



HAL
open science

La dyslexie : connaissances et pratiques des enseignants

Audrey Glinche

► **To cite this version:**

Audrey Glinche. La dyslexie : connaissances et pratiques des enseignants. Education. 2014. dumas-01139043

HAL Id: dumas-01139043

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01139043v1>

Submitted on 3 Apr 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.

2013-2014

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

La dyslexie : connaissances et pratiques des enseignants

Glinche Audrey

Sous la direction de Mme
Gaux Christine

Dans le cadre du séminaire : Education des jeunes enfants

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je soussignée GLINCHE Audrey déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu Mme Christine GAUX, enseignant-chercheur en psychologie du développement à l'université d'Angers, pour son soutien, ses conseils et son aide précieuse à la relecture de ce mémoire.

Je tiens également à remercier les 15 enseignants ayant contribué à cerner du mieux possible leurs connaissances et pratiques vis-à-vis des élèves dyslexiques.

Merci à mes collègues et amis pour leur renfort moral et à mes proches pour leur soutien permanent.

Sommaire

I. Cadre théorique.....	8
1. Introduction théorique.....	8
2. Apprentissage de la lecture	9
2.1. Description de l'apprentissage de la lecture	9
2.1.1. Pré-requis de l'apprentissage de la lecture.....	9
2.1.2. Deux procédures d'identification des mots.....	10
2.1.2.1. Procédure sublexicale	10
2.1.2.2. Procédure lexicale.....	11
2.1.2.3. Mise en place des deux procédures.....	12
2.2. Méthodes d'apprentissage de la lecture	13
2.2.1. Méthodes synthétiques	14
2.2.2. Méthodes analytiques.....	14
2.2.3. Méthodes mixtes	16
3. Difficultés d'apprentissage de la lecture.....	17
3.1. Types de difficultés : retard simple, trouble	17
3.1.1. Origine environnementale des difficultés de lecture.....	17
3.1.2. Origine neurodéveloppementale des difficultés.....	17
3.2. Rôle des professeurs des écoles	18
3.2.1. Repérage des difficultés	18
3.2.1.1. Difficultés de langage, attitude des élèves en classe et repérage.....	19
3.2.1.2. Démarches de l'enseignant	20
3.2.2. Dépistage précoce.....	20
3.2.3. Diagnostic.....	22
3.2.4. Prise en charge plurielle	23
4. Description et origine de la dyslexie.....	24

4.1.	Différents types de dyslexie	24
4.1.1.	Dyslexie phonologique.....	24
4.1.2.	Dyslexie de surface	25
4.1.3.	Dyslexie mixte.....	25
4.2.	Répercussions au niveau comportemental	26
4.3.	Caractéristiques au niveau cognitif	26
4.4.	Hypothèses concernant le niveau biologique	27
4.4.1.	Physiologique / neuro-développemental	27
4.4.2.	Génétique	28
4.5.	Autres troubles associés et conséquences pour les apprentissages	28
5.	Conceptions de la dyslexie, textes officiels et aménagements pédagogiques.....	29
5.1.	Représentations des enseignants	29
5.2.	Ce que disent les textes officiels	30
5.2.1.	Définition des difficultés de lecture/dyslexie	31
5.2.2.	Conseils sur les outils pour évaluer la lecture	31
5.3.	Aménagements pédagogiques.....	32
6.	Problématique, hypothèses	34
II.	Méthode	36
1.	Participants.....	36
2.	Matériel.....	36
III.	Résultats.....	38
1.	Démarche d'analyse du corpus	38
2.	Résultats de l'analyse.....	38
2.1.	Thème : Connaissances des enseignants au sujet de la dyslexie.....	38
2.2.	Thème : Expérience des enseignants par la présence d'un élève dyslexique dans leur classe	48
2.3.	Thème : Relation entre expérience et connaissances ou pratiques des enseignants	

IV. Discussion	56
Bibliographie et webographie	58
Annexes.....	61
Résumé.....	80

I. CADRE THEORIQUE

1. Introduction théorique

Dans notre société, savoir lire est essentiel. Les difficultés d'apprentissage de la lecture sont alors considérées comme une forme de handicap (Van Grunderbeeck, 1994). La lecture est nécessaire pour de nombreuses situations de la vie de tous les jours, par exemple pour lire les étiquettes de boîtes de conserves dans les supermarchés, les panneaux routiers, les journaux ou autres documents importants.

Au niveau scolaire, l'apprentissage de la lecture est « l'apprentissage le plus important dès les premières années de scolarité » (Demont et Gombert, 2004, p. 246). Les autres apprentissages dépendent de la lecture, notamment pour la lecture et la compréhension de consignes et d'énoncés. Ces apprentissages demandent de l'attention, de la concentration, de la mémorisation et nécessitent des connaissances générales (Demont et Gombert, 2004). Ces capacités peuvent également engendrer des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Certains élèves se retrouvent alors dans une situation de difficulté d'apprentissage qui peut être un simple retard en lecture ou bien correspondre à une dyslexie.

Un stage m'a conduit à travailler auprès d'élèves de CE1 en difficulté de lecture et m'a amené à constater la difficulté que pouvait avoir l'enseignante pour aider ces élèves, la cause principale étant le manque de temps.

Dans ma future carrière d'enseignant, je serais probablement confrontée à plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture voire dyslexiques. Le métier d'enseignant a vocation à faire progresser tous les élèves de la classe y compris ceux ayant le plus de difficultés. Je me suis alors demandé quelles étaient les connaissances et pratiques des enseignants vis-à-vis de la dyslexie. La finalité de ce mémoire est donc de décrire les connaissances et les pratiques adoptées par les enseignants de cycle 3 vis-à-vis de la dyslexie et d'examiner si elles sont en relation avec l'expérience d'un élève dyslexique dans la classe.

Après avoir décrit l'apprentissage de la lecture et les méthodes utilisées pour ce type d'enseignement, les difficultés d'apprentissage que peuvent avoir certains élèves en tentant d'identifier le rôle du professeur dans cette situation seront exposées avant d'aborder plus précisément la dyslexie. Pour continuer, je montrerai les conceptions des enseignants, les textes officiels et les aménagements pédagogiques au sujet de la dyslexie. La partie méthode présentera l'outil conçu avant la présentation des résultats puis leur discussion.

2. Apprentissage de la lecture

Pour favoriser l'apprentissage de la lecture, l'école maternelle tente de développer de nombreuses compétences (Maisonneuve, 2002). Les élèves apprennent à s'approprier le langage, à découvrir l'écrit, à se préparer à apprendre à lire et à écrire (BO n°3 du 19 juin 2008). L'apprentissage de la lecture consiste à établir un lien entre le traitement du langage oral et celui du langage écrit. Il est alors essentiel de savoir utiliser les connaissances apprises au préalable en articulation avec les nouvelles connaissances à acquérir (Demont et Gombert, 2004). L'acquisition du langage écrit comporte différentes étapes qui vont être décrites dans la partie à suivre.

2.1. Description de l'apprentissage de la lecture

2.1.1. Pré-requis de l'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture repose sur les compétences cognitives, sociales et linguistiques que l'enfant d'âge préscolaire acquiert implicitement au préalable. Ces compétences constituent des pré-requis de l'apprentissage de la lecture (Ecalte et Magnan 2002 ; ONL, 2005). Plus un élève acquiert des pré-requis de l'apprentissage de la lecture, plus il améliore ses performances en lecture. Ces compétences regroupent le langage oral, le traitement visuel et la conscience phonologique.

Le langage oral est le pré-requis de l'apprentissage de la lecture le plus important puisqu'il constitue la base de la lecture. Le langage oral englobe l'articulation des mots, le lexique. L'enseignant doit faire attention à ce que les élèves parlent et articulent les mots correctement. Cela permet aux élèves d'être intelligibles. Ainsi, plus l'enfant parle, plus il acquiert du vocabulaire. Il peut aussi enrichir son lexique par le biais d'histoires racontées par l'enseignant ou les parents. Le langage oral est important comme l'explique Valdois (2003) en disant que l'élève dont le langage est assez pauvre aura plus de difficulté pour lire. Lorsqu'il rencontrera des mots, il devra non seulement enregistrer leur orthographe mais aussi leur forme phonologique et leur sens. C'est pourquoi, il est important de travailler le langage oral en maternelle, afin que les élèves acquièrent du vocabulaire et de limiter les difficultés en lecture lors de l'arrivée au CP.

Le traitement visuel des mots concerne l'analyse des traits des lettres, par exemple, P/R, O/Q, n/m, h/k, dont l'écriture se ressemble. L'élève doit aussi prendre en compte l'orientation des lettres, par exemple p/q, u/n, b/d. De plus, la position des lettres dans le mot doit être identifiée. On peut donner l'exemple des anagrammes comme les mots niche/chien (Ecalte et Magnan, 2002).

Les habiletés phonologiques renvoient à la capacité à identifier (sensibilité phonologique) et à manipuler les unités sonores du langage (conscience phonologique) (Ecalte et Magnan, 2002). La conscience phonologique est donc la prise de conscience des unités phonologiques (phonèmes, rimes, syllabes) qui composent les mots. Même si cette prise de conscience phonologique ne peut se faire qu'en parallèle de l'apprentissage de la lecture, les élèves de maternelle apprennent à travailler avec les mots à l'oral. La conscience phonologique facilite l'apprentissage de la lecture, c'est pourquoi l'enseignant doit entraîner les élèves à identifier et manipuler les phonèmes (Valdois, 2003). Les élèves apprennent donc à scander et manipuler les syllabes, à discriminer les sons à travers des jeux de langage et en utilisant des mots fréquents et familiers. Une progression est à noter dans le traitement des habiletés phonologiques du cycle 1 au cycle 2. Au cycle 1, on part des unités larges pour aller vers les unités plus complexes (phonèmes) au cycle 2 (BO n°3 du 19 juin 2008). Les habiletés phonologiques prédisent le niveau de lecture, alors un entraînement dès le cycle 1 est indispensable. Ces connaissances jouent donc un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture (Ecalte & Magnan, 2010).

Ces pré-requis de l'apprentissage de la lecture permettent aux élèves de travailler et d'améliorer la mémorisation mais aussi la compréhension, notamment, des consignes et des histoires dès la classe de maternelle.

2.1.2. Deux procédures d'identification des mots

2.1.2.1. Procédure sublexicale

La procédure sublexicale, aussi appelée voie d'assemblage phonologique ou encore voie indirecte, se met en place dès le tout début de l'apprentissage de la lecture de l'apprenti-lecteur. Cette procédure met en jeu les capacités de décodage grapho-phonémique (Valdois, 2003), qui consistent en une conversion de séquences de lettres d'un mot lu en séquences de sons (Gaux, 2004). Cette procédure sublexicale est une procédure séquentielle. Pour cela,

l'élève doit avoir découvert le principe alphabétique. Il doit donc savoir qu'un mot est composé de plusieurs graphèmes et de plusieurs phonèmes. Après avoir découvert ce principe, le lecteur assemble les phonèmes de façon à constituer la prononciation complète du mot (Gaux, 2004), appelée code alphabétique. Les graphèmes sont les plus petites unités écrites telles que « a », « p », « eau », « ch » et les phonèmes sont les plus petites unités orales telles que /a/, /p/, /o/, /S/ (Valdois, 2003). Pour parvenir à cela, le lecteur doit faire un travail analytique. Lors de l'assemblage, les correspondances grapho-phonémiques sont maintenues en mémoire à court terme afin que l'élève récupère la forme phonologique du mot (Valdois, 2010).

La procédure sublexicale permet la lecture de mots nouveaux et des pseudo-mots pour lesquels aucune représentation graphique n'existe en mémoire (Atzeni et Juphard, 2007). Par contre elle ne permet pas de lire des mots irréguliers tels que « femme », « monsieur ». Dans ce cas, le lecteur doit utiliser la procédure lexicale.

2.1.2.2. Procédure lexicale

La procédure lexicale permet d'identifier les mots à partir de leur représentation orthographique sans avoir besoin de les décoder, d'utiliser les correspondances graphème-phonème (Valdois, 2010). Cette procédure est aussi appelée voie d'adressage ou encore voie directe. Elle permet de lire rapidement les mots étant donné que la représentation graphique du mot permet d'avoir accès directement à la représentation phonologique ainsi qu'aux informations sémantiques (Gaux, 2004). La procédure lexicale s'appuie sur un traitement global du mot car le lecteur récupère la forme orthographique, la prononciation du mot et son sens en mémoire rapidement (Valdois, 2010). On peut donc constater que pour utiliser cette procédure, il faut avoir acquis des connaissances en orthographe mais aussi du vocabulaire (Valdois, 2003).

Cette procédure permet de lire rapidement voire automatiquement les mots ayant déjà été lus et appris auparavant qu'ils soient réguliers ou non (Demont et Gombert, 2004). Dans ce cas, il n'y a pas besoin d'avoir recours à la procédure sublexicale.

Il est donc important de noter que ces deux procédures sont différentes, notamment, dans le sens où la procédure sublexicale est séquentielle alors que la procédure lexicale est globale. De ce fait, la procédure lexicale est plus rapide (Azteni et Juphard, 2007). Un lecteur expert fera davantage appel à la procédure lexicale en situation de lecture. Quant au lecteur

débutant, il fera davantage appel à la procédure sublexicale étant donné que la plupart des mots qu'il lit sont inconnus (Valdois, 2003). Ces deux procédures sont donc primordiales et complémentaires lors de l'apprentissage de la lecture.

2.1.2.3. Mise en place des deux procédures

Dès le début de l'apprentissage de la lecture, la procédure sublexicale et la procédure lexicale sont liées et se développent « quasi-conjointement », soit successivement, soit en se chevauchant (Demont et Gombert, 2004, p.246). Il faut savoir que « le développement de chacune contribue au développement de l'autre » (Valdois, 2003, p.3). De manière générale, c'est la procédure sublexicale qui contribue au développement de la procédure lexicale.

La mise en place des procédures a été décrite par les chercheurs dans différents modèles. Dans son modèle Uta Frith (1985, présenté par Ecalle et Maignan, 2002) décrit trois stades : le stade logographique, le stade alphabétique et le stade orthographique. « Chaque stade est caractérisé par une procédure spécifique de l'identification des mots » (Gaux, 2004, p.99).

Le stade logographique constitue une étape initiale lors de laquelle l'élève reconnaît visuellement les mots écrits par leur forme (les mots familiers principalement). Demont et Gombert (2004) parlent aussi de stratégie visuelle ou encore d'identification globale. Les mots sont vus comme des logogrammes, c'est-à-dire « des unités globales, arbitraires et facilement reconnaissables » (Demont et Gombert, 2004, p. 248) dont la signification a été apprise par cœur par l'élève. Lors de ce stade, il associe donc un mot à une image. Pour arriver à cette reconnaissance visuelle, l'élève utilise des indices tels que la longueur du mot, un caractère visuel (le « i » par exemple, reconnaissable par son point), la place de ce caractère dans le mot. Ce stade ne permet pas la reconnaissance de nombreux mots ni l'identification des mots n'ayant jamais été rencontrés auparavant (Gaux, 2004). Un nombre plus important de mot va pouvoir être identifié grâce au stade alphabétique.

Le stade alphabétique, au cours duquel la procédure phonologique de l'identification des mots se met en place, permet à l'élève d'identifier les mots lettre après lettre, de gauche à droite. Il a donc recours au principe alphabétique mais aussi à la médiation phonologique. L'élève qui rencontre un nouveau mot à l'écrit (par exemple : « chameau ») l'identifie et le traite analytiquement. Il le décompose en graphèmes (« ch » - « a » - « m » - « eau ») et associe les graphèmes aux phonèmes (« ch » -> /S/, « a » -> /a/, « m » -> /m/, « eau » -> /o/). Puis il fusionne les phonèmes afin de recréer la forme phonologique du mot (/Samo/). On

remarque, ici, l'importance de la prise de conscience phonologique et de la maîtrise des correspondances graphophonologiques qui sont nécessaires dans l'acquisition de la procédure sublexicale (Valdois, 2003). La répétition des traitements est au cœur de l'auto-apprentissage. Ce stade permet aux lecteurs débutants de lire des mots nouveaux mais aussi les mots réguliers, les mots rares et les pseudo-mots. Le système de conversion graphème-phonème devient ensuite de plus en plus automatique. Cependant ce stade phonologique ne suffit pas à la maîtrise des mots irréguliers, tels que « monsieur », « oignon », qui conduisent les lecteurs débutants à des erreurs (Gaux, 2004) mais contribue au développement de la procédure lexicale au niveau du stade orthographique.

Le stade orthographique consiste à reconnaître orthographiquement les mots sans avoir recours à la conversion phonologique. Le lecteur peut prononcer le mot après avoir eu accès à sa représentation orthographique et phonologique stockées en mémoire à long terme. « Dès la fin de la première année d'apprentissage de la lecture, certains mots sont reconnus automatiquement » (Demont et Gombert, 2004, p. 249). De ce fait, le coût attentionnel accordé à l'identification des mots diminue et permet à l'élève de se concentrer sur les aspects syntaxiques et sémantiques de l'écrit.

Selon Demont et Gombert (2004, p. 250), « tout stade doit être maîtrisé pour pouvoir accéder au suivant », cela souligne l'importance de l'acquisition des procédures sublexicale et lexicale. Ce modèle d'Uta Frith montre aussi que le traitement de l'écrit se réalise progressivement et par étape pour en arriver à une identification rapide des mots. Afin de mettre en place l'apprentissage de la lecture en classe, les enseignants ont recours à des méthodes.

2.2. Méthodes d'apprentissage de la lecture

Les méthodes de lecture représentent la manière d'apprendre à lire. Chaque méthode correspond à une représentation spécifique de la lecture et elles ont toutes des avantages et des inconvénients. On distingue trois groupes de méthodes ayant pour objectif de permettre l'apprentissage de la lecture et de permettre aux élèves de devenir des lecteurs (Maisonneuve, 2002). Il s'agit des méthodes synthétiques, des méthodes globales et des méthodes mixtes.

2.2.1. Méthodes synthétiques

Les méthodes synthétiques englobent la méthode alphabétique ou d'épellation et la méthode syllabique.

La méthode alphabétique consiste à donner le nom des lettres du mot à lire une par une, c'est pourquoi on l'appelle aussi méthode d'épellation. Ensuite, une fois toutes les lettres du mot épelées, le lecteur doit lire le mot sans passer par la lecture des syllabes qui le compose, il doit le reconnaître sans hésitation. Il s'agit donc d'une fusion des lettres épelées. Maisonneuve (2002) note que les élèves apprennent tout d'abord l'alphabet, ensuite les mots de deux lettres puis de trois lettres etc. Ils apprennent aussi qu'il existe une différence entre le « son conventionnel » et le « son réel ». Maisonneuve (2002) donne l'exemple de la lettre k qui se prononce /ka/ et de la lettre c qui se prononce /s/. En réalité, la lettre c peut se prononcer /s/, /g/, /t/, /ʃ/, /k/ou /kt/ en fonction de la lettre qui la suit (Kalmbach, 2011). L'élève doit prendre conscience de la correspondance graphème-phonème mais il doit aussi découvrir le principe alphabétique. Il s'agit d'une méthode ancienne surtout utilisée pour la lecture du latin mais peu adaptée pour la lecture du français.

La méthode syllabique s'inspire de la méthode alphabétique mais aussi de la méthode globale décrite par la suite. Une fois les lettres de l'alphabet apprises, l'élève les assemble afin de prononcer des syllabes. Il prononce les syllabes sans épeler les lettres (Germain, 2003). Il lui faut pour cela connaître les voyelles (a, e, i, o, u, y) et les consonnes (les 20 autres lettres de l'alphabet). Ensuite, il peut lier une voyelle à une consonne, comme pa, pe, pi, po, pu par exemple. C'est aussi ce que l'on appelle la méthode du B-A : BA. Pour parvenir à ce travail sur les syllabes, on peut utiliser la méthode Boscher, la méthode Léo et Léa ou encore la méthode des alphas (Germain, 2003). La méthode syllabique est une méthode qui demande un travail important de décodage des mots et l'inconvénient est que la compréhension vient en second lieu. Cependant, elle permet tout de même à l'élève de gagner du temps pour déchiffrer les mots par rapport à la méthode alphabétique.

2.2.2. Méthodes analytiques

Les méthodes analytiques consistent généralement à lire les mots directement sans passer par l'apprentissage de la lecture des lettres et des syllabes. Dans cet ensemble, on distingue la méthode globale de Decroly, la méthode naturelle de Freinet et la méthode idéo-visuelle.

