



HAL
open science

Élèves à besoins éducatifs particuliers : dans quelle mesure les difficultés d'un élève dyslexique vont-elles au-delà de la maîtrise de la langue et quelles sont donc les adaptations à mettre en place ?

Clotilde Meurisse

► To cite this version:

Clotilde Meurisse. Élèves à besoins éducatifs particuliers : dans quelle mesure les difficultés d'un élève dyslexique vont-elles au-delà de la maîtrise de la langue et quelles sont donc les adaptations à mettre en place?. Education. 2015. dumas-01174518

HAL Id: dumas-01174518

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01174518>

Submitted on 9 Jul 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.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2014-2015

UE3 Mémoire

Semestre 4

Session 1

Intitulé : Elèves à besoins éducatifs particuliers

Dans quelle mesure les difficultés d'un élève dyslexique vont-elles au-delà de la maîtrise de la langue et quelles sont donc les adaptations à mettre en place ?

Prénom et Nom de l'étudiant : Clotilde MEURISSE

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : 8

Prénom et Nom du directeur de mémoire : Céline RYCKEBUSCH



Remerciements

Au cours de la rédaction de ce mémoire et des recherches qui en sont à l'origine, j'ai eu la chance de bénéficier de nombreux soutiens.

C'est pourquoi je tiens à remercier particulièrement les membres de l'association APEDYS NORD qui ont accepté de me recevoir lors d'une de leurs assemblées générales, ce qui m'a permis de rencontrer Mme Dominique CRUNELLE et de prendre en notes un grand nombre d'informations concernant la dyslexie dans l'ensemble des disciplines qui composent notre système scolaire.

Je tiens à remercier Mme Martine LENART, directrice de l'école René Soëtard de Sailly-lez-Lannoy qui a pris le temps de sélectionner des élèves qui répondaient aux critères de mon mémoire et qui m'a également permis d'entrer en contact avec les enseignants.

Je suis très reconnaissante envers Mme Françoise SKYRONKA et Mme Corinne MALAQUIN d'avoir accepté de me consacrer beaucoup de disponibilité en répondant à mes questions ainsi que les deux élèves que je ne nommerai pas ici puisque la démarche que j'ai appliquée garantit l'anonymat des élèves interviewés.

Enfin, je souhaite remercier Mme Céline RYCKEBUSCH qui m'a suivie pendant ces deux années et m'a permis de faire aboutir ce travail de recherche par son encadrement régulier.

SOMMAIRE

I- LA DYSLEXIE A L'ECOLE.....	4
1. Les définitions et formes de dyslexies	4
2. Les parcours de scolarisation des élèves dyslexiques (Loi de février 2005)	8
3. Les adaptations pédagogiques.....	11
a) l'organisation de la classe	11
b) L'auto-évaluation.....	12
c) La gestion du temps	13
d) La mise en confiance	13
e) Le dessin	13
4. Les répercussions de la dyslexie sur les apprentissages au delà de la maîtrise de la langue.....	14
a) Les difficultés constatées ou possibles	14
b) Des pistes d'adaptations	16
II- RECUEIL DE DONNEES : METHODOLOGIE.....	19
1. La population étudiée.....	19
2. Les méthodologies retenues (observations et entretiens).....	19
3. Les variables dépendantes et indépendantes.....	20
4. La méthodologie de l'observation	21
5. Les grilles d'observation.....	22
6. Méthodologie de l'entretien.....	28
7. Les grilles d'entretien	28
III- LES RESULTATS DES OBSERVATIONS ET ENTRETIENS	31
1. L'élève A	31
a) Les observations précises à la séance	31
b) La démarche pédagogique mise en place dans la classe	32
c) Les supports pédagogiques	32
d) L'entretien avec l'enseignante.....	32
e) L'entretien avec l'élève A.....	33
2. L'élève B.....	34
a) Les observations précises à la séance	34
b) La démarche pédagogique mise en place dans la classe	35
c) Les supports pédagogiques	36

d) L'entretien avec l'enseignante.....	36
e) L'entretien avec l'élève B.....	37
3. L'élève C.....	37
a) La démarche pédagogique mise en place dans la classe.....	37
b) Les supports pédagogiques.....	38
c) L'entretien avec l'enseignante.....	39
d) L'entretien avec l'élève C.....	39
IV- ANALYSE DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS.....	40
1. La gestion de classe.....	40
a) Les outils.....	40
b) La gestion de l'espace/temps de la classe.....	43
c) Les supports.....	44
d) L'évaluation.....	46
2. Le vécu de l'élève.....	49
3. Le vécu de l'enseignant.....	51
V- REPONSES A LA PROBLEMATIQUE.....	53
1. Les difficultés d'un élève dyslexique vont au-delà de la maîtrise de la langue.....	53
2. ...quelles sont donc les adaptations à mettre en place ?.....	54
VI- LES APPORTS PROFESSIONNELS.....	55
1. Les compétences professionnelles attendues d'un professeur des écoles.....	56
a) Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.....	56
b) Coopérer avec les partenaires.....	56
2. Ma réflexion personnelle.....	57
Conclusion.....	59
Glossaire.....	61
Liste des abréviations.....	64
Liste des sources.....	65

La dyslexie est définie dans l'IDC (International Classification of Diseases) comme étant une « altération spécifique et significative du développement des compétences en lecture qui n'est pas uniquement expliquée par l'âge mental, des problèmes d'acuité visuelle, ou une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension écrite, de reconnaissance de mots écrits, de lecture orale et l'exécution de tâches nécessitant la lecture peuvent toutes être affectées ». Cette définition met en avant l'existence d'un lien entre les troubles du langage écrit et oral et le fait que trois principales compétences de maîtrise de la langue sont atteintes dans la dyslexie : la reconnaissance des mots écrits, la compréhension écrite et l'orthographe. Ces trois compétences sont essentielles à la construction de l'individu lecteur, « savoir parler, lire, écrire le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences » selon un article du site d'EDUSCOL à propos de la compétence 1 du socle commun de compétences et de connaissances et de culture.

Les difficultés d'un enfant dyslexique semblent aller au-delà de la discipline du français, puisque la langue française est transversale et les difficultés de compréhension et de lecture se répercutent dans les autres disciplines. La problématique qui dirigera ce mémoire sera alors la suivante : **Dans quelle mesure les difficultés d'un élève dyslexique vont-elles au-delà de la maîtrise de la langue et quelles sont donc les adaptations à mettre en place ?**

I- LA DYSLEXIE A L'ECOLE

1. Les définitions et formes de dyslexies

Le mot dyslexie est composé de « *dys* » qui signifie négation, malformation et « *lexie* » (qui est emprunté au grec) qui concerne la parole verbale ou écrite. Ce mot désigne alors, de façon étymologique, un mauvais fonctionnement dans la lecture, une lecture difficile.

La dyslexie fait partie d'un ensemble de troubles du langage : T.S.L. (Troubles Spécifiques du développement du Langage) et se définit comme « une difficulté durable dans l'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son autonomie, chez des enfants

intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants ». (COLE P., 2012)

Suivant les sources, le nombre d'enfants dyslexiques en France est estimé entre 4 et 10 %, une estimation qui révèle une certaine difficulté à chiffrer ce trouble. Ce grand écart de pourcentage tient à la différence faite entre les résultats des tests de dépistage effectués en milieu scolaire, et les estimations de différentes associations selon lesquelles un grand nombre d'enfants ne sont pas reconnus comme tel, doivent compenser seuls leurs difficultés ou sont mis en échec scolaire sans qu'un nom soit mis sur leurs problèmes. Plus vraisemblablement, on s'accorde donc à dire que 5 % d'une tranche d'âge seraient concernés, tous milieux sociaux confondus.

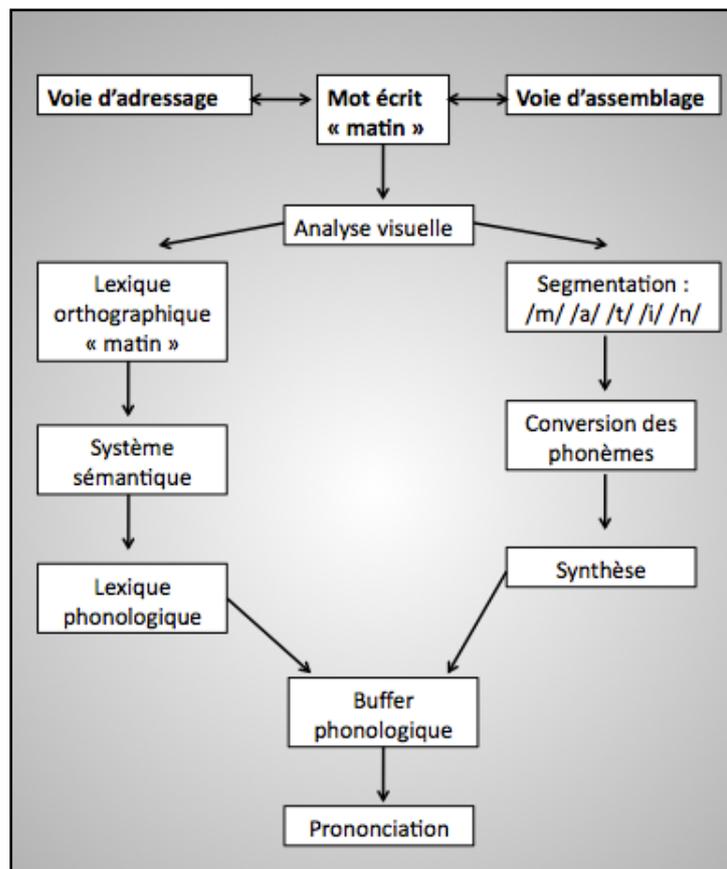
Dans les pays anglo-saxons, on rapporte 10% de dyslexiques. Ce pourcentage élevé s'explique par l'opacité de la langue parlée/écrite. En anglais, il existe 1120 graphèmes pour 40 phonèmes, en français 190 graphèmes pour 35 phonèmes, alors qu'en italien nous avons 33 possibilités d'écrire 25 sons de la langue. L'anglais et le français, considérées alors comme des langues « opaques », agissent comme de véritables révélateurs des troubles dyslexiques.

La dyslexie est un trouble du développement des structures cérébrales. Elle est le plus souvent héréditaire (70% des dyslexiques possèderaient des antécédents familiaux) et sa cause serait « neurologique et non pas psychologique comme on l'a souvent affirmé. A ce jour, plusieurs chercheurs tenteraient d'identifier un ou plusieurs gènes responsables » (GOLLIET O., 2011).

Avant d'étudier les différentes formes de dyslexie, il me semble important d'observer la procédure normale de lecture grâce au modèle à deux voies de John C. Marshall et Freda Newcombe (1973) : les deux voies commencent par une analyse visuelle du mot. Si le mot est familier, le lecteur passe par la voie d'adressage et retrouve le mot lu dans son lexique orthographique, ce qui lui permet d'accéder au sens et de retrouver la forme phonologique dans le lexique phonologique.

Si le mot n'est pas connu, le lecteur utilise la voie d'assemblage. Après analyse visuelle, le mot est segmenté en unités (les graphèmes), chacune de ces unités orthographiques est alors associée à une unité phonologique grâce aux règles de correspondance graphème/phonème. Enfin, ces différentes unités sont assemblées : c'est la synthèse.

Les deux voies aboutissent à un buffer phonologique qui est une sorte de mémoire de travail spécifique à l'oral qui permet de restituer le mot lu (GUILLOUX R., 2009).



En fonction des approches théoriques, trois formes de dyslexie sont à considérer : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface ou la dyslexie mixte.

La dyslexie phonologique appelée aussi dyslexie dysphonétique touche la voie phonologique dite voie d'assemblage. L'élève n'automatise pas les conversions graphèmes/phonèmes et donc éprouve une grande difficulté à déchiffrer les mots nouveaux et les logatomes. L'élève va donc utiliser la stratégie par adressage mais les mots reconnus visuellement sont souvent incomplets (*bergerie* lu *berger* ; *ruisseau* lu *rivière*). Pour compenser la faiblesse du décodage, l'élève utilise beaucoup la voie sémantique.

Comme c'est un trouble phonologique qui est à l'origine de cette dyslexie cela entraîne également des difficultés au niveau du langage oral (répétition d'un mot, apprentissage de nouvelles formes sonores dans les langues vivantes par exemple), de la mémoire à court terme (empan faible qui provoque des gênes pour chaque tâche cognitive), ainsi que des

difficultés au niveau des capacités métaphonologiques. L'élève lira alors *globule* → *cloble* ; *soucoupe* → *sucoupe*.

L'ouvrage de Roselyne Guilloux propose un texte écrit par un enfant dans chaque type de dyslexie. Cela permet de comprendre les différences de lecture selon la voie qui est touchée.

Pour la dyslexie phonologique : un texte selon Hélène, 10 ans (Plaza, 1999)

Un corbeaux perjer sur lantne d'un batimant ten dans on perque une souris periers. Rendu feureux père sérés oiseau ruelles des anfents lance des caqueicous pour lollesers a s'annolles.

Le texte original

Un corbeau perché sur l'antenne d'un bâtiment tient dans son bec une souris blessée. Rendus furieux par cet oiseau cruel, des enfants lancent des cailloux pour l'obliger à s'envoler.

La dyslexie de surface, appelée aussi dyslexie lexicale ou dyséidétique atteint la voie lexicale dite voie d'adressage, ce qui provoque chez l'élève l'incapacité à automatiser la lecture à partir de la forme visuelle des mots. L'élève ne peut récupérer en mémoire la prononciation associée au mot. L'orientation de l'image de la lettre, la place des lettres dans le mot provoque des confusions, tout comme les mots irréguliers comme *doigt*, *oignon*, *femme* qui créent des erreurs de lecture. Pour chaque mot, l'élève doit le déchiffrer comme si c'était la première fois qu'il le rencontrait (en utilisant donc la voie d'assemblage) et cela parce qu'il n'arrive pas à les stocker dans le lexique interne.

