



HAL
open science

Le rôle de l'enseignant dans la scolarisation d'élèves dyslexiques : entretien avec des enseignants

Angéline Saraiva-Falacho

► To cite this version:

Angéline Saraiva-Falacho. Le rôle de l'enseignant dans la scolarisation d'élèves dyslexiques : entretien avec des enseignants. Education. 2018. dumas-01836286

HAL Id: dumas-01836286

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01836286>

Submitted on 12 Jul 2018

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.

2017 -2018

Master 2

« Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation (M.E.E.F) »

Spécialité Enseignement du Premier Degré

Le rôle de l'enseignant dans la scolarisation d'élèves dyslexiques

Entretien avec des enseignants

Mémoire soutenu
par SARAIVA-FALACHO Angéline

Sous la direction de
Mme LACROIX Florence

Dans le cadre du séminaire : Psychologie



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES



université
angers

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu, j'adresse mes sincères remerciements à Mme LACROIX, professeure bienveillante et disponible. En tant que directrice de mémoire, elle m'a guidée dans ma recherche et m'a proposé diverses solutions face aux difficultés rencontrées.

Je remercie aussi les trois enseignantes ayant participé à ma recherche, pour leur collaboration, leur confiance et pour m'avoir fait partager leur point de vue en tant que professionnel.

Enfin, je souhaite particulièrement remercier mes amis pour leur précieuse aide à la relecture et à la correction de mon mémoire.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
1. Introduction.....	5
2. Cadre théorique.....	6
2.1 L'apprentissage de la lecture.....	6
2.1.1 Les pré requis à l'apprentissage de la lecture	6
2.1.2 Les procédures de lecture et leurs mises en place.....	9
2.2 La dyslexie	11
2.2.1 Description de la dyslexie	11
2.2.2 Plusieurs types de dyslexiques	11
2.2.3 Les troubles ou difficultés associées	13
2.2.4 Les procédures mises en place à l'Ecole.....	14
2.2.5 Le rôle de l'enseignant	19
3. Problématique, objectifs et hypothèses	25
3.1 Problématique.....	25
3.2 Objectifs.....	27
3.3 Hypothèses.....	28
4. Méthodologie	28
4.1 Participants.....	28
4.2 Matériel	29
4.2.1 Le guide d'entretien	29
4.3 Procédure	30
5. Description et analyse des résultats.....	31
5.1 Les connaissances sur la dyslexie	31
5.2 Le rôle de l'enseignant dans la dyslexie selon les enseignantes	33
5.3 Le P.A.P.....	37
5.4 Les aides	38
5.5 La/les formation(s)	41
6. Discussion	43
7. Perspectives.....	45
8. Bibliographie.....	46
9. Sitographie	47
10. Engagement de non plagiat	48
11. Annexes	49

Annexe I	Courrier demande d'entretien.....	50
Annexe II	Accord de participation.....	51
Annexe III	Guide d'entretien semi-directif de recherche.....	52
Annexe IV	Retranscription E1	53
Annexe V	Retranscription E2.....	62
Annexe VI	Retranscription E3	67
	Chartre anti plagiat.....	73

1. Introduction

Dans notre société actuelle, l'être humain est confronté à des tâches de lecture au quotidien pour lire un panneau routier, une notice, un contrat, une recette... Néanmoins, plusieurs individus sont en incapacité de lire et cela explique leurs difficultés à vivre dans la société actuelle. Selon les programmes de maternelle, le langage écrit est un code qui permet aux élèves de « communiquer et vivre en société, structure chacun dans sa relation au monde et participe à la construction de soi » (Bulletin Officiel, 2015). Tout au long de sa scolarité, l'élève acquiert des compétences en lecture. Il est confronté à des tâches de lecture dans tous les enseignements par la lecture des consignes et des énoncés d'exercices. L'enseignement de la lecture constitue une base importante pendant le cycle 2. A la fin de ce dernier, l'élève doit être en mesure de lire et comprendre divers textes adaptés à son âge. De plus, au cours de cette période, l'enseignement est aussi centré sur l'écriture. En effet, selon le Bulletin Officiel de 2015, il est important de noter qu' « écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire ». Huau, Jover et Roussey (2017) soulignent que la dyslexie reconnue depuis un siècle est comprise depuis quelques années notamment par le corps enseignant. Néanmoins ces auteurs soulignent que la dyslexie peut connaître divers troubles associés : dyscalculie, dysorthographe, dysgraphie, dyspraxie, Trouble Déficitaire de l'Attention, dysphasie... Dans le corps médical, ces troubles sont regroupés dans le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) sous l'intitulé Trouble Spécifique de l'Apprentissage (T.S.A.). Selon la constellation de Habib (2014), ces troubles neurodéveloppementaux peuvent apparaître conjointement au trouble de la dyslexie. Plusieurs auteurs (Jover, 2012 ; Krueger & Markon, 2006 ; Soppelsa, Albaret & Corraze, 2009) ont effectué différentes recherches concernant l'association de ces troubles : le DSM-5 considère que l'apparition d'un trouble n'entraîne pas l'autre mais ces derniers appartiennent à un syndrome plus large, le T.S.A. Néanmoins, il est important de noter qu'outre les troubles associés, on peut parler de difficultés associées. En effet, les difficultés de lecture, de calcul, d'écriture ou encore de mouvement peuvent être moindres, présentes mais moindres : c'est-à-dire qu'elles ne perturbent pas suffisamment l'enfant dans son quotidien notamment à l'école pour qu'elles soient diagnostiquées en tant que troubles. Pourtant, Huau, Jover et Roussey (2017), insistent sur le fait que ces difficultés variées apparaissent fréquemment chez l'enfant dyslexique. Ce sont, là, toutes mes interrogations en tant que future enseignante dans le premier degré. Il est fort probable qu'au cours de ma carrière d'enseignante je sois confrontée à la question des difficultés d'apprentissage en lecture dont la dyslexie. Selon Evelyne Pannetier (2010), à l'école, les enseignants sont les premiers à percevoir les difficultés d'apprentissage chez un élève. A travers ces recherches, je souhaite prendre connaissance des pratiques enseignantes face à

un élève dyslexique : les méthodes mises en place par l'enseignant pour pallier à cette difficulté d'apprentissage au sein de sa classe. L'école doit être une chance pour tous.

2. Cadre théorique

2.1 L'apprentissage de la lecture

2.1.1 Les pré requis à l'apprentissage de la lecture

2.1.1.1 La place de la lecture dans les apprentissages

Depuis tant d'années, on n'attend plus le Cours Préparatoire pour mettre l'élève dans des tâches de langage écrit. « Selon Gombert (2003), la rencontre répétée avec l'écrit permet le développement de connaissances qui s'acquière, à l'insu de l'enfant, par un processus d'apprentissage implicite » (cité par Ecalle & Magnan, 2016, p. 9). Le Bulletin Officiel de 2015 confirme cette idée par la mise en place d'activités de langage écrit en cycle 1 dans le but de préparer les apprentissages en écriture et en lecture du cycle 2. Le Bulletin Officiel de 2015 souligne que, dans un premier temps, « les enfants ont besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit » (p.8) soit la transformation d'un langage oral en langage écrit. A travers les activités, les élèves de maternelle sont amenés à comprendre le rôle et les spécificités de l'écriture. L'écriture est un type de communication entre les individus et elle permet de bénéficier d'un temps d'anticipation et de réflexion plus long qu'à l'oral, la conservation d'une trace et la communication avec un interlocuteur absent. Goigoux et Cebes (2006) nous rappellent que la langue française est une langue alphabétique c'est-à-dire que des lettres ou groupes de lettres, que l'on nomme graphèmes, correspondent à une unité orale, nommée phonème. Cela constitue les syllabes d'un mot. Autrement dit, une syllabe est constituée d'unités sonores, les phonèmes, transcrits à l'écrit par les graphèmes. On appelle cela le principe alphabétique. Selon le Bulletin Officiel de 2015, il constitue une des conditions nécessaires dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture. En cycle 1, l'enseignant doit amener ses élèves à découvrir le principe alphabétique afin qu'ils en débutent sa mise en œuvre. Cependant, selon Ecalle et Magnan (2016), comprendre le principe alphabétique constitue une tâche difficile pour l'élève. C'est pourquoi, avant son entrée à l'école élémentaire, l'élève doit nécessairement acquérir, de manière implicite, des connaissances sur l'écrit qui sont les connaissances visuo-orthographiques, phonologiques et morphologiques.

2.1.1.2 Les connaissances sur les lettres

Dans une langue alphabétique comme la nôtre, l'apprentissage de l'alphabet est primordial pour apprendre à lire c'est pourquoi il débute dès les débuts de la maternelle et se poursuit au début du cycle 2. Selon Puranik, Lonigan et Kim (2011) et Scanlon, Anderson et

Sweeney (2010) (cités par Ecalle & Magnan, 2016) grâce à ses connaissances alphabétiques, l'élève connaît l'alphabet, le nom de chaque lettre le constituant, le son attribué à chaque lettre et produit des lettres isolées à l'écrit. Ainsi, une lettre porte deux informations son nom et sa valeur phonémique. Selon McBride-Chang, (1999, cité par Ecalle & Magnan, 2016), la logique veut que l'élève apprenne d'abord le nom de la lettre puis, le son attribué. Selon Treiman (1993, cité par Ecalle & Magnan, 2016) certains élèves pré-lecteurs vont mettre en place une technique témoignant de la compréhension du principe alphabétique : en effet, ils vont utiliser le nom de la lettre pour accéder à la phonétique d'un mot ou alors, ils vont reconnaître grâce à la prononciation des noms de lettres, des pseudo-mots. L'élève parvient alors à lier le langage oral et le langage écrit. De plus, Treiman en 1994 (cité par Ecalle & Magnan, 2016) a pu observer que les élèves reproduisent le principe de cette technique à l'écrit : pour orthographier un mot, ils utilisent le nom des lettres, bébé est alors orthographié BB. Néanmoins, il est important de noter qu'une lettre peut avoir plusieurs phonèmes possibles. Treiman, Weatherson et Berch (cités par Ecalle & Magnan, 2016) ont montré que si le nom de la lettre porte sa valeur phonémique, les élèves ont moins de difficultés à l'apprendre que si la lettre porte un phonème différent de son nom (comme la lettre W) ou qu'elle porte de multiples valeurs phonémiques en fonction de sa position dans le mot à lire (comme la lettre C qui a deux phonèmes possibles /k/ de *cadeau* ou /s/ de *place*) (Treiman, 1993, cité par Ecalle & Magnan, 2016). Ainsi, l'enseignant doit élaborer avec ses élèves un apprentissage sur le lien lettres-sons et sur le nom des lettres associées à une activité phonémique (Piasta & Wagner, 2010a ; 2010b cités par Ecalle & Magnan, 2016) afin que les élèves puissent être en mesure d'identifier les lettres ou groupes de lettres appelés graphèmes correspondant aux phonèmes.

2.1.1.3 Les connaissances phonologiques

Pour apprendre à lire notre langue alphabétique, il est nécessaire que l'élève développe une conscience phonologique après avoir découvert le principe alphabétique. Selon les programmes de maternelle, l'identification d'unités sonores de la langue, les phonèmes, témoigne de la conscience phonologique d'un élève : on peut alors parler de conscience phonémique. Cette conscience phonologique se développe au cours des années de maternelle d'un élève puisqu'elle est indispensable pour l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Elle constitue une compétence de fin de cycle : en effet, l'élève de maternelle doit être en mesure d'identifier les phonèmes, soit les unités sonores de notre langue et comprendre le code scriptural de notre langue permettant de transcrire à l'écrit, les sons. Autrement dit, il doit acquérir la conscience phonologique et le principe alphabétique. Par exemple, l'élève doit être en mesure d'identifier quatre phonèmes dans le mot oral bateau : [b] [a] [t] [o]. Néanmoins, les programmes précisent que l'enseignant doit passer d'un travail sur

la syllabe aux phonèmes, de manière progressive. « Les phonèmes sont des unités discrètes qui ont une fonction linguistique dite distinctive, car ces petites unités sonores permettent de distinguer la prononciation des mots, comme par exemple les mots « roux », « doux » et « toux », qui ne diffèrent que par l'opposition du premier phonème /r/, /d/, /t/ » (Gaux, 2004, p. 88-89). Un phonème peut avoir plusieurs prononciations en fonction de sa place dans le mot, de la lettre qui le précède ou le suit. Il existe en français trente-six phonèmes. De plus, Ecalle et Magnan (2016) soulignent que la voyelle peut se prononcer de manière isolée alors que les consonnes doivent nécessairement être articulées avec une voyelle : autrement dit, une syllabe possède obligatoirement une voyelle avec ou sans consonne. Ces auteurs précisent que la conscience phonologique s'élabore par l'apprentissage du principe alphabétique permettant à l'élève de prendre conscience que les mots oraux correspondent à des phonèmes. Gaux (2004, cité par Weil-Barais, 2004) précise que la connaissance des différents graphèmes permet à l'élève de rassembler plusieurs lettres en correspondance à un phonème (eau, au, o pour le phonème /o/) et lui permet de prendre conscience que selon la place du graphème dans un mot, celui-ci peut avoir un phonème différent (par exemple « t » se prononce différemment dans les mots nuit (lettre muette) et huit (/t/)). Cependant, avant l'acquisition de la conscience phonologique, les connaissances phonologiques permettent malgré tout à l'élève de distinguer les mots des uns des autres, en dehors de leurs significations. Selon Ecalle et Magnan (2016) « ces connaissances phonologiques jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture en favorisant l'établissement de la procédure de décodage graphophonologique. » (p.18)

