:CSPS :SZH

Dyslexie-dysorthographie

Fiche H

:CSPS :SZH
Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Dyslexie-dysorthographie à l'école régulière

Informations à l'intention du corps enseignant sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogique et la compensation des désavantages

Version complète

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Document élaboré par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)
Sous mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Rédaction
Géraldine Ayer, Céline Joss Almassri, Myriam Jost Hurni, collaboratrices scientifiques CSPS

Corrections spécialisées
Catherine Martinet, Professeure Ordinaire, responsable de l'Unité Pédagogie spécialisée, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Cassandre Muriset, logopédiste membre de l'Association romande des logopédistes diplômés (ARLD)
Isabelle Lavanchy, Tania Sharkarchi et Elisabeth Weber-Pillonel, association Dyslexie Suisse romande (aDsr)

Relecture
Elodie Siffert, collaboratrice scientifique CSPS

Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
Tél. +41 31 320 16 60, csps@csps.ch

Version de décembre 2022 © SZH/CSPS Juin 2015
Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) :

Table des matières

1 Informations sur la dyslexie-dysorthographie ... 6
1.1 Définition ... 6
1.2 Prévalence ... 6
1.3 Cause ... 7
1.4 Troubles associés ... 7
1.5 Types de dyslexies-dysorthographies ... 7
Dyslexie-dysorthographie phonologique ... 7
Dyslexie visuo-attentionnelle/de surface-dysorthographie lexicale ... 7
Dyslexie-dysorthographie mixte ... 8
2 Informations sur les répercussions d'une dyslexie-dysorthographie ... 8
2.1 Lecture et compréhension écrite ... 9
Lecture ... 9
Compréhension écrite ... 9
2.2 Production d'écrits ... 9
Écriture orthographique ... 9
Rédaction de textes ... 10
2.3 Répercussions sur les apprentissages scolaires ... 10
Apprentissage d'une langue étrangère ... 10
Situation de double tâche à l'écrit ... 10
Graphomotricité ... 11
2.4 Répercussions personnelles ... 11
Ressources ... 11
Surcharge et fatigue ... 11
Motivation ... 11
Sentiment de compétence et anxiété ... 11
3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dyslexiques-dysorthographiques 11
3.1 Acceptation sociale ... 12
3.2 Environnement de classe ... 12
3.3 Motivation de l'élève ... 12
3.4 Consignes orales et écrites ... 13
3.5 Supports visuels ... 13
3.6 Supports de lecture ... 13
3.7 Apprentissage de la lecture et de l'écriture ... 14
3.8 Apprentissages généraux ... 14
3.9 Apprentissage d'une langue étrangère ... 15
4 Mesures de compensation des désavantages ... 16
4.1 Environnement/Place de travail ... 16
4.2 Adaptation du temps ... 16
4.3 Adaptation des documents de travail ... 16
4.4 Matériel, assistance personnelle ... 17

4.5 Adaptation de la forme du travail/de l'examen 17
4.6 Adaptation des modalités d'évaluation 17
5 Sélection de ressources pédagogiques 18
5.1 Outils informatiques et pédagogiques 18
5.2 Sensibilisation à la dyslexie-dysorthographie 18
5.3 Autres sites d'information officiels 18
Références bibliographiques 19

Avant-propos

Certaines difficultés d'apprentissage ou certains obstacles sont communs aux élèves avec dyslexie-dysorthographie. Ainsi, il est utile d'avoir des connaissances spécifiques sur le fonctionnement des personnes présentant une dyslexie-dysorthographie. Toutefois, lors de la lecture de cette fiche, notamment des mesures qu'elle propose aux chapitres 3 et 4, il convient de tenir compte des éléments suivants :

- Les répercussions d'une dyslexie peuvent grandement varier d'une personne à l'autre. Deux élèves ayant une dyslexie peuvent avoir des besoins très différents – d'où l'importance de se renseigner auprès de l'élève concerné, de ses parents et des professionnel·le·s travaillant ou ayant travaillé avec lui. De plus, les compétences et la richesse de la personnalité d'un ou une élève ne se résument pas aux conséquences du trouble qu'il ou elle présente. Le réduire à son trouble porte le danger d'amener l'enseignant·e à ne pas identifier ni comprendre ses besoins spécifiques et peut inciter l'élève à se conformer à ce qu'on attend d'une personne présentant ce trouble (Thomazet, 2012).
  Chaque élève dyslexique-dysorthographique aura des besoins qui lui sont propres. Cette fiche doit servir à mieux comprendre les difficultés qu'il ou elle peut rencontrer et à donner des pistes pour le soutenir le plus adéquatement possible. Son trouble est ensuite appelé à être relativisé au profit de l'élève en situation, pris dans sa globalité.

- En plus d'accueillir dans sa classe un ou une élève dyslexique-dysorthographique, l'enseignant·e doit composer avec les autres élèves de la classe, certains pouvant aussi présenter des troubles ou déficiences. À travers cette fiche, il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette systématiquement en place des mesures conséquentes uniquement pour l'élève en question et ceci parallèlement aux aménagements offerts au reste de la classe, mais qu'il offre des mesures adaptées aux besoins spécifiques de l'entité-classe, dont l'élève dyslexique-dysorthographique fait partie. Lorsque le niveau d'individualisation des aménagements pour l'élève dyslexique-dysorthographique devient plus conséquent, les enseignant·e·s réguliers peuvent s'appuyer sur l'aide d'autres professionnel·le·s (enseignant·e·s spécialisé·e·s, logopédistes, etc.) afin d'échanger, analyser les besoins, obtenir des pistes et soutenir d'éventuelles démarches.
  Les enseignant·e·s réguliers peuvent intégrer aux situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes des pratiques et aménagements proposés dans cette fiche, qui seront utiles non seulement à l'élève en question, mais également à toute la classe.

Cette fiche propose des mesures de pédagogie différenciée (chapitre 3) et de compensation des désavantages (chapitre 4). Pour mieux comprendre la distinction faite entre les deux, vous pouvez consulter le document d'introduction « Information sur les fiches à l'intention du corps enseignant-Différenciation pédagogique et compensation des désavantages ».

1 Informations sur la dyslexie-dysorthographie

1.1 Définition

La dyslexie-dysorthographie est un terme couramment utilisé pour désigner ce que la Classification Internationale des Maladies (CIM-11 ; WHO, 2018) et le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5 ; APA, 2015) nomment *troubles spécifiques* (dans le DSM-5) ou *trouble du développement* (dans la CIM-11) *des apprentissages*, *avec déficit* respectivement *en lecture* et *en expression écrite* (ou *troubles spécifiques du langage écrit, TSLE*)[1]. Les deux troubles apparaissent rarement isolément, raison pour laquelle on parle de *dyslexie-dysorthographie* (Touzin, 2004 ; Bourassa & Treiman, 2014, Treiman, 1997 cités dans Lefebvre & Stanké, 2016). Selon le DSM-5 (APA, 2015), ces troubles neurodéveloppementaux se caractérisent par une lecture des mots inexacte ou lente et réalisée péniblement, des difficultés de compréhension du sens de ce qui est lu de manière autonome, des difficultés d'épellation et d'orthographe ainsi que d'expression écrite. Les troubles y sont délimités par quatre critères[2], que l'on peut résumer ainsi :

A. Les difficultés sont persistantes, c'est-à-dire qu'elles durent au moins six mois, malgré la mise en place de mesures ciblant ces difficultés.
B. Les compétences scolaires perturbées sont nettement au-dessous du niveau escompté pour l'âge chronologique du sujet, et ce de manière quantifiable. Ces perturbations, attestées par des tests standardisés administrés individuellement et par une évaluation clinique complète, interfèrent significativement avec les performances scolaires, professionnelles ou avec les activités de la vie courante.
C. Les difficultés d'apprentissage débutent au cours de la scolarité. Toutefois, elles peuvent ne pas se manifester entièrement tant que les demandes concernant ces compétences scolaires altérées ne dépassent pas les capacités limitées du sujet (p. ex., lors d'examens chronométrés ou d'une charge de travail intellectuel excessivement lourde).
D. Les difficultés d'apprentissage ne s'expliquent pas mieux par d'autres origines possibles, telles qu'une déficience intellectuelle ou sensorielle, une importante déprivation éducative, un enseignement inadéquat ou une maitrise insuffisante de la langue d'enseignement.

