

Pour une collaboration positive **parents-enseignants**

La dyslexie démystifiée

**Marie-France
Maisonneuve**

B. Éd. (orthopédagogie)
et B. Sc. soc.

**Sébastien
Normand**

Ph. D. (psychologie)



LES ÉDITIONS
Québecor

La
dyslexie
démystifiée

La dyslexie démystifiée

ISBN : format numérique
978-2-7640-3123-0

© 2011, Les Éditions Quebecor
Une compagnie de Quebecor Media
7, chemin Bates
Montréal (Québec) Canada
H2V 4V7

Tous droits réservés

Dépôt légal : 2011
Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Pour en savoir davantage sur nos publications,
visitez notre site : www.quebecoreditions.com

Éditeur : Jacques Simard
Conception de la couverture : Bernard Langlois
Illustration de la couverture : Istockphoto
Conception graphique : Sandra Laforest
Infographie et epub : Claude Bergeron

DISTRIBUTEUR EXCLUSIF :

• Pour le Canada et les États-Unis :

MESSAGERIES ADP*

2315, rue de la Province
Longueuil, Québec J4G 1G4
Tél. : (450) 640-1237
Télécopieur : (450) 674-6237

* une division du Groupe Sogides inc.,
filiale du Groupe Livre Quebecor Média inc.

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d’impôt pour l’édition de livres – Gestion SODEC.

L’Éditeur bénéficie du soutien de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec pour son programme d’édition.

Nous reconnaissons l’aide financière du gouvernement du Canada par l’entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d’édition.

Pour une collaboration positive **parents-enseignants**

La dyslexie démystifiée

Marie-France Maisonneuve

B. Éd. (orthopédagogie) et B. Sc. soc.

Sébastien Normand

Ph. D. (psychologie)


LES ÉDITIONS
Quebecor
Une compagnie de Quebecor Media

En souvenir de mon grand-père Hermas Desrochers (1924-2010), cet esprit libre et indomptable qui m'a appris à ne jamais abandonner mes rêves en dépit des obstacles.

M.-F. M.

À la mémoire de ma grand-mère Florina Leblanc (1931-2010), avec qui j'ai appris à respecter et à apprécier les différences.

S. N.

Remerciements

Nous nous devons d'abord de souligner le travail exceptionnel réalisé par l'Office des professions du Québec, le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les différents ordres professionnels dans la réalisation du projet de loi 21 ainsi que son guide explicatif qui sortira sous peu. Ces efforts représenteront un consensus sans précédent entre les professions de la santé mentale et des relations humaines, départageant ainsi avec objectivité et la plus grande rigueur les compétences de ces professions au Québec. Ce guide permettra, entre autres, de clarifier la situation entourant le diagnostic de dyslexie au Québec.

Merci également à l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (section provinciale) de nous avoir envoyé de la documentation sur les droits des personnes dyslexiques.

Nous remercions les professeures Liliane Sprenger-Charolles (Centre national de recherche scientifique et Université Paris Descartes, à Paris) et Linda Siegel (université de Colombie-Britannique, à Vancouver) d'avoir partagé avec nous les résultats de leur récente revue de questions sur les sous-types de dyslexie développementale en français, en anglais et en espagnol. Nous voulons remercier tout spécialement les Drs Julie Ayotte et Charles Leclerc, neuropsychologues, ainsi que Micheline Burelle et Sylvie Normand, pour leurs commentaires judicieux à la lecture des versions précédentes de ce livre. Leur précieuse contribution a grandement amélioré la qualité de cet ouvrage. Nous sommes également très reconnaissants envers le D^r Todd Cunningham, Fellow post-doctoral en psychologie pédiatrique au Hospital for Sick Children (Toronto, Ontario, Canada), pour ses réflexions au sujet de l'utilisation des outils technologiques pour les élèves dyslexiques.

Nous remercions les Éditions Quebecor, et plus spécifiquement M. Jacques Simard et M^{me} Danielle Choquette, pour leur soutien et leur remarquable collaboration dans la publication de ce livre.

Nous souhaitons sincèrement remercier toutes les personnes dyslexiques, jeunes et moins jeunes, pour qui l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un combat continu exigeant du courage et de la détermination. Ceux qui connaissent au moins une personne dyslexique comprennent ce que représente la dyslexie dans la vie de ces personnes, leurs souvenirs scolaires difficiles et la honte encore présente dans leur regard aujourd'hui.

Nous remercions finalement les parents, les enseignants, les autres professionnels ainsi que toutes les associations communautaires qui interviennent au quotidien avec les élèves

dyslexiques. Nous espérons que les connaissances et les stratégies mentionnées dans ce livre aideront les adultes à mieux comprendre et à soutenir les enfants dyslexiques au cours de leur vie.

Sommaire

[Introduction](#)

[CHAPITRE 1: Un bref tour d'horizon de la lecture](#)

[CHAPITRE 2: Un portrait de la dyslexie](#)

[CHAPITRE3: Les troubles souvent associés à la dyslexie](#)

[CHAPITRE 4: L'évaluation de la dyslexie.](#)

[CHAPITRE 5: Des stratégies d'intervention efficaces pour les parents et les enseignants](#)

[CHAPITRE 6: L'importance de l'équipe multidisciplinaire: le rôle des différents acteurs](#)

[Conclusion](#)

[Annexe: La dyslexie et la loi: la situation du Québec et de l'Ontario](#)

[Références utiles](#)

[À propos des auteurs](#)

Introduction

Nous savons aujourd'hui que le langage oral date de quelques centaines de milliers d'années. Le simple fait d'exposer un bébé à une langue fera généralement en sorte qu'il l'apprendra spontanément sans qu'un enseignement formel soit donné. Pour plusieurs personnes, on dirait que le même phénomène se produit avec la lecture : lire semble pour elles aussi simple que de respirer, de voir, d'entendre et de parler. Cependant, malgré les apparences, la lecture n'est pas naturelle. Elle résulte plutôt d'apprentissages successifs qui doivent être faits pour maîtriser le code écrit. La lecture et l'écriture sont des activités relativement récentes puisqu'elles ont fait leur apparition depuis environ cinq milliers d'années seulement. Aussi, plusieurs sociétés fonctionnent encore de nos jours très bien sans utiliser le langage écrit (ni l'écriture ni la lecture).

Ces enfants qui n'arrivent pas à lire

Bien que la plupart des enfants arrivent à apprendre la lecture sans trop de mal, cet apprentissage n'est pas un jeu d'enfant pour tous. Certains d'entre eux doivent travailler très fort pour apprendre à lire ou à écrire à l'école et à la maison. D'autres n'arrivent pas à lire aussi bien et aussi vite que leurs camarades de classe malgré de grands efforts. Cette réalité est très frustrante pour eux. Ils ont de la difficulté à reconnaître les mots écrits qu'ils ont déjà lus, à décoder les nouveaux mots qu'ils lisent et à orthographier efficacement les mots qu'ils écrivent. Certains de ces enfants sont diagnostiqués avec le trouble spécifique d'apprentissage de la lecture, appelé également dyslexie.

La dyslexie est un sujet qui suscite de grandes inquiétudes chez le public comme en témoigne le récent recours collectif de parents contre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et neuf commissions scolaires du Québec. Aussi, des débats interdisciplinaires majeurs sont présentement en cours dans la province quant au diagnostic de dyslexie. Cette réalité nous amène à nous questionner vis-à-vis de la lecture et de la dyslexie. Les cinq questions principales qui ont orienté le développement de ce livre sont :

1. Quelles sont les habiletés nécessaires pour être capable de lire ?
2. Pourquoi certaines personnes n'arrivent-elles pas à lire ?
3. Comment pouvons-nous, en tant que parents et enseignants, dépister et prévenir efficacement les problèmes de lecture chez les jeunes enfants ?
4. Comment pouvons-nous évaluer et traiter efficacement les problèmes de lecture ?
5. Quels sont les différents professionnels impliqués dans la dyslexie et quel est le rôle

de chacun ?

Nous prenons conscience aujourd'hui qu'il y a assez de données scientifiques pour répondre, en partie du moins, à ces questions. Il existe un fossé entre les connaissances scientifiques les plus récentes et les pratiques entourant la dyslexie dans nos écoles, nos maisons et nos communautés. Le défi, pour un domaine scientifique qui a évolué aussi rapidement que celui de la dyslexie, réside dans l'application de ces connaissances. Transférer les connaissances scientifiques sur le terrain est toutefois un enjeu primordial pour mieux accompagner les parents d'enfants dyslexiques et pour mieux former et soutenir les enseignants dans leur formation. Selon nous, il est essentiel pour chaque parent et enseignant d'être suffisamment bien informé pour répondre à ces cinq questions.

Dans cette optique, nous sommes convaincus que c'est en travaillant ensemble à la création de ponts entre la science et le terrain, c'est-à-dire en travaillant ensemble à la diffusion des connaissances et de meilleures pratiques dans la dyslexie, que nous pouvons espérer un jour mieux accompagner les personnes dyslexiques dans leur développement.

Une approche différente

La perspective multidisciplinaire de ce livre est unique. En effet, nous adoptons une approche différente des autres ouvrages sur le sujet en intégrant les connaissances pratiques et scientifiques de l'orthopédagogie et de la psychologie clinique. Le résultat ? Un livre qui vulgarise les informations les plus à jour et les plus importantes pour les parents et les enseignants en ce qui concerne la nature de la dyslexie ainsi que les méthodes d'évaluation et d'intervention.

Avant de comprendre ce qu'est la dyslexie, il importe d'apprécier ce qu'est la lecture en général. Nous commençons donc le livre par un bref tour d'horizon de la lecture pour exposer aux parents et aux enseignants une certaine base commune de connaissances générales sur le sujet. Nous présentons ensuite un portrait de la dyslexie, incluant, entre autres, les définitions, la prévalence, les sous-types, l'épidémiologie, l'histoire, les signes à observer au fil du développement, les causes et les conséquences connues. Puis, nous faisons un survol des troubles les plus fréquemment associés à la dyslexie.

Nous abordons en outre l'importante question de l'évaluation de la dyslexie en accordant une attention particulière au rôle de l'évaluation et à son contenu typique. Évidemment, nous passons en revue les stratégies d'intervention efficaces afin d'offrir aux parents et aux enseignants des moyens concrets pour accompagner les enfants au cours de leur développement. Nous offrons également des suggestions d'accommodations, incluant les accommodations technologiques, pour permettre aux enfants dyslexiques de réussir à l'école. Comme il n'est pas évident pour les parents de connaître les différents professionnels impliqués dans la dyslexie, nous proposons un chapitre à ce sujet pour tenter de clarifier cette situation. Nous suggérons aussi des idées afin de favoriser une collaboration positive et efficace avec les parents et l'école. Enfin, une liste de livres informatifs et éducatifs, de vidéos et de sites Internet est offerte aux lecteurs et lectrices intéressés à en savoir davantage. En annexe, il est question des droits des élèves dyslexiques à l'école primaire et secondaire au Québec et en Ontario.

Bonne lecture à tous et à toutes !



Un bref tour d'horizon de la lecture

Est-ce que la lecture est vraiment naturelle pour l'être humain ?

Pour différentes raisons, certains parents et enseignants croient que nous n'avons pas à enseigner les habiletés de lecture aux enfants, car ceux-ci semblent (ou devraient) maîtriser la lecture par eux-mêmes. Or, quand on étudie les enfants qui réussissent très bien en lecture à l'école et quand on explore les comportements des parents à la maison avant l'entrée à l'école de ces mêmes enfants, on se rend compte que ces parents ont vraiment été de bons *enseignants* : dans la majorité des cas, ils avaient déjà enseigné les préalables de la lecture à la maison. Ainsi, même si certains adultes croyaient que la lecture était naturelle pour ces enfants, elle résulte en réalité d'enseignements systématiques durant la petite enfance et l'âge préscolaire. En fait, la lecture n'est pas naturelle du tout et il s'agit d'un mythe toujours présent de nos jours. En effet, même si on entoure un enfant de plusieurs livres, il n'apprendra à lire que si on lui enseigne spécifiquement comment faire. Lire est une habileté qui doit être apprise comme jouer au tennis, faire de l'équitation ou jouer au piano.

Quelles sont les habiletés nécessaires à la lecture ?

On ne le réalise pas toujours mais, pour lire efficacement, le lecteur doit maîtriser plusieurs habiletés. Il doit, entre autres, être en mesure de :

1. comprendre que les mots parlés peuvent être divisés en petites unités de sons (conscience phonologique). C'est difficile pour les enfants car lorsqu'on parle, on ne voit ni les espaces blancs entre les mots ni les lettres qui forment les sons ;
2. reconnaître que les lettres et les séquences de lettres sont représentées par les sons du langage parlé (correspondance graphème-phonème) ;
3. développer une rapidité dans le décodage des sons représentés par les lettres (fluidité)

en lecture). Plus la personne lit rapidement, plus elle peut accorder de temps à la compréhension de ce qu'elle lit ;

4. posséder un niveau de vocabulaire qui permet de comprendre ce qui est lu ;
5. utiliser des stratégies structurées de compréhension de texte (par exemple, capacité de résumer, de prédire, etc.).

Les lecteurs sont invités à voir le [chapitre 5](#) pour en apprendre un peu plus sur ces composantes de la lecture, leurs manifestations lorsque l'enfant éprouve des problèmes reliés à ces composantes et les stratégies que les parents et les enseignants peuvent utiliser pour aider les élèves à la maison et à l'école.

Comment les enfants lisent-ils de nos jours ?

Malheureusement, trop d'enfants ne savent pas lire convenablement encore aujourd'hui. Ce qui est plus inquiétant est le nombre croissant d'enfants qui savent lire mais qui ne lisent pas par choix. C'est un fait aujourd'hui connu, plusieurs enfants, lors de l'apprentissage de la lecture, apprennent à détester cette activité. La lecture ne devrait pas être synonyme de torture pédagogique. Lire devrait permettre à l'enfant d'apprendre en s'amusant. Par ailleurs, les parents ou les enseignants ne sont pas à blâmer pour cette réalité. De nos jours, la lecture est en compétition avec d'autres activités : les ordinateurs, la télévision, les jeux vidéo, etc. De plus, la motivation à lire tend à se détériorer au fil du temps. Comme la motivation prédit souvent le comportement, les jeunes qui sont démotivés lisent moins. Et comme la pratique d'un comportement permet de s'améliorer, le fait d'être démotivé à lire risque d'avoir de graves conséquences sur la réussite en lecture du jeune. Lire de longs textes obligatoires au secondaire devient ainsi pénible pour plusieurs d'entre eux.

Comment les parents peuvent-ils encourager leurs enfants à lire à la maison lorsque ceux-ci éprouvent de la difficulté à lire à l'école ?

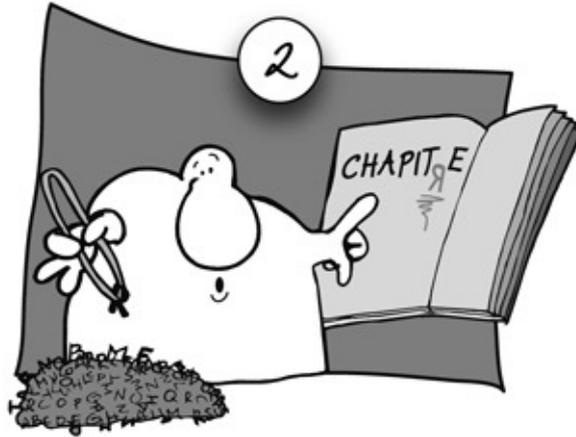
En quelques mots, il faut que le parent trouve l'intérêt de l'enfant tout en restant détendu. Partager des bouts de lecture, lire des histoires drôles, intéressantes ou interactives avec l'enfant aide aussi parfois. Bien que le parent (et même l'enseignant) puisse vouloir transmettre des connaissances et des compétences en lecture à l'enfant, le plus important, la clé, est de transmettre la passion et des attitudes positives envers la lecture. C'est l'un des plus précieux cadeaux que l'on puisse offrir à un enfant. Les connaissances et les compétences suivent plus facilement par la suite.

Comment les parents peuvent-ils faire pour augmenter la motivation des enfants à lire ?

1. *Laissez à vos enfants le choix de leurs livres.* L'une des façons les plus simples de favoriser la motivation des jeunes est de leur laisser le choix des livres qu'ils lisent. C'est si banal, mais l'adulte oublie parfois que la lecture doit être une activité centrée sur l'enfant.
2. *Établissez des buts et récompensez la lecture.* Fixez des buts avec l'enfant pour l'aider à voir sa progression en lecture et donnez-lui des récompenses (par exemple, l'achat d'un nouveau livre de sa collection préférée) dès qu'il en atteint un. C'est

particulièrement utile pour les lecteurs qui ne sont pas motivés généralement par la lecture.

3. *Laissez vos enfants voir que vous lisez.* Les enfants apprennent par l'exemple. Il est important pour les parents de montrer que la lecture est vraiment importante pour eux en lisant réellement. On oublie parfois que les gestes parlent beaucoup plus que les paroles : si l'adulte passe la plupart de son temps libre devant la télévision, l'enfant aura de la difficulté à comprendre que la lecture est importante.
4. *Rendez la lecture que vous faites ensemble agréable et mémorable.* En prenant différentes voix et en étant enthousiaste (dépassez-vous!) au fait de partager la lecture avec l'enfant, vous avez l'occasion de faire de la lecture une œuvre d'art, un moment de créativité. Plus que la quantité de textes lus, ce qui est le plus important est la manière de lire à l'enfant. Prenez le temps d'être vraiment présent avec lui. Laissez tout le reste de côté, y compris les tâches ménagères, la partie de hockey à la télévision, etc. Prenez le temps de créer un univers unique entre l'enfant et vous. Votre enfant se souviendra de ces moments toute sa vie. Notre expérience auprès d'enfants (en fonction de leur âge bien entendu) montre que l'ajout d'un peu d'imagination dans les séances de lecture (comme créer une cabane d'aventuriers sous une table pour lire ensemble) a souvent brisé l'association entre la lecture et la souffrance chez les enfants ayant des difficultés. Bien qu'elles soient insuffisantes pour traiter les difficultés de lecture, ces quelques stratégies interpersonnelles et créatives permettent d'ouvrir l'enfant à l'apprentissage de stratégies plus efficaces en lecture.



Un portrait de la dyslexie

Les troubles d'apprentissage en contexte

- Selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage, les troubles d'apprentissage sont des dysfonctionnements du système nerveux central (partie du système nerveux située dans la boîte crânienne et la colonne vertébrale) qui affectent l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou l'utilisation de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui autrement font preuve au moins de capacités moyennes essentielles à la pensée et au raisonnement. Les troubles d'apprentissage sont donc distincts de la déficience intellectuelle.
- Les troubles d'apprentissage sont le résultat d'atteintes à un processus ou plus touchant la perception, la pensée, la mémoire ou l'apprentissage. Ils comprennent, mais ils ne sont pas limités au traitement du langage, au traitement phonologique, au traitement visuo-spatial, à la vitesse de traitement, à la mémoire et à l'attention, et aux fonctions d'exécution (comme la planification et la prise de décisions).
- Selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage, de 10 à 15 % de la population a un trouble d'apprentissage, ce qui veut dire plus de 3,4 millions de Canadiens. Parmi ces troubles, la dyslexie est sans aucun doute le plus connu, le plus prévalent et le plus étudié.
- Trente-cinq pour cent des élèves ayant un trouble d'apprentissage abandonnent leurs études secondaires. Les recherches démontrent que ces enfants sont plus souvent victimes d'intimidation, ont des amis plus jeunes et éprouvent, entre autres, de la difficulté à créer et à maintenir des relations d'amitié de qualité.

Qu'est-ce que la dyslexie ?

La dyslexie est beaucoup plus qu'un simple résultat à un test de lecture. Selon les spécialistes, la dyslexie développementale est un trouble spécifique d'apprentissage

d'origine neurologique. Elle est caractérisée par des difficultés spécifiques sur les plans de la lecture et de l'écriture des mots individuels. Plus particulièrement, les dyslexiques éprouvent des difficultés importantes à trois niveaux principaux : le décodage des sons écrits, la vitesse et l'exactitude de la reconnaissance des mots, ainsi que l'orthographe des mots. Selon l'Association internationale de la dyslexie, ces difficultés découleraient principalement d'un déficit dans la composante phonologique du langage (c'est-à-dire les difficultés de traiter les sons du langage) et interfèrent significativement dans la réussite scolaire ou les activités quotidiennes de la personne (comme lire et écrire au travail, lire les étiquettes des produits au supermarché ou le journal, écrire la liste d'épicerie, etc.). Il est important de savoir ici que ces difficultés se manifestent malgré des capacités visuelles et auditives normales, une scolarisation adéquate selon l'âge et la culture, ainsi que des capacités cognitives et intellectuelles moyennes.

Notons que l'Organisation mondiale de la santé et l'Association américaine de psychiatrie recommandent de mesurer les difficultés spécifiques de lecture et les capacités intellectuelles avec des tests standardisés administrés de façon individuelle. À la suite de récentes études scientifiques, la loi américaine *Individuals with Disabilities Education Act* de 2004 n'exige plus que les écoles de certains États utilisent des tests d'intelligence pour diagnostiquer la dyslexie. Néanmoins, l'administration individuelle de tests standardisés pour mesurer les difficultés spécifiques de lecture *et* les capacités intellectuelles est toujours une pratique courante dans la majorité des provinces canadiennes. En effet, pour parler de dyslexie, de nombreux conseils scolaires exigent de documenter un écart significatif entre un potentiel intellectuel dans la moyenne (ou supérieur à la moyenne) et des habiletés de lecture significativement sous la moyenne.

La dyslexie développementale, comme son nom l'indique et comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre sur les causes de la dyslexie, vient du développement du cerveau, contrairement à la dyslexie acquise (qui résulte d'un accident, d'un traumatisme crânien ou d'une condition médicale qui affecte le cerveau). Lorsque nous faisons référence à la dyslexie dans les pages qui suivent, il s'agit de la dyslexie développementale.

Pourquoi les dyslexiques éprouvent-ils de la difficulté à lire ?

Depuis le siècle dernier, on a cru que les dyslexiques éprouvaient une difficulté *visuelle* à lire les mots. Or, on sait aujourd'hui que c'est faux. Il s'agit d'une difficulté spécifique à reconnaître et à nommer les mots (soit le langage écrit), non d'une difficulté visuelle. La plupart des experts de la dyslexie disent que les difficultés dans le décodage phonologique (soit les difficultés dans le décodage des sons écrits) sont généralement centrales dans la dyslexie. Les enfants, les adolescents et les adultes dyslexiques éprouvent énormément de difficulté à prendre conscience de cette association entre les sons des mots parlés (par exemple, /b/ /a/ /t/ /o/) et les lettres des mots écrits (par exemple, b-a-t-e-a-u) qu'ils tentent de lire et d'écrire. En fait, les difficultés de conscience phonologique prédisent mieux les difficultés en lecture que l'intelligence.

Les lecteurs dyslexiques ont de la difficulté à segmenter les mots lus en sons distincts et ils sont souvent incapables d'associer chaque lettre au son correspondant. Cette difficulté à décoder les mots les amène à ne pas pouvoir identifier ou écrire les mots correctement,

malgré des capacités intellectuelles, un vocabulaire et une syntaxe (la structure de phrases) généralement intactes. Il faut savoir que la lecture implique généralement deux processus centraux : les habiletés de base (le décodage et l'identification globale des mots) et les habiletés de haut niveau (la compréhension de texte). Chez les dyslexiques, les difficultés de décodage et d'identification des mots les empêchent souvent de comprendre le texte qu'ils tentent de lire malgré leurs bonnes capacités intellectuelles et de raisonnement. Par exemple, considérons l'enfant qui connaît la signification du mot parlé « archaïque ». S'il ne peut, pendant la lecture, décoder et identifier le mot correctement, il ne pourra pas arriver à utiliser ses connaissances antérieures. Il semblera que cet enfant ne comprend pas la signification du mot « archaïque », alors que ses difficultés de décodage et d'identification des mots sont en fait responsables de ce résultat. Ainsi, il n'est pas surprenant d'apprendre que des conséquences secondaires à la dyslexie peuvent inclure des problèmes de compréhension de lecture, une démotivation vis-à-vis de la lecture et des expériences réduites de lecture qui peuvent nuire au développement du vocabulaire et aux connaissances générales de l'enfant. Par contre, lorsque l'apprentissage se fait à l'oral, les habiletés cognitives de haut niveau des personnes dyslexiques sont souvent supérieures à leurs habiletés de décodage. Nous aborderons ce sujet dans le chapitre 5.

Est-ce que la dyslexie est rare ?

En règle générale, et selon différentes façons de mesurer la dyslexie, on estime que de 4 à 17,5 % de la population en est atteinte, ce qui en fait l'un des problèmes neurodéveloppementaux les plus souvent diagnostiqués. Par contre, de 15 à 20 % des personnes manifestent certains symptômes de la dyslexie comme la lecture lente ou peu efficace, des difficultés en orthographe ou en écriture, etc. La dyslexie est présente dans tous les sous-groupes de la population, peu importe le revenu, l'origine culturelle et l'intelligence.

Est-il vrai que la dyslexie touche majoritairement les garçons ?

La croyance que les difficultés en lecture affectent majoritairement les garçons (de quatre à six fois plus de garçons que de filles) découle sans doute du fait que les écoles ont tendance à soumettre davantage de garçons à des évaluations psychoéducatives en raison de leurs comportements plus dérangeants que ceux des filles. La proportion de filles détectées lors d'études scientifiques est nettement supérieure à cela. Les résultats les plus rigoureux suggèrent que la dyslexie affecte 1,5 garçon pour 1 fille. Le fait d'assurer un dépistage universel de tous les enfants par des outils validés lorsqu'ils sont offerts dans la langue ciblée permet ainsi de minimiser ces préjugés influencés par les stéréotypes et par les normes sociales.

Y a-t-il plus de difficultés en lecture aujourd'hui qu'autrefois ?

On dit souvent qu'il y aurait peut-être plus d'enfants avec des troubles d'apprentissage – dont la dyslexie – de nos jours en raison, entre autres, de l'omniprésence des médias électroniques (dont les jeux vidéo) dans la vie des enfants, de techniques disciplinaires inefficaces en classe, de l'enseignement trop tardif de stratégies en lecture et du fait que

les mères travaillent aujourd'hui davantage qu'auparavant et ont moins de temps pour l'éducation de leurs enfants. Il est cependant impossible de confirmer si les difficultés en lecture sont de plus en plus présentes dans notre société aujourd'hui qu'il y a 40 ou 400 ans, car les données qui seraient nécessaires pour permettre cette comparaison ne sont pas disponibles. Nous espérons que de plus en plus d'études épidémiologiques seront bientôt menées sur le sujet pour nous éclairer.

Par contre, nous savons que les emplois pour les personnes avec des difficultés en lecture étaient beaucoup plus diversifiés autrefois. Il y avait auparavant beaucoup plus de métiers professionnels qui n'exigeaient pas la maîtrise de la lecture. Nous savons aussi qu'aujourd'hui la lecture est encore plus essentielle qu'autrefois, et la recherche actuelle indique qu'environ 40 % des enfants ne sont pas en mesure de lire adéquatement !

Cette statistique est alarmante pour plusieurs raisons. Premièrement, certaines études longitudinales ont démontré que seulement le tiers des enfants dyslexiques sont détectés par les écoles publiques avec les méthodes traditionnelles d'identification. Comme les processus d'indentification des mots écrits se développent principalement au cours des deux premières années d'apprentissage, il est important de mettre en place très tôt des pratiques pédagogiques efficaces afin de prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture. Surtout si on considère que les élèves ayant des difficultés en lecture à la fin de la troisième année n'atteignent pratiquement jamais un niveau moyen d'habiletés en lecture à la fin du primaire. De plus, on sait aujourd'hui que 75 % des enfants ayant des difficultés de lecture en jeune âge continuent de les éprouver à l'école secondaire et même à l'âge adulte si aucune évaluation ni aucune intervention efficace ne sont faites. Les méthodes traditionnelles d'intervention, qui n'incluent pas l'enseignement systématique et explicite des éléments essentiels de la lecture, ne réussissent pas à aider les personnes dyslexiques à rattraper leurs camarades de classe en lecture. Sans l'identification et des interventions efficaces et individualisées, presque tous les enfants avec des difficultés de lecture en jeune âge vont continuer de les éprouver à l'âge adulte.

Deuxièmement, on sait qu'on pourrait très bien prévenir les difficultés en lecture. Bien que ces connaissances et ces pratiques ne soient pas toujours connues des intervenants, comme les parents et les enseignants, nous savons aujourd'hui comment reconnaître les enfants à risque (à l'âge de quatre ou cinq ans). On sait aussi comment appliquer de bons programmes efficaces qui permettent d'améliorer significativement la lecture des enfants. Plusieurs sites de recherche démontrent qu'on peut réduire le nombre d'enfants qui ne peuvent pas lire, et ce, dans de vraies salles de classe, dans de vraies écoles, avec de vrais enfants à risque dont 90 % vivent dans une situation de pauvreté et 80 % représentent une minorité visible. Quand on utilise des approches considérées comme efficaces pour l'enseignement de la lecture, on peut réduire de 40 % le nombre d'élèves qui ne sont pas en mesure de lire à 5 ou 6 % le nombre d'enfants en difficulté sévère en lecture en fin de première année. Ce qui est inquiétant, c'est que, à ce jour, de telles approches n'ont pas été traduites en français et validées pour les écoles francophones, du moins au Québec.

Troisièmement, la lecture a des répercussions importantes sur la société et représente un enjeu de santé publique. Lorsque les enfants n'apprennent pas et, en particulier, lorsqu'ils n'apprennent pas à lire, ils sont à risque de ne pas avoir une vie productive sur tous les plans (emploi, style de vie), sans compter tous les espoirs et les rêves déçus qu'ils

projetent par la suite à leurs propres enfants. Cela devient un processus cyclique où les riches deviennent de plus en plus riches et où les pauvres deviennent de plus en plus pauvres.

La dyslexie existe-t-elle seulement en Amérique du Nord ?

La dyslexie existe chez environ 5 % des enfants de tous les groupes ethniques, de toutes les langues et de toutes les régions géographiques. La dyslexie est présente dans les langues alphabétiques (celles qui utilisent les lettres et les regroupements de lettres pour représenter les sons) ou logographiques (celles qui utilisent les caractères pour représenter les mots). En effet, la dyslexie est d'abord présente dans les langues alphabétiques pour lesquelles la relation entre les lettres et les sons est prévisible (par exemple, le finlandais, l'hébreu, l'espagnol, le tchèque, l'allemand et l'italien). La langue française est présente dans les langues alphabétiques ayant une relation entre les sons et les lettres plus difficile (par exemple, l'anglais, le danois, le néerlandais et le portugais). Elle est souvent considérée comme d'un niveau de transparence intermédiaire, entre les langues très transparentes (comme l'italien) et les langues opaques (comme l'anglais). La dyslexie existe également dans les langues logographiques qui n'utilisent pas les caractères latins ou les lettres alphabétiques (comme le chinois, le japonais, le coréen, l'hébreu et le grec). Par ailleurs, peu importe la langue, environ 5 % des personnes de chacune des sociétés étudiées à ce jour ont de sévères difficultés en lecture correspondant à la dyslexie.

Cela peut paraître surprenant compte tenu que certaines langues semblent plus simples à lire et à écrire en raison de la plus grande correspondance entre les sons et les lettres (comme l'italien). Pour les langues logographiques comme le mandarin, il est étonnant de penser qu'il existe des personnes dyslexiques dans ce pays où la lecture passe par les caractères plutôt que par les lettres. Comment est-ce possible ? Il est important de se rappeler que la dyslexie est un trouble d'apprentissage d'origine neurologique caractérisé par des difficultés spécifiques au niveau de la lecture et de l'écriture des mots individuels. Plus particulièrement, les dyslexiques éprouvent des difficultés importantes avec le décodage des sons écrits, la vitesse et l'exactitude de la reconnaissance des mots ainsi que l'orthographe des mots. Celles-ci découlent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage (soit les difficultés de traiter les sons du langage et de les associer aux symboles écrits). Donc, peu importe la langue, la plupart des personnes dyslexiques démontrent universellement ce déficit phonologique. Ces résultats viennent, entre autres, d'études qui comparaient l'activité cérébrale chez des lecteurs de différents pays : tous les sujets dyslexiques étudiés présentaient généralement une réduction similaire de l'activité dans la même région de l'hémisphère gauche du cerveau. La principale difficulté des personnes dyslexiques, peu importe leur culture, est d'associer aussi facilement les sons aux symboles écrits de leur langue, peu importe que ces symboles soient des lettres, l'écriture hébraïque ou arabe, les caractères chinois, etc. Les connaissances actuelles montrent donc qu'aucune orthographe n'est à l'abri des problèmes de lecture.

Il est cependant possible de voir certaines particularités à chaque langue ou type de langue. Par exemple, la dyslexie dans les langues orthographiques prévisibles (comme le grec, le finlandais, l'hébreu, l'espagnol, le tchèque, l'allemand et l'italien) est

habituellement diagnostiquée sur la base d'une lecture très lente et demandant de grands efforts ainsi que de difficultés importantes en orthographe. Pour ces langues, il est fréquent que les difficultés de lecture ne soient pas aussi apparentes pour les jeunes enfants au cours des premières années d'apprentissage du code (par exemple, seulement en quatrième année). Dans ces cas, le décodage est facilité par une plus grande correspondance lettre-son, ce qui fait que les personnes dyslexiques sont plutôt détectées au cours de leur développement, lorsque les habiletés de lecture se complexifient. De plus, les difficultés principales de ces personnes sont la vitesse de lecture et l'orthographe, et celles-ci sont aussi prononcées que pour les langues alphabétiques dites imprévisibles ou non transparentes.

Dans les langues orthographiques moins prévisibles (comme l'anglais, le français, le danois, le néerlandais et le portugais), la dyslexie peut être diagnostiquée sur la base d'un décodage imprécis des sons écrits assez distinct dès les premières années d'apprentissage. Ces enfants démontrent en outre des difficultés persistantes avec la vitesse de lecture et l'orthographe.

Malgré ce qu'on pourrait penser à première vue, les individus dyslexiques de toutes les langues étudiées à ce jour semblent manifester les mêmes déficits relativement au décodage et au recodage des sons en symboles écrits, et vice versa (comme le retrait de syllabes, l'inversion de syllabes, la répétition de non-mots et l'accès lexical). Il en va de même pour les langues qui utilisent les caractères au lieu des lettres (par exemple, le coréen, le japonais, le mandarin, etc.). Intervenir sur le plan des habiletés de décodage phonologique semble une avenue prometteuse pour prévenir la dyslexie non seulement dans les populations anglophones ou francophones, mais aussi partout dans le monde.

Les origines de la dyslexie

Un recensement exhaustif des développements historiques de la dyslexie représente un sujet qui dépasse de loin l'objectif du présent livre. Or, pour nous, il est important de souligner au passage les tout premiers travaux sur la dyslexie qui démontrent que l'intérêt pour ce problème n'est pas nouveau et que la conceptualisation de la dyslexie n'a pas beaucoup changé.

Les premières études sur la dyslexie ont été réalisées chez l'adulte et datent de la dernière moitié du XIX^e siècle dans le village rural de Seaford, en Angleterre. La description de la dyslexie développementale a été rapportée pour la première fois le 7 novembre 1896 dans le *British Medical Journal* par le docteur W. Pringle Morgan. Dans cet article scientifique, le docteur Morgan décrivait le cas de Percy F., un jeune garçon «brillant et intelligent» âgé de 14 ans. Malgré de bonnes capacités intellectuelles et sensorielles, une famille éduquée, des enseignants intéressés et sept années de tutorat intensif, le docteur Morgan indiquait à cette époque que la plus grande difficulté de Percy était l'apprentissage de la lecture et l'orthographe des mots. Par ailleurs, son enseignant indiquait que si les instructions pouvaient être entièrement données oralement, Percy serait l'un des étudiants les plus performants de l'école. Percy n'avait pas de difficulté en mathématiques, connaissait toutes les lettres de l'alphabet et pouvait les lire et les écrire sur demande. Or, il avait beaucoup de difficultés dans les dictées de mots simples et de phrases : il faisait des erreurs d'orthographe dans les mots communs (comme son propre

prénom, le nom de la maison de son père, etc.). Il n'arrivait pas non plus à lire les phrases qu'il avait lui-même écrites quelques minutes auparavant ou même les mots les plus simples écrits dans un livre pour jeunes enfants. Percy expliquait à cette époque que les mots écrits « n'avaient pas de sens » pour lui.

