

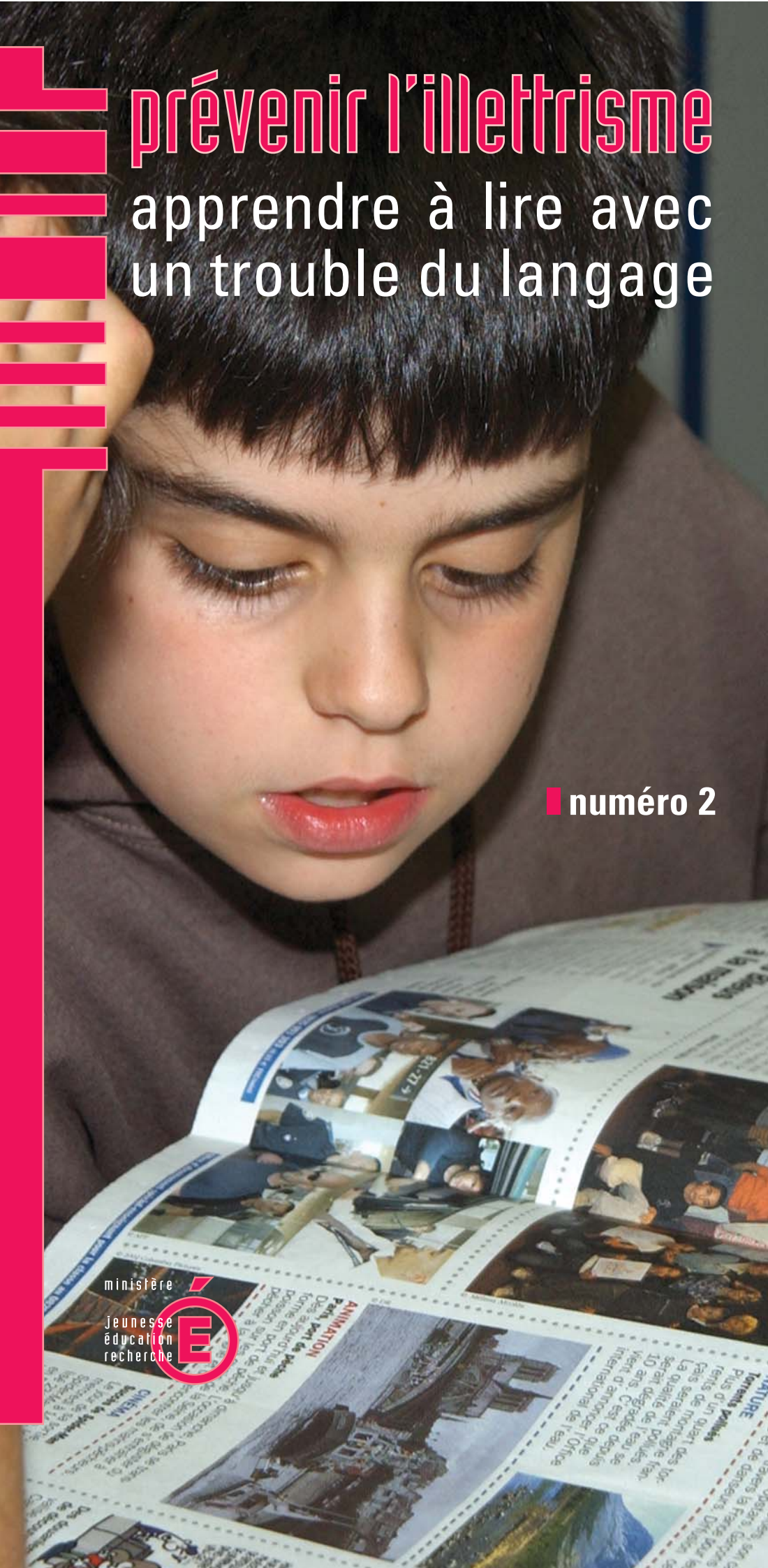
prévenir l'illettrisme

apprendre à lire avec un trouble du langage

■ numéro 2

ministère

jeunesse
éducation
recherche



Préambule

On reconnaît aujourd'hui assez largement la dyslexie comme un dysfonctionnement cognitif - un trouble - qui se caractérise par des difficultés, lourdes et durables, à apprendre à lire chez un enfant qui, par ailleurs, manifeste des capacités intellectuelles normales, ne présente pas de déficiences sensorielles (visuelle ou auditive), suit une scolarité régulière et ne pâtit d'aucune carence éducative. Elle est indépendante de l'environnement social, culturel ou éducatif (mais les effets de l'environnement ne sont pas neutres : masquage possible ou complication par des difficultés surajoutées par exemple) ; elle affecte 4 à 6 % des enfants et adolescents scolarisés, avec des degrés de sévérité variables.

La majorité des spécialistes invite à **ne faire aucun amalgame**

entre dyslexie et difficultés simples de lecture ou échec

scolaire, et à limiter l'usage du terme "dyslexie". Les

difficultés simples sont souvent multifactorielles, plus

liées à l'environnement et persèverent moins dans le

temps si on met en place une approche pédagogique et

éducative adaptée. La dyslexie constitue un trouble durable

et persistant (y compris chez l'adulte). Cependant, au début

de l'apprentissage, il est difficile de distinguer un simple

retard d'un trouble spécifique.

La présente note apporte des recommandations méthodologiques et des indications pratiques quant au repérage des élèves concernés et à leur prise en charge en classe.