Cette dyslexie provient d'un trouble visuo-attentionnel : l'enfant ne sait pas distribuer de façon homogène son attention visuelle sur l'ensemble du mot. Le mot n'est pas traité comme une entité mais par unité, ce qui empêche une représentation stable du mot et donc une mémorisation. Certaines lettres apparaissent comme plus « saillantes » que d'autres ce qui empêche une lecture sans erreur du mot (pour « lavabo » par exemple, l'élève voit LavABO ou lAVabO).

Pour la dyslexie de surface : un texte selon Michel, 13 ans (Plaza, 1999)

Un corbeau perché sur l'antenne d'un bâtiment tin dans sont béquie une souris blessée.
Rendu furieux par cet oiseau cuele des enfant lence des callois pour l'obligé à senvollé.

Enfin, **la dyslexie mixte** touche les voies phonologiques et lexicales. Elle regroupe les difficultés des deux types de dyslexie présentées ci-dessus et engendre donc une barrière à la lecture de mots nouveaux, de logatomes et de mots irréguliers puisque l'élève ne peut utiliser l'une de ces deux voies. L'accès au sens est donc compromis.

Pour la dyslexie mixte : un texte selon Caroline, 9 ans (Plaza, 1999)

Un cordeu percher sur l'antène dun datinane tian dans son dec un souris dleses. Redus sureux pars ses osiseu cuele, des efanf lanse des caisous pour lobliger a venvolers.

Le diagnostic ne peut être posé qu'à partir du moment où le décalage entre l'âge chronologique de développement et l'âge de lecture est supérieur à 18 mois. On ne peut pas parler de dyslexie avant une durée d'apprentissage de deux ans minimum du langage écrit. C'est pour cela que le diagnostic est souvent tardif (environ classe de CE1/CE2 minimum).

2. Les parcours de scolarisation des élèves dyslexiques (Loi de février 2005)

La brochure EDUSCOL *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages* publiée en août 2012, rappelle que la scolarisation des élèves porteurs de handicap constitue une priorité nationale. Dans ce domaine, des progrès considérables ont été accomplis depuis plusieurs années et notamment depuis la publication et la mise en œuvre des textes d'application de la loi du 11 février 2005. Cette loi a, en effet, modifié les procédures, l'esprit et la définition du rôle de chacun car la nécessité d'une pédagogie adaptée, harmonisée, organisée et différenciée oblige à la réunion de plusieurs acteurs dans la prise en charge de l'élève dyslexique.

La loi du 11 février 2005 fait obligation pour les enfants dyslexiques au même titre que pour tout enfant handicapé d'assurer à l'élève, le plus souvent possible, une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile.

Elle permet aussi d'associer étroitement les parents à la décision d'orientation de leur enfant et à toutes les étapes de la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.) mis en œuvre par l'enseignant référent.

Cette loi permet également de garantir la continuité d'un parcours scolaire, adapté aux compétences et aux besoins de l'élève.

L'élève en situation de handicap relève ou bénéficie souvent de prises en charge qui peuvent avoir lieu dans les locaux scolaires ou à l'extérieur. En effet, selon la nature et la sévérité du trouble, un accompagnement global et pluridisciplinaire est nécessaire et peut associer interventions éducatives coordonnées, orthophonie, soutien psychologique, psychomotricité, graphothérapie, orthoptie... Sur notification de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées), les élèves peuvent bénéficier d'un accompagnement par un établissement. Il est très important que l'ensemble des aides qui lui sont apportées soit coordonné et que le travail de chaque intervenant s'inscrive dans un projet d'ensemble incluant la famille. L'élève doit se sentir au centre d'un réseau de professionnels qui échangent régulièrement et coordonnent leurs efforts. L'enseignant doit apprendre à travailler avec ces différents partenaires (médecin et infirmière de l'éducation nationale, professionnels libéraux ou exerçant en centre de soins) et intégrer son travail dans le projet d'ensemble défini en équipe.

Deux types de mesures peuvent être sollicitées par les familles auprès de l'établissement scolaire.

Il existe d'abord le Projet Personnalisé de Scolarisation (P.P.S.) qui s'adresse aux élèves reconnus handicapés par la C.D.A. (Commission des Droits et de l'Autonomie) relevant de la M.D.P.H. A partir du diagnostic, on peut définir un projet d'accompagnement adapté aux difficultés et aux besoins de l'enfant dans la vie de tous les jours. Ce projet relève aussi bien du domaine pédagogique, et donc de l'équipe enseignante, que du domaine des soins impliquant différents partenaires (médecins et rééducateurs). Il permet la mise en place d'aménagements de la scolarité (prise en charge sur le temps scolaire), d'aménagements

pédagogiques (allègement scolaire par exemple), l'attribution de matériel adapté (ordinateur...) et l'obtention de tiers temps supplémentaire...

Une deuxième mesure a été créée, il s'agit du Projet d'Accueil Individualisé (P.A.I.) qui est un dispositif interne à l'établissement permettant des aménagements scolaires (prises en charge rééducatives sur le temps scolaire, aménagements pédagogiques possibles avec l'accord de l'équipe éducative).

Pour veiller au bon déroulement du parcours scolaire de l'élève porteur de handicap, pour coordonner les actions des différents partenaires, pour partager et discuter les progrès/difficultés de l'élève, une E.S.S. (Equipe de Suivi de la Scolarisation) est réunie par l'enseignant référent au moins une fois par an. L'équipe éducative est composée des personnes qui ont la responsabilité éducative d'un élève. Autour des parents et de l'enfant, elle comprend le responsable de l'établissement scolaire, le ou les enseignants, les personnels du RASED intervenant dans l'école, le médecin de l'Education Nationale, l'infirmier scolaire, l'assistante sociale et les personnels médicaux, paramédicaux ou de services médicosociaux qui concourent à la réussite scolaire. Ensemble, ils s'assurent que l'élève bénéficie des accompagnements particuliers que sa situation nécessite. Ils veillent à ce que le parcours scolaire de l'élève lui permette de s'épanouir, de réaliser à son propre rythme les apprentissages scolaires prévus par les programmes en vigueur à l'école. L'échange avec les professionnels spécialisés permet à l'enseignant d'assurer une meilleure connaissance de l'élève, de ses difficultés, mais également de ses compétences, acquises ou en voie d'acquisition.

Ce qu'il faut retenir :

Actuellement, en France, on estime entre **4 et 10%** d'élèves dyslexiques. La langue française étant très opaque, elle est révélatrice de ce trouble. Il existe trois formes de dyslexie, mais la forme la plus fréquente est la **dyslexie phonologique** (60% des cas selon Michèle Mazeau). **La loi du 11 février 2005** assure aux enfants dyslexiques un parcours scolaire **adapté** afin qu'il bénéficie d'accompagnements particuliers (mise en place de P.P.S. ou de P.A.I. par le biais de la M.D.P.H.)

3. Les adaptations pédagogiques

La loi de 2005 pour l'égalité des chances en faveur des personnes handicapées est alors un levier réel pour mettre en œuvre et réussir des cheminements adaptés au bénéfice de chaque enfant concerné. Le travail de l'enseignant n'est donc pas seulement d'orienter l'élève vers une orthophoniste, mais aussi d'accompagner au quotidien cet élève en difficulté. La manière d'enseigner peut considérablement diminuer ces difficultés et rendre alors l'école « dyslexia friendly » c'est-à-dire compréhensive et « amicale » pour les élèves dyslexiques. (REID G., GREEN S., 2011).

Les élèves dyslexiques relèvent de la responsabilité de toute l'école et pas seulement de celle d'un enseignant. L'établissement doit jouer un rôle pour s'assurer que des initiatives en faveur des élèves dyslexiques sont prises dans toutes les matières, par tous les enseignants et à tous niveaux.

Le livre *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, de Gavin Reid et Shannon Green nous propose un ensemble d'adaptations possibles à mettre en place en classe et agissent sur l'organisation générale de la classe, sur les stratégies d'enseignement, les stratégies d'apprentissage, la différenciation pédagogique, la gestion du temps ou la mémorisation... Ces adaptations pédagogiques consistent à tenir compte des difficultés présentées par les enfants et à leur donner les moyens de les contourner pour continuer leurs apprentissages. Elles sont absolument essentielles et malheureusement « pas encore assez systématiques » selon l'article de Catherine Billard et Monique Touzin : *Prise en charge de l'enfant et de l'adolescent dyslexiques*.

Pour illustrer mon propos, je proposerai certaines adaptations principalement tirées du livre de Gavin Reid et Shannon Green.

a) l'organisation de la classe

L'organisation de la classe a un impact décisif sur les apprentissages des élèves dyslexiques. L'environnement de travail doit permettre à l'élève d'écouter, de rester tranquillement assis, de se concentrer, d'écrire sans chercher constamment ses affaires.

Pour créer cet espace de travail organisé, il faut veiller à placer l'élève dyslexique au premier rang, si possible à côté d'un élève sans difficulté d'apprentissage ou d'un

camarade qui soit prêt à l'aider. L'enseignant doit, autant que faire se peut, maintenir le calme dans la classe et éviter les déplacements autour de l'élève dyslexique qui peut être facilement perturbé.

Il doit essayer de rendre accessible le matériel et de l'étiqueter avec des pictogrammes plutôt que des informations écrites.

Les tableaux explicatifs, les affiches, les panneaux muraux doivent être grands, distribués sur tous les murs et espacés pour faciliter leur lecture et leur utilisation.

b) L'auto-évaluation

L'auto-évaluation est nécessaire pour les élèves dyslexiques car elle lui permet vérifier s'il a compris l'essentiel de ce qu'il a lu ou étudié. Les exercices doivent être conçus de telle sorte que l'élève puisse vérifier qu'il les a fait correctement. Ces auto-évaluations pourront également être utilisées lors des révisions.

Au début d'un travail, l'élève pourrait se poser les questions suivantes : *Quel est mon but ? Qu'est-ce que je veux faire ? Que dois-je savoir avant de commencer le travail ? De quelles informations ai-je besoin ? De combien de temps est-ce que je dispose ?*

Au milieu de l'exercice, il doit se demander : *Est ce que j'y arrive ? Ai-je besoin de plus de documentation pour finir mon travail ? Que dois-je faire encore pour l'achever ?*

Une fois le devoir terminé : *Ai-je atteint mon but ? Ai-je été efficace ? Qu'est-ce qui a marché ? Qu'est-ce qui n'a pas marché ? Pourquoi ? Quelle méthode puis-je utiliser la prochaine fois ?*

Cette pratique de l'auto-évaluation pourra conduire l'élève à réfléchir à sa façon de travailler et à trouver les moyens de l'améliorer.

c) La gestion du temps

Les élèves dyslexiques éprouvent de grandes difficultés pour gérer leur temps. Au collège notamment, où ils seront moins encadrés par les professeurs qu'ils l'étaient en primaire, ils devront donc absolument apprendre à devenir davantage autonomes.

L'élève doit alors établir des priorités. Il doit faire le point sur tout ce qu'il a à faire dans la semaine. L'enseignant peut lui demander de numéroté le travail de 1 à 3 en fonction de son importance et de son urgence.

L'élève doit apprendre à planifier, l'enseignant doit l'aider à lire son emploi du temps. En étant accompagné, l'élève s'organise et peu à peu s'émancipe de cet étayage quotidien.

d) La mise en confiance

A cause de leurs difficultés pour apprendre à lire et à écrire, les enfants dyslexiques font très tôt l'expérience de l'échec. Or, cela provoque une perte de confiance en soi qui peut rapidement devenir un obstacle majeur à tout apprentissage. Il faut donc tout faire pour redonner à ces enfants une image positive d'eux-mêmes, avant que la perte d'assurance ne soit définitivement enracinée.

L'enseignant peut mettre en place des activités comme les cercles de discussion ou des paroles positives au quotidien.

Le maître doit absolument stimuler l'intelligence. Il est bon d'établir une liste d'exercices destinés à développer la réflexion : débats d'idées, discussions autour d'un événement, projets créatifs, etc... et de pousser plus loin leur réflexion en les encourageant (Jusqu'ici, c'est bien vu ; idée intéressante : développe là ; qu'est ce qui te fait penser ça ? ; Qu'est-ce qu'on pourrait dire de plus ?)

e) Le dessin

Enfin, les élèves dyslexiques ont du mal à rédiger, par exemple, un compte-rendu de lecture, même s'ils sont capables de s'en former une image mentale. L'enseignante peut leur donner la possibilité de représenter les événements principaux par des dessins ce qui

semble être un bon moyen pour leur faciliter la mémorisation. Après qu'il aura lu un chapitre, l'élève peut fermer les yeux et se faire une image mentale du contenu lu. Cette façon de prendre des notes n'exige pas de rédaction.

4. Les répercussions de la dyslexie sur les apprentissages au delà de la maîtrise de la langue

a) Les difficultés constatées ou possibles

Les élèves dyslexiques ont une façon « différente » de travailler. Il est donc essentiel de découvrir leur façon de « fonctionner » et d'en tenir compte dans la démarche pédagogique.

Il est important aussi que les élèves dyslexiques ne soient pas limités dans leurs apprentissages par leurs difficultés à lire et écrire. La résolution de problèmes est une activité considérée comme une priorité tout autant que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Le fait d'être dyslexique ne doit pas limiter le développement intellectuel potentiel de l'élève. Bien au contraire, il est évident que dans de nombreux domaines impliquant des capacités visuelles, créatives et des résolutions de problèmes, les élèves dyslexiques sont avantagés. Il est important que ces élèves puissent développer leurs dons dans d'autres matières et développer l'estime de soi.

La dyslexie est une façon différente de traiter l'information, et pas seulement lire et écrire. Elle peut comprendre des déficits cognitifs tels que « des difficultés de mémorisation, de traitement rapide de l'information, de gestion du temps et de l'espace » (CRUNELLE D., 2006).

L'anglais, comme dit ci-dessus, est la langue la plus opaque pour un élève dyslexique. Cet élève éprouvera donc des difficultés pour :

- associer une orthographe et un son (inaccoutumance de l'oreille à ces nouveaux sons et de l'œil à ces nouvelles graphies. Ex : through)
- discriminer des mots phonétiquement proches mais de sens différents (ex : were, where)

- lire et écrire des mots dont certaines lettres sont écrites mais non prononcées

L'élève est confronté à deux systèmes linguistiques différents, et doit s'habituer à une nouvelle prosodie (les accents des mots, des phrases, l'intonation, les rythmes).