Beaucoup d'enfants, d'adolescents et d'adultes dyslexiques s'identifient sans doute à Percy, malgré les très nombreuses années qui nous séparent de lui. La conceptualisation de base de la dyslexie comme une difficulté inattendue en lecture malgré de bonnes capacités intellectuelles, une motivation à apprendre et une scolarisation typique demeure d'actualité aujourd'hui. Les descriptions cliniques des travaux de recherche du docteur Morgan et de ses successeurs nous permettent de mieux comprendre pourquoi les mots écrits n'ont pas de sens pour les personnes dyslexiques et comment on peut faire pour mieux les accompagner dans leur quotidien.

Y a-t-il plusieurs formes de dyslexie ?

Selon le modèle à double voie réalisé en 1993 par les professeurs Max Coltheart et Anne Castles de l'université Macquarie de Sydney, en Australie, il existerait différentes formes de dyslexie. Selon eux, les mots peuvent être lus selon deux voies principales : la voie phonologique (décodage des correspondances lettres-sons) et la voie lexicale (reconnaissance des mots irréguliers et réguliers). Leur modèle a été élaboré initialement pour décrire les différentes formes de dyslexie acquise de patients anglophones à la suite d'un dommage cérébral ; on y apprend que ceux-ci peuvent éprouver des difficultés spécifiques sur une ou l'autre de ces voies (phonologique ou lexicale) ou bien simultanément sur les deux. Cela suggère donc qu'il existerait au moins trois formes de dyslexie : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte.

La dyslexie phonologique

Les enfants dyslexiques de type phonologique éprouveraient des difficultés spécifiques avec l'association du son et du symbole (lettre) et parfois avec leur mémoire auditive à court terme. Plus spécifiquement, ces lecteurs auraient de la difficulté à décoder les nouveaux mots qu'ils n'auraient jamais lus. On évalue habituellement les habiletés phonologiques en utilisant des non-mots (aussi appelés pseudo-mots). Les non-mots (comme plac, lob, triffe, etc.) ont pour but de réduire la possibilité que l'élève utilise des stratégies de reconnaissance lors de la lecture. Les enfants dyslexiques de type phonologique présenteraient depuis un bas âge des difficultés à identifier et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores de la langue (comme les rimes, les syllabes, les phonèmes [conscience phonologique]). Il n'est donc pas surprenant qu'ils aient éventuellement des difficultés en lecture puisque l'utilisation de la correspondance entre les lettres et les sons dans l'identification des mots écrits dépend en grande partie des habiletés de conscience phonologique. Pour compenser leurs difficultés phonologiques, ces lecteurs tendraient à lire en employant principalement une stratégie de lecture par adressage (voie lexicale) où les mots sont reconnus à partir d'indices visuels liés à l'orthographe. Ils devineraient ainsi souvent les mots grâce aux premières lettres qu'ils lisent et à leur mémoire visuelle. La dyslexie phonologique entraînerait :

- des confusions de sons (guvette/cuvette, mardion/mardi) ;

- des inversions de lettres (clame/calme) ;
- des difficultés à segmenter les mots en sons ;
- des difficultés à lire et à écrire les mots rares.

La dyslexie de surface

La dyslexie de surface (aussi appelée dyslexie lexicale) se produirait lorsque la personne a de la difficulté à lire des mots entiers en raison d'un défaut de reconnaissance visuelle des formes orthographiques constituant des mots familiers. Ces lecteurs ne disposeraient pas (ou disposeraient d'un nombre très limité) de représentations orthographiques mémorisées sur les mots de leur langue. Sans la maîtrise de cette voie lexicale, ils utilisent une stratégie d'assemblages graphèmes-phonèmes qui ne permet pas de lire les mots irréguliers (par exemple, monsieur, femme, faon, chorale, etc.). Pour compenser leurs difficultés, ces dyslexiques se serviraient davantage du décodage phonologique (décodage syllabe par syllabe), ce qui ralentirait leur lecture et les empêcherait souvent de comprendre le texte. La dyslexie de surface entraînerait :

- un décodage purement phonologique (par syllabe) ;
- une écriture au son (ossi/aussi, hiverre/hiver, acuariom/aquarium) ;
- une lecture lente des mots (tels les mots nouveaux ou irréguliers comme écho, cœur, pied et monsieur) ;
- des erreurs de régularisation (par exemple, l'enfant écrit mer/mère/maire ou gentil/jeanti/janti/jenti de façon aléatoire).

La dyslexie mixte

La dyslexie mixte affecterait la lecture sur les plans phonologique et lexical qui ont été expliqués précédemment. Autrement dit, ces lecteurs éprouveraient beaucoup de difficultés à décoder phonologiquement les nouveaux mots en syllabes et à reconnaître visuellement les mots irréguliers.

Le débat sur les formes de dyslexie

Il est important de savoir qu'il existe toujours un débat sur les différentes formes proposées de dyslexie. Il semble donc prématuré aujourd'hui de confirmer ou non l'existence de sous-types clairement définis ou de suggérer les proportions d'enfants dyslexiques atteints dans chaque sous-type spécifique, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, la prévalence de chaque forme de dyslexie varie généralement selon la méthode de classification des sous-types, la langue des dyslexiques et le type de mesure. Deuxièmement, dans certaines études, les difficultés de conscience phonologique sont rapportées non seulement chez les sujets considérés comme de type phonologique, mais également chez certains dyslexiques de surface, ce qui remettrait en question la validité de la dyslexie de surface. Ce résultat a également été confirmé par de nombreuses études de cas, des études avec de plus grands échantillons et des études longitudinales qui ont suivi l'évolution des dyslexiques au fil du temps.

Par conséquent, d'autres études sont nécessaires pour aider les chercheurs et les cliniciens à confirmer l'existence de profils uniques (dyslexie phonologique, dyslexie de surface, dyslexie mixte) ou pour confirmer hors de tout doute que ces sous-types devraient être complètement laissés de côté s'ils ne sont pas fondés scientifiquement. Néanmoins, d'un point de vue clinique, l'expérience de plusieurs experts suggère que les sous-types de dyslexie sont utiles dans leur travail quotidien auprès des jeunes dyslexiques francophones.

La dyslexie disparaît-elle d'elle-même avec le temps ?

De nos jours, il est désormais reconnu que la dyslexie est un trouble persistant de l'enfance à l'adolescence et à l'âge adulte et qu'elle ne représente pas un simple «retard» dans le développement de la lecture qui peut être rattrapé avec le temps. Quoique la lecture des dyslexiques puisse s'améliorer avec les années, l'écart entre leur niveau de lecture et celui des lecteurs non dyslexiques demeure malgré tout stable. Les lecteurs faibles continueront d'éprouver des difficultés en lecture si aucune intervention n'est réalisée. Les lecteurs dyslexiques n'arrivent donc pas à combler le retard face aux lecteurs non dyslexiques. Prenons l'exemple d'Alexandre qui est en 4^e année et qui a deux ans de retard en lecture sur ses pairs : au lieu de lire comme un enfant de 4^e année, Alexandre lit comme celui de 2^e année. Il est possible qu'il apprenne avec le temps à compenser certaines de ses difficultés avec un soutien intensif et une rééducation efficace. Par exemple, le niveau des habiletés de lecture d'Alexandre peut être similaire à un enfant de 4^e année trois ans plus tard, mais les autres enfants du même groupe posséderont désormais des habiletés de lecture de la première secondaire à ce moment. Cela signifie que bien que la lecture d'Alexandre se soit améliorée avec le temps en raison de méthodes de rééducation efficaces et d'efforts de sa part, l'écart entre sa performance en lecture et celle du groupe du même âge risque de se maintenir ou de se creuser.

L'important ici n'est pas de se décourager mais d'illustrer l'importance de dépister et d'intervenir stratégiquement à temps. La lecture ne sera sans doute jamais une grande force pour Alexandre. Il peut toutefois s'améliorer en lecture avec les années. Certains lecteurs dyslexiques pourront même arriver à devenir de bons lecteurs dans leur champ d'intérêt (comme la chimie) avec la pratique, mais ils continueront d'avoir des difficultés dans la rapidité et l'exactitude de décodage des mots moins familiers. De plus, les difficultés de décodage restent bien visibles à l'adolescence et à l'âge adulte. En effet, bien que l'exactitude de lecture s'améliore avec le temps, *la vitesse de décodage reste grandement altérée chez les dyslexiques tout au long de leur vie*. L'impact de la dyslexie sur le fonctionnement de la personne peut cependant varier selon la période de sa vie. Il est donc crucial de savoir distinguer les différentes manifestations de la dyslexie au cours du développement.

Pourquoi est-il important de détecter à temps les signes de la dyslexie ?

Les enfants sont des êtres uniques et précieux qui n'ont qu'une vie à vivre. Il est donc important pour les parents et les enseignants de détecter chez eux le plus tôt possible les signes de dyslexie. Prenons l'exemple de l'enfant de 5 ans qu'on décide de ne pas faire

évaluer et à qui on dépiste le problème à l'âge de 15 ans. On ne pourra pas redonner ces 10 années à l'enfant, et l'impact de ses échecs scolaires sur ses chances de réussite et sur son estime personnelle risque d'être majeur.

La recherche est claire : le dépistage précoce est crucial pour prévenir ou ralentir les effets néfastes de la dyslexie chez les enfants d'âge scolaire. En fait, plus l'intervention est précoce, moins l'élève risque de vivre des échecs au cours de son cheminement scolaire. L'intervention précoce permet non seulement de réduire le risque éventuel de troubles d'apprentissage, mais elle augmente aussi les chances de l'élève d'obtenir son diplôme du secondaire de même que la possibilité d'avoir de meilleures conditions d'emploi au cours de sa vie et, ce faisant, de ne pas s'engager dans la voie de la délinquance et du crime.

Plusieurs parents et enseignants repoussent l'évaluation de l'enfant avec des difficultés de lecture parce qu'ils croient qu'elles ne sont que passagères. La recherche brosse un tout autre portrait de la situation. En effet, la classique étude longitudinale du Connecticut, réalisée par l'équipe de la docteure Sally Shaywitz auprès de 445 enfants de la maternelle qui ont été suivis pendant 20 ans, révèle que 75 % des enfants qui ont des difficultés en lecture en 3^e année continuent d'en avoir à l'école secondaire et même à l'âge adulte si aucune évaluation ni aucune intervention efficace ne sont réalisées auprès des enfants ayant des difficultés. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette étude indique aussi que seulement le tiers des enfants dyslexiques sont détectés par les écoles publiques. Les méthodes traditionnelles d'intervention qui n'incluent pas l'enseignement systématique et explicite des éléments essentiels (soit la capacité de manipuler des sons à l'oral, l'association de lettres et de sons, l'enseignement des syllabes, la fluidité en lecture, la construction de phrases, l'utilisation des préfixes et suffixes, le vocabulaire et la compréhension de lecture) pour enseigner la lecture aux enfants dyslexiques ne semblent pas réussir à réduire l'écart entre la performance à l'école de ceux-ci et de leurs pairs non dyslexiques avec le temps. Autrement dit, bien que les dyslexiques puissent s'améliorer en lecture, l'écart entre ces enfants et les autres de leur groupe d'âge persiste au fil du temps. Sans le dépistage de la dyslexie et des interventions efficaces et individualisées, presque tous les jeunes enfants avec des difficultés de lecture vont continuer de les éprouver à l'âge adulte.

Heureusement, les parents et les enseignants peuvent jouer un rôle actif dans le dépistage précoce d'un problème de lecture. Tout ce qu'il faut est un parent ou un enseignant qui prennent le temps et qui savent quoi observer et écouter lorsque l'enfant parle ou lit.

Voici certains problèmes souvent vécus par les enfants dyslexiques à différentes périodes de leur développement. Il faut noter ici que les personnes qui manifestent ces difficultés ne sont pas toutes dyslexiques ; par exemple, la plupart des enfants de moins de sept ans inversent les lettres. Si votre enfant ou élève éprouve plusieurs de ces signes, si ceux-ci sont persistants, s'ils créent des ennuis dans la vie de l'enfant ou s'il y a une histoire de dyslexie dans la famille, il serait sans doute sage de le faire évaluer par un professionnel compétent. Bien qu'il soit difficile d'obtenir un diagnostic de dyslexie avant que l'enfant commence l'école, les parents peuvent observer certains signes dès l'âge préscolaire et à la maternelle pour dépister à temps le problème.

Les signes à observer à partir de 2 ans

- Lenteur pour apprendre à parler.
- Difficulté à répéter les mots nouveaux (comme culture/clôture, étricité/électricité).
- Peu d'appréciation et difficulté à identifier ou à générer des rimes de mots et des chansons.
- Difficulté à apprendre et à nommer les lettres.
- Difficulté à prononcer les mots qu'il exprime.
- L'enfant dyslexique cherche ses mots, hésite dans le discours oral et est plus lent à s'exprimer.
- Difficulté à apprendre le nom des lettres et à s'en souvenir.

Les signes à observer à partir de 5 ans

Langage oral

- Difficulté à comprendre que les mots peuvent être coupés en sons (sapin = s + a + p + in).
- Difficulté à percevoir et à discriminer les sons proches (t-d, v-f, s-z).
- Difficulté à nommer les couleurs, les objets et les lettres rapidement dans une séquence.
- Difficulté à saisir les rimes (pain, main).
- Difficulté avec la dénomination ou la récupération lexicale (soit la difficulté à se souvenir ou à nommer certains mots).
- Confusion des concepts « avant / après », « gauche / droite », etc.
- Difficulté avec le concept de temps.
- L'enfant dyslexique hésite, cherche parfois ses mots lorsqu'il s'exprime ou emploie des mots non spécifiques (par exemple, « la chose »).
- Difficulté à voir ou à entendre les similarités et les différences dans les lettres ou les mots.
- Difficulté à prononcer les mots non familiers et mélange des syllabes (par exemple, amullium/aluminium).
- Difficulté à se souvenir de séquences simples telles que compter jusqu'à 20 et nommer les journées de la semaine.
- Difficulté à se souvenir des instructions exprimées oralement.
- Difficulté à se souvenir des noms d'endroits et de personnes.

Lecture

- Inversion de lettres (par exemple, e, b, f et p).
- Difficulté à savoir les noms des lettres.
- Difficulté à associer les sons avec les lettres qui les représentent, et vice versa

(correspondance graphème-phonème).

- Difficulté à dénommer rapidement des stimuli visuels (chiffres, lettres, couleurs, etc.).
- Difficulté à nommer et à générer des mots qui riment entre eux (ballon, bouton).
- Difficulté à compter les syllabes présentes dans un mot, à segmenter les mots en sons individuels ou à mettre ensemble des sons pour créer des mots (conscience phonologique).
- Difficulté à distinguer les sons similaires dans les mots, mélangeant les sons des mots multisyllabiques (discrimination auditive, comme lire « aminal » pour « animal »).
- Confusion et difficulté à décoder certains mots écrits moins familiers, les nouveaux mots et les mots connecteurs (comme : et, le, de).
- Difficulté à lire les mots composés de plusieurs syllabes.
- Confusion spatiale (inversion des lettres b-d-p-q, u-n, a-o ; inversions de mots lit-til).
- Lecture lente ou inadéquate de phrases ou d'un paragraphe, même s'ils peuvent lire jusque dans une certaine mesure.
- Lecture difficile des plus petits mots à haute fréquence (par exemple, papa, balle, chien) et les mots moins familiers.
- Plaintes répétées entourant les difficultés en lecture, évitement répétitif de la lecture.
- Difficulté à lire à voix haute, lecture lente et de façon saccadée, lit les mots dans le mauvais ordre et saute les mots.
- Meilleure compréhension des mots lorsqu'ils sont utilisés en contexte que s'ils sont pris isolément.
- Pauvre performance dans les tests de choix multiples lorsqu'il n'y a pas de temps supplémentaire alloué.
- Incapacité de terminer les tests de lecture à temps.
- Une histoire de difficultés en lecture chez les parents ainsi que les frères et les sœurs.
- difficulté à comprendre le texte qu'il lit, souvent causée par une lecture erronée des mots et une pauvre imagerie mentale.
- Difficulté à associer les mots individuels avec leurs significations.
- Difficulté à acquérir le vocabulaire et à utiliser la grammaire appropriée.
- Difficulté à reconnaître que les espaces organisent les lettres en des mots séparés.
- Difficulté extrême à apprendre une langue étrangère.
- Amélioration de l'exactitude de la lecture avec le temps, mais la vitesse demeure très lente et laborieuse.
- Difficulté à chercher les mots dans le dictionnaire.
- Antécédents de problèmes de lecture, d'orthographe ou d'apprentissage d'une langue étrangère chez les membres de la famille.

- Difficulté en orthographe, il écrit comme il parle, c'est-à-dire au son (par exemple, bato/bateau); utilisation du nom de la lettre comme un son (par exemple, léfan/éléphant).
- Difficulté en calligraphie (écriture illisible, non-respect des lignes et des marges, etc.).
- Difficulté à organiser et à mettre ses idées sur papier.
- Utilisation de mots simples car l'élève dyslexique est incapable d'écrire des mots plus recherchés (par exemple, « beau » au lieu de « merveilleux »).
- Il arrive que les élèves dyslexiques réussissent bien dans les dictées de mots données à la fin de chaque semaine, mais qu'ils éprouvent des difficultés constantes dans leurs propres compositions.
- Devoirs interminables.

Mathématiques

- Difficulté en résolution de problèmes en mathématiques en raison de problèmes dans la vitesse, le décodage et la compréhension en lecture.

Autres matières

- Difficulté à réussir les autres matières (par exemple, géographie, histoire, mathématiques) qui exigent la lecture de textes et la production de réponses écrites malgré une bonne compréhension de plusieurs concepts.
- Difficulté à se souvenir d'informations verbales isolées (par exemple, dates, noms, numéros de téléphone, etc.).

Les signes à observer à partir de 12 ans

- Certaines des difficultés mentionnées précédemment (habiletés de décodage limitées, difficultés en orthographe) risquent de se poursuivre à l'adolescence et de ralentir les apprentissages généraux de l'élève. Les mots à lire et à écrire deviennent plus compliqués au secondaire. Les textes à lire y sont également plus longs et plus abstraits. L'acquisition de connaissances et la démonstration des acquis peuvent ainsi en être réduites.
- Lecture très lente.
- Difficulté spécifique avec les mots pris isolément, les non-mots et les mots non familiers.
- Difficulté à prononcer correctement les mots communs et à respecter les structures grammaticales.
- Difficultés tenaces en orthographe; l'élève dyslexique code mal les sons, oublie des sons, ajoute ou oublie des lettres ou des syllabes entières.
- L'adolescent dyslexique produit des textes lentement ainsi que de faible qualité et quantité.

- Difficulté à réussir les autres matières (par exemple, géographie, histoire, mathématiques) qui exigent la lecture de textes et la production de réponses écrites malgré une bonne compréhension de plusieurs concepts.
- Vocabulaire limité.
- L'apprentissage des langues étrangères est souvent complexe.

Les signes à observer à partir de 18 ans

Il est possible que la dyslexie affecte moins sévèrement l'adulte que l'enfant dans son quotidien, surtout si une rééducation efficace avait été entreprise durant l'enfance et si l'adulte compense ses difficultés par des stratégies efficaces que nous verrons plus loin.

- Certaines des difficultés mentionnées précédemment risquent de se poursuivre à l'âge adulte et de nuire à son fonctionnement au travail et ailleurs dans sa vie, étant donné que de nombreuses activités de la vie adulte impliquent la lecture et l'écriture.
- L'adulte dyslexique continue d'avoir une vitesse de lecture réduite et de faire des erreurs de décodage. Toutefois, les habiletés de lecture se sont parfois améliorées à un niveau relativement acceptable pour assurer son fonctionnement de base.
- Les difficultés avec l'orthographe se maintiennent généralement à l'âge adulte et lui nuisent dans les tâches qui font appel à l'écriture (par exemple, écrire une liste d'épicerie, une annonce sur Internet, des courriels au travail, des mots gentils aux membres de sa famille, son curriculum vitae et des lettres de toutes sortes, etc.). L'adulte dyslexique dépend souvent des autres pour la correction de son orthographe.
- L'adulte dyslexique évite d'écrire.
- Mauvaise prononciation des noms de personnes et d'endroits.
- Cherche ses mots lorsqu'il s'exprime.
- Le vocabulaire expressif (expression orale) est plus limité que le vocabulaire réceptif (compréhension).
- Souvent compétent dans le langage oral, des relations interpersonnelles et des forces spatiales. Les professions des adultes dyslexiques incluent souvent, mais pas toujours, les ingénieurs, les hommes et les femmes d'affaires, les architectes, les designers, les artistes, les mathématiciens, les physiciens, les médecins et les dentistes.
- L'adulte dyslexique a souvent des forces personnelles sur le plan de l'intuition (il peut « lire » les autres).
- Il occupe souvent des emplois « en dessous » de ses capacités intellectuelles.
- Il peut éprouver des difficultés avec la planification, l'organisation et la gestion du temps, du matériel et des tâches.
- Grandes difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Quelles sont les causes de la dyslexie ?

Comme c'était le cas pour plusieurs autres troubles psychiatriques (par exemple, les

troubles alimentaires, le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité), on a longtemps pensé que la dyslexie était causée par des difficultés relationnelles entre l'enfant et ses parents, une sorte de réaction psychique de l'enfant à ce conflit. Résultat: on recommandait à l'enfant de suivre de nombreuses séances de psychothérapie parce que les parents se sentaient coupables. On a aussi voulu accuser les enseignants et les écoles d'être à l'origine de la dyslexie à cause de méthodes d'enseignement déficientes. Aujourd'hui, nous savons que de telles hypothèses sont superflues, sans fondement scientifique. En fait, ces interprétations spéculatives sont nuisibles. Voici donc un bref résumé de ce qu'on sait aujourd'hui sur les causes de la dyslexie.

Les influences neurobiologiques

Grâce aux nouvelles technologies (comme l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle) qui permettent d'examiner le cerveau durant la performance d'une tâche cognitive (par exemple, durant la lecture), les récentes études en neurobiologie ont démontré que le cerveau des personnes dyslexiques est différent de celui des personnes non dyslexiques. Ainsi, durant des tâches impliquant le décodage phonologique (par exemple, faire des rimes avec des non-mots), toutes les études montrent que les enfants dyslexiques ont principalement des problèmes avec les systèmes cérébraux postérieurs de leur hémisphère gauche, ces zones responsables du décodage des sons et des symboles écrits et de l'accès lexical (dénomination rapide). Comme nous arrivons à ce résultat avec les enfants (et non seulement avec les adultes), nous ne pouvons pas penser que la sous-activation de cette partie du cerveau gauche est la conséquence de plusieurs années de sous-stimulation chez les adultes (par exemple, en raison des effets possibles d'un faible niveau de lecture).

Comparativement aux enfants dyslexiques, cette région de l'hémisphère gauche du cerveau des non-dyslexiques est davantage activée durant une tâche de lecture. De plus, les études en neurobiologie sur la plasticité du cerveau permettent de comprendre que les enfants dyslexiques arrivent à compenser leurs difficultés de lecture en faisant activer d'autres régions du cerveau, plus spécifiquement une région frontale inférieure et une région postérieure droite de leur cerveau. Les dyslexiques utilisent ainsi moins leurs habiletés de décodage des sons et des mots et se fieraient davantage à leur mémoire des mots, ce qui ralentirait leur lecture et exigerait beaucoup plus d'efforts de leur part. Pour faire une analogie, c'est comme si les dyslexiques faisaient la distance Montréal-Québec en passant par Ottawa. Ils arrivent à lire (comme ils arriveront à Québec), mais le temps requis pour lire (pour arriver à destination) sera évidemment plus long. Par conséquent, autant la personne dyslexique a un besoin physiologique d'avoir plus de temps, autant la personne diabétique a besoin de son insuline et la personne myope de ses lunettes. Nous détenons maintenant cette preuve neuroanatomique qui justifie pourquoi les enfants dyslexiques ont besoin de plus de temps pour réaliser leurs travaux et examens écrits (voir le chapitre 5 au sujet des accommodations scolaires).

Bref, il est désormais évident que la dyslexie a des origines neuroanatomiques et qu'elle ne résulte pas d'un simple manque d'effort, de motivation ou d'intelligence de la personne. Contrairement à ce qui était suggéré dans le passé, la dyslexie n'est pas la conséquence de déficits dans le système (ou le mouvement) auditif ou visuel. D'autres facteurs sont utiles pour expliquer le développement de la dyslexie chez l'enfant.

Les influences génétiques

Parmi les facteurs de risque dans le développement de la dyslexie, l'hérédité est souvent considérée comme le plus important. En fait, quand on considère l'ensemble des études scientifiques réalisées sur la dyslexie, on estime que : de 50 à 80 % des causes seraient génétiques ; de 20 à 50 % des causes seraient d'origine environnementale ; de 23 à 65 % des enfants ayant des parents dyslexiques le sont aussi ; 40 % des frères et sœurs d'un enfant dyslexique le sont également ; de 27 à 49 % des parents d'un enfant dyslexique le sont aussi. Il n'y a désormais aucun doute que la dyslexie « court » dans les familles. Le fait d'avoir un frère, une sœur, un parent ou un enfant dyslexique permet ainsi souvent de dépister la dyslexie chez certains autres membres de cette famille.

À ce jour, neuf régions du génome humain, quatre chromosomes et six gènes spécifiques (par exemple, DCDC2) ont été identifiés ; la recherche est toujours en cours pour tenter d'élucider le mystère entourant l'origine de la dyslexie. Si un enfant a un parent ou un frère ou une sœur dyslexique, il devrait être considéré comme à risque et être évalué au besoin pour des difficultés en lecture. Néanmoins, les origines génétiques ne signifient pas que les personnes dyslexiques ne bénéficieront pas des interventions validées scientifiquement, au contraire.

Les influences environnementales

Il est à noter que les facteurs environnementaux (par exemple, la pauvreté, le manque d'habiletés langagières à la maison, la faible qualité de l'instruction à l'école) jouent aussi un rôle dans le développement de la dyslexie, mais de moindre importance. De plus, la dyslexie n'est pas la seule raison qui fait qu'un enfant ne réussit pas à l'école.

Voici quelques autres raisons possibles à considérer lors de l'évaluation d'une personne que l'on soupçonne de dyslexie : faibles habiletés intellectuelles généralisées, trouble du déficit de l'attention/hyperactivité, handicap sensoriel (comme une incapacité auditive), immigration récente d'un pays avec une culture différente, milieu socioéconomique pauvre, déménagements répétés, problèmes de santé, apprentissage dans une seconde langue, retour aux études, manque de motivation, problèmes de santé mentale (comme la dépression et l'anxiété), etc.

Quelles sont les conséquences de la dyslexie sur le plan émotionnel ?

Les problèmes scolaires des élèves dyslexiques les amènent souvent à avoir des problèmes sociaux et émotionnels. Effectivement, ils éprouvent de la frustration, de l'anxiété et de la colère pour différentes raisons. Les élèves dyslexiques n'arrivent pas à satisfaire les attentes des autres à leur égard ou à réaliser leurs propres objectifs, ce qui les amène à être fréquemment frustrés dans leurs apprentissages et leur intégration à l'école et dans les relations sociales. La performance scolaire des élèves dyslexiques est aussi connue pour être « en dents de scie » avec de grandes forces et de grandes faiblesses et varier selon la journée et la tâche réalisée. Leur perception de compétence personnelle (aussi appelée estime de soi) est ainsi affectée négativement par leurs problèmes d'apprentissage. Ils peuvent être amenés à penser à tort qu'ils sont stupides, bons à rien, etc. Les enfants ont tendance à associer l'intelligence à la lecture ; pour eux, ceux qui savent lire seraient

intelligents alors que ceux qui éprouvent de la difficulté à lire ne le seraient pas. Évidemment, c'est totalement faux, mais cette perception amène les personnes dyslexiques à avoir une faible estime personnelle.

Comme elles font souvent face à l'échec scolaire, les personnes dyslexiques ont tendance à anticiper des échecs éventuels lorsqu'elles doivent relever de nouveaux défis. Cette anticipation négative du futur et l'inconstance de leurs performances leur causent beaucoup d'anxiété, ce qui peut les mener à éviter les tâches pour lesquelles elles anticipent qu'elles ne réussiront pas, les privant ainsi d'occasions d'apprentissage. Cet évitement est trop souvent perçu par les parents et les enseignants comme de la paresse. Or, la plupart du temps, il est le résultat des nombreux échecs vécus par la personne dyslexique. En refusant et en évitant ces tâches, la personne dyslexique lance un appel à l'aide qui signifie que les interventions réalisées à ce jour ne fonctionnent pas pour elle. Lorsque la personne dyslexique évite les tâches scolaires, il ne s'agit pas d'une occasion pour l'adulte de la blâmer et de lui dire de faire plus d'efforts, mais d'une occasion de repenser et de réinventer l'approche d'enseignement pour que la personne dyslexique vive des succès à l'école qui seront essentiels pour favoriser une estime de soi positive et un sentiment de compétence.

Les personnes dyslexiques sont-elles dotées de qualités spéciales ?

Malgré la croyance populaire, la recherche n'est pas en mesure actuellement d'établir si la dyslexie permet à la personne d'avoir certaines autres qualités. On aime souvent penser que de grands génies comme Albert Einstein, Thomas Edison, Steven Spielberg, Niels Bohr, etc., étaient sans doute dyslexiques mais brillants. Donc, on peut ainsi espérer que leurs qualités exceptionnelles étaient reliées à la dyslexie.

En tant que cliniciens, nous voyons régulièrement les forces souvent inusitées que peuvent déployer les personnes dyslexiques. Cependant, il n'existe aucune étude qui confirme que ces qualités sont le résultat direct de la dyslexie ; celles-ci peuvent sans doute être reliées à la personne ou à son environnement. Autrement dit, on ne peut conclure que ces qualités aient été causées par la dyslexie comme telle. Les qualités présentes non seulement chez les personnes dyslexiques mais aussi chez les non-dyslexiques peuvent parfois inclure des habiletés qui ne font pas appel au langage (comme l'art, l'entrepreneuriat, les relations interpersonnelles, l'informatique, les mathématiques, la mécanique, la musique, la physique, les sports, etc.).



Les troubles souvent associés à la dyslexie

La dyslexie se présente souvent avec d'autres difficultés ou troubles associés, appelés comorbidités; les voici.

Le trouble de l'orthographe (dysorthographe)

On croyait autrefois que la dysorthographe était un trouble distinct de la dyslexie. Le comité de travail sur la dyslexie de la cinquième version du *Manuel diagnostique et statistique* de l'Association américaine de psychiatrie (DSM-V) ainsi que de récentes études suggèrent plutôt que la plupart des personnes dyslexiques souffrent souvent également de difficultés en orthographe. Plusieurs dyslexiques arrivent éventuellement à lire relativement bien (malgré une certaine lenteur d'exécution), mais les difficultés en orthographe, en calligraphie et en syntaxe persistent généralement toute la vie. Comme c'est le cas pour les difficultés en lecture, les difficultés en orthographe viennent des faiblesses langagières. Ces personnes ont ainsi des difficultés avec les habiletés langagières sous-jacentes incluant, entre autres, des difficultés à analyser et à se souvenir des sons individuels (phonèmes) dans les mots (tels que les sons associés au j, au ch et au v), les syllabes (comme la, mou, pol) et les parties significatives (morphèmes) des mots plus longs (comme sous-, -ment, dys-).

Ces difficultés peuvent être détectées lorsque la personne parle ou écrit. Comme pour les autres aspects de la dyslexie, l'orthographe est souvent influencée par l'hérédité. Or, les habiletés en orthographe peuvent être améliorées avec une identification et des interventions appropriées. Les personnes dyslexiques ont aussi besoin d'instructions, d'accommodations, de modifications des tâches et d'une compréhension de la part de ceux qui leur enseignent ou qui travaillent avec eux (voir le chapitre 5 pour des stratégies pour améliorer les habiletés en orthographe et des accommodations scolaires appropriées).

Le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH)

De 15 à 50 % des enfants diagnostiqués avec la dyslexie ont le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), et vice versa. Il est important toutefois de préciser que le TDAH ne cause pas la dyslexie et que cette dernière ne cause pas le TDAH, bien que ces deux conditions coexistent souvent ensemble. Le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) est un des troubles psychiatriques les plus communs diagnostiqués chez les enfants. Il touche de 5 à 8 % des enfants et adolescents et de 3 à 5 % des adultes dans le monde. Contrairement à la croyance qui prétendait que le TDAH n'affectait que les enfants, les données actuelles suggèrent qu'il persiste dans environ 80 % des cas au cours de l'adolescence et dans environ 60 % des cas à l'âge adulte.

Le TDAH est caractérisé par des niveaux très élevés d'inattention ou d'hyperactivité/impulsivité dans au moins deux contextes depuis l'enfance. Les symptômes d'inattention peuvent se manifester de différentes façons ; par exemple, des difficultés à maintenir son attention dans les tâches, une incapacité de porter attention aux détails, le fait de faire des erreurs d'inattention dans les travaux, des difficultés à suivre les instructions, des difficultés à organiser et à terminer les travaux, des oublis dans la vie quotidienne, une tendance à perdre ses articles personnels, à être facilement distrait. Les symptômes d'hyperactivité incluent le fait de se tortiller sur son siège, de se lever en classe, de courir dans des situations inappropriées, d'avoir de la difficulté à se tenir tranquille dans les jeux, de se battre constamment et de parler trop souvent. Les symptômes d'impulsivité se manifestent par des comportements tels que répondre avant que les questions soient terminées, avoir de la difficulté à attendre son tour et interrompre les autres dans leur jeu.

Ces symptômes provoquent une altération du fonctionnement dans la vie quotidienne de la personne. La présence de ces trois symptômes détermine le sous-type du TDAH. Les personnes ayant des symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité sont diagnostiquées avec le sous-type hyperactif-impulsif de TDAH (le plus rare); celles qui présentent principalement des symptômes d'inattention sont désignées par le sous-type inattentif de TDAH (environ 25 % des cas et souvent appelé TDA); et celles qui manifestent les trois symptômes et sont désignées par le sous-type mixte de TDAH (le plus souvent diagnostiqué dans 66 % des cas).

Le trouble de l'acquisition de la coordination (dyspraxie)

Le trouble de l'acquisition de la coordination, ou dyspraxie, qui est présent dès la naissance, touche le développement de la motricité. De 5 à 6 % des enfants d'âge scolaire en Amérique du Nord en sont atteints. On le remarque lorsqu'un enfant manifeste un retard dans le développement de la motricité par rapport aux autres de son âge et que ça a des répercussions dans sa vie de tous les jours. Autrement dit, malgré de bonnes habiletés intellectuelles, ces enfants n'ont pas développé les habiletés motrices nécessaires pour effectuer les tâches de la vie quotidienne attendues dans leur groupe d'âge. On note certains exemples de tâches très difficiles pour les enfants dyspraxiques, incluant les tâches scolaires (comme écrire, copier, organiser les travaux, faire des activités physiques), les activités de loisirs (comme les sports, les activités sur le terrain de jeux, les interactions sociales) et les activités liées aux soins personnels (comme s'habiller, utiliser des ustensiles, effectuer les routines du matin). Ce trouble, qui n'est pas d'origine

musculaire, s'explique par une immaturité de la région du cerveau qui gère la séquence de mouvements nécessaires afin d'accomplir un acte moteur.

Selon les experts en neuropsychologie, dont le professeur Dave Ellemberg de l'Université de Montréal, il existerait deux types principaux de dyspraxie: orale et motrice. La dyspraxie orale est un trouble de la coordination des muscles de la langue, des lèvres, de la mâchoire et du palais afin de programmer une séquence de mouvements articulatoires qui permet de transformer les sons en mots. La dyspraxie motrice est un trouble de la coordination des muscles et des articulations (des bras, des poignets, des doigts, des hanches, des jambes, des chevilles) qui permettent habituellement d'arriver au but escompté (comme manger, faire de la bicyclette, nager, monter des escaliers).

Les neuropsychologues distinguent aussi deux sous-types de la dyspraxie motrice: la dysgraphie et la dyspraxie de construction. La dysgraphie est un trouble de la coordination des mouvements des doigts impliqués dans la production graphique des lettres et des chiffres et le dessin. La dyspraxie de construction représente, quant à elle, un trouble lors de l'assemblage ou de la mise en relation des parties d'un objet afin de former une unité cohérente (comme les modèles à coller ou les meubles à assembler).