L'explication du dysfonctionnement cognitif constitutif de la dyslexie admise par le plus grand nombre de spécialistes reste la **théorie phonologique** : l'enfant a des très grandes difficultés pour traiter les sons de la langue, ne parvenant pas à les identifier et à les manipuler de manière intentionnelle, qu'il s'agisse de syllabes ou de phonèmes. Il a beaucoup de difficultés à automatiser la stratégie alphabétique constitutive de la voie de lecture dite d'assemblage (ou déchiffrage).

Une autre théorie met en évidence le **dysfonctionnement visuel et perceptif** : l'enfant a de grandes difficultés à appréhender les mots dans leur totalité, à en fixer l'image orthographique (image à la fois globale et précise) ; ce sont alors les aspects perceptifs de la lecture qui sont affectés, et donc la voie dite d'adressage, ou de reconnaissance immédiate des mots.

Chez certains enfants, ces problèmes peuvent être combinés ; ils peuvent aussi être liés à d'autres troubles tels que la dysphasie, la dyspraxie ou des troubles de l'attention.

Du repérage à la prise en charge □□□

Repérage - dépistage - diagnostic

Le diagnostic de dyslexie ne peut être posé avant un certain temps d'apprentissage de la lecture (18 mois, admet-on le plus souvent). Mais tous les spécialistes insistent aujourd'hui sur l'importance d'un **repérage précoce** de signes dont on sait qu'ils peuvent être associés à une dyslexie ; la grande section semble le moment particulièrement adapté même si l'attention doit être attirée antérieurement par des perturbations du langage oral qui en affectent l'intelligibilité ou qui altèrent gravement la structuration, et par des troubles de la compréhension.

Le repérage précoce permet de mettre en place des dispositions pour prévenir des difficultés en rééduquant certains troubles, et venir en aide à l'enfant dès les débuts de l'apprentissage systématique et structuré pour empêcher que les difficultés ne prennent trop d'ampleur et ne retentissent sur l'ensemble des apprentissages.