En histoire et en géographie, l'élève dyslexique peut avoir des difficultés pour lire les documents proposés, passer d'un support à un autre (carte, schéma, tableau, texte,...), se repérer dans l'espace et/ou dans le temps, écrire les dates dont il pourra inverser les chiffres, orthographier correctement certains mots nouveaux, mais aussi mémoriser les leçons, les cartes, les frises, les dates.

Les mathématiques, autant que les autres disciplines font appel à l'écrit. Même avec une bonne logique mathématique, l'élève dyslexique peut rencontrer des difficultés dans cette matière car il aura du mal à lire les énoncés et à transcrire son raisonnement. D'autres problèmes peuvent s'ajouter, comme la visualisation et l'organisation spatiale, les inversons de signes, de chiffres, de lettres, le repérage dans l'espace de la feuille, la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire spécifique, la mémorisation des définitions souvent complexes et l'appropriation des théorèmes de géométrie.

Outre les difficultés rencontrées dans toutes les matières, l'élève dyslexique est confronté en sciences à un nombre très important de mots nouveaux chaque année. Il est face à un vocabulaire scientifique qu'il devra comprendre, orthographier correctement et mémoriser.

En revanche, la physique et la chimie ne sont pas, a priori, des matières qui posent problème aux élèves dyslexiques. En effet, à partir du moment où il y a manipulation, l'élève dyslexique retient mieux, se souvient d'une expérience vécue. Toutefois, d'après les recherches de Dominique Crunelle dans son ouvrage *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée*, « les résultats obtenus en physique ne sont pas toujours ceux attendus car on a tendance à oublier qu'il y a une grande différence entre se souvenir, raconter une expérience, la décrire par écrit ou la dessiner. »

En arts plastiques, l'élève dyslexique est, en général, plus à l'aise que les autres élèves. Certains possèdent des talents artistiques et des compétences extraordinaires (perception en 3D, imagination fertile). Ces qualités peuvent être reconnues et valorisées en arts plastiques. Cette valorisation aidera l'enfant à retrouver une meilleure estime de soi. Il faut tout de même veiller à ce que l'élève ait bien compris la consigne ou ait assez de temps pour mettre en place son projet.

L'éducation physique et sportive a un avantage indéniable pour l'élève dyslexique, car l'élève n'est pas confronté à l'écrit. Cependant, nous l'avons vu, l'élève a d'importantes difficultés d'organisation, de repères spatio-temporels, éléments essentiels à l'éducation physique et sportive. Les sports collectifs risquent, à ce niveau, de le mettre en échec.

Par contre, il bénéficie souvent d'une vision périphérique très performante qui peut le rendre habile au tennis ou en escrime.¹

b) Des pistes d'adaptations

Dominique Crunelle présente des propositions concrètes à mettre en place en classe dans ces disciplines.

En anglais, les auteurs du livre proposent de donner le plus souvent possible une trace écrite non manuscrite de la leçon à apprendre. L'enseignant doit privilégier tous les canaux liés à l'apprentissage : auditif et visuel mais aussi kinesthésique quand c'est possible.

Pour le canal visuel, il est important d'afficher des règles en classe, essayer de faire « visualiser » les points de grammaire, utiliser un code couleurs pour certaines notions.

Pour les élèves privilégiant le canal auditif, l'enseignant peut faire jouer des sketches, des mini-pièces de théâtres, des poèmes... Les élèves peuvent aussi s'entraîner à parler et à s'entendre grâce au logiciel Audacity par exemple.

A l'aide de manipulation de concepts (étiquettes, images,...), le canal kinesthésique pourra également être travaillé.

¹ Notes prises lors d'une conférence de Dominique Crunelle pour l'association APEDYS Nord

En mathématiques, l'enseignant doit expliquer le sens de lecture des nombres et des techniques opératoires en lien avec l'écriture arabe de droite à gauche sauf pour la division.

Il faut tenir compte de la difficulté que l'élève dyslexique rencontre pour passer du plan vertical à un plan horizontal, notamment dans la représentation de figures géométriques au tableau. Le support visuel pour représenter une notion ou un problème est très utile et facilite la compréhension de l'élève.

L'enseignant peut utiliser les élèves eux-mêmes pour représenter les figures géométriques ou les droites. L'élève peut aussi associer un geste à chaque partie d'une définition à mémoriser.

Lors de l'évaluation, le maître pourrait privilégier les textes à trous, un exercice par compétence mathématique et tenir compte du raisonnement et pas seulement du résultat. En effet, l'élève dyslexique peut inverser les signes mais faire le bon calcul, il faut donc accepter le raisonnement ou un résultat partiellement correct.

Comme dans toutes les disciplines, souligner les efforts et les réussites, permettront à l'élève de prendre confiance en lui et de vivre sa scolarité comme une succession d'obstacles qu'il réussit à franchir grâce aux compensations, adaptations.

En sciences, l'enseignant doit éviter de surcharger les documents de travail : il faudrait aérer, encadrer l'essentiel, veiller à la clarté des schémas.

Une nouvelle fois, utiliser les différents canaux d'apprentissage semble être une stratégie efficace pour l'élève dyslexique. Par exemple, pour le canal visuel, on utilise les schémas, les photos, les affiches, les codes couleurs... Pour le canal auditif, faire répéter à plusieurs reprises les notions à connaître pour assurer une mémorisation des termes spécifiques. Pour le canal kinesthésique, en associant un geste à une notion, en manipulant ou en expérimentant, l'élève utilise sa mémoire « du vécu ».

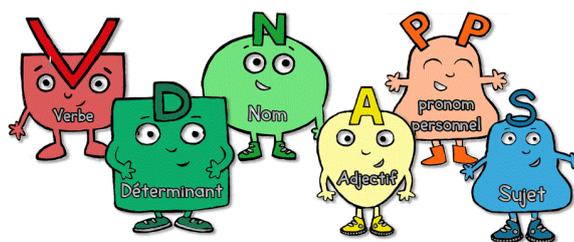
En arts plastiques, il faut faire appel à l'imagination, sortir des sentiers battus. Dans cette discipline, il faut toujours privilégier le plaisir et la créativité, à la contrainte et à la lecture des consignes. L'enseignant doit vérifier que l'élève comprend bien la consigne lors d'un

travail sur des notions assez abstraites. L'enseignant peut proposer à l'élève dyslexique un travail « allégé », où l'on garde les exigences mais en diminuant la quantité et/ou en simplifiant les consignes (séparer chaque tâche par une ligne par exemple).

En éducation physique et sportive, il faut tenir compte, dans l'évaluation, du niveau de départ de l'enfant, fixer les objectifs du niveau supérieur à atteindre, multiplier les occasions de remédier aux difficultés de repérage dans l'espace et d'organisation du schéma corporel (déficit d'axe médian, défaut de latéralisation).

En danse par exemple, on varie les actions et les directions, en natation, on se déplace horizontalement, mais les repères visuels sont verticaux, en gymnastique rythmique la manipulation des engins fait travailler les croisements de champ et donc l'oculomotricité, dans les arts du cirque, certaines activités favorise l'élaboration de l'axe médian.

En grammaire, l'enseignant peut utiliser des couleurs pour la nature des mots et garder les mêmes tout le long du cycle. La méthode *Réussir Son Entrée En Grammaire* de Françoise Bellanger est très ludique et les natures des mots sont facilement mémorisables grâce aux différents personnages.



En histoire et géographie, l'enseignant peut utiliser des frises chronologiques, donner le plan de la leçon dès le début, donner une trace écrite courte, claire, aérée.

Ce qu'il faut retenir :

L'enseignant ne peut **limiter le développement intellectuel** potentiel d'un élève parce que celui-ci est dyslexique. Les adaptations pédagogiques consistent à tenir compte des difficultés présentées par les enfants dyslexiques dans un grand nombre de disciplines et à leur donner les moyens de les **contourner** pour poursuivre leurs apprentissages. L'utilisation des **canaux visuels, auditifs, kinesthésiques**, l'attention à éviter une surcharge des documents de travail, la manipulation et l'expérimentation sont des exemples de techniques de contournement.

II- RECUEIL DE DONNEES : METHODOLOGIE

1. La population étudiée

Je souhaite mener une enquête par observation et par entretien dans différentes classes d'une même école. Pour que cette enquête soit le plus scientifiquement valide, j'ai observé un élève de CM1 (élève A) ainsi qu'un élève de CE1 (élève B) à l'école René Soëtard de Sailly-lez-Lannoy. J'ai également pu m'entretenir avec une enseignante de CE2 qui a un élève dyslexique dans sa classe et qui a évoqué les difficultés que cela engendre et les adaptations qu'elle met en place.

2. Les méthodologies retenues (observations et entretiens)

La problématique que j'ai choisie pour traiter mon sujet induit un travail d'observation de l'élève et de l'enseignant. J'ai observé les démarches et pratiques en classe de l'enseignant dans ces deux classes, puis le comportement de chaque élève, l'un en sciences, l'autre en mathématiques.

Pour ce faire, j'ai dû constituer deux grilles d'observation ciblant précisément les domaines et variables que je souhaitais exploiter.

La première grille concerne l'élève dyslexique et est divisée en six domaines principaux : l'élève en situation de réception de consigne, l'organisation et la planification par l'élève en classe, son comportement avec ses pairs et avec l'adulte, sa réaction face aux règles et

aux interdits, ses stratégies d'apprentissage et enfin, la vision de son travail grâce à l'auto-évaluation.

Ma deuxième grille concerne elle, la pratique pédagogique de l'enseignant. Elle est composée de quatre domaines principaux : l'attitude de l'enseignant, la place de l'élève dans le groupe, la démarche pédagogique (les outils de l'enseignant et le déroulement d'une séance) et enfin les instruments de travail mis à disposition de l'élève.

Dans un second temps, j'ai rencontré individuellement chaque enseignant, au cours d'un entretien, afin de préciser davantage mes observations. Face aux élèves, j'ai essayé d'être discrète sur mon sujet de mémoire de façon à ne pas les blesser et de ne pas renforcer un éventuel mal-être lié à la dyslexie. Ces entretiens ont été réalisés dans des conditions identiques. En réponse à mes questions ouvertes, les enseignants ont pu ainsi expliciter leurs pratiques, leurs choix didactiques et les raisons de telle ou telle adaptation pratiquée face à l'élève dyslexique.

Pour l'entretien avec chaque élève, j'ai posé des questions simples, sans parler de la dyslexie mais qui m'ont permis de connaître les difficultés, ce qui pose problème en classe, si l'élève est intégré dans le groupe classe, etc...

Grâce à ces observations et entretiens, j'ai pu analyser l'ensemble des informations relevées sur le terrain, afin d'illustrer mes propos et de proposer un choix de réponses à ma problématique.

3. Les variables dépendantes et indépendantes

La variable dépendante, c'est-à-dire la principale donnée que j'observe et que je mesure tout au long de mon étude, est la variation de la pratique du professeur des écoles et la seconde est l'attitude de l'élève dyslexique.

L'outil utilisé pour mesurer cette variable est, on l'a dit, une grille d'observation. Ainsi, c'est donc cette variable dépendante qui représente le cœur de ma recherche et dont dépendront mes conclusions, à la fin de ce travail.

Cependant, celle-ci est accompagnée d'une variable indépendante, qui, dans le cas présent, fait varier le contexte de ma recherche. En effet, mon étude est réalisée avec des élèves d'âges et de niveaux scolaires différents, ce qui peut faire varier les résultats.

4. La méthodologie de l'observation

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

« Observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations » (DE KETELE et ROEGIERS, 1993, p.77). Cette définition semble tout à fait appropriée à la démarche que je compte mener : mon objectif et de savoir de quelle manière les difficultés d'un élève dyslexique vont au-delà de la maîtrise de la langue et quelles sont les adaptations pédagogiques à mettre en place en classe pour l'aider. De même, « l'objet » sur lequel est dirigé ce processus, est en fait double : l'élève et les méthodes de l'enseignant.

Il existe trois procédures principales d'observation.

Tout d'abord, **l'observation systémique** ; il s'agit de la constitution d'une grille d'observation standardisée et précise, qui rend alors impossible l'implication personnelle de l'observateur.

Ensuite, **l'observation participante** est également pratiquée ; celle-ci demande, à partir d'une grille d'observation, une implication active de l'observateur.

Enfin, **l'observation libre** ne nécessite pas de grille : elle laisse un maximum de liberté à l'observateur, qui régule son activité en fonction des sujets observés.

Pour ma part, je pratiquerai la première procédure, celle de l'observation systémique, car, pour que ma recherche soit concluante et la plus proche possible de la réalité du terrain, je dois influencer le moins possible l'élève et l'enseignant. L'observation permet d'appréhender une réalité vécue, dans le contexte habituel des sujets observés. Cependant, il faut veiller à ce que la grille soit précise et maîtrisée afin que l'observation puisse être la plus efficace possible.

Mais il faut être vigilant, car dans toute procédure d'observation, les personnes ont tendance à modifier leur comportement et c'est bien là la principale limite de l'observation. C'est pourquoi nous la couplerons à une série d'entretiens. Afin d'illustrer les propos tenus

ci-dessus, voici un exemplaire de la grille qui sera utilisée tout au long de mes démarches d'observation de l'élève.

5. Les grilles d'observation

Grille d'observation de l'élève dyslexique		
Quelle discipline : Maths/Sciences ou /Arts/EPS		
En situation de réception de consigne		
Questions	A l'oral	A l'écrit
Dans quelles dispositions est-il avant la consigne ? (<i>l'élève finit le travail précédent, commence avant la consigne</i>)		
Dans quelles dispositions est-il pendant l'écoute de la lecture/consigne ? (<i>l'élève est attentif à la consigne/distract</i>)		
Délai de réaction :		
Comment est-il pendant ce délai ? (<i>passif, agité, rêveur, bavard, il cherche une réexplication auprès d'un camarade, d'un professeur ou de l'AVSI</i>)		

Qualité de la réponse <i>(fournit un effort, manque d'ordre, dessins, ratures, fait autre chose, manque de concentration)</i>		
Questions	Oui/non	Remarques
L'élève a-t-il des difficultés d'organisation, planification ? <i>(orientation des livres dans le cartable, rangement du bureau, casier)</i>		
Comment l'enfant se comporte-t-il avec les autres élèves ?		
L'élève est-il intégré dans le groupe classe ?		
Comment l'enfant se comporte-t-il avec l'-les adulte(s) ?		
Comment l'enfant se comporte-t-il face aux règles ou interdits ?		
Manipulation d'outils : L'élève utilise-t-il une stratégie d'apprentissage ? A-t-il besoin de manipuler ? d'éléments concrets ?		

