

*Université A/Mira de Bejaia*  
*Faculté des Sciences Humaines Sociales*  
*Département des Sciences Sociales*

## **MEMOIRE DE FIN DE CYCLE**

En vue de L'obtention d'un diplôme de Master

**Option:** Pathologie du Langage et de la Communication

### *Thème*

## **Les difficultés scolaires rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire**

*Etude de terrain au sien de trois (03) écoles primaires dans la wilaya de Bejaia*

### **Réalisé par :**

- MAHDI Sihem
- MANSOURI Tinhinane

### **Encadré par :**

**Dr :** BENGUESMIA Farid

### **Membres du jury :**

Président : BECHATA Mounir

Examinatrice : GHEDDOUCHE Salima

**Année Universitaire : 2020/2021**

# *Remerciement*

Avant tout, nous remercions le dieu de nos avoir données le courage, la patience et la volonté afin de réaliser ce travail.

Au terme de ce modeste travail, nous tenons à exprimer tous nos gratitudes et nos vifs remerciements à :

Notre encadreur docteur **BENGUESMIA Farid** pour avoir voulu accepter de nous encadrer, aussi pour sa disponibilité, son soutien, sa patience, et ses conseils durant tout au long de notre recherche.

À tous les directeurs, les enseignants et les élèves des trois écoles primaires qui nous ont accueilli et contribuer à l'élaboration de notre étude.

À Mr Bouheddou Layachi

À l'ensemble des membres jury d'avoir accepté d'examiner et d'évaluer notre travail.

Enfin nous adressons nos sincères remerciements à nos familles, nos enseignants, et à tous qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de notre recherche.

# *Dédicace*

*Je* dédie ce modeste travail

*À* l'être le plus cher de ma vie, mon marié Salim pour son soutien inconditionnel et son encouragement, ses multiples conseils, durant tout mon parcours.

*À* ma maman Bensalem Karima qui m'a soutenu et encouragé durant ces années d'études.

Qu'elle trouve ici le témoignage de ma profonde reconnaissance.

*À* mes grands-parents Bensalem Boualam & Bensalem Khoukha, de regrettée mémoire, pour toute l'affection qu'ils m'ont donnée et pour leurs précieux encouragements.

*À* ma sœur Nour-Sana.

*À* mon directeur de mémoire, Dr BENGUSMIA Farid pour ses orientations et sa disponibilité malgré ses occupations.

*À* mes oncles et ma tante Samira et sa fille Imane.

*À* mes cousines : Nour El-Houda, Amina, Nacera.

*À* mes copines : Salima, Wissam, Biba, Tassadit, Katia, Randa, Sofi, Amel, Rima, Sarah, Dihia.

*À* tous ceux qui veulent ma réussite.

***Mahdi Sihem***

# *Dédicace*

A l'aide de Dieu le tout puissant, qui m'accorder le courage et la volonté de pouvoir mener cet humble travail.

Avec grand plaisir, et le cœur ouvert et grande joie, je dédie mon travail à mes chers parents, Mahfoud et Sabrina, pour leur amour et leurs sacrifices.

A mes très chères sœurs : Alicia et Nihed

A Mes grandes parents Aissa et Fatiha

A mon cher oncle : Bachir, Yassine

A ma chère tante : Mariama et Djouhra

A mes chères cousines : Adja, Taklith, Lydia et Salima.

A ma chère copine : sihem et sa maman

A mon fiancé : Arezki

A mes copines : Zahoua, wafa. Katia. Tinhinane

A tous ma famille : Mansouri et Benmansour

Je tiens à remercier mon encadreur Dr Benguesmia Farid pour sa disponibilité et ses conseils.

Enfin je tiens à remercier toutes mes aimes et mes proches et tous ce qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

*Mansouri Tinhinane*

# *Sommaire*

Remerciement

Dédicace

Sommaire

Liste des tableaux, des figures & des annexes

Liste des abréviations

**Introduction**-----01

## *Le cadre général de la recherche*

1. Problématique -----04

2. Hypothèse -----05

3. Raisons de choix de thème -----05

4. L'objectif de la recherche -----06

5. Définition des concepts clés-----06

6. Les études antérieures -----07

7. Commentaire sur les études précédentes -----08

## *Partie théorique*

### **Chapitre I : Difficultés scolaires**

Préambule

1. Définition de difficultés scolaires -----11

2. Nature des difficultés rencontrées à l'école -----11

3. De la difficulté à l'échec scolaire -----11

4. Définition de l'échec scolaire-----12

5. Les origines de la difficulté scolaire -----12

6. Les causes des difficultés scolaires -----13

7. Le repérage des difficultés scolaires -----20

8. Diagnostic des difficultés scolaires -----20

9. La prise en charge des enfants qui ont des difficultés scolaires-----	21
--	----

Synthèse

## **Chapitre II : La lecture**

Préambule

1. Définition de la lecture -----	26
2. Les types de la lecture -----	27
3. Les stades d'acquisition de la lecture -----	27
4. Les qualités requises pour la lecture -----	29
5. L'Apprentissage de la lecture -----	31
6. Les compétences nécessaires dans l'apprentissage de la lecture-----	35
7. Les méthodes d'apprentissage de la lecture -----	36
8. Les difficultés de lecture -----	40
9. Difficultés de lecture chez les dyslexiques -----	42
10. Aider les enfants ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture -----	43

Synthèse

## **Chapitre III : La dyslexie**

Préambule

1. Les troubles dys-----	48
2. Définition de la dyslexie -----	49
3. Aperçue historique de la dyslexie -----	50
4. Les causes de la dyslexie -----	50
5. Les symptômes de la dyslexie -----	52
6. Les types de la dyslexie -----	52
7. Les critères de diagnostic de la dyslexie -----	54
8. Le diagnostic de la dyslexie -----	55
9. Evaluation neuropsychologique du dyslexique -----	56
10. La prise en charge de la dyslexie -----	58

11. Aider les enfants dyslexiques -----	59
---	----

Synthèse

### *Partie pratique*

## **Chapitre IV : Cadre méthodologique de la recherche**

Préambule

1. Pré-enquête -----	62
2. Méthode de la recherche -----	62
3. Présentation de lieu de la recherche -----	63
4. l'échantillon d'étude -----	63
5. Les outils d'étude-----	65
6. Déroulement de la recherche -----	72
7. Méthode statistique utilisées dans l'étude-----	72

Synthèse

## **Chapitre V : Présentation, analyse et discussion des résultats**

Synthèse

1. Présentation et analyse des résultats obtenus -----	75
2. Discussion des hypothèses -----	76

**Conclusion**-----79

**La liste bibliographie**

**Annexe**

## Liste des tableaux

N°	Titre	page
1	Montre la distribution d'échantillon d'étude en trois primaires.	63
2	Montre la répartition des phrases de l'outil d'étude dans le domaine des difficultés rencontrées chez les élèves dyslexiques	70
3	Indique degré es difficultés rencontrées chez les élèves dyslexiques.	70
4	Montre les coefficients alpha cronbach pour chaque dimension, puis pour l'ensemble d'outil d'étude concernant les difficultés rencontrées chez les élèves dyslexiques au milieu scolaire du (n=10).	71
5	Montre les moyennes arithmétiques et les écarts types des difficultés scolaires auxquelles les enfants dyslexiques sont confrontés en milieu scolaire.	75

## Liste des figures

N°	Titre	page
1	le diagramme circulaire montre le pourcentage de la distribution des échantillons des trois primaire de la wilaya Bejaia.	64

## Liste des annexes

N°	Titre
1	Le guide d'entretien
2	اختبار قراءة الكلمات
3	اختبار نص قرائي
4	اختبار مقارنة مقاطع الحروف
5	اختبار إملاء الكلمات
6	اختبار ذاكرة العمل
7	اختبار التسمية السريعة للصور
8	اختبار الجرس
9	إستراتيجية البحث عن الأجراس
10	Grille pour expertise



## La liste des abréviations

<b>Abréviations</b>	<b>Significations</b>
<b>CFMEA</b>	Classification française des troubles mentaux de l'enfant et l'adolescent.
<b>CIM- 10</b>	Classification international des maladies.
<b>DSM</b>	le manuel Diagnostique et statistique des troubles Mentaux-4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> édition.
<b>OMS</b>	Organisation mondiale de la Santé.
<b>QI</b>	Quotient intellectuel.
<b>UDS</b>	Unités de dépistage scolaire

# **Introduction**

Un enfant est un petit être le plus précieux au monde, il grandira sans doute, et au cours de son accroissement plusieurs facteurs aident ce petit être à se développer, l'école a bien vocation à accompagner le développement de l'enfant, à lui permettre de ce construire et apprendre des connaissances.

La scolarité de l'enfant est constituée à son développement et à son épanouissement, la scolarité est une étape clé dans le développement de l'enfant mais parfois l'enfant éprouve dans sa scolarité des résultats insuffisantes qui se traduisent généralement par des difficultés scolaires qui sont des conséquences d'un handicap invisible dans la grande famille des dys, la dyslexie qui est un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture on y est avec une difficulté particulière à identifier les lettres, les syllabes et les mots sans que cela soit associés à un déficit sensoriel, visuel, auditif ou intellectuel et ce malgré une scolarisation adéquate, l'enfant dyslexique et conscient de son trouble, il a l'impression d'être moins bon que les autres alors que lui il est intelligent, la dyslexie non dépistée fait inverser la vie de l'enfant dans l'école à une série d'échec.

Ce trouble demeure pourtant encore méconnu de la part des enseignants et des parents. Des trop nombreux parents démunis face aux difficultés scolaires que représentent leurs enfants.

L'objectif de notre étude est de repérer les difficultés scolaires des enfants dyslexiques grâce à nos observations effectuées au niveau de leurs classes scolaires.

Nous avons donc opté dans notre recherche pour une étude descriptive, afin de répondre à cet objectif, nous avons suivi un plan de travail qui est comme suit :

Une introduction, cadre général de la recherche qui contient la problématique, l'hypothèse, les raisons de choix de thème, l'objectif de la recherche, définition des concepts clé et les études antérieures. On a divisé notre travail en deux parties, la première est la partie théorique qui se compose de trois chapitres :

- Le premier chapitre intitulé les difficultés scolaires,
- Le deuxième chapitre nommé la lecture,
- Le troisième chapitre intitulé la dyslexie.

La deuxième partie est la partie pratique contenant deux chapitres qui suivent les précédents :

Le quatrième s'intitule : le cadre méthodologique de la recherche,

Le cinquième s'intitule : présentation, analyse et discussion des hypothèses.

Enfin, on a achevé notre travail par une conclusion et une liste bibliographique et des annexes.

# **Cadre général de la recherche**

## 1. Problématique :

La lecture constitue une des apprentissages fondamentaux de l'école primaire, elle est considérée comme l'une des compétences les plus importantes qui est enseignée dans les écoles. La lecture est comme un outil transversal indispensable pour acquérir les connaissances dans toutes les matières scolaires. Etant donné que la lecture est considérée comme l'une des facteurs de base du développement mental et émotionnel de l'individu et aussi comme l'une des compétences de base que l'individu doit posséder, alors la lecture est l'une des principaux moyens qui est l'objectif de la réussite scolaire pour les élèves du primaire.

Compte tenu du temps que passe l'enfant à l'école pour se construire sur le plan des apprentissages, mais parfois Ils éprouvent des difficultés scolaires, malheureusement pour certains enfants, ces difficultés sont plus grandes et durent plus longtemps. Dues à des simples difficultés ou bien aux troubles constituées, dans ces cas, ces enfants figurent un trouble d'apprentissage, « Les troubles de l'apprentissage sont des pathologies qui entraînent une discordance entre le niveau potentiel de l'enfant, et ses performances scolaires réelles » **(Mekhoukh, 2020, P2)** Ils sont des problèmes qui nuisent à la capacité de l'enfant de recevoir l'information, de la traiter, de l'analyser et de la retenir. L'enfant peut avoir de la difficulté à lire ou une déficience de lecture, La dyslexie qui est un type de ce trouble d'apprentissage, selon la classification internationale DSM-V : les troubles spécifiques des apprentissages avec déficit en lecture (communément nommée dyslexie), fait référence à une difficulté inattendue dans l'apprentissage de la lecture, « la dyslexie est une difficulté d'apprentissage de la lecture, sans déficit sensoriel ni intellectuel. Elle se caractérise par la confusion des lettres, des sons, et par des difficultés de mémorisation » **(Larousse, 2014, P402)**.

Plus l'enfant dyslexique grandit, plus sa situation revient complexe, et nous ne saurions trop insister sur l'importance d'un repérage, d'un diagnostic, d'une évaluation pour ce genre de troubles et d'aide adaptées le plus précocement possible.

Grâce à l'expérience que nous avons vécue lors de nos visites sur le terrain dans certaines écoles, Cela nous a rendu anxieux pour cette catégorie d'enfants qui sont considérés comme ayant des élèves du sous-performance, leur enseignants les jugent mal ils prennent toujours leurs difficultés par rapport à une autre déficience alors que l'enfant dyslexie n'a pas de déficit cognitif, « la dyslexie se manifeste chez des enfants de niveau

d'efficacité intellectuelle normal, sans problème sensoriel primaire (visuel ou auditif), sans trouble psychique grave, ayant toujours été normalement scolarisés et issus de milieux socioculturels normalement stimuler ». "Rappelons que ce trouble de la lecture et de l'écriture touche le plus souvent des personnes ont développé une intelligence normale, voir supérieure, dans des activités non liées à la lecture" (Vaillé-Nuyts, 2011, P51). La dyslexie apparaît plus fréquemment chez les garçons que chez les filles, chez les membres de la même famille que dans la population générale. La prévalence de la dyslexie se situerait autour de 25 à 40 %, Environ 75 % des enfants qui ont des difficultés à lire en troisième année continueront à en avoir tout au long de leur scolarité (Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants).

Cette catégorie d'enfants est motivée pour l'échange et les apprentissages mais souvent l'apathie, l'inhibition, l'instabilité peut alors devenir leurs refuges une sorte de justification de leurs échecs. Dans le cas où l'élève lui-même, souffre de la dyslexie alors que ceci n'est pas clair pour ces parents qui semblent inquiets, souvent mécontents, ignore qu'il existe des spécialistes sur le terrain qui travaillent pour diagnostiquer et prendre en charge ces cas.

Dans cette étude, nous avons traité ce sujet d'un point de vue orthophonique, visant à repérer les difficultés scolaires rencontrées chez les enfants qui souffrent de la dyslexie.

Dans la présente étude notre travail de recherche aura comme objectif de répondre à la question suivante :

Quelles-sont les difficultés scolaires rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire ?

Afin de répondre à cette question, on a proposé l'hypothèse suivante :

### **2. Hypothèse :**

Les difficultés scolaires rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire sont des difficultés endogènes et des difficultés exogènes.

### **3. Les raisons de choix de ce thème :**

Nous avons pensé aux enfants dyslexiques qui souffrent de cet handicap invisible puis on a voulu mettre en évidence cette catégorie d'enfants méconnus dans notre société.

- Car c'est un sujet d'actualité qui permet d'apporter quelque chose de plus vu le manque d'étude en Algérie.
- Inciter les autres à connaître ce trouble (dyslexie) dans notre société et de bien vouloir aider les enfants qui souffrent de ce monstrueux trouble.

#### **4. L'objectif de la recherche :**

A partir de notre recherche sur « Les difficultés scolaires rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire » on a pour objectif de :

- Repérer les difficultés scolaires auxquelles l'enfant dyslexique est confronté.

#### **5. Définition des concepts clés :**

**5.1. Définition opérationnelle de difficulté scolaire :** Ce sont toutes difficultés que peuvent rencontrer l'enfant au cours de sa scolarité, un élève en difficulté est celui qui ne peut surmonter ladite difficulté, qui se manifestent par un retard scolaire important ou par l'échec à des examens, ces difficultés résultent des variantes causes, et peuvent constituer de véritables blocage sur la vie scolaire de l'enfant, certains connaissent des difficultés passagères qui peuvent être facilement surmontées avec l'aide appropriée, cependant d'autre accuse un retard qui les handicapera tout au long de leur vie scolaire et peuvent avoir des répercussions sur la vie sociale et professionnelle de la personne qui en souffre.

**5.1.1. Définition opérationnelle de difficulté endogène :** C'est des difficultés qui se produit par la structure elle-même en dehors de tout apport extérieur, des difficultés qui vient de l'intérieurs de l'enfant.

**5.1.2. Définition opérationnelle de difficulté exogène :** C'est des difficultés qui provient de l'extérieur, se produit à l'extérieur de l'organisme de l'enfant.

**5.2. Définition opérationnelle de la dyslexie :** La dyslexie est un trouble de la lecture, il s'agit d'un déficit de l'apprentissage de la lecture, en lien avec une difficulté particulière à identifier les lettres, les syllabes et les mots sans que cela soit associé à un déficit visuel auditif ou intellectuel et ce malgré une scolarisation adéquate.

#### **6. les études antérieures :**



Toute recherche scientifique se base sur des études antérieures. Et pour ce qui concerne notre thème on a trouvé plusieurs études antérieures qui ont traité les deux variables séparément.

### **6.1. Les études antérieures qui ont traité la variable de difficulté scolaire :**

**6.1. Potvin & Rousseau (1993) :** Dans cette recherche sur "l'analyse des attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire", la cueillette des données s'est effectuée sur 1164 élèves et 49 enseignants au niveau des primaires et secondaires. Les variables indépendantes qui concernent les enseignants, sont : le sexe, l'âge, et le sentiment de responsabilité, celles qui concernent les élèves sont : le statut scolaire de l'élève (en difficulté scolaire ou ordinaire), l'âge et le type d'élèves selon les catégories de silberman (attachant, préoccupant, indifférent et rejeté). La variable dépendante est l'attitude de l'enseignant vis-à-vis d'élèves. Les résultats de cette étude démontrent que les enseignants ont des attitudes moins positives envers le succès des élèves en difficultés scolaires qu'envers les élèves ordinaires, que le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers le succès des élèves joue un rôle important dans les attitudes.

**6.1.2. Many (2015) :** Dans sa recherche sur "Comprendre l'élève en grande difficulté scolaire, une observation et analyse du dispositif RASED (réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) de l'école élémentaire koechlin de Mulhouse", il a suivi le parcours d'un élève en situation d'échec scolaire pour comprendre les différents facteurs contribuant à son échec. Il a exploré une méthode descriptive. Il a fait passer des entretiens de type directif pour les représentations des professionnels du RASED de la difficulté scolaire et des élèves en difficulté, cette démarche elle lui a servi de discerner les représentations que peuvent avoir ces derniers sur les élèves en difficulté. Les résultats de cette recherche nous fait illustrer sur les pratiques pédagogiques et éducatives du RASED.

### **6.2. Les études antérieures qui ont traité la variable de dyslexie :**

**6.2.1. Ouaiche & sayeh (2015) :** Dans sa recherche sur "La relation de la conscience phonologique et la boucle phonologique de dyslexie phonologique", il vise à clarifier la relation entre la conscience phonologique, la boucle phonologique et la lecture chez les élèves dyslexiques de la troisième année jusqu'à la cinquième année primaire. L'étude a été menée sur un échantillon de 14 élèves des deux sexes diagnostiqués sur la base des critères spécifiques à ce trouble. Les résultats ont montré qu'il existe une corrélation significative entre la lecture, la conscience phonologique et la boucle phonologique.

**6.2.2. Chalabi (2017) :** Sa recherche intitulé "La conception d'un test pour diagnostiquer la dyslexie chez les enfants du primaires", établi sur un échantillon de 200 élèves normaux distribués sur trois écoles primaires, l'objectif de l'étude est de montrer la validité et la fidélité du test de diagnostic de la dyslexie qu'il a utilisé et il a aussi utilisé une autre mesure de diagnostiquer la dyslexie du docteur « Salah Ali Amira », au cours de cette étude, le chercheur a suivi l'approche descriptive et analytique, les résultats ont prouvé l'honnêteté et la stabilité de test qui a été contribué à diagnostiquer la dyslexie, et d'après les résultats obtenus il a distingué que :

- Il y a une différence entre les enfants ordinaires et les enfants qui ont des difficultés concernant les erreurs dans le texte et la conscience phonologique.
- Il y a une différence entre les enfants ordinaires et les autres qui ont des difficultés au niveau des degrés de test de mémoire de travail.
- Il y a une différence entre les enfants ordinaires et les autres qui ont des difficultés dans les résultats de test des cloches et de la stratégie suivie.

**6.2.3. Hatraf & Romane (2017) :** Dans leur étude sur "Suggéré un programme éducatif pour prendre en charge la dyslexie chez les élèves de la troisième année primaire dans les écoles du Mascara" effectué sur un échantillon de 14 élèves ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture, les résultats de cette étude indiquent qu'il existe des différences significatives statiques entre le nombre moyen d'erreurs des élèves dans quatre dimensions : suppression, ajout, remplacement, répétition.

### **7. Commentaire sur les études précédentes :**

D'après ces études on a compris que nos deux variables ont de l'importance chez ses chercheurs, la plupart des études précédentes ont fait des études plus spécifiques sur les deux variables séparément.

Notre étude à explorer le sujet d'un point de vue orthophonique « *les difficultés scolaires rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire* ». Cependant, cette dernière se distingue des précédentes. Elle est l'une des nouvelles études à l'université de Abderrahmane Mira – Bejaia, ayant traité ce sujet, et l'avoir traité au niveau de certaines écoles primaires à Bejaïa. Au cours de l'année scolaire 2020/2021.

# **Partie Théorique**

# **Chapitre I**

## **Difficulté scolaire**

**Préambule :**

Les difficultés scolaires sont un problème qui touche la plupart des enfants scolarisés, elle touche surtout les enfants qui présentent des troubles ou des déficiences, ces difficultés sont un révélateur de souffrances qui s'aggrave chez l'enfant lorsqu'il n'est pas pris en charge. Dans ce chapitre on a récapitulé les difficultés scolaires. On commence de citer sa définition, et la nature des difficultés rencontrées à l'école, ensuite on a indiqué les origines et les causes des difficultés scolaires, ainsi que le repérage des difficultés scolaires et enfin on a conclu le chapitre avec le diagnostic et la prise en charge des enfants qui ont des difficultés scolaires.

**1. Définition de difficultés scolaires :**

Les difficultés scolaires peuvent se rencontrer dès l'enfance mais peuvent également constituer un problème nouveau, passager ou durable, lors de l'adolescence. On distingue : les difficultés acquises dans l'enfance, retard supérieurs à 2ans (échec scolaire) (**Doron & all, 2004, P213**).

**2. Nature des difficultés rencontrées à l'école :**

Plusieurs défis peuvent marquer le parcours éducatif des enfants qui présentent un trouble du langage. Le plus fréquent est la lenteur d'acquisition des habiletés de lecture et d'écriture. Les premiers apprentissages se déroulent parfois sans problèmes majeurs, mais, vers la moitié du primaire et au secondaire, les difficultés de lecture, de compréhension et de production de textes en rattrapent plusieurs. Les impacts des difficultés de langage peuvent toutefois être observés dans d'autres matières que le français, notamment les mathématiques et les sciences, puisque le langage permet de donner un sens aux nouvelles notions, de réfléchir et d'organiser l'information. Les troubles de motricité peuvent quant à eux affecter l'acquisition de la calligraphie en début de scolarisation (**Meilleur & all, 2016, P225**).