■ Le professionnel de l'enseignement, qu'est le maître de la classe, avec les membres du RASED, repère les élèves présentant des signes d'alerte (voir des indicateurs ci-dessous). À partir de ce **repérage**, un médecin de PMI ou un médecin de l'éducation nationale, selon l'âge de l'enfant, effectue un **dépistage**. Le premier dépistage peut être réalisé par le médecin de PMI, à l'occasion du bilan de 3-4 ans, sur la base des informations fournies par l'enseignant, la famille, les membres des RASED. Un second dépistage doit être organisé de manière plus systématique



encore, auprès des enfants de 5-6 ans, par le médecin de l'éducation nationale. L'article L. 541-1 du code de l'éducation prévoit en effet que tous les enfants soient obligatoirement soumis à une visite médicale au cours de leur sixième année : ce bilan de santé, qui est déjà réalisé par les médecins de l'éducation nationale avec un taux de couverture de l'ordre de 90 % doit évoluer et explorer les capacités langagières des enfants.

■ Il est indispensable que, dès le moment du repérage de signes qui alertent, soient engagés les **échanges nécessaires avec les parents** afin de les informer et de les associer aux démarches d'aides. Ils peuvent préciser des manifestations éventuelles observées dans le milieu familial. Ces échanges réguliers avec les parents et la qualité des informations qui leur sont données par tous les professionnels concernés constituent l'une des conditions premières de l'efficacité de l'action.

Si nécessaire, les parents sont invités à consulter pour leur enfant des professionnels de santé afin qu'un diagnostic soit établi. Ce **diagnostic de nature pluridisciplinaire** s'appuie toujours sur un bilan médical, orthophonique et psychologique. Il doit permettre de préciser le caractère spécifique du trouble et sa sévérité, d'éliminer ou de préciser un éventuel trouble associé et d'indiquer les modalités de prise en charge. Ces bilans peuvent être faits en ville auprès de professionnels de santé ou, pour les cas complexes, dans des centres de référence hospitaliers.

Indicateurs pour le repérage en classe

En **grande section**, il semble important, pour les enseignants, de cibler pour l'observation deux grands domaines dans lesquels s'exprime le dysfonctionnement. Ainsi convient-il d'être sensible à plusieurs signes d'alerte :

■ de faibles capacités de conscience phonologique qui se marquent dans les difficultés à identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et à les manipuler correctement : on peut en faire l'observation dans des situations de dénombrement de syllabes orales, de suppression de syllabes, de fusion de syllabes, de recherche d'intrus (mots dans lesquels on n'entend pas une syllabe qui s'entend dans une série d'autres), de production de rimes. Ce qui est vrai avec les syllabes l'est aussi avec les phonèmes... ;

■ l'existence de perturbations du langage oral dans la fluidité et la rapidité articulatoire : réduction du débit avec pauses trop fréquentes ou accélération excessive altérant la réception du message ;

■ des perturbations de la mémoire verbale (difficultés à répéter des mots ou des chiffres, à conserver une information verbale pendant la réalisation d'une autre tâche, ...);

■ des difficultés à discriminer des formes dessinées ;

■ des difficultés à reconnaître et identifier des lettres.

■ Ces éléments étant directement associés aux composantes des programmes, l'attention que l'on doit y porter vaut pour tous les élèves. Les outils d'évaluation proposés au niveau national pour la grande section permettent de faire des investigations plus précises quand les circonstances ordinaires de la classe suscitent des interrogations sur les capacités d'un enfant ; de plus, ils suggèrent des réponses pédagogiques pour aider les élèves chez qui des besoins manifestes sont repérés.

■ Au-delà de la grande section, des signes doivent également appeler l'attention car tous les enfants n'auront peut-être pas eu de bilan complet en grande section, ou, pour certains, les difficultés auront été masquées par de très bonnes performances dans d'autres domaines.

En cours préparatoire, face aux exigences des situations plus structurées d'apprentissage, des difficultés du même type que celles qui ont été évoquées ci-dessus doivent bien sûr alerter. Les difficultés de discrimination phonologique (entre sons proches : t/d, p/b, k/gu, f/v, s/z, ch/j, l/r, m/n, a/an, etc.) ou de perception de la constance phonologique (problèmes de perception du même son selon son environnement) sont à surveiller, de même que les difficultés de copie (perte de repères dans la phrase, omissions ou ajouts ou inversions de syllabes ou de lettres, en particulier).