Le trouble du langage (dysphasie)

La dysphasie est un trouble du langage présent chez les enfants qui ont du mal à s'exprimer verbalement et qui présentent des difficultés avec la phonologie, la sémantique, la syntaxe et le discours. Ceux-ci présentent de grandes difficultés sur les plans de la compréhension et de l'expression du langage et ils ont souvent de la difficulté à apprendre à lire et à écrire. Comme dans le cas de la dyslexie, il s'agit de troubles persistants même s'ils se manifestent sous des formes différentes au fur et à mesure que l'enfant grandit. Contrairement au retard de langage qui représente un décalage langagier associé à un contexte particulier (comme le multilinguisme, le retard intellectuel, la carence affective, la baisse d'audition ou les otites répétitives), l'acquisition du langage pour un enfant dysphasique se fait de façon particulière et ne peut être comparée à un développement régulier.

La dysphasie n'est pas causée par des difficultés intellectuelles, une déficience auditive, un trouble affectif, des malformations ou des dommages cérébraux sévères ou encore un environnement linguistique appauvri. Il s'agit d'un trouble permanent qui a des répercussions sur la vie affective, sociale, familiale et scolaire, et qui sont d'autant plus sévères que le trouble n'est pas reconnu.

Le trouble du calcul (dyscalculie)

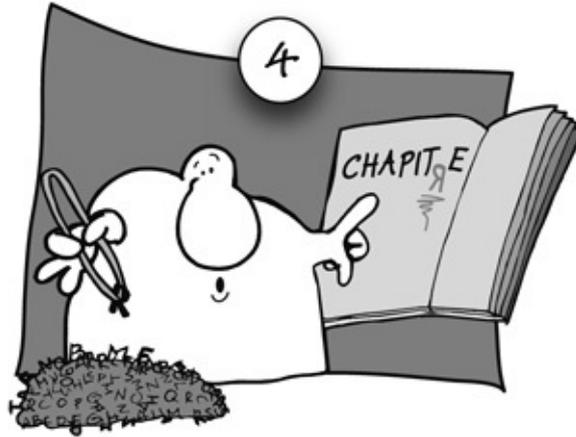
Bien moins connue et étudiée que la dyslexie, la dyscalculie affecte de 2 à 6 % des enfants et représente un retard significatif en mathématiques relativement à l'âge de développement de l'enfant et à son niveau intellectuel. Pour ces enfants, les aptitudes arithmétiques évaluées par des tests standardisés sont nettement en dessous du niveau attendu. Ce trouble a des conséquences nettes sur les résultats scolaires de l'enfant ou dans la vie courante. La dyscalculie n'est pas liée à un déficit sensoriel et peut inclure des difficultés à comprendre la notion de quantité (par exemple, plus grand que), l'organisation visuospatiale (<, >, calculs verticaux), le langage des mathématiques (la

structure du nombre comme le positionnement et la valeur des chiffres, les symboles mathématiques), la mémorisation des tables de multiplication et des formules ainsi que le raisonnement mathématique. Différentes problématiques peuvent être à la base des difficultés en mathématiques chez ces enfants. Il importe donc d'évaluer l'ensemble de leur fonctionnement cognitif afin de trouver les méthodes d'intervention les plus appropriées.

Les troubles d'anxiété

Il est important de savoir que certaines formes d'anxiété sont normales pendant l'enfance. On note, par exemple, l'anxiété en présence d'un étranger (l'anxiété de la séparation) qui survient entre 18 mois et 3 ans ; la peur des monstres qui apparaît autour de 4 à 6 ans ; et les phobies spécifiques (par exemple, peur des clowns, des araignées, etc.) qui sont fréquentes et disparaissent souvent d'elles-mêmes. Toutefois, quand la fréquence, l'intensité et la durée des comportements d'anxiété de l'enfant sont importantes et qu'il n'arrive plus à fonctionner normalement, alors il est possible qu'on soit face à un trouble anxieux.

Les troubles anxieux comptent parmi les plus fréquents problèmes émotionnels de l'enfance et de l'adolescence. Il y en a plusieurs types qui peuvent toucher les enfants. Ainsi, l'anxiété généralisée se caractérise par des inquiétudes excessives et irréalistes qui n'ont aucun lien avec un quelconque événement récent. Les phobies incluent la peur excessive et irrationnelle face à un objet ou à une situation (comme les animaux, les hauteurs, les tempêtes ou les espaces clos). Le trouble de stress post-traumatique (TSPT) peut se développer chez l'enfant ou l'adolescent à la suite d'un événement très stressant (comme de la violence sexuelle ou autre) et fait en sorte de lui faire revivre à répétition l'événement traumatique par des souvenirs, des *flashbacks* ou des pensées troubles. Le trouble obsessionnel-compulsif (TOC) se caractérise par l'incapacité de l'enfant à bloquer des pensées (obsessions) ou comportements répétitifs (compulsions), comme se laver les mains, compter des objets ou les replacer. Le trouble panique inclut des attaques de panique répétées (période de peur intense accompagnée de vives palpitations, de sueurs, d'étourdissements, de nausées ou d'un sentiment de mort imminente) sans cause apparente.



L'évaluation de la dyslexie

La dyslexie est bien plus qu'un résultat à un test de lecture. Aujourd'hui, il n'y a pas de dépistage médical, de test de vision, de test d'habiletés visuomotrices, de test de traitement auditif ou de test de quotient intellectuel (QI) suffisant à lui seul pour diagnostiquer la dyslexie. Une évaluation de base de la dyslexie devrait permettre d'en évaluer directement les symptômes et devrait inclure une évaluation du potentiel intellectuel, de la performance scolaire et des habiletés langagières qui sont déficientes chez les personnes dyslexiques. Ces habiletés spécifiques incluent souvent la compréhension orale de mots, la capacité de s'exprimer clairement à l'oral et à l'écrit, l'orthographe, la capacité de décoder les sons qui forment les mots parlés et écrits, la capacité de nommer rapidement les lettres et les noms, de lire des mots isolés (dans une liste de mots), de lire les mots en contexte (dans un paragraphe) et la compréhension de lecture (voir à ce sujet le chapitre 2). Si on diagnostique la dyslexie à la suite de l'évaluation, un plan d'intervention adapté (ou un plan d'enseignement individualisé) devrait être élaboré en incluant des accommodations ou des modifications au programme scolaire selon les besoins de l'élève dyslexique (voir à ce sujet le chapitre 5).

L'évaluation est un processus complexe et approfondi qui intègre différentes composantes (revue des antécédents familiaux, médicaux, psychosociaux, scolaires, etc., entrevues avec les parents ou les enseignants, administration de tests avec la personne dyslexique durant plusieurs heures, rapport écrit, présentation orale des résultats, accommodations et interventions adaptées en milieu scolaire, etc.) afin de déterminer la raison des difficultés observées chez un apprenant. L'évaluation peut être menée par une équipe de spécialistes de l'apprentissage spécialement formés dans l'évaluation de la dyslexie à l'école ou à l'extérieur de l'école selon les ressources disponibles à l'école et dans la famille en question. Voici quelques points importants à considérer au sujet de l'évaluation de la dyslexie. Ce sommaire a été adapté des lignes directrices élaborées par l'Association internationale de la dyslexie.

Les trois rôles essentiels de l'évaluation de la dyslexie

1. Le diagnostic

Une évaluation efficace intègre les différentes sources d'information provenant des entrevues, des observations et de l'administration de tests. Ces informations peuvent être réunies par différents membres d'une équipe multidisciplinaire (par exemple, l'orthopédagogue, le neuropsychologue, le psychologue, l'orthophoniste, le médecin traitant lors de présence de difficultés développementales, médicales ou attentionnelles coexistantes, etc.). La tâche d'interpréter les données et de poser le diagnostic de dyslexie revient au professionnel compétent. L'évaluation permet de découvrir la source probable du problème. Elle permet également d'éliminer d'autres causes possibles des difficultés de lecture et de déterminer si le profil des forces et faiblesses de l'élève ou de l'adulte en question correspond à la définition de la dyslexie. Le diagnostic initial de dyslexie peut parfois être considéré comme une «tentative diagnostique» en raison des données présentes. Il peut ainsi être parfois rejeté ou confirmé par le niveau de réponses aux interventions spécifiques réalisées pour la dyslexie. Ce procédé diagnostique inclut un dépistage précoce, un diagnostic temporaire, des interventions ciblées selon les besoins de l'élève et une évaluation de la réponse aux interventions (*Response to Intervention*, ou RTI). Cette approche représente une pratique de plus en plus utilisée aux États-Unis et dans certaines provinces canadiennes comme la Colombie-Britannique et l'Ontario.

2. La planification de l'intervention

Une évaluation efficace aide les parents et les enseignants à comprendre quelles habiletés spécifiques sont faibles. Il n'est pas toujours nécessaire ou raisonnable pour l'enfant d'entreprendre les tout débuts des leçons du programme de rééducation en lecture. L'évaluation peut donc aider à cerner où l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe devrait commencer. En effet, l'évaluation est essentielle pour la mise en place d'un bon plan d'éducation individualisé (PEI, en Ontario) ou du plan d'intervention adapté (PIA, au Québec). Les programmes et les stratégies d'intervention recommandés devraient être cohérents avec ceux qui ont été jugés efficaces par les recherches menées en laboratoire et dans les écoles. Si nécessaire, l'évaluation peut inclure d'autres dimensions ou recommander des tests subséquents pour différentes problématiques coexistantes (par exemple, la vision, l'audition, la motricité fine, l'attention, l'adaptation émotionnelle).

3. La documentation

Une évaluation efficace est habituellement présentée sous la forme d'un rapport écrit qui relate les contextes et les antécédents développementaux de la personne. Celui-ci permet de déterminer l'admissibilité de la personne à des services d'éducation spécialisée (par exemple, l'orthopédagogie) et à des accommodations scolaires pour les examens d'entrée et les cours au collège, au cégep et à l'université, ainsi que des accommodations dans un emploi particulier. Ce rapport doit être facilement compris par les parents qui pourront ainsi agir plus efficacement pour défendre les droits de leur enfant.

Quand un enfant devrait-il être évalué ?

Un diagnostic de dyslexie peut être posé seulement si la scolarisation de l'enfant a été adéquate. De plus, malgré l'état de la recherche sur la question, la définition actuelle de la

dyslexie selon le DSM-IV et plusieurs conseils scolaires inclut un écart significatif entre le potentiel intellectuel et les habiletés scolaires mesurés par des tests standardisés et administrés de façon individuelle. Ainsi, il est très rare de diagnostiquer un enfant avec la dyslexie au Québec ou en Ontario avant l'âge de 7 ou 8 ans afin de lui laisser la chance d'être scolarisé suffisamment longtemps pour que de possibles difficultés passagères disparaissent en cours de route et malgré le fait qu'il ait acquis de solides habiletés de lecture. En outre, certaines commissions scolaires ne parleront de dyslexie chez un enfant que s'il a un retard pédagogique de 18 à 24 mois dans les compétences en lecture.

Il est toutefois possible de relever des problèmes potentiels de lecture chez les jeunes enfants avant que ceux-ci se transforment en échecs. En effet, même si le diagnostic de dyslexie est rarement posé avant l'âge de 7 ans, faire une évaluation dès que les difficultés scolaires apparaissent est important non seulement pour déterminer les problèmes possibles en lecture, mais également pour établir le profil cognitif général et les troubles associés. Il existe des tests de dépistage des problèmes possibles en lecture, tous de langue anglaise : *Predictive Assessment of Reading* (PAR), *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS), *Texas Primary Reading Inventory* (TPRI) et *AIMSweb*. Ces outils, conçus par des chercheurs et utilisés par tous les enfants d'une école commençant en maternelle, permettent d'établir les élèves à risque de problèmes de lecture éventuels. Une fois que c'est fait, les interventions préventives peuvent aussitôt commencer. La façon par laquelle l'enfant y réagit aidera à déterminer si les services d'éducation spécialisée sont justifiés et nécessaires. Avant la deuxième année, il est important de concentrer l'évaluation de dépistage sur les précurseurs du développement de la lecture.

Plutôt que les mesures de lecture et d'orthographe, les mesures des habiletés langagières, de la conscience phonologique, de la mémoire et de la dénomination rapide (fluidité verbale) détectent mieux les enfants de la maternelle et au début de la première année qui sont à risque d'éprouver des problèmes de dyslexie. Ces enfants peuvent ainsi recevoir des interventions ciblées afin de les aider à satisfaire les attentes de l'année scolaire en cours. Dès le mois de janvier ou de février de la première année, les tests de lecture de mots, de décodage et d'orthographe peuvent être très utiles pour documenter les apprentissages de l'enfant et ainsi mieux planifier l'enseignement.

Il existe moins de tests de dépistage normalisés en français, et plus particulièrement pour le préscolaire ou la maternelle. Ces tests comportent aussi des limites. En voici quelques-uns pour l'évaluation de la lecture : L2MA (de 8 ans et 6 mois à 10 ans et 6 mois), Petite épreuve verbale d'aptitudes cognitives (Petite ÉVAC, de 4 à 9 ans), Outil de dépistage des dyslexies (ODÉDYS, de 7 à 12 ans), BELEC (de 7 à 12 ans) et Alouette-R (de 7 à 16 ans).

Qu'est-ce qui est habituellement inclus dans une évaluation de dyslexie ?

Le préambule

Avant toute chose, il est important de savoir qu'il n'existe pas à ce jour un test unique qui permette de déterminer avec précision et à lui seul la présence de dyslexie. Aussi, chaque évaluation dépend de plusieurs facteurs comme le motif de référence, les antécédents développementaux de l'enfant, son âge, les difficultés manifestées dans le quotidien à l'école et à la maison, la présence probable d'autres difficultés associées (comme les

troubles comorbides), etc. En tenant compte de ces facteurs, voici un aperçu de ce que pourrait contenir une évaluation typique pour la dyslexie; ces composantes sont, entre autres, établies à partir des recommandations faites par l'Association internationale de la dyslexie.

Le contexte

Avant tout, il est utile de contextualiser l'évaluation avec les parents et les enseignants lors d'entrevues ou sur des questionnaires quant aux antécédents développemental, médical, familial, social et scolaire de l'enfant. Aussi, toute intervention reçue à la maison, à l'école et ailleurs doit être documentée avec les résultats. Une attention particulière doit être accordée aux absences scolaires qui peuvent, à elles seules, expliquer une difficulté scolaire, en particulier pour les habiletés scolaires basées sur des faits et des procédures qui exigent de la pratique comme les opérations mathématiques et l'orthographe.

Les habiletés intellectuelles

Un test d'intelligence est habituellement considéré comme nécessaire au moment de l'évaluation des troubles d'apprentissage. En effet, la dyslexie représente des difficultés spécifiques en lecture même si l'enfant a une intelligence qui se situe dans la moyenne ou supérieure à la moyenne. Certaines études récentes suggèrent que la compréhension et l'expression orale (et non l'intelligence) sont de meilleurs prédicteurs des habiletés de lecture et d'orthographe des élèves. Des chercheurs et des cliniciens disent que l'utilisation de tests standardisés d'intelligence n'est pas essentielle pour le diagnostic de dyslexie. Certains proposent de se fier aux perceptions des parents quant au développement du langage de l'enfant et au jugement de l'enseignant quant aux capacités de l'enfant à apprendre oralement en classe comme des indicateurs d'une «intelligence dans la moyenne». Bien qu'il puisse être avantageux de ne pas employer les tests d'intelligence dans le diagnostic de dyslexie pour accélérer le processus d'évaluation et de services donnés aux élèves (par exemple, en raison de la pénurie de psychologues dans les écoles), il est préférable, d'après nous, de maintenir cette pratique pour le moment pour plusieurs raisons. Premièrement, les tests d'intelligence standardisés permettent d'établir le potentiel intellectuel de la personne et ainsi d'éliminer la possibilité d'un potentiel intellectuel sous la moyenne et même un possible retard intellectuel qui pourrait expliquer les difficultés de l'enfant. Deuxièmement, évaluer l'intelligence en se fiant à la mémoire et aux perceptions des parents et des enseignants n'est pas une pratique recommandée en raison des limites et des préjugés subjectifs possibles de cette approche. Troisièmement, les tests d'intelligence standardisés établissent le profil des forces et faiblesses cognitives spécifiques de l'apprenant, ce qui est impossible avec les perceptions des adultes, et ce, malgré leurs bonnes intentions.

Nous sommes toutefois d'avis que les tests d'intelligence devraient être réservés pour les évaluations formelles et que des efforts devraient être investis afin de créer des tests de dépistage francophones simples et pouvant être administrés par les enseignants en maternelle et en première année. Comme les tests d'intelligence ne sont pas nécessaires lors des étapes de dépistage, tous les enfants pourraient recevoir ces courtes évaluations de dépistage comme c'est le cas dans plusieurs États américains et dans quelques provinces

canadiennes, dont la Colombie-Britannique et l'Ontario. Le fait d'attendre que l'enfant ait deux ans de retard avant de mettre en place des interventions et des services n'est pas une pratique recommandée selon les plus récentes et rigoureuses études dans le domaine des troubles d'apprentissage.

Les habiletés du langage oral

Le langage oral fait référence à notre habileté à comprendre le langage et à exprimer nos pensées par la parole. Il est constitué d'habiletés de base (par exemple, reconnaître et produire les sons de notre parole) et d'habiletés de haut niveau (par exemple, comprendre le sens du discours d'un autre ou produire des phrases qui expriment une pensée). Les élèves dyslexiques ont typiquement des habiletés langagières de haut niveau qui sont adéquates. Des indicateurs d'habiletés langagières de haut niveau incluent le fait d'être capable de comprendre une histoire appropriée pour l'âge et des directions données oralement, de participer à une conversation et d'utiliser des mots appropriés pour l'âge. Si un élève possède des habiletés langagières de haut niveau qui se retrouvent dans la moyenne mais qu'il manifeste plus de difficultés dans le langage écrit (en lecture et en orthographe), une évaluation pour la dyslexie est recommandée. Quoique les élèves dyslexiques aient habituellement de fortes habiletés langagières de haut niveau, ils ont typiquement des difficultés dans les habiletés langagières de base. Celles-ci limitent leur habileté à apprendre à lire et à orthographier les sons du langage. Les jeunes enfants dyslexiques éprouvent souvent des retards dans le développement du langage, mais leurs habiletés langagières de haut niveau sont habituellement appropriées pour l'âge au moment de commencer l'école. Des difficultés avec les habiletés langagières de haut niveau demandent une évaluation du langage par une orthophoniste afin d'éliminer la possibilité d'un retard.

Le traitement phonologique

La phonologie est une habileté de base qui n'implique pas le sens particulier ; elle est le « système des sons » de notre langage. Notre langage parlé est constitué de mots, de parties de mots (comme les syllabes) et de sons individuels (phonèmes). Nous devons penser, nous souvenir et mettre dans le bon ordre les sons dans les mots afin de lier les lettres aux sons pour la lecture et l'orthographe. Les bons lecteurs font cela automatiquement, sans effort conscient. Toutefois, les élèves dyslexiques ont de la difficulté avec l'identification, la prononciation et la mémorisation des sons.

La vitesse de dénomination (ou accès lexical)

Le traitement de l'information auditive ou visuelle des enfants dyslexiques est lent, tout comme les tâches mesurant la vitesse de dénomination (en anglais, *rapid automatic naming*). Des ensembles d'objets, de couleurs, de lettres et de nombres sont souvent utilisés ; ils sont présentés par rangées, sur une carte. On demande alors à l'élève de nommer chaque élément le plus vite possible. La recherche a démontré que la vitesse de dénomination, en particulier celle pour nommer les lettres, est un des meilleurs prédicateurs des difficultés en lecture. D'ailleurs, ce type de mesure est fréquemment utilisé dans le dépistage chez les jeunes enfants. Une faible vitesse résulte de problèmes

avec la rapidité en lecture, ce qui n'empêche pas les élèves de bien réussir des tâches chronométrées. Par contre, ceux ayant un déficit dans la vitesse de dénomination et le décodage phonologique sont les plus à risque d'avoir des difficultés sévères en lecture.

Le vocabulaire

Il importe de tester le vocabulaire car il affecte la compréhension orale et la compréhension de lecture. Les difficultés que les élèves dyslexiques manifestent dans l'apprentissage du langage et sur le plan de la mémoire peuvent affecter leur habileté à apprendre la signification des mots (vocabulaire). La lecture indépendante est aussi un autre important moyen de développer un nouveau vocabulaire. Les lecteurs ayant des difficultés et qui lisent habituellement moins sont à risque d'éprouver des retards dans l'acquisition de vocabulaire.

Il est important de noter que les difficultés des élèves dyslexiques lors des tests de vocabulaire découlent souvent de leurs problèmes de décodage, malgré de bonnes capacités à comprendre la signification des mots. Pour cette raison, il est préférable de donner un test de vocabulaire à l'oral et à l'écrit afin d'en obtenir une mesure réelle.

L'attention et la mémoire de travail

Les difficultés en lecture peuvent être parfois le résultat de difficultés d'attention ou de mémoire de travail (soit la capacité de retenir à court terme et de manipuler mentalement des informations pour produire un objectif visé). Les habiletés de mémoire de travail sont très importantes à l'école en général (par exemple, se souvenir du matériel scolaire à apporter pour le prochain cours, suivre les consignes, écouter l'enseignant et prendre des notes en classe, rédiger des essais, écouter les présentations des enseignants, etc.), mais plus particulièrement en lecture. Effectivement, la lecture exige que les élèves se concentrent durant une période donnée, résistent aux distractions, décodent le langage écrit et manipulent mentalement l'information lue (par exemple, résumer ce qui est lu) pour arriver à comprendre. Il est donc très important d'évaluer les capacités attentionnelles et de mémoire de travail des élèves chez qui on soupçonne une dyslexie, puisque des difficultés en lecture pourraient en découler. Cependant, il arrive que des difficultés de lecture coexistent avec des difficultés attentionnelles ou de mémoire de travail. Une évaluation approfondie permet ainsi de les détecter, ce qui permet d'établir un plan de rééducation et de traitement individualisé aux besoins de ces élèves.

Les habiletés scolaires

La reconnaissance de mots. La reconnaissance de mots est l'habileté à lire des mots écrits pris isolément; elle est aussi appelée «lecture de mots» ou «identification de mots». Pendant ce type de tests, on demande à l'élève de lire des mots individuels imprimés sur une liste. Ainsi, il est incapable d'utiliser les indices qu'il retrouve habituellement dans une phrase pour lire et comprendre les mots. L'élève dyslexique améliore habituellement sa lecture de mots avec le temps, mais il reste très lent lorsqu'il les lit. L'exactitude et la vitesse de lecture risquent de nuire à la compréhension de lecture.

Le décodage des sons écrits. Le décodage est l'habileté à lire des mots non familiers en

associant les sons aux lettres et en «découpant» le mot dans de plus petites parties, comme les syllabes. Les tests de décodage utilisent habituellement des non-mots (des mots qui semblent être de vrais mots, mais qui n'ont pas de sens comme laip ou troir) afin d'éviter que l'élève lise le mot à partir d'un mot qu'il a déjà appris.

L'orthographe. Les tests d'orthographe mesurent l'habileté de l'élève à épeler les mots individuels de mémoire en utilisant ses connaissances (par exemple, association de lettres-sons, pluriel des mots). L'orthographe est encore plus difficile que le décodage, car elle nécessite de séparer les sons individuels dans un mot parlé, de se souvenir des différentes façons dont chaque son peut être écrit (par exemple, il existe 29 façons différentes d'écrire le son «o» en français : «o», «ô», «au», «eau», «op», «os», «ot», «aut», etc.) et d'en choisir une, d'écrire les lettres formant ce son et de recommencer pour le prochain son dans le mot. L'orthographe fait ainsi appel non seulement à la mémoire à long terme de l'élève (sa capacité de stockage à long terme des sons), mais aussi à la mémoire de travail (qui permet de manipuler l'information mentalement afin de produire une réponse), sans compter qu'elle est complexifiée par la facilité ou par la difficulté de l'enfant à écrire les lettres lisiblement et dans le bon ordre. Il n'est donc pas surprenant de constater que l'orthographe est habituellement la difficulté la plus sévère et la plus tenace des élèves dyslexiques.

La compréhension de lecture. Typiquement, les élèves dyslexiques ont des scores plus faibles dans des tests de compréhension de lecture que dans des tests de compréhension orale puisqu'ils éprouvent de la difficulté à décoder et à lire avec exactitude et une vitesse raisonnable (fluidité). Il importe toutefois d'être conscient que les élèves dyslexiques ont souvent des habiletés langagières de haut niveau et sont souvent capables de capter l'essentiel du passage en lecture malgré leurs difficultés avec les mots. De plus, les tâches de compréhension de lecture requièrent habituellement que l'élève lise seulement de courts passages auxquels ils peuvent se référer lorsqu'ils répondent aux questions. Pour ces raisons, les élèves dyslexiques peuvent obtenir un score moyen dans des tests de compréhension de lecture, mais avoir plus de difficultés à lire et à comprendre de longs travaux de lecture dans les manuels scolaires appropriés à leur niveau scolaire. À notre avis, l'évaluation de la compréhension en lecture n'est pas spécifiquement utile pour diagnostiquer la dyslexie étant donné la capacité limitée de cette composante à discriminer les élèves dyslexiques des élèves non dyslexiques. En d'autres mots, certains enfants dyslexiques peuvent obtenir de faibles scores (possiblement en raison de leur difficulté à lire de façon exacte et suffisamment rapide), alors que d'autres peuvent bien se débrouiller en compréhension de lecture en raison de leur capacité à utiliser le contexte (par exemple, les images, leurs connaissances antérieures, etc.). Nous sommes néanmoins d'avis que la compréhension de lecture est pertinente à évaluer de manière générale afin de documenter les capacités de l'enfant à ce sujet.

De quel type d'enseignement



Des stratégies d'intervention efficaces pour les parents et les enseignants

Comment traite-t-on la dyslexie ?

Il n'y a actuellement pas de « remède » pour la dyslexie qui demeure généralement une condition persistante tout au long de la vie. Avec un diagnostic approprié, un enseignement efficace et un soutien de la famille, des enseignants et des amis, plusieurs personnes dyslexiques peuvent apprendre à lire, à écrire et à réussir dans la vie.

Selon l'Association internationale de la dyslexie, la plupart des dyslexiques ont besoin d'un spécialiste formé en rééducation et, plus spécifiquement, formé dans une approche systématique, explicite, structurée et multisensorielle (faisant appel à plusieurs sens) de rééducation. Plusieurs d'entre eux ont ainsi besoin d'un soutien spécialisé individuel afin de progresser à leur propre rythme. De plus, les élèves dyslexiques nécessitent beaucoup de pratiques structurées et immédiates, des rétroactions correctives pour les aider à développer leurs habiletés de reconnaissance automatique des mots. Si les élèves dyslexiques reçoivent une telle rééducation à l'extérieur de l'école, il importe que le spécialiste travaille avec le personnel scolaire afin que tous aillent dans la même direction.

L'état actuel des connaissances scientifiques dans le domaine de la dyslexie est clair : les traitements tels que les exercices oculaires, la thérapie comportementale de la vision et l'utilisation de filtres ou de lentilles teintées, autrefois populaires, ne sont pas recommandés parce qu'ils ne sont pas efficaces.

De quel type d'enseignement les enfants dyslexiques ont-ils besoin à l'école ?

Selon les données les plus récentes et de rigoureuses études dans le domaine,

l'enseignement donné à la personne dyslexique devrait être :

- intensif: un enseignement donné chaque jour ou très fréquemment pour une durée suffisante ;
- direct et explicite: les habiletés principales de lecture, d'orthographe et d'écriture doivent être expliquées, enseignées et modélisées directement ;
- systématique et cumulatif: chaque concept doit être introduit dans une séquence logique, du plus simple au plus complexe. Chaque nouveau concept doit être construit en fonction du concept précédemment appris qui doivent tous être révisés avant l'enseignement de nouveaux ;
- structuré: l'enseignement doit impliquer des procédures étape par étape pour introduire, réviser et pratiquer les concepts ;
- adaptatif: le spécialiste doit être en mesure d'adapter et d'individualiser l'enseignement en fonction des besoins de l'enfant. Le contenu présenté doit être maîtrisé étape par étape pour le succès de l'élève ;
- global et inclusif: tous les niveaux de langage doivent être abordés, souvent en parallèle, incluant les sons (phonèmes), les lettres (graphèmes), les parties de mots significatives comme les préfixes (morphèmes), la signification des mots et des phrases (sémantique), les phrases (syntaxe), les longs passages (discours) et l'utilisation sociale du langage (pragmatique) ;
- multisensoriel: l'enseignement lie différentes parties du cerveau et modalités d'apprentissage (par exemple, les systèmes visuel, auditif et kinesthésique) simultanément ou séquentiellement afin de favoriser la mémoire et l'apprentissage. Plusieurs programmes multisensoriels découlent aujourd'hui de l'approche multisensorielle Orton-Gillingham élaborée dans les années 1920-1930.

Y a-t-il des preuves que l'approche multisensorielle est efficace pour les élèves dyslexiques ?

Les études actuelles soutenues par les Instituts nationaux américains de la santé de l'enfant et du développement humain ont démontré la valeur scientifique de l'enseignement du langage structuré et explicite pour tous les élèves, y compris les dyslexiques. Il est intéressant de noter que la composante multisensorielle valorisée par de nombreux cliniciens d'expérience n'a pas encore été étudiée isolément dans les études. Néanmoins, la plupart des programmes de rééducation efficaces incluent l'enseignement multisensoriel pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Il existe de nombreux programmes d'intervention pour les élèves dyslexiques qui varient par leur type, leur mode de livraison, le niveau de formation requis, leur aspect multisensoriel ou non, leur contenu, leur intensité, leur durée et, bien entendu, leur niveau d'efficacité démontré par des recherches indépendantes. Il est essentiel que les enseignants soient suffisamment formés avant d'entreprendre une approche multisensorielle de rééducation. Dans son rapport sur les programmes d'intervention structurés pour les difficultés langagières (en 2009), l'Association internationale de la dyslexie rapporte au moins 13 programmes multisensoriels fréquemment utilisés dans les cliniques de lecture et les salles de classe aux États-Unis. La plupart sont inspirés de l'approche multisensorielle

Orton-Gillingham.

L'approche multisensorielle de la dyslexie existe-t-elle en français ?

Les 13 approches rapportées par l'Association internationale de la dyslexie ont été créées pour la langue anglaise. Une approche multisensorielle pour la langue française, appelée l'enseignement multisensoriel simultané (EMS), a été élaborée en 1996 par M^{me} Louise Brazeau-Ward du Centre canadien de la dyslexie (www.dyslexiacentre.ca).

Quoique cette approche spécifique n'ait pas été formellement examinée et validée par la recherche, du moins à notre connaissance, elle est basée sur d'autres approches (comme celle d'Orton-Gillingham) qui ont été validées scientifiquement. Il est impossible de confirmer toutefois que cette approche multisensorielle est efficace pour les élèves dyslexiques francophones. Même si certaines observations cliniques semblent généralement suggérer de bons résultats pour eux, nous recommandons d'attendre que les scientifiques évaluent l'approche multisensorielle avant de l'appliquer spécifiquement pour les élèves dyslexiques francophones.

En somme, bien qu'on ne puisse garantir l'efficacité de cette approche pour les élèves dyslexiques francophones et qu'on ne puisse justifier l'utilisation de cette approche à grande échelle, il n'en reste pas moins qu'il est possible, compte tenu des résultats obtenus dans d'autres langues, qu'elle soit utile pour plusieurs enfants dyslexiques francophones. Notre expérience clinique suggère que l'approche multisensorielle est prometteuse et que les résultats, même anecdotiques, sont généralement très positifs.

Les dyslexiques peuvent-ils apprendre à lire malgré tout ?

La recherche veut que si les enfants dyslexiques reçoivent un entraînement phonologique efficace en maternelle et en première année, ils auront significativement moins de problèmes dans l'apprentissage de la lecture que les enfants qui ne sont pas diagnostiqués ou aidés avant la troisième année du primaire. En effet, 75 % des enfants qui sont de faibles lecteurs en 3^e année conserveront beaucoup de difficultés en troisième secondaire (ou 9^e année) et même lorsqu'ils seront adultes. Il n'est cependant jamais trop tard pour les dyslexiques d'apprendre à lire, à traiter et à exprimer de l'information plus efficacement.

Les études démontrent que certains programmes peuvent aider les enfants et les adultes dyslexiques à apprendre à lire. Plus spécifiquement, des chercheurs américains ont récemment démontré l'efficacité de certaines interventions pour améliorer la lecture des enfants. Les enfants de 2^e et de 3^e année d'un groupe expérimental ont reçu une intervention individuelle de 50 minutes par jour pendant une année. Cette intervention était basée sur l'enseignement systématique et spécifique du décodage phonologique (association entre les lettres et les différents sons du langage). Puis, les enfants dyslexiques ont été comparés aux enfants dyslexiques ayant reçu des services généraux habituellement offerts en communauté par les écoles et à d'autres enfants non dyslexiques du groupe de contrôle. À la fin de l'année, la vitesse de lecture du groupe ayant reçu cette intervention s'est améliorée. D'autres études ont montré que le décodage et la lecture de mots à haute fréquence (aussi appelés mots globaux) s'amélioraient à la suite des interventions centrées sur le traitement phonologique. Les difficultés de fluidité en lecture (vitesse et précision) demeurent malgré tout souvent présentes. De plus, aucun programme

spécifique ne semble actuellement être efficace pour *tous* les dyslexiques. Il est donc important de tenir compte de l'intensité de chaque programme (ratio enseignant-élèves, durée, nombre d'heures), de la fidélité de l'implantation du programme, de l'expérience de l'enseignant, du caractère multidimensionnel de l'approche et des habiletés en lecture de l'élève.

Les interventions qui modifient le cerveau

Par ailleurs, des chercheurs ont exploré l'effet d'une intervention individuelle visant à développer spécifiquement et systématiquement la conscience phonologique des enfants dyslexiques. Les résultats ont été stupéfiants : de nouveaux réseaux de neurones se sont formés dans les zones responsables de favoriser le développement des régions cérébrales impliquées dans la lecture (soit les régions postérieures et antérieures gauches du cerveau). Une année après la fin du traitement, ces changements étaient toujours présents, ce qui semble suggérer que les effets de l'intervention changent le cerveau d'une manière stable. Ces résultats, qui ont été reproduits dans au moins 15 études jusqu'à ce jour, démontrent l'importance à accorder au type d'intervention. Les interventions individuelles (ou en petits groupes homogènes) visant à développer spécifiquement et systématiquement la conscience phonologique des jeunes lecteurs dyslexiques durant une période de temps prolongée (au moins une année) semblent présentement une approche à privilégier dans la rééducation de la lecture puisqu'elle est fondée scientifiquement. D'autres études montrent qu'en plus de ces programmes visant à développer la conscience phonologique, il en existe d'autres efficaces créés expressément pour développer la fluidité en lecture et les stratégies explicites de compréhension en lecture.

Pour les lecteurs plus âgés (enfants de neuf ans et plus et les adultes), les résultats sont moins encourageants puisqu'il est plus difficile de rattraper les retards en lecture accumulés depuis plusieurs années.

Des stratégies efficaces pour prévenir les difficultés en lecture selon l'âge de l'enfant

Lire à voix haute est sans doute la meilleure activité à faire pour permettre au jeune enfant de devenir lecteur. Les parents et les enseignants peuvent également l'aider à segmenter le code des lettres et des sons. Comme il est essentiel de commencer tôt afin de prévenir toute difficulté potentielle en lecture, voici quelques conseils pratiques ; d'ailleurs, nous accordons ici une attention particulière aux jeunes enfants. Ces stratégies de lecture ont été, entre autres, inspirées et adaptées de la série *Reading Rockets : Launching Young Readers* conçue par le Public Broadcasting Service et des ouvrages *The Dyslexia Checklist : A Practical Reference for Parents and Teachers* (Rief & Stern, 2010), *Learning Disabilities : From Identification to Intervention* (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007) et *Overcoming Dyslexia* (Shaywitz, 2003). Le lecteur est invité à lire ces ouvrages pour plus de renseignements et de stratégies.

