

*Démarche d'analyse et d'intervention
pour des difficultés du langage écrit
au primaire et au secondaire*

Document produit
à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Version provisoire

9 septembre 2013

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| <i>Équipe de production.....</i> | <i>3</i> |
| <i>Préambule.....</i> | <i>4</i> |
| <i>Mise en contexte.....</i> | <i>4</i> |
| <i>Clientèle visée.....</i> | <i>4</i> |
| <i>Contenu.....</i> | <i>5</i> |
| <i>Fondements.....</i> | <i>5</i> |
| <i>Esprit de la démarche.....</i> | <i>6</i> |
| <i>Mise en application.....</i> | <i>7</i> |
| <i>Formation.....</i> | <i>7</i> |
| <i>Limites et retombées.....</i> | <i>8</i> |
| <i>Trajectoire.....</i> | <i>9</i> |
| <i>L'enseignant, un pivot.....</i> | <i>9</i> |
| <i>La Réponse À l'Intervention (RAI), une boussole.....</i> | <i>10</i> |
| <i>Quelques éléments à considérer dans l'analyse de situation.....</i> | <i>15</i> |
| <i>Quelques références intéressantes.....</i> | <i>19</i> |

Équipe de production

Tout au long des années 2011-2012 et 2012-2013, sept personnes se sont mises à table pour élaborer la démarche proposée dans le présent document. Il s'agit de :

M^{me} Anne Julien, coordonnatrice aux clientèles de la CSBE
M. Pascal Lamontagne, directeur adjoint des Services éducatifs de la CSBE
M^{me} Chantal Chaumont, orthophoniste au primaire
M^{me} Karyn Gilbert, orthophoniste au secondaire
M^{me} Luce Jackson, psychologue
M^{me} Nathalie Bilodeau, psychologue
M^{me} Odile Lapointe, conseillère pédagogique en adaptation scolaire

En mai 2013, se sont jointes à l'équipe :

M^{me} Marie-Pierre Bernard, orthophoniste au primaire
M^{me} Julie Potvin, conseillère pédagogique disciplinaire au primaire

A coordonné les travaux :

M^{me} Anne Julien, coordonnatrice aux clientèles de la CSBE

Ont assuré le secrétariat :

M^{me} Anne Julien, coordonnatrice aux clientèles de la CSBE
M^{me} Odile Lapointe, conseillère pédagogique en adaptation scolaire
M^{me} Nathalie Grenier, secrétaire de gestion

Préambule

Mise en contexte

Voilà bientôt dix ans, une démarche d'évaluation était proposée à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (CSBE) pour l'évaluation d'élèves présentant des manifestations dyslexiques. Cette démarche s'adressait aux intervenants du primaire et ne visait que les élèves ayant des difficultés persistantes en lecture.

En 2012, la révision de la trajectoire a semblé nécessaire, notamment en raison :

- de la difficulté d'application de la démarche établie en 2004 (complexité, délai d'intervention, etc.);
- de l'entrée en vigueur de la **loi 21** en septembre 2012 qui permet aux psychologues de poser des conclusions;
- de l'avis de l'Association des Orthopédagogues du Québec au guide explicatif de la loi 21 qui rappelle que l'évaluation des difficultés d'apprentissage n'est pas un acte réservé;
- de la présence d'une nouvelle ressource d'**orthophonie au secondaire**;
- des **orientations ministérielles** relativement aux mesures accordées aux élèves ayant des besoins particuliers (notamment en regard de l'aide technologique);
- de la volonté affirmée par les Services éducatifs de la CSBE de promouvoir et de mettre en œuvre l'approche de la **Réponse À l'Intervention (RAI)**¹ au primaire et au secondaire;
- de l'importance de considérer simultanément les difficultés observées en lecture et en écriture (tel que suggéré par la **recherche**).

Clientèle visée

La présente trajectoire propose une démarche qui prend en compte les réalités du **primaire** et du **secondaire**. Elle s'adresse à la fois aux **enseignants**, aux **professionnels** et aux **gestionnaires** qui risquent d'être interpellés lorsqu'un élève présente des difficultés persistantes du langage écrit (en lecture ou en écriture).

¹ La réponse à l'intervention est une pratique visant à procurer des interventions et un enseignement de grande qualité adaptés aux besoins des élèves, en évaluant régulièrement leurs progrès en vue de pouvoir prendre des décisions relatives aux ajustements à apporter à l'enseignement ou aux buts. (Tiré du congrès de l'AQETA, 2010 qui référait à National Association of State Directions of Special Education).

Contenu

La démarche proposée a pour but ultime d'offrir aux élèves concernés une réponse mieux adaptée à leurs besoins. Une trajectoire précisant les différentes étapes de la **démarche d'analyse et d'intervention** constitue la pièce maîtresse du présent document. On y fournit des **balises sur les principales questions à se poser**, sur certains **éléments à observer** et **sur les actions à entreprendre** tout au long de l'investigation.

En parcourant le *préambule*, le lecteur comprendra ce qui a conduit les concepteurs à la réalisation de ce projet, ce qui les a guidés dans les choix qu'ils ont faits et ce qu'ils ont retenu comme pierres d'assises. Une *trajectoire*, présentée sous forme de tableau, le renseignera sur les différentes étapes à franchir lorsqu'un élève présente des difficultés en lecture ou en écriture. Finalement, les *critères diagnostiques* lui fourniront des repères qui l'aideront à formuler une conclusion.

Le document ne se veut ni un cadre de référence, ni un protocole d'évaluation. Dans ce sens, il ne vise pas à fournir de pistes au regard de l'intervention proprement dite et ne suggère aucun outil d'évaluation puisqu'il appartient à chaque enseignant ou professionnel de déterminer ses outils et moyens d'intervention.

Fondements

La démarche proposée fait référence à :

- la *Politique de l'adaptation scolaire* qui mentionne qu' « Une attention particulière doit être portée aux élèves qui présentent des signes de difficulté de façon à trouver au plus tôt la façon d'adapter l'intervention pour mieux aider ces élèves »².
- la *Politique d'évaluation des apprentissages* qui rappelle que l'évaluation « permet à l'enseignant de recueillir régulièrement des données sur les apprentissages en vue d'intervenir rapidement et efficacement »³.
- au chapitre 8-9.00 de la convention collective des enseignants qui présente une trajectoire de services basée sur l'analyse de la situation.

² Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves*, Bibliothèque nationale du Québec, 1999, page 18.

³ Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Bibliothèque nationale du Québec, 2003, page 14.

Elle s'inspire du cadre conceptuel de la **Réponse À l'Intervention**. Ainsi, elle débute avec un premier niveau qui propose des interventions universelles; par la suite, selon les réponses de l'élève, les mesures mises en place se poursuivront pour mener possiblement à un niveau accru ou plus intensif d'intervention.

Cela pourra éventuellement donner lieu à une évaluation diagnostique plus approfondie.

Finalement, la démarche établie tient compte de la loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions relatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (**loi 21**). Elle prend également appui sur l'avis produit par l'ADOQ (en réaction au guide explicatif de cette loi) qui rappelle que l'évaluation des difficultés d'apprentissage n'est pas un acte réservé, tout comme la détection, le dépistage et l'appréciation des difficultés d'apprentissage.

Esprit de la démarche

Le travail multidisciplinaire nous apparaît essentiel pour mener une analyse rigoureuse et systémique de la situation de l'élève. L'ensemble des partenaires n'est cependant pas toujours requis.

L'accompagnement de l'élève, tout comme son évaluation, se fait habituellement par les intervenants en place **dans le respect des compétences de chacun et selon les ressources disponibles**.

Le diagnostic n'est pas la finalité recherchée. **L'aide à l'élève prévaut sur le diagnostic et débute dès qu'elle est jugée nécessaire**; ceci en conformité avec la Politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves*. Nul besoin d'un diagnostic ou des résultats d'une évaluation formelle pour que des mesures d'intervention et d'adaptation soient mises en place. Cela va également dans le sens de l'article 8-9.00 du chapitre 8 de la convention collective des enseignants. Rappelons ici que **le plan d'intervention** constitue un lieu de convergence des différents partenaires.

Bien qu'elle soit présentée de façon séquentielle, la trajectoire propose la possibilité **d'effectuer des aller-retour entre les différentes étapes**.

Mise en application

L'appropriation de la démarche se fera à différents rythmes dans les établissements de la CSBE à partir de l'année scolaire 2013-2014. L'expertise et la disponibilité des ressources variant d'une école et d'un secteur à l'autre, il demeure important d'avoir une certaine **flexibilité** pour permettre de rendre les meilleurs services aux élèves. Les ajustements de la trajectoire vont se moduler au fur et à mesure que l'appropriation de la RAI se fera dans les milieux. De même, les modalités d'intervention pourront **varier d'une école à l'autre**, d'un ordre d'enseignement à l'autre.

En tant que leader pédagogique, la direction d'école doit « encourager et soutenir le personnel dans l'innovation de ses approches et de ses modes d'intervention de façon à favoriser la gestion de la diversité »⁴. Dans une approche collaborative, la direction convient avec l'enseignant, l'orthopédagogue et le professionnel des interventions à privilégier pour aider l'élève en difficulté.

Formation

Tel que stipulé dans *La formation à l'enseignement – Les orientations / Les compétences professionnelles*⁵, « l'enseignant a la responsabilité de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». De même, chaque professionnel, chaque gestionnaire a le devoir de veiller à sa mise à jour dans un souci de maintenir son expertise. La prise en charge collective souhaitée (notamment dans la démarche d'analyse et d'intervention) suggère que se côtoient perfectionnement et expérimentation pédagogique.

Les virages importants et les données issues des recherches des dernières années impliquent qu'une culture de la formation continue soit valorisée dans chaque école et au sein de la commission scolaire.

⁴ Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves*, Bibliothèque nationale du Québec, 1999, page 19.

⁵ Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement – Les orientations / Les compétences professionnelles*, 2001, 253 pages.

Limites et retombées

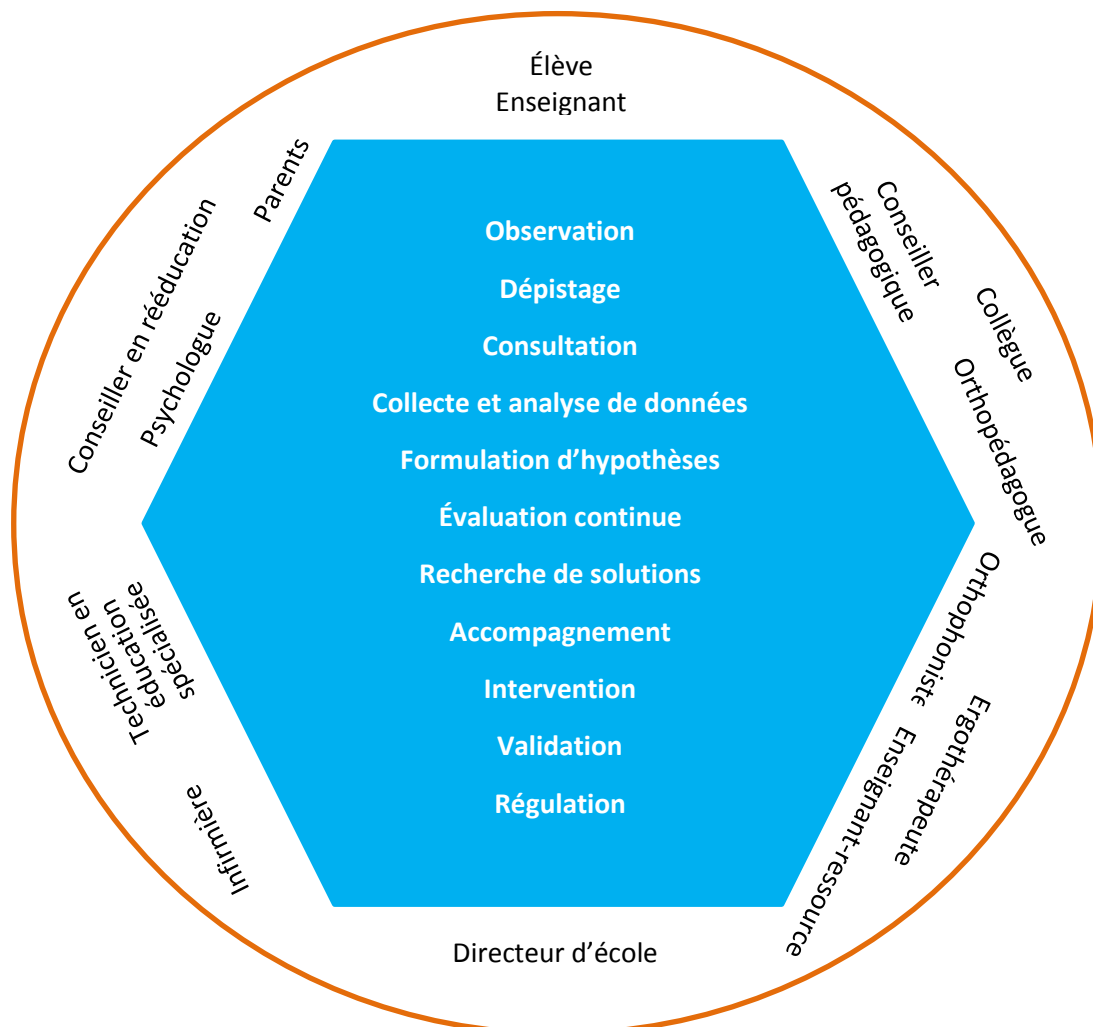
- La démarche proposée ne concerne que les références traitées à l'interne de la commission scolaire. Pour ce qui est des références en privé, les collaborations sont à définir à la pièce.
- Si les travaux menés par le comité visaient d'abord l'établissement d'une démarche d'analyse pour des difficultés du langage écrit, force est de constater que le modèle proposé aujourd'hui peut très bien s'appliquer à d'autres domaines que les langues.
- Finalement, si la démarche proposée pouvait réduire le temps consacré à l'évaluation et augmenter le temps consenti à la prévention et à l'intervention, ce serait la plus belle réussite!

Trajectoire

L'enseignant, un pivot

La trajectoire proposée se vit le plus près possible de la classe; aussi l'enseignant y joue un rôle de premier plan. Il est sans contredit le premier observateur de ses élèves : il les voit dans différents contextes et est donc en mesure de reconnaître les zones de fragilité de chacun.

Les autres intervenants jouent un rôle complémentaire, ayant un souci constant d'harmonisation des services. Tout au long de la trajectoire, les responsabilités sont partagées selon les forces vives de chaque milieu. Par contre, la direction d'école doit s'assurer de l'application de la démarche.



Il revient à chaque enseignant d'aller chercher les ressources qui conviennent selon la difficulté qu'il observe chez l'élève. Petit à petit se forme une équipe multidisciplinaire qui analyse la situation, se confronte et s'enrichit mutuellement. La réponse de l'élève à l'intervention mise en place nourrira les réflexions de cette équipe tout au long de la trajectoire.

La Réponse À l'Intervention (RAI), une boussole

Tout au long de la trajectoire, l'enseignant pose des gestes, se questionne et fait des choix en fonction de la **réponse de l'élève à l'intervention**. La CSBE a retenu ce modèle précisément parce que la recherche suggère que cette approche « est plus efficace que l'approche *résolution de problème pour accélérer les progrès chez les enfants qui présentent des difficultés importantes d'apprentissage* (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010) »⁶.

« En effet, la réponse à l'intervention sert à la fois de moyen de prévention des difficultés et de modèle d'identification valide des troubles d'apprentissages. De plus, elle reconnaît le rôle important et distinct des services en adaptation scolaire pour certains élèves, lorsque l'éducation générale ne permet pas de répondre à leurs besoins. »⁷

La façon dont l'élève répond à l'intervention aiguille l'enseignant (et ses partenaires) par rapport à ce qu'il doit faire par la suite. Plus l'élève répond bien à l'intervention, plus il faut se questionner sur la nécessité de procéder à une investigation approfondie des processus de lecture et d'écriture.

Somme toute, si l'évaluation de l'élève demeure toujours en filigrane dans la démarche proposée, c'est l'intervention qu'on doit lire au quotidien de façon à se réajuster continuellement.

⁶ LAPLANTE, Line, CHAPLEAU, Nathalie et BÉDARD, Mélanie, Identification de la dyslexie : contribution du modèle RTI et du modèle d'intervention multiniveaux, Congrès de l'AQETA, Montréal, 23 mars 2010.

⁷ Idem

Trajectoire d'analyse de la situation de l'élève présentant des difficultés d'apprentissage en langage écrit au primaire et au secondaire⁸

| Niveau | Démarche | Questionnement | Réponse | Actions |
|--|--|---|---|--|
| Niveau 1 Pratiques universelles | Étape 1 Constat des difficultés de l'élève en classe par l'enseignant en lecture ou en écriture. | <i>S'agit-il d'une difficulté passagère ou « normale » dans l'apprentissage? (Considérer la nature et l'importance des difficultés)</i> | Oui | Poursuivre l'enseignement et les pratiques pédagogiques s'adressant à tous les élèves. |
| | | | Ne sait pas | Consulter un collègue (ex. : autre enseignant ou orthopédagogue, etc.) ou un conseiller pédagogique disciplinaire. |
| | | | Non | Passer à l' étape 2. |
| | Étape 2 Consultation du dossier d'aide particulière; observations plus systématiques; collecte et analyse de données et premières interventions de remédiation par l'enseignant. | <i>L'élève répond-il bien à l'intervention? (Considérer la durée et l'intensité de l'intervention ainsi que les caractéristiques personnelles de l'élève)</i> | Oui | Poursuivre les interventions. |
| | | Non | Consulter un collègue ou un conseiller pédagogique disciplinaire. Si nécessaire, passer à l' étape 3. | |

⁸ La dyslexie repose sur un déficit des composantes phonologiques du langage et atteint spécifiquement, en lecture, l'identification des mots (précision et/ou automatisation). La compréhension écrite peut être touchée en raison de ce déficit de l'identification des mots, mais la compréhension orale est intacte. Le trouble du langage écrit à base langagière repose sur un déficit touchant le langage réceptif et/ou expressif du langage oral. Les difficultés observées chez le jeune découlent des déficits à l'oral. Inspiré et adapté du livre *Difficultés de lecture et d'écriture – prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux, 2010).

| | | | | |
|--|---|--|-----|---|
| Niveaux 1 et 2 Pratiques universelles, ciblées et intensives | Étape 3 Recherche et mise en place de nouvelles solutions à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (ex. : groupe de besoins, intervention orthopédagogique) en collaboration avec les parents et les autres intervenants du milieu scolaire dans un cadre plus informel que le plan d'intervention. Mise en commun des différentes sources d'information (profil pédagogique, langagier, etc.). | <i>Les interventions mises en place permettent-elles à l'élève de progresser, de réduire l'importance des difficultés?</i> | Oui | Poursuivre les interventions. Consigner de l'information sur les progrès de l'élève et les interventions efficaces au dossier d'aide particulière. |
| | | | Non | Informer la direction. Passer à l' étape 4 . |

| | | | | |
|--|---|--|-----|---|
| Niveaux 1, 2 et 3 Pratiques universelles Pratiques ciblées et intensives et possibilité de pratiques ciblées et intensives et soutenues | Étape 4 Demande d'analyse de la situation par la remise du <i>Formulaire (8-9.07)</i> à la direction d'établissement (voir annexe). En parallèle, poursuite et bonification des mesures mises en place. Expérimentation de certaines mesures adaptatives. Collecte de données (ex. : productions écrites). Consultation des professionnels ciblés (ex. : conseiller pédagogique en adaptation scolaire, orthophoniste, psychologue). | <i>L'analyse de la situation justifie-t-elle la mise en place de l'équipe du plan d'intervention?</i> <i>Y a-t-il persistance des difficultés malgré la mise en place de mesures ciblées et intensives?</i> | Oui | Informers les parents. Au besoin, consulter les ressources appropriées pour se préparer au plan d'intervention de l'élève. Convenir des actions à mettre en place. (équipe du P.I.) ⁹ Déposer les documents pertinents au dossier d'aide particulière Passer à l' étape 5 . |
| | | | Non | Retour à l' étape 3 . |

⁹ Il importe de prendre en compte l'information contenue dans le document Flexibilité, adaptation et modification : Guide de référence (dans la section formulaires de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, sous l'onglet adaptation scolaire) de même que prendre en compte le Guide de Sanction des études et les Info-Sanction dans les décisions à prendre concernant l'élève.

| | | | | |
|--|--|---|----------------------------|--|
| Niveaux 1, 2 et 3 Pratiques universelles Pratiques ciblées et intensives et possibilité de pratiques ciblées et intensives et soutenues | Étape 5 Évaluation des mesures mises en place dans le cadre de la révision du plan d'intervention. | <i>Les interventions mises en place permettent-elles à l'élève de progresser? L'intervention ciblée et soutenue a-t-elle permis de réduire l'importance des difficultés?</i> | Oui ou partiellement | Poursuivre ou ajuster les mesures mises en place (tant que les interventions permettent à l'élève de progresser, une investigation plus approfondie n'est pas nécessaire). Déposer les documents pertinents au dossier d'aide particulière. |
| | | | Non | Poursuivre l'investigation pour identifier la nature et l'ampleur des difficultés rencontrées en langage écrit. Rédiger un rapport multidisciplinaire sommaire témoignant des résultats obtenus en cours d'investigation et des conclusions qu'on peut en tirer. Poursuivre en parallèle les mesures mises en place. Déposer les documents pertinents au dossier d'aide particulière (rapport des professionnels respectifs ou rapport multidisciplinaire). Selon les ressources disponibles, assurer la rééducation de l'élève. |

Quelques éléments à considérer dans l'analyse de situation

Le DSM-IV indique, de façon générale, que pour avoir un trouble de lecture ou d'écriture :

Les réalisations en lecture, évaluées par des tests standardisés passés de façon individuelle mesurant l'exactitude et la compréhension de la lecture, **sont nettement au-dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel** (mesuré par des tests) **et d'un enseignement approprié à son âge**¹⁰.

Les capacités d'expression écrite, évaluées par des tests standardisés, passés de façon individuelle (ou par l'estimation de la qualité fonctionnelle de ces capacités) **sont nettement au-dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel** (mesuré par des tests) **et d'un enseignement approprié à son âge**.¹¹

Plus spécifiquement, parmi les indicateurs scolaires¹² pouvant conduire à une conclusion de dyslexie/dysorthographe, notons :

- **l'importance des difficultés;**
- **la persistance des difficultés;**
- **la spécificité des difficultés.**

L'importance des difficultés se manifeste par un écart significatif entre la performance escomptée, selon le cheminement scolaire, l'âge chronologique et le potentiel intellectuel, et la performance effective en lecture et en écriture.

La dyslexie dite « vraie » ou « développementale » [...] doit être différenciée :

- des troubles de lecture « secondaires » [...]
- des « retards simples en lecture » [...].¹³

¹⁰ Association américaine de psychiatrie (AAP) (1994). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, quatrième édition (DSM-IV), États-Unis.

¹¹ Idem

¹² Adapté de Laplante, 2005, tiré de LAPLANTE, Line (2008). Notes de cours du programme court de 2^e cycle « Psycholinguistique appliquée aux difficultés en lecture et en écriture », Université du Québec à Montréal.

¹³ Van Hout A. et Estienne, F., *Les dyslexies – Décrire. Évaluer. Expliquer. Traiter.*, Masson, Bruxelles, 1994, p.19

La persistance des difficultés se manifeste souvent dès le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais parfois un peu plus tard lorsque la complexité et les types de textes proposés limitent le recours aux stratégies compensatoires.

Cet indicateur prend également en compte la réponse à l'intervention, en ce sens qu'un élève qui connaîtrait peu ou pas d'amélioration en dépit d'interventions adaptées nous permettrait de conclure à une persistance des difficultés.

Ce trouble spécifique et **durable de l'acquisition, puis de l'utilisation du langage écrit** peut être confirmé en présence d'un écart significatif entre la performance attendue et réelle en lecture/écriture en fonction du cheminement scolaire, de l'âge chronologique et du potentiel intellectuel de l'élève. **Malgré un enseignement adéquat et une rééducation appropriée**, on observe une persistance des difficultés à décoder et à encoder qui entraîne un retard d'environ deux ans.¹⁴

La spécificité des difficultés se manifeste de différentes façons :

1. Soit l'élève ne connaît pas de difficulté dans les matières scolaires autres que celles faisant appel à la lecture et à l'écriture (donc, souvent une faiblesse dans l'apprentissage d'une langue seconde, en résolution de problèmes **écrits** en dépit d'une bonne compréhension des concepts mathématiques, certaines difficultés de lecture et d'écriture de nombres, etc.).

En contrepartie...

La problématique de l'enfant en lecture « **interfère de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante faisant appel à la lecture**¹⁵ ».

La problématique de l'enfant en écriture « **interfère de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante qui requièrent l'élaboration de textes écrits**¹⁶ ».

¹⁴ LAPLANTE, Line, conférence AQETA 2008 d'après ¹⁴ VAN HOUT A. et ESTIENNE, F., *Les dyslexies – Décrire. Évaluer. Expliquer. Traiter.*, Masson, 1994.

¹⁵ Association américaine de psychiatrie (AAP) (1994). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, quatrième édition (DSM-IV), États-Unis.

¹⁶ Idem

2. Soit l'élève manifeste un retard pouvant se généraliser à toutes les matières en cours de cheminement scolaire, à mesure que le recours à la lecture comme moyen pour acquérir de nouvelles connaissances s'accroît.

Il arrive parfois que les manifestations soient peu perceptibles en début d'apprentissage en raison de l'utilisation de stratégies compensatoires par l'élève.

3. Des difficultés¹⁷ sont observées dans **l'identification ou la production de mots** isolés (à plus forte raison dans des phrases et des textes).

Elle (la dyslexie) est caractérisée par des difficultés dans la **reconnaissance exacte et/ou fluente de mots** ainsi que par une **orthographe des mots** (*spelling*) et des capacités de **décodage** limitées.¹⁸

Le trouble spécifique de la lecture se manifeste notamment par une lenteur dans le traitement des éléments lus. Le trouble spécifique de l'écriture se caractérise essentiellement par des difficultés importantes en orthographe lexicale. La présence de difficultés d'acquisition de l'orthographe lexicale devrait activer un signal d'alarme quant à la possibilité de difficultés au plan des processus d'identification des mots écrits qui seraient « camouflées » par l'usage de stratégies compensatoires¹⁹.

Les erreurs que l'enfant commet peuvent être de plusieurs types, notamment :

- des confusions auditives qui ne peuvent être expliquées par un trouble auditif ou des séquelles de troubles auditifs;
- des confusions visuelles qui ne peuvent être expliquées par un trouble de la vision ou de l'organisation mentale de l'espace;
- des omissions, ajouts, inversions ou substitutions de lettres (mauvaises correspondances graphème/phonème);
- omissions, ajouts ou substitutions de mots (qui peuvent être acceptables ou non d'un point de vue sémantique ou syntaxique);

¹⁷ Adapté de <http://fr.wikipedia.org/wiki/Dyslexie>

¹⁸ LYON GR, SHAYWITZ SE, SHAYWITZ BA. Defining dyslexia, comorbidity, teachers'knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 2003, 53 : 1-14

¹⁹ LAPLANTE, Line (2008). Notes de cours du programme court de 2^e cycle « Psycholinguistique appliquée aux difficultés en lecture et en écriture », Université du Québec à Montréal.

- un mauvais découpage des unités qui le composent (*beau* lu *be-au*) (l'enfant écrit *ilsanalait* pour *il s'en allait*) (l'enfant écrit *lan de min* pour *lendemain*).

Les erreurs commises concernent essentiellement **les processus spécifiques à l'écrit**. (Il faut se rappeler qu'un élève peut être un mauvais lecteur sans être nécessairement dyslexique.).

Les modèles d'architecture fonctionnelle suggèrent que le traitement en lecture et en écriture repose sur deux types de procédures : l'une dite d'assemblage, qui exploite les informations phonologiques associées aux graphèmes pour lire ou écrire les mots inconnus, et l'autre dite d'adressage, qui utilise directement les informations orthographiques emmagasinées en mémoire à long terme pour lire et écrire les mots connus.

Les difficultés touchant principalement la procédure d'assemblage correspondent à un profil de dyslexie phonologique. Les difficultés touchant l'utilisation de la procédure d'adressage sont associées à un profil de dyslexie de surface. Lorsque les difficultés observées affectent les deux procédures d'identification de mots, celles-ci correspondent à un profil de dyslexie mixte²⁰.

Dans l'analyse de la situation, il faudra être prudent par rapport aux éléments suivants :

- une scolarité irrégulière;
- une déficience sensorielle ou un trouble perceptif auditif ou visuel;
- un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité;
- un problème neurologique;
- une déficience intellectuelle;
- un trouble du langage oral;
- un environnement socio-éducatif carencé (sous-stimulation, méthode d'enseignement, etc.).

La dyslexie/dysorthographe peut coexister avec d'autres troubles, mais les difficultés relevées en identification de mots et en orthographe ne peuvent être entièrement expliquées par ces troubles.

²⁰ St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux (2010) *Difficultés de lecture et d'écriture – prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Presses de l'Université du Québec, Québec, 2010, 284 p.

Quelques références intéressantes

Documentation intéressante pour les professionnels (sur les difficultés en lecture/écriture) :

Livres :

- Rief et Stern (2011), *La dyslexie : guide pratique pour les parents et les enseignants*
 - Pistes concrètes d'intervention en fonction des difficultés des jeunes
- Guilloux (2009), *L'effet domino « dys »*
 - Chapitre intéressant sur la dyslexie/dysorthographe
 - Plutôt théorique
- Van Hout A. et Estienne, F. (1994), *Les dyslexies – Décrire. Évaluer. Expliquer. Traiter.*, Masson, Bruxelles, 329 p.
- St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux (2010), *Difficultés de lecture et d'écriture – prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*
 - Théorique (idéal pour approfondir le sujet, pas comme première lecture pour mieux comprendre de quoi il s'agit)
 - Basé sur la réponse à l'intervention

En ligne :

- Trouble d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au Cégep (Dubois et Roberge, 2010)
http://www.cegepst.qc.ca/data/services_offerts_etudiants/documents/saied/tr_app_troublesapprentissage.pdf
 - Intéressant pour le 2^e cycle du secondaire
- Expertise collective: Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie (INSERM, 2007)
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000190/0000.pdf>
 - Travail colossal (document de plus de 800 pages!) très reconnu dans la communauté scientifique



**Formulaire de demande d'analyse de situation
Élève à risque ou élève en difficulté d'adaptation
ou d'apprentissage (8-9.07)**

1. Identification de l'élève

Nom de l'élève : _____ Date de naissance : _____
 Classe : _____ Titulaire : _____ École : _____

2. Portrait de l'élève et motif de la demande

a) Résultats scolaires (s'il y a lieu) ou voir copie du bulletin en annexe

| |
|----------------------------|
| Français lecture |
| Français écriture |
| Mathématique - résoudre |
| Mathématique - raisonner |
| Autres matières (précisez) |
| |
| |

Étape

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

b) Problématiques (plus d'une réponse peuvent être indiquées)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> d'apprentissage | <input type="checkbox"/> motivationnelles |
| <input type="checkbox"/> comportementales | <input type="checkbox"/> personnelles |
| <input type="checkbox"/> sociales | <input type="checkbox"/> autres : _____ |

Précisez (commentaires, comportements observés, fréquence, difficultés, motifs, etc.)

3.a Interventions mises en place ou effectuées (à titre indicatif)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> récupération | <input type="checkbox"/> reprise de temps |
| <input type="checkbox"/> suivi à l'agenda | <input type="checkbox"/> aide aux devoirs |
| <input type="checkbox"/> feuille de route | <input type="checkbox"/> contrat |
| <input type="checkbox"/> renforcement | <input type="checkbox"/> suggestion de travaux, de lectures |
| <input type="checkbox"/> retrait | <input type="checkbox"/> communication aux parents |
| <input type="checkbox"/> autre : | |

3.b Interventions d'autres intervenants (s'il y a lieu)

À l'école :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> orthopédagogue | <input type="checkbox"/> orthophoniste |
| <input type="checkbox"/> psychologue | <input type="checkbox"/> psychoéducateur |
| <input type="checkbox"/> tech. éduc. spécialisée | <input type="checkbox"/> conseiller en orientation |
| <input type="checkbox"/> travailleur social | <input type="checkbox"/> enseignant-ressource |
| <input type="checkbox"/> ergothérapeute | <input type="checkbox"/> ne sait pas |
| <input type="checkbox"/> autre : | |

| | |
|---|---|
| Précisez : _____ _____ _____ _____ _____ _____ | 3.b Interventions d'autres intervenants (s'il y a lieu) |
| | À l'extérieur de l'école : |
| | <input type="checkbox"/> psychologue <input type="checkbox"/> pédopsychiatre |
| | <input type="checkbox"/> ergothérapeute <input type="checkbox"/> travailleur social |
| | <input type="checkbox"/> orthophoniste <input type="checkbox"/> ne sait pas |
| | <input type="checkbox"/> autre : _____ |
| | Précisez : _____ _____ |

| |
|--|
| 4. Demande de mise sur pied d'une équipe PI |
| Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas <input type="checkbox"/> |
| Précisez : _____ _____ _____ _____ |

| |
|---|
| 5. Services demandés (ou autres demandes) |
| <input type="checkbox"/> à convenir avec l'équipe du PI <input type="checkbox"/> orthopédagogie <input type="checkbox"/> orthophonie <input type="checkbox"/> psychologie |
| <input type="checkbox"/> psychoéducation <input type="checkbox"/> support au comportement (T.E.S.) <input type="checkbox"/> orientation <input type="checkbox"/> service social |
| <input type="checkbox"/> service de santé <input type="checkbox"/> enseignant-ressource <input type="checkbox"/> aide aux devoirs <input type="checkbox"/> répit |
| <input type="checkbox"/> ergothérapie autre : _____ |
| Précisez : _____ _____ _____ _____ _____ _____ |
| Demande de reconnaissance EHDAA : - Difficulté d'apprentissage <input type="checkbox"/> - Trouble du comportement <input type="checkbox"/> |
| Signature de l'enseignant : _____ Date : _____ |

6. Retour de la direction

Formation Équipe P.I. Oui Non Ne s'applique pas

Services d'appui alloués :

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> ergothérapie | <input type="checkbox"/> orthopédagogie | <input type="checkbox"/> orthophonie | <input type="checkbox"/> psychologie |
| <input type="checkbox"/> psychoéducation | <input type="checkbox"/> support au comportement (T.E.S.) | <input type="checkbox"/> orientation | <input type="checkbox"/> service social |
| <input type="checkbox"/> service de santé | <input type="checkbox"/> enseignant-ressource | <input type="checkbox"/> aide aux devoirs | <input type="checkbox"/> répit |
| <input type="checkbox"/> mesure temporaire dans l'attente du PI | autre : _____ | | |

Précisez : _____

Reconnaissance EHDAA : - Difficulté d'apprentissage (DA) oui non
- Trouble du comportement oui non

Aucun service alloué :

Commentaires : _____

Signature de la direction : _____ **Date :** _____

/dp

Services éducatifs – Juin 2013

Ce document est versé au dossier d'aide particulière de l'élève.