont souvent des troubles d'apprentissage moins sévères, une intelligence particulièrement vive ou des méthodes de travail exemplaires ; ils ont donc pu contourner leurs difficultés pendant très longtemps... jusqu'à ce que la charge de travail et la complexité des tâches qui leur sont demandées atteignent un niveau tel qu'ils ne puissent plus réussir. Souvent, le diagnostic est pour eux un soulagement, mais il peut aussi entraîner du découragement et un certain fatalisme. De plus, ils n'ont jamais eu à gérer les mesures spéciales qui accompagnent le diagnostic et ils peuvent prendre un certain temps avant de savoir comment en tirer parti.

L'arrivée au collégial est donc, souvent, le moment douloureux où les élèves qui ont des troubles d'apprentissage doivent, en tant que jeunes adultes, faire le point sur leur situation, abandonner certains espoirs et apprendre à accepter leur condition, et les conséquences qui en découlent. Ils doivent, d'eux-mêmes, aller demander à la personne responsable au collège les services auxquels ils ont droit. Ils doivent aussi, parfois, accepter quelques compromis par rapport au parcours dont ils rêvaient : avoir un horaire allégé, prendre une année de plus pour compléter leur programme ou pour avoir une charge de travail plus réaliste, etc. Dans certains cas plus lourds, ce compromis peut même signifier une réévaluation de leur choix de programme pour s'orienter vers un domaine où leurs troubles d'apprentissage ne constitueront pas un handicap insurmontable.

[...]

E. Ils doivent s'adapter à la longueur et à la complexité des tâches de lecture et d'écriture qui leur sont demandées

Il s'agit là, souvent, de leur plus grand défi. En effet, les lectures au collégial sont plus longues, plus nombreuses et, surtout, plus complexes que celles que les élèves ont eu à effectuer au secondaire. Il faut qu'ils apprennent à les faire efficacement, souvent en mobilisant des stratégies nouvelles ; à morceler leurs lectures en séances quotidiennes, afin de les réaliser dans un état de concentration maximale ; à annoter ce qu'ils lisent ; à garder des traces de leurs lectures (notes, schémas, etc.) ; à entreprendre les recherches ou les démarches qui s'imposent s'ils ont du mal à comprendre (demander de l'aide à un autre lecteur ou à un enseignant, chercher dans le dictionnaire ou une encyclopédie, etc.).

Quant aux tâches de rédaction, elles devront aussi être réalisées dans des conditions optimales. Il faudra que les élèves se gardent du temps pour retravailler leurs rédactions et pour les corriger, idéalement durant une autre séance que celle où ils ont rédigé, afin d'être plus dispos. Il leur faudra enfin se familiariser avec les outils informatiques (traitement de texte, correcteur, dictionnaire) qui leur seront nécessaires.

F. Certains devront réagir à la faillite de leurs moyens habituels de travailler

Plusieurs élèves qui éprouvent des troubles d'apprentissage ont pu compléter des études secondaires et se rendre au collégial grâce à l'aide constante d'un proche (parent, ami). Fréquemment, cette personne les a assistés dans presque tous les devoirs et leçons de leur parcours scolaire. Cependant, au collégial, la charge de travail s'alourdit, et les lectures, rédactions, exercices se complexifient. Le proche qui venait en aide se trouve alors débordé... et l'élève se doit, pour la première fois, d'étudier seul pour un examen ou de rédiger sans aide un travail important. Il se trouve alors, souvent, fort démuni et doit donc rapidement apprendre à travailler de façon autonome.

D'autres élèves qui ont des troubles d'apprentissage ont mis en place, durant tout leur secondaire, des stratégies généralisées de mémorisation. Ils devaient lire un texte ? On le leur lisait, et ils l'apprenaient par cœur. Ils devaient rédiger en classe une dissertation ? Ils la faisaient la veille, et l'apprenaient par cœur pour le lendemain. Ils devaient étudier pour un examen ? Ils apprenaient par cœur tout le chapitre sur lequel allait porter l'évaluation... Une telle stratégie, au collégial, n'est plus guère pertinente : les textes à lire sont trop longs et trop nombreux, la matière couverte par un examen est trop vaste et les rédactions en classe sont beaucoup moins prévisibles. L'élève qui a l'habitude de passer par le *par cœur* doit alors trouver de nouvelles façons d'étudier ou de préparer une rédaction.

G. Ils doivent s'attendre à devoir sensibiliser les différents intervenants du collégial à la réalité des troubles d'apprentissage

Les troubles d'apprentissage ne sont pas encore suffisamment connus et certains préjugés demeurent répandus. Les élèves qui souffrent de tels troubles devront expliquer la nature de leur atteinte et ses conséquences dans leur vie d'élèves. Il leur faut donc être capables d'expliquer clairement leur réalité et de bien comprendre quels sont leurs besoins, leurs droits et leurs obligations d'élèves.

10. Au collégial, quelles sont les mesures spéciales offertes aux élèves dyslexiques et dysorthographiques ?

La mise en place des services varie selon le diagnostic. Les mesures peuvent revêtir plusieurs formes :

- avec l'autorisation de l'élève, une lettre d'information envoyée aux enseignants pour les renseigner sur les mesures spéciales recommandées par un spécialiste (à partir de l'évaluation diagnostique) ;
- la prise de notes par un pair ;
- l'ajout de temps à la durée habituelle accordée pour la passation des examens ;
- la possibilité de passer les examens dans un autre local que la classe ;
- la rédaction à l'aide d'un ordinateur muni d'un correcteur de texte ;
- l'accès à des logiciels adaptés (*Word, Antidote, Médialexie, Inspiration*, dictionnaire électronique, synthèse vocale) ;
- l'assistance d'un accompagnateur ou d'une accompagnatrice, pour signaler les erreurs de syntaxe.

Plusieurs de ces mesures sont également offertes pour la passation de l'Épreuve uniforme de français.

11. Quelles adaptations (même mineures) peut-on faire en classe pour aider les élèves dyslexiques et dysorthographiques ?

Au collégial, la présence en classe d'élèves dyslexiques ou dysorthographiques ne doit pas signifier, pour l'enseignant, un alourdissement significatif de sa tâche. Bien sûr, ces élèves, comme d'autres qui ont des difficultés d'apprentissage, peuvent lui poser plus de questions ou nécessiter un peu plus d'attention de sa part. Mais, si certains ont un plan d'intervention adapté et de bonnes habitudes de travail, ils seront en mesure de réussir sans avoir besoin de quelque soutien particulier de l'enseignant.

Néanmoins, afin d'aider les élèves dyslexiques et dysorthographiques, on peut mettre en place dans sa classe quelques mesures simples, sans devoir investir beaucoup de temps. Ces mesures, en plus d'aider ces élèves, ne nuiront pas aux autres.

Pour aider les élèves dyslexiques

- Lire les consignes des examens à voix haute. Comme les dyslexiques lisent lentement, et parfois avec difficulté, cette mesure permet d'éviter qu'ils ratent une question parce qu'ils l'auraient mal lue.
- Expliquer oralement les devoirs à faire. Encore une fois, cette mesure permet d'éviter que l'élève lise mal la consigne écrite.
- Écrire les notes de cours avec des polices de caractères comme Trebuchet MS, Verdana, Arial ou Geneva (des polices sans empattements, avec des lignes verticales assez prononcées sur les *b* et les *d*), en 12 ou 14 points, dans une présentation aérée.
- Dans les examens et les devoirs, ne pas rédiger de questions à plusieurs volets, comme : *Décrivez ce qu'est le réalisme. Expliquez comment il s'est développé en France au XIX^e siècle, dites à quels autres courants littéraires il s'oppose, et montrez que le roman Une vie, de Maupassant, est une œuvre typique de ce courant. Scinder plutôt la question : a) Donnez la définition du réalisme. b) Expliquez comment il s'est développé en France au XIX^e siècle, etc.* Comme les élèves dyslexiques ont du mal à lire et qu'ils écrivent avec peine, ils oublient fréquemment des parties de questions trop complexes et n'ont souvent pas le temps de se relire ou de réviser adéquatement leurs examens.
- Ne pas faire lire les élèves à voix haute ; plutôt, lire soi-même à la classe les textes sur lesquels on travaille.
- Si c'est possible, effectuer des évaluations plus courtes, plus fréquentes. En évitant les évaluations très longues, on aidera l'élève dyslexique, souvent en surcharge cognitive ; il devra ainsi se concentrer durant une moins longue période de temps.
- Dans les évaluations, remettre à l'avance le texte sur lequel portera la question, de façon que les élèves puissent en prendre connaissance avant l'examen. Ainsi, l'élève dyslexique, qui consacre parfois deux à trois fois plus de temps que ses collègues à la lecture du texte, n'amputera pas le temps à consacrer à la rédaction de l'examen.

- Mettre les mots clés en gras, ou les souligner, dans un texte à l'étude. L'élève qui a du mal à lire saura ainsi, déjà, quels sont les concepts les plus importants ou quel est le thème de la lecture. Ces repères faciliteront sa tâche de décodage du texte.

Pour aider les élèves dysorthographiques

- Permettre à l'élève de consulter son lexique personnalisé, auquel il aura accès lors des évaluations. Dans ce lexique (écrit, par exemple, dans un petit calepin) se trouveront les mots fréquents dont il n'arrive pas à retenir l'orthographe.
- Permettre à l'élève de rédiger en utilisant un dictionnaire électronique ou un ordinateur muni d'un correcteur.
- Évoquer des trucs mnémotechniques pour retenir les mots spécialisés, ou préciser l'emploi de certains homophones ou la graphie de certains mots.
- Permettre à l'élève qui le désire d'enregistrer les cours. Comme les élèves dysorthographiques ont du mal à écrire les mots et aussi, souvent, à rédiger, la prise de notes de cours est très difficile pour eux. Le fait de pouvoir réentendre un cours leur permet de mieux le mémoriser et de compléter leurs notes, qui sont souvent lacunaires ou en partie illisibles¹.

Comme il ne s'agit pas seulement de contourner les lacunes induites par les troubles d'apprentissage, mais aussi de développer chez ces élèves des habitudes de travail efficaces, on facilitera grandement leur prise de notes :

- en inscrivant au tableau le plan de la séance et en cochant successivement les points qui ont été abordés à mesure qu'elle se déroule ;
- en écrivant les mots difficiles au tableau et en laissant aux élèves le temps de les recopier ;
- en distribuant si possible des documents qui résument ou schématisent les notes de cours, ou des notes de cours trouées, que les élèves doivent remplir au fur et à mesure ;
- en présentant les notions sous forme de graphiques ou de tableaux, lorsque la matière s'y prête ;
- en dressant une liste récapitulative des notions abordées en vue de préparer un examen ;
- en résumant en quelques mots avec les élèves, à la fin du cours, ce qui a été vu durant celui-ci.

Finalement, dans les évaluations, le fait d'écrire la pondération de chacune des questions et de la souligner aux élèves au moment de la lecture des consignes peut les aider grandement. S'ils manquent de temps pour compléter l'examen, ils pourront privilégier les questions dont la pondération est la plus élevée.