2.1.1.4 Les connaissances morphologiques

Selon Ecalle et Magnan (2016), le français est composé d'un système dit « morpho-phonologique ». En effet, certains mots de notre langue française constituent des bases lexicales auxquelles on peut ajouter des affixes : un préfixe, placé avant la base du mot ou un suffixe placé après. Par exemple, l'adjectif juste par ajout du préfixe *in-* devient *injuste*. Ceci constitue une affixation dite dérivationnelle autrement dit, on obtient un nouveau mot lexical. En revanche, l'ajout du suffixe *-ment* (*justement*) entraîne une modification de la classe grammaticale du mot : on parle d'affixation flexionnelle. Le suffixe comme le préfixe apporte un nouveau sens à la base lexicale qu'il vient compléter. Il existe deux catégories de mots, les mono-morphémiques autrement dit, ceux constitués d'un morphème unique et les pluri-morphémiques dits aussi morphologiquement complexes ayant plus de deux morphèmes. Les recherches conduites par Carlisle et Katz en 2006 « suggèrent que la morphologie pourrait jouer un rôle dans l'apprentissage de la lecture et que les jeunes enfants seraient sensibles à la structure morphologique des mots écrits » (p.30) Le développement de ses connaissances morphologiques chez un élève commence dès l'âge préscolaire et continue même après la fin

de l'école élémentaire (Leong ; Mahony 1994 ; cités par Ecalle & Magnan, 2016). D'ailleurs plusieurs chercheurs (Rispen, Mc Bride-Chang & Rietsma, 2008 ; Singson, Mahony & Mann, 2000) ont mis en évidence que les lecteurs experts usent davantage de leurs connaissances morphologiques que phonologiques, notamment pour des mots complexes.

Ecalle et Magnan (2016) soulignent le fait que les différentes études menées à ce sujet n'ont pas permis de montrer que les connaissances orthographiques contrairement aux connaissances sur les lettres et aux connaissances phonologiques et morphologiques, avaient un impact prédictif dans l'apprentissage de la lecture. Ils l'expliquent par un faible nombre d'études réalisées concernant la présence de connaissances orthographiques chez les jeunes enfants.

L'ensemble des travaux de recherches montre à quel point les connaissances sur les lettres, les connaissances phonologiques et morphologiques constituent des bases primordiales pour l'apprentissage de la lecture pour les débutants. Ces diverses connaissances (outre les connaissances morphologiques qui sont présentes dans les programmes à partir du cycle 2) sont exploitées au cours du programme de maternelle afin de permettre à l'enfant d'avoir une partie des clefs nécessaires au cycle suivant, celui des savoirs fondamentaux. Ces connaissances sont indispensables dans les tâches d'apprentissage d'encodage et de décodage. Du lecteur débutant au lecteur expert, elles sont présentes dans les différentes procédures de lecture.

2.1.2 Les procédures de lecture et leurs mises en place

Selon plusieurs chercheurs Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé (2003), Demont & Gombert (2004) et Gaux (2004, cités par Weil-Barais, 2004), dans le processus de lecture, la perception du stimulus visuel déclenche trois étapes successives : le traitement perceptif au cours de laquelle l'information visuelle des mots à lire est extraite et analysée, la reconnaissance des mots écrits et la compréhension. La combinaison des deux dernières étapes, la reconnaissance des mots écrits et la compréhension permettent de mieux analyser le stimulus (Hoover & Gough, 1990, cité par Sprenger-Charolles & Colé, 2003) c'est-à-dire que la compréhension ou plutôt le contexte va permettre au lecteur de mieux reconnaître des mots écrits et/ou vice versa, la reconnaissance des mots écrits permet une meilleure compréhension du texte (Stanovich, 1980, 2000, cité par Sprenger-Charolles & Colé, 2003). La compréhension constitue l'enjeu de la lecture quel que soit le niveau du lecteur. Ainsi, l'élève devient un lecteur expert à partir du moment où il a suffisamment automatisé le processus de reconnaissance de mots pour centrer davantage son attention sur la compréhension. En effet, l'interaction conjointe entre le processus de reconnaissance des mots et l'accès à leurs significations dans le registre lexical constitue les critères d'habiletés

d'un lecteur expert. Pour reconnaître des mots appartenant à une écriture alphabétique comme le français, le lecteur utilise deux types de procédure : la procédure phonologique autrement dit la voie indirecte appelée le décodage ou encore la voie sublexicale et la procédure lexicale appelée aussi adressage ou voie directe.

La procédure phonologique (la voie indirecte), selon Goigoux et Cebes (2006), repose sur le déchiffrage qui permet d'avoir accès au sens via l'approche synthétique. Face à la lecture d'un mot le lecteur va transcrire chaque lettre de celui-ci en phonèmes ; ces derniers constituent les syllabes orales qui elles-mêmes donnent accès au mot en langage oral, correspondant à ce que Gaux (2004, cité par Weil-Barais, 2004) appelle le code phonologique du mot. D'ailleurs, cette chercheuse « suppose que le code phonologique dérivé est ensuite mis en relation avec la représentation phonologique du mot stocké en mémoire, qui elle-même est associée au sens du mot. » (Gaux 2004, cité par Weil-Barais, 2004, p.83). Selon Goigoux et Cebes (2006), cette stratégie de lecture est souvent utilisée par le lecteur débutant mais également par le lecteur expert lorsqu'il rencontre un nouveau mot. L'acquisition du principe alphabétique est nécessaire pour que le lecteur débutant puisse utiliser cette procédure dès son entrée au cycle des apprentissages fondamentaux dont la lecture fait partie.

La procédure lexicale (la voie directe) procède par une reconnaissance orthographique qui consiste à identifier directement un mot sans avoir besoin de passer par le déchiffrage puisque la mémoire a préalablement enregistré la représentation orthographique de ce mot. Face à un mot fréquemment rencontré, le lecteur reconnaît l'ensemble des lettres qui le constitue et le lit instantanément. Par exemple, certains élèves de maternelle sont capables d'identifier instantanément leur prénom voire ceux de leur camarade de la même façon qu'ils reconnaissent un logo de marque comme *Coca-Cola*. Cela s'explique par le fait qu'ils les ont fréquemment rencontrés à l'écrit sur divers supports (travaux de classes, affichages...). Ainsi, un élève de primaire doit parvenir à identifier des mots familiers par la voie directe sans avoir à passer par la voie indirecte, qui consiste à le déchiffrer. Plusieurs auteurs (Demont & Gombert 2004, Gaux 2004, cité par Weil-Barais, 2004) s'accordent à dire que la voie indirecte est lente et laborieuse, elle nécessite beaucoup d'énergie attentionnelle notamment chez le lecteur débutant ou le lecteur en difficulté alors que la voie directe demande peu d'attention c'est-à-dire qu'elle réduit le coût du traitement cognitif de l'individu dans la tâche de reconnaissance des mots. Les programmes de 2015 précisent que « l'aisance dans l'identification des mots rend plus disponible pour accéder à la compréhension » (Bulletin Officiel, 2015, p. 16). Ceci constitue l'objectif du cycle des apprentissages fondamentaux : les élèves doivent être en capacité « d'identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés. » (Bulletin Officiel, 2015, p. 16).

2.2 La dyslexie

2.2.1 Description de la dyslexie

Demont & Gombert estiment, en 2004, que « dans les sociétés occidentales, 20 à 25 % des enfants présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture dont un cinquième peuvent être considérés comme des dyslexiques. » (p. 246). La dyslexie constitue une des difficultés d'apprentissage de la lecture. La neuropédiatre Pannetier (2010) la définit : « suivant son sens étymologique, la dyslexie est une difficulté persistante à repérer, comprendre et reproduire les symboles du langage écrit ; elle a pour conséquence de troubler profondément l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, elle affecte la compréhension des textes et a des répercussions sur l'ensemble des acquisitions scolaires » (p. 12). Cette difficulté est qualifiée de persistante parce qu'elle se poursuit au-delà de la période de scolarisation, à l'âge adulte. En outre, l'Organisation Mondiale de la Santé l'inclue dans la rubrique « troubles spécifiques du développement des aptitudes scolaires » de la Classification internationale des Maladies (CIM-10). Néanmoins, avant de porter un diagnostic de dyslexie de nombreuses précautions doivent être prises : il doit être exclu toute suspicion de problèmes visuels, auditifs, intellectuels ou de maladies neurologiques chez le patient. De plus, Sprenger-Charolles et Colé (2003) précisent que celui-ci doit avoir suivi un enseignement régulier et reconnu, une maîtrise suffisante de la langue ou ait été suffisamment stimulé par son environnement social. L'élève dyslexique accumule d'autres difficultés directement liées à cette difficulté d'apprentissage de la lecture comme la dyscalculie, la dysorthographe... Gaux (2004) souligne l'importance « de procéder à un diagnostic différentiel afin de déterminer si le trouble est spécifique à l'acquisition du langage écrit ou s'il correspond à des difficultés générales d'apprentissage » (p.106). Ainsi, mon étude exclue tous profils d'élèves caractérisés comme mauvais lecteurs parce qu'ils ont des difficultés de lecture liées à des facteurs sociologiques, cognitifs et/ou linguistiques.

2.2.2 Plusieurs types de dyslexiques

Il existe différents types de dyslexiques aux caractéristiques différentes. Ces dernières sont directement liées aux procédures de lecture que le lecteur utilise au cours de la tâche de lecture.

2.2.2.1 La dyslexie phonologique

La dyslexie phonologique représente, selon Pannetier (2010), 67% des dyslexies. L'altération de la conscience phonologique provoque chez l'élève une incapacité à distinguer les sons c'est-à-dire qu'il ne perçoit pas le lien entre le langage oral et le langage écrit soit le lien entre phonèmes et graphèmes. Cette difficulté peut s'établir dès la maternelle avant l'apprentissage de lecture. L'élève est incapable de décomposer le mot en phonèmes et il ne

peut pas distinguer la présence d'une même syllabe entre plusieurs mots donnés puisqu'il ne parvient pas à segmenter le mot en syllabe. A son entrée au Cours Préparatoire, lors de l'apprentissage de la lecture, l'élève va manifester des difficultés à effectuer une correspondance graphophonologique. C'est pourquoi, selon Gaux (2004), « les erreurs de lecture produites sont des erreurs de lexicalisation (production de mots visuellement proches de la cible : par exemple « lorte » pour « porte »), des paralexies phonémiques (substitution, omission, déplacement de phonèmes : « courte » est lu « croûte »), des erreurs morphologiques (mots ayant la même racine : « danseuse » est lu « danser », des paraphrasies sémantiques (« rivière » est lu à la place de « ruisseau ») » (p. 108). De plus, elle précise qu'en orthographe l'élève a des difficultés de reconstitution dans l'écriture de mots simples. Néanmoins, Pannetier (2010) précise que l'élève est capable de pallier à cette difficulté de décodage en utilisant le sens général de la phrase pour en déduire le mot qui lui pose problème ou en remplaçant un mot inconnu par un mot connu. Ces remédiations lui permettent très souvent de comprendre le sens général d'une histoire mais un questionnaire évaluant la compréhension du texte de manière plus fine constitue un obstacle pour l'élève. Tout comme dans d'autres matières comme les mathématiques, la géographie ou la biologie où le vocabulaire nécessite une plus grande précision. De plus, le processus permettant de faire le lien entre l'image perçue et sa correspondance nominale enregistrée en mémoire fait défaut. Le lexique interne du dyslexique phonologique est difficile d'accès et apparaît comme désorganisé. Gaux (2004) ajoute que la boucle phonologique de la mémoire de travail est touchée puisque le dyslexique phonologique est incapable de garder temporairement en mémoire une information langagière à la fois verbale et/ou sonore, afin de pouvoir la manipuler lors de la tâche demandée. Aussi, la chercheuse explique que les sons brefs sont difficilement perceptibles ce qui rend la différenciation compliquée entre le « b » et le « p » ou encore le « v » et le « f ». D'après elle, ce trouble de la perception auditive serait à l'origine du manque de la conscience phonologique dans ce type de dyslexie. Dans une tâche de lecture à haute voix, les erreurs de décodage sont nombreuses ce qui complexifient ce type de lecture. En dépit de toutes ses difficultés, un élève dyslexique phonologique peut écrire correctement des mots irréguliers.