Les TSLE, renvoient à des difficultés sévères et persistantes. Cela signifie que bien qu'une prise en charge spécifique puisse conduire à des améliorations de performances, les troubles restent présents tout au long de la vie (Mazeau & Pouhet, 2014).
Le TSLE coexiste couramment avec des troubles neurodéveloppementaux (p. ex., les troubles de la communication, dont le trouble du langage oral). Les difficultés en langage écrit, peuvent aussi être la conséquence d'un ou d'autres trouble(s) neurodéveloppemental/aux ou d'un ou d'autres facteur(s) (handicap intellectuel, troubles non corrigés de l'acuité visuelle ou auditive, adversité psychosociale, manque de maitrise de la langue d'enseignement ou enseignement pédagogique inadéquat). Le trouble du langage écrit qui en résulte est dans ce cas secondaire.
Lorsque les informations recueillies sont insuffisantes pour poser un diagnostic précis, le trouble du langage écrit est dit *non spécifié* (CFO, 2022 ; Mazeau & Pouhet, 2014).

1.2 Prévalence

La prévalence de la dyslexie-dysorthographie reste difficile à estimer et varie selon le type de langue pratiquée par les personnes concernées. Par exemple, le français et l'anglais étant des langues peu transparentes[3], elles causeront plus de difficultés aux élèves avec dyslexie que les langues dans lesquelles l'écrit est plus fidèle à l'oral, comme l'italien ou l'allemand. Ceci explique le nombre plus élevé de

[1] Les troubles spécifiques des apprentissages regroupent également ceux qui touchent au calcul (DSM-5 ; APA, 2015) ou aux mathématiques (CIM-11 ; WHO, 2018).
[2] La CIM-11 reprend quasiment les mêmes critères.
[3] L'association entre graphème et phonème y est complexe (p. ex., en français, les graphèmes « eau » et « au » correspondent au phonème [o]).

dyslexiques diagnostiqués dans le monde franco- et anglophone (Habib, 2014 ; Inserm, 2007). Dans l'espace francophone, les données disponibles suggèrent une prévalence similaire à celle relevée dans les grandes études anglophones, soit allant de 2 à 17,5%, voire plus (Badian, 1999, Di Folco et al., 2021, Katusic et al., 2001, Lindgren et al., 1985, Rodgers, 1983, Schaywitz, 1998, Shaywitz et al., 1990, Shaywitz, Sprenger-Charolles et al., 2000, Yule et al., 1974, Zorman et al., 2004, cités dans CFP, 2022 ; Fergusson et al., 1989 et 1996, Jorm et al., 1986, cités dans Inserm, 2007).

1.3 Cause

Une prédisposition héréditaire à la dyslexie-dysorthographie est établie (Castles et al., 1999, DeFries et al., 1987, Olson et al., 1989, Stevenson et al., 1987, cités dans CFO, 2022). De multiples gènes ou groupement de gènes ont été identifiés comme exerçant une influence sur le développement de ces troubles. Bien que la présence d'antécédents familiaux puisse constituer un facteur de risque, la survenue d'une dyslexie n'est pas systématique, car il existe des formes non familiales de dyslexie (CFO ; 2022).

1.4 Troubles associés

La dyslexie-dysorthographie apparait rarement seule et est très fréquemment associée à d'autres troubles dys- (dyscalculie, dysphasie, dysgraphie, dyspraxie). Selon Habib (2014), 90% des enfants dyslexiques-dysorthographiques auraient un retard de langage ou un trouble associé. C'est pourquoi il parle de « constellation des dys- », au centre de laquelle il situe la dyslexie-dysorthographie, un trouble de la lecture étant généralement le premier symptôme repéré à l'école (Habib, 2014 ; Inserm, 2007). Concernant le TDA/H, 15 à 40% des dyslexiques seraient également concerné·e·s (Gilger et al., 1992, Shaywitz et al., 1995, Willcutt & Pennington, 2000, cités dans Inserm, 2007). Un déficit de la mémoire de travail serait également fréquemment associé (Mazeau & Pouhet, 2014).

1.5 Types de dyslexies-dysorthographies

La dyslexie-dysorthographie se caractérise par « une atteinte des habiletés de base responsables de l'identification de mots et l'orthographe » (Lyon et al., 2003, cités dans Lefebvre & Stanké, 2016, p. 54). Elle peut toutefois prendre différentes formes en fonction des déficits cognitifs sous-jacents (CFO, 2022 ; Stanké & Desrochers, 2017). Sur la base des hypothèses les plus souvent retenues, on peut identifier les dyslexies-dysorthographies suivantes : dyslexie-dysorthographie phonologique ; dyslexie visuo-attentionnelle/de surface-dysorthographie lexicale ; dyslexie-dysorthographie mixte (Guilloux, 2009 ; Habib, 2014 ; Lefebvre & Stanké, 2016 ; Mazeau & Pouhet, 2014).

Dyslexie-dysorthographie phonologique

Les personnes concernées ont « des difficultés marquées à reconnaitre et à manipuler les phonèmes qui composent les mots » (Lefebvre & Stanké, 2016, p. 71). Elles peinent à décoder les mots (conversion des graphèmes en phonèmes) et à les encoder (conversion des phonèmes en graphèmes). Une conséquence d'un déficit phonologique est donc une difficulté à lire/écrire les mots nouveaux ou des pseudomots (mots inventés). L'automatisation de l'identification des mots et de leur orthographe est ainsi compromise. C'est pourquoi il leur est difficile de construire un lexique orthographique stable (mémorisation) (CFO, 2022 ; Guilloux, 2009).

Dans le cas d'un déficit phonologique, un accès au sens ne peut s'effectuer que par l'activation de la voie d'adressage/lexicale (Coltheart et al. 2001)[4] ou par reconnaissance orale, si le mot lu est correctement décodé ou est suffisamment phonologiquement proche du mot à lire pour être corrigé par l'élève lui-même. Les mots identifiés visuellement et reconnus le sont parce qu'ils appartiennent au lexique orthographique de la personne, mais sans passer par le décodage. Ainsi seuls des mots très fréquents pourront être lus correctement et reconnus.

Dyslexie visuo-attentionnelle/de surface-dysorthographie lexicale

Chez les personnes concernées, des anomalies neurovisuelles et/ou visuo-attentionnelles, notamment

[4] Le lecteur retrouve le mot lu dans son lexique orthographique, (ce qui lui permet d'accéder au sens et de retrouver sa forme phonologique dans le lexique phonologique) (Marshall & Newcombe, 1973, cités dans Guilloux, 2009).

une réduction de l'empan visuo-attentionnel[5], seraient en cause. Elles peinent à mémoriser les séquences de lettres constitutives des mots et donc à reconnaitre ensuite ces derniers de manière automatique et stable. La constitution du lexique orthographique est perturbée. Puisqu'elles n'ont pas de déficit phonologique, les personnes concernées vont donc lire préférentiellement par la voie d'assemblage (Coltheart et al. 2001)[6], c'est-à-dire en décodant les mots, et vont ainsi lire correctement les mots réguliers fréquents ou les pseudomots. En revanche, elles sont en difficulté lors de la lecture et de l'écriture des mots irréguliers (p. ex., *femme*, *monsieur*), qui seront généralement lus en les régularisant (p. ex., *fème*, *monsiheur*) et écrits phonétiquement (p. ex., *fam*, *messieu*). Elles auront aussi tendance à oublier / inverser / confondre des lettres ou des chiffres (p. ex., *p*, *b*, *d*, *q*) visuellement proches, à sauter les petits mots de transition (*le*, *la*, *un*, *une*, *dans*, *des*, *sur*, etc.) – leur regard n'étant attiré que par les mots plus longs ou plus saillants –, ou encore à sauter des lignes en lecture de texte. En plus d'un bilan logopédique, un test orthoptique spécifique effectué auprès de spécialistes formés dans le domaine des expertises des troubles neurovisuels, permettra, si nécessaire, de mettre en place une rééducation efficace et de faire les adaptations visuelles nécessaires (voir la ressource Troubles neurovisuels Suisse romande au chapitre 5 ; Tous à l'école, 2015 ; Guilloux, 2009 ; Mazeau & Pouhet, 2014 ; Valdois, 2014).