Lisez avec votre enfant chaque jour

Ce n'est pas un secret que les activités à la maison complètent celles de la classe, mais il y a également des choses à la maison que les parents peuvent faire que les salles de classe ne peuvent donner. Les enfants peuvent apprendre à aimer les sons du langage avant même

de lire leurs premiers mots. Lisez tôt dans la vie de l'enfant et souvent. Lire à voix haute stimule son imagination et améliore sa compréhension du monde. Cela l'aide aussi à développer son langage. Les premières années de son existence sont fondamentales pour ce qui est de la lecture. Il n'est jamais trop tôt pour commencer à lire à un enfant.

L'importance de lire avec votre enfant chaque jour. Quoique votre vie soit souvent agitée, faites la lecture à votre enfant le plus souvent possible, chaque jour si vous le pouvez. Faites de cette occasion une occasion d'amour où vous vous rapprochez de lui. Le temps du coucher est particulièrement bon pour la lecture à deux. Si vous avez plus d'un enfant, réservez du temps pour chacun d'eux individuellement s'ils ont plus de deux ans de différence. Lire sur une base quotidienne envoie le message que cela vaut la peine. Répétez l'expérience: la recherche a démontré que la lecture répétée aide les enfants à développer leurs habiletés langagières.

Dites à l'enfant à quel point vous aimez lire avec lui et amusez-vous. Dites-lui que ce moment passé en sa compagnie est votre moment préféré de la journée. Faites que ce soit un moment spécial. Laissez-vous aller et lisez à l'enfant avec humour et beaucoup d'expression. Utilisez différentes voix pour différents personnages.

Impliquez votre enfant dans la lecture. Discutez avec votre enfant de ce qui se passe dans l'histoire, pointez des choses sur la page et répondez à ses questions. Posez-lui aussi des questions et écoutez ses réponses.

Donnez un nom à tout. Vous pouvez très tôt développer les habiletés de compréhension, même avec un très jeune enfant. Jouez à des jeux où il s'agit de nommer et de pointer les objets. Dites quelque chose comme: «Où est ton nez?» Puis: «Où est le nez de maman?» Touchez le nez de l'enfant et dites: «Qu'est-ce que c'est?»

Parlez de l'écriture aussi. Portez l'attention de l'enfant sur la façon dont l'écriture fonctionne. Lorsque vous regardez le livre ensemble, montrez qu'on lit de gauche à droite en pointant la phrase et comment les mots sont séparés par des espaces. Parlez des mots écrits que vous voyez autour de vous et répondez avec intérêt aux questions de l'enfant entourant les mots. Demandez-lui de trouver un nouveau mot chaque fois que vous sortez avec lui.

L'apprentissage peut se faire même lorsque vous conduisez en voiture, prenez l'autobus ou faites une promenade. Les parents d'enfants d'âge préscolaire peuvent pointer les mots autour d'eux; par exemple, le mot «arrêt» sur une enseigne, le nom de son restaurant préféré.

Éventuellement, les enfants d'âge préscolaire apprennent à reconnaître les mots écrits qu'ils voient autour d'eux, dans les magazines ou les livres, sur les enseignes, sur la liste d'épicerie, sur le menu au restaurant, etc. Avec cette expérience quotidienne, les enfants apprennent graduellement que l'écriture est porteuse de sens, que ce sont les mots et non seulement les images qui sont «lues», que les mots sont composés de lettres et qu'une page est lue de gauche à droite et de haut en bas.

Les parents peuvent également promouvoir les habiletés langagières en bas âge en définissant les mots pour leur enfant, en jouant à des mots de rimes ou d'autres jeux de mots et en répétant fréquemment les lettres qui composent le nom de leur enfant.

Sachez quand vous arrêter. Si l'enfant perd son intérêt ou a de la difficulté à garder son attention, mettez le livre de côté pour un moment. Ne continuez pas à lire si l'enfant n'apprécie pas cela.

Pour les parents d'enfants en maternelle

Il y a plusieurs choses que les parents peuvent faire pour aider les enfants à ce stade précoce de la lecture. Essayez quelques-uns des conseils suivants pour aider l'enfant à reconnaître qu'il existe différents sons dans les mots que nous utilisons pour parler, que les lettres sur une page représentent ces différents sons et que le fait de mettre ensemble des sons nous permet de créer des mots. Il s'agit d'une étape essentielle dans le développement des habiletés en lecture des enfants.

Il ne faut cependant pas rendre la lecture trop sérieuse. Ayez du plaisir avec le langage. Souvenez-vous que vous voulez non seulement que vos enfants soient capables de lire, mais surtout qu'ils soient motivés à lire. Jouez avec les lettres, les mots et les sons ! Avoir du plaisir avec le langage aide l'enfant à décoder la lecture.

Jouez à des jeux qui « jouent avec les sons ». Donnez à l'enfant des occasions de mélanger des sons individuels en mots. Par exemple, demandez : «Peux-tu deviner quel mot est b-a-l-l-e?» Dites le son que chaque lettre fait au lieu du nom de la lettre. Prononcez chaque son plus longtemps que vous ne le feriez habituellement, cela aidera l'enfant à reconnaître les différents sons des lettres.

Jouez à « regarde mes lèvres ». Cela peut paraître un peu bizarre la première fois, mais c'est une bonne idée d'encourager l'enfant à regarder vos lèvres et votre bouche pendant que vous faites certains sons. Faites réfléchir l'enfant au mouvement de ses propres lèvres et de sa langue. Vous pouvez dire quelque chose comme : «Peux-tu sentir comment ta bouche bouge au commencement des mots comme “maison”, “maman” et “mouton” ? Regarde ma bouche lorsque je les dis. Maintenant, dis ces mots et sens tes lèvres faire le son “mmm”.» (Souvenez-vous de ne faire qu'un son «m» que vous conservez plus longtemps qu'à la normale.)

Tracez et nommez les lettres. Une façon d'aider l'enfant à apprendre les sons des lettres consiste à lui demander de tracer les lettres dans le vide avec son bras pendant qu'il nomme la lettre. L'enfant peut aussi écrire les lettres avec son nom dans le sable ou dans un pot rempli de sucre. Le fait d'utiliser les gestes, la vue et l'audition est une façon très efficace d'apprendre. Vous pouvez tracer les points formant les lettres et demander à l'enfant de joindre les points pour former la lettre tout en la nommant.

Chantez des chansons et faites des jeux de rimes. Chantez des chansons et lisez des livres de rimes : cela aide les enfants à devenir sensibles aux sons des mots.

Jouez avec des marionnettes. Jouez à des jeux qui font appel au langage à l'aide de marionnettes. Par exemple, faites dire à la marionnette quelque chose comme : «Je m'appelle Yvon. J'aime les mots qui riment avec mon nom. Je vais dire quelques mots et j'aimerais que tu me dises s'ils riment avec Yvon. OK ? Est-ce que *parc* rime avec *Yvon* ? (Mettez plus d'intonation sur les mots “parc” et “Yvon”.) Est-ce que *balle* rime avec *Yvon* ? Est-ce que *lapin* rime avec *Yvon* ? Est-ce que *ballon* rime avec *Yvon* ? » Attendez la réponse de l'enfant pour chaque question. Si l'enfant répond oui au mot «ballon», la

marionnette peut alors lancer un petit ballon à l'enfant pour le récompenser.

Lisez et revivez l'expérience. Aidez l'enfant à voir le lien entre ce qu'il lit dans les livres et ce qui se passe dans la vraie vie. Si vous lisez un livre sur les animaux, par exemple, reliez-le à votre visite au zoo du mois passé.

Laissez l'enfant choisir. Donnez à l'enfant la chance de choisir son ou ses propres livres, même s'ils semblent trop faciles à lire. Les livres plus simples permettent à l'enfant de bâtir sa confiance et le fait de laisser le choix de livres aux enfants favorise le développement de leur indépendance et de leurs propres intérêts.

Afin de lire, les jeunes enfants doivent apprendre que les mots écrits sont faits de lettres qui représentent les sons que nous émettons en parlant. Les experts de la lecture appellent cela la « conscience phonologique ». Et c'est tout un défi pour un enfant de cinq ans !

Pour les parents d'enfants en première année

Dès qu'un enfant a appris à segmenter les mots en sons, la prochaine étape consiste à lire plus rapidement et plus correctement. Comment ? Avec la pratique et l'encouragement. Plus les enfants voient et travaillent avec les mots, plus ils sont capables de les décoder sans effort.

Lorsque les enfants n'arrivent pas à lire avec fluidité, leurs ressources cognitives (par exemple, leur mémoire, leur attention, etc.) sont totalement utilisées pour le décodage au lieu de la compréhension. Ils ne comprennent souvent pas ce qu'ils viennent tout juste de lire. En fait, les enfants qui ont des problèmes avec la vitesse et la précision trouvent la lecture difficile et sont à risque de la détester.

Rendez la lecture plaisante. Utilisez certains conseils mentionnés ci-dessous. Aidez vos enfants de première année en les encourageant à lire pour le plaisir. Ces moments leur donneront la confiance et les habiletés pour lire encore davantage de façon autonome.

Lire est une habileté qui s'apprend, comme l'est la conduite en bicyclette. Lorsqu'on regarde les petits apprendre à faire de la bicyclette, ils tombent souvent mais avec la pratique et l'expérience, ils n'ont même plus besoin de penser à pédaler. Éventuellement, ils peuvent même faire de la bicyclette sans leurs mains.

Donnez souvent à l'enfant des occasions de lire à voix haute. Motivez votre jeune lecteur à lire et à pratiquer chaque jour.

Prenez le contrôle des jeux électroniques. Encouragez la lecture en tant que loisir et limitez le temps que l'enfant passe à regarder la télévision ou à jouer à des jeux vidéo. C'est un défi de rendre la lecture plus attrayante que ces distractions, plus particulièrement lorsqu'un enfant éprouve de la difficulté en lecture.

Choisissez les livres qui sont au bon niveau. Aidez l'enfant à choisir des livres qui ne sont pas trop difficiles. L'objectif est de donner à l'enfant de nombreuses expériences de lecture positives. Parfois, les lecteurs lents vont sélectionner des livres trop difficiles pour « sauver la face », mais ils sont incapables de les lire.

Approfondissez l'histoire. Demandez à l'enfant des questions à propos de l'histoire que vous venez de lire ensemble. Essayez de poser des questions qui lui demandent de faire

des conclusions ou de porter un jugement; par exemple: «Pourquoi penses-tu que Garfield a fait cela?» L'implication de l'enfant permet de développer ses habiletés de compréhension.

Jouez à des jeux de mots. Utilisez des cubes ou un tableau et jouez à des jeux de mots avec l'enfant. D'abord, écrivez un mot comme *tap*. Ensuite, changez le son initial. Demandez à l'enfant de prononcer le mot lorsqu'il devient *fap*, puis *gap*. Changez le son final pour que le mot devienne *gac*, *gal* et *gar*; enfin, le son du milieu afin que le mot devienne *gol* puis *gul*. Faites-en un jeu!

Corrigez doucement les jeunes lecteurs. Lorsque l'enfant commet une erreur en lisant un mot, pointez doucement les lettres qu'il a mal lues. Demandez: «Te souviens-tu quel son fait cette lettre?» Plusieurs lecteurs novices tentent souvent de deviner à partir de la première lettre. Les parents doivent encourager les enfants à porter attention à toutes les lettres dans un mot.

Lisez lors du coucher. Au coucher, dites à l'enfant qu'il peut choisir de lire ou de dormir. La plupart des enfants choisiront de lire, à moins que vous ne leur offriez quelque chose de plus tentant comme la télé. Les enfants apprécient ce temps spécial avec leurs parents. Vous pouvez passer ce moment à lire, à les laisser lire ou à partager la lecture à deux. Lisez en y mettant de l'expression et profitez de ce temps précieux passé à deux.

Apportez des livres partout. Organisez-vous pour que l'enfant apporte avec lui un livre ou un magazine chaque fois que vous anticipez devoir attendre (en voiture, chez le médecin ou le dentiste). Utilisez tous les moments appropriés pour lire!

Pour les parents d'enfants en deuxième année

Trouvez des façons de lire, d'écrire et de raconter des histoires avec l'enfant. Applaudissez souvent votre nouveau lecteur et écrivain!

En deuxième année, plusieurs enfants commencent à écrire leurs propres histoires. Leurs écrits sont constitués d'erreurs d'orthographe, souvent des manières inusitées d'écrire ce qu'ils entendent. Il s'agit là d'un bon indicateur de la façon dont l'enfant entend et comprend le langage.

Afin de devenir de bons lecteurs et écrivains, les enfants doivent apprendre l'orthographe conventionnelle des mots. L'apprentissage des règles d'orthographe est utile de même que le fait de pratiquer fréquemment la lecture et l'écriture.

Les habiletés en lecture et en écriture vont de pair. La lecture donne aux enfants des modèles de bonnes façons d'écrire. Ils apprennent à propos de la ponctuation, des lettres majuscules, de la grammaire, de l'art de raconter une histoire et du vocabulaire. L'écriture permet de clarifier certaines habiletés de pensée comme l'organisation, la séquence et l'expression cohérente des idées.

Essayez certains des trucs ci-dessous afin de faire lire et écrire l'enfant. Il est important de ne pas transformer la lecture et l'écriture en outils de torture ou en tâches. L'un des rôles les plus importants que vous jouez est celui d'un entraîneur qui encourage constamment ses joueurs. Applaudissez les efforts et les succès de l'enfant. Donnez-lui le courage et la motivation de continuer.

Encouragez votre enfant dans sa lecture. Démontrez de l'intérêt vis-à-vis de ses devoirs et de ses travaux écrits. Demandez à l'enfant de lire à voix haute ce qu'il a écrit. Soyez un auditeur enthousiaste.

Écrivez un livre ensemble. Construisez ensemble un livre fait à la main en pliant des feuilles de papier en deux et en agrafant le tout. Demandez à l'enfant d'écrire sa propre histoire avec différentes phrases sur chaque page. Demandez-lui d'illustrer le livre avec ses propres dessins.

Racontez des histoires peu importe où vous vous trouvez. Ajoutez à tour de rôle quelques mots à une histoire que vous construisez avec l'enfant en voiture ou dans l'autobus. Essayez de rendre l'histoire amusante ou apeurante. Cela stimulera l'imagination et permettra de développer de l'intérêt pour les histoires. De plus, c'est amusant !

Pointez la relation entre les mots. Démontrez à l'enfant comment les mots sont liés entre eux et comment cela aide à la fois avec l'orthographe et la compréhension. Si l'enfant éprouve des difficultés à épeler un mot comme « autoroute », pointez le fait que ce mot est relié aux mots « auto » et « route ».

Utilisez une procédure de correction. Demandez à l'enfant de s'autocorriger en utilisant une procédure d'autocorrection pour corriger ses premiers brouillons. La grille devrait contenir certains rappels tels que : « Est-ce que mes phrases commencent avec une lettre majuscule ? Oui/Non. » Vous pourriez sans doute montrer cette grille à l'enseignant de l'enfant pour vous assurer que vous utilisez la même procédure et que vous donnez à l'enfant les mêmes instructions.

Faites le jeu de la vitesse. Dès qu'un enfant peut lire un mot, vous pouvez l'utiliser dans des pratiques de vitesse. Montrez ce mot avec les autres récemment appris par l'enfant. Utilisez des fiches éclair ou un jeu d'ordinateur afin que l'enfant ne s'ennuie pas. Ces pratiques aident habituellement les enfants à reconnaître automatiquement et à lire certains mots, particulièrement ceux qui sont utilisés fréquemment.

Pour les parents d'enfants en troisième année et les plus vieux

La plupart des jeunes enfants apprennent le sens des mots à partir de ceux qu'ils entendent de leur entourage. Toutefois, lorsqu'ils vieillissent, ce qu'ils lisent devient une source encore plus importante de nouveau vocabulaire. Plusieurs mots, en fait, sont rarement entendus dans le langage quotidien.

Pourquoi est-il important d'avoir un vocabulaire étendu ? Parce que le fait de connaître le sens des mots individuels permet à l'enfant d'être éventuellement davantage en mesure de comprendre ce qu'une phrase ou un paragraphe veut dire.

Raconter et lire des histoires et des événements aide les enfants à développer leur vocabulaire et leurs habiletés de compréhension. Or, certains ont de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent car ils décodent lentement ou mal les mots.

D'autres enfants éprouvent des problèmes avec la compréhension en général, à l'écoute et en lecture. Ceux-ci ont besoin de se pratiquer beaucoup pour résumer les points essentiels, en prédisant ce qui risque de se passer, et trouver le sens d'un mot non familier

par le contexte. On peut enseigner aux enfants comment s'assurer de leur compréhension du texte en leur donnant des stratégies. Les conseils suivants proposent certaines façons de faire de la lecture une activité plaisante et de bâtir le vocabulaire et la compréhension de l'enfant.

Encouragez vos enfants à lire un nouveau livre. Encouragez l'enfant à essayer de nouveaux livres. Vous pourriez, par exemple, lui faire connaître une série comme Harry Potter ou un deuxième livre d'un auteur préféré. Demandez aux enseignants, aux libraires et à d'autres personnes des idées de livres qui s'adaptent bien aux intérêts de l'enfant et à son niveau de lecture. Vous pourriez également abonner l'enfant à un magazine.

Rendez les livres spéciaux. Rendez les livres et la lecture spéciaux en amenant l'enfant à la bibliothèque, en l'aidant à obtenir sa propre carte d'abonné de l'endroit, en lisant avec eux et en leur achetant des livres comme cadeaux. Si possible, réservez un endroit dans la maison pour la lecture ou, encore mieux, mettez des livres partout. Créez un monde autour de la lecture, dépassez-vous, redevenez enfant un instant et lisez avec lui sous la table ou dans le lit. Utilisez votre imagination pour transformer cet instant pédagogique en un moment créatif. Après tout, qui a dit que la lecture devait être ennuyante et que les parents ne pouvaient pas s'amuser du même coup avec leur enfant ?

Servez-vous du dictionnaire... et de votre imagination. Laissez voir à l'enfant que vous utilisez un dictionnaire. Dites quelques chose comme « Humm, je ne suis pas certain de ce que ce mot veut dire. Je pense que je vais regarder dans le dictionnaire. » Parfois, les élèves ont en aversion le dictionnaire. Il nous est arrivé de décorer et de donner un nom au dictionnaire (par exemple, Anatole) pour incorporer un peu d'humour et pour briser l'association pénible avec celui-ci. Par ailleurs, la venue du dictionnaire électronique permet aux enfants de chercher les mots tout en étant motivés par le côté « techno » du dictionnaire. L'important est qu'ils se servent du dictionnaire et qu'ils le fassent en étant motivés. C'est une option intéressante à considérer.

Parlez de ce que vous voyez et faites. Le fait de parler de ce que vous faites dans vos activités quotidiennes aide à bâtir le bagage de connaissances générales de l'enfant, qui est crucial pour sa compréhension orale et écrite. Parlez, par exemple, de ce que vous cuisinez ensemble, emmenez l'enfant dans un nouvel endroit et décrivez ce que vous voyez, discutez d'un film que vous venez de voir ensemble.

Dites que les premiers brouillons ne sont jamais parfaits. Donnez des encouragements aux enfants lorsqu'ils font leurs devoirs et leurs travaux écrits. Rappelez-leur qu'écrire implique plusieurs étapes comme la planification, le brouillon, la révision et la version finale. Personne n'écrit parfaitement du premier coup.

Enseignez certains trucs à l'enfant. Vous pouvez donner des conseils à l'enfant pour trouver le sens des mots qu'il voit. Montrez à l'enfant comment résumer une histoire en quelques phrases ou comment faire des prédictions sur ce qui pourrait se passer. Les deux types de stratégies aident l'enfant à comprendre et à se souvenir de l'histoire. Après avoir lu une histoire ensemble, pensez à voix haute pour que l'enfant puisse se rendre compte comment vous arrivez à résumer et à prédire l'histoire. Dites quelque chose comme : « Je gage que Rémi aurait mangé davantage s'il n'avait pas su qu'il mangeait des épinards. »

Des conseils spécifiques pour améliorer les cinq composantes en lecture

Ces stratégies de lecture ont été inspirées et adaptées, entre autres, du rapport du National Reading Panel (2001), de la série *Reading Rockets : Launching Young Readers* conçue par le Public Broadcasting Service et des ouvrages *The Dyslexia Checklist: A Practical Reference for Parents and Teachers* (Rief & Stern, 2010), *Learning Disabilities: From Identification to Intervention* (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007) et *Overcoming Dyslexia* (Shaywitz, 2003). Le lecteur est invité à se référer à ces ouvrages pour plus de renseignements.

La conscience phonologique et phonémique

Selon le National Reading Panel, la conscience phonologique est une habileté fondamentale qui inclut l'identification et la manipulation des unités du langage oral (par exemple, les mots, les syllabes, les préfixes et les rimes). De son côté, la conscience phonémique fait référence à l'habileté spécifique de manipuler les sons individuels dans le langage parlé (par exemple, /a/ et /ch/, /p/ et /ph/). Acquérir la conscience phonémique est importante parce qu'elle est la base de l'orthographe et des habiletés de reconnaissance des mots. La conscience phonémique est l'un des meilleurs prédicateurs du succès qu'obtiendront les enfants au cours de leurs deux premières années d'école.

Voici de quelle façon l'enfant manifeste des difficultés dans la conscience phonologique et phonémique :

- A de la difficulté à penser à des mots qui riment entre eux (comme poumon et crayon) ;
- Ne démontre pas d'intérêt dans les jeux de mots et les rimes ;
- A de la difficulté à combiner des sons pour créer des mots (par exemple, /s/ + /au/ + /t/ + /er/ = sauter) ;
- A de la difficulté à compter les syllabes dans les mots ;
- A de la difficulté à compléter correctement des activités de substitution de phonèmes (par exemple, changer le /p/ dans « patin » par /l/ pour donner « latin ») ;
- A de la difficulté à orthographier les nouveaux mots par leurs sons.
- Ce que les parents et les enseignants peuvent faire :
- Enseignez systématiquement à l'enfant les habiletés de conscience phonologique et phonémique, et communiquez avec l'enseignant pour favoriser le transfert des apprentissages de l'école à la maison, et vice versa. Si l'enfant dyslexique est plus âgé que les niveaux scolaires où on enseigne habituellement la conscience phonologique et phonémique (entre la maternelle et la première ou deuxième année), informez-vous des possibilités qu'il reçoive des cours de conscience phonologique en petits groupes ou un à un ;
- Lisez des livres avec des rimes. Enseignez des rimes, des poèmes et des chansons à l'enfant dyslexique ;
- Faites des activités pour aider l'enfant dyslexique à bâtir ses habiletés de conscience (assurez-vous qu'elles sont courtes et agréables, évitez à l'enfant dyslexique de vivre de la frustration) :

– Aidez l'enfant dyslexique à penser à un nombre de mots qui commencent

avec un son (par exemple, /m/ ou /ch/),

- Construisez des phrases avec des mots qui commencent avec le même son (par exemple, « Paul a planté des patates avec ses petits pieds poilus »),
- Jouez à de simples jeux de rimes avec l'enfant dyslexique (par exemple, trouver des mots qui riment) ou mélangez des sons pour créer des mots (par exemple, /l/ + /a/ + /p/ + /in/ = lapin) ;

- Pratiquez l'alphabet en pointant les lettres n'importe où vous les voyez et en lisant des livres sur l'alphabet ;
- Considérez l'utilisation de logiciels (par exemple, MadameMo, PhonoQuiz) qui mettent l'accent sur le développement de la conscience phonologique et phonémique. Plusieurs d'entre eux emploient des graphiques colorés et de l'animation qui gardent les jeunes enfants engagés et motivés.

Le décodage et la correspondance lettres et sons

Le décodage est l'habileté à maîtriser la correspondance entre les lettres et les sons afin de reconnaître rapidement des mots familiers et de segmenter les nouveaux mots que l'enfant n'avait pas encore vus auparavant.

Voici comment se manifestent les difficultés dans le décodage et la correspondance lettres et sons chez un enfant :

- Lit très lentement ;
- Le fait de décoder est frustrant pour lui ;
- Trébuche souvent sur certains mots lors de la lecture. Les adultes doivent souvent lire ces mots pour lui ;
- Ne sait pas comment mettre l'information ensemble pour lire les mots ;
- Devine souvent les mots en ne lisant que les deux premières lettres ;
- A de la difficulté à écrire phonétiquement ;
- Ne comprend pas ce qu'il lit car il prend trop de temps, fait trop d'efforts et porte trop d'attention pour décoder les mots.

Ce que les parents et les enseignants peuvent faire :

- Pour un plus jeune enfant, aidez l'enfant dyslexique à apprendre les lettres et les sons de l'alphabet. Jouez avec lui avec des lettres magnétiques, de jeu de scrabble, en plastique, faites de céréales, etc. Évaluez la rapidité avec laquelle il peut les placer en ordre alphabétique en même temps qu'il chante la chanson de l'alphabet ;
- Aidez l'enfant dyslexique à établir des liens entre ce qu'il voit ou ce qu'il pourrait voir sur une enseigne ou dans le journal et les travaux sur les lettres ou les sons qu'il fait à l'école ;
- Encouragez l'enfant dyslexique à écrire et à orthographier des notes, des courriels et des lettres en utilisant ses connaissances sur les sons et les lettres ;
- Parlez avec l'enfant dyslexique à propos des mots « irréguliers » qu'il verra dans ses

lectures. Ces mots ne suivent pas les règles habituelles de l'association entre les lettres et les sons (par exemple, « fils », « monsieur », « chaos », etc.) ;

- Considérez l'utilisation de logiciels éducatifs spécialisés qui mettent l'accent sur le développement des habiletés de décodage.

La fluidité en lecture

Selon le National Reading Panel, la fluidité en lecture est l'habileté à lire rapidement, avec précision et la bonne expression, dans le but de comprendre ce qui est lu. Elle est aussi très importante pour la motivation à lire. Les enfants qui trouvent la lecture trop difficile et qui doivent fournir beaucoup d'efforts pour lire tendent à ne pas aimer lire. Leur mémoire de travail (qui permet de manipuler des informations mentalement afin de produire une réponse) ainsi surchargée nuit également à la lecture. À mesure que les enfants avancent au primaire, la fluidité devient de plus en plus grande. Le volume de lecture requis dans les années primaires augmente de façon considérable au fil des ans. Les élèves qui lisent lentement et avec beaucoup d'efforts auront de la difficulté à lire la même quantité de textes dans une période de temps donnée et à comprendre les textes autant que leurs camarades de classe.

Voici comment se manifeste une lente fluidité en lecture chez l'enfant :

- Sait comment lire les mots, mais il semble prendre beaucoup de temps pour lire un passage ou un livre relativement court en silence ;
- A de la difficulté et devient frustré s'il doit lire à voix haute en raison de la lenteur et des erreurs commises ;
- Lit un livre sans expression et ne respecte pas la ponctuation ;
- Perd la notion d'où il est rendu lorsqu'il lit à voix haute ;
- Lit à voix haute très lentement. Ce que les parents et les enseignants peuvent faire :
- Consultez le parent ou l'enseignant de l'enfant dyslexique et demandez-lui de vous partager ses impressions quant aux habiletés de décodage de l'enfant dyslexique ;
- Si l'enfant dyslexique décode généralement bien les mots qu'il lit, voici ce que vous pouvez faire pour améliorer sa vitesse en lecture :
 - Lisez à voix haute et demandez-lui d'imiter votre voix en lisant en même temps que vous et en suivant votre rythme,
 - Demandez à l'enfant dyslexique de se pratiquer à lire la même liste de mots, des phrases ou de courts passages à plusieurs reprises. Chronométrez l'enfant et notez le temps requis. De cette façon, il pourra voir sa progression,
 - Rappelez-lui de prendre une petite pause entre les phrases afin de se créer une image mentale de ce qui est lu, ce qui favorisera sa compréhension,
 - Présentez-lui des livres en versions imprimée et audio afin qu'il puisse entendre le texte et le lire en même temps.

Le vocabulaire et les connaissances générales

Selon le National Reading Panel, le vocabulaire fait référence aux mots que nous devons comprendre afin de communiquer efficacement. Il joue un rôle fondamental dans le processus de lecture et contribue grandement à la compréhension du lecteur. Ce dernier ne peut comprendre un texte sans savoir ce que la plupart des mots veulent dire. Les élèves apprennent la signification des mots indirectement, à travers leurs expériences quotidiennes avec le langage oral et écrit.

Voici comment se manifeste un vocabulaire peu développé chez l'enfant :

- Est incapable de raconter ce qu'il fait de sa journée de façon sensée ;
- A de la difficulté à trouver le bon mot pour décrire quelque chose ;
- Utilise mal les mots communs ;
- Ne comprend pas toujours ce qu'on lui dit ou ce qu'il lit, car il ne saisit que les mots utilisés qui sont habituellement compris par des enfants de son âge.

Ce que les parents et les enseignants peuvent faire :

- Incluez l'enfant dyslexique dans les conversations chaque jour. Si possible, ajoutez des mots nouveaux et intéressants dans votre conversation ;
- Lisez à l'enfant dyslexique chaque jour. Modelez les techniques de lecture efficaces (avant, pendant et après la lecture). Lorsque le livre contient un nouveau mot ou un mot intéressant, prenez le temps de ralentir et de définir le mot. Vous pouvez parfois faire appel au dictionnaire. Après la lecture, posez-lui des questions à propos de l'histoire ;
- Aidez l'enfant à construire ses connaissances en classifiant et en regroupant les objets et les images lorsqu'ils les nomment ;
- Posez toujours des questions à l'enfant et faites des rapprochements afin de consolider la notion de séquence, un préalable avant d'apprendre à lire et à écrire.
 - L'élève doit avoir saisi la notion de séquence, c'est-à-dire les composantes du temps,
 - L'élève doit développer un automatisme des notions avant, après, etc., tant sur le plan auditif que sur le plan visuel : à droite, à gauche ; avant, après ; derrière, devant ; en haut, au milieu de, en bas ; pendant que, jusqu'à ce que ; en dedans, en dehors ; fin, début ; sur, sous, à côté de ; dessus, au-dessous de ; hier, aujourd'hui, demain ; matin, soir ; jours de la semaine, saisons, mois (comptines) ; et, ou, car, mais ; comme, si ; avec, pour, dans, etc. ;
- Aidez l'enfant dyslexique à développer son langage en jouant avec lui à des jeux de mots, en disant des blagues et en lui racontant des histoires ;
- Aidez l'enfant dyslexique à créer son propre dictionnaire pour les nouveaux mots qu'il voit.

La compréhension de texte

Selon le National Reading Panel, la compréhension de texte implique de comprendre et d'interpréter ce qui est lu. afin d'y arriver, les enfants doivent, entre autres, être en mesure

de décoder ce qu'ils lisent et de faire les liens entre ce qu'ils lisent, leur vocabulaire, ce qu'ils connaissent déjà et leurs réflexions et prédictions vis-à-vis de ce qui est lu.

Voici comment se manifestent les difficultés en compréhension de texte chez l'enfant :

- N'est pas en mesure de résumer un passage ou un livre ;
- N'arrête pas au point à la fin d'une phrase ;
- Ne comprend pas toujours ainsi la séquence des événements et les relations de causalité entre les événements ;
- Ne peut expliquer les pensées et les sentiments des personnages ;
- A de la difficulté « à voir » le texte dans sa tête. Ne peut pas s'imaginer ce qu'il lit (p ex., les personnages) ;
- A de la difficulté à prédire ce qui pourrait se passer dans une histoire ;
- N'arrive pas à faire des liens entre les événements d'un livre et ceux d'un autre livre ou ceux de la vie courante.

Ce que les parents et les enseignants peuvent faire :

- Ayez une conversation à propos de l'histoire et discutez de ce qu'il vient de lire. Par exemple, vous pouvez demander : « Je me demande pourquoi cette fille a fait cela », « Comment penses-tu qu'il s'est senti ? Pourquoi ? », « Alors, quelle leçon pouvons-nous tirer de cette histoire ? » ;
- Enseignez-lui à résumer son texte et à prédire ce qui pourrait se produire dans l'histoire ;
- Demandez à l'enfant de dessiner ce qu'il vient de lire ou de vous décrire la scène dans ses mots propres. Il est important pour les enfants « d'ouvrir une télévision dans leur tête » quand ils lisent et de faire appel à leurs habiletés d'imagerie mentale ;
- Tentez de lier les événements à sa propre vie et ses connaissances antérieures (par exemple, expériences de vie similaires, films vus récemment, livres lus, etc.) ;
- Aidez l'enfant à se demander continuellement s'il comprend le texte qu'il lit. Par exemple, enseignez-lui à se demander : « Est-ce que ça a du sens ? » ;
- Enseignez à l'enfant quelles sont les grandes parties d'une histoire (ou le schéma du récit) et des autres types de textes. Avoir ce plan global l'aidera à comprendre les structures générales des textes, ce qui lui permettra de structurer sa compréhension. Des logiciels spécialisés comme *Inspiration* sont parfois utiles pour organiser visuellement la pensée de l'enfant dyslexique ;
- Enseignez-lui à retourner au texte pour confirmer ses réponses ;
- Segmentez la lecture en petites sections afin de vous assurer qu'il comprend chaque partie et pour diminuer la charge totale de lecture.

L'orthographe

L'orthographe représente l'ensemble des normes qui régissent la façon d'écrire dans une langue. Deux formes d'orthographe sont généralement reconnues : l'orthographe lexicale (aussi appelée orthographe d'usage) et l'orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale

représente la façon d'écrire l'ensemble des mots d'une langue indépendamment de leur usage dans la phrase, tandis que l'orthographe grammaticale décrit les façons variables d'écrire les mots en fonction des autres présents dans une phrase (par exemple, marques du pluriel, conjugaison des verbes, etc.).

Voici comment se manifestent les difficultés en orthographe chez l'enfant :

- Écrit comme il parle, c'est-à-dire au son (par exemple, bato/bateau) ;
- Utilise le nom de la lettre comme un son (par exemple, léfan/éléphant) ;
- A de la difficulté en calligraphie (écriture illisible, non-respect des lignes et des marges, etc.) ;
- A de la difficulté à organiser et à mettre ses idées sur papier ;
- Utilise des mots simples car il est incapable d'écrire des mots plus recherchés (par exemple, « beau » au lieu de « merveilleux ») ;
- Code mal les sons, oublie des sons, ajoute ou oublie des lettres ou des syllabes entières ;
- Produit des textes lentement et de faibles qualité et quantité ;
- Maintient ses difficultés en orthographe généralement jusqu'à l'âge adulte, ce qui lui nuit dans les tâches qui font appel à l'écriture (par exemple, écrire une liste d'épicerie, une petite annonce sur Internet pour vendre ou louer quelque chose, écrire des courriels au travail, des mots gentils aux membres de sa famille, rédiger son curriculum vitae et des lettres de toutes sortes, etc.). L'adulte dyslexique dépend souvent des autres pour la correction de son orthographe.

Ce que les parents et les enseignants peuvent faire :

- L'orthographe des mots globaux est facilitée lorsque l'enfant comprend qu'ils sont constitués de sons séparés et que les lettres représentent ces sons ;
- Les souvenirs des mots globaux se font plus rapidement lorsque l'enfant a un sens de la structure du langage et qu'il pratique fréquemment l'écriture de ces mots ;
- À mesure que la connaissance de ce principe augmente, les enfants relèvent aussi des patrons dans la façon dont les lettres sont utilisées et ils se rendent compte des séquences de lettres qui forment des syllabes, des débuts et des fins de mots ;
- Les méthodes qui explorent la structure, l'origine et le sens des mots sont très efficaces, quoique les élèves dyslexiques puissent éprouver des difficultés avec la mémorisation des mots. Leur intérêt pour ces méthodes peut aussi être très limité ;
- Accorder une importance particulière à la mémorisation, au fait d'écrire des mots à de nombreuses reprises et à l'imagerie mentale des mots sont des stratégies utiles seulement si les élèves comprennent pourquoi un mot s'écrit de telle façon ;
- Tout d'abord, l'élève doit comprendre la correspondance entre les sons et les lettres ; par exemple, avant d'orthographier un mot, il peut segmenter les sons de ce mot et se souvenir des lettres qui orthographient ces sons. Par la suite, l'enseignement des syllabes est approprié. Enfin, on devrait enseigner quelques règles de base pour l'aider à terminer certains mots ;
- Certains mots irréguliers peuvent être pratiqués sur une base régulière ;

- L'élève peut tracer les lettres en les disant, construire des mots avec des lettres sur de petits morceaux de bois (par exemple, le scrabble); copier et écrire des phrases sont des exercices qui peuvent aider à la mémorisation des mots irréguliers. Au fur et à mesure que les mots sont appris, les dictées de mots et de phrases sont utiles ;
- Il est important que l'élève apprenne à améliorer son orthographe pour l'écriture en général, et non seulement pour réussir les tests d'orthographe (ou dictées). Le transfert vers l'orthographe dans l'écriture de la vie de tous les jours est essentiel ;
- L'utilisation de stratégies de correction est également une façon efficace pour l'élève d'apprendre à s'autocorriger en suivant une méthode systématique et séquentielle qui implique la vérification d'un élément à la fois comme la ponctuation, les lettres majuscules, l'orthographe, la structure de phrases et l'organisation des idées.

