



HAL
open science

Les déclarations des enseignants sur leur pratique d'inclusion face à la dyslexie et les ressentis de cette prise en charge par les élèves dyslexiques

Émeline Lefebvre

► To cite this version:

Émeline Lefebvre. Les déclarations des enseignants sur leur pratique d'inclusion face à la dyslexie et les ressentis de cette prise en charge par les élèves dyslexiques. Education. 2014. dumas-01110084

HAL Id: dumas-01110084

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01110084v1>

Submitted on 27 Jan 2015

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.

ÉSPÉ Lille Nord de France



MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 en alternance

Année universitaire 2013 – 2014

MEMOIRE DE MASTER

Les déclarations des enseignants sur leur pratique d'inclusion face à la dyslexie et les ressentis de cette prise en charge par les élèves dyslexiques

Prénom et nom de l'étudiant : Lefebvre Emeline
Prénom et nom du directeur de mémoire : Sabine Thorel
Site de formation : ESPE Valenciennes



Sommaire

Première partie : Le cadre du mémoire.....	4
I- Introduction : le point de départ.....	4
1-Expérience personnelle.....	4
2-Les textes de lois sur ce sujet.....	4
3-Article de chercheurs portant sur ce sujet.....	5
II- Le cadre théorique : doit-on parler d'inclusion ou d'intégration ?.....	5
1-L'avis d'Eric Plaisance.....	6
2-L'avis de Serge Thomazet.....	6
III- La revue de littérature.....	7
1-Diagnostiquer une dyslexie.....	7
2-L'enseignant face à la dyslexie.....	8
3-Les dyslexiques et leur scolarité.....	11
4-Conclusion de la revue de littérature.....	14
IV- Le mémoire.....	15
1-Le mémoire :	15
1.1 L'objet de recherche.....	15
1.2 Le questionnement de recherche.....	15
1.3 La problématique.....	16
2-La méthode utilisée.....	17
2.1 Questionnaires sur le point de vue des enseignants.....	17
2.2 Questionnaires sur le point de vue des élèves dyslexiques.....	18
2.3 Conclusion de ces questionnaires.....	19
Deuxième partie : Résultats et analyses des questionnaires de l'enquête.....	20
I- Des enseignants suffisamment formés pour accueillir des élèves dyslexiques ?.....	20
1-Les connaissances des enseignants sur la dyslexie.....	20
2-Mieux se former pour mieux répondre aux besoins.....	24
3-Résultats de cette autoformation.....	27
3.1 La dyslexie en 5 mots :	27
3.2 Troubles du langage oral et troubles du langage écrit.....	29
II- Les moyens mis en place sur le terrain.....	31
1-Mise en place de la pédagogie différenciée.....	31
1.1 Le point de vue des professeurs.....	31
a) Mise en place d'une pédagogie différenciée	32
b) les moyens matériels et humains mis à disposition.....	34
c) Créer un environnement favorable à l'enfant dyslexique.....	35
d) Le cas particulier des évaluations.....	36
1.2 Le point de vue des élèves dyslexiques face à cette pédagogie différenciée.....	38
a) La pédagogie différenciée vécue par les élèves.....	38
b) les moyens matériels et humains mis à leur disposition.....	39
c) Adaptation au sein de la classe.....	40
2-Les résultats de cette pédagogie différenciée.....	41
2.1 Une pédagogie difficile à mettre en place ?.....	41
.....	41
.....	41
a) Une pédagogie difficile à mettre en place.....	41
b) Une pédagogie accessible sur le terrain.....	43
2.2 La différenciation pédagogique est-elle efficace ?.....	44

a) Les élèves et les enseignants sont-ils satisfaits ?.....	45
b) Les moyens humains mis en place sont-ils nécessaires ?.....	46
c) Les moyens matériels sont-ils efficaces ?.....	49
III- Le bien être des élèves dyslexiques à l'école élémentaire.....	51
1- Les relations avec les autres élèves.....	52
2- Le travail en classe.....	54
CONCLUSION.....	55
V-Bibliographie :.....	57
TABLE DES MATIERES ANNEXES.....	61

Première partie : Le cadre du mémoire

I- Introduction : le point de départ

1-Expérience personnelle

Ayant fait des études littéraires (bac littéraire et licence de lettres modernes), j'attache beaucoup d'importance à la langue française, cependant, je constate que certaines personnes sont dans l'incapacité d'orthographier correctement des mots, de respecter les règles de syntaxes et d'accords. Je me suis alors interrogée sur les causes de ces difficultés en langue française et je me suis rendu compte qu'il existait de nombreux facteurs pouvant l'expliquer et parmi eux la dyslexie. Toutes les personnes ne maîtrisant pas la langue française n'étant pas dyslexiques, j'ai effectué des recherches pour connaître la proportion de personnes touchées par ce problème. D'après les sites internet des ministères de la Santé et de l'Éducation nationale, ces personnes représentent 4 à 6 % de la population totale et comme le dit Franck Ramus, docteur en sciences cognitives de l'école des Hautes études en Sciences Sociales et chargé de recherches au Centre National de la Recherche Scientifique, dans son entretien dans le ZYZep de Mars 2008 : « *en France, le pourcentage d'enfants dyslexiques en fait un problème de société majeur : 5 % c'est 40 000 enfants dans chaque classe d'âge, soit, en moyenne, un par classe* » (p.6).

Voulant devenir professeur des écoles, cette situation m'interpelle, car tout professeur aura tôt ou tard un élève dyslexique dans sa classe, il est donc important de connaître la définition de la dyslexie pour pouvoir comprendre les difficultés que vivent quotidiennement les enfants touchés par ce trouble de l'écrit et leurs professeurs.

2-Les textes de lois sur ce sujet.

Par ailleurs, la dyslexie est reconnue comme un handicap depuis les années 2000 par les autorités sanitaires et éducatives. La loi sur l'avenir de l'école du 23 Avril 2005 et celle du 11 février 2005 numéro 2005-102, JO n°36 page 2353 portant sur l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées y font référence.

Les finalités de ces lois sont les suivantes : garantir l'accès à l'école pour tous et permettre la réussite de tous les élèves sans aucune discrimination. Il appartient donc à l'école de s'adapter au problème de chaque jeune à besoins particuliers qu'il soit en difficulté ou en situation de handicap. De plus, Gombert A., docteur en psychologie cognitive et Roussey Y., professeur d'École Normale Supérieure (2007) ajoutent que : « *l'adaptation pédagogique des enseignants est une condition sine qua non de la prise en charge des élèves en situation de handicap* » (p.233). Pour ce faire, les professeurs ont la possibilité d'utiliser toutes sortes d'aménagements pour compenser les difficultés scolaires liées au handicap de l'enfant. Ainsi, on peut se demander ce qu'il est possible de mettre en place dans les classes pour aider les élèves dyslexiques.

3-Article de chercheurs portant sur ce sujet.

L'article de Gombert A., Feuilladiou S., Gilles P-Y. et Roussey J.Y., *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*, La Revue française, 2008, porte sur les relations entre les professeurs de primaire et de secondaire et les élèves dyslexiques sévères.

Dans cette recherche, dans un premier temps, les auteurs font un point sur les connaissances des enseignants au sujet de la dyslexie et de l'intégration, puis ils nous dressent un bilan de leurs gestes professionnels. Enfin, ils étudient quelques témoignages d'élèves ayant une dyslexie sévère présents dans l'enceinte des classes ordinaires. Cet article est intéressant, car il nous montre bien ce rapport particulier entre élèves dyslexiques et professeurs.

Si cette notion d'intégration n'est pas très bien connue des professeurs qui ont été interrogés par les chercheurs précédents, d'autres chercheurs et professionnels la définissent également, que disent-ils ?

II- Le cadre théorique : doit-on parler d'inclusion ou d'intégration ?

Pour pouvoir accueillir un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire, il convient de faire la différence entre deux concepts fondamentaux qui souvent sont confondus, à savoir : l'intégration et l'inclusion.

1-L'avis d'Eric Plaisance

Eric Plaisance, sociologue au Centre de recherches sur les liens sociaux (CERLIS) s'est lui aussi heurté à ce dilemme dans une étude intitulée : *Intégration ou inclusion : éléments pour contribuer au débat*. D'après ses recherches ; il évoque qu'en France, le terme d'intégration ne figure pas dans la loi du 11 février 2005 et que l'on préfère évoquer « *l'école pour tous* ».

D'après ce sociologue, l'intégration est un système d'accueil qui demande de gros efforts de la part des élèves en difficulté pour s'adapter à l'école et à ses normes de fonctionnement ; cette dernière ne se mettrait jamais au service de ces élèves ; c'est à eux de s'adapter.

L'inclusion est également un système qui accueille des personnes en difficulté mais parallèlement à l'intégration, « *dans une perspective Inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre* » (p.161). Par ailleurs, le terme inclusif s'oppose au terme exclusif dans la mesure où ce système refuse d'exclure des élèves, au contraire, chaque enfant doit y accéder : l'objectif étant de développer un lieu d'apprentissages qui accepte et prenne en compte les différences pour que tous les élèves puissent progresser et accéder à la même égalité des chances.

2-L'avis de Serge Thomazet

Un autre chercheur ; Serge Thomazet, spécialiste de l'école inclusive, des besoins éducatifs particuliers et des pratiques différenciatrices des enseignants écrit en 2008 que : « [...] le terme d'inclusion est apparu dans le vocabulaire de la langue française pour décrire une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui supposait, non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers récréatifs, etc., des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogiques, afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe et de bénéficier de dispositifs correspondant à leur âge, et cela, quel que soit leur niveau scolaire » (p.128/129). Ce dispositif ayant selon ce spécialiste l'avantage de faire disparaître les étiquetages d'enfants en difficulté ou handicapés. Selon lui, une bonne organisation en classe permet d'anticiper les difficultés des élèves et de compenser leur handicap qui semblera alors inexistant.

Ainsi l'école française est devenue une école inclusive depuis la loi sur l'égalité des chances du 11 Février 2005. Toutefois, l'arrivée des élèves à besoins particuliers dans les écoles ordinaires demande une nouvelle organisation pédagogique de la part des professeurs des écoles, ces derniers sont-ils suffisamment formés sur le sujet de la dyslexie ? C'est sur cette question que va porter la revue de littérature qui suit.

III- La revue de littérature

1-Diagnostiquer une dyslexie.

Dans un premier temps, on peut se demander à partir de quel âge on peut diagnostiquer la dyslexie d'un enfant et commencer à apporter une aide appropriée à ses difficultés en classe.

La réponse à cette question se trouve dans l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé (1997) qui affirme qu'« *on ne peut pas diagnostiquer une dyslexie chez un enfant de CP éprouvant des difficultés à entrer dans l'apprentissage du langage écrit. On peut seulement soupçonner, l'existence de ce trouble et l'orienter vers un spécialiste. En règle générale, un retard de 18 à 24 mois dans les capacités de lecture est retenu comme critère de persistance des troubles* » (p.5).

Ainsi donc, on en conclut, qu'il faut attendre la fin du cycle 2 voir le cycle 3 pour que l'on puisse confirmer qu'un enfant est dyslexique. Par là même, l'orthophoniste Jean-Marc Kremer (2005) partage cet avis, d'après lui : « *si au bout de 6 mois, les difficultés d'apprentissage [d'un élève de CP] non seulement persistent mais encore s'aggravent, puisque le programme avance et que les acquis doivent s'empiler, il faut consulter son médecin pour aller trouver l'orthophoniste qui effectuera un bilan* » (p.93).

En effet, d'après le docteur en psychologie Jean-Charles Ringard (2000), il ne faut pas confondre les difficultés causant du retard et les troubles :

« *Par trouble, il est convenu d'entendre syndrome de désorganisation d'une fonction, liée à un défaut structurel dans l'apparition, l'installation d'un ou de plusieurs éléments constitutifs du langage. [...] Le trouble est par nature durable dans le temps, résistant pour partie aux remédiations, divers dans ses formes et dans les signes associés, variable par sa gravité et par les incapacités générées. Il se distingue d'un retard du langage par les délais de récupération, par les conséquences occasionnées et souvent par l'inexistence de signe associé* » (p.12).

La dyslexie est effectivement un trouble, comme l'indique la définition de l'Organisation

Mondiale de la Santé (OMS) dans sa Classification Internationale des Maladies (CIM 10 F81.0, 1993) : « *La dyslexie (du grec lexis = mot) est un trouble spécifique, durable et persistant de l'acquisition du langage écrit apparaissant chez un enfant d'intelligence normale (évaluée par des épreuves non verbales), dans un environnement scolaire adéquat, et ne présentant par ailleurs aucun trouble sensoriel, émotionnel, ni déficit socioculturel majeur » (p.269)*

Toutefois, le trouble du langage et de l'écrit qu'est la dyslexie n'est pas un phénomène rare comme nous l'avons déjà évoqué ; il y aurait en moyenne un enfant dyslexique dans chaque classe, ainsi tout professeur devra accueillir au cours de sa carrière un élève dyslexique.

Que disent les textes sur cet accueil ? Qu'en pensent les enseignants ?

2-L'enseignant face à la dyslexie

Tout d'abord, il convient de noter, comme nous l'avons vu précédemment que la dyslexie diagnostiquée comme sévère est considérée comme un handicap.

D'après la Loi n°2005-102 du 11 février 2005 : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* » et tout handicap doit être compensé.

D'après Jean-Charles Ringard (2000), inspecteur général de l'Éducation Nationale, « *l'école, dans un souci d'égalité des chances et de devoir à l'égard de l'ensemble des familles, doit être son propre recours pour faire face à la diversité des élèves accueillis* » (p.9). Ainsi, les écoles et plus particulièrement les professeurs se doivent de s'adapter à ces élèves atteints de troubles d'apprentissages ; se pose alors la question de l'inclusion : comment bien accueillir et s'adapter à un enfant dyslexique ?

C'est sur cette question que se sont penchés Gombert A., Gilles P-Y. et Roussey J.Y., qui travaillent au centre de recherches en psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion, ainsi que Feuilladiou S. (2008). D'après ces spécialistes, les professeurs doivent utiliser des gestes professionnels, mais qu'est-ce qu'un geste professionnel ?

Gombert A., Feuilladiou S., Gilles P-Y. et Roussey J.Y (2008) définissent les gestes professionnels comme : « *l'ensemble des aides que l'on peut apporter aux élèves intégrés*

pour compenser leur handicap (auxiliaire de vie scolaire, tuteur, mise à disposition de matériel informatique, etc.), une des moins visibles est bien celle que l'enseignant fournit dans sa classe en mettant en œuvre une pédagogie différenciée » [c'est-à-dire des] manières de faire, des modifications pédagogiques, des dispositifs spécifiques, etc. » (p.4)

Gombert et Roussey (2007) ajoutent que cette adaptation ne relève pas de l'élaboration de solutions exceptionnelles mais plutôt de gestes élémentaires simples tels que : « *placer un élève devant, l'autoriser à moins prendre de notes, lui distribuer des photocopies du cours, lui relire les consignes écrites, simplifier les consignes et la présentation des exercices, adapter l'évaluation* » (p.246) et les conclusions de ces deux chercheurs rejoignent également celles de Bourdenet V. (2011), psychologue et neuropsychologue qui affirme que ces gestes professionnels simples sont à privilégier.

En revanche, pour certains professeurs comme nous l'expliquent Gombert et Roussey (2007), « *malgré cette simplicité apparente, leur mise en œuvre réfléchie représente pour l'enseignant une sorte de "mini-révolution" dans sa manière de concevoir la prise en charge des difficultés d'apprentissages dans sa classe* » (p.246), tandis que pour d'autres, toujours d'après ces auteurs, la présence d'un enfant en situation de handicap : « *n'entraîne pas forcément une adaptation pédagogique de l'enseignant, sa réussite dans les apprentissages ou des relations avec ses pairs* » (p.246).

Suite à ces résultats de recherches convergents, j'ai pu élaborer ma propre définition de ce que j'entendais par gestes professionnels à savoir toute aide individualisée et personnalisée du professeur adaptée aux difficultés d'un élève dans le but de le faire progresser.

La différenciation me semble incontournable ; par différenciation j'entends le fait qu'un professeur s'adapte au niveau de l'enfant en difficulté, en lui proposant des exercices, des consignes, des leçons et des explications adaptés à sa compréhension et à ses problèmes afin que l'élève se sente inclus c'est-à-dire qu'il ait lui aussi la possibilité de progresser, de participer aux activités et de partager des expériences avec ses camarades.

Le rôle de l'enseignant est donc fondamental et selon Jean-Marc Kremer (2005), ce rôle ne pourrait être que bien tenu, car « *Depuis quelques années, l'Éducation Nationale fait des efforts importants pour que les professeurs soient un peu plus au courant de tous les troubles du langage oral et écrit qui peuvent affecter les enfants au cours de leur développement. De plus en plus nombreux sont les professeurs des écoles, maternelles et*

primaires, qui repèrent ces troubles et donc qui incitent les parents à consulter rapidement un orthophoniste (p.119). Ainsi, d'après cet orthophoniste, les enseignants sont suffisamment formés mais ces derniers partagent-ils cet avis ?

D'après le site de l'Éducation Nationale, les enseignants devraient l'être, car cela fait partie des compétences professionnelles de leur profession ; le professeur des écoles doit « *prendre en compte la diversité de ses élèves : il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chacun progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris ceux à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école [...] Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.* » (Bulletin Officiel 2010 compétence 6).

En revanche, Gombert A., Feuilladiou S., Gilles P-Y. et Roussey J.Y (2008) nuancent ces propos, car d'après l'enquête qu'ils ont menée auprès de trente-huit enseignants (trente enseignants en secondaire et huit professeurs des écoles), toutes les personnes interrogées ne savent pas parfaitement définir ce que signifie le dispositif d'intégration vu précédemment et ils ne savent pas définir la dyslexie.

Toujours dans cette visée, Schneider C. dans son article publié en 2007, nous transmet le témoignage d'une jeune enseignante qui vient de sortir de l'IUFM et qui a un enfant dyslexique dans sa classe. Lorsque l'auteur l'interroge sur sa formation : « *Elle dit n'avoir pas eu de module de formation sur le handicap comme il est prévu, car l'institut manquait de moyens budgétaires* » (p.7). Ainsi il y aurait un décalage entre ce que disent les textes de lois, la formation reçue et ce qui se passe réellement sur le terrain et il serait intéressant de recueillir l'avis des professeurs sur ce sujet : d'après eux, sont-ils suffisamment bien formés pour enseigner à des élèves dyslexiques ?

D'autre part, Thomazet (2003) évoque un autre élément en faveur de l'inclusion des élèves dyslexiques, il s'agit de l'acceptation du professeur des écoles des difficultés de ces enfants : « *Le concept de besoin éducatif particulier tient, pour une part à un paradoxe : à priori centré sur l'élève qui aurait des besoins particuliers, il renvoie au dispositif d'enseignement et en particulier à sa capacité à accepter des élèves différents. Le besoin éducatif particulier est donc un concept relatif qui réfère à des questions plus générales comme la gestion de l'hétérogénéité [...] ou encore de la laïcité [...] en les élargissant à un public particulier : minorités culturelles, handicaps, maladies...* » (p.1)

Or d'après le Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 : le professeur se doit d'agir en fonctionnaire de l'état de manière éthique et responsable il : *« suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personnalité de chaque élève, [...]. Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs. L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement [...] il connaît les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité, laïcité, refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes » (les dix compétences professionnelles.)*

En outre, Danon Boileau (2006) aborde également ce sujet, mais il nuance ses propos : d'un côté, il admet que pour « intégrer » (cf : titre de son article) une personne, il faut accepter ses différences et se mobiliser pour la soutenir, mais de l'autre, contrairement aux lois, il pense que : *« les enseignants directement au contact de l'enfant devraient avoir le droit de se prononcer »* (p.8) et prétend que *« les différents acteurs de la vie de l'enfant en difficulté (ceux du médical et paramédical, ses parents et ses enseignants) doivent être en accord. »* (p.9)

Par ailleurs, Danon-Boileau L. (2006) et Gombert A., Feuilladiou S., Gilles P-Y. et Roussey J.Y (2008), s'accordent à dire que les classes étant surchargées, la présence d'un enfant différent peut être une difficulté supplémentaire pour l'enseignant.

Finalement, il serait intéressant de recueillir l'avis des principaux concernés, c'est-à-dire des professeurs des écoles sur ce sujet : une différenciation personnalisée est-elle possible dans une classe à fort effectif ? Est-il aussi simple de s'adapter à un enfant dyslexique que le disent les auteurs ? Quels gestes professionnels utiliser ? Y a-t-il autant d'aides pour faire face à cette difficulté que le suggère la loi ? Ces aides sont-elles accessibles ?

3-Les dyslexiques et leur scolarité

A présent, nous allons changer de point de vue et nous intéresser non plus aux enseignants mais aux élèves dyslexiques pour savoir quelles difficultés de leur côté ils rencontrent. Par ailleurs, ces résultats de recherche seraient d'autant plus parlants s'ils nous parvenaient de personnes ayant des degrés de dyslexie différents.