L'élève utilise-t-il ses référents ou les référents de la classe ?		
Comment l'élève réagit-il en situation d'auto-évaluation ?		

Puis la grille d'observation de l'enseignant et de l'organisation des enseignements :

Grille d'observation de la pratique pédagogique de l'enseignant		
Thème		Observations
<p><i>a) Attitude de l'enseignant</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • adaptation du langage ? (parle-t-il différemment à l'élève ?) • présence plus importante de l'enseignant auprès de l'élève dyslexique ? • Relation duelle (enseignant/élève) lors de certains travaux ? • L'enseignant utilise-t-il des stratégies pour capter/remobiliser l'attention ? • Reformulations par l'enseignant pour l'élève dyslexique ? • Sa position dans la classe <p><i>b) Mise en confiance de l'élève dyslexique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • valorisations orales ? / « élève survalorisé » 		

<ul style="list-style-type: none"> • renforcements positifs ? • récompenses matérielles ? • Bilans réguliers sur les objectifs fixés et les progrès ? • valoriser la participation de l'élève. 		
<p><u>Dans le groupe classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • où est placé l'élève dyslexique dans la classe ? • confort de lecture par rapport au tableau (reflets, angle, tableau à roulette...) • comment l'élève est-il intégré dans la classe ? • Y a-t-il une différenciation dans les travaux pour cet élève ? • Réduction de la prise de notes ? 		
<p><u>Démarche pédagogique</u></p> <p><i>a) Les outils de l'enseignant</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Projet individualisé ? • PPRE ? • PPS ? • ... ? • Place de l'élève dyslexique dans le cahier journal ? • Fiche de préparation adaptée ? • Emploi du temps adapté ? <p><i>b) Déroulement d'une séance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La consigne : adaptée ? 		

<p>reformulée ? enregistrée ? sur un support spécifique ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation de l'activité : supports adaptés ? Tuteur ? Contenu adapté ? <p>c) Bilan : Trace écrite spécifique ? Bilan à l'oral dans un premier temps ?</p> <p>d) Gestion de l'espace/temps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temps <ul style="list-style-type: none"> - connaissances des dates - de rythmes - de durées - projection dans le futur - connaissance de son passé - utilisation des outils du temps (calendrier, montre, agenda) • Espace <ul style="list-style-type: none"> - repérage et adaptation à des lieux, des documents - organisation dans l'espace (de la feuille, géométrie, écriture, lecture, dépacements, positionnements) 		
<p><u>Les supports pédagogiques ?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève utilise-t-il un ordinateur ? • La possibilité pour l'élève 		

<p>d'utiliser l'écrit (ardoise, étiquettes, clavier...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'une typographie spécifique ? (ex : open dyslexic) • documents différents ? • utilisation de la méthode Borel-Maisonny ? • support oral (le discours de l'enseignant, enregistrements, le silence, le contenu, les renforcements visuels) • transmission de moyen mnémotechniques • Simplification de la tâche scolaire ? <p>- simplification des consignes (entourer plutôt qu'écrire)</p> <p>- simplification lexicale et syntaxique</p> <p>- Segmentation des tâches</p> <p>- Textes à trous</p> <p>- Travail avec des mots étiquettes</p> <p>- ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aménagements matériels ? (boîtes à mots, sous-main, cahier outil...) • Manipulation d'outils (besoin de manipuler, éléments concrets, agenda) • Autres stratégies pour contourner l'activité d'écriture/lecture ? 		
--	--	--

6. Méthodologie de l'entretien

Comme cela a été dit précédemment, des entretiens vont être menés avec les deux enseignants puis avec les élèves observés, afin de préciser ou justifier les notes récupérées lors de l'observation. L'entretien est une « méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité déterminé en regard des objectifs du recueil d'informations » (BERREWAERTS J., *Méthodologie de l'observation*, p.23).

Trois types d'entretiens existent, même si seul l'un d'entre eux retiendra notre attention.

Le premier est l'**entretien directif** qui consiste à poser au sujet des questions ciblées, préparées à l'avance et posées dans un ordre précis.

Il existe aussi l'**entretien semi-directif** ; les questions ne sont pas préétablies, seuls quelques points de repères guident le « meneur » de l'entretien. Le sujet peut alors développer plus en liberté les points qui lui tiennent à cœur etc ...

Enfin, existe aussi l'**entretien libre** ou non directif lorsque le discours du sujet est continu et l'entretien évolue selon les paroles du sujet.

Pour ma part, j'opterai pour un entretien directif avec des questions préétablies mais qui ne m'empêcheront pas de laisser le sujet faire des remarques qui sortent de ma grille ou de lui poser des questions qui me sont apparues lors de l'observation.

7. Les grilles d'entretien

Afin d'illustrer les propos tenus ci-dessus sur la méthodologie de l'entretien, voici un exemplaire de la grille qui sera utilisée lors de la rencontre avec l'enseignant :

Grille d'entretien avec l'enseignant	
Questions	Réponses
Identité de l'enseignant	
Quel est votre parcours dans l'enseignement ? (formations	

ASH, ...)	
Avez-vous participé à des formations sur la dyslexie ?	
Avez-vous déjà enseigné à un/des élèves dyslexique(s) ?	
Connaissances sur la scolarisation des élèves porteurs de handicap	
Connaissez-vous la loi de février 2005 ?	
Avez-vous déjà rencontré les partenaires lors d'une ESS par exemple ?	
Connaissances sur la dyslexie	
Selon vous, qu'est-ce que la dyslexie ?	
Quelles sont les répercussions de la dyslexie sur les apprentissages ?	
Remarquez-vous plus/moins/autant de difficultés dans les autres disciplines ?	
L'organisation	
Quelles sont vos ressources pour vous aider à organiser l'apprentissage (idées d'adaptations, sources d'informations...) ?	

Puis voici un exemplaire de la grille d'entretien avec l'élève :

Grille d'entretien avec l'élève	
Questions	Réponses
Parcours scolaire	
Quel âge as-tu ?	
As-tu déjà redoublé ?	
Ses facilités et difficultés	
Quelles sont tes matières préférées ? Pourquoi ?	
Quelles sont les matières que tu aimes le moins ? Pourquoi ?	
Ses relations avec les autres	
As-tu beaucoup de copains ? Dans ta classe ? Dans l'école ? Chez toi ?	
Aimes-tu travailler avec les autres en classe ? Si oui, avec qui aimes-tu travailler ?	
Les partenaires	
Y a-t-il des personnes que tu vois à l'extérieur de l'école et qui t'aident à apprendre ?	
Avec qui fais-tu tes devoirs ?	
Aimes-tu avoir des devoirs ?	
Oral/écrit	
Tu préfères parler ou écrire ? Pourquoi ?	
Tu préfères écouter ou lire ? Pourquoi ?	

Ce qu'il faut retenir :

Les travaux d'observation et d'entretien nécessitent deux **méthodologies** particulières. Ces trois grilles ont été créées afin de mesurer deux **variables** : la variation de la pratique de l'enseignant et l'attitude de l'élève dyslexique en classe, lors d'une séance de sciences ou de mathématiques.

III- LES RESULTATS DES OBSERVATIONS ET ENTRETIENS

1. L'élève A

L'élève A est un enfant de 9 ans en classe de CM1 à l'école René Soëtard de Sailly-lez-Lannoy. Cet élève n'est pas reconnu officiellement comme un élève dyslexique. Il n'y a pas de P.P.R.E. mis en place, ni de prise en charge R.A.S.E.D. A l'extérieur de l'école, il est suivi par une orthophoniste de façon régulière depuis le CP. J'ai pu observer l'élève A en réception de consigne lors d'une séance de sciences sur la mâchoire et les dents.

a) Les observations précises à la séance

L'élève est placé au milieu de la classe, le tableau se trouve à sa gauche.

- en situation de réception de consigne orale : l'élève A est attentif, très rapide lorsque que l'enseignante demande de sortir un classeur, une feuille.

- en situation de réception de consigne écrite : je n'ai pas pu observer l'élève A en lecture de consigne écrite lors de cette séance.

L'élève A n'a pas de difficultés particulières d'organisation et de planification. Il est parfaitement intégré dans le groupe classe et se comporte de façon normale face aux adultes ou face aux interdits.

L'élève A a besoin de manipuler des éléments concrets, il se touche le visage lorsque l'enseignante parle de la mâchoire inférieure. Il touche les crânes, observe le squelette présenté à la classe. Il agit comme tous les autres élèves à ce moment-là, mais semble le faire de façon plus prolongée (4 à 6 secondes pour les élèves, 8 à 10 secondes pour l'élève A).

L'élève A ne participe pas beaucoup à la réflexion collective de la classe. Il ne semble pas être sûr de lui, l'enseignante l'accompagne, le motive « vas y, dis le ! », et le sollicite deux fois lors de la séance. Elle valorise l'élève sans excès.

J'ai pu écouter la lecture d'un texte par l'élève A lors de la séance. Sa lecture est correcte mais elle n'est pas totalement fluide.

L'élève A n'utilise pas de référent de classe.

Lors de la séance de sciences, les consignes sont orales et donc ne nécessitent pas de différenciation. Les supports sont les mêmes pour tous, ainsi que la trace écrite. La séance s'est déroulée de façon presque totalement orale.

b) La démarche pédagogique mise en place dans la classe

- Les outils de l'enseignant : l'enseignante ne place pas particulièrement l'élève dyslexique dans le cahier-journal. Elle réalise toutefois une fiche de préparation adaptée en orthographe, car les difficultés de l'élève A semblent se concentrer depuis le CM1 sur l'orthographe.

- Auto-évaluation : l'enseignante propose régulièrement une auto-évaluation lors des vérifications de dictée. L'élève A est toujours très/trop positif. Il ne semble pas la comprendre et l'utiliser à bon escient.

c) Les supports pédagogiques

L'élève n'a pas d'ordinateur à sa disposition. L'enseignante n'utilise pas de typographie particulière ni de supports oraux. Elle vérifie oralement la bonne compréhension de l'élève A tout au long de la séance.

d) L'entretien avec l'enseignante

J'ai pu rencontrer M^{me} Skyronka après la séance de sciences pour mener mon entretien. Cette enseignante est présente dans l'école depuis plus de 20 ans et exerce depuis toutes

ces années en cycle 3. Elle n'a pas suivi de formation sur la dyslexie ou plus généralement sur les élèves à besoins éducatifs particuliers.

M^{me} Skyronka connaît la loi de février 2005.

Elle a déjà rencontré plusieurs fois les parents de l'élève A, qui sont très à l'écoute et prêts à tout pour aider leur enfant. Elle n'a jamais rencontré les autres partenaires autour de l'élève A (notamment l'orthophoniste).

La dyslexie est, selon l'enseignante, une difficulté profonde de lecture et d'écriture qui empêche l'élève d'accéder au sens et qu'il faut compenser par de l'oral. La dyslexie a donc, pour l'enseignante des répercussions dès que l'élève est face à de l'écrit, que ce soit en sciences, en mathématiques ou en français. Elle remarque donc autant de difficulté en sciences qu'en français, mais elle considère que l'art et l'EPS sont des disciplines qui ne posent pas de problème pour l'élève dyslexique.

Mme Skyronka n'utilise pas de ressources particulières pour l'aider à organiser l'apprentissage. Cependant, elle discute beaucoup avec les collègues de l'école qui partagent leurs astuces et leurs conseils.

e) L'entretien avec l'élève A

L'élève A est scolarisé à l'école René Soëtard depuis qu'il a 3 ans. Il a suivi un parcours scolaire classique sans redoublement.

Selon lui, ses matières préférées sont l'EPS et les sciences. Il adore courir, faire du sport, et faire des sports qu'il ne fait pas à la maison comme du tennis ou de l'athlétisme. Il aime aussi les sciences car il découvre des choses sur son corps et sur le monde (l'élève A m'explique qu'il a appris ce qu'était une éclipse il y a quelques semaines et qu'il a pu, du coup, l'expliquer à ses parents).

L'élève A n'aime pas le français car il dit qu'il n'aime pas lire et qu'il fait tout le temps des fautes.

Il a beaucoup de copains dans la classe. Il aime travailler avec eux.

L'élève A me confie qu'il voit régulièrement une orthophoniste.

Il m'explique qu'il aime écrire mais que malgré ses efforts, il fait beaucoup de fautes, c'est donc pour cela qu'il préfère parler. Il préfère écouter que lire. Il m'explique qu'il adore écouter des histoires.

2. L'élève B

L'élève B est un enfant de 7 ans en classe de CE1 à l'école René Soëtard de Sailly-lez-Lannoy. Il est suivi par la M.D.P.H. depuis cette année. Cet enfant est reconnu comme dyslexique et comme élève hyperactif. Il bénéficie d'un traitement pour son hyperactivité. L'élève B est suivi par une orthophoniste. Il a redoublé la classe de CP.

J'ai pu observer cet élève lors d'une séance de mathématiques : résolution de problèmes en numération.

L'élève B était, selon l'enseignante, il y a quelques mois, assez agressif avec les adultes et les autres élèves. Puis, lorsque les adultes ont compris ses difficultés, ont été plus compréhensifs et ont expliqué à l'élève B qu'ils allaient l'aider et l'accompagner, il est devenu plus calme. Il reste néanmoins peu intégré dans le groupe classe.

a) Les observations précises à la séance

Il est placé au premier rang dans la classe, face au tableau.

En situation de réception de consigne écrite, l'élève B est en attente car il ne la comprend pas. Il est distrait lors de la consigne collective car il sait que l'enseignante va lui expliquer ensuite, de façon individuelle. Il est attentif lorsque l'enseignante lui réexplique la consigne.