**3. De la difficulté à l'échec scolaire :**

Faute de rattacher les « difficultés scolaires » à leur réalité symptomatique, on les confond souvent avec « l'échec scolaire », qui lui constitue une réalité précise et quantifiable : l'échec scolaire définit l'écart mesuré entre le niveau des compétences supposées d'un élève et le niveau des compétences défini comme « normal ». La norme est la référence d'un certain traitement arithmétique pour des évaluations scolaires déterminées (**Chabanne, 2003, P12**).

#### 4. Définition de l'échec scolaire :

L'échec scolaire se définit par l'écart à la norme. C'est une différence (**Chabanne, 2003, P12**).

Situation d'un élève dont les résultats ne satisfont pas aux normes de l'école. La problématique de l'échec scolaire est quasi ment contemporaine de l'obligation scolaire, puisque celle-ci impose à tous les enfants des programmes de base et des rythmes identiques, et elle devient plus aiguë avec la prolongation de la scolarité plus on avance dans les étapes du cursus, et plus grossissent les effectifs des enfants qui ne peuvent les franchir. L'échec scolaire se orientations traduit des mesures institutionnelles (redoublements de classe). Plusieurs analyses s'opposent sur les causes de l'échec scolaire : l'une, qui ne fait que rationaliser le sens commun, l'attribue à l'enfant et à ses carences du point de vue de l'intelligence", de son appétence au travail. Mais un grand nombre d'études convergentes ont montré le caractère hautement sélectif de l'échec scolaire, qui touche surtout certaines catégories sociales dites défavorisées. C'est alors l'école qui est mise en cause dans ses méthodes, ses programmes, et les modes de transmission qu'elle privilégie : la nature de la langue qu'on y utilise, l'importance des significations\* abstraites, l'éviction de la réalité vécue par les élèves, etc. On a pu montrer également le caractère cumulatif de l'échec et la précocité de ses manifestations chez la plupart des enfants qu'il touche : l'échec dans les premiers apprentissages, lire et écrire, est prédictif d'une scolarité ultérieure compromise. Pour y remédier, l'institution met en place des structures qui sont le plus souvent de l'ordre du quantitatif : augmentation des heures de cours, réduction des effectifs, programmes allégés, renforcement de l'enseignement préélémentaire, considéré comme une aux apprentissages de base. D'autres types de mesures sont d'ordre pédagogique, et visent à développer la motivation et l'autonomie de l'élève (**Doran & all, 2004, P230**).

#### 5. Les origines de la difficulté scolaire :

Les difficultés scolaires peuvent avoir des origines très diverses elle se traduit par l'incapacité d'un élève à réaliser les apprentissages qu'il doit faire à l'école, et donc à acquérir les connaissances et compétences mentionnées dans les programmes.

- Des origines exogènes qui sont des contraintes à intégrer.
- Des origines endogènes sur lesquelles il nous faut agir.

- Une école qui creuse les écarts (**Circonscription de Mortain, 2006, P13**).
- Un trouble psychologique peut être à l'origine des difficultés scolaires de l'enfant. Un diagnostic de trouble d'apprentissage ne peut se faire sans diagnostic différentiel avec un trouble psychologique (**Siaud-Facchin, 2006, P234**).

## **6. Les causes des difficultés scolaires :**

Pendant la scolarité, tout enfant peut se trouver confronté à des difficultés puis il est toujours difficile de savoir pourquoi l'enfant rencontre des difficultés scolaires tant il existe une multitude de causes. Parmi elles, on peut toutefois recenser les difficultés d'apprentissages. On distingue les difficultés temporaires liées à ce que l'enfant vit au quotidien et les troubles de l'apprentissage ainsi que les troubles psychologiques considérés comme un véritable handicap permanent qui lui cause beaucoup de difficulté dans sa scolarité.

**6.1. Les difficultés d'apprentissage :** Les difficultés d'apprentissage sont souvent détectées à l'école quand l'élève n'atteint pas le niveau exigé pour sa tranche d'âge. Elles peuvent prendre la forme d'une baisse de motivation, une mémorisation ou une concentration limitée, une incapacité à résoudre les problèmes posés, un comportement social inadapté, Des conditions socio affectives compliquées, un deuil, de l'anxiété, des soucis d'ordre économique peuvent être à l'origine d'un décrochage scolaire. En détectant la source du problème et en l'accompagnant pour éliminer les éléments en cause, il est alors possible pour l'élève de retrouver un rythme d'apprentissage normal (**Clinique Multisens**).

**6.2. Le trouble d'apprentissage :** Une bonne partie de ces troubles sont regroupés sous le terme vulgarisé de trouble DYS :

**6.2.1. La dyslexie :** La dyslexie, est un trouble spécifique des apprentissages scolaires dont l'origine est reconnue comme neurodéveloppementales. Cependant, ils ne proviennent pas d'une déficience avérée qu'elle soit sensorielle, motrice ou mentale, d'un traumatisme ou d'un trouble envahissant du développement.

Selon Lyon, G.R. (2003) la dyslexie est un trouble d'apprentissage caractérisé par un défaut d'efficacité et/ou de fluidité des mécanismes de reconnaissance des mots écrits et/ou de

l'orthographe, survenant sans lésion cérébrale ou pathologie psychiatrique, et de façon inattendue eu égard à l'intelligence et aux opportunités socio-éducatives. Ce trouble est de nature neurobiologique, d'origine probablement en grande partie génétique, lié dans la majorité des cas à un défaut de mise en place de précurseurs linguistiques et/ou cognitifs indispensables à l'installation du langage écrit (**Chagnon & all, 2014, P106**).

**6.2.2. Dysorthographe :** Le terme de dysorthographe recouvre les troubles d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe. L'approche classique des troubles de l'orthographe recense les erreurs commises par l'enfant qui peuvent être imputées à un manque de maîtrise du système de correspondance phonème/graphème, des règles de l'orthographe d'usage et/ou de l'orthographe grammaticale: inversions kinétiques (sons, graphèmes, syllabes : "porte" écrit "prote "), confusions dites auditivoperceptives (entre des graphèmes dont les correspondantes orales ou phonèmes sont proches : " vendre" écrit "fendre"), confusions dites visuoperceptives (entre des lettres dont les formes graphiques se ressemblent mais qui diffèrent par certaines caractéristiques : taille, orientation) avec inversions dites statiques : " dalle" écrit "balle", erreurs de reconnaissance des sons complexes : "mien" écrit "min", omissions ou ajouts de sons ou de graphèmes : "garçon" écrit "gason"," journal" écrit "jounail", erreurs de segmentation : "des autos" écrit "des sotos", erreurs portant sur les doubles lettres : "assiette" écrit "asiète" et sur les lettres muettes : "casserole" écrit "casrol", confusions entre homophones non homographes : "est" écrit "et", erreurs d'individualisation : " j'aime" écrit "jème", erreurs d'accord et de conjugaison (morphosyntaxe) : "ses bêtes son très maichantent". Les apports récents dans le domaine de la psychologie cognitive, ayant permis l'élaboration de modèles d'acquisition du langage écrit, situent les difficultés en orthographe (production spontanée ou sous dictée) en fonction des difficultés d'accès à telle ou telle procédure (assemblage ou adressage) ou de leur maîtrise, en essayant aussi de définir des types de dysorthographe. Le modèle d'U.Frith distingue ainsi les dysorthographies de type A, dans laquelle l'enfant rencontre des difficultés particulières à la fois pour la lecture et pour l'écriture des mots irréguliers, et de type B, dans laquelle c'est la production écrite seule des mots irréguliers qui est impossible, sans que leur lecture ne soit entravée ; ces deux types de dysorthographe indiquant des difficultés dans transition entre les procédures alphabétique et orthographique. En fonction de la procédure en cause (adressage, assemblage), d'autres erreurs peuvent également être observées : erreurs de lexicalisation, de régularisation... adressage, assemblage, mot irrégulier, erreur de régularisation, erreur de lexicalisation, modèles cognitifs d'acquisition du langage écrit (**Brin & all, 2004, P81**).



**6.2.3. Dyscalculie :** La dyscalculie c'est un concept qui fait son apparition dans les années 1970 pour rendre compte à la fois d'un dysfonctionnement dans les domaines de la logique, de la construction des nombres et des opérations sur ces nombres, de difficultés de structuration du raisonnement et de l'utilisation des outils logiques et mathématiques. La dyscalculie concerne des enfants, des adolescents ou des adultes qui, dans la majorité des cas, ne présentent pas de déficit intellectuel, mais qui ont soit des troubles électifs en mathématiques, soit des troubles scolaires globaux mais plus aigus en mathématiques, soit des troubles du langage lié à une construction insuffisante des structures de pensée. Ces troubles peuvent être liés à une pédagogie non adaptée (malmenage scolaire), à l'outil mathématique lui-même, à des causes affectives ou psychologiques ou à des faiblesses ou retards dans la construction des structures de pensée comme les classifications, les relations, les conservations. La rééducation des dyscalculies peut être longue ; elle doit intervenir à un niveau opératoire sous-jacent et antérieur aux apprentissages scolaires pour permettre au sujet de construire une pensée réversible. Actuellement certains auteurs préfèrent parler de "trouble de la structuration du raisonnement logicomathématique" plutôt que de dyscalculie, terme qu'ils jugent trop restrictif classification, conservation, relation, réversibilité raisonnement hypothético-déductif **(Brin & all, 2004, P78).**

**6.2.4. Dysphasie :** La dysphasie fait partie des troubles du langage de l'enfant dits primaires, ou encore désignés sous le terme de « spécifiques ». Alors que les difficultés langagières dites secondaires découlent de certains déficits sensoriels, neuromoteurs, ou de certaines affections neurologiques ou psychopathologiques, les troubles du langage dits primaires apparaissent souvent plus complexes à saisir **(Chagnon & all, 2014, P65).**

Dysphasie est aussi un trouble de développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral (au versant l'expression et/ou de la compréhension), ainsi que par de nombreuses difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique, sans qu'il existe actuellement de causes déterminées. En effet la dysphasie n'est pas due à des affections connues susceptibles de provoquer un trouble de la parole et de langage : trouble sensoriel (comme la surdité), trouble moteur (comme l'infirmité motrice cérébrale), trouble mental (déficience intellectuelle), trouble de la communication (aphasie de l'enfant, autisme par exemple), privation sociale aiguë... mais elle peut y être associée. Son étiologie est encore mal

connue, même si les recherches tendent à s'orienter vers des causes neurologiques, neurodéveloppementales, voire génétiques. Il existe plusieurs types de dysphasie qui sont : dysphasie lexicale-syntaxique, dysphasie phonologique, dysphasie sémantique-pragmatique (**Brin & all, 2004, P82**).

**6.2.5. Dyspraxie :** La dyspraxie est le handicap caché ou le syndrome de l'enfant maladroit. Elle affecte chaque enfant de manière différente, selon qu'il ait des troubles associés. L'enfant conçoit bien les gestes mais il n'arrive pas à les organiser ni à les réaliser de façon harmonieuse. Il montre une grande maladresse et toutes ses réalisations motrices ou graphiques sont médiocres, informes ou brouillonnes (**Chagnon & all, 2014, P169-170**).

**6.3. Les troubles psychologiques :** Appeler aussi « les troubles mentaux » Il existe toute une gamme de troubles mentaux, qui se manifestent sous des formes différentes. Ils se caractérisent généralement par un ensemble anormal de pensées, de perceptions, d'émotions, de comportements et de relations avec autrui.

Parmi les troubles mentaux figurent : la dépression, les troubles affectifs bipolaires, la schizophrénie et autres psychoses, la démence, la déficience intellectuelle et les troubles du développement, y compris l'autisme (**Organisation mondiale de la santé**).

Les troubles psychologiques ont des incidences directes et indirectes sur les apprentissages : on ne peut faire l'impasse sur une hypothèse de difficulté d'ordre psychologique face à un enfant en difficulté d'apprentissage. Ignorer la dimension affective du trouble d'apprentissage peut conduire à des diagnostics erronés qui ne permettront pas d'apporter à l'enfant l'aide dont il a besoin.

Un trouble des apprentissages a toujours une incidence psychologique qui peut compliquer le trouble initial et renforcer les difficultés scolaires. C'est un facteur aggravant.

On peut trouver associés un trouble d'apprentissage et un trouble psychologique. Il ne faut jamais l'oublier, l'un n'est pas exclusif de l'autre.

Reconnaître la présence du trouble psychologique soulage l'enfant et permet de l'aider. Ignorer une perturbation psychologique parce qu'elle fait peur peut en cristalliser les effets et devenir plus sévère. Il vaut mieux savoir et intervenir qu'éviter et laisser l'enfant aux prises

avec sa souffrance. Un trouble psychologique n'est pas un présage d'échec pour la vie, mais une entrave ponctuelle sérieuse au développement de l'enfant (**Siaud-Facchin, 2006, P234**).

**6.3.1. La dépression :** Est une maladie, bien différente d'une baisse de moral. Les causes sont souvent multiples. Il peut s'agir d'un déséquilibre biochimique au niveau cérébral, indépendant de raisons environnementales : l'enfant n'a pas de problème particulier ni de raison de déprimer. Elle peut être causée par des événements stressants ou tristes, comme un décès ou la séparation des parents. Un trouble des apprentissages qui décourage et épuise l'enfant peut également entraîner un état dépressif. Attention, la dépression de l'enfant peut cacher de la maltraitance ou des abus sexuels. La dépression touche moins de 3 % des enfants et 5 à 7 % des adolescents, surtout parmi les enfants intellectuellement précoces. Chez les enfants, les filles et les garçons sont touchés dans des proportions égales, mais à l'adolescence, les filles sont deux fois plus nombreuses. L'enfant dépressif a davantage de risque de connaître des épisodes dépressifs au cours de son adolescence et à l'âge adulte. Le suicide est un risque réel, quel que soit l'âge. Il est rare avant l'âge de 13 ans, mais il tue 1500 adolescents par an en France.

La dépression de l'enfant ne ressemble pas à la dépression de l'adulte. Il y a certes quelques enfants qui sont tristes, abattus, trop calmes, trop peu bavards, mais la plupart ne le sont pas du tout. L'enfant dépressif peut être opposant, perturbateur, irritable, anxieux, désintéressé (Il prononce fréquemment des phrases telles que : « Je m'en fiche », « Ça ne m'intéresse pas », « J'ai envie de rien »). Il a une mauvaise estime de soi, se déprécie ou culpabilise. Il a le sentiment de ne pas être aimé, de ne compter pour personne. « Je suis nul », « J'y arrive pas, c'est trop dur ». Il présente des troubles de la concentration, mémorise difficilement et ses résultats scolaires baissent. Dans de rares cas, l'enfant surinvestit l'école parce que c'est la seule chose qu'il a le sentiment de pouvoir maîtriser. Ses résultats scolaires sont donc stables. Il somatise, se plaint d'avoir mal au ventre, à la tête. Il est souvent absent de l'école.

Un enfant toujours fatigué ou qui souffre de troubles du sommeil (Il dort mal ou beaucoup) et de l'appétit (perte d'appétit ou boulimie) doit aussi attirer l'attention (**Grand**).

**6.3.2. Troubles obsessionnels compulsifs :** Peuvent aussi toucher les enfants. Certains enfants ne sont pas attentifs en classe, semblent « absents », car leur esprit est accaparé par une forme d'angoisse particulière qui leur impose de mettre en place des rituels censés les

protéger. Une obsession est une pensée angoissante qui oblige à recourir à certains gestes pour trouver du soulagement. Appelés compulsions, cela peut être des gestes répétitifs, des chiffres à répéter dans sa tête, des vérifications, des classements, des lavages de mains, des situations d'évitement : certains objets ne doivent pas être touchés, ou seulement de la main droite, ou après avoir touché un autre objet. Par exemple, l'enfant qui souffre de trouble obsessionnel compulsif peut être contraint, avant de commencer un travail, de compter jusqu'à 50, sans quoi il n'est pas sûr de réussir, ou d'être en sécurité. Il est persuadé que s'il arrête de respecter cette règle envahissante, il va lui arriver malheur. Ces troubles sont souvent imperceptibles, d'autant que, par honte et peur de passer pour fou, les enfants cachent leurs obsessions. Elles sont intrusives et de plus en plus fréquentes. Elles s'installent insidieusement jusqu'à envahir complètement le psychisme de l'enfant. Très vite, il en devient prisonnier et n'est plus libre de réfléchir et d'apprendre.

Tous les enfants mettent en place de petits rituels qui sont normaux et nécessaires à leur bon développement, à ne pas confondre avec les TOC qui eux, font souffrir. Le véritable trouble obsessionnel compulsif concernerait environ 2 % des enfants et adolescents. Il peut apparaître vers l'âge de 8 ans. Il s'impose à l'enfant de telle sorte qu'il en est prisonnier et ne peut s'en sortir seul. Il perd le contrôle de sa pensée. Il a conscience que ces pensées sont ridicules, mais ne peut s'en empêcher. Les causes de ces troubles sont encore mal connues. Un dysfonctionnement cérébral biochimique pourrait en être à l'origine.

Un enfant qui se lave fréquemment les mains, qui perd du temps à vérifier maintes et maintes fois, qui a tendance à faire des gestes répétitifs, surtout si ces gestes sont peu utiles, qui ne fait certains gestes que dans un ordre immuable, qui range ses affaires trop minutieusement avec une place définie pour chaque objet, doit attirer l'attention. Il est nécessaire d'en parler avec ses parents pour rechercher des comportements similaires à la maison.

C'est un trouble à prendre très au sérieux afin d'éviter à l'enfant des années de souffrance et préserver sa scolarité. Les troubles obsessionnels compulsifs peuvent engendrer de l'échec scolaire, de la dépression et des passages à l'acte suicidaires. Un suivi psychologique auprès d'un spécialiste des TOC est indispensable en urgence. Certaines cliniques se sont spécialisées, de même que les psychologues ou psychiatres qui pratiquent la thérapie cognitive et comportementale, considérée comme la plus efficace dans ce genre de troubles **(Grand)**.

**6.3.3. La phobie scolaire :** Est un trouble anxieux qui empêche progressivement et parfois définitivement l'enfant de venir à l'école. Elle touche des élèves sérieux, désireux d'apprendre, mais qui sont confrontés à une angoisse violente et incontrôlable dès lors qu'ils s'apprêtent à franchir la porte de leur établissement. L'enfant voudrait aller à l'école, mais cela lui est impossible. Les premières manifestations sont souvent psychosomatiques, avec des maux de ventre, de la fièvre, des nausées, des palpitations et autres symptômes liés à l'angoisse. Elles apparaissent le matin, au moment de partir en cours. Sa pensée est complètement envahie par l'angoisse. La dépression et le suicide peuvent accompagner ces troubles phobiques.

Les causes sont variées, scolaires et/ou psychologiques :

- Peur de l'échec.
- Peur d'un élève ou d'un professeur.
- Difficultés scolaires douloureuses.
- Difficulté à gérer la séparation.
- Besoin de rester au domicile pour « protéger » (ne pas abandonner) un parent malade, dépressif ou ressenti comme fragilisé. Les enfants qui souffrent de phobie scolaire ont souvent une mère angoissée ou dépressive.
- Peur de la mort, surtout après un décès. Cela peut se traduire par le besoin de rester à la maison avec sa mère (très rarement son père) afin de s'assurer qu'il ne lui arrive rien. En fait, la peur d'aller à l'école est souvent une peur de quitter la maison.
- Maladie mentale : trouble anxieux, dépression, schizophrénie.

Devant un élève fréquemment absent pour des raisons douteuses, il est nécessaire d'ouvrir le dialogue avec l'enfant et sa famille pour détecter une éventuelle peur d'aller en classe et prévenir l'installation d'une phobie scolaire durable. En cas d'angoisse face à l'école, les parents sont au courant des absences répétées, mais les tolèrent, les excusent, afin de soulager l'enfant. Ils croient lui rendre service alors qu'ils ne font qu'alimenter son angoisse. L'élève a besoin d'être pris en charge en psychothérapie (si possible cognitive et comportementale) tout en affrontant ses angoisses, donc en venant à l'école. On ne peut guérir de l'angoisse qu'en l'affrontant. Si l'enfant reste quelques jours loin de l'école, il est parfois impossible de l'y ramener. Sauf cas extrêmes, il n'est pas judicieux de proposer un changement d'école qui ne résoudra le problème que temporairement. La scolarisation à domicile doit être évitée à tout prix. Elle risque de précipiter l'enfant dans la phobie sociale, de le conduire à s'enfermer chez lui et à ne plus parvenir à affronter les autres. L'aide d'une psychothérapie cognitive et

comportementale peut accompagner l'enfant dans son retour à l'école, retour qui peut être progressif (**Grand**).

### 7. Le repérage des difficultés scolaires :

La difficulté scolaire réside dans le fait qu'un élève n'a pas, à un moment de sa scolarité, réalisé les apprentissages dont il avait besoin.

Pour repérer les difficultés scolaires il faut d'abord évaluer :

- Les performances : ce dont un élève est capable à un moment donné, dans une situation et un contexte particulier.
- Les Compétences : combinaison de connaissances, de capacités, d'attitudes à mettre en œuvre dans des situations concrètes et variées. La compétence se traduit par des performances stabilisées, elle est transférable d'une situation à une autre.

Agir sur la difficulté scolaire, c'est se donner les moyens d'intervenir d'abord pendant les temps d'apprentissage. C'est une démarche qui questionne les pratiques enseignantes.

Le seul outil de repérage qu'on trouve ici en Algérie c'est les évaluations de l'enseignant.

L'évaluation pendant les apprentissages elle suppose que l'enseignant ait anticipé sur les apprentissages en jeu. Elle suppose une organisation pédagogique qui privilégie la présence de l'enseignant dans l'atelier d'apprentissage.

Il ne suffit pas de repérer la difficulté scolaire en constatant les effets. Il faut ensuite être en mesure d'en analyser les causes, c'est à dire de comprendre ce qui a fait obstacle à l'apprentissage. C'est un travail qui a vocation à être mener en équipe (**Circonscription de Mortain, 2006, P22**).

### 8. Diagnostic des difficultés scolaires :

#### 8.1. L'importance du diagnostic pour mieux accompagner l'enfant en difficulté scolaire :

Le diagnostic différentiel prend ici toute son importance : Il est essentiel de bien faire la différence entre les troubles car si on ne situe pas ces difficultés dans les difficultés ou le trouble d'apprentissage ou troubles de psychologique global ou on ne peut pas comprendre et aider l'enfant. Et les parents continueront à attendre des progrès que l'enfant ne peut fournir ou en tout cas pas comme les parents l'espèrent. Ce qui ne veut pas dire que ces troubles ne peuvent s'apaiser. L'évolution peut être positive et permettre une vie « normale » lorsque l'enfant a été aidé, accompagné et compris dès son plus jeune âge et selon la sévérité des troubles initiaux. Mais ce qui est certain, c'est qu'ils s'organisent dans l'association de plusieurs paramètres qui devront être envisagés séparément.