En premier lieu, il convient de remarquer comme nous l'affirme Jean-Marc Kremer (2005) qu'il y aurait différentes dyslexies : *« Dans la dyslexie, on ne peut trouver qu'un seul aspect perturbé (par exemple la perception visuelle des lettres dans un plan), ou toute la batterie des signes et symptômes de la dyslexie, ce qui lui confèrera un degré de gravité plus ou moins*

important » (p.20)

De même, Michel Habib (1997) partage cet avis, ce neurologue et professeur à l'université d'Aix distingue deux types de dyslexiques : « *les dysphonétiques, [qui] sont les plus nombreux (environ les deux-tiers des cas), alors que les seconds, appelés dyséidétiques ne représentent que moins de 10%, le restant étant de type mixte, avec des problèmes de reconnaissance visuelle de mots sans pour autant réaliser un bon décodage phonologique.* » (p.23)

Toutefois, les noms de dyslexies varient, Arlandès L. et Cochet A. (2007) dans leur travail d'étude et de recherche intitulé : *A l'élève dyslexique, quelles ressources pour son orientation ?* elles évoquent différentes dyslexies :

« la dyslexie "phonologique", [...] [dans laquelle] l'enfant lit difficilement des mots peu familiers et des pseudo-mots. [...] La dyslexie de "surface" [...] est diagnostiquée lorsque la voie par adressage, dite « voie directe », qui permet une lecture par reconnaissance globale des mots (lexique visuel), dysfonctionne. L'enfant déchiffre bien les mots, dans la mesure où ils sont composés de syllabes régulières, mais il ne mémorise pas ou peu l'orthographe des mots entiers. L'accès au sens est perturbé, car l'enfant ne saisit pas les nuances induites par l'orthographe. Les dyslexies "mixtes" combinent la dyslexie "phonologique" et la dyslexie "de surface"[...] [la] dyslexie "visuoattentionnelle" [correspond au fait que] l'enfant possède une bonne mémoire de l'orthographe des mots et est capable de transcrire les sons en lettres. Le type d'erreurs rencontrées dans ce trouble dyslexique correspond à des inversions dans les groupes de lettres, des omissions, des ajouts, des reformulations approximatives, des sauts de lignes. Il peut confondre des lettres et des mots avec d'autres leur ressemblant étroitement » (p.7/8)

Les dyslexies étant de natures différentes, l'aide du professeur sera t-elle la même pour tous les dyslexiques ? Cette différenciation ne risquerait-elle pas d'entraîner une jalousie de la part de ceux qui n'y ont pas accès?

D'après la psychologue Bourdenet V. (2011), l'aide apportée aux élèves dyslexiques passerait par des « *actions visant à contourner les difficultés en lecture et en orthographe et à apporter une aide spécifique dans ces deux domaines* » (p.6), c'est-à-dire qu'elle préconiserait l'utilisation de supports différenciés et des gestes professionnels adaptés. Par là même d'après ce psychologue, pour aider l'élève à se sentir bien en classe ; il faudrait « *un travail d'information au sein de la classe, un travail sur la différence et le respect de l'autre pour*

arriver à la notion de différence de fonctionnement mental » (p.7). D'après elle, les professeurs doivent expliquer aux autres élèves les difficultés de l'enfant, ce qui n'est pas toujours facile.

Pour illustrer ce propos, on peut choisir l'exemple que prend Schneider C. (2007) dans son article : d'après Sébastien (un élève dyslexique que le chercheur a suivi), son enseignante a eu des difficultés à expliquer aux autres enfants pourquoi il avait le droit de se servir d'un ordinateur : « *Sébastien : Mais en fait, quand j'ai eu le portable, ils ont dit : heu, pourquoi il a un portable ? et Natacha [l'enseignante], elle ne savait pas comment l'expliquer »* (p10).

D'autant plus que le jeune Sébastien est dans une situation particulière dans la mesure où d'après cette recherche, au début de l'année scolaire, le jeune garçon n'est pas du tout accepté dans la classe, aucun élève ne le désigne comme faisant partie de ses amis, mais à la fin de l'année, les taux changent, sur vingt trois élèves, trois sont amis avec lui. Certes, ce n'est pas beaucoup, mais ce bilan nous révèle bien que les enfants ont des préjugés sur ceux qui sont différents d'eux-mêmes.

Cette idée de préjugés est reprise par Thomazet (2008) qui explique dans son article que : « *La peur de la différence est un phénomène normal chez les enfants, notamment à l'école primaire, car ils sont en période de construction identitaire, et tentés de rejeter tout ce qui est "hors normes". Dès lors, l'acceptation de l'altérité et la conscience de la singularité des humains doivent être des objets d'enseignement, comme le prévoient les programmes.* » (p.133)

Se pose alors la question de l'inclusion d'un élève dyslexique dans une classe ordinaire. C'est sur cette question que se penche Sirota R. (1998) :

« *Comment faire pour qu'un enfant en situation de handicap puisse devenir "un indigène de la tribu" de la communauté scolaire ? [...] Les enfants en situation de handicap trouvent-ils une place parmi leurs pairs et si oui, comment ? »* (p.18)

Par là même des chercheurs (Murphy 1990 ; Calvez 1989, 1991, 2000 ; Gardou 2000 ; Blanc 2006) ont montré la difficulté des personnes en situation de handicap à "franchir le seuil" de la société et à devenir des membres à part entière. Selon les rites de passage de Van Gennep (1981), ces chercheurs expliquent que « *les personnes en situation de handicap ne se trouvent ni dans une situation d'exclusion, ni dans une situation d'inclusion, mais toujours entre les deux, dans une situation liminale. La liminalité "qualifie le moment où un individu a perdu un premier statut et n'a pas encore accédé à un second statut"; il est dans une situation intermédiaire et flotte entre deux états* ». (p.14)

Cette situation de flottement pourrait expliquer le mal-être de ces enfants, car d'après le

psychologue Bourdenet V. (2011), un enfant dyslexique peut souffrir de troubles anxieux tels que des insomnies, des angoisses, des phobies, la peur de la différence, du regard des autres... Il peut aussi être atteint de troubles du comportement notamment devenir agressif, rebelle, menteur, etc. ou parfois avoir le syndrome dépressif, c'est-à-dire qu'il risque de se replier sur lui-même, de se culpabiliser, de perdre sa motivation et son estime de soi, etc. Ce qui rejoint le cercle vicieux des troubles d'apprentissages qu'a proposé Vaivre-Douret (1997-p.27) (*cf annexe 1*). Cette spécialiste explique que des troubles d'apprentissage dans la lecture, l'écriture etc... peuvent également entraîner une sorte de sentiment d'infériorité du moi qui se traduit par de l'anxiété, un sentiment de culpabilité, un état dépressif entraînant à leur tour un trouble de la personnalité.

Mais comment faire en sorte que ces enfants se sentent bien en classe, faut-il nécessairement passer par des spécialistes ? C'est sur cette question qu'a portée l'étude de Watson & al. (1999) qui a révélé que les enfants ont l'impression que leur prise en charge chez des spécialistes brise leurs relations avec leurs camarades.

Par ailleurs, Schneider C. est de cet avis, dans son article (2007) elle suit l'évolution de Sébastien, un élève hémiplégique au sein d'une classe ordinaire. Pour compenser son handicap, il dispose d'un ordinateur dont il ne se sert plus et se lasse de toutes ses séances médicales : *« lors du troisième entretien, Sébastien exprime une certaine saturation face à toutes ses séances thérapeutiques. Sa journée préférée est désormais le mardi parce qu'il n'a aucune séance et qu'il peut aller voir des camarades de son ancienne école »* (p.12).

De telles remarques remettent en question l'aide à apporter : jusqu'où faut-il aider un élève dyslexique ? Son bien-être passe-t-il obligatoirement par une bonne inclusion dans l'école ordinaire ?

Il est vrai que d'après Danon Boileau (2006) et Gombert A., Feuilladiou S., Gilles P-Y. et Roussey J-Y. (2008), l'intégration d'un enfant auprès de ceux de même âge est à privilégier, mais l'intégration d'un enfant en difficulté n'est pas le but recherché, ce qui compte c'est que l'enfant se sente heureux à l'école et progresse dans ses acquisitions.

4-Conclusion de la revue de littérature

En conclusion, cette revue de littérature fait réfléchir aux écarts qu'il y a entre les dits pour aider les enfants dyslexiques que ce soit par la loi, par le rôle des professeurs et ce qu'il en est réellement sur le terrain. En effet, il semblerait que les professeurs ne soient pas suffisamment formés pour accueillir dans leur classe des élèves dyslexiques et d'un autre côté, les personnes

en situation de handicap ne seraient pas toujours disposées à recevoir une aide. La relation entre les professeurs des écoles et les enfants dyslexique semble être complexe...

IV- Le mémoire

1-Le mémoire :

1.1 L'objet de recherche

A travers cette revue de littérature, on voit que la relation entre les professeurs des écoles et les élèves dyslexiques n'est pas évidente, car d'une part, le ministère de l'éducation demande aux enseignants de s'adapter aux difficultés de chaque élève, pour ce faire, il leur mettrait à disposition des aides et d'autre part, certains témoignages nous montrent des professeurs désarmés face à la dyslexie.

Ainsi à travers ce mémoire, j'aimerais observer comment se mettent en place ces aides sur le terrain, comment s'y prennent les enseignants pour répondre au mieux aux difficultés rencontrées par les élèves dyslexiques et comment cette prise en charge est ressentie par les élèves, ainsi mon objet d'étude sera le suivant :

Les déclarations des enseignants sur leur pratique d'inclusion face à la dyslexie et les ressentis de cette prise en charge par les élèves dyslexiques.

1.2 Le questionnement de recherche

Pour mener à bien cet objet de recherche, je prendrai appui sur deux hypothèses, à savoir :

- **Première hypothèse : *Les enseignants ne seraient pas suffisamment formés pour accueillir et aider les élèves dyslexiques.***

Cette première hypothèse prend appui sur les différents témoignages d'enseignants présents dans la revue de littérature, tels que les trente-huit professeurs de l'enquête de Feuilladiou qui ne savent pas définir la dyslexie ou encore ce jeune professeur qui sort de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres et qui pourtant n'a jamais eu le moindre cours sur la dyslexie.

Ainsi, il semblerait que les enseignants ne soient pas suffisamment bien formés pour accueillir un élève dyslexique, on peut alors se demander si les professeurs se sentent suffisamment compétents pour accueillir des élèves dyslexiques ou s'ils ressentent le besoin de se documenter ou de se renseigner pour mieux répondre aux attentes de ces élèves.

- **Seconde hypothèse** : *Le contexte dans lequel évoluent les élèves dyslexiques ne serait pas toujours favorable à leur bien-être.*

- **Du point de vue relationnel** :

En effet d'après les enquêtes de la revue de littérature, les élèves en situation de handicap sont souvent exclus, ils ne sont pas soutenus par leurs camarades et subissent la solitude (cf Schneider C.). La question que l'on peut se poser est est-ce toujours le cas ?

- **Le contexte : un pays qui évolue**

Par ailleurs, depuis plusieurs années, on remarque que notre pays prend de plus en plus en de mesures pour venir en aide aux personnes handicapées, cela a commencé avec la loi de 2005, qui permet de garantir à ces personnes le libre choix de leur projet de vie grâce au droit à compensation ; cette loi permet une participation effective des personnes handicapées à la vie sociale (principe d'accessibilité généralisée) et de placer la personne handicapée au centre du dispositif qui la concerne en substituant une logique de service à une logique administrative. La Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) a notamment été mise en place pour aider ces personnes.

Toutefois malgré cet élan national, on se rend compte, d'après les témoignages que cette loi peine à se mettre en place, presque dix ans après sa création et donc que les personnes en situation de handicap n'en profitent pas encore pleinement.

1.3 La problématique

Ainsi, à travers ces hypothèses, on peut se demander : quels sont les moyens mis en place par l'état sur lesquels les professeurs peuvent s'appuyer pour aider les élèves dyslexiques ?

Sont-ils facilement accessibles ? Sont-ils suffisants et utiles aux élèves ?

Quelle différenciation pédagogique mettent en place les enseignants pour aider les élèves dyslexiques ? Comment ressentent-ils cette pédagogie différenciée ? Ainsi, à travers tout ce questionnement, je suis parvenue à la problématique de mon mémoire :

Les dispositifs mis en place par l'état et les enseignants sont-ils suffisants pour permettre aux élèves dyslexiques de se sentir inclus dans l'enceinte d'une école ordinaire ?

2-La méthode utilisée

Pour obtenir des éléments de réponses et pouvoir éclairer mes hypothèses, j'ai choisi de procéder par une enquête faite de questionnaires ; j'en ai donc envoyé à la fois à des professeurs des écoles et à des élèves dyslexiques pour pouvoir confronter leur point de vue.

2.1 Questionnaires sur le point de vue des enseignants.

Afin d'obtenir des renseignements éclairant ma première hypothèse, j'ai envoyé des questionnaires à des enseignants du premier degré, mais j'ai ciblé ces envois aux professeurs de cycles 2 et 3, car la revue de littérature montre que ce n'est qu'à partir de la fin du cycle 2 que la dyslexie d'un élève peut être découverte.

Ces questionnaires (*cf annexe 2*) se composaient de dix-neuf questions qui portaient sur : le profil du professeur interrogé, ses connaissances sur la dyslexie, sa formation sur la dyslexie, les moyens mis en place dans sa classe pour faire aider et faire progresser les élèves ; le bilan de ces aides, les relations entre les élèves dyslexiques et leurs camarades et enfin leur avis sur les Auxiliaires de Vie Scolaire, les ordinateurs mis à disposition des élèves en difficulté et sur la nouvelle structure apparue en 2005 : la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

Ainsi, à travers ce questionnaire je souhaitais savoir si les professeurs jugent avoir été suffisamment formés pour accueillir un élève dyslexique, ce qu'ils savent de la dyslexie ; s'ils savent reconnaître les signes de la dyslexie et ce qui peut être mis en place, ce qu'ils font pour aider ces élèves. Finalement est-ce que les moyens proposés dans les textes de lois se mettent en place facilement ? (par exemple la présence d'une AVS ou d'un ordinateur). Est-ce que ces moyens sont vraiment utiles à l'école primaire ?

Ce questionnaire a été envoyé de différentes manières, en premier lieu, j'ai envoyé quatre-vingts questionnaires par la poste aux écoles élémentaires de mon secteur (plusieurs questionnaires par école) ; dans chaque enveloppe, j'y ai ajouté une enveloppe timbrée à mon adresse pour les récupérer plus facilement. Toutefois cette démarche a été un échec, car je n'ai récupéré qu'un seul courrier...

Par conséquent, j'ai transmis une cinquantaine de questionnaires à des connaissances : à des étudiants de Master 2 Sciences et Métiers de l'Enseignement Et de la Formation alternants qui devaient les transmettre à leurs écoles, à des étudiants non alternants ainsi qu'à des Master 1 Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation qui devaient les transmettre sur leur lieu de stage. En dehors de l'université, j'en ai également transmis à des personnes en contact avec des professeurs, des enseignants que je connaissais personnellement. Ces personnes m'ont remis en main propre treize questionnaires.

Enfin pour obtenir plus de questionnaires, j'ai eu l'idée de me servir de la nouvelle technologie : j'ai envoyé 230 mails aux écoles en passant par l'annuaire de l'éducation nationale. Dans ce mail, j'ai présenté mon projet et j'y ai ajouté le questionnaire en pièce jointe. Toutefois moins de trente écoles m'ont répondu et seulement quatorze questionnaires m'ont été retournés.

Ainsi l'étude que je vais présenter portera sur 38 questionnaires de professeurs de cycle 2 et de cycle 3, à eux, s'ajoutent quelques questionnaires d'élèves dyslexiques.

2.2 Questionnaires sur le point de vue des élèves dyslexiques.

En effet, si les professeurs essaient de faire tout ce qui est en leur pouvoir pour inclure les élèves dyslexiques dans leur classe, il serait intéressant d'avoir l'avis des élèves dyslexiques sur cette inclusion : Ont-ils ressenti cette aide ? Cette aide leur semblait-elle nécessaire ? Les relations avec les autres élèves étaient-elles agréables ? Comment ont-ils vécu leurs années d'école primaire ?

Toutes ces questions leur ont été posées dans un questionnaire de dix questions (*cf: annexe 3*), une première partie portait sur le profil de l'élève, une seconde sur leurs ressentis, une autre sur les aides qui leur ont été apportées, une dernière portait sur les relations qu'ils entretenaient avec les autres élèves et avec leurs professeurs.

Pour transmettre ce questionnaire, j'ai commencé à le remettre à toutes les personnes dyslexiques que je connaissais, quatre personnes ont accepté de me le remplir. Puis une

cinquantaine de photocopies ont été données à des infirmières de lycée qui devaient les fournir à des élèves. Pour récupérer ces questionnaires, une date limite avait été choisie. Parallèlement à cela, j'ai également cherché à transmettre ce questionnaire via un forum pour les dyslexiques sur internet.

Cependant malgré toutes ces diffusions, je n'ai pu rassembler que neuf questionnaires, quatre provenant de proches, six provenant de l'infirmière et aucun du forum malgré de nombreux échanges et relances...

2.3 Conclusion de ces questionnaires.

Ainsi les résultats qui vont suivre proviennent d'un corpus de quarante-huit questionnaires diversifiés car les professeurs interrogés ont des années d'expériences très différentes, ils n'ont donc pas eu la même formation et proviennent, de plus, de régions différentes.

De l'autre côté, l'écart d'âge entre la personne interrogée la plus âgée et la plus jeune de ce corpus est de plus de trente ans ; ces élèves ne sont donc pas tous allés dans une école inclusive, ce qui peut être un élément clé à prendre en compte.

Deuxième partie : Résultats et analyses des questionnaires de l'enquête

Les résultats qui vont vous être présentés sont des pourcentages réalisés à partir des données recueillies de chaque question de l'enquête.

I- Des enseignants suffisamment formés pour accueillir des élèves dyslexiques ?

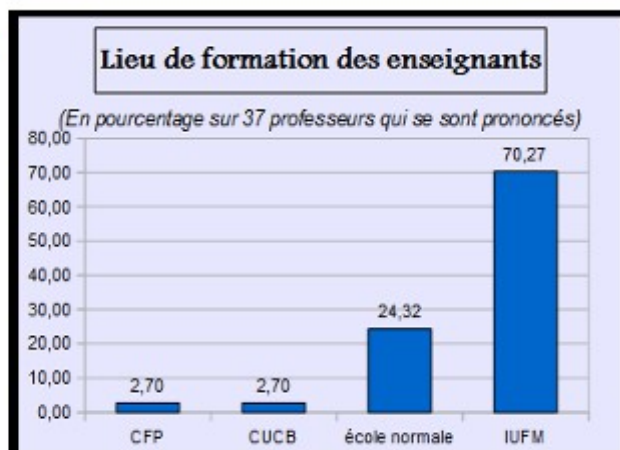
Depuis 2005, la loi précise que les écoles doivent inclure les élèves dyslexiques, c'est-à-dire qu'elles doivent s'adapter aux difficultés de chaque enfant et se mettre à leur service pour que ces élèves aient les mêmes chances que leurs camarades de réussir leur scolarité et de pouvoir ainsi garder leur libre choix de projet de vie.

Toutefois, l'école n'existe que par ses deux acteurs fondamentaux à savoir : les élèves qui sont présents pour apprendre et les professeurs qui ont pour mission de leur enseigner. C'est donc plus particulièrement les professeurs qui ont un rôle important dans l'inclusion de ces élèves particuliers dans l'enceinte d'une classe ordinaire. Les enseignants se doivent d'adapter leurs enseignements aux capacités des élèves dyslexiques, la question est-elle de savoir si les enseignants ont eux-mêmes les capacités de répondre aux attentes de la loi ; se sentent-ils suffisamment formés pour accueillir et pour aider des élèves en situation de handicap ?

1-Les connaissances des enseignants sur la dyslexie

En effet, pour pouvoir inclure un élève dyslexique, c'est-à-dire s'adapter à ses difficultés en vue de le faire progresser, le professeur se doit de comprendre quels sont les obstacles que rencontre l'élève, il doit avoir des connaissances sur le trouble qui le handicape. Ainsi, on peut s'interroger sur les connaissances qu'ont les professeurs à propos de la dyslexie. Pour ce faire, il convient de revenir sur la formation initiale des enseignants interrogés, car c'est à ce moment là de leur vie, que les professeurs devraient avoir eu quelques renseignements sur ce trouble de l'oral et de l'écrit.

On remarque dans un premier temps, que les trente-huit enseignants qui ont répondu au questionnaire ont des profils différents, dans la mesure où, ils n'ont ni été formés la même année, ni été formés au **Graphique n°1** même endroit.