La qualité de la réponse présente des aspects positifs : réponse avec des dessins, l'élève a fourni un effort. Mais elle présente aussi un manque d'ordre important : ratures, écriture très mauvaise.

L'élève B a besoin de manipuler des éléments concrets, il sait où se trouve le matériel à sa disposition pour résoudre le problème mathématique et va le chercher de façon autonome. L'enseignante m'explique qu'en mathématiques, l'élève B a besoin de passer par des

situations concrètes et que la manipulation est devenue un réflexe pour lui, lors des séances de résolution de problèmes. Cela le motive à entrer dans la tâche.

b) La démarche pédagogique mise en place dans la classe

- Attitude de l'enseignant : l'enseignante n'adapte pas son langage mais une relation duelle est très régulièrement mise en place. L'élève B ne met pas en mémoire l'ensemble des consignes des deux exercices, il les confond ou les oublie. L'enseignante doit donc venir lui expliquer les consignes une par une. Elle l'interpelle régulièrement lorsqu'elle voit qu'il est distrait et qu'il n'est plus au travail. L'enseignante a mis en place une évaluation positive. Il est encouragé régulièrement et cette relation duelle régulière permet à l'enseignante de valoriser régulièrement l'élève B et de faire des bilans réguliers sur les progrès. Les bilans sont partagés avec la maman qui suit, de façon très soutenue, le parcours scolaire de son enfant.

- Les outils de l'enseignant : un P.P.R.E. est mis en place pour l'élève B. L'enseignante ne met pas l'élève dyslexique à une place particulière dans le cahier journal, ni dans les fiches de préparation. L'emploi du temps est adapté pour l'élève B notamment le mardi, car la dictée est faite lorsque l'élève B est chez l'orthophoniste car elle est inutile pour lui. L'enseignante lui prépare une dictée aménagée réalisée à un autre moment de la journée.

- Déroulement de la séance : lors de la séance de résolution de problèmes la consigne est surlignée et réexpliquée. Les activités écrites sont présentées différemment, de façon plus aérée, avec un trait entre chaque exercice et un format plus grand. L'enseignante lui autorise une résolution en chiffres ou en dessin plutôt qu'une phrase réponse.

- Bilan : la trace écrite est commune à l'ensemble des élèves mais l'enseignante fait un bilan à l'oral dans un premier temps.

- Gestion de l'espace/temps : l'élève B n'a pas plus de temps que les autres élèves mais l'étayage est beaucoup plus important. L'enseignante demande souvent à l'élève B « où en es-tu ? », « qu'as-tu fait ? ».

c) Les supports pédagogiques

L'élève B n'a pas d'ordinateur à sa disposition. L'enseignante n'utilise pas de typographie particulière ni de supports oraux. Elle vérifie oralement la bonne compréhension de l'élève B tout au long de la séance.

L'élève B a, à sa disposition, un sous-main adapté avec des rappels de numérations, du système décimal et d'autres moyens mnémotechniques en français.

Régulièrement, l'enseignante simplifie les consignes : l'élève doit colorier ou entourer plutôt que de répondre par une phrase, il doit remplir des textes à trous plutôt que de le recopier.

L'élève B oublie régulièrement des choses dans son cartable. Un système de tuteur est mis en place pour l'aider à gérer ces difficultés d'organisation, de planification.

d) L'entretien avec l'enseignante

J'ai pu rencontrer M^{me} Malaquin après la séance de mathématiques pour mener mon entretien. Cette enseignante est présente dans l'école depuis 7 ans et exerce depuis qu'elle y est arrivée au cycle 2. Elle n'a pas suivi de formation sur la dyslexie ou plus généralement sur les élèves à besoins éducatifs particuliers.

M^{me} Malaquin connaît la loi de février 2005.

Elle a déjà rencontré plusieurs fois la maman de l'élève B, qui est très à l'écoute et prête à tout pour aider son enfant. Elle n'a jamais rencontré les autres partenaires autour de l'élève B (notamment l'orthophoniste).

La dyslexie est, selon l'enseignante, une difficulté relative à la lecture et l'écriture qui occasionne des difficultés dans l'ensemble des apprentissages qu'il faut compenser. Les difficultés pour un élève dyslexique sont donc, selon elle, particulièrement en français. Mais elle avoue qu'elle remarque aussi des difficultés en numération, en géométrie et en sports collectifs (l'élève B est peu adroit). Ce trouble a donc des répercussions sur les apprentissages notamment sur le passage à l'écrit. Elle m'a expliqué sa difficulté car selon elle, nous sommes dans un système scolaire avec beaucoup d'écrits et avec des évaluations majoritairement écrites.

Mme Malaquin s'aide beaucoup d'internet et des sites liés à la dyslexie. Elle a participé de son propre gré à des conférences organisées par l'A.P.E.DYS Nord.

e) L'entretien avec l'élève B

L'élève B est scolarisé à l'école René Soëtard depuis qu'il a 7 ans.

Selon lui, ses matières préférées sont l'EPS et l'anglais. Il adore faire du sport car il peut courir et jouer avec les copains. Il aime aussi l'anglais car il apprend beaucoup de chansons et qu'il connaît de nouveaux mots.

L'élève B n'aime pas le français car il dit qu'il n'aime pas lire et écrire.

Il a un très bon copain. Il préfère travailler seul ou avec la maîtresse.

L'élève B me confie qu'il voit régulièrement une orthophoniste.

Il préfère parler plutôt qu'écrire. L'élève B n'hésite pas quand il répond à cette question, ça semble être comme une évidence. Il préfère écouter que lire. Il aime écouter des histoires et regarder des films.

3. L'élève C

L'élève C est un enfant de 8 ans en classe de CE2 à l'école René Soëtard de Sailly-lez-Lannoy. Il est suivi par la M.D.P.H. depuis le CE1 sans pour autant bénéficier d'une A.V.S.I. Cet enfant est reconnu comme dyslexique. Il est suivi par une orthophoniste.

Je n'ai pas observé cet élève en classe, mais j'ai pu m'entretenir avec l'enseignante qui m'a expliqué son fonctionnement avec l'élève C, et les difficultés de cet élève dans les disciplines autres que le français.

a) La démarche pédagogique mise en place dans la classe

- L'organisation : L'élève C est placé au premier rang. Il a des difficultés à retrouver ses fiches qu'il oublie de coller, ou qu'il range au mauvais endroit. Ces difficultés d'organisation sont compensées par une fiche répertoriant l'ensemble des cahiers et

classeurs ainsi qu'un système de tuteurs pour le rangement et la vérification des notes dans le cahier de textes.

L'élève C s'appuie beaucoup sur le cahier-outils et le sous-main qui l'aide en phonologie pour éviter les confusions de sons.

- Le groupe classe : l'élève C est intégré dans le groupe classe, il s'amuse, est assez blagueur. En revanche, il n'aime pas être aidé par l'enseignante, il se braque car ne veut pas que les autres élèves le voient en difficulté. Il écoute pourtant les conseils.

En situation d'auto-évaluation, l'élève C manque de confiance et a tendance à se dévaloriser. L'élève essaye d'éviter les évaluations.

- Attitude de l'enseignant : l'enseignante n'adapte pas son langage mais elle est très présente auprès de l'élève dyslexique. L'enseignante essaie au maximum de demander pour chaque consigne à l'élève si l'énoncé a été compris.

Elle essaie de valoriser au maximum l'élève C, de mettre en valeur les progrès et de faire des bilans réguliers sur les progrès avec la maman, elle-même dyslexique.

Elle valorise la participation orale.

- Les outils de l'enseignant : un P.P.R.E. est mis en place pour l'élève C. L'enseignante écrit au maximum dans son cahier-journal les modifications qu'elle réalise au cours de la journée pour l'élève dyslexique, afin de prévoir au mieux son action et d'éviter les oublis (photocopies plus grandes, dictées aménagées)

b) Les supports pédagogiques

L'élève B n'a pas d'ordinateur à sa disposition. L'enseignante utilise une typographie particulière (police verdana) et l'imprime souvent en plus grand et en gras. Pour les réponses dans les autres disciplines que le français, l'enseignante privilégie l'oral ou le dessin.

L'élève C bénéficie d'un peu plus de temps lors des activités ainsi que d'un peu plus d'étayage.

Concernant la gestion de l'espace, l'élève C a quelques difficultés dans le repérage de la feuille. L'enseignante essaye alors au maximum de numéroter les lignes, d'organiser la feuille en couleurs, de surligner les consignes.

L'enseignante met en place dans sa classe la méthode Borel-Maisonnay et cette technique fonctionne très bien pour l'élève C. Régulièrement, il utilise donc cette procédure pour l'encodage car il a encore de grandes difficultés pour percevoir la différence entre de nombreux sons.

c) L'entretien avec l'enseignante

J'ai pu rencontrer M^{me} Lénart lors de ma présence dans l'école qui a accepté de me donner du temps pour que je mène mon entretien.

Cette enseignante est présente dans l'école depuis 10 ans et a toujours enseigné au cycle 3. Elle s'est formée de façon autonome sur le sujet de la dyslexie grâce à internet et à différents ouvrages. Ayant déjà enseigné à des élèves dyslexiques, dysorthographiques et dysgraphiques, la rencontre avec ces élèves l'a amenée à s'y intéresser pour trouver des moyens de les soulager. Elle essaye au maximum d'être en contact avec l'orthophoniste de l'élève C, qui lui donne quelques conseils et qui lui permet d'ajuster son action.

M^{me} Lénart connaît la loi de février 2005, car étant directrice de l'école, elle est présente lors des E.S.S., et est en contact régulier avec l'enseignant référent.

Elle a déjà rencontré plusieurs fois la maman de l'élève C, qui est très à l'écoute et prête à tout pour aider son enfant, étant elle-même dyslexique.

La dyslexie est, selon l'enseignante, un ensemble de difficultés à l'écrit qui engendrent des problèmes en lecture, en compréhension, en géométrie et en résolution de problèmes. Ces difficultés amènent l'élève à s'intéresser de moins en moins aux matières scolaires car il est très difficile, selon elle, d'apprécier une discipline si l'on a des difficultés dans celle-ci.

d) L'entretien avec l'élève C

Comme évoqué précédemment, je n'ai pas pu effectuer d'entretien avec l'élève C.

IV- ANALYSE DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS

Maintenant que les entretiens et observations ont été réalisés, il me faut analyser ces informations afin d'apporter quelques éléments de réponse à la problématique. En mettant en lien les données recueillies et mes recherches, je tenterai, de lister et de justifier des adaptations répondant au trouble de la dyslexie.

1. La gestion de classe

La gestion d'une classe comprenant un ou plusieurs élèves dyslexiques nécessite une adaptation, des compensations réalisées par l'enseignant. Son rôle est essentiel dans le parcours de l'élève puisqu'il est un des acteurs principaux dans l'apprentissage de l'élève. Que ce soit par une auto-formation, des discussions entre collègues ou des formations organisées, les entretiens menés montrent bien que les enseignants, confrontés à cette situation, ont besoin d'informations, d'astuces et de conseils à propos du parcours scolaire de l'enfant dyslexique.

a) Les outils

Un P.P.R.E. a été mis en place pour les élèves B et C. C'est un dispositif souvent mis en place dans les cas de dyslexie. Ce programme est un projet d'aide pour l'élève en difficulté scolaire. L'enseignante programme des activités à conduire pour atteindre les objectifs fixés. La circulaire n°2006-138 du 25 août 2006 stipule que le P.P.R.E. est « constitué d'une action spécifique d'aide et le cas échéant, d'un ensemble d'autres aides coordonnées. Pour en garantir l'efficacité, cette action spécifique est intensive et de courte durée »

Ce programme est présenté sous la forme d'un document clair qui engage l'enfant, ses parents mais aussi l'enseignant et le directeur de l'école. L'objectif du P.P.R.E. est de lier l'élève, l'école et la famille pour remédier aux difficultés de l'enfant et éviter l'échec scolaire. Cet outil est le moyen de mettre en place une « collaboration positive parents-enseignants » pour la réussite de l'enfant. (MAISONNEUVE et al., 2011 p.9)

Grâce à mes observations, j'ai pu lister un ensemble d'outils, cette fois-ci non officiels mis en place par les trois enseignantes rencontrées. Le système de tuteurs est abordé dans un grand nombre d'ouvrages et m'a semblé très efficace lorsque je l'ai vu pratiqué en classe.

En effet, cette organisation permet à l'élève dyslexique de ne pas être perdu, de ne rien oublier ainsi qu'à l'élève tuteur d'être autonome et dans l'aide à autrui.

« L'effet domino » de la dyslexie expliqué par Roselyne Guilloux dans son ouvrage, montre bien l'ensemble des conséquences que peut avoir la dyslexie sur l'enfant et que ces conséquences sont souvent sociales. Or, grâce au système de tutorat, la relation avec les pairs est améliorée, l'élève se sent moins seul : les sphères psycho-relationnelle et psycho-affective sont alors épargnées.