1. Certains élèves dyslexiques ou dysorthographiques auront droit, parmi leurs mesures spéciales, à un « preneur de notes », un élève rémunéré qui prend les notes de cours pour eux. En un tel cas, c'est aux élèves dyslexiques ou dysorthographiques d'évaluer s'ils préfèrent s'en remettre aux notes de cet élève ou s'ils veulent tout de même prendre des notes durant les cours (qu'ils compléteront par celles prises pour eux). Pour ceux qui ont, en plus de leur trouble d'apprentissage, un trouble du déficit de l'attention, le fait de prendre des notes peut être un moyen d'augmenter leur concentration durant le cours.

12. En lecture, comment intervenir auprès des élèves dyslexiques ?

Dans une rencontre d'aide individuelle visant à intervenir en lecture auprès d'un élève dyslexique, il faut surtout s'abstenir d'accomplir sa tâche de lecteur à sa place ou de lui résumer le texte. On doit plutôt encadrer sa démarche de lecture, voir ce qu'il connaît déjà qui lui facilitera la tâche et contourner autant que possible ses difficultés de décodage de l'écrit en recourant à des stratégies impliquant l'oral ou des représentations visuelles. Surtout, il s'agit de l'aider à tirer de sa lecture des informations qui pourront lui servir ultérieurement et à les organiser de manière à pouvoir les consulter le plus facilement possible.

A. Avant la lecture

Pourquoi lire ?

L'intervention commence avant même le début de la lecture. Il faut tenter de faire réfléchir l'élève sur les finalités de cette activité. Une lecture pour se préparer à un examen sera différente d'une lecture en vue de dissertar ou de débattre ; on ne lira pas de la même manière un article scientifique ou un roman.

Une fois la finalité de lecture clairement établie, il importe de vérifier avec l'élève comment il s'autorégulera : comment saura-t-il qu'il a *bien* lu, qu'il a atteint les objectifs fixés par son enseignant ? On pourra, pour ce faire, lui proposer de jouer lui-même au professeur et d'imaginer un contrôle de lecture (ou une question de dissertation, ou un sujet de débat, etc.).

Quoi lire ?

Le format du texte à lire n'est pas non plus à négliger. S'il s'agit d'un ouvrage littéraire, on pourra conseiller au dyslexique d'exclure les éditions de poche et de privilégier les éditions reliées, au papier de qualité et à la mise en page la plus aérée possible, qui facilitent le décodage, réduisent la fatigue oculaire et offrent des marges suffisantes pour les annotations. L'élève pourra aussi chercher à se procurer, en plus de la copie papier, un enregistrement sonore du livre, si celui-ci existe. S'il doit lire un texte photocopié (article, notes de cours, etc.), on le lui fera agrandir au maximum.

Comment lire ?

Selon le but de la lecture, on pourra guider l'élève dans le choix de stratégies pertinentes :

- Quand fera-t-il cette lecture ?
- S'il s'agit d'une lecture longue, sur combien de temps compte-t-il l'étaler ? Selon quel horaire ? À ce stade, il peut être pertinent d'établir un calendrier de lecture et de l'inscrire à l'agenda.
- Où fera-t-il cette lecture ? Avec quels outils (surligneur, *Post-it*, etc.) ?
- Prendra-t-il des notes ? Surlignera-t-il ? Annotera-t-il dans les marges ?
- Fera-t-il un schéma récapitulatif ?

- Devra-t-il effectuer des recherches dans le dictionnaire ou dans un autre livre de référence ?

Que s'apprête-t-on à lire au juste ?

Avant que l'élève ne commence sa lecture, il est souhaitable d'explorer avec lui toutes les connaissances qu'il possède déjà sur l'auteur, le sujet du texte et le contexte dans lequel il a été écrit. On pourra aussi discuter avec lui de sa connaissance du genre littéraire (roman, poème, essai, pièce de théâtre, etc.) auquel appartient le texte, et même de son sous-genre spécifique (roman policier ou fantastique ou de science-fiction, tragédie, comédie, etc.).

On pourra également analyser avec l'élève la présentation du texte. Dans le cas d'un article ou d'une lecture tirée d'un manuel, on analysera notamment le titre, les sous-titres, les graphiques ou tableaux présentés, la place du texte dans le livre ou la revue, les illustrations, la présence de questions sur le texte et de synthèse à la fin du texte. Dans le cas d'une œuvre littéraire reliée, on analysera son titre et ceux des chapitres, la couverture, la quatrième de couverture, etc.

Toute cette démarche vise à donner à l'élève un « horizon d'attente » par rapport à sa lecture. Que pense-t-il y trouver ? À quoi doit-il être attentif ? Quels indices a-t-il déjà, avant même de lire, sur la structure et le contenu du texte ?

B. Durant la lecture

Au début...

Il est préférable d'accompagner l'élève durant sa lecture – particulièrement dans les premiers moments de celle-ci, quand il s'agit d'un texte narratif d'une certaine longueur – afin de s'assurer qu'il comprend bien l'histoire présentée et qu'il ne s'égaré pas dès le début. À la fin du premier chapitre ou du premier acte, ou après les 30 ou 40 premières pages, il est pertinent de revenir avec l'élève sur ce qu'il a lu.

Ce retour sur le début du texte est le moment de structurer le reste de la lecture. Ainsi, on pourra alors demander à l'élève :

- un résumé du contenu qu'il a lu, clairement structuré (impliquant les causalités et les conséquences de chaque concept) ;
- un schéma présentant les personnages évoqués (y compris leur nom complet) et les liens les unissant ;
- une liste des principaux points de l'intrigue dont on peut légitimement attendre un dénouement dans le reste du texte (quels sont les éléments de suspense ? quelles sont les interrogations soulevées à cette étape de la lecture ? quelles sont les pistes à suivre ?) ;
- un schéma narratif ou actanciel (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, héros, adjuvants, opposants, but, etc.) ;
- un lexique des mots spécialisés ou difficiles rencontrés ;
- un schéma des thèmes abordés, qui puisse rendre compte des liens entre ces thèmes (union, opposition, causalité, conséquence) ;

- une ligne du temps qui inclut les principaux événements évoqués.

En somme, il faut encourager l'élève à développer ses méthodes personnelles pour garder des traces de ce qu'il a lu. Les méthodes très linéaires ou très écrites (synthèse de chapitres, notes de lecture, mots en marge) sont rarement les plus appropriées pour les dyslexiques, puisqu'ils sont alors dans la situation de devoir lire, ce qu'ils font difficilement, pour se rappeler leur lecture, faite difficilement ! Il est donc préférable qu'ils utilisent des méthodes plus graphiques, plus schématiques, pour retenir l'information. On peut leur présenter, par exemple, les logiciels *Inspiration*, *Cmap tools*, *Mot*¹, qui permettent de réaliser des cartes mentales ou des schémas de concepts. Comme ce type d'exercice peut être difficile pour un élève qui ne l'a jamais pratiqué, l'encadrement par un enseignant ou un tuteur revêt alors toute son importance.

Afin de contourner autant que possible les difficultés de l'élève en lecture, on tente de lui faire prendre ses notes de la manière la plus visuelle possible. On privilégie donc les tableaux et les schémas aux phrases, et on tire profit de tous les codes de couleur et de tous les symboles que l'on peut imaginer. Il ne faut pas craindre de laisser l'élève explorer ces outils et en imaginer d'autres : il n'est pas rare que les élèves dyslexiques aient développé de grandes aptitudes en dessin ou en modélisation (on les retrouve d'ailleurs fréquemment dans des programmes artistiques). Celles-ci peuvent être mises à profit au moment de garder des traces de lecture qui soient signifiantes pour eux.

Les premiers moments de la lecture sont aussi ceux où il est pertinent de discuter avec l'élève de la tonalité du texte qu'il lit. Sent-il de l'humour ou une charge émotive dans le texte ? Y a-t-il des passages touchants ? Soulève-t-on une polémique ? Le lecteur est-il pris à parti ? Un tel exercice est particulièrement fécond lorsque le texte présente quelque second degré (humour, ironie, suggestion, poésie), fréquemment ignoré par les élèves dyslexiques qui, en lecteurs souvent inexpérimentés, ont en effet tendance à tout prendre au pied de la lettre, se privant ainsi d'un plaisir de lecture certain et parfois même... du sens du texte !

Discuter avec l'élève de la valeur proleptique des toutes premières pages est aussi très intéressant. Il sera fasciné, souvent, de découvrir comment les choix esthétiques que font les auteurs et la valeur symbolique accordée aux situations et aux objets permettent de poser, dès le départ, les principaux enjeux de l'intrigue et les bases des caractères des personnages.

Il importe d'encourager l'élève à visualiser ce qu'il lit et de s'assurer que, lorsqu'il commence à le faire, il le fait bien. S'il doit lire, par exemple, une œuvre de fiction, on peut lui demander de s'imaginer qu'il doit en réaliser l'adaptation au cinéma. Quels comédiens prendrait-il pour remplir chacun des rôles ? Où choisirait-il de filmer ? À quel moment de la journée ? En lui faisant justifier chacun de ses choix par un retour dans le texte d'origine, on peut s'assurer de sa compréhension, tout en le forçant à traiter avec rigueur les informations qu'il a recueillies au cours de sa lecture. On évite aussi qu'il se représente d'une façon totalement erronée des éléments essentiels de l'intrigue.

Si l'élève doit plutôt lire un texte informatif, on tentera de lui faire développer des analogies pertinentes, des représentations graphiques de ce qu'il lit, particulièrement importantes en sciences pures quand se multiplient les concepts. En sciences humaines, on pourra

1. Le logiciel *Mot* a été élaboré par le LICEF, le centre de recherche de la Télé-Université.

l'encourager à aller chercher des photographies ou des peintures représentant les événements ou les personnages évoqués, ou à s'imprimer des cartes géographiques ou des lignes du temps.

Une fois la lecture bien entamée...

Une fois ce travail initial de lecture terminé, on laisse l'élève poursuivre sa tâche de lecteur de façon autonome. On veillera à ce qu'il continue à se reporter aux notes qu'il a prises au début, en enrichissant les listes et les schémas déjà développés. On pourra l'inciter à noter, dans un tableau, l'évolution des différents points d'intrigue, chapitre par chapitre. Il faut aussi qu'il apprenne à se discipliner dans sa prise de notes de lecture : il doit fixer les informations qu'il a lues dans un schéma, un tableau, une ligne du temps, etc., sans attendre – ainsi, il n'oubliera pas d'éléments importants.

Un autre réflexe à développer chez l'élève est celui de l'autorégulation de sa lecture. Afin de bénéficier d'une concentration maximale, il doit répartir sa lecture en plusieurs étapes. De plus, il doit apprendre à reconnaître, le plus rapidement possible, les moments où il perd pied, où il lit sans comprendre, et les noter. Bien sûr, cet exercice demande de l'humilité, et aussi de la discipline. L'élève peut, devant un passage difficile, être tenté d'abandonner sa lecture, ou alors il peut paniquer et entrer dans une spirale où il relit sans fin, de plus en plus stressé par tant d'efforts inutiles. Il faut à tout prix éviter ces écueils.