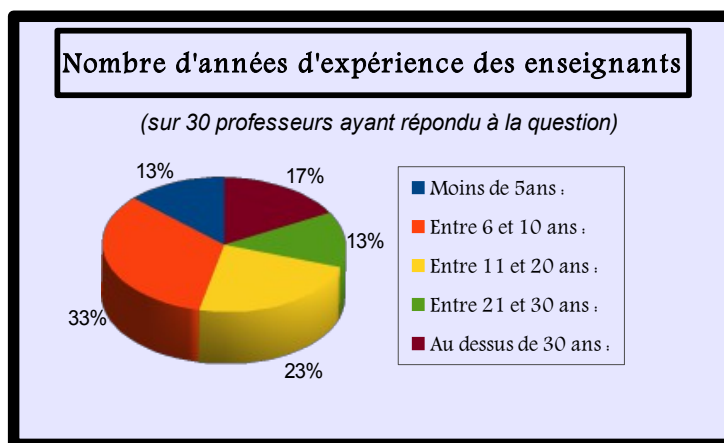


Ainsi parmi ces professeurs, une seule enseignante a été formée au Congé de Formation Professionnelle (CFP) de Lille, un autre au Centre Universitaire Catholique de Bourgogne (CUCB), neuf autres ont été formés à l'école Normale (Lille, Nancy, Strasbourg) et la plus grosse majorité (vingt-six) a été formée à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Valenciennes, Nancy, Lille....

Les différents noms donnés aux établissements de formations s'expliquent par l'évolution de la formation des professeurs des écoles (l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation a remplacé l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres qui a lui même remplacé les Écoles Normales). De même, ces lieux de formations sont différents selon qu'ils soient publics ou privés.

Par ailleurs, étant donné que ces enseignants ont été formés dans des structures différentes ; ils n'ont pas tous le même nombre d'années d'expériences. Voici celles des professeurs interrogés :

Graphique n°2 :



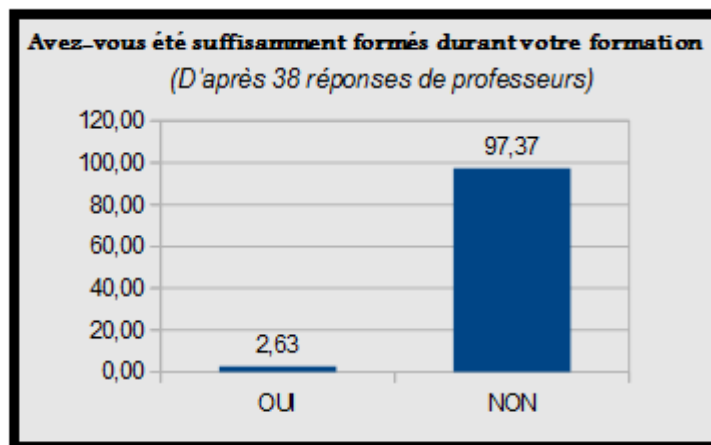
D'après le graphique 2, on voit que certains professeurs ont débuté leur carrière dans les années 1975 ; lors de la loi numéro 75-534 du 30 Juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées ; qui sera consolidée le 11 Février 2005 et d'autres l'ont commencé très

récemment ; le plus jeune enseignant a débuté sa carrière en 2012, il a donc été formé après la loi de 2005.

Ainsi, il serait intéressant de savoir, d'après les déclarations de ces enseignants, quelle structure parmi toutes celles proposées a le mieux préparé les professeurs à accueillir des élèves dyslexiques et de savoir si le temps peut avoir un impact sur la formation des professeurs pour accueillir un enfant dyslexique : est-ce que les professeurs sortant de nos jours des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation se sentent mieux préparés afin d'accueillir un élève dyslexique qu'un jeune enseignant sortant autrefois de l'École Normale ? De même, est-ce que les professeurs ayant des années d'expériences se sentent plus aptes à accueillir un élève dyslexique qu'un débutant commençant sa carrière ?

Pour obtenir des réponses à ces interrogations, ces questions ont été directement posées aux professeurs.

Graphique n°3 :



Les résultats donnés par ce troisième graphique sont quasi unanimes, trente-sept personnes ont répondu ne pas avoir été suffisamment formées au moment de leur formation initiale pour accueillir un élève dyslexique, ainsi donc, les Instituts Universitaires de Formations des Maîtres ne formaient pas mieux les professeurs sur les besoins éducatifs particuliers que les anciennes écoles normales supérieures. A travers ces questionnaires, certains professeurs ont évoqué « *ne jamais avoir eu le moindre cours* » portant sur la dyslexie, d'autres enseignants ont mentionné que « *la dyslexie est vraiment très complexe et difficile à cerner et que même si des cours avaient eu lieu au moment de [leur] formation ; ils n'auraient pas été suffisants pour tout connaître sur la dyslexie* ».

Ainsi il semblerait qu'aucune formation ne soit encore suffisante pour tout connaître de cette notion tant complexe qu'est la dyslexie.

Toutefois, on remarque qu'un seul professeur n'est pas de cet avis, il estime avoir suivi une formation suffisante pour prendre en charge des élèves dyslexiques, il s'agit du plus jeune des enseignants interrogés, professeur depuis un an et demi et ayant fait ses études dans au Centre Universitaire Catholique de Bourgogne. Ce professeur, malgré sa jeune expérience a déjà accueilli trois élèves dyslexiques. Ainsi il semblerait que la formation des enseignants évolue en faveur de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, car ce maître semble confiant et paraît détenir la posture professionnelle adaptée pour accueillir un élève dyslexique et de même les actuels étudiants présents dans l'enceinte des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation ont eux aussi une unité d'enseignement et des cours portant sur le handicap et sur la façon d'y remédier, ainsi la formation en vue de l'inclusion des élèves dyslexiques semble s'améliorer.

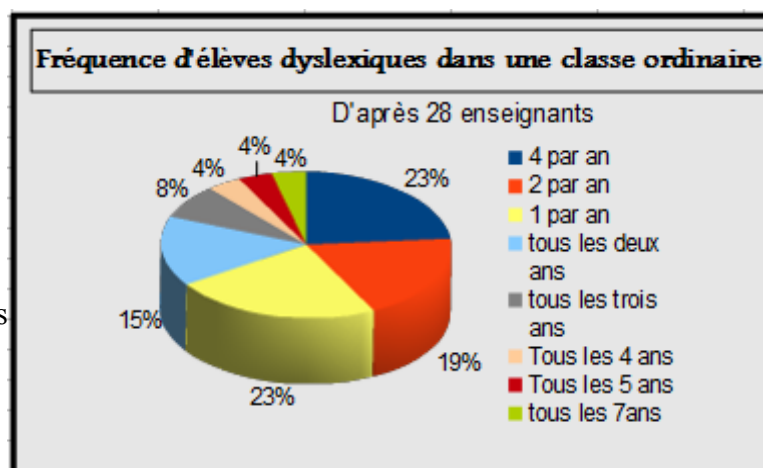
Concernant le second questionnement : a-t-on moins de difficultés à enseigner à des élèves dyslexiques avec l'expérience ? Cette question en apparence transparente se révèle assez complexe.

En effet, comme nous l'avons déjà noté à plusieurs reprises, il y aurait en moyenne, un élève dyslexique par classe, donc plus un professeur gagne en expérience professionnelle, plus il devrait avoir été au contact des élèves dyslexiques et donc plus il devrait avoir acquis des réflexes pour adapter sa pédagogie aux difficultés de ces élèves...

Les professeurs des écoles sont d'accord sur le fait qu'il y ait beaucoup d'élèves dyslexiques dans les écoles, car 95% d'entre eux ont révélé avoir déjà enseigné à un ou plusieurs élèves dyslexiques. Deux professeurs restent sur leur réserve, il s'agit de deux professeurs de cycle 2 et plus précisément de CP : ces deux enseignantes qui pourtant ont dix-sept et dix-huit ans d'expériences n'osent pas se prononcer, car d'après elles, il est trop tôt en CP pour diagnostiquer de façon fiable la dyslexie d'un élève.

Toutefois, d'après le quatrième graphique on note que ces professeurs déclarent ne pas avoir le même nombre d'élèves dyslexiques chaque année dans leur classe :

Graphique n°4 :



En effet, des écarts

importants se creusent certains enseignants disent avoir jusqu'à quatre élèves dyslexiques dans leur classe chaque année, alors que d'autres n'en ont que tous les sept ans... Toutefois, il convient de noter qu'il est possible que les élèves dyslexiques ne soient pas encore diagnostiqués comme tels, car il faut parfois des années pour découvrir ce trouble.

En moyenne, d'après les résultats de cette enquête ; 65% des professeurs interrogés ont au moins un élève dyslexique chaque année dans leur classe et d'après l'étude, presque un quart a quatre élèves dyslexiques par an et un autre quart en a un par an...

La moyenne nationale semble donc être respectée.

Ainsi, les professeurs affirment ne pas être suffisamment formés pour accueillir les élèves dyslexiques, qui comme nous l'avons vu sont nombreux dans les classes. Comment font-ils alors pour s'adapter aux difficultés rencontrées ?

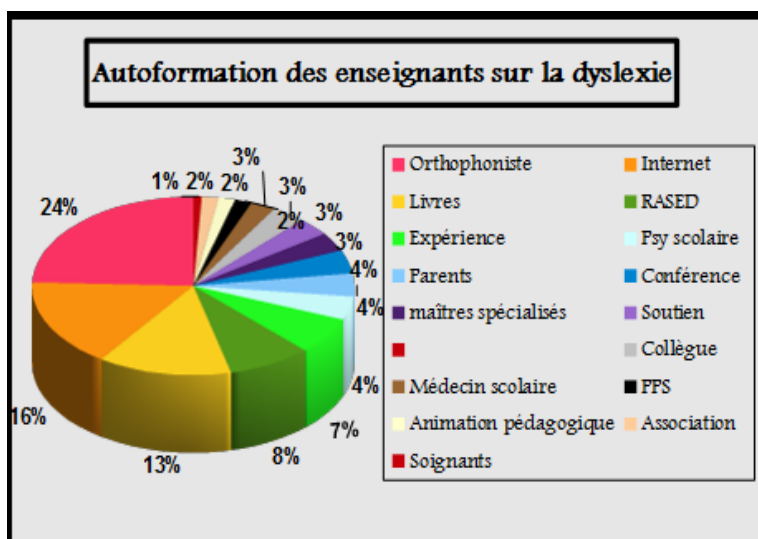
2-Mieux se former pour mieux répondre aux besoins.

Concernant la formation des enseignants pour accueillir des élèves dyslexiques, deux points de vue apparaissent dans l'analyse des questionnaires.

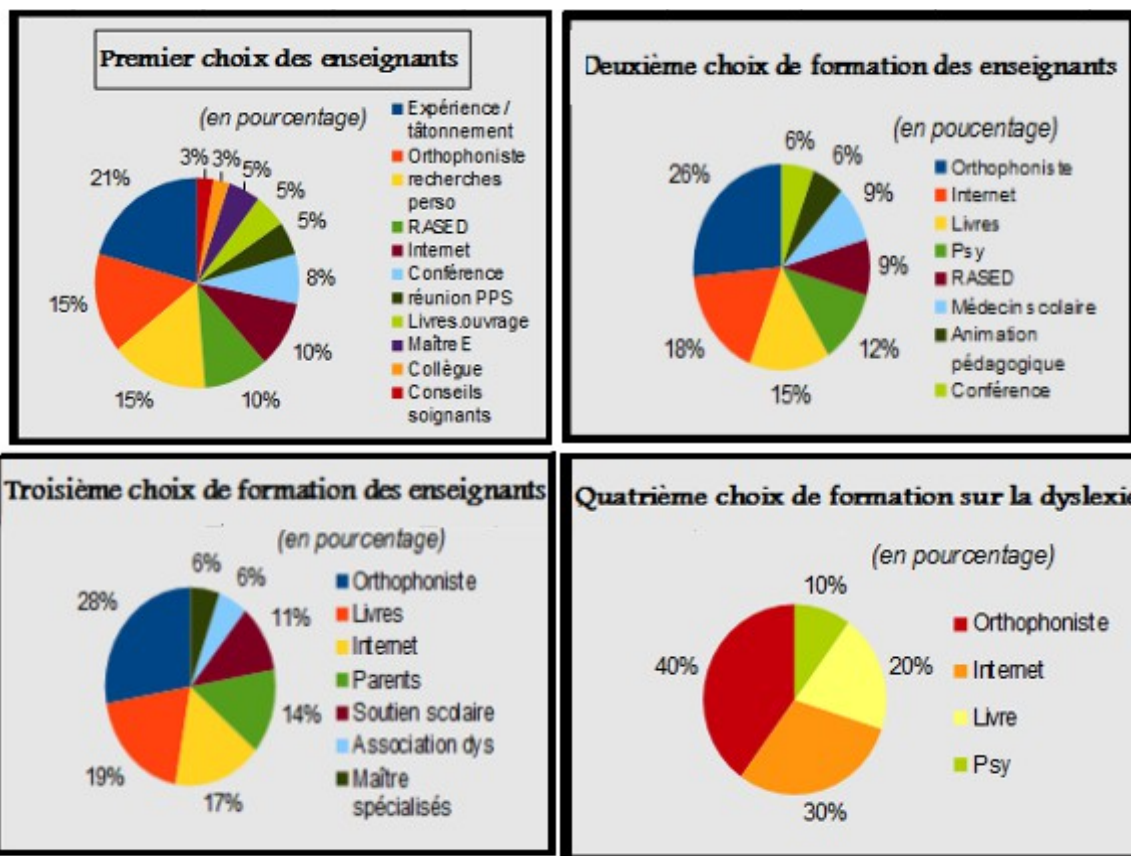
D'un côté, nombreux sont les professeurs qui affirment qu'il est difficile de prendre en charge un élève dyslexique dans une classe ordinaire pour différentes raisons, dont « *le manque de formation* » qui revient continuellement dans les réponses, mais d'autres à l'inverse, avouent que l'on « *peut se débrouiller tout seuls* ».

Comment alors les professeurs s'y prennent pour se former seuls ? Où apprennent-ils les gestes les mieux adaptés pour venir en aide aux dyslexiques ?

Graphique n°5 :



Graphiques n°6



D'après les résultats, nous remarquons que les professeurs ont souvent répondu en proposant plusieurs dispositifs. En moyenne, les professeurs ont noté deux façons de se former, cependant quelques professeurs ont été jusqu'à proposer six choix....

A l'inverse, quatre professeurs soit 10% d'entre eux ne se sont pas prononcés sur ce sujet, peut-être ne sont-ils pas suffisamment formés ou ne ressentent-ils pas le besoin de se former...

Si l'on regarde ces mêmes résultats du point de vue des cycles, on remarque que la majorité des professeurs du cycle 3 ont noté en premier choix qu'ils font appel au Réseau d'Aides Spécialisées pour les Élèves en Difficulté (RASED) ou au maître E qui est un maître spécialisé aux aides à dominante pédagogique alors que leurs collègues du cycle 2 ont répondu en majorité demander des conseils auprès d'un orthophoniste.

Pourquoi une telle différence entre ces deux cycles ?

Cet écart pourrait s'expliquer par le fait qu'au cycle 2, les professeurs sont souvent mis en relation avec les orthophonistes. D'un côté, étant donné que le diagnostic de la dyslexie ne peut être établi qu'après un retard de 18 à 24 mois dans l'apprentissage de la

lecture et que seul un orthophoniste a les compétences pour déclarer un enfant dyslexique, les professeurs du cycle 2, qui remarquent des difficultés peuvent conseiller aux parents de l'élève de lui faire passer un bilan orthophonique.

De même, si l'élève s'avère être dyslexique, il se verra attribuer des compensations telles qu'un Plan Personnalisé de Scolarisation, le professeur devra suivre les recommandations des spécialistes dont fait partie l'orthophoniste qu'il peut contacter pour avoir des conseils.

Le professeur du cycle 2 est donc souvent au contact de ce professionnel de la santé et c'est pour cette raison que ce dernier ressort dans l'enquête.

Par ailleurs, en cycle 3, les difficultés de l'élève ont souvent été déjà cernées, les élèves doivent en principe déjà être suivis par un orthophoniste ou le seront rapidement. Ainsi, au sein de l'école, comme nous le disent la majorité des professeurs du cycles 3, les élèves les plus en difficulté auront la possibilité de bénéficier de l'aide du Réseau d'Aides Spécialisées pour les Élèves en Difficultés. De plus, le professeur peut bénéficier des conseils de ses collègues qui auraient eu l'enfant dyslexique auparavant ou comme le disent certains professeurs, il arrive que des collègues soient eux-mêmes parents d'un enfant dyslexique et qu'ils aient des solutions à partager.

Toutefois, en regardant en général les résultats de cette enquête, on remarque que près d'un quart de l'ensemble des enseignants interrogés demandent des conseils auprès de l'orthophoniste ; et presque un professeur sur trois se forme par lui même en faisant des recherches (16% utilisent internet et 13% utilisent les ouvrages spécialisés).

D'autres professeurs déclarent « *se débrouiller seuls* » en apprenant « *sur le tas* » en faisant preuve de « *bon sens* ». Pour ce faire, ils expliquent utiliser le tâtonnement, la discussion, l'observation des échecs et des réussites ; ils adaptent leur pédagogie selon les réactions et le travail des élèves.

Toutefois, même si plus de la moitié des enseignants se forment par l'intermédiaire d'un orthophoniste, d'internet ou de livres spécialisés, on constate d'après l'enquête qu'il existe de nombreux autres moyens d'obtenir des renseignements sur la dyslexie, notamment la possibilité de faire appel à des partenaires tels que, comme nous l'avons vu : les orthophonistes, mais également les soignants (l'enseignant référent, un enseignant spécialisé, le maître E) , les parents, un médecin scolaire, le psychologue scolaire ; 53% des enseignants interrogés affirment avoir recours à l'un d'entre eux.

Par là même, les enseignants peuvent également continuer à se former en allant à une conférence sur ce thème ou lors des animations pédagogiques.

Ainsi, on remarque que même si les sites de formation proposaient une unité d'enseignement consacrée aux handicaps et plus particulièrement à la dyslexie ; elle ne serait pas suffisante, car comme le disent certains enseignants, « on ne sera jamais assez formés ». Des recherches personnelles devront être effectuées et l'on voit à travers cette enquête que les moyens mis en place pour que les enseignants se forment sont nombreux tant dans l'enceinte de l'école qu'à l'extérieur. L'Éducation Nationale met en place des réunions abordant ce thème.

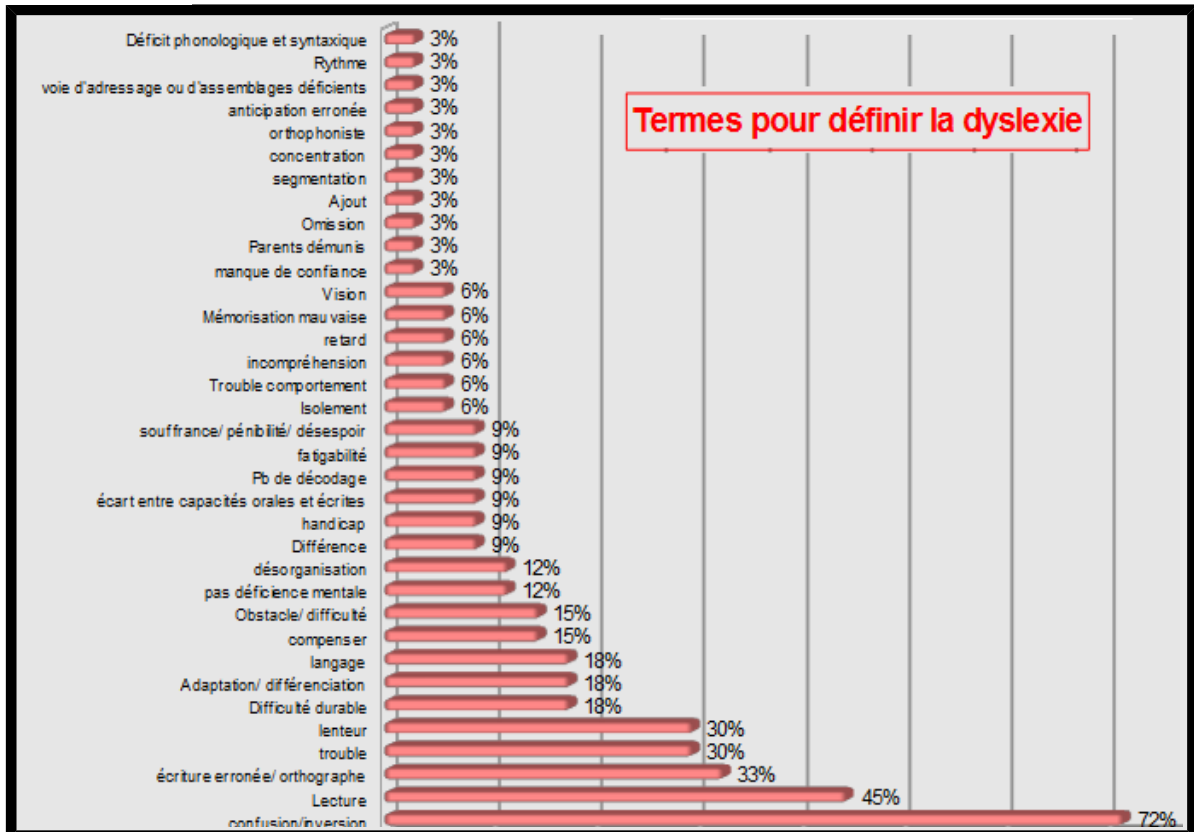
En conclusion, on peut dire que même si les enseignants manquent d'informations en sortant de leur lieu de formation, ils peuvent toujours trouver des réponses à leurs questions. Cependant, on pourrait se demander ce que les professeurs apprennent durant cette autoformation : ces informations sont-elles fiables ? Sont-elles suffisantes pour accueillir un élève ?