2.2.2.2 La dyslexie de surface

La dyslexie de surface se fait plus rare : elle représente seulement 10% des cas de dyslexies. Elle se caractérise par une capacité de la part du lecteur à décoder mais une incapacité à utiliser la reconnaissance orthographique de la voie lexicale. Par conséquent, comme il utilise uniquement la correspondance graphophonologique il est en mesure de lire des mots réguliers alors qu'il est incapable de lire des mots irréguliers comme « monsieur », « femme ». Sa procédure orthographique n'est pas efficace. Seule la procédure alphabétique

peut être utilisée. Comme expliqué précédemment, l'élève qui effectue uniquement une procédure phonologique dans une tâche de lecture mobilise une forte attention cognitive c'est pourquoi, la compréhension qui est en demande forte sur le plan attentionnel se trouve altérée. Selon Pannetier (2010), « les difficultés propres à la lecture sont associées à des problèmes d'organisation de l'espace, de latéralité et de perception visuelle qui peuvent être détectés durant les années précédant l'apprentissage du langage écrit ». Cela se traduit par une difficulté à trouver leur main dominante et une confusion entre leur droite et leur gauche. Gaux (2004, cité par Weil-Barais) énonce la défiance du calepin visuo-spatial, processus appartenant à la mémoire de travail qui traite les informations visuelles et spatiales. Cela explique le fait que l'enfant ne parvient pas à percevoir le mot dans sa globalité et à reconnaître un mot écrit. Selon Pannetier (2010), en général, durant les années maternelles, les élèves dyslexiques de surface ont eu des difficultés à différencier le « b » du « d » et le « u » du « n », à comparer des longueurs. Lors de l'apprentissage de la lecture, l'élève lit très lentement à haute voix et effectue de nombreuses inversions ou transpositions qui viennent troubler l'accès au sens. Il présente également de grandes difficultés en compréhension de textes.

2.2.2.3 La dyslexie mixte

La dyslexie mixte touche environ un quart des personnes dyslexiques. Les deux voies essentielles à la lecture se trouvent affectées : le déchiffrage et la compréhension. Chez un dyslexique mixte, les deux procédures sont affectées néanmoins il a des symptômes plus proches du dyslexique phonologique que du dyslexique de surface ou inversement (Gaux, 2004, cité par Weil-Barais, 2004). Selon Pannetier (2010), une altération « de la conscience phonologique, de l'accès lexical, de la reconnaissance visuelle des mots et de la latéralité » expliquent les difficultés des élèves dyslexiques mixtes dans les tâches de lecture à haute voix, de compréhension de textes, d'orthographe ou encore de décodage.

2.2.3 Les troubles ou difficultés associées

Comme énoncé précédemment, Huau, Jover, Roussey (2017) précisent que les troubles ou bien les difficultés associées à la dyslexie sont un frein dans certains domaines d'apprentissage pour l'élève dyslexique. D'après plusieurs recherches, (Mc Arthur, Hogben, Edwards, Heath & Mengler, 2000 ; Habib, 2003 cités par Huau, Jover, Roussey, 2017) la plupart des élèves dyslexiques ont également un trouble du langage oral dans la compréhension comme dans la production. Les difficultés syntaxiques, sémantiques et de discours touchent à la fois le langage oral et le langage écrit. A l'écrit, celles-ci se manifestent par une dysorthographe, un des symptômes de la dyslexie selon Berninger et al. (2008, cité par Huau, Jover, Roussey, 2017) et une production écrite lente et courte selon Sterling, Farmer, Riddick, Morgan et Matthews (1998, cités par Huau, Jover & Roussey, 2017). Selon Huau, Jover et Roussey (2017), la composition d'un texte, les erreurs de grammaire et les

erreurs de ponctuation sont fréquentes dans les productions écrites d'un élève dyslexique. Non seulement, cette pathologie touche le langage alphabétique mais également arithmétique. Donker, Kroesbergen, Slot, Van Viersen et De Bree (2016, cités par Huau, Jover & Roussey, 2017) démontrent à travers leur étude que « les liens entre dyslexie et troubles du calcul pourraient être de plusieurs natures et que l'association des difficultés de lecture et de calcul, si elle est fréquente, pourrait reposer sur différents mécanismes ». Huau, Jover, Roussey (2017) précisent qu'un enfant dyslexique présente souvent des difficultés d'attention mais également des difficultés motrices. Cette association entre la dyslexie et les difficultés motrices sont encore peu connues actuellement pourtant elles se traduisent par des difficultés dans la motricité en générale de l'enfant, dans l'oculomotricité ou encore dans la graphomotricité de celui-ci.

Toutes ces difficultés aussi variées qu'elles soient viennent perturber le quotidien de l'élève dyslexique dans ses apprentissages. D'autant plus que certaines difficultés n'atteignent pas un seuil reconnu par l'équipe médicale pour être considérées comme un trouble venant altérer le quotidien de l'élève dyslexique. Dans le cadre des nouveaux programmes, que le handicap soit reconnu ou non reconnu, il est nécessaire de mettre en place des aides adaptées dans l'enceinte des établissements scolaires pour le bien-être et le développement de ses enfants.

2.2.4 Les procédures mises en place à l'Ecole

2.2.4.1 Repérage, dépistage et diagnostique

Non seulement la loi sur le handicap du 11 février du 2005 favorise l'égalité des droits et des chances et préconise la scolarisation des enfants en situation de handicap à l'Ecole ordinaire autrement dit leur intégration ; mais, la loi de la refondation de l'Ecole de 2013 assure la nécessité d'une école inclusive. Ainsi, selon le référentiel de compétences, le professeur des écoles doit assurer la scolarité de tous les élèves, en tenant compte de la diversité des élèves. Marianne Woollven (2014) précise que « dans la mesure où la dyslexie touche à l'un des apprentissages de base, l'école dans son ensemble est impliquée dans la prise en charge de ces élèves » (p. 102). Déjà, en 2002, Christine Lequette, Guillemette Pouget et Elsa Peiffer, avaient analysé comment les enfants atteints de troubles DYS sont repérés, dépistés et diagnostiqués. Elles ont décidé de mettre au point des « outils applicables à de grands effectifs, standardisés et qui permettent un repérage et un dépistage des enfants porteurs d'un retard de langage et ceux présentant un risque de développer des difficultés d'apprentissage » (p.1). Elles précisent que l'équipe éducative (professeurs, parents, animateurs, Assistante de Vie Scolaire...) joue un rôle essentiel dans les trois conditions nécessaires à la prise en charge de ces enfants en difficulté d'apprentissage : repérer, dépister et diagnostiquer. Pour cela, il est nécessaire que l'équipe éducative reconnaisse ces troubles. Une circulaire

interministérielle a mis en place un plan d'action concernant les enfants porteurs d'un trouble spécifique du langage oral et écrit : leur principale action « connaître et comprendre ces troubles » est centrée sur « les modalités de repérage, de dépistage et de diagnostic des troubles spécifiques du langage oral et écrit » (p. 1). Lequette, Pouget et Peiffer (2002) définissent à travers leur article les trois modalités de la façon suivante :

- « repérer les élèves présentant des signes d'alerte », c'est-à-dire toute difficulté de langage oral ou écrit doit attirer l'attention des enseignants et le Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficultés (R.A.S.E.D.). Pour cela, la connaissance fine de l'élève et les outils d'évaluation des compétences permettent à l'enseignant de repérer un élève en difficulté de langage oral ou écrit. L'enseignant peut solliciter l'avis de ses pairs en conseil de cycle. Les parents sont informés par l'enseignant. Néanmoins, ils peuvent aussi être les premiers à faire part aux enseignants d'une inquiétude concernant les difficultés de leur enfant.

- « dépister, c'est identifier dans une population à priori en bonne santé, des sujets porteurs d'une anomalie donnée, à un stade précoce dans le but de réaliser des examens complémentaires de diagnostic et de prendre des mesures préventives ou thérapeutiques » (p. 2). Le dépistage est assuré par un travail collaboratif entre le médecin scolaire et le psychologue scolaire. Une équipe éducative rassemblant le directeur de l'école, les parents et l'enseignant de l'élève concerné, le psychologue scolaire, le médecin et/ou l'infirmière scolaire, et les membres du R.A.S.E.D. permet de mettre en lumière toutes les observations nécessaires pour engager un diagnostic.

- « diagnostiquer : c'est identifier le trouble, en précisant le caractère spécifique et la sévérité de celui-ci » (p. 2). Ce diagnostic est pluridisciplinaire puisqu'il est effectué par plusieurs professionnels de santé externes à l'école de spécialités différentes (médecin, orthophoniste, psychologue, neuropsychologue). D'après Sprenger-Charolles et Colé (2003), le diagnostic peut-être établi chez un élève seulement à partir de ses 8 ans autrement dit s'il présente un retard en lecture de deux ans. De plus, un test évaluant les compétences de procédures d'identification et de reconnaissance de mots doit être élaboré par le psychologue scolaire. Selon Lefavrais, (1967, cité par Sprenger-Charolles & Colé (2003)), l'outil le plus souvent utilisé en France est L'Alouette. Si la performance de l'élève présente un écart de 1,65 par rapport au groupe contrôle alors il est suspecté de dyslexique. Il est primordial que l'élève soit soumis à des examens complémentaires. Selon Woollven (2014), en France contrairement au Royaume-Uni, le diagnostic concernant des troubles du langage est porté par un orthophoniste. Autrement dit, par un professionnel de santé alors qu'au Royaume-Uni, le diagnostic est posé par le psychologue scolaire. L'auteur nous rapporte qu'« au Royaume Uni, l'expertise est en continuité avec les pratiques et les préoccupations de l'école et peut

ainsi donner lieu à des formes de partage (p. 102). » A contrario, en France, l'orthophoniste relève du domaine de la santé et le professeur des écoles du domaine de l'enseignement : ce sont deux professions différenciées. C'est pourquoi, Woollven (2014) parle d'expertise réservée en France. En effet, en France, l'orthophoniste effectue les tests nécessaires pour diagnostiquer ou non les troubles du langage. Pour autant, il lui est demandé de ne pas tout révéler à l'enseignant : seulement certains éléments nécessaires concernant les apprentissages scolaires sont transmis à l'enseignant référant. Cette notion de secret professionnel n'apparaît pas au Royaume-Uni. Gaux (2004, cité par Weil-Barais, 2004) souligne l'importance d'évaluer également les fonctions cognitives telles que l'attention, la perception et la mémoire qui interviennent dans la lecture.

Lequette, Pouget et Peiffer (2002) précisent qu'on ne peut porter une hypothèse diagnostic sans en connaître les tests utilisés et les capacités cognitives autrement dit l'équipe éducative devrait avoir connaissance de ceux-ci. De plus, elles soulignent que « chaque professionnel qui intervient autour de l'enfant en difficulté doit connaître son rôle, ses missions, ses limites et privilégier le travail en réseau » (p. 2), notamment un réel travail avec les parents par le biais d'un échange informatif et d'une démarche d'aide.

2.2.4.2 Prise en charge

Selon l'Association Nationale d'Associations d'Adultes et de Parents d'Enfants Dys, le projet ou le plan proposé dépend de la sévérité du trouble.

Dans le cas où le handicap n'est pas reconnu mais pour autant l'élève est atteint de troubles des apprentissages, plus particulièrement de troubles spécifiques du langage comme la dyslexie, qui évoluent au fil du temps : le conseil des maîtres ou le conseil de classe ou encore la famille peut faire la demande auprès du directeur de l'école afin d'obtenir un Plan d'Accompagnement Personnalisé (P.A.P.). Si la demande vient du conseil des maîtres ou du conseil de classe alors le directeur de l'école doit recueillir l'accord des parents ou des responsables légaux pour obtenir la mise en place du P.A.P. Selon le Bulletin officiel du 29 janvier 2015, « le plan d'accompagnement personnalisé répond aux besoins des élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages pour lesquels ni le programme personnalisé de réussite éducative (P.P.R.E.) ni le projet d'accueil individualisé (P.A.I.) ne constituent une réponse adaptée ». Cette demande est validée uniquement par le médecin scolaire. Le directeur d'école réunit l'équipe éducative, l'enseignant, la famille et les professionnels de santé afin d'établir les critères du P.A.P. répondant aux besoins de l'élève en difficulté. Celui-ci prévoit des aménagements pédagogiques comme un suivi médical externe, un suivi de la scolarité et des adaptations pédagogiques telles que l'allègement du temps de scolaire, les cours uniquement en forme polycopiée. Ces dispositifs permettent d'assurer de bonnes conditions dans la scolarité de

l'élève. Ce P.A.P. permet le suivi de l'élève c'est pourquoi il est nécessaire de le faire suivre au changement d'établissement scolaire. De plus, le Bulletin officiel du 29 janvier 2015 précise qu' « une évaluation des aménagements et adaptations est faite tous les ans, au regard des progrès réalisés par l'élève, par référence aux programmes prévus à l'article L. 311-1 du code de l'éducation. »

Dans le cas où le handicap est reconnu, ce qui peut être le cas pour une dyslexie sévère, suite à l'évaluation établie par l'équipe éducative à l'école, le directeur s'entretient avec les parents ou les responsables légaux au cours d'un rendez-vous. Il leur suggère de saisir la Maison Départementale des Personnes Handicapées (M.D.P.H.) pour effectuer une demande de Projet Personnalisé de Scolarité (P.P.S.) : cette décision et cette mesure appartient à la famille. Pour cela, elle peut éventuellement avoir recours à l'aide de l'enseignant référent. Un courrier de l'équipe éducative lui est transmis faisant part de leur souhait d'obtenir un P.P.S. Celui-ci permet d'obtenir pour l'élève reconnu en situation de handicap : une orientation type Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (U.L.I.S.) ou un accompagnement par le Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile (S.E.S.S.A.D.), des aménagements pédagogiques permettent la prise en charge externe de l'élève par des professionnels de santé (orthophoniste, psychologue...), des adaptations pédagogiques se caractérisant par un allègement du temps de travail, des cours uniquement par photocopiés, le recours à une aide humaine comme l'accompagnement par une A.V.S.-i : auxiliaire de vie scolaire « individuels », et le recours à des matériels pédagogiques adaptés (ordinateur...). Suite à la demande effectuée par les parents auprès de la M.D.P.H., la loi du 11 février 2005 définit une procédure stricte : tout d'abord une équipe pluridisciplinaire est réunie pour évaluer les besoins de l'élève en situation de handicap ensuite, la décision concernant les droits de cet élève revient à la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (C.D.A.). Selon l'article 14 de la loi de 2005, « l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés ». Le Code de l'Education L112-1 à L112-5 précise que l'enfant peut être amené selon ses besoins à suivre différentes scolarisations (individuelle, collective, en établissement médico-social et à distance). Dans le cas des élèves dyslexiques, une des deux scolarisations suivantes est généralement envisagée en fonction de la sévérité du trouble :

- une scolarisation individuelle, scolarisation particulièrement préconisée actuellement qui consiste à inclure l'élève en situation de handicap dans une classe ordinaire.
- une scolarisation collective effectuée par les U.L.I.S. écoles s'apparentant à une classe intégrée dans un établissement scolaire ordinaire qui réunit plusieurs élèves handicapés à besoins particuliers. L'élève peut partager certains enseignements avec les classes ordinaires soit une scolarisation individuelle partielle.