Dyslexie-dysorthographie mixte

Les personnes présentent des symptômes des deux lignées de troubles précédents, avec atteinte des deux voies : la voie d'assemblage et la voie d'adressage/lexicale (Inserm, 2007 ; Mazeau & Pouhet, 2014). Ces typologies ont l'avantage de donner un éclairage sur les difficultés de lecture et les profils de lecture qui en découlent. Toutefois, certaines études ont montré qu'elles sont discutables et doivent être considérées avec prudence. Il existe notamment « une instabilité des profils de lecture dans le temps, si bien qu'un enfant qui présentait un profil de dyslexie phonologique peut tout à fait évoluer vers un profil de dyslexie de surface quelques années plus tard ». Finalement, relevons que « la très grande majorité des enfants présente un profil mixte avec atteinte des mots irréguliers et des pseudomots » (Valdois, 2022, p. 258).

2 Informations sur les répercussions d'une dyslexie-dysorthographie

Tous les enfants en phase d'apprentissage de la lecture et de l'écriture commettent au départ des erreurs similaires. Alors que chez la plupart des élèves, les erreurs diminuent rapidement pour ensuite disparaitre (presque) complètement, ces problèmes persistent chez les élèves présentant une dyslexie-dysorthographie (Lichtsteiner Müller, 2013). Les répercussions d'une dyslexie-dysorthographie sont toutefois très variables d'une personne à l'autre, chacune présentant une combinaison unique de symptômes dont l'expression est en outre plus ou moins sévère. Pour comprendre les difficultés que l'élève dyslexique-dysorthographique peut rencontrer à l'école et dans ses apprentissages, il est donc important de se renseigner sur la manière dont le trouble se manifeste chez lui, en tenant compte des potentiels troubles associés (p. ex., dysgraphie, trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité). Aussi, lorsqu'une dyslexie-dysorthographie s'accompagne d'autres troubles, les difficultés liées à chaque trouble peuvent se cumuler et s'enchevêtrer. L'analyse, le bilan spécifique et le diagnostic des spécialistes (neuropsychologues, logopédistes, etc.) permettent de définir le profil unique de l'enfant et ainsi de comprendre la nature des différents symptômes (Mazeau & Pouhet, 2014).
L'élève concerné, ses parents mais aussi des professionnel·le·s travaillant ou ayant travaillé avec lui (logopédiste, enseignant·e spécialisé·e, etc.) pourront communiquer des informations précieuses sur ses difficultés bien spécifiques, mais aussi sur ses ressources et points forts. Cette prise d'informations aidera à mettre en place des moyens adéquats pour soutenir l'élève dans ses apprentissages, mais également à

[5] Soit le nombre d'unités orthographiques distinctes pouvant être traitées simultanément dans une séquence de mots et qui dépend de la quantité de ressources attentionnelles qui peuvent être mobilisées par la personne (Valdois, 2014).
[6] Après analyse visuelle, le mot est segmenté en unités orthographiques (graphèmes) qui sont alors associées à des unités phonologiques grâce aux règles de correspondance graphème/phonème) (Marshall & Newcombe, 1973, cités dans Guilloux, 2009).

comprendre que certains comportements et certaines attitudes peuvent être la conséquence de son trouble.
Les informations ci-dessous exposent les répercussions d'une dyslexie-dysorthographie et donnent des pistes de compréhension. La dyslexie-dysorthographie peut se manifester différemment d'un enfant à l'autre, selon les déficits sous-jacents en cause, mais aussi suivant les mécanismes de compensation déjà en place. C'est pourquoi les répercussions mentionnées ci-dessous ne sont pas toutes présentes chez tous les enfants.

2.1 Lecture et compréhension écrite

Lecture

Les difficultés phonologiques et/ou visuo-attentionnelles compromettent directement l'apprentissage de la lecture (Guilloux, 2009 ; Inserm, 2007 ; Mazeau & Pouhet, 2014 ; Pouhet, 2011).

- **Vitesse et rythme :** la lecture peut-être considérablement ralentie. À l'oral, on peut constater que l'élève bute sur des mots isolés et en lit d'autres avec hésitation, ce qui rend le rythme de lecture irrégulier. Il peut syllaber encore beaucoup les mots, sans les reconnaitre globalement, ce qui le ralentit ou encore s'autocorrige en se basant sur ses connaissances ;
- **Précision et régularité :** la lecture est peu précise. Par exemple, l'élève ajoute, oublie, confond ou substitue des petits mots, des lettres ou des sons (p. ex., il·elle lit *pêches* au lieu de *pêche*r, *de* au lieu de *le*, *ravisseur* au lieu de *ravissant*, *gage* au lieu de *cage*, *josse* au lieu de *chose*) et les erreurs de lecture d'un même mot sont parfois différentes ; l'élève peut lire les mots irréguliers comme ils se prononcent (p. ex., *tabak* au lieu de *tabac*) ; l'élève tente de deviner certains mots (pour plus de détails, cf. l'écriture orthographique au sous-chapitre suivant) ;
- **Repérage :** les difficultés de repérage peuvent être récurrentes lors de la lecture (p. ex., l'élève saute des lignes ou des mots, inverse ou rajoute des mots ou des sons). Elles peuvent être particulièrement exacerbées lors d'exercices demandant de consulter, de copier ou de compléter un élément au verso de la feuille ou au tableau.

Pour toutes ces raisons et de manière générale, la lecture à voix haute est peu performante et représente une source de gêne et de stress pour les élèves présentant une dyslexie.

Compréhension écrite

La lenteur et les nombreuses erreurs lors de la lecture font que les élèves avec dyslexie ont souvent de la difficulté à comprendre le sens (et donc à retenir) de ce qu'il·elle·s viennent de lire. Les activités demandant une grande exactitude de lecture sont difficiles (p. ex., lecture des consignes, exercices de compréhension et d'analyse de texte, questionnaires à choix multiples, usage de la négation/double négation). La compréhension peut être spécialement altérée lors de la lecture à voix haute (Guilloux, 2009 ; Mazeau & Pouhet, 2014 ; Pouhet, 2011). Relevons également que l'écriture inclusive peut générer des difficultés de compréhension écrite supplémentaire pour les personnes dyslexiques.
Plus tardivement, investissant moins l'écrit en raison de leurs difficultés en lecture, elles peuvent présenter des difficultés de compréhension consécutives à un accès à l'écrit plus restreint (elles ont moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire, leur connaissance des tournures syntaxiques ou de s'informer sur le monde, etc.).

2.2 Production d'écrits

Écriture orthographique

Les difficultés d'apprentissage de l'orthographe découlent des mêmes difficultés que celles relevées en lecture, avec des erreurs d'orthographe qui peuvent être phonologiques (*vacances* lu *facances*), phonologiquement plausibles (*hamac* lu *hamak*) ou lexicales (*abstention* lu *absence*), dues à la non-automatisation de certaines règles, à des oublis de mots, de lettres ou encore dans l'ordre des lettres. On relève ainsi :

- des confusions visuelles entre graphèmes semblables, mais orientés différemment dans l'espace (*p/b, q/d, n/u, ion/oin*, etc.) ou entre graphèmes ayant des traits visuels communs (*m/n, n/h, E/F, C/*G, etc.) ;

- des confusions auditives, entre sons proches (*s/z, f/v, p/b*, *t/d*, *k/g*, etc.) ;
- des difficultés à reconnaitre les graphies complexes (*au, aux, auds, aulx, eau,* etc.) ;
- des ajouts de lettres (*pareil/parieil*, *porte/prorte*) ;
- des omissions de lettres (*mordre/morde*, *table/tabe*) ;
- des inversions de syllabes et de lettres (*ul/lu*, *bla/bal*, *toboggan/botoggan*, *dromir/dormir*) ;
- des découpages incohérents (*l'école/lécole*, *j'y cours/ ji cours*) ;
- des substitutions de mots visuellement proches (*pommier/pompier, asseyez/essayez*)
- des substitutions de mot par un synonyme dont l'orthographe ne lui ressemble en rien (*ami* pour *copain*, *vite* pour *rapidement*, *hurler* pour *crier*) ;
- des difficultés avec les petits mots fonctionnels (comme *ou*, *un*, *une*, *le*, *de*, *est*, *et*, *dans*, etc.) ;
- des difficultés à consolider un stock orthographique stable (mots invariables ou irréguliers) (p. ex., *créilon* au lieu de *crayon*) ;
- de fréquentes erreurs d'application des règles d'orthographe grammaticale.