Au-delà des termes et de leur caractère menaçant, ce qui compte c'est l'enfant et les difficultés qui sont les siennes. Ses souffrances et ce qu'on peut faire pour le soulager, l'aider et l'accompagner pour lui donner tous les moyens d'une intégration scolaire et sociale et d'un développement personnel le plus réussi possible.

Il faut aussi savoir que malgré ces efforts de classification de ces troubles, il n'y a pas un enfant avec ce type de difficulté qui ressemble à un autre. La diversité et les combinaisons possibles sont considérables. Beaucoup plus qu'avec tout autre type de trouble dont on retrouve plus ou moins les mêmes caractéristiques chez tous les enfants.

Ce qui explique probablement en grande partie la difficulté à trouver des normes de troubles qui conviennent à tout le monde. Ce qui est encourageant pour les enfants qui en souffrent car tout reste possible (**Siaud-Facchin, 2006, P232**).

**8.2. Poser un diagnostic pour les enfants qui présente des difficultés scolaires :** Poser un diagnostic est fondamental. Poser un diagnostic ne signifie pas mettre une étiquette. Ni que l'on veuille mettre l'enfant dans une « case ». Ni considérer que l'on recherche une pathologie. Poser un diagnostic, c'est chercher à comprendre ce qui se passe. C'est mettre en place une investigation sérieuse et complète pour apporter des réponses, pour repérer l'origine et la nature des difficultés, leurs conséquences, pour intervenir avec la prise en charge la mieux adaptée. Toutes les difficultés ne relèvent pas des mêmes indications. Il faut comprendre pour agir efficacement. En évitant les errances diagnostiques et les prises en charge sans effets et sans fins, seulement parce que le trouble n'a pas été précisément identifié (**Siaud-Facchin, 2006, P301**).

### **9. La prise en charge des enfants qui ont des difficultés scolaires :**

Il est primordial d'essayer de mettre en évidence la ou les causes des difficultés scolaires persistantes d'un enfant. C'est le rôle des bilans psychologique et neuropsychologique et orthophonique. Car l'école et la famille ne devra pas proposer la même aide à un élève dyslexique et à un élève démotivé car surdoué, ou dépressif, ou limité intellectuellement. Selon la cause, des rééducations devront être mises en place, une psychothérapie ou un dispositif pédagogique adapté, une AVS, une orientation.

Elle passe par un travail sur les structures cognitives sous-jacentes qui ne se sont pas développées. Ce travail ne peut se faire que dans le cadre d'une relation thérapeutique basée

sur le partage d'expériences cognitives dans lesquelles l'enfant peut mettre sa pensée en perspective et se réapproprier une pensée plus stable. Il ne s'agit pas de rééducation au sens strict, comme pour d'autres troubles, mais de thérapies. Les psychothérapies à médiation cognitive sont particulièrement recommandées. Les techniques de relaxation thérapeutique se montrent également efficaces (**Siaud-Facchin, 2006, P197**).

Cette prise en charge s'effectue par une équipe pluridisciplinaire :

- ❖ **Psychologue scolaire** : Qui est souvent à la demande des enseignants, parfois des parents, le psychologue scolaire prend en charge les enfants des écoles primaires en difficulté. Il intervient au sein d'un réseau constitué notamment d'orthophonistes et de professeurs de l'école spécialisée en pédagogie et rééducation.

Dans les écoles, le psychologue scolaire observe les élèves, évalue le niveau d'une classe, dépiste les problèmes pathologiques qui peuvent être variés :

- Retard de langage
- Bégaiement
- Troubles du comportement
- Réactions violentes
- Difficultés relationnelles

Il conseille une rééducation, voire un soutien psychothérapeutique et oriente l'enfant vers les professionnels ou les centres les plus adaptés. Si les difficultés, affectives ou intellectuelles, d'un enfant l'empêche de suivre une scolarité normale en classe, le psychologue peut être amené à orienter l'enfant vers une classe spécialisée.

Enfin, autre mission du psychologue scolaire : faciliter l'intégration des élèves handicapés dans l'enseignement classique (**Studarma, psychologue scolaire, 2017**).

- ❖ **Orthophoniste** : Il s'occupe de la rééducation du langage oral et écrit et intervenant dans les domaines curatif et préventif auprès d'enfants et prend en charge les enfants en difficultés.

Il est important de comprendre qu'une prise en charge orthophonique doit être rapidement mise en place pour freiner l'évolution de ces difficultés et éviter les conséquences qui y sont associées.

En premier lieu, l'orthophoniste dresse un bilan orthophonique, ce qui peut prendre quelques séances. Cela permet à l'orthophoniste de comprendre les difficultés qui se manifestent chez l'enfant et les problèmes que cela cause au quotidien. Par la suite, l'orthophoniste met un plan d'intervention en orthophonie. Chez les enfants, les



interventions se déroulent le plus souvent sous la forme d'exercices semblables à des jeux. Le côté ludique aide à installer un bon lien de confiance avec l'enfant et à le garder motivé lors des séances d'orthophonie.

**9.1. Choisir la prise en charge adaptée à la difficulté scolaire :** C'est la question essentielle des parents. Légitime et centrale. Quand le diagnostic est posé, quand les difficultés ont été analysées, quand on a compris l'origine du trouble, il s'agit de savoir comment faire pour aider l'enfant afin qu'il retrouve le plus vite possible l'ensemble de ses ressources pour être relancé sur son parcours scolaires.

**9.2. Pour prendre en charge efficacement un enfant en difficulté scolaire :** Considérer qu'il y a urgence. Il faut agir et intervenir rapidement face à un enfant en difficulté scolaire, et ce, quelle que soit cette difficulté : le développement intellectuel et psychologique est en jeu. Il est indispensable de considérer avec sérieux l'échec scolaire et ses conséquences psychologiques, affectives, sociales, familiales.

Expliquer clairement ce que l'on a compris des difficultés de l'enfant, ce que l'on va faire et pourquoi, ce que l'on peut en attendre et dans combien de temps. Nous devons, nous les professionnels, expliquer aux parents, à l'enfant mais aussi le plus souvent possible aux enseignants. Expliquer pourquoi et comment s'est développé et installé le trouble et quelles sont ses conséquences attendues. Expliquer permet de mettre du sens sur ce qui se passe. Déculpabilise parents et enfants. Donne des pistes aux enseignants.

- Offrir à l'enfant une perspective intégrative. Ne pas avoir une vision unique de ses troubles. Le plus souvent l'enfant a besoin d'une prise en charge pluridisciplinaire et correctement coordonnée.
- Hiérarchiser les priorités. Ce qui signifie que l'on sait par quoi on va commencer, quel est l'aspect du trouble dont il faut se préoccuper en premier lieu. Les interventions complémentaires se mettront ensuite en place pour une prise en charge complète de la difficulté. Contrôler l'efficacité. Il ne s'agit pas de mettre en place un suivi, une rééducation sans bien savoir à quel moment on pourra sérieusement considérer que l'enfant va mieux. C'est trop souvent ce qui se passe : on doit vérifier que le travail engagé remplit les objectifs fixés. On ne peut pas se contenter d'une appréciation subjective. Il faut s'assurer que ça « marche ». Et si la prise en charge ne permet pas

les améliorations espérées il faut en changer. Et vite. Contrôler suppose plusieurs démarches complémentaires :

- 1) L'enfant doit en ressentir des bénéfices concrets, sur un plan scolaire et personnel ;
  - 2) Les parents doivent percevoir une évolution ;
  - 3) L'école doit noter une amélioration ;
  - 4) Le professionnel (que je place volontairement en dernier) doit considérer que son intervention est adéquate.
- Autre démarche nécessaire : le post-test. Faire un bilan, c'est aussi s'offrir la possibilité d'objectiver les améliorations.
  - Refaire des tests en cours ou à la fin de la prise en charge permet de contrôler la progression et de déterminer la suite à donner (**Siaud-Facchin, 2006, P327**).

### Synthèse :

Les enfants ayant des difficultés scolaires prennent un retard important dans leur parcours scolaire, La prise en charge de ces élèves existe mais les obstacles qu'ils doivent affronter restent abondants et contraignants, c'est pour cela ils ont besoin d'encouragements afin de générer de la confiance en soi et insister de continuer à surmonter leurs difficultés.

## **Chapitre II : La lecture**

**Préambule :**

La lecture est la source de toute connaissance, et savoir la maîtriser est très importante pour les élèves car ces derniers ils utilisent la lecture dans tous les matières scolaires, la lecture est considérées comme une entrée à l'apprentissage, alors pendant la lecture l'élève fait analyser les mots et les symboles pour en tirer une idée ou une signification et à travers ce chapitre on va aborder déférentes définitions de la lecture, les types de lecture, les stades d'acquisition de la lecture, les qualités requises pour la lecture, l'apprentissage de la lecture, les compétences nécessaires dans l'apprentissage de la lecture, les méthodes d'apprentissage de la lecture, les difficultés de lecture, les difficultés de lecture chez les dyslexiques.

**1. Définition de la lecture :**

Ensemble des activités de traitement perceptif, linguistique et cognitif de l'information visuelle écrite. En outre, dans une langue écrite alphabétique donnée, elle permet au lecteur, de décoder, de comprendre et d'interpréter les signes graphiques de cette langue. Au plan linguistique, et en référence aux travaux de la psychologie cognitive, il existe trois niveaux de traitement de l'information écrite : le mot (niveau lexical, procédures d'identification des mots écrits : assemblage et adressage), la phrase (opérations syntaxiques et sémantique), le texte (liaisons entre les phrases et interactions avec les connaissances de la lecture sur le monde) (**Brin & all, 2004, P104**).

Est aussi la lecture est la signification à attribuer à ce qui est lu dépend d ignore les liaisons internes du système linguistique (fréquence relative des mots, de telle séquence de lettre) pour attribuer un son et un sens à un message (**Larousse, 1977, P1074**).

Selon le dictionnaire de la psychologie, la lecture est un ensemble des activités oculomotrices et cognitives, à partir de l'extraction d'information graphiques, conduisent à la compréhension d'un énoncé. L'activité oculomotrice se décrit comme une succession de déplacements rapides (**Doran & all, 2004, P417**).

Ainsi que la lecture c'est l'action par laquelle on prend connaissance d'un texte écrit. Apprendre à lire, C'est-à-dire comprendre la signification des signes codifiés par les sociétés et c'est ce qui constitue le but premier de l'école. Cette acquisition accélère le processus de socialisation et engage par le langage oral. Il existe certaines conditions intellectuelles et

sensori-motrices : niveau mental d'au moins six ans ; pas de troubles de latéralisation, bonne orientation temporelle (rythme) (Sillamy, 2003, P175).

## 2. Les types de la lecture :

### 2.1. La lecture à haute voix :

Permet de communiquer un texte à des destinataires-tiers, lors des situations didactiques, elle est la plus en même temps celle qui apparaît le plus explicitement

« Lire à haute voix permet d'accéder à la langue du récit, de la narration, où les événements contingents prennent sens, dans une histoire mise en perspective » (Michèle Petit).

**2.2. La lecture silencieuse :** Il s'agit des moments où l'étudiant est seul devant le texte et c'est cette lecture silencieuse qui l'aide à trouver le sens à la graphie, l'étymologie, l'environnement sémantique et morphosyntaxique du terme étudié.

Elle est l'occasion d'une intériorisation et d'une individualisation de la lecture. Le lecteur silencieux n'est plus astreint au rythme de la prononciation, il peut aussi établir des parcours discontinus dans son livre ou confronter tel passage à d'autres. La méthode de lecture change : on procède à un déchiffrement réglé de la lettre, du sens et de la doctrine. On s'aide des gloses et des commentaires pour comprendre les textes (Chartier & all, 1995, P274).

## 3. Les stades d'acquisition de la lecture :

Le modèle de l'apprentissage de la lecture de Frith (1985) propose une théorie dont l'ambition est d'expliquer également les différences interindividuelles dans la réussite en lecture et les déficits graves présentés par certains enfants d'intelligence normale ou supérieure. L'apprentissage de la lecture s'effectue par le recours successif à trois stratégies.

**3.1. La stratégie logographique : (Procédure du pré ou pseudo-lecture),** A ce stade, l'enfant reconnaît instantanément certains mots qui lui sont familiers sur la base de certains traits graphiques (première lettre, allure générale du mot). L'ordre des lettres est ignoré ainsi que leurs valeurs phonologiques : l'enfant prononce le mot dès qu'il l'a reconnu. Dans les cas où la prégnance contextuelle est forte, il peut s'aventurer à faire des devinettes.

A ce stade, l'information visuelle caractéristique pour l'enfant est échantillonnée dans la trace écrite et transmise au lexique logographique. La discrimination au sein du lexique est imparfaite et certaines erreurs de classification se produisent, dues à des traits partagés par plusieurs mots ou à une mauvaise spécification des caractéristiques. La reconnaissance donne un accès direct à l'information sémantique et enregistre également en mémoire épisodique le contexte dans lequel le mot a été appréhendé. Le sous-ensemble du vocabulaire de l'enfant qui constitue ses « mots de lecture » se trouve enregistré en mémoire épisodique dans « l'ensemble réponse ». Si les données retrouvées dans sa mémoire incluent un pointeur vers un de ceux-ci, il pourra alors produire une réponse vocale. L'accès à la phonologie passe donc par une médiation sémantique (Bloche & all 2011, P527).

**3.2. La stratégie alphabétique : (Procédure de la lecture débutant),** L'enfant adopte ensuite une stratégie analytique ou il va tenter avec de plus en plus de succès de faire correspondre les lettres et leur son, puis les graphèmes et les phonèmes. Dans ce type de stratégie, l'ordre des lettres et leurs valeurs phonologiques jouent un rôle crucial. A ce stade, l'enfant va pouvoir commencer à décoder des mots nouveaux et des non-mots, mais il fera encore beaucoup d'erreurs. Le modèle de traitement de l'information, correspondant à cette seconde stratégie, comporte un second système de reconnaissance visuelle, spécialisé dans la reconnaissance des graphèmes et qui constituera le lexique alphabétique. L'information visuelle transmise au lexique doit être segmentée en graphème distincts et le transfert s'effectuerait sériellement de gauche à droite. Ce lexique est directement relié à un processeur orthographique permettant l'écriture et à un processeur phonologique permettant la lecture. L'accès à la sémantique s'effectue via la phonologie (Bloche & all 2011, P527).

**3.3. La stratégie orthographique : (Procédure du lecteur expert),** Elle correspond à la conversion instantanée d'une séquence de lettres en ses unités orthographiques sans passage par un recodage phonologique. Les unités orthographiques peuvent être assimilées à des morphèmes qui sont eux-mêmes représentés en mémoire par des suites de lettres abstraites directement accessibles à partir du système de traitement de l'information à une expansion du lexique alphabétique. Celui-ci pourrait progressivement être transformé en un lexique phonétique. Dès lors, le lexique orthographique serait comparable à une structure tridimensionnelle, comportant des groupes consonantiques initiaux sur l'axe des x, des groupes consonantiques terminaux sur l'axe des y et des voyelles et des groupes vocaliques sur l'axe z. Cela pourrait constituer un système sophistiqué de passage de l'écrit à la

prononciation. Les associations entre un élément de l'espace orthographique et l'élément correspondant de l'espace phonétique permettraient la mise en correspondance graphèmes-phonèmes. Par ailleurs, la reconnaissance des groupements initiaux, médians ou terminaux d'une séquence de lettres donnerait accès à un point de l'espace orthographique et cela pourrait être également utilisé pour accéder à un point de l'espace phonétique, à partir duquel les éléments marginaux x, y, z pourraient être synthétisés en une production syllabique (Bloche & all 2011, P528).

#### 4. Les qualités requises pour la lecture :

Les qualités requises pour la lecture sont essentiellement les mêmes, En toutes circonstances, deux qualités sont nécessaires chez le lecteur. Il doit d'abord être capable de distinguer les symboles écrits de sa propre langue, c'est-à-dire, en fait, d'identifier visuellement les symboles graphiques (dans le cas d'un aveugle, il s'agit de savoir les reconnaître au toucher). Une fois capable d'identifier les symboles et seulement à ce moment-là il peut passer à la seconde étape. L'interprétation des symboles déjà identifiés permet de comprendre le message transmis (Staiger, 1976, P18).

**4.1. Aptitudes nécessaires au processus d'identification :** Le lecteur doit examiner les symboles graphiques proposés et les comparer avec ceux qu'il connaît déjà (connaissance acquise au cours d'expériences précédentes), afin de déterminer quelles sont les unités linguistiques représentées. Au début, la facilité ou la difficulté relative de la tâche dépend surtout des caractéristiques des symboles ainsi que de leurs rapports avec le langage parlé.

Si les symboles de départ sont très complexes, avec plusieurs traits, courbes et pleins, la tâche sera plus difficile que s'ils sont relativement simples, comme, par exemple, le o et le v. Mais l'opposition simplicité-complexité n'est pas la seule différence que les symboles graphiques peuvent présenter.

Le deuxième point à considérer est le degré de ressemblance ou de différence.

D'un autre côté, quand il existe une grande ressemblance entre les symboles, le débutant aura plus de mal à les identifier facilement et constamment.

Le troisième point important concerne les dimensions des symboles graphiques les unes par rapport aux autres. Les symboles représentant les unités de langage ont tous plus ou

moins la même taille. Dans d'autres, des signes minuscules se combinent avec des symboles plus grands pour former le système graphique.

Le quatrième point à envisager est le caractère stable et permanent du système. Les symboles graphiques ont-ils une forme unique, invariable, ou sont-ils représentés de plusieurs façons, soit simultanément, soit à des moments différents" Les différentes formes imprimées du a ou du g.

On parle toujours de lecture, même quand le lecteur ne comprend pas le sens de ce qu'il lit: un individu ayant appris à déchiffrer peut lire couramment sans comprendre ce qu'il lit. Même dans sa langue maternelle, un lecteur peut quelquefois déchiffrer un texte sans le comprendre, Reed (1965) nous en donne un excellent exemple dans son approche d'une théorie du langage oral et écrit :

N'importe qui peut lire plusieurs phrases sans les comprendre. Si l'acquisition de la faculté d'identification est essentiellement un processus limité, il en va autrement de celle de la faculté de compréhension. On peut supposer qu'à un certain stade, dépendant des difficultés rencontrées dans un système d'écriture donnée, un lecteur aura appris à maîtriser la plupart des situations éventuelles qui sont inhérentes au déchiffrement. Normalement, il n'aura plus, dès lors, besoin d'acquérir de connaissances supplémentaires. On peut dire qu'il sait déchiffrer. En effet, quand on apprend à un enfant à déchiffrer l'écriture de sa langue maternelle, on lui donne quelques années pour le faire.

Mais le développement de la faculté de compréhension continue jusqu'à la fin de sa vie scolaire et, en général, plus tard encore. Il est donc normal que les recherches se poursuivent dans ce domaine immense et complexe (Staiger, 1976, P19).

**4.2. Aptitudes nécessaires à la compréhension :** On parle toujours de lecture, même quand le lecteur ne comprend pas le sens de ce qu'il lit : un individu ayant appris à déchiffrer le grec peut le « lire » assez couramment sans comprendre ce qu'il lit. Certaines coutumes religieuses exigent la lecture de prières dans une langue inconnue du lecteur. Même dans sa langue maternelle, un lecteur peut quelquefois déchiffrer un texte sans le comprendre, Reed (1965) nous en donne un excellent exemple dans son approche d'une théorie du langage oral et écrit :

N'importe qui peut lire plusieurs phrases sans les comprendre. Prenons, par exemple, la phrase suivante : La théorie des fonctions d'une variable complexe traite de la



différenciable des fonctions de variable complexe, du prolongement analytique, du théorème des résidus et de la représentation conforme. En lisant cette phrase, je n'ai pas eu la moindre difficulté à identifier les formes linguistiques les mots et les structures syntaxiques mais ne je pourrais pas en faire une paraphrase qui donnerait satisfaction à un mathématicien. Autrement dit, j'ai cette phrase sans la comprendre.

Cet exemple montre que si l'acquisition de la faculté d'identification est essentiellement un processus limité, il en va autrement de celle de la faculté de compréhension. On peut supposer qu'à un certain stade, dépendant des difficultés rencontrées dans un système d'écriture donnée, un lecteur aura appris à maîtriser la plupart des situations éventuelles qui sont inhérentes au déchiffrement. Normalement, il n'aura plus, dès lors, besoin d'acquérir de connaissances supplémentaires. On peut dire qu'il sait déchiffrer. En effet, quand on apprend à un enfant à déchiffrer l'écriture de sa langue maternelle, on lui donne quelques années pour le faire.

Mais le développement de la faculté de compréhension continue jusqu'à la fin de sa vie scolaire et, en général, plus tard encore. Il est donc normal que les recherches se poursuivent dans ce domaine immense et complexe. M. D. Jenkinson (1969) les résume ainsi : « Notre savoir en ce domaine important ressemble à une carte du monde datant du quinzième siècle : c'est un mélange de vérités et d'erreurs. » Malgré les risques d'erreurs, il paraît intéressant de faire rapidement l'inventaire des aptitudes nécessaires à la compréhension (**Staiger, 1976, P21**).

### **5. L'Apprentissage de la lecture :**

L'apprentissage de la lecture est l'ensemble des opérations qu'effectue un enfant pour entrer dans l'écrit (**Chamy & all, 2002, P632**).

L'enfant commence à lire quand il atteint un certain degré de maturation, la phase de la lecture survenant après les phases d'organisation orale, expressive et compréhensive. La lecture est une nouvelle forme de compréhension verbale tendant à se dégager des formes primitives verbo-orales. La lecture est perception de symboles graphiques à valeur significative. Comme dans la perception ordinaire, la perception de lexique passe par des phases d'incapacité de fixation ou d'attachement à l'objet qui est ici la lettre. Le champ de perception graphique n'est pas un champ de choix libre ; il est soumis à des règles de direction, de sériation, de découpage dans un espace étroit. Par ce fait, les règles générales de

la perception d'objet, exploration puis fixation, prennent ici des allures particulières. En outre, la règle générale de l'ordination orale interfère avec celles du phénomène perceptif. La lecture n'est ni simple connaissance de signes isolés, ni compréhension de significations connues. Les lettres n'ont pas seulement une valeur d'objet mais, par leur abstraction, elles sont hors du monde compréhensif et vivant. Les lettres ont en soi peu de valeur imageante et sont peu fantasmatisques. Dans le champ contraire, ont une physionomie propre de nous, ils permettent une confrontation entre nos données linguistiques, les objets, les représentations écrites. La connaissance des mots plus près du plan des significations linguistiques, mais la lecture d'une phrase implique déjà un balayage de l'ensemble, des allers et retours avec une recombinaison des différents fragments. La lecture ne devient facile et aisée que lorsque, au cours de la migration du regard, les mots et les phrases sont reconnus puis connus et compris, lorsque le langage propositionnel est deviné puis confirmé ou infirmé. La lecture, dit H. Delacroix, est un symbolisme au second degré qui devient un symbole direct. Pendant longtemps, chez certains, la lecture reste verbalisation de mots-objets. Les mots et les phrases ne deviennent concept qu'après verbalisation, le percept n'étant conceptualisé qu'après une ébauche motrice. Souvent, tant que le mot n'est pas exprimé, il reste dépourvu de tout sens et même de tout devenir dans la phrase. La facilité de la lecture ne dépend pas seulement des facteurs gnosiques, mais aussi d'une différenciation des lettres dont quelques-unes gardent une valeur par la position de certains éléments dans l'espace, d'une ordination dans les mots, d'une sériation phrasuelle, mais la lecture est mouvement qui se déroule dans un espace, dans un sens donné, dans une orientation particulière.