La méthode globale d'O. Decroly consiste à reconnaître les mots dans leur ensemble (Maisonneuve, 2002). De cette façon, l'élève apprend à lire globalement, en visualisant les mots. Selon Decroly et Hamaïde (Maisonneuve, 2002), la lecture serait une fonction essentiellement visuelle. C'est pour cette raison qu'ils pensent que la méthode globale est plus adaptée car les élèves photographient les mots pour parvenir à les lire. Decroly pense que le langage écrit doit s'apprendre de la même façon que le langage oral (Hamaïde, 1966 cité par Maisonneuve, 2002). Partant de ce principe, étant donné que nous parlons sans avoir besoin de prononcer les mots lettre par lettre ou syllabe par syllabe, nous devons lire globalement. Les mots globalement lus par les élèves sont les mots les plus souvent vus. Il peut s'agir, par exemple, des prénoms des élèves de la classe, les jours de la semaine, les mots affichés dans la classe, etc. Cette méthode demande donc un énorme travail de mémorisation. Ainsi, elle permet aux élèves de développer leur mémoire visuelle (Maisonneuve, 2002).

Freinet a développé la méthode naturelle dans la continuité de la méthode globale de Decroly. Cette méthode n'utilise pas de manuels mais se construit à partir de textes produits par les élèves dictés à l'adulte. Lors de la lecture à haute voix, l'enseignant écrit les textes au tableau. A partir de ces écrits, les élèves peuvent lire les textes étant donné qu'ils connaissent ce qui est écrit puisque ce sont leurs paroles. Ensuite, « comme en méthode globale, les élèves apprennent énormément de textes par cœur » (Maisonneuve, 2002, p. 320). Maisonneuve (2002), explique en outre que certains partisans de la méthode globale de Decroly estiment que la méthode naturelle ne permet pas aux élèves d'acquérir du vocabulaire puisque les élèves lisent seulement des textes qu'ils connaissent par cœur. Ce n'est que tardivement que les élèves apprennent à manipuler les phrases apprises et à décomposer les mots en syllabes. Freinet considère que la méthode naturelle évite aux élèves de s'ennuyer en classe et qu'elle leur permet d'apprendre à lire en partant de leurs textes pour en arriver à leur décomposition (Go, 2009).

Madiot (2006) affirme que la méthode idéo-visuelle de Foucambert s'appuie principalement sur le sens et le contexte des phrases. Pour cela, l'enseignant propose des activités utilisant des mots voire des phrases entières permettant aux élèves d'accéder au sens du texte. Les élèves apprennent donc à reformuler les phrases, à faire des hypothèses mais aussi à repérer les informations et les mots essentiels. D'ailleurs, Goodman (1967, in Zagar, 1992) décrit la lecture comme une devinette « psycholinguistique ». Madiot (2006) précise que la méthode idéo-visuelle repose sur la perception d'un ensemble donc l'élève accède au sens des textes globalement pour en arriver à sa compréhension mais aussi à la reconnaissance

des unités de base de l'écriture. Ainsi, il souligne que cette méthode n'a pas beaucoup été utilisée étant donné qu'elle ne propose pas de progression dans l'apprentissage de la lecture.

A l'inverse des méthodes synthétiques, les méthodes analytiques consistent à « partir du tout pour aller vers les éléments qui le composent » (Maisonneuve, 2002, p. 310).

2.2.3. Méthodes mixtes

Maisonneuve (2002) précise que l'ensemble des méthodes mixtes regroupe les méthodes qui varient entre la démarche analytique et la démarche synthétique. Dans cet ensemble, se trouvent deux familles, il s'agit de la méthode semi-globale et de la méthode phonologique.

Cette méthode est aussi appelée méthode à départ global ou méthode mixte. Elle commence par une pratique « globale en début d'année, avec introduction progressive à partir de décembre de l'apprentissage graphophonologique (apprentissage lettre/son) » (Gaux, 2004, p 90). Maisonneuve (2002) énonce que pour la méthode mixte, l'apprentissage de la lecture repose sur une approche globale seulement au cours des premières leçons de lecture. Les élèves commencent donc par apprendre des mots et des phrases (phase analytique). Puis, progressivement, ce travail de mémorisation sert d'appui au décodage des syllabes, des lettres et des sons (phase synthétique). Ce travail permet donc aux élèves de découvrir différents graphèmes et phonèmes au fil du texte. De nos jours, les manuels scolaires proposent la méthode semi-globale ce qui en fait l'une des méthodes les plus répandues.

La méthode phonologique, aussi appelée phonologisante, insiste davantage sur les correspondances graphème-phonème. D'après Maisonneuve (2002), cette méthode renonce à l'ordre alphabétique mais s'axe plutôt sur la fréquence des différents phonèmes français. Cependant, « on voit l'apprentissage de certains phonèmes retardé juste parce qu'ils ne sont pas fréquents » (Maisonneuve, 2002, p. 345). L'alphabet phonétique est d'ailleurs appris par les élèves en même temps que l'alphabet. Houdebine (1973) soulève néanmoins plusieurs difficultés qui concernent la complexité de la langue française, les différentes prononciations de certaines lettres comme le « s » qui peut se prononcer [s] ou [z]. Il lève aussi le problème des lettres muettes, ainsi que le « statut de la syllabe, différence entre syllabe orale et syllabe écrite » (Maisonneuve, 2002, p. 347). Ces problèmes relevés par Houdebine montrent que l'apprentissage de la lecture, notamment française, est complexe.

On peut remarquer que plusieurs méthodes d'enseignement de la lecture ont été expérimentées. Les instructions officielles de 2008 ne préconisent pas de méthode particulière d'enseignement de la lecture. Cependant, les méthodes globales ne sont pas recommandées car elles n'enseignent pas le décodage aux élèves. Malgré la pertinence de certaines méthodes, les élèves peuvent tout de même être confrontés à des difficultés d'apprentissage de la lecture.

3. Difficultés d'apprentissage de la lecture

3.1. Types de difficultés : retard simple, trouble

3.1.1. Origine environnementale des difficultés de lecture

Le contexte environnemental des élèves influe sur leur capacité d'apprentissage de la lecture. En effet, Valdois (2003) souligne que les élèves issus de milieux socioculturels défavorisés présentent souvent des difficultés d'apprentissage de la lecture. Cela s'explique par le fait que ces élèves n'ont pas ou peu accès aux supports écrits (livres...). Ainsi, ils ont plus de difficultés pour lire et prennent du retard dans cet apprentissage. Par ailleurs, le non ou rare accès aux livres impacte le niveau de vocabulaire et de syntaxe des élèves qui est relativement pauvre. L'école joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture car, souvent, ces faibles lecteurs n'ont pas pu bénéficier de l'écoute d'histoires par leurs parents, ni de soutien pour palier à leurs difficultés. L'école permet donc de limiter les inégalités langagières et d'apporter un suivi régulier dans l'apprentissage des élèves (Valdois, 2003). Les élèves étant dans ce cas présentent un retard simple de lecture car leurs difficultés ne sont pas liées à un trouble cognitif, ni à une anomalie au niveau biologique.

3.1.2. Origine neurodéveloppementale des difficultés

Les élèves présentant une dyslexie développementale ont des performances en lecture déficitaires relevant d'un handicap. Ces performances déficitaires ont une origine biologique, elles proviennent d'un fonctionnement différent du cerveau des enfants dyslexiques. La sévérité des difficultés des élèves dyslexiques peut être modulée par l'environnement. Les difficultés de lecture des élèves dyslexiques ont un impact sur les autres apprentissages. C'est pourquoi leurs performances sont inférieures à celles des élèves du même âge, ne présentant pas de difficultés. Les élèves dyslexiques ont un trouble au niveau de l'identification des

mots. Certains peuvent présenter des difficultés dans les deux procédures (lexicale et sublexicale).

Valdois (2003) précise qu'il faut faire attention quant aux termes que l'on utilise lorsqu'on évoque les difficultés d'apprentissage de la lecture. Il faut bien différencier les élèves faibles lecteurs présentant un retard simple de lecture et les élèves dyslexiques dont les difficultés relèvent d'un déficit cognitif. Ainsi, en 1998, l'Observatoire national de la lecture comptait 20 à 25% des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture dont 1/5 sont dyslexiques (Gaux, 2004). La distinction entre retard simple et dyslexie est primordiale pour la prise en charge appropriée des difficultés de l'enfant. Le repérage en classe par les enseignants permet d'orienter l'enfant dans un parcours adapté qui permet un diagnostic fiable, une rééducation adaptée ainsi que des aménagements pédagogiques favorables aux apprentissages.

3.2. Rôle des professeurs des écoles

L'enseignant joue un rôle très important car il est l'une des premières personnes à constater les difficultés d'apprentissage de la lecture des élèves (Van Grunderbeeck, 1994). Même si l'apprentissage de la lecture a lieu au cycle 2, le rôle des enseignants de cycle 1 est fondamental en vue de cet apprentissage (Valdois, 2003). A ce titre, l'enseignant joue un rôle important dans la chaîne repérage, dépistage, diagnostic et prise en charge des difficultés en lecture.

3.2.1. Repérage des difficultés

Les enseignants doivent repérer les élèves susceptibles de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la lecture le plus rapidement possible (ONL, 1998 ; Valdois, 2003). Dans le cas où les parents se posent des questions quant aux capacités de lecture de leur enfant, ils peuvent bien évidemment en discuter avec l'enseignant. Cependant, les enseignants sont davantage en mesure de repérer les élèves en difficultés notamment au travers des différentes activités proposées dans le cadre scolaire.

3.2.1.1. Difficultés de langage, attitude des élèves en classe et repérage

Valdois (2003) explique qu'un élève de maternelle est susceptible de présenter des difficultés de langage, par exemple, il ne parle pas en classe entière, il déforme les mots qu'il prononce, il devient alors inintelligible. L'élève peut aussi montrer des difficultés de syntaxe. Par exemple, il ne formule pas de phrases structurées, il ne respecte pas l'ordre des mots d'une phrase lorsqu'il parle. Des difficultés de compréhension des consignes, de répétition de phrases ou encore d'acquisition du vocabulaire peuvent aussi se manifester. Par exemple, il a un vocabulaire relativement pauvre car il cherche souvent ses mots. A l'écrit, l'élève a des difficultés pour reconnaître son prénom et celui de ses camarades. Ces difficultés relèvent du langage oral, il est probable qu'elles aient des répercussions lors de l'apprentissage du langage écrit.

Arrivés au cycle 2, les élèves présentant des difficultés de lecture n'ont pas conscience de l'importance de l'écrit, ils ne savent pas à quoi sert la lecture. On remarque donc que ces élèves ne font pas de lien entre les pré-requis, acquis implicitement en maternelle, et l'apprentissage de la lecture. Ils ne font pas non plus de lien entre le langage oral et le langage écrit étant donné qu'ils ne comprennent pas la façon dont il faut procéder pour lire (Downing et Fijalkow, 1984 cité par Van Grunderbeek, 1994, p.28). Autrement dit, ces élèves ont du mal à segmenter les mots écrits, ils ne voient pas la différence entre les lettres, les syllabes, les mots. Les difficultés de compréhension que l'élève éprouvait au cycle 1 persistent à l'école élémentaire puisqu'il ne comprend pas les consignes écrites. Ainsi, le pré-requis de l'acquisition du vocabulaire a un impact sur la compréhension de l'élève. En effet, lorsque l'enseignant lit une histoire, l'élève perd le fil de celle-ci. Il manque de vocabulaire ce qui le mène à des difficultés pour repérer des informations essentielles. En situation de lecture, l'élève manifestant des difficultés ne suit pas les lignes du texte avec son doigt. De ce fait, il perd le fil du texte ce qui l'amène à une incompréhension de l'écrit. Ainsi, ses difficultés de déchiffrement des mots écrits ont un impact sur la vitesse de lecture de l'élève. Il lit très lentement et consacre son activité de lecture au décodage des mots et non à la compréhension de l'écrit (Van Grunderbeek, 1994).

Par ailleurs, l'enseignant peut aussi repérer les difficultés d'un élève par son manque d'attention et de concentration, liées à l'incompréhension. Petit à petit, l'élève ayant des difficultés de lecture se démotive et porte peu d'intérêt à la lecture ainsi qu'aux apprentissages dans lesquels l'écrit est important.

3.2.1.2. Démarches de l'enseignant

L'attitude des élèves en classe est à l'origine d'un repérage de difficultés par l'enseignant. L'enseignant informe alors les parents des élèves concernés par son questionnement. Suite à un échange avec les parents, l'enseignant averti le médecin scolaire, le psychologue et/ou conseille de prendre rendez-vous auprès d'un orthophoniste.

Pour affiner ce repérage des difficultés, des outils sont à disposition des enseignants, par exemple le BSEDS5-6.

Le BSEDS5-6 (Bilan de Santé, Evaluation du Développement pour la Scolarité 5 à 6 ans) a été créé par le laboratoire Cogni-sciences de Grenoble. Le médecin ou l'infirmière scolaire menant ce bilan de développement utilise les observations de repérage de l'enseignant grâce à un questionnaire, un bilan standard et un bilan approfondi.

Le questionnaire rempli par l'enseignant est composé de questions portant sur le comportement de l'élève à l'école, son langage (communication et langage produit), sa motricité (globale et manuelle) et sa perception visuelle. Ce questionnaire complète le bilan standard réalisé par le professionnel de santé scolaire.

Le bilan standard est composé d'activités permettant d'évaluer la vision, le traitement visuel de l'information (le test des cloches et la reconnaissance des lettres), l'audition, le langage en production (discours oral spontané) et la phonologie (comptage syllabique par exemple). Ensuite, si l'élève présente des difficultés au bilan standard, il doit alors faire le bilan approfondi. Le bilan approfondi comporte des activités permettant d'évaluer l'oculomotricité (convergence par exemple), l'attention sélective, le langage en réception (vocabulaire, compréhension orale), le langage en production et la mémoire phonologique (nombre maximum de chiffres répétés). Cet outil va permettre, à partir du repérage de l'enseignant, de faire un dépistage précoce des enfants à risques de développer des difficultés d'apprentissage de la lecture.

3.2.2. Dépistage précoce

Un dépistage précoce permet de confirmer l'existence ou non de troubles du langage (Vallée, Dellatolas, 2005). Il peut être effectué avant que l'élève ait commencé à apprendre à lire. Ainsi, l'Observatoire National de la Lecture (2005) signale que la maternelle occupe une place importante et surtout en Grande Section de maternelle car c'est à ce niveau qu'il est préférable de faire le dépistage. En effet, il est important de faire un dépistage précoce car

plus il est réalisé tardivement, plus l'élève aura des difficultés et du retard dans l'apprentissage de la lecture.

Ce sont les professionnels qui sont au plus près de l'élève, tels que l'enseignant, le psychologue, le médecin scolaire, qui sont les mieux placés pour réaliser le dépistage. Cependant, pour cela, ils doivent bénéficier d'une formation spécifique. Il existe plusieurs outils de dépistage dont l'ODEDYS (Outil de Dépistage de la Dyslexie), qui est un outil créé par Zorman, Valdois et Jacquier-Roux en 2002 à l'IUFM de Grenoble. Cet outil de dépistage est destiné aux élèves allant du CE1 à la classe de 5^{ème}. Il a pour « but de dépister les élèves dyslexiques (à partir du CE2) ou susceptibles de présenter une dyslexie (en CE1) » (Valdois, 2003). Il comporte plusieurs épreuves de lecture ainsi que des épreuves mesurant les compétences cognitives associées à la lecture (phonologique, visuelle, ...).

Parmi les épreuves de lecture figurent le test de l'Alouette qui consiste à lire un texte à haute voix pendant trois minutes et permet d'analyser comment l'élève décode et identifie les mots écrits. A partir de cette lecture, l'âge lexique de l'élève est établi en fonction du nombre de mots lus en trois minutes et du nombre d'erreurs. Ce test concerne donc seulement l'identification des mots, et non la compréhension. Une autre épreuve de lecture de listes de mots à voix haute permet aussi d'évaluer les stratégies de décodage à l'aide de listes de mots comportant des mots irréguliers (voie lexicale), des mots réguliers (voie sublexicale et lexicale) et des non-mots (voie sublexicale). Au début du test, l'élève a connaissance de la nature des mots de chaque liste. L'examineur détermine le nombre de mots correctement lus par liste ainsi que le temps mis pour les lire et il repère la nature des erreurs produites. Cela permet de savoir dans quelle stratégie de lecture l'élève est déficitaire.

Par ailleurs, l'ODEDYS permet aussi d'évaluer l'existence d'un déficit cognitif de traitement de l'information visuelle. Au niveau de la phonologie, des tests de répétitions de mots et de non-mots permettent d'évaluer la mémoire à court terme, des tests de conscience phonologique permettent d'évaluer la représentation mentale des mots et des tests de dénomination d'images la vitesse d'accès aux représentations phonologiques des mots. Puis au niveau visuel, on trouve des tests de comparaison de lettres et le test de barrage des cloches. Ce dernier test consiste à évaluer la manière dont l'élève procède pour barrer les différentes cloches de la feuille proposée en un temps donné (Zorman, Valdois et Jacquier-Roux, 2002). Il sollicite également l'attention sélective visuelle. L'ODEDYS permet à l'examineur de confirmer l'existence des troubles de l'apprentissage du langage mais il ne peut pas certifier qu'il s'agit d'une dyslexie, il peut seulement en faire l'hypothèse.

Ainsi, si un enfant à un risque de dyslexie, un professionnel de la santé ou spécialisé dans les difficultés d'apprentissage (psychologue du développement par exemple) doit le prendre en charge afin qu'il établisse un diagnostic ce qui permet donc de vérifier l'hypothèse émise lors du dépistage.

3.2.3. Diagnostic

Le diagnostic de la dyslexie ne peut se faire avant la fin du CE1 car il doit y avoir un décalage d'au moins 18 mois entre l'âge de lecture de l'élève et son âge réel (Gaux, 2004). Pour que le diagnostic soit établi, le spécialiste doit s'assurer qu'un repérage et qu'un dépistage ont été réalisés. Le diagnostic de la dyslexie est long mais il permet de comprendre la manière dont l'enfant agit pour lire et la nature de ses difficultés en lecture (Van Grunderbeeck, 1994). Il se réalise au sein d'une équipe pluridisciplinaire composée d'un orthophoniste, d'un psychologue et d'un médecin scolaire (Ecalte et Magnan, 2006). Seul un médecin spécialisé dans les troubles « dys » peut poser le diagnostic. Pour cela, il aura besoin des différents bilans effectués par l'équipe de professionnels. Parmi ces bilans, il y a les bilans auditif et visuel. Le psychologue réalise un bilan psychométrique, en utilisant le test WISC IV (Wechsler Intelligence Scale for Children) ainsi que des batteries de tests cognitifs (mémoire, attention, langage). L'orthophoniste fait un bilan de langage oral et écrit à deux reprises pour voir les effets de la rééducation sur l'enfant. Les tests de lecture qu'il peut utiliser sont le BELEC (Batterie d'Evaluation du Langage ECrit et de ses troubles) ou encore l'ELFE (Evaluation de Lecture en FluencE) (Picherot, 2013).

Le BELEC est un test qui permet l'identification des difficultés de l'enfant en lecture et en écriture ainsi que les stratégies de lecture. Au niveau de la lecture ce test comprend 2 parties. Une première partie « test de mécanisme d'identification des mots » dans laquelle les enfants lisent des mots réguliers ou des pseudo-mots, des mots rares ou fréquents, des mots courts ou longs. Le nombre de mots correctement lus ainsi que le temps moyen de lecture sont comptabilisés. On peut aussi regarder le type d'erreurs de l'enfant (inversions, omissions, substitutions). La deuxième partie « test de régularité orthographique » dans laquelle il y a une liste de 24 mots réguliers et une liste de 24 mots irréguliers à lire. Le principe de cotation est le même, le nombre de mots correctement lus ainsi que le temps moyen de lecture sont comptabilisés. On peut aussi regarder le type d'erreurs de l'enfant.

L'ELFE est un test qui permet d'évaluer le niveau de déchiffrage de l'enfant en 1 minute et de déterminer l'âge lexical de l'enfant. On comptabilise le nombre de mots correctement lus.