En fonction de la décision prise par la C.D.A., la loi de 2005 préconise une scolarisation dans l'établissement le plus proche du domicile familiale mais en fonction des besoins de l'élève, celui-ci, sous accord parental, peut être inscrit dans une école plus éloignée de son domicile mais qui favorise un contact plus rapproché avec les structures de soins dont il a besoin.

Concernant la prise en charge externe, lorsque l'élève est diagnostiqué et obtient un P.P.S., l'équipe éducative peut être de nouveau réunie pour déterminer un projet d'enseignement adapté aux difficultés de l'élève. Si l'enfant est pris en charge par des partenaires extérieurs alors l'équipe médicale qui assure son suivi doit être présente lors de l'équipe éducative. La loi de refondation de l'Ecole de 2013 préconise une coopération renforcée et facilitée entre les enseignants référents et les services médico-sociaux. Pennetier (2010) souligne que « cette collaboration doit être harmonieuse, dans le respect des compétences de chacun, pour que l'enfant, puis l'adolescent, dyslexique se sente soutenu dans les efforts qu'il est obligé d'accomplir tout au long de sa scolarité » (p. 139) Une des prises en charge prioritaire est la rééducation du langage : ainsi, l'élève diagnostiqué dyslexique est suivi par un orthophoniste. Ce dernier effectue une approche individualisée et propre à chaque patient afin qu'ils fassent face à leurs difficultés. Le travail de l'orthophoniste auprès de ses patients dyslexiques reposent sur plusieurs objectifs : « améliorer la qualité de la prononciation des mots, travailler la conscience phonologique, développer l'accès lexical, établir des liens entre les deux aspects du langage, la parole et l'écriture, compenser la stratégie orthographique, reprendre avec l'enfant les différentes étapes de l'apprentissage de la lecture, créer un lexique de base, acquérir la maîtrise des règles » (pp. 140-141). Ensuite, bien que cette prise en charge soit souvent négligée, l'ergothérapeute peut intervenir auprès des difficultés d'organisation spatiale de l'individu. Ses objectifs sont les suivants « instaurer une bonne latéralisation, utiliser des modalités sensorielles variées, améliorer les mouvements oculaires, développer les habiletés visuo-perceptuelles et perfectionner la motricité fine (pp. 142-143).

L'ensemble des procédures sont longues et laborieuses pour la famille mais également pour l'enseignant, qui est souvent en détresse face à ce type de situation et à la recherche d'une aide externe. D'autant plus qu'un enseignant souhaite que tous ses élèves progressent. Ainsi, cela lui permet de rassurer son travail en matière de pédagogie. Selon Dunand et Feuilladiou (2014), l'inclusion de plus en plus importante d'élèves handicapés dans les classes ordinaires (MEN, 2013) amène ainsi les enseignants à réviser leurs routines en développant des pratiques d'adaptation, « moyens visant à ajuster l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion. » (Nootens et Debeume, 2010 ; Gombert *et al.* 2008) » (p. 115).

2.2.5 Le rôle de l'enseignant

2.2.5.1 Acteur de la scolarisation

Selon le Ministère de l'éducation nationale (2012)¹, l'enseignant doit établir avec les parents de l'élève une relation de confiance qui permettra de favoriser la réussite de l'élève que prône le système éducatif. Ils sont définis comme « les premiers éducateurs » (p. 3). L'enseignant fait lui aussi parti des divers partenaires institutionnels aidant l'enfant à vivre sa scolarité en milieu ordinaire, avec des adaptations variées. Il fait parti des acteurs mettant en œuvre le Plan Personnalisé de Scolarité (P.P.S.) et participe activement aux réunions de suivi de la scolarisation de ces élèves. Suite à la validation de ce P.P.S., l'enseignant doit respecter les aménagements pédagogiques individualisés proposés et adaptés notamment si l'enfant a à sa disposition un matériel pédagogique. De plus, l'enseignant doit respecter les prises en charge extérieures de l'élève qui peuvent avoir lieu au sein même de l'établissement scolaire de l'enfant ou en dehors. D'ailleurs, le Ministère de l'éducation nationale (2012) précise que la communication avec les différents professionnels intervenants auprès de l'enfant permet à l'enseignant de préciser sa connaissance de l'élève en question (ses difficultés et ses acquis). Un échange régulier de l'équipe pluridisciplinaire qui accompagne l'enfant dans la mise en œuvre du P.P.S. permet à celui-ci de se sentir au cœur d'un dispositif d'aides coordonnées. De plus, il peut être amené avec d'autres collaborateurs de santé à « aider l'élève à construire son projet personnel et professionnel » (p. 4).

2.2.5.2 Formations des enseignants

Selon Woollven (2014), au Royaume-Uni, certains enseignants sont spécialistes de la dyslexie c'est-à-dire qu'ils ont suivi une formation théorique et pratique régulière dirigée par des spécialistes de la prise en charge de la dyslexie. Ils y reçoivent des informations sur l'état des recherches de ce trouble mais également, des « savoir-faire spécifiques à savoir la maîtrise des méthodes d'identification et d'évaluation des troubles des apprentissages, celle des procédures administratives prévues par la législation sur les besoins éducatifs particuliers (...), et celle des techniques de soutien aux apprentissages » (p.103). Ces enseignants spécialisés ont un rôle d'expert pour identifier la dyslexie et la prise en charge à mettre en place pour un élève dyslexique. De plus, il assure un rôle d'information et de formateur avec leurs pairs qui n'ont pas cette spécialisation. En France, ce type de profession spécialisée pour la dyslexie n'existe pas. A contrario, nous avons des enseignants spécialisés pour les enfants à besoins en particulier de manière générale. « Le travail de ces enseignants spécialisés porte prioritairement sur les difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer les élèves dyslexiques et non sur la dyslexie en tant que situation singulière nécessitant un traitement

¹Ministère de l'Education National (DGESCO). Ressources d'accompagnement éducatif : Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA), 2012. EDUSCOL.

spécifique. » (Woollven, 2014, p. 103). Il est important de souligner que l'enseignant référent d'un élève n'est en général pas un enseignant spécialisé. D'ailleurs, le Ministère de l'éducation nationale lors du Module de formation réalisé par le bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves handicapés (2012) admet que « les enseignants se sentent souvent démunis lorsqu'ils doivent scolariser un élève handicapé. » (p. 8). Pourtant, il précise également dans les textes officiels comme celui-ci que l'enseignant référent doit avoir les compétences nécessaires pour la scolarisation des enfants handicapés du premier et second degré.

2.2.5.3 Remédiations mises en place par le Ministère de l'Education Nationale

Le Ministère de l'Education Nationale (2012)² souhaite que l'accueil d'un élève (dont les élèves en situation de handicap) soit expliqué à ses pairs pour assurer l'intégration de l'élève dans sa différence au sein de la classe et éviter le développement du sentiment de favoritisme. Celui-ci suggère que cela constitue une des actions primordiales de l'enseignant notamment s'il a été accordé à cet élève un aménagement et du matériel spécifiques. Cette démarche doit être élaborée en collaboration avec les parents et l'élève. « Pour scolariser un enfant handicapé, l'enseignant va devoir :

- adapter et s'adapter (pratiques de classe, situations proposées)
- différencier sans exclure
- évaluer (rechercher les potentialités) pour ajuster ce qu'il va proposer à l'élève
- s'appuyer sur le Projet Personnalisé de Scolarisation (P.P.S.) (...)
- savoir recueillir et prendre en compte les informations transmises par les personnes ayant une connaissance de l'enfant, dans le cadre des réunions d'équipe (équipes de suivi de scolarisation, équipes éducatives) et particulièrement celles émanant de la famille). » (Ministère de l'éducation nationale, 2012. p. 8).

De manière générale, il est précisé qu'il faut éviter de mettre l'élève dans des situations à doubles tâches comme écrire et lire ou encore écouter et écrire de manière simultanée. En 2012, le Ministère de l'Education Nationale³ propose au sein des ressources d'accompagnement éducatif un classement des remédiations pour pallier aux difficultés de l'élève présentant un trouble des apprentissages comme la dyslexie : les aménagements spatiaux et matériels, les aménagements des tâches, des supports, des évaluations,

² Ministère de l'Education National (DGESCO). Ressources d'accompagnement éducatif : Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA), 2012. EDUSCOL.

³ Ministère de l'Education National (DGESCO). Ressources d'accompagnement éducatif : Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA), 2012. EDUSCOL.

l'adaptation des attitudes et les productions sous toutes formes. Cette dernière est mise en action par l'élève alors que les trois premières catégories de remédiations proposées sont mises en place par l'enseignant. Le tableau 1 suivant reprend quelques remédiations proposées :

Tableau 1 - Les remédiations proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale (2012)⁴

Aménagements spatiaux et matériels	Aménagements des tâches, des supports, des évaluations
<ul style="list-style-type: none"> • Placer l'élève proche du tableau • Fournir les leçons par photocopiés où le contenu important des enseignements peut être mis en évidence par des couleurs • Proposer l'utilisation d'une règle de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension des consignes : Ne pas rendre la tâche plus compliquée qu'elle ne l'est déjà, il est recommandé que le professeur des écoles ou un autre élève lise les énoncés à voix haute, de les faire reformuler et s'assurer que l'élève dyslexique ait compris en lui faisant répéter de nouveau la consigne. Celle-ci doit être le plus souvent possible écrite au tableau. • Orthographe : les exigences sont moindres par rapport aux élèves tout venants c'est à dire que hors les exercices d'orthographe, il ne faut pas évaluer la qualité orthographique dans d'autres matières comme l'Histoire, les mathématiques... • Copie et exercices : privilégier les textes à trous, les questions à choix multiples, bonne réponse à entourer... • En production écrite : <ul style="list-style-type: none"> - Réduire la quantité demandée - Ne pas centrer les critères de réussite sur la qualité de l'orthographe. - Possibilité d'utiliser l'outil numérique. • En langues étrangères (Anglais) : <ul style="list-style-type: none"> - Centrer l'enseignement uniquement sur des tâches orales comme au cycle 2. - Utiliser des supports visuels (flashcards) ou mimer l'action. • Evaluation : privilégier une phase orale pendant l'évaluation. • Proposer des activités de manipulation et orales. • Les supports transmis doivent être le plus souvent numériques et utilisés la police ARIAL de taille 14 minimum.
Aménagements des attitudes	Productions sous toutes ses formes
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir recours au système de tutorat • "Tenir compte de la fatigabilité de l'enfant" (p. 10) • Utiliser l'outil numérique • Valoriser l'enfant : l'encourager 	<ul style="list-style-type: none"> • Support audio : Usage d'un dictaphone pour enregistrer le contenu des temps forts d'enseignement ou rendre un travail. • Réponse aux exercices par schémas, dessins.

⁴ Ministère de l'Éducation National (DGESCO). Ressources d'accompagnement éducatif : Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA), 2012. EDUSCOL.

De plus, le Ministère de l'Éducation Nationale propose au sein de cette ressource des propositions d'aménagements pédagogiques en fonction de la compétence mise en jeu et des difficultés. Par exemple, il préconise dans les tâches de dictée de proposer aux élèves dyslexiques des dictées plus courtes à trous ou des dictées à choix multiples où il faut entourer le mot correctement orthographié. L'enseignant accorde à l'élève dyslexique un temps plus long de relecture. La reconnaissance sujet-verbe doit devenir systématique. De plus, l'élève doit parvenir de manière méthodologique à effectuer la phase de relecture par étapes : une première phase centrée sur la ponctuation, puis une deuxième en vérifiant les accords et enfin, la dernière phase tient compte de l'orthographe.