3-Résultats de cette autoformation

Pour savoir où en sont les connaissances des professeurs, une fois que cette autoformation a été faite, je leur ai demandé de définir la dyslexie en cinq mots et de décrire les troubles repérables à l'oral et à l'écrit.

3.1 La dyslexie en 5 mots :

Graphique n°7 :



Tout d'abord, lorsqu'on demande aux enseignants de définir la dyslexie en cinq mots, on remarque qu'il est très difficile pour eux d'en donner autant, quinze personnes ont donné moins de cinq mots et deux en ont donné de trop, la moitié n'a donc pas répondu de façon précise à la consigne.

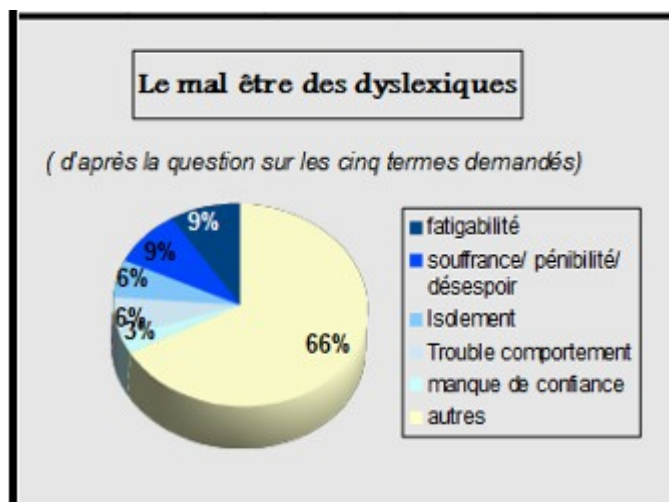
On peut émettre différentes hypothèses pour expliquer ces nombres : peut-être que les enseignants ne connaissent pas assez les signes de la dyslexie pour les évoquer ou peut-être qu'ils ne savaient pas comment la qualifier car elle est complexe.

Trente-cinq termes différents sont donc apparus à travers cette enquête.

Il n'est pas étonnant de trouver en tête de liste les termes « confusion et inversion » et les problèmes en orthographe et en lecture dans la mesure où ces termes sont des critères très connus de la dyslexie, toutefois le terme « *trouble* » cité par un tiers des professeurs est plus étonnant dans la mesure où sa définition est assez complexe comme nous l'avons vu lors de la revue de littérature. Cependant malgré sa complexité, il semble compris par les professeurs, car d'après ce sondage, 18% d'entre eux évoquent la « *difficulté durable* » de la dyslexie, cet élément est l'une des caractéristiques les plus importantes du trouble.

Enfin 30% des enseignants ont cité le terme « *lenteur* » pour définir la dyslexie ; ce terme est inhabituel si l'on s'en tient à ce qui est dit habituellement (différenciation, compensation...). Toutefois pour que près d'un tiers des professeurs le note, ce terme mérite d'être éclairé. En effet, la lenteur semble être un problème difficile à gérer dans une classe, car elle renvoie à des rythmes différents auxquels les professeurs doivent s'adapter, ce terme semble être une difficulté supplémentaire à prendre en compte par les enseignants.

Graphique n°8 :



Par ailleurs, il convient également d'ajouter qu'à travers ces recherches, 33% des enseignants interrogés mettent en valeur un certain mal être de ces élèves.

Comme on le note sur le graphique n°8, les enseignants utilisent des termes assez forts et un enseignant sur dix évoque de la « *souffrance* », de la « *pénibilité* », du « *désespoir* » et de la « *fatigabilité* », moins fréquents dans cette enquête les termes : l'« *isolement* », le « *trouble du comportement* » et un « *manque de confiance* ». Ainsi il serait intéressant de comprendre d'où vient ce mal être ; une première réponse pourrait nous parvenir du cercle vicieux des troubles des apprentissages de Vaivre-Douret. (cf : *annexe 1*).

A travers ce cercle, on se rend compte que les difficultés d'apprentissages peuvent avoir des répercussions sur le bien être et donc déclencher des troubles du comportement.

Que mettre en place pour éviter cette souffrance ? Pour tenter d'y remédier, les professeurs se doivent de connaître ce qui pose problèmes aux élèves dyslexiques.

3.2 Troubles du langage oral et troubles du langage écrit.

Afin d'analyser les connaissances des professeurs des écoles sur les troubles du langage oral et les troubles du langage écrit de la dyslexie, je leur ai demandé de les décrire.

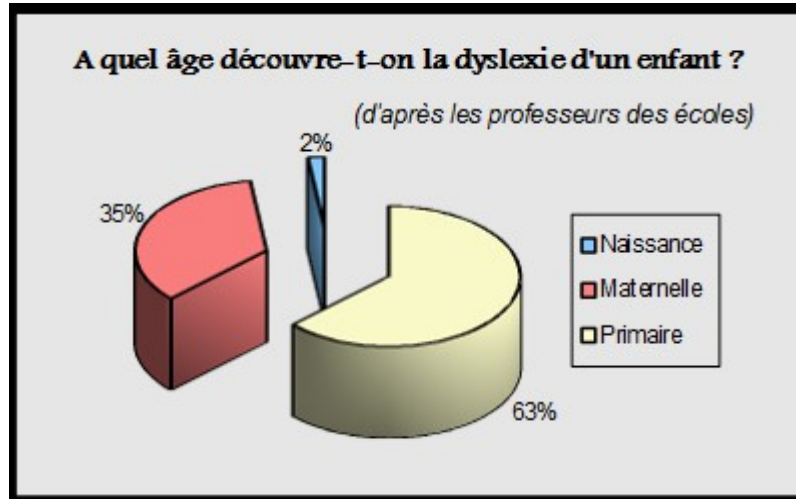
Concernant le langage oral (cf *annexe 4*) en Grande Section et en Classe d'Inclusion Scolaire, l'ensemble des enseignants affirment que l'on peut pressentir la dyslexie dans les difficultés qu'ont les élèves à former des phrases.

En Cours Préparatoire et en Cours Élémentaire de première année, 82% des enseignants interrogés évoquent des troubles provenant d'un problème d'articulation, de prononciation, il y a donc eu une amélioration entre les classes de cycle 2 et celles de cycle 1.

En cycle 3, les professeurs remarquent que les problèmes de prononciation et d'élocution sont toujours présents et touchent encore en moyenne un enfant dyslexique sur quatre. Il convient de noter que les professeurs remarquent que des problèmes de communication apparaissent en CE2 et s'estompent petit à petit. En effet, 75% des professeurs interrogés évoquent un certain mutisme de ces enfants dyslexiques qui ne veulent pas s'exprimer en CE2, mais petit à petit, ce pourcentage va diminuer et passer à 23% en CM1, ce qui représente tout de même presque un enfant sur quatre touché par ce refus de s'exprimer. A partir du CM1, les professeurs signalent que presque un enfant dyslexique sur trois a tendance à se mettre en retrait. Enfin, en cycle 3 les problèmes de lecture deviennent flagrants car on voit l'écart entre les élèves qui ont des difficultés et les autres. Les dyslexiques confondent des sons et ont toujours des difficultés à former des phrases correctes.

En ce qui concerne le langage écrit, (cf *annexe 5*) on remarque que les difficultés augmentent d'années en années, ce qui s'explique par le fait que l'élève est de plus en plus

Graphique n°10 :



Pour conclure sur la formation des enseignants ; nous pouvons alors dire que certes les professeurs manquent de formation au départ de leur carrière, mais on constate que ce problème tend à s'améliorer. De plus, malgré la difficulté que représente la dyslexie, les professeurs ne sont pas seuls, ils peuvent s'appuyer sur leurs partenaires et sur les moyens mis en place par l'état et par les spécialistes pour les aider.

II- Les moyens mis en place sur le terrain

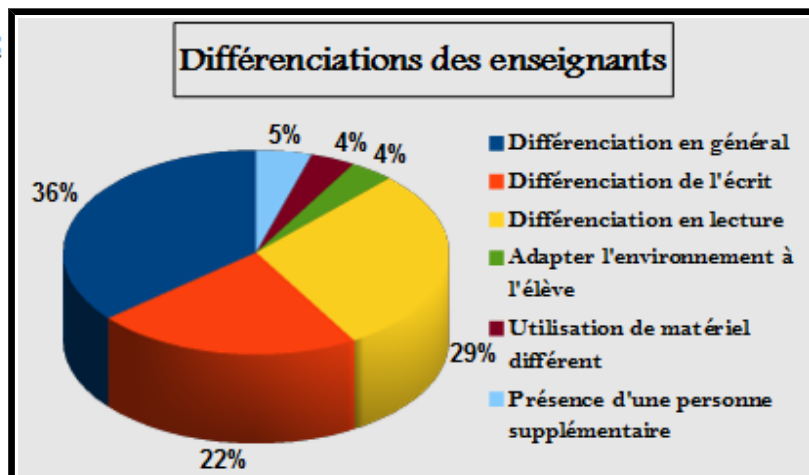
1-Mise en place de la pédagogie différenciée

1.1 Le point de vue des professeurs

Grâce à leur formation qu'elle soit universitaire ou personnelle, les professeurs peuvent mettre en place une pédagogie différenciée qui répond au mieux aux attentes des besoins dyslexiques dans le but que chaque élève progresse et qu'il se sente inclus.

La question qui se pose alors est : que mettent réellement en place les professeurs sur le terrain pour aider les élèves dyslexiques ?

Graphique n°11 :



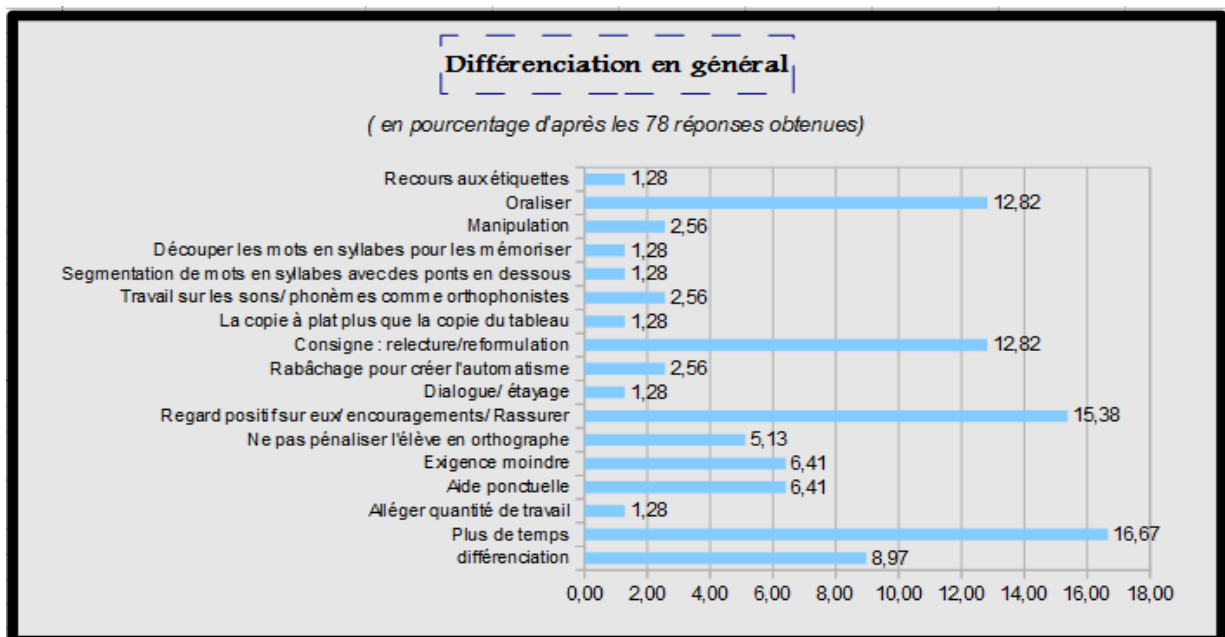
Cette question leur a été posée (graphique n°11) et a recueilli près de 215 idées différentes qui ont été regroupées dans quatre groupes spécifiques à savoir :

- une pédagogie différenciée
- des moyens humains et matériels supplémentaires ou différents
- une adaptation de son environnement.
- le cas particulier des évaluations

a) Mise en place d'une pédagogie différenciée

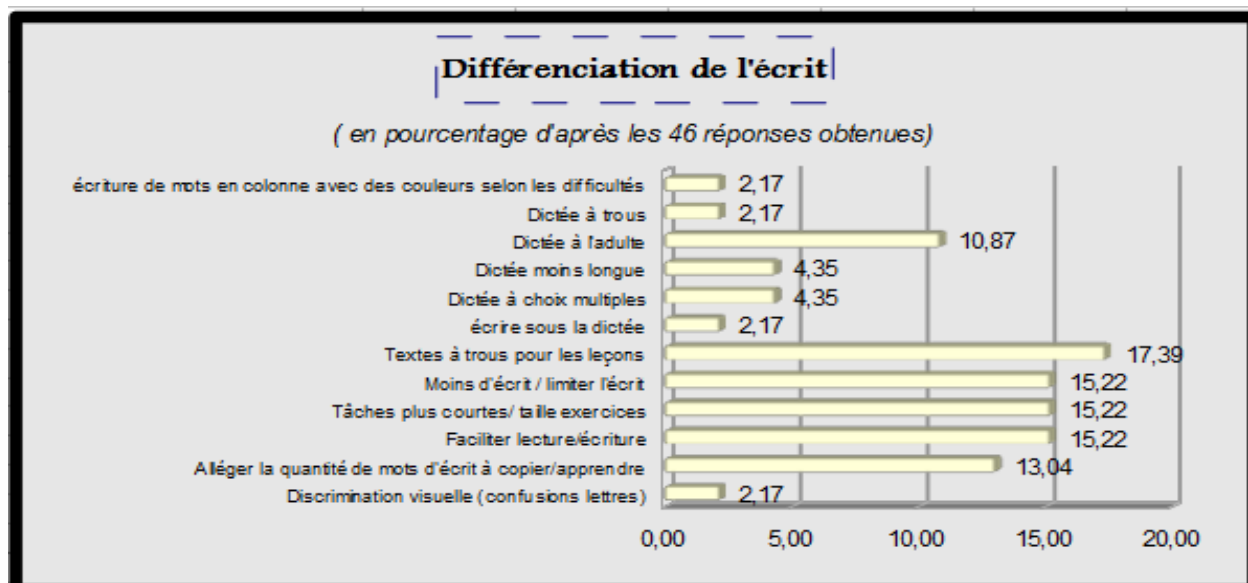
87 % des réponses obtenues évoquent la mise en place d'une pédagogie différenciée, cette dernière peut elle-même être divisée en trois groupes.

Graphique n°12 :



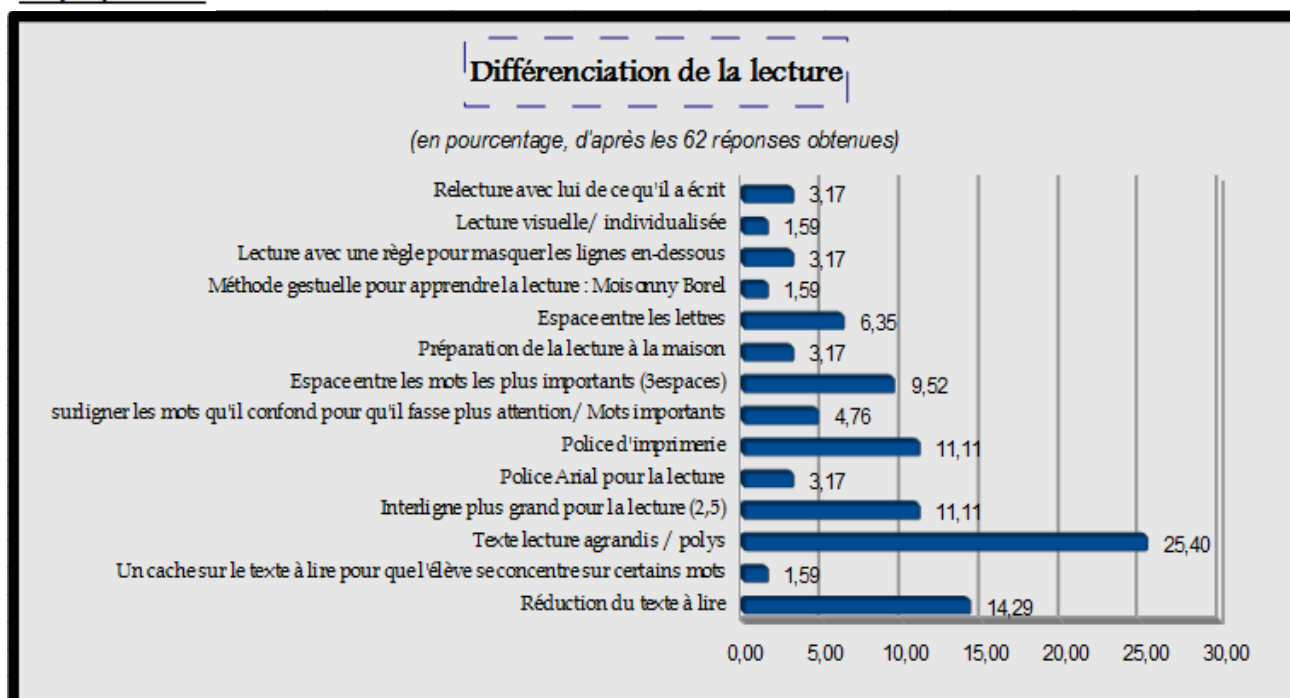
Le premier, qui regroupe 33% des réponses, concerne la différenciation en « général », ce sont des différenciations simples à mettre en place, telles que : laisser du temps supplémentaire, avoir un regard positif sur les élèves en difficulté, les encourager. Ce sont des pédagogies qui peuvent être mises en place dans tous les enseignements.

Graphique n°13 :



Le second sous-groupe rassemble 22% des réponses obtenues dans ce groupe, il s'agit des gestes professionnels utilisés par les enseignants pour aider les élèves à l'écrit. Pour s'adapter aux difficultés des élèves, les professeurs font en sorte de faciliter la lecture, d'utiliser des exercices plus courts, de limiter l'écrit et d'utiliser principalement des textes à trous pour les leçons, car comme nous l'avons vu, les élèves dyslexiques présentent des problèmes dans la gestion de leur cahier et ne sont pas très soigneux. Il convient de noter que près d'un quart des réponses de ce sous groupe est dédié à la dictée présente sous différentes formes : la dictée peut être moins longue, avec des trous, présenter des choix multiples, les professeurs peuvent l'écrire à la place de l'élève...

Graphique n°14 :

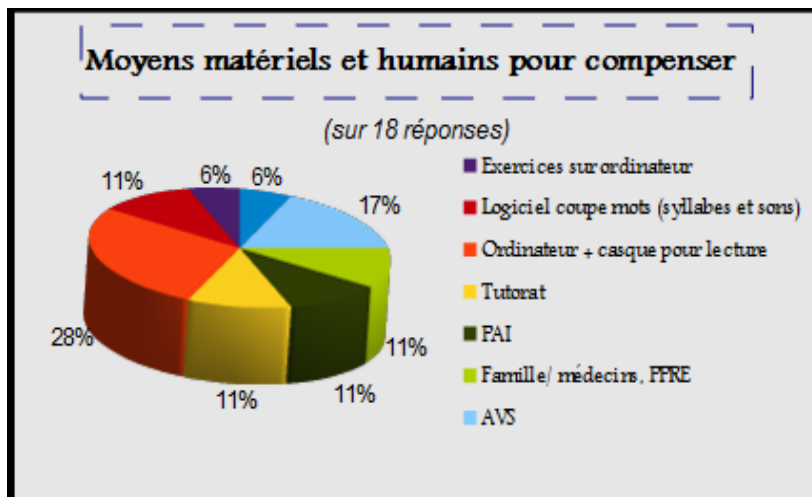


Le dernier sous-groupe est dédié aux aides apportées à la lecture, ce dernier présente plus de variations de différenciations qu'il n'y en avait pour l'écrit. Parmi ces moyens, on remarque l'importance de l'ordinateur qui permet : l'agrandissement du texte, l'utilisation des interlignes, l'utilisation d'une police particulière (dont pour certains professeurs l'Arial), insérer des espaces plus grands entre les mots compliqués et réduire le texte à lire pour ces enfants. Certains professeurs évoquent même l'utilisation de texte enregistré que l'élève écouterait sur un ordinateur.

b) les moyens matériels et humains mis à disposition.

Par ailleurs, 13% des réponses obtenues concernent les moyens matériels et humains disponibles au sein de l'école ou à l'extérieur pour aider ces élèves en situation de handicap, les voici :

Graphique n°15 :



Concernant les moyens matériels, il n'y a que 3,72 % des professeurs qui proposent d'utiliser l'ordinateur dans leur classe pour faciliter les enseignements ; les élèves se servent de cet outils pour faire des exercices, découper les syllabes grâce à un logiciel ou écouter des textes de lecture.