Des stratégies pour gérer le découragement face à la lecture

«Je suis stupide», «Je ne vais jamais réussir à lire», «Je déteste l'école», «Lire, c'est stupide», «Tout le monde pense que je suis paresseux», «Personne ne m'aime», etc.

Un enfant peut être submergé par ses difficultés en lecture, ce qui le fait sentir différent et moins compétent que les autres. Ces difficultés peuvent nuire à sa confiance personnelle au point qu'il se sente incompetent, passif et hésitant à prendre des risques dans tous les aspects de sa vie. Il est important de le guider vers ses forces et intérêts à l'école et ailleurs.

Cela peut être vraiment frustrant pour l'enfant dyslexique d'avoir des difficultés en lecture, un domaine où la plupart de ses camarades excellent sans trop de difficultés. Reconnaissez que l'apprentissage de la lecture est un défi pour lui, mais que tout le monde a des défis différents dans sa vie. Vous pouvez donner des exemples de votre vie personnelle et d'autres personnes dans la vie de l'enfant dyslexique.

Les parents et les autres adultes peuvent être vraiment utiles en donnant aux enfants une vision à long terme. Les choses qui semblent des problèmes insurmontables maintenant peuvent s'améliorer ou devenir moins importantes plus tard. En fait, les enfants qui détestent l'école une année peuvent l'aimer un ou deux ans plus tard s'ils trouvent, par exemple, de meilleurs amis, un enseignant plus compréhensif ou quelque chose qu'ils aiment vraiment.

Ce que l'enfant dyslexique tente peut-être de vous dire :

- Je me sens différent des autres enfants ;
- Je me sens seul dans mes difficultés en lecture ;
- J'ai travaillé si fort et je ne fais pas de progrès ;
- J'aurais le goût d'abandonner ;
- Je suis stupide ou pas intelligent ;
- Je vis rarement des succès et me sens rarement compétent ;
- Je me sens embarrassé d'avoir besoin d'aide ;
- Je me sens frustré avec cette situation ou personne particulière.

Ce que les parents et les enseignants peuvent faire :

- Mettez l'accent sur le fait que votre enfant a des difficultés et que cela ne veut pas dire qu'il n'est pas intelligent. Par définition, un élève dyslexique a une intelligence dans la moyenne ou supérieure à la moyenne ; il est donc intelligent. Il est important pour lui et vous-même de comprendre ce qu'est la dyslexie afin de ne pas se laisser influencer par les pensées négatives des autres ou de lui-même. Plus l'enfant dyslexique comprend la nature de son problème, mieux il sera préparé pour défendre ses droits, saura comment compenser ses difficultés, mettre l'accent sur ses forces et ne limitera pas son potentiel ;
- Encouragez l'enfant dyslexique à cultiver ses forces et intérêts afin de développer son indépendance, son identité et son sentiment de compétence ;
- Évitez d'étiqueter l'enfant avec des mots comme « paresseux » qui peuvent avoir des conséquences négatives à long terme sur son estime personnelle ;
- Dressez une liste de toutes les choses que l'enfant dyslexique réussit à bien faire. Celui-ci peut parfois penser presque uniquement à ses difficultés. Il peut ainsi en venir à oublier qu'il est une personne à plusieurs facettes et qu'il a de nombreuses forces qui compensent ses difficultés. Placez cette liste dans un endroit visible et mettez-la à jour fréquemment en ajoutant des exemples spécifiques même si certains semblent banals (par exemple, capable de réparer sa bicyclette, capable de faire les montagnes russes cinq fois sans être malade, court vite, a un bon esprit sportif au soccer, etc.). L'enfant dyslexique est unique et spécial, et il doit le savoir par des rappels concrets de ses forces ;
- Impliquez l'enfant dyslexique là où il peut aider les autres dans une activité qu'il maîtrise bien (par exemple, sport, bricolage, autre matière scolaire, etc.) ;
- Rappelez à l'enfant dyslexique que l'apprentissage de toute nouvelle habileté exige de la pratique. Rappelez-lui que toutes les choses qu'il fait (par exemple, marcher, lacer ses souliers, conduire son vélo, etc.) sont le résultat d'apprentissage et d'efforts ;
- Aidez l'enfant dyslexique à voir les progrès qu'il a faits. Parfois, en raison des efforts et du travail qu'il accomplit, il ne voit pas les progrès qu'il réalise. Comparez sa lecture actuelle à ses capacités de lecture passées (par exemple, faites-lui réécouter un enregistrement de sa manière de lire au début de l'année) ;
- Renforcez non seulement les résultats, mais également tous les efforts de l'enfant dyslexique.

Quelques outils spécifiques pour les parents et les enseignants

Il existe de nombreux livres d'activités que les parents et les enseignants peuvent utiliser pour faire pratiquer et améliorer les stratégies en lecture de l'enfant. Voici quelques exemples qui sont souvent appréciés.

La conscience phonologique : test, éducation et rééducation Delpech, George et Nok (2001)

Cet ouvrage est l'aboutissement de plusieurs années de recherches sur l'étude de la conscience phonologique au sein de l'école d'orthophonie de Marseille. La première partie est un test portant sur les préalables phonologiques nécessaires à la lecture. Ce test est coté en début de première année (avant l'apprentissage de la lecture) et en fin de première année (après avoir fait face à l'apprentissage de la lecture). Plusieurs épreuves sont proposées : de mémoire, de décomposition de mots (découpage syllabique et phonétique), de conscience phonologique (jugement de rimes, suppression de phonèmes...). En fin de première année sont ajoutées des épreuves de lecture permettant d'explorer les stratégies utilisées par l'enfant (procédure lexicale ou phonologique) : logatome – mots irréguliers – texte. Ce bilan peut être utilisé dans les classes supérieures. La seconde partie est donc une (ré)éducation dès le plus jeune âge qui est destinée à stimuler la mise en place de la conscience phonologique. Tous les jeux peuvent être utilisés auprès des enfants en veillant à ce qu'ils soient adaptés à leur niveau.

Une phrase à la fois : activités morphosyntaxiques Stanké et Tardieu (1999)

Il a été démontré que les enfants acquièrent la maîtrise des règles grammaticales dans un ordre qui est le même pour tous. C'est cette tendance naturelle qui a guidé l'ordre de présentation des activités. Comme celles-ci permettent souvent de travailler plus d'une facette du langage, l'ouvrage comporte aussi un répertoire regroupant les activités selon les objectifs possibles d'atteindre. Les activités amènent les enfants à construire des phrases de complexité variable qui favorisent, entre autres, l'utilisation de termes spatiaux, d'adjectifs possessifs, de compléments de temps et de conjonctions. Les illustrations qui composent les activités sont à la fois claires et drôles. Elles amènent donc les enfants à faire appel à un vocabulaire qui leur est familier de même qu'à leur imagination. Cet ouvrage répond aux besoins des orthopédagogues, des orthophonistes, des soutiens linguistiques et des enseignants qui œuvrent auprès d'enfants présentant des difficultés d'expression verbale. Les activités peuvent être réalisées avec un seul enfant ou avec des équipes de deux à dix enfants.

Phonoludos 4-5 ans. Ensemble d'entraînement (Collection Phonoludos, Éditions de la Cigale) Doyon et Lambert (2000)

L'entraînement Phonoludos est destiné à tous les élèves de prématernelle et de maternelle, et plus particulièrement aux élèves en difficulté. Il leur permettra de développer des compétences phonologiques attendues à leur âge, qui faciliteront l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En plus des aspects sémantiques, ces exercices permettront aux enfants d'acquérir les préalables nécessaires à l'entrée dans le langage écrit, et plus particulièrement le traitement et la manipulation des différentes unités sonores qui composent les mots. L'entraînement Phonoludos est particulièrement adapté à une mise en œuvre dans le cadre de l'aide personnalisée ou avec l'ensemble des élèves de la classe. L'implication de plusieurs enseignants pour organiser des découloisements facilitera l'organisation des séances.

Conscience phonologique

Adams, Foorman, Lundberg, Beeler et Stanké (2000)

Les jeunes enfants qui manifestent de bonnes habiletés de conscience phonologique auront de la facilité à apprendre à lire ; c'est un fait prouvé. Voilà pourquoi de plus en plus de spécialistes de la petite enfance sont conscients de la nécessité de développer ces habiletés chez les enfants du préscolaire et du primaire. Cet ouvrage propose une foule d'activités et de jeux amusants et faciles à adapter. Il constitue le complément idéal des programmes préparatoires à l'apprentissage de la lecture. Les enseignants, les orthophonistes et les orthopédagogues peuvent organiser ces activités intéressantes pour des enfants de classe générale, spéciale ou bilingue ; tous peuvent en tirer profit. La séquence développementale, qui suit le calendrier scolaire, débute par de simples activités d'écoute et passe progressivement à des exercices plus complexes de manipulation des sons comme la rime, la fusion ou la segmentation. Des modèles de tests facilitent l'évaluation des compétences métalinguistiques et de la capacité d'écoute des enfants.

L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique Stanké (2001)

L'auteure offre d'amusantes activités qui éveillent les habiletés essentielles à la lecture et à l'écriture, soit la conscience phonologique. Ces activités ont été élaborées à partir des résultats d'études récentes démontrant l'efficacité d'un programme d'entraînement de la conscience phonologique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En plus, cet ouvrage propose des conseils pratiques permettant d'aider les enfants en difficulté. Facile d'accès, il s'adresse à tout intervenant désireux de faciliter aux jeunes apprenants l'accès au monde de l'écrit.

L'importance des accommodations scolaires

Les écoles peuvent proposer des accommodations et des modifications afin d'aider l'élève dyslexique à réussir. En effet, bien que les interventions préventives soient efficaces pour améliorer l'exactitude de la lecture des enfants dyslexiques, elles ont moins d'impact sur la fluidité en lecture. La lecture reste généralement lente au primaire, au secondaire et à l'âge adulte pour les dyslexiques. Il existe de nombreuses façons peu coûteuses d'accommoder ces élèves pour leur donner des chances plus équitables de démontrer leurs connaissances. Des accommodements appropriés peuvent faire la différence entre la réussite scolaire de l'élève et le décrochage scolaire. Il est utile de savoir que l'on peut regrouper les accommodations pour les élèves dyslexiques en trois catégories principales. Ainsi, plusieurs personnes dyslexiques arrivent aujourd'hui à avoir du succès à l'école, même au niveau post-secondaire. Certaines arrivent même à obtenir un diplôme universitaire, incluant le journalisme, la littérature, la science, la médecine, le droit et l'éducation. Voici les principaux types d'accommodations pour les élèves dyslexiques.

Celles qui visent à contourner les difficultés en lecture par la transmission d'informations auditives (à l'oral)

Les élèves dyslexiques nécessitent le plus tôt possible des moyens alternatifs pour acquérir et partager l'information afin que leur vocabulaire et leurs connaissances reflètent mieux leurs habiletés intellectuelles que leurs difficultés en lecture.

- Veillez à ne pas faire lire les élèves à voix haute pour éviter de ridiculiser l'élève dyslexique devant tout le groupe.
- Il est souvent très utile pour les dyslexiques que les enseignants lisent les questions d'examens et les devoirs à voix haute pour qu'ils évitent de mal lire les consignes.
- Avoir accès à du matériel enregistré (par exemple, des livres audio) afin que les dyslexiques arrivent à suivre les apprentissages de leurs pairs et qu'ils maintiennent leur intérêt envers l'apprentissage.
- Encourager les élèves à dicter leurs pensées sur un magnétophone avant d'écrire et leur donner l'orthographe de mots clés à utiliser pendant la rédaction est une autre option possible.
- Offrir de l'aide avec la prise de notes, permettre d'enregistrer les cours ou d'avoir accès à des notes de cours remises à tous par l'enseignant.
- Évaluer les élèves dyslexiques à l'oral est fréquemment recommandé.
- Encourager les élèves à remettre des versions préliminaires de leurs travaux et textes afin de permettre une précorrection par l'enseignant; noter leurs travaux principalement pour les idées exprimées (contenu) et moins pour l'orthographe (contenant). Après tout, le but principal de l'écriture est de communiquer ses idées.
- Pour les élèves qui, en plus de leurs difficultés en lecture, éprouvent des problèmes à comprendre les consignes présentées oralement, il convient d'utiliser des stratégies d'enseignement variées, explicites (par exemple, par modelage) et multisensorielles ainsi que des ressources visuelles et audiovisuelles afin de mieux communiquer la matière.

Celles qui donnent plus de temps

Bien que l'exactitude de lecture s'améliore avec le temps, la vitesse de décodage reste grandement altérée chez les dyslexiques tout au long de leur vie. Il est donc crucial pour eux d'avoir plus de temps pour terminer les examens, les travaux, etc. Une façon d'y parvenir consiste à remettre à l'avance le texte sur lequel portera la question, de manière que les élèves puissent en prendre connaissance avant l'examen. En effet, les études en neurobiologie permettent de comprendre que les enfants dyslexiques arrivent à compenser leurs difficultés de lecture en faisant activer d'autres régions du cerveau, plus particulièrement une région frontale inférieure et une région postérieure droite de leur cerveau. Ils utiliseraient ainsi moins leurs habiletés de décodage des sons et des mots et se fieraient davantage à leur mémoire des mots, ce qui ralentirait leur lecture et exigerait beaucoup plus d'efforts de leur part.

Nous possédons maintenant cette preuve neuroanatomique qui justifie pourquoi les enfants dyslexiques ont besoin de plus de temps pour réaliser leurs travaux et examens écrits afin qu'ils puissent arriver à décoder les mots qu'ils lisent et ainsi comprendre le texte. Par exemple, il est souvent utile de donner plus de temps aux élèves dyslexiques afin de terminer leurs tâches, de réduire la taille des travaux de lecture et d'écriture, de recevoir à l'avance les textes à lire. La recherche n'a pas encore établi la quantité de temps additionnelle nécessaire pour les élèves dyslexiques, mais les experts estiment qu'il faut l'estimer en fonction de l'expérience de l'élève et au fil des ans. Lorsqu'on n'impose pas

de limite de temps ou qu'on accorde significativement davantage de temps aux élèves dyslexiques plus âgés, leur performance en lecture est très similaire aux élèves non dyslexiques. Malgré tout, lire reste une activité moins automatique, plus exigeante et plus lente pour eux.

Celles qui permettent l'utilisation des différentes technologies

L'aide technologique, aussi appelée technologie d'adaptation, est souvent très utile pour les élèves dyslexiques. Elle comprend tous les instruments et toutes les applications servant à compenser les difficultés des dyslexiques avec la lecture, l'écriture, l'orthographe et le manque de fluidité. L'élève peut tirer profit de l'utilisation de différents outils technologiques spécialisés. L'aide technologique utile pour les dyslexiques inclut sans s'y limiter: le dictionnaire phonétique; les logiciels de traitement de texte; un correcteur; un logiciel pour apprendre à taper plus rapidement; les systèmes de lecture utilisant un ordinateur, un numériseur et un logiciel pour lire des textes numérisés ou écrits par l'élève à voix haute; les correcteurs orthographiques et les dictionnaires électroniques; les logiciels de reconnaissance de la parole qui permet de transférer ses idées à l'écrit sans devoir écrire; les logiciels d'organisation des idées et de création de plans de documents; l'agenda électronique, etc.

Les nombreux avantages de l'aide technologique

- La technologie d'aide peut donner plus d'autonomie à une personne ayant des troubles d'apprentissage.
- Elle peut offrir davantage de choix et plus de liberté dans la vie quotidienne.
- Elle fournit des outils pour réussir à la maison, aux études, au travail et dans la collectivité.
- Elle aide des gens de tous âges.
- Appliquée avec succès, elle peut renforcer l'assurance et la confiance en soi.
- Elle améliore la qualité de vie et ouvre la voie à des possibilités d'emploi et de formation.

La vérité entourant l'aide technologique

L'aide technologique n'est pas une béquille: elle permet de pallier certaines incapacités. Une personne en fauteuil roulant a besoin d'une rampe pour contourner les escaliers, et une personne ayant des troubles d'apprentissage a besoin de moyens pour l'aider à contourner les obstacles en lecture, en écriture, en épellation, en calcul, en mémoire ou en organisation.

L'aide technologique ne fait pas le travail à la place de l'élève; c'est un moyen de relever les défis de l'apprentissage. Elle n'élimine pas les difficultés, car l'élève doit apprendre à l'utiliser de façon pédagogique. Ce dernier doit apprendre à porter un jugement critique sur les propositions faites par l'outil d'aide, lui aussi n'étant pas infaillible. L'outil assiste donc l'élève et lui permet de prendre conscience de ses erreurs et

d'apprendre de celles-ci.

L'aide technologique permet à l'élève d'apprendre, de développer ses compétences en favorisant son autonomie et son implication. Elle lui confère un rôle actif dans ses apprentissages et, plus encore, elle lui permet de progresser dans son cheminement scolaire. Puisque l'élève dyslexique est moins souvent exposé à l'erreur, les bonnes notions s'enregistrent dans sa mémoire, lui donnant l'occasion d'aller plus loin dans ses apprentissages.

Des logiciels souvent utiles

Aide à la rédaction

Tap' Touche Garfield Deluxe (Éditeur : De Marque)

Ce logiciel d'apprentissage permet à son utilisateur de maîtriser l'abc du clavier en quelques jours, dans un environnement dynamique et amusant. La rapidité d'exécution au clavier permettra à l'apprenant d'être plus autonome et efficace à l'ordinateur.

Logiciels éducatifs

Conscience phonologique

Madame Mo (Éditeur : Chenelière Éducation)

Ce cédérom interactif contient 10 jeux permettant à l'enfant de pratiquer les quatre habiletés principales liées à la lecture et à l'écriture. Celui-ci pourra travailler son traitement phonologique, sa mémoire de travail et visuelle ainsi que sa discrimination visuelle.

Phono Quiz (Éditeur : Cyberlude)

Il s'agit d'un logiciel pédagogique entièrement voué à la conscience phonologique (correspondance des sons et des lettres). *Phono Quiz* comprend une base de données de près de 400 mots et une maquette animée, attrayante et dynamique.

Picto Cuisine ! (Éditeur : Cyberlude)

Ce logiciel permet à l'enfant d'aborder les règles de l'écrit de façon naturelle et intuitive tout en favorisant les habiletés séquentielles en ce qui concerne les mots et les phrases.

Le Cogigraphe (Éditeur : Cyberlude)

Ce logiciel accroît l'acquisition de stratégies cognitives par l'apprentissage de l'orthographe d'usage et invite l'élève à réfléchir sur sa démarche tout en lui permettant d'enrichir son vocabulaire de gestion. Il favorise le développement des compétences

méthodologiques et intellectuelles.

Planification et organisation

Hop! Écrire **(Éditeur : Cyberlude)**

Il s'agit d'un logiciel d'aide à la création littéraire axé sur le processus d'écriture. Il permet à l'apprenant de structurer son projet d'écriture tout en l'aidant à organiser ses idées et ainsi lui permettre d'être plus efficace.

Hop! Étude **(Éditeur : Cyberlude)**

Ce logiciel permet à l'utilisateur de s'engager activement dans sa réussite en élaborant des méthodes de travail efficaces tout en organisant ses connaissances.

Inspiration **(Éditeur : De Marque)**

Ce programme est idéal pour concevoir des projets, développer des idées et organiser sa pensée à l'école. Le résultat: une pensée plus claire, des projets plus créatifs, des documents de rédaction mieux organisés et une meilleure performance scolaire.

Aide technologique à l'écriture

Prédiction de mots et synthèse vocale

WordQ **(Éditeur : Quillsoft)**

Ce logiciel permet d'avoir accès visuellement à l'orthographe des mots les plus courants lors de la rédaction d'un texte. Il fait également la reconnaissance vocale des mots transcrits à l'écran pour permettre à l'apprenant d'écouter ce qu'il a écrit afin de corriger ses erreurs.

Reconnaissance vocale

SpeakQ **(Éditeur : Quillsoft)**

Ajoutez le module SpeakQ en français au logiciel WordQ pour profiter non seulement de la prédiction de mots et de la rétroaction orale à l'écriture, mais aussi de la reconnaissance vocale. Ce logiciel permet de passer par-dessus les obstacles mécaniques d'écriture au clavier en utilisant simplement la voix.

Les correcteurs d'orthographe

Antidote **(Éditeur : Druide informatique)**

Antidote réunit en un tout cohérent un correcteur de nouvelle génération, 12 grands dictionnaires et 12 guides linguistiques. Il est accessible directement du texte par un

simple clic sur un bouton ou dans un menu.

Les dictionnaires électroniques

Le dictionnaire électronique se veut avant tout un outil indispensable pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Il permet d'augmenter la rapidité d'exécution dans les tâches d'écriture, ce qui leur donne la chance de respecter les délais qui leur sont imposés pour les épreuves.

Dictionnaire électronique Franklin DFL-475 (Éditeur : Franklin)

Il s'agit d'une bibliothèque de références de la langue française. Son atout principal est de permettre la correction orthographique et phonétique. C'est comme posséder sept dictionnaires entre les mains...

Aide à la lecture

Numériseurs portatifs

C-Pen 3.0 et 3.5 (Éditeur : C-Pen, avec ou sans fil)

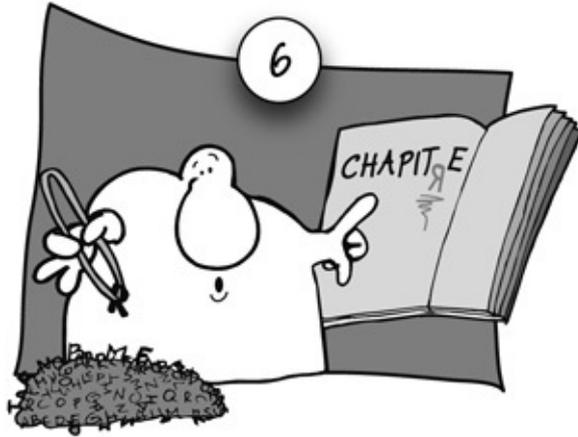
Le C-Pen 3.0 (avec fil) et le C-Pen 3.5 (sans fil) numérisent et transfèrent des données imprimées du papier à l'ordinateur. Ces outils sont essentiels pour les personnes dyslexiques puisqu'ils peuvent être utilisés en collaboration avec un logiciel de rétroaction vocale.

Aide à l'écriture, à la lecture et à l'étude

Kurzweil 3000 (Éditeur : Kurzweil Educational Systems)

Kurzweil 3000 est un traitement de texte comprenant des fonctions d'aide à l'écrit (comme la relecture du texte tapé grâce à la synthèse vocale intégrée, la prédiction de mots, le dictionnaire *Larousse multimédia* et la vérification orthographique), des fonctions d'aide à la lecture (grâce au lecteur de texte) et des fonctions d'étude (surligneurs colorés, annotations écrites ou orales).

Pour plus de renseignements sur ces outils technologiques, consultez le livre de la D^{re} Nadia Rousseau (psychopédagogie), *Troubles d'apprentissage et technologies d'aide : l'accès à une vie scolaire riche et stimulante*, paru aux Éditions Septembre en 2010. Comme il n'est pas toujours évident pour les parents et les enseignants de choisir un outil approprié parmi cet éventail, ce livre informe le lecteur sur les caractéristiques des différentes technologies d'aide, la place des technologies d'aide à l'école, le choix d'une technologie d'aide selon les particularités du trouble d'apprentissage et la mise en œuvre des technologies d'aide à l'école.



L'importance de l'équipe multidisciplinaire : le rôle des différents acteurs

Une aide concertée de spécialistes de plusieurs disciplines est souvent une condition essentielle au diagnostic précis et à l'intervention efficace de la dyslexie. Les rôles du psychologue ou du neuropsychologue, de l'orthopédagogue, de l'audiologiste et de l'orthophoniste, de l'ergothérapeute, du médecin, du système scolaire et des parents sont décrits ici.

Le rôle du psychologue ou du neuropsychologue

La neuropsychologie est l'étude de la relation entre les diverses structures du cerveau et le comportement. La contribution du neuropsychologue ou du psychologue est très utile pour : documenter de façon précise et rigoureuse les problèmes cognitifs ; faire le lien entre l'atteinte cognitive et les répercussions scolaires ou comportementales ; dresser un profil des forces et faiblesses cognitives de l'élève ; décrire les impacts relatifs de ces problèmes cognitifs sur le fonctionnement ; préciser le diagnostic et obtenir les services appropriés ; guider l'intervention et le traitement.

Une évaluation neuropsychologique ou psychologique approfondie inclut habituellement des mesures du quotient intellectuel, de l'attention sous ses différentes formes, des fonctions d'exécution, de la mémoire à court et à long termes, du langage écrit et oral et de la motricité. Le psychologue et le neuropsychologue peuvent poser un diagnostic de dyslexie et des autres troubles qui y sont associés. Le psychologue clinicien est souvent utile pour traiter des conditions ou problématiques associées à la dyslexie (par exemple, dépression, anxiété, gestion comportementale, etc.). Le psychologue peut également jouer un rôle unique dans l'implémentation de l'aide technologique en tenant compte de l'ensemble du profil cognitif (forces et difficultés) de l'élève.

Le rôle de l'orthopédagogue

Une évaluation orthopédagogique est réalisée afin de connaître le niveau de rendement scolaire actuel et la nature précise des difficultés scolaires en lecture, en écriture ou en mathématiques de l'enfant. Elle permet à l'enfant de recevoir les accommodations appropriées à l'école et de faire le pont entre l'équipe-école et les parents en termes de défense des droits et des besoins scolaires de l'enfant. L'orthopédagogue permet à l'élève de réapprendre rigoureusement les habiletés et les processus mentaux (comme les stratégies en lecture) qui ont été mal « installés » au cours de ses apprentissages. Pour ce faire, il faut recourir à de nombreuses stratégies cognitives et métacognitives hautement spécialisées. L'orthopédagogue permet l'intégration de stratégies qui sensibilisent l'enfant à son style d'apprentissage particulier.

Le rôle de l'audiologiste et de l'orthophoniste

L'audiologiste peut être utile pour détecter des problèmes d'audition, s'il y a lieu. L'orthophoniste, quant à lui, évalue les troubles de la parole, du langage et de la voix. Il trouve également des moyens de communication pour les personnes qui ne peuvent pas parler ou qui perdent graduellement leurs capacités de communiquer. Ses actions visent à améliorer la qualité de la prononciation des mots, la conscience phonologique et l'accès lexical. De concert avec l'audiologiste, il intervient aussi auprès des personnes sourdes et malentendantes. L'orthophoniste agit pour favoriser l'intégration sociale, scolaire et professionnelle, de même que la participation sociale des individus. Il s'intéresse en outre à la promotion de saines habitudes de communication et à la prévention des problèmes de communication. Par son expertise, l'orthophoniste aide à mieux comprendre la nature du trouble d'apprentissage, apporte de nouveaux moyens et approches thérapeutiques. La problématique langagière est très souvent à l'origine du problème d'apprentissage. En effet, 80 % des enfants ayant des troubles d'apprentissage ont également des troubles de langage, ceux-ci pouvant être apparents ou, le plus souvent, passer inaperçus.

Le rôle de l'ergothérapeute

L'ergothérapeute intervient auprès d'enfants, d'adultes ou de personnes âgées ayant des incapacités physiques ou mentales qui entravent leurs activités quotidiennes. Il privilégie l'activité sous toutes ses formes de manière à faciliter la réadaptation fonctionnelle, l'intégration ou le maintien de la personne dans son milieu. Par exemple, l'ergothérapeute aidera l'élève à développer sa motricité fine et globale (par exemple, trouver des techniques d'apprentissage de la calligraphie et améliorer sa prise du crayon).

Le rôle du médecin de famille, du pédiatre ou du psychiatre

Bien qu'il ne soit pas recommandé que les médecins et les pédiatres posent eux-mêmes les diagnostics de dyslexie puisqu'ils ne peuvent pas évaluer le potentiel intellectuel ni les habiletés scolaires, une évaluation médicale est utile pour déterminer de potentielles causes développementales (vision, audition), psychiatriques, physiques ou cérébrales. Parfois, cela permet de faire un essai pharmacologique (au besoin) ou de réviser la posologie. Le médecin est souvent l'une des premières personnes auxquelles se confient les parents au sujet des difficultés de leur enfant. Il est donc important pour les médecins de famille de connaître les ressources et les services offerts dans la région afin de bien

orienter et envoyer les patients et leur famille dans le besoin. L'Association américaine de pédiatrie suggère également d'envoyer les enfants dyslexiques (ou à risque de dyslexie) avec un possible problème de vision à l'ophtalmologiste puisque les tests de dépistage visuels des médecins généralistes ne sont habituellement pas conçus pour évaluer les problèmes de vision de courte distance (entre l'œil et le texte à lire).

Le rôle du système scolaire

Le système éducatif a trois rôles dans ce domaine : détecter les élèves à risque (prévention et dépistage), évaluer les élèves en difficulté (évaluation) et intervenir auprès d'eux (intervention). Avec les parents, les enseignants du primaire sont souvent les premiers à détecter les difficultés d'apprentissage. Deux approches sont employées pour chaque élève qui ne réussit pas à sa juste mesure à l'école.

Bien qu'une seule approche soit utilisée au Canada, nous en présentons également une autre pour informer les parents et les enseignants qu'il existe aussi des solutions novatrices.

La première approche, en vigueur au Québec et en Ontario, nécessite souvent qu'un élève démontre un retard pédagogique de 18 à 24 mois dans les compétences en lecture et en écriture pour recevoir des services adaptés à la dyslexie. Cela fait en sorte qu'il est très rare de diagnostiquer un enfant dyslexique avant la deuxième ou troisième année du primaire « afin de lui laisser la chance d'être scolarisé suffisamment longtemps pour que de possibles difficultés passagères disparaissent en cours de route ». Cette première approche, toujours en vigueur au Canada et dans certains États américains, est critiquée par plusieurs experts. On la surnomme « l'attente de l'échec avant d'agir » (*Wait-to-Fail Model*).

La deuxième approche, appelée *Response to Intervention (RTI)* et élaborée par Fuchs et ses collègues (2003), est utilisée principalement aux États-Unis et, plus récemment, dans certaines provinces canadiennes comme la Colombie-Britannique et l'Ontario. Le but de cette approche est de procéder à un dépistage des préalables à la lecture chez tous les enfants de la maternelle et de la première année. Le progrès des enfants est attentivement suivi. Par la suite, les enfants qui ne font pas de progrès (soit ceux à risque de dyslexie, habituellement environ 20 %) et qui sont ainsi dépistés reçoivent des interventions précoces intensives, sans qu'ils aient accumulé un retard pédagogique de deux ans. Enfin, les élèves à risque qui n'ont pas démontré de résultats positifs aux interventions précoces intensives (habituellement 5 %) sont évalués formellement pour la dyslexie et traités en fonction de leurs besoins spécifiques. Cette approche préventive découpée en trois tiers (dépistage, intervention précoce, évaluation-traitement) est relativement récente et demeure l'approche privilégiée par de nombreux spécialistes dans le domaine de la dyslexie. Elle permet de réduire les élèves à risque en maternelle et en première année à seulement 5 % vers la deuxième année comparativement à 15 % pour les écoles qui n'utilisent pas cette approche préventive. Certains États américains l'ont adoptée pour toutes leurs écoles. De plus, cette approche évite que l'élève ait accumulé un retard trop considérable avant de pouvoir recevoir des services éducatifs spécialisés. Aussi, plusieurs élèves à risque bénéficient souvent des interventions préventives et leurs difficultés s'estompent, ce qui réduit la demande d'évaluations approfondies qui auraient été

nécessaires.

Cette approche a été examinée au Québec (par exemple, lors des congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage en 2010 et en 2011) et pourrait faire son apparition dans les écoles sous peu.

Le rôle des parents

La participation des parents dans l'éducation des enfants est capitale. Les familles ayant des antécédents de dyslexie devraient observer leur enfant pour déceler des difficultés de langage précoces. Lire à leur enfant d'âge préscolaire et lui demander de lire à voix haute dès qu'il peut permet de détecter les signes possibles de dyslexie. Les parents devraient en outre collaborer avec les enseignants des premières années du primaire pour observer le progrès et les défis de leur enfant à l'école. Les parents doivent également défendre les droits de leur enfant : en parlant à l'enseignant, au pédiatre et autres professionnels de leur enfant ; en demandant une évaluation psychoéducationnelle ; et en coordonnant les services d'intervention. En s'informant au sujet des troubles d'apprentissage, des services offerts, des différentes lois scolaires, les parents peuvent défendre plus efficacement les droits de leur enfant.

Après que leur enfant a été diagnostiqué avec la dyslexie, les parents ont un rôle important à jouer dans le développement du plan d'intervention : ils doivent travailler avec l'enseignant et les autres membres de l'équipe de l'école à concevoir un plan d'intervention adapté aux besoins de l'enfant, et offrir un environnement chaleureux et propice à la pratique quotidienne de la lecture. Plus l'enfant vieillit, plus les parents peuvent l'aider à utiliser le matériel d'apprentissage comme les ordinateurs, les livres audio, etc. Bref, en raison de la nature complexe des troubles d'apprentissage, il n'existe actuellement aucun remède pour guérir la dyslexie. Avec un soutien constant des enseignants, des parents et des autres membres de l'équipe multidisciplinaire, ainsi que des accommodations et des interventions appropriées, les personnes dyslexiques peuvent réussir.

L'importance de la collaboration avec l'enseignant

La recherche scientifique est claire : pour les parents qui souhaitent que leur enfant vive des succès à l'école, la chose la plus importante est de collaborer de façon continue et positive avec l'enseignant. Cela est beaucoup plus facile à dire qu'à faire puisque les enseignants sont débordés par leurs tâches et les parents sont très occupés.

De plus, les parents et les enseignants se sentent parfois jugés et incompris les uns envers les autres. Ils pensent que le fait de révéler les difficultés de leur enfant/élève signifie qu'ils ne sont pas compétents comme parent/enseignant ; par conséquent, ils s'isolent souvent. La réalité est tout autre : les parents et les enseignants les plus compétents ne sont pas ceux qui s'isolent par crainte de mal paraître. Les meilleurs sont ceux qui prennent le temps de partager leurs inquiétudes et d'écouter celles des autres. C'est ensemble que nous devons travailler pour la réussite de nos jeunes.

Voici donc quelques stratégies pour faciliter une relation et une communication efficace avec l'enseignant de l'enfant dyslexique. Elles sont inspirées et adaptées, entre autres, de l'excellent livre *Incredible Years* (2005) écrit par la psychologue de renommée

internationale Carolyn Webster-Stratton, de l'université de Washington.