2.2.5.4 Remédiations numériques

Actuellement, des recherches plus récentes montrent que l'usage du numérique vient réduire de manière efficace les difficultés de l'élève dyslexique pour un meilleur accès à l'apprentissage. Cet outil permet de pallier aux difficultés des élèves c'est-à-dire que leur handicap ou leurs difficultés ne viennent pas entraver les apprentissages. En effet, pour suivre la classe, certains élèves à besoins particuliers ont besoin d'une aide humaine, l'A.V.S. (Assistante de Vie Scolaire) alors que d'autres disposent d'une aide matérielle qui leur permet de rester autonome et d'être au cœur des apprentissages. Selon Noah Najjar (2014), l'Ordyslexie autrement dit l'ordinateur-cartable est un kit informatique qui a été fourni à une centaine d'élèves de cycle 4 de Perpignan. Efficace et économique, selon la chercheuse, ce concept fait ses preuves et est en voie de développement. L'enfant dyslexique est équipé d'un ordinateur avec stylet et d'un scanner à défaut de ses cahiers. Suite à une formation progressive et simple permettant un apprentissage ainsi qu'une appréhension du support : cet outil permet un gain de temps remarquable. Le réseau Environnement numérique de travail (E.N.T.), permet à l'enseignant de transmettre des documents du vidéoprojecteur de la classe aux ordinateurs des élèves. Par exemple, en français, les élèves copient la leçon écrite par l'enseignant au tableau sur le support informatique alors qu'en mathématiques l'élève télécharge le document déposé sur l'E.N.T. par le professeur pour le compléter. Tous les cours sont ainsi réunis sur un même support sans perte des photocopiés distribués (difficulté que l'on peut aussi retrouver chez un élève tout venant). De manière générale, l'Ordyslexie assure une meilleure organisation dans le travail scolaire de l'élève mais surtout dans le travail d'écriture. Dans les études de Noah Najjar (2014) et de Bacquélé (2016), parents comme enseignants s'accordent à dire que l'élève dyslexique progresse : une meilleure orthographe, lisibilité et richesse d'écriture. De plus, l'outil facilite la relecture mais aussi la modification du traitement de texte. Les élèves dyslexiques qui ont reçu cette aide numérique ne manquent pas de le témoigner : cet outil a pallié leurs difficultés, désormais, ils se sentent élève à part entière comme un élève tout venant. En effet, ils sont devenus plus autonomes dans leurs

apprentissages et peuvent suivre le rythme des cours de manière attentive et y participer de manière active. De manière générale, « l'enfant reprend confiance en lui et le goût de l'école, il est prêt à affronter sa journée de cours » (p. 261). L'étude de Bacquelé (2016) ajoute que les élèves se sentent moins fatigués puisqu'avec cet outil informatique les tâches qui demandent un fort coût d'ordre cognitif sont considérablement réduites au cours de la journée. Cette solution compensatoire de la déficience permet une intégration de l'élève dyslexique au sein d'une classe tout venante. L'utilisation de cet outil est envisageable dès la classe de Cours Moyen 1 en cycle 3 jusqu'à l'université. Najjar (2014) et Bacquelé (2016) suggèrent qu'enseignants, parents et professionnels doivent faciliter l'insertion de ce type de support numérique dans les apprentissages pour un élève dyslexique. Néanmoins d'après Zaffran (2007, cité par Dunand & Feuilladiéu, 2014), les enseignants soulignent qu'ils ne sont pas formés pour mettre en place dans leur pratique des aides pédagogiques adaptées aux élèves en situation de handicap. Bacquelé (2016) rappelle que ce sont ces derniers qui œuvrent à la mise en place d'un projet compensatoire en classe. « l'UNESCO rappelait en 2011 la nécessité de formation des enseignants « à une éducation inclusive, intégrant la technologie de manière réellement utile et exploitant les bienfaits des technologies accessibles » » (UNESCO, 2011, p. 45 cité par Bacquelé, 2016, p. 134). Qu'en est-il réellement sur le terrain ? De plus, les écoles sont-elles équipées ? Cette même chercheuse précise que beaucoup d'écoles manquent encore de moyens en matière de numérique et certains enseignants qui ne maîtrisent pas le support, ne savent pas le mettre à profit de leur enseignement. Ceci a une répercussion sur l'appréhension du support par l'élève : en effet, l'élève a besoin d'être formé à l'outil numérique notamment par l'enseignant. C'est pourquoi, certains élèves ne tirent pas profit de ce dispositif compensatoire. Cependant, en 2016, Vanessa Bacquelé précise qu'en « 2014-2015, 7,7% des élèves en situation de handicap bénéficiaient en France de matériel pédagogique adapté dans le 1^{er} degré et 22,4% dans le second degré ». Selon la chercheuse, ce dispositif est facilement attribué à un élève dyslexique. Pour autant, certains élèves dyslexiques sont munis du support informatique mais ne l'utilisent pas pour diverses raisons : le regard des autres ou des problèmes de logistiques et organisationnels (Bacquelé, 2016). Autre remédiation, pour tout élève dyslexique ne se retrouvant pas élève en classe ordinaire, une étude de Valérie Péronnet présente une école dite sur mesure au sein d'un hôpital. Celle-ci permet une rééducation intensive sur une période courte de deux ans afin que l'enfant devienne élève et apprenne à vivre avec ses difficultés. Ce lieu propose un accompagnement pluridisciplinaire et individuel c'est-à-dire la présence d'un enseignant mais également d'une équipe médicale : orthophoniste, psychomotricien... Cette rééducation a pour but de développer chez l'enfant dyslexique son estime de soi et ainsi, lui permettre de reprendre confiance en lui à l'aide d'outils adaptés qui lui sont proposés. De plus, elle centre les apprentissages sur les trois fondamentaux : lire, écrire et compter. A la fin de la rééducation,

l'enfant qui sait désormais lire, écrire et compter, est suffisamment armé pour intégrer l'école ordinaire et remédier à ses difficultés d'apprentissage. Selon les professionnels de santé, ce type de structure pourrait voir le jour hors structure hospitalière.

3. Problématique, objectifs et hypothèses

3.1 Problématique

L'ensemble des études montre que la dyslexie ainsi que sa prise en charge est encore un objet d'étude très interrogé. Néanmoins, ce type de difficulté d'apprentissage est mieux reconnu aussi bien dans le secteur médical que dans le secteur de l'enseignement. L'Education Nationale a mis en place de nombreuses mesures notamment la loi de 2005 et celle de la Refondation de l'Ecole de 2013 qui privilégient, pour les élèves en situation de handicap, l'accès à l'enseignement dans le lieu ordinaire qu'est l'école et la réussite de tous. Autrement dit, elles préconisent l'égalité des chances soit une Ecole pour tous. De nombreux travaux ont montré que dans une langue alphabétique comme la nôtre, les débutants ont nécessairement besoin de leurs connaissances sur les lettres, leurs connaissances phonologiques et morphologiques pour l'apprentissage de la lecture. Néanmoins peu de recherches ont été effectuées quant au rôle des connaissances orthographiques. Il est important de noter que certaines de ces connaissances sont déficitaires chez certains élèves du fait de leur dyslexie. Elles viennent enfreindre un des deux processus voire les deux simultanément de la lecture : le déchiffrage et la compréhension. Hors, ils sont complémentaires. Lequette, Pouget et Peiffer (2002) notent toute l'importance pour l'enseignant d'avoir à sa connaissance les signes d'alerte de la dyslexique. Il est un des acteurs principaux ayant un rôle dans le repérage de la dyslexie néanmoins, il n'intervient pas dans les phases suivantes : le dépistage et le diagnostic. En France, on parle d'expertise réservée (Wollven, 2014) puisque contrairement au Royaume Uni, le diagnostic est porté par un professionnel de santé, l'orthophoniste et non par un professionnel d'éducation faisant également partie du secteur de santé, le psychologue scolaire. Autrement dit, Wollven (2014) insiste sur la rupture en France entre les deux secteurs santé et éducation. Cependant, la dyslexie n'est pas toujours reconnue comme handicap : certains élèves pourtant porteurs de difficultés relevant d'une dyslexie ne sont pour autant pas considérés comme un élève en situation de handicap. La médecine considère que les difficultés ne sont pas suffisamment révélatrices d'une situation de handicap et pour autant, l'élève vit au quotidien avec ses difficultés. Noha Najjar (2014) précise que ces difficultés et « ces troubles cognitifs qui apparaissent durant le développement de l'enfant ont des répercussions sur la vie scolaire, sociale et professionnelle et peuvent aller jusqu'à provoquer un déséquilibre psycho-affectif » (pp. 257-258). C'est pourquoi, la dyslexie constitue une situation préoccupante dès le début

de la scolarité de l'enfant. Celui-ci doit vaincre ses difficultés pour avoir une meilleure estime de soi et acquérir de l'autonomie. L'enseignant accompagné de la famille sont les acteurs principaux pour mettre en place au quotidien des remédiations afin de veiller au bon développement de l'enfant. Dans le cas où les difficultés de l'élève ne sont pas considérées comme un handicap, le P.A.P. réunit l'équipe éducative pour mettre en place des aménagements adaptés. A contrario, le P.P.S. est mis en œuvre pour les élèves reconnus comme porteur d'un handicap par la M.D.P.H. Il est essentiel de préciser que cette démarche doit relever d'une demande de la famille dans le cas échant, nul ne peut en faire la demande. Néanmoins, il semblerait qu'au sein des textes officiels, l'Education Nationale ne prévoit pas de temps de formation obligatoire afin de former les enseignants de classe ordinaire à l'inclusion d'élève en situation de handicap (Dunand & Feuilladiou, 2014). Avant l'apparition de la loi de la Refondation de 2013, le Ministère de l'Education Nationale précise que « les enseignants se sentent souvent démunis lorsqu'ils doivent scolariser un élève handicapé » (p. 8). Il serait intéressant de réunir de nouveau les enseignants qui avait soulevé le problème en 2012 afin d'évaluer actuellement leur ressenti sur le fait d'accueillir un élève handicapé. Actuellement, l'enseignant est amené à utiliser au cœur de sa pédagogie le processus de différenciation : il doit « répondre positivement à la diversité des élèves et considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage » (Unesco, 2006, cité par Dunand & Feuilladiou, 2014) (p. 114). Ainsi, on voit apparaître dans les pratiques enseignantes, des gestes d'aide mis en place pour pallier aux difficultés de l'enfant en situation de handicap ou non. Dunand et Feuilladiou classent les gestes d'aide selon deux catégories. La première consiste à les catégoriser selon le moment de réalisation. Dans un premier temps, l'enseignant conçoit des aides lors de la planification de ses séances telles que le cadre de travail (le placement de l'élève dans la classe, le temps donné à l'élève pour l'activité, la modalité de travail choisie (comme le tutorat)), le support de travail fourni (son format et son organisation) y compris l'écriture simplifiée de la consigne et le niveau de difficulté de la tâche. Dans un deuxième temps, l'enseignant élabore des actions aidantes à divers moments de l'activité : lors de la passation de consigne (la reformulation des consignes avec un langage plus simplifié ou avec des informations supplémentaires), au cours de l'activité de l'élève (une attention plus particulière auprès de lui, un temps supplémentaire donné...) et enfin, l'enseignant met à disposition de l'élève des outils pédagogiques aidants. La deuxième catégorisation donnée par les chercheuses, Dunand et Feuilladiou, en 2014 consiste à différencier les aides réalisées auprès des enfants dyslexiques de celles réalisées auprès des enfants tout venants au sein d'une classe inclusive. L'étude de Dunand et Feuilladiou (2014) révèle qu'entre le début d'année scolaire et la fin d'année scolaire, on a une évolution dans les pratiques des enseignants. En effet, dans la planification de leurs séances, ceux-ci ont tendance à mettre en place en début

d'année plus de gestes spécifiques pour les enfants dyslexiques que de gestes génériques pour les enfants tout venants alors qu'en fin d'année scolaire, les chercheuses ont observé davantage de gestes génériques que de gestes spécifiques. Elles définissent les gestes génériques comme « les aides déjà utilisées pour d'autres élèves de la classe, également utilisées pour l'élève dyslexique qu'elles soient remaniées ou non » (p.117) alors que les gestes spécifiques sont exclusivement réalisés et mis en place pour l'élève dyslexique. Dunand et Feuilladiou (2014) expliquent cela comme une évolution de la pratique de l'enseignant entre le début et la fin de la scolaire : ce dernier inclus l'enfant dyslexique au sein de sa pédagogie différenciée d'une classe ordinaire. Cependant, en cours d'enseignement, les recherches ont révélé que de manière générale, les enseignants opèrent plus de gestes spécifiques que de gestes génériques. Cet écart est davantage accentué en fin d'année scolaire. Ainsi, l'enseignant actuel est créatif et adaptatif dans sa pédagogie puisqu'il met au profit les dispositifs initialement adaptés et prévus pour les enfants en situation de handicap pour les enfants tout venants en difficulté ; de plus, il varie davantage ses méthodes de travail et ses pratiques. L'inclusion des enfants en situation de handicap nous montre bien une évolution du métier d'enseignant. Néanmoins, malgré le fait qu'ils tentent de mettre en place une pédagogie différenciée au sein de leur classe inclusive qui s'avère positive pour tous les élèves, ceux-ci semblent signaler leurs difficultés en tant que professionnel à identifier les limites d'apprentissage de l'élève dyslexique dans sa singularité et à identifier le niveau d'exigence que l'on peut obtenir de cet élève. De plus, certains élèves tout venants peuvent ressentir un sentiment d'inégalité ou d'injustice, les enseignants confient qu'ils ne savent pas toujours l'expliquer. Cette question de ressenti a son importance puisque selon Tine (2012, cité par Bacquelé, 2016) « un élève inclus est un élève dont le handicap « disparaît » du regard des autres ou ne focalise plus leur attention au bénéfice de la reconnaissance/valorisation de son simple statut d'élèves » (p. 143).