Au contraire, on encouragera l'élève à cerner le passage qui pose problème (et qui ne s'étend, bien souvent, que sur quelques lignes ou un paragraphe) et à clairement l'indiquer, pour y revenir plus tard. Il peut aussi, à ce moment, noter ses questions dans la marge, en phrases précises et articulées. Il doit ensuite continuer sa lecture dès qu'il a repris pied dans le texte.

Il faut ici insister sur l'importance, pour les élèves dyslexiques, de se trouver quelques « normolecteurs » acceptant de leur prêter main-forte. La façon la plus simple pour le dyslexique de régler les problèmes liés à ces passages difficiles est, bien souvent, de les entendre lus à haute voix. En effet, s'il a du mal à décoder l'écrit, l'élève dyslexique n'a cependant aucun problème dans la compréhension du langage oral. D'où l'intérêt de bien marquer les endroits du texte qui lui posent problème, pour les retrouver rapidement. Bien sûr, ce rôle de « normolecteur », l'enseignant ou le tuteur qui aide l'élève pourra aussi le remplir. Idéalement, au moment où la lecture à voix haute s'effectue, l'élève dyslexique a aussi le texte sous les yeux. Si la lecture à voix haute ne suffit pas, il est alors temps pour lui de poser ses questions et de tenter de clarifier les notions problématiques. Il doit alors apprendre à formuler des questions précises (et non le sempiternel « j'ai rien compris »...).

C'est parce que la lecture à voix haute est si précieuse pour le dyslexique qu'on lui permettra d'utiliser les livres-cassettes, lorsque ceux-ci sont disponibles. Dans le cas des textes plus courts, le recours à un logiciel de synthèse vocale (qui lit à voix haute le texte numérisé) est aussi fort utile. Quand il écouterait le texte lu, l'élève veillerait cependant à suivre sur la page écrite en même temps – de façon à pouvoir annoter ou souligner les mots, au besoin.

Dans le cas des lectures plus longues, il peut être pertinent de revoir avec l'élève le calendrier de lecture qu'il s'était fixé avant de commencer, afin de vérifier s'il est capable de suivre le rythme qu'il avait prévu. Si ce n'est pas le cas, on établira avec lui un nouveau calendrier, plus réaliste, afin d'éviter surtout qu'il soit obligé, en fin de processus, de se livrer à de trop

longues séances de lecture, où il ne pourrait soutenir son attention de façon efficace et continue.

C. Après la lecture...

Comme tout élève « normolecteur », le dyslexique gagne beaucoup à discuter avec ses collègues d'une lecture commune, à confronter ses points de vue et à étayer son analyse d'un texte, et on l'engagera à le faire. Sa compréhension d'une œuvre peut être aussi grandement nourrie par le visionnement de son adaptation cinématographique, ou d'un film ou d'un documentaire sur la biographie de l'auteur. On pourra alors suggérer ces films à l'élève, et discuter avec lui de ce qu'il en a retenu et des choix d'adaptation privilégiés par le cinéaste.

13. En écriture, comment intervenir auprès des élèves dyslexiques ?

La rédaction telle qu'on la pratique en classe de français au collégial compte parmi les exercices les plus difficiles pour un élève dyslexique, puisqu'il doit à la fois lire un texte souvent complexe, le comprendre, l'analyser, structurer son analyse, la rédiger et, finalement, la corriger. Toutes ces tâches le placent, à un niveau ou à un autre, face aux limites imposées par son trouble. Afin de l'aider, il faut s'efforcer de trouver comment on peut lui permettre de réaliser ces différentes étapes le plus efficacement possible.

L'intervention d'un tuteur ou d'un enseignant, si elle ne peut porter sur la rédaction elle-même – pas question, bien sûr, d'écrire à la place de l'élève ! – se concentrera surtout en amont et en aval de celle-ci.

A. Avant la rédaction

On doit tout d'abord s'assurer que l'élève comprend bien quel type de texte il s'apprête à écrire (commentaire composé, analyse, dissertation critique, essai, etc.) et quelles sont les exigences liées à une telle rédaction (nombre total de mots, citations à intégrer, etc.).

Vient ensuite le temps de préparer directement la rédaction, en élaborant un plan. À cette étape, la créativité et le recours à des représentations plus visuelles (couleurs, schémas, etc.) sont à privilégier avec les élèves dyslexiques. Le but, idéalement, est qu'au moment de rédiger, ils ne rencontrent pas de nouveau des problèmes de lecture, cette fois en décodant leur propre plan.

Souvent, l'élève dyslexique a du mal à assembler ses idées et à les organiser de manière cohérente ; il importe alors de se rappeler que ses atteintes sont seulement sur le plan écrit – il n'a aucun problème à l'oral. Pour lui enseigner à élaborer un plan, le tuteur peut discuter avec lui des textes et de son analyse, vérifier sa compréhension de ce qu'il a lu et de ce qu'il doit rédiger. À partir de ce que l'élève lui dit, le tuteur ou l'enseignant peut, devant lui, rédiger un plan. Cette modélisation permet à l'élève de voir comment il peut traduire en schéma les idées qui lui viennent, comment il peut les hiérarchiser et les articuler. Plus la session avancera, plus l'élève devra faire preuve d'autonomie dans l'élaboration de ses plans ; il pourra aussi ajouter des aides visuelles de son cru : couleurs, symboles, ancrages dans le texte à analyser, etc.

B. Durant la rédaction

Afin d'éviter que l'élève recoure à des personnes de son entourage pour l'aider dans ses rédactions ou prenne trop de temps pour rédiger un travail, et aussi afin de voir à quel point il tire profit des outils auxquels il a droit, on le laissera rédiger au centre d'aide avec les mêmes mesures que celles qui lui sont accordées dans son cours de français. Cette rédaction sous surveillance génère souvent un certain stress chez l'élève ; le tuteur ou l'enseignant s'assurera donc d'être le plus discret possible. En le regardant travailler, on constate si l'élève perd du temps à effectuer une étape en particulier et s'il maîtrise bien les outils informatiques auxquels il a droit, par exemple. On peut également mesurer les fluctuations de sa concentration et lui donner des conseils à ce propos. À la lumière de ces observations, il sera profitable

d'élaborer, avec l'élève, un « plan de match » pour les rédactions futures qui précise combien de temps doit être alloué à chacune des étapes de la rédaction, dans quel ordre rédiger les parties et quand prendre les pauses.

C. Après la rédaction

L'après-rédaction est un moment critique : l'élève est souvent épuisé, et peu réceptif. Il faut être conscient de cette surcharge cognitive au moment d'élaborer avec lui des stratégies d'autocorrection de son texte.

Au centre d'aide, on évitera de faire un retour sur le texte rédigé durant la même séance que celle durant laquelle il a été composé : cela serait peu fructueux. On trouvera l'élève plus disposé à comprendre ses erreurs et à développer une routine pertinente pour ses relectures dans un moment où il est plus reposé.

Certains élèves dyslexiques produisent des textes maladroitement rédigés, dans lesquels on compte un grand nombre de fautes d'orthographe – dysorthographe oblige — mais aussi, parfois, des maladresses de style et des erreurs de syntaxe¹. Certaines de ces erreurs sont particulièrement récurrentes. Parmi celles-ci : les erreurs provenant du fait que la construction de leurs phrases emprunte beaucoup à l'oral – pas tant dans le registre de langue que dans les liens logiques, plus lâches et souvent implicites –, les reprises d'information manquantes, et enfin, la longueur excessive des phrases graphiques, dans lesquelles pullulent les coordonnants et les subordonnants.

Il est essentiel de faire prendre conscience à l'élève de cet état de choses et de lui apprendre à construire des phrases plus courtes, moins diluées. Cela ne signifie pas qu'il doive simplifier sa pensée ; on peut, par exemple, lui montrer comment les subordonnées peuvent être remplacées, dans plusieurs cas, par un adjectif ; ou le sensibiliser à l'emploi du point-virgule, dont il ignore souvent la fonction.

Par la suite, on peut montrer à l'élève combien ses reprises d'information sont lacunaires. Pour ce faire, on peut lui apprendre à lier explicitement, sur une copie imprimée de son texte, les phrases à l'aide d'une flèche qui part de l'information d'une phrase et va vers son rappel (périphrase, synonyme, pronom, etc.) dans la phrase suivante ; un tel lien doit toujours être présent. On peut aussi aborder avec lui la notion de déterminants référents et non référents.

Enfin, après de telles considérations plus stylistiques, il est temps d'établir avec l'élève une démarche d'autocorrection personnalisée, la plus mécanique possible, pour tenir compte de sa surcharge cognitive après une rédaction...

En résumé, on doit instaurer avec l'élève dyslexique une démarche très simple, découpée en plusieurs étapes précises, qui cible ses erreurs les plus courantes et tire profit des outils informatiques auxquels il a droit. D'abord, les mots surlignés par *Word* devront être analysés, suivis des alertes d'*Antidote*. Ensuite ? Tout dépendra, alors, des faiblesses de l'élève ; il faudra aborder, une à la fois, les erreurs qui lui sont les plus coûteuses, dans une démarche de repérage simple, qui n'exige, idéalement, aucune analyse de fond, mais plutôt des stratégies de substitution bien rodées. En cela, la fonction « Rechercher », dans *Word*, peut se révéler une alliée précieuse, tout comme la fonction « Révision » dans *Antidote*.

1. Il est à noter que certains élèves dyslexiques ou dysorthographiques peuvent néanmoins ne présenter que des erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale.

14. En orthographe, comment soutenir les élèves dysorthographiques ?

Quelques démarches peuvent être entreprises, dans le cadre d'un suivi individualisé, pour aider l'élève dysorthographique. Elles lui permettront, une fois devenu plus mature intellectuellement qu'au moment de son apprentissage de l'écriture, de réfléchir sur l'orthographe, afin de compenser en partie par une démarche intellectualisée les automatismes qu'il n'aura pu acquérir à cause de ses atteintes neurologiques.

Réfléchir au fonctionnement de la langue écrite

Nous vous proposons ci-dessous trois pistes d'intervention, des voies dans lesquelles peut s'engager la réflexion de l'élève sur le fonctionnement de la langue écrite

A. Les correspondances graphèmes/phonèmes

Le premier élément de contenu à aborder avec l'élève est celui des correspondances graphèmes (lettres)/phonèmes (sons). Il semble plutôt surprenant d'aborder une telle notion au collégial. Et pourtant ! Même des élèves sans l'ombre d'un trouble d'apprentissage avouent qu'ils en ont oublié bien des subtilités. Revoir notamment les modalités d'emploi de la cédille, les cas où le *g* ou le *c* est dur ou doux, ou encore, les graphèmes complexes (*EUIL*, *EIL*, *AIL*, etc.), permet de réviser une matière que, bien sûr, l'élève a déjà vue, mais qu'il a trouvée difficile et qu'il a mal intégrée à cause de sa dysorthographie.

B. Les morphogrammes lexicaux (préfixes, suffixes, dérivés)

Revoir aussi les préfixes et les suffixes courants permet souvent de retrancher un certain nombre d'erreurs dans les copies des élèves. On peut ainsi leur signaler que de nombreux préfixes s'ajoutent tout simplement au nom ou à l'adjectif :

inacceptable = non acceptable (au lieu du tentant **inn**acceptable...)

inaction = non action

et que plusieurs suffixes ont une forme fixe, toujours pareille, elle aussi adjointe à un nom ou à un adjectif :

peure**ux**, peure**use**

vente**ux**, vente**use**

mortel, mortelle

accidentel, accidentelle

etc.