On remarque d'après ces constats que l'ordinateur est sous utilisé, différentes raisons pourraient l'expliquer : cela peut venir du fait que les ordinateurs ne sont pas encore suffisamment présents dans les classes ou de la formation des enseignants, qui ne connaissent pas encore les logiciels et les exercices disponibles. Il est également possible que les professeurs jugent que les élèves ne sont pas suffisamment autonomes pour utiliser ces machines sans avoir besoin de son aide.

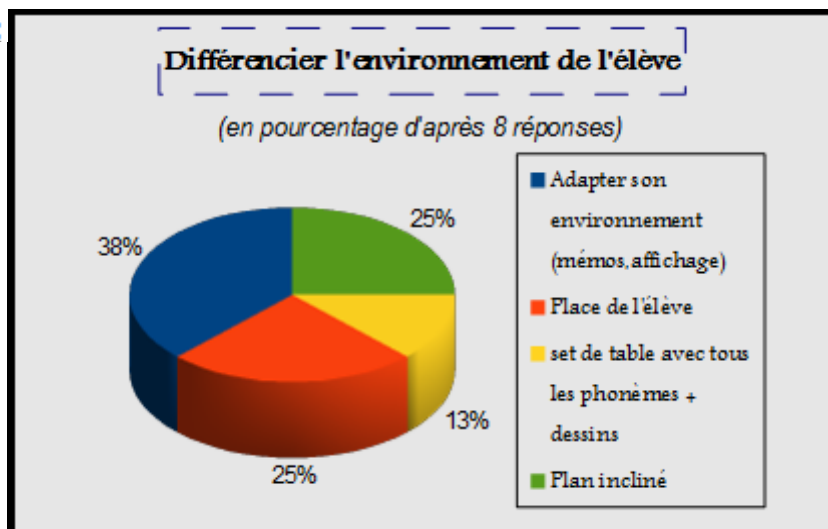
Il serait intéressant d'avoir l'avis des élèves dyslexiques sur cette technologie, c'est ce qui va être développé dans la partie suivante.

Concernant les moyens humains, 5% des réponses des professeurs comptent faire appel à une aide extérieure qui peut être : une Auxiliaire de Vie Scolaire (pour 1,5%), le soutien des autres élèves pour aider l'enfant en difficulté (tutorat), le médecin scolaire, la famille. Mais il compte également sur des directives qui émaneraient d'autres instances telles que la Maison Départementale des Personnes Handicapées qui met en place des Projets d'Aides Individualisées ou un partenariat entre la famille et d'autres personnes sous forme d'un Projet Personnel de Réussite Éducative qui dépasserait le cadre de l'école. Toutefois ces aides matérielles et humaines sont-elles vraiment utiles ? Il faudra le demander aux principaux concernés.

c) Créer un environnement favorable à l'enfant dyslexique.

Aussi, l'étude nous montre que seuls 4% des enseignants interrogés prennent en compte l'aménagement de la place de l'élève pour l'aider à bien l'inclure dans la classe.

Graphique n°16 :



D'après ces recherches, il faut que l'élève ait accès aux affichages et aux mémos.

Certains professeurs évoquent également que la table de l'élève doit aussi être adaptée à l'élève : elle doit posséder un set de table avec des notions qui leur seraient utiles (comme par exemple les phonèmes reliés à des dessins) et son plan pourrait aussi être incliné de manière à ce que l'élève ait moins de difficulté à écrire.

On constate que peu de professeurs sont sensibilisés à l'importance de cet aménagement qui pourtant semble indispensable pour le bien être de l'enfant.

d) Le cas particulier des évaluations

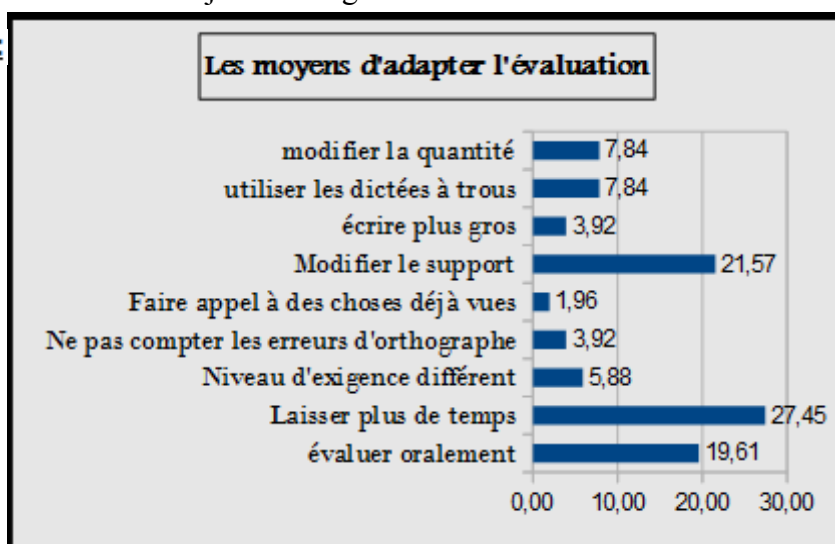
Par ailleurs, l'une des missions du professeur des écoles est de faire en sorte que chaque élève valide le palier deux du socle commun des connaissances et des compétences à la fin de l'école élémentaire. Toutefois si un élève dyslexique bénéficie d'exercices et de supports différents tout au long des apprentissages, peut-il être évalué de la même façon que ses camarades ? Le professeur peut-il adapter l'évaluation des élèves dyslexiques tout en respectant les attentes de l'éducation Nationale, sans les dévaloriser ou les favoriser par rapport aux autres enfants ?

Les résultats de l'enquête montrent que 87% des enseignants disent adapter leurs évaluations aux difficultés des élèves. Les enseignants ont proposé 72 éléments qui ont été regroupés en trois groupes :

- respecter les normes des plans particuliers mis à disposition de l'élève.
- différencier l'évaluation.
- Aider durant l'évaluation.

Premier groupe : Tout d'abord, 9% des enseignants expliquent adapter leur évaluation selon le plan présent dans les Plans Personnalisés de Scolarisation ou Projet d'Accueil Individualisé ou dans le Programme Personnalisé de Réussite Éducative adaptés au rythme de chaque enfant, tout en étant toujours en règle face à l'Éducation Nationale.

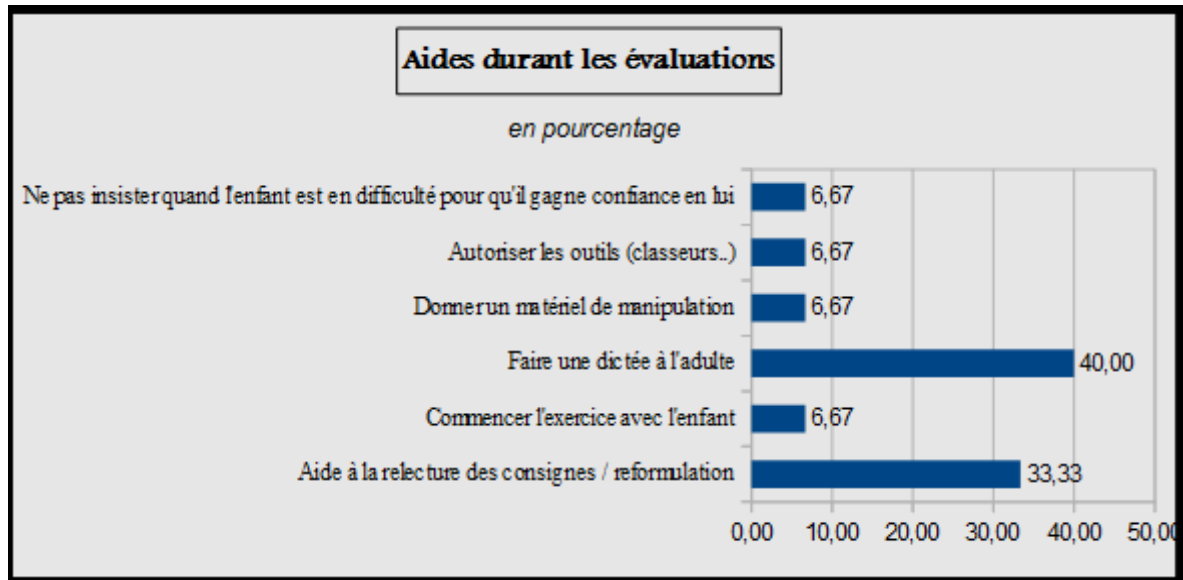
Graphique n° 17:



Deuxième groupe : 71% des enseignants interrogés révèlent adapter le support de l'évaluation. Parmi eux, un tiers des professeurs laissent plus de temps aux élèves ; un autre

quart modifie le support (par exemple ils mettent plus d'illustrations que de textes, moins de texte) ; un cinquième évoque évaluer oralement. Enfin, ils utilisent de nombreux autres moyens comme par exemple ne pas prendre en compte les erreurs d'orthographe ou être moins exigeants.

Graphique n°18 :

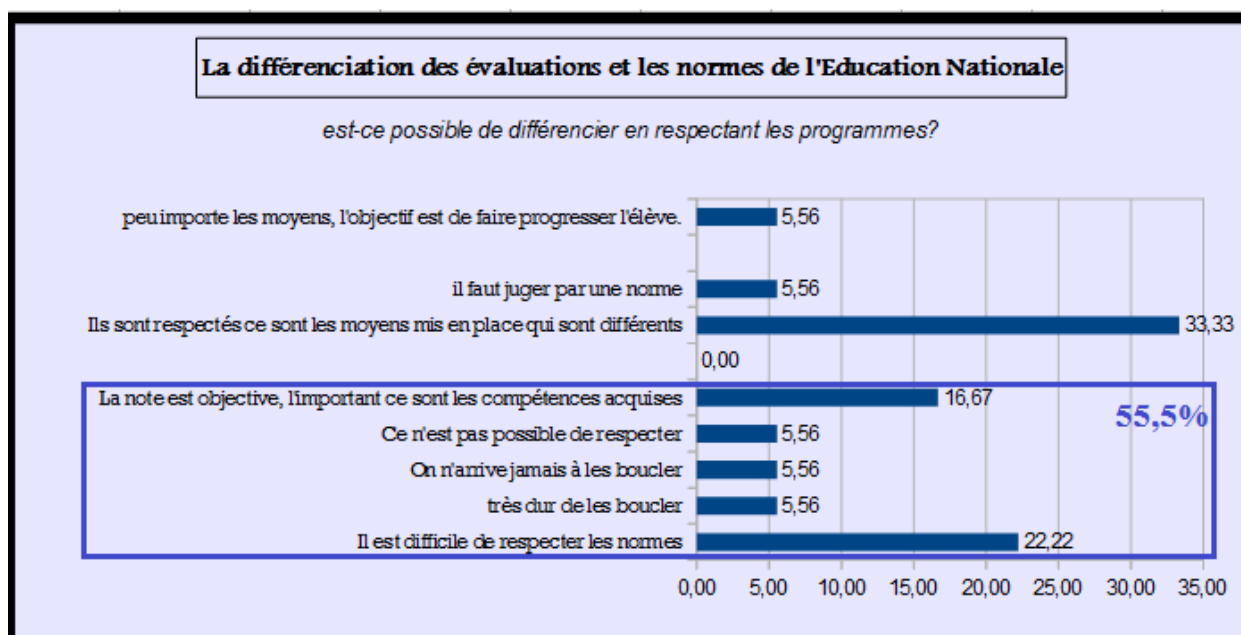


Dernier groupe : Par ailleurs 21% des enseignants font le choix de rester à proximité de l'élève au cours de l'évaluation pour l'aider.

L'objectif final étant de faire progresser les élèves, mais de cette façon là le programme est-il respecté ?

Lorsque l'on pose la question aux enseignants, on remarque que le sujet est sensible, car seuls dix-huit enseignants sur les trente-huit ont donné leur avis.

Graphique n°19 :



Un tiers des professeurs ayant répondu (33%) évoque que les programmes sont respectés et que ce sont les moyens mis en place pour y arriver qui sont différents.

Toutefois, un peu plus de la moitié (55,5%) d'entre eux, évoquent qu'il est très difficile voir presque impossible de respecter les normes des programmes...

En conclusion nous remarquons que malgré toutes ces adaptations qui sont d'après les orthophonistes des moyens très efficaces pour aider ces élèves et qui permettent à ces derniers de participer et de se sentir inclus dans les apprentissages ; on constate néanmoins que certaines aides ne sont mentionnées par aucun des professeurs qui ont témoigné, la formation de ces formations n'est donc pas complète. On peut par exemple citer l'utilisation des couleurs permettant de se repérer plus facilement dans un texte en soulignant une phrase sur deux, de distinguer les syllabes, pour gérer le matériel (on peut couvrir les livres et les cahiers d'une même discipline de la même couleur et utiliser une couleur par matière que l'on reportera dans l'emploi du temps).

1.2 Le point de vue des élèves dyslexiques face à cette pédagogie différenciée.

a) La pédagogie différenciée vécue par les élèves

Si les professeurs essaient de faire au mieux pour aider les élèves dyslexiques en leur proposant une pédagogie différenciée, cette dernière est-elle ressentie par les personnes concernées ?

Sur les neuf élèves ayant répondu à l'enquête, trois n'ont pas répondu à la question

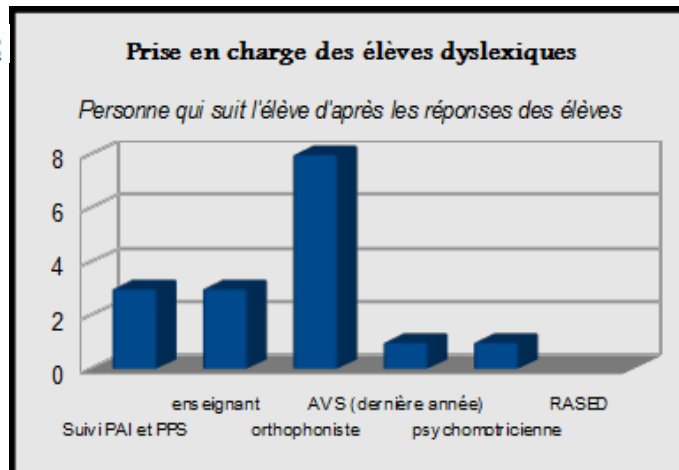
portant sur la différenciation pédagogique ; parmi eux deux personnes de quarante et un et quarante-sept ans, toutefois, ayant été à l'école primaire dans les années 70, la loi portant sur l'adaptation de la pédagogie aux besoins de l'élève n'existait pas encore et de plus, la dyslexie vue comme sévère n'était pas encore reconnue comme un handicap.

Les six autres personnes qui ont répondu à cette question affirment avoir bénéficié de pédagogie différenciée comme par exemple la présence de supports différents tels que des photocopiés différents, certains avec moins de texte, d'autres avec des textes écrits en grands, des textes à trous. Concernant la lecture, les professeurs lisent à haute voix les textes et articulent bien les mots. Un autre évoque avoir eu un enseignant qui lui faisait refaire ses exercices et apportait des informations complémentaires lors de la correction. Concernant la différenciation en général, aucun élève n'évoque de temps supplémentaire, par là même aucun d'entre eux n'a évoqué des encouragements. Il semblerait pour les élèves dyslexiques que les encouragements et le regard positif que porte sur eux l'enseignant, soit un geste naturel et non un signe de différenciation pédagogique.

b) les moyens matériels et humains mis à leur disposition

- les personnes qui aident les élèves :

Graphique n°21 :



A travers ce graphique, on remarque que la majorité des élèves ont été suivis par un orthophoniste et très peu par une Auxiliaire de Vie Scolaire, seul un élève a reçu cette aide. Ainsi on peut se demander pour quelles raisons les autres élèves n'en ont pas bénéficié... Près d'un quart des élèves interrogés déclarent être suivis par un Projet d'Accueil Individualisé ou un Projet Personnel de Scolarisation, ils se sont donc présentés à la Maison Départementale des Personnes Handicapées où ils auraient pu bénéficier d'un Auxiliaire de Vie Scolaire...

Toutefois, ces élèves évoquent qu'il « *faut attendre longtemps pour avoir un Auxiliaire de Vie Scolaire* » et certains n'en voulaient pas, comme on le verra ci-dessous.

Dans le diagramme numéro 21, on note que les professeurs ont un rôle très important à jouer, car la moitié des élèves déclarent avoir été aidés par un enseignant et de même, ces derniers participent aux différents projets (PAI, PPS) car ce sont eux qui doivent les appliquer.

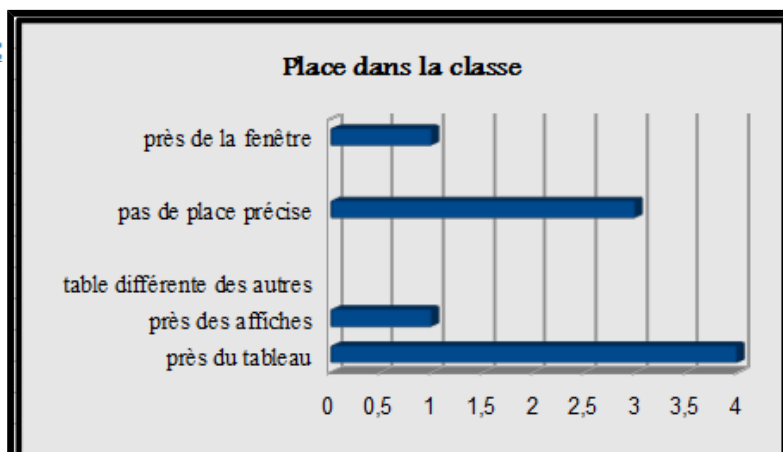
- Les ordinateurs

Concernant les supports matériels, aucun élève dyslexique n'a eu un ordinateur à sa disposition, aucun ne l'a évoqué dans sa différenciation pédagogique. Ce constat rejoint celui des enseignants, car seulement 3,72% des professeurs l'avaient évoqué en tant qu'aide de différenciation. Ainsi, il semblerait que l'ordinateur ne soit pas encore fort présent dans les écoles.

Ainsi, d'après les élèves dyslexiques, les moyens matériels et humains existent mais sont encore difficiles à mettre en place sur le terrain.

c) Adaptation au sein de la classe.

Graphique n°22 :



Concernant les adaptations au sein de la classe, nous notons que près de la moitié des élèves dyslexiques qui ont répondu au questionnaire (4 sur 9) étaient placés près du tableau, 10% près des affichages, 10% près des fenêtres et 35% n'avaient pas de place précise.

Ces résultats prouvent que 55% des élèves avaient une place facilitant leur prise d'informations, ce qui fait partie des gestes professionnels du professeur.

Ainsi il semblerait que les enseignants portent en général une attention sur l'emplacement des élèves même si peu de professeurs l'ont mentionné dans leur questionnaire. Il se pourrait que

ce geste soit fait naturellement et que les enseignants n'aient pas pensé à l'évoquer. Par ailleurs, aucun élève dyslexique n'a évoqué avoir possédé un mobilier particulier tel qu'une table qui se plie, des aides sur leur sous-mains....

En conclusion, il semble que les élèves se rendent compte de la différenciation pédagogique qui se met en place autour d'eux, mais quels sont les avis des professeurs et des principaux concernés sur cette dernière ?

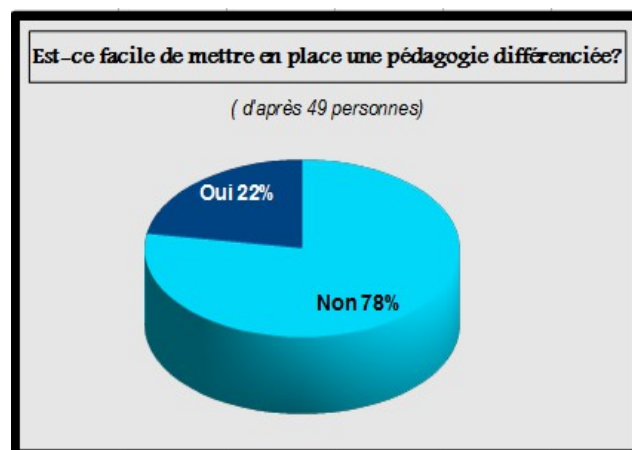
2-Les résultats de cette pédagogie différenciée.

2.1 Une pédagogie difficile à mettre en place ?

En effet, nous avons vu que les enseignants se forment pour mettre en place des différenciations variées, toutefois on peut se demander si une fois que les enseignants savent ce qu'ils peuvent mettre en place, cette différenciation pédagogique est simple à réaliser...

Cette question a été posée aux enseignants qui ne sont pas d'accord, une très forte majorité (80%) pense que cette pédagogie est difficile à organiser tandis que 20% déclarent le contraire. Quels sont leurs arguments ?