3.2 Objectifs

Suite aux différents apports théoriques dont nous disposons, nous pouvons nous demander si les enseignants se sentent suffisamment armés pour repérer les élèves dyslexiques et mettre en place des moyens pour que ces derniers puissent faire face à leurs difficultés. De plus, nous nous interrogerons sur les pratiques pédagogiques d'un enseignant incluant un élève en difficulté ou en situation de handicap. Autrement dit, est-ce que l'enseignant prend en compte les difficultés d'apprentissage de l'élève pour modifier sa pédagogie et l'adapter ? De quelle manière ? Enfin, nous nous interrogerons sur l'efficacité du dispositif mis en place tels que le P.A.P. pour les enfants ayant des troubles de l'apprentissage suite à la loi de la Refondation de 2013.

3.3 Hypothèses

Au sein de mon étude, je souhaiterais vérifier les hypothèses suivantes : la loi de la Refondation de 2013 a permis aux enseignants de modifier leurs pratiques pédagogiques pour inclure les élèves en situation de handicap mais également les élèves en difficultés ou ayant des troubles de l'apprentissage. Ainsi, la différenciation peut être utilisée pour l'ensemble des élèves de la classe. On n'effectue pas un parcours scolaire personnalisé de l'élève du fait de son handicap. L'apparition du P.A.P. permet d'identifier clairement les aménagements et les adaptations pédagogiques nécessaires aux élèves concernés. Le P.A.P. constitue un appui pour l'équipe éducative et l'élève dans son suivi scolaire. Ce P.A.P. établie avec la présence de professionnels de santé et l'équipe éducative permet de mettre en place de nouveaux dispositifs d'aides. La loi de la Refondation prônant l'inclusion scolaire peut permettre l'apparition de formation d'enseignant sur le champ du handicap.

4. Méthodologie

4.1 Participants

Suite au partage de demande de recherche (ANNEXE I « Courrier demande d'entretien », p. 50), j'ai eu l'opportunité d'interroger trois participantes de profession professeurs des écoles de zone rurale et de zone urbaine, ayant ou ayant eu le cas d'un élève dyslexique dans leur classe depuis l'apparition du P.A.P. Les participantes ont rempli le formulaire de consentement (ANNEXE II « Accord de participation », p. 51). Le tableau 2 ci-dessous présente les différents parcours professionnels de chaque professeure des écoles interrogée.

Tableau 2 - Les parcours professionnels de chaque participant

	Genre	Ancienneté (en années)	Fonction	Niveaux de classe enseignés	Niveau de classe actuelle	Lieu d'enseignement actuel
E1	Femme	12	Directrice	P.S. – M.S. – C.E.2 – C.M.1 – C.M.2	C.M.1 – C.M.2	Champs-sur-Marne (77) Académie de Créteil
E2	Femme	3	Titulaire	C.M.1 – C.M.2	C.E.2	Saint Calais (72) Académie de Nantes
E3	Femme	11	Directrice	C.M.1 – C.M.2 – M.S. – G.S.	C.M.1 – C.M.2	Lognes (77) Académie de Créteil

Trois participantes, professeures des écoles, au parcours professionnels différents ont accepté de participer à cette étude. L'effectif est exclusivement féminin, très majoritairement représenté dans la profession.

Deux des participantes ont plus de dix ans de métier alors que la troisième a précisé que ce sont ses « premières années d'enseignement ». Ceci constitue un critère à prendre en compte puisque l'on peut considérer que les enseignantes qui ont plus d'expériences ont rencontré davantage d'élèves atteints de la dyslexie et ont une connaissance plus précise du sujet. De plus, les deux anciennes professeures des écoles exercent en tant que directrice dans la banlieue parisienne, dans le département de Seine et Marne faisant parti de l'Académie de Créteil alors que la plus jeune pratique en tant qu'enseignante en province dans le département de la Sarthe soit dans l'Académie de Nantes. D'ailleurs, une des enseignantes de Seine et Marne, précise que son école « pourrait être aurait en R.E.P.+ contenu de tout ce que l'on a ». E1 a enseigné auprès de tous les cycles alors que E2 n'a pas d'expérience d'enseignement en cycle 1. E3 a pu faire classe au cours de sa carrière à des cycles 1 et 3.

4.2 Matériel

Pour cette étude, j'ai choisi d'effectuer des entretiens semi directifs de recherche individuels afin de recueillir les avis des professionnels d'éducation et de leur permettre de s'exprimer de façon libre et détaillée. Ceux-ci seront guidés par un guide d'entretien présentant diverses thématiques sur le sujet afin d'aborder avec chaque individu l'ensemble des questions nécessaires à l'étude.

4.2.1 Le guide d'entretien

Le guide d'entretien, disponible en ANNEXE III (p. 52), permet de me renseigner sur l'objet de ma recherche. Par ce questionnaire, je cherche à prendre connaissance du rôle de l'enseignant face à un cas de dyslexie et des moyens (outils, remédiations) mis en place suite à un P.A.P. ou un P.P.S. dont leurs provenances (lectures, échanges entre enseignants ou avec des professionnels de santé, formations). De plus, je cherche à recueillir leurs connaissances sur la dyslexie et leur point de vue en tant que professionnelle de l'éducation sur le P.A.P. et les formations à leur disposition.

Ce guide d'entretien débute par une partie « renseignement » sur le participant centré sur son parcours professionnel. Ce questionnaire est constitué de cinq questions ouvertes et de dix questions fermées ; il présente six thématiques qui sont les suivantes :

- les renseignements,
- les connaissances sur la dyslexie,

- le rôle de l'enseignant,
- le P.A.P.,
- les aides
- et les formations.

Ces entretiens ont été enregistrés avec l'accord préalable des participants, retranscrits (ANNEXES IV, V, VI, pages 53-72) et analysés en fonction d'un code couleur expliqué dans le Tableau 3 suivant.

Tableau 3 – Le code couleur des retranscriptions en fonction des thématiques abordées.

Thématiques	Couleurs	Exemples – extraits de retranscriptions
Connaissance sur la dyslexie	Bleu	« entre dyslexie, dyspraxie, dysorthographe et tous les dys euh... Je ne pourrai pas trop être euh... euh... précise »
Rôle de l'enseignant	Orange	« Oui en dictée c'est flagrant. »
P.A.P.	Vert	« Un P.A.P. euh... Moi j'en ai fait oui, j'en ai fait. »
Aides	Rose	« Pendant un moment je faisais des sous mains fin beaucoup avec des sous-mains et en fait je me rends compte qu'ils savent pas s'en servir. »
Formation(s)	Violet	« Bah il y en a eu une, une fois et depuis il n'y en a pas, et c'est fort dommage ! »

4.3 Procédure

Avant le début de l'entretien, l'accord de participation est transmis et le sujet de recherche est présenté aux professeures des écoles participantes. Il est précisé qu'elles vont effectuer un entretien semi directif de recherche qui ne vise pas à évaluer leurs pratiques sur le terrain mais à recueillir leur point de vue professionnel. De plus, il est précisé que les

résultats resteront confidentiels et l'anonymat sera préservé et que le sujet peut se résoudre à interrompre à tout moment leur participation à la recherche.

Chaque participant s'est vu donner une heure de rendez-vous via un logiciel permettant d'échanger à distance en visioconférence, Skype. Ce logiciel nécessite une connexion internet. Celui-ci a été utilisé via un téléphone portable pour deux participantes et via un ordinateur portable par une participante. Les professeures participantes ont toutes réalisé cet entretien depuis leur domicile dans une pièce fermée où elles étaient les seules occupantes. L'étude sera expliquée individuellement à chacune en début d'entretien comme vu précédemment. L'explication donnée à l'ensemble des participantes est la suivante :

« Le sujet de mon mémoire est le rôle de l'enseignant dans la scolarisation des élèves dyslexiques. Pour cela, je fais passer des entretiens semi-directifs de recherche auprès d'enseignants. Je ne cherche pas à évaluer votre posture d'enseignant mais à recueillir votre point de vue sur la thématique. J'ai plusieurs questions sur le sujet. ».

5. Description et analyse des résultats

L'ensemble des données recueilli par les entretiens semi-directifs de recherche vont faire dans cette partie, l'objet d'une analyse qualitative. Pour cela, l'ensemble des entretiens a été retranscrit selon les règles de l'anonymat, c'est-à-dire qu'aucun nom d'individu, d'élève ou de professionnel, apparaît dans les retranscriptions. L'effectif des participants ne m'a pas permis de réaliser une méthodologie quantitative.

5.1 Les connaissances sur la dyslexie

Dans cette première thématique centrée sur les connaissances de la dyslexie, les professeures des écoles interrogées ont répondu à trois questions : « qu'est-ce que la dyslexie selon vous ? », « quelles sont les caractéristiques d'un élève dyslexique ? » et « connaissez-vous différents types de dyslexie ? ». Les réponses obtenues sont catégorisées dans le tableau 4 suivant en fonction de chaque participante.

Tableau 4 - Les connaissances de chaque enseignante sur la dyslexie

	E1	E2	E3
DEFINITION DE LA DYSLEXIE	- des confusions de sons, - des problèmes d'orthographe - des problèmes de repérage dans l'espace -des problèmes de structure : présent-passé-futur.	Trouble du langage écrit.	Difficulté d'écriture et de la correspondance graphophonétique.
CONNAISSANCE DES DIFFERENTS TYPES DE DYSLEXIES	Sait qu'il y a plusieurs DYS et plusieurs dyslexies	En a entendu parler dans sa formation de licence en Psychologie.	Sait qu'il y a plusieurs DYS mais ne parlent pas de plusieurs dyslexies.
CARACTERISTIQUES D'UN ELEVE DYSLEXIQUE	Exemple 1 : Une élève non suivie est introvertie, perdue, même si elle essaie de se raccrocher au wagon. Exemple 2 : Des élèves suivis qui se raccrochent bien au niveau du reste de la classe.	Pas de changement par rapport à un élève tout venant mais l'élève a besoin d'une différenciation au niveau de l'écrit et de la lecture.	Difficulté au niveau des apprentissages qui perdurent dans la scolarité de l'élève (orthographe, dictée, grammaire, rédaction et construction de phrase).

L'ensemble des participantes fait référence à un trouble du langage écrit ou des difficultés au niveau de l'écrit. Alors que la plus jeune enseignante généralise sur une difficulté en lecture, les deux autres professeures des écoles précisent leur définition de la dyslexie sur l'aspect orthographique. D'ailleurs, on se demande si au cours de l'entretien ces deux dernières participantes ne confondent pas le sujet de cette recherche, la dyslexie avec les troubles DYS dont cette dernière fait partie puisque quand on leur pose la question « connaissez-vous différents types de dyslexie ? », elles énumèrent plusieurs troubles DYS. On peut aussi supposer qu'elles ont connu des cas de dyslexies avec troubles associés. E1 affirme très clairement qu'elle ne peut pas être plus précise : « **entre dyslexie, dyspraxie, dysorthographe et tous les dys euh... Je ne pourrai pas trop être euh... euh... précise** ». Cette intervention avec reprise « **après les dys, il n'y en a plusieurs : non, il y a plusieurs dyslexies. Après moi je ne suis pas euh... Je constate juste quand il y a des dysfonctionnements de dys mais je ne peux pas non.** » semble confirmer sa confusion entre troubles DYS et la dyslexie. Elle affirme n'avoir pas de connaissances précises sur ce qu'est la dyslexie. Néanmoins elle précise « **c'est**

tellement indifférent d'une dyslexie à l'autre » ainsi, les aides mises en place pour l'un ne vont pas être bénéfique chez un autre élève dyslexique. La réponse de E3, « euh ben on a eu une formation il y a quelques temps euh sur euh... Les troubles Dys. (...) Et du coup euh on nous a parlé de dyspraxie, dysorthographe, dyscalculie euh... », laisse à penser que cette enseignante ignore l'existence de différents types de dyslexie et semble ne pas saisir clairement la différence entre les troubles DYS et la dyslexie. La plus jeune enseignante qui est sortie du cursus universitaire depuis trois ans se souvient « dans ma formation psycho j'avais entendu parler de différentes dyslexies » mais elle précise « je ne me suis pas replonger dedans donc je ne serai pas réexpliquer maintenant ». Ses connaissances actuelles au sujet des différentes dyslexies sont floues mais la question semble mieux comprise que par E1 et E3 qui sont confuses. Enfin, les enseignantes 1 et 2 font part de leur expérience : elles s'appuient sur l'exemple d'un élève dyslexique qu'elles ont eu dans leur classe pour définir les caractéristiques d'un élève dyslexique en général. E2 présente un élève qui réussit grâce aux aides mis en place lors des années précédentes de scolarité qui lui permettent de pallier à ses difficultés. Comme E3, elle parle de difficultés permanentes c'est-à-dire que celles-ci suivent l'élève dans son développement, dans ses apprentissages et « dans tous les domaines » comme le souligne également E2. Il est important de noter que si l'élève est suivi par des professionnels de santé, comme l'explique les participantes 1 et 2, il parvient à compenser dans les apprentissages par des automatismes mis en place, autrement dit des aides, des outils, des remédiations. Néanmoins, E1 présente le cas d'une élève introvertie et perdue dont les parents ne font pas les démarches nécessaires pour mettre en place des aides : « J'en ai une cette année complètement introvertie parce qu'elle n'y arrive pas et du coup ça la déstabilise elle ne sait pas écrire et euh... et euh... Bah c'est très frustrant pour elle et je le vois bien. Et malheureusement elle n'est pas suivie par un orthophoniste malgré mes diverses demandes donc elle n'a pas d'aides mises en place. Moi, j'essaie de l'aider mais... mais c'est tellement indifférent d'une dyslexie à l'autre que je ne sais pas quoi mettre en place pour elle. Euh... Donc elle est un peu perdue même si elle essaie de se raccrocher au wagon ».