■ Chez des enfants ayant commencé un apprentissage sans trop de difficultés parce qu'ils ont par ailleurs de bons atouts et parviennent à compenser des difficultés pas trop sévères, il convient d'être attentif aux difficultés de déchiffrage de mots simples ou, surtout, de pseudo-mots (ex : ricadou - topivu - manchibo ...) : alors l'absence de signification oblige à traiter seulement avec le matériel graphique et ses correspondants sonores, ce qui met en évidence des problèmes que le contexte ou l'anticipation sémantique peuvent masquer dans d'autres circonstances.

En cours de CE1, des difficultés persistantes dans les mêmes domaines, malgré les adaptations pédagogiques mises en oeuvre, doivent inciter à approfondir l'analyse avec les personnels spécialisés au sein de l'école ; le diagnostic de dyslexie peut être alors posé et il importe de ne pas attendre davantage pour des élèves en grande difficulté pour entrer dans l'apprentissage de la lecture.

■ L'évaluation de **CE2** constitue une nouvelle étape d'alerte, tardive, mais qui ne doit pas être négligée si des déficits lourds de lecture persistent ; on peut s'appuyer sur son caractère institutionnel (repères valables au niveau national) pour convaincre des parents qui auraient jusqu'alors été réticents pour effectuer les démarches suggérées par l'école. □

Des interventions coordonnées pour aider efficacement □□□

La coordination est indispensable dès lors que des **interventions complémentaires** à l'action du maître dans sa classe sont jugées nécessaires, quelles que soient leurs modalités et leurs auteurs : personnels du RASED, personnels extérieurs à l'école, le plus souvent orthophonistes, parfois psychologues. Pour que leur aide soit efficace, il importe que ces différents intervenants déterminent des **objectifs d'action cohérents**, même si chacun dispose d'une registre qui lui est propre.

■ Cette communauté d'approche est utile dès la phase de bilans, pédagogique, psychologique, médical, qui doivent s'attacher à une analyse fine des acquis, des lacunes mais aussi des stratégies déficitaires et des stratégies efficaces. Les échanges réguliers avec les parents et la qualité des informations qui leur sont données par tous les professionnels concernés constituent en outre l'une des conditions premières de l'efficacité de l'action.

■ La coopération se traduit dans l'élaboration commune d'un **projet individualisé** qui explicite, y compris pour l'enfant lui-même, les objectifs fixés ainsi que les modalités d'intervention et d'évaluation. De façon évolutive selon l'âge et le niveau d'enseignement, le projet nécessite de la part de l'enseignant la mise en œuvre d'une pédagogie à double objectif : aider à surmonter les difficultés et contourner le problème afin de permettre des progrès dans les autres domaines malgré une lecture déficiente. Pour ajuster son action, le maître doit être informé des points d'appui et des stratégies qui posent le plus de problèmes. Le professionnel rééducateur quant à lui doit être informé des progressions, des résultats aux évaluations scolaires, des situations de réussite et de difficultés.

■ Un **cahier de liaison** entre maître et rééducateur, confié à l'enfant et donc élaboré avec sa participation, doit permettre à chacun de situer ce qui est fait d'un côté et de l'autre ; il peut comporter des copies des textes étudiés ou des exercices réalisés à l'école, des projets envisagés (par exemple, le prochain livre de littérature de jeunesse qui sera lu en classe, le thème de travail en sciences, etc).

■ Il arrive souvent que la rééducation doive être intensive car c'est une condition de sa réussite. Dans le cas où 2 ou 3 séances par semaine sont nécessaires, certaines au moins doivent pouvoir être prises sur le temps scolaire selon **un emploi du temps négocié**. Cela nécessite une explication à l'enfant lui-même mais aussi aux autres élèves de la classe qui doivent comprendre que le système d'exigences puisse être différent sans être injuste.