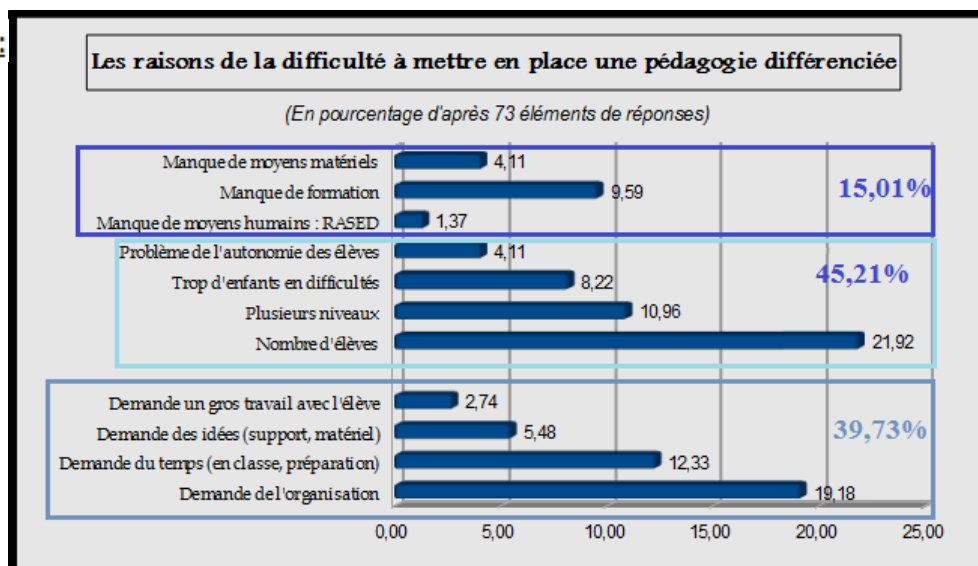
Graphique n°23 :



a) Une pédagogie difficile à mettre en place.

L'analyse des réponses des enseignants donne les résultats suivants :

Graphique n°24 :



D'après ce résultat, on peut distinguer trois types de difficultés majeures :

- une aide chronophage
- le nombre d'élèves
- le manque de moyens matériels et humains

a.1 Une aide chronophage.

Un peu moins de la moitié (40%) des enseignants interrogés ont mis en valeur la difficulté d'utiliser la pédagogie différenciée en raison du temps et de l'investissement que cela leur demandait.

En effet, d'après 12% de ces enseignants, une pédagogie différenciée demande beaucoup de temps en amont d'un apprentissage pour préparer les supports, 5,48% des enseignants expliquent qu'il est parfois difficile et long de trouver les idées pour varier le support.

De plus, cette différenciation pédagogique prend également du temps durant les cours, car il faut organiser le travail et selon 3% des réponses il faut beaucoup travailler avec un élève en difficulté.

a.2 Des classes surchargées

D'après l'enquête, 45% des professeurs interrogés évoquent rencontrer des difficultés liées au nombre d'élèves présents au sein de leur classe.

En effet, presque un quart des enseignants interrogés affirme que les classes sont trop chargées et que la gestion est donc difficile. Cette difficulté croît selon 11% des enseignants

lorsque à cette difficulté s'ajoutent des classes à cours multiples (CM1/CM2...).

Enfin d'après 9% des enseignants, il est très difficile de mettre en place une pédagogie différenciée lorsque plusieurs élèves présentent des difficultés...

En effet, l'homogénéité d'une classe n'étant pas possible, plus il y a d'élèves, plus il y aura de niveaux de difficultés (comportementales, scolaires ...) et à ces élèves s'ajoutent ceux en situation de handicap.

Ainsi il paraît difficile d'adapter une pédagogie propre à chaque handicap, malgré la demande du ministre de l'éducation nationale de prendre en compte la diversité des élèves. Les professeurs ne peuvent pas s'adapter à la problématique de chacun, si les handicaps au sein de la classe sont variés et demandent des adaptations très différentes les unes des autres.

a.3 Les manques de moyens matériels et humains

Enfin, la dernière difficulté relevée par 15% des professeurs de l'enquête est le véritable manque de moyens tant humains que matériels.

En effet, 10% des enseignants se sentent démunis face à l'absence de formation, ils ne connaissent pas les dispositifs envisageables pour aider un élève dyslexique.

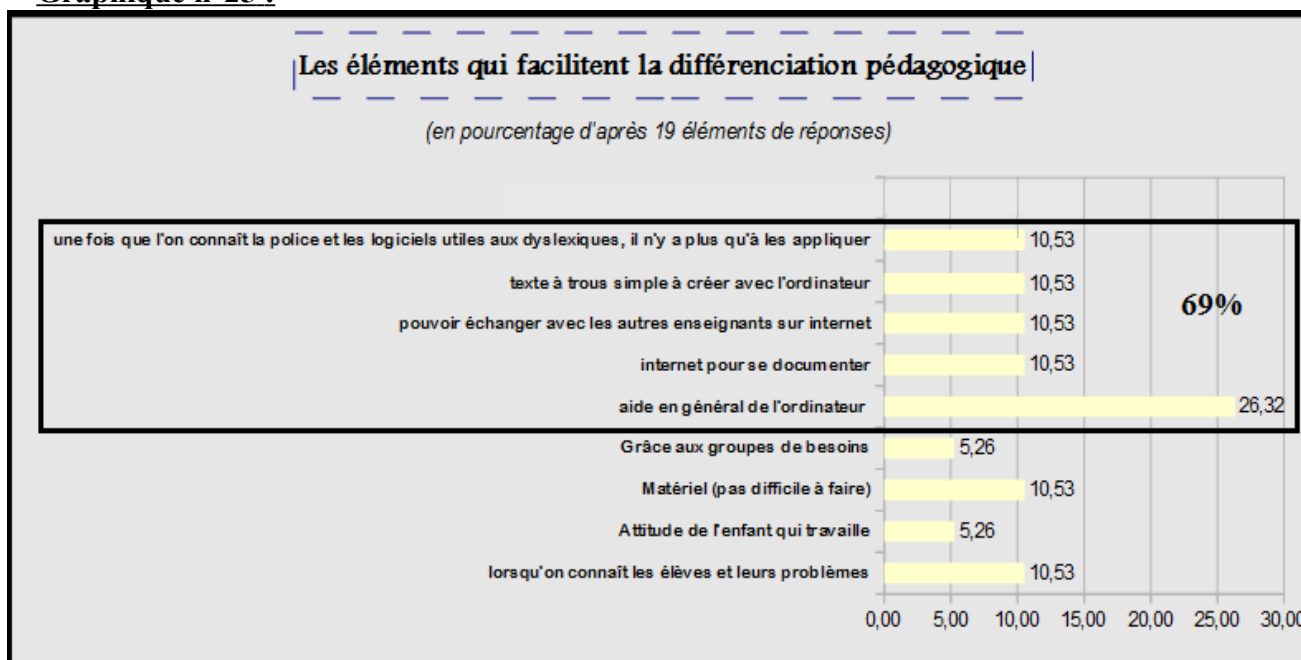
Par ailleurs, 4% des personnes interrogées soulignent un manque de moyens matériels, par exemple, ils estiment que les supports pédagogiques tels que les livres ne sont pas adaptés aux élèves dyslexiques.

Ainsi, il semblerait que mettre en place une pédagogie différenciée ne soit pas si simple que le prétendent certaines personnes, toutefois, toutes les personnes ne sont pas du même avis.

b) Une pédagogie accessible sur le terrain.

De l'autre côté, presque un tiers des enseignants interrogés estiment que cette pédagogie différenciée peut se mettre en place facilement :

Graphique n°25 :



70% des enseignants interrogés estime que l'outil informatique facilite la différenciation pédagogique. En effet, ce dernier est utile sur plusieurs points : d'un côté, il permet aux enseignants de se documenter via internet sur la façon dont ils peuvent remédier aux difficultés des élèves. Cet outil leur permet de trouver des supports, de confronter leurs expériences avec d'autres enseignants pour s'entraider.

De plus, les professeurs estiment que l'informatique est un moyen très efficace et un gain de temps pour créer des documents pédagogiques adaptés aux besoins de chaque élève. Une fois que le professeur connaît la mise en page appropriée aux difficultés de l'élève en question ainsi que les logiciels lui permettant de travailler en autonomie, il peut aisément l'inclure à ses cours sans lui-même devoir investir trop de temps.

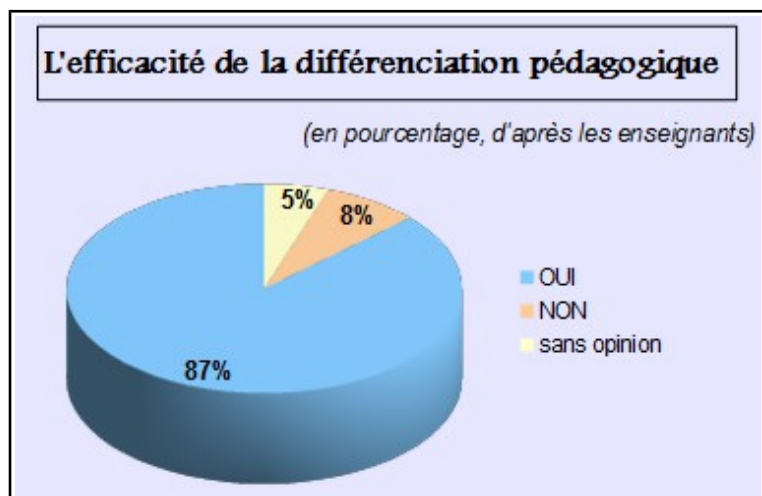
D'autres professeurs mettent en évidence que la pédagogie différenciée se met en place facilement dès lors que l'on connaît les difficultés de l'élève, d'autres estiment que tous ne réagissent pas de la même façon à une méthode pédagogique enseignée et que cela dépend en grande partie de leur propre motivation.

Nous avons donc vu qu'une majorité de professeurs s'investissait pour adapter leur pédagogie aux élèves en situation de handicap, mais cette différenciation pédagogique est-elle efficace ?

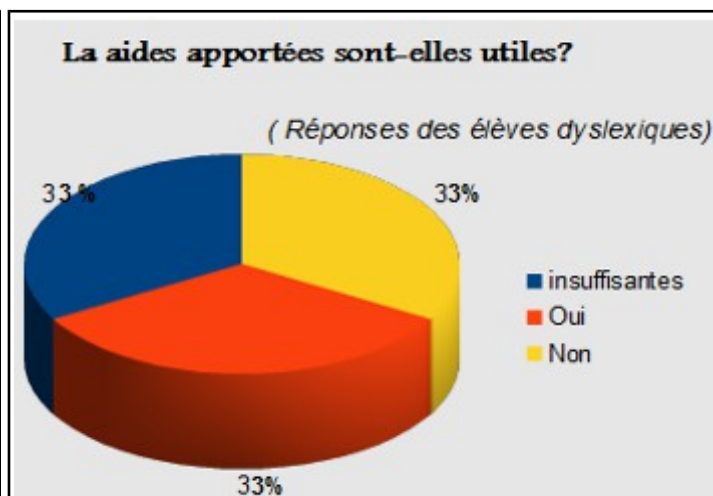
2.2 La différenciation pédagogique est-elle efficace ?

a) Les élèves et les enseignants sont-ils satisfaits ?

Graphique n°26 :

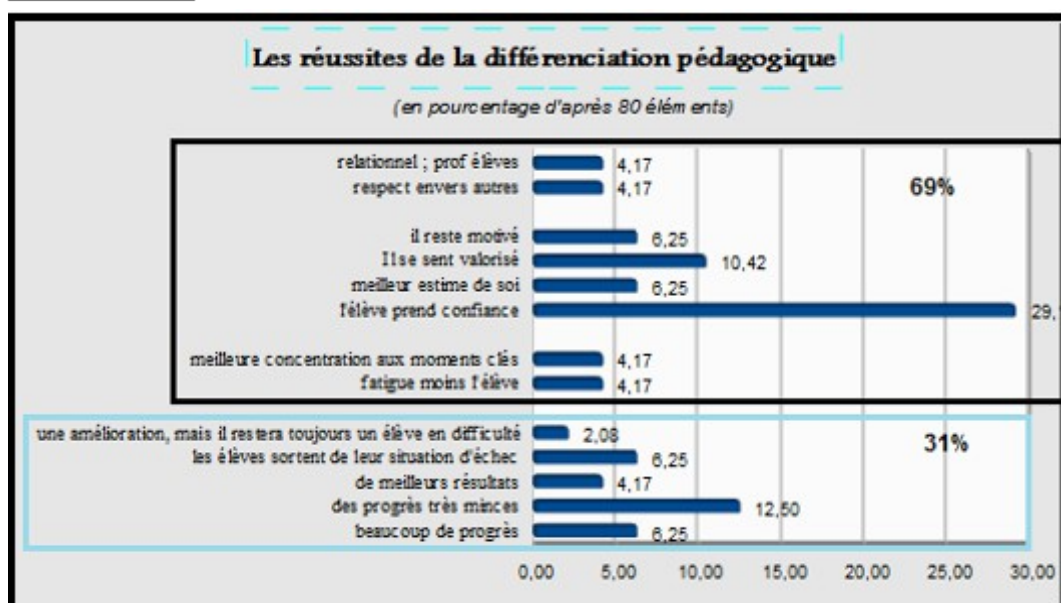


Graphique n°27 :



L'enquête révèle que 87% des enseignants sont satisfaits des résultats de leur différenciation pédagogique, deux raisons particulières apparaissent :

Graphique n°28 :



D'un côté, 31% des enseignants interrogés évoquent des progrès de la part des élèves aidés, toutefois ces évolutions ne sont pas toutes les mêmes : les « *progrès très minces* » prennent la tête de ce classement ; ils sont suivis par « *des élèves qui sortent de leur situation d'échec* » et de « *beaucoup de progrès* », ainsi chaque élève progresse à son rythme.

La seconde raison qui transparaît ici n'évoque pas les résultats scolaires mais le bien être des élèves en classe, 69% des professeurs interrogés le prennent en compte.

D'après eux, leur pédagogie différenciée permet aux élèves de se sentir « *confiants* » ; « *valorisés* », « *motivés* », ils gagnent en estime d'eux-mêmes ; ce bien être entraîne l'évolution de leur savoir être. En effet, les professeurs estiment que grâce à cette pédagogie, les élèves dyslexiques ont plus de respect pour leurs camarades et inversement, la relation entre l'enseignant et l'élève est plus sereine.

Par ailleurs, les 8% des enseignants qui affirment que cette pédagogie n'est pas efficace n'avancent aucun argument pour se justifier, mis à part le fait que : « *une année scolaire est trop courte pour pouvoir estimer les progrès des élèves* ».

Ainsi, les enseignants semblent satisfaits de leur travail, qu'en est-il des dyslexiques ?

Du point de vue des élèves dyslexiques, les résultats sont mitigés, 66% ne sont pas satisfaits des aides qui leur ont été apportées et seuls 33% les jugent satisfaisantes.

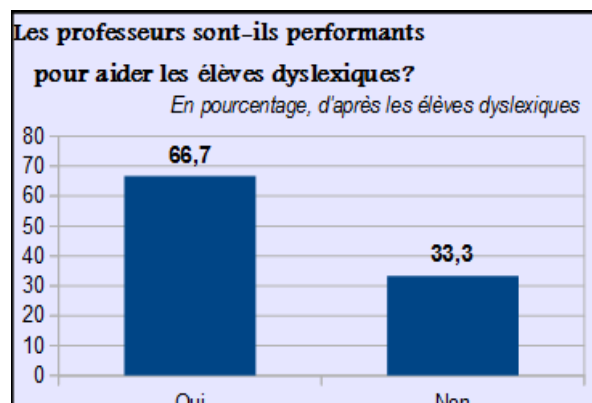
En effet, même si ces élèves ont ressenti la différenciation pédagogique, cette dernière ne semble pas avoir été assez importante, lorsque l'on demande à ces élèves de se justifier, ils expliquent d'un côté le manque d'attention de l'enseignant : « *jamais d'aide du professeur* », ou des supports pas suffisamment différenciés : « *j'aurais aimé plus de textes à trous* » ; « *des documents écrits plus grands, car je ne vois que 2/10ème* », « *j'aurais aimé avoir des mémos ou des aides pour différencier les sons* ».

Une pédagogie différenciée globalement mitigée, mais quelles sont les conclusions des élèves dyslexiques et des enseignants sur les dispositifs mis en place pour les aider ?

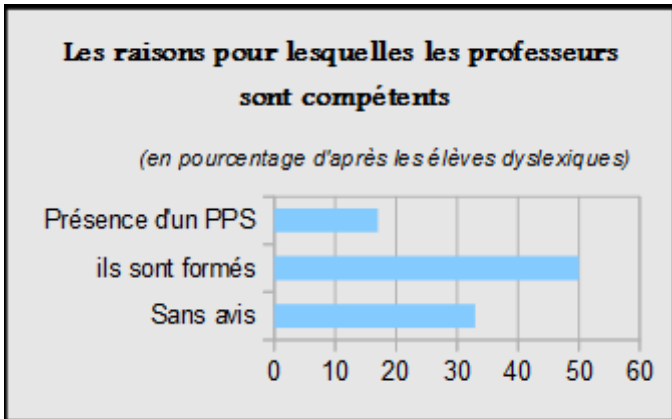
b) Les moyens humains mis en place sont-ils nécessaires ?

Concernant les aides humaines, nous avons vu que les professeurs jugent l'utilité de leur action à 87%. Que pensent les élèves dyslexiques des professeurs ?

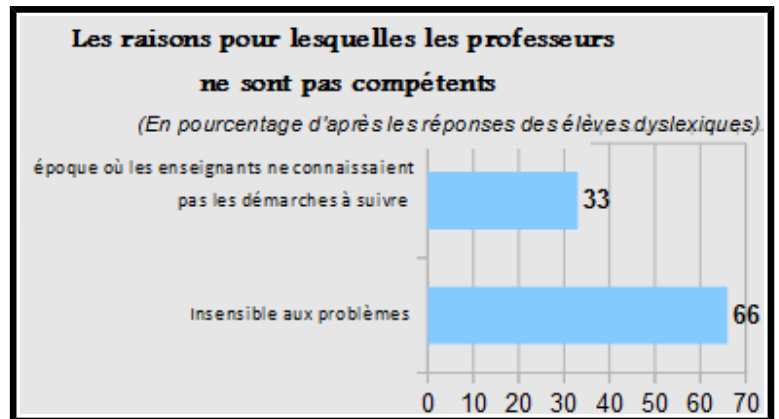
Graphique n°29 :



Graphique n°30 :



Graphique n°31 :



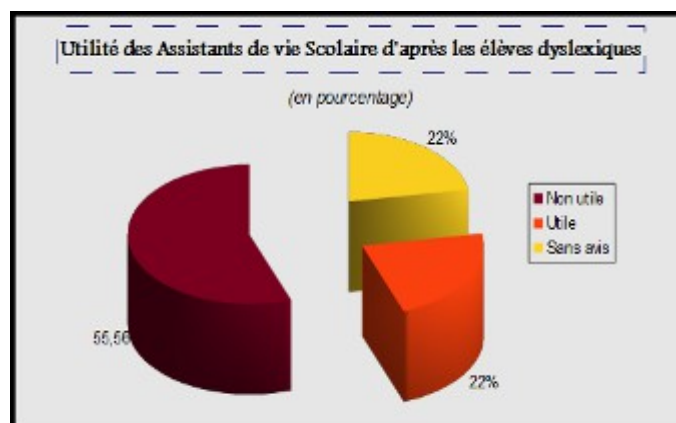
L'enquête révèle que presque 70% des élèves affirment que les professeurs sont performants pour aider les élèves en difficultés, la moitié de ceux qui ont répondu positivement pensent que les professeurs ont été formés, 17% évoquent que les professeurs mettent bien en place le Projet Personnel de Scolarisation qui a été proposé par la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Les autres ne nous donnent pas d'avis...

De l'autre côté, 30% des élèves disent que les professeurs ne sont pas performants, 70% d'entre eux affirment avoir rencontré des professeurs « *insensibles* » à leurs difficultés, et ont l'impression qu'elles « *n'ont pas d'importance à leurs yeux [aux enseignants]* ». Les autres expliquent qu'à leur époque la dyslexie n'était pas prise en charge dans les classes.

Ainsi, en forte majorité, les élèves constatent la performance des professeurs, que pensent-ils des autres personnes qui les aident ?

D'après les résultats de l'enquête, tous les élèves déclarent avoir progressé grâce à l'aide de l'orthophoniste, or précédemment, nous avons vu que seul un élève était suivi par un Auxiliaire de Vie Scolaire. Pourquoi si peu de personnes sont au contact de cette aide ? Que pensent les élèves dyslexiques de ces personnes ?

Graphique n°33 :



Tout d'abord, il convient de remarquer, que leurs avis sont plutôt mitigés sur cette question ; 22% des élèves ont décidé de ne pas nous donner leur avis, probablement n'ont- ils jamais été au contact de l'une de ces personnes et ne peuvent par conséquent la juger.

Par ailleurs, 22% des élèves estiment l'aide de ces personnes utile et presque 56% des élèves interrogés pensent que cette aide n'est pas adaptée. Quelles sont les raisons de ces résultats ?

Pour commencer, les élèves qui n'ont pas répondu favorablement à cette question présentent deux types d'arguments : le premier est en rapport avec le comportement des Auxiliaires de Vie Scolaire. En effet, pour certains, les AVS « *dramatisent* » excessivement ce qui se passe en classe, un autre élève mentionne avoir été confronté à « *des personnes peu impliquées dans leur travail* ».

Ainsi, on peut se demander si ces personnes sont bénéfiques pour les élèves dyslexiques, car le rapport entre les dyslexiques et les auxiliaires de vie scolaire semble être parfois tendu...

Le second argument mis en valeur par les élèves est la volonté des élèves de travailler par eux-mêmes ; ils n'aiment pas qu'un tiers s'imisce dans leur travail.