5.2 Le rôle de l'enseignant dans la dyslexie selon les enseignantes

Ensuite la deuxième thématique traite du rôle du professeur des écoles. Les personnes interviewées ont pu répondre à cinq questions : « Quel est votre rôle en tant qu'enseignante au sujet de la dyslexie ? », « Quels sont les signes de repérage de la dyslexie ? », « Comment la différenciez-vous d'un simple retard en lecture ? », « Si vous suspectez un cas de dyslexique parmi vos élèves, quelle démarche suivez-vous ? » et « Vous sentez-vous aidée ? »

(par l'équipe – directrice, collègue, R.A.S.E.D. – les parents, ect.). L'ensemble des réponses se trouve classé dans le tableau 5 ci-après.

Tableau 5 - le rôle de l'enseignant dans la dyslexie selon les enseignantes

	E1	E2	E3
ROLE DE L'ENSEIGNANT	Alerter les parents. Pas de dépistage.	Accompagner l'élève. Valoriser l'élève par l'oral pour pallier à ses difficultés en écriture.	Aider l'enfant. Soupçon de dyslexie → Alerter les parents, demander de faire un bilan au médecin de famille. Ecarter la possibilité d'un problème de vue ou d'audition, voir un O.R.L. ou Ophthalmologiste.
SIGNES DE REPERAGES DE LA DYSLEXIE	- problèmes dans les accords, - problèmes d'orthographe, - problèmes de confusion de sons - problèmes de repérages dans le temps passé-présent-futur	Difficultés permanentes dans la lecture dans tous les domaines : - confusion de sons, - accroches	Confusions au niveau des sons et de la correspondance graphophonétique.
DIFFERENCE ENTRE SIMPLE RETARD EN LECTURE ET DYSLEXIE	Difficulté en lecture de tous les élèves en général. Différence perçue en Dictée quotidienne : -ne voient pas leur faute, - mauvaise segmentation des mots, - écrivent des choses aberrantes, - incapables de restituer des mots appris.	Difficile, besoin d'aides extérieures.	N'a pas rencontré d'élèves ayant un retard en lecture.
DEMARCHE A SUIVRE EN CAS DE SUSPICION DE DYSLEXIE	Demande de prendre rapidement un rendez-vous avec un orthophoniste. Niveau socio-économique influe sur les démarches.	Demande de prendre rapidement un rendez-vous avec un orthophoniste.	Equipe éducative.
AIDES ET ENTRAIDES	Pas de R.A.S.E.D. Orthophoniste si élève suivi.	Equipe qui s'entraide. Intervention du R.A.S.E.D.	Orthophoniste. Peu d'interventions R.A.S.E.D. (cycle 3)

Concernant la première interrogation sur le rôle de l'enseignant au sujet de la dyslexie, les enseignantes 2 et 3 s'accordent à dire qu'elles sont présentes pour « accompagner » et « aider » l'élève. L'un d'entre elles, l'enseignante 2 précise qu'il est nécessaire de valoriser l'enfant en ayant recours à des phases orales pour qu'il puisse nous partager ce qu'il connaît et ce qu'il est capable de faire. De plus, E1 et E3 précisent que leurs rôles en tant qu'enseignante est d' « alerter les parents » lorsqu' « il y a un soupçon de dyslexie ». Dans leurs discours, elles précisent bien qu'elles ne sont pas des professionnelles de santé et qu'elles ont besoin que l'enfant soit orienté vers ces derniers pour confirmer ou non la suspicion d'un cas de dyslexie : « j'en parle aux parents et derr... et euh n'étant pas orthophoniste, je le dis aux parents il faut voir peut-être que euh... qu'il y a un problème d'audition, peut-être qu'il faut faire un bilan, fin demander au médecin de famille de faire un bilan, de demander un bilan orthophonique pour écarter cette possibilité de voir un O.R.L. si y a un problème d'audition ou problème de vue voir un ophtalmo. Fin bon en gros je ne suis pas médecin ni orthophoniste donc je leur dis attention j'ai repéré ça, ça, ça et peut-être qu'il y a quelque chose à confirmer avec un professionnel. » L'ensemble des participantes orientent la famille vers un orthophoniste. Néanmoins, la participante 2 se reprend « j'oriente souvent les parents vers... Fin j'orienterais les parents vers un orthophoniste. » : cela précise le fait qu'elle n'a pas eu au cours de ses premières années d'enseignement à effectuer cette démarche alors que les deux autres participantes l'ont vécue en tant qu'enseignante référente ou en tant que directrice d'école en « équipe éducative ». Les trois participantes s'accordent à dire que les confusions de sons à répétition à l'oral ou à l'écrit qu'elles retrouvent chez l'élève quel que soit le domaine travaillé, les alertent sur une éventuelle dyslexie. L'enseignante 1 ajoute aux signes de repérages de la dyslexie « des problèmes dans les accords, des problèmes dans l'orthographe » et des problèmes de repérages dans le temps. Ses nombreuses précisions montrent une enseignante plus expérimentée sur le sujet dont elle fait part. Aujourd'hui, elle se sent suffisamment armée pour repérer des signes d'une dyslexie éventuelle grâce aux formations mais surtout grâce à son expérience en tant que professeure des écoles qui lui a permis d'être confrontée à plusieurs cas de dyslexies : « Oui faut beaucoup fin faut pas mal d'expérience. Moi au début je n'y arrivais pas du tout Mes collègues il y en a plein qui n'y arrivent pas. Cette formation m'a fait beaucoup de bien j'ai beaucoup de dyslexique aussi dans les classes qui étaient avérés et identifiés donc ça aide beaucoup aussi identifier ». Elle explique ici que l'expérience permet de forger les connaissances sur les différents types de handicap auxquels elles peuvent être confrontées en tant que professeures des écoles. Ceci est confirmé par l'enseignante 2 qui débute dans la profession « Je n'ai pas été forcément face à ça pour l'instant donc je n'ai... Donc je euh... j'imagine. ». D'ailleurs, l'enseignante 3 précise : « Disons que j'ai pris des notes et puis après j'ai pas été confronté à la situation de nouveau euh... Cette année par exemple ou l'année dernière donc du coup mes notes sont un peu de

côté par rapport aux outils de remédiation. (...) Je pourrais bien en avoir l'année prochaine. (...) Dans ma classe. Je ressortirais mes notes. ». Ainsi, on voit bien que lorsque les enseignantes suspectent une éventuelle difficulté chez un élève, elles vont rechercher les informations nécessaires pour agir au plus vite et aider l'élève à pallier à ses difficultés afin de lui permettre d'avancer dans ses apprentissages. D'ailleurs, E2 qui a le moins d'expérience professionnelle explique qu'elle se dirige vers les enseignants de l'élève des années passées soit ses collègues pour recueillir leurs conseils et leurs avis. De plus, un enseignant spécialisé du R.A.S.E.D. peut venir en appui c'est-à-dire que ce dernier peut travailler avec l'élève de manière individualisée et personnalisée. Dans l'école de l'enseignante 3, les acteurs du R.A.S.E.D. « interviennent principalement sur le cycle 2 (...) soit en groupe de besoin, soit ils interviennent dans les classes de maternelle ». E1, issue de l'académie de Créteil précise qu'elle n'a pas de R.A.S.E.D. alors que son école pourrait être considérée comme une école REP +. Les enseignantes s'appuient sur les conseils donnés par l'orthophoniste « pour qu'il y ait du suivi » entre l'école et les aides extérieures.

5.3 Le P.A.P.

La troisième thématique de l'entretien concerne le P.A.P. Les enseignantes ont été soumises à deux questions « avez-vous déjà participé à la mise en place d'un P.A.P. pour un des élèves de votre classe ? » et « l'apparition du P.A.P. a-t-il permis de faire évoluer, selon vous, la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées ? Pourquoi ? » Les réponses des participantes sont répertoriées dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6 - Le point de vue des enseignantes à propos du P.A.P.

	E1	E2	E3
A PARTICIPE A LA MISE EN PLACE D'UN P.A.P.	Oui	P.A.P. remis en place d'une année sur l'autre.	Oui
SON APPARITION A-T-IL PERMIS DE FAIRE EVOLUER LA MISE EN PLACE DE PRATIQUES PEDAGOGIQUES ADAPTEES ?	Non. Manque de formation des enseignants Formation d'une matinée sur la dyslexie il y a longtemps. A l'arrivée des élèves en C.M.1. repère et demande d'aller voir des orthophonistes car les enseignantes précédentes sont passées à coter car pas de connaissance sur la dyslexie.	A toujours connu le P.A.P.	Je sais pas. Formalise les pratiques.

Contrairement à l'enseignante débutante, E1 et E3 ont participé à la mise en place d'un P.A.P. L'une d'entre elles pense que cela « formalise les pratiques qui sont déjà mises en place au niveau de la classe pour euh aider les enfants ». Ainsi, le PAP permet de rendre officiel les pratiques utilisées par l'enseignante de manière administrative. D'ailleurs, l'enseignante 2 rejoint son idée et affirme que « le P.A.P. en soit c'est plus un document que... une mise en place. ». L'enseignante 1 pointe du doigt le fait que l'apparition du P.A.P. n'a pas permis de faire évoluer la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées. Elle justifie cette idée par le fait que « les enseignants manquent toujours cruellement de... de formation là-dessus ». Ainsi, selon cette dernière, le corps enseignant n'est pas formé ni pour cela ni pour repérer les différents troubles d'apprentissages d'un élève.

Selon le Bulletin Officiel du 29 janvier 2015, le P.A.P réunit l'équipe éducative afin de prévoir des aménagements pédagogiques et des adaptations pédagogiques. Or, selon les participantes interrogées, le P.A.P. vient formaliser les pratiques pédagogiques déjà mises en place par l'enseignant référent. Ainsi, ce moment de réunion entre les différents acteurs (la famille, l'enseignant référent, le directeur et les professionnels de santé) ne permet pas d'apporter de nouvelles solutions pédagogiques pour pallier aux difficultés de l'élève. Néanmoins, face à une suspicion de dyslexie, les enseignantes ont le réflexe d'échanger avec le praticien qui dépiste la dyslexie (Wollven, 2014), l'orthophoniste. Leur collaboration permet de répondre de manière adaptée aux besoins des élèves en difficultés ou des élèves dyslexiques. La mise en place d'un P.A.P. ou d'un P.P.S. nécessite l'accord des parents ou des responsables légaux. D'ailleurs, une enseignante interviewée (E1) précise qu'en général cela dépend du niveau socio-économique de la famille : « les parents qui ont suffisamment d'argent font tout de suite les démarches et ceux qui n'ont pas du tout d'argent laisse traîner en longueur et ne font pas les démarches. Il faut être honnête. ».

5.4 Les aides

Cette thématique s'organise autour de deux interrogations « que mettez-vous en place de spécifique pour les enfants dyslexiques (remédiations, outils, etc.) ? » et « sur quoi reposent vos pratiques (vos lectures, vos échanges entre enseignants, professionnels de santé) ? ». Les réponses à ces deux questions sont cataloguées dans le tableau 7 suivant.