Pour le savoir, il faut faire la différence entre le nombre de mots lus en 1 minute et le nombre d'erreurs. Les textes proposés sont des histoires compréhensibles pour les élèves avec des mots fréquents. Les autres critères évalués sont la capacité de perception de l'élève, son attention, ses capacités de mémorisation mais aussi la conscience phonologique, ses capacités en lecture et en écriture, l'orientation spatiale de l'élève et sa coordination (Lussier, 2000 ; ONL, 1998).

Afin de préciser la spécificité des troubles, malgré le diagnostic, l'élève dyslexique peut être orienté vers un Centre de Référence des Troubles d'Apprentissages. Ce recours permet d'affiner le diagnostic et de guider l'élève et son entourage dans sa prise en charge.

3.2.4. Prise en charge plurielle

Suite au diagnostic, l'élève doit être pris en charge par un orthophoniste. D'autres professionnels peuvent aussi le prendre en charge tels que : le psychomotricien, le psychologue scolaire, etc. Dans le cas où la prise en charge de l'élève n'améliorerait pas ses apprentissages, ce dernier peut s'orienter vers un centre de référence des troubles d'apprentissages.

Un projet thérapeutique et pluridisciplinaire est établi afin d'aider à la mise en place d'aménagements scolaires (Picherot, 2013). Ainsi, au niveau de la Maison Départementale de l'autonomie (MDA)¹, un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) peut être mis en place au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Au niveau scolaire, l'enseignant met en place des aménagements pour le bien-être de l'élève au sein de la classe et pour améliorer autant que possible ses capacités d'apprentissage.

De plus, l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire peut mettre en place un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE). Le PPRE est un plan d'action destiné aux élèves qui risquent de ne pas maîtriser les connaissances et compétences du socle commun. Il est mis en place par l'équipe pédagogique, échangé avec les parents puis proposé à l'élève, d'après l'article 16 de la loi du 23 avril 2005 (Ministère de l'Education Nationale, 2011). Ce programme fixe des objectifs relativement précis et permet à l'élève de surmonter des obstacles pour améliorer le français et les mathématiques principalement (Ministère de l'Education Nationale, 2011).

¹ Anciennement Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)

Afin d'aider l'élève, la famille peut aussi faire une demande humaine, c'est-à-dire une demande d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS), une demande technique notamment d'un ordinateur et une demande financière notamment des allocations d'éducatrices de l'enfant handicapé (APEDYS, 2006/2007). Il est important que le bénéfice de la prise en charge de l'élève à l'intérieur et à l'extérieur de l'école soit coordonné car les intervenants agissent au sein d'un même projet. Il s'agit donc d'un travail d'équipe (Valdois, 2003).

4. Description et origine de la dyslexie

La dyslexie est un trouble spécifique et durable de l'apprentissage de la lecture qui se déclare chez des élèves n'ayant pas de troubles intellectuels, sensoriels ou neurologiques et n'ayant pas reçu une instruction scolaire défavorisée (Van Hout et Estienne, 1998). La dyslexie est due à des déficits cognitifs probablement liés à des origines biologiques.

4.1. Différents types de dyslexie

Différents types de dyslexie sont décrits en fonction des caractéristiques cognitives des difficultés. Ces caractéristiques sont testées avec des tests de lecture et des tests portant sur des traitements mobilisés dans l'identification des mots. Une dyslexie due à un trouble de la voie d'assemblage n'est pas la même que celle due à un trouble de la voie d'adressage.

4.1.1. Dyslexie phonologique

La dyslexie phonologique se manifeste par un trouble de l'utilisation de la voie sublexicale et donc une difficulté d'accès au stade alphabétique du modèle d'Uta Frith. Elle se traduit par des difficultés dans l'utilisation des correspondances graphème-phonème et notamment dans leur mémorisation. Les élèves dyslexiques éprouvent des difficultés dans la lecture des pseudo-mots et des mots peu familiers tandis que les mots connus sont lus correctement. D'après Gaux (2004, p.108), « les erreurs de lecture produites sont des erreurs de lexication (production de mots visuellement proches de la cible : par exemple, « lorte » est lu pour « porte »), des paralexies phonémiques (substitution, omission, déplacement de phonèmes : « courte » est lu « croûte »), des erreurs morphologiques (mots ayant la même

racine : « danseuse » est lu « danser »), des paraphrasies sémantiques (« rivière » est lu à la place de « ruisseau »).

La lecture des élèves est donc lente et laborieuse du fait de ces erreurs et montre que la méthode analytique de lecture n'est pas efficace pour eux (Valdois, 2003).

Cette dyslexie est la plus répandue car elle représente 60 à 67% des dyslexiques selon Cheminal (2002).

4.1.2. Dyslexie de surface

La dyslexie de surface se manifeste par un trouble de l'utilisation de la voie lexicale et donc par une difficulté d'accès au stade orthographique du modèle d'Uta Frith (1985).

Les élèves relevant de ce type de dyslexie ont des difficultés pour reconnaître les mots globalement et pour avoir, en mémoire, une représentation précise des mots (Gaux, 2004). Par conséquent la voie sublexicale est utilisée pour lire donc l'accès au sens est difficile et la lecture n'est pas automatique et elle est relativement lente. Les élèves dyslexiques éprouvent des difficultés dans la lecture des mots irréguliers tels que : « femme », « monsieur », « album » alors que la lecture des mots réguliers et des pseudo-mots est préservée. Ils ont des difficultés pour la lecture des mots irréguliers car ils appliquent la correspondance graphème-phonème et lisent les mots comme ils s'écrivent (Valdois 2003).

Ce type de dyslexie est souvent accompagné d'une dysorthographe de surface, c'est-à-dire que la forme phonologique du mot est respectée par contre l'orthographe n'est pas correcte. Par exemple, le mot « maison » est écrit « mézon », ou encore, « per » peut être la transcription de « père », « paire » ou « pair » (Gaux, 2004).

Cette dyslexie est plus rare car elle représente 10 à 30% des dyslexiques selon Cheminal (2002).

4.1.3. Dyslexie mixte

La dyslexie mixte se manifeste par un trouble des deux procédures d'apprentissage de la lecture. Les élèves relevant de ce type de dyslexie sont les cas les plus sévères puisque l'élève ne peut s'appuyer sur aucune des deux voies de lecture pour développer des stratégies de compensation.

Cette dyslexie représente 20 à 30% des dyslexiques selon Cheminal (2002).

4.2. Répercussions au niveau comportemental

Les répercussions au niveau comportemental sont observables lors de la lecture. C'est dans l'identification des mots que l'élève dyslexique éprouvera des difficultés ce qui nuira à sa rapidité de lecture. Dans ce cas, les correspondances graphème phonème ne sont pas correctement acquises. On observe aussi que la lecture n'est pas automatique comme elle le devient progressivement chez un élève non dyslexique.

De plus, cette difficulté d'identification des mots restreint l'acquisition du lexique orthographique de l'élève de même que la compréhension de sa lecture. Les élèves dyslexiques ne parviennent pas à écrire et lire correctement. Ils ont une faible conscience phonologique ce qui engendre une mauvaise dénomination et ils ont aussi des problèmes de récupération en mémoire.

L'élève dyslexique accuse petit à petit du retard en lecture, ce qui va engendrer une fatigabilité de lecture avec une confusion entre les lettres ou une lecture en miroir par exemples. La lecture devient alors longue et laborieuse pour l'élève dyslexique (Ramus, 2005).

Par ailleurs, les niveaux cognitifs et biologiques ont un impact sur ce niveau comportemental.

4.3. Caractéristiques au niveau cognitif

Le niveau cognitif est évalué avec des tests cognitifs qui portent sur différents traitements impliqués dans l'identification des mots mais aussi des fonctions cognitives transversale comme la mémoire, l'attention.

« L'hypothèse phonologique consiste à considérer que les enfants dyslexiques souffrent d'un déficit du système de représentation mentale et de traitement cognitif des sons de la parole » (Ramus, 2005, p.24). Ce déficit apparaît lors de tâches de détection d'intrus et de segmentation des unités phonologiques, notamment sur les phonèmes, les rimes et les attaques (Ramus, 2005). De plus, Valdois (2003) ajoute que le déficit phonologique s'accompagne aussi par des difficultés dans la mémoire à court terme. Par exemple, l'élève dyslexique a des difficultés pour retenir et rappeler une séquence de chiffres ou de non-mots car cet exercice sollicite le maintien des représentations phonologiques en mémoire afin de restituer la séquence. La mémoire à long terme est également touchée, marquée par exemple

par une lenteur de récupération en mémoire lors d'un exercice de dénomination d'images (Ramus, 2005).

Le trouble phonologique n'est pas considéré par tous les chercheurs comme l'unique cause de la dyslexie développementale. Même si ce type de trouble est certainement le plus fréquent, on peut noter chez certains enfants la présence de troubles visuo-attentionnels. Ils se caractérisent par une difficulté de mémorisation de l'orthographe des mots (Valdois, 2003). Par exemple, pour le mot irrégulier « sept », les élèves utilisant seulement la voie sublexicale auront des difficultés pour lire ce mot correctement. Si la voie lexicale est impactée, alors la représentation orthographique d'un mot n'est pas bien mémorisée. Les troubles visuo-attentionnels sont ainsi annonciateurs d'une dyslexie de surface.

4.4. Hypothèses concernant le niveau biologique

4.4.1. Physiologique / neuro-développemental

Les chercheurs supposent qu'un dysfonctionnement cérébral provoquerait le déficit phonologique ainsi que le déficit visuo-attentionnel. Ils considèrent que plusieurs zones du cerveau sont impliquées dans la lecture : l'aire occipito-temporale, le gyrus frontal inférieur et l'aire pariéto-occipitale de l'hémisphère gauche (Ramus, 2005). « Chez les sujets dyslexiques l'activité neuronale dans ces trois zones est plus faible que chez des sujets témoins » (Paulesu et al., 2001 ; Pugh et al., 2001 cité par Ramus, 2005, p. 27). De plus, l'imagerie structurale a permis de montrer que la substance grise des deux aires (frontale et pariéto-temporale) a un volume plus réduit. Ce sont principalement ces deux aires qui, selon Ramus (2005), engendreraient un déficit phonologique. Par ailleurs, Galaburda et al. en disséquant des cerveaux ont remarqué des ectopies. Une ectopie est une accumulation de neurones « dans une des six couches du cortex » cérébral (Ramus, 2005, p. 29). Ces ectopies se formeraient lors de la migration neuronale, au cours du développement du fœtus. Galaburda et al., en 1985 (Ramus, 2005) ont observé que ces ectopies sont principalement situées au niveau des aires de la lecture, notamment l'aire pariéto-occipitale. C'est pourquoi cette anomalie physiologique aurait un impact sur les capacités phonologiques et visuo-attentionnelles des élèves dyslexiques.

4.4.2. Génétique

Ramus (2005, p. 29) indique que « si un enfant est dyslexique, il existe de fortes chances qu'un de ses frères et sœurs le soit, et qu'un des deux parents l'ait été ». C'est pourquoi l'hypothèse génétique a été envisagée. Pour tester cette hypothèse, une étude a été réalisée sur des jumeaux homozygotes et hétérozygotes. Cette étude a montré que « les jumeaux homozygotes sont génétiquement similaires à 100% sur les gènes dyslexiques, alors que les jumeaux hétérozygotes ne le sont qu'à 50% » (Ramus, 2005, p. 29). Ainsi, les données de cette étude ont pu montrer une relation entre la dyslexie et un trouble génétique. De plus, plusieurs équipes au niveau international ont montré que plusieurs chromosomes du code génétique sont liés à la dyslexie (chromosomes 1, 2, 3, 6, 15 et 18). Certains ont remarqué la présence du gène DYX1C1, sur le chromosome 15. Ce gène aurait un impact sur la migration neuronale (Ramus, 2005).

Ainsi, une différence génétique provoquerait un dysfonctionnement cérébral au niveau biologique, qui susciterait un déficit phonologique au niveau cognitif qui entraîne un niveau de lecture déficitaire.

4.5. Autres troubles associés et conséquences pour les apprentissages

La dyslexie est souvent associée à d'autres troubles tels que la dysorthographe qui est un trouble spécifique affectant l'orthographe des mots, la dyscalculie qui est un trouble spécifique affectant les activités logico-mathématiques. Elle peut aussi être liée à la dysphasie qui est un trouble du langage oral et à la dyspraxie qui est un trouble de l'exécution des gestes ou encore la dysgraphie qui est un trouble du geste de l'écriture (Peyronnet, 2009).

La dyslexie implique de nombreuses conséquences pour l'élève atteint de ce trouble. Les difficultés de l'élève au niveau du langage écrit, l'amènent à éprouver un dégoût pour la lecture et l'écriture (Peyronnet, 2009). Ainsi, moins l'élève lit, plus il a de difficultés et plus il sera lent en lecture. Cette lenteur peut persister dans d'autres activités que celle de la lecture. Par exemple, il met plus de temps que ses camarades pour écrire, pour faire ses devoirs, pour apprendre, pour faire des exercices. De ce fait, il accumule du retard, que ce soit en lecture ou dans les autres apprentissages. Pour tenter de pallier à ses difficultés, l'élève travaille davantage mais ses efforts ne l'amènent pas à obtenir des résultats à la hauteur de ses attentes et provoquent une fatigabilité (Peyronnet, 2009). Par ailleurs, Demont et Gombert (2004)

notent que l'élève se retrouve exclu des autres activités scolaires ce qui le conduit dans une situation d'échec scolaire. C'est pourquoi la dyslexie entraîne des perturbations psychologiques puisque l'élève ressent un sentiment de honte et d'infériorité par rapport à ses camarades de classe mais aussi une perte de l'estime de soi pouvant aller jusqu'à une dépression (Peyronnet, 2009). Il est donc important que l'élève soit suivi par un psychologue scolaire dans la mesure du possible.

Nous avons vu en quoi consistaient les difficultés d'apprentissage et notamment celles liées à la dyslexie. Voyons maintenant les représentations de la dyslexie.

5. Conceptions de la dyslexie, textes officiels et aménagements pédagogiques

5.1. Représentations des enseignants

Les représentations sociales sont « des instances intermédiaires entre concept et perception » (Jodelet, 1984, cité par Ecalle et Magnan, 2002). Elles ont un impact sur la vie sociale et sur les attitudes, opinions et comportements d'un individu. En effet, pour le cas de la dyslexie, la représentation de l'enseignant est importante car elle a un impact sur le bien-être de l'élève à l'école et sur l'aide qu'il pourra lui apporter en repérant ses difficultés, en aménageant ses pratiques pédagogiques. Les représentations déterminent aussi les pratiques des enseignants et leur intérêt pour se former.

L'étude sur les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants mise en place par le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2007) a permis de montrer que les enseignants (de primaire et de collège) n'ont pas tous la même représentation de la dyslexie et de leur rôle par rapport à cette difficulté. Pour cette étude, des questionnaires ont été envoyés à 600 enseignants de CP, CE2 et CM2 (soit 200 de chaque niveau). 384 enseignants ont répondu anonymement au questionnaire qui comportait des questions portant sur différents aspects tels que les définitions, les causes...

Trois groupes sont distingués en fonction de la représentation des enseignants. Il s'agit des enseignants combattifs, des enseignants dévoués et des enseignants découragés. Les combattifs remettent en cause le système scolaire et modifient leurs pratiques ainsi que leurs relations avec l'élève dyslexique. Les dévoués sont soucieux quant aux difficultés de gestion de la dyslexie et aux différences entre les élèves. Les découragés se sentent impuissants face à la

dyslexie de l'élève et ne savent pas comment réagir, alors ils deviennent moins exigeants vis-à-vis de leurs élèves (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007). Cependant, la plupart se rejoignent sur l'idée que la cause principale de la dyslexie est l'environnement dans lequel évolue l'élève. De plus, leurs propos coïncident concernant la précocité des risques de ce trouble donc il faut prendre en charge les élèves dyslexiques dès la grande section de maternelle et qu'il faut leur apporter une aide personnelles en fonction de la nature des difficultés (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007).

Par ailleurs, Gombert, Feuilladiou, Gilles et Roussey (2008) ont réalisé une étude permettant d'étudier les pratiques professionnelles des enseignants (de primaire et de collègue) lorsqu'ils ont intégré un élève dyslexique dans leur classe mais aussi de se faire une idée de la façon dont les enseignants définissent la dyslexie et son intégration. Il s'est avéré que les enseignants se distinguaient selon quatre profils. Les enseignants du premier groupe se focalisent sur le niveau cognitif de l'élève, le deuxième groupe sur les apprentissages, le troisième groupe sur les aspects motivationnels et le quatrième groupe sur les aspects attentionnels. Tous les enseignants n'ont pas la même représentation de la dyslexie. Il est probable que les pratiques des enseignants diffèrent en fonction de leur conception de la dyslexie, même si les textes officiels diffusent un discours commun à propos de la dyslexie, de sa définition, des outils permettant l'évaluer.

5.2. Ce que disent les textes officiels

Selon le bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, l'apprentissage du langage écrit prend une place importante au cycle 2. En effet, c'est le français qui a le volume horaire le plus important. D'ailleurs, le Ministère de l'Education Nationale (2010, p. 3) affirme que : « L'entrée au cours préparatoire est un véritable événement dans la scolarité pour le jeune élève comme pour sa famille : c'est l'année où il apprend à lire ». Cependant, il insiste sur le fait que l'élève acquiert des compétences en maternelle sur lesquelles repose l'apprentissage de la lecture. Certains élèves peuvent néanmoins présenter des difficultés dans l'acquisition de ces compétences.

5.2.1. Définition des difficultés de lecture/dyslexie

Dans leur article publié sur le site du ministère de l'éducation nationale en 2002, Valdois et Bosse définissent la dyslexie comme étant « un trouble durable et persistant chez un enfant qui a une intelligence normale » (§ Les dyslexies). De plus, elles énoncent que la dyslexie ne peut pas être diagnostiquée avant 18 mois de retard de lecture par rapport à l'âge scolaire de l'élève. La dyslexie a une origine « supposée développementale, indépendante de l'environnement socio-culturel » (Bulletin Officiel n°6, 2002, p.1). C'est pourquoi « on parle de dyslexie si l'enfant a normalement fréquenté l'école et n'a subi de carence éducative » (Valdois et Bosse, 2002, § Les dyslexies). Ainsi, il s'agit d'un trouble qui ne relève pas d'un retard mental, d'un trouble sensoriel, neurologique ou encore d'un trouble du comportement et de la communication (Valdois et Bosse, 2002 ; Bulletin Officiel n°6, 2002).

5.2.2. Conseils sur les outils pour évaluer la lecture

Les textes officiels proposent plusieurs outils permettant aux enseignants d'évaluer la lecture des élèves et leurs éventuelles difficultés.

Le rapport n° 2007 – 030 de l'inspection générale de l'éducation nationale (2007), propose un outil appelé « l'outil d'évaluation diagnostique ». Ce dernier est mis en pratique au début du CE1 et permet d'évaluer les apprentissages fondamentaux dont la lecture et de diagnostiquer les éventuelles difficultés des élèves. De ce fait, l'inspection générale (2007) note que l'outil d'évaluation permet aux enseignants de savoir s'il est nécessaire d'organiser un PPRE (Projet Personnalisé de Réussite Educative) pour les élèves. Cet outil comprend deux cahiers d'élèves, le livret de l'enseignant comportant les consignes de passation ainsi qu'une grille d'évaluation. Le cahier 1 de l'élève est destiné à tous les élèves et comporte des exercices de français, avec des items portant sur l'identification, la compréhension, la production et des exercices de maths en plus petite quantité avec des items portant sur la numération. Le cahier 2 de l'élève est destiné aux élèves ayant des difficultés repérées dans le cahier 1. Ce deuxième permet de compléter le diagnostic posé et de comprendre les difficultés repérées. Il comporte des exercices de lecture de syllabes, de mots isolés afin d'observer l'acquisition des correspondances graphème-phonème (Inspection générale de l'éducation nationale, 2007). L'outil d'évaluation diagnostique permet donc d'apporter de l'aide, autant que possible, aux élèves présentant des difficultés.