L'implication de l'élève atteint d'un trouble du langage est intimement liée à l'explicitation de ses problèmes et des moyens mis en œuvre pour les surmonter. Le climat de confiance, les encouragements sont essentiels pour soutenir les efforts très importants qui lui sont demandés.

Des adaptations pédagogiques pour faciliter les apprentissages □□□

Dès la grande section

Il est important que des dispositifs d'aides spécifiques soient mis en œuvre dès la grande section de maternelle (et avant dans certains cas, en particulier quand l'intelligibilité du langage est en cause). Dans la très grande majorité des cas, le passage au cours préparatoire n'a pas à être différé. L'apprentissage de la lecture constitue en soi un cadre pertinent pour l'aide rééducative dont ont besoin les enfants porteurs de troubles.

Les adaptations requises pour les élèves qui manifestent les difficultés évoquées plus haut ne sont pas spécifiques en nature car la pédagogie doit traiter, pour tous, les savoir-faire sur lesquels elles portent ; avec les plus fragiles, ces actions doivent être plus fréquentes et plus concentrées, en particulier dans des petits groupes au sein desquels leur participation aura plus de densité.

■ Pour ces élèves, il faut **se garder de limiter l'approche de la langue et de la lecture à des exercices techniques** ; pour eux, comme pour tous les autres, l'enrichissement du langage, en particulier du bagage lexical, est indispensable et ce sont les activités de la classe dans les divers domaines (découverte du monde, activités artistiques, sensorielles ou motrices, etc.) qui constituent le meilleur contexte d'apprentissage en liant mots nouveaux et situations dans lesquels ils prennent du sens.

Par ailleurs, ces enfants doivent eux aussi être nourris d'histoires lues, donc de langue écrite dont ils vont commencer à intégrer la syntaxe particulière. Les élèves porteurs de troubles spécifiques ont tellement de difficultés dans le traitement des mots, y investissent tant d'attention qu'ils doivent pouvoir par ailleurs compter sur d'autres savoirs et savoir-faire solides : ils liront mieux s'ils peuvent compter sur l'identification des mots (évocation du sens) qu'ils auront déchiffrés ou reconnus et sur des acquis syntaxiques qui permettent d'intégrer plus aisément, en les liant entre elles, les informations au fur et à mesure de leur lecture.

Il convient donc

■ d'enrichir le langage oral :

■ on visera d'abord à favoriser les échanges, en exploitant en priorité toutes les occasions d'échanges en situation duelle (à l'accueil au moment de l'habillage pour la récréation, dans un coin-jeux, etc.) ;

■ on recherchera la précision lexicale en apportant les mots justes en situation et en multipliant les occasions de manipuler ces mots (ce ne sont pas deux ou trois rencontres avec des mots nouveaux qui suffisent



pour leur acquisition) ; la création d'un "cahier de mots", sorte d'imagier constitué en fonction des activités de la classe que l'on reprendra régulièrement, peut être envisagée. Par des jeux (lotos, devinettes, jeu de l'intrus à partir d'une collection d'objets à nommer, jeu du portrait), on favorisera les activités de catégorisation en induisant des classifications ;

■ on veillera aussi à la structuration syntaxique en apportant des reformulations quand les propos sont approximatifs ou erronés ; on peut aussi s'appuyer sur des comptines qui aident à fixer des formes correctes ;

■ de préparer le travail de compréhension des histoires et des textes :

■ sur des images ou des séries d'images : on s'attachera au repérage d'anomalies ou d'incohérences et à la justification de ce que l'on avance ; on travaillera sur l'ordre chronologique d'une série d'images (ou de photographies prises en classe et qui illustrent des moments de vie collective) qu'il faudra ranger dans l'ordre en fonction des connaissances tirées de l'expérience ou pour rendre compte d'un récit fait par le maître ;