L'enseignante de l'élève C utilise la méthode Borel-Maisonny pour l'ensemble de ses élèves en difficulté de lecture et donc particulièrement pour l'élève C. Cette méthode est constituée d'un ensemble de gestes ayant pour but de faciliter l'entrée dans le langage. Elle utilise le canal visuel grâce à un geste symbolique par son et non par graphie. Ces gestes permettent de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques et l'abstraction qui doit en être faite, relative au son. Le mouvement associé au phonème permet d'identifier la lettre écrite et l'articulation correspondante. Le geste est très utile chez les enfants présentant des troubles dyslexiques. Il a, en plus, une image visuelle qui facilitera à la fois la mémorisation. Dominique Crunelle met en avant dans ses ouvrages cette méthode gestuelle pour « travailler sur les confusions de sons et faciliter leur mémorisation ». (CRUNELLE D., 2006, p.150)

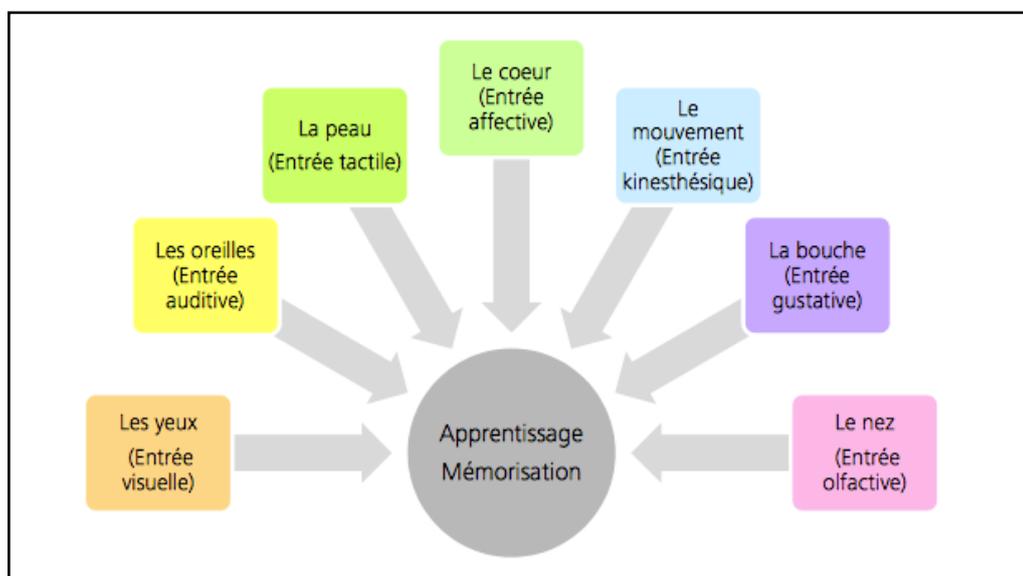
Les enseignantes A, B et C se rejoignent pour dire que la manipulation, le toucher, l'écoute sont des éléments essentiels en mathématiques, en sciences ainsi que dans les autres disciplines pour l'élève dyslexique.

L'entrée grâce aux différents modes sensoriels de perception est valorisée par de nombreux cliniciens d'expérience mais n'a pas encore été étudiée isolément dans les études. Néanmoins, la plupart des programmes de rééducation efficaces incluent l'enseignement multisensoriel pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'association internationale de la dyslexie rapporte en 2009, qu'au moins 13 programmes multisensoriels, inspirés de l'approche multisensorielle d'Orton Gillingham, sont fréquemment utilisés dans les écoles et cliniques de lecture aux Etats-Unis (MAISONNEUVE et al., 2011).

Bien qu'on ne puisse garantir l'efficacité de cette approche pour les élèves dyslexiques français, il est possible, compte-tenu des résultats obtenus dans d'autres langues, qu'elle

soit utile pour nos élèves dyslexiques.

De plus, Gérard Brasseur dans son ouvrage *Compétence Mémoire*, expose, par ce schéma, les sept entrées sensorielles pour apprendre et mémoriser :



Pour un élève dyslexique, l'entrée visuelle est compliquée puisque la confrontation avec l'écrit le met en difficulté. L'enseignant peut utiliser les autres entrées pour permettre un apprentissage et une mémorisation.

L'ouvrage *L'Anglais pour les dyslexiques* d'Odile Golliet (2011, p.19), apporte de nombreux conseils et adaptations pour enseigner l'anglais à des élèves dyslexiques. L'auteur propose trois portes d'entrée : visuelle, auditive, kinesthésique.

Les supports d'entrée visuelle ont pour but de faciliter le regard et capter l'attention avec : une qualité importante des images fournies, des formes (taille et volume), des pictogrammes significatifs etc... Cependant, la quantité des supports visuels ne doit pas être excessive afin de ne pas surcharger le visuel de l'élève. L'enseignant doit essayer au maximum de présenter ses documents de la même manière afin de créer des automatismes.

Les supports d'entrée auditive peuvent être installés dans la classe avec : de la musique, des rythmes (pour l'apprentissages de comptines ou de phrases), des intonations de voix (voix forte, voix basse, articulation exagérée, phrase chantée. Sans oublier le silence, qui est une étape indispensable pour l'accès à l'apprentissage, la mémorisation.

Les supports d'entrée kinesthésique comprennent tout ce qui est relatif aux mouvements, aux gestes, aux actions produites par le corps de l'élève lui-même et par le professeur. Par exemple : toucher, attraper, bouger, imiter, mimer, mettre, enlever, manipuler (des étiquettes), utiliser les mains, reproduire spatialement des gestes graphiques.

Il est donc intéressant d'utiliser les entrées multisensorielles car ces trois portes d'entrée permettent l'accès au sens pour l'élève, ce qui crée « une direction dynamique » (Golliet, 2011, p.20), avec des repères, un objectif, une motivation. L'élève s'approprie alors des stratégies, met en place des automatismes.

b) La gestion de l'espace/temps de la classe

Les élèves B et C ont été placés au premier rang dans la salle de classe pour que l'enseignante, souvent à proximité du tableau, puisse être au maximum présente pour l'étayage.

Un document rédigé par le conseil rédactionnel de la République et du canton de Genève explique qu'il faut placer l'élève loin des fenêtres, au premier rang, proches des documents de référence affichés en classe et proche de l'enseignant. En effet, l'élève dyslexique est très rapidement déconcentré : j'ai pu voir lors de mes observations de séances qu'un moindre changement de position du voisin, un crayon par terre ou un bruit entraîne forcément une baisse de la concentration. L'élève n'est plus attentif et s'agite. L'enseignant doit le placer loin des « distracteurs » visuels et auditifs et doit faire régulièrement des appels attentionnels (regards, mimiques, gestes).

De plus, on sait que l'élève dyslexique est très vite noyé dans une masse de textes, de mots et de lettres, il est face à des « non-mots » en permanence. Pour cela, le placer près des affichages, ou organiser autour de lui un ensemble d'outils lui permettra d'éviter ce genre de problème.

Le sous-main adapté à l'élève est très efficace puisque proche de l'enfant et personnalisé à ses difficultés.

Il semble alors logique de donner à l'élève plus de temps lors des activités puisqu'il est sans arrêt confronté à des mots qui entraînent une difficulté et donc obligé d'utiliser des stratégies de contournements qui prennent plus de temps.

Odile Golliet dans son ouvrage, explique l'efficacité de l'horloge « Time Timer » de chez HOP TOYS, qui est une horloge conçue pour évaluer l'échéance temporelle sans être capable de maîtriser la notion de temps. Cet outil illustre simplement le temps qui passe en diminuant graduellement la partie en rouge à la manière d'un sablier.



Odile Golliet expose dans son ouvrage un autre outil simple à mettre en place dans une classe et qui a une action très efficace : le chevalet. Il sert à poser un document destiné à être copié. On peut y placer aussi le livre d'exercices ou l'agenda pour consulter plusieurs informations à la fois. Lorsque la copie d'une leçon au tableau est inévitable, le professeur donne le document sur feuille à l'élève, document qu'il place soit à plat à côté de son cahier, soit de façon plus ergonomique, en inclinaison sur un chevalet à côté de lui. C'est un moyen efficace d'éviter les allers et retours épuisants entre le tableau et la feuille.

Pour la planification des tâches : l'enseignant avec l'élève peuvent créer ensemble des listes simples de tâches à effectuer ou de matériel à utiliser régulièrement. Cette liste peut être plastifiée afin que lorsqu'une tâche est effectuée, l'élève coche la case correspondante avec un stylo effaçable pour tableau blanc. Il pourra réutiliser cette liste en effaçant les croix cochées. Cette liste peut être placée sur son bureau. Les automatismes finiront peu à peu par s'installer, et l'élève n'aura plus besoin d'utiliser la liste pour les tâches régulières.

c) Les supports

Les enseignantes des élèves B et C modifient les supports pour l'élève dyslexique. Les élèves dyslexiques ont parfois (selon le type de dyslexie) des difficultés à se repérer dans

l'espace de la feuille. En adaptant la taille, les couleurs, la police du support, les enseignantes interrogées ont constaté de vraies améliorations, surtout en autonomie, car les élèves étaient souvent perdus dans les consignes ou les exercices.

Les exercices/leçons/évaluations sont agrandies en A3 avec une police très claire et un interligne de 1,5. En créant ce codage, l'enseignante met l'élève dans une situation de confiance. Il sait que les consignes seront toujours en jaune, et donc en lisant un texte jaune, s'attend à y retrouver des mots du champ sémantique de la consigne. Il est donc moins en difficulté et plus autonome lors de la lecture/compréhension d'une consigne.

L'enseignant doit veiller au choix de polices de caractère qu'il utilise, certaines facilitent la lecture aux dyslexiques car elles leur permettent de mieux faire la différence entre les lettres comme b/d, p/q, u/n.

L'enseignant doit toujours préférer les documents tapés aux manuscrits et éviter le mélange des deux types d'écriture. L'élève doit être rassuré dans sa lecture et retrouver le même code dans chacun des documents. L'écriture du support doit être augmentée pour les élèves dyslexiques (14 voire 16). Plus l'enfant progresse et plus l'on diminue la police afin de permettre à l'élève d'avoir l'empan visuel le plus juste par rapport à son niveau de lecture. En effet, lorsque les caractères sont trop gros, notre empan visuel diminue. En moyenne à 12, il baisse lorsque les caractères sont grands puisque qu'en une fixation l'œil ne peut en voir plus.

L'enseignant doit éviter de mettre les mots en italique car, encore une fois, le codage doit changer au minimum pour un enfant dyslexique.

Les polices de caractères qui conviennent le mieux sont généralement sans empattement, appelées en informatique « sans sérif ».



La police « **open dyslexic** » est souvent mise en avant par les sites spécialisés et est

facilement téléchargeable sur internet. Cette police créée par Abelardo Gonzalez est composée de glyphes qui ont une base un peu plus grosse que le reste. Cela permet aux personnes dyslexiques d'éviter de confondre les lettres.

Quelques exemples :

- **la ba de je ji mo** (police « Open dyslexic », recommandée)

- **la ba de je ji mo** (police « Verdana », recommandée car les « a » sont bien différents des « o »)

- **la ba de je ji mo** (police « Comic sans MS », très difficile car les « a » ressemblent aux « o »)

- *la ba de je ji mo* (police « Cursive Standard », peu recommandée car les liaisons entre les lettres rendent la lecture épuisante pour l'élève)

La mise en place du support a des conséquences très importantes sur la réalisation du travail par l'élève. Des adaptations sur le support dans toutes les disciplines ont été proposées dans la partie I, après avoir fait des recherches sur les travaux de Dominique Crunelle.

d) L'évaluation

L'enseignante de l'élève B a exprimé lors de l'entretien, des difficultés sur l'utilité, la place et l'efficacité de l'évaluation pour l'élève dyslexique. L'évaluation étant le moyen de rendre compte de ses connaissances, nouvelles acquisitions, la dyslexie de l'élève ne doit, en aucun cas, « brouiller » les résultats des apprentissages.

Quel type d'évaluation pourrait être mis en place pour ne pas pénaliser l'élève ?

Avant l'évaluation :

- La présentation du support doit être personnalisé (voir partie IV-c).

- L'élève ne doit écrire sur le devoir que le strict nécessaire.
- L'enseignante peut laisser relire la leçon juste avant l'évaluation.
- La décomposition de la leçon en sous-objectifs connus par l'élève peut lui permettre de lister les notions à connaître.
- L'enseignante peut reformuler les consignes à l'écrit en les simplifiant d'un point de vue lexical et syntaxique et/ou en les décomposant.
- L'élève pourrait colorier la bonne réponse parmi un corpus ou entourer plutôt qu'écrire.
- Comme l'enseignante B, diminuer le volume de la dictée ou proposer une dictée à trous pourrait soulager l'élève et ne l'évaluer que sur des mots choisis.
- De même pour les devoirs dans les autres disciplines qui peuvent être plus courts ou à trous : les objectifs restent les mêmes, mais l'ensemble de l'évaluation est allégé.
- Prérédiger le début des réponses permet d'éviter la tâche de copie, lourde psychologiquement et sans grand intérêt pour l'évaluation.

Pendant l'évaluation :

- Il est nécessaire de lire à voix haute les consignes systématiquement en début d'évaluation et individuellement.
- L'enseignant peut enregistrer en format .mp3 la consigne pour que l'élève puisse l'écouter de façon autonome et la réécouter si besoin.
- Eviter de faire recopier les questions, mais plutôt donner une feuille où l'on a laissé libre des espaces de réponse.
- Inscrire les barèmes est une technique très enrichissante pour l'élève, puisqu'il apprend à s'organiser, à faire des choix et à optimiser l'ordre de réalisation des exercices.
- Le site « Dys sur dix » recommandé par Dominique Crunelle évoque la proposition à l'élève d'un « indice de récupération ». Par exemple : « Nous avons vu cette notion quand

nous avons fait ça... » (l'élève utilise alors sa mémoire de contexte) ou « c'est écrit sur la leçon dans l'encadré que tu as surligné en rose » (mémoire visuo-spatiale).

- Proposer à l'élève de prendre en note ses réponses en dictée à l'adulte ou enregistrer ses réponses.
- Enfin, il faut laisser le temps nécessaire à la relecture et apprendre à se relire.

Après l'évaluation :

- La correction de l'évaluation d'un élève dyslexique est très complexe car il doit être encouragé dans ses efforts, même si les résultats ne sont pas ceux espérés.
- Ne sanctionner l'orthographe que s'il s'agit de la compétence évaluée. Dans une dictée par exemple, l'enseignant peut choisir d'évaluer un point spécifique de l'orthographe pour que l'élève focalise son attention sur cet objectif uniquement.
- Ne pas sanctionner les ratures qui sont le témoin des efforts pour arriver à une écriture correcte ou qui sont la preuve d'une volonté d'autocorrection.
- Accepter voire exiger une écriture phonétiquement correcte
- En cas d'échec à l'écrit, il semble important de laisser une seconde chance à l'élève en envisageant une évaluation orale.
- La mise en place d'un système d'évaluation qui lui permette de visualiser ses progrès permettra à l'enseignant de valoriser facilement l'élève qui constate lui-même ses réussites avec par exemple en dictée : un pourcentage de mots justes, un système de hiérarchie des remarques positives (c'est bien écrit – j'ai réussi à te lire – c'est écrit phonétiquement...).
- Afin que l'élève prenne conscience de ce qu'il a lu ou étudié, l'auto-évaluation peut être utilisée. En effet, dans son ouvrage, *L'évaluation des apprentissages par une approche des compétences*, Scallon nous présente l'auto-évaluation comme une habileté à travailler dans le cadre d'une pédagogie authentique à visée formative car elle aide les apprenants à réguler leurs apprentissages et donc à les responsabiliser afin qu'ils deviennent plus autonomes.