Un autre outil est proposé par le rectorat de Toulouse et le rectorat de Bordeaux (2003 – 2007). Il s'agit d'un outil intitulé « évaluation diagnostique des difficultés en lecture et écriture » pour les élèves non lecteurs ou lecteurs débutants de 9 à 15 ans. Cet outil d'évaluation s'utilise donc en fin de cycle 3 et début de collège. Il permet d'évaluer « le degré d'acculturation à l'écrit, le niveau de conceptualisation de la langue écrite, le niveau de maîtrise de l'acte lexique, la compréhension de textes entendus et lus, la production écrite » (Rectorat de Toulouse et rectorat de Bordeaux, 2003 – 2007, p.3). Pour cela, l'enseignant pose des questions concernant la lecture en général, dicte des mots et des phrases courtes, propose une photo avec un texte explicatif, un texte avec des questions de compréhension ou encore un extrait de bande dessinée. De ce fait, cet outil permet de savoir dans quelle(s) composante(s) l'élève en difficulté est déficitaire.

De plus, le ministère de l'Education Nationale propose des logiciels et une « banqoutil » permettant aux enseignants d'évaluer les compétences en lecture des élèves en difficultés. On trouve sur le site de l'académie de Dijon, un tableau récapitulatif dans lequel on trouve l'outil qu'il faut utiliser pour travailler une compétence précise. Cette banqoutil est composée de fiches clairement structurées et relativement simples d'utilisation pour les enseignants.

5.3. Aménagements pédagogiques

Plusieurs types d'aide existent pour soutenir un élève dyslexique, « allant d'aménagements scolaire à une pédagogie mieux adaptée ou un soutien personnalisé mais il convient d'adapter l'aide à la nature de la difficulté » (Valdois, 2003, p. 9). Il faut d'abord que l'enseignant reconnaisse les troubles de l'élève, puis il doit lui expliquer qu'il est conscient de ses difficultés et qu'il en tiendra compte. C'est une façon de créer un climat de confiance.

Si l'élève est lent, il est recommandé par Peyronnet (2009) d'être patient face à cette lenteur, de lui laisser plus de temps. D'ailleurs, il a droit à un tiers temps supplémentaire. On peut aussi raccourcir la longueur de la tâche, aider l'élève et le guider dans sa gestion du temps et son organisation.

Pour l'aider à se repérer dans le temps, il serait convenable d'établir des objectifs avec l'élève, sur un court terme. Par exemple, il a un nombre précis d'exercices à faire avant la récréation. On peut aussi lui préparer un planning personnel dans lequel l'élève peut gérer son temps en fonction des activités.

Si l'élève dyslexique a des difficultés d'orientation, il est judicieux d'utiliser des affiches claires et précises à accrocher en classe, d'utiliser des couleurs pour désigner telle ou telle matière. Il est aussi pertinent de lui donner des fiches extrêmement claires et aérées, qui vont à l'essentiel (Peyronnet, 2009).

Concernant les difficultés de concentration et d'attention, la meilleure solution est de placer l'élève à côté d'un élève calme ou seul, près du tableau. Cela permet de limiter au maximum l'apparition de distractions. De plus, pour maintenir l'attention de l'élève et solliciter sa mémorisation, il est intéressant de proposer des exercices tels que le calcul mental (avec autorisation de regarder sur les tables de multiplications de temps en temps), un jeu de recherche d'intrus oralement et visuellement... Les consignes doivent être courtes, lues et expliquées à haute voix et, pour aider à sa mémorisation, il peut répéter ce qu'il doit faire à haute voix (Peyronnet, 2009). Cela permet aussi à l'enseignant de savoir si l'élève a compris ou non. D'ailleurs, pour aider à avancer malgré les difficultés de mémorisation, l'enseignant peut aussi aider l'élève en mettant en place des fiches aide-mémoire, en lui donnant des moyens mémo-techniques pour apprendre telle ou telle règle. Peyronnet (2009) énonce qu'il faut suggérer à l'enfant de s'enregistrer pour apprendre ses leçons ou qu'une personne extérieure lise.

Les difficultés de lecture de l'élève dyslexique se caractérisent par une lenteur, des hésitations, des confusions mais aussi des inventions de mots. De ce fait, ces difficultés nuisent à la bonne compréhension du texte. Pour remédier à cela, Peyronnet (2009) préconise d'accompagner l'élève lors de la lecture afin de l'aider à décoder les mots si besoin et d'accéder au sens. Autrement, pour faciliter la compréhension, l'enseignant peut proposer des textes plus courts et souligner les mots essentiels du texte. Ensuite, concernant les capacités langagières, l'acquisition du lexique et la conscience phonologique de l'élève, un travail spécifique sur l'oral doit être réalisé par les enseignants de maternelle dans le but de l'amener à aborder l'apprentissage de la lecture dans les meilleures conditions possibles. Ces efforts doivent se poursuivre en CP, notamment lors de l'apprentissage des correspondances graphème-phonème et au CE1 pour renforcer des connaissances lexicales et grapho-phonémiques (Valdois, 2003). Lors de la lecture, il faut inciter l'élève à lire avec son doigt ou avec une règle pour éviter qu'il se perde dans le texte.

Concernant l'écriture, un outil informatique peut être proposé à l'élève lui permettant d'aller plus vite, d'éviter les ratures, d'avoir des leçons soignées et de limiter les fautes d'orthographe. Par contre, si l'élève a recourt à cet outil, il faut aussi l'inciter à écrire des

choses manuscritement et faire attention à la façon dont l'élève tient son crayon (Peyronnet, 2009).

Ces aides sont valables et à adapter pour chaque discipline d'enseignement. Ainsi, l'élève dyslexique peut être aidé par une AVS (Auxiliaire de Vie Solaire) en classe. Ces aides s'organisent en partenariat avec l'orthophoniste et ses parents.

6. Problématique, hypothèses

Les enseignants ont un rôle important et difficile pour permettre aux élèves d'apprendre à lire dans les meilleures conditions possibles. Dès la classe de maternelle, ils doivent favoriser l'acquisition des compétences nécessaires, notamment, à l'apprentissage de la lecture. Leur rôle est aussi primordial dans le repérage des élèves présentant des difficultés en lecture qui doivent être dépistés le plus rapidement possible afin que les professionnels de la santé établissent les troubles de l'apprentissage de la lecture ainsi que les origines. Ensuite, les enseignants sont en relation avec les parents mais aussi avec les professionnels chargés du suivi et de la rééducation des difficultés (orthophoniste, par exemple) de l'élève. Cette équipe pluridisciplinaire prend en charge les élèves dyslexiques et leur apporte le meilleur suivi qu'il soit. Enfin, l'enseignant peut effectuer des aménagements au sein même de la classe afin d'aider l'élève à avancer malgré son handicap.

Cette chaîne de repérage, dépistage et accompagnement approprié à l'élève et en faveur de son intégration et sa réussite scolaire dépend notamment des connaissances et pratiques des enseignants, c'est pourquoi je me suis interrogée sur les connaissances et pratiques des enseignants de cycle 3 vis-à-vis de la dyslexie. A cet effet, j'ai conçu un questionnaire qui a été présenté à des enseignants de cycle 3.

Malgré les précisions apportées par les textes officiels à propos de la dyslexie, de la loi de 2005 sur le handicap et les outils mis à disposition des enseignants pour évaluer le niveau de lecture chez leurs élèves, nous nous attendons à ce que les connaissances et pratiques des enseignants concernant la dyslexie soient très hétérogènes.

Nous nous attendons également à ce que les enseignants ayant déjà eu un enfant dyslexique dans leur classe disposent de connaissances plus nombreuses sur la dyslexie et que ces enseignants soient plus à même d'adapter leurs pratiques et proposer des aménagements en classe.

Les hypothèses opérationnelles que l'on peut énoncer sont :

Connaissances des enseignants au sujet de la dyslexie :

- Les enseignants connaissent vaguement ce qu'est la dyslexie.
- Les enseignants ne sont pas forcément au courant de l'origine de la dyslexie
- Les enseignants penseront certainement à inclure le niveau d'écriture de l'élève dans le diagnostic de la dyslexie. Identifier d'autres critères paraît trop complexe pour les enseignants.
- Les enseignants savent la plupart du temps quel est le test le plus approprié pour apprécier les difficultés en lecture des élèves dyslexiques.

Première partie : Pour évaluer la lecture, le test ELFE est plus intéressant car la lecture d'un texte permet de voir si l'élève a une lecture fluide et s'il en comprend l'histoire.

Deuxième partie : Pour diagnostiquer la dyslexie, le test ODEDYS est plus pertinent parce qu'il y a différentes épreuves permettant de voir les difficultés précises de l'enfant en lecture et en écriture. Troisième partie : En général, les enseignants ne connaissent pas ces tests de lecture.

- Peu d'enseignants ont eu l'occasion de bénéficier d'une formation sur ce trouble.

Expérience des enseignants par la présence d'un élève dyslexique dans leur classe

- Peu d'enseignants ont déjà eu un élève dyslexique dans leur classe par contre ils ont tous déjà eu un élève en difficulté de lecture.
- Parmi les élèves dyslexiques présents en classe, la dyslexie phonologique est la plus répandue.

Relation entre expérience et connaissances ou pratiques des enseignants

- Avec l'expérience, un enseignant qui a été confronté à cette situation a davantage de connaissances sur le diagnostic de la dyslexie qu'un enseignant ne l'ayant pas rencontrée.
- Avec l'expérience, l'enseignant sait davantage adapter ses pratiques. Il accompagne davantage les élèves dyslexiques, passe plus de temps avec eux. Il va reprendre avec eux des exercices de lecture, faire de la différenciation pour les aider et donner des repères à l'élève afin qu'il se sente bien dans la classe.

- Avec l'expérience, l'enseignant guide les parents s'il pense qu'un élève est dyslexique. Les enseignants vont conseiller aux parents de consulter un orthophoniste pour leur enfant.

II. METHODE

1. Participants

L'étude a été menée auprès de 15 enseignants de cycle 3 dans des écoles primaires des départements du Maine-et-Loire et de la Mayenne. De par ma formation ainsi que mes proches, j'ai pu être mise en relation avec quelques enseignants.

J'ai contacté chaque enseignant par téléphone pour demander leur accord et fixer un rendez-vous si tel était le cas. Pour cela, je leur ai présenté mon sujet de mémoire en les informant que le questionnaire qu'ils allaient remplir allait permettre d'avoir une idée des connaissances et des pratiques des enseignants concernant la dyslexie.

2. Matériel

L'outil utilisé est un questionnaire disponible en annexe 1. Il est composé de 24 questions fermées à choix unique ou à choix multiples, de questions semi-ouvertes ou ouvertes portant sur les connaissances et pratiques des enseignants au regard des difficultés d'apprentissage de la lecture et plus particulièrement la dyslexie. Les questions sont parfois accompagnées d'un matériel, support à la question.

Les enseignants remplissent le questionnaire en ma présence ce qui me permet de présenter les outils (voir annexe 2) lorsqu'ils sont arrivés à la question s'y rapportant.

Ce questionnaire comporte 4 thèmes.

Un premier thème regroupe des questions concernant le profil de l'enseignant (questions 1, 2 et 3). Dans ce premier thème, je cherche à savoir le sexe de l'enseignant. Je l'interroge aussi sur son niveau de classe actuel puis les niveaux de classe antérieurs ainsi que le nombre d'années d'enseignement. L'objectif de ce thème est de voir si ces critères ont un impact sur les thèmes qui suivent.

Un deuxième thème regroupe des questions concernant l'expérience de l'enseignant à l'égard de la dyslexie (questions 4, 7, 8a, 8b, 20 et 21). A travers ce thème, je cherche à savoir si

l'enseignant a eu des élèves en difficulté de lecture dans sa classe ainsi que des élèves dyslexiques en utilisant des questions fermées à choix unique. Si l'enseignant a déjà eu un élève dyslexique dans sa classe, il peut répondre aux questions 8a et 8b. Pour la question 8a, je demande à l'enseignant de quel type de dyslexie il s'agit en posant une question fermée à choix unique entre plusieurs réponses. Pour la question 8b, je demande si cet enfant dyslexique était accompagné d'une AVS en posant une question fermée à choix unique. L'objectif de ce thème est de faire un état des lieux de ce que l'enseignant a pu voir dans sa classe au cours de sa carrière. Afin de donner une explication aux connaissances des enseignants je les sollicite en vue de savoir s'ils ont bénéficié d'une formation sur ce trouble en posant une question fermée à choix unique et si c'est le cas je leur demande de quel type de formation il s'agit avec une question fermée à choix unique entre plusieurs réponses.

Un troisième thème regroupe des questions portant sur les connaissances des enseignants au sujet de la dyslexie (questions 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 et 24). Je demande à l'enseignant de définir la dyslexie par une question ouverte. Puis je cherche à savoir s'il connaît la différence entre retard simple en lecture et dyslexie en posant une question fermée à choix unique puis en posant une question ouverte pour qu'il puisse expliquer la différence entre les deux. Ensuite, je pose des questions concernant le diagnostic de la dyslexie pour savoir si les enseignants savent comment et par qui il est posé mais également sur quels critères. Dans ce thème sur les connaissances des enseignants, on retrouve aussi une question ouverte sur l'origine de la dyslexie et sur les facteurs liés à ce trouble. Après avoir présenté les tests de lecture, je demande à l'enseignant s'il connaît ces tests en posant une question fermée à choix multiples. Puis je lui demande son point de vue sur la pertinence de ces tests de lecture (questions 22a, 22b et 23). Les questions sont fermées à choix multiples. Je demande également à l'enseignant d'expliquer son choix en posant une question ouverte. L'objectif de ce thème est de voir le niveau de connaissance des enseignants concernant la dyslexie.

Un quatrième thème regroupe des questions portant sur les pratiques de l'enseignant et plus particulièrement concernant la mise en place d'aide pour l'élève (questions 5a, 5b, 6, 8ca, 8cb et 19). Pour ce thème, je pose principalement des questions ouvertes afin que les enseignants explicitent leurs pratiques. Je leur demande ce qu'ils ont mis en place pour aider les élèves en difficulté de lecture puis leurs adaptations pédagogiques pour l'élève dyslexique. Je leur demande également d'expliquer la démarche (extra-scolaire) qu'ils appliqueront s'ils pensent qu'un élève est dyslexique. Deux questions fermées à choix unique sont posées pour savoir si l'enseignant adapte son enseignement aux difficultés de l'élève et s'il met en place un PPRE

pour un élève ayant des difficultés en lecture. L'objectif de ce thème est de rendre compte des aides mises en place par l'enseignant pour aider les élèves en difficultés.

III. RESULTATS

1. Démarche d'analyse du corpus

L'analyse porte sur les réponses de 15 enseignants sur les questions relatives aux différents thèmes du questionnaire et selon les hypothèses. Ces réponses ont été synthétisées dans une grille de recueil de données (annexe 3) et analysées au moyen de différents tableaux et graphiques.

Les questions ouvertes de ce questionnaire ont été traitées à travers une analyse de contenu thématique. Les questions fermées de ce questionnaire sont analysées quantitativement ce qui a permis de calculer des pourcentages pour rendre compte les connaissances et pratiques des enseignants ayant répondu au questionnaire.

2. Résultats de l'analyse

2.1. Thème : Connaissances des enseignants au sujet de la dyslexie

Hypothèse : Les enseignants connaissent vaguement ce qu'est la dyslexie.

Question 9 : Comment définiriez-vous la dyslexie ?

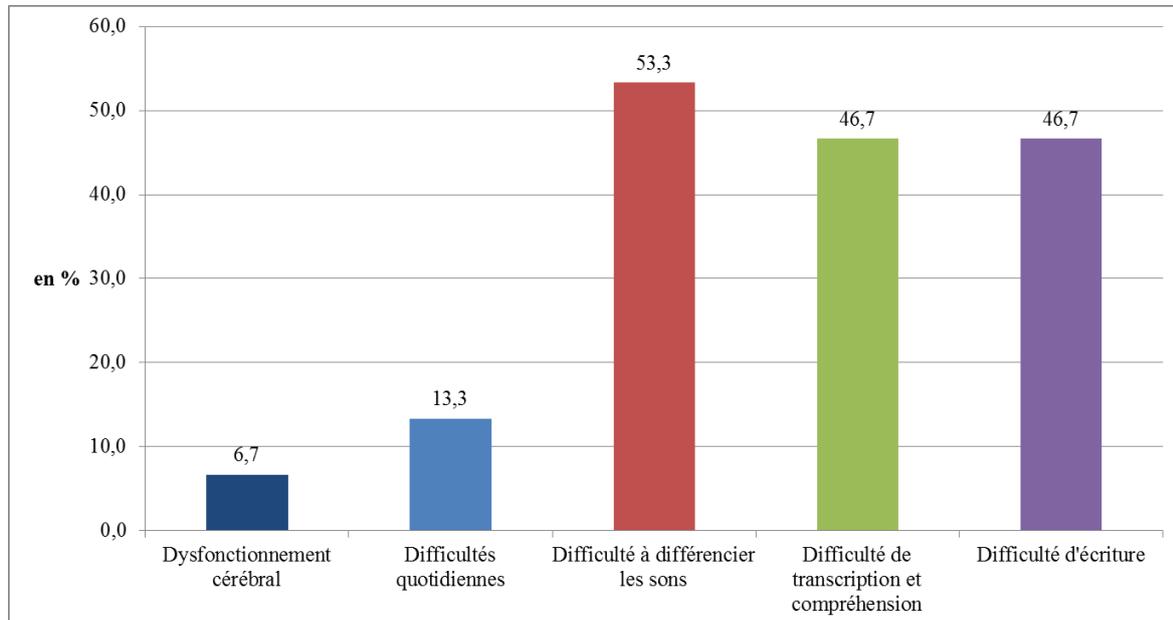


Figure 1 : Pourcentages d'enseignants ayant donné chaque type de définition de la dyslexie

Dysfonctionnement cérébral

Ensemble de difficultés diverses persistantes au quotidien de l'élève car le langage écrit est présent dans toutes les matières scolaires

Difficulté à différencier les sons (inversion, confusion, substitution, prononciation)

Difficulté de lecture dans la transcription graphème phonème, d'apprentissage du code, de compréhension

Difficulté d'écriture (copie, production), d'orthographe

L'analyse de contenu des réponses indique que 5 réponses type se distinguent. Celles-ci correspondent assez bien à la définition de la dyslexie. La fréquence des réponses révèle que les définitions se centrent sur des difficultés pour lire (46,7%), écrire (46,7%) et différencier les sons (53,3%) pour définir la dyslexie.

Le contenu de ces réponses est incomplet car omettant les critères d'exclusion de la dyslexie. La dyslexie se déclare en effet chez des élèves n'ayant pas de troubles intellectuels, sensoriels ou neurologiques et n'ayant pas reçu une instruction scolaire défavorisée.

L'approximation des réponses conduit à valider cette hypothèse.

Hypothèse : Les enseignants ne sont pas forcément au courant de l'origine de la dyslexie.

Question 15 : Selon vous, quelle est l'origine de la dyslexie et comment peut-on l'expliquer ?

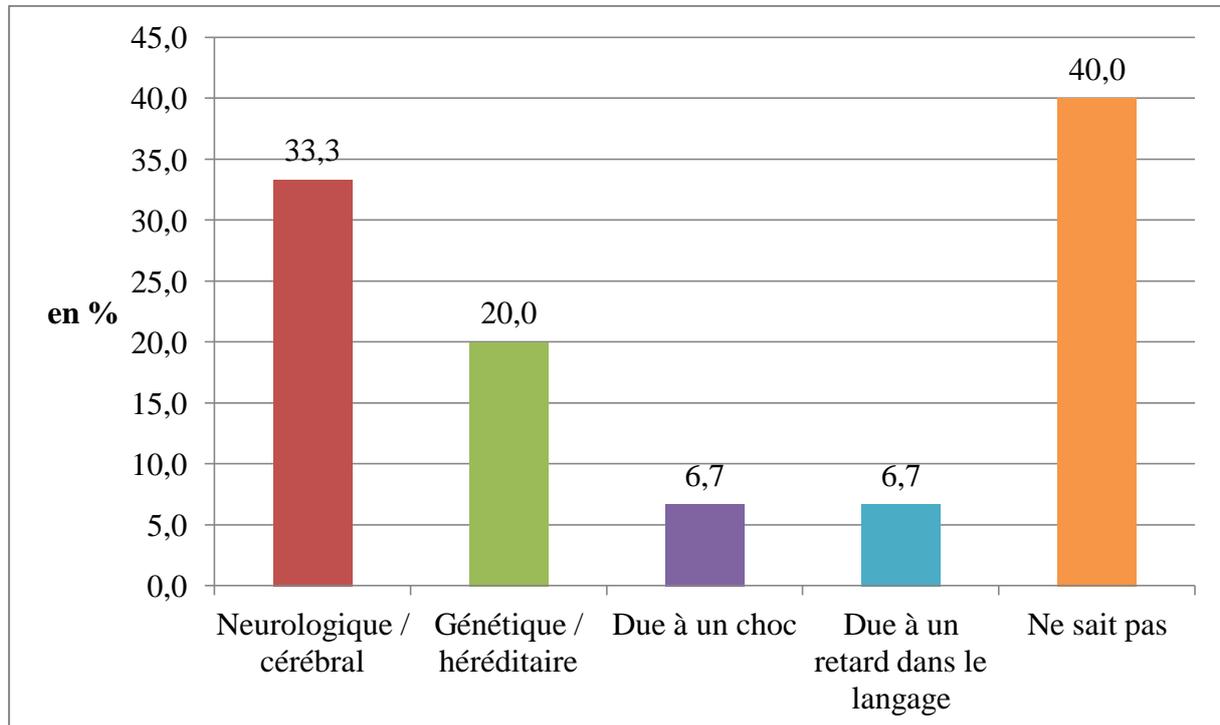


Figure 2 : Pourcentages d'enseignants ayant donné chaque type d'origine de la dyslexie ou indiquant qu'il ne sait pas.