La lexie est un langage transmuté en perception visuelle et une perception qui évoque au début de simples signes, ultérieurement des mots qui évoquent des choses ou des actions. Elle ne devient son propre objet qu'après ces métamorphoses. D'autre part, si le langage sonore nous entoure, les écrits restent, la parole donnée n'est confirmée que par la signature, la lexie est plus coercitive que le langage oral.

Le langage oral nous est offert et donné par le dialogue, le langage écrit nous est imposé par un apprentissage tout autre. On a dit, avec juste raison, que la lecture et l'écriture sont pour l'enfant les premiers actes concrets et une officialisation de la socialisation constituant la première imposition ordonnée d'appartenance à une société, imposition qui, en elle-même, peut être ressentie par l'enfant comme une limitation à la liberté de son monde idéique et ludique.

Dans ce sens, pour C. Langevin, un décodage efficient en lecture implique :

- La connaissance préalable et la reconnaissance parfaite du code et de combinaisons autorisées dans l'encodage propre à une langue permettant l'identification des unités significantes.
- La connaissance préalable et la saisie in actu lexico de rapports significatifs entre signifiant et signifié.
- La connaissance préalable et la saisie in actu lexico des lois de combinaisons des signifiants et des implications qu'elles ont ou peuvent avoir sur leur signification individuelle et relative.
- La connaissance préalable, la saisie et le respect in actu lexico des limites initiales et terminales des ensembles et sous-ensembles significatifs à l'intérieur du tout signifié.

Un signe graphique devient signifiant d'un signifié par référence à un système de signification préexistant et préliminaire qui est, chez le parlant, le langage oral qui a, lui aussi, ses deux domaines de perception reproductive et interprétative, son recodage et son décodage des canaux, outils, instruments ou organes récepteurs, son mode d'interprétation et d'expression. En langage écrit, d'après cet auteur, au niveau de la première articulation, les unités significatives qui sont, chacune, dotées d'un sens, ce sont les mots, forme spatialement définie par une lettre initiale à gauche et une lettre terminale à droite, sauf pour le mot d'une lettre, alors que les unités distinctives « qui constituent la seconde articulation », ce sont les dessins graphiques, une ou plusieurs lettres à la fois que le langage oral traduit en sons ou plutôt en phonèmes ; ce qui fait la difficulté propre à chaque langue écrite, c'est le rapport graphème /phonème ainsi que l'homonymie sonore ou orthographique de la langue (Ajuriaguerra, 1980, P399).

**5.1. Aptitudes requises pour l'apprentissage :** Certains préalables sont particulièrement nécessairement pour rendre l'apprentissage le plus adéquat possible. L'enfant doit percevoir des formes, des grandeurs, des nombres, il doit percevoir l'ordre des éléments. Il doit associer les formes à des sons, ce qui implique :

- Une bonne organisation spatio-temporelle ;
- L'acceptation d'un ordre d'écoulement de la gauche vers la droite (pour le cas de français) et l'acceptation d'un ordre d'écoulement de la droite vers la gauche (pour le cas de l'arabe)

- L'acceptation d'une correspondance entre l'espace et le temps : gauche-avant ; droit-après ;
- Une bonne perception auditive et visuelle ;
- Une rapidité d'analyse et de décision ;
- Une faculté de mémorisation et d'évocation immédiate ;
- Une faculté de symbolisation ;
- Une attitude de détente et de motivation au travail scolaire qui fait que l'élève est disponible et réceptif ;
- Une maîtrise de la quantité afin de pouvoir l'associer au symbole correspondant ;
- Une connaissance des notions d'ajouter, d'enlever, de multiplier, diviser ;
- Une faculté de raisonnement et de réversibilité de la pensée ; (**Juhel, 1989, P23**).

**5.2. Condition préalables à l'apprentissage de la lecture :** L'enfant n'apprend pas la lecture s'il ne répond pas à certains de ces conditions :

- 1) Comprendre la notion de symbolisme, c'est-à-dire qu'il est capable d'utiliser un signe pour désigner un objet, une situation, une personne ou un message ;
- 2) Comprendre le sens de l'unicité des symboles. Un exemple : au début de son apprentissage, le jeune enfant utilisera le mot « orange » à toutes les causes. Tout ce qui est rond ou de couleur orangée sera pour lui une orange. Cela veut dire qu'à ce stade le jeune enfant n'a pas encore compris l'unicité des symboles. Ce n'est que petit à petit qu'il prendra connaissance de ce qu'un symbole ;
- 3) A une maturation visuelle et auditive suffisante ;
- 4) A des habiletés langagières minimales, par exemple : pouvoir exprimer ses désirs ;
- 5) Comprendre le sens des questions. Par exemple : pouvoir répondre aux questions : « comment ? qui ? quand ? pourquoi ? quoi ? où ? » ;
- 6) Peut organiser sa pensée, raisonner, juger et classer ;
- 7) A une certaine motivation à apprendre à lire (**Juhel, 1989, P26**).

**5.3. L'entrée dans le monde de l'écrit :** L'entrée dans le monde de l'écrit ne se fait pas à 6 ans mais bien avant. Dès l'âge de 3 ans en moyenne, les enfants commencent à se faire raconter des histoires par des adultes (parents) ou des enfants plus âgés (frères et sœurs notamment) ou peuvent raconter des histoires à partir des illustrations. Ils écrivent leur prénom sur leurs dessins, connaissent certaines lettres (celle de leur prénom), peuvent

reconnaitre certains mots dans un contexte particulier (Coca-cola), savent que les espaces entre les mots ne sont pas des lettres.

Ce contact précoce avec l'écrit constitue un apprentissage préalable à l'apprentissage explicite de la lecture-écriture.

On parle sur l'apprentissage implicite, car les rencontres fréquentes avec les régularités de la langue écrite font que l'enfant, sans s'en rendre compte, les repères et devient capable de reconnaître certains mots. Cet apprentissage implicite serait lié à l'environnement social, culturel et linguistique de l'enfant qui va influencer considérablement sa première entrée dans le monde de la lecture et de l'écriture. Il s'agit d'un apprentissage extrêmement important, car il précède et « accélère » l'apprentissage explicite de la lecture (**Lieury & all, 2004, P50**).

## **6. Les compétences nécessaires dans l'apprentissage de la lecture :**

Le principe fondamental d'un système alphabétique consiste à coder les sons des mots parlés à l'aide de symboles que sont les lettres. De cette façon, le mot parlé /lak/ se représente à l'écrit avec la séquence de lettres « lac ». Pour parvenir à développer les procédures de lecture décrites précédemment, l'apprenti-lecture doit d'abord comprendre le principe alphabétique et donc développer à la fois une connaissance des lettres de l'alphabet et des compétences phonologiques particulières (la conscience phonologique). Ceci lui permet alors d'utiliser une procédure de lecture sublexicale qui consiste à traduire la séquence de lettres du mot lu en une séquence de sons qui correspondent à ces lettres, en utilisation les correspondances graphèmes-phonèmes. De cette façon, l'apprenti-lecteur active la représentation phonologique du mot lu qui permet l'activation de la représentation sémantique correspondante, stockée dans son lexique oral. De ce point de vue, l'acquisition de la lecture dépend, en partie, de la qualité des représentations phonologiques des mots parlés (**Blaye & all, 2007, P195**).

**6.1. La conscience phonologique :** Pour comprendre le principe alphabétique, l'apprenti-lecteur doit procéder à une analyse consciente de la structure du langage parlé et que l'on nomme très généralement « conscience phonologique ». Celle-ci est définie comme la compétence qui permet d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler intentionnellement.

Le développement de la conscience phonologique est un des facteurs les plus importants de la réussite en lecture (**Blaye & all, 2007, P196**).

**6.2. La dénomination rapide :** Les capacités de dénomination rapide sont reliées à l'acquisition de la lecture même après prise en compte des capacités méta-phonologiques ou conscience phonologique. Le lien établi entre capacités de dénomination rapide et apprentissage de la lecture, la question cruciale qui reste largement débattue est d'identifier les mécanismes cognitifs sous-jacents à la dénomination rapide qui sont également impliqués dans l'acquisition de la lecture. L'épreuve de dénomination rapide mesure la vitesse de traitement et requiert l'intégration de processus visuels de bas niveau et de processus cognitifs spécifiques et linguistiques de haut niveau. Celle-ci impliquerait donc des processus cognitifs spécifiques, reliés à la lecture mais distincts des processus phonologiques. Wolf et Bowers (1999) suggèrent ainsi que des processus attentionnels, visuels, phonologiques, sémantiques et moteurs sont probablement impliqués dans la tâche et qu'ils sont également sollicités en lecture (**Blaye & all, 2007, P197**).

**6.3. La connaissance des lettres :** La connaissance des lettres est une étape importante de l'acquisition de la lecture dans un système d'écriture alphabétique ; la logique même de ce système étant de représenter les sons des mots parlés à l'aide de symboles visuels que sont les lettres. La connaissance des lettres renvoie non seulement à l'identité visuelle des lettres. (Majuscule et minuscule) de l'alphabet mais également à leur nom et aux sons qui leur correspondent (**Blaye & Lemaire, 2007, P198**).

## **7. Les méthodes d'apprentissage de la lecture :**

Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, il appartient à chaque enseignant de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes, il leur importe de connaître les fondements sous-jacents à chacune des méthodes de lecture existantes.

Il existe différentes approches de l'enseignement de la lecture dans les méthodes d'apprentissage ont va distinguer trois approches qui sont les approches phonographiques, les approches idéo visuelles et les méthodes mixtes. Pour les premières, lire c'est décoder, pour les secondes, c'est faire du sens et enfin, pour les dernières, lire, c'est à la fois décoder et faire du sens.

**7.1. Les approches phonographiques :** Il s'agit d'approches qui préconisent l'enseignement explicite des règles de décodage ou conversion graphèmes-phonèmes : elles visent à installer la correspondance d'un matériel écrit avec le matériel oral correspondant.

Dans ces approches, on peut distinguer les démarches synthétiques et les démarches analytiques. (Lieury & all, 2004, P57).

Les méthodes synthétiques correspondent aux méthodes syllabiques : cette méthode fait appel à la mémoire, utilise la « lettre » comme point de départ de l'apprentissage et exige que l'élève reconstruise le tout (syllabe, mot ou phrases) à partir des éléments (lettre). L'élève est immédiatement placé devant les signes de l'alphabet et il apprend à reconnaître visuellement et à traduire en sons. Il procède ensuite à des associations signes et sons :

$$P + i = Pi$$

$$P + a = Pa$$

$$L + o = Lo$$

Cette association graphique et phonétique peut être considérée comme une synthèse qui exige de la part de l'élève un trouble effort important de la mémoire :

Effort pour reconnaître les éléments graphiques abstraits qui entrent en combinaison et effort en vue de l'émission de sons s'y rattache. Il faudra un long travail d'association avant que le mot apparaisse à l'esprit du jeune élève. Les différentes synthèses pratiquées à partir de la consonne « p » et des différentes voyelles donneront successivement les sons « pa », « pe », « pi », « po », « pu », sons n'évoquant rien pour l'enfant. Ce n'est que lorsque l'on provoquera certaines synthèses que le but de la lecture apparaîtra.

$$Pa + Pa = papa$$

$$Pa + Pe = pape$$

$$Pi + Pe = pipe$$

Les associations choisies par l'éducateur conduiront à la lecture proprement dite, à condition toutefois que les ensembles « papa », « pape », « pipe » soient émis d'un seul souffle, globalement. Ce n'est que lorsque ce stade est atteint que l'élève réalise que le travail

aride jusqu'alors fourni n'a pas été vain puisqu'il permet de mettre à sa disposition un nouveau moyen d'expression (**Juhel, 1989, P28**).

Dans cette méthode Elles partent des unités les plus petites (en l'occurrence les lettres) pour aller vers les unités les plus larges (le texte). Ces méthodes peuvent être :

-à entrer alphabétique : dans ce cas l'unité de lecture est la lettre et le principe est d'établir les correspondances graphèmes phonèmes ;

-à entre phonique : dans ce cas, ce n'est plus la lettre qui est perçue comme unité de lecture mais le son et le principe est d'établir les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes.

Les méthodes analytiques, à l'inverse des précédentes, correspondent aux méthodes globales qui partent des unités les plus larges (le texte) pour aller vers les unités les plus petites (les lettres) (**Lieury & all, 2004, P57-58**).

Les Méthodes globales s'agit de processus d'apprentissage apparait tout à fait différent, voire oppose à la méthode synthétique. Dès les premières leçons, l'élève est émis en présence d'un certain nombre de mots simples qu'il apprend à reconnaître globalement, selon leur allure générale : longueur du mot, nombre et disposition des lettres. Chaque mot présent devient vite familier ; un sens est accroché au graphisme ou une nouvelle forme d'expression apparait à l'élève dès les premières leçons.

Un capital-mot se constitue (maman, poupée, est, rouge, la, une), mots entrant dans la constitution de phrases évocatrices et permettant de plus en plus riches et variées. Quand le capital-mot est devenu suffisamment important, des comparaisons s'imposent à l'esprit de l'élève. Il procède à ce stade, de façon spontanée, à des rapprochements : la syllabe « pan » de « panpan » se retrouve dans « pantin », la syllabe « ma » de « maman » est reconnue visuellement, puis phonétiquement ; dans « mare », tout comme le « mi » apparait dans « minute ».

Un travail naturel d'analyse s'opère à partir des associations syllabes conduiront à l'obtention des nouveaux mots. A condition de faire preuve de patience et cette méthode allie les avantages des deux précédents et vise à susciter et à conserver l'intérêt d l'enfant en dirigeant son attention sur les éléments d'un tout significatif (**Juhel, 1989, P34**).



**7.2. Les approches idéo-visuelles :** Ces approches envisagent le processus de lecture comme un processus de devinette psycholinguistique : on ne lit pas, on devine le mot, on anticipe le sens du mot grâce au contexte. Aussi, ces approches ne jugent pas utile d'enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes. On reconnaît aujourd'hui que ces méthodes présentent plus d'inconvénients que d'avantages, car elles retardent l'entrée dans la reconnaissance directe des mots qui sont longtemps reconnus dans leur contexte plutôt que lus. De ce fait, elles ne permettent pas de déchiffrer les mots inconnus ou les non mots (**Lieury & all, 2004, p.57-58**).

**7.3. La méthode mixte :** Certains éducateurs, tout en reconnaissant l'intérêt de la méthode purement globale, hésitent à faire entièrement confiance à la spontanéité enfantine, notamment au stade de la construction du capital-mots. Ils préfèrent à partir d'un nombre très réduit d'acquisitions globales et provoquer, à partir de celle-ci, un travail d'analyse qui dégage la syllabe, puis la lettre et qui sera suivi immédiatement d'un travail de synthèse. C'est ainsi que la phrase : « papa fume la pipe » permet de rapprocher les mots « papa » et « pipe », puis d'isoler le son « p ». Le « p » obtenu est ensuite associé aux différentes voyelles : p + a = pa ; p + e = pe ; p + i = pi, enfin de composer des syllabes qui pourront elles-mêmes être groupées pour obtenir des nouveaux mots. Exemple : pa + pe = pape ; pi + le = pile.

Cette méthode allie les avantages des deux précédentes et vise à susciter et à conserver l'intérêt de l'enfant en dirigeant son attention sur les éléments d'une toute signification (**Juhel, 1989, P35**).

**7.4. La méthode phonétique et gestuelle :** Dès le départ, l'élève apprend les voyelles, en dehors de tout contexte de phrase ; elles sont symbolisées par un geste qui lui donne toute leur signification, leur attrait (intérêt). L'élève étudie ensuite les consonnes dont le son dur : « ch, s » parce qu'elles sont faciles à prononcer, puis les occlusives « t, d » les diphtongues et les consonnes doubles. Jamais il ne nomme les lettres : seul le phonème (le son) est prononcé.

Certains gestes évoquent le son et décrivent la forme de la lecture. Ainsi pour le « N », deux doigts représentant les deux barres verticales de cette lettre sont appuyés sur la base du nez, résonateur principal de ce son nasal. L'éducateur implique : « N à deux pattes ; il chante dans ton nez ». Pour le son « ch », l'élève serre des deux doigts avec une main, ce qui évite de prononcer « S ».

Ces gestes sont vite assimilés : ils forcent à écouter chaque son d'un mot, à connaître ses incidences sur le corps, à retenir la forme qui lui correspond. L'éducateur parle très peu. Il montre les mouvements à l'élève et l'aide à les réaliser. Il lui fait mimer et tracer en rythme, les lettres dans l'espace.

On reproche parfois à cette méthode de nécessiter un apprentissage supplémentaire et inutile : celui de mouvement. En fait, la plupart des élèves ont une mémoire motrice qui soutient beaucoup la mémoire visuelle et auditive. L'on remarque que le geste disparaît de lui-même dès que l'élève n'en ressent plus le besoin pour l'élève hyperactif dont le rythme de vie est perturbé, ces méthodes favorisent aussi une prise de conscience du schéma corporel, de l'environnement spatial et du rythme (Juhel, 1989, P36).

### 8. Les difficultés de lecture :

Il existe huit causes possibles de l'insuccès dans la tâche de lecture proposée.

- L'enfant « attaque » le texte écrit (les mots) sans avoir identifié le type d'écrit. Il ne sait pas qu'il a « une histoire » à lire (ou une aventure avec plusieurs péripéties).
- Il commence le travail d'identification des mots et le traitement de la phrase (ou des phrases) sans s'interroger sur le contenu du texte, sans la volonté de découvrir « quelle histoire ça raconte ».
- Il traite chaque mot écrit (ou chaque groupe de mots : article + nom) l'un après l'autre, séparément, sans regarder et sans jamais parcourir des yeux l'ensemble de la phrase (ou la ligne). Il ne prend pas en compte les deux points qui délimitent le message (la phrase) au début et à la fin.
- Il a du mal à déchiffrer-décoder de nombreux mots. Soit il ne parvient pas à les identifier, soit « la lecture du mot » est longue et hésitante. Le décodage devient généralement plus facile avec l'enseignement de la phonétique et la pratique répétée de la lecture à voix haute. Si un enfant continue à lutter, il peut y avoir une difficulté d'apprentissage.
- Il reconnaît immédiatement un petit nombre de mots. Son « capital mots » est si restreint qu'il ne trouve au début que les petits mots (le, la, un...) ou des mots très familiers (papa, maman...)
- Il essaie de traiter chaque mot sans tenir compte du contexte et des contraintes syntaxiques et sémantiques.

- Il établit difficilement la mise en relation des informations sémantiques qu'il a recueillies.
- Il « oublie » au fur et à mesure ce qu'il vient de lire. En abordant la deuxième phrase (ou la deuxième ligne), il ne se rappelle plus le contenu de la première.

L'absence d'une seule de ces opérations suffit pour produire l'échec de la tentative de lecture (**Chauveau, 2004, P134**).

Et en trouve parmi les difficultés de la lecture la difficulté du texte à lire :

L'évolution en lecture se manifestera par une complexification progressive des textes que l'élève pourra lire. A la fin du primaire, les textes que l'élève peut aborder sont plus complexes par la longueur, le vocabulaire, la structure des phrases et le contenu. La progression se fera dans le sens suivant :

- De textes courts vers des textes plus longs ;
- D'une structure textuelle simple vers une structure plus complexe ;
- De sujets familiers vers des sujets non familiers ;
- D'un éventail limité de textes vers une large variété de textes (**Giasson, 2007, P34**).

### **8.1. Les origines de difficultés de lecture :**

**8.1.1. Origines environnementale :** Parmi les sources possibles de difficultés d'apprentissage de la lecture, on peut retenir une origine environnementale : les enfants de milieu socioculturel défavorisé risquent davantage de prendre du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieux plus favorisés. Les raisons profondes de ces difficultés d'apprentissage sont certainement multiples combinant des aspects affectifs et motivation ainsi que des dimensions langagières. Ce dernier aspect semble cependant déterminé : ces enfants présentent souvent un niveau de vocabulaires limité et une syntaxe pauvre. Ils sont peu familiers avec les livres et ont rarement bénéficié de l'oralisation de textes écrits (lecture d'histoires par les parents).

Leur compréhension des textes écrits, même oralisés reste superficielle dans la mesure où ils ont du mal à faire des inférences traiter les anaphores ou les constructions syntaxiques complexes. Il est important de noter que les difficultés de ces enfants mauvais lecteurs ne sont pas à mettre sur le compte d'un trouble cognitif. Ils sont a priori capables d'apprendre comme

n'importe quel autre enfant mais ne rencontrent pas dans leur environnement les stimulations nécessaires à l'acquisition d'un niveau de langage compatible avec les exigences scolaires. L'école a un rôle important à jouer dans ce contexte en essayant notamment de réduire les inégalités avant l'entrée à l'école et l'abord de la lecture. Le rôle et la responsabilité de l'école sont d'autant plus engagés que ces enfants ne bénéficient d'aucun soutien à la maison susceptible de les aider à surmonter leurs difficultés (Valdois, 2003).

**8.1.2. Origine sensorielle :** Des difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent également être secondaires à un trouble sensoriel. Un trouble sévère de sphère auditive ou visuelle est en générale diagnostique très tôt avant l'âge de l'apprentissage de la lecture et les enfants qui en sont atteints bénéficient en général d'un enseignement spécialisé. Cependant des troubles plus légers peuvent passer inaperçus et se révéler à travers les difficultés d'apprentissage de la lecture. Un trouble auditif léger peut être responsable du faible niveau de langage oral de l'enfant de son faible participation en classe, d'une fatigabilité ou d'épisodes d'inattention rendant mal aisé l'apprentissage de la lecture, de la même façon des troubles visuels légers (hypermétropie, astigmatisme, problème de convergence) peuvent entraîner des maux de tête lors de la lecture, un gêne visuel et une fatigabilité entraînant des difficultés d'apprentissage (Valdois, 2003).

**8.1.3. Origine cognitive :** La question de niveau intellectuel a également été souvent discutée en relation avec les difficultés d'apprentissage de la lecture. L'enfant qui dispose de capacités intellectuelles limitées rencontrera plus souvent qu'un autre des difficultés d'apprentissage qui d'ailleurs ne se limiteront pas à la lecture. En fait, un faible niveau intellectuel n'entraîne pas nécessairement des difficultés en lecture, en tout cas au niveau de l'identification des mots écrits, comme le cas de dyslexie (Valdois, 2003).

## 9. Difficultés de lecture chez les dyslexiques :

Les difficultés de lecture chez les dyslexiques elle se caractérise par :

- Des difficultés de précision et de rapidité dans l'identification des mots écrits,
- Des difficultés de décodage et d'orthographe.