De plus, en informant les élèves sur les objectifs d'apprentissage, ils connaissent les visées de ce travail et sont alors en mesure de progresser.

Plus encore, cette démarche active de l'auto-évaluation permet à l'élève dyslexique d'examiner les procédures et les stratégies qu'il a utilisées pour y parvenir et les améliorer à plus long terme.

Nous pouvons imaginer une démarche de co-évaluation avec les pairs et/ou l'enseignante pour favoriser la connaissance de soi, l'esprit critique, l'empathie avec les pairs et l'autonomie.

Lors de l'entretien, l'enseignante de l'élève A m'a présenté un cahier de l'élève avec pour chaque dictée une auto-évaluation. Celui-ci se notait toujours dans le positif, soit parce qu'il s'était relu et ne trouvait pas de fautes, soit parce qu'il n'avait pas compris le système d'auto-évaluation et ne le faisait pas correctement. L'enseignante n'avait pas la réponse à ces questions.

L'auto-évaluation me semble être un moyen très efficace pour l'enfant dyslexique si elle n'est pas une nouvelle source de lecture, ou d'écriture car cela alourdirait la tâche et diminuerait son efficacité. Apprendre à s'évaluer est un apprentissage à part entière mais qui, une fois acquis, serait sans doute un outil très précieux pour l'élève dyslexique.

2. Le vécu de l'élève

En croisant les données recueillies lors des entretiens et mes différentes lectures, il m'a semblé essentiel de parler dans ce mémoire du vécu de l'élève dyslexique, car cela explique quelques unes de ses difficultés, et justifie les adaptations à mettre en place.

L'élève dyslexique subit un « étiquetage » qui le maintient à l'écart et l'empêche d'atteindre la reconnaissance qu'il mérite pour les efforts qu'il entreprend pour réussir. C'est l'effet Pygmalion : les hypothèses d'évolution de l'élève influencent ses aptitudes.

Lors d'une expérience menée au collège communautaire de Villeneuve d'Ascq, Dominique Crunelle a choisi de regrouper les élèves entre « élèves en difficulté d'apprentissage du langage » dans une classe ou de les maintenir disséminés dans différentes classes de 6^{ème}. Cette expérience et ce choix très important de regroupement ou non expriment bien cette

difficulté face à l'étiquetage. Que ce passerait-il si tous les élèves en difficulté étaient regroupés et donc profiterait d'un enseignement adapté ? Ou s'ils étaient dispersés et ne seraient donc pas étiquetés ?

Pour Dominique Crunelle, le regroupement présente plusieurs avantages :

- D'un point de vue pédagogique : l'enseignant peut adapter sa pédagogie plus facilement en se concentrant sur les besoins des élèves dyslexiques. Par exemple, l'enseignant peut adapter sa vitesse de progression (connaissant bien la fatigabilité et la lenteur de ce type de population) sans pénaliser les élèves plus rapides. Le fait de les regrouper « facilite les rencontres entre les différents agents du champ éducatif », les enseignants peuvent d'avantage se concerter, harmoniser, suivre de façon soutenue la progression de ce groupe-classe.

- D'un point de vue scolaire : l'enfant dyslexique n'est plus marginalisé dans une classe ordinaire. Il redevient un élève parmi les autres et peut prétendre à la réussite. Le groupe est soudé, et crée une dynamique positive.

- D'un point de vue matériel : en les regroupant dans une même classe, les élèves sont assurés de bénéficier tous et en même temps des adaptations matérielles disponibles. Cela paraît plus facile que si les élèves étaient dispersés.

Le groupe de recherche ayant opté pour le regroupement, il me semble nécessaire de rappeler que ce système comporte des risques : déplacer la marginalisation de l'enfant à celle d'une classe entière peut amener à la création de véritables classes « ghettos » au sein de l'école. L'enseignant doit donc être vigilant et les membres de l'équipe doivent mettre en place une politique spécifique à l'école pour éviter de exclusions et moqueries. (CRUNELLE D., 2006, page 152)

Grâce à la lecture de cette expérience, nous notons combien l'épanouissement social de l'enfant doit être considéré dans la mise en place des adaptations.

L'enseignante de l'élève C me confiait que cet élève ne voulait pas montrer aux autres élèves ses difficultés, et donc acceptait difficilement l'aide de l'enseignante et même de ses pairs. Il est alors très difficile de savoir se placer, à la fois comme « aide à l'apprentissage, adulte qui étaye et apporte des moyens pour faciliter l'élève apprenant », mais aussi

comme « adulte éducateur, qui doit garantir à l'élève confiance en soi et épanouissement social. »

N'oublions jamais que l'échec induit par la dyslexie a une incidence sur l'estime que l'enfant porte sur lui-même, ce qu'il le conduit à une dévalorisation durable de l'image de soi. L'élève est en quête de reconnaissance de la part de l'environnement qu'il soit scolaire ou non. Le dialogue, le droit à l'erreur, la reconnaissance de l'effort permettent la plupart du temps de dépasser ce cap. La perte de confiance entretient l'élève dans une « spirale de l'échec » (CRUNELLE D., 2006, p.159) qui l'amène peu à peu à un désinvestissement de sa scolarité.

3. Le vécu de l'enseignant

Les trois enseignantes rencontrées m'ont fait part de leur regret de ne pas avoir reçu de formation sur la dyslexie et ont convenu que les outils de gestion de ce trouble ont été mis en place grâce à des recherches sur internet, des discussions entre collègues ou des auto-formations. Cela soulève alors une grande question : comment apporter des aides adaptées à un trouble si l'on ne connaît pas entièrement les causes et conséquences de ce trouble ?

La dyslexie semble alors considérée comme un fardeau pour les enseignants, une charge indésirable que l'on refuse d'assumer, de peur de mal faire ou d'avoir une responsabilité à laquelle on ne peut répondre correctement.

Dominique Crunelle fait donc l'hypothèse que les enseignants rejettent la responsabilité de l'échec sur l'enfant (paresse, manque de motivation, problème de maturité, déficience, hyperactivité) ou sur les parents (manque de suivi, parents démissionnaires). Elle expose le phénomène de « bénéficience » dont parle Anthony Greenwald qui est une tendance naturelle de l'être humain de se considérer comme étant à l'origine des effets positifs et à rejeter la responsabilité des effets négatifs sur des facteurs extérieurs à soi : « Ce mécanisme permet une sauvegarde de l'estime de soi. [...] Il est pourtant indispensable que chacun prenne conscience de la part qu'il peut prendre dans la réussite d'un enfant dyslexique. » (CRUNELLE D., 2006, p.153).

Cette idée est défendue par Philippe Meirieu, dans *Le choix d'éduquer* : il affirme que « le principe d'éducabilité se délite complètement si chaque éducateur n'est pas convaincu non

seulement que le sujet peut réussir ce qu'il lui propose, mais encore qu'il est capable lui et lui seul de contribuer à ce que le sujet y parvienne. » (MEIRIEU P., 1999, p.26)

Afin de contrer ces hypothèses, Dominique Crunelle liste des actions à faire sur trois niveaux : enfant-parents-enseignant que je vais retranscrire et illustrer ici.

- La formation des enseignants est évidemment souvent évoquée lors des entretiens ou des discussions avec des enseignants ou parents d'élève dyslexique : en participant à des réunions de travail, d'informations, des rencontres avec les professionnels de la rééducation, la participation à des colloques et une formations initiale à l'ESPE, les enseignants ne peuvent que progresser dans leurs propositions d'adaptations et la mise en place de la gestion d'une classe avec un élève dyslexique.

- Nous pouvons imaginer une mise en place de demi-journées libérées, qui permettraient à l'équipe engagée autour de l'élève dyslexique de réfléchir autour du projet pédagogique mis en place, d'harmoniser les pédagogies, de partager ses expériences. Plus les enseignants sont entourés, plus l'action sera réfléchi et efficace.

- Il semble très important de créer un lien officiel entre les orthophonistes, les parents et les enseignants afin que les trois acteurs soient coordonnés autour de l'enfant. La transmission des bilans orthophoniques aux enseignants via les parents ou l'instauration d'un partenariat sous la forme d'informations mutuelles et d'échanges avec l'Institut d'Orthophonie de Lille, les orthophonistes, les parents et l'APEDYS Nord peuvent être des outils permettant de créer ce lien.

Ce qu'il faut retenir :

Pour accueillir un élève dyslexique dans sa classe et lui permettre de grandir, de s'épanouir et de progresser, l'enseignant doit mettre en place un certain nombre **de procédures officielles** (P.P.R.E, P.P.S.). Mais aussi des outils **non officiels** : le système de tutorat, l'utilisation de la méthode Borel-Maisonny, les entrées multisensorielles, du matériel spécifique et une présentation des supports adaptée pour l'élève dyslexique.

Les entretiens menés pour ce mémoire m'ont permis de comprendre combien il est nécessaire pour l'enseignant en charge de l'élève dyslexique de comprendre le quotidien de cet enfant, sa façon de réagir, sa façon de penser.

L'enseignant a une grande **responsabilité** auprès de cet enfant et doit, avec le bagage nécessaire, pouvoir construire cette gestion de classe et façon réfléchie et appropriée. La **formation** de l'enseignant et la **coordination** des partenaires sont les clefs de la réussite.

V- REPONSES A LA PROBLEMATIQUE

Rappel de la problématique : Dans quelle mesure les difficultés d'un élève dyslexique vont-elles au-delà de la maîtrise de la langue et quelles sont donc les adaptations à mettre en place ?

1. Les difficultés d'un élève dyslexique vont au-delà de la maîtrise de la langue...

Les troubles du langage perturbent toutes les matières scolaires. En effet, les langages écrits ou oraux étant les seuls moyens de communication à l'école, ils sont donc les seuls vecteurs d'informations et de transmission des savoirs. Si ces langages sont défaillants, toutes les capacités d'apprentissage sont altérées. Et c'est bien pour cela que la dyslexie est considérée comme un trouble à part entière, ce n'est pas une simple difficulté à laquelle il faut remédier grâce à une légère différenciation.

Les observations réalisées lors des séances de sciences et de mathématiques m'ont renforcée dans la problématique de ce mémoire, constatant bien que l'élève dyslexique avait besoin d'aides/d'accompagnement/de compensations dans ces disciplines.

Hors du domaine scolaire, les troubles liés à la dyslexie ont une incidence à tous les niveaux de la vie sociale, et perturbent significativement l'épanouissement social de l'enfant. En effet, les difficultés de décryptage des informations contenues dans l'environnement réduisent l'autonomie de l'enfant dyslexique. Les problèmes de latéralisation, de situation dans l'espace, limitent le nombre d'activités sportives et culturelles pour l'enfant dyslexique. En remplissant la vie de l'enfant, la dyslexie ne laisse plus de temps à l'individu de mener une vie sociale normale, source d'épanouissement et de bien-être.

Toutes ces composantes doivent être connues par l'enseignant pour qu'il ajuste son action de façon à ce qu'elle soit efficace mais aussi qu'elle ne soit pas trop lourde et n'étiquette pas, de façon prononcée, l'enfant face à ses pairs.

Alors, pour que cette action ait l'effet attendu, elle doit être menée dans l'ensemble des disciplines qui composent notre système scolaire jusqu'à la sphère psycho-affective et psycho-relationnelle.

2. ...quelles sont donc les adaptations à mettre en place ?

Sans reprendre dans son ensemble les adaptations proposées tout au long de ce mémoire, il me semble important à cette étape de récapituler de façon synthétique les moyens possibles pour permettre à l'élève dyslexique de réussir autrement, en orientant la réflexion sur des objectifs qui doivent être communs aux enseignants d'élèves dyslexiques.

Ces objectifs sont transdisciplinaires puisque nous sommes maintenant convaincus des effets de la dyslexie dans l'ensemble des disciplines, et même en dehors.

- **redonner du sens aux apprentissages** : la mise en place des projets transdisciplinaires permet de motiver l'élève et de le rendre acteur de ses apprentissages.

- **redonner à l'élève le goût de l'effort** : renforcer positivement les résultats et les tentatives de réussite par des encouragements, une quantification des progrès, une relativisation des échecs et une cohésion du groupe par un système de tutorat.

- **contourner les problèmes rencontrés en situations d'écriture en privilégiant l'oral** lorsque c'est possible. Il faut permettre à l'élève de s'exprimer dans d'autres modalités. L'enseignant doit laisser l'élève participer et s'exprimer le plus possible avant de passer à l'écrit. Ainsi, l'élève dyslexique sait qu'il sait, il prend conscience de ses capacités.

- **faciliter et développer la mémorisation**. Cette démarche est particulièrement importante pour les dyslexies de surface où l'enseignant doit tenter de favoriser la voie d'adressage en aidant l'enfant à se constituer un lexique par un travail autour des mots dérivés, l'utilisation d'un carnet de mémoire, l'utilisation des gestes, du mouvement pour fixer l'idée.

- **favoriser la compréhension** : toutes les consignes doivent être présentées à la fois à l'écrit et à l'oral. Les préparations de cours et les documents sont rédigés avec une police

de caractère adaptée limitant ainsi certaines confusions de lettres. Pour la compréhension cognitive, il est important que l'enseignant fasse un rappel systématique des séances précédentes et fasse un bilan en fin de séance/séquence.

- **favoriser l'autonomie** : l'entraide entre les élèves, l'utilisation de codes mis en place et explicités entre l'enseignant et l'élève, le travail méthodologique (comment apprendre, comment rechercher), la métacognition (reconnaître les stratégies utilisées) et l'auto-évaluation sont des outils essentiels qui favorisent le développement de l'élève, intellectuel et affectif.