Le graphique 2 souligne que 33,3 % des enseignants pensent que l'origine de la dyslexie est neurologique, 20 % génétique. Par contre 6,7 % d'entre eux annoncent que l'origine est due à un choc psychologique. De plus, 40 % des enseignants ne connaissent pas l'origine de la dyslexie. L'hypothèse est donc validée.

Hypothèse : Les enseignants penseront certainement à inclure le niveau d'écriture de l'élève dans le diagnostic de la dyslexie. Identifier d'autres critères paraît trop complexe pour les enseignants.

Question 16 : Selon vous, est-ce que seul le niveau de lecture doit être considéré pour poser le diagnostic de dyslexie ? (*Oui/Non*)

Question 17 : A quel(s) facteur(s) la dyslexie est-elle liée ? (*Question ouverte*)

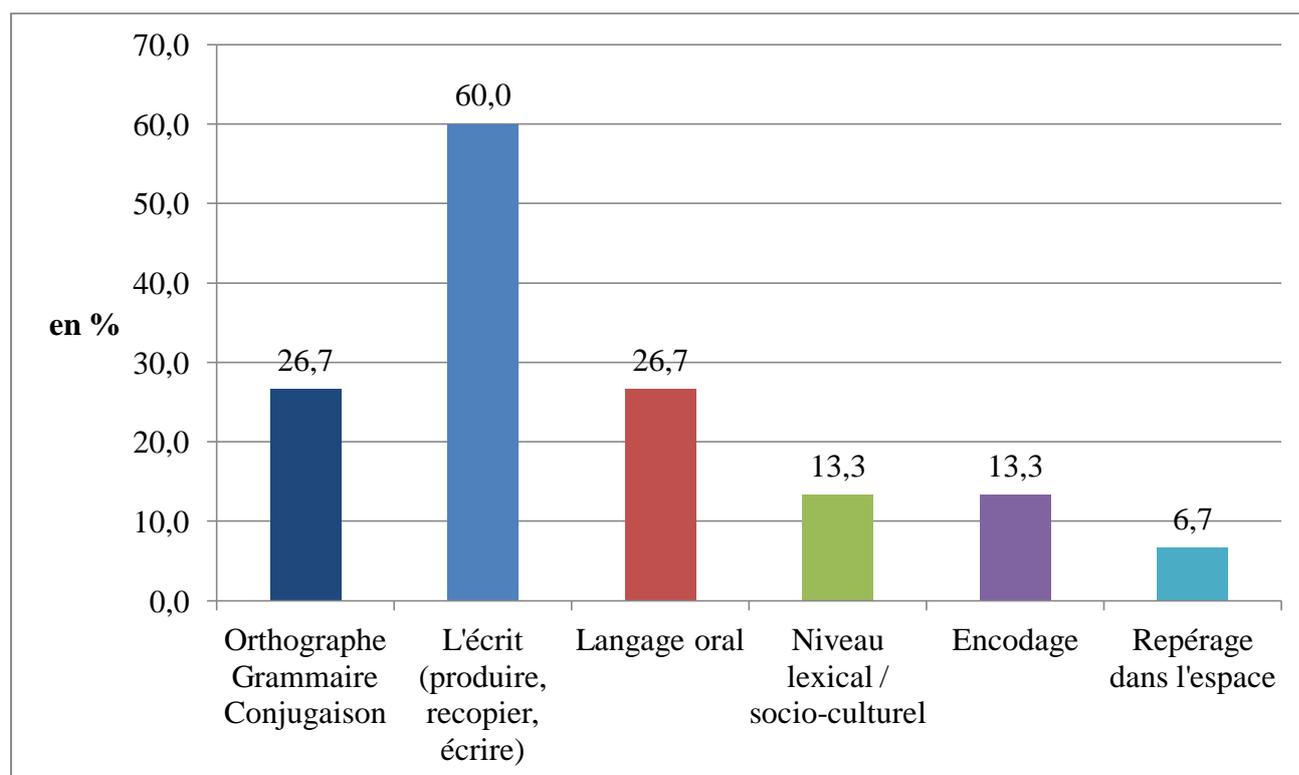


Figure 3 : Pourcentages d'enseignants ayant cité chaque type de facteurs associés à la dyslexie

L'ensemble des enseignants pense que le diagnostic de la dyslexie ne se limite pas à l'étude du niveau de lecture de l'élève. Les enseignants ont donc tous répondu à la question 17 dont les réponses sont représentées dans le graphique 3. Celui-ci montre que 60 % des enseignants lient le niveau de l'élève à l'écrit à la lecture pour le diagnostic de la dyslexie. D'autres critères comme l'orthographe, le langage interviennent également avec 26,7 %, ainsi que les difficultés d'encodage et de repérage avec 6,7 %.

Question 18 : Selon vous, est-ce que d'autres aspects du fonctionnement de l'enfant ou de sa vie doivent être pris en compte pour poser le diagnostic de dyslexie ?

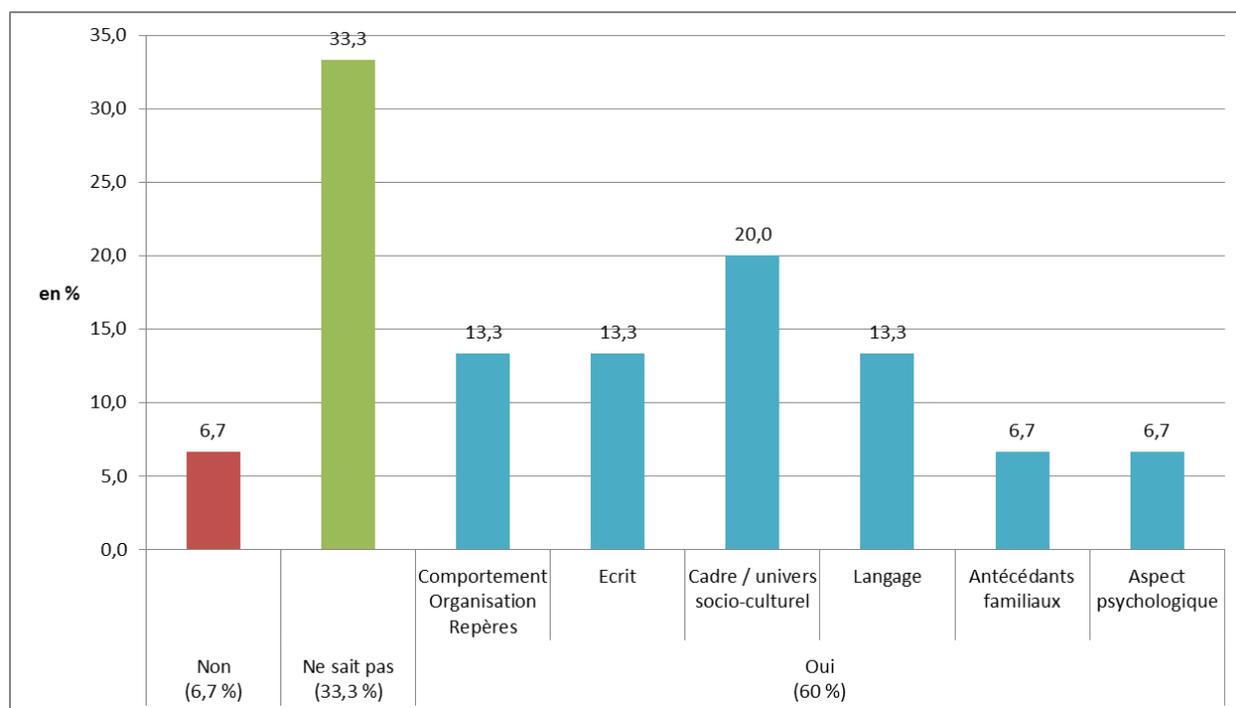


Figure 4 : Pourcentages d'enseignants ayant donné chaque type de réponse concernant les aspects du fonctionnement de l'enfant pour poser le diagnostic de dyslexie

Le graphique 4 présente les réponses de la question 18, relative entre autres aux aspects exogènes de la dyslexie. Il souligne que 60% des enseignants prennent en compte d'autres aspects du fonctionnement de l'enfant ou de sa vie pour poser le diagnostic de la dyslexie contre 6,7% pensant l'inverse. En outre, 33,3% des enseignants ne savent pas se prononcer. Parmi les enseignants incluant d'autres aspects, les réponses énoncées sont diverses mais plutôt pertinentes. La réponse la plus citée, à juste titre, est la prise en compte du cadre, de l'univers socio-culturel (20,0%). Ensuite, les enseignants pensant à d'autres aspects dans le diagnostic de la dyslexie ont mentionné le comportement incluant l'organisation et les repères, l'écrit ainsi que le langage (13,3%) qui sont autant de réponses appropriées.

L'hypothèse est donc partiellement validée dans le sens où les enseignants incluent le niveau d'écriture en plus du niveau de lecture pour poser le diagnostic de la dyslexie. L'autre partie

de l'hypothèse n'est, en effet, pas vérifiée car les enseignants ont bien su donner d'autres aspects du fonctionnement de l'enfant servant au diagnostic de la dyslexie.

Hypothèse : Les enseignants savent la plupart du temps quel est le test le plus approprié pour apprécier les difficultés en lecture des élèves dyslexiques.

Première partie : Pour évaluer la lecture, le test ELFE est plus intéressant car la lecture d'un texte permet de voir si l'élève a une lecture fluide et s'il en comprend l'histoire.

Deuxième partie : Pour diagnostiquer la dyslexie, le test ODEDYS est plus pertinent parce qu'il y a différentes épreuves permettant de voir les difficultés précises de l'enfant en lecture et en écriture.

Troisième partie : En général, les enseignants ne connaissent pas ces tests de lecture.

Question 22a : A votre avis quel outil vous paraît le plus pertinent pour évaluer la lecture ?
(Plusieurs réponses possibles)

Question 23 : Pourquoi ? (Question ouverte)

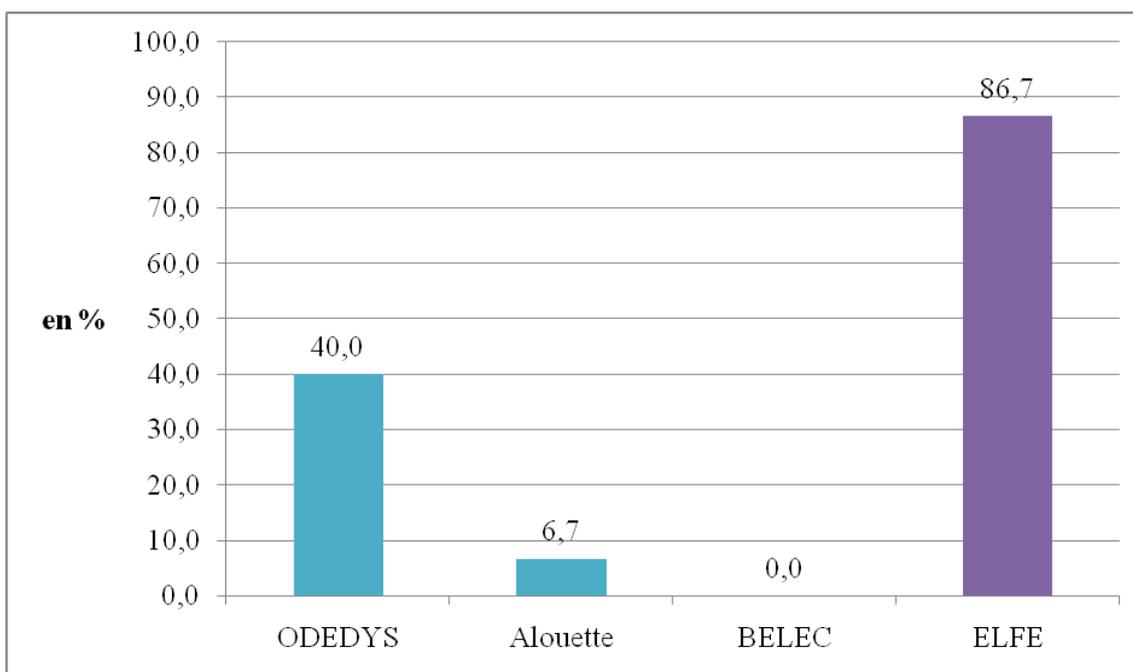


Figure 5 : Pourcentages d'enseignants ayant choisi chaque test présenté comme le plus ou les plus pertinents pour évaluer la lecture

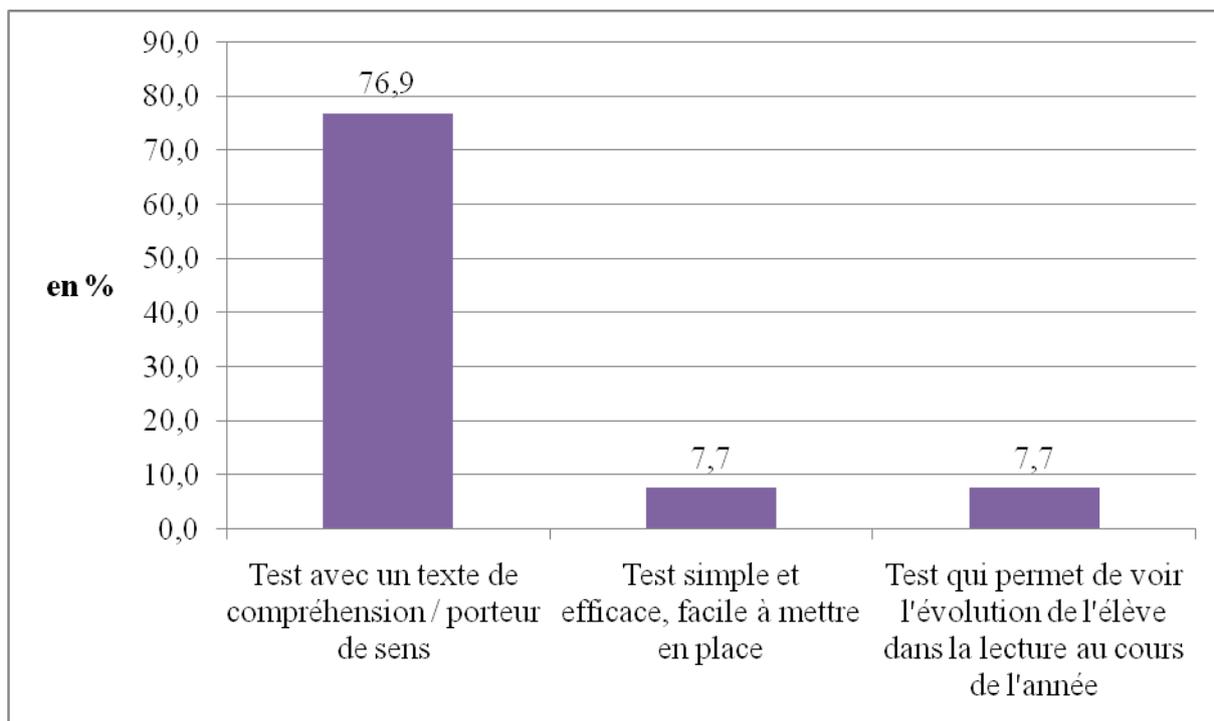


Figure 6 : Pourcentages d'enseignants ayant donné chaque type de justification pour argumenter la pertinence du test ELFE pour évaluer la lecture

L'outil ELFE est d'après les enseignants le plus approprié pour évaluer la lecture au cycle 3 comme le montre le graphique 5 avec 86,7% des enseignants. Les enseignants ayant choisi cet outil ont majoritairement (76,9%) justifié leur choix en insistant sur la compréhension des textes proposés dans ce test et le sens que les élèves peuvent lui donner. La première partie de l'hypothèse est ainsi validée. Un petit bémol doit toutefois être apporté puisque les enseignants n'ont pas mentionné le jugement de la fluidité de la lecture des élèves comme justifiant le choix de ce test.

Question 22b : A votre avis quel outil vous paraît le plus pertinent pour poser le diagnostic de dyslexie ?

Question 23 : Pourquoi ?

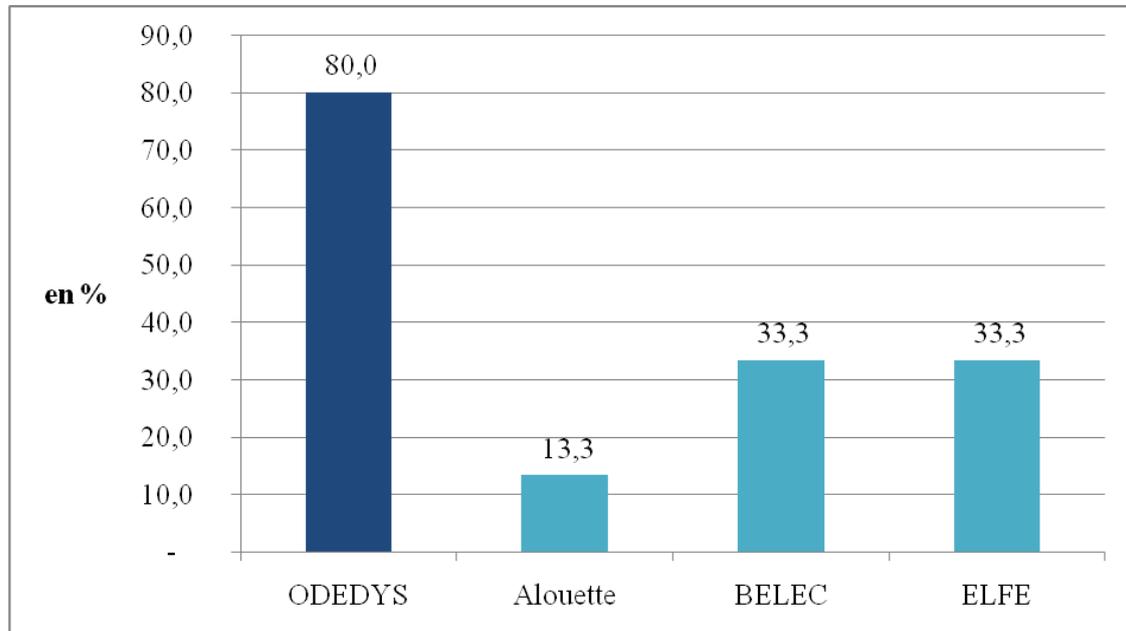


Figure 7 : Pourcentages d'enseignants ayant choisi chaque test présenté comme le plus ou les plus pertinents pour diagnostiquer la dyslexie

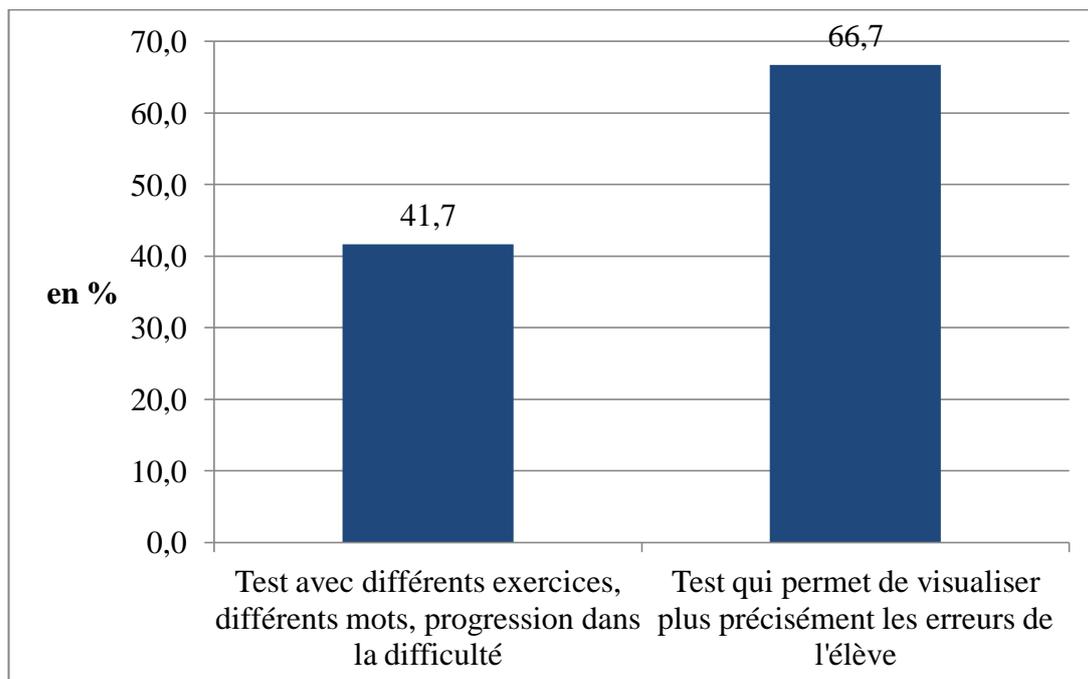


Figure 8 : Pourcentages d'enseignants ayant donné chaque type de justification pour argumenter la pertinence du test ODEDYS pour diagnostiquer la dyslexie

Le test ODEDYS apparait de loin comme le plus pertinent pour diagnostiquer la dyslexie, comme le souligne le graphique 7. Parmi les 80% d'enseignants qui privilégieraient ce test, le graphique 8 montre qu'ils feraient principalement (à 66,7%) ce choix car ce test permettrait d'identifier plus facilement et précisément les erreurs de l'élève. La deuxième partie de l'hypothèse est donc validée.