- *Impliquez-vous dès le début de l'école et même avant si possible.* Plus un parent s'implique tôt avec l'enseignant de son enfant, plus il sera simple pour eux de discuter de problèmes qui surviennent en cours de route. Ne parlez pas négativement de l'enseignant devant l'enfant dyslexique, car cela pourrait nuire à sa réussite et à son adaptation scolaire. Faites tout en votre pouvoir pour favoriser et laisser entrevoir une relation positive entre l'enseignant et vous.
- *Envoyez des notes ou courriels positifs à l'enseignant.* Laissez savoir à l'enseignant que vous appréciez son travail, ses efforts et faites-lui part de ce que l'enfant dyslexique apprécie de lui.
- *Organisez des manières formelles et informelles de communiquer avec l'enseignant.* Il importe de savoir comment (par exemple, le téléphone, le courriel, en personne) et quel est le meilleur moment de la journée pour joindre l'enseignant, et vice versa. Il est bon de déterminer ces détails avec l'enseignant le plus tôt possible.
- *N'envoyez pas de reproches; organisez plutôt une rencontre pour discuter avec l'enseignant.* Envoyer des lettres ou des courriels de reproches ne favorise pas une communication efficace et une relation de confiance et de soutien mutuel. Si vous vous inquiétez de quelque chose vis-à-vis de votre enfant, organisez directement une rencontre avec l'enseignant.
- *Soyez clair, bref et concis lorsque vous décrivez les problèmes de votre enfant.* Préparez-vous à l'avance et décrivez clairement vos inquiétudes et vos buts. Ne perdez pas de temps ou d'énergie à tenter de trouver un coupable ou à blâmer l'enseignant. Cette stratégie ne conduit la plupart du temps qu'à des problèmes de communication et, en bout de ligne, ce sont les enfants qui en payent le prix puisque leurs véritables besoins ne seront pas satisfaits.
- *Écoutez et demandez des rétroactions à l'enseignant; demandez-lui des suggestions de solutions.* Cette stratégie montrera que vous tenez à obtenir des résultats et que vous considérez le point de vue de l'enseignant.
- *Fixez votre objectif sur la résolution du problème au lieu de vouloir blâmer l'enseignant.* Bien qu'il soit souvent frustrant pour les parents d'avoir à rencontrer l'enseignant, et vice versa, pour discuter d'une situation problématique, on gagne tous à faire preuve de diplomatie et de politesse au lieu d'être en colère et d'argumenter. Validez plutôt le point de l'autre. Après tout, l'objectif est encore une fois de créer une équipe qui a le même but : la réussite et le bonheur des jeunes.
- *Reconnaissez et validez le point de vue de l'enseignant.* Faites part à l'enseignant que vous avez confiance en lui et que vous appréciez tous les efforts entrepris pour aider votre enfant. Informez de même votre enfant.
- *Établissez un plan de suivi avec l'enseignant pour évaluer si les interventions en place aident ou non l'enfant.* Ce plan est important pour réaffirmer l'engagement de tous les acteurs impliqués, pour évaluer les progrès réalisés et pour modifier le plan d'intervention au besoin.
- *Encouragez la communication continue avec l'enseignant et l'école.* Continuez de développer cette relation avec l'enseignant tout au long de l'année, car il est la

meilleure personne à l'école pour vous éclairer sur le fonctionnement de votre enfant et vous épauler dans cette formidable aventure qu'est l'éducation des jeunes. S'il y avait une impasse entre l'enseignant et vous – ce qui est toutefois rare –, vous pouvez communiquer directement avec la direction d'école ou tout autre membre de l'équipe-école qui peut vous aider à trouver une solution.

Conclusion

Voici un résumé des points à retenir dans ce livre.

- Comme nous l'avons vu, la lecture est loin d'être naturelle et exige la maîtrise de nombreuses habiletés (par exemple, la conscience phonologique et phonémique, le décodage et la correspondance lettres et sons, la fluidité en lecture, le vocabulaire et les connaissances générales ainsi que la compréhension de texte) qui doivent être enseignées de façon systématique et intensive.
- Le concept central de dyslexie en tant que trouble de lecture malgré des capacités intellectuelles « normales » n'a pas changé depuis qu'on a décrit pour la première fois le problème en 1896. On trouve la dyslexie dans toutes les langues, incluant celles qui utilisent l'alphabet (comme le français, l'anglais, l'espagnol, etc.) et celles dites logographiques (comme le chinois, le japonais, l'hébreu, le grec, etc.).
- La difficulté principale dans la dyslexie repose sur le déficit dans le traitement phonologique (c'est-à-dire la capacité d'accéder aux sons individuels des mots parlés). Les programmes d'intervention précoces se concentrent sur ce sujet.
- La dyslexie est un trouble chronique et persistant et ne constitue pas un simple retard développemental qui peut être rattrapé avec le temps. Les jeunes enfants qui ont des difficultés continueront à en éprouver plus tard si aucune intervention n'est réalisée. Il n'y a donc pas de temps à perdre. Cela veut dire que les problèmes de lecture doivent être reconnus et traités le plus tôt possible.
- L'évaluation de la dyslexie est complexe et exige souvent une collaboration multidisciplinaire afin d'évaluer non seulement les difficultés possibles en lecture, mais aussi les autres difficultés souvent associées, entre autres la dysorthographe, le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), la dyspraxie, la dysphasie, la dyscalculie et les troubles d'anxiété. L'évaluation de l'élève dyslexique doit se faire le plus tôt possible afin de limiter les conséquences néfastes à long terme sur les plans scolaire, familial, social et affectif.
- Les interventions efficaces basées sur des données scientifiques probantes sont maintenant offertes (surtout en anglais) et ont des effets positifs sur la lecture. Les meilleurs programmes (ceux qui démontrent la meilleure efficacité) accordent une importance explicite à la conscience phonologique, à la correspondance des sons et des lettres, à la fluidité en lecture, au vocabulaire et à la compréhension du texte.
- Les programmes d'intervention pour les enfants plus vieux que la deuxième année, bien qu'ils soient efficaces, sont très exigeants et donnent des résultats mitigés. De

tels programmes mettent l'accent sur l'enseignement systématique du traitement phonologique et sur des stratégies métacognitives pour aider à identifier des mots. Actuellement, il n'existe pas un seul programme qui soit supérieur aux autres pour tous les enfants dyslexiques; plusieurs types peuvent être efficaces. Très peu de programmes ont été conçus spécifiquement pour la langue française et encore moins ont été testés scientifiquement afin de démontrer leur efficacité pour cette langue. Plusieurs études seront nécessaires à ce sujet.

- Des études neurobiologiques révèlent des différences dans les circuits neurologiques de la lecture entre les lecteurs dyslexiques et non dyslexiques. Cette différence est appelée «la signature neurologique de la dyslexie». Ces régions cérébrales sont responsables de la lecture fluide et peuvent changer profondément à la suite d'interventions efficaces. Les résultats démontrent l'importance et l'impact considérable de la découverte précoce de la dyslexie et des interventions efficaces.
- Bien que certaines interventions pour la dyslexie soient prometteuses, elles ne réussissent pas à transformer les lecteurs dyslexiques en lecteurs rapides. Les lecteurs dyslexiques peuvent lire avec plus d'exactitude, mais ils demeurent souvent lents. Des études neurobiologiques indiquent que les difficultés dans la formation des mots sont responsables de la lecture inefficace et lente chez les enfants et les adultes dyslexiques.
- Des accommodations, en particulier le fait d'offrir plus de temps, sont essentielles pour les élèves dyslexiques pour qu'ils arrivent à démontrer leurs connaissances. D'autres sont tout aussi importantes comme le fait de contourner les difficultés en lecture par la transmission d'informations à l'oral et celui de permettre à l'élève l'utilisation de la technologie.
- Il est primordial pour les parents de connaître le rôle des différents professionnels impliqués dans la dyslexie et de favoriser une collaboration avec les ressources offertes dans les différents milieux. Les parents doivent défendre les droits de leur enfant dyslexique et c'est en travaillant positivement avec les autres acteurs impliqués qu'ils agiront dans le meilleur intérêt de leur jeune à long terme.

La dyslexie et la loi : la situation du Québec et de l'Ontario

Il n'est pas toujours évident pour les parents de comprendre quels sont les droits de leur enfant dyslexique à l'école. L'un des premiers objectifs du diagnostic de dyslexie consiste à les informer des réelles causes des difficultés de leur enfant. Par ailleurs, les parents nous demandent souvent à quoi sert concrètement le diagnostic de dyslexie «sur le terrain». Par exemple, leur enfant aura-t-il droit à certains services à l'école, à certaines modifications du programme scolaire ou à certaines accommodations pour compenser ses difficultés? Comme l'éducation et l'éducation spéciale (adaptation scolaire) varie selon les provinces au Canada, voici les implications scolaires reliées à un diagnostic de dyslexie pour ce qui est des droits des élèves au Québec et en Ontario.

Les droits des élèves dyslexiques au Québec

La Charte québécoise des droits et libertés de la personne^[1] est une loi fondamentale qui a préséance sur tout texte législatif (loi, règlement, décret, etc.). Elle interdit la discrimination et le harcèlement fondés sur un handicap ou sur l'utilisation d'un moyen pour pallier un handicap. La Charte définit le handicap comme un «désavantage, réel ou présumé, lié à une déficience, soit une perte, une malformation ou une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique [...] ou moyen pour pallier un handicap: fauteuil roulant, chien guide, prothèse». Tous les individus, groupes et organismes doivent s'y conformer, ce qui inclut le gouvernement du Québec et les administrations scolaires. Ils ont l'obligation de fournir un *accommodement raisonnable*, découlant du droit à l'égalité, aux personnes en situation de handicap. S'appuyant sur l'esprit de la Charte, les décisions rendues ont fait évoluer la jurisprudence et l'interprétation de la définition du handicap, ce qui explique notamment pourquoi les troubles d'apprentissage et d'attention/hyperactivité (TDAH) sont maintenant considérés par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec et par la Commission canadienne des droits de la personne comme des handicaps.

Sur son site Web^[2], la Commission canadienne des droits de la personne rapporte le cas de jurisprudence suivant qui démontre que la dyslexie est reconnue comme un handicap.

Devant les tribunaux

[...] Dans une importante affaire qui avait commencé par le dépôt d'une plainte auprès de la Commission, la Cour fédérale a confirmé la décision d'un tribunal selon laquelle le gouvernement fédéral n'avait pas tenu compte des besoins d'une employée ayant un trouble d'apprentissage. Dans *Green c. Commission de la fonction publique*, Conseil du

Trésor et Développement des ressources humaines, le tribunal avait conclu que ces trois Ministères avaient fait preuve de discrimination à l'endroit de Nancy Green en lui refusant une promotion. M^{me} Green avait échoué à un test d'aptitude obligatoire en langue seconde et avait donc été jugée incapable d'atteindre le niveau de compétence linguistique voulu pour obtenir une promotion. Toutefois, ses résultats au test étaient dus à un trouble d'apprentissage, la dyslexie dans le traitement des informations auditives. La Cour fédérale a convenu avec le tribunal que les Ministères devraient mieux répondre aux besoins des employés ayant des troubles d'apprentissage. Figuraient parmi les mesures recommandées un programme de formation pour les employés sur les mécanismes permettant de tenir compte des besoins des personnes ayant des troubles d'apprentissage et la mise au point d'une autre méthode pour vérifier l'aptitude de ces personnes en langue seconde. La Commission conseille les Ministères sur l'élaboration d'un programme de formation [...].

Est-ce que mon enfant dyslexique est protégé par la Loi sur l'instruction publique ?

À l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire (secteur des jeunes), la Loi sur l'instruction publique prévoit des services et accommodations aux élèves handicapés et à ceux en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA); elle attribue des responsabilités aux commissions scolaires et aux écoles à cet égard. Les droits scolaires en matière d'accommodements raisonnables pour les parents d'enfants dyslexiques (comme pour tous les autres enfants évalués comme EHDAA énumérés ci-dessous et décrits dans le Référentiel pour enseignants) sont ainsi protégés par l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) du Québec^[3]. Selon cet article de loi, « Le directeur de l'école, *avec l'aide des parents* d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), du personnel qui donne des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il n'en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents ».

Ainsi, les élèves dyslexiques sont protégés par la Loi sur l'instruction publique (art. 96.14), et les directions d'école ont l'obligation d'établir et de réviser périodiquement avec les parents un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève identifié.

Le plan d'intervention (PI)

L'établissement du plan d'intervention pour les élèves handicapés ou en difficulté est une pratique éducative courante et obligatoire au Québec depuis 1998. Selon la plus récente version du cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), le plan d'intervention est un outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté. Cette approche collaborative entre l'école, la famille et la

communauté est essentielle pour faciliter les interventions auprès de l'élève.

Selon le cadre de référence du MELS, il devrait y avoir élaboration d'un plan d'intervention lorsque l'une ou l'ensemble des trois situations suivantes se présentent :

- La situation complexe d'un élève nécessite la mobilisation accrue et concertée de l'élève, de son ou de ses enseignants, de ses parents, de la direction et, lorsque c'est nécessaire, d'autres acteurs de l'école ou d'autres organismes afin de trouver ensemble des solutions aux difficultés éprouvées et de permettre à l'élève de progresser ;
- La situation d'un élève nécessite la mise en place de ressources spécialisées ou encore d'adaptations diverses (stratégies d'enseignement, matériel scolaire adapté, ressources spécifiques, etc.), en plus des actions habituellement entreprises par l'enseignant, en collaboration avec l'équipe-cycle, pour adapter ses interventions aux besoins de l'élève ;
- La situation d'un élève nécessite des prises de décisions qui auront des incidences sur son parcours scolaire, notamment une décision liée à l'adaptation de l'évaluation, à une dérogation au régime pédagogique ou encore à une orientation particulière au regard de son cheminement scolaire ou de son classement.

Le plan d'intervention s'inscrit dans un processus dynamique et continu d'aide à l'élève qui se réalise pour lui et avec lui. L'établissement de ce plan comporte habituellement quatre étapes interdépendantes :

1. La collecte et l'analyse de l'information ;
2. La planification des interventions ;
3. La réalisation des interventions ;
4. La révision du plan d'intervention.

Il est primordial que le plan d'intervention soit considéré comme un processus continu qui va bien au-delà d'un formulaire à remplir ou d'une rencontre ponctuelle.

Le plan d'intervention est élaboré à partir d'une vision systémique de la situation de l'élève, c'est-à-dire qu'il doit considérer l'ensemble des facteurs personnels (par exemple, profil cognitif, santé, motivation, etc.), familiaux et sociaux (par exemple, niveau socioéconomique, langue et culture, pratiques éducatives, etc.) ainsi que scolaires (par exemple, pratiques pédagogiques, climat de l'école et de la classe, etc.) susceptibles d'influencer ses apprentissages. Dans le plan d'intervention, on trouve habituellement un sommaire des forces et des besoins de l'élève, les objectifs à atteindre, les moyens et les ressources nécessaires, les calendriers ainsi que les rôles et les responsabilités de chacun des acteurs impliqués.

Dans la pratique, les intervenants font face à certains défis lorsque vient le temps d'établir un plan d'intervention. Les principales difficultés incluent la lourdeur administrative et la gestion du temps requis par la démarche, l'utilisation du plan d'intervention comme outil de soutien utile à l'enseignement, la participation de l'élève, la difficulté d'établir une réelle collaboration avec les parents, le défi de définir des objectifs

individualisés et réalisables, ainsi que le trop grand nombre d'objectifs retenus. L'établissement du plan d'intervention semble particulièrement plus difficile à réaliser au secondaire, peut-être en raison des nombreuses personnes qui travaillent avec un même élève ainsi que l'organisation des services complémentaires.

Le cadre de référence du MELS suggère les conditions suivantes pour faciliter l'établissement des plans d'intervention :

1. Une politique claire et orientante relativement à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ;
2. Un leadership reconnu de la direction de l'école ;
3. Un climat respectueux des personnes et de leur expertise ;
4. Des modalités d'accompagnement et de soutien accessibles et adaptées aux divers besoins des milieux ;
5. Une organisation efficace du temps ;
6. Des façons de faire renouvelées ;
7. Des outils de qualité conçus en fonction des caractéristiques et des besoins de chaque milieu.

Le lecteur est invité à consulter le cadre de référence du MELS pour plus de renseignements.

Quels sont les critères pour les élèves handicapés et ceux en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ?

Pour déclarer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les trois conditions suivantes sont essentielles.

1. D'abord, une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié. Les conclusions de cette évaluation servent à préciser la nature de la déficience ou du trouble.
2. Ensuite, des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. Ces incapacités et ces limitations restreignent ou empêchent les apprentissages de l'élève en regard du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que le développement de son autonomie et de sa socialisation.
3. Enfin, des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève, c'est-à-dire pour lui permettre d'évoluer dans le milieu scolaire malgré ses incapacités ou ses limitations.

Les mesures d'appui doivent se traduire par le recours à des moyens adaptés en fonction des besoins et des limitations de l'élève, et déterminés dans la démarche du plan d'intervention, que ce soit par l'enseignement, par des programmes, par du matériel ou par de l'aide technique. De plus, des services supplémentaires doivent être donnés à l'élève. Ces services peuvent prendre différentes formes. Dans plusieurs situations, ils sont

donnés, en tout ou en partie, par du personnel professionnel. La participation de l'élève à une classe à effectif réduit pourra être prise en compte par le Ministère, lors de sa validation annuelle, dans l'évaluation des services qui lui sont offerts. Ces services supplémentaires sont donnés de façon continue ou de façon régulière, en fonction des besoins des élèves.

Les élèves ayant des besoins particuliers au Québec

Les différentes catégories EHDAA sont décrites dans le livret *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage EHDAA*[4] fait par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec en 2007. Nous invitons les parents à télécharger gratuitement le référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers (les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, EHDAA)[5]. Ce guide, produit en mars 2009 par la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, résume la définition de chaque catégorie (par exemple, trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, dyslexie), les caractéristiques des élèves appartenant à ces catégories, les manifestations de leurs difficultés, leurs besoins uniques pour apprendre, le soutien qui leur est nécessaire et le personnel qualifié nécessaire pour donner le soutien. Ce référentiel est offert sur le site de la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec.

Nous recommandons également aux parents de consulter le guide d'information pour parents d'enfants HDAA de la Commission scolaire de la région de Sherbrooke à l'adresse suivante : <http://www.csrs.qc.ca/fr/parents/reussite-educative/guide-ehdaa/index.html>.

Voici donc un bref exposé des différentes catégories d'élèves ayant des besoins particuliers.

Première catégorie : les élèves à risque

Une première catégorie globale inclut les élèves à risque qui représentent les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire présentant des facteurs de vulnérabilité (par exemple, environnement familial appauvri, faible motivation scolaire) susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou sur leur comportement. Ces élèves sont jugés à risque pour l'échec scolaire ou la socialisation si aucune intervention précoce n'est réalisée. Les élèves à risque ne sont pas protégés par la Loi de l'instruction publique puisqu'ils ne sont pas reconnus comme EHDAA (voir la catégorie suivante).

Deuxième catégorie : les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA, trois sous-groupes)

1. La catégorie des *élèves handicapés* inclut ceux ayant :

- une déficience langagière (code 34) ;
- un trouble envahissant du développement (code 50) ;
- une déficience moyenne à sévère (code 24) ;
- un trouble relevant de la psychopathologie (par exemple, problèmes émotionnels graves, confusion extrême, hallucinations et délires psychotiques,

etc. ; code 53).

2. La catégorie des *élèves en difficulté d'adaptation* inclut ceux ayant une ou plusieurs des conditions suivantes :
 - le trouble du déficit de l'attention (TDA) ;
 - le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) ;
 - les troubles du comportement (code 12) ;
 - les troubles graves du comportement (comportement antisocial couvert, délinquance, abus de substances, activité sexuelle précoce ; code 14) ;
 - les troubles anxieux et les troubles associés (par exemple, troubles alimentaires) ;
 - les troubles de l'humeur (par exemple, dépression) et le comportement suicidaire.

3. Le sous-groupe des *élèves en difficulté d'apprentissage* inclut ceux ayant :
 - des difficultés d'apprentissage ;
 - des troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe et dyscalculie ; p. 18 du référentiel) ;
 - une déficience légère^[6] ;
 - une dysphasie légère à moyenne.

Qu'est-ce que le Comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) ?

Selon les articles 185 à 187 de la Loi sur l'instruction publique, chacune des commissions scolaires du Québec doit instituer un comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Ce comité est composé :

1. de parents de ces élèves, désignés par le comité de parents ;
2. de représentants des enseignants, des membres du personnel professionnel non enseignant et des membres du personnel de soutien, désignés par les associations qui les représentent auprès de la commission scolaire et choisis parmi ceux qui donnent des services à ces élèves ;
3. de représentants des organismes qui donnent des services à des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, désignés par le conseil des commissaires après consultation de ces organismes ;
4. d'un directeur d'école désigné par le directeur général.

Le directeur général ou son représentant participe aux séances du comité, mais il n'a pas le droit de vote. Bien que le conseil des commissaires détermine le nombre de représentants de chaque groupe, les représentants des parents doivent être majoritaires.

Le comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage doit donner son avis à la commission scolaire :

1. sur la politique d'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ;
2. sur l'affectation des ressources financières pour les services à ces élèves ;
3. sur l'application du plan d'intervention à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le comité s'intéresse à tout ce qui touche au vécu des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; il demeure disponible et ouvert à toutes les préoccupations des parents. C'est un lieu privilégié d'information et de consultation où les membres étudient divers dossiers et proposent à la commission scolaire des recommandations qui visent l'amélioration des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Ce comité se rencontre habituellement chaque mois; nous recommandons aux parents intéressés de communiquer avec le comité de parents de leur commission scolaire. Un parent impliqué se trouve au sein de son école et de sa commission scolaire; il devient alors conscient de la réalité scolaire et peut avoir plus d'influence pour favoriser la réussite des enfants dans le besoin en collaboration avec l'école.

La commission scolaire a aussi une responsabilité vis-à-vis du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En effet, elle doit indiquer annuellement au comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage les ressources financières qui y sont attribuées ainsi que l'affectation de ces dernières, en tenant compte des orientations établies par le ministre.

La Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) offre un service d'informations et de conseils pour les parents qui s'interrogent sur la mise en application d'un plan d'intervention ou sur l'application de la Loi sur l'instruction publique du Québec pour leur enfant. Les parents intéressés peuvent communiquer avec la FCPQ au 1 800 463-7268 ou envoyer un courriel à : courrier@fcpq.qc.ca. Ce service est gratuit et répond à toutes les questions relatives à l'éducation primaire et secondaire. N'hésitez pas à communiquer avec ces gens: ils sauront vous conseiller ou vous orienter vers les ressources offertes.

Tel qu'indiqué sur le site Web du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le Ministère tient à offrir des services de qualité. Si vous n'êtes pas satisfait des services rendus ou qui auraient dû être rendus par le MELS, votre commission scolaire ou votre école, visitez le site Web du MELS pour connaître la procédure pour déposer votre plainte (<http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=plaintes>).

De plus, toutes les commissions scolaires disposent maintenant d'une procédure d'examen des plaintes qui en prévoit les modalités. La procédure d'examen des plaintes de la commission scolaire doit permettre à la personne qui est insatisfaite de l'examen de sa plainte ou du résultat de cet examen de s'adresser à une personne désignée sous le titre de *protecteur de l'élève*. Le protecteur de l'élève doit, dans les 30 jours de la réception de la

demande du plaignant, donner au conseil des commissaires son avis sur le bien-fondé de la plainte et, le cas échéant, lui proposer les correctifs qu'il juge appropriés. Visitez l'adresse suivante pour connaître les coordonnées des protecteurs de l'élève dans les différentes commissions scolaires du Québec : http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=plaintes_servicesecole.

La fameuse question du diagnostic de dyslexie

Certains parents ont peut-être entendu des rumeurs sur les divers professionnels pouvant établir ou non un diagnostic de dyslexie au Québec. Effectivement, à la suite de l'entrée en vigueur des changements proposés par la loi 90 en 2003, l'Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec a adopté une position controversée qui stipule que l'orthophoniste est *le seul professionnel* mandaté par la loi et possédant les connaissances et l'expertise nécessaires pour évaluer le langage, dont le langage écrit, ce qui inclut, selon l'OOAQ, les troubles de la lecture et de l'écriture. Cet avis demeurerait malgré tout sans fondement, puisque les psychologues québécois évaluent et travaillent avec des enfants présentant des troubles d'apprentissage (dyslexie, dyscalculie) ou du langage (dysphasie) depuis plusieurs années dans les milieux scolaire, hospitalier et privé. De plus, le psychologue peut poser le diagnostic de trouble d'apprentissage (et d'autres problèmes de santé mentale) dans les autres provinces canadiennes et les États américains. Par ailleurs, la dyslexie est reconnue comme un trouble d'apprentissage (et non un trouble du langage) selon la littérature scientifique, les classifications des maladies mentales nord-américaines et internationales ainsi que les associations internationales d'experts dans le domaine.

Les parents, les enseignants, les associations, etc., seront contents d'apprendre que la confusion entourant le diagnostic de dyslexie est maintenant réglée huit années plus tard. En effet, à la suite de l'adoption du projet de loi 21, des discussions qui ont suivi et du guide explicatif qui paraîtra bientôt, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) reconnaissent légalement et cliniquement la compétence des psychologues et des neuropsychologues dans l'évaluation des problèmes mentaux dont font partie les troubles d'apprentissage, notamment la dyslexie.

Le MELS a néanmoins une importante décision à prendre au sujet de la reconnaissance des psychologues en ce qui concerne l'accessibilité aux subventions permettant l'achat de portables ou de logiciels pour les élèves dyslexiques. En effet, le service de l'aide financière du MELS ne reconnaît toujours pas l'évaluation du psychologue pour donner accès à ces subventions. Il s'agit d'un non-sens pour plusieurs raisons. D'abord, le projet de loi 21 repose sur le principe fondamental de l'accessibilité compétente. En d'autres mots, l'Office des professions et les différents ordres professionnels se sont entendus pour que les personnes aient accès aux mêmes services (par exemple, les subventions pour l'aide technologique), qu'elles aient été évaluées par l'une ou l'autre des professions jugées compétentes (psychologues, orthophonistes, etc.). Par ailleurs, le fait de ne pas reconnaître l'évaluation du psychologue pour donner accès à ces subventions est aberrant lorsqu'on considère le rôle unique que peut jouer cet intervenant dans l'implémentation de l'aide technologique. Par sa formation et par son expertise unique, le psychologue peut tenir compte de l'ensemble du profil cognitif (les forces et les difficultés) de l'enfant et ainsi favoriser des choix plus judicieux en matière d'outils technologiques. Finalement, le

diagnostic des psychologues est accepté dans les autres provinces canadiennes et les États américains en ce qui concerne l'accessibilité aux subventions permettant l'achat de portables ou de logiciels pour les élèves dyslexiques.

Nous recevons quotidiennement des appels de parents et de psychologues qui se plaignent de cette situation injuste pour les élèves dyslexiques. Or, lors de notre discussion du 27 juin 2011 avec les représentants de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ceux-ci nous ont interrogés sur l'utilité de traiter de l'accessibilité à des subventions pour l'achat de portables et de logiciels aux élèves dyslexiques. Les représentants de la ministre nous ont toutefois mentionné que le MELS se penchera sur cette question dès l'automne 2011 et prendra une décision au cours de l'année scolaire 2011-2012.

Afin d'aider le MELS à comprendre toute l'importance de la situation pour les enfants et les adolescents dyslexiques à cet égard, nous invitons les parents, les enseignants et les autres professionnels qui sont au courant de situations où l'accès aux portables ou autres outils technologiques est brimé par de telles décisions administratives injustes à manifester leur désaccord avec le cabinet de la ministre, voire avec les médias. Voici les coordonnées du cabinet de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

a/s de la ministre Line Beauchamp

Édifice Marie-Guyart

1035, rue De La Chevrotière, 16^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 644-0664

Télécopieur : 418 646-7551

ministre@mels.gouv.qc.ca

Le recours collectif des parents d'enfants dyslexiques

En 2003, un recours collectif a été entrepris au nom des familles d'enfants dyslexiques contre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et cinq commissions scolaires du Québec, et celui-ci a été autorisé.

Les membres du groupe étaient : « Toutes les personnes qui fréquentent en date de la présente requête ou ont fréquenté au cours des onze dernières années une école d'une des neuf commissions scolaires impliquées (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, Commission scolaire de Montréal, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, Commission scolaire English-Montréal, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Commission scolaire Lester B. Pearson, Commission scolaire Marie-Victorin, Commission scolaire des Patriotes, Commission scolaire de Laval) et qui sont atteintes de dyslexie ainsi que, le cas échéant, leurs parents, tuteurs ou ayants droit. »

Les témoins experts étaient :

- Pour le MELS : Jacynthe Turgeon et Line Laplante, orthopédagogues ;
- Pour les commissions scolaires : Aline Lord, orthopédagogue, et D' Dubé, pédiatre

neurodéveloppementaliste ;

- Pour la poursuite : Chantal Legault et Francine Cloutier, orthopédagogues, Janine Flessas, neuropsychologue.

Questions des faits et droits

- Le MELS et les neuf commissions scolaires ciblées ont-ils mis en place une politique de dépistage d'élèves atteints de dyslexie ?
- Le MELS et les neuf commissions scolaires ciblées ont-ils mis en place une politique d'apprentissage adaptée aux besoins des élèves atteints de dyslexie ?
- Le MELS et les neuf commissions scolaires ciblées ont-ils mis en place une politique d'intégration des élèves atteints de dyslexie dans les classes ou les groupes ordinaires et aux autres activités de l'école, ainsi que les services d'appui à cette intégration ?
- Le MELS et les neuf commissions scolaires ciblées ont-ils violé le droit à l'égalité de traitement prévu par les chartes en ne mettant pas en place des mesures de dépistage de la dyslexie et des moyens d'apprentissage adaptés aux besoins de ces élèves ?
- Le MELS et les neuf commissions scolaires ciblées ont-ils violé le droit à l'égalité de traitement prévu par les chartes en ne mettant pas en place des mesures d'intégration de ces élèves dans les classes ou les groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ?
- Les montants des dommages compensatoires et exemplaires. La nature du recours que les requérants entendent exercer pour le compte des membres du groupe est une réparation en vertu de l'article 24 (1) de la Charte canadienne des droits et libertés, soit :
 - pour les enfants commençant leur scolarité, en maternelle ou en première année, une ordonnance de procéder au dépistage de la dyslexie chez tous ces enfants ;
 - pour les enfants fréquentant une école des neuf commissions scolaires ciblées à la date du dépôt de la présente requête, une ordonnance de procéder au dépistage de la dyslexie chez tous les enfants ayant des difficultés d'apprentissage ;
 - une ordonnance de fournir les moyens d'apprentissage spécifiques et adaptés aux personnes atteintes de dyslexie pour leur permettre d'avoir accès à une instruction publique et d'intégrer le plus rapidement les classes ou les groupes ordinaires comme le prévoit la Loi sur l'instruction publique ;
 - une ordonnance d'établir des procédures d'accommodations pour les fins d'évaluation pédagogique (par exemple, examen) ;
 - une ordonnance de dommages compensatoires et exemplaires ;
 - à l'encontre du MELS et des neuf commissions scolaires ciblées.

L'état de la situation actuelle

Le procès et les plaidoiries se sont terminés en mars 2010. Le jugement a été prononcé par

le juge André Roy le 13 octobre 2010. Le tribunal a décidé de rejeter le recours des demandeurs. Selon lui, malgré toute la sympathie qu'il éprouve pour ce qu'ont vécu les demandeurs pendant le parcours scolaire de leur enfant, les élèves dyslexiques n'ont pas subi de discrimination de la part du Ministère ou des commissions scolaires. De plus, le tribunal confirme que la Loi sur l'instruction publique ne garantit pas le dépistage systématique de la dyslexie et des moyens d'apprentissage spécifiques et adaptés à la dyslexie. Il ajoute que les tribunaux ne peuvent dicter au réseau scolaire public quels services il devrait fournir. En lien avec les informations fournies dans ce livre, le juge ajoute qu'il n'existe pas d'outils de dépistage de la dyslexie validés pour le Québec ni de programme de rééducation adapté à l'ensemble des élèves dyslexiques.

Les droits des élèves dyslexiques en Ontario

Les parents d'élèves en Ontario seront heureux d'apprendre que le ministère de l'Éducation indique clairement les définitions, les lois, les procédures et les droits des enfants en difficulté et leurs parents sur son site Web <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/specedf.html>. Ce site devrait servir de modèle pour les autres provinces qui n'offrent pas toujours clairement aux parents toute l'information requise – et, surtout, transparente – pour bien comprendre ces aspects fondamentaux entourant les enfants ayant des besoins particuliers. De plus, le Règlement 181/98 pour l'identification et le placement des élèves en difficulté à la Loi sur l'éducation (encore une fois un modèle à suivre pour les autres provinces canadiennes en retard sur le plan des besoins des élèves en difficulté) exige que les conseils scolaires préparent des guides à l'usage des parents et des élèves. Ces guides comportent de nombreuses informations très précieuses pour les parents ayant un enfant avec des besoins particuliers :

- Ils servent d'abord à informer les parents en toute transparence du rôle des Comités d'identification, de placement et de révision (CIPR) que nous décrivons ci-dessous.
- Ils énumèrent clairement les marches à suivre qu'un comité doit observer pour reconnaître un élève en difficulté et décider de son placement.
- Ils expliquent l'obligation qu'a le CIPR de décrire les points forts et les besoins des élèves et de mentionner, dans ses énoncés de décision, les catégories et les définitions de toute anomalie qu'il décèle.
- Ils expliquent le rôle d'une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté et le droit des parents d'interjeter appel des décisions du comité devant elle.
- Ils donnent la liste des groupes de parents qui, à la connaissance du conseil, sont des associations locales de celui-ci, ce qui permet aux parents d'avoir facilement accès à l'aide voulue.
- Ils donnent les noms, les adresses et les numéros de téléphone des écoles provinciales et des écoles d'application de l'Ontario.
- Ils indiquent dans quelle mesure le conseil offre des programmes d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté et jusqu'à quel point il « achète » ces programmes et services à un autre conseil.
- Ils expliquent qu'aucune décision en matière de placement prise par un comité ne peut être mise en application, à moins que le père ou la mère n'ait consenti à la

décision ou que le délai pour déposer un avis d'appel de la décision n'ait expiré sans qu'un tel avis ait été déposé.

Pour toutes ces raisons, nous recommandons fortement aux parents de se procurer le guide produit par leur conseil scolaire. Celui-ci veille à ce que des exemplaires du guide soient offerts dans chacune des écoles qui se trouvent dans son territoire de compétence ainsi qu'à son siège social. Il en remet également un exemplaire au bureau régional compétent du Ministère. Le conseil doit également fournir sur demande au père ou à la mère de l'élève ou à ce dernier un guide publié en braille ou en gros caractères ou sous forme d'audiocassette.

Voici donc un bref aperçu des droits des élèves qui sont scolarisés en Ontario et qui sont reconnus comme ayant des besoins particuliers. Toutes les informations sont tirées du site du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). Pour plus de renseignements, nous vous suggérons d'aller le visiter.

L'identification des élèves en difficulté

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario reconnaît que les élèves ayant des anomalies de comportement, de communication (par exemple, les élèves dyslexiques), d'ordre intellectuel, physique ou associé, peuvent avoir des besoins éducationnels qui ne peuvent pas être satisfaits par les pratiques régulières d'enseignement et d'évaluations. Il est possible que des adaptations ou un programme d'éducation modifié qui apporte des changements aux attentes de l'année d'études correspondant à l'âge de l'élève pour une matière ou un cours donné puissent satisfaire ces besoins. Ces élèves peuvent être officiellement reconnus comme des élèves en difficulté par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR).

Le Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)

Le Règlement 181/98 de la Loi sur l'éducation exige que tous les conseils scolaires créent un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Le CIPR comprend au moins trois personnes, dont une doit être une directrice ou un directeur d'école ou bien une agente ou un agent de supervision du conseil.

Le CIPR décidera si l'enfant dyslexique doit être reconnu ou non comme élève en difficulté; déterminera les anomalies de l'enfant dyslexique, compte tenu des catégories et des définitions d'anomalies établies par le ministère de l'Éducation et de la Formation; prendra une décision concernant le placement approprié de l'enfant dyslexique; et révisera l'identification et le placement au moins une fois par année scolaire. Des dispositions particulières relatives à l'identification et au placement des élèves en difficulté figurent dans le Règlement 181/98. Ce dernier prévoit aussi le réexamen périodique de l'identification et du placement des élèves et la possibilité pour les parents et les tuteurs qui sont en désaccord d'interjeter appel. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario indique clairement d'autres détails vis-à-vis de la procédure des CIPR sur son site Web. Voici les éléments les plus importants :

Qui demande la tenue d'un CIPR ?

La directrice ou le directeur de l'école de l'enfant dyslexique :

- doit demander la tenue d'une réunion du CIPR pour l'enfant dyslexique, à la réception de votre demande par écrit ;
- peut, en vous en avisant par écrit, envoyer l'enfant dyslexique à un CIPR si, à son avis et d'après l'enseignante ou l'enseignant (ou les enseignants) de l'enfant dyslexique, il ou elle bénéficierait d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté.

Dans un délai de 15 jours après avoir reçu votre demande ou vous avoir envoyé un avis, la directrice ou le directeur d'école doit vous remettre un exemplaire du *Guide des parents – Éducation de l'enfance en difficulté*, un accusé de réception de votre demande et une lettre indiquant la date approximative de la réunion du CIPR.