Au fond, il s'agit de montrer à l'élève comment plusieurs mots, en français, se construisent selon un système somme toute assez régulier. La prise de conscience de cette régularité est souvent nouvelle pour lui et contribue, dans une certaine mesure, à diminuer son stress face à l'écriture. Il constate qu'il a certains recours pour choisir l'orthographe correcte, la dérivation étant la voie royale pour mener à moins de fautes.

Dans cette logique de la dérivation, après les préfixes et les suffixes, c'est la lettre finale muette des mots qui est à observer :

on écrit gourmand parce que gourmand**ise**,
enfant à cause d'enfant**in**,
rang à cause de ranger**,r**,
etc.

Le recours à des notions d'histoire de la langue est aussi fécond et valorisant pour l'élève, qui a l'impression d'aborder de nouveaux territoires, moins enfantins. Ainsi, réfléchir avec lui sur les accents en français est très intéressant et utile. Il découvre bientôt que l'accent circonflexe évoque un s disparu :

h**ô**pital et hospitalier
b**ê**te et bestial
etc.

Les exercices de cette nature ont, bien sûr, des limites : certains mots sont irréguliers ; dans d'autres cas, l'élève au vocabulaire restreint ne peut trouver de mots de même famille... De la patience, de l'humour doivent donc accompagner la démarche. Néanmoins, toutes ces dérivations, à condition de les pratiquer par petits blocs à la fois, en n'abordant qu'une seule notion et en obligeant l'élève à se faire un aide-mémoire visuel, finissent par donner des résultats, même s'ils sont parfois modestes. L'élève élargit son vocabulaire et, surtout, avantage énorme, il constate que certaines régularités sont présentes dans l'orthographe.

C. Les morphogrammes grammaticaux (terminaisons des verbes, marques de genre et de nombre)

Après cette étape, on aborde les morphogrammes grammaticaux, c'est-à-dire ces marques finales écrites, souvent non prononcées, qui indiquent en français le genre, le nombre, la personne (dans la conjugaison). On reverra avec l'élève, par exemple, les terminaisons possibles selon la personne et le nombre dans la conjugaison. On le sensibilisera aussi à la présence ou à l'absence de la marque du féminin ou du pluriel, et aux conséquences sur le sens ; par exemple :

une recette de gâteaux très sucrés
une recette de gâteaux très difficile
un chandail de laine chaud
un chandail de laine bleue

Adapter sa façon de revoir les homophones

Les élèves dysorthographiques et dyslexiques bénéficient souvent de la révision de certains homophones. Pour être efficace, celle-ci doit cependant être réalisée d'une façon bien précise. On doit d'abord la faire en abordant un seul mot à la fois : le *à*, par exemple, ou le *on*, et non la dyade (*à/a*, *on/ont*) qui fait problème. En effet, il faut éviter de présenter les deux possibilités en confrontation, car cela ne fait qu'augmenter la confusion de l'élève (à sa dysorthographie peuvent s'ajouter, parfois, des atteintes à ses mémoires de travail ou à long terme). On peut recourir ensuite à des trucs mnémotechniques (rimes, analogies amusantes,

gestes) ; la référence à une autre langue est aussi efficace (il est rare que les mots soient aussi homophones en anglais ou en espagnol...) Bref : on évite autant que possible de faire appel à l'analyse grammaticale, car l'élève, au moment de relire ses rédactions, est souvent en surcharge cognitive et donc peu à même de solliciter des connaissances complexes.

Privilégier un travail répété, gradué, fréquent, mais de courte durée, axé sur les grandes régularités de la langue

Le travail sur l'orthographe avec l'élève dysorthographique se concentre d'abord sur des mots décontextualisés, non placés dans des phrases ou des textes. L'idéal est de travailler avec lui avec le traitement de texte. On lui présente d'abord la notion, avec quelques exemples, puis on lui demande d'écrire à son tour des mots qui, d'après lui, « fonctionnent » selon cette règle. Par exemple, une fois qu'on lui a montré que le *g* est doux quand il est suivi de *e* et *i*, on l'invite à trouver le plus de mots possible dans lesquels cette séquence de lettres se présente et à les écrire à l'écran. Ce travail sur support informatique offre plusieurs avantages : il permet de maximiser la lisibilité (on privilégiera une police de caractères sans empattements et un affichage optimal), de tirer profit du correcteur qui signalera les erreurs d'orthographe (et on constatera du même coup comment l'élève gère ces alertes), de garder des traces écrites du travail accompli (on imprime les mots trouvés à la fin de la séance et l'élève peut s'y reporter plus tard) et, surtout, il permet facilement de faire disparaître les mots non pertinents (on n'a qu'à exécuter un couper/coller sur la page suivante... et souvent le thème de la prochaine séance est ainsi trouvé !). En effet, l'élève va fréquemment soumettre des mots qui ne répondent pas aux contraintes fixées, ou qui sont des exceptions à la règle vue lors de la leçon. Par exemple, en cherchant des mots avec *ge* ou *gi*, il trouvera peut-être *girafe*, *gentil*, *Geneviève*, mais il proposera éventuellement *déjeuner* (épelé *dégeuner* selon lui)... Il est important que ce mot importun soit tout de suite enlevé de la liste (on cherche des régularités !) et placé sur une autre page. Une fois qu'un certain nombre de mots pertinents est trouvé, on peut – si l'on a déjà abordé cette matière – pratiquer la dérivation : peut-on trouver un nom, un adjectif, un verbe de la même famille ? Que remarque-t-on alors sur le plan de l'orthographe ? Encore une fois, l'enjeu est de faire constater à l'élève les grandes régularités orthographiques à l'intérieur d'une même famille de mots.

Une fois ces listes terminées, on peut dicter à l'élève certains des mots vus pendant la leçon, voire dans les séances précédentes. Idéalement, cependant, on n'abordera pas dans la même dictée les dyades dont on tente d'enseigner la distinction entre les deux éléments (pas de dictée à la fois sur le *g* doux et le *j*, ou sur les homophones *à* et *a*, par exemple). On peut également lui demander de pratiquer la dérivation sur les mots dictés. Lors de ces exercices, il ne faut pas seulement considérer le résultat obtenu, mais aussi la rapidité d'exécution. En effet, afin d'instaurer une automatisation chez l'élève, il est utile de lui faire recommencer un exercice en lui demandant de le répéter une deuxième, puis une troisième fois, en réduisant chaque fois le temps qu'il consacre à son exécution. La répétition devient une stratégie pédagogique.

Ce n'est que lorsqu'une notion semble vraiment bien ancrée que l'on peut aborder la matière suivante ; il faut toujours construire sur des fondations solides. Par ailleurs, il est préférable de travailler l'orthographe par séances courtes et intenses, mais répétées idéalement quelques fois par semaine et placées à des moments où la concentration de l'élève est à son maximum. Il s'agit donc d'un lent travail, complémentaire à des interventions sur la rédaction ou les méthodes de travail. Ce processus doit déboucher sur la prise de

conscience, par l'élève, du fait que la langue est un système, qui fonctionne somme toute avec régularité et dont on peut apprendre les grands principes généraux.

À la fin de chaque chantier (sur les correspondances graphèmes/phonèmes, ou les morphogrammes grammaticaux liés au genre, par exemple), il est pertinent de faire avec l'élève des exercices d'intégration, qui font appel à la rédaction. Plutôt que de lui faire alors écrire une dissertation, on lui demandera de rédiger un texte court, d'un genre plus ludique, selon des contraintes qui le forceront à transférer les notions qui viennent d'être vues. Il devra, par exemple, écrire une comptine ou un court poème avec des mots qui finissent par le son o. Ou rédiger un conte avec un maximum de mots au masculin, puis le reprendre en le « traduisant » cette fois au féminin. L'idée derrière tous ces exercices est qu'il puisse finalement surmonter sa crainte d'écrire. Les genres du conte ou de la comptine sont beaucoup moins associés pour lui au contexte scolaire et déclenchent moins ses réflexes de défense. Par ailleurs, ils débouchent souvent sur des textes amusants, qui insèrent un peu d'humour et détendent la séance. Encore une fois, cette rédaction s'effectue avec un traitement de texte et un correcteur, afin que l'élève apprenne à se servir efficacement de cet outil informatique¹.

Tenir compte des avancées en neuropsychologie...

À quoi bon s'engager dans toute cette démarche avec un élève, si sa dysorthographie est une atteinte permanente ? Pourquoi lui imprimer des listes de mots à revoir, si sa dyslexie le rend peu apte à décoder efficacement ? Pourquoi travailler avec l'élève, et non lui donner des listes de mots qu'il peut recopier seul afin de les mémoriser ? Pourquoi, finalement, ne pas espérer qu'à force de lire pour ses cours collégiaux des textes plus complexes et plus longs que ceux auxquels il a été exposé jusqu'ici, il devienne un meilleur scripteur, car il intégrera ces mots plus souvent rencontrés ?

Ces questions, légitimes, trouvent leurs réponses dans les récentes avancées en neuropsychologie. Celles-ci, il faut le dire, rendent caduques plusieurs théories qui ont pourtant dicté de nombreuses stratégies pédagogiques destinées à tous les élèves durant des années².

L'imagerie par résonance magnétique (IRM), pratiquée depuis environ 1990, a permis de beaucoup mieux comprendre comment fonctionne le cerveau au moment de la lecture. Elle a permis de démentir nombre de croyances populaires, et notamment cette idée qu'un hémisphère cérébral jouait un rôle exclusif par rapport au langage ou qu'une seule aire cérébrale y était dédiée. La réalité est beaucoup plus complexe et n'a pas encore livré tous ses secrets.

Il appert néanmoins que, au moment de la lecture, plusieurs aires distinctes du cerveau sont activées, dans une séquence qui est la même pour tous les lecteurs, dans toutes les langues. Sont sollicitées des parties du cerveau aux fonctions spécifiques : reconnaissance visuelle des lettres, puis, simultanément, de la sonorité et du sens. Oui : la voie phonologique (la prononciation du mot) et la voie lexicale (le sens possible du mot) sont toutes les deux activées en même temps au moment de la lecture – le but étant, pour le cerveau, de décoder

1. Les ouvrages de Françoise Estienne, qui proposent des exercices, sont des sources d'inspiration inépuisables pour l'enseignant ou le tuteur qui veut enseigner l'orthographe. Plusieurs présentent des démarches graduées et des exercices variés, souvent tout à fait pertinents pour des étudiants du collégial.
2. On lira à ce sujet avec profit l'ouvrage de Stanislas Dehaene : *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007, 478 p.

le mot le plus rapidement possible. Par exemple, si on lit un texte sur les océans, le cerveau résoudra plus vite l'homophonie *mer/mère/maire...*

De plus, les études montrent que la lecture, pour être réalisée rapidement, doit surmonter quelques écueils courants, en particulier la variabilité de la forme et de la taille des lettres et la performance limitée de l'œil humain en tant que décodeur de mots. Il en ressort que, au moment du balayage visuel de la page, l'œil ne décode pas lettre par lettre le mot qui est devant lui, mais qu'il reconnaît d'abord des formes, qui sont ensuite identifiées comme des petits groupes de deux ou trois lettres et ce, plus rapidement s'il s'agit de groupes dont la fréquence statistique est élevée dans la langue. C'est pourquoi des mots auxquels il manquerait une lettre pourront tout de même être reconnus. Par exemple, voici trois énoncés qui sont compréhensibles, bien qu'ils comptent des mots incomplets :

Il agit avec simplicité.
Le minscule chaton a dévoré l'oisau.
Le voyge de Jeanne fut catastrophique.