Dans le cas d'une dysorthographie, la persistance, la variété et la quantité de ces erreurs sont significatives. Combinées aux oublis et inversions de lignes, de mots ou de signes de ponctuation, leur intensité ou leur accumulation peuvent rendre les productions écrites difficilement décodables pour le lecteur (Guilloux, 2009 ; Inserm, 2007 ; Mazeau & Pouhet, 2014 ; Tous à l'école, 2015).

Rédaction de textes

L'orthographe joue un rôle important lors de la rédaction de textes. Lorsqu'elle n'est pas suffisamment automatisée, l'élève peut consacrer moins d'attention aux autres tâches rédactionnelles (au vocabulaire, à la syntaxe, au style, à la mise en forme, etc.) et l'écriture prend plus de temps. Les productions écrites peuvent donc non seulement comporter de nombreuses erreurs orthographiques, mais elles peuvent également être courtes, présenter un vocabulaire restreint, des structures de phrases simples, etc. (plus de détails sur la situation de double tâche à l'écrit, au sous-chapitre suivant). Ainsi, bien que les personnes présentant une dyslexie aient « les habiletés langagières, métalinguistiques et métacognitives pour bien le faire », elles ont du mal à produire des textes (Lyon et al., 2003, cités dans Lefebvre & Stanké, 2016, p. 73).

La prise de notes (y compris la dictée) est particulièrement délicate pour les personnes présentant une dysorthographie car elle combine simultanément les tâches d'écoute, de mémorisation et d'écriture. Il en va de même de l'activité de copie, qui, outre les tâches de mémorisation et d'écriture, implique également des compétences de repérage.

2.3 Répercussions sur les apprentissages scolaires

La dyslexie-dysorthographie entraine des répercussions sur les apprentissages dans certaines disciplines ou activités transversales.

Apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage des langues étrangères est compromis par une dyslexie-dysorthographie. Les langues opaques, c'est-à-dire dont la correspondance graphème-phonème est complexe (avec des sons pouvant s'écrire de plusieurs façons et des graphèmes pouvant se prononcer de plusieurs façons) seront particulièrement difficiles à apprendre, à lire et à écrire. C'est le cas notamment de l'anglais. À l'inverse, l'italien et l'espagnol, qui possèdent une orthographe transparente, seront moins difficiles à apprendre. L'allemand, qui est une langue relativement transparente, nécessite toutefois de bonnes connaissances grammaticales, ce qui peut également poser des difficultés particulières aux élèves présentant une dyslexique-dysorthographique (DYS-Positif, 2022 ; Mazeau & Pouhet, 2014 ; Pouhet, 2011 ; von Davier, 2012).

Situation de double tâche à l'écrit

La lecture et l'écriture orthographique sont des outils indispensables aux apprentissages scolaires, et ce dans quasiment toutes les disciplines scolaires (géographie, histoire, citoyenneté, mathématiques, etc.). Lorsqu'elles ne sont pas suffisamment automatisées, elles ne permettent pas à l'élève de libérer les ressources attentionnelles et cognitives nécessaires au profit d'autres tâches (écoute, compréhension,

mémorisation, repérage, analyse, organisation des idées, composition, etc.). C'est pourquoi la compréhension d'un texte lu par l'élève lui-même ne révèle pas nécessairement ses réelles compétences de compréhension d'un texte écrit. De même, le résultat final des productions écrites ne révèle pas forcément la réelle maitrise de la compétence ou du sujet évalué.

Graphomotricité

Les difficultés calligraphiques chez les élèves avec dyslexique-dysorthographique sont fréquentes. Ce qui peut s'apparenter de prime abord à un manque de soin est en réalité lié à une écriture souvent crispée, appuyée et irrégulière. De plus, le stress inhérent aux situations d'écriture peut engendrer de nombreuses ratures. Ainsi, combinées aux erreurs orthographiques, ses productions écrites peuvent devenir illisibles.

2.4 Répercussions personnelles

Ressources

Les enfants dyslexiques ont tendance à développer des compétences spécifiques pour compenser leurs difficultés. Si le langage oral est solide, ils peuvent s'appuyer sur de bonnes facultés de communication orales, d'observation et apprennent à se concentrer sur l'essentiel. Plusieurs études ont démontré chez certains enfants des capacités visuo-spatiales supérieures. Ils auraient « tendance à conceptualiser l'information dans une forme visuospatiale plutôt que dans une forme verbale ». Ils peuvent également faire preuve d'une créativité et d'une imagination souvent bien développée, « en raison de leur capacité à adopter une perspective différente sur le monde qui les entoure » (Rousseau, 2016).

Surcharge et fatigue

Les activités telles que lire, écrire, se relire, se corriger, mémoriser ou copier, sont particulièrement éprouvantes pour les élèves avec dyslexie-dysorthographie. La fatigabilité peut se faire ressentir suivant le type de tâche à effectuer et le moment de la journée. Par ailleurs, comme ils ont souvent besoin de plus de temps pour accomplir leurs tâches, ils peuvent vite se retrouver surchargés.

Motivation

Les difficultés rencontrées peuvent grandement entamer la motivation des élèves avec dyslexie-dysorthographie, voire les amener à un dégout durable de la lecture et de l'écriture.

Sentiment de compétence et anxiété

En contexte scolaire, les élèves dyslexiques-dysorthographiques ont souvent le sentiment de ne pas être à la hauteur, alors qu'ils ont une intelligence dans la norme. Il est établi qu'ils sont plus sujets à l'anxiété d'évaluation que leurs pairs et peuvent avoir des phobies scolaires (Rousseau, 2016).

3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dyslexiques-dysorthographiques

Bien que les répercussions d'une dyslexie-dysorthographie puissent rendre plus difficile la réalité scolaire, la richesse, la personnalité et les compétences d'un·e élève ne se résument pas aux conséquences du trouble dont il·elle est porteur·euse. Aussi peut-on mettre en place différentes stratégies pour l'aider à mieux surmonter les difficultés qu'il·elle rencontre. L'élève va lui aussi, avec le temps, développer des stratégies qui l'aideront à mieux gérer les situations qui peuvent être difficiles pour lui·elle à l'école. Il est·elle en cela l'acteur·trice principal·e de sa formation.

Grâce à des pratiques et outils pédagogiques appropriés, l'enseignant·e peut fortement contribuer à soutenir l'élève ayant une dyslexie-dysorthographie. Avec l'aide d'autres professionnel·le·s (logopédiste, enseignant·e spécialisé·e, etc.), la mise en place de mesures et d'aides adaptées permet de diminuer significativement les impacts négatifs du trouble et d'actualiser les compétences de l'élève, en facilitant les apprentissages. Pour que le soutien soit profitable à l'enfant, il est primordial de veiller à la cohérence de l'accompagnement, notamment au niveau des méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de l'utilisation des documents personnalisés d'aide à la lecture et à l'écriture, élaborés avec et/ou par la·le logopédistes lors des séances de remédiation ou encore de pratiques intégrées au quotidien (p. ex.,

l'utilisation de livres audios) (Martinet, 2010). D'où l'importance de veiller à un échange personnel régulier avec les parents et les autres professionnel·le·s impliqués. Le transfert et l'automatisation des apprentissages seront ainsi facilités si les outils et les références utilisés sont communs d'un lieu à l'autre. La dyslexie-dysorthographie pouvant se manifester différemment d'une personne à l'autre, il est important de se familiariser avec les difficultés rencontrées par l'élève afin d'offrir une réponse scolaire adaptée à ses besoins. Les pratiques et outils pédagogiques décrits ci-après constituent des réponses aux besoins spécifiques des élèves dyslexiques-dysorthographiques et font certainement déjà partie des bonnes pratiques professionnelles quotidiennes. Nombre d'entre elles peuvent également favoriser l'apprentissage des autres élèves présentant ou non des troubles spécifiques. Ces réponses doivent bien entendu être adaptées aux besoins individuels de l'élève, à son âge, au contexte et au degré scolaire.