Question 24 : Lesquels de ces tests connaissiez-vous avant ?

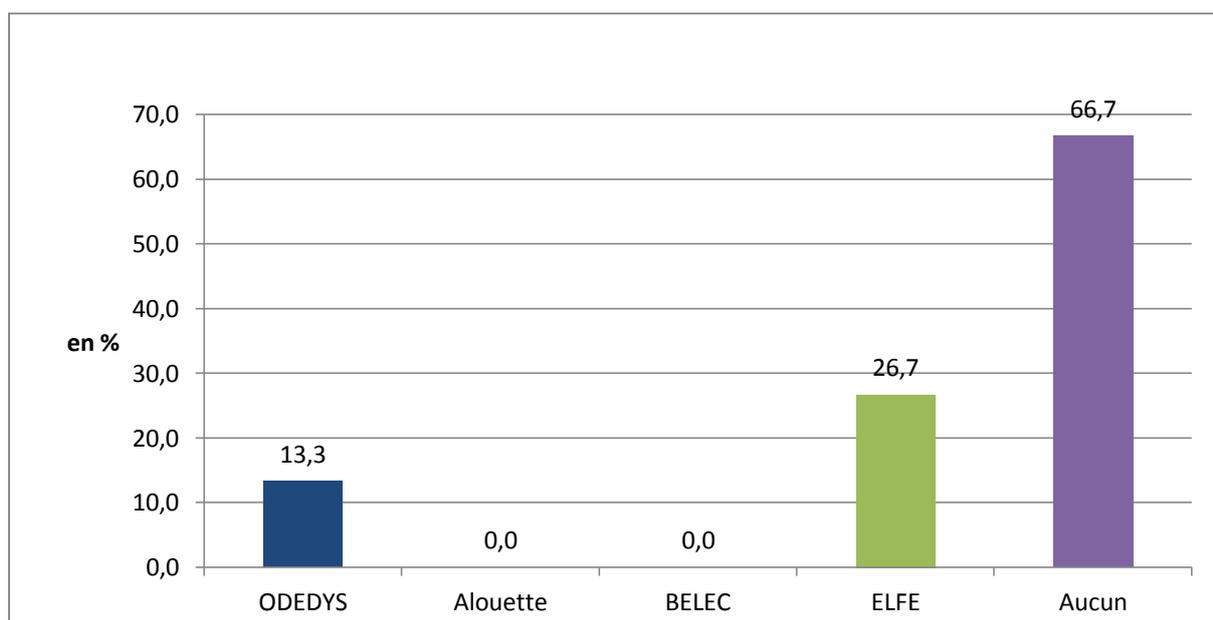


Figure 9 : Pourcentages des enseignants connaissant chaque type de test

Le graphique 9 met en lumière le peu de tests connus des enseignants, la plupart n'en connaissant aucun (66,7%). Certains enseignants connaissent les tests ELFE (26,7%) et ODESYS (13,3%), les outils qu'ils considèrent d'ailleurs les plus pertinents comme évoqué précédemment. Ces réponses confirment la troisième partie de l'hypothèse.

L'hypothèse complète portant sur les tests de lecture présentés est donc globalement validée.

Hypothèse : Peu d'enseignants ont eu l'occasion de bénéficier d'une formation sur ce trouble.

Question 20 : Avez-vous bénéficié d'une formation sur ce trouble ? (*Oui/Non*)

Question 21 : Si oui, de quel type de formation s'agit-il ? (*Plusieurs réponses possibles*)

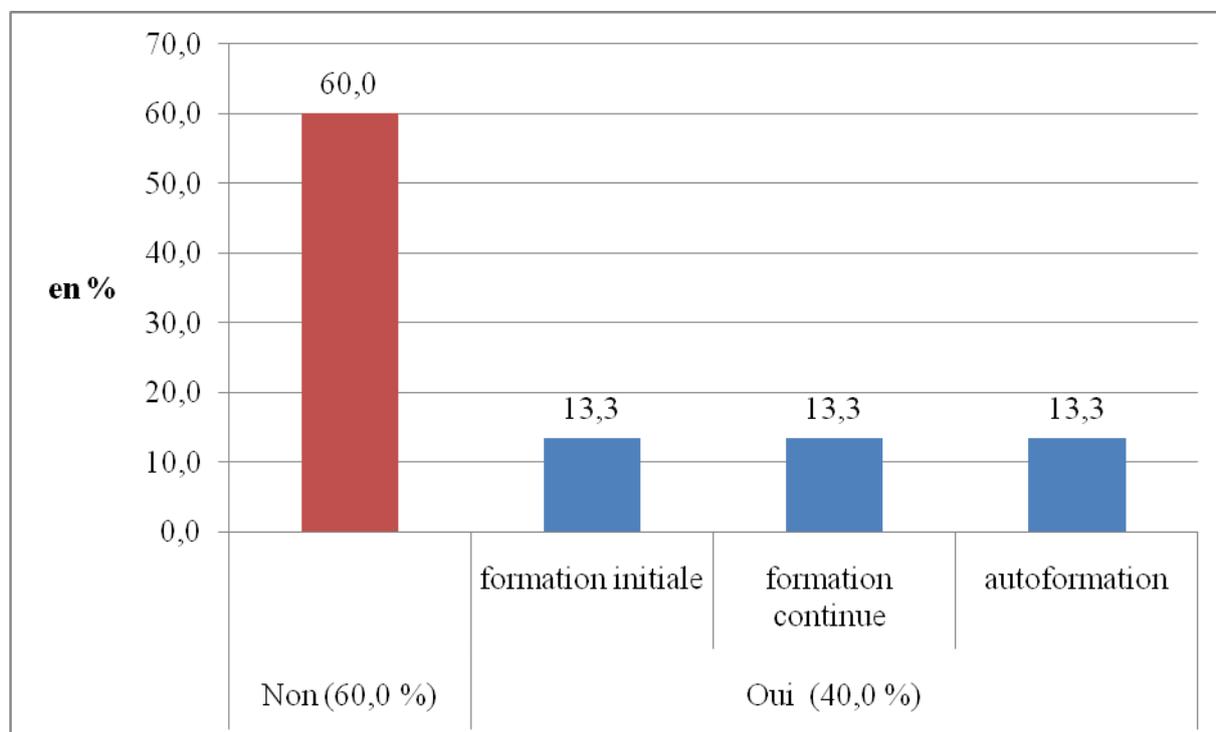


Figure 10 : Pourcentages d'enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation sur la dyslexie, puis pourcentages d'enseignants selon le type de formation

En lisant la figure ci-dessus, on peut constater que 60% des enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation sur la dyslexie. L'hypothèse est donc validée. Concernant ceux ayant pu en bénéficier, les résultats s'équilibrent à 13,3% pour chaque type de formation.

2.2. Thème : Expérience des enseignants par la présence d'un élève dyslexique dans leur classe

Hypothèse : Peu d'enseignant ont déjà eu un élève dyslexique dans leur classe par contre ils ont tous déjà eu un élève en difficulté de lecture.

Question 7 : Avez-vous déjà eu un élève dyslexique dans votre classe ?

Question 4 : Avez-vous eu des élèves en difficultés de lecture dans votre classe ?

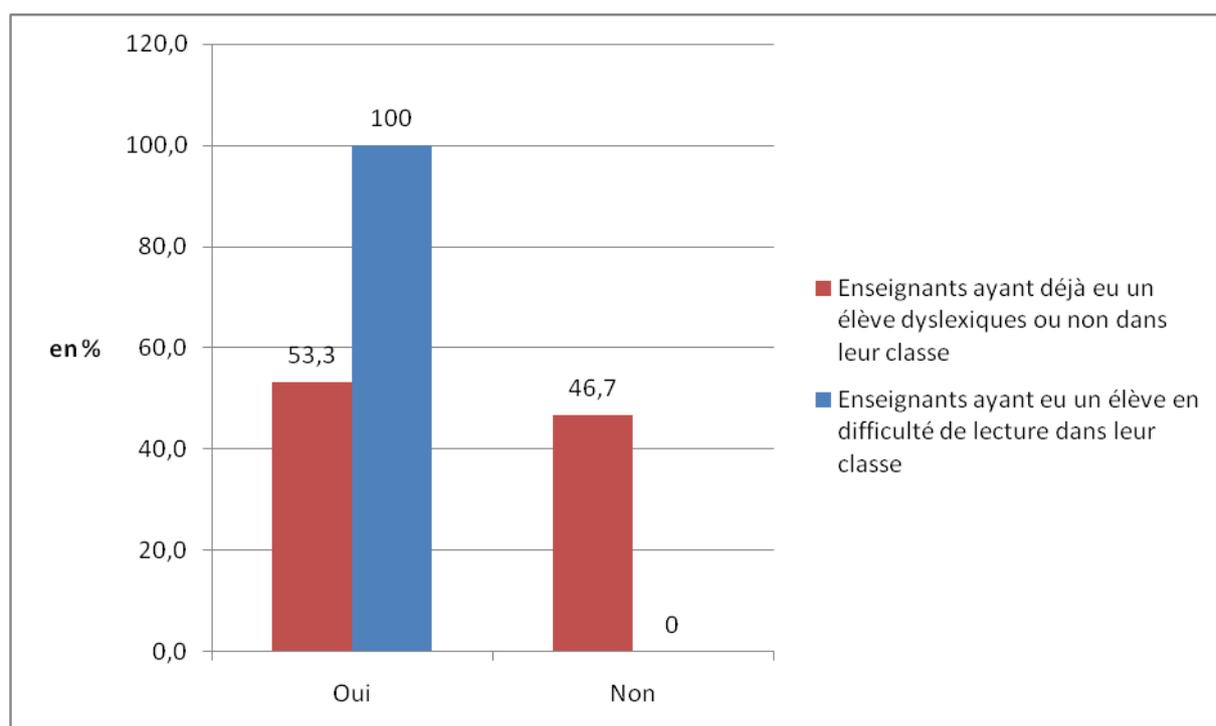


Figure 11 : Pourcentages d'enseignants ayant eu des élèves en difficulté de lecture puis des élèves dyslexiques dans leur classe

On remarque que 100% des enseignants interrogés ont déjà eu un élève en difficultés de lecture dans leur classe. Ils ne sont en revanche environ que la moitié (53,3%) à indiquer qu'ils ont intégré un élève dyslexique à leur classe.

L'hypothèse n'est pas validée car la majorité des enseignants ont déjà eu un ou plusieurs élèves dyslexiques dans leur classe.

Hypothèse : Parmi les élèves dyslexiques présents en classe, la dyslexie phonologique est la plus répandue.

Question 8a : De quel type de dyslexie s'agit-il ? (*Plusieurs réponses possibles*)

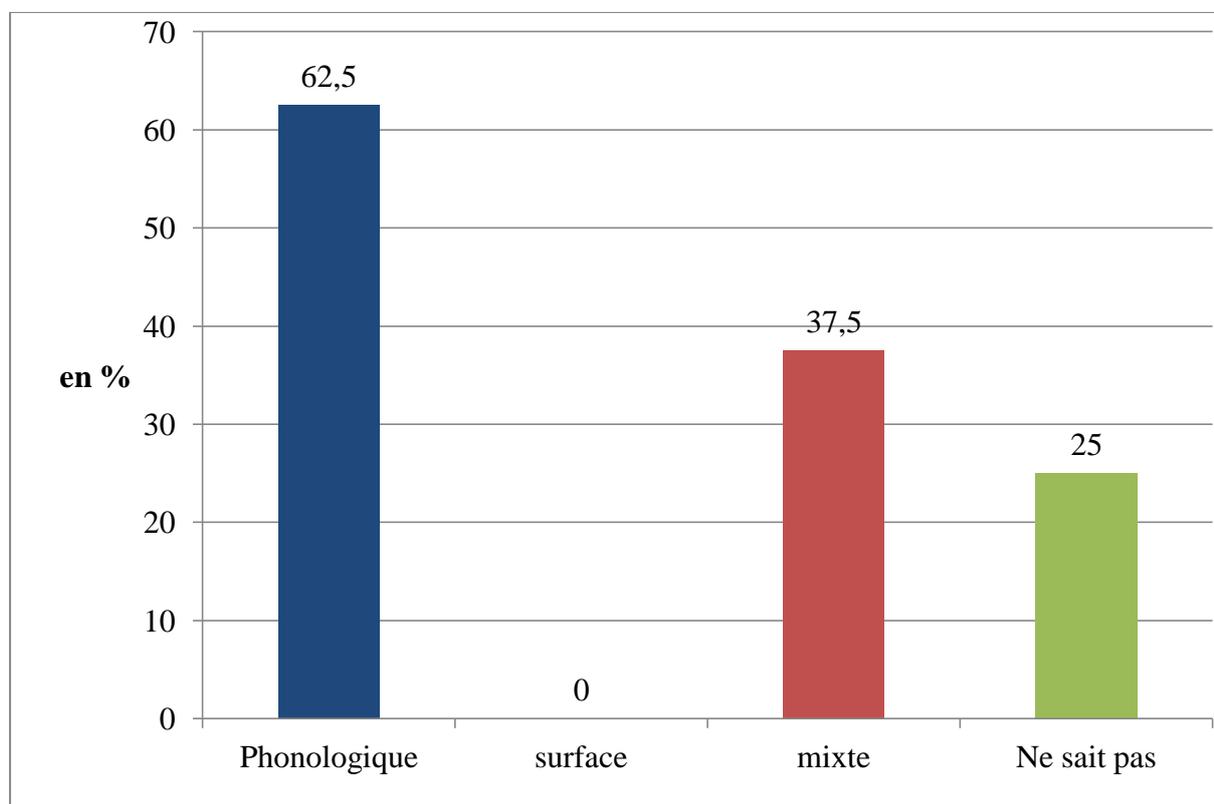


Figure 12 : Pourcentages d'enseignants ayant cité chaque type de dyslexie parmi ceux qui ont eu un élève dyslexique dans leur classe ou ne connaissant pas le type de dyslexie

La dyslexie phonologique apparaît comme le type de dyslexie le plus répandu dans les classes des enseignants ayant déjà eu un ou plusieurs élèves dyslexiques avec 62,5%. L'hypothèse est validée.

On notera tout de même que 25% de ces enseignants ne savent pas déterminer le type de dyslexie à laquelle ils ont été confrontés. Cela montre le peu de connaissance qu'ont les enseignants vis-à-vis de ce trouble ou le manque de transmission d'informations à propos de l'élève par les équipes pluridisciplinaires assurant le suivi.

2.3. Thème : Relation entre expérience et connaissances ou pratiques des enseignants

Hypothèse : Avec l'expérience, un enseignant qui a été confronté à cette situation a davantage de connaissances sur le diagnostic de la dyslexie qu'un enseignant ne l'ayant pas rencontrée.

Question 12 : Savez-vous comment est posé le diagnostic de dyslexie ?

Question 13 : Si oui, quel critère utilise-t-on pour dire d'un enfant qu'il est dyslexique ?

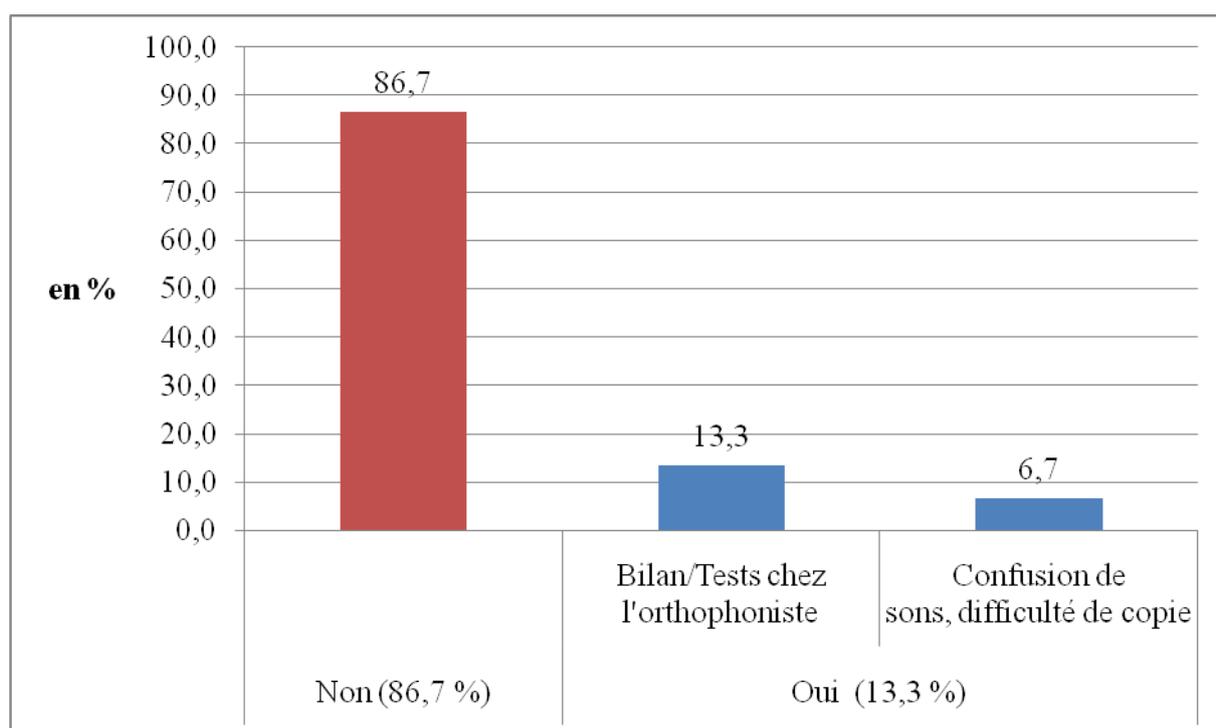


Figure 13 : Pourcentages d'enseignants ne sachant pas comment est posé le diagnostic de dyslexie et parmi ceux le sachant, pourcentages d'enseignants par type de réponse

86,7% des enseignants ne savent pas comment est établi le diagnostic de la dyslexie. Les 13,3% restants pensent que le diagnostic est posé après un bilan chez l'orthophoniste. L'analyse croisée de ces réponses et de l'expérience d'intégration d'un enfant dyslexique au sein de la classe indique que les deux enseignants qui ont indiqué que le diagnostic se fait suite à un bilan chez l'orthophoniste ont accueilli un enfant dyslexique. Toutefois, les six autres enseignants ayant déjà accueilli un enfant dyslexique n'ont pas connaissance du bilan permettant de poser le diagnostic.