Quel rapport entre tout cela et l'apprentissage de l'orthographe ? La première conséquence que l'on doit tirer de ce modèle du fonctionnement de la lecture est que l'acte de lire ne fait pas apprendre l'orthographe, puisque le balayage visuel d'un mot n'est que partiel au moment de la lecture, et non constitué d'un décodage séquentiel lettre par lettre. Même s'il n'est pas dysorthographique, un élève qui lit n'apprend donc pas à écrire sans fautes des mots. Certes, il élargit son vocabulaire ; il constate aussi de nouvelles tournures syntaxiques. Mais il n'apprend pas l'orthographe, **à moins de s'en donner le projet conscient, pour un mot précis** (une telle attention ne peut se soutenir beaucoup plus longtemps ; certainement pas, en tout cas, durant tout un paragraphe ou tout un texte).

Recopier dix, vingt, cent fois un mot, avec toute la monotonie et le caractère infantilisant de l'exercice, ne participe pas non plus d'un projet de rétention, à moins qu'un élève ne le conçoive comme tel, ce qui est rare – l'ennui prend presque toujours le dessus, ou alors l'attention se relâche.

Sont ainsi invalidées, sans autre forme de procès, deux méthodes pourtant maintes fois évoquées quand il est question de didactique de l'orthographe, et pratiquées dans plusieurs classes encore aujourd'hui.

Par ailleurs, et de toute façon, la capacité de photographier un mot et de stocker son image quelque part dans la mémoire pour y avoir accès au moment voulu est, précisément, ce qui fait défaut aux dysorthographiques. Reste donc la réserve centrale : pourquoi travailler l'orthographe avec un élève précisément incapable de mémoriser, si l'on peut dire, cette orthographe ?

La réponse est simple : pour qu'il puisse raisonner, justement, sur l'orthographe à écrire, et non simplement se fier à la « photographie » qu'il devrait avoir du mot. Pour qu'il puisse, aussi, finir par acquérir la connaissance des morphogrammes les plus courants en français, qu'il sache, par exemple, que *c* ou *qu* est plus courant que *k*, ou que le *s* suivi d'un *o* se prononce *z*. Il pourra ainsi justifier, par des arguments statistiques ou carrément phonétiques, les choix qu'il fera en écrivant.

15. Sur le plan méthodologique, comment soutenir les élèves dyslexiques et dysorthographiques ?

Puisque les élèves dyslexiques ou dysorthographiques doivent toujours travailler plus fort que les autres pour arriver au même résultat et que certains ont peu étudié sans aide par le passé, il est impérieux, si on les rencontre dans le cadre d'un suivi personnalisé au centre d'aide en français, d'aborder avec eux le sujet des méthodes de travail. Préparation aux examens (presque toujours hautement anxiogènes), prise de notes, gestion de l'horaire, méthodes efficaces d'étude : toutes les stratégies en ces domaines ne peuvent que profiter grandement aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. Ceux-ci, au début, peuvent parfois se montrer un peu « rigides » (qualificatif utilisé pour les personnes présentant de la psychorigidité) ; il s'agit là d'un réflexe de protection plus qu'autre chose.

A. Travailler l'autorégulation

Une méthode très simple permet de contourner ce réflexe. Il s'agit de cibler avec l'élève un défi de sa vie de cégépien : l'étude en vue de l'examen de connaissances de la semaine suivante ou la rédaction d'un travail de session, par exemple. On fixera alors avec l'élève, par écrit, la liste des moyens qu'il peut mettre en place pour relever ce défi. C'est à ce moment que l'on s'apercevra, si c'est le cas, que l'élève est fort démuni sur le plan des méthodes de travail ; il conviendra alors de lui proposer des stratégies. On évaluera ensuite quels moyens il compte privilégier. Une fois l'examen passé ou le travail remis, on demandera à l'élève de prédire son résultat ; on lui demandera aussi s'il a été surpris par un aspect du travail ou de l'examen, si les délais qu'il s'était fixés pour le réaliser étaient réalistes, s'il changerait quelque chose à sa démarche. Lorsqu'il aura reçu sa copie corrigée par l'enseignant, on reviendra avec l'élève sur le résultat obtenu : qu'en pense-t-il ? Le juge-t-il suffisant, représentatif de ses efforts ? Comment peut-il encore l'améliorer ?

Dans cette démarche, les échecs (s'il y en a) doivent être analysés d'une façon particulièrement fine : quelles en sont les causes, et surtout quels sont les enseignements qu'ils permettent de tirer sur les méthodes de travail employées ? Il importe que l'élève puisse évaluer justement le contrôle qu'il peut avoir sur ses résultats, qu'il voie comment concentrer ses efforts sur les opérations les plus efficaces.

B. Mémoriser n'est pas toujours apprendre

Trop souvent, les élèves ayant des troubles d'apprentissage misent sur la mémorisation un peu mécanique. À la place, on peut leur apprendre à établir des cartes mentales, des schémas de concepts, des organigrammes... On peut aussi vérifier leur emploi du surligneur et leurs méthodes d'annotation de texte. Également, montrer aux élèves à se questionner eux-mêmes est très formateur : quelles questions poseraient-ils à leurs élèves, s'ils étaient leur enseignant ? Sont-ils capables d'y répondre ?

Une autre façon de s'approprier des connaissances est de développer des analogies : à quoi cette notion de biologie fait-elle penser ? Peut-on personnifier le comportement des ions dans cette expérience de chimie ? Est-il possible de transformer en récit, avec causalité et conséquences, cette série d'événements évoqués dans le cours d'histoire ? Autant de stratégies qui favorisent la compréhension et peuvent même stimuler les plus créatifs.

C. Écrire et relire ses notes efficacement

L'état des notes de cours des élèves dyslexiques est souvent déplorable. Bien sûr, ils ont très fréquemment droit à un preneur de notes – mais savent-ils tirer parti de ces notes ? Sont-elles datées, classées, surlignées ? Prennent-ils le temps de les lire ? Tentent-ils d'y retrouver le plan de séance annoncé en début de cours ou le contenu évoqué dans le plan de cours ? En font-ils des tableaux synthèses ? Sont-ils à même de les lier à la matière lue dans le manuel ?

D. Gérer son temps

Parfois, il peut même être pertinent de les questionner sur leurs habitudes de travail : à quelle heure, dans quelles conditions font-ils leurs lectures, leur étude ? Combien de temps prévoient-ils pour la relecture et la correction d'un travail rédigé ? Plus globalement, dans leur horaire, prévoient-ils du temps pour le transport, le sommeil, les repas, les loisirs ?

E. Rendre les examens moins stressants

Si les examens semblent déclencher des angoisses disproportionnées, il est bon d'aider l'élève à s'y préparer. On réfléchira avec lui aux difficultés inhérentes à chacune des formes d'examen. Les choix multiples supposent une lecture fine, une grande attention aux détails des formulations ; souvent, un adjectif fait toute la différence entre la réponse *a* et la réponse *b*. Il faut aussi apprendre à gérer le doute, qui fait changer à la dernière minute des réponses qui pourtant étaient bonnes... Tout différent est le défi des questions à développement : elles exigent plus de préparation avant la rédaction. Il faut aussi, alors, faire attention à la précision des mots de la réponse et, surtout, s'assurer que l'on n'a pas oublié de traiter certains volets de la question.

Pour tous les examens, la pondération affichée est un élément clé qui doit guider l'élève : les questions auxquelles il s'attardera devront être celles qui valent le plus de points. La gestion efficace du temps imparti est aussi primordiale : l'élève devra avoir une montre qu'il pourra consulter à tout moment. Certains élèves peuvent même gagner à avoir un chronomètre qui indique le temps qui reste...

Pour ce qui est des longs examens de rédaction, l'élaboration avec l'élève d'un « plan de match » est souvent très appréciée : combien de temps devra-t-il passer à lire les textes et à les annoter, à élaborer le plan, à rédiger l'introduction, etc. ? Une simulation d'examen, dans le local et avec les outils auxquels il aura droit, permet aussi de dédramatiser l'événement.

16. Quels outils facilitent les activités scolaires des élèves dyslexiques ou dysorthographiques ?

L'élève dyslexique ou dysorthographique peut tirer profit de l'utilisation de logiciels spécialisés, mais aussi de nombreux autres outils simples à utiliser. Nous vous en présentons quelques-uns.

Un dictionnaire phonétique

Ce type de dictionnaire existe en format électronique ou en format papier. Le plus répandu a pour titre *Le Grand Euréka*. Il permet de retrouver la graphie d'un mot dont l'élève ne connaît que la prononciation. Celui-ci doit cependant lire attentivement les définitions des mots, s'il doit choisir parmi des homophones.

Un stylo à encre effaçable

C'est un outil précieux pour les évaluations qui exigent de longues rédactions.

Des marqueurs de plusieurs couleurs, et des *Post-it* de plusieurs formats et couleurs

L'élève dyslexique, plus encore que tout autre apprenant, doit garder des traces de ses lectures ; quand il parcourt un texte, il doit donc noter consciencieusement les endroits où il « décroche ». Pour les indiquer et pour les visualiser rapidement, les marqueurs et les *Post-it* sont tout indiqués. À l'usage, il apprendra à développer un code de couleurs qui correspondra à ses besoins.

Un mica ou un transparent bleu ou beige

La fatigue visuelle guette souvent les dyslexiques. Le fait de donner une teinte bleutée ou beige à une page peut réduire le contraste des lettres sur le fond pâle et rendre la lecture plus agréable.

Une règle opaque, pour suivre le texte à lire

L'usage d'une règle opaque, placée sous la ligne à déchiffrer, peut faciliter la concentration.

Un agenda électronique (ou un iPod ou un cellulaire)

Chez 10 à 30 % des dyslexiques¹, le trouble d'apprentissage se double d'un trouble du déficit de l'attention (avec ou sans hyperactivité) : pour eux, à certains défis cognitifs s'ajoute une difficulté particulière à se concentrer. Dans un tel cas, l'usage d'un agenda électronique ou autre outil qui peut sonner pour rappeler certaines échéances (ou le début d'un cours) et

1. Certains disent même que cette comorbidité serait présente chez 30 à 50 % des dyslexiques.

avec lequel, idéalement, on peut aussi programmer une fonction de décompte (très utile au moment des rédactions, afin d'éviter de consacrer trop de temps à une étape en particulier) peut améliorer significativement la gestion des activités scolaires.