Qu'en pensent les enseignants ?

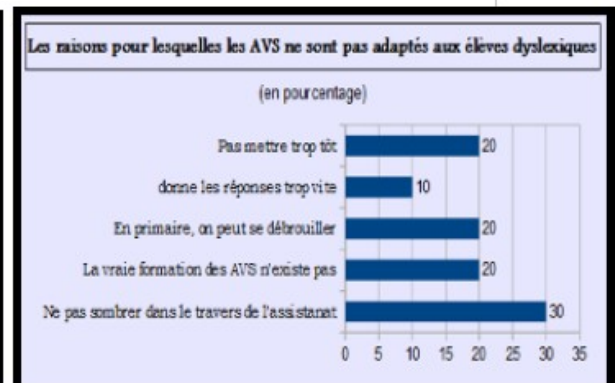
Graphique n°34 :



Graphique n°35 :



Graphique n°36 :



D'après l'étude (graphique 34), 70% des professeurs interrogés estiment que la

présence d'un Auxiliaire de Vie scolaire est bénéfique au sein d'une classe ; car ils estiment qu'il apporte à l'élève une certaine sérénité grâce à ses encouragements et son soutien. Par ailleurs, il l'aide à se concentrer sur une tâche ce qui réduit sa fatigabilité et il peut également l'aider à organiser son travail, ses supports (par exemple : aider l'élève à se repérer sur une page, à s'occuper de l'ordre des feuilles dans un classeur).

D'autre part, on constate tout de même que 5% des enseignants interrogés précisent que cette présence n'est pas totalement bénéfique pour l'élève. Ils avancent plusieurs arguments tels que la mauvaise formation des Auxiliaires de Vie Scolaire, certains vont jusqu'à dire qu'une : « vraie formation n'existe pas », d'autres indiquent que les élèves courent le risque de ne plus avoir « le goût de l'effort », car ils sont trop assistés et que cette aide vient bien trop tôt. D'autres ajoutent que les AVS ont tendance à donner trop rapidement les réponses aux élèves et ne pas leur laisser le temps de réfléchir. Ces résultats montrent des personnes qui veulent bien faire, mais qui finalement ne rendent pas service aux élèves dyslexiques.

Enfin 20% des enseignants rejoignent le point de vue des élèves interrogés, ils évoquent que cette aide est « aléatoire », selon la personnalité de l'auxiliaire, sa motivation et également la volonté de l'élève dyslexique.

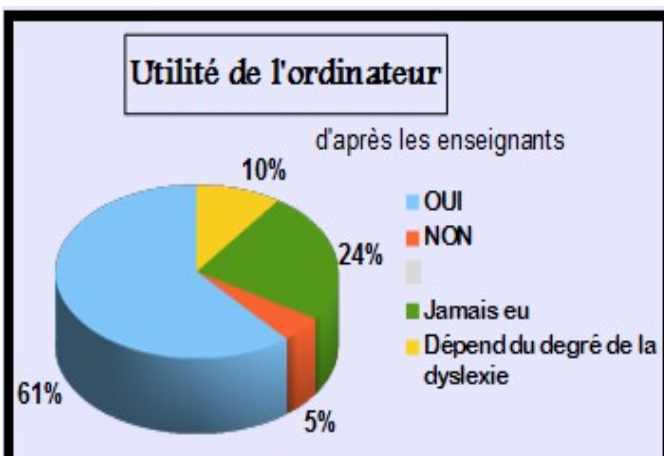
Ainsi la présence de l'AVS est très importante pour les enseignants, mais ces derniers comme les élèves se rendent compte des limites de l'aide qu'il peut apporter...

Si la présence de cette personne est mitigée en est-il de même pour l'ordinateur ?

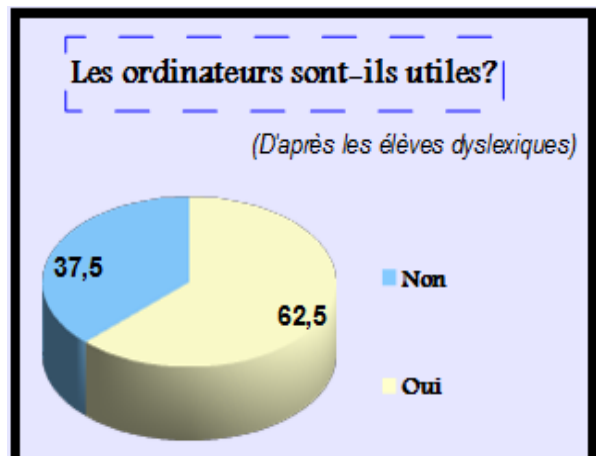
c) Les moyens matériels sont-ils efficaces ?

Tout d'abord, concernant l'ordinateur, nous remarquons qu'aucun élève dyslexique interrogé ne bénéficiait de ce support, toutefois ces élèves comme les professeurs ont dû répondre à une question portant sur ce thème ; d'après eux les ordinateurs sont-ils utiles à l'école primaire ?

Graphique n°37 :



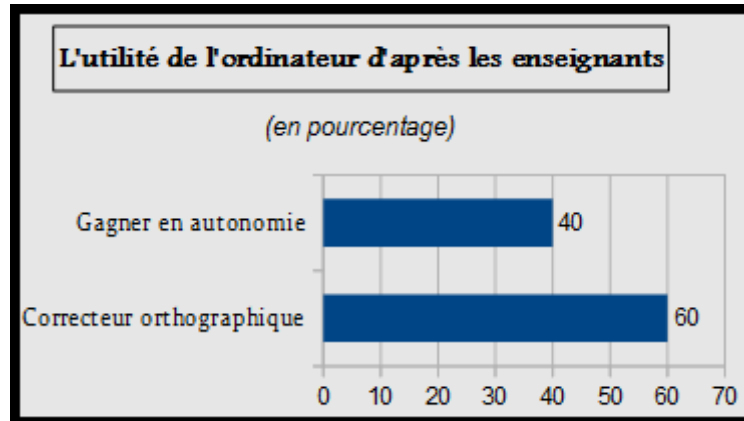
Graphique n° 38 :



D'après l'enquête, on remarque que l'ordinateur est en effet apprécié à la fois par les professeurs et les élèves.

Du point de vue des élèves ; 62,5% le jugent utile, car d'après eux il permet d'avoir accès à plus de documents et au correcteur orthographique, il permet de modifier la taille de la police et de l'agrandir, l'ordinateur pour certains est plus ludique et donc plus motivant.

Graphique n°39 :

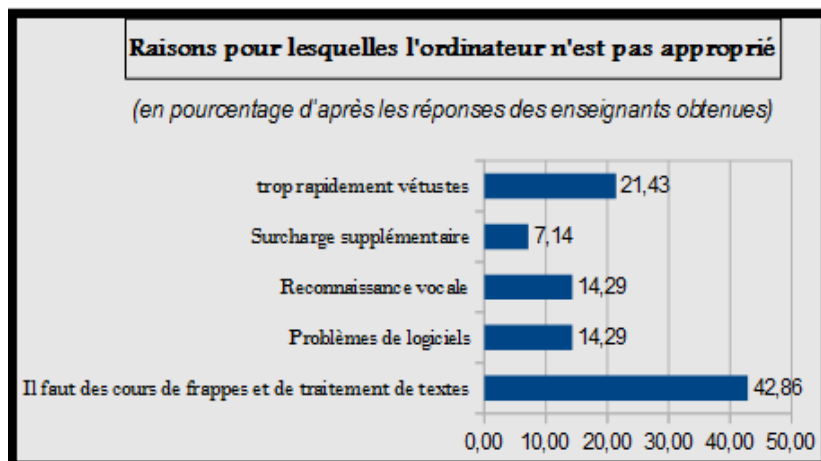


Du point de vue des enseignants, les résultats sont similaires même si les raisons évoquées sont différentes, comme le montrent le graphique 39.

En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'ordinateur est un gain de temps pour créer des supports différenciés, mais de plus pour 61% d'entre eux, il est utile pour permettre de faire acquérir de l'autonomie aux élèves qui peuvent avoir accès au correcteur orthographique.

Bien qu'une forte majorité soit favorable à l'outil informatique, certains ne sont pas de cet avis...

Graphique n°40 :



Du côté des élèves, nous notons que certains évoquent que l'ordinateur n'est pas un bon support dans la mesure où il est difficile pour eux de taper plus vite sur le clavier qu'écrire à la main sans entraînement. Par là même, le fait justement de taper sur l'ordinateur demanderait

une certaine concentration destinée à l'apprentissage en cours. Enfin pour d'autres, l'écrit permet de retenir, donc il faut se servir de ses mains pour mémoriser et non d'un clavier.

Les enseignants qui ne trouvent pas l'ordinateur utile rejoignent l'avis des élèves, 43% d'entre eux indiquent qu'il faut effectivement des cours de traitement de textes pour pouvoir l'utiliser et 7% d'entre eux évoquent que l'ordinateur est une surcharge de travail supplémentaire.

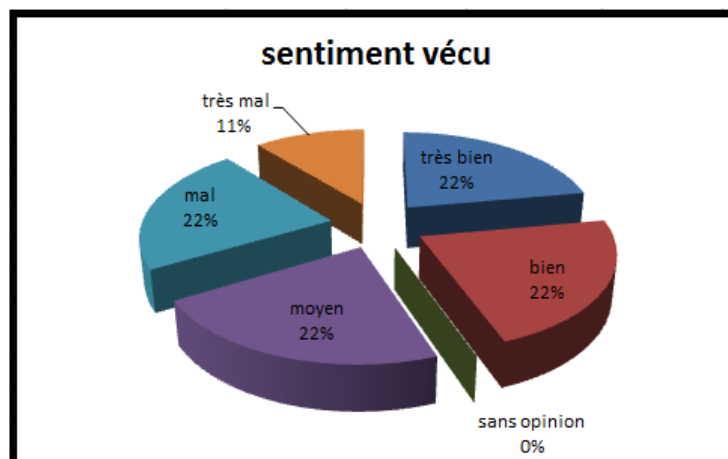
Toutefois les enseignants ajoutent d'autres critères, 14 % d'entre eux évoquent la non fiabilité des logiciels qui à tous moments peuvent s'arrêter de fonctionner et 21 % d'entre eux évoquent la vétusté du matériel.

Par ailleurs, on remarque que les ordinateurs ne sont pas encore très présents dans les classes, presque un quart des enseignants déclare ne jamais en avoir eu un et d'autres évoquent la vétusté du matériel. Toutefois, l'ordinateur semble avoir un avenir dans les classes, s'il est plus présent et plus récent car il est approuvé par 60% des élèves et des professeurs.

III- Le bien être des élèves dyslexiques à l'école élémentaire

Certes la relation entre l'enseignant et l'élève dyslexique est primordiale, mais ces deux acteurs ne sont pas seuls dans l'école, ils doivent tout deux prendre en compte les autres élèves, comment se passe cette cohabitation avec les autres? se sentent-ils inclus ?

Graphique n°41 :



L'inclusion passe avant tout par l'envie d'aller à l'école ; d'après les résultats de l'enquête ; 67% des élèves interrogés disent qu'ils aimeraient aller à l'école, 33% d'entre eux ne sont pas de cet avis. Si on demande aux élèves la façon dont ils ont ressenti leur scolarisation, une fois de plus les réponses diffèrent : un enfant sur trois déclare avoir « *mal vécu* » voir « *très mal vécu* » leurs années à l'école élémentaire et un peu moins d'un enfant sur deux avoue avoir

« bien » voir « très bien vécu » sa scolarité.

Comment expliquer ce mal être ? Les élèves dyslexiques avaient-ils de mauvaises relations avec leurs camarades ou le travail demandé était-il trop complexe ?

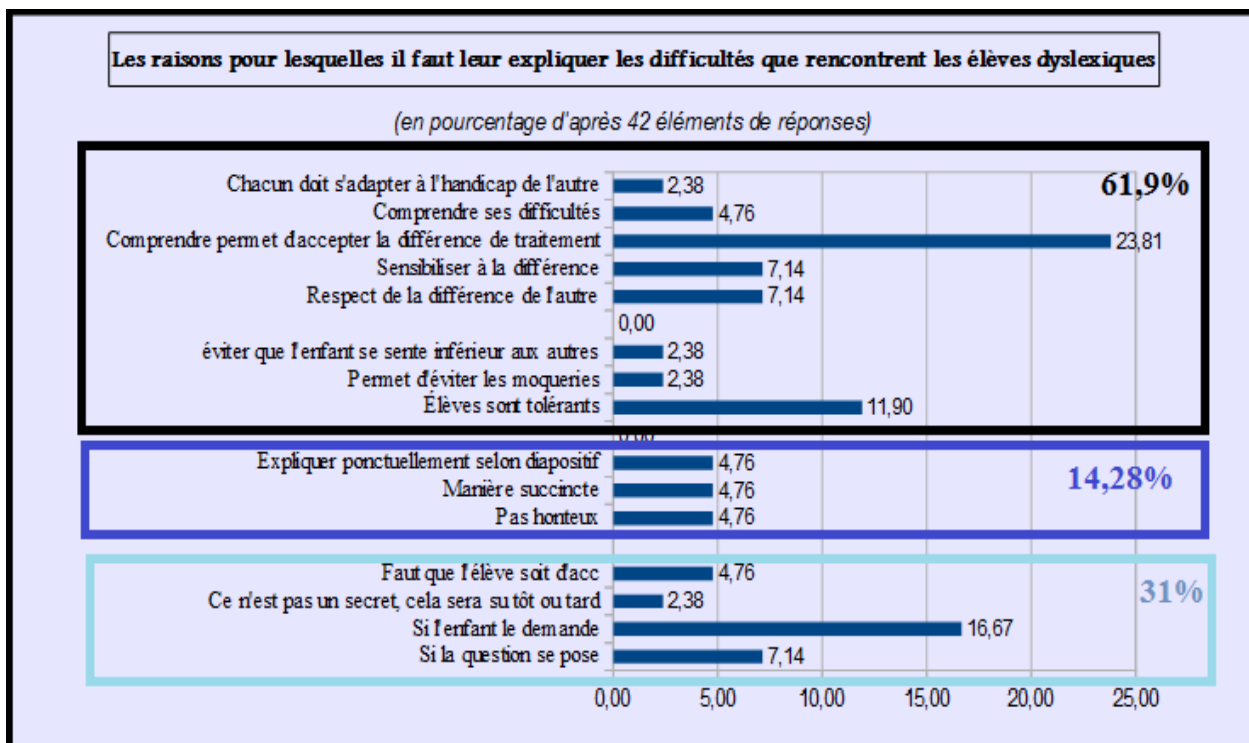
1- Les relations avec les autres élèves

Pour savoir quelles relations entretiennent les élèves dyslexiques avec leurs camarades, les professeurs comme les élèves ont dû répondre à des questions dont voici les résultats.

Les enseignants interrogés déclarent qu'il y aurait très peu de conflits entre les élèves dyslexiques et leurs camarades, 80% d'entre eux déclarent ne jamais avoir vu de conflits dus à cela. De plus, il semblerait qu'il y ait plus de conflits en cycle 3 qu'en cycle 2, car d'après les professeurs, les élèves du cycle 2 sont trop petits pour voir les différences et ne les remarquent pas.

Pour éviter ces conflits, on peut se demander si l'enseignant doit expliquer à leurs camarades les difficultés que rencontrent les élèves dyslexiques ; cette question a été posée aux enseignants qui sont partagés sur cette question ; 63% d'entre eux pensent qu'il est préférable d'en parler, voici les raisons qui les poussent à le faire :

Graphique n°42 :



D'après les résultats de l'enquête, 31% des professeurs pensent qu'il faut aborder ce sujet dès lors que l'élève dyslexique donne son autorisation pour en parler ou dès lors qu'un camarade s'étonne de la différence de traitement et qu'il pose des questions sur l'origine des difficultés de l'élève en question.

D'après cette enquête, 48% des enseignants s'autorisent à en parler (toujours avec l'accord de l'élève), afin de sensibiliser leurs camarades à l'acceptation de la différence pour qu'ils deviennent plus tolérants et cessent de se moquer des soucis des autres.

Enfin, 10% des enseignants interrogés, déclarent le révéler dans le but que les élèves ne se sentent plus inférieurs aux autres.

Toutefois, comme nous le disent de nombreux professeurs, les explications ne doivent pas forcément être développées. La dyslexie peut être évoquée de manière succincte ou alors, elle pourra être expliquée au fur et à mesure des difficultés que rencontre l'élève.

Parallèlement, d'autres professeurs (38%) jugent qu'il n'est pas nécessaire d'avertir les élèves pour éviter la stigmatisation. L'autre moitié évoque que l'on peut expliquer que les supports sont différents mais malgré cela, chacun progresse à son rythme.

Du côté des élèves dyslexiques, d'après les résultats de l'enquête, 56% des élèves interrogés disent accepter que l'enseignant parle de leurs difficultés, car d'après eux, « *ce n'est pas un secret* », « *les élèves comprennent quand on leur explique* » et grâce aux explications, les élèves comprennent mieux leurs erreurs, ce qui rejoint le point de vue des professeurs. Par ailleurs, 44% d'entre eux considèrent que ce sujet est personnel et qu'il doit rester entre eux et l'enseignant.

Par ailleurs, lorsqu'on demande aux élèves leurs ressentis concernant leur inclusion, ces derniers sont plutôt positifs dans la mesure où aucun d'entre eux déclare avoir été exclu, aucun ne s'est bagarré, aucun d'entre eux ne révèle avoir subi des moqueries, mais tous affirment jouer avec leurs camarades en récréation et disent à 90% se faire facilement des amis. De plus, 90% d'entre eux jugent avoir été bien intégrés en classe et 44% des élèves dyslexiques déclarent se faire aider en classe par leurs camarades.

Concernant la différenciation pédagogique, aucun élève n'a évoqué de camarades jaloux ; ces derniers semblent bien accepter les différences, cependant certains dyslexiques ont

évoqué qu'une fois sur trois, leurs camarades ne comprenaient pas pourquoi ils avaient un support différent... Pourtant, du point de vue de l'enseignant, d'après l'enquête menée auprès de seize professeurs, tous évoquent que les élèves comprennent cette différence de traitement, dès lors qu'elle est expliquée. Cette acceptation est d'autant plus forte lorsqu'elle suit un cours d'éducation civique et morale traitant de la différence.

2- Le travail en classe

Concernant le travail à faire en classe, les avis sont partagés concernant la prise de parole volontaire : la moitié des élèves seulement osaient la prendre. Les autres refusaient de le faire, car ils craignaient d'une part de se tromper et d'autre part ils n'avaient pas confiance en eux. Ces derniers n'appréciaient pas que tous les regards soient tournés vers eux...

Concernant la lecture, 55,6% d'entre eux ont avoué ne pas oser lire à haute voix, car ils ne sont « *pas bons en lecture* », par « *peur de se tromper* » ; et à cause de leurs problèmes d'élocution et de bégaiement.

Enfin concernant l'écrit, presque 70% des élèves avouent qu'écrire un texte est un gros problème pour eux à cause de l'orthographe.

Ainsi, on remarque que même si tous les moyens sont mis en place en classe pour que les élèves se sentent inclus et qu'ils puissent progresser, ceux-ci restent complexés par les difficultés engendrées par la dyslexie. Par conséquent, même si leurs camarades essaient de les aider, ce n'est pas toujours évident pour eux d'étudier comme des élèves ordinaires, sans se sentir inférieurs aux autres.

CONCLUSION

A travers ce mémoire, nous avons donc pu confronter le point de vue des enseignants et celui des élèves dyslexiques. Pour inclure les élèves en situation de handicap, les professeurs font de leur maximum pour se former de la manière la plus complète qu'il puisse être et pour répondre aux attentes de chaque élève.

Toutefois, il convient d'ajouter que cette différenciation pédagogique reste très difficile à mettre en place, car les enseignants sont dans une situation instable entre des manques et des excès. En effet, les dispositifs mis en place par l'état (la formation, les ordinateurs, les auxiliaires de vie scolaire) sont comme nous l'avons vu présents dans les établissements mais ils restent encore insuffisants d'après les déclarations des enseignants et des élèves.

Par ailleurs, la différenciation pédagogique demande beaucoup de temps à l'enseignant d'autant plus lorsqu'il y a plusieurs niveaux, beaucoup d'élèves.

Ainsi les dispositifs mis en place par l'état et par les enseignants sont présents mais restent insuffisants, car ils ne permettent pas de résoudre l'ensemble des difficultés des élèves dyslexiques. Certes, ces personnes se sentent incluses dans les écoles ordinaires, toutefois, leurs difficultés les empêchent de s'épanouir pleinement en classe (les élèves n'osent pas prendre la parole, écrire....).

En outre, il convient d'ajouter que ce mémoire présente des limites, car les élèves interrogés ne sont pas les élèves des professeurs qui ont répondu à l'enquête. De plus, le corpus est assez restreint et les élèves dyslexiques interrogés sont bien moins nombreux que les professeurs ce qui fausse légèrement les comparaisons.

Par ailleurs, les professeurs ayant eu ce questionnaire plusieurs jours, ont pu s'aider de dictionnaires ou de l'informatique pour le remplir.