3.1 Acceptation sociale

- Aider les élèves c'est avant tout leur porter un regard positif (valoriser la différence, les talents, relever les points forts) ;
- Développer l'entraide et la collaboration entre les élèves (pratiques de parrainage, pairage, tutorat dont la forme peut varier selon la répartition des responsabilités et du temps à disposition, etc.) ;
- Conscientiser les autres élèves : expliquer les difficultés et besoins particuliers de l'élève ayant une dyslexie-dysorthographie et la raison des aménagements mis en place[7]. Éclaircir si nécessaire les situations suscitant de l'incompréhension (p. ex., si des camarades considèrent un aménagement comme un traitement de faveur).

3.2 Environnement de classe

- Diminuer autant que possible les bruits de fond (en atténuant p. ex., la résonance et les sons parasites) et éviter les mauvais éclairages (p. ex., réverbération perturbant la lisibilité au tableau) ;
- Placer l'élève si possible à côté d'un élève calme et au premier rang ;
- Aménager la place de travail pour faciliter la concentration. L'isolement par des dispositifs amovibles peut être envisagé si cela aide l'élève à se concentrer.

3.3 Motivation de l'élève

- Encourager l'élève en cas d'échec ou de doute ;
- Insister sur les progrès réalisés et valoriser ses efforts ;
- Procurer si possible des tâches, des défis et des buts réalistes et éviter d'évaluer les connaissances essentiellement par le biais des exceptions et pièges. Par exemple, proposer aux élèves des évaluations positives, basées sur ce qu'ils savent faire en mettant en évidence les notions maitrisées ;
- Privilégier la qualité à la quantité. Par exemple, fixer un temps maximum de devoirs à la maison, cibler les corrections, éviter les copies répétitives qui se révèlent très souvent inutiles et les textes trop longs ;
- Soulager l'élève lors de lectures en lui lisant l'ébauche du texte, certains passages ou en lui proposant la lecture partagée/alternée (p. ex., l'adulte et l'élève lisent une phrase/paragraphe à tour de rôle) ;
- Stimuler le gout du texte écrit. Par exemple, lire régulièrement à voix haute pour lui, pour elle ou la classe ; Proposer des livres existant en version audio. Dans ce cas, s'assurer que l'élève a la possibilité de se procurer à temps l'audio du livre (voir p. ex. Bibliothèque Sonore Romande, chapitre 5) ;
- Lui épargner l'exercice de la lecture à voix haute devant toute la classe, à moins que ce soit son souhait ;
- Proposer des activités qui ne nécessitent que peu de lecture et d'écriture (jeu questions/réponses, devinettes, jeux de rôle, débats d'idées, enquêtes de terrain, exposés, discussions autour d'un évènement, projets créatifs, etc.) ;
- Lors des corrections de texte, dont l'objectif n'est pas principalement la grammaire ou l'orthographe, éviter l'encre rouge et les trop nombreux passages biffés. Par exemple, choisir ce qu'il est important

[7] En vertu du droit à la protection des données et de la personnalité (LPD, 235.1 ; OLPD, 235.11), l'accord de l'élève et des parents est nécessaire pour communiquer toute information à des tiers.

de corriger et écrire plutôt le mot en marge afin que l'élève se rende compte de son erreur ;
- Faire un retour à l'élève de manière personnelle en commençant toujours par une remarque positive (pour plus de détails, voir le sous-chapitre 4.6).

3.4 Consignes orales et écrites

- Communiquer clairement les objectifs, les tâches à effectuer et les résultats attendus lors d'une leçon. Par exemple, expliciter les points clés de la leçon et expliquer leur importance ; indiquer clairement le nombre de lignes, paragraphes ou pages attendus lors d'un travail écrit et le temps nécessaire pour chaque tâche ; etc. Il est important d'expliciter clairement s'il s'agit d'une situation d'évaluation ou d'apprentissage ;
- Décomposer les consignes et tâches en étapes simples et les présenter une à la fois. De même, structurer les questions complexes ou les énoncés en plusieurs phrases simples, ne contenant qu'un seul élément de consigne chacune (une phrase = une idée) ;
- A l'oral, adopter un langage simple, précis et imagé, pour faciliter les représentations et les accès au discours ; laisser une trace des instructions purement orales, par exemple au tableau ou dans l'agenda de classe ;
- Lire à voix haute les consignes et instructions écrites, y compris celles concernant les devoirs ;
- Vérifier la bonne compréhension par l'élève des consignes et instructions et s'assurer qu'il ou elle possède les prérequis et comprenne les concepts et les idées utilisés, pour qu'elle ou il puisse se concentrer sur la notion testée et éviter des erreurs dues à une lecture lacunaire ;
- Éviter de poser des questions ou de formuler des consignes comportant de doubles négations et mettre en évidence les négations à l'écrit ;
- Lors d'évaluation, autoriser des questions de compréhension ou de précision.

3.5 Supports visuels

- Mettre à la disposition de l'élève des notes de tiers (d'élèves prenant des notes structurées avec une écriture claire), des polycopiés de cours et des corrigés d'exercices écrits, les énoncés des devoirs à faire à la maison, ou lui permettre de prendre en photo les explications écrites au tableau ou tout autre document présenté durant le cours ;
- Afin d'éviter les va-et-vient visuels, lui fournir un document de travail papier plutôt que de lui faire suivre une lecture ou des explications écrites uniquement à partir du tableau ou d'un document projeté ; pour la même raison, éviter de lui donner des exercices recto verso l'obligeant à tourner la page pour trouver les éléments de réponse ou pour relire une consigne ;
- Donner des informations visuelles autres que par l'écrit. Par exemple, utiliser des illustrations, photos, pictogrammes (p. ex., à mettre sur les classeurs, les emplois du temps ou en guise d'instructions), des codes-couleur (p. ex., une différente pour chaque discipline), des schémas euristiques (comme des mindMaps, pour l'organisation des idées), etc.

3.6 Supports de lecture

Tenir compte des paramètres énumérés ci-dessous aidera à mettre à disposition de supports de lecture présentés de manière à faciliter la lecture et la prise d'information par les élèves dyslexiques-dysorthographiques, mais aussi par les autres élèves de la classe. Il est également possible de tenir compte de la déficience spécifique de l'élève dans le choix de l'information écrite prodiguée à toute la classe. Par exemple, l'élève pourra choisir quel type et quelle taille de police d'écriture lui conviennent le mieux. Les logopédistes ou enseignant·e·s spécialisé·e·s peuvent être des soutiens dans cette démarche. La plateforme Booxaa (pour plus de détails, voir le chapitre 5), qui met à disposition des élèves des moyens d'enseignement romand numériques sous un format accessible (navigation facilitée, synthèse vocale, caractères agrandis, police adaptée, etc.) est à cet égard une ressource intéressante pour les élèves rencontrant des difficultés d'accès à l'écrit de manière générale.
- Mettre à disposition des documents clairement structurés (p. ex., éviter les textes en colonne, placer les illustrations avant ou après le texte sans le couper), avec une présentation aérée et sans images