Question 14 : Savez-vous par qui le diagnostic est posé ? (Question ouverte)

Enseignants	Années d'enseignement	Enseignants ayant eu un élève dyslexique dans leur classe	Personnes intervenant dans le diagnostic de la dyslexie selon les enseignants
1	3		Ne sait pas
2	2		Orthophoniste, Médecin spécialisé
3	5		Orthophoniste, Centre du langage
4	16		Orthophoniste
5	6		Orthophoniste
6	20		Orthophoniste
7	2		Orthophoniste, Médecin spécialisé, Enseignant
8	11		Orthophoniste
9	10		Orthophoniste
10	30		Orthophoniste
11	5		Orthophoniste, Médecin spécialisé, Enseignant, Psychologue
12	16		Orthophoniste, Médecin spécialisé
13	31		Orthophoniste, Centre du langage
14	3		Centre du langage
15	1		Orthophoniste

Années d'enseignement	Enseignants ayant eu un élève dyslexique dans leur classe	Personnes intervenant dans le diagnostic de la dyslexie selon les enseignants
1 à 6		Orthophoniste, Médecin spécialisé, Enseignant, Psychologue, Ne sait pas
		Orthophoniste, Médecin spécialisé, Centre du langage, Enseignant
7 à 15		Orthophoniste
		Orthophoniste
16 et plus		Orthophoniste, Médecin spécialisé
		Orthophoniste, Centre du langage

Figure 14 : Personnes citées comme intervenant dans le diagnostic de la dyslexie en fonction du nombre d'années d'expérience d'enseignement et de l'accueil d'un élève dyslexique en classe

La figure 14 montre que ni les années d'expérience d'enseignement, ni la présence passée d'un élève dyslexique dans leur classe, ne permettent aux enseignants d'avoir davantage de connaissances sur la pose du diagnostic de la dyslexie. On peut notamment le remarquer en observant les enseignants 10 et 11, l'un ayant 30 années d'expérience et ayant

eu au moins un élève dyslexique dans sa classe, l'autre n'en ayant que 5 et n'ayant pas eu ce type d'expérience. Les résultats montrent que ce n'est pas celui qui a le moins d'expérience en la matière qui sait le moins lister les personnes intervenant dans le diagnostic de la dyslexie. L'hypothèse n'est donc pas validée.

Hypothèse : Avec l'expérience, l'enseignant sait davantage adapter ses pratiques. Il accompagne davantage les élèves dyslexiques, passe plus de temps avec eux. Il va reprendre avec eux des exercices de lecture, faire de la différenciation pour les aider et donner des repères à l'élève afin qu'il se sente bien dans la classe.

Question 8c : Quelles adaptations pédagogiques avez-vous réalisées pour l'élève dyslexique ? Par rapport à la lecture ? Dans la classe en général ? (*Question ouverte*)

Enseignants	Années d'enseignement	Adaptations pédagogiques pour la lecture	Adaptations pédagogiques dans la classe
3	5	■ ■	■
6	20	■ ■ ■	■ ■
7	2		■
8	11	■ ■	■
9	10		■ ■
10	30	■ ■ ■	■
13	31	■ ■ ■ ■	■
14	3	■ ■	■

Années d'enseignement	Adaptations pédagogiques pour la lecture	Adaptations pédagogiques dans la classe
1 à 6	■ ■ ■	■ ■
7 à 15	■ ■ ■ ■	■ ■
16 et plus	■ ■ ■ ■	■ ■ ■

- Textes plus courts
- Lecture oralisée par un tiers (enseignant ou autre élève)
- Ajout de repères dans le texte (couleurs, points, flèches, etc.)
- Plus de temps pour préparer la lecture
- Rien
- Autonomie du groupe classe
- Moins d'exercices, plus de temps et travail individuel
- Attention particulière, mise en confiance
- Rien

Figure 15 : Adaptations pédagogiques mises en place par les enseignants ayant déjà eu un élève dyslexique dans leur classe

général. Par exemple, l'enseignant 7 n'ayant que 2 ans d'expérience ne met rien de plus en place pour aider ses élèves. A l'inverse, les enseignants 6 et 10 adaptent les textes qu'ils proposent en y ajoutant des repères pour l'élève. Néanmoins ce n'est pas le cas pour tous comme pour l'enseignant 13 qui a 31 ans d'expérience et qui ne prévoit pas d'adaptations pédagogiques dans la classe en général pour aider davantage les élèves dyslexiques. Le tableau montrant les adaptations pédagogiques mises en place par les enseignants par tranche d'années d'enseignement ne met pas en lumière le fait que les adaptations sont plus nombreuses avec les années. L'hypothèse n'est donc pas validée.

En outre, 7 enseignants sur 8 proposent des adaptations pédagogiques en lien avec la lecture et 5 enseignants sur 8 en proposent dans la classe. Les adaptations pédagogiques mises en place pour la lecture sont de 4 types différents et seulement 3 pour la classe. Pour la lecture, les adaptations les plus mises en place sont la lecture de textes courts et la lecture oralisée par un tiers. En classe, les enseignants ayant déjà eu un élève dyslexique privilégient la mise en place de moins d'exercices mais de travaux plus individualisés, pour laisser plus de temps aux élèves dyslexiques.

Hypothèse : Avec l'expérience, l'enseignant guide les parents s'il pense qu'un élève est dyslexique. Les enseignants vont conseiller les parents de consulter un orthophoniste pour leur enfant.

Question 19 : Si vous pensez qu'un élève est dyslexique, quelle démarche allez-vous faire ?
(Question ouverte)

La figure 16 met en évidence le fait qu'avec l'expérience les enseignants ont davantage tendance à contacter les parents en premier lieu. De la même façon, les enseignants n'ayant que peu d'expérience oublieront souvent d'informer les parents que leur enfant est potentiellement dyslexique. On peut le voir avec les enseignants 1, 3, 5, 11, 14 et 15.

La seconde remarque que l'on peut faire vis-à-vis de ces résultats, c'est que seul l'enseignant 13 n'a pas pensé à entamer une démarche menant à l'orthophoniste. L'hypothèse est ainsi validée. L'analyse de contenu des réponses montre que le plus souvent les enseignants vont contacter l'orthophoniste (14 enseignants sur 15), puis informer les parents (8/15) puis contacter un médecin scolaire, psychologue ou RASED (6/15). Peu nombreux sont les enseignants à en discuter avec l'équipe enseignante (4/15) et rares sont ceux qui adressent l'enfant au centre référent du langage ou à la MDPH (2/15). Notons que deux enseignants ont donné des réponses indiquant que la question n'a pas été comprise telle que nous l'entendions (carrés violets).

Certaines questions n'ont pas pu être analysées. Le panel de réponses différentes ou au contraire identiques empêchaient alors de fournir une analyse pertinente. Par exemple, les réponses à la question 4 sont identiques, à savoir que chacun des enseignants a déjà eu au moins un élève en difficultés de lecture dans sa classe, ce qui paraît tout à fait normal. A l'inverse, les réponses à la question 11 étaient trop hétérogènes pour pouvoir être convenablement analysées. Les idées formulées par les enseignants étaient trop diversifiées pour pouvoir identifier un point de convergence et ainsi en tirer une conclusion.

IV. DISCUSSION

Dans l'ensemble, les enseignants disposent de connaissances sur la dyslexie, mais pas toujours suffisamment pour intervenir auprès d'élèves dyslexiques.

Leurs connaissances sont assez vagues, peu précises. Ils ne connaissent pas bien les tests présentés dans le cadre du questionnaire mais savent les exploiter après en avoir pris connaissance. Ils n'ont en majorité pas eu de formation sur ce trouble ce qui peut être en partie la cause de leur absence de connaissance sur le sujet. Les connaissances des enseignants au sujet de la dyslexie sont donc sommaires malgré des idées pertinentes.

Les enseignants ayant déjà eu un ou plusieurs élèves dyslexiques savent la plupart du temps en déterminer le type, dont le plus fréquent est le type phonologique. Contrairement à ce que l'on pouvait penser, plus de la moitié des enseignants interrogés ont déjà eu au moins un élève dyslexique dans leur classe.

Même si des réflexes se mettent en place au travers des années d'enseignement, les enseignants peinent à adapter leurs pratiques aux élèves dyslexiques, bien que plus nombreux que ce que l'on pouvait prédire. Différentes adaptations sont tout de même mises en place telles que : l'adaptation des textes, la lecture oralisée par un tiers, accorder plus de temps à l'élève pour la lecture mais aussi pour les exercices et plus d'attention portée sur l'élève dyslexique. Beaucoup d'enseignants pensent par exemple que le diagnostic de la dyslexie est posé par l'orthophoniste, ce qui n'est qu'en partie vrai puisqu'il n'est pas le seul à intervenir dans ce processus. En effet, outre le rôle de l'enseignant, un médecin spécialisé et un psychologue interviennent également pour poser ce diagnostic.

Des études préalables ont montré que les pratiques des enseignants étaient différentes selon leur conception de la dyslexie malgré une connaissance commune basée sur les textes officiels.

Cette étude montre les manques qui existent en termes de connaissances et d'adaptations pédagogiques de la part des enseignants vis-à-vis de la dyslexie, plus répandue que ce que l'on peut penser.

Les questions dont les résultats n'ont pas été étudiés auraient peut-être dû faire l'objet d'une reformulation, voire d'une suppression.

Certaines questions s'appuyaient peut-être sur un prérequis sur lequel il aurait peut-être fallu également formuler une question. Par exemple, la question 8a demandait aux enseignants d'identifier le type de dyslexie qu'ils ont rencontré sans même savoir s'ils savaient définir chacun de ces types de dyslexie. C'est ainsi que certains me demandaient la différence entre chaque type de dyslexie, que je devais alors leur expliquer.

Il aurait peut-être été intéressant de proposer ce questionnaire à davantage d'enseignants ayant un élève dyslexique dans leur classe afin d'avoir davantage de réponses ou de propositions concernant les pratiques ou activités à mettre en place pour les aider. Cela pourra sans doute me servir dans mes années futures. Comme énoncé précédemment, les enseignants ont quelques connaissances et adaptations pédagogiques au sujet de la dyslexie. La formation des enseignants devrait en prendre compte pour y accorder plus d'importance et ainsi permettre aux futurs enseignants d'acquérir de solides bases dans ce domaine.

Il pourrait être intéressant à l'avenir de contraster les connaissances et pratiques selon la nature des difficultés en lecture des enfants, c'est-à-dire en comparant les réponses relatives à des élèves présentant un retard simple en lecture aux réponses apportées pour des élèves dyslexiques, comme nous l'avons fait pour la question relative au test à utiliser.

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

APEDYS (2006/2007). Prise en charge scolaire de l'enfant dyslexique. En ligne : <http://www.reaap73.org/docs/1190625469->

[Prise en charge scolaire des enfants dyslexiques juillet 2007.pdf](#)

Atzeni, T. et Juphard, A. (2007). Interaction entre lecture et mémoire : confrontation des modèles de lecture abstraits et épisodique à travers l'évolution de l'effet de longueur syllabique des pseudo-mots. *ARCO-07 Cognition, Complexité, Collectif*, 28-30 novembre, Nancy : France.

Cheminal, R. (2002). *Les dyslexiques : aspects chimiques*. In Cheminal, R. et Brun, V. *Les dyslexies*. Chapitre 5 (pp 42-48), Masson : Paris.

Demont, E. et Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56 (3), 245-257.

Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.

Ecalte, J. et Magnan, A. (2006). Des difficultés en lecture à la dyslexie : problèmes d'évaluation et de diagnostic. *Glossa*, 97, 4-19.

Ecalte, J., Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

Gaux, C. (2004). *Apprendre à lire*. In Weil-Barais, A. (Ed). *Les apprentissages scolaires*. Chapitre 3 (pp. 82-104). Paris : Bréal.

Germain, B. (2003). Les méthodes de lecture en CP et les difficultés qu'elles peuvent engendrer. En ligne : <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-methodes.asp>

Go, N. (2009). *Méthode naturelle*. En ligne : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1118>

Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.-Y. et Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire. *Revue française de pédagogie*, 164, 123-138.

Houdebine, A.-M. (1973). Du phonème à la lettre. *Repère*, 20, 3-54.

Kalmbach, J.-M. (2011). Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones. En ligne : <http://research.jyu.fi/phonfr/A01.html>

Inspection générale de l'Education Nationale. (2007). Note sur le suivi de la mise en œuvre de l'évaluation des élèves à l'entrée de la première année du cours élémentaire (CE1). Rapport n° 2007 – 030. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/12/5/5125.pdf>

Laboratoire Cogni-Science. (2002). ODEDYS : Outil de DEpistage des Dyslexies. En ligne : <http://www.pedagonet.com/other/dyslexie.pdf>

Lequette, C., Pouget, G. & Zorman, M. (2008). ELFE : Evaluation de la lecture en fluence. En ligne : <http://www4.ac-lille.fr/~iabethune2/file/elfe.pdf>

Lussier, F. (2000). *Evaluation neuropsychologique du dyslexique*. En ligne : http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyslexie/congres_dyslexie.html#6

Madiot, P. (2006). *Lire : comme si c'était aussi simple !* En ligne : <http://www.lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=22&id=160>, France 5 : coté prof.

Maisonneuve, L. (2002). *Apprentissage de la lecture : Méthodes et manuels. Tome 1 : apprentissage de la lecture et méthodes de lecture*. Paris : L'Harmattan.

Ministère de l'Education Nationale. (2008-2009). En ligne : <http://ia89.ac-dijon.fr/docs/ap08-09/ap5-texte.pdf>

Ministère de l'Education Nationale (2008). BO n°3 du 19 juin 2008. En ligne : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2007). Représentation des grandes difficultés scolaires par les enseignants : année scolaire 2005 - 2006. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf>

Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. & Morais, J. (1994). BELEC : Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. En ligne : http://aqps.qc.ca/uploads/documents/Boites_outils/Belec_protocole.pdf

Observatoire National de la Lecture. (1998). *Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE), analyses, réflexions et propositions*. Paris : Odile Jacob.

Observatoire National de la Lecture. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. En ligne : <http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>, Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Peyronnet, C. (2009). L'élève dyslexique. En ligne : http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/circonscription_gueret1/documents/L-eleve-dyslexique.pdf

Picherot, G. (2013). Unité pédiatrique des troubles d'apprentissage et centre du langage (CRL). En ligne : http://www.cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyslexie/congres_dyslexie.html#6

- Ramus, F. (2005). *Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie*. In Observatoire National de la Lecture (Ed), *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. Rectorat de Toulouse et rectorat de Bordeaux. (2003 – 2007). Evaluation diagnostique des difficultés en lecture – écriture pour les élèves non lecteurs ou lecteurs débutants de 9 à 15 ans. En ligne : http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien65-tarbes-ouest/enfants_voyage/Ensemble_eval_dignostique.pdf
- Valdois, S. (2003). Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Note au PIREF.
- Valdois, S. (2010). Evaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture. *Revue française de linguistique appliquée*, 15 (1), 89-103.
- Vallée, L. et Dellatolas, G. (2005). *Recommandation sur les outils de Repérage, Dépistage et Diagnostic pour les Enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage*. Paris.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'interventions*. Boucherville (Québec), Canada : Gaëtan Morin.
- Zagar, D. (1992). *L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique*. In Fayol, M., Gombert, J.-E. et Lecocq, P. *Psychologie cognitive de la lecture*. Chapitre 1 (pp 15-72). Paris, Presses universitaires de France.
- Zorman, M., Valdois, S. & Jacquier-Roux, M. (2002). *ODÉDYS : Un outil de dépistage des dyslexies développementales*. En ligne : http://www.cognisciences.com/article.php3?id_article=37

ANNEXES

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux enseignants	62
Annexe 2 : Présentation des tests	68
Annexe 3 : Grille de recueil de données	70

Questionnaire : Connaissances et pratiques des enseignants concernant la dyslexie

Dans le cadre de mon mémoire portant sur les connaissances et pratiques des enseignants concernant la dyslexie, je recueille des informations de la part de plusieurs enseignants de cycle 3. Je sollicite donc votre participation pour répondre à ce questionnaire. Il s'agit d'un questionnaire strictement anonyme. Je vous en remercie par avance pour votre contribution.

Informations générales sur l'enseignant

1- Sexe :

Homme

Femme

2- Niveau de classe actuel :

Nombre d'années :

3- Niveaux de classe antérieurs :

Nombre d'années :

Pratiques de l'enseignant pour les élèves en difficultés de lecture

4- Avez-vous eu des élèves en difficultés de lecture dans votre classe ?

OUI

NON

5- Si oui :

a. Avez-vous adapté votre enseignement aux difficultés de ces élèves ?

OUI

NON

b. Si oui, qu'avez-vous mis en place pour aider ces élèves ?

.....
.....

6- Avez-vous déjà mis en place un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) pour ce type de difficulté ?

OUI

NON

7- Avez-vous déjà eu un élève dyslexique dans votre classe ?

OUI

NON

8- Si oui :

a. De quel type de dyslexie s'agit-il ?

Dyslexie phonologique

Dyslexie de surface

Dyslexie mixte

Autre (à préciser)

b. Est-il accompagné d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) ?

OUI

NON

c. Quelles adaptations pédagogiques avez-vous réalisées pour l'élève dyslexique?

Par rapport à la lecture ?

.....
.....

Dans la classe en général ?

.....
.....

La dyslexie vue par l'enseignant

9- Comment définiriez-vous la dyslexie ?

.....
.....

10- Faites-vous la différence entre dyslexie et retard simple en lecture ?

OUI

NON

11- Si oui, pourriez-vous préciser quelle est la nature de cette différence ?

.....
.....

12- Savez-vous comment est posé le diagnostic de dyslexie ?

OUI

NON

13- Si oui, quel critère utilise – t – on pour dire d’un enfant qu’il est dyslexique ?

.....
.....

14- Savez-vous par qui le diagnostic est posé ?

OUI, quelles personnes ?

.....

NON

15- Selon vous, quelle est l’origine de la dyslexie et comment peut-on l’expliquer ?

.....
.....

16- Selon vous, est-ce que seul le niveau de lecture doit être considéré pour poser le diagnostic de dyslexie ? (Si non répondre à la question 17, si oui passer à la question 18)

OUI

NON

17- A quel(s) facteur(s) la dyslexie est-elle liée ?

.....
.....

18- Selon vous, est-ce que d'autres aspects du fonctionnement de l'enfant ou de sa vie doivent être pris en compte pour poser le diagnostic de dyslexie ?

- OUI, lesquels ?.....
- NON
- Ne sait pas

19- Si vous pensez qu'un élève est dyslexique, quelle démarche allez-vous faire ?

.....

.....

20- Avez-vous bénéficié d'une formation sur ce trouble ?

- OUI
- NON

21- Si oui, s'agit-il d'une :

- Formation initiale
- Formation continue
- Autoformation

Je vais vous présenter des extraits de quatre tests qui permettent de mesurer le niveau de lecture des enfants.

22- A votre avis, quel(s) outil(s) vous paraît le plus pertinent :

a. Pour évaluer la lecture?

- ODEDYS
- Test de l'Alouette
- BELEC
- ELFE

b. Pour poser le diagnostic de dyslexie ?

- ODEDYS
- Test de l'Alouette
- BELEC
- ELFE

23- Pourquoi ?

.....

.....

24- Lesquels de ses tests connaissiez-vous avant ?

- ODEDYS
- Test de l'Alouette
- BELEC
- ELFE
- Aucun

Annexe 2 : Présentation des tests

ODEDYS

p 43 à 53 du PDF « test ODEDYS »

<http://www.pedagonet.com/other/dyslexie.pdf>

C'est un test qui permet le dépistage des difficultés et troubles du langage ainsi que des risques de dyslexie. Ce test comprend des épreuves de lecture de mots fréquents puis non fréquents (réguliers, irréguliers, pseudo-mots), comparaison de suite de lettre, suppression du phonème initial, fusion de phonèmes, dictée de mots. Le score des élèves est comptabilisé ainsi que le temps pour certaines épreuves.

Alouette

Texte alouette

http://2.bp.blogspot.com/-ZImVynnJZXQ/T-xkF7vI_DI/AAAAAAAAAAc/e3XUkYoMMel/s640/alouette.png

+ *p 31 du PDF « test ODEDYS »* : explications concernant la passation de ce test.