Tableau 7 – Les aides mises en place par les enseignantes et leurs provenances

	SUJET 1	SUJET 2	SUJET 3
<p>REMIATIONS, OUTILS SPECIFIQUES POUR LES ENFANTS DYSLEXIQUES</p>	<p>Même travail pour tous avec exercices progressifs, mais différenciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - temps, - aide (tutorat, enseignante ou A.V.S.) - notation/correction. <p>Phase de relecture en groupe classe pour la dictée.</p> <p>Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sous mains - Affichages <p>PROBLEME : Utilisation difficile.</p> <p>Cas de suspicion de dyslexie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrire moins, - n'écrit pas les énoncés, - Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> > faire le maximum de son possible en évaluation > notation plus souple <p>Cas de dyslexie diagnostiqué : suit les conseils de l'orthophoniste.</p> <p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Police d'écriture Arial 14 italique ou Comic sans MS 16 - Mise en place de séance de lecture par tutorat. 	<p>Passer par des phases orales pour valoriser l'élève sur ses connaissances et ses savoir-faire.</p> <p>Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ordinateur : taper le texte au lieu de l'écrire. - utilisation d'une typographie de texte spécifique comme Comic sans MD 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptation au niveau des supports : police adaptée. - adaptation au niveau de la quantité d'écriture - adaptation au niveau des exercices, des évaluations (Q.C.M., quantité d'écrits réduite) - Cas d'un élève dyslexique : ergothérapeute pour utiliser l'outil informatique.
<p>SUR QUOI REPOSENT CES PRATIQUES ?</p>	<p>Au feeling et conseils d'orthophonistes. Remédiations testées et validées ou invalidées.</p>	<p>Cas vécu pendant la formation P.E.S.</p> <ul style="list-style-type: none"> - aides extérieures - enseignants précédents 	<p>Conseils d'orthophonistes ou de réunion éducative.</p>

Concernant les aides mises en place, les profils sont variés. L'enseignant 2 a rencontré un cas de dyslexie dans sa classe pendant son année de P.E.S. et elle précise que ses pratiques provenaient « des aides d'extérieur et après euh... des anciens enseignants d'autant plus que c'était un élève qui était diagnostic avant, qui avait déjà des automatismes et des aides ». Elle a pu profiter des moments d'échange lors des cours prévus à cet effet pour pouvoir répondre à ses questionnements. De plus, elle s'est appuyée sur ce que les anciens enseignants de l'élève, ses collègues pour continuer à mettre en place les aides proposées par son P.A.P. comme l'ordinateur. Avec cet élève dyslexique, elle a mis en place des phases orales pour pallier aux difficultés à l'écrit. Les enseignantes 1 et 3 font référence aux aides données par les orthophonistes. Elles assurent ainsi un *continuum* entre le suivi scolaire et celui des partenaires extérieurs. L'E1 précise que lorsque l'élève n'est pas diagnostiqué dyslexique mais qu'elle suspecte une dyslexie, elle prend l'initiative de tester certaines remédiations conseillées par des orthophonistes pour des cas de dyslexie connus lors des années précédentes. Selon elle, il y a « beaucoup de feeling avec l'enfant on voit si ça passe ou ça passe pas ». Les 3 professeures des écoles précisent l'existence d'une typographie autrement d'une police existante nommée Comic sans MS permettant de faciliter la lecture des élèves dyslexiques. De plus, elles réduisent la quantité d'écriture de ces élèves notamment en situation d'évaluation : « quitte à faire des Q.C.M. parce qu'on évalue des compétences fin quand c'était des questions de savoir par exemple en histoire ou géographie pour euh... réduire la quantité d'écrits ». E2 privilégie des phases orales pour « le valoriser surtout sur ce qu'il sait faire et euh... et ses connaissances. » alors que E1 précise qu'elle fournit les mêmes supports pour tous les élèves mais elle a des exigences moindres et une notation plus souple pour un élève dyslexie : « je demande d'écrire moins euh... je ne demande pas d'écrire les énoncés mais juste les phrases réponses. euh... Je note pas pareil, j'accorde plus de temps euh... pendant les contrôles et autres. Et je les ai note ouais, je les note différemment en fait je... J'estime que quand il a... quand la personne dyslexique a répondu à deux tiers du contrôle c'est très, très bien pour cette personne et euh... Je valide. S'il n'y a pas de phrases complètes ce n'est pas grave je valide la réponse alors qu'on est en C.M.2 fin voilà euh je... je note différemment. ». Elle souligne qu'elle refuse de proposer des supports différents aux élèves en difficultés parce qu'ils se sentent stigmatisés. De même pour un accompagnement avec une A.V.S. : celle-ci a dû effectuer un long travail avec sa classe pour l'accompagnement soit accepté par l'ensemble des élèves. D'ailleurs, E1 rapporte « j'ai vu des A.V.S. très bien perçues qui aidaient vraiment et d'autres, qui... qui n'aidaient pas du tout parce que l'enfant ne l'acceptait pas. » : ainsi, si l'enfant n'accepte pas l'accompagnement de l'A.V.S. alors il n'y a pas d'effet bénéfique dans ses apprentissages. Cette professeure des écoles stipule également une absence de formation des A.V.S. pour aider ses élèves en difficulté. De plus, cette enseignante effectue un travail intéressant : dans sa pratique

pédagogique, elle met en place une dictée quotidienne où elle effectue « **la phase de relecture ensemble en groupe classe** ». Pendant cette phase de relecture, elle effectue avec l'ensemble des élèves le cheminement d'une correction avec toute la réflexion nécessaire pour se corriger : « **Toute la relecture on a fait ensemble pour qu'ils aient les bons réflexes de relecture parce que euh... c'est facile de dire "relis-toi" c'est facile de dire "bah t'as des aides" mais comment on les utilise ? Il y a des enfants qui ne savent pas du tout relire, qui ne savent pas du tout se corriger et malgré toutes les aides qu'on leur apporte ils ne savent pas où regarder, où regarder : c'est compliqué.** ». Malgré que les élèves aient à leur dispositions des outils (sous-main, affichage), elle explique que la première difficulté rencontrée de façon générale pour un élève est de trouver sa « **faute** » : « **trouver une faute c'est super compliqué pour tout le monde après peut-être plus pour les dys je ne sais pas mais euh... mais c'est très compliqué dans l'ensemble des enfants** ». Selon elle, il est essentiel d'accorder un temps précieux à la phase de relecture pour que les élèves acquièrent ce travail d'autocorrection d'un travail écrit.

Cette étude montre deux profils d'enseignants : certains professeurs des écoles vont mettre en place des gestes dit « spécifiques » (Dunand et Feuilladiéu, 2014) alors d'autres professeurs des écoles vont éviter de stigmatiser l'élève et vont utiliser des gestes « génériques » (Dunand et Feuilladiéu, 2014). Nous nous apercevons que dans le discours de ces derniers, ils ont commencé par mettre en place des gestes spécifiques mais ils se sont rendus compte que cela provoque chez l'enfant un mal être. Ainsi, cette analyse de leur pratique leurs a permis de basculer des gestes spécifiques aux gestes génériques où l'élève en situation de handicap ou l'élève en difficulté devient inclus dans le groupe classe. Ce type de pratique répond à l'inclusion des enfants en situation de handicap.

5.5 La/les formation(s)

La question suivante « Avez-vous eu une formation à ce sujet « la dyslexie » en formation initiale ? en formation continue ? » a permis de recueillir le point de vue des enseignantes sur les formations qui leurs sont proposées.

Tableau 8 – Point de vue des enseignantes sur les formations proposées

	E1	E2	E3
A PARTICIPE A UNE FORMATION AU SUJET DE LA DYSLEXIE	Oui : formation d'une matinée.	Oui en formation initiale (Licence de Psychologie et Master)	oui
APPORTS DE CETTE FORMATION	- a appris l'existence de plusieurs DYS - prise de conscience d'un texte perçut selon un élève dyslexique.	- une formation théorique sur les troubles DYS - un cours par une enseignante des hôpitaux : apport de pistes de travail, de conseils, d'aides, d'idées, d'outils à utiliser (informatique)	- partie théorique : a appris l'existence de plusieurs DYS - partie outils/remédiations : prises de notes mais ne se souvient plus.
FORMATIONS ACTUELLEMENT PROPOSEES	Formations non adaptées aux besoins d'enseignant.		Ces dernières années, formations centrées sur les troubles autistiques. Formations → point positif : alerter par rapport à des difficultés scolaires. Choix de formations limités.

Les trois professeures des écoles ont eu au cours de leur carrière plus ou moins longues une formation au sujet de la dyslexie. Elles ont toutes reçues au cours de leur formation en question une partie théorique sur le sujet. E1 précise qu'on lui a présenté un texte vu selon un élève dyslexique : « on a bien vu que... que bah même avec la meilleure volonté du monde quand on est dys, on est dys et on ne peut pas changer euh... comme ça. ». Cela montre une prise de conscience du professionnel envers le handicap. Néanmoins cette enseignante pense que les formations proposées actuellement aux enseignantes ne sont pas pertinentes : « Alors formation c'est j'en ai une, demain sur comment poser sa voix en classe ne pas s'abîmer la gorge c'est intéressant au bout de 12 ans d'expérience mais bon... euh... j'ai une formation mathématiques la semaine dernière comment faire du code sur informatique alors que je n'ai pas d'ordinateur dans mon école ça c'est très intéressant aussi. Euh... J'ai eu des formations sur la lecture sur comment faire lire les enfants alors faire lire les enfants de cycle 2 et moi j'ai des cycles 3 depuis des années. Les formations ne sont pas forcément très adaptées, voilà. ». Elle déplore le manque de formation sur le handicap comme la dyslexie. E3 précise d'ailleurs que ces formations permettent d'alerter les enseignants par rapport aux difficultés scolaires

qu'ils peuvent être amenés à rencontrer dans les classes. Néanmoins, elle rapporte que ces dernières années les formations touchant le champ du handicap traitaient principalement des troubles autistiques. « Les troubles Dys c'est vrai que c'était pas trop d'actualité on va dire alors que... Je pourrais bien en avoir l'année prochaine. » : ainsi, cette enseignante rapporte la possibilité d'avoir d'une année à une autre, une classe variée avec différents profils d'élèves avec des difficultés scolaires voire des handicaps différents. E2 témoigne sa participation à un cours qui lui a été très formateur à ce sujet : « j'ai eu juste un cours où là on était vraiment euh... En fait c'est une enseignante qui euh... qui était là, qui est une enseignante qui intervient dans des hôpitaux et à l'école dans l'hôpital et... Elle par contre nous a conseillé beaucoup d'aides d'outils aussi bien informatiques et de pistes de travail avec ses élèves là. ». Ce cours était dirigé par une enseignante issue d'une Ecole à l'hôpital qui a pu transmettre des outils pédagogiques et des méthodes pédagogiques qu'elle utilisait avec des enfants en situation de handicap.

Concernant la formation des enseignants, en effet, les personnes interrogées sont en accord avec Dunand et Feuilladiou (2014) sur le fait qu'il n'existe pas de formation afin de former les enseignants de classe ordinaire à l'inclusion d'élève en situation de handicap. Outre le fait que les formations proposées ne sont pas adaptées à leur besoin, elles dénoncent une faible proposition de formations sur la thématique du handicap. De plus, l'une d'entre elles souligne que tous les champs du handicap ne sont pas proposés au fil des années : depuis quelques années, le peu de formations sur cette thématique est centré sur uniquement sur l'autisme. Pourtant, Demont & Gombert estiment, en 2004, que « dans les sociétés occidentales, 20 à 25 % des enfants présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture dont un cinquième peuvent être considérés comme des dyslexiques. » (p. 246). De plus, l'Education Nationale par le biais des lois de 2005 et de 2013 prône l'égalité des chances et la réussite de tous. Cependant, actuellement, les enseignants se sentent toujours démunis : cela démontre une absence d'évolution entre avant⁵ et après la loi de la Refondation de 2013.

6. Discussion

De manière générale, l'ensemble des questions du guide d'entretien a été traité par les trois participantes enseignantes. Les enseignantes ont accepté de répondre à toutes les questions et ont même admis le fait de ne pas savoir. D'ailleurs, E3 n'a pas hésité à faire répéter ou à faire reformuler la question pour mieux saisir le sens de la question.

⁵ Ministère de l'Education National (DGESCO). Ressources d'accompagnement éducatif : Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA), 2012. EDUSCOL.

L'ensemble des participantes ont une connaissance suffisante sur la dyslexie en générale et sur les signes de repérage de la dyslexie de celle-ci. Même si les enseignants n'ont pas une connaissance précise des différentes dyslexies, elles essaient d'assurer de bonnes conditions dans la scolarité de l'élève. Il est important de noter qu'elles s'interrogent sur leurs pratiques : « quand on voit que l'enfant n'y arrive pas, on ne va pas insister ; quand on voit que l'enfant il est encouragé parce qu'on a bien noté au contrôle qui n'était pas super bien réussi ça l'encourage à fournir un peu plus d'efforts » (E1). D'ailleurs, de manière générale, cette enseignante accompagne et aide les enfants en difficulté : par exemple, en situation de dictée, quand elle s'aperçoit qu'une majorité de ses élèves a des difficultés pour s'autocorriger, elle les aide à faire la démarche de correction (trouver sa faute, identifier le mot, se poser les bonnes questions et corriger). Dans le cas d'une dyslexie phonologique, Gaux (2004) souligne que la boucle phonologique de la mémoire de travail est touchée puisqu'il est incapable de garder temporairement en mémoire une information langagière à la fois verbale et/ou sonore, afin de pouvoir la manipuler lors de la tâche demandée. En outre, une des enseignantes précise qu'en situation d'évaluation, elle propose à l'élève dyslexique une autre modalité d'évaluation qu'est le Q.C.M. or, dans le cas d'une dyslexie phonologique, Pannetier (2010) précise qu'un questionnaire évaluant la compréhension du texte de manière plus fine constitue un obstacle pour ce type d'élève. Néanmoins, les participantes se sentent