parasites (p. ex., filigranes ou dessins en arrière-plan), y compris au tableau ;
- Choisir une police d'écriture sobre, facile à lire, de grande taille et sans empattement (pas de polices avec *serif*). Certaines polices conviennent particulièrement bien aux élèves dyslexiques, comme *Comic Sans MS*, *Arial*, *Century Gothic*, *Verdana, Computer Moderne*, etc. (pour plus de détails, voir le chapitre 5). Une taille de police d'au minimum 12, voire 14, avec un interligne de 1.5, et si possible un espace plus grand entre les mots ou entre les lettres faciliteront encore la lecture ; de même, au tableau, veiller à la qualité graphique ;
- Certains élèves dyslexiques avec des troubles visuels sont perturbés par les contrastes trop élevés (ils peuvent avoir notamment des difficultés de perception et sensibilité à la lumière). Dans ce cas, il est préférable d'éviter le noir sur fond blanc et d'utiliser plutôt un arrière-plan coloré tout en restant dans des tons très clairs (p. ex., jaune pâle, vert clair ou bleu clair) et une couleur de police foncée (noir, bleu foncé ou brun foncé) ; l'utilisation de filtres de couleur sous forme de calques posés sur le texte (p. ex., filtres *Irlen*, voir chapitre 5) peut également aider les élèves avec une dyslexie souffrant de stress visuel, mais n'est en aucun cas une pratique suffisante pour soutenir les élèves présentant une dyslexie.
- Lors de la mise en évidence de mot-clé ou d'éléments importants dans une phrase, préférer le surlignage et le style gras, plus lisibles que le soulignage et l'italique ;
- Prévoir des marges et des espaces de réponse généreux, afin de permettre à l'élève de répondre de manière structurée et lisible lors d'exercices écrits.

3.7 Apprentissage de la lecture et de l'écriture

Il est important de choisir une méthode d'apprentissage de la lecture qui soit adaptée aux difficultés propres à l'élève. Les méthodes phoniques sont les plus efficaces pour l'ensemble des élèves, présentant ou non une dyslexie. D'autres approches peuvent faciliter l'apprentissage de la lecture (p. ex., la méthode syllabique ou la méthode Borel-Maisonny de codage gestuel des sons) et de l'écriture (p. ex., la méthode des jetons pour travailler la syntaxe). Il existe également des logiciels spécifiques d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe (p. ex., l'aide pédagogique par l'informatique API, voir chapitre 5). Avec l'aide des enseignant·e·s spécialisé·e·s ou logopédistes, il convient de mettre en place les approches les plus adaptées. Les pratiques suivantes peuvent également soutenir l'élève dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture :
- Recourir aux gestes, aux mimiques et au toucher. Par exemple, lors de l'apprentissage des sons qui composent les mots, il est possible d'utiliser des méthodes gestuelles pour les sons qui posent des problèmes (p. ex., la méthode Borel-Maisonny de codage gestuel des sons) ;
- Encourager l'élève à utiliser des outils ou techniques facilitant la lecture. Par exemple, pour éviter les sauts de ligne, placer un repère tactile sous la ligne à lire, utiliser un cache qui ne laisse apparaitre qu'une ou deux lignes à la fois, lire le texte avec son doigt, utiliser deux couleurs et surligner chaque ligne du texte en alternance ; au tableau, pour aider l'élève à faire le lien entre l'oral et l'écrit, pointer précisément du doigt ce dont on est en train de parler ;
- Faire ressortir les syllabes et lettres muettes à l'aide de couleurs alternées peut aider certains élèves à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe ;
- Enseigner explicitement le lexique orthographique, par exemple, en dessinant un indice dans les particularités orthographiques des mots (dictionnaire visuo-sémantique) ainsi qu'en ménageant de nombreuses opportunités de révision et de répétition.

3.8 Apprentissages généraux

- Faire le lien avec ce qui a déjà été appris. Par exemple, au début de la leçon, demander aux élèves ce qu'ils savent déjà sur le sujet et présenter les nouvelles informations qui vont être abordées ;
- Présenter clairement les informations principales par petits segments. Par exemple, aborder les idées essentielles d'un livre qui a été lu en classe (personnages principaux, lieu où se déroule l'histoire, quelques mots-clés importants de l'histoire, décrire un épisode de cette histoire, etc.) ;
- Aider l'élève à repérer les points importants d'une leçon ou d'un texte. Par exemple, placer

l'information segmentée (cf. point précédent) dans des catégories puis encourager l'élève à les regrouper « dans son propre style » ; pour analyser la structure d'un texte, lui faire rechercher les titres et les sous-titres qui pourraient résumer un passage ; à la fin d'une leçon ou d'une lecture, lui demander d'exposer quels sont les points qu'il·elle considère comme importants et pourquoi ;
- Utiliser des plans, dessins, graphiques, tableaux et schémas pour mettre en évidence les points importants ; des images ou des objets pour expliquer les mots, les textes et les propos ;
- Dans les textes eux-mêmes, utiliser des couleurs. Par exemple, en grammaire, pour marquer la distinction entre des buts ou des objets différents.
- Utiliser le surlignage ou la mise en gras de mot-clé ou d'éléments importants d'une phrase (p. ex., les éléments cruciaux de la structure de la phrase comme les négations ou la conjugaison, etc.). En revanche, éviter de le faire au moyen de l'italique ;
- Faire réviser et répéter de manière intensive les apprentissages qui sont difficiles (orthographe, grammaires, faits, dates, etc.) et varier les techniques de mémorisation (gestes, symboles, répétitions mentales et à voix haute, lapbook, etc.) ;
- Revoir les nouvelles connaissances dans divers contextes et de manière différente (p. ex., l'orthographe d'un nouveau mot) ;
- Encourager l'élève à développer ses propres stratégies d'apprentissage. Par exemple, l'inciter à reformuler les consignes et les objectifs, mettre en évidence ses difficultés à l'aide d'un code-couleurs ; utiliser un schéma traditionnel ou euristique (mindMap) pour structurer ses prises de notes ; constituer un aide-mémoire personnel (p. ex., liste de mots personnalisée) ou un guide d'aide à la rédaction ou à l'organisation/structuration des idées (cf. chapitre 5) ;
- Aider l'élève à pratiquer l'autocorrection de son travail. Par exemple, mettre à disposition un guide de relecture (p. ex., listes des notions à contrôler tels que le pluriel des noms, l'accord des adjectifs, les accents, etc.) facilitant la recherche systématique des erreurs orthographiques et grammaticales à éviter lors de la relecture d'un travail écrit ; cf. aide-mémoire de correction Main « Zéro faute », chapitre 5) ; l'encourager à utiliser un guide de relecture personnelle adapté à ses propres besoins (celui-ci peut être un document élaboré avec le ou la logopédiste pendant les séances de remédiation).

3.9 Apprentissage d'une langue étrangère

- Favoriser un accès multisensoriel aux apprentissages. Par exemple, proposer des supports oraux, visuels et audiovisuels (enregistrement, livres audios, images, gestuelle, film, etc.) ; intégrer des jeux et activités ludiques (bingo, memory, jeux de rôle, activités communicatives drôles ou inhabituelles) ;
- Travailler les régularités de la correspondance écrit-oral. Par exemple, mettre l'accent sur les régularités de la langue, les règles de prononciation et s'y référer régulièrement ; faire apprendre par cœur les mots irréguliers ; éviter le tout oral, pour lequel les élèves avec dyslexie peuvent être très performants, mais travailler au contraire systématiquement le lien écrit-oral ;
- Faciliter l'apprentissage du vocabulaire par l'utilisation de fiches et listes de référence visuelles (illustration de la signification des mots à apprendre), de supports oraux (synthèse vocale, dictionnaire numérique pour assimiler la prononciation), de moyens mnémotechniques ou/et en expliquant le sens des mots par leur étymologie pour expliquer les différences entre la graphie et la prononciation ;
- Encourager l'épellation à voix haute des mots, celle-ci favorisant la mémorisation. Par exemple, exercer la prononciation des mots par la lecture à voix haute, si possible par deux ou par petits groupes, et seulement si l'élève dyslexique est à l'aise avec cette activité ; articuler les mots à voix haute et les faire répéter aux élèves ; les inviter à articuler les mots à voix basse, lors des travaux d'écriture.