<http://www.pedagonet.com/other/dyslexie.pdf>

C'est un test qui permet de déterminer l'âge lexical de l'enfant. L'élève doit lire le texte « alouette » en 3 minutes. Le nombre d'erreurs et le temps sont comptabilisés. C'est un texte qui n'a pas de sens, qui ne se base pas sur la compréhension et il contient des mots peu fréquents. Les élèves n'ont donc pas l'habitude de lire ce genre de texte. Il permet de voir les stratégies de lecture des enfants.

BELEC

p 3 à 8 du PDF « test BELEC »

http://aqps.qc.ca/uploads/documents/Boites_outils/Belec_protocole.pdf

C'est un test qui permet l'identification des difficultés de l'enfant en lecture et en écriture ainsi que les stratégies de lecture. Pour mon mémoire je m'intéresse seulement à la lecture. Au niveau de la lecture ce test comprend 2 parties.

Une partie « test de mécanisme d'identification des mots » dans laquelle les mots vont lire des mots réguliers ou des pseudo-mots, des mots rares ou fréquents, des mots courts ou longs. Le nombre de mots correctement lus ainsi que le temps moyen de lecture sont comptabilisés. On peut aussi regarder le type d'erreurs de l'enfant (inversions, omissions, substitutions).

La deuxième partie « test de régularité orthographique » dans laquelle il y a une liste de 24 mots réguliers et une liste de 24 mots irréguliers à lire. Le principe est le même, on le nombre de mots correctement lus ainsi que le temps moyen de lecture sont comptabilisés. On peut aussi regarder le type d'erreurs de l'enfant.

ELFE

p 5 du PDF « test ELFE » => consigne de la passation

p 10 et 11 du PDF « test ELFE » => textes à faire lire, feuille de recueil pour le professionnel

<http://www4.ac-lille.fr/~iabethune2/file/elfe.pdf>

C'est un test qui permet d'évaluer le niveau de déchiffrage de l'enfant en 1 minute et de déterminer l'âge lexical de l'enfant. On comptabilise le nombre de mots correctement lus. Pour le savoir, il faut faire la différence entre le nombre de mots lus en 1 minute et le nombre d'erreurs. Les textes proposés sont des textes, d'histoires compréhensibles pour les élèves avec des mots fréquents.

Annexe 3 : Grille de recueil de données

Informations générales sur l'enseignant						
Enseignants	1. Êtes-vous un homme ou une femme ?		2. Niveau de classe actuel et nombre d'années		3. Niveau de classe antérieur et nombre d'années	
	Homme	Femme	Niveau de classe actuel	Nombre d'années	Niveaux de classe antérieurs	Nombre d'années
1		X	CE2	1	GS	2
2		X	CM1 - CM2	1	CE2 - CM1	1
3		X	CE2 - CM1 - CM2	5	/	/
4		X	CP - CM2	4	CP / CP - CE1 / CM2	12
5		X	CE1 - CE2 - CM1 - CM2	1	Tous les niveaux (poste ZIL)	5
6		X	CE1 - CE2	15	PS à CP	5
7		X	CE1 - CE2 - CM1 - CM2	1	CE2 - CM1	1
8		X	CE2 - CM1 - CM2	3	Tous les niveaux	8
9		X	CE2 - CM1 - CM2	7	CP à CM2	3
10	X		CM1 - CM2	15	CP - CE1 - CE2	15
11		X	CM1 - CM2	3	CE2 - CM1 / CM2	2
12		X	CM1 - CM2	10	Tous les niveaux	6
13		X	CM1 - CM2	1	Tous les niveaux y compris CLIS	30
14		X	PS - MS - GS / CM1 - CM2	2	PS / CE1 - CE2	1
15	X		CM1	1	/	/

Pratiques de l'enseignant pour les élèves en difficultés de lecture

Enseignants	4. Avez-vous eu des élèves en difficultés de lecture dans votre classe ?		5a. Si oui, avez-vous adapté votre enseignement aux difficultés de ces élèves ?		5b. Si oui, qu'avez-vous mis en place pour aider ces élèves ?
	OUI	NON	OUI	NON	
1	X		X		* Aide personnalisée en lecture * Intervention d'un maître E
2	X		X		* Mise en place d'un PPRE * Adaptation de l'emploi du temps (30 min par jour pour travailler spécifiquement la lecture) * Différenciation des exercices * Tutorat
3	X		X		* Textes plus courts * Lecture oralisée par un adulte
4	X		X		* Différenciation dans les contenus en fonction de la difficulté de compréhension * Textes ou exercices plus simples, ciblés sur des compétences précises * Textes plus courts
5	X		X		* Adaptation des supports de lecture (marques qui aident à la lecture + police plus grande) * Cahier de sons (lettres qui posent problème à l'élève avec un mot de référence choisi par l'élève)
6	X		X		* Lecture individuelle * APC
7	X		X		* Moins d'écrit, plus d'illustrations * Présence de l'enseignant / AVS * Aide en tutorat par un camarade
8	X		X		* Relecture individuelle avec l'enseignant * Baisse du travail * Présence de l'enseignant lors des évaluations
9	X		X		* Aide individualisée * Leur accorder plus de temps * Lecture à haute voix
10	X		X		* Lecture individualisée * Textes plus courts * APC
11	X		X		* Lecture du texte et des questions de compréhension par l'enseignant * Exercices spécifiques sur les marques morphosyntaxiques
12	X		X		* Lecture différenciée (autres romans, autres fichiers)
13	X		X		* Travail adapté en classe * Soutien * Suivi RASED
14	X		X		* Travail en atelier sur l'implicite pour la compréhension * Modification de la longueur des textes, des supports et de la police
15	X		X		* Lecture individualisée

Pratiques de l'enseignant pour les élèves en difficultés de lecture

Enseignants	6. Avez-vous déjà mis ne place un PPRE pour ce type de difficulté ?		7. Avez-vous déjà eu un élève dyslexique dans votre classe ?		8a. Si oui, de quel type de dyslexie s'agit-il ?			
	OUI	NON	OUI	NON	Dyslexie phonologique	Dyslexie de surface	Dyslexie mixte	Autre (A préciser)
1	X			X				
2	X			X				
3	X		X				X	
4	X			X				
5		X		X				
6	X		X		X			
7		X	X		X			
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X			
11		X		X				
12	X			X				
13	X		X		Ne sait pas			
14		X	X		Ne sait pas			
15		X		X				

Pratiques de l'enseignant pour les élèves en difficultés de lecture

Enseignants	8b. Si oui, est-il accompagné d'une AVS ?		8c. Si oui, quelles adaptations pédagogiques avez-vous réalisées pour l'élève dyslexique ?	
	OUI	NON	Par rapport à la lecture	Dans la classe en général
1				
2				
3		X	* Textes plus courts et agrandis * Lecture oralisée par un adulte	/
4				
5				
6		X	* Couleurs par syllabes, par lettres * Textes plus courts	* Autonomie du groupe classe * Travail individuel
7	X		/	/
8		X	* Quantité de lecture réduite * Ecoute faite par un tiers	* Attention particulière * Plus disponibilité pour l'élève * Mise en confiance
9		X	* Plus de temps pour préparer sa lecture	* Plus de temps lors des dictées * Quantité d'exercices réduite * Plus de disponibilité, d'attention
10		X	* Texte plus court * Couleurs différentes	* Autonomie des autres élèves pour pouvoir le prendre à part
11				
12				
13		X	* Texte plus court * Faire lire une partie du texte par un autre élève * Utiliser un point et une flèche pour se repérer	/
14		X	* Papier bleu, textes plus courts, police plus grande * lecture des consignes par l'enseignante	* Moins de travail que les autres à cause de leur fatigabilité
15				

La dyslexie vue par l'enseignant

Enseignants	9. Comment définiriez-vous la dyslexie ?	10. Faites-vous la différence entre dyslexie et retard simple en lecture ?		11. Si oui, pourriez-vous expliquer quelle est la nature de cette différence ?
		OUI	NON	
1	* Difficulté à différencier les sons	X		* Retard : lié à un problème de compréhension * Dyslexie : de nature neurologique liée à des problèmes d'orthographe
2	* Trouble qui engendre des difficultés de copie, de lecture et d'apprentissage du code	X		* Retard : difficulté d'apprentissage ponctuelle * Dyslexie : "maladie", trouble qui empêche l'enfant d'apprendre de façon classique, elle nécessite des apports particuliers
3	* Difficulté à lire / à écrire	X		* Retard : lecture lente, hachée (peu fluide) * Dyslexie : change les mots, les lettres, bute sur des sons, lecture hachée
4	* Confusion de sons, inversion de lettres, difficultés orthographiques	X		* Retard : lié à la maturité de l'élève * Dyslexie : mémorisation difficile des graphies des phonèmes complexes alors que la combinatoire est comprise
5	* Ensemble de difficultés diverses * Difficultés d'encodage liées à la confusion de 2 sons proches	X		* Retard : marqué par des hésitations en début de mot, dans l'encodage mais ne portant pas systématiquement sur les mêmes sons (confusions plutôt dues à des acquis pas encore consolidés) * Dyslexie : marquée par la confusion précise et systématique de certains sons 2 à 2
6	* Dysfonctionnement de la lecture et/ou de l'écriture		X	
7	* Trouble persistant au quotidien d'un élève puisque la langue est présente à l'écrit dans les matières scolaires	X		* Retard : pas lié aux sons * Dyslexie : liée aux sons
8	* Difficulté lors de l'apprentissage de la lecture avec des problèmes de compréhension et inversions de lettres ce qui entraîne des problèmes à l'écrit	X		* Dyslexie : problèmes qui perdurent et des productions d'écrits révélatrices de difficultés contrairement au retard
9	* Problèmes liés à la confusion de son, tant à l'oral (prononciation) qu'à l'écrit (orthographe mal assurée)	X		* Retard : problème lié à la lenteur * Dyslexie : problème plus profond
10	* Dysfonctionnement cérébral et orthographique		X	
11	* Dysfonctionnement sur la reconnaissance de la graphie des sons		X	
12	* Confusion de sons, de lettres, difficultés à entrer dans la lecture	X		* Retard : l'élève voit ses erreurs et se corrige seul contrairement à la dyslexie
13	* Problème de repérage dans l'écrit * Confusions de sons et graphèmes		X	
14	* Trouble de l'acquisition de la lecture et de la production écrite	X		* Retard : acquisitions normales mais lentes * Dyslexie : dysfonctionnement d'acquisition
15	* Difficulté dans la transcription des graphèmes, syllabes en phonèmes. * L'enfant peut faire des inversions, confusions, ajouts ou substitutions	X		* Retard : temps plus long dans le déchiffrage et dans la compréhension de textes

La dyslexie vue par l'enseignant

	12. Savez-vous comment est posé le diagnostic de dyslexie ?		13. Si oui, quel critère utilise-t-on pour dire d'un enfant qu'il est dyslexique ?	14. Savez-vous par qui le diagnostic est-il posé ?			15. Selon vous, quelle est l'origine de la dyslexie et comment peut-on l'expliquer ?	
	Enseignants	OUI		NON	OUI	Si oui, lesquelles ?		NON
1			X				X	* Origine neurologique
2			X		X	* Orthophoniste * Médecin spécialisé		* Origine neurologique avec malformation dans le cerveau
3			X		X	* Orthophoniste * Centre du langage		* Ne sait pas
4			X		X	* Orthophoniste		* Ne sait pas
5			X		X	* Orthophoniste		* Maladie ou dysfonctionnement du cerveau
6			X		X	* Orthophoniste		* Origine génétique
7			X		X	* Orthophoniste * Enseignant * Médecin spécialisé		* Choc qui provoque ce trouble
8	X			* Tests faits chez l'orthophoniste	X	* Orthophoniste		* Héritaire, contexte familial
9			X		X	* Orthophoniste		* Ne sait pas
10			X		X	* Orthophoniste		* Ne sait pas
11			X		X	* Psychologue * Orthophoniste * Enseignant * Médecin spécialisé		* Mauvaise mutation des neurones * Origine génétique, hérédité
12			X		X	* Orthophoniste * Personnel médical		* Ne sait pas
13	X			* Bilan orthophoniques * Confusion de sons, difficulté de copie	X	* Orthophoniste * Centre du langage		* Ne sait pas
14			X		X	* MDPH		* Problème au niveau cérébral
15			X		X	* Orthophoniste		* Retard dans le langage oral

La dyslexie vue par l'enseignant

Enseignants	16. Selon vous, est-ce que seul le niveau de lecture doit être considéré pour poser le diagnostic de dyslexie ?		17. Si non, à quel(s) facteurs la dyslexie est-elle liée ?	18. Selon vous, est-ce que d'autres aspects du fonctionnement de l'enfant ou de sa vie doivent être pris en compte pour poser le diagnostic ?			
	OUI	NON		OUI	Si oui, lesquels ?	NON	Ne sait pas
1		X	* L'orthographe				X
2		X	* L'orthographe				X
3		X	* Le langage oral * L'écrit			X	
4		X	* Production d'écrit * Encodage				X
5		X	* Difficultés d'encodage				X
6		X	* L'écrit	X	* Le comportement * l'écrit		
7		X	* Connaissance de mots	X	* Son univers culturel		
8		X	* Ecriture * Oral	X	* Langage familial, lecture faite le soir		
9		X	* Langage / prononciation	X	* Problème lié au langage		
10		X	* Ecriture	X	* Comportement * Ecriture		
11		X	* Orthographe / grammaire / conjugaison * Ecriture / graphie	X	* L'organisation * Les repères		
12		X	* Repérage spatio-temporel	X	* Antécédents familiaux		
13		X	* L'écrit et ses déclinaisons (lire, écrire, produire, recopier)	X	* Bilan psychologique		
14		X	* Repérage dans l'espace * difficulté à produire un écrit				X
15		X	* Langage oral (pratique et écoute) * Niveau socio-culturel * Orthographe et écriture	X	* Cadre socio-culturel		

La dyslexie vue par l'enseignant

Enseignants	19. Si vous pensez qu'un élève est dyslexique, quelle démarche allez-vous faire ?	20. Avez-vous bénéficié d'une formation sur ce trouble ?		21. Si oui, de quel formation s'agit-il ?		
		OUI	NON	Formation initiale	Formation continue	Auto-formation
1	* Faire passer des tests auprès d'un médecin scolaire * Contacter une orthophoniste		X			
2	* Demander aux parents de prendre rendez-vous chez un orthophoniste et orienter l'enfant vers un médecin spécialisé		X			
3	* Envoyer faire un bilan orthophonique * Adapter les supports écrits	X		X		
4	* Demander un bilan orthophonique et psychologique		X			
5	* Solliciter le RASED * Demander un bilan orthophonique		X			
6	* Demander aux parents de faire un bilan orthophonique		X			
7	* Diriger la famille vers un orthophoniste pour faire un diagnostic	X		X		
8	* Demander un bilan orthophonique aux parents sans dire le mot dyslexie	X				X
9	* Conseiller à la famille de consulter un orthophoniste pour faire un bilan		X			
10	* Contacter les parents pour prendre un rendez-vous chez un orthophoniste		X			
11	* Bilan orthophonique * Rendez-vous avec un psychologue scolaire : médecin scolaire * Faire une équipe éducative * Contacter la MDA	X			X	
12	* Envoyer faire un bilan orthophonique * En discuter en conseil des maîtres * En parler avec la famille		X			
13	* Rendez-vous avec les parents * Echange avec l'équipe enseignante	X				X
14	* Bilan orthophonique * Service spécialisé (centre du langage)* MDPH		X			
15	* Test (ELFE) afin de lister les difficultés rencontrées par l'élève * Contacter psychologue scolaire, orthophoniste, IEN * Adapter les supports	X			X	

La dyslexie vue par l'enseignant

Enseignants	22a. Quel(s) outil(s) vous semble(nt) plus pertinent(s) pour évaluer la lecture ?				22b. Quel(s) outil(s) vous semble(nt) plus pertinent(s) pour diagnostiquer la dyslexie?			
	ODEDYS	Test de l'Alouette	BELEC	ELFE	ODEDYS	Test de l'Alouette	BELEC	ELFE
1	X			X	X			
2				X	X			
3		X		X		X		X
4	X			X	X		X	
5				X	X			X
6	X				X			X
7				X	X		X	
8	X			X	X			X
9	X			X	X			
10	X				X		X	
11				X	X			
12				X	X			X
13				X	X		X	
14				X		X		
15				X			X	

La dyslexie vue par l'enseignant

Enseignants	23. Pourquoi ?	24. Lequel de ces outils connaissiez-vous ?				
		ODEDYS	Test de l'Alouette	BELEC	ELFE	Aucun
1	* ODEDYS : exercices différents, différents types de mots, comparaison de séquences de lettres, discrimination des phonèmes * ELFE : texte de compréhension					X
2	* ELFE : texte de compréhension * ODEDYS : permet de visualiser l'inversion des sons				X	
3	* Les élèves portent du sens au texte					X
4	* Permet de voir les confusions de sons en lecture et lors de la dictée					X
5	* ELFE : vrai texte porteur de sens * ODEDYS : travail plus précis sur les lettres					X
6	* Méthodes complémentaires, progressives * ODEDYS : test complet et progressif dans la difficulté					X
7	* ELFE : texte porteur de sens * ODEDYS et BELEC : diagnostic plus précis à partir de la lecture de mots				X	
8	* Mieux adaptés à la jeunesse et aux difficultés des enfants	X			X	
9	* ODEDYS : permet de pointer les problèmes liés à la prononciation et les confusions de sens * ELFE : pour la compréhension					X
10	* Complémentaires, progression dans les difficultés					X
11	* ELFE : lecture en contexte * ODEDYS : affiner les erreurs	X				
12	* ELFE : faire du sens * ODEDYS : mettre en évidence les confusions de sons ou de lettres					X
13	* ODEDYS + BELEC : pointer précisément des difficultés * ELFE : approche globale de l'écrit et la compréhension					X
14	* ELFE : permet à l'enfant de lire en faisant du sens * Alouette : écriture de différentes tailles, présence d'illustrations, vocabulaire de plus en plus difficile					X
15	* ELFE : simple à mettre en place et efficace, au cours de l'année, on peut voir s'il y a une évolution dans la lecture de l'élève * BELEC : davantage basé sur la correspondance graphème-phonème				X	

RESUME

Avec 1 élève sur 20 concerné en moyenne, la dyslexie est un trouble de l'apprentissage de la lecture relativement fréquent. Il est alors important de s'interroger sur les connaissances et les pratiques des enseignants vis-à-vis de la dyslexie.

Ce document définit l'apprentissage de la lecture avant d'expliquer les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves dans cet apprentissage et le rôle des enseignants dans leur prise en charge. Il décrit ensuite les caractéristiques de la dyslexie, ce qu'en disent les textes officiels ainsi que les aménagements pédagogiques mis en place par les enseignants.

Les résultats d'une étude menée auprès de 15 enseignants sont ensuite présentés pour venir confirmer ou infirmer les hypothèses formulées. Ces résultats montrent que les enseignants connaissent vaguement ce qu'est la dyslexie, ce qui influe sur leurs pratiques dans le sens où les méthodes mises en place seront parfois approximatives. L'expérience acquise par les enseignants permet néanmoins de s'adapter plus facilement à ces situations.

Les connaissances et pratiques des enseignants au sujet de la dyslexie doivent être développées en vue de permettre aux élèves dyslexiques d'acquérir des facilités d'apprentissage pour qu'ils puissent s'épanouir en classe mais aussi dans la société.

Mots clés : dyslexie, connaissances, pratiques, enseignants, lecture.

ABSTRACT

With one student out of 20 concerned on average, dyslexia is a learning disorder of reading relatively frequent. It is therefore important to consider the knowledge and practices of teachers concerning dyslexia.

This document defines the learning to read before explaining the difficulties encountered by certain students in this kind of learning and the role of teachers in their care. It then describes the characteristics of dyslexia, what official texts say about that as well as educational facilities set up by teachers.

The results of a survey of 15 teachers are then presented to confirm or invalidate the assumptions. These results show that teachers vaguely know what dyslexia is, which affects their practices in the sense that the methods implemented will sometimes be approximate. The experience of teachers still allows them to easily adapt to these situations.

Knowledge and practices of teachers about dyslexia should be developed to enable dyslexic students to acquire learning facilities to allow them to thrive in the classroom but also in society.

Key words: dyslexia, knowledge, practices, teachers, reading.