Ces difficultés, qui ont une origine phonologique, sont souvent inattendues étant donné les autres habilités cognitifs des dyslexiques et l'instruction qu'ils ont reçue. Les

difficultés que rencontrent les dyslexiques pour comprendre les textes écrits ne sont qu'une conséquence de lecture

- Difficultés d'identification des mots écrits.

De plus, l'expérience limitée de la lecture qu'ils ont entrave le développement de leur vocabulaire et de leurs connaissances générales (**Séverine casalis, 2018. P6**).

Y a aussi d'autres difficultés de lecture commises chez les dyslexiques qui sont :

- Lecture lente, laborieuse et inexacte de mots isolés
- Lorsqu'aucune histoire ou aucune illustration ne donne d'indication quant au sens);
- Lors de la lecture à voix haute, cadence lente et hachée ; les phrases ne coulent pas et la ponctuation est souvent ignorée ;
- Signes de fatigue apparents après une courte lecture ;
- Faible compréhension de la lecture, une grande partie de l'énergie étant consacrée à la lecture des mots ; la compréhension auditive est généralement bien meilleure que celle observée lors de la lecture ;
- Substitution de mots d'apparence semblable, même si cela change le sens de la phrase ; p. ex., remplacement de maison par maçon, bon par pont, et par est, unie par une ;
- Lors de la lecture d'une histoire ou d'une phrase, substitution d'un mot par un synonyme qui ne lui ressemble en rien ; p. ex., remplacement d'ami par copain, rapidement par vite, hurler par crier ;
- Difficultés avec les petits mots fonctionnels, comme ou, un, une, le, de, est, et ;
- Omission ou changement des suffixes ; p. ex., appel au lieu d'appelé, rapide au lieu de rapidement (**Brazeau-ward, 2000, P10**).

## **10. Aider les enfants ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture :**

On peut imaginer diverses façons d'aider les élèves en difficulté, allant d'aménagements scolaires à une pédagogie mieux adaptée ou un soutien personnalisé mais il convient d'adapter l'aide à la nature des difficultés (**Valdois, 2003**).

**10.1. Proposer des aides spécifiques :** Des exercices d'entraînement de la conscience phonologique ou du traitement visuel, ou encore des exercices d'enrichissement du langage oral, peuvent être proposés à toute la classe d'éducation préscolaire, et s'avérer bénéfiques à

la plupart des enfants. Ils peuvent par la suite être proposés de façon plus spécifique et ponctuelle à ceux des élèves qui présentent des difficultés dans une ou plusieurs de ces dimensions. L'aide proposée à l'école devra alors s'appuyer sur un bilan permettant de déterminer quelles sont les dimensions qui posent problème à l'enfant et ne se sont pas normalement mises en place. Dans le cadre de retard simple. Un travail spécifique par petits groupes de niveau ou avec un maître spécialisé devrait permettre une amélioration substantielle des performances en lecture. Les troubles dyslexiques sont souvent plus résistants et ne s'amendent qu'avec le temps. Souvent après plusieurs années de scolarité (Valdois, 2003).

**10.2. Des aménagements scolaires :** Dans le cas des enfants dyslexiques. Le rôle de l'école est avant tout de leur permettre d'acquiescer les connaissances requises par leur niveau de classe en dépit des difficultés persistantes de lecture et d'orthographe. Ceci nécessite un certain nombre d'aménagements qui peuvent assez facilement être proposés par les enseignants tant en primaire qu'en secondaire. Donner une leçon photocopiée à un élève qui ne peut écrire sous dictée et copier difficilement est un moyen de s'assurer qu'il dispose du matériel nécessaire à l'apprentissage. Lire les consignes et les expliciter avant de proposer un exercice. Ne pas pénaliser les fautes d'orthographe à l'écrit mais juger sur le contenu ou encore interroger l'élève à l'oral régulièrement afin de mieux évaluer l'état de ses connaissances sont des possibilités parmi d'autres que l'enseignant pourra exploiter pour l'évaluer à sa plus juste valeur.

Il est également nécessaire d'accorder un temps supplémentaire à ses élèves lors des contrôles et de les faire bénéficier d'un tiers temps aux examens. Il est aujourd'hui possible d'obtenir des secrétaires lors des examens pour les enfants les plus déficitaires et certaines enfants bénéficiaires de prêts d'ordinateur avec système de reconnaissance vocale. Ces pratiques pourraient également avoir leur place en classe au quotidien tout au moins dans les cas les plus graves. Il est probable que l'aide aux enfants dyslexiques et plus largement à tous ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage devra s'intensifier dans les années à venir. Cette aide ne doit d'ailleurs pas s'arrêter au primaire mais se poursuivre tout au long de la scolarité au collège, au lycée et même dans les classes supérieures (Valdois, 2003).

**10.3. Une reconnaissance du trouble :** Mais plus que toute aide, l'enfant dyslexique réclame une reconnaissance de son trouble dont les conséquences sont trop souvent encore interprétées comme témoignant d'un déficit intellectuel ou d'un manque de travail. L'enfant dyslexique est un enfant qui travaille souvent plus qu'un autre pour des résultats médiocres sans comme

mesure avec les efforts consentis. Il est donc important de reconnaître ses efforts et de valoriser ses progrès même si la performance reste globalement en deçà de celle attendue pour savoir son niveau de classe. Avoir systématiquement zéro en dictée malgré les prises en charge orthophoniques et l'aide d'un maître spécialisé découragerait n'importe quel élève alors que passer de 40 fautes à 15 fautes dénote un progrès important même si la performance reste faible. Il est important que l'enseignant encourage les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture, les aides de façon spécifique à pallier leurs difficultés et les valoriser le plus souvent possible dans d'autres domaines, sportifs ou artistiques par exemple. Valoriser les progrès de l'élève et souligner ses points forts sont les conditions sine qua non pour qu'il ne se retrouve pas en marge du système scolaire (rejet de l'école, marginalisation, agressivité, dépression...) faute d'avoir pu y être intégré (Valdois, 2003).

**10.4. Coordination des différents intervenants :** L'enfant en difficulté d'apprentissage de la lecture est un enfant qui bénéficie souvent d'autres prises en charge à l'école ou à l'extérieur de l'école. Il est très important que l'ensemble des aides qui lui sont apportées soient coordonnent leur effort. L'enseignant doit apprendre à travailler avec ces différents professionnels (médecin scolaire, psychologue, orthophoniste) et intégrer son travail dans le projet d'ensemble défini en équipe. L'échange avec les professionnels spécialisés sur les troubles des apprentissages lui assurera une meilleure connaissance non seulement des difficultés de l'enfant mais également de ses points forts. Connaître les méthodes proposées en rééducation pour pallier les difficultés de l'élève lui permettra par exemple de l'encourager à utiliser les stratégies qui lui ont été apprises. Les examens spécialisés pratiqués ont souvent des conséquences pratiques directes qui peuvent immédiatement être exploitées en classe et conditionner aussi bien la place que l'élève doit occuper en classe (plus ou moins près du tableau. A droite ou à gauche...). Que les situations à éviter (copie de mots ou de textes, lecture à haute voix devant la classe...) et celles qui devrait être favorisées (expression orale, travail en petits groupes de niveau, exercices spécifiques...). L'enseignant a donc tout à gagner des échanges avec les autres intervenants ; il devrait par ailleurs bénéficier d'une formation spécifique relative aux troubles des apprentissages (Valdois, 2003).

**Synthèse :**

Pour conclure ce chapitre on peut dire que la lecture est la base de la réussite scolaire d'un enfant, mais quand la lecture est affectée l'acquisition des connaissances et l'apprentissage scolaires seront retardés et automatiquement l'élève va y avoir beaucoup de difficultés par rapport à sa scolarisation, c'est pour cela on va aborder dans le chapitre suivant un trouble de la lecture le plus cité qui est méconnu, La dyslexie ceci entraîne une lecture généralement hésitante, ralentie, émaillée d'erreurs.



# **Chapitre III**

## **La dyslexie**

**Préambule :**

La dyslexie handicape invisiblement plusieurs enfants scolarisés, ce trouble se manifeste chez des enfants de tous niveaux d'intelligences. La dyslexie est présente dans le monde entier, elle ne connaît pas de frontières culturelles, linguistiques ou socio-économique, ce trouble appelle à explorer une étude plus détaillée.

Et donc dans à travers ce chapitre on va introduire par les troubles dys en générale et présenter différentes définitions de la dyslexie ensuite on exposera ces causes, ces symptômes et ces types, puis on abordera les critères de diagnostic de la dyslexie et son diagnostic, enfin nous terminons avec l'évaluation neuropsychologique de la dyslexie et la prise en charge et comment aider les enfants dyslexiques.

**1. Les troubles dys :**

Le choix des troubles « dys » dont il est question ici (dysphasie, dyslexie-dysorthographe, dyspraxie), qui procède d'une histoire que nous rappellerons, vient des constats précédents : une grande confusion règne concernant leur nature, le champ disciplinaire auxquels ils appartiennent, et donc le type de professionnels qu'ils concernent.

Les troubles « dys » sont dénommés différemment selon les classifications médicales, mais ils apparaissent tous à la rubrique des « troubles du développement » :

- DSM-IV-R : « Troubles habituellement diagnostiqués pendant la première enfance, la deuxième enfance ou l'adolescence » ;
- CIM-10 : « Troubles du développement psychologique » ;
- CFTMEA-R2012 : « Troubles du développement et des fonctions instrumentales ».

Dans chacune de ces classifications ils renvoient à des catégories distinctes : troubles du langage pour la dysphasie, troubles des apprentissages (ou des acquisitions scolaires) pour la dyslexie-dysorthographe, trouble des habiletés motrices (ou de développement moteur) pour la dyspraxie.

Ainsi, « Le recadrage de chaque trouble dans les classifications médicales est une mise en garde contre la tendance "confusionnante" actuelle qui veut prendre les troubles dys pour des troubles d'apprentissage (...).

Les troubles dys retenus ont en commun d'être des troubles dys, et on le voit ici, d'être des troubles du développement. C'est tout. En tant que tels ils sont identifiés chez l'enfant, et souvent chez l'enfant fréquentant l'école primaire, bien qu'ils eussent pu l'être plus tôt : c'est le cas de la dysphasie et de la dyspraxie. Résumons : ils sont identifiés chez l'enfant, ils

affectent les fonctions nécessaires à un titre ou un autre pour les apprentissages, mais un seul est un trouble d'apprentissage, la dyslexie » (**Jumel, 2013, P108**).

Chaque auteur de ce livre traitera plus loin des définitions propres à chaque trouble envisagé, contentons-nous pour l'instant de revenir sur les définitions génériques, très liées à la question des classifications (**Chagnon & all, 2014, P15**).

## **2. Définition de la dyslexie :**

Selon la classification internationale des maladies (**CIM-10**) de l'organisation Mondiale de la Santé (**OMS**) : « La dyslexie est un trouble spécifique, durable et persistant de l'acquisition du langage écrit apparaissant chez un enfant d'intelligence normale, (évaluée par de épreuves non verbale), et ne présentant par ailleurs aucun trouble sensoriel, émotionnel, ni déficit socioculturel majeur. » (**OMS, 1993**).

Et selon le dictionnaire d'orthophonie, la dyslexie/dysorthographe est comme un trouble unitaire, pouvant appartenir à des courants divers : organiciste, pédagogique, instrumental, affectif (psychologique) ou socioculturel, avançant des hypothèses certains d'entre eux, des instruments d'évaluation. Depuis une trentaine d'années, en relation avec les progrès accomplis à la fois dans le domaine des neurosciences et dans celui de la compréhension des processus normaux d'acquisition du langage écrit (**Brin & all, 2004, P80**).

Selon le dictionnaire de la psychologie, difficulté propre à l'acquisition de la lecture, la dyslexie se traduit par la fréquence et la persistance d'hésitations, d'incompréhensions, de lettres, de mutilations de mots, de fautes portant sur le langage écrit qui persisteront souvent jusque dans l'apprentissage de l'orthographe, tout cela malgré un niveau intellectuel normal. Ces anomalies dans l'acquisition des automatismes lexicaux et graphiques restent pour une part mystérieuse. Si les désordres affectifs sont retenus depuis longtemps par de nombreux auteurs (une plus grande fréquence de désordres affectifs, le plus souvent de type névrotique, étant constatée chez les dyslexiques par rapport à des populations témoins ou de contrôle), certains considèrent que, même s'ils existent, ces désordres affectifs sont secondaires à un désordre de type conditionnel en faveur duquel on peut retenir le caractère familial des cas de dyslexie (**Doron & all, 2004, P227**).

Selon le dictionnaire de la Larousse : la dyslexie est une difficulté d'apprentissage de la lecture, sans déficit sensoriel ni intellectuel. Elle se caractérise par la confusion des lettres, des sons, et par des difficultés de mémorisation (**Le petit Larousse illustré, 2014, P402**).

### 3. Aperçue historique de la dyslexie :

D'un point de vue historique on doit à P. Broca (1865) la localisation neuroanatomique du langage articulé ou langage oral dans le tiers supérieur de la troisième circonvolution frontale gauche. Ainsi, J. Déjerine (1892) qui spécifie certaines caractéristiques de patients adultes présentant après un accident vasculaire des atteintes sélectives de la lecture en l'absence de troubles de l'écriture (alexie sans agraphie). Il s'agit donc d'un trouble du langage écrit acquis. Ainsi, la suivante description est due au médecin anglais W. Pringle Morgan (1896) à travers l'étude et la description d'un adolescent de 14 ans, Percy, « intelligent » mais dont la lecture et l'écriture étaient particulièrement perturbées. On parle en ce de dyslexie du développement.

C'est à S. Orton, neuropsychiatre et neuropathologies américaine que l'on doit dans l'histoire médicale la prise en compte de la dyslexie. S. Orton examinera entre 1920 et 1940 près de 300 dyslexiques d'âge varié et parlera en premier de « troubles spécifiques de la lecture ».

Si l'on revient à l'historique des dysfonctionnements développementaux du langage écrit, un nombre important d'études à ce sujet vont apparaître principalement aux Etats-Unis et en Europe, du Nord surtout, en lien avec le fait que certaines langues européennes (le danois ou l'anglais par exemple) ont une écriture peu transparente qui ne facilite pas l'apprentissage de la lecture (**Chagnon & all, 2014, P104**).

### 4. Les causes de la dyslexie :

**4.1. Causes neurobiologiques :** Des recherches récentes plaident en faveur d'une composante héréditaire. La dyslexie découle d'une différence neurologique, c.-à-d. un fonctionnement différent du cerveau.

Les personnes dyslexiques ont un hémisphère cérébral droit plus grand que celui des lecteurs dits « normaux ». Cela peut expliquer le fait que les personnes dyslexiques ont souvent du talent dans des domaines contrôlés par l'hémisphère droit, comme les arts, les sports, la mécanique, la musique, la visualisation tridimensionnelle, la créativité dans la résolution de problèmes et l'intuition des relations humaines. Non seulement les personnes dyslexiques ont une structure cérébrale unique, mais elles sont également dotées de « connexions » inhabituelles. Leurs neurones se trouvent à des endroits inusités et ne sont pas ordonnés aussi précisément que dans les cas de cerveaux non dyslexiques. Outre la particularité de leurs structures cérébrales et neuronales, des études réalisées au moyen d'IRM montrent que les personnes dyslexiques n'utilisent pas la partie du cerveau constamment

associée à la lecture chez les autres types de lecteurs. En fait, il ne semble pas y avoir d'uniformité quant à la partie du cerveau qu'elles utilisent. On peut donc supposer que les personnes dyslexiques ne font pas fonctionner la partie la plus efficace du cerveau au cours de la lecture. Cette fonction est assumée par une autre partie de leur cerveau (**Brazeau-Ward, 2000, P2**).

**4.2. Conscience phonémique :** Voici ce que disent des chercheurs réputés du NIH : « La conscience phonémique est plus étroitement liée à l'apprentissage de la lecture... que tout autre résultat révélé par les tests d'intelligence générale, de préparation à la lecture et de compréhension auditive » Les enfants qui manquent de conscience phonémique sont incapables de distinguer ou de manipuler les différents sons qui composent les syllabes ou les mots parlés. Ils seraient incapables d'accomplir les tâches suivantes :

- Segmentation des phonèmes, Exemple : Quel est le dernier son du mot mer ?
- Élimination de phonèmes ; Exemple : quel mot resterait-il si l'on enlevait le son /r/ du mot sur ?
- Comparaison et association des phonèmes ; Exemple : les mots collent et canne commencent-ils par le même son ?
- Dénombrement des phonèmes ; Exemple : combien de sons y a-t-il dans le mot bras ?
- Remplacement de phonèmes ; Exemple : quel mot obtient-on si l'on remplace le son /p/ du mot père par le son /m/ ?
- Intégration de sons ; Exemple : quel mot obtient-on si l'on fusionne les sons /p/, /a/ et /r/ en un même mot ?
- Rimes ; Exemple : trouver le plus grand nombre possible de mots qui riment avec le mot mur ?

Si un enfant manque de conscience phonémique, il aura des difficultés à assimiler la relation entre les lettres d'un mot et les sons que ces dernières représentent. Il lui sera également difficile d'appliquer les correspondances entre lettres et sons pour prononcer les sons qui forment un mot inconnu. Ainsi, les élèves de maternelle qui n'obtiennent pas de bons résultats au cours d'activités orales d'éveil aux phonèmes éprouveront très probablement des difficultés à acquérir les habiletés de lecture précoce de mots. Celles-ci constituent le fondement de l'apprentissage de la lecture lors du cycle élémentaire. Les compétences en matière de conscience phonémique peuvent et doivent être enseignées de manière directe et

explicite aux enfants qui connaissent des lacunes dans ce domaine (**Brazeau-Ward, 2000, P3**).

### **5. Les symptômes de la dyslexie :**

- Des confusions de lettres (visuelles : p, b, d, q et auditives : d/t, et V/f).
- Des inversions ou des omissions de lettres, des syllabes ou de mots, voire de lignes entières qui gênent parfois la lecture à voix haute.
- Un accès difficile à la compréhension et la mémorisation des informations lues ou écrites.
- Par contre, ces personnes ont une bonne, voire une excellente analyse orale, si la mise en place de leur parole n'a pas été entravée par des problèmes physiques, par un usage abusif de la sucette, ou par des pratiques telles que les comptines du Roi du Silence ou la vilaine petite main (**Elisabeth, 2014, P51**).

### **6. Les types de la dyslexie :**

**6.1. Dyslexie acquise :** Ce terme recouvre les troubles de la lecture consécutifs à une lésion cérébrale, se subdivisant en deux catégories : dyslexie périphérique et les dyslexies centrales (**Brin & all, 2004, P85**).

**6.2. Dyslexie centrale :** Ce terme regroupe l'ensemble des troubles acquis de la lecture résultant d'un dysfonctionnement dans les étapes plus tardives, plus « centrale » du processus de lecture, que celles observées dans les dyslexies périphériques. Les auteurs distinguent trois principales formes de dyslexie centrale (**Brin & all, 2004, P86**).

**6.3. Dyslexie phonologique :** Caractérisée par une atteinte sélective du système non lexical d'une manière générale, les mots sont mieux oralisés que les pseudo-mots, et peuvent parfois être observées des erreurs dérivationnelles et des substitutions des mots fonctionnels « il, elle » ou « sur sous » (**Brin & all, 2004, P87**).

**6.3.1. Dyslexie phonologique et dysorthographe associée :** C'est la dyslexie la plus fréquente. Elle est caractérisée par un déficit de la voie de décodage. Il a donc de grandes difficultés à lire les mots nouveaux. L'orthographe des mots familiers est bonne ; le lecteur écrit souvent au son. Les mêmes difficultés rencontrées en lecture se retrouvent en écriture (**Pelletier, 2004, P23**).

**6.4. Dyslexie de surface :** Caractérisée par une altération de la voie lexicale des mécanismes d'identification des mots écrits ; d'une manière générale, les mots réguliers et les pseudo-mots sont mieux identifiés que les mots irréguliers sur lesquels s'observent des erreurs de régularisation ; sont parfois aussi relevées des erreurs visuelles (confusions de lettres) (**Brin & all, 2004, P86**).

**6.4.1. Dyslexie de surface et dysorthographe associée :** Cette dyslexie est caractérisée par un déficit de la voie globale. Le lecteur ne peut que décoder ce qui rend sa lecture très lente. Il ne peut presque pas lire les mots irréguliers (tabac=tabak, car il applique sémantiquement les règles de correspondance graphème/phonème) (**Pelletier, 2004, P23**).

Comme le lien entre le mot écrit et son sens est rompu, les problèmes de compréhensions ont majeurs. Les mots sont écrits comme ils se prononcent, la dictée de mots irréguliers et complexes est perturbée.

**6.5. Dyslexie profonde :** Caractérisée par une altération de la voie non lexicale (assemblage) (incapacité à oraliser les pseudo-mots) et par un déficit dans la voie lexicale (adressage), c'est-à-dire un déficit d'accès au système sémantique à partir du lexique orthographique (erreurs sémantiques majeures avec effets de concrétude et de classe grammaticale) ; sont aussi observées des erreurs visuelles, dérivationnelles, ainsi que des substitutions de mots fonctionnels (**Brin & all, 2004, P87**).

**6.5.1. Dyslexie profonde et dysorthographe associée :** Cette dyslexie est caractérisée par un déficit de la voie phonologique avec la production d'erreurs sémantique (herbe = gazon) en lecture de mot isolés. Le lecteur ne peut presque pas lire les mots nouveaux (**Pelletier, 2004, P23**).

**6.6. Dyslexie mixte :** C'est lors que les deux voies de lecture sont touchées soit de façon équivalente soit lorsqu'une voie est atteinte avec des troubles associés. Deux autres types dyslexies se produisent avant qu'elle soit analysée par les deux voies, ce sont des dyslexies périphériques (**Pelletier, 2004, P25**).

**6.7. Dyslexie visuoattentionnelle :** C'est une dyslexie que l'on peut rencontrer chez une personne qui présente des difficultés d'attention. Les symptômes sont entre autre une confusion des lettres dont la forme est proche, les au déliné, une difficulté de balayage visuel (**Pelletier, 2004, P25**).

**6.8. Dyslexie lettre à lettre :** C'est une forme de dyslexie qui est très rare. La lecture se fait par épellation de chaque lettre qu'ils agissent de mots réguliers, irrégulier (Pelletier, 2004, 25).

**7. Critères de diagnostic de la dyslexie :**

➤ **Critères de diagnostic du trouble spécifique de la lecture (la dyslexie) selon la CIM-10 :**

**A.** Présentation soit de (1) soit de (2) :

**(1)** La note obtenue à une épreuve d'exactitude ou de compréhension de la lecture se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant ; l'évaluation des performances en lecture et du QI doit se faire avec des tests administrés individuellement et standardisés en fonction de la culture et du système scolaire de l'enfant ;

**(2)** Antécédents de difficultés sévères en lecture, ou de résultats de tests ayant répondu au critère A (1) à un âge antérieur ; en outre, le résultat obtenu à un test d'orthographe se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et du QI.

**B.** La perturbation décrite en A interfère de façon significative avec les performances scolaires ou avec les activités de la vie courante qui font appel à la lecture.

**C.** Le trouble ne résulte pas directement d'un déficit visuel ou auditif, ou d'un trouble neurologique.

**D.** Scolarisation dans les normes habituelles (c'est-à-dire absence d'insuffisances majeures dans les conditions de la scolarité suivie par l'enfant).

**E.** Critère d'exclusion le plus couramment utilisé. Le QI, évalué par un test standardisé passé de façon individuelle, est inférieur à 70.

**Critère supplémentaire, facultatif, d'inclusion :** Pour certains chercheurs pourront exiger la présence, pendant les années préscolaires, d'un certain degré d'altération de la parole, du langage, de la catégorisation des sons, de la coordination motrice, du traitement des



informations visuelles, de l'attention du contrôle ou de la modulation de l'activité (OMS, 1993, P132).

➤ **Critères de diagnostic du trouble de la lecture (la dyslexie) selon le DSM-IV :**

Dans le DSM-IV, la dyslexie appelée le trouble de la lecture et il est classé dans les troubles des apprentissages.

La caractéristique essentielle du trouble de la lecture est une faiblesse des réalisations en lecture (C.-à-d. exactitude, rapidité ou compréhension, mesurées par des tests standardisés passés de façon individuelle), réalisations qui sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuelle (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge (Critère A). La perturbation de la lecture interfère de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante faisant appel à la lecture (Critère B). S'il existe un déficit sensoriel, les difficultés en lecture dépassent celles habituellement associées à celui-ci (Critère C). S'il existe une maladie neurologique, une autre affection médicale générale ou un déficit sensoriel, on doit les coder sur l'axe III. Chez les sujets ayant un trouble de la lecture (aussi appelé « dyslexie »), la lecture à voix haute se caractérise par des déformations, des substitutions ou des omissions ; aussi bien la lecture à voix haute que la lecture silencieuse se caractérisent par une lenteur et des erreurs de compréhensions (American psychiatric association, 2003, P58).

➤ **Critères de diagnostic du trouble de la lecture (la dyslexie) selon le DSM-V :**

Dans le DSM-V, la dyslexie est attribuée dans le trouble spécifique des apprentissages.

**A. (1)** Lecture des mots inexacte ou lente et réalisée péniblement (p. ex. Lit des mots isolés à voix haute de manière incorrecte ou lentement et avec hésitation, devine souvent des mots, a des difficultés de prononciation).

**(2)** Difficulté à comprendre le sens de ce qui est lu (p. ex. peut lire un texte correctement mais ne pas comprendre le sens l'ordre, les relations, les déductions ou les significations plus profondes de ce qui est lu).

**(3)** Difficulté à épeler (p. ex. peut lire un texte correctement mais ne pas comprendre l'ordre, les relations, les déductions ou les significations plus profondes de ce qui est lu) (American psychiatric association, 2015, P76).

**8. Le diagnostic de la dyslexie :**

Le dépistage de la dyslexie doit être précoce mais il ne peut pas se faire formellement avant 18 mois d'apprentissage de la lecture. Il convient d'agir avant que l'enfant n'ait accumulé trop de retard dans l'apprentissage de la lecture, avant d'entrer dans l'échec. Ce sont les personnes qui évoluent au plus près des enfants (médecins scolaires, psychologue, orthophoniste) qui sont les mieux placés pour se charger du dépistage. Une fois l'enfant à risque dépisté, il doit être adressé à un professionnel qualifié de manière à procéder un diagnostic complet. Le dépistage nécessite différentes épreuves et tests globaux portant sur la lecture, de langage, les fonctions cognitives, On peut citer quelque outil de dépistage comme (Odedys, test du poucet, l'Alouette) (Gérad, 2011, P134).

En cas de suspicion de trouble multi-dys ou pour obtenir un bon diagnostic le spécialiste fait appel à des spécialistes différents il propose un bilan multidisciplinaire.

### **8.1. Intérêt d'un bilan pluridisciplinaire :**

- Mesurer avec précision les difficultés de l'enfant dans les différents domaines
- Avoir une vue globale de l'enfant dans le domaine verbal et non verbale
- Pouvoir mettre l'accent sur ce qui n'est pas déficitaire et s'y appuyer pour la prise en charge (Branciard, 2009, P28).

#### **➤ L'orthophoniste va tester :**

- Le langage oral : phonologie, lexique, syntaxe en expression et en compréhension
- Langage écrit : lecture et transcription
- Capacités logico-mathématique
- Capacités attentionnelles
- Capacité de mémorisation (mémoire immédiate et mémoire de travail)
- Capacités visuo-motrices (Branciard, 2009, P29).

#### **➤ Le psychomotricien va tester :**

- Le schéma corporel
- L'orientation spatio-temporelle
- La coordination motrice
- Le graphisme
- Les capacités attentionnelles (Branciard, 2009, P29).

#### **➤ Le neuropsychologue va tester :**

- Tests psychométriques

- Diagnostic au niveau de : Attention, concentration, mémoire (**Branciard, 2009, P30**).

### **9. L'évaluation neuropsychologique du dyslexique :**

Comme pour tout enfant référé pour une évaluation neuropsychologique, une recherche soigneuse des antécédents personnels (médicaux, familiaux et scolaires) doit être entreprise auprès des deux parents si possibles. Il est en effet important de savoir si l'enfant a des antécédents familiaux de troubles spécifiques d'apprentissage, étant donné l'incidence génétique reconnue de cette problématique. L'enfant pourrait aussi avoir souffert éventuellement de dommages cérébraux à la naissance, plus susceptibles de causer des troubles généraux d'apprentissage (**Lussier & all, 2009, P241**).

**9.1. Tests de lecture et d'orthographe :** Il est indispensable pour son diagnostic que le sujet ait à lire à haut voix un texte dépourvu de sens, des listes de mots de difficultés croissantes ainsi que des non-mots (ou pseudo-mots). Par ailleurs, la lenteur du décodage demeurant un critère persistant, même après que le sujet a acquis une lecture « fonctionnelle », toutes ces tâches doivent être chronométrées pour mettre en rapport les résultats obtenus avec les performances attendues en fonction de l'âge mental et du niveau scolaire du sujet évalué.

Deux épreuves sont d'un intérêt très particulier pour ce diagnostic :

- L'Alouette-R (ECPA), révision récente au plan des critères de correction (indice de précision) et de la vitesse de lecture (indice de vitesse), de la tâche proposée en 1965 par Pierre Le Favrais. Des normes par âge et niveaux scolaire sont à présent disponibles de l'entrée en première année en première année jusqu'à la fin du secondaire ;
- La Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (ou BELLEC), publiée en 1994 par l'université libre de Bruxelles (Mousty et ses collaborateurs). Cette batterie offre au lecteur de petites cartes comportant des mots de fréquences.

Bien que d'un grand intérêt pour le clinicien qui veut évaluer de façon plus exhaustive la sévérité de trouble dyslexique, les normes disponibles demeurent limitées aux groupes de deuxième et quatrième année de primaire, selon l'article des auteures paru en 1999 (**Lussier & Flessas, 2009, P242**).

**9.2. Tests d'attention et de la mémoire :** La Batterie d'évaluation de l'attention (TEA-ch.), désormais disponible en français, s'avère d'un grand intérêt pour identifier la présence ou non d'un déficit attentionnel chez l'enfant dyslexique. Elle permet notamment de vérifier si le déficit touche tout autant le traitement en modalité auditive que visuelle et surtout en intermodalité (« faire deux choses à la fois »). Elle offre également deux excellentes tâches

sollicitant la mémoire de travail (« les petits hommes verts » et les « coups de fusil »), dont on a souvent identifié la faiblesse dans cette population d'enfants dyslexiques (Lussier & all, 2009, P243).

### 9.3. Tests évaluant spécifiquement le traitement phonologique et la mémoire auditivo-séquentielle :

- Test de conscience phonologique Rosner :

La tâche consiste pour l'enfant à répéter le mot en élisant la syllabe initiale ou terminale (« bonjour », tu répètes mais tu ne dis pas « jour », qu'est-ce qui reste ?), puis se complexifie au niveau des consonnes (« cou », tu répètes mais tu ne dis pas « k », prononcé phonétiquement ou encore « blanc », tu répètes mais tu ne dis pas « b »). Cette difficulté à manipuler les sons du langage est généralement considérée comme fondamentale chez un grand nombre de dyslexique, puisqu'elle représente un trouble d'analyse segmentale de la parole. Ce type d'épreuve est actuellement disponible sur internet, notamment aux éditions de la Cigale à Grenoble (France) : sous le titre : « MI : Test d'évaluation du niveau de conscience phonologique », disponible en deux versions, pré lecteurs et lecteurs. Mentionnons aussi le sous-test correspondant dans l'épreuve Nepsy (Lussier & all, 2009, P244).

### 9.4. Epreuves de perception visuelle, d'orientation spatiale et de coordination motrice :

- Target test (Reitan) ou mémoire visuelle Corsi :

Ces deux tâches demandent au sujet de reproduire en imitation de l'examineur une séquence de coup frappés sur des cibles réparties dans un espace bien défini (disposition régulière pour le « Target » et aléatoire pour le « corsi »). À l'élément séquentiel se combine donc un souvenir de trajectoire de nature visuo-spatiale. Étant donné les habiletés visuo-spatiale généralement identifiées chez les dyslexiques, on peut s'attendre à bien meilleurs résultats dans ces tâches qu'à la répétition de chiffres en présentation purement auditivo-séquentielle (Lussier & all, 2009, P246-247).

## 10. La prise en charge de la dyslexie :

De nombreux types de programmes sont décrits dans la littérature. Certains d'entre eux sont basés directement sur les activités de lecture. Mais le plus souvent, ce sont les compétences sous-jacentes à la lecture (telles que la conscience phonologique ou encore l'attention visuelles) qui sont la cible. (Chokron & all, 2010, P316).

**10.1 Le rôle de l'orthophoniste dans la prise en charge de la dyslexie :** A partir des années 1990, l'émergence de la psychologie cognitive, des neurosciences et de la neuropsychologie permet aux orthophonistes de dresser un profil cognitif de l'enfant grâce à l'émergence des

tests et des batteries. Des programmes d'entraînement des processus défaillants apparaissent. Ces protocoles de rééducation sont tendus par un mécanisme ou un processus détaillant accordent une place réduite au patient. Il est aisé de s'appuyer sur l'évaluation pour élaborer son plan rééducation sans tenir compte de l'impact fonctionnel dans la vie du patient **(Kremer & all, 2016, P109)**.

Les orthophonistes ont plusieurs objectifs à travailler. En premier lieu, on va aider l'enfant à faire un travail de prise de conscience de la langue puisqu'il a appris à parler normalement sans avoir de cours pour ça. On apprend tous à parler normalement. Mais ensuite, la difficulté va être de prendre conscience que dans cette chaîne parlée, il y a des mots qui doivent être découpés en syllabes et en petits sons qu'il faut arriver à entendre spécifiquement et qu'il faut en plus mettre en lien avec des lettres. On va donc travailler sur différentes zones cérébrales, des zones qui permettent l'écoute précise des sons et des zones qui permettent la reconnaissance automatique des lettres et des mots dont on sait qu'elles sont difficiles chez les enfants dyslexiques.

Tout ce que l'on peut récupérer, on va essayer de le récupérer. Et pour ce que l'on ne pourra pas récupérer, puisqu'on est sur un trouble structurel donc on n'arrivera pas forcément à tout récupérer, il faudra mettre en place des processus de compensation, et essayer d'arriver coûte que coûte au sens de ce qui est lu même s'il reste des petites erreurs de lecture pour que l'enfant puisse entrer dans l'apprentissage et dans le plaisir. Et ensuite éventuellement mettre des ordinateurs des synthèses vocales...

"De nombreuses études ont été faites au niveau scientifique et ont montré qu'il fallait absolument passer par un apprentissage formel de la correspondance entre chaque son, chaque lettre selon un ordre établi". Cela est connu maintenant depuis vingt ans, mais cela n'a pas été appliqué tout de suite à l'école malheureusement **(Emilie Ernst, 2015)**.

### **11. Aider les enfants dyslexiques :**

Il est clair que l'enseignement de la lecture tel qu'il est actuellement effectué en classe n'est pas adapté aux dyslexiques. Les recherches en sciences de l'éducation menées notamment aux Etats-Unis ont permis de développer, tester scientifiquement et valider un certain nombre de méthodes d'enseignement pour dyslexiques (Orton-Gillingham, Lindamood-Bell/ADD, Embedded Phonics), qui reposent toutes sur des principes communs. Plus que tous les autres élèves, les dyslexiques ont besoin d'un entraînement intensif de la conscience phonologique, par des modalités variées qui peuvent impliquer la conscience des gestes articulatoires, l'utilisation d'objets, de gestes, de couleurs... Ils ont également besoin

d'être entraînés de manière beaucoup plus systématique et intensive sur la reconnaissance des mots, éventuellement en proposant aussi des méthodes alternatives au décodage graphème-phonème (par syllabe, par morphème). Enfin, de tels programmes d'enseignement ne sont efficaces qu'administrés individuellement ou en petits groupes, selon des méthodes structurées, et de manière très intensive pendant plusieurs mois. Lorsque ces conditions sont réunies, l'enfant dyslexique peut espérer progresser en moyenne d'une bonne dizaine de points standards en lecture (c'est-à-dire rattraper une partie du retard accumulé par rapport à ses camarades), et maintenir ce gain pendant plusieurs années (cf. par exemple Torgesen et coll., 2001). Ces résultats sont à la fois bons (ils permettent à de nombreux dyslexiques de devenir des lecteurs autonomes) et décevants (peu deviennent réellement de bons lecteurs ; certains résistent au traitement): il n'y a pas de remède miracle, mais on peut néanmoins améliorer la situation de la plupart des enfants dyslexiques. Evidemment, il ne paraît pas justifié d'imposer à tous les enfants ces méthodes d'enseignement, puisque le plus grand nombre s'en sort très bien sans. Il y a donc bien nécessité de repérer les dyslexiques (via des instituteurs, médecins et psychologues scolaires bien formés) et de leur proposer un soutien scolaire spécifique. Ce soutien spécifique pourrait s'effectuer soit en déléguant cette tâche à des orthophonistes au sein de l'école (la médicalisation tant redoutée !), soit en formant des enseignants à cette tâche, et en dégageant du temps et des moyens pour cela. Pour résumer, une bonne prise en charge de la dyslexie nécessite, dans l'état actuel des connaissances, la coopération entre les différentes "forces" supposées opposées, à savoir un premier repérage des enfants "à risque" par l'enseignant, un diagnostic établi par un médecin (car il s'agit d'un trouble neurologique), et un traitement pédagogique administré par un enseignant ou un orthophoniste.

**Synthèse :**

En conclusion la dyslexie mérite d'être prise au sérieux car les enfants dyslexiques retrouvent plusieurs difficultés et ces dernières poussent à l'échec et l'abandons scolaires, cette catégorie nécessite une coopération éducative et une prise en charge orthophonique.

# **Partie Pratique**

**Chapitre IV**

**Le cadre  
méthodologique de la  
recherche**



**Préambule :**

Toute recherche scientifique nécessite une méthode spécifique, dans le but de bien mener notre travail on va aborder dans ce chapitre, premièrement une pré-enquête et la méthode utilisée dans notre recherche, puis on va présenter le lieu de la recherche, ensuite le groupe de recherche et les outils d'étude et enfin le déroulement de la recherche.

**1. Pré-enquête :**

La pré-enquête est définie par Chauchat H. comme étant « la phase d'opérationnalisation de la recherche théorique. Elle consiste à définir d'une part, des liens entre les constructions Théoriques : schéma théorique ou cadre conceptuel selon les cas. Et d'autre part, les faits observables afin de mettre en place l'appareil d'observation » (Chauchat, 1990).

Notre présent travail se porte sur les difficultés scolaires rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire. Afin de vérifier la faisabilité de notre sujet de recherche sur le terrain, nous avons mené une pré-enquête au cours du premier semestre de l'année scolaire, 2020/2021 dans trois primaires au niveau de la wilaya de Bejaia (Amizour, Feraoun) sous l'accord des directeurs académiques de service de l'éducation, entre la période du 21/02/2021 jusqu'au 18/03/2021. On a fait un entretien avec les enseignants de troisième et quatrième et cinquième année primaire dans le but de tirer des échantillons, sous le consentement de leurs parents, afin de nous donner les caractéristiques qui contiennent tous les informations des élèves. Et on a vérifié les caractéristiques psychométriques des outils d'étude sur 10 échantillons afin d'assurer la faisabilité de la recherche.

**2. Méthode de la recherche :**

Dans la recherche universitaire, notamment dans le domaine des sciences sociales, il existe plusieurs méthodes de recherche ayant chacune ses particularités. Le choix de l'une ou de l'autre dépend du sujet étudié. En orthophonie, les chercheurs font principalement appel à la méthode descriptive. Celle-ci permet au chercheur d'intervenir dans un milieu naturel afin de mieux appréhender le sujet et le comprendre.

Selon Chahraoui est défini comme suit : la méthode descriptive elle intervient en milieu naturel et tente de donner à travers cette approche une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière (Chahraoui & all, 2003, P125).

Nous avons opté dans cette étude sur la méthode descriptive, Cette méthode nous permet d'observer d'une manière scientifique, elle est adaptée sur l'utilisation de plusieurs techniques et d'outils qui prend plusieurs formes (enquête, entretien, observation) ainsi que sur l'utilisation de procédés opératoires.

### 3. Présentation de lieu de la recherche :

Notre recherche a été effectuée au sein de trois primaires dans la wilaya de Bejaïa.

- 1) L'école primaire IDIR Belkacem taqrabet située à Amizour ce dernier est créé en 1988, il couvre d'une surface de 2200M, il contient 11 salles, Chaque niveau contient une classe, et l'effectif global est de 308 élèves.
- 2) Le primaire AGHOUILAS Balehani Feraoun, cet établissement est créé en 1976, il couvre d'une surface 2905M<sup>3</sup>, il contient 16 salles Chaque niveau contient deux classes, l'effectif global est de 320 élèves.
- 3) Le primaire HADDADI Ahcen Ichekaben située dans une zone rurale loin à 3 km de la commune de Feraoun créé en 1978, il couvre d'une surface 1400M<sup>2</sup>, il contient 8 salles et une classe pour chaque niveau, l'effectif global est de 177 élèves.

### 4. L'échantillon d'étude :

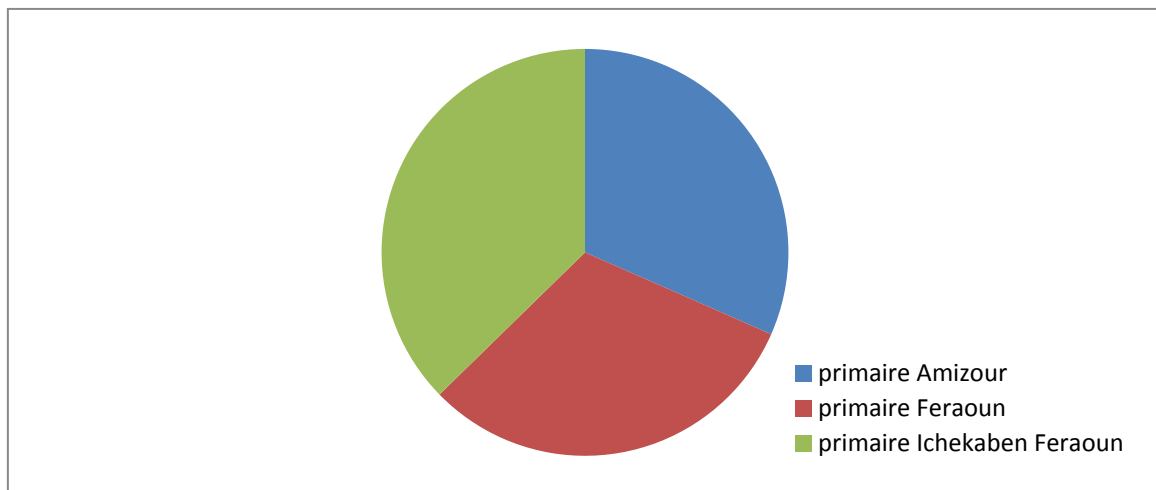
L'échantillon d'étude est composé de 32 élèves de troisième, quatrième et cinquième année âgés de 8 ans jusqu'à 13 ans, qui ont été choisi d'une méthode non probabiliste du type visé. Notre échantillon d'étude est divisé en trois primaires de la wilaya Bejaia comme il montre le tableau et la figure au-dessous :

Les primaires de Bejaia	l'échantillon	Masculin	Féminin
Primaire IDIR Belkacem taqrabet Amizour	10	5	5
Primaire AGHOUILAS Balehani Feraoun	10	7	3
Primaire HADDADI Ahcen Ichekaben Feraoun	12	7	5

**Tableau N° 01 : montre la distribution d'échantillon d'étude en trois Primaires.**

Ceci représente la population d'études qu'on a étudiées au sein des primaires, Quant à l'échantillon il a été choisi en raison de la satisfaction de certaines conditions qui sont comme suit :

- On a sélectionné des enfants ayant des difficultés graves de lecture,
- Les enfants ne représentent aucun trouble sensoriel, émotionnel, on a utilisé l'observation.
- Les enfants ne représentent aucunes déficiences intellectuelles, on a utilisé le test de dessin du bonhomme pour indiquer leur quotient intellectuel.



**La figure 1 : Le diagramme circulaire montre le pourcentage de la distribution des échantillons des trois primaires de la wilaya Bejaia.**

La figure du diagramme circulaire au-dessus représente la variation des pourcentages des échantillons des trois primaires de la wilaya de Bejaia. On a environs de 31.25% d'échantillons dans Le primaire d'Amizour et Feraoun et 37.5% d'échantillon dans le primaire d'Ichekaben Feraoun.

**4.1. Critères d'inclusion de groupe d'étude :** Les trente-deux élèves ayant participé à notre étude répondent aux critères d'inclusion suivant :

**Age :** Notre étude s'est portée sur le sujet "enfant " uniquement car nous sommes intéressées à étudier le phénomène chez les enfants. Des enfants varient entre 8 ans et 13 ans.

**4.2. Critères d'exclusion de groupe d'étude :** Nous avons exclu de notre étude les sujets présentant les critères suivants :

**Age :** Les adultes ne font pas partie de notre groupe d'étude car ils sont moins touchés par ce phénomène.

### **5. Les outils d'étude :**

Selon les objectifs et les exigences de l'étude, nous avons utilisé trois outils de collecte de données qui sont : Test du dessin du bonhomme et cela on la fait afin de confirmer que les élèves non aucunes déficiences intellectuelles, ainsi que le test d'odédys et cela on la fait à fin de faire le dépistage de la dyslexie, et nous avons utilisé la grille d'observation comme un dernier outil.

**5.1. Entretien :** L'entretien de recherche est fréquemment employé comme méthode de production de données dans la recherche en psychologie clinique et aussi dans un grand nombre de disciplines dans le champ des sciences humaines et sociales ; il représente un outil indispensable et irremplaçable pour avoir accès aux informations subjectives des individus (**Charaoui & Bénony, 2003, P141**).

On a utilisé l'entretien avec les enseignants de troisième et quatrième et cinquième année primaire durant la période de notre pré-enquête, dans le but de tirer des échantillons, cette technique nous a permis d'avoir des informations concernant les élèves sur lesquels se porte notre recherche. (Voire dans l'annexe N° 01)

**5.2. Test du dessin du bonhomme « Goodnough » :** Le test du dessin du bon homme a été inventé en 1926 par la psychologue et enseignante Florece Goodnough à fin d'évaluer l'intelligence de l'enfant de 3 à 13 ans, la cotation, analyse et l'interprétation du dessin se fait sur 50 "singles". Passation de test du bonhomme, l'enfant reçoit un crayon, une gomme. On lui présente verticalement une feuille de papier blanc, une fois la feuille présentée, l'enfant peut l'utiliser dans un autre sens sans s'intervenir, on donne la consigne standardisée à l'enfant on lui expliquant que sur cette feuille de papier, tu vas dessiner un bonhomme, aussi beau que possible est on le laisse procéder librement au temps dont il a besoin.

**5.2.1. Les caractéristiques psychométriques de test du dessin du bonhomme :** Cette mesure globale n'est pas affectée par l'environnement et le temps (temps et espace). Ce test est adapté à toutes les sociétés existées au monde. Elle n'aplanit pas l'arbitrage et elle peut

donc être appliqué directement sur l'échantillon de l'étude autant qu'il adapté à notre objectif, juste il faut respecter les consignes de la passation du test.

**5.3. Test d'Odédys :** Est un Outil de dépistage des dyslexies adapter sur l'environnement algérienne d'après Chalabi, Ce test se compose de sept sous-tests.

**Instruction et condition de présentation de test :**

**5.3.1. Test de lecture de mots :** Donner à l'enfant la fiche de lecture de mots correspondant à sa classe, Expliquer qu'il doit lire les mots par colonne le plus rapidement possible. Découvrez la première colonne des mots irréguliers et lui demander s'il est prêt à lire. Lorsqu'il répond oui donner le top de départ en déclenchant le chronomètre. Découvrez la 2<sup>ème</sup> colonne et procéder comme précédemment. A la 3<sup>ème</sup> colonne, préciser qu'elle est composée "de mots qui n'existent pas et qui ne veulent rien dire" et qu'il faudra lire ce qui est écrit sans chercher à comprendre.

Ne pas oublier de déclencher le chronomètre au début de chaque colonne et l'arrêter en fin de lecture de chaque colonne.

Au fur et à mesure de la lecture, noter les erreurs (c'est à dire ce qu'il a lu, afin de pouvoir analyser a posteriori la nature des erreurs régularisation. Erreur sonore. Confusion visuelle. Simplification, lexicalisation...) sur la feuille correspondante en regard du mot.

Noter le temps en seconde et le score de réussite sur 20 pour chaque colonne (Voire dans l'annexe N° 02 en arabe et dans l'annexe N°10 en français)

**5.3.2. Test de la lecture :** C'est un texte de lecture qui a été construit par Chalabi à la suggestion des inspecteurs de l'éducation de la wilaya de Tlemcen, contient 85 mots familiers et simples, adaptés à leur niveau et à leur âge linguistique. Le texte a été présenté sans forme parce qu'il mesure principalement la conscience vocale plutôt que la lettre elle-même, Expliquer à l'enfant :

- qu'il doit lire le texte à voix haute, le mieux possible.
- qu'on le chronomètre (arrêt après 3 mn).

Le texte est présenté à l'élève dans une feuille comme il est indiqué.

Déclencher le chronomètre lorsque l'enfant commence sa lecture, l'arrêter quand l'enfant a fini la page ou au bout de 3 minutes de lecture s'il n'a pas fini, en notant sur la fiche où il s'est arrêté. Quand un enfant bute sur un mot, attendre 5 secondes, puis lui dire de passer au mot suivant.

Et entourer les mots non lus, rayer toutes les lignes sautées, entourer les mots mal lus, "déformés" ou remplacés, entourer les mots non lus, rayer toutes les lignes sautées (mots non parcourus à soustraire du nombre total de mots). Entourer les mots mal lus, "déformés" ou remplacés (erreurs), et un mot mal lu initialement puis corrigé n'est pas décompté comme une erreur.

**Noter :** Prendre en considération les éléments suivants :

- Le score apparent : c'est-à-dire le nombre de mots lus en 3 minutes.
- Le temps de lecture : s'il est inférieur à trois minutes.
- Le nombre d'erreurs : mots mal lus, mots sautés isolément, mots non lus en 5 secondes, le mot mal lu puis corrigé n'est pas une faute (Voire dans l'annexe N° 03 en arabe et dans l'annexe N° 11 en français).

**5.3.3. Test de comparaison de suites de lettres :** Donner à l'enfant la feuille-épreuve de comparaison de suites de lettres. Il doit comparer les suites de lettres qu'il découvre successivement et dire selon le cas " pareil" ou "pas pareil". Spécifier que les 2 suites ne sont pas pareilles si les lettres ne sont pas identiques ou pas dans le même ordre. Commencer par les séquences d'essai pour lesquelles on fait un retour commenté à l'enfant. Puis suivre sur la fiche de recueil correspondante et noter la réponse donnée.

Chronométrer l'épreuve. Démarrer le chronomètre lorsque la première paire de séquences est découverte, l'arrêter après la réponse de l'enfant à la dernière paire. Observer sa façon de faire, s'il suit avec le doigt ou pas s'il compare les séquences lettre à lettre.

Enregistrer le score de réussite sur 20 et le temps en secondes (Voire dans l'annexe N° 04 en arabe et dans l'annexe N° 12 en français).

**5.3.4. Test de dictée de mots :** Donner à l'enfant la fiche où figurent les colonnes pour écrire les dictées de mots, dicter les mots par colonne en précisant pour la troisième liste qu'il s'agit de mots qui existent et qui n'ont pas de sens.

Noter le score sur 20 pour chaque colonne.

Pour la correction des non-mots, on accorde 1 point pour toute forme orthographique phonologiquement correcte (qui se lit comme le mot dicté) (Voire dans l'annexe N° 05 en arabe et dans l'annexe N° 13 en français).

**5.3.5. Test de mémoire de travail :** Donner oralement la première suite de 2 chiffres en énonçant bien chacun des chiffres avec un espace d'une seconde entre chaque chiffre (ce qui est lent mais indispensable). Demander à l'enfant de les répéter, dans le même ordre. Énoncer dans l'ordre les suites de chiffres de la fiche, en séparant bien chaque chiffre d'une seconde. L'enfant répète les chiffres dans le même ordre. On arrête lorsque l'enfant a deux échecs pour une suite de même nombre de chiffres (ex : échoue 2 fois pour une suite de 5 chiffres).

Redonner à l'enfant les mêmes suites de chiffres de manière identique (une seconde entre chaque chiffre), et lui demander de répéter la séquence de chiffres entendue dans l'ordre inverse, c'est-à-dire en commençant par la fin.

Noter les réponses dans les colonnes correspondantes le score sur 20 (Voire dans l'annexe N° 06 en arabe et dans l'annexe N° 14 en français).

**5.3.6. Test dénomination rapide :** Ce test est composé d'une planche de 25 images de 5 dessins différents disposés de manière aléatoire que l'enfant doit dénommer le plus rapidement possible, placer devant l'enfant la feuille comportant les images et lui demander de nommer les images se trouvant dans la première colonne (dans laquelle les 5 images différentes sont présentes) pour s'assurer qu'elles sont bien connues. Préciser à l'enfant qu'il ne doit pas utiliser de déterminant, il doit dire : RAISIN-CHAPEAU-COUTEAU-LAPIN-CISEAU

Lui expliquer ensuite qu'il doit nommer l'image de chaque case en suivant les lignes horizontalement dans le sens de la lecture et que l'on va noter le temps qu'il met, déclencher le chronomètre au premier son qu'énonce l'enfant. Arrêter le chronomètre à la fin de la dénomination de la dernière image.

Si l'enfant s'arrête sur une case. Attendre 5 secondes et lui demander de passer à la Suivante.

Noter le score sur 25 et le temps en secondes et le nombre d'erreurs (Voire dans l'annexe N° 07 en arabe et dans l'annexe N° 15 en français).

**5.3.7. Test des cloches :** Il contient un ensemble de différentes formes, y compris un ensemble de cloches (35 cloches).

Montrer à l'enfant la feuille de test de cloche, lui donner un crayon feutre en bon état, lui demander de trouver le plus grand nombre de cloches. Se munir d'un chronomètre. L'épreuve est limitée à 2 minutes. Puis vous l'avertissez que lorsque l'on déclenchera le chronomètre, il devra barrer toutes les cloches qu'il repère sur la feuille.

Noter :

- Le temps mis par l'enfant, s'il est inférieur à 2 minutes.
- La stratégie de recherche employée à l'aide de la fiche de positionnement des cloches (Annexe), Avec un crayon, tracer un trait d'une cloche à l'autre dans l'ordre suivi par l'enfant.

Score : Noter le nombre de cloches barrées (x/35) et la stratégie (Voire dans l'annexe N° 08 et 09 en arabe et dans l'annexe N° 16 et 17 en français).

**5.4. La grille d'observation :** L'observation est une technique indispensable dans toute recherche scientifique qui permet de vérifier les hypothèses sur le terrain.

Selon Angers, c'est une technique directe d'investigation scientifique qui permet d'observer un groupe de façon non-directive pour faire habituellement un prélèvement qualitatif en vue de comprendre des attitudes et des comportements.

Nous avons entamé cette technique durant notre recherche pour pouvoir collecter le maximum d'information sur notre étude.

Autrement dit, l'observation est un outil d'analyse de problématique posée sur le terrain qui nous permet de recueillir des données observables (**Maurice, 1997, P130**).

Cette technique nous a permis :

D'effectuer une observation générale sur nos échantillons dans le but d'identifier les difficultés rencontrées chez les enfants dyslexiques.

Cette grille se compose de deux domaines, chaque domaine contient différentes difficultés. On a les difficultés endogènes et les difficultés exogène, le nombre total de tout les difficultés qu'on à extraire sont 14. (Voir dans l'annexe N° 19).

Le tableau suivant montre comment la distribution des deux domaines de difficultés :



Numéro	Domaines	Items
01	Difficulté endogène	07
02	Difficulté exogène	07
<b>Total</b>		14

**Le tableau N°02 montre la répartition des phrases de l'outil d'étude dans le domaine des difficultés rencontrées chez les élèves dyslexiques.**

#### 5.4.1. La validité et la fiabilité de grille d'observation :

La validité et la fiabilité effectuée sur l'échantillon sont présentées comme suit :

##### Premièrement : la validité

**A/ L'expertise :** La validité d'outil a été validé d'après une expertise en vue de l'évaluation de notre grille on la présenter pour les enseignants spécialisés en psychologie et en orthophonie, à fin de prendre en considération leurs points de vue et leurs suggestions et la mesure dans laquelle ils s'entendent pour dire si les difficultés utiliser sont appropriées aux objectifs de l'étude.

D'après les résultats de l'arbitrage, nous avons apporté les modifications proposées par les enseignants (Voir dans l'annexe N° 18).

**B/ Validité constructive :** Le coefficient de corrélation entre chaque domaine de difficulté et le score total a été calculé sur un échantillon de 10 élèves choisis au hasard; les résultats ont été présentés dans le tableau suivant :

N°	Domaine	Coefficient de corrélation (**)	N SIGNIFICATION
01	Difficultés conceptuelles	0,981	0.000
02	difficulté d'intégrer entre l'apprentissage théorique et l'apprentissage appliqué	0,956	0,000
<b>Degré totale</b>		0,978	0,001

**Tableau N° 03 indique degré es difficultés rencontrées chez les élèves dyslexiques.**

Il ressort clairement du tableau N° (03) que le coefficient de corrélation pour tous les domaines et le score total est acceptable ; ce qui suggère que l'outil (la grille d'observation) a un bon degré de validité sur lequel nous pouvons compter pour l'étude.

### Deuxièmement : La fiabilité

La fiabilité de l'outil d'étude (grille d'observation) a été vérifiée sur le même échantillon où la validité a été vérifiée en trouvant les coefficients alpha cronbach pour chaque domaine, puis pour l'outil dans son ensemble comme il montre le tableau suivant :

N°	Domaine	Coefficients alpha cronbach	items
01	Difficultés conceptuelles	0.762	07
02	difficulté d'intégrer entre l'apprentissage théorique et l'apprentissage appliqué	0.781	07
<b>Degré total</b>		0.746	14

**Tableau N° 04 Montre les coefficients alpha cronbach pour chaque dimension, puis pour l'ensemble d'outil d'étude concernant les difficultés rencontrées chez les élèves dyslexiques au milieu scolaire du (n=10).**

D'après tableau N° 04, tous les coefficients Alpha cronbach pour les domaines de l'outil d'étude, ainsi que le degré total, sont tous élevés. Donc l'outil d'étude a un coefficient de fiabilité, ce qui le rend applicable dans la présente étude. Nous avons suivi les réponses des membres de l'échantillon de l'étude de tous les items appartenant à ces dimensions, et on met la marque X devant chaque casse qui correspond à leurs situations sur l'échelle trichromatique de « Likert ».

Étant donné que la grille d'observation se compose de (14) items et que chaque item contient trois alternatives, le degré total de chaque axe varie de (14) items un degré minimum à (42) une limite supérieure.

La détermination de la force ou du poids de l'équation de grade donnée aux réponses des membres de l'échantillon est la suivante : Longueur de la catégorie = (score le plus élevé - score le plus bas) ÷ nombre d'alternatives possibles.

De là, la longueur d'un domaine est égale à  $[3-1=2 \div 3 = 0,66]$  en ajoutant la longueur de la classe à la valeur minimale et adoptée pour le bas degré ; La durée de la classe a ensuite été ajoutée à chaque note pour déterminer le prochain degré de force ou de poids en termes d'évaluation de l'importance des difficultés endogènes et exogènes rencontrées chez les élèves dyslexiques classer entre cette proportion :

- Du 1.00 jusqu'à 1.66 le degré faible
- Du 1.67 jusqu'à 2.33 le degré moyen
- Du 2.34 jusqu'à 3.00 le degré supérieur

#### **6. Déroulement de la recherche :**

Notre présent travail se porte sur les difficultés rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire. Afin d'explorer notre recherche sur le terrain, nous avons effectué une visite à plusieurs services et établissements publics de santé même à plusieurs UDS au niveau de la wilaya de Bejaia mais malheureusement, les orthophonistes ont refusé de nous en cadrer, puis on s'est dirigé vers des écoles primaires, alors notre étude s'est déroulée pendant quatre mois du (21/02/2021) jusqu'au (06/06/2021). Dans trois primaires au niveau de la wilaya de Bejaia, plus exactement à (Amizour, Feraoun).

Au début de l'étude, nous avons passé par les étapes suivantes :

- Ramener l'accord des autorités concernées, les directeurs d'écoles primaires afin de faciliter l'étude.

- Au cours de la période dérouler, nous avons appliqué les outils d'étude dans les trois primaires, on se déplace d'un endroit à l'autre, on a organisé le travail d'une façon logique pour éviter tout déstructuration et la désorganisation des idées.

- Après avoir collecté toutes les données qualitatives et quantitatives grâce aux outils d'étude, nous les avons saisies dans un fichier Excel sur ordinateur pour les organiser puis dans le programme SPSS pour les traiter statistiquement.

#### **7. Méthodes statistiques utilisées dans l'étude :**

Nous avons calculé les moyennes arithmétiques, les écarts types et le niveau significatif pour analyser la variance à sens unique et le calcul du coefficient de Pearson....

- Moyenne

- Ecart-type
- Pourcentage
- Coefficient corrélation Person
- Coefficient alpha cronbach

**Synthèse :**

Quel que soit le domaine de recherche scientifique, le chercheur doit toujours suivre une méthodologie de recherche bien adaptée à son sujet. Celle-ci permet d'organiser le travail et de le structurer. Afin de repérer les difficultés rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire nous nous sommes appuyées sur la méthode descriptive.

**Chapitre V**

**Présentation, analyse  
et discussion des  
hypothèses**

**Préambule :**

La recherche scientifique ce termine juste après la présentation et l'analyse des résultats obtenus et la discussion des hypothèses, alors dans cette dernière partie de notre étude nous allons présenter et analyser les résultats que nous avons obtenus d'après notre recherche.

**1. Présentation et analyse des résultats obtenus :**

N°	Domaine	La moyenne	N	Ecart-type	L'importance relative	Classe	Degré
1	D endogène	2.80	32	0.10	91.35	1	Très Important
2	D. exogènes	2.41	32	0.45	83.66	2	Très important
<b>Note Globale</b>		2.96	32	0.08	85.12		Très important

**Tableau N° 05 montre les moyennes arithmétiques et les écarts types des difficultés scolaires auxquelles les enfants dyslexiques sont confrontés en milieu scolaire.**

Les résultats de ce tableau montrent les moyennes arithmétiques et les écarts-types qui ont été trouvés selon la mesure de degré des difficultés de l'échantillon d'étude, concernant l'estimation de la moyenne de difficultés rencontrées par les enfants dyslexiques dans le milieu scolaire distincts entre (2,41 à 2,80) ; leur score global est du (2.96), "**les difficultés endogènes**" sont classées en premier et le "**les difficultés exogènes**" en second.

Les résultats du même tableau ont également montré que les élèves dyslexiques souffrent "**des difficultés exogènes**" où l'importance relative est du (83,66%), cependant l'importance relative "**des difficultés endogènes**" est du (91,35%), leur note globale est environ (85%) c'est ce qui montre que "**les difficultés endogènes**" sont en tête des classements, les enfants dyslexiques souffrent en silence, en termes d'accumulation de ces difficultés qui rendent leur problèmes plus difficile, comme la difficulté à lire et à écrire etc.

De telles difficultés pourrait être attribué et aggraver au fait que l'élève n'a pas été diagnostiquer et prise en charge, donc la persistance de la difficulté non surmontée qui fragilise le sujet, l'isole des autres, et l'entraîne dans une rupture progressive avec la vie scolaire.

La difficulté scolaire apparaît alors comme une suite de blocages, d'insuccès consécutifs qui la transforme en un phénomène plus grave appelé "échec scolaire".

## 2. Discussion des hypothèses :

Dans cette recherche nous avons recueilli des informations et des données que nous avons interprétées et analysées dans le but de répondre à notre question de départ et de vérifier notre hypothèse, soit la confirmer ou bien l'infirmer.

D'après l'analyse des données recueillie et suite aux constats précédents, notre étude a démontré que les difficultés scolaires engendrés par la dyslexie sont nombreuses et ce partage en deux domaines : "difficulté endogène" et "difficulté exogène".

Ces données confirment notre hypothèse qui stipule « Les difficultés rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire sont : les difficultés endogènes et les difficultés exogènes ». Les enfants dyslexiques vivent une situation très complexe car ils rencontrent plusieurs difficultés au milieu scolaire.

Au terme de cette recherche, On peut donc dire que nous sommes arrivés à apporter une réponse à notre question de départ et confirmer notre hypothèse de recherche. Ceci est en accorde avec l'étude de **Potvin & Rousseau (1993)** démontre que les enseignants ont des attitudes moins positives envers le succès des élèves en difficultés scolaires qu'envers les élèves ordinaires, que le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers le succès des élèves joue un rôle important dans les attitudes.

Il a été constaté dans notre étude qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les difficultés endogènes et les difficultés exogènes des membres de l'échantillon, c'est ce qui a été révélé par les résultats du la grille d'observation et cela indique la validité de notre hypothèse, et cela est cohérent avec l'étude de **Many (2015)** qui a mis en évidence l'élève en grande difficulté scolaire afin de comprendre les différents facteurs contribuant à échec de l'élève.

Donc, d'après les résultats obtenus révèlent que les enfants dyslexiques ont diverses difficultés scolaires, qui sont les difficultés endogènes et exogènes.

**Synthèse :**

Cette partie du mémoire a été indispensable dans la réalisation de notre travail de recherche car elle nous a permis d'aborder la présentation et l'analyse de notre étude effectuée au niveau de trois primaires au sein de la wilaya de Bejaïa sur 32 élèves dyslexiques.



# **Conclusion**

### Conclusion :

Dans le cadre de notre recherche nous avons choisi de travaillé sur les difficultés rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire.

Comme nous avons montré dans notre recherche les difficultés scolaires sont un problème qui touche les enfants dyslexiques, ces difficultés endogènes et exogènes sont un révélateur de souffrances chez les enfants dyslexiques.

Notre étude a pour objectif le repérage des difficultés scolaires auxquelles l'enfant dyslexique est confronté.

Or, les parents et les enseignants se disent démunis à ces élèves, ils manquent de connaissance sur la dyslexie et ne cernent pas suffisamment ce qu'elle implique comme difficultés de ce fait on voit qu'il est nécessaire qu'une solution soit apportée à ses enfants, alors nous avons proposé les propositions suivantes :

- Faire un dépistage précoce de la dyslexie chez les élèves du primaire.
- Il est nécessaire d'avoir un psychologue et un orthophoniste dans chaque établissement d'enseignement pour aider ces élèves.
- Animer des formations pour les enseignants du primaire a fin de se renseigner sur les troubles d'apprentissages.
- Ouvertures des classes spéciales pour les enfants dyslexiques a fin de présenter un suivi particulier pour eux.
- Aider l'enfant à se sortir d'une situation d'échec, lui donner une meilleure qualité de vie scolaire.

Nous espérons que nous avons bien exploré notre recherche d'un point de vue orthophonique.

Cette recherche sera une contribution modeste à des futures études qui pourront ciblant d'autres variables telles que : La prise en charge des enfants dyslexiques.

# **Bibliographie**

### La liste bibliographique :

#### ❖ Les ouvrages :

1. Ajuriaguerra, J. (1980). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, (2<sup>e</sup> édition). Paris : Masson.
2. American psychiatric association. (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, (4<sup>e</sup> édition). Paris : Masson.
3. American psychiatric association. (2015). *DSM-V : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, (5<sup>e</sup> édition). Paris : Elsevier Masson.
4. Blaye, A & Lemaire, P. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, (1<sup>re</sup> édition). Paris : de boeck.
5. Casalis, s. & all. (2018). *Les dyslexie*, Pologne : Elsevier Masson.
6. Chabanne, J. (2000). *Les difficultés scolaires d'apprentissage*, France : Nathan.
7. Chagnon, J & Croas, J & Djenati, G & Taly, V & Weismann-Arcache, C. (2014). *Approche clinique des troubles instrumentaux (dysphasie, dyslexie, dyspraxie)*, France : Dunod.
8. Chahraoui, H & Benony, H. (2003). *Méthodes, évaluations et recherches en psychologie clinique*, Paris : Dunod.
9. Chartier, R & Alii. (1995). *Histoires de la lecture, Un bilan des recherches*, Paris : éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
10. Chauchaut, H. (1990). *L'enquête en psychologie*, (2<sup>ème</sup> édition). Paris : III Masson.
11. Chauveau, G. (2004). *Comment l'enfant devient lecture*, Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Paris : Retz.
12. Chokron, S & Démonet, J. (2010). *Approche neuropsychologique des troubles apprentissages*, Belgique : de boeck solal.
13. Elisabeth, N (2014). *Dyslexie, Dyscalculie, Dysgraphie, troubles de la mémoire Prévention et remèdes*, France : Elisabeth Nuyts.

14. Gérard, Ch. (2011). *Clinique des troubles des apprentissages*, Belgique : de boeck.
  15. Giasson, J. (2007). *La lecture, De la théorie à la pratique*, (3<sup>e</sup> édition). Belgique : De boeck.
  16. Juhel, J. (1989). *Aider les enfants en difficulté de l'apprentissage*, Canada : Les presses de l'université Laval.
  17. Kremer, J & Lederlé, E & Maeder, Ch. (2016). *Guide de l'orthophoniste : Intervention dans les troubles du langage écrit et raisonnement. Les « dys » et autres*, (Volume III). Paris : Lavoisier médecine sciences.
  18. Lieury, A & De la Haye, F. (2004), *Psychologie cognitive de l'éducation*, Paris : Dunod.
  19. Lussier, f & Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant troubles développementaux et de l'apprentissage*, (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod.
  20. Meilleur, I & Proulx, A & Bachelet, T & Arsenault, A. (2016). *Au-delà des mots Le trouble du langage chez l'enfant*, Montréal (Québec) : CHU Sainte-Justine.
  21. Organisation Mondiale de la santé. (1993). *CIM-10/ ICD-10 Classification Internationale des troubles Mentaux et des Troubles du Comportement*, Paris : Masson.
  22. Pelletier, E. (2004). *Les troubles d'apprentissage*, Caraquet : École Marguerite-Bourgeoys.
  23. Siaud-Facchin, J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*, Paris : Odile Jacob.
  24. Sprenger-Charolles, L & Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie*, Paris : Dunod.
  25. Staiger, R. (1976). *L'enseignement de la lecture*, Paris : Delachaux et niestlé.
- ❖ Les dictionnaires :**
26. Bloche, H & all. (2011). *Grand dictionnaire de la psychologie*, Italie : Larousse.
  27. Brin, F & all. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*, France : Ortho Edition.

28. Dictionnaire : Auteur Collectif Larousse, P. (1977). *Encyclopédie alphabétique Larousse, omnis*, France : Librairie Larousse.

29. Doran, R & Parot, F. (2004). *Dictionnaire de psychologie*, Paris : Quadrige / Puf.

30. *Le petit Larousse illustré*. (2014), Paris : Larousse.

### ❖ Les Articles :

31. Potvin, P & Rousseau, R. (1993). *Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire*, Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation Vol. 18, No. 2, pp. 132-149. <https://www.jstor.org/stable/1495186>, Consulté le 05/06/2021 à 21h30.

### ❖ Les Thèses :

32. Andenas, D & Lapin, K. (2013). *Echec scolaire et difficulté scolaires : la pédagogie différenciée, une réponse*, Université des Antilles et de Guyane : HAL Id : Dumas-010173.

33. Brazeau-Ward, L. (2000). *La dyslexie*, Ottawa : Centre canadien de la dyslexie.

34. MANY, H. (2015). *Comprendre l'élève en grande difficulté scolaire, une observation et analyse du dispositif RASED (réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) de l'école élémentaire Koechlin de Mulhouse*, Université Haute-Alsace.

35. Potvin, P & Rousseau, R. (1993). *Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire*, Université du Québec à Trois-Rivières et à Rimouski.

### ❖ Cours :

36. Mekhoukh, H. (2020). *Troubles d'apprentissage*, Bejaïa : Université Abderrahmane-Mira.

### ❖ Les sites internet :

37. Branciard, L. (2009). La dyslexie qu'est-ce que c'est ? Toulouse, Formation dyslexique – APMEP. <http://www.apmep.tlse.free.fr/spip/>, Consulté le 01.04.2021 à 23h37.

38. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. <https://www.enfant-encyclopedie.com/troubles-dapprentissage>, Consulté le 3/06/2021 à 14h.

39. Clinique Multisens, <https://cliniquemultisens.com/>, Consulté le 23/04/2021 à 18h30.

40. Circonscription de Mortain. (2006). La difficulté scolaire, [https://www.accaen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/ppre\\_socle\\_commun\\_presentation.pdf](https://www.accaen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/ppre_socle_commun_presentation.pdf), Consulté le 24/04/2021 à 19h30.

41. Grand, C. *L'élève en difficulté scolaire*, <http://claire-grand-psy.e-monsite.com/pages/l-eleve-en-difficulte-scolaire.html>, Consulté le 26/04/2021 à 23h40.
42. [https://www.allodocteurs.fr/grossesse-enfant/enfant/trouble-de-l-apprentissage/quel-est-le-role-de-l-orthophoniste-dans-la-prise-en-charge-de-la-dyslexie\\_16920.html](https://www.allodocteurs.fr/grossesse-enfant/enfant/trouble-de-l-apprentissage/quel-est-le-role-de-l-orthophoniste-dans-la-prise-en-charge-de-la-dyslexie_16920.html), Consulté le 23/05/2021 12:05.
43. Mélis-Constant, C. (2009). Lire à haute voix des livres aux tout-petits, <https://www.sndl.cerist.dz/>, <https://www.cairn.info/lire-a-haute-voix-des-livres-aux-tout-petits>, Consulté le 24/05/2021 à 10h15.
44. (Organisation mondiale de la santé) <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>, Consulté le 13/05/2021 à 17H59.
45. Ramus Franck. (2007). *De l'origine biologique de la dyslexie*, <https://www.sndl.cerist.dz/dz/index.php>, Consulté le 31/03/2021 à 10h50.
46. Valdois, S. (2003). *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture*, Url : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/valdois.pdf>, Consulté le 22/05/2021 à 17h20.
47. <https://www.enfant-encyclopedie.com/troubles-dapprentissage>, Consulté le 3/06/2021) à 14h.

❖ Les thèses en arabe :

48. سيهام، أو عيش وذهبية، سايح. (2015). العلاقة الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية بعسر القراءة الفونولوجي، تيزي وزوو: جامعة مولود معمري.
49. عبد الحفيظ، شلابي. (2017). تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، تلمسان: جامعة أبي بكر بلقايد.
50. نورالدين، حطراف ورومان، محمد. (2017). اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر، جامعة: وهران 2.

# **Annexes**



### Annexe N°01 : Le guide d'entretien

Durant notre recherche on a étudié (32) échantillons, ce guide d'entretien est destiné pour les enseignants de troisième et quatrième et cinquième année primaire dans le but de tirer des échantillons et les caractéristiques qui contiennent tous les informations de ses élèves. L'entretien a été effectué en arabe, étant donné que l'entretien été mené avec les enseignants d'arabe.

- كم عدد تلاميذ القسم ؟
- كم هو عدد التلاميذ الذين يجدون صعوبة في القراءة ؟
- في أي فوج يوجد تلاميذ الذين يجدون صعوبة في القراءة ؟
- هل يتردد التلميذ في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى الكلمات الغير المفهومة ؟
- هل يعكس التلميذ الحروف في الكلمة ؟
- هل يشعر التلميذ بعدم الأمان أثناء القراءة ؟
- هل يوجد لدى التلاميذ صعوبة تذكر أو تسمية الأحرف ؟
- هل يستهلك تلاميذ وقت طويل بشكل غير طبيعي الإكمال المهام التي تتضمن القراءة ؟
- هل لديك تلاميذ لديهم مشاكل من حيث فك الكلمات ؟ مثلا: عندما يقرأ ذ ثم ه ثم ب هو الأكثر شيوعا ما يسمى ب ذ+ه+ب=ذهب
- هل لديك تلاميذ يجدون صعوبة في التعرف على الكلمات في النص و فهم ما وجد في النص ؟
- هل يصعب على التلميذ الربط بين الكلمات والحروف عندما يقوم بالخلط بينهم و يصعب عليه رؤية التشابه والاختلاف ؟ مثل الخلط بين حروف "ب،ت،ث" أو "ج،ح،خ"
- هل يخطأ التلميذ كثيرا عند القراءة ؟

اختبار قراءة الكلمات : Annexe N°02

بطاقات الاختبار.

البطاقة الأولى : قراءة الكلمات:

شبه الكلمات	المماثلة	الغير المماثلة
كاب	صوت	معلم
جل	توت	جنديا
ساس	قوت	دخل
جر	موت	مزرعة
روق	كبير	شجرة
ياض	صغير	مسجد
سم	أكبر	الجرس
أس	أكل	النحل
داس	ملك	الطبيب
طلا	ذئب	القطار
صه	ذنب	حرف
مر	يذوب	حار
ساه	كذب	جمل
وا	تأر	القراءة
قار	آثار	الكتابة
رث	إرث	القرآن
تام	سار	شهر
لح	يسار	أسبوع
أف	مارس	باب
داس	سرير	أب
النتيجة : 20/	النتيجة : 20/	النتيجة : 20/

اختبار نص قرائي : Annexe N°03

البطاقة الثانية: نص قرائي :

المعلم

عندما كان الأبناء جالسين حول والدهم يتبادلون أطراف الحديث سأل أحدهم أباه.

- هل يوجد شبه بينك و بين المعلم يا أبي ؟

- قال أبوه : نعم.

المعلم يا بني يحرص على تفعلك و يعيش حياته لرعايتك و إفادتك ، و التلميذ المهذب يطيع المعلمين مثل طاعته للوالدين و يحترمهم، فالمعلمون جميعا يبذلون جهودهم من أجل تربيتك وتعلمك ، فيجب على التلاميذ أن يسمعون نصائحهم وأن يعرف كل تلميذ فضل المعلم عليه، كما يعرف الفضل لأبيه.

ثم التفت الأب إلى أبنائه و قال : لا تقصروا في واجباتكم و أحسنوا إلى من يحسن إليكم، واعملوا بنشاط في سبيل مستقبلكم وخدمة وطنكم.

النتيجة : ...../85

اختبار مقارنة مقاطع الحروف : Annexe N°04

البطاقة الثالثة : مقارنة مقاطع الحروف : ضع علامة (+) في الإجابة الصحيحة.

غير متشابهة	متشابهة	مقاطع الحروف	
		ط ظ ر	ط ظ ر
		ب ل ن	ب ل ن
		ص ض ظ	ظ ض ص
		ف ق ر	س ش ص
		ف ق	ف ق
		ب ي ت	ب ي ت
		أ ب م ي	أ ب م أ
		ح خ ج	ح خ ج
		ي ر و ي	ي س ج د
		ض د	ض د
		ع غ ف	ع غ ف
		ق ص ص	ق س س
		و ز ر	ر ز و
		ث ذ ه	ث ذ ه
		س ش ص ز	س ش ص ز
		ال ش ج رة	ال ش ج رة
		ث ف ق خ	ق ف ث خ
		ي ئ لا	ئ ي لا
		ت ث ب	ت ث ب

النتيجة :...../20



اختبار الذاكرة العاملة : Annexe N°06

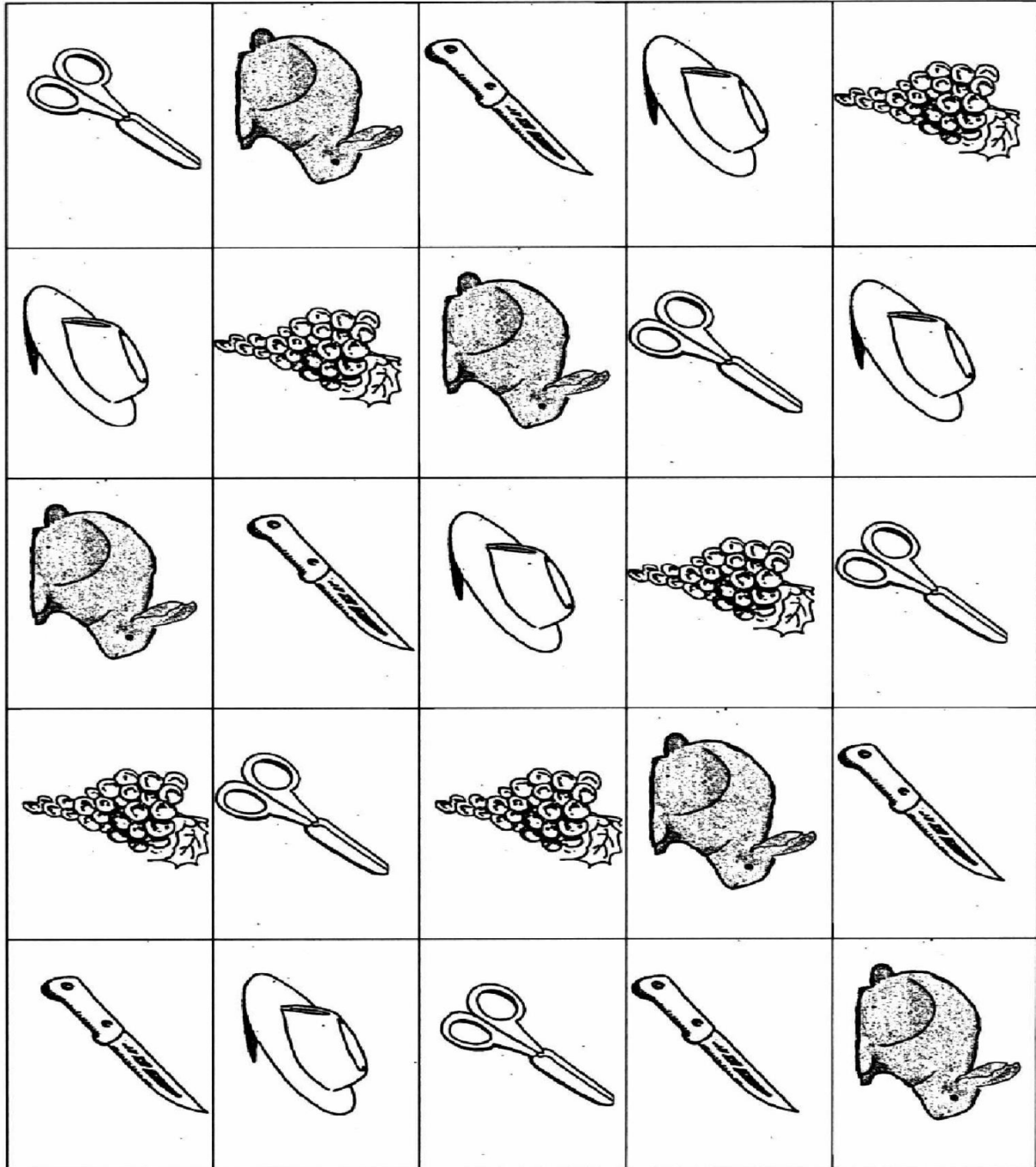
البطاقة الخامسة: اختبار ذاكرة العمل :

ضع علامة (+) إذا كانت النتيجة صحيحة .

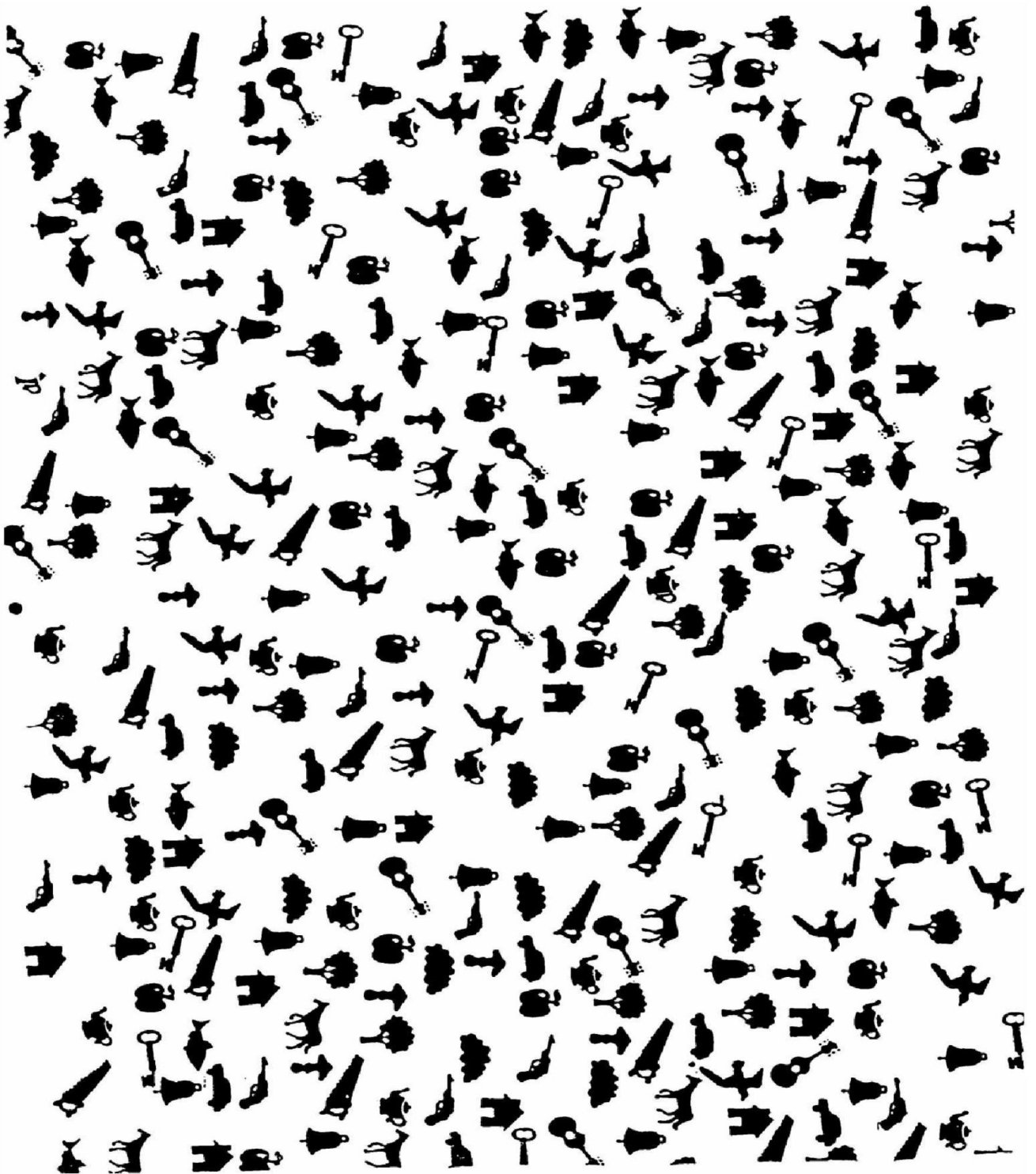
الاتجاه العكسي	الاتجاه من اليمين	
		9-2
		3-5-1
		4-2-7
		1-7-6-2
		6-4-9-3
		5-9-2-7-4
		4-2-6-3-8
		8-4-1-2-3-6
		4-6-3-9-7-5
		2-9-7-8-1-5-3

النتيجة : 20/

اختبار التسمية السريعة للصور N°07 Annexe



اختبار الجرس : Annexe N°08





اختبار استراتيجيات البحث عن الأجراس : Annexe N°09

Temps : \_\_\_\_\_

**Annexe N° 10 : la grille d'observation (Version initiale pour expertise)**

Dans le cadre de préparation d'un mémoire de Master en pathologies du langage et de la communication, ayant pour thème « **Les difficultés rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire** ».

Cette grille est destinée aux enseignants de spécialité d'orthophonie et de psychologie.

A fin de valider notre grille d'observation on vous prie de vouloir participer à évaluer et observer noter grille car votre avis nous intéresse.

**L'objectif d'expertise** : Évaluer si ces difficultés scolaires sont appropriées chez les enfants dyslexiques ou non.

Difficulté scolaire		Pertinent	Non pertinent	Observation
<b>Difficulté endogène</b>	Difficulté à lire			
	Difficulté a écrit			
	Difficulté de calcul			
	Difficulté d'abstraction			
	Manque de logique			
	Difficulté de coordination sensorielle			
	Capacité de mémorisation			
	Capacité attentionnelle			
	La lecture à haut voix			
	Langage peu élaboré			
	Manque d'expression			
	la compréhension de la langue est limitée			
	Incapacité d'acquérir un nouveau vocabulaire (mots)			
L'incapacité à produire des phrases utiles				
<b>Difficultés exogène</b>	Le niveau académique			
	Difficulté lorsqu'il est interrogé à l'oral			
	Difficulté lorsqu'il est interrogé à l'écrit			
	La participation aux activités en classe			

.../...

.../...

	interaction avec ses camarades lors des activités sportives			
	Interaction avec ses camarades de classe à l'école			
	la résolution des activités parascolaire (exercices à domicile)			
	Les absences répétitives			
	L'échec scolaire			
	Abondons scolaire			

## Annexe N°11 : Grille d'observation

Date:...../...../2021

Grille d'observation

Cas N° :

Masculin  Féminin 

Difficulté scolaire		Le degré de difficultés		
		Faible	Moyenne	Supérieur
Difficulté endogène	Difficulté à lire			
	Difficulté de compréhension de ce qui est lu			
	Difficulté à écrit (dicté)			
	Difficulté de calcul dans le cas à une association a la dyscalculie			
	Difficulté de coordination sensori-motrice			
	Difficulté dans les capacités de mémorisation (MT)			
	Difficulté en lecture à haut voix			
Difficulté exogène	Difficulté dans l'apprentissage			
	Difficulté lorsqu'il est interrogé à l'écrit			
	Difficulté dans la participation aux activités en classe			
	Difficulté de résolution des activités parascolaire (exercices à domicile) lors qu'il s'agit d'activités de la lecture et l'écriture			
	Les absences répéter			
	L'échec scolaire			
	Décrochage scolaire			

# Les difficultés rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire

## The difficulties encountered by Dyslexic Children at School

### Résumé

A partir de notre recherche sur « Les difficultés rencontrées chez les enfants dyslexiques au milieu scolaire » on a pour objectif de repérer les difficultés scolaires auquel est confronté l'enfant dyslexique. Nous avons utilisé dans cette recherche la méthode descriptive dans laquelle on a réalisé une recherche sur un groupe qui constitue 32 élèves âgés de 8 ans jusqu'à 13 ans, et nous avons utilisé dans cette démarche une grille d'observation comme un outil d'étude qu'on a réalisé.

Les résultats obtenus révèlent que les élèves dyslexiques ont diverses difficultés scolaires, qui sont les difficultés endogènes et les difficultés exogènes.

**Mots clés :** Dyslexie, Difficultés scolaires

### Abstract

From our research on « The difficulties encountered by Dyslexic Children at Schools » our research with the aim of identified the school difficulties faced by the dyslexic child, for this we opted for the descriptive method in which have carried out a search research on a group of 32 students aged 8 to 13 years, and in this process we used an observation grid as a study tool that we carried out.

The results obtained reveal that dyslexic pupils have various academic difficulties, which are endogenous difficulties and exogenous difficulties.

**Key words :** Dyslexia, Academic difficulties

*Mahdi Sihem  
Mansouri Tinhinane*