De plus, il s'agit de déclarations dites par des élèves et des professeurs, ainsi, on ne peut pas prouver ce qui a été démontré, ni ce qui a été fait.

Concernant les perspectives, il serait intéressant de comparer les déclarations des professeurs pour aider les élèves dyslexiques et les dits de leurs élèves sur ce sujet.

Finalement, en tant que professeur des écoles, ce mémoire m'aura permis de connaître la diversité des élèves, de savoir ce que l'on peut apporter comme aide à des personnes en difficultés, d'apprendre à lutter contre les discriminations pour faire partager les valeurs de la République. Par ailleurs, ce handicap m'apprend que l'on peut que l'on doit coopérer avec ses partenaires (orthophonistes, RASED, AVS) et surtout communiquer avec les parents.

V-Bibliographie :

– Articles et livres:

- Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé, Service de références médicales *Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant*, Paris, 1997.

- Arlandès L., Cochet A. Travail d'étude et de recherche présenté pour l'obtention du DECOP, *A l'élève dyslexique, quelles ressources pour son orientation ?* 2007.

- Armstrong (F.), « Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education », In *P. cloug, Managing Inclusive Education : from Policy to Experience*, Paul Chapman, London, 1998, p. 48-63.

-Barrouillet P, Billard.C, De Agostini. M, Démonet JF., Fayol M., Gombert JE., Habib M., Le Normand MT., Ramus F., Sprenger-Charolles L., Valdois S. : *Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques*. Les éditions INSERM 2007.

-Blanc A. *Le handicap ou le désordre des apparences*, Armand Colin, Paris, 2006.

-Bourdenet. V, *L'élève dyslexique à l'école primaire*. Publication le mardi 4 mars 2008-
Modification le mercredi 22 juin 2011.

-Calvez M. *Rites et procédures d'intégration au voisinage à Tréguier, rapport intermédiaire*, Institut régional du travail social de Bretagne, Rennes, 1989.

-Calvez M. "La construction sociale du handicap. Une approche de l'intégration des handicapés mentaux dans le milieu ordinaire", *Handicaps et inadaptations, Les cahiers du CTNERHI-55-56*, 87-105, 1991.

- Calvez M. "La liminalité comme cadre d'analyse du handicap", *Prévenir-39-2*, 83-89 2000.

- CIM-10-CA : *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connestés*- Institut canadien d'information sur la santé, 2012.

-Danon-Boileau L., *L'intégrer*, le français d'aujourd'hui- Numéro 152 p. 41 à 47 Armand Colin, 2006.

-Gardou C. "Handicap, conformité et situation de seuil", *Prévenir-39-2*, 71-82, 2000

-Gaubert-Macon C., Louchet P., L'état, l'éthique et la responsabilité du fonctionnaire; économie et management, écomag numéro 143, p. 66-70, 2012.

-Gombert A., Feuilladiou S., Gilles P-Y. et Roussey J.Y. , 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 élève, *La Revue française*, 2008.

-Gombert A. & Roussey J.-Y. . « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de

collège et de primaire ». *Repères*, n° 35, p. 233-251, 2007.

- Habib Michel, *dyslexie : le cerveau singulier*, éditeurs Solal, 1997.

-Kremer Jean-Marc, *Troubles du langage*, les 500 conseils de l'orthophoniste JM. Kremer, éditions Josette Lyon, Paris, 2005.

-Murphy R. F. *Vivre à corps perdu*, Plon, Paris, 1990.

- Plaisance E. Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* - numéro 37 • 1er trimestre 2007.

-Ramus F. Les journées de l'observatoire National de la Lecture, *Les troubles dans l'apprentissage de la lecture*, Février 2005 ou XYZep - NUMÉRO 30 | - MARS 2008

-Ringard Jean-Charles, A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique besoins spécifiques (handicap, précocité, élève en difficulté, etc.)- Rapport - février 2000

-Schneider C. *Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire*. De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2007

-Sirota R. "L'émergence d'une sociologie de l'enfance : l'évolution de l'objet, évolution du regard", *Éducation et Sociétés-2*, 9-33, 1998.

-Thomazet. S Actes de l'université d'automne - Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers 27-30 octobre 2003 (texte disponible sur le site éduscol)

-Thomazet. S « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! » *Revue des sciences de l'éducation*, vol.34, n°1 p 123-139 (2008)

-Vaivre-Douret L. Précis théorique et pratique du développement moteur du jeune enfant. Normes et dispersions. Paris : Elsevier, 1997.

-VAN GENNEP A. *Les rites de passage : étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.*, A. & J., Paris, Picard 1981.

-Watson N., Shakespeare T., Cunningham-Burley S., Barnes C., Corker M., Davis J. & Priestley M. *Life as a disabled child: A qualitative study of young people's experiences and perspectives*, Final report. www.leeds.ac.uk/disability-studies/projects/children.html, 1999.

Textes de lois :

Bulletin Officiel n° 6 du 7 février 2002 : Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit.

Circulaire de 2005 : Loi dite du Handicap ou loi pour l'égalité des chances et des droits, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 (loi numéro 2005-102, JO n°36 du 12 février 2005 page 2353.)

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 ; Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées

Bulletin Officiel n° 19 du 9 mai 2002 : Enseignements élémentaire et secondaire : adaptation et intégration scolaires : Accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002 ;
Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves.

Bulletin officiel 2010 : les 10 compétences professionnelles

Sitographie

- site du ministère de la santé
- site du ministère de l'éducation nationale:
- site de l'Organisation Mondiale de la Santé.
<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- Site de l'INSERM:
<http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographe-dyscalculie>

Support pour la diffusion du questionnaire :

- education.gouv.fr (annuaire des écoles)
- forum dyslexique : anapedy.org

TABLE DES MATIERES ANNEXES

ANNEXE 1 : Le schéma de Vaivre-Douret

ANNEXE 2 : Le questionnaire envoyé aux professeurs

ANNEXE 3 : Le questionnaire envoyé aux élèves dyslexiques

ANNEXE 4 : Tableau récapitulatif des troubles du langage oral vu par les enseignants

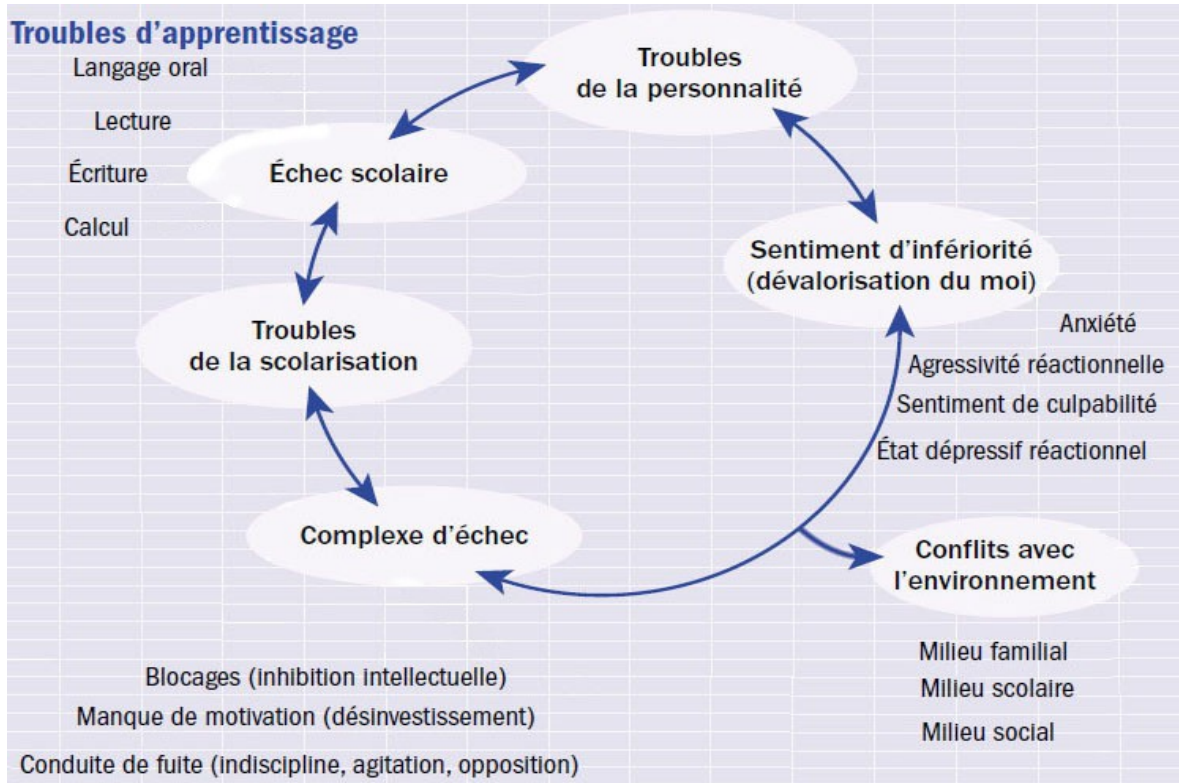
ANNEXE 5 : Tableau récapitulatif des troubles du langage écrit vu par les enseignants

Recueil des données : les questionnaires des professeurs

Recueil des données : les questionnaires des élèves dyslexiques

Annexe 1 : Troubles d'apprentissage

Le cercle vicieux des troubles d'apprentissages de Vaivre-Douret (1997 - *Précis théorique et pratique du développement moteur du jeune enfant. Normes et dispersion*)



Annexe 2: Questionnaire distribué aux professeurs de cycle 2 et de cycle 3.

Enquête à destination des professeurs des cycles 2 et 3

Ce questionnaire vous est adressé pour contribuer à une enquête portant sur les difficultés que rencontrent les élèves dyslexiques dans les classes.

Je vous remercie par avance de prendre sur votre temps pour compléter ce document.

Pour plus de renseignements, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante : emeline.lefevre59@gmail.com

1/ Quel est votre cycle d'enseignement ? Quelle classe avez-vous en charge ?

2/ Depuis combien d'années êtes-vous professeur ?.....

3/ Dans quelle structure de formation avez vous été formé ?.....

4/Avez-vous déjà enseigné à des élèves dyslexiques ? OUI / NON

- Est-il fréquent d'avoir des élèves dyslexiques dans sa classe ? OUI / NON
- Quel est le nombre approximatif d'élèves dyslexiques que vous avez rencontré au cours de votre carrière :.....

5/ Quels sont d'après-vous les signes d'un trouble du langage oral ?.....

.....

D'un trouble du langage écrit ?

.....

6/ Donner cinq termes pour définir la dyslexie :

.....

7/ D'après vous, à quel âge apparaissent les premiers signes de la dyslexie ? Quels sont-ils ?

.....

.....

8/ Estimez-vous avoir été suffisamment formé au sein de votre structure de formation pour prendre en charge dans votre classe un enfant dyslexique ? OUI/ NON

En cas de réponse négative à la question précédente, comment vous êtes vous formé pour accueillir un enfant dyslexique dans votre classe ?

.....

.....

9/ Avez-vous déjà découvert une dyslexie chez un élève diagnostiqué comme non dyslexique ? OUI/ NON

Si oui, à qui l'avez-vous signalé ?

.....

10/ Comment avez-vous essayé de remédier aux difficultés de cet élève ?

.....

.....

11/ Quels sont les procédés pédagogiques pour faciliter ses progrès ?

.....

.....

12/ Adaptez-vous les évaluations aux difficultés de l'élève ? Si oui, comment expliquez-vous cette aide aux autres élèves ?

.....

Comment alors respecter les normes imposées par les programmes ?

.....

13/ Vous êtes-vous senti démuni, si oui, pour quelle(s) raison(s) ?.....

.....

14/ Quelles ont été les difficultés auxquelles vous avez été confronté (difficultés d'ordre matériel, relationnel...) ?.....

.....

15/ Est-ce qu'il est facile de mettre en place une pédagogie différente ? OUI/ NON, quelles sont les raisons qui justifient votre réponse :

.....

.....

16/ Pensez-vous que cette pédagogie est efficace ? Constatez-vous des progrès dans les résultats et au niveau relationnel au fur et à mesure de l'année ?

.....

.....

17/ Comment réagissent les autres élèves vis-à-vis d'un élève dyslexique, y-a-t-il des conflits ?

.....

.....

Avez-vous constaté d'autres problèmes entre un élève dyslexique et ses camarades dont vous souhaiteriez me faire part :

.....

.....

Expliquez-vous à vos élèves le trouble d'apprentissage dont est victime l'enfant dyslexique ?

Pourquoi selon vous faut-il les en informer ou au contraire le dissimuler ?

.....

18/ Que pensez-vous des ordinateurs et AVS mis à la disposition de certains élèves dyslexiques, sont-ils efficaces ?

.....

19/ Estimez-vous que le temps d'attente pour obtenir une aide de la MDPH soit long avant de se mettre en place ?

.....

Je vous remercie d'avoir contribué à cette enquête.

Emeline Lefebvre

Master 2 SMEEF PE – ESPE de Valenciennes.

Les différences :

- évaluation à l'oral moins d'exercices barème différent
 exercices à trous enseignant qui écrivait pour vous temps supplémentaire
autres, précisez :

7/ Comment jugez-vous ces aides ?

- Insuffisantes trop présentes utiles inutiles

Quelles sont les aides qui vous ont fait le plus progresser ?

8/ Votre place dans la classe à l'école élémentaire :

- près du tableau près des affichages présence d'étiquettes sur votre table
 table différente de vos camarades autres :

9/ De quelles aides n'avez-vous pas bénéficié et qui pourtant vous auraient été utiles ?

.....
.....

10/ Vous et vos camarades :

Cette différence de traitement par rapport aux autres élèves a-t-elle créé des jalousies ? OUI/NON

Certains élèves n'ont-ils pas compris que vous aviez besoin d'aide ? OUI/NON

Vous sentez-vous intégré dans la classe ? OUI/ NON

Si vous avez répondu non, qu'est-ce qui motive ce choix :

.....

Avez-vous subi des moqueries ? OUI/ NON

Pouvez-vous m'en donner quelques exemples :

.....

Avez-vous été confronté à des bagarres ? OUI/NON

Des élèves vous aident-ils ? OUI/ NON

Acceptez-vous que les professeurs évoquent votre dyslexie au reste de la classe ? OUI/NON

Pourquoi ?

Vous êtes-vous senti(e) exclu(e) ? OUI/NON, dans quelle(s) circonstance(s) (disciplines, lieux...)

.....

Vous faites-vous facilement des amis : OUI /NON

Jouez-vous avec les autres pendant la récréation ? OUI/NON

Etiez-vous plus proches des autres dyslexiques de la classe ? OUI/ NON

Osez-vous prendre la parole ? OUI/ NON

En cas de réponse négative, qu'est-ce qui vous empêche de la prendre :

.....

Osez-vous lire devant toute la classe ? OUI/ NON

En cas de réponse négative, qu'est-ce qui vous empêche de le faire :

.....

Est-ce un problème pour vous d'écrire ? OUI/NON

En cas de réponse positive, qu'est-ce qui vous pose problème :

.....

Avez-vous l'impression que les professeurs connaissent vos difficultés ? OUI/ NON

Pouvez-vous expliquer votre idée :

.....

Je vous remercie d'avoir contribué à cette enquête.

Emeline Lefebvre M2 SMEEF - Valenciennes

ANNEXE 4 : Troubles du langage oral d'après les enseignants.

	Analyse							Résultats						
	CYCLE 2				CYCLE 3			Cycle 2	En %	Cycle 3	TTL	En %	TTL	En %
	CLIS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2							
Oral :														
prononciation/ élocution/ articulation	I		IIII	III	II	III	III	10	20,83	8	12,31	18	17	
confusion sourde/sonore	I						I	1	2,08	1	1,54	2	2	
Difficulté à se faire comprendre/ comprendre	II	I			I	I	II	3	6,25	4	6,15	7	7	
Difficulté à former une phrase (dysphasie) / Syntaxe	II	I	III	I		II	III	7	14,58	5	7,69	12	11	
Utilisation des gestes et des images pour se faire comprendre	I							1	2,08	1	1,54	1	1	
vocabulaire incorrecte/ n'arrive pas à l'acquérir			II			I	I	2	4,17	2	3,08	4	4	
Difficulté à organiser ses idées			II		I	I		2	4,17	2	3,08	4	4	
Lecture orale			I	II		III	II	3	6,25	6	9,23	8	8	
Bégalement			II	II	I			4	8,33	1	1,54	5	5	
Zozotement				I				1	2,08	1	1,54	1	1	
Confusion de sons			I	III		II	III	4	8,33	5	7,69	9	8	
Oubli de mots ou fin de phrase				I		I	I	1	2,08	2	3,08	3	3	
Langage haché						I	I	0	0,00	2	3,08	2	2	
Retard de parole/langage					I	I	I	0	0,00	3	4,62	3	3	
								0	0,00		0,00		0	
élève en retrait			I	I		I	I	2	4,17	2	3,08	4	4	
Peur de prendre la parole			I	I		II	III	2	4,17	5	7,69	7	7	
Non communication				I	II	I	I	1	2,08	4	6,15	5	5	
mutisme (refus de parler)			I	I	I	III	III	2	4,17	9	13,85	9	8	
élève lent			I	I				2	4,17	2	3,08	2	2	
								148	100	165	100	106	100	

ANNEXE 5 : Troubles du langage écrit vu par les enseignants

	ANALYSE						RESULTATS				Ensemble			
	CYCLE 2			CYCLE 3			Cycle 2	En %	Cycle 3	En %				
	CLIS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2							
1/ Confusions :								Confusions :		35,555556		35,41667		
Confusion mots			I	II	I	I	I	3	6,67		3	3,13	6	
Confusion sons	I		I	III	III	III	IIII	5	11,11		13	13,54	18	Presque 2/3
Confusion des lettres			III	I	I	II	III	5	11,11		6	6,25	11	Soit 1/3
Inversion lettres			I	II	I	III	IIII	3	6,67		12	12,50	15	1 sur 2
2/ difficultés								difficultés :		46,67		42,70833		
Correspondance graphie/phonie	II		II	I	I	I	II	5	11,11		4	4,17	9	Soit 1/3
Mémorisation et acquisition des mots	I		II	I	I	III	II	4	8,89		6	6,25	10	Soit 1/3
Segmentation mots			I	I	III	III	III	2	4,44		11	11,46	13	1 sur 2
Ajouts					I			1	2,22			0,00	1	
Oublis			I	I	II	II	IIII	2	4,44		8	8,33	10	1 sur 3
Dysorthographe			II	III		III	II	5	11,11		6	6,25	11	1 sur 3
Syntaxe/grammaire				I	I	I	II	1	2,22		4	4,17	5	
Compréhension consignes		I						1	2,22		1	1,04	2	
Peu voc					I						1	1,04	1	
3/ méthode								méthode :		4,44		0,00		
Méthode globale non	I							1	2,22				1	
Apprendre dans un contexte				I				1	2,22				1	
4/ organisation								organisation :		13,33		21,88		
geste graphique					I						1	1,04	1	
Difficultés à écrire						III	III				7	7,29	7	1 sur 3
Lenteur dans la copie				I	I	I	I	1	2,22		3	3,13	4	
Soin écriture/ travail			II	II	II	I	I	1	2,22		3	3,13	4	
Difficile relire				I	I	I	I	1	2,22		3	3,13	4	
Difficulté passer script à cursive			I					1	2,22				1	
Espace d'une feuille			I	I		I	I	2	4,44		2	2,08	4	
Organisation et structuration						I	I				2	2,08	2	

Tableau résumé des principaux troubles de l'écrit

	CLIS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Confusion des lettres			60%	14%	16%	22%	25%
Soin du travail/ écriture				28%	33%	33%	33%
oublis			14%	14%	33%	22%	33%
Correspondance graphie/phonie	100%		28%	14%	16%	11%	16%
Mémorisation du vocabulaire	58%		28%	14%	16%	33%	16%
Dysorthographe			28%	43%		33%	16%
Inversion des lettres			14%	29%	16%	33%	33%
Segmentation des mots			14%	14%	50%	45%	33%
Confusion de sons	50%		14%	43%	50%	33%	33%
Confusions de mots			14%	29%	16%	11%	8%

Les élèves dyslexiques sont nombreux dans nos écoles françaises, d'après la loi, tout professeur doit savoir s'adapter aux difficultés de chacun et doit inclure chaque élève.

Toutefois pour inclure un élève dyslexique, il convient de savoir quelles difficultés il rencontre : les enseignants sont-ils suffisamment formés pour accueillir des élèves dyslexiques ? Que peuvent mettre en place les professeurs des écoles pour venir en aide à ces élèves ? Ces dispositifs mis en place par l'état et les enseignants sont-ils suffisants pour permettre aux élèves dyslexiques de se sentir inclus dans l'enceinte d'une école ordinaire ?

C'est sur ces questions que porte ce mémoire éclairé par les résultats de l'enquête transmise par questionnaires à trente-huit enseignants de primaire et neuf élèves dyslexiques.

Les enseignants comme les élèves apportent leur ressentis face à cette différenciation pédagogique. Les résultats concluent que les professeurs mal formés en sortant de leurs études parviennent à se former par eux-mêmes et que le contexte dans lequel étudient les élèves dyslexiques sont plutôt favorables à leur bien être.

Mots clés : dyslexie, différenciation pédagogique, adaptation, inclusion, handicap.