Un dictionnaire électronique

Certains élèves ayant un trouble d'apprentissage ont du mal à retenir les séquences. Or l'alphabet en est une, et sa maîtrise est particulièrement cruciale au moment de chercher dans un dictionnaire de format papier traditionnel. L'usage du dictionnaire électronique permet de contourner cette difficulté et réduit grandement le temps passé dans ce livre de référence, ce qui libère de précieuses minutes où l'on peut, par exemple, corriger son texte.

Un numériseur

Parce qu'il rend possible de convertir n'importe quelle page en document compatible avec un logiciel de traitement de texte (et, ensuite, de retravailler sa mise en page pour en faciliter la lecture, ou d'utiliser un logiciel de synthèse vocale), le numériseur est un allié non négligeable de l'élève dyslexique.

Un logiciel de traitement de texte

Le traitement de texte offre de multiples possibilités. Il permet, notamment, de grossir l'affichage du texte et d'en modifier la police de caractères afin de faciliter la lecture ou la relecture de son propre texte, au moment de la correction finale. Surtout, il aide à rédiger efficacement, rendant possibles et moins laborieuses la permutation des phrases et l'ajout ou la suppression de mots – tout cela, sans ratures ! Cette fonctionnalité est d'autant plus précieuse que la motricité fine de certains élèves ayant des troubles d'apprentissage est aussi atteinte et qu'ils écrivent très lentement, ou en formant des lettres parfois difficilement lisibles.

Le traitement de texte permet aussi d'exécuter certaines étapes d'autocorrection quasi mécaniquement. Ainsi, la fonction « Rechercher » est très utile lors de la révision d'un texte écrit. Les élèves dysorthographiques faisant maintes erreurs dans l'orthographe des homophones, la recherche systématique de certaines suites de lettres leur permet, quand ils sont épuisés à la suite de leur rédaction, de réviser rapidement une source d'erreurs fréquente pour eux, en ne réalisant qu'une opération mentale assez peu complexe (par exemple, taper dans le champ de recherche la suite de lettres *ou*, précédées et suivies d'un espace, permet de repérer rapidement les mots *ou* et *où* pour réviser l'orthographe de ces homophones). La fonction de comptage des mots est aussi utile et efficace lorsqu'on doit, en français, noter le nombre total de mots que l'on a écrits. Autant de précieuses minutes de décompte que l'on s'épargne, et qui peuvent être investies ailleurs...

Un correcteur (logiciel suggéré : *Antidote*)²

C'est le compagnon idéal du traitement de texte. Celui-ci n'intègre souvent qu'un correcteur assez sommaire, peu efficace dans les textes complexes. *Antidote*, au contraire, réalise une

2. Robert Charbonneau a bien détaillé l'usage qui peut être fait d'*Antidote* dans son article intitulé « Applications pédagogiques », paru dans *Correspondance*, volume 13, numéro 2.

analyse de texte remarquablement fine. Incluant dictionnaire et grammaire, il permet même de travailler le style et le registre de langue. Il faut cependant insister particulièrement sur le fait que ce logiciel ne fournit que des alertes, et non des réponses. Il importe de se questionner et de consulter les explications contextuelles qui accompagnent la signalisation des erreurs, réelles ou potentielles, afin de faire un choix éclairé parmi les options qu'il offre.

Un logiciel pour apprendre à taper plus rapidement

Pour tirer profit au maximum de l'utilisation du traitement de texte et accélérer la rédaction, le fait de taper diligemment au clavier, en regardant l'écran et non ses mains, et en utilisant les dix doigts (et non juste deux index !), est primordial. De plus, cette habileté s'acquiert rapidement, et de façon ludique, avec les didacticiels appropriés. Une suggestion : le logiciel *Tap'Touche*, en vente partout, vraiment peu coûteux et très efficace.

Une synthèse vocale

L'utilisation d'une synthèse vocale, comme *Readplease*³, devrait être courante pour les élèves dyslexiques. Elle leur permet d'entendre le texte qu'ils ont rédigé, ou celui qu'ils ont numérisé, lu à voix haute. Comme ils oublient fréquemment d'écrire certains mots dans leurs rédactions (les mots courts comme les prépositions, notamment) et qu'ils ne réussissent pas, même après plusieurs lectures de leurs textes, à détecter ces omissions, il n'y a que la synthèse vocale qui leur permette de corriger ces erreurs de façon autonome. De plus, elle permet d'entendre, lus à haute voix, certains passages plus difficiles d'un texte à étudier ou d'un roman à lire dans le cours de français.

Un logiciel pour réaliser des cartes mentales et des schémas de concepts

Les logiciels *Inspiration*, *Cmap tools* et *Mot*⁴ (pour ne nommer que ceux-là) permettent de réaliser des cartes mentales et des schémas de concepts à l'écran de l'ordinateur, en quelques clics de souris. Les schémas ainsi produits offrent souvent une apparence beaucoup plus soignée que lorsqu'ils sont exécutés à la main, et peuvent être très facilement agrémentés de couleurs, de symboles et d'images : tout pour aider un élève qui a du mal à lire, mais dont l'intelligence visuelle est développée. Avec un peu de pratique, l'élève peut même transformer des notes de lecture ou des schémas préparatoires aux examens en de réelles œuvres d'art, qu'on consultera avec bien plus d'enthousiasme que des gribouillis.

3. Également, dans le volume 13, numéro 2 de *Correspondance* est paru un article sur l'utilisation pédagogique de ce logiciel, écrit par Marc Tremblay, Rafael Maliba et Mélanie Bédard.

4. Le logiciel *Mot* a été élaboré par le LICEF, le centre de recherche de la Télé-Université.

17. Sur le plan pédagogique, comment intervenir auprès d'un élève dyslexique ou dysorthographique ?

Les atteintes liées aux troubles d'apprentissage sont diversifiées ; elles diffèrent grandement d'une personne à une autre, et peuvent être atténuées ou au contraire accentuées par une multitude de facteurs. C'est pourquoi les profils des élèves dyslexiques et dysorthographiques varient à l'infini. Pour certains, leur trouble d'apprentissage n'est plus qu'un mauvais souvenir du primaire, une difficulté qu'ils ont depuis longtemps apprivoisée grâce à des stratégies de contournement adaptées ou à une rééducation efficace durant l'enfance, et qui refait un peu surface aux moments d'extrême fatigue. C'est le cas, par exemple, de ces dyslexiques qui adorent lire – même s'ils sont conscients qu'ils lisent moins vite que la plupart des personnes – ou de ces dysorthographiques qui deviennent tuteurs au centre d'aide en français !

Pour un certain nombre d'autres, cependant, les troubles d'apprentissage sont un boulet qu'ils traînent depuis leur arrivée dans le système scolaire. Leurs mauvaises performances dans les travaux et examens ont miné leur confiance en eux, le travail colossal qu'ils ont toujours dû fournir les a épuisés, et l'incompréhension de certains enseignants ou de certains proches devant leur difficile parcours scolaire les a profondément blessés. C'est pour guider le tuteur ou l'enseignant qui doit travailler avec eux dans une démarche personnalisée en centre d'aide qu'ont été élaborés les conseils suivants.

A. On valorise l'élève

Bien sûr, il ne s'agit pas de mentir aux élèves sur leurs résultats, ni de minimiser leurs difficultés ou les efforts qu'ils devront fournir pour s'améliorer. Ces élèves ont une faible estime d'eux-mêmes, vivent une angoisse face à l'écriture et à la lecture, et éprouvent même parfois une haine profonde du français. Toute intervention auprès d'eux doit donc d'emblée tenter de désamorcer ces affects hautement négatifs ou, en tout cas, de les réduire. Discuter avec l'élève de son anxiété et de son ressentiment à l'égard du français est bien sûr une première étape incontournable dans cette voie. Mais lui montrer du respect, verbaliser notre confiance en son intelligence et en ses capacités, souligner ses efforts et sa détermination sont aussi, et surtout, les voies royales vers un changement d'attitude. En effet, une oreille attentive, un sourire chaleureux, quelques mots d'encouragement font au moins autant qu'une série d'exercices bien ciblés. Toujours dans cet esprit de valorisation, on s'assure, au moment de corriger le travail de l'élève, de souligner au moins un bon coup, un point positif, au milieu des erreurs. Et on réprime bien sûr totalement les soupirs et les manifestations d'impatience ou d'ennui, auxquels ces élèves sont souvent hypersensibles. D'ailleurs, si l'on sent que l'élève a mal interprété un commentaire ou une attitude, il faut s'empresser de clarifier la situation avec lui.

Toujours dans le but d'intervenir sur les attitudes, il importe d'insister pour que les scripteurs à la graphie quasi indéchiffrable écrivent lisiblement, en lettres détachées, à double interligne. Attention, cependant : certains élèves peuvent avoir des atteintes de la motricité fine ; on s'en informera. Mais plusieurs autres ont simplement développé cette graphie illisible afin de camoufler leurs fautes. Ils y réussissent si bien qu'ils sont incapables, eux aussi, de se relire... On encouragera donc l'élève qui progresse vers une plus grande lisibilité de son écriture, et

on le sensibilisera à tout ce que cette amélioration symbolise sur le plan de la confiance en lui.

B. On cherche à guider l'élève vers une plus grande autonomie

Certains élèves qui ont reçu un diagnostic de dyslexie ou de dysorthographie ont fréquenté des écoles spécialisées et ont été accompagnés, durant tout leur parcours au primaire et au secondaire, par divers intervenants qui encadraient très étroitement leurs travaux. Le collégial leur apparaît alors comme un monde peu structuré et inquiétant, où ils sont laissés à eux-mêmes. Il faut relativiser avec eux cette perception, et définir clairement les différents services qui leur sont offerts ainsi que l'engagement dont ils doivent faire preuve pour en tirer parti.

L'autonomie passe aussi par la formation d'un réseau d'amis et de collègues, qui doivent lire les mêmes textes qu'eux et étudier pour les mêmes examens. Puisque l'élève dyslexique ou dysorthographique n'a aucune difficulté dans l'expression orale, il gagne à discuter, à confronter ses idées, à les enrichir au contact d'autrui. Il est donc utile de le sensibiliser à cet état de choses et de l'encourager à créer des contacts.

C. On aide l'élève à mieux se connaître

Les troubles d'apprentissage sont encore mal connus ; ils se manifestent aussi diversement selon les personnes. Il est donc primordial que l'élève apprenne à se connaître en tant qu'apprenant, qu'il sache déterminer clairement ses forces et ses faiblesses, qu'il pratique la métacognition. Cela lui permettra d'exprimer ses besoins le plus clairement possible, afin d'obtenir une aide personnalisée et adaptée.

Également, l'élève qui a subi des échecs à répétition, depuis son entrée dans le monde scolaire, a souvent développé des réflexes de défense ou de déni, qui entraînent fréquemment une grande rigidité. Ce manque de souplesse lui nuit quand vient le temps au collégial de relever de nouveaux défis. Il faut donc questionner l'élève sur ses méthodes de travail, sur sa perception des tâches à accomplir, et analyser avec lui ses résultats en regard des efforts qu'il a fournis, afin de s'assurer qu'il ne s'entête pas à pratiquer des stratégies peu pertinentes ou trop coûteuses en temps ou en énergie. Il peut ainsi découvrir que certains trucs, certaines méthodes de travail sont particulièrement bénéfiques pour lui, alors que d'autres sont peu adaptés à son style d'apprentissage. Il constate surtout qu'il exerce un certain contrôle sur les résultats qu'il peut obtenir, ce qui augmente sa motivation.