4 Mesures de compensation des désavantages

Les personnes présentant un handicap[8] ont légalement droit à des mesures de compensation des désavantages, pour autant que le principe de la proportionnalité soit respecté, c'est-à-dire que le rapport entre les ressources investies pour éliminer l'inégalité et les bénéfices procurés soit équilibré (CSPS, 2021a).
De manière très générale, la compensation des désavantages peut être définie comme « la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap » (Jost & Schnyder. 2014, p. 35). Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation / formation (CSPS, 2021a). C'est pourquoi les mesures de compensation des désavantages octroyées ne doivent pas être mentionnées dans les documents d'évaluation scolaire (bulletin/carnet), ni dans les documents certificatifs de fin d'année/de scolarité/de formation (CSPS, 2021b).
Les mesures de compensation des désavantages peuvent consister en l'attribution de moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, l'adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation, l'aménagement temporel et l'adaptation de l'espace (CSPS, 2021c).
La liste de mesures de compensation des désavantages pour les élèves présentant une dyslexie-dysorthographie proposée ci-dessous est non exhaustive. Les répercussions du trouble étant différentes pour chaque élève, les mesures doivent dans tous les cas être attribuées en fonction de la situation individuelle, notamment de l'âge et du degré scolaire. Elles doivent faire l'objet d'une discussion avec toutes les parties concernées et être régulièrement réévaluées, et adaptées si nécessaire. Relevons que certains élèves dyslexiques-dysorthographiques auront besoin d'adaptations des objectifs et bénéficieront ainsi d'un projet pédagogique individualisé (PPI). Dans ce cas, les aménagements de l'enseignement et des évaluations dont ils bénéficient n'ont généralement pas le statut formel de mesures de compensation des désavantages, mais s'inscrivent dans le cadre de leur PPI.

4.1 Environnement/Place de travail

- Autorisation d'utiliser des boules Quies ou des pamirs lors des travaux en classe et/ou lors des examens, voire travail/examen dans une pièce séparée si nécessaire.

4.2 Adaptation du temps

- Autorisation de débuter la préparation de textes à l'avance (à domicile ou avant l'activité en classe) ;
- Octroi de pauses supplémentaires (p. ex., courtes pauses attentionnelles pendant les apprentissages) ou plus longues (p. ex., après un examen en français) ;
- Division du travail en plusieurs séquences limitées dans le temps. En cas de troubles sévères, une division de l'évaluation peut également être envisagée (p. ex., répartition d'un examen normalement prévu pour la durée d'une période proposée sur une durée plus longue) ;
- Octroi de temps supplémentaire lors de travaux/examens (p. ex., un tiers temps supplémentaire). Dans ce cas, prévoir également une pause supplémentaire.

4.3 Adaptation des documents de travail

- Dans les situations où les supports écrits ne sont pas suffisamment accessibles pour l'élève avec dyslexie-dysorthographie (p. ex., besoin d'un espacement exceptionnel entre les lettres) ou qu'il ou elle a besoin d'adaptations spécifiques (p. ex., en raison d'une adaptation de la forme du travail/de l'examen), l'élève doit bénéficier d'une adaptation individuelle de ses documents de travail. Les paramètres décrits au sous-chapitre 3.6 concernant les supports de lecture sont à cet effet toujours valables. Les enseignant·e·s spécialisé·e·s et/ou les logopédistes peuvent aider dans cette démarche.

[8] La dyslexie-dysorthographie est considérée médicalement comme un trouble, mais est reconnue légalement comme un handicap au sens de l'art. 2 de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand).

4.4 Matériel, assistance personnelle

Afin de soulager l'élève des tâches moins importantes d'une activité et pour qu'il ou elle puisse se concentrer sur les apprentissages essentiels, il convient de l'autoriser à recourir à différents moyens de suppléance. Ceux-ci sont à octroyer en fonction des objectifs principalement visés dans les tâches ou les évaluations. Les différentes aides pouvant être utiles comprennent :

- le dictionnaire habituel de l'élève, sauf si l'évaluation porte sur l'orthographe ;
- des documents de référence. Par exemple, fiches rappelant les règles grammaticales, guide de relecture ou aide-mémoire standard ou personnel, etc. ;
- du matériel spécifique (p. ex., stylolecteur, dictaphone, livres en version audios) ;
- une assistance personnelle : enseignant·e spécialisé·e , ou év. des camarades, pour le soutenir par exemple lors de la lecture des consignes/d'un texte ou lors de l'écriture de ses idées ;
- L'usage de la tablette ou de l'ordinateur ouvre de nombreuses possibilités pour remédier aux problèmes liés à la dyslexie-dysorthographie par le biais de programmes, fonctionnalités et logiciels spécifiques. Par exemple, l'aide à la lecture (applications permettant d'adapter la présentation des textes écrits, logiciels de soutien à la lecture de textes, synthèse vocale), à l'écriture (prédicteurs de mots, dictée vocale venant se substituer à la saisie du clavier, correcteurs orthographiques et grammaticaux, logiciels de traitement de texte spécifiques, dictionnaires numériques, reconnaissance vocale pour la transcription écrite d'un texte dicté) ou à la rédaction (logiciels d'annotation, de conception de cartes mentales ou cartes euristiques pour l'organisation des idées). Les enseignant·e·s spécialisé·e·s (voire éventuellement les logopédistes ou ergothérapeutes) sont des personnes-ressources pour aider au choix du matériel approprié et à l'apprentissage par l'élève de son utilisation (voir chapitre 5).

4.5 Adaptation de la forme du travail/de l'examen

- Privilégier la forme orale plutôt qu'écrite ou compléter l'examen écrit par une interrogation orale ; cependant la lecture à voix haute est à proscrire comme moyen d'évaluation, pour autant que cela ne réduise pas les objectifs visés ;
- Varier, voire adapter la structure des travaux et évaluations. Par exemple, décomposer les énoncés comportant des consignes multiples ; diviser le travail en plusieurs séquences ; offrir un mode de réponse allégé (questions fermées plutôt qu'ouvertes ; éviter les questions à choix multiples) ;
- En orthographe, si l'on veut évaluer uniquement des notions ciblées, mettre en évidence les mots indispensables à connaitre, privilégier des dictées courtes et préparées, voire des dictées à trous ;
- Réduire le volume des exercices à effectuer ou la quantité de texte à lire durant la même tâche (privilégier la qualité à la quantité), pour autant que cela ne réduise pas les objectifs visés ;
- Pendant l'examen ou le travail noté, l'enseignant·e ou l'examinateur·trice vérifie, dans la mesure du possible, que pour des raisons inhérentes à son handicap, l'élève n'a pas omis de répondre à une question. De même, si une réponse écrite entraine une ambigüité pour les correcteurs ou correctrices, prendre en considération les précisions données oralement par l'élève.

4.6 Adaptation des modalités d'évaluation

- Lors de travaux ne portant pas sur l'orthographe (p. ex., tests en histoire ou en géographie), ne pas tenir compte de l'orthographe. Dans le cas de travaux tenant compte de l'orthographe (p. ex., tests de grammaire ou de production écrite), limiter l'évaluation de l'orthographe dans des sections déterminées à l'avance (pas sur le travail en entier, ou alors uniquement sur un aspect, tels les accords ou les homophones) ;
- Lors de la correction de travaux écrits, privilégier le fond (ce que l'élève sait/a compris/veut dire) à la forme (l'orthographe, la grammaire, le style, etc.).