■ par des lectures partagées : les lectures collectives et les échanges qui les prolongent profitent souvent davantage aux bons parleurs et aux élèves qui n'ont pas de difficultés de compréhension ; ces lectures doivent être reprises en petits groupes avec des enfants "faibles parleurs" ou en difficulté. Dans un espace plus "intime" où ils sont en sécurité, au sein d'un petit groupe qui permet à tous de voir le livre et les images par exemple, le dialogue est intégré à l'activité de lecture : le maître pose alors un certain nombre de questions pour conduire à l'identification des personnages et des relations qu'ils entretiennent entre eux, pour faire formuler les actions principales, leur chronologie, leurs effets, etc. Ces questions constituent les prémisses de celles que l'enfant se posera plus tard en tant que lecteur ; c'est cette matrice de questionnement qui organise la compréhension autonome des textes ;

■ de développer la conscience phonologique en pratiquant régulièrement et systématiquement des exercices

■ on n'hésitera pas à repartir de l'identification de mots dans des formulettes, dans des phrases, dans des textes (poser un jeton - ou tout autre marque - quand on entend le mot ; marquer une croix ; ...) ;

■ on veillera à travailler longuement sur les syllabes : scander, frapper, avancer d'un pas par syllabe ; segmenter des mots et coder le nombre de



syllabes de mots donnés ; substituer, inverser, effacer, fusionner ; enchaîner (cf. “marabout - bout de ficelle”). Le support de ce travail peut être purement oral mais on peut aussi partir d’images ou d’objets ;

■ on abordera le travail sur les sons : dénombrer le nombre de phonèmes dans une syllabe, un mot ; effacer, ajouter, substituer un son ou inverser deux sons dans un mot ; fusionner deux sons. Les comptines, les jeux vocaux permettent de sensibiliser l’oreille pour faire entendre des sons identiques (rimes en particulier, sons voyelles d’abord).

L’approche sera ludique essentiellement ; ce sont les jeux vocaux (faire durer un son ; modifier toutes les voyelles d’une comptine pour parler en “o”, en “i” ; etc.), les jeux avec les mots qu’il faut pratiquer d’abord avant d’entrer dans des approches structurées qui doivent cependant conserver un tour ludique.

■ **de conduire à discriminer des formes proches**, à reconnaître et identifier les lettres par des activités systématiques : appariement de figures géométriques ou de dessins ou images identiques, utilisation du calque pour superposer des figures, comparaison de lettres, jeu de barrage (barrer les lettres différentes du modèle), etc.

Ces activités restent nécessaires tout au long du cycle II ; les exercices visant la conscience phonologique doivent d’ailleurs être prolongés durant le cours préparatoire pour une grande partie des élèves, même s’ils n’ont pas de troubles du langage.

Au CP et au CE1, pour apprendre à lire

Les élèves qui ont des difficultés particulières ne doivent être privés d’aucune des activités de la classe. Ils peuvent avoir besoin de temps plus longs pour assimiler les correspondances oral/écrit, pour fixer des mots de référence. Il leur faut beaucoup d’entraînements, d’exercices ; il faut en particulier passer plus de temps sur chaque conversion graphème/phonème.

On sera avec eux particulièrement attentif à :

■ continuer à **travailler sur les textes en lecture partagée** ;

■ continuer à **développer la conscience phonologique** par des exercices et des jeux sur les syllabes et surtout sur les phonèmes (cf. GS), sur la mise en relation systématique entre phonèmes et lettres ou graphèmes correspondants. On utilisera des approches gestuelles ou des codages

de couleur pour favoriser les identifications et les associations du sonore et du visuel ;

■ **entraîner à des stratégies de copie** : copie sélective de mots (mots courts commençant par la même syllabe ; mots de deux, trois syllabes ; copie du premier mot de chaque ligne, du dernier...) ; mots puis textes à trous à compléter sur la base de modèles ; copie avec modèle (court) sur la table et aide d'un cache pour sélectionner la partie copiée, puis avec modèle au tableau,

■ **limiter la quantité d'écrit mais maintenir des exigences de qualité** : en copie, on écourtera le texte ou on ciblera les efforts sur certains mots (texte à trous) ; en production de texte, le maître se fera secrétaire de l'élève pour une partie de son texte.

L'enfant dyslexique met plus de temps que d'autres pour apprendre à lire malgré ses efforts et même s'il est très aidé. Il faut éviter que pendant cette période ses difficultés à lire n'aient des répercussions dans d'autres domaines : on veillera donc à alléger pour lui les tâches de lecture, en particulier en lui donnant les consignes oralement.

Ses capacités de copie étant également affectées (lenteur et imprécisions), on lui donnera des documents écrits correctement pour qu'il conserve des traces exactes (photocopie de documents dactylographiés si possible, photocopie du texte copié par un camarade à l'écriture très lisible, aide d'un secrétaire).

Dans tous les cas, on lui facilitera la tâche en lui proposant des supports écrits "aérés" (caractères assez gros et double interligne si possible) et en l'autorisant à utiliser des caches ou des "marque-ligne" pour suivre plus aisément les lignes du texte qu'il doit lire ou copier.

Au-delà du cycle des apprentissages fondamentaux

Le travail lent et patient qui conduit à la maîtrise du code doit continuer pour que l'identification des mots devienne plus rapide. En relation avec le professionnel qui prend en charge les rééducations et sur la base d'un bilan précis, on s'attachera d'une part à renforcer les compétences maîtrisées qui constituent des points d'appui et, d'autre part à compléter ces acquisitions et à combler les lacunes : il est en effet possible que les stratégies d'assemblage soient comprises mais pas encore efficaces avec toutes les relations graphèmes/phonèmes et que, par ailleurs, la voie lexicale (reconnaissance directe) soit très déficiente entraînant en particulier de très importantes erreurs orthographiques ; ce peut être l'inverse aussi.



■ Reconnaissance des mots

■ La structuration sera très liée aux activités orthographiques (observation, rappel, épellation ; fixation de mots associés dans une “pseudo-histoire” qui rassemble des mots ayant une parenté et qui constituera un aide-mémoire) et lexicales (organisation des familles de mots ; repérage de morphèmes réguliers tels que préfixes et suffixes par exemple) ;

■ Le travail sur les graphèmes complexes sera repris en totalité soit en classe, soit avec le maître spécialisé ; on ne manquera pas de proposer à ces élèves des entraînements avec des logiciels adaptés.

■ Lecture

■ Donner des facilitations : il convient de continuer à proposer des supports assez aérés et, quand ce n'est pas possible, d'autoriser des systèmes de cache pour faciliter le suivi de la ligne. De même, la sub-vocalisation doit être permise si elle aide l'enfant, quitte à ce qu'il y ait un espace de la classe approprié pour cette approche des textes (ce lieu pouvant être utile à tout élève en difficulté).

■ Anticiper, plutôt que remédier aussi souvent que possible : la lecture de textes longs sera préparée avec les faibles lecteurs (quelle que soit la cause de leurs difficultés) ; des indices seront donnés quant aux contenus, par exemple par une lecture magistrale du début du texte (qui ouvre ainsi la possibilité de faire des hypothèses sur la suite) ou d'une partie difficile, ou par une reformulation synthétique de l'histoire ; des mots nouveaux compliqués pourront être découverts seuls avant d'être rencontrés dans le texte, et expliqués.

Tout au long de la scolarité, aider à l'organisation

L'objectif est de faire en sorte que les effets du trouble spécifique ne retentissent pas sur l'ensemble du travail, ce qui est un risque compte tenu de la valeur instrumentale de la lecture et de l'écriture. Les élèves concernés peuvent effectuer les acquisitions scolaires (compréhension des notions, maîtrise de procédures et de méthodes, etc.) au même rythme que les autres puisque leurs possibilités intellectuelles sont normales.

■ donner des **repères dans le temps et dans l'espace** : donner des repères visuels, auditifs, tactiles ainsi que des repères d'orientation (ne pas craindre de proposer un affichage de l'emploi du temps à la portée de l'élève en difficulté avec des couleurs pour un bon repérage, un

calendrier personnel sur lequel il peut écrire ; au cycle III, le guider dans l'apprentissage de la gestion de son cahier de texte) ;

■ apporter une **aide méthodologique** par des plans de travail, des tableaux, des fiches, pour pallier le manque d'organisation et le déficit de la mémoire de travail ; établir des projets très structurés avec l'élève et en explorer les conditions de réalisation (la planification des tâches a une importance primordiale) ; ce travail suppose un lien avec les parents qui soutiendront le projet hors temps scolaire ;

■ donner à l'élève le **temps de faire** et d'expliquer, de commenter, de justifier ; rallonger les durées d'information sur consignes, prises d'indices... (c'est le moment privilégié de l'accompagnement) ;

■ adapter les modalités d'**évaluation** de manière à permettre d'observer des progrès (particulièrement en français) ; dissocier évaluation des acquis et orthographe ; donner plus de temps pour les formes écrites d'évaluation (l'évaluation des progrès et des réussites, de même que l'analyse des erreurs, reste indispensable, pour ces élèves comme pour les autres, pour se situer par rapport à soi-même et par rapport aux exigences scolaires)

■ privilégier l'**évaluation** des connaissances à l'**oral** et éviter les situations qui peuvent ajouter des perturbations émotives aux difficultés techniques (par exemple, la lecture à haute voix devant tous les autres élèves de la classe) ;

■ ne pas hésiter à faire utiliser assez tôt l'**ordinateur** (taper un mot sur le clavier oblige à faire plus attention à l'image du mot ; la correction orthographique intégrée dans l'ordinateur permet de s'autoriser à écrire et de se centrer sur l'expression) ;

■ proposer des **outils facilitateurs** : ordinateur (correcteur d'orthographe, dictionnaire intégré) ou calculette ; tables de multiplication, d'addition, de conjugaison, aide-mémoire qu'on aura construits avec l'élève (les outils doivent être à la disposition de l'élève longtemps pendant la phase d'apprentissage) ;

■ donner des **supports écrits nets** : photocopies de la leçon - ou de son résumé - avant de commencer ou à la fin (conduite à adapter à l'enfant), correction écrite des exercices principaux faits en classe. On peut suggérer que la classe gère un "cahier en plus" écrit par les élèves les plus rapides, ce cahier conservant trace de tout ce qui a été fait (leçons, exercices) et pouvant être consulté (et même photocopié partiellement) par tout élève qui manque de temps pour faire autant que ses camarades ou qui a été absent pour quelque raison que ce soit ;



■ indiquer par écrit le **travail** à faire à la **maison** (éviter de le faire copier à l'enfant) ; accepter de limiter ce travail en quantité selon la lenteur en restant exigeant sur la qualité (s'entendre avec les parents sur un temps maximum de travail). □

Ce document doit beaucoup aux travaux de l'équipe animée par le docteur Michel Zorman, médecin conseiller technique du recteur de Grenoble.

www.grenoble.iufm.fr/research/cognisciences

thématique

Prévenir l'illettrisme

titre du document

Apprendre à lire avec
un trouble du langage

éditeur

Direction de l'enseignement scolaire

accès internet

www.education.fr
www.education.gouv.fr
www.eduscol.education.fr

conception graphique

Délégation à la communication

date de parution

Décembre 2003

photographie

Caroline Lucas

impression

Ovation - 90.000 exemplaires

ministère

jeunesse
éducation
recherche



direction
de l'enseignement
scolaire
[desco]