D. On ose la créativité, on délaisse l'écrit (autant que possible)

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage tendraient, selon certaines recherches, à être plus sensibles aux mouvements, aux couleurs, aux textures ; on les stimulerait donc davantage avec des activités pédagogiques qui ne sont pas trop statiques et cérébrales, et qui sollicitent plutôt l'ouïe ou la vision, mais aussi le mouvement, le toucher. Bien sûr, on tentera de réduire l'écrit à son strict minimum.

Comment y parvenir ? Voici quelques pistes : on cherche des accessoires qui illustrent les notions théoriques ; on associe de la musique à certains exercices ; on utilise des analogies, des métaphores, des symboles, des illustrations, des couleurs ; on a recours à de petits

cartons à manipuler et à des fiches théoriques colorées et visuellement frappantes. Surtout : on laisse l'élève libre de développer ses propres outils, ses codes de couleurs, ses stratégies créatives, et on l'encourage dans ses démarches en ce sens...

E. On mise sur la visualisation avant l'action¹

La visualisation est particulièrement importante dans deux circonstances : durant le travail personnalisé avec l'élève, avant qu'il n'écrive quoi que ce soit, et à la fin des séances.

Le travail sur la rédaction et surtout celui sur l'orthographe que l'on fait avec l'élève au centre d'aide le forcent à exposer ses faiblesses et ses difficultés. Il peut donc devenir un facteur de démotivation. Afin d'éviter cet effet négatif, et pour que l'élève ne souffre pas trop dans son estime de lui-même devant son enseignant ou son tuteur, on l'encouragera toujours à visualiser les mots qu'il s'apprête à écrire avant de les coucher sur papier ou de les taper à l'ordinateur. On le fera s'interroger à voix haute sur l'orthographe, et on lui fera justifier les choix qu'il fait (le mot est-il pluriel, féminin ? y reconnaît-on un préfixe ? etc.). De cette façon, plusieurs erreurs seront évitées et sa confiance en sera moins entamée.

Dans le même esprit, à la fin de la séance de travail personnalisé avec l'élève, on l'encouragera à jeter un pont entre lui et l'extérieur, à transférer en esprit ce qu'il vient d'apprendre dans le contexte de la classe ou de ses moments de travail individuel. Que choisit-il de retenir de la rencontre ? Comment se souviendra-t-il de ces informations au moment opportun ? Comment dans son examen de demain, par exemple, appliquera-t-il les stratégies qu'il a choisi de retenir ? Quelles seront alors les angoisses, les difficultés qui le dérangeront ? Comment pourrait-il les surmonter ?

F. On privilégie des rencontres courtes mais fréquentes, et on ne donne aucun devoir

Puisque la surcharge cognitive est fréquente chez les élèves dyslexiques et dysorthographiques, on fera attention particulièrement au moment que l'on choisit pour les rencontrer au centre d'aide, et à la durée et à la fréquence de ces rencontres ; on préférera, par exemple, deux rencontres d'une demi-heure par semaine à une seule qui durera 60 minutes, et on évitera autant que possible les fins de journée, où l'élève est souvent trop fatigué pour apprendre. On prendra le temps de bien évaluer les besoins de l'élève, de varier les interventions auprès de lui, de s'adapter aux résultats obtenus, à sa motivation et à sa charge de travail. On tâchera toujours, autant que possible, de l'accompagner dans ce qu'il doit réaliser, de lui faire tirer profit de ce qu'il a déjà accompli, et ce afin d'éviter d'alourdir ses journées, déjà plus chargées que celles des autres élèves. Enfin, on ne lui donnera aucun travail supplémentaire à exécuter à la maison, sauf relire ou étudier, s'il le désire, les notions vues.

1. Pour en apprendre plus sur le sujet, on lira les pages 117 à 124 du livre de Françoise Estienne : *Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Paris, Masson, 2002.

18. Quels indices permettent de croire qu'un trouble d'apprentissage est présent ?

Le diagnostic d'un trouble d'apprentissage exige une batterie de tests, menés par un professionnel reconnu. Cependant, pour qu'un élève entreprenne les démarches, souvent longues et coûteuses, afin obtenir un tel diagnostic, il faut que le trouble soit sérieusement suspecté. Quels indices permettent donc de croire que les difficultés scolaires d'un élève en lecture ou en écriture, ou dans les deux domaines, sont dues à un trouble neurologique permanent ?

Il est très difficile de déceler la dysorthographe et la dyslexie, parce qu'elles prennent des formes diverses selon les personnes, que leurs atteintes peuvent varier grandement en intensité et que différents facteurs peuvent en aggraver les conséquences ou, au contraire, en compenser les effets ; en somme, il y a autant de dysorthographies ou de dyslexies qu'il y a de personnes qui en sont atteintes ! Il faut donc toujours garder en tête un tel constat et agir avec une immense prudence et une humilité plus grande encore au moment de faire part à un élève d'une présomption de trouble d'apprentissage – en lui expliquant bien que seule une démarche complexe, par des professionnels compétents, peut assurer un véritable diagnostic.

À la lecture des indices de trouble d'apprentissage qui suivent, la plupart des tuteurs et des enseignants se sont exclamés qu'ils les rencontraient chez... presque tous leurs élèves. Voire chez eux-mêmes, parfois ! Est-ce à dire que nous sommes tous dyslexiques ou dysorthographiques, ou en tout cas qu'il s'agit d'une pandémie en pleine croissance ? Absolument pas ! Tous peuvent voir leurs capacités en lecture et en écriture momentanément réduites par certains facteurs (stress, fatigue, manque d'intérêt ou de concentration). Mais le trouble, lui, est permanent.

Bien sûr, certaines difficultés en lecture et en écriture peuvent simplement provenir de mauvaises habitudes de travail ou d'efforts insuffisants pour mener la tâche à bien. Ou d'un retard scolaire accumulé. S'il y a présence de l'un de ces facteurs dans la faible performance d'un élève, il est alors souvent plus sage de tenter d'intervenir auprès de celui-ci sur ce plan que d'évoquer un trouble d'apprentissage. Si les difficultés persistent après qu'il s'est repris en main et qu'il travaille de façon efficace, alors peut-être...

Indices présents en classe

L'élève dyslexique ou dysorthographique :

- complète les tâches de lecture et d'écriture dans un temps significativement plus long que les autres ;
- voit son rendement en classe hautement affecté quand il est fatigué.

Ces deux caractéristiques sont vraies pour **tous les élèves présentant ces troubles d'apprentissage**, peu importe leur degré de rééducation ou les stratégies de contournement qu'ils ont mises en place.

Par ailleurs, **certains** élèves dyslexiques ou dysorthographiques :

- sont incapables de demeurer immobiles sur leur chaise le temps que dure le cours ; ils triturent des objets, se lèvent au moindre prétexte, gesticulent. D'autres sont dérangés par un rien : raclement de chaise, bruissement de feuille. Ou alors, parfois, ils se perdent de longues minutes dans une rêverie et oublient l'exercice à faire ou le cours à écouter. De plus, il arrive que ces élèves égarent les documents de travail qu'on leur remet, oublient les dates de remise de travaux ou l'heure des cours. Tous ces indices sont signes d'un trouble du déficit de l'attention (avec ou sans hyperactivité). Or, certaines études indiquent que de 10 à 30 % des dyslexiques¹ ont aussi un déficit d'attention...
- sont visiblement nerveux au moment de lire ou d'écrire ; ils tentent par plusieurs moyens de contourner l'activité ou refusent de la réaliser dans le contexte de la classe. Ils sont parfois paniqués par la perspective de lire des textes plus longs ;
- ont du mal à retenir les séquences ; ils peinent à chercher dans un dictionnaire, faute de maîtriser l'alphabet ; ils hésitent même, parfois, dans l'ordre des saisons ou celui des mois ;
- se perdent dans les raisonnements logiques en plusieurs étapes (par exemple, le choix d'une terminaison verbale dans la conjugaison) ;
- oublient rapidement les notions qu'ils maîtrisaient. Puisque les élèves dyslexiques ou dysorthographiques fonctionnent souvent en surcharge cognitive, ils ont du mal à bien assimiler la matière et à l'emmagasiner de manière efficace. De plus, chez certains, la mémoire est carrément atteinte.

Indices présents dans les devoirs et les rédactions

Souvent, l'élève dyslexique ou dysorthographique :

- présente des capacités à l'écrit nettement moindres que ce que laissent présager ses interventions orales en classe. Ses phrases sont maladroites, parfois asyntaxiques, son vocabulaire est limité ;
- produit des travaux qui ne reflètent en rien le temps qu'il y a consacré, et obtient des résultats fort décevants en regard des efforts qu'il fournit, en classe et à la maison ;
- possède une graphie difficilement lisible ; soit qu'il a développé cette stratégie afin de camoufler ses fautes d'orthographe trop fréquentes, soit – ce qui est plus rare – que sa motricité fine est affectée par des atteintes neurologiques ;
- rédige des compositions décousues, manquant de fil conducteur ou de connecteurs logiques. Puisqu'il est, souvent, un lecteur et un rédacteur peu expérimenté, il a aussi beaucoup de mal à résumer un récit ou une succession d'événements, ayant tendance à s'attarder longuement à des détails secondaires et à ignorer des éléments essentiels ;
- fait souvent des devoirs hors sujet, par mécompréhension de la consigne (qu'il a mal lue) ;
- commet des fautes surprenantes, peu courantes pour un élève de son âge et de son niveau scolaire ; par exemple, des fautes d'orthographe dans des mots du vocabulaire

1. Certains disent même que cette comorbidité serait présente chez 30 à 50 % des dyslexiques.

courant (par exemple : *au-deçu, lorsequ, s'en dort*, etc.). Ou alors il écrit le même mot de plusieurs façons différentes, dans le même travail. Également, il oublie des mots dans les phrases qu'il rédige ; souvent, il s'agit de mots courts, comme les prépositions ou les conjonctions. Il peut aussi oublier d'écrire certaines syllabes dans les mots plus longs, ou certaines lettres. Certains inversent aussi les *b* et les *p*, les *g* et les *q*, mais ils sont plus rares que ce que les idées reçues sur les troubles d'apprentissage laissent croire. Il écrit aussi phonétiquement plusieurs mots ;

- a des résultats très variables, qui vont du très bon au très mauvais. Ces variations peuvent s'expliquer de plusieurs façons : parfois il reçoit de l'aide d'un ami ou d'un parent pour certains travaux seulement ; ou alors, puisque les tâches d'écriture et de lecture lui demandent plus de temps qu'aux autres, il en manque quand plusieurs échéances arrivent simultanément, ou quand le délai pour réaliser un travail est plus court ; ou il est à la merci de sa concentration, qui est affectée plus gravement en cas de fatigue ou de stress prolongé, ou après des efforts cognitifs soutenus.