Qui peut assister aux réunions du CIPR ?

Le Règlement 181/98 permet aux parents et aux élèves âgés d'au moins 16 ans :

- d'être présents à toutes les réunions du comité et de participer à toutes les discussions du comité qui les concernent ; et
- d'être présents lorsque le comité prend une décision concernant l'identification et le placement.

Les personnes suivantes peuvent également assister aux réunions du CIPR :

- la directrice ou le directeur de l'école de l'enfant dyslexique ;
- d'autres personnes-ressources en mesure d'offrir de plus amples renseignements ou explications, telles que l'enseignant ou l'enseignante de l'enfant dyslexique, le personnel chargé de l'enseignement à l'enfance en difficulté, le personnel de soutien du conseil ou une personne représentant une agence ;
- votre représentante ou représentant, c'est-à-dire la personne qui, au besoin, vous appuiera ou s'exprimera en votre nom ou en celui de l'enfant dyslexique âgé d'au moins 16 ans ; et
- une ou un interprète, le cas échéant (par exemple, interprète gestuel, interprète oral ou interprète parlant une langue spécifique).

La directrice ou le directeur d'école ou bien vous-même pouvez demander la présence d'autres personnes à une réunion du CIPR.

Quels renseignements les parents recevront-ils sur la réunion du CIPR ?

Au moins 10 jours à l'avance, la présidente ou le président du CIPR vous avisera par écrit de la date de la réunion et vous invitera à y assister en tant que partenaire important de la prise de décision relative au placement de l'enfant dyslexique. Cette lettre vous fera part de la date, de l'heure et du lieu de la réunion et vous demandera si vous comptez y assister.

Avant la réunion du CIPR, vous recevrez par écrit une copie de tous les renseignements sur l'enfant dyslexique que la présidente ou le président a reçus. Ceux-ci peuvent inclure les résultats des évaluations ou un sommaire des renseignements.

Que se passe-t-il si les parents ne peuvent pas assister à la réunion prévue ?

Si vous ne pouvez pas assister à la réunion prévue, vous pouvez :

- communiquer avec la directrice ou le directeur d'école pour fixer une autre date ou heure ; ou
- informer la directrice ou le directeur d'école que vous n'assisterez pas à la réunion. Dès que possible après la réunion, la directrice ou le directeur vous enverra, pour que vous en preniez connaissance et apposiez votre signature, la décision par écrit du CIPR concernant l'identification et le placement de même que toute recommandation concernant les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté.

Comment se déroule la réunion du CIPR ?

- La présidente ou le président présente tout le monde et explique le but de la réunion.
- Le CIPR examine tous les renseignements sur l'enfant dyslexique. Il :
 - considérera une évaluation éducationnelle pour l'enfant dyslexique ;
 - sous réserve des clauses de la loi de 1996 sur le consentement aux soins de santé, considérera de faire passer un examen médical ou psychologique à l'enfant dyslexique par une praticienne ou un praticien qualifié, si le comité établit que cet examen est nécessaire pour lui permettre de prendre une décision éclairée en matière d'identification et de placement ;
 - convoquera l'enfant dyslexique à une entrevue, avec votre consentement si l'enfant dyslexique est âgé de moins de 16 ans, si le comité juge que cela serait utile ; et
 - tiendra compte de tout renseignement que vous lui soumettrez sur l'enfant dyslexique ou que ce dernier lui soumettra s'il est âgé d'au moins 16 ans.
- Le comité pourra discuter de toute proposition portant sur les programmes d'enseignement ou les services à l'enfance en difficulté concernant l'enfant. Les membres du comité discuteront d'une telle proposition à votre demande ou à la demande de l'élève, si cette dernière ou ce dernier est âgé d'au moins 16 ans.
- On vous encourage à poser des questions et à participer aux discussions.
- À la fin des discussions, une fois tous les renseignements soumis et examinés, le comité prendra sa décision.

Sur quoi le CIPR se fondera-t-il pour prendre sa décision en matière de placement ?

Avant de pouvoir décider de placer l'enfant dyslexique dans une classe pour l'enfance en difficulté, le comité doit chercher à déterminer si le placement de l'enfant dyslexique dans une classe ordinaire avec des services appropriés à l'enfance en difficulté :

- répondra à ses besoins ; et

- sera conforme à vos souhaits.

Si, après avoir examiné tous les renseignements qui lui ont été soumis, le CIPR est convaincu que le placement de l'enfant dyslexique dans une classe ordinaire répondra à ses besoins et que cette décision est conforme à vos souhaits, le comité décidera de le placer dans une classe ordinaire avec des services à l'enfance en difficulté.

Si le comité décide que l'enfant dyslexique devrait être placé dans une classe pour l'enfance en difficulté, il doit donner les motifs de sa décision par écrit dans son énoncé de décision.

Qu'est-ce que l'énoncé de décision du CIPR devra inclure ?

Cet énoncé par écrit devra inclure les renseignements suivants :

- l'identification ou non de l'enfant dyslexique comme élève en difficulté ;
- si le CIPR a établi l'enfant dyslexique comme élève en difficulté :
 - les catégories et les définitions de toutes les anomalies décelées par le comité, telles que définies par le ministère de l'Éducation et de la Formation,
 - la description par le CIPR des points forts et des besoins de l'enfant dyslexique,
 - la décision du CIPR en matière de placement, et
 - les recommandations du CIPR concernant les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté ;
- si le comité décide que l'enfant dyslexique doit être placé dans une classe pour l'enfance en difficulté, les motifs de cette décision. Le règlement qui régit l'identification et le placement des élèves en difficulté oblige le CIPR à considérer l'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires. Avant d'envisager le placement dans une classe pour l'enfance en difficulté, le comité doit examiner tout d'abord si le placement dans une classe ordinaire, accompagné de programmes et de services d'éducation de l'enfance en difficulté appropriés, répondrait aux besoins de l'élève tout en respectant les préférences de la mère ou du père ou de la tutrice ou du tuteur. Si un placement dans une classe pour l'enfance en difficulté est considéré comme l'option la plus appropriée, le CIPR doit fournir par écrit les raisons de sa décision.

Pour les élèves dont les besoins ne peuvent être entièrement comblés dans une classe ordinaire, plusieurs possibilités de placement sont offertes, notamment :

- *classe ordinaire avec services indirects*, où l'élève est placé dans une classe ordinaire pendant toute la journée, et l'enseignante ou l'enseignant reçoit des services de consultation spécialisés ;
- *classe ordinaire avec enseignante-ressource ou enseignant-ressource*, où l'élève est placé dans une classe ordinaire pendant presque toute la journée ou toute la journée et reçoit un enseignement spécialisé, sur une base individuelle ou en petit groupe, donné dans la classe ordinaire par une enseignante ou par un enseignant qualifié de

l'enfance en difficulté ;

- *classe ordinaire avec retrait partiel*, où l'élève est placé dans une classe ordinaire et reçoit un enseignement en dehors de la classe pendant moins de 50 % du jour de classe, donné par une enseignante ou par un enseignant qualifié de l'enfance en difficulté ;
- *classe distincte avec intégration partielle*, où l'élève est placé par le CIPR dans une classe pour l'éducation de l'enfance en difficulté où le rapport élèves-enseignant respecte l'article 31 du Règlement 298, pendant au moins 50 % du jour de classe, mais est intégré dans une classe ordinaire pendant au moins une période d'enseignement par jour ;
- *classe distincte à plein temps pour l'éducation de l'enfance en difficulté*, où le rapport élèves-enseignant respecte l'article 31 du Règlement 298 pendant toute la durée du jour de classe.

Le CIPR peut également considérer envoyer l'élève à un comité provincial chargé d'examiner l'admissibilité à l'une des écoles provinciales pour élèves sourds, aveugles ou sourds et aveugles, ou à l'une des écoles provinciales pour les élèves ayant de graves troubles d'apprentissage.

Que se passe-t-il une fois que le CIPR a rendu sa décision ?

Si vous êtes d'accord avec la décision du CIPR :

- on vous demandera d'indiquer, en signant votre nom, que vous êtes d'accord avec les décisions en matière d'identification et de placement prises par le CIPR. L'énoncé de décision pourra être signé lors de la réunion du CIPR ou être ramené à la maison, signé puis retourné à l'école ;
- Si le CIPR a reconnu l'enfant dyslexique comme élève en difficulté et si vous êtes d'accord avec la décision prise par le CIPR en matière d'identification et de placement, le conseil avisera rapidement la directrice ou le directeur de l'école offrant le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté qu'il lui faut élaborer un plan d'enseignement individualisé (PEI) pour l'enfant dyslexique.

Une fois l'enfant placé dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, pourra-t-on réviser le placement ?

- Une révision du CIPR aura lieu durant l'année scolaire, à moins que la directrice ou le directeur de l'école où est offert le programme d'enseignement à l'enfance en difficulté ne reçoive un avis écrit de votre part, vous le parent, dispensant le CIPR de la révision annuelle.
- Une fois l'enfant dyslexique placé dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, vous pouvez, n'importe quand après le troisième mois, demander que le CIPR tienne une réunion de révision.

Sur quoi le CIPR se fondera-t-il pour prendre sa décision en matière de révision ?

- Le CIPR tiendra compte du même type de renseignements dont il avait tenu compte initialement.
- Avec votre permission écrite, le CIPR examinera les progrès accomplis par l'enfant dyslexique par rapport au PEI.
- Le CIPR réexaminera les décisions concernant l'identification et le placement, et décidera si elles doivent être maintenues ou s'il faut en prendre de nouvelles.

Quels sont les recours des parents s'ils ne sont pas d'accord avec la décision du CIPR ?

- Si vous n'êtes pas d'accord avec la décision en matière de placement ou d'identification prise par le CIPR, vous pouvez :
 - dans un délai de 15 jours à compter de la date de réception de la décision, demander que le CIPR organise une autre réunion pour discuter de vos préoccupations, ou
 - dans un délai de 30 jours à compter de la date de réception de la décision, déposer un avis d'appel auprès de la ou du secrétaire du conseil scolaire ;
- Si vous n'êtes pas d'accord avec la décision à l'issue de la deuxième réunion, vous pouvez déposer un avis d'appel dans un délai de 15 jours à compter de la date de réception de la décision.

Si vous n'êtes pas d'accord avec la décision du CIPR et que vous n'en faites pas appel, le conseil chargera la directrice ou le directeur d'école de mettre en œuvre la décision du CIPR.

Comment puis-je contester la décision du CIPR ?

Si vous n'êtes pas d'accord avec le fait que votre enfant dyslexique est considéré comme un élève en difficulté par le CIPR, ou avec la décision du CIPR en matière de placement, vous pouvez, dans un délai de 30 jours à compter de la date de réception de la décision initiale ou dans un délai de 15 jours à compter de la date de réception de la décision issue de la deuxième réunion, envoyer à la ou au secrétaire du conseil un avis écrit de votre intention d'en faire appel.

L'avis d'appel doit :

- mentionner la décision que vous contestez ;
- inclure une déclaration faisant état des raisons de votre désaccord.

Comment se déroule le processus d'appel ?

Ce processus comprend les étapes suivantes :

- Le conseil scolaire créera une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté pour entendre votre requête. Cette commission est composée de trois personnes n'ayant pas de connaissances préalables du cas faisant l'objet de l'appel ; l'une de ces personnes sera choisie par vous, le parent ;

- La présidente ou le président de la commission d'appel organisera une réunion qui aura lieu dans un endroit et à une heure convenables, pas plus tard que 30 jours après sa nomination (à moins que les parents et le conseil scolaire ne conviennent mutuellement et par écrit qu'on l'organise à une date ultérieure);
- La commission d'appel recevra les documents examinés par le CIPR et pourra interroger toute personne en mesure de fournir des renseignements sur le cas faisant l'objet de l'appel;
- L'enfant dyslexique, si elle ou il est âgé d'au moins 16 ans, et vous, le parent, pouvez être présents et participer à toutes les discussions;
- La commission d'appel doit présenter ses recommandations dans un délai de trois jours suivant la fin de la réunion. Elle peut :
 - être d'accord avec la décision du CIPR et recommander qu'on la mette en œuvre, ou
 - être en désaccord avec la décision du CIPR et faire des recommandations au conseil concernant l'identification ou le placement de l'enfant dyslexique, ou les deux;
- La commission d'appel soumettra ses recommandations par écrit, à vous et au conseil scolaire, et expliquera les motifs de ses recommandations;
- Dans un délai de 30 jours à compter de la date de réception de l'énoncé écrit de la commission d'appel, le conseil scolaire décidera des mesures qu'il prendra à propos des recommandations (les conseils ne sont pas obligés de se plier aux recommandations de la commission d'appel);
- Vous pouvez accepter la décision du conseil scolaire ou décider de faire appel auprès d'un tribunal de l'enfance en difficulté. Vous pouvez demander par écrit une audience à la ou au secrétaire du tribunal de l'enfance en difficulté à l'Ontario (<http://www.oset-tedo.ca/fre/index.html>). Les renseignements concernant la requête à envoyer au tribunal seront joints à la décision de la commission d'appel.

Le Plan d'enseignement individualisé (PEI)

Tous les élèves reconnus comme des élèves en difficulté doivent avoir accès à une éducation qui leur permettra d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour participer à la vie de la communauté ontarienne. Les conseils scolaires doivent préparer un Plan d'enseignement individualisé (PEI) pour chaque élève reconnu comme en difficulté. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a préparé un guide pour mieux comprendre et élaborer le PEI que l'on trouve à l'adresse suivante : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/resource/index.html>. Il y a également des exemples de PEI dans ce guide. L'objectif de ce dernier est d'aider le personnel enseignant et les autres personnes qui travaillent auprès des élèves ayant des besoins particuliers à élaborer et à mettre en œuvre des PEI de qualité et à en faire le suivi. On y recommande une démarche en cinq étapes. On y présente en outre des suggestions et des exemples; toutefois, les PEI, de par leur nature, sont individualisés en fonction des besoins particuliers de l'élève.

Le PEI doit donc être élaboré pour l'enfant dyslexique qui vous consulte et inclure :

- les attentes précises fixées pour l'enfant dyslexique en matière d'éducation ;
- les grandes lignes du programme d'enseignement et des services à l'enfance en difficulté (par exemple, installations, ressources, équipement, personnel de soutien, etc.) dont bénéficiera l'enfant dyslexique ;
- un énoncé des méthodes qui serviront à évaluer les progrès de l'enfant dyslexique et à revoir son cas ; et
- dans le cas des élèves âgés de 14 ans ou plus (à l'exception des élèves reconnus comme en difficulté uniquement parce qu'ils sont surdoués), un plan de transition en vue de l'orientation vers des activités appropriées à la fin des études secondaires, comme un emploi, des études ultérieures et l'insertion dans la communauté.

Le PEI doit être mis au point dans les 30 jours suivant le placement de l'enfant dyslexique dans le programme, et la directrice ou le directeur d'école doit veiller à ce que l'enfant dyslexique, s'il est âgé de 16 ans et plus, et vous en receviez une copie.

Si un parent est d'avis que son enfant pourrait bénéficier d'un PEI et que le conseil scolaire n'est pas d'accord, le parent a le droit de demander une réunion du CIPR afin de déterminer si son enfant est un élève en difficulté.

Un PEI peut aussi être préparé pour les élèves qui ont besoin d'adaptations, de modifications de programmes ou de programmes comportant des attentes différentes sans avoir été reconnus comme des élèves en difficulté par un CIPR.

Références utiles

Voici une liste de quelques livres, DVD et sites Web de référence pour les parents et les intervenants à propos de la dyslexie et d'autres troubles associés.

Livres pour mieux comprendre la dyslexie et les difficultés qui y sont associées

- Baron, C. (2001). *Les troubles anxieux expliqués aux parents*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Bélangier, S. et coll. (2008). *Le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Béliveau, M.-C. (2002). *J'ai mal à l'école. Troubles affectifs et difficultés scolaires*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Béliveau, M.-C. (2004). *Au retour de l'école... : La place des parents dans l'apprentissage scolaire*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Béliveau, M.-C. (2008). *Dyslexie et autres maux d'école : quand et comment intervenir*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Béliveau, M.-C. (2009). *Les devoirs et les leçons*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Bowen, C. (2007). *Les difficultés phonologiques chez l'enfant. Guide à l'intention des familles, des enseignant(e)s et des intervenantes en petite enfance*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant, au primaire et au secondaire*. Montréal : Éditions CEC.
- Cruiziat, P. et Lasserre, M. (2002). *Dyslexique, peut-être ? Et après...* Paris : Éditions La Découverte.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Destrempe-Marquez, D. et Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Donnelly, K. (2002). *Vivre avec la dyslexie*. Outremont : Éditions Logiques.
- Duclos, G. (2006). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Duclos, G. (2008). *Aider les jeunes en difficulté : prévention et intervention*. Montréal :

CHU Sainte-Justine.

- Duclos, G. et Duclos, M. (2005). *Responsabiliser son enfant*. Montréal: CHU Sainte-Justine.
- Duvillié, R. (2004). *Petit dyslexique deviendra grand: comprendre et accompagner les enfants dyslexiques*. Villeneuve d'Ascq, France: Éditions du Marabout.
- Fisher, G. L. et Cummings, R. W. (2002). *Le guide de survie des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, primaire et secondaire*. Montréal: Guérin éditeur.
- Habib, M. (2005). *Dyslexie: le cerveau singulier*. Paris: Solar.
- Kartchner, C. (2007). *Stratégies gagnantes en lecture*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Lavigueur, S. (2009, 4^e éd.). *Ces parents à bout de souffle*. Montréal: Éditions Quebecor.
- Léger, F. et Breton, S. (2007). *Mon cerveau ne m'écoute pas: comprendre et aider l'enfant dyspraxique*. Montréal: CHU Sainte-Justine.
- Levine, Mel (2002). *A Mind at a Time*. New York: Simon & Schuster.
- Levine, Mel (2003). *Ready or Not, Here Comes Life*. New York: Simon Schuster.
- Levine, Mel (2003). *The Myth of Laziness*. New York: Simon & Schuster.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant: troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris: Dunod.
- Mooney, J. et Cole, D. (2001). *Learning Outside the Lines*. New York: Simon & Schuster.
- Moulton Sarkis, S. (2008). *10 solutions contre le déficit d'attention chez l'adulte*. Saint-Constant: Broquet.
- Pannetier, É. (2010). *Mieux comprendre la dyslexie*. Montréal: Éditions Quebecor.
- Racicot, J. (2008). *J'apprends à penser, je réussis mieux*. Montréal: CHU Sainte-Justine.
- Rief, S. F. et Stern, J. M. (2010). *The Dyslexia Checklist*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saiag, M.-C., Bioulac, S. et Bouvard, M. (2007). *Comment aider mon enfant hyperactif?*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Drolet, Michèle (2001). *Lire et écrire à la maison*. Montréal: Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Sauvé, C. (2007). *Apprivoiser l'hyperactivité et le déficit de l'attention*. Montréal: CHU Sainte-Justine.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sousa, D., Sirois, G. et Stanké, B. (2006). *Un cerveau pour apprendre... différemment*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie: approches cognitives* (2^e édition). Paris: Dunod.
- Stowe, C. M. (2000). *How to Reach and Teach Children and Teens With Dyslexia: A*

Parent and Teacher Guide to Helping Students of All Ages Academically, Socially and Emotionally. San Francisco : Jossey-Bass.

Van Hout, A. et Estienne, F (2001). *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter.* Paris : Masson.

Vincent, A. (2010). *Mon cerveau a besoin de lunettes : vivre avec l'hyperactivité.* Montréal : Éditions Quebecor.

Vincent, A. (2010). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes,* Montréal : Éditions Quebecor.

Livres pour enseigner des stratégies éducatives

Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., Beeler, T. et Stanké, B. (2000). *Conscience phonologique.* Montréal : Chenelière Éducation.

Carreker, S. et Birsh, J. (2005). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills Activity Book.* Baltimore : Brookes Publishing Company.

Cyr, J. (2002). *Mes trésors, activités pour le préscolaire.* Montréal : Chenelière Éducation.

Delpech, D., George, F. et Nok, E. (2001). *La conscience phonologique : test, éducation et rééducation.* Marseille, France : Solal.

Doyon, A.-L. et Lambert, E. (2000). *Phonoludos : ensemble d'entraînement.* Grenoble, France : Éditions de la Cigale.

Gaudreau, A. (2006). *PhonoSons : un jeu amusant qui explore six opérations phonologiques.* Montréal : Chenelière Éducation.

Gaudreau, A. (2007). *b, d, p, q... au jeu !* Montréal : Chenelière Éducation.

Gaudreau, A. (2007). *Le zoo des sons, deux jeux vraiment chouettes pour apprivoiser les sons de la langue.* Montréal : Chenelière Éducation.

Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons.* Sainte-Foy, Canada : Éditions Septembre.

Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie.* Montréal : Chenelière Éducation.

Rousseau, N. (2010). *Troubles d'apprentissage et technologies d'aide : l'accès à une vie scolaire riche et stimulante.* Montréal : Éditions Septembre.

Stanké, B. (2001). *L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique.* Montréal : Chenelière Éducation.

Stanké, B. et Tardieu, O. (1999). *Une phrase à la fois : activités morphosyntaxiques.* Montréal : Chenelière Éducation.

Vidéos sur la dyslexie et sur les troubles qui y sont associés

Barkley, R. A. (2000). *A New Look at ADHD : Inhibition, Time, and Self-Control.* New York : Guilford Publications.

Entine, S. (2008). *Read Me Differently.* The International Dyslexia Association.

Greene, R. W. et Ablon, J. S. (2004). *Parenting the Explosive Child: The Collaborative Problem Solving Approach*. Newton Corner: Center for Collaborative Problem Solving.

Vincent, A. et Lafleur, M. (2006). *Portrait du TDAH* (DVD). Centre hospitalier Robert-Giffard.

Sites Internet

All Kinds of Minds : www.allkindsofminds.org.

Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) : www.ldac-acta.ca.

Association de parents d'enfants dyslexiques : www.apedys.org.

Association des troubles d'apprentissage de l'Ontario : www.ldao.ca.

Association des troubles d'apprentissage du Québec (AQETA) : www.aqeta.qc.ca.

Association française de parents d'enfants en difficultés d'apprentissage du langage écrit et oral : www.apeda-france.com.

Association québécoise de la dysphasie : www.dysphasie.qc.ca.

Association québécoise des troubles d'apprentissage, section Outaouais : www.aqetaoutaouais.qc.ca.

British Dyslexia Association : www.bdadyslexia.org.

Centre canadien de la dyslexie : www.dyslexiacentre.ca.

Clinique d'apprentissage spécialisée (Outaouais, Québec) : www.apprenonsensemble.com.

CORIDYS (Coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnements neuropsychologiques) : www.coridys.asso.fr.

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF) : www.fcaf.net.

Fédération Gymn-Eau : www.gymn-eau.org.

Great Schools : www.greatschools.org.

International Dyslexia Association : www.interdys.ca.

Learning Disabilities Online : www.ldonline.org.

Ordre des psychologues du Québec : www.ordrepsy.qc.ca.

Outils pour intervenants, plan d'intervention adapté : www.comportement.net/pippia.

Parents aptes à négocier avec le déficit de l'attention : www.associationpanda.qc.ca.

Portail québécois de l'alphabétisation en français : www.fcaf.net.

Reading Rockets: Reading Comprehension & Language Arts Teaching Strategies for Kids : <http://www.readingrockets.org/>.

Site du Dr Claude Jolicoeur de Montréal sur le TDAH : www.deficitattention.info.

Site francophone québécois sur le TDAH : www.comportement.net/tdah.

Site très complet de la psychiatre Annick Vincent sur le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH): www.attentiondeficit-info.com.

Bibliographie

- Aaron, P. G., Malatesha Joshi, R. et Quatroche, D. (2008). *Becoming a Professional Reading Teacher: What To Teach, How To Teach, Why It Matters*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., Beeler, T. et Stanké, B. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Alarcon, et coll. (1995). «Etiology of Individual Differences in Reading Performance: A Test of Sex Limitation», *Behavioral Genetics*, 25, 17-23.
- Alexander, A. W. et Slinger-Constant, A. M. (2004). «Current Status of Treatments for Dyslexia: Critical Review», *Journal of Child Neurology*, 19, 744-758.
- American Academy of Pediatrics (2009). *Joint Statement: Learning Disabilities, Dyslexia, and Vision*, 124, 837-DS4.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Ed. Washington D. C.
- Association des orthopédagogues du Québec (2007). *L'évaluation et l'intervention auprès des personnes en difficulté ou en trouble de la lecture et de l'écriture: de l'avis des orthophonistes à l'avis des orthopédagogues. Réaction de l'Association des orthopédagogues du Québec à l'avis de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec sur le rôle de l'orthophoniste en langage écrit chez les jeunes*.
- Backman, J., Bruck, M., Hebert, M. et Seidenberg, M. S. (1984). «Acquisition and Use of Spelling Sound Correspondences in Reading», *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 114-133.
- Bailey, C. E., Manis, F. R., Pedersen, W. C. et Seidenberg, M. S. (2003). «Variations Among Developmental Dyslexics: Evidence From a Printed Word-Learning Task», *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 125-154.
- Bakker, D. J. (2006). «Treatment of Developmental Dyslexia: A Review», *Pediatric Rehabilitation*, 9, 3-13.
- Bates, E., Appelbaum, M., Salcedo, J., Saygin, A. P. et Pizzamiglio, L. (2003). «Quantifying Dissociations in Neuropsychological Research», *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 1128-1153.
- Beauvois, M. F. et Derouesné, J. (1979). «Phonologica Alexia: Three Dissociations», *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 42, 1115-1124.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Bergmann J. et Wimmer, H. (2008). «A Dual-Route Perspective on Poor Reading in a Regular Orthography: Evidence From Phonological and Orthographic Lexical Decisions», *Cognitive Neuropsychology*, 25(5), 653-676.

- Birsh, J. (Ed.) (2005). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*, 2nd edition. Baltimore : Paul Brookes.
- Borgwaldt, S. R., Hellwig, F. M. et De Groot, A. M. B. (2005). «Onset Entropy Matters – Letter-to-Phoneme Mappings in Seven Languages», *Reading and Writing*, 18, 211-229.
- Bowey, J. A. et Rutherford, J. (2007). «Imbalanced Word-Reading profiles in Eighth-Graders», *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(3), 169-196.
- Brady, S. (1997). «Ability to Encode Phonological Representations: An Underlying Difficulty of Poor Readers», dans B. A. Blachman (Ed.). *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Brazeau-Ward, L. (1998). *Enseignement multisensoriel simultané: la méthode EMS*. Ottawa : Centre canadien de la dyslexie.
- Breier, J. I., Gray, L. C., Fletcher, J. M., Foorman, B. et Class, P. (2002). «Perception of Speech and Nonspeech Stimuli by Children With and Without Reading Disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder», *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(3), 226-250.
- Bryant, P. et Impey, L. (1986). «The Similarities Between Normal Readers and Developmental and Acquired Dyslexics», *Cognition*, 24, 121-137.
- Campbell, A. et Butterworth, B. (1985). «Phonological Dyslexia and Dysgraphia in a Highly Literate Subject : A Developmental Case With Associated Deficits of Phonemic Processing and Awareness», *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 37a, 435-475.
- Casalis S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant*. Paris : Septentrion.
- Castles, A. et Coltheart, M. (1993). «Varieties of Developmental Dyslexia», *Cognition*, 47, 149-180.
- Castles, A., Datta, H., Gayan, J. et Olson, R. K. (1999). «Varieties of Reading Disorder: Genetic and Environmental influences», *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 73-94.
- Catts, H. W., Fey, M., Zhang, X. et Tomblin, J. B. (2001). «Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten: A Research-Based Model and its Clinical Implication», *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 32, 38-50.
- Charest, R.-M. (octobre 2009). *Reconnaissance de la compétence des psychologues pour l'évaluation diagnostique des troubles des apprentissages du langage ou de la communication*. Lettre adressée à M^{me} Christiane Barbe, sous-ministre au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Christenson, G. N., Griffin, J. R. et Taylor, M. (2001). «Failure of Blue-Tinted Lenses to Change Reading Scores of Dyslexic Individuals», *Optometry*, 71(10), 627-633.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. et Haller, M. (1993). «Models of Reading Aloud: Dual Route and Parallel Processing Approaches», *Psychological Review*, 100, 589-608.

- Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M. et Riddoch, J. (1983). «Surface Dyslexia», *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35, 469-595.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. et Ziegler, J. (2001). «DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud», *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario (2009). *Éducation de l'enfance en difficulté: guide des parents*. Ottawa: Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario.
- Cope, N., Harold, D., Hill, G., Moskvina, V., Stevenson, J., Holmans, P., *et al.* (2005). «Strong Evidence that KIAA0319 on Chromosome 6p Is a Susceptibility Gene for Developmental Dyslexia», *The American Journal of Human Genetics*, 76(4), 581-591.
- Cour supérieure du Québec (octobre 2010). Jugement de l'honorable André Roy, J. C. S. Montréal, Québec.
- Crawford, J. R. et Garthwaite, P. H. (2005). «Evaluation of Criteria for Classical Dissociations in Single-Case Studies by Monte Carlo Simulation», *Neuropsychology*, 19, 664-678.
- Crawford, J. R., Garthwaite, P. H. et Gray, C. D. (2003). «Wanted: Fully Operational Definitions of Dissociations in Single-Case Studies», *Cortex*, 39, 357-370.
- Crawford, J. R., Garthwaite, P. H. et Howel, D. C. (2009). «On Comparing a Single Case Study With a Control Sample: An Alternative Perspective», *Neuropsychology*, 47, 2690-2695.
- Delpech, D., George, F. et Nok, E. (2001). *La conscience phonologique: test, éducation et rééducation*. Marseille, France: Solal.
- Doyon, A.-L. et Lambert, E. (2000). *Phonoludos: ensemble d'entraînement*. Grenoble, France: Éditions de la Cigale.
- Dumont, A. (2003). *Réponses à vos questions sur la dyslexie*. Paris: Éditions Solar.
- Eden: G. F. et Moats, L. (2002). The Role of Neuroscience in the Remediation of Students With Dyslexia», *National Neuroscience*, 5 (Suppl.), 1080-1084.
- Eden, G. F. et Zeffiro, T. A. (1998). «Neural Systems Affected in Developmental Dyslexia Revealed by Functional Neuroimaging», *Neuron*, 21(2), 279-282.
- Eden, G. F., VanMeter, J. W., Rumsey, J. M., Maisog, J. M., Woods, R. P. et Zeffiro, T. A. (1996). «Abnormal Processing of Visual Motion in Dyslexia Revealed by Functional Brain Imaging», *Nature*, 382(6586), 66-69.
- Ehri, L. C. (2002). «Phases of Acquisition in Learning to Read Words and Implications for Teaching», dans R. Stainthorp et P. Tomlinson (Eds.), *Learning and Teaching Reading*. Londres: *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*.
- Elbro, C., Borstrom, I. et Petersen, D. K. (1998). «Predicting Dyslexia From Kindergarten: The Importance of Distinctiveness of Phonological Representations of Lexical Items», *Reading Research Quarterly*, 33, 36-60.

- Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (2009). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Québec : CSQ.
- Fisher, S. E. et DeFries, J. C. (2002). «Developmental Dyslexia: Genetic Dissection of a Complex Cognitive Trait», *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 767-780.
- Fisher, S. E. et Francks, C. (2006). «Genes, Cognition and Dyslexia: Learning to Read the Genome», *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 250-257.
- Fletcher, J. M. (2009). «Dyslexia: The Evolution of a Scientific Concept», *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15, 501-508.
- Fletcher, J. M., Denton, C. A., Fuchs, L. et Vaughn, S. R. (2005). «Multi-Tiered Reading Instruction: Linking General Education to Special Education», dans S. O. Richardson et J. W. Gilger (Eds.), *Research-Based Education and Intervention: What We Need To Know*. Baltimore : International Dyslexia Association.
- Fletcher, J. M., Fuchs, L. S., Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York : Guilford Press.
- Fry, E. B. et Kress, J. E. (2006). *The Reading Teacher's Book of Lists* (5th Ed.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. et Young, C. L. (2003). «Responsiveness to Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct», *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (3), 157-171.
- Fuchs, L. S. (2003). «Assessing Intervention Responsiveness: Conceptual and Technical Issues», *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (3), 172-186.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. et Jenkins, J. R. (2001). «Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis», *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.
- Gaskins, I. W. (2005). *Success with Struggling Readers: The Benchmark School Approach*. New York : The Guilford Press.
- Génard, N., Mousty, P., Content, A., Alegria, J., Leybaert, J. et Morais, J. (1998). «Methods to Establish Subtypes of Developmental Dyslexia», dans P. Reitsma et L. Verhoeven (Eds.), *Problems and Interventions in Literacy Development* (p. 163-176). Dordrecht : Kluwer.
- Génard, N., Mousty, P., Content, A., Alegria, J., Leybaert, J. et Morais, J. (1998). «Methods to Establish Subtypes of Developmental Dyslexia», dans P. Reitsma et L. Verhoeven (Eds.), *Problems and Interventions in Literacy Development* (p. 163-176). Dordrecht : Kluwer.
- Goswami, U. (2002). «Phonology, Reading Development and Dyslexia: A Cross-Linguistic Perspective», *Annals of Dyslexia*, 52, 141-163.
- Goswami, U., Gombert, J. E. et Barrera, L. F. (1998). «Children's Orthographic Representations and Linguistic Transparency: Nonsense Word Reading in English, French and Spanish», *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorp, R., Hughes, D., Rosen, S. et Scott,

- S. K. (2002). «Amplitude Envelope Onsets and Developmental Dyslexia: A New Hypothesis», *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 99 (16), 10911-10916.
- Gough, P. et Tunmer, W. (1986). «Decoding, Reading and Reading Disability», *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Goulandris, N. (Ed.). (2002). *Dyslexia in Different Languages*. Londres: Whurr Publishers.
- Gouvernement du Québec (2002). Projet de loi n° 90. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé.
- Gouvernement du Québec (2009). Projet de loi n° 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.
- Haager, D., Klingner, J. K. et Vaughn, S. (2008). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hanley, J. R., Hastie, K. et Kay, J. (1992). «Developmental Surface Dyslexia and Dysgraphia: An Orthographic Processing Impairment», *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 44a, 2, 285-319.
- Hari, R. et Renvall, H. (2001). «Impaired Processing of Rapid Stimulus Sequences in Dyslexia», *Trends in Cognitive Sciences*, 5 (12), 525-532.
- Harm, M. W. et Seidenberg, M. S. (1999). «Phonology, Reading Acquisition, and Dyslexia: Insights From Connectionist Models», *Psychological Review*, 106, 491-528.
- Heiervang, E., Stevenson, J. et Hugdahl, K. (2002). «Auditory Processing in Children With Dyslexia», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 931-938.
- Helenius, P., Salmelin, R., Richardson, U., Leinonen, S. et Lyytinen, H. (2002). «Abnormal Auditory Cortical Activation in Dyslexia 100 msec After Speech Onset», *Journal of Neuroscience*, 14 (4), 603-617.
- Helenius, P., Salmelin, R., Service, E., Connolly, J. F., Leinonen, S. et Lyytinen, H. (2002). «Cortical Activation During Spoken-Word Segmentation in Nonreading-Impaired and Dyslexic Adults», *Journal of Neuroscience*, 22 (7), 2936-2944.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. et Pullen, P. C. (2005). «Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How?», *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- Jacquier-Rioux, M., Valdois, S. et Zorman, M. (2002). Outil de dépistage des dyslexies (ODÉDYS). Grenoble: Laboratoire Cogni-Sciences, IUFM de l'Académie de Grenoble.
- Jiménez, J. E. et Hernández-Valle, I. (2000). «Word Identification and Reading Disorders in the Spanish Language», *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- Jiménez, J. E. et Ramírez, G. (2002). «Identifying Subtypes of Reading Disability in the Spanish Language», *The Spanish Journal of Psychology*, 5, 3-19.

- Jiménez, J. E., Rodríguez, C. et Ramírez, G. (2009). «Spanish Developmental Dyslexia: Prevalence, Cognitive Profile and Home Literacy Experiences», *Journal of Experimental Child Psychology*, 103 (2), 167-185.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J. et Jacobsen, S. J. (2001). «Incidence of Reading Disability in a Population-Based Birth Cohort, 1976-1982, Rochester, Minn.», *Mayo Clinic Proceedings*, 76 (11), 1075-1077.
- Klauda, S. L. et Guthrie, J. T. (2008). «Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension», *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 310-321.
- Klinger, J., Vaughn, S. et Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students With Learning Difficulties*. New York: Guilford Press.
- Laasonen, M., Service, E. et Virsu, V. (2002). «Crossmodal Temporal Order and Processing Acuity in Developmentally Dyslexic Young Adults», *Brain Language*, 80 (3), 340-354.
- Landerl, K., Wimmer, H. et Frith, U. (1997). «The Impact of Orthography Consistency on Dyslexia: A German-English Comparison», *Cognition*, 63, 315-334.
- Leonard, C. M., Eckert, M. A., Given, B. K., Berninger, V. W. et Eden, G. F. (2006). «Individual Differences in Anatomy Predict Reading and Oral Language deficits», *Brain*, 129 (Pt 12), 3329-3342.
- Leong, C. K. et Joshi, R. M. (Eds.) (1997). *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell*. Dordrecht, Holland: Kluwer Academic Publishers.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D. et Liberman, A. M. (1989). «The Alphabetic Principle and Learning To Read», dans Shankweiler, D. et Liberman, I. Y. (Eds.), *Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle* (p.1-33). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Liederman, *et al.* (1995). «The Sex Ratios of Families With a Neurodevelopmentally Disordered Child», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 511-517.
- Lorquet, É. (mai 2004). «La jurisprudence reconnaît-elle la compétence légale des psychologues en matière de diagnostic?», *Psychologie Québec*.
- Lorquet, É. (janvier 2005). «L'intervention de l'Office des professions demandée par le comité administratif de l'Ordre: vers la résolution d'un conflit interordres?», *Psychologie Québec*.
- Lorquet, É. (mars 2005). «Les bons mots pour les bons services», *Psychologie Québec*.
- Lorquet, É. (mai 2005). «La Cour d'appel renverse le jugement de la Cour supérieure: les chiropraticiens peuvent établir un diagnostic dans leur champ de compétence», *Psychologie Québec*.
- Lorquet, É. (septembre 2005). «Code de déontologie: l'après-consultation», *Psychologie Québec*.
- Lorquet, É. (mars 2008). «Modernisation de la pratique en santé mentale et en relations humaines», *Psychologie Québec*.

- Lorquet, É. (mai 2008). «Le projet de loi 50, les suites de la Commission parlementaire», *Psychologie Québec*.
- Lorquet, É. (janvier 2009). «Les psychologues peuvent poser un diagnostic psychologique». *Psychologie Québec*.
- Lorquet, É. (janvier 2010). «La portée juridique du projet de loi 21», *Psychologie Québec*.
- Lorquet, É. (novembre 2010). «Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaît la compétence des psychologues pour l'évaluation des troubles mentaux», *Psychologie Québec*.
- Lovett, M. W., Barron, R. W. et Benson, N. J. (2003). «Effective Remediation of Word Identification and Decoding Difficulties in School-Age Children With Reading Disabilities», dans H. Lee Swanson, Karen Harris et Steve Graham (Eds), *Handbook of Learning Disabilities*. New York : Guilford Publications.
- Lovett, M. W., De Palma, M., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., Temple, M., Benson, N. J., et al. (2008). «Interventions for Reading Difficulties: A Comparison of Response to Intervention by ELL and EFL Struggling Readers», *Journal of Learning Disabilities*, 41 (4), 333-352.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., De Palma, M., Benson, N. J., Steinbach, K. A. et Frijters, J. C. (2008). «Preparing Teachers to Remediate Reading Disabilities in High School: What Is Needed for Effective Professional Development?», *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 1083-1097.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., Borden, S. L., Frijters, J. C., Seteinbach, K. A. et DePalma, M. (2000). «Components of Effective Remediation for Developmental Reading Disabilities: Combining Phonological and Strategy-Based Instruction To Improve Outcomes», *Journal of Educational Psychology*, 92, 263-283.
- Lundberg, I. (2002). «Second Language Learning and Reading With the Additional Load of Dyslexia», *Annals of Dyslexia*, 52, 165-187.
- Lyon, G. R. (1995). «Research Initiatives in Learning Disabilities: Contributions From Scientists Supported by the National Institute of Child Health and Human Development», *Journal of Child Neurology*, 10, S120-126.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. et Shaywitz, B. A. (2003). «Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading: A Definition of Dyslexia», *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Maisog, J. M., Einbinder, E. R., Flowers, D. L., Turkeltaub, P. E. et Eden, G. F. (2008). «A Meta-Analysis of Functional Neuroimaging Studies of Dyslexia», *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1145, 237-259.
- Manis, F. R. et Bailey, C. E. (2008). «Exploring Heterogeneity in Developmental Dyslexia: A Longitudinal Investigation», dans G. Reid, A. J. Fawcett, L. S. Siegel et F. Manis (Eds.), *The Sage Handbook of Dyslexia* (p. 149-173). London: Sage Publications Ltd.

- Manis, F. R., Custodio, R. et Szeszulski, P. A. (1993). «Development of Phonologic and Orthographic Skills: A 2-Year Longitudinal Study of Dyslexic Children», *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 64-86.
- Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Doi, L. M., McBride-Chang, C. et Peterson, A. (1996). «On the Basis of Two Subtypes of Developmental Dyslexia», *Cognition*, 58, 157-195.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J. et Schatschneider, C. (2005). «The Effects of Theoretically Different Instruction and Student Characteristics on the Skills of Struggling Readers», *Reading Research Quarterly*, 40, 148-182.
- McDougall, P., Borowsky, R., MacKinnon, G. E. et Hymel, S. (2004). «Process Dissociation of Sight Vocabulary and Phonetic Decoding in Reading: A New Perspective on Surface and Phonological Dyslexias», *Brain and Language*, 92, 185-203.
- Meaburn, E. L., Harlaar, N., Craig, I. W., Schalkwyk, L. C. et Plomin, R. (2008). «Quantitative Trait Locus Association Scan of Early Reading Disability and Ability Using Pooled DNA and 100K SNP Microarrays in a Sample of 5760 Children», *Molecular Psychiatry*, 13, 729-740.
- Meng, H., Smith, S. D., Hager, K., Held, M., Liu, J., Olson, R. K., *et al.* (2007). «DCDC2 Is Associated With Reading Disability and Modulates Neuronal Development in the Brain», *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102 (47), 17053-17058.
- Merzenich, M. M., Jenkins, W. M., Johnston, P., Schreiner, C., Miller, S. L. et Tallal, P. (1996). «Temporal Processing Deficits of Language-Learning Impaired Children Ameliorated by Training», *Science*, 271, 77-81.
- Meyer, M. S. et Felton, R. H. (1999). «Repeated Reading To Enhance Fluency: Old Approaches and New Directions», *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Milne, R. D., Nicholson, T. et Corballis, M. C. (2003). «Lexical Access and Phonological Decoding in Adult Dyslexic Subtypes», *Neuropsychology*, 17, 362-368.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2000). *Plan d'enseignement individualisé: normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*. Toronto: ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Plan d'enseignement individualisé*. Toronto: ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moats, L. (2000). *Speech to Print: Language Essentials for Teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Moats, L. C. (1995). *Spelling: Development, Disability, and Instruction*. Baltimore: York Press.

- Morgan W. P. (1896). «A Case of Congenital Word Blindness», *British Medical Journal*, 2, 378.
- Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. et Morais, J. (1994). BELEC : une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (1994), dans J. Grégoire et B. Pierart (Eds.). *Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (p. 127-1145). Bruxelles : De Boeck.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Olson, R. K., Forsberg, H., Wise, B. et Rack, J. (1994). «Measurement of Word Recognition, Orthographic and Phonological Skills», dans G. R. Lyon (Ed.), *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Measurement Issues* (p. 243-275). Baltimore/Londres : Paul H. Brookes.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2007). *Classification internationale des maladies (CIM-10), 10^e révision*, <http://apps.who.int/Classifications/apps/icd/icd10online/>.
- Pannetier, E. (2010). *Mieux comprendre la dyslexie : un guide pour les parents et les intervenants*. Montréal : Éditions Quebecor.
- Paracchini, S., Scerri, T. et Monaco, A. P. (2007). «The Genetic Lexicon of Dyslexia», *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 8, 57-79.
- Paracchini, S., Steer, C. D., Buckingham, L.-L., Morris, A. P., Ring, S., Scerri, T., et al. (2008). «Association of the KIAA0319 Dyslexia Susceptibility Gene With Reading Skills in the General Population», *American Journal of Psychiatry*, DOI: 10.1176/appi.ajp.2008.07121872.
- Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D. et Frith, U. (2001). «Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity», *Science*, 291, 2165-2167.
- Paulesu, E., Démonet, J.-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D. et Frith, U. (2001). «Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity», *Science*, 291, 2165-2167.
- Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cotelli, M., Cossu, G., Corte, F., Lorusso, M., Pesenti, S., Gallagher, A., Perani, D., Price, C., Frith, C. D. et Frith, U. (2000). «A Cultural Effect on Brain Function», *Nature Neurosciences*, 3, 1, 91-96.
- Peereman, R. et Content, A. (1998). *Quantitative Analysis of Orthography to Phonology Mapping in English and French (on-line)*, <http://homepages.vub.ac.be/~acontent/OPMapping.html>.
- Peereman, R. et Content, A. (1999). «LEXOP: A Lexical Database Providing Orthography-Phonology Statistics for French Monosyllabic Words», *Behavioral*

Methods, Instruments and Computers, 31, 376-379.

- Peereman, R., Lété, B. et Sprenger-Charolles, L. (2007). «Manulex-Infra: Distributional Characteristics of Infra-Lexical and Lexical Units in Child-Directed Written Material», *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 39, 593-603.
- Pennington, B. F. (1995). «Genetics of Learning Disabilities», *Journal of Child Neurology*, 10, S69-77.
- Pennington, B. F. (1999). «Toward an Integrated Understanding of Dyslexia: Genetic, Neurological, and Cognitive Mechanisms», *Development and Psychopathology*, 11, 629-654.
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing Learning Disorders (Second Edition): A Neuropsychological Framework*. New York : Guilford Press.
- Perfetti, C., Beck, I. et Hughes, C. (1987). «Phonemic Knowledge and Learning To Read Are Reciprocal: A Longitudinal Study of First-Grade Children», *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S. et Patterson, K. E. (1996). «Understanding Normal and Impaired Word Reading: Computational Principles in Quasi-Regular Domain», *Psychological Review*, 103, 56-115.
- Plomin, R. et Kovas, Y. (2005). «Generalist Genes and Learning Disabilities», *Psychological Bulletin*, 131 (4), 592-617.
- Post, Y., Foorman, B. et Hiscock, M. (1997). «Speech Perception and Speech Production as Indicators of Reading Difficulty», *Annals of Dyslexia*, 47, 1-25.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching (Solving Problems in the Teaching of Literacy)* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C. et Morrow, L. M. (2001). *Learning to Read: Lessons From Exemplary First-Grade Classrooms*. New York : The Guilford Press.
- Rack, J. P., Snowling, M. J. et Olson, R. K. (1992). «The Nonword Reading Deficit in Developmental Dyslexia: A Review», *Reading Research Quarterly*, 27, 29-53.
- Rack, J. P., Snowling, M. J. et Olson, R. K. (1992). «The Nonword Reading Deficit in Developmental Dyslexia: A Review», *Reading Research Quarterly*, 27, 29-53.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L. Castellote, J. M., White, S. et Frith, U. (2003). «Theories of Developmental Dyslexia: Insights From a Multiple Case Study of Dyslexic Adults», *Brain*, 126 (Pt 4), 841-865.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. et Seidenberg M. S. (2001). «How Psychological Science Informs the Teaching of Reading», *Psychological Science*, 2 (2 Suppl.), 31-74.
- Renvall, H. et Hari, R. (2002). «Auditory Cortical Responses to Speech-Like Stimuli in Dyslexic Adults», *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14 (5), 757-768.

- Rief, S. F. et Stern, J. M. (2010). *The Dyslexia Checklist: A Practical Reference for Parents and Teachers*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., et al. (2004). «Sex Differences in Developmental Reading Disability: New Findings From 4 Epidemiological Studies», *Journal of the American Medical Association*, 291 (16), 2007-2012.
- Scammaca, N., Vaughn, S., Roberts, G., Wanzek, J. et Torgesen, J. K. (2007). *Extensive Reading Interventions in Grades K-3: From Research to Practice*», Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scanlon, D. M., Vellutino, F. R., Small, S. G., Fanuele, D. P. et Sweeney, J. M. (2005). «Severe Reading Difficulties – Can They Be Prevented? A Comparison of Prevention and Intervention Approaches», *Exceptionality*, 13(4), 209-227.
- Scarborough, H. (1990). «Very Early Language Deficits in Dyslexic Children», *Child Development*, 61, 1728-43.
- Scarborough, H. (1998). «Predicting the Future Achievement of Second Graders With Reading Disabilities: Contributions of Phonemic Awareness, Verbal Memory, Rapid Naming, and IQ», *Annals of Dyslexia*, 48, 115-136.
- Schatschneider, C. et Torgesen, J. K. (2004). «Using our Current Understanding of Dyslexia To Support Early Identification and Intervention», *Journal of Child Neurology*, 19, 759-765.
- Seidenberg, M. S. et McClelland, J. L. (1989). «A Distributed Developmental Model of Word Recognition and Naming», *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Serrano, F. D. et Defior, S. (2008). «Dyslexia Speed Problems in a Transparent Orthography», *Annals of Dyslexia*, 58, 81-95.
- Seymour, P. H. K. (1986). *A Cognitive Analysis of Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). «Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies», *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D. L. (1995). «Phonological Recoding and Self-Teaching: *Sine qua non* of Reading Acquisition», *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. L. (2008). «On the Anglocentrism of Current Reading Research and Practice: The Perils of Overreliance on an “Outlier Orthography”», *Psychological Bulletin*, 134, 584-615.
- Share, D. L. et Stanovich, K. E. (1995). «Cognitive Processes in Early Reading Development: Accommodating Individual Differences into a Model of Acquisition», *Issues in Education: Contributions From Educational Psychology*, 1, 1-57.
- Share, D. L. (1995). «Phonological Recoding and Self-Teaching: *Sine qua non* of Reading Acquisition», *Cognition*, 55, 151-218.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Constable, R. T., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, G. R. et Gore, J. C.

- (2002). «Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children With Developmental Dyslexia», *Biological Psychiatry*, 52 (2), 101-110.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at any Level*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Shaywitz, S. E. et Shaywitz, B. A. (2008). «Paying Attention to Reading: The Neurobiology of Reading and Dyslexia», *Development and Psychopathology*, 20, 1329-1349.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M. et Escobar, M. D. (1990). «Prevalence of Reading Disability in Boys and Girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study», *Journal of the American Medical Association*, 264 (8), 998-1002.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. et Shaywitz, B. A. (2008). The Education of Dyslexic Children From Childhood to Young Adulthood», *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.
- Shaywitz, S. E. et Shaywitz, B. A. (2005). «Dyslexia (Specific Reading Disability)», *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- Siegel, L. S. (1993). «Phonological Processing Deficits in Reading as the Basis of a Reading Disability», *Developmental Review*, 13, 246-257.
- Siegel, L. S. (1998). «Phonological Processing Deficits and Reading Disabilities», dans J. L. Metsala et L. C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (p.141-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siegel, L. S. (1999). «Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities», *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-478.
- Siok, W. T., Perfetti, C. A., Jin, Z. et Tan, L. H. (2004). «Biological Abnormality of Impaired Reading Is Constrained by Culture», *Nature*, 431 (7004), 71-76.
- Snowling, M. J. (2001). From Language to Reading and Dyslexia», *Dyslexia*, 7, 37-46.
- Snowling, M. J., Goulandris, N., Bowlby, M. et Howel, P. (1986a). «Segmentation and Speech Processing in Relation to Reading Skills: A Developmental Analysis», *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 489-507.
- Snowling, M. J. et Nation, K. (1997). «Language, Phonology and Learning To Read», dans C. Hulme et M. Snowling (Eds.) *Dyslexia: Biology, Cognition, and Intervention*. London: Whurr Publishers, Ltd.
- Snowling, M.J., Stackhouse, J. et Rack, J. (1986). «Phonological Dyslexia and Dysgraphia: A Developmental Analysis», *Cognitive Neuropsychology*, 3 (3), 309-339.
- Snowling, M. J., Stackhouse, J. et Rack, J. (1986b). «Phonological Dyslexia and Dysgraphia: A Developmental Analysis», *Cognitive Neuropsychology*, 3, 309-339.
- Solan, H. A. (2002). «Response to Christenson, Griffin, and Taylor», *Optometry*, 73 (1), 7.
- Sprenger-Charolles, L. (2003). «Reading Acquisition: Cross Linguistic Data», dans T. Nunes et P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (p. 43-66). Dordrecht: Kluwer.

- Sprenger-Charolles, L. et Serniclaes, W. (2003). «Reliability of Phonological and Surface Subtypes in Developmental Dyslexia: A Review of Five Multiple Cases Studies», *Current Psychology Letters*, 10, 1-8.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Lacert, P. et Serniclaes, W. (2000). «On Sub types of Developmental Dyslexia: Evidence From Processing Time and Accuracy Scores», *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 88-104.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P. et Serniclaes, W. (2006). *Reading Acquisition and Developmental Dyslexia* (Essays in Developmental Psychology). Psychology Press, Hove, UK, and New York, USA (Taylor & Francis).
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Béchenec, D. et Kipffer-Piquard, A. (2005). «French Normative Data on Reading and Related Skills From EVALEC: A New Computerized Battery of Tests (End Grade 1, Grade 2, Grade 3, and Grade 4)», *European Review of Applied Psychology*, 55 (3), 157-186.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Kipffer-Piquard, A., Pinton, F. et Billard, C. (2009). «Reliability and Prevalence of an Atypical Development of Phonological Skills in French-Speaking Dyslexics», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22 (7), 811-842.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Lacert, P. et Serniclaes, W. (2000). «On Subtypes of Developmental Dyslexia: Evidence From Processing Time and Accuracy Scores», *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 88-104.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S. et Bonnet, P. (1998). «Reading and Spelling Acquisition in French: The Role of Phonological Mediation and Orthographic Factors», *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 134-165.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchenec, D. et Serniclaes, W. (2003). «Development of Phonological and Orthographic Processing in Reading Aloud, in Silent Reading and in Spelling: A Four Year Longitudinal Study», *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 194-217.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Jimenez, J. E. et Ziegler, J. C. (sous presse). «Prevalence and Reliability of Phonological, Surface, and Mixed Profiles in Dyslexia: A Review of Studies Conducted in Languages Varying in Orthographic Depth», *Scientific Studies in Reading*.
- Stanké, B. (2001). *L'apprenti lecteur: activités de conscience phonologique*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Stanké, B. et Tardieu, O. (1999). *Une phrase à la fois: activités morphosyntaxiques*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Stanovich, K. E. (1999). «The Sociopsychometrics of Learning Disabilities», *Journal of Learning Disabilities*, 32, 350-361.
- Stanovich, K. E. et Siegel L. S. (1994). «Phenotypic Performance profile of Children With Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological-Core Variable-Difference Model», *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.

- Stanovich, K. E., Siegel, L. S. et Gottardo, A. (1997). «Converging Evidence for Phonological and Surface Subtypes of Reading Disability», *Journal of Educational Psychology*, 89, 114-127.
- Stanovich, K. E., Siegel, L. S. et Gottardo, A. (1997). «Converging Evidence for Phonological and Surface Subtypes of Reading Disability», *Journal of Educational Psychology*, 89, 114-127.
- Stowe, C. M. (2000). *How To Reach and Teach Children and Teens With Dyslexia: A Parent and Teacher Guide to Helping Students of all Ages Academically, Socially and Emotionally*. San Francisco : Jossey Bass.
- Talcott, J. B., Witton, C., Hebb, G. S., Stoodley, C. J., Westwood, E. A., France, S. J., Hansen, P. C. et Stein, J. F. (2002). «On the Relationship Between Dynamic Visual and Auditory Processing and Literacy Skills: Results From a Large Primary-School Study», *Dyslexia*, 8 (4), 204-225.
- Temple, C. M. et Marshall, J. C. (1983). «A Case Study of Developmental Phonological Dyslexia», *British Journal of Psychology*, 74, 517-533.
- Temple, C. M. et Marshall, J. C. (1983). «A Case Study of Developmental Phonological Dyslexia», *British Journal of Psychology*, 74, 517-533.
- Thapar, A., Langley, K., O'Donovan, M. C. et Owen, M. (2006). «Refining the Attention Deficit Hyperactivity Disorder Phenotype for Molecular Genetic Studies», *Molecular Psychiatry*, 11, 714-720.
- The International Dyslexia Association (2007). *Matrix of Multisensory Structured Language Programs: Framework for Informed Reading and Language Instruction*. Baltimore : The International Dyslexia Association.
- The International Dyslexia Association (2007). *IDA Position Statement: Dyslexia Treatment Programs*. Baltimore : The International Dyslexia Association.
- Torgesen, J. K. (1999). «Phonologically Based Reading Disabilities: Toward a Coherent Theory of One Kind of Learning Disability», dans R. J. Sternberg et L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on Learning Disabilities* (p. 231-262). New Haven: Westview Press.
- Torgesen, J. K. (2004). «Lessons Learned From the Last 20 Years of Research on Interventions for Students who Experience Difficulty Learning to Read», dans McCardle, P. et Chhabra, V. (Eds.). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore : Brookes Publishing.
- Torgesen, J. K. (2005). «Recent Discoveries From Research on Remedial Interventions for Children With Dyslexia», dans M. Snowling et C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading* (p. 521-537). Oxford : Blackwell Publishers.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K., Conway, T. et Rose, E. (2001). «Intensive Remedial Instruction for Children With Severe Reading Disabilities: Immediate and Long-Term Outcomes From Two Instructional Approaches», *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58.

- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. et Alexander, A. (2001). «Principles of Fluency Instruction in Reading: Relationships With Established Empirical Outcomes», dans M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain*. Parkton, MD : York Press.
- Treiman, R. (1993). *Beginning To Spell*. New York : Oxford University Press.
- Treiman, R. (1998). «Why Spelling? The Benefits of Incorporating Spelling into Beginning Reading Instruction», dans J. L. Metsala et L. C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (p. 289-313), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R. (2006). «Knowledge About Letters as a Foundation for Reading and Spelling», dans R. M. Joshi et P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valdois S. (1996). «A Case Study of Developmental Surface Dyslexia and Dysgraphia», *Brain and Cognition*, 32, 229-231.
- Valdois, S., Bosse, M. L., Ans, B., Carbonnel, S., Zorman, M., David, D. et Pellat, J. (2003). «Phonological and Visual Processing Deficits Can Dissociate in Developmental Dyslexia: Evidence From Two Case Studies», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 541-572.
- Van Ingelghem, M., Van Wieringen, A., Wouters, J., Vandnussche, E., Onghena, P. et Ghesquiere, P. (2002). «Psychophysical Evidence for a General Temporal Processing Deficit in Children With Dyslexia», *Neuro report*, 12 (16), 3603-3607.
- Vaughn, S. et Fuchs, L. S. (2003). «Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promised and Potential Problems», *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (3), 137-146.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. et Hickman, P. (2003). «Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading/Learning Disabilities», *Exceptional Children*, 69, 391-409.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L. et Linan-Thompson, S. (2007). «A Three-Tier Model for Preventing Reading Difficulties and Early Identification of Students With Reading Disabilities», dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (Eds.), *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention* (p. 11-28). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small S. G., Pratt, A., Chen R. et Denckla, M. B. (1996). «Cognitive Profiles of Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers: Early Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Cognitive and Experiential Deficits as Basic Causes of Specific Reading Disability», *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. et Fanuele, D. P. (2006). «Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities: Evidence for the Role of Kindergarten and First Grade Intervention», *Journal of Learning Disabilities*, 39 (2), 157-169.
- Venezky, R. (1999). *The American Way of Spelling*. New York : Guilford Press.

- Virsu, V., Lahti-Nuuttila, P. et Laasonen, M. (2003). «Crossmodal Temporal Processing Acuity Impairment Aggravates With Age in Developmental Dyslexia», *Neuroscience Letters*, 336 (3), 151-154.
- Waters, G. S., Seidenberg, M. S. et Bruck, M. (1984). «Children's and Adults' Use of Spelling Sound Information in Three Reading Tasks», *Memory & Cognition*, 12, 293-305.
- Webster-Stratton, C. (2005). *The Incredible Years: A Trouble-Shooting Guide for Parents of Children Aged 2-8 Years*. Seattle: Incredible Years.
- Williams, J. et O'Donovan, M. C. (2006). «The Genetics of Developmental Dyslexia», *European Journal of Human Genetics*, 14, 681-689.
- Witton, C., Stein, J. F., Stoodley, C. J., Rosner, B. S. et Talcott, J. B. (2002). «Separate Influences of Acoustic AM and FM Sensitivity on the Phonological Decoding Skills of Impaired and Normal Readers», *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(6), 866-874.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Perennial Publishers.
- Woodcock, R. W. (1987). *Woodcock Reading Mastery Tests – Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Zabell, C. et Everatt, J. (2002). «Surface and Phonological Subtypes of Adult Developmental Dyslexia», *Dyslexia*, 8, 160-177.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., et al. (2010). «Orthographic Depth and its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross-Language Investigation», *Psychological Science*, 21, 551-559.
- Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F. X. et Perry, C. (2008). «Developmental Dyslexia and the Dual Route Model of Reading: Simulating Individual Differences and Subtypes», *Cognition*, 107, 151-178.
- Ziegler, J. C., Jacobs, A. M. et Stone, G. O. (1996). «Statistical Analysis of the Bidirectional Inconsistency of Spelling and Sound in French», *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28, 504-515.
- Ziegler, J. C., Perry, C. et Coltheart, M. (2000). «The DRC Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud: An Extension to German», *European Journal of Cognitive Psychology*, 12, 413-430.
- Ziegler, J. C., Perry, C. et Coltheart, M. (2003b). «Speed of Lexical and Non-lexical Processing in French: The Case of the Regularity Effect», *Psychonomic Bulletin & Review*, 10, 947-953.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D. et Schulte-Körne, G. (2003a). «Developmental Dyslexia in Different Languages: Language-Specific or Universal?», *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 169-193.
- Ziegler, J. C., Stone, G. O. et Jacobs, A. M. (1997). «What Is the Pronunciation for -ough and the spelling for /u/? A Data Base for Computing Feed forward and Feedback Consistency in English», *Behavior Research Methods Instruments and Computers*, 29,

600-618.

Ziegler, J. C. et Goswami, U. (2005). «Reading Acquisition, Developmental Dyslexia and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory», *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

À propos des auteurs

Marie-France Maisonneuve, B. Éd. (orthopédagogie), B. Sc. soc., est présidente-directrice générale de la Clinique d'apprentissage spécialisée, une équipe multidisciplinaire spécialisée dans l'évaluation et l'intervention auprès des personnes de tous âges avec des difficultés d'apprentissage et d'attention. Orthopédagogue, auteure, chercheuse, formatrice accréditée par Emploi Québec et conférencière de renom dans le domaine des troubles de l'attention et de l'apprentissage, M^{me} Maisonneuve soutient les apprenants de l'Outaouais dans leur cheminement scolaire depuis 1993. Elle a, entre autres, œuvré dans le milieu scolaire en Allemagne et au Canada ainsi que dans les milieux communautaire et privé. Ayant à cœur la diffusion des plus récentes données scientifiques dans les troubles d'apprentissage et d'attention, M^{me} Maisonneuve et ses collègues présentent sur une base régulière leurs travaux de recherche dans les plus grands congrès nationaux et internationaux. Elle participe également à la rédaction d'articles scientifiques sur les troubles d'attention et d'apprentissage.

Mme Maisonneuve est membre de l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ), de l'Association québécoise des enseignant(e)s du primaire (AQEP), de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), de l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA), de la Canadian Attention-deficit/Hyperactivity Disorder Resource Alliance (CADDRA) et du Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD) depuis de nombreuses années. Pour plus de renseignements, visitez le www.apprenonsensemble.com.

Sébastien Normand, Ph. D., est professeur de psychologie clinique de l'enfant à l'Université du Québec en Outaouais. Il a terminé son doctorat en psychologie clinique à l'Université d'Ottawa sous la supervision du D^r Barry H. Schneider (psychologie), un spécialiste de la santé mentale et du développement social des enfants. Il a également fait sa résidence en psychologie pédiatrique à The Hospital for Sick Children (à Toronto, en Ontario). Cet hôpital est reconnu comme l'un des hôpitaux pour enfants les plus réputés du monde et l'institution par excellence au Canada pour l'intégration des soins donnés aux enfants et à leur famille, la recherche de premier plan et l'enseignement. Le D^r Normand (psychologie) y a travaillé avec différents scientifiques et cliniciens dont la D^{re} Rosemary Tannock (éducation), une experte de renommée internationale dans le domaine des troubles d'attention et d'apprentissage.

Depuis 2002, les intérêts cliniques et de recherche du D^r Normand se concentrent principalement sur les troubles d'attention et d'apprentissage. Il s'intéresse

particulièrement : à la nature et à l'impact de ces conditions sur le fonctionnement social, familial et scolaire des jeunes ; aux meilleures pratiques entourant l'évaluation et le traitement de ces conditions ; à leurs dimensions interculturelles ; et à la diffusion des connaissances scientifiques dans le domaine. Il présente régulièrement les résultats de ses recherches dans des revues savantes réputées et à différents congrès internationaux dans le domaine du TDAH et du développement de l'enfant. Il a également co édité en 2009 un ouvrage collectif international, *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales*, publié aux Presses de l'Université du Québec. Ce livre regroupe 24 cliniciens, chercheurs et théoriciens du Canada, des États-Unis, de la France et de la Belgique dans le domaine de l'agressivité chez l'enfant. Le D^r Normand est membre de la Société canadienne de psychologie (SCP), de l'American Psychological Association (APA), de la Society for Research in Child Development (SRCD), de l'International Dyslexia Association (IDA), de la Canadian Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Resource Alliance (CADDRA) et du Children and Adults with Attention deficit Hyperactivity Disorder (CHADD).

Table des matières

[Remerciements](#)

[Sommaire](#)

[Introduction](#)

[Ces enfants qui n'arrivent pas à lire](#)

[Une approche différente](#)

[CHAPITRE 1: Un bref tour d'horizon de la lecture](#)

[Est-ce que la lecture est vraiment naturelle pour l'être humain ?](#)

[Quelles sont les habiletés nécessaires à la lecture ?](#)

[Comment les enfants lisent-ils de nos jours ?](#)

[Comment les parents peuvent-ils encourager leurs enfants à lire à la maison lorsque ceux-ci éprouvent de la difficulté à lire à l'école ?](#)

[Comment les parents peuvent-ils faire pour augmenter la motivation des enfants à lire ?](#)

[CHAPITRE 2: Un portrait de la dyslexie](#)

[Les troubles d'apprentissage en contexte](#)

[Qu'est-ce que la dyslexie ?](#)

[Pourquoi les dyslexiques éprouvent-ils de la difficulté à lire ?](#)

[Est-ce que la dyslexie est rare ?](#)

[Est-il vrai que la dyslexie touche majoritairement les garçons ?](#)

[Y a-t-il plus de difficultés en lecture aujourd'hui qu'autrefois ?](#)

[La dyslexie existe-t-elle seulement en Amérique du Nord ?](#)

[Les origines de la dyslexie](#)

[Y a-t-il plusieurs formes de dyslexie ?](#)

[La dyslexie disparaît-elle d'elle-même avec le temps ?](#)

[Pourquoi est-il important de détecter à temps les signes de la dyslexie ?](#)

[Quelles sont les causes de la dyslexie ?](#)

Quelles sont les conséquences de la dyslexie sur le plan émotionnel ?

Les personnes dyslexiques sont-elles dotées de qualités spéciales ?

CHAPITRE 3: Les troubles souvent associés à la dyslexie

Le trouble de l'orthographe (dysorthographe)

Le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH)

Le trouble de l'acquisition de la coordination (dyspraxie)

Le trouble du langage (dysphasie)

Le trouble du calcul (dyscalculie)

Les troubles d'anxiété

CHAPITRE 4: L'évaluation de la dyslexie.

Les trois rôles essentiels de l'évaluation de la dyslexie

Quand un enfant devrait-il être évalué ?

Qu'est-ce qui est habituellement inclus dans une évaluation de dyslexie ?

CHAPITRE 5: Des stratégies d'intervention efficaces pour les parents et les enseignants

Comment traite-t-on la dyslexie ?

De quel type d'enseignement les enfants dyslexiques ont-ils besoin à l'école ?

Y a-t-il des preuves que l'approche multisensorielle est efficace pour les élèves dyslexiques ?

L'approche multisensorielle de la dyslexie existe-t-elle en français ?

Les dyslexiques peuvent-ils apprendre à lire malgré tout ?

Les interventions qui modifient le cerveau

Des stratégies efficaces pour prévenir les difficultés en lecture selon l'âge de l'enfant

Des conseils spécifiques pour améliorer les cinq composantes en lecture

Des stratégies pour gérer le découragement face à la lecture

Quelques outils spécifiques pour les parents et les enseignants

L'importance des accommodations scolaires

Les nombreux avantages de l'aide technologique

La vérité entourant l'aide technologique

Des logiciels souvent utiles

CHAPITRE 6: L'importance de l'équipe multidisciplinaire: le rôle des différents acteurs

Le rôle du psychologue ou du neuropsychologue

Le rôle de l'orthopédagogue

[Le rôle de l'audiologiste et de l'orthophoniste](#)

[Le rôle de l'ergothérapeute](#)

[Le rôle du médecin de famille, du pédiatre ou du psychiatre](#)

[Le rôle du système scolaire](#)

[Le rôle des parents](#)

[L'importance de la collaboration avec l'enseignant](#)

[Conclusion](#)

[Annexe: La dyslexie et la loi: la situation du Québec et de l'Ontario](#)

[Les droits des élèves dyslexiques au Québec](#)

[Les droits des élèves dyslexiques en Ontario](#)

[Références utiles](#)

[Livres pour mieux comprendre la dyslexie et les difficultés qui y sont associées](#)

[Livres pour enseigner des stratégies éducatives](#)

[Vidéos sur la dyslexie et sur les troubles qui y sont associés](#)

[Sites Internet](#)

[Bibliographie](#)

[À propos des auteurs](#)

- [1] http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM.
- [2] http://www.chrc-ccdp.ca/publications/2000_ar/page9-fr.asp?highlight=1&lang_update=1.
- [3] http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html.
- [4] www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/orientations/pdf/19-7065.pdf.
- [5] http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/VP/Referentiel_EHDAA_-_version_4.pdf.
- [6] Tel qu'indiqué dans le référentiel, la déficience légère a été placée dans cette catégorie pour des raisons administratives. D'un point de vue scientifique et clinique, et en accord avec l'Association canadienne des troubles d'apprentissage, il n'est pas approprié de regrouper les troubles d'apprentissage et la déficience intellectuelle dans la même catégorie puisque, par définition, les personnes avec un trouble d'apprentissage démontrent une intelligence dans la moyenne ou supérieure à la moyenne.

Ce livre fait un tour d'horizon de la dyslexie et de ses troubles associés. En tant que parent ou enseignant :

- vous verrez pourquoi il vaut mieux détecter les signes de la dyslexie le plus tôt possible et agir rapidement ;
- vous découvrirez ce que la recherche suggère à propos de l'évaluation et des types d'intervention ;
- vous pourrez mieux repérer les difficultés de lecture des jeunes et adopter des stratégies concrètes d'intervention ;
- vous comprendrez à quel point l'apport d'une équipe multidisciplinaire peut se révéler efficace.



Marie-France Maisonneuve est présidente-directrice générale de la Clinique d'apprentissage spécialisée (Gatineau), un organisme qui intervient auprès des personnes ayant des difficultés d'apprentissage et d'attention. Elle est orthopédagogue, formatrice et conférencière depuis 1993.

Sébastien Normand, Ph. D., est professeur de psychologie clinique de l'enfant à l'Université du Québec en Outaouais. Il a fait son doctorat en psychologie clinique à l'Université d'Ottawa et sa résidence en psychologie pédiatrique au Hospital for Sick Children de Toronto.



COLLECTION PSYCHOLOGIE



WWW.QUEBECOREDITIONS.COM