5 Sélection de ressources pédagogiques

5.1 Outils informatiques et pédagogiques

- http://api.ceras.ch : aide pédagogique par l'informatique (API) pour identifier les besoins et trouver une aide technique appropriée. Pour choisir l'outil le plus adapté aux besoins de l'élève, mais aussi aux moyens de l'école et de la famille, il est préférable de s'appuyer sur le réseau (enseignant·e spécialisé·e, thérapeute, direction, parents, etc.).
- www.booxaa.ch : le site booxaa propose aux élèves inscrits des moyens d'enseignement accessibles et adaptés pour tous et toutes. Précisons que les moyens d'enseignement romands déposés sur Booxaa.ch sont mis à la disposition des enseignant·e·s sur la plateforme PER/MER de la CIIP (www.plandetudes.ch) à laquelle ils·elles accèdent au moyen de leur identifiant personnel.
- https://cartablenumerique.ch : plateforme proposant des outils informatiques d'aide en classe pour les élèves en situation de handicap, ainsi qu'une bibliothèque d'ouvrages scolaires facilement exploitables numériquement.
- www.cellcips.ch : centre de compétences pour l'éducation numérique proposant des outils d'aide.
- www.dys-positif.fr : association donnant accès à de nombreux contenus pédagogiques pour les élèves dys.
- https://methodolodys.ch : site proposant de multiples ressources pour les élèves dys.
- https://fantadys.com : site proposant de multiples ressources pour les élèves présentant différents dys.
- www.vd.ch/fileadmin/_migrated/content_uploads/zero_faute_EW.pdf : Main « Zéro faute » est un guide d'autocorrection des travaux.
- www.mindomo.com, www.pearltrees.com et www.popplet.com : Mindomo, Pearltrees et Popplet sont des programmes d'aide à l'organisation et à la compréhension des idées.
- www.bibliothequesonore.ch : la Bibliothèque Sonore Romande propose de plus de 25'000 livres audios gratuits à la disposition des personnes empêchées de lire (sur attestation ; l'inscription peut se faire depuis le site www.booxaa.ch pour bénéficier des prestations de booxaa et de la bibliothèque sonore).
- www.neurovisuel.ch : Troubles neurovisuels Suisse romande donne des astuces en cas de troubles oculomoteurs.
- www.irlen.ch/index-fr.htm : présente le trouble de la perception visuelle appelé syndrome d'Irlen ainsi que des procédés permettant d'identifier les troubles, de les réduire ou de les éliminer, notamment à l'aide des filtres de couleurs Irlen.

5.2 Sensibilisation à la dyslexie-dysorthographie

- https://vimeo.com/96010899 : l'histoire d'Alex vidéo pédagogique réalisée par Adrien Honnons.
- https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Troubles-de-l-apprentissage/Videos/Explications-animees : vidéos explicatives du CHU Sainte-Justine, pour mieux comprendre les différents troubles d'apprentissage, dont la dyslexie et la dysorthographie.

5.3 Autres sites d'information officiels

- Instruction publique des différents cantons : informations et ressources à disposition.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages) : informations sur la compensation des désavantages.

- Association Dyslexie suisse romande (www.adsr.ch) : informations, documentation, conseil et soutien en lien avec la dyslexie-dysorthographie.

Références bibliographiques[9]

American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd., trad. sous la dir. de P. Boyer et M.-A. Crocq). Elsevier Health Sciences France.

British Dyslexia Association (s.d.). *Creating a dyslexia friendly workplace*. www.bdadyslexia.org.uk/advice/employers/creating-a-dyslexia-friendly-workplace/dyslexia-friendly-training

Centre suisse de services Formation professionnelle I orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO). (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle – Rapport*. CSFO.

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2022). *Qu'est-ce que la compensation des désavantages* ? www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages/faq-compensation-des-desavantages/question-1

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2022). *Quelle est la différence entre la compensation des désavantages et l'adaptation du plan d'études ou de formation* ? www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-6

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2022*). En quoi consistent les mesures de compensation des désavantages ?* www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-2

Collège français d'orthophonie (CFO) (2022). Les Recommandations de Bonne Pratique d'Évaluation, de Prévention et de Remédiation des troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adulte. Méthode : recommandations par consensus formalisé. www.college-francais-orthophonie.fr/les-recommandations-de-bonne-pratique/

Coltheart, M., Rastle, K. Perry, C., Langdon, R., et Ziegler, J.C. (2001). DRC: A computational model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108*(1), 204-256. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204

DYS-POSITIF. (2015). *Enfant dyslexique et langues étrangères : possible ou impossible ?* www.dys-positif.fr/dyslexie

Habib, M. (2014). *La constellation des dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles.* De Boeck Superieur.

Inserm. (2007). *Dyslexie dysorthographie, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. Rapport. Inserm http://ipubli.inserm.fr/handle/10608/73

Guilloux, R. (2009). *L'effet domino « dys ».* Chenelière Éducation.

Jost, M., & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3, 35-42.*

Lefebvre, P. & Stanké, B. (2016). Les dyslexies-dysorthographies développementales. In B. Stanké (Ed.), *Les dyslexies-dysorthographies (pp. 47-68).* Presses de l'Université du Québec.

Lichtsteiner Müller, M. (2013). *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (2. aktual. Aufl.). Hep.

Loi fédérale sur la protection des données (LPD), RS 235.1 (1992, 19 juin ; état le 1er mars 2019). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920153/index.html

[9] Cette bibliographie liste les références citées dans le texte ainsi que les autres documents (ouvrages, articles scientifiques, brochures, etc.) consultés lors de l'élaboration des chapitres relatifs aux répercussions, pratiques, outils et mesures de compensation des désavantages (chapitres 2-4).

Martinet, C., (2010). Comment favoriser les apprentissages des élèves présentant une dyslexie-dysorthographie ? Repérage et pistes d'aménagements pédagogiques. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *7-8*, 26-31. www.szh.ch/bausteine.net/file/showfile.aspx?downdaid=8362&guid=adace92b-9ed7-430a-b080-2d29d83ff767&fd=3

Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : du développement typique aux « dys- »* (2e éd.). Elsevier Masson.

Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données (OLPD), RS 235.11 (1993, 14 juin ; état le 16 octobre 2012). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/index.html

Pouhet, A. (2011) *S'adapter en classe à tous les élèves dys-. Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H… surdouance*. CRDP de Poitoux-Charentes.

Reid, G., Green, S. (2011). *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques* (3e éd. revue et augmentée). Tom Pousse.

Reid, G. (2014). Dyslexie – Guide pratique pour les parents et tous ceux qui les accompagnent. Tom Pousse.

Rello, L., Kanvinde, G. & Baeza-Yates, R. (2012). Layout guidelines for web text and a web service to improve accessibility for dyslexics. In M., Vigo, J., Abascal, R., Lopes & P. Salomoni (Dir.), *International Cross Disciplinary Conference on Web Accessibility* (pp. 1-9). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2207016.2207048

Rousseau, N. (s.d.). *Dyslexie et potentialités : lorsque les capacités se déploient*. Site TA@l'école. www.taalecole.ca/dyslexie

Schulte-Körne, G. (2011). *Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern*. Dr. Dieter Winkler

Suchodoletz, W. (2007). *Lese – Rechtschreib – Störung (LRS) – Fragen und Antworten. Eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer.* (1. Aufl.). Kohlhammer

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui, 177*, 11-17. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm

Tous à l'école. (2015). *Dyslexie et dysorthographie – Qu'est-ce que c'est ?* www.tousalecole.fr/content/dyslexie-et-dysorthographie

Touzin, M. (2004). Les dysorthographies développementales et leurs classifications. In C. Billard & M. Touzin, *Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances - Livret 4, langage écrit (pp. 95-99)*. Signes Editions.

Touzin, M. (2014*). 100 idées pour venir en aide aux élèves « dysorthographiques »*. Tom Pousse.

Valdois, S. (2014). Qu'entendre par déficit visuo-attentionnel en contexte dyslexique ? *Approche Neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *128*, 27-35.

Valdois, S. (2022). La place des modèles théoriques de lecture en pratique clinique. *Les Recommandations de Bonne Pratique d'Évaluation, de Prévention et de Remédiation des troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adulte. Méthode : recommandations par consensus formalisé.* Collège français d'orthophonie. pp. 252-260. www.college-francais-orthophonie.fr/les-recommandations-de-bonne-pratique

Von Davier, R. (2012). Une pédagogie adaptée – Suggestions pour les écoles genevoises. *Babylonia*, *3*, 52-56. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2012-3/Baby2012_3von_Davier.pdf

World Health Organisation (WHO). (2018). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* (Version 04/2019). https://icd.who.int/browse11/l-m/en