Indices présents au moment des évaluations en classe

Il arrive que l'élève dyslexique ou dysorthographique :

- manque de temps pour compléter les évaluations, surtout quand celles-ci impliquent beaucoup de lecture ;
- oublie de répondre à certaines parties dans les questions à plusieurs volets ;
- réussisse très mal dans les évaluations à choix de réponses (qui sont, en fait, des exercices qui demandent une lecture fine, précise et extensive) ;
- ne sache par le nom des personnages ou des lieux, dans les tests de lecture, ou alors l'écrive mal ou le modifie ; on constate alors qu'il n'a jamais décodé le mot au complet, se contentant de le reconnaître par ses premières lettres.

L'entrevue individuelle : une étape essentielle

Lorsque plusieurs des caractéristiques qui viennent d'être énumérées se retrouvent chez un même élève, il peut alors être pertinent de le rencontrer individuellement afin d'investiguer plus sérieusement pour déterminer s'il a un trouble d'apprentissage.

Les réponses qu'il fournira à certaines questions seront déterminantes et pourront, malgré le fait qu'il en a tous les attributs, le disqualifier totalement en tant que dyslexique ou dysorthographique.

La première question à lui poser concerne le début de ses problèmes en français : ont-ils commencé dès la première année du primaire (voire avant) ? Peu importe le chemin qu'il a parcouru depuis et le degré de rééducation qu'il a atteint, un élève dyslexique ou dysorthographique a **toujours eu du mal à apprendre** à lire et à écrire. Par la suite, certains ont réussi à compenser ces difficultés. Mais il est certain que leur première année au primaire a été ardue. Il faut toutefois aussi s'assurer que cette année n'a pas coïncidé pour eux avec un autre événement traumatisant (divorce des parents, grave maladie, décès d'un proche, par

exemple), qui les aurait rendus bien peu disponibles en classe et aurait entraîné des problèmes de lecture et d'écriture qu'ils n'auraient jamais surmontés depuis.

Le retour sur les débuts de sa scolarité peut aussi être le moment de demander à l'élève s'il a, à cette époque, rencontré un intervenant (orthophoniste, orthopédagogue). Si oui, cela peut signifier que d'autres auparavant ont aussi suspecté la présence chez l'élève de troubles d'apprentissage. Par contre, l'absence de ce genre d'intervention dans le parcours de l'élève peut aussi être attribuable seulement à un manque de personnel spécialisé dans la commission scolaire ou à un manque de formation des enseignants qui, connaissant peu ou ne connaissant pas les troubles d'apprentissage, n'ont pas adressé l'élève à un spécialiste.

Si l'élève présente des problèmes depuis le début du primaire ou a connu d'intenses difficultés avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à cette époque, il est pertinent de s'enquérir si quelqu'un d'autre de sa famille a connu les mêmes ennuis. Les troubles d'apprentissage, en effet, ont une composante héréditaire. Le fait que, par exemple, sa sœur, son père ou son oncle connaissent les mêmes difficultés que lui en français est un facteur qui plaide pour la présence de dyslexie ou de dysorthographe.

On peut, finalement, questionner directement l'élève sur ses compétences de lecteur. Ainsi, les dyslexiques avouent d'emblée qu'ils sentent qu'ils lisent beaucoup plus lentement que les autres. Ils disent parfois qu'ils doivent relire plusieurs fois un texte pour le comprendre. On peut aussi leur demander :

- s'ils ont besoin de lire « à voix haute dans leur tête » ;
- s'ils oublient, ajoutent ou changent les mots dans le texte quand ils le lisent ;
- s'ils ont tendance à deviner les mots, par le début ou la fin de ceux-ci, plutôt que de les décoder au complet.

Des réponses positives à toutes ces questions indiquent qu'il est raisonnable de songer à la présence de dyslexie chez cet élève.

Si l'on est à l'aise avec l'élève et que celui-ci ne semble pas trop nerveux, on peut aussi lui demander de lire à voix haute – seulement dans le cadre d'une rencontre individuelle, pour lui éviter toute humiliation. Les élèves dyslexiques, on le constate, lisent **très laborieusement** à voix haute. Ils oublient ou ajoutent des mots, en modifient d'autres, soit en les confondant avec des proches voisins (*électricité* à la place d'*électricien*, par exemple), soit en les remplaçant carrément par des synonymes (*mer* au lieu d'*océan*). En outre, un dyslexique ne respecte pas la ponctuation ou les pauses attendues durant la lecture.

Si, au terme de cette entrevue, l'élève présente tous les indices qui peuvent faire croire à un trouble d'apprentissage, il est alors opportun de lui en faire part, en précisant bien qu'un tel diagnostic est complexe et ne peut être posé officiellement que par un spécialiste.

Tous les élèves ne reçoivent pas l'idée qu'ils ont peut-être un trouble d'apprentissage de la même façon. Pour certains, c'est un soulagement : finalement, quelqu'un ne les accuse plus de paresse ou d'imbécillité, et reconnaît les défis plus grands qui sont les leurs en français. D'autres, au contraire, se rebiffent et en sont humiliés, assimilant le trouble à quelque retard mental. On les encouragera alors à se renseigner sur le sujet, afin de surmonter ces préjugés. Dans tous les cas, on conseillera à l'élève de joindre le répondant local de son cégep, pour

connaître mieux les démarches qu'il lui appartient désormais d'entreprendre pour se faire évaluer par un professionnel.

Attention aux autodiagnostic !

On le voit : le repérage de la dyslexie ou de la dysorthographe est fort complexe. Les indices que nous avons décrits sont parfois très vagues, ou alors très communs. Ils semblent donc pouvoir s'appliquer à tous. Seule leur accumulation marquée chez un même individu les rend pertinents pour l'investigation d'un trouble d'apprentissage. Et même lorsqu'un élève semble présenter un profil typique de dyslexique ou de dysorthographique, une brève entrevue avec lui doit être réalisée afin d'éliminer certaines causes plus occultes de difficulté scolaire et de vérifier si certaines caractéristiques du trouble neurologique (notamment sa permanence) sont bien présentes. Après avoir pris toutes ces précautions, et alors seulement, on pourra parler à l'élève de la possibilité d'une dyslexie ou d'une dysorthographe.

Il faut se méfier des élèves qui s'autoproclament haut et fort dyslexiques ou dysorthographiques, sans n'avoir jamais été évalués par un professionnel. Non seulement leur autodiagnostic ne leur donne-t-il pas droit à des mesures spéciales, mais encore, il leur sert parfois à justifier les pires attitudes.

En effet, certains élèves vivent très mal le fait d'être placés en mise à niveau ou de devoir fréquenter un centre d'aide. Ils « décident » donc que leurs problèmes en français sont causés par des troubles d'apprentissage et réclament à grands cris des accommodements, tout en se déresponsabilisant face à leurs difficultés en français. Il importe de leur rappeler rapidement qu'un diagnostic professionnel est indispensable pour bénéficier de mesures spéciales ; il est aussi intéressant de leur montrer, si le cas échoit, que certaines de leurs performances ne pourraient nullement être le fait d'un élève dyslexique ou dysorthographique.

19. Pour en savoir plus...

A. Ressources Internet

Correspondance, volume 11, numéro 3

Un numéro spécial sur les troubles d'apprentissage, en ligne au www.ccdmd.qc.ca/fr. Il s'agit de l'une des très rares références qui portent sur la réalité collégiale quant à cette question.

Le site de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage : www.aqeta.qc.ca

C'est une excellente ressource, où l'on trouve aussi bien les communications des colloques passés que des informations pour les parents ou les enseignants.

Le site du Centre d'évaluation neuropsychologique et d'orientation pédagogique FL : www.cenopfl.com

Ce site Internet possède une section « Documentation », où les informations scientifiques sont à jour et faciles à consulter. On y trouve aussi les informations pour trouver un professionnel en neuropsychologie.

Le site de la Clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal : www.centam.ca

Ce site est très convivial ; il regorge d'informations sur les troubles d'apprentissage. On y trouve aussi des renseignements pour trouver un professionnel en neuropsychologie.

Le site français de recherche médicale *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques* : <http://ist.inserm.fr/basisrapports/dyslexie.html>

On y trouve exposés les résultats de recherches scientifiques récentes sur les troubles d'apprentissage. L'information n'est cependant pas vulgarisée.

Le site web de l'Université McGill sur le cerveau :

http://lecerveau.mcgill.ca/flash/index_d.html

Superbe site de vulgarisation, adapté aux connaissances des lecteurs.

B. Ressources imprimées

Sylvie C. Cartier, *Apprendre en lisant, au primaire et au secondaire*, Montréal, Les Éditions C.E.C., 2007, 174 p.

Bien que ce livre s'adresse aux enseignants du primaire et du secondaire, il peut tout de même nourrir une réflexion intéressante pour ceux du collégial qui veulent intervenir auprès de leurs élèves sur le plan de la lecture.

Paule Cruiziat et Monique Lasserre, *Dyslexique, peut-être ? et après...*, Paris, Éditions La Découverte, 2002, 157 p.

Un petit livre qui démystifie la dyslexie, en abordant notamment son impact durant les études et, plus tard, en milieu de travail.

Stanislas Dehaene, *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007, 478 p.

Il s'agit d'un livre de vulgarisation scientifique particulièrement bien écrit, qui constitue une somme incontournable sur l'état des recherches sur la lecture en neuropsychologie.

Annie Dumont, *Réponses à vos questions sur la dyslexie*, Paris, Solar, 2003, 237 p.

Sous forme de questions/réponses, l'orthophoniste Annie Dumont explique ce qu'est la dyslexie et donne de nombreux conseils aux parents.

Françoise Estienne, *Dysorthographe et dysgraphie, 285 exercices : comprendre, évaluer, remédier, s'entraîner*, Paris, Masson, 2006, 184 p.

Françoise Estienne, *Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Paris, Masson, 2002, 298 p.

Françoise Estienne, *Surcharge cognitive et dysorthographe : réflexions et pratique : 330 exercices*, Marseille, Solal, 2006, 139 p.

Étranges croisements entre des cahiers d'exercices, des monographies et des essais, les livres de Françoise Estienne proposent néanmoins une réflexion sur la dysorthographe et ses conséquences. Ils présentent également une méthode graduée de rééducation de l'orthographe et de nombreux exercices.

Francine Lussier et Janine Flessas, *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage*, Paris, Dunod, 2009, 593 p.

Un ouvrage scientifique fondateur, nouvellement réédité, qui explique notamment les troubles d'apprentissage, mais aussi toute la démarche d'évaluation en neuropsychologie.

Jonathan Mooney, David Cole, *Learning outside the lines*, New York, Simon and Schuster, 2001, 288 p.

Le témoignage – tout, sauf moralisateur – de deux étudiants ayant des troubles d'apprentissage et qui ont réussi à faire des études universitaires. Ils y jettent un regard critique sur leur parcours scolaire et multiplient les conseils sur la méthodologie de travail.

Anne Van Hout et Françoise Estienne, *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Paris, Masson, 2001, 334 p.

Souvent cité comme l'un des meilleurs ouvrages de vulgarisation sur la dyslexie.