

Voyage dans la tête d'un "dyslexique"

Lire, copier, rédiger :
les difficiles apprentissages de l'élève
"dyslexique"

Le texte qui suit est né de la conférence que Frédérique Lahalle a donnée le 24 janvier 2004 à la Maison méditerranéenne des sciences de l'homme où elle était invitée par Ariel Conte, président de l'association Coridys.

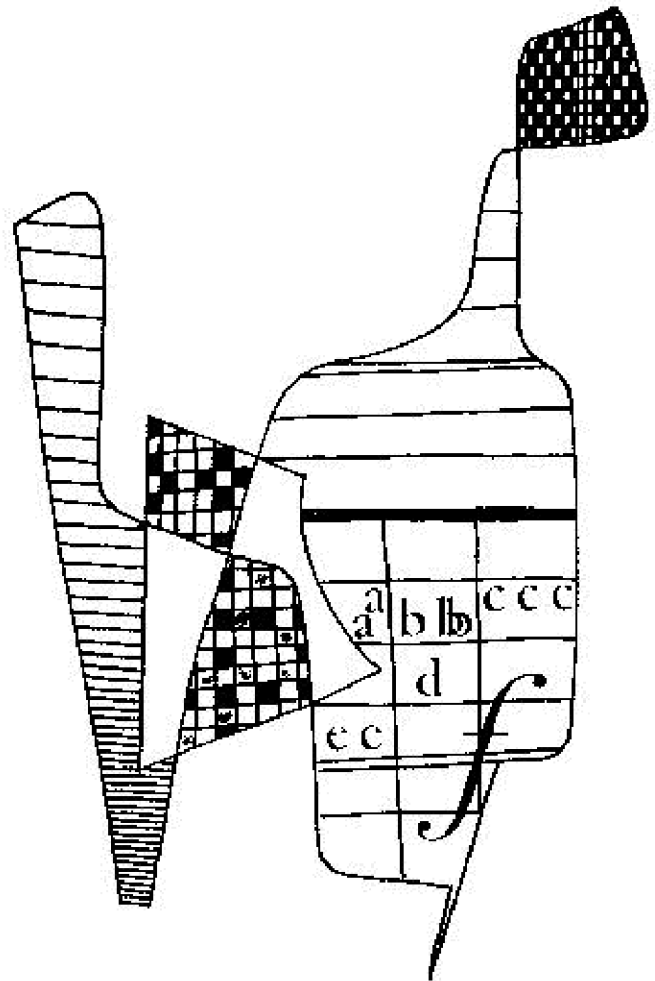
Je suis très heureux qu'un compte-rendu de l'intervention de Frédérique Lahalle soit transmis aux enseignants qui ne la connaissent pas encore.

En effet, j'ai l'expérience des conférences aux enseignants sur les Troubles des Apprentissages et je connais bien la question qu'ils posent invariablement à la fin : « et dans nos classes que peut-on faire ? ».

Il existe, en France un petit nombre de personnes capables de transmettre un savoir pratique dans ce domaine : il s'agit, d'enseignants spécialisés, parents de dyslexiques, de dysphasiques, ou autres « dys », souvent « dys » eux-mêmes et qui se sont formés par leurs propres moyens.

Frédérique Lahalle est un exemple typique de cette espèce assez rare : Institutrice spécialisée, ayant travaillé à l'EREA de Garches, formée en neuropsychologie, Formatrice au Centre National de Suresnes, dyslexique et mère de dyslexiques. En plus elle sait communiquer sa passion et ses connaissances. Elle donne envie aux enseignants de s'intéresser à un problème qui concerne, au moins un enfant par classe et qui, au delà, questionne les mécanismes des apprentissages chez tous les enfants.

ARIEL Conte



*Dessin de Dedd**

La philosophie du paysan qui sème

Il n'existe pas de recette miracle, stéréotypée et mécanique que l'on pourrait appliquer à tout le monde : chaque enfant "dyslexique" est différent. En ce cas, plus que pour n'importe quel enfant, chacun est unique. Le rôle de l'enseignant est d'aider l'enfant à se construire avec sa dyslexie.

Cette mission demande d'être attentif et de s'armer de patience. Il faut admettre que les échecs seront nombreux, que dans l'aventure de chaque prise en charge, il faudra compter avec le temps. L'enseignant devra vivre avec l'évidence que ses efforts ne sont pas couronnés de succès immédiatement visibles et disponibles. Il faut se rapprocher de la philosophie du paysan qui sème... un autre récoltera, peut-être.

Frédérique Lahalle

Voyage dans la tête d'un dyslexique

Le vrai lecteur se fait une image mentale de ce qu'il lit, il met du sens qui est d'ailleurs majoritairement le même pour une population donnée. Il s'en forme une représentation et reconstitue une histoire. « Le dyslexique », non (il faudra à chaque fois que ce terme apparaîtra, entendre et lire certains enfants dyslexiques) . Il éprouve toujours des difficultés à faire des liens, entre ses multiples hypothèses sur le texte, et les intentions du texte.

Le moindre texte est porteur d'une ambiguïté fondamentale qui est amplifiée par l'inhibition du "dyslexique". Pour lui, le « juste » est toujours dans ce qu'il ne comprend pas. Il doute de ses interprétations. Et il doit relire et prendre (et donc perdre) du temps aux yeux des autres.

La dame a frappé l'homme avec un parapluie.

Pendant qu'il dansait, Pierre mangeait une pizza.

Jean pense que la voisine de Pierre le déteste.

Il existe dans la langue des facteurs aggravants, des zones de risque. **Les pronoms personnels sont des pièges ambigus.**

La voisine de Pierre le déteste.

Qui est ce *le* détesté ? Pierre ? Un autre homme ? Autre chose ?

En principe, à 4 ans et demi, le pronom doit être acquis et l'enfant doit savoir comprendre et dire « Je te le donne ». Si de telles phrases le plongent dans la confusion, elles peuvent être considérées comme signes d'alerte et méritent d'être signalées. Mais il ne faut pas en conclure que l'enfant est dyslexique : pour être dyslexique, il faut avoir appris à lire.

Ces signes d'alerte sont très importants. Les enseignants devraient les connaître ; les mécanismes de l'apprentissage de la parole et de la lecture sont extrêmement complexes, et parfois peu ou pas enseignés en formation de professeurs, particulièrement aux professeurs de collège.

Un exemple de métacognition

Dire si les mots suivants existent ou n'existent pas :

igoume istoum pstroument rtoule yakriton mnalu

Le lecteur expert n'a même pas conscience des actes de lecture qu'il accomplit, il les a automatisés, heureusement pour lui : c'est moins coûteux. Il lit si vite qu'il n'a même plus le temps de les décomposer. Or chacun de ces actes, voire même plusieurs, peut ou peuvent dysfonctionner.

Sans le savoir, le bon lecteur voit des lettres collées qui constituent des mots. Il voit des espaces, entre ces paquets de lettres, différents des espaces entre les lettres, c'est un des indices visuels pour dire qu'il y a des mots. Il peut essayer de convertir ces signes en sons et essayer de « lire » ; puis il va aller chercher dans sa mémoire si ce mot est déjà stocké, ou émettre des hypothèses pour le raccrocher à une famille de mots qu'il connaît.

Enfin il va essayer de mettre du sens.

Mais en plus les multiples possibilités de disposition des lettres à l'intérieur du mot, sont enregistrée depuis longtemps dans sa mémoire, (les amateurs de mots croisés le savent bien !); la probabilité d'organisation des lettres, nous indique que **PSTR** dans notre langue n'existe pas.

De plus le bon lecteur, à cette compétence fabuleuse de déduire sans tout lire ; puisque, un, deux, trois mots n'existent pas alors il y a de fortes chances que toute la liste n'existe pas. « Le dyslexique », besogneux, doutant de tout, tentera de lire chaque mot et probablement ne généralisera pas. Il n'est pas économe de ses efforts. Chaque acte de lecture a pour lui un coût très supérieur à celui d'un bon lecteur. Un dyslexique apprend à lire chaque fois qu'il lit.

L'élément graphique, un rond – un bâton est stocké dans notre mémoire comme formant une lettre. Le cerveau lecteur traite ces combinaisons de formes et de lettres comme des hypothèses. Il les reconnaît.



Mais le cerveau « du dyslexique » peut ne pas constituer de stock de référence disponible. Sa mémoire visuelle peut lui faire défaut et s'il a des troubles visuo-spatiaux un **d** ou un **b** pourrait bien ressembler à un **p** ou un **q**

Il n'a pas toujours la compétence de ré-évoquer un notion acquise, de mise à disposition, et d'utilisation de sa mémoire de travail.

En revanche, pour compenser cette difficulté, voire ce handicap, et peut-être le masquer, il est capable de développer de nombreuses stratégies. Il est capable d'épier les plus petits indices de réaction du maître, ou du parent, pour deviner ce qui est « juste ».

Comment faire pour se souvenir ? Tours et détours

Il reste à lui donner les moyens de réévoquer ce qu'il a stocké. Il faut l'aider à créer des outils de réévocation ; il faut lui apprendre à ranger dans sa tête pour savoir comment le retrouver et s'en servir au bon moment.

Ce sont autant de stratégies de contournement. Le dyslexique doit en permanence se construire ses propres outils de réévocation.

Prenons par exemple une autre série :

flirade stapoter spirochète spréau touquion moguer

Le lecteur expert, sera plus gêné que sur la précédente série. il sera surtout moins sûr de lui, il ira peut-être chercher un dictionnaire. Après tout il ne connaît pas tous les mots de sa langue ; modeste, il doute...un peu, pas trop longtemps, car ces mots n'évoquent rien pour lui.

Le vrai lecteur est capable de segmenter en lettres et en syllabes. Mais qu'est-ce qui nous fait dire qu'un mot existe ou n'existe pas, qu'une syllabe existe ou n'existe pas ?

Or, pour information, le **spirochète** est une bactérie en forme de long filament spiralé

Mais pour « le dyslexique » **fli** est-ce une simple juxtaposition arbitraire de lettres ?

Ces lettres forment-elles une syllabe ?

« Le dyslexique » se pose interminablement les mêmes questions pour les radicaux, les terminaisons, les préfixes, les suffixes. Ecrire « juste » multiplie les obstacles à suivre sa pensée. Or il ne dispose pas de mode automatique « juste »..

Le dyslexique est donc condamné à découper son travail d'écriture en plusieurs temps : écrire **puis** se corriger

C'est pourquoi les espaces de brouillon lui sont nécessaires.

Le vrai lecteur s'appuie sur son expérience de lecteur. Il dispose d'une capacité de généralisation. Le dyslexique ne peut recourir à ces hypothèses. Il raisonne peu par arborescence.

De quoi a-t-il besoin ?

Quelles sont les fonctions cérébrales supérieures mises en jeu dans les apprentissages scolaires ?

Les fonctions qui apparaissent, se perfectionnent au fur et à mesure du développement, concernent notamment :

l'organisation visio-spatiale

l'organisation temporelle

le langage réceptif

la parole et le langage expressif

la mémoire (auditive, visuelle, sensorimotrice)

la motricité

l'attention

Mais que se passe-t-il si l'une d'elles dysfonctionne ? Cela peut aller d'un simple retard aux troubles, à la dyslexie sévère, en fonction de l'âge de l'enfant.

On peut se demander si le dyslexique pur, sans troubles associés, existe.


Pour ma part, avec mon expérience personnelle de la dyslexie et mon expérience professionnelle, je préfère une définition de **syndrome développemental** qui inclue ces troubles dans le diagnostic (et non les associe au diagnostic). Ils sont des éléments à part entière du diagnostic.

L'élève que j'ai en face de moi, présente peu ou prou tous ces signes. A moi d'en tenir compte, de les recenser et d'en faire part à tous mes partenaires, pour améliorer la prise en charge et affiner le diagnostic.

Où sont le haut et le bas, la droite et la gauche ?

d b laquelle correspond à celle que je vois sur le clavier : **B**, et qui n'est pas celle de l'écran ?

 ces droites sont-elles parallèles, puisqu'elles ne se touchent pas ?

 ces droites sont-elles parallèles ou perpendiculaires? Je connais bien mon cours, mais c'est le mot que je ne peux pas associer au concept.

Quelles sont les compétences « visuelles » du dyslexique ?

Il peut ne pas avoir de compétence à voir ce qui n'existe pas, à anticiper, à se projeter dans le temps et dans l'espace.



Il peut ne pas parvenir pas à se représenter le prolongement des lignes jusqu'à leur intersection.

Il doit donc jouer à fond la carte des procédés mnémotechniques, s'il ne peut pas automatiser certaines démarches cognitives.

Apprendre par cœur ? Comprendre ? Une chose à la fois !

Imaginons la consigne : Apprendre la définition du mot « environnement » pour le contrôle de SVT.

Plein de bonne volonté N. essaie, oralement. Puis il recopie, il insiste, et même plusieurs fois ...et ça ne rentre pas ! Il demande de l'aide.

Je lui propose donc de reprendre mot par mot, de voir s'il comprend ce que chaque mot signifie et si par la prise de sens, et donc des synonymes, la mémorisation peut se construire.

Au cinquième mot, ce sont des cris de « ras le bol » ; en effet il explique que ce ne sont pas cinq mots qui dansent dans sa tête mais une vingtaine et qu'il ne sait plus lesquels il faut dire. Il ajoute d'ailleurs que le sens des mots il n'en a pas besoin, puisque le professeur a donné comme consigne « les mots, tous les mots, rien que les mots dans l'ordre et bien écrits ».

Donc pas question de donner une définition approuvée et de montrer que l'on a compris même si les mots sont différents. Je ne veux pas commenter ici le bien fondé de la consigne, qui par exemple dans l'écriture de certains théorèmes de mathématiques prend tout son sens, mais l'élève se trouve parfois devant cette exigence et doit remplir le contrat.

Ce que je lui ai proposé, c'est d'écrire la définition en vertical, cassant ainsi la structure syntaxique de la phrase : il devait ainsi apprendre une liste de mots, où chacun était repérable non plus par son sens, mais par sa position, son rang, dans l'ordre de la liste. En procédant ainsi je l'autorise à écrire les mots sans respecter la chronologie : je peux écrire le mot n° 5 avant le mot n° 4, ma liste se remplit au fur et à mesure que les mots me viennent.

— 1 — 2 — 3 —

Par étapes successives, il a réussi à écrire sa liste dans l'ordre, verticalement, puis en mettant les numéros sous un trait repère, en horizontal, dans un premier temps sans ordre puis avec ordre, puis en se passant des traits et des numéros mais en les imaginant.

Une fois le puzzle reconstitué, lentement, N. m'a dit : Ah ! j'ai compris la phrase maintenant !

Par chance le mot « environnement » a 13 lettres et la définition avait 13 mots ! Et oui, tout ce travail pour 13 mots seulement !

La consigne du professeur, impliquait une stratégie d'entrée qui n'était pas en accord avec le mode d'apprentissage que je proposais au départ de mon intervention.

L'écriture en vertical facilite ce type d'apprentissage, et n'empêche pas l'accès au sens, mais celui-ci est différé ; le dyslexique ne peut pas toujours comprendre et apprendre en même temps ; comme pour la lecture parfois, dans un premier temps il décode puis il relit pour comprendre !

Temps et espace ?

Voici un wagon (le rectangle) et une locomotive (le trapèze) :
Pouvez vous qualifier la position de la locomotive par rapport au wagon ?



En général, les adultes (parents et enseignants) que j'ai rencontrés désignent majoritairement ainsi : La locomotive est – devant – avant – à côté – en tête – à droite. Rarement après – derrière.

Maintenant, représentons la construction syntaxique de type :

Sujet Auxiliaire avoir participe passé COD

et faisons-la correspondre à la représentation du train (S, A, PP étant le wagon et le COD la locomotive).

Il y a fort à penser que certains enfants qui auront une représentation **spatiale** du mot « avant » accordent le participe passé quand, pour vous, il sera placé après, alors que pour lui il le définit comme étant avant.

Cherchons d'où vient l'erreur !

Certains connecteurs de temps et d'espace génèrent des confusions et *avant* en est un exemple ! Dans la règle de grammaire régulièrement citée « on accorde si le COD est placé avant ». Le mot « placé » induit de l'espace et le mot avant devrait imposer du temps : en effet on devrait comprendre « quand j'ai écrit le COD avant le participe » (dans la chronologie du déroulement de l'acte d'écriture), mais certains enfants entendent *à l'endroit (lieu) où je l'ai écrit*.

Ils ont donc bien compris la règle, ils l'appliquent consciencieusement, mais la représentation qu'ils se font des mots est fautive dans le contexte, et ils font une faute d'accord !

Les dyslexiques sont coutumiers de ce genre d'erreurs que l'on qualifie trop vite de non apprentissage, absence de mémorisation, faute d'inattention.

Non ! Ils ont travaillé attentivement et, dans leur système référentiel, ont appliqué une règle qu'ils sont sûrs de connaître !

Heureusement, il y a Léon

Ainsi de la distinction entre **on** et **ont** : Insurmontable ?

On frappe à la porte.

Vous pouvez toujours remplacer par *avaient*. La seule information obtenue est que « c'est ou ce n'est, pas le verbe avoir » et encore...si vous n'avez pas d'ennui avec les changements de temps qui bousculent le sens de la phrase (changer du présent pour du passé peut ne plus vouloir dire la même chose).

Donc, je sais, dans le meilleur des cas, que c'est le verbe avoir mais toujours pas si je dois mettre un **T** ou non.

Comment faire ?

C'est ici que Léon intervient ! Je peux me raconter une histoire dans laquelle un personnage nommé Léon ...

On frappe à la porte. Léon frappe à la porte.

Je peux dessiner une marionnette, mimer, me mettre dans la peau de Léon, je peux écrire Léon et effacer le « **Lé** » et il me reste le bon « **on** ». En tout cas je m'appuie sur un seul, si ce n'est pas celui-là, alors c'est l'autre.

Pour la même raison, il vaut mieux éviter de présenter à l'enfant dyslexique les **homophones** en même temps, ou alors autant lui dire tout de suite « tu vas confondre ces deux là, je te montre comment être sûr de les confondre ! »

Il importe ainsi de ne pas négliger toutes les entrées visuelles ou kinesthésiques de la langue, d'autant que « le dyslexique » entend mal les différences de sons par exemple entre **bateau**, **château** et **gâteau**.

Il faut donc penser à bien articuler, parler lentement, segmenter, savoir se taire, mimer.

Cette attitude est d'autant plus importante que, pour « le dyslexique », tout l'environnement visuel et sonore interfère. Il reçoit toutes les informations extérieures avec la même force et ce sont autant de perturbations qui s'interposent entre lui et son apprentissage. Il n'a pas cette compétence à sélectionner certains stimuli, pour en rejeter d'autres ; il prend tout en bloc, ce qui lui vaut quelques réflexions du genre « concentre-toi ! ». Il voudrait bien reposer son cerveau, mais il ne peut pas, en quelque sorte, éteindre certains circuits.

Tout fonctionne en même temps !

Quelques conseils pratiques

Penser à placer l'enfant face au tableau, veiller au silence, (ce qui est contradictoire c'est que certains disent avoir besoin de bruit autour d'eux pour s'isoler « DE quelque chose », comme s'ils devaient se cogner à une limite pour se concentrer) le laisser parfois seul, sans voisin de table.

Comprendre ses comportements d'élève en difficulté : je doute tellement de moi que je cherche partout des informations : je ne triche pas, je ne copie pas sur mon voisin, je travaille et je fais ce que je peux pour trouver la réponse là où elle se trouve en un minimum de temps.

Accepter ses lenteurs. Le dyslexique apprend parfois « cerveau droit » puis transfère « cerveau gauche ». C'est plus long, il lui faut du temps pour se ré-évoquer comment il a appris. Il doit constamment se construire des outils pour aller chercher ce qu'il sait.

Lui permettre de matérialiser ses codes visuels ou sonores, lui donner le droit de sortir ses petites fiches, ses aides mémoires.

Préférer les dictionnaires orthographiques (qui n'ont pas les définitions, inutiles quand on ne recherche que l'orthographe !). Ils sont moins gros, moins lourds, et avec moins d'écrits ! On trouve donc plus vite la réponse : car se réciter l'alphabet pour chaque lettre du mot, en tournant les pages, c'est long !

La motricité

Il en est de même de la motricité. L'écriture en souffre, les maladroites sont nombreuses. Elles appellent ratures, corrections, paniques et retours d'erreurs.

Que faire devant *ellle* au lieu de *elle*, recouvert de quelques gribouillis ?

Apprendre à ne pas cacher les erreurs. Elles existent ; ranger les « blancs » et les effaceurs, apprendre à barrer, mais c'est si facile, si « évident » pour les autres et si difficile pour ceux qui devraient presque le faire à chaque mot !

Si les cahiers sont sales, cochons, raturés, c'est peut-être que les pages sont trop fines (90 gr. minimum) qu'il y a trop de lignes, trop de couleurs différentes sur la page, ou que le stylo n'est pas adapté ? Interrogeons-nous sur les outils, il faut en essayer plusieurs et accepter les changements. Il faut prendre le bon support, le bon outil, le bon geste, la bonne position, pour le bon mot.

Que faire devant des lettres qui s'entassent en bout de phrase au point de devenir illisibles ?

Proposer une seconde marge, à droite, pour se permettre des débordements plutôt que des entassements (ils ont souvent des problèmes d'anticipation et d'évaluation de la place nécessaire pour un nombre de lettres qui reste hasardeux !). On s'entraînera à la supprimer petit à petit par pliage par exemple.

Mais tenir compte des difficultés ne consiste pas à les sacraliser.

Il faut proposer des contrats de réussite et éviter de dérouler le "tapis rouge". L'élève dyslexique doit apprendre à se cogner à la réalité du monde non-dyslexique. Il doit apprendre à lire et à écrire pour communiquer avec ceux qui ne sont pas comme lui et qui sont des lecteurs experts.

Pourquoi ne pas faire parler la classe de cette différence ? Pourquoi ne pas l'expliquer et la transformer en talent ?

Les lenteurs de la lecture

Le dyslexique rencontre à chaque lecture, à chaque copie une foule de difficultés qu'il doit vaincre, lentement, par contournements et procédés mnémotechniques, par ruses. Et il doit le faire tous les jours, chaque fois.

Pour lui la copie est parfois une torture. Il copie lettre par lettre, sans mémoire de travail. Il hésite.

Comment réagit-il si un même mot revient ? Il cherche la ligne. Il relit tout. Il perd du temps.

Que se passe-t-il chaque fois que je demande à une assemblée de lecteurs experts de "copier dyslexique" ? Que se passe-t-il chaque fois que je projette un *texte arrangé* et demande de le copier ?

Frédérique Lahalle projette un texte et demande à l'assemblée de le copier :

Sleone une édtue de l'Uvinersité ...

et ainsi de toute la page.

Insurrection immédiate. Les questions fusent.

« On le copie comme il est ? Avec les fautes ? », « On copie jusqu'au bout ? »

Les commentaires s'installent. Certains s'y mettent. D'autres refusent. D'autres échangent leurs impressions ou vérifient la stratégie du voisin.

Les cobayes ont mal au cou, et les lettres dansent devant les yeux !

On ne s'entend plus.

Frédérique Lahalle intervient : « Regardez-vous ! Concentrez-vous ! »
Quand on est dans une situation difficile, on veut vite en sortir. On papote
Les lecteurs experts viennent de vivre pendant quelques secondes le quotidien d'un dyslexique et ne l'ont pas supporté.
Le dyslexique, lui, copie en silence comme il peut, avec le temps qu'on veut bien lui donner ! Et puis un jour il craque, il peut jeter son cahier, refuser d'écrire, rentrer dans des conflits violents parce qu'il n'en peut plus !

Les pièges de la copie

En classe, copier ce qui est au tableau est source de difficultés supplémentaires.
Le tableau est plus large que haut. La feuille est plus haute que large. Les repères de cadrage ne sont pas les mêmes et le "dyslexique" s'y perd.
La difficulté est d'autant plus grande pour lui qu'il ne copie d'abord que des lettres, pas des mots, pas du sens. Il importe donc que la copie corresponde pour lui à un exercice pertinent, qu'elle procède d'un acte vraiment pédagogique. Est-ce dire qu'il vaut mieux lui donner un texte polycopié ? Attention alors au choix des polices

En fonction de l'intérêt pédagogique, je peux donc, par exemple, induire ou non qu'un mot long occupe beaucoup de place.

en "times"	maman fille
ou en "arial"	maman fille

ont le même nombre de lettres et n'occupent pas le même espace

mais en "courier"	maman fille
-------------------	----------------

ont le même nombre de lettres et occupent le même espace.

Au tableau, penser à bien écrire, très lisiblement, en espaçant bien les mots, en valorisant les pronoms et les signes de ponctuation, les connecteurs de temps (ce sont peut-être des mots comme les autres pour vous mais ils sont très importants pour « le dyslexique »).

L'aventure de l'écriture

Je voudrais, pour terminer, vous raconter l'histoire d'un travail d'écriture, la rédaction d'un petit roman de chevalerie écrit par un élève de 5^{ème}.
Il y a d'abord eu un travail oral. Je joue la secrétaire et, sous la dictée, j'écris, ce qu'il me dicte. Les mots coulent mais il n'y a aucune structure de récit : il y a : des "après" et des "puis" et des "au fait, avant" ...un vraie caverne d'Ali Baba !

L'histoire ne tient pas debout ? On redécoupe, on restructure. Et cela prend beaucoup de temps, près de deux heures.

Après, il recopie. La copie est sans rature mais d'un dysorthographe sévère !.

après cettre installer au village ...

Pour le pédagogue, la question est : par où commencer la correction ? Car du travail, il y en a !

Quelques conseils :

Soyez attentifs à la demande de l'élève.

Travailler sur autre chose est sans intérêt pour lui, il faut aller vers lui pour l'amener sur un autre terrain : mon terrain de pédagogue c'est le sens et la structure du récit, la cohérence, dans un respect du code.

Lui c'est l'inverse : d'abord le code, l'orthographe et l'écriture prévalent. Il est persuadé que sa dyslexie se limite à ces difficultés, là ! L'histoire est claire, sensée dans sa tête, il ne sent pas, il ne voit pas, il n'entend pas qu'elle ne l'est pas pour son lecteur.

Le texte est illisible, je lis et les dysgraphies, m'obligent à utiliser une lecture à haute voix, ce qui m'empêche d'être objective sur la qualité de l'écrit.

Recopiez l'écrit dysgraphique, levez ce « handicap » pour votre lecture, car c'est le vôtre, pas le sien : Vous ne pouvez pas le lire ? Donnez vous les moyens de lire ce qu'il a voulu écrire et après vous en parlerez avec lui.

Recopiez en script, ce n'est pas votre écriture personnelle, c'est un intermédiaire neutre entre vous et lui.

Vous avez refait une « trace » écrite de ce que vous aviez perçu de son message , et lui, peut réaliser ce que vous percevez de son récit : « voilà ce que je vois de ce que tu as écrit, est-ce bien ce que tu voulais écrire ? » Là, vous l'amenez réellement à se représenter le décalage qui existe entre ce qu'il croit avoir écrit, la trace et son effet produit sur le lecteur.

Mon élève demande une correction orthographique.

Je recopie en script le texte corrigé.

après s'être installé au village ...

Alors seulement, toutes corrections faites, il accepte de s'intéresser au sens. Il relit son texte. « Mais, ce n'est pas ce qu'on avait dit ! »

Le "dyslexique" ne peut pas travailler sur le sens avant. Il a besoin de lever d'abord les dysgraphies et les dysorthographies. La multiplication de ces difficultés peut l'empêcher d'aller au sens.

Son drame, c'est de savoir ce qu'il a dans la tête et de ne pas pouvoir l'exprimer

Mon élève est passé par un logiciel de dictée vocale. Il a tout repris, tout "recopié", jusqu'au bout, dans un livret décoré. Il a dicté, puis lassé de voir l'ordinateur faire des fautes il a tapé les mots, il a ECRIT.

Il y est arrivé et son histoire est belle.

Il est vrai que je n' avais pas trente enfants devant moi, mais il est toujours possible, d'aider un dyslexique à progresser, même dans une classe de trente élèves. Il est au moins très facile de ne pas lui compliquer la vie !

Un dyslexique doit devenir bilingue ! On peut l'y aider.

Nous avons le droit de parler ou d'écrire "dyslexique" à certains moments, dans certaines occasions, dans certaines situations : si je fais le brouillon d'une lettre pourquoi serais-je obligée d'écrire sans fautes, bien lisible ? L'essentiel pour moi, à cet instant, c'est peut-être de ne pas perdre mes idées et de les mettre en ordre. Alors je revendique le droit d'être dyslexique à ce moment là.

Pour corriger cet article il m'a fallu beaucoup d'attention, de concentration, et c'était source de plaisir...mais j'ai pris mon temps, pour « parler, écrire » non-dyslexique, et je me suis faites aider.

Une mission

La mission des pédagogues et des parents serait surtout d'aider l'enfant "dyslexique" à identifier les situations, les outils, les aides qui lui permettent d'être à sa place au bon moment et de remplir le contrat qui lui est imposé en éprouvant le moins de gêne, et surtout le plus de satisfaction possible.

En allant vers lui au lieu d'attendre que ce soit lui qui vienne à nous (il ne peut pas !), apprenons lui à bien vivre "dyslexique", (il ne se réduit pas à sa dyslexie !) dans un monde de « non-dyslexiques ».

Arrêtons de « corriger » le dyslexique !

Prenons le temps de le regarder, de l'écouter, de le comprendre. Il peut nous apprendre à lui apprendre, et à aider ainsi d'autres élèves en difficulté qui ne sont pas dyslexiques.

Frédérique Lahalle

Pour en savoir plus :

CNEFEI Centre national d'étude et de formation pour l'enfance inadaptée

La mission centrale du Cnefei est la formation d'enseignants, de directeurs d'établissement, d'inspecteurs, dans le domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaire, enseignants à même d'œuvrer soit dans des classes, soit dans des établissements pour mener à bien la politique d'éducation et d'intégration décidée par le ministère et le gouvernement.

Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée

58-60 avenue des Landes – 92150 Suresnes



www.cnefei.fr/Default4.htm

handiscol' la scolarisation des jeunes handicapés

L'appellation **Handiscol'** permet d'identifier l'ensemble des mesures ou dispositifs (plan de scolarisation, cellule d'écoute, guides, groupes départementaux) mis en place depuis 1999 pour favoriser la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en milieu scolaire ordinaire (école, collège, lycée).

Ce site regroupe l'ensemble de ces actions ainsi que les informations ou aides utiles tant aux parents qui scolarisent ou souhaitent scolariser leur enfant handicapé en milieu ordinaire qu'aux enseignants qui accueillent des élèves handicapés.

Handiscol'

La scolarisation des jeunes handicapés



<http://www.education.gouv.fr/handiscol/accueil.htm>

Coridys Coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnements neuropsychologiques

C o R i D y S

Coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnements neuropsychologiques.
Association déclarée Loi 1901

www.coridys.asso.fr

Maîtrise de la langue
le magazine téléchargeable
du site Maîtrise de la langue
de l'Académie d'Aix-Marseille

n° 2 – mars 2004

Webmestre
Roland Camboulives
Professeur de Lettres

Dessin de la une in Champ clos et parcelles diverses, éditions de La Commanderie, 83570 Cotignac BP 18

roland.camboulives@ac-aix-marseille.fr