Il semble alors possible de permettre à l'enfant dyslexique de réussir sa scolarité par une mise en place concertée entre les différents partenaires de ces objectifs dans l'ensemble des disciplines qui composent le parcours scolaire de l'enfant, sans oublier tous les moments d'apprentissages en dehors de ces disciplines qui font grandir l'élève et lui permettent d'évoluer.

Par une concertation entre les différents intervenants qui l'ont en charge et par une pédagogie adaptée à son handicap, il surmontera sa scolarité dans d'excellentes conditions.

VI- LES APPORTS PROFESSIONNELS

La mise en place, réflexion, création, écriture de ce mémoire m'a amenée à réfléchir à mon cas de professeur des écoles : « si j'ai un élève dyslexique dans ma classe, qu'est ce que je ferai pour améliorer, faciliter son parcours scolaire ? »

J'ai pu aussi envisager le rôle de l'enseignant comme étant le pivot entre les différents partenaires et comme ayant une responsabilité très importante dans la vie de cet élève. Cet enseignant-là, celui qui veille à la réussite de tous les élèves, qui amène une atmosphère sereine et d'entraide dans sa classe, ... répond à un grand nombre des compétences professionnelles du professeur des écoles.

1. Les compétences professionnelles attendues d'un professeur des écoles

a) Connaître les élèves et les processus d'apprentissage – prendre en compte la diversité des élèves

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publié le 25 juillet 2013 lors de la refondation de l'école place en 3^{ème} et 4^{ème} compétence : « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage » ainsi que « prendre en compte la diversité des élèves ».

L'enseignant doit être capable de tenir compte « des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement », mais aussi « connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche ».

En ayant, grâce à ce mémoire, étudié de près le trouble que représente la dyslexie, établi le tableau clinique de la dyslexie et analysé ses différentes formes, je pense mieux connaître les processus d'apprentissage de ce type d'élève, pour pouvoir plus tard, ajuster d'une façon plus efficace, mon action.

De cette façon, je réponds aussi à la compétence « Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves », car en connaissant mieux le trouble, et en ayant mené une réflexion sur les types et formes d'adaptations possibles, je pense pouvoir agir de façon plus professionnelle auprès d'un élève dyslexique si le cas se présentait.

La compétence « Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap » est essentielle lorsque l'on est confronté à la diversité des élèves ainsi qu'à des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'enseignant joue un rôle essentiel dans le repérage des difficultés et dans le signalement, afin d'obtenir un diagnostic jusqu'à ce qu'une décision soit prise en C.D.A.

b) Coopérer avec les partenaires

Sur les 14 compétences professionnelles attendues d'un professeur des écoles, quatre concernent le travail en équipe et la coopération avec les partenaires. Comme évoqué tout

au long de ce mémoire, un grand nombre de professionnels s'organise autour de l'élève dyslexique.

Il est désormais de notre devoir, en tant que fonctionnaire de l'Etat, de tout faire pour créer une véritable coopération entre les parents, l'orthophoniste, l'enseignant-référent ainsi que les autres partenaires, afin d'assurer, ensemble, l'épanouissement de cet élève, malgré son trouble du langage.

2. Ma réflexion personnelle

A l'issue de ces travaux de recherche et de synthèse, il m'apparaît incontestable qu'ils ont contribué à me forger une base d'identité professionnelle. La refondation de l'école parviendra à ses objectifs si véritablement elle permet au 20% d'élèves en échec d'accéder à la réussite scolaire puis sociale. C'est donc au sein de la classe, auprès de chaque élève que se jouera la réussite de la première priorité de notre institution.

Mon choix de sujet s'était préalablement orienté vers une approche sociologique de l'éducation prioritaire. Mais, j'ai souhaité profiter de ce moment de formation initiale pour me consacrer à une recherche davantage axée sur le cœur du métier d'enseignant, c'est-à-dire la mise en œuvre effective des apprentissages, auprès d'élèves aux profils très différents.

Mon choix s'est révélé encore plus authentique lorsque je l'ai confronté à la réalité de ma classe, accueillant trois élèves en grande difficulté de lecture et un élève en situation de handicap. Cette mise en situation, vécue au fil de toutes les semaines de cette année scolaire m'a facilité les allers et retours entre théorie et pratique.

Mon expérience a été complétée par les inclusions hebdomadaires d'élèves de C.L.I.S. dans ma classe ainsi que par les fréquents échanges avec l'enseignante spécialisée, titulaire de la classe.

Le référentiel de l'éducation prioritaire place l'enseignement du langage au premier rang des pratiques professionnelles qu'il est nécessaire de faire évoluer. Face à de nombreux enseignants qui m'ont avoué leur difficulté à résoudre les problèmes professionnels que

leur posent les élèves dyslexiques, je pense que ce travail réalisé me permettra de me constituer un premier bagage d'outils et de solutions qui, au-delà de la dyslexie me servira également dans de nombreuses situations d'enseignement du langage oral et écrit.

Cette découverte du cœur du métier d'enseignant par les voies de la psychologie cognitive m'a permis d'entrer dans la carrière par une porte qui me semble pleine d'avenir, comme le prouve les récentes recherches en neurobiologie qui impacteront, j'en suis convaincue, les pratiques professionnelles des enseignants de demain.

CONCLUSION

Les recherches sur l'efficacité des écoles mettent en valeur un certain nombre de facteurs déterminant la réussite scolaire. Au premier rang de ces facteurs se trouve l'effet-maître, composé de variables professionnelles aujourd'hui bien identifiées.

La qualité des activités proposées aux élèves, et la relation avec le maître, sont deux exemples de variables composant une liste assez longue.

Au début d'une carrière professionnelle dans des fonctions qui sans aucun doute évolueront beaucoup, il me semblait primordial de consacrer cette dernière phase d'étude à un sujet centré sur le cœur du métier.

Les entretiens menés avec les enseignants rencontrés au fil de ma formation professionnelle m'ont convaincu de la nécessité d'appréhender les questions de gestion de la difficulté scolaire avec détermination.

Autrefois réservés aux enseignants spécialisés, les troubles des apprentissages doivent aujourd'hui être détectés et pris en charge par tous les maîtres.

Les derniers apports de neurobiologie permettent d'identifier des repères professionnels solides concernant les difficultés d'apprentissage. Grâce à la psychologie cognitive, les enseignants sont maintenant sensibilisés à l'ensemble des facteurs pouvant altérer l'apprentissage et en tenir compte dans la conception de leurs enseignements.

C'est la raison pour laquelle j'ai choisi une entrée par la psychologie. Etudier de près la dyslexie m'a permis d'identifier, outre les caractéristiques de ce trouble, les gestes professionnels les plus adaptés à mobiliser par l'enseignant.

Mes recherches me conduisent aujourd'hui à disposer d'une batterie d'adaptations répondant aux nombreuses situations posant problèmes aux élèves dyslexiques, et ce, toutes disciplines confondues.

Elles me permettront, je l'espère, de conduire les élèves dyslexiques plus loin dans leur parcours, de collaborer plus efficacement avec les autres professionnels en charge de ces

enfants et de développer chez les parents une confiance accrue en l'Ecole de la République, une école juste pour tous, qui donne toute sa place à l'élève en difficulté.

GLOSSAIRE

Buffer phonologique

Mémoire de travail propre à toutes les tâches de la production orale des mots et des non-mots, ainsi qu'à la production écrite, sous dictée de non-mots.

Dyslexie

Trouble durable dans l'apprentissage de la lecture.

Dyslexie de surface

Déficit de la voie d'adressage

Dyslexie mixte

Déficit de la voie d'adressage et de la voie d'assemblage

Dyslexie phonologique

Déficit de la voie d'assemblage

Empan mnésique

Quantité limitée d'unités d'information qui peuvent être retenues en mémoire à court terme pendant une période de moins d'une minute.

Empan visuel

Distance maximale que le regard peut capter lorsqu'il se fixe sur un mot.

Glyphes

Représentation graphique d'un signe typographique (caractère ou accent)

Graphème

La plus petite unité distinctive de l'écriture. Le graphème est l'analogue écrit du phonème.

Graphothérapie

Rééducation de l'écriture.

Logatome

Mot ou syllabe dénué(e) de signification, appelé aussi « non mot ».

Mémoire de travail

Espace de mémoire qui permet de stocker des informations de façon transitoire avant de les traiter. Cet espace est nécessaire aux apprentissages scolaires.

Méthode Borel-Maissonny

Méthode créée par Suzanne Borel-Maissonny et basée sur des gestes qui aident à la conversion de chaque lettre en son. Ces gestes font parfois référence aux mouvements bucco-faciaux nécessaires à la prononciation.

Morphème

Le plus petit élément doué de sens, dans une phrase, un mot.

Orthophoniste

Professionnel de santé spécialisé dans la rééducation des troubles du langage et de l'expression.

Phonème

Plus petite unité du langage parlé.

Phonologie

Science qui s'occupe de la fonction des sons dans la transmission d'un message.

Procédure d'adressage

Procédé de lecture par voie lexicale.

Procédure d'assemblage

Procédé de lecture par voie phonologique.

Psychomotricité

Relation entre les mouvements physiques et les fonctions neuro-psychologiques.

Transcription phonème-graphème

Procédé d'écriture (graphème) des sons (phonème).

Voie lexicale

Manière de lire consistant à reconnaître virtuellement le mot dans sa globalité.

Voie phonologique

Manière de lire consistant à déchiffrer chaque mot, son par son.

LISTE DES ABREVIATIONS

A.P.E.DYS : Association d'adultes dyslexiques et de parents d'enfant dyslexique

A.V.S.I : Auxiliaire de vie scolaire individualisée

C.D.A : Commission des droits de l'autonomie

C.L.I.S : Classe inclusion scolaire

E.P.S : Education physique et sportive

E.S.S : Equipe de suivi de la scolarisation

M.D.P.H : Maison départementale des personnes handicapées

P.A.I : Projet d'accueil individualisé

P.P.S : Projet personnalisé de scolarisation

R.A.S.E.D : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés

T.S.L : Troubles spécifiques du développement du langage

LISTE DES SOURCES

Livres :

BRASSEUR G., 2004 *Compétence mémoire*, Edition Accès

BELLANGER F., BELLANGER A., 2013, *Réussir son entrée en Grammaire*, Edition Retz

COLE P., 2012, *Lecture et pathologies du langage oral*, Grenoble, Edition PUG (Psychologie en +)

CRUNELLE D., 2006, *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?*, SCEREN (CRDP Nord Pas de Calais)

DE KETELE J.M., ROEGIER X., 1993, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, Edition De Broeck (collection Pédagogie en développement)

GOLLIET O., 2011, *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison*, Edition Broché

GOLLIET O., 2011, *L'anglais pour les dyslexiques*, Edition Broché

GUILLOUX R., 2009, *L'effet domino « dys »*, Edition Chenelière éducation

LAVAL V., 2011, *Psychologie de développement : modèles et méthodes*, 2^e éd., Edition Armand Colin (Cursus)

MAISONNEUVE MF., NORMAND S., 2011, *La dyslexie démystifiée*, Edition Quebecor

MEIRIEU P., 1991, *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Edition ESF

REID G., GREEN S., 2012, *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, Edition Tome Pousse

SCALLON G., 2007, *L'évaluation des apprentissages par une approche des compétences*, Bruxelles, Edition De Boeck

Articles de revue :

BILLARD C., TOUZIN M., 2009, *Prise en charge de l'enfant et de l'adolescent dyslexiques*, ANAE, 103

Documents en ligne :

BERREWAERTS J., Méthodologie de l'observation [En ligne], http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/MET/MET-DON/ELE%20MET-DON%208166.pdf. Consulté le 13 novembre 2014.

EDUSCOL, *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages* [En ligne], http://www2.ac-toulouse.fr/ia-eps-32/docs/handicap/TSA_EDUSCOL_225466.pdf. Consulté le 15 mai 2014.

Textes de références :

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées [En ligne], <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>. Consulté le 15 mai 2014.

Circulaire n°2006-126 du 17-8-2006, Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation [En ligne], <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>. Consulté le 15 mai 2014.

Pages WEB :

COMITE REDACTIONNEL DE LA REPUBIQUE ET DU CANTON DE GENEVE, 2011, *Ecole primaire : suggestions pour la dyslexie/dysorthographe* [En ligne], <http://edu.ge.ch/beph/spip.php?article69>. Consulté le 15 avril 2015.

GADRE C., 2011, *Pour ne pas pénaliser lors des évaluations* [En ligne], <https://sites.google.com/site/dixsurdys/system/app/pages/search?scope=search-site&q=évaluation>. Consulté le 16 avril 2015.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2013, *Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013 : référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [En ligne], http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066. Consulté le 16 avril 2015.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2012, *Le socle commun de compétences, de connaissance et de culture : la maîtrise de la langue française* [En ligne], <http://eduscol.education.fr/pid23410-cid47412/competence-1.html>. Consulté le 16 mars 2014.

Résumé

La loi du 11 février 2005 garantit aux élèves dyslexiques un parcours scolaire adapté. Cela nécessite de la part de l'enseignant une prise en charge ajustée dans le but de ne pas limiter le développement intellectuel potentiel de l'élève, tout en lui facilitant l'accès aux connaissances, aux apprentissages et à la mémorisation. Or, après mes recherches dans de nombreux ouvrages, on s'aperçoit que le trouble dyslexique a des conséquences sur l'ensemble des disciplines et même en dehors. L'enseignant doit donc mettre en place des adaptations au quotidien, pour chaque activité, dans chaque matière. Lors de l'observation de séances de sciences et de mathématiques, j'ai orienté mes recherches sur la pratique de l'enseignant et l'attitude de l'élève dyslexique. Cela m'a permis de dresser une liste d'adaptations possibles en terme d'outils et de supports, ainsi que de mener une réflexion sur le vécu de l'élève dyslexique et de l'enseignant en charge. La responsabilité de l'enseignant est considérable et nécessite une formation spécifique, un travail de coopération avec l'ensemble des partenaires, une volonté de différenciation pédagogique adaptée aux besoins afin d'assurer un épanouissement intellectuel et social à l'élève dyslexique.

Mots clefs : dyslexie, trouble, langage, adaptation, partenariat