



HAL
open science

Comparaison des adaptations pédagogiques pour un élève dyslexique en CLIS et en classe ordinaire

Mathilde Hallez

► **To cite this version:**

Mathilde Hallez. Comparaison des adaptations pédagogiques pour un élève dyslexique en CLIS et en classe ordinaire. Education. 2013. dumas-00868414

HAL Id: dumas-00868414

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868414v1>

Submitted on 1 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2012/2013
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : Hallez Mathilde
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 5**

**Intitulé du séminaire de recherche : Elèves à besoins éducatifs particuliers
Intitulé du sujet de mémoire : Comparaison d'un élève dyslexique en CLIS et en classe
ordinaire.**

Nom et prénom du directeur de mémoire : Céline Ryckebusch.

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

Contenu

SOMMAIRE.....	2
Introduction.....	3
I. Cadre théorique.....	4
I. 1. Définition de la notion de dyslexie.....	4
I. 2. Définition de la CLIS.....	7
I. 3. Explication du sujet par l'analyse de différents articles.....	8
II. Cadre méthodologique.....	12
II. 1. Participants.....	12
II. 2. Procédure.....	13
II. 3. Variables dépendantes et indépendantes.....	13
II. 4. Méthodologie de l'observation.....	14
II. 5. Méthodologie de l'entretien.....	18
III. Analyse des données recueillies sur le terrain.....	18
III. 1.....	18

Introduction.

Bien qu'apparue que très tardivement dans le paysage législatif français, la loi sur le handicap du 11 février 2005 s'est révélée particulièrement innovante et probante, quant aux divers aspects que peut présenter une situation de handicap. En effet, cette loi a ainsi permis de prendre en compte l'accessibilité des personnes en situation de handicap, mais également leur participation à la vie sociale, la prise en charge financière de soins, le droit à la compensation, l'égalité des droits et des chances, etc... Ainsi, cette loi sonne comme un engagement fort de la part de l'Etat. Il s'engage dès lors à offrir aux personnes concernées de nouvelles structures adaptées, par exemple, ou encore à développer des suivis plus personnalisés, notamment grâce à l'ouverture d'un lieu d'accueil unique dans chaque département : la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

Toutefois, l'aspect de la loi qui retiendra particulièrement notre attention ici, est celui qui concerne la scolarité. En effet, le nombre d'enfants porteurs de handicaps (qu'ils soient moteurs, psychiques, cognitifs ou sensitifs) et restant en marge du système éducatif français était devenu trop important, à la fin du XXème siècle. Cependant, par le biais de différents décrets, la loi de 2005 a pu engendrer une avancée remarquable en ce qui concerne la scolarisation d'élèves porteurs de handicap. Désormais, la priorité est donnée, tant que faire se peut, à une scolarisation en milieu ordinaire. L'enfant est alors inscrit dans l'école de son quartier et peut être inclus au sein d'un groupe-classe, au même titre que n'importe quel élève ; il pourra ensuite être accueilli dans un autre établissement, si toutefois son projet personnalisé le nécessite. Cependant, cette nouvelle vision du système éducatif nécessite une adaptation au handicap de la part des enseignants, chose qui ne s'avère pas toujours évidente. En effet, l'inclusion d'un élève en situation de handicap suppose que l'enseignant modifie sa pédagogie, son plan de classe, ses habitudes, et fasse preuve de différenciation ; ainsi, tout cela demande à la fois du temps et des formations, or le constat actuel montre que le personnel éducatif n'est pas suffisamment préparé à de tels accueils.

Dès lors, force est d'admettre que, bien que la loi de 2005 ait engendré de profonds changements pour les élèves porteurs de handicaps divers, ceux-ci ne bénéficient pas toujours du suivi nécessaire, et les fossés au sein-même de la classe se creusent davantage. C'est pourquoi l'existence de classes spécialisées, telles que les CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire), ou encore les SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel) reste indispensable pour certains types de handicap. Il semble donc intéressant de se questionner sur la pertinence d'une scolarisation en classe ordinaire dans certains cas. En effet, peut-être que des troubles

tels que comportementaux ou cognitifs, par exemple, seront traités de façon plus efficace en classe réduite, accompagné d'un enseignant spécialisé. Pour ma part, j'ai choisi de me focaliser plus particulièrement sur la question de la dyslexie développementale ; je justifierai ce choix par la suite. En effet, mon sujet de mémoire est le suivant : « Comparaison des adaptations pédagogiques pour un élève dyslexique en classe ordinaire et en CLIS ». Les questions que soulève ce sujet d'étude sont multiples : l'inclusion est-elle préférable à un suivi plus adapté ? Quels outils trouve-t-on en CLIS qu'on ne trouve pas ailleurs pour l'accueil d'un enfant dyslexique ? En outre, comment se fait-il que deux élèves porteurs d'un même type de dyslexie n'aient pas forcément le même parcours scolaire ? C'est-à-dire en quoi les troubles associés, l'environnement familial, la valorisation de l'enfant, ou encore le refus des parents d'une orientation en CLIS vont directement influencer sur la scolarité de l'élève dyslexique ? Toutes ces questions seront pour moi source d'observation et de recherche et viennent ainsi préciser le sujet choisi pour mon mémoire, dont la problématique sera la suivante : *En quoi et pourquoi la différenciation et les adaptations pédagogiques différentes pour un élève dyslexique, selon une scolarisation en CLIS ou en classe ordinaire ?*

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur le cadre théorique qui délimite le sujet travaillé. Dans un second temps, nous définirons la démarche méthodologique employée, afin de cibler précisément les variables qui seront en jeu au sein de cette recherche. Enfin, nous expliciterons la phase de recherche et d'expérience proprement dites, avant d'en réaliser l'analyse et le bilan.

I. Cadre théorique.

I. 1. Définition de la notion de dyslexie

Pour commencer, il semble nécessaire de définir précisément, d'une part, ce qu'est la dyslexie et les problèmes qu'elle pose au jeune lecteur, et d'autre part, ce qu'est une CLIS et comment cela fonctionne.

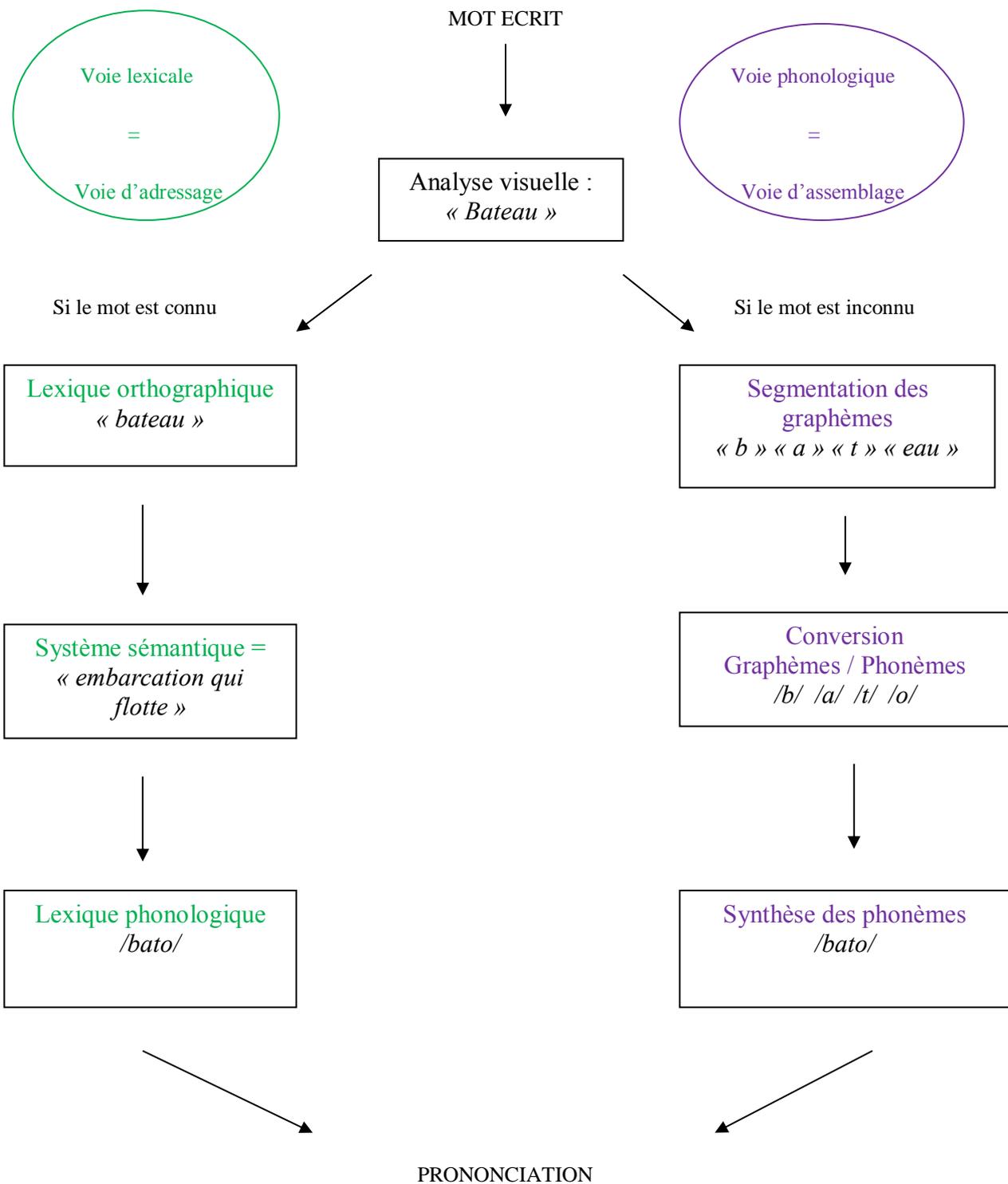
La dyslexie se définit comme un trouble durable et sévère de l'apprentissage de la lecture et de l'acquisition de son automatisme. En effet, selon Pascal Zesiger¹, « les performances en lectures sont [...] plus faibles que celles attendues compte tenu de l'âge, de

¹ ZESIGER P., « Neuropsychologie développementale et dyslexie », *Enfance*, 2004/3 Vol. 56, p. 237-243. DOI : 10.3917/enf. 563.0237

l'intelligence et du classement scolaire ». En outre, ce trouble perturbe l'apprentissage de l'écriture et de ses mécanismes ; ainsi, toute dyslexie s'accompagne nécessairement d'une dysorthographe, c'est-à-dire un trouble d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe. Différentes études ont d'ailleurs montré que, si les difficultés en lecture s'estompent progressivement avec le temps, la dysorthographe reste l'expression majeure des difficultés de l'élève. Il est également important de souligner le fait que la dyslexie ne peut être associée à des troubles externes, tels que des déficiences visuelles ou auditives, une fréquentation scolaire irrégulière ou encore des troubles neurologiques. De plus, certains neurologues et généticiens reconnaissent que le caractère héréditaire peut également être considéré comme une hypothèse plausible de la dyslexie, notamment parce que cette maladie serait bien plus fréquente chez les garçons que chez les filles. Si l'environnement socio-culturel de l'enfant ne peut être considéré comme un facteur déterminant de ce handicap, il y joue cependant un rôle important. Assurément, deux enfants porteurs de dyslexie n'évolueront toutefois pas de la même façon ; tout dépend de leur personnalité, des stimulations familiales et scolaires les entourant, de la qualité des aides rééducatives, ainsi que de la précocité du diagnostic. En effet, certains spécialistes s'accordent pour le reconnaître : plus le dépistage s'effectuera tôt dans le développement de l'enfant, plus sa prise en charge et l'évolution qui en découle en seront facilitées par la suite.

On dénombre communément trois types de dyslexies. Afin de mieux comprendre leur fonctionnement, il nous faut dans un premier temps définir rapidement les différents moyens d'identification du mot lu. Si ce mot, après analyse visuelle, s'avère être connu du sujet, la lecture se fera alors par voie lexicale, ou encore adressage. Ainsi, au moment de la lecture, l'élève reconnaît le mot et sait le prononcer grâce à la séquence phonologique de ce mot préalablement connu. En revanche, si le lecteur ne reconnaît pas le mot lu, il le déchiffre par voie phonologique (ou assemblage) en analysant chaque graphème. Le schéma suivant, tiré de l'article « Dyslexie à l'école primaire »² résume parfaitement les deux voies de lecture explicitées ci-dessus :

² NADOLSKY C., NOCERA A., *La dyslexie à l'école primaire*, 2005/6 < http://www.lepontet.ien.84.ac-aix-marseille.fr/webphp/archive/pdf/Dyslexie_a_l_ecole_primaire.pdf >



Face à ces deux méthodes de déchiffrement, trois sortes de dyslexies différentes vont alors s'installer chez certains sujets : la dyslexie phonologique, qui rend difficile pour le lecteur la mise en place d'une correspondance grapho-phonémique. La voie d'assemblage est la plus atteinte, car l'enfant ne peut associer la lettre avec le son qu'elle produit. En revanche, avec la dyslexie de surface, c'est la voie d'adressage qui est affectée cette fois-ci. L'enfant se retrouve dans l'incapacité de mémoriser des mots lus globalement. Enfin, la dyslexie mixte atteint à la fois la voie d'assemblage et d'adressage.

Tous les ouvrages que j'ai pu lire sur la dyslexie m'ont appris que celle-ci touchait un grand nombre de personnes, étant donné qu'un à deux enfants par classe seraient atteints de ce trouble. Ce chiffre important montre par conséquent l'urgence pour le système éducatif français de développer des formations et de renseigner les professeurs d'école sur d'éventuelles méthodes, afin d'accueillir au mieux ces enfants porteurs de troubles du langage.

I. 2. Définition de la CLIS.

Avant de se demander si une scolarisation en classe spécialisée s'avèrerait être, dès lors, plus bénéfique pour ces élèves dyslexiques, tentons tout d'abord de définir ce qu'est une CLIS. Les Classes d'Inclusion Scolaire accueillent de façon différenciée des élèves porteurs de handicaps divers, qui tirent alors profit d'une scolarisation adaptée à la nature de leur handicap. La CLIS institue, sous la conduite d'un enseignant spécialisé, un projet pédagogique adapté. Parallèlement, le maître doit également prévoir un projet pour chaque élève. En effet, une approche pédagogique individualisée est indispensable, car cela permet d'ajuster les progressions pour chacun. C'est d'ailleurs ce qui différencie une CLIS d'une classe ordinaire ; si l'enseignant d'une classe hétérogène peut appliquer quelques différenciations pour les élèves qui en ont besoin, la classe est cependant trop grande pour qu'il puisse mener un projet différent avec chaque élève en difficulté. Or, l'avantage d'une CLIS est que l'accueil se limite à douze élèves. Pour ce qui est des élèves dyslexiques, ils sont scolarisés en CLIS 1 : celles-ci accueillent notamment les élèves porteurs de troubles à dominante cognitive. Ainsi, les maîtres D (spécialisés dans les déficiences cognitives et troubles du langage) bénéficient de conditions adéquates pour avancer au rythme de chaque élève et, par conséquent, pour les aider à surmonter leur dyslexie.

I. 3. Explicitation du sujet par l'analyse de différents articles.

Qu'il travaille en CLIS ou en classe ordinaire, le professeur d'écoles se retrouve régulièrement en face d'élèves souffrant de troubles du langage. Dès lors, il se doit d'adapter ses pratiques pédagogiques afin que l'enfant puisse bénéficier d'une scolarité adaptée à ses besoins. La lecture de différents ouvrages m'a permis de prendre conscience de méthodes variées et d'outils facilement applicables, du moins en classe ordinaire.

Tout d'abord, l'article intitulé « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, point de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves »³ met le doigt sur les adaptations pédagogiques pratiquées par certains professeurs de collège. Néanmoins, ces méthodes pourraient tout aussi bien être mises en œuvre à l'école primaire, ce qui rend cet article intéressant vis-à-vis de mon choix de sujet (même si nous nous focaliserons uniquement sur la première partie de l'article). Celui-ci met l'accent sur la question des gestes professionnels d'aide que doivent adopter les enseignants accueillant un élève dyslexique. Pour ce faire, la notion d'étayage, définie par Bruner et explicitée dans l'article comme une « assistance de l'adulte à l'enfant », semble être importante dans de telles situations. Bruner en distingue six fonctions principales : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, et la démonstration.

Afin d'exposer clairement les gestes d'aide effectués par divers enseignants lors de l'étude menée sur le terrain, les auteurs les ont réunis au sein d'un tableau. Ainsi, on apprend donc à travers ces articles, que les élèves souffrant de troubles du langage sévères se voient porter différentes attentions. Tout d'abord, ils bénéficient d'un cadre de travail adapté : ils sont placés au plus près de l'enseignant par exemple, et ils ont la possibilité d'utiliser des aménagements matériels (tels que des aide-mémoire orthographiques, des boîtes de rangement, ...). Ensuite, l'enseignant peut adapter la prescription, en reformulant, en simplifiant et en expliquant tous les exercices. Il doit également adapter ses moyens, notamment en utilisant une typographie agrandie sur les copies distribuées aux élèves

³ GOMBERT A., FEULLADIEU S., GILLES P-Y., ROUSSET J-Y. (2008) « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, Numéro 164 <<http://rfp.revues.org/2141>>

dyslexiques, en réduisant leur prise de note, ou encore en leur laissant plus de temps pour réaliser les tâches scolaires. En outre, le professeur d'écoles se verra dans la nécessité d'adapter le degré de difficulté de sa séance, et de pratiquer l'individualisation : il nous est donné, en guise d'exemple, le travail sur un fichier de CE2 pour un élève de CM2. Afin de renforcer l'attention de l'élève dyslexique, il est recommandé à l'enseignant de pratiquer certains gestes tels que « tapoter sur le bureau pour capter l'attention ». Le processus de métacognition est aussi exploité avec des élèves en difficulté ; le fait de verbaliser les étapes du travail demandé permet à l'enfant de cibler la tâche à effectuer, et donc de ne pas se perdre dans un trop-plein d'informations difficiles à déchiffrer. Pour finir, les modalités d'évaluation sont également remises en cause par l'enseignant. Celles-ci doivent être, une fois de plus, adaptées aux capacités cognitives de l'élève (moins longues, voire simplifiées par exemple). De plus, l'article spécifie que toutes ces étapes doivent être sans cesse accompagnées de renforcements positifs, de valorisation et d'encouragements.

Dès lors, au terme de cette étude, les auteurs ont pu dégager quatre profils principaux de gestes pédagogiques d'adaptation : le premier serait centré sur le niveau cognitif de l'élève, quant au second, il favoriserait plutôt la différenciation pédagogique proprement dite, ciblée autour des apprentissages. Le troisième reposerait essentiellement sur l'aspect motivationnel de l'apprentissage ; enfin, le quatrième viserait surtout à rendre l'élève attentif tout au long de la tâche requise.

Les ouvrages collectifs coordonnés par Dominique Crunelle, et intitulés *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège*⁴, et *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée*⁵ abordent également la question de l'adaptation des pratiques pédagogiques afin de scolariser tous les élèves. Toutefois, ils viennent s'inscrire en complément de l'article précédemment abordé. En effet, D. Crunelle s'appuie à la fois sur son expérience d'orthophoniste et sur les témoignages de personnes dyslexiques afin de dégager des méthodes et stratégies précises applicables pour un élève dyslexique. Dans *Aider les élèves dyslexiques au collège et au lycée*, les auteurs mettent l'accent sur certains procédés comme aider à se repérer, aider à mémoriser, ou encore aider à se concentrer. Pour chaque rubrique particulière, des exemples concrets en situation de classe sont abordés. Tout d'abord, trois types de stratégies nous sont donnés. Ainsi, on apprend que les stratégies de renforcement permettront d'aider l'enfant à s'approprier le « lire-écrire ». Il s'agit de compenser un manque induit par une déficience, en renforçant

⁴ CRUNELLE D. et al. (2006) *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège*, SCEREN/CRDP Nord-Pas de Calais.

⁵ CRUNELLE D. et al. (2010) *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée*, SCEREN/CRDP Nord-Pas de Calais.

l'apprentissage par diverses façons. L'exemple qui nous est donné est de proposer des aides mnémotechniques verbales pour l'élève ayant un trouble de la mémoire visuelle, d'utiliser la méthode Borel-Maisonnny afin de renforcer l'écrit, ou encore de dresser des tableaux proposant une typologie des erreurs d'orthographe que les élèves pourront consulter à leur gré. L'utilisation de canaux d'apprentissages divers (canaux visuels, mais aussi auditifs ou kinesthésiques) facilite ainsi l'apprentissage de certaines notions, par l'élève en grande difficulté. Ensuite, les auteurs s'intéressent aux stratégies de contournements. Celles-ci permettent à l'élève, selon ses besoins et difficultés, de bénéficier de temps en plus pour réaliser la tâche scolaire, de travailler sur ordinateur pour dépasser les difficultés liées à l'écrit, ou encore de réaliser les exercices à partir de consignes orales. Ces trois aménagements sont ciblés autour des besoins de l'élève, et sont donc décidées à partir d'un Protocole d'Identification de l'Aménagement Pédagogique correspondant à un Elève en Difficulté à l'Ecrit (le PIAPEDE). Les élèves en question sont placés devant deux courtes épreuves à l'issue desquelles l'aménagement approprié pourra être défini.

Dans un second chapitre, l'ouvrage liste une série de pratiques visant à aider l'élève à se repérer dans la semaine, dans la journée voire dans un cours. Les principaux conseils sont les suivants : utiliser des couleurs différentes pour différencier les matières sur l'agenda, organiser un travail de tutorat entre les élèves, et surtout ritualiser la leçon afin que l'élève ne soit jamais perdu.

Ensuite, l'ouvrage nous apprend comment « aider à comprendre et conceptualiser », en explicitant pour chaque tâche les objectifs visés. L'élève saura clairement ce qui est attendu de lui et répondra plus facilement aux exigences. De plus, il faut favoriser la compréhension de l'enfant en répétant les consignes ou en demandant à un autre élève de les rappeler, par exemple. A plusieurs reprises, D. Crunelle insiste sur le fait de présenter la notion abordée en utilisant les différents canaux (verbal, visuel et kinesthésique). Bien sûr, de nombreux autres exemples d'adaptations pédagogiques sont indiqués dans ce livre, c'est pourquoi nous ne pourrions tous les aborder.

Dans *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège*, des exemples concrets d'aménagement d'évaluation, par exemple, nous sont donnés. Cependant, ce qui a retenu plus particulièrement mon attention sont les expériences menées dans des collèges de la région, et données à titre indicatif. Prenons l'exemple du collège d'Hazebrouck. Dans cet établissement, une pédagogie différenciée est mise en oeuvre depuis quelques années et dont l'objectif premier est de prendre en charge le plus tôt possible les difficultés de chaque élève. Ainsi, les

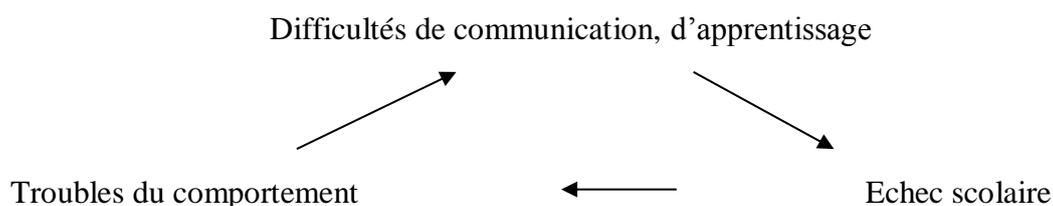
cours sont très oralisés, les systèmes de notations adaptés aux difficultés de chacun et de petits groupes d'élèves sont constitués régulièrement afin de pratiquer la remédiation : deux heures par semaine, les élèves sont en effet retirés des classes et participent à différents ateliers, qui varient selon les objectifs. Parallèlement à une telle organisation, les enseignants de ce collège ont dû recevoir des formations et travaillent en partenariat avec des orthophonistes. Ainsi, le principe d'adaptation et de remédiation apparaît comme une tâche complexe, nécessitant plusieurs intervenants, et étant bénéfique sur le long terme.

La lecture de ces différents ouvrages et articles (cf. bibliographie) s'est révélée intéressante et formative, car cela m'a permis de me familiariser avec la notion de dyslexie d'une part, et de découvrir d'autre part les nombreuses stratégies visant à accompagner l'élève en difficulté. A travers ces recherches, le choix de mon sujet de mémoire s'est concrétisé et affiné. En effet, la question de savoir si les pratiques pédagogiques en CLIS ou en classe ordinaire diffèrent, s'est posée plusieurs fois au cours de mes lectures. Car si l'adaptation des pratiques pédagogiques se rencontre au sein de certaines classes, l'ouvrage de Dominique Crunelle nous a néanmoins prouvé que cela n'était réellement possible que si l'enseignant était formé et travaillait avec d'autres spécialistes. Or, on l'a vu précédemment, les CLIS favorisent ce travail d'équipe et semblent plus aptes à accueillir des élèves souffrants de troubles de lecture et écriture, notamment grâce à leurs effectifs réduits. En outre, un élève dyslexique a besoin d'attention et d'écoute vis-à-vis de son enseignant et de tous ceux qui l'accompagnent, car sans cela, Dominique Crunelle nous assure qu'il serait vite menacé par une spirale de l'échec scolaire, ainsi que par la souffrance et l'exclusion qui en découlent. Ainsi, l'élève dyslexique peut développer, parallèlement, des troubles du comportement s'il n'est pas suivi correctement. D. Crunelle en explique d'ailleurs les raisons dans *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée* (p. 47) : « Conséquence de la non reconnaissance des potentialités de l'enfant, de ses efforts. Conséquence de la mauvaise interprétation de ses difficultés : on pense, on dit qu'il est paresseux, inattentif, peu motivé, désinvesti, ... » Le schéma simple qui accompagne ces paroles dans l'ouvrage pourra nous aider à visualiser la situation :

La spirale de l'échec

Troubles spécifiques





Cependant, beaucoup de professeurs d'écoles évoluant dans des classes ordinaires réussissent à apporter de l'aide à ces mêmes élèves, en adoptant des gestes d'aide variés ; or pour revenir à la loi de 2005 sur le handicap, l'inclusion des élèves porteurs de handicap en classe ordinaire est vivement conseillée. Le fait de ne plus compartimenter la scolarité de certains élèves en France leur donne dès lors de plus grandes chances d'inclusion sociale par la suite.

II. Cadre méthodologique.

II. 1. Participants.

Une enquête par observation puis entretien (confère II. 4 et II. 5) a été conduite au cours du mois de mai dans différentes classes de diverses écoles. En effet, pour que la comparaison entre CLIS et classe ordinaire s'avère entièrement parlante, il me faut rencontrer différents enseignants de CLIS « Trouble des fonctions cognitives » (TFC), et d'autres enseignants de classe ordinaire en cycle 2. Chacune de ces classes devra accueillir au moins un élève porteur de sévères troubles du langage écrit (TSLE). Cependant, la recherche de terrains variés s'est révélée plus compliquée que je ne le pensais au départ ; en effet, les classes ordinaires comprenant un élève dyslexique sont assez rares, étant donné que les élèves en questions n'ont pas forcément été confrontés à un dépistage. Inversement, la plupart des élèves qui ont été dépistés et présentant des troubles « lourds » sont souvent orientés en CLIS. Enfin, le manque de temps m'a également empêché d'enquêter sur de nombreux terrains. Ainsi, j'ai réduit mes observations et entretiens à seulement deux classes : une CLIS et une ordinaire. **Partie à préciser lorsque j'aurai effectué les observations.**

II. 2. Procédure.

La problématique que j'ai choisie pour traiter mon sujet induit forcément un travail d'observation. En effet, si je veux comparer au mieux l'adaptation pédagogique d'enseignants différents, ayant reçu des formations différentes, il me faut dans un premier temps observer leurs démarches et pratiques en classe. Pour ce faire, il m'a fallu constituer une grille d'observation ciblant précisément les domaines et variables que je souhaitais exploiter. Je l'ai donc divisée en six domaines principaux : la gestion de l'élève au sein du groupe, la relation élève / enseignant, les différents supports pédagogiques utilisés par l'enseignant, l'autonomisation de l'élève, les modalités d'évaluation, et enfin la stimulation et la mise en confiance de l'élève dyslexique. Une fois mes remarques consignées, je pourrai procéder à une comparaison des différentes données, les analyser et me forger ainsi une première représentation, quant au sujet traité. Dans un second temps, je rencontrerai individuellement chaque enseignant, au cours d'un entretien semi-directif, afin de préciser davantage mes observations ; ces six entretiens seront réalisés dans les mêmes conditions, selon un agenda préétabli. En réponse à mes questions ouvertes, les enseignants pourront ainsi expliciter leurs pratiques, leurs choix didactiques et les raisons de telle ou telle adaptation pratiquée face à l'élève dyslexique. Enfin, je pourrai dès lors analyser l'ensemble des informations relevées sur le terrain, afin d'illustrer mes propos et de proposer un choix de réponses à mes hypothèses de départ.

II. 3. Variables dépendantes et indépendantes.

La variable dépendante, c'est-à-dire la principale donnée que j'observe et que je mesure tout au long de mon étude, est la variation de la pratique du professeur des écoles. En effet, celle-ci varie selon des facteurs divers: tout d'abord, si l'enseignant est titulaire du CAPA-SH, et donc détenteur d'une formation, il pratiquera une pédagogie différente (et, on suppose, plus adaptée à l'enfant dyslexique) par rapport à un enseignant n'ayant pas reçu de formation dans ce domaine. De même, le principe de « liberté pédagogique » laisse penser que deux professeurs spécialisés (de même que deux professeurs « classiques ») n'auront néanmoins pas la même approche ni la même méthode face à un élève porteur de troubles du langage écrit. L'outil utilisé afin de mesurer cette variable sera, on l'a dit, une grille d'observation (confère II. 4). Ainsi, c'est donc cette variable dépendante qui représente le cœur de ma recherche, et dont dépendront mes conclusions, à la fin de ce travail.

Cependant, celle-ci est accompagnée d'une variable indépendante, qui dans le cas présent, fait varier le contexte de ma recherche. En effet, mon travail met en quelque sorte deux contextes particuliers en confrontations : celui de la CLIS d'une part, et celui de la classe ordinaire. Ainsi, dans un souci de précaution méthodologique, j'ai donc choisi des classes homogènes dans chacun de ces deux contextes. D'un côté, je n'observerai que des classes de Cycle 2, afin que la comparaison puisse être la plus pertinente possible. De l'autre, je n'observerai que des CLIS TFC, pour les mêmes raisons que précédemment.

II. 4. Méthodologie de l'observation.

Mon étude sur le terrain consistera, en un premier temps, à l'observation des pratiques pédagogiques de différents enseignants, comme nous l'avons déjà évoqué. Cependant, il semble intéressant de s'intéresser de plus près à la méthodologie de ce processus qu'est l'observation.

« Observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations » (De Ketele et Roegiers, 1993). Cette définition semble tout à fait appropriée à la démarche que je compte mener : l'objectif terminal est ici de savoir en quoi, et de quelle manière, les pratiques pédagogiques diffèrent-elles d'un sujet à l'autre, en ce qui concerne l'enseignement pour un élève dyslexique. De même, « l'objet » sur lequel est dirigé ce processus, est en fait l'enseignant associé à ses méthodes. Il existe trois procédures principales d'observation. Tout d'abord, l'observation systémique ; elle consiste en la constitution d'une grille d'observation standardisée et précise, qui rend dès lors impossible l'implication personnelle de l'observateur. Ensuite, l'observation participante est également pratiquée ; celle-ci demande une implication active de l'observateur, toujours à partir d'une grille d'observation. Enfin, l'observation libre ne nécessite pas de grille ; comme son nom l'indique, elle laisse un maximum de liberté (dans la mesure du possible) à l'observateur, qui régule son activité en fonction des sujets observés. Pour ma part, je pratiquerai la première possibilité, celle de l'observation systémique, car pour que ma recherche soit concluante et la plus proche possible de la réalité, je dois influencer le moins possible les enseignants à modifier leurs démarches. Ainsi, l'avantage de l'observation est que cela permet d'appréhender une réalité vécue, dans le contexte habituel des sujets observés. Cependant, les événements observés sont non répétitifs, ce qui implique une bonne maîtrise ainsi qu'une précision de la grille utilisée, afin que l'observation puisse être la plus efficace possible. En outre, comme nous l'avons déjà

évoqué, dans toute procédure d'observation, les personnes ont tendance à modifier leur comportement ; dès lors, la pratique de l'observation a ses limites, c'est pourquoi nous la couplerons, dans cette recherche, à une série d'entretiens. Afin d'illustrer les propos tenus ci-dessus sur la méthodologie de l'observation, voici un exemplaire de la grille qui sera utilisée tout au long de mes démarches d'observation :

Rubrique	Oui/Non	Observations / Remarques
<p><u>I) Gestion de l'élève au sein du groupe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Son placement dans la classe ? <ul style="list-style-type: none"> - près de l'enseignant - près du tableau • Intégration de l'élève au groupe-classe ? • Travaux individuels spécifiques pour l'élève ? • Existence d'ateliers aménagés hors classe ? • Réduction de la prise de notes ? 		
<p><u>II) Relation élève / enseignant</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptation du langage ? (s'adresse-t-il différemment à l'élève ?) • Aide à la prise d'indices visuels ? • L'enseignant est-il plus présent auprès de l'élève dyslexique ? • Prend-il parfois l'enfant à part (lors de travaux individuels par exemple) ? • L'enseignant développe-t-il une gestuelle destinée à capter l'attention ? • Remobilisation de l'attention par d'autres stratégies ? • Circulation régulière dans la classe ? • Fait-il davantage d'oral ? • Reformulations par l'enseignant ? • Explications individuelles 		

supplémentaires ?		
<p><u>III) Supports pédagogiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un ordinateur dans la classe ? • Agrandissement de la typographie ? • Documents différents que les autres pour cet élève ? • Utilisation de méthodes particulières <ul style="list-style-type: none"> - méthode Borel-Maisonny) ? - aides mnémo-verbales ? • Simplification de la tâche scolaire ? <ul style="list-style-type: none"> - Simplification lexicale et syntaxique - Hiérarchisation des tâches - Segmentation des tâches - Utilisation de fiches à compléter - Textes à trous pour réduire le travail de l'enfant dans le domaine de la lecture - Travail avec des mots-étiquettes - ... • Aménagements matériels <ul style="list-style-type: none"> - aide-mémoire orthographique - « boîtes de rangement » • Autres stratégies de contournement/détournement de l'activité de lecture/écriture ? 		
<p><u>IV) Autonomisation de l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Travail très suivi ? • Tâches en autonomie ? • Mise à disposition libre de matériel ? • Fiches, fichiers, méthodes pour aider l'élève ? • Plus de temps pour réaliser les différentes tâches ? • Processus de métacognition (pour verbaliser les étapes de travail, par 		

<p>exemple) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutorats entre élèves ? • Travaux de groupes <ul style="list-style-type: none"> - Hétérogènes ? - Homogènes ? 		
<p><u>V) Evaluation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Simplifications ? <ul style="list-style-type: none"> - Explicitation de la consigne - Reformulation de la consigne - Hiérarchisation des tâches - Segmentation - Utilisation de fiches à compléter - Textes à trous - ... • Travail préalable de préparation ? • Prise en compte des difficultés ? • Mêmes critères que les autres ? • Evaluations plus courtes ? • Consignes orales ? Répétition des consignes ? • Temps supplémentaire ? • Notation critériée ? <ul style="list-style-type: none"> - Focalisation sur le raisonnement ? - Barème adapté ? • Compensation de la note par d'autres exercices à l'oral ? 		
<p><u>VI) Stimulation, mise en confiance ?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorisations orales (même dans l'intonation simplement) ? • Renforcements positifs, encouragements ? • Récompenses matérielles (images, ...) ? • Suivi spécial de l'élève ? • Bilans réguliers sur les objectifs fixés et les progrès ? • Valorisation dans la participation de l'élève ? 		

• Excès de valorisation ?		
---------------------------	--	--

II. 5. Méthodologie de l'entretien.

Comme cela a été dit précédemment, des entretiens vont être menés avec les différents enseignants observés, afin de préciser ou justifier telle ou telle pratique, de donner leur point de vue, etc... Tout d'abord, l'entretien est une « méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité déterminé en regard des objectifs du recueil d'informations. » Trois types d'entretiens existent, même si seul l'un d'entre eux retiendra notre attention. Premièrement, on rencontre l'entretien directif ; celui-ci consiste à poser au sujet des questions ciblées, préparées à l'avance et posées dans un ordre précis. Dans ce cas de figure, l'information est recueillie de façon plutôt rapide. Ensuite, apparaît l'entretien semi-directif ; les questions ne sont pas préétablies, seuls quelques points de repères guident le « meneur » de l'entretien. Le sujet peut alors développer plus en liberté les points qui lui tiennent à cœur, etc... Enfin, existe également l'entretien libre, ou non directif ; dans ce cas de figure, le discours du sujet est continu, et l'entretien évolue selon les paroles du sujet, car les questions ne sont pas fixées et varient selon la situation et le contexte. Pour ma part, je choisirai de mener un entretien semi-directif. En effet, sans préparer de questions à l'avance, j'opterai pour souligner les éléments qui ne me seront pas parus clairs lors de mon observation ; dès lors, je demanderai aux enseignants de m'éclairer sur tels ou tels points, sans orienter leur discours, afin de recueillir l'information la plus épurée et proche de la réalité possible.

III. Analyse des données recueillies sur le terrain.

III. 1. Première enquête.

Bibliographie :

- ZESIGER P. (2004/) « Neuropsychologie développementale et dyslexie », *Enfance*, Vol. 56, p. 237-243. DOI : 10.3917/enf. 563.0237
- ALEGRIA J., MOUSTY P. (2004/) « Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique », *Enfance*, Vol. 56, p. 259-271. DOI : 10.3917/enf.563.0259
- DELAHAIE M., (2009) *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble*, Inpes 2009.
- BROUSSOULOUX S., CAPUANO-DELESTRE V., GILBERT P. *et al.* (2009) *Troubles « dys » de l'enfant. Guide ressource pour les parents*. Inpes, 2009.
- NADOLSKY C., NOCERA A., (2005-2006) *La dyslexie à l'école primaire*, < http://www.lepontet.ien.84.ac-aix-marseille.fr/webphp/archive/pdf/Dyslexie_a_l_ecole_primaire.pdf >
- POJE J., SKENADJE-ASKENAZI J. *et al.* (2003) *Élèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique*, SCEREN/CRDP Nord-Pas de Calais.
- LAGUARDA A., DUVAL D., CATHERINE D., *Pour une classe réussie en AIS*, Editions Nathan, Paris, 2004.
- GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILLES P-Y., ROUSSET J-Y. (2008) « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. », *Revue française de pédagogie*, Numéro 164 <<http://rfp.revues.org/2141> >
- CRUNELLE D. *et al.* (2006) *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège*, SCEREN/CRDP Nord-Pas de Calais.
- CRUNELLE D. *et al.* (2010) *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée*, SCEREN/CRDP Nord-Pas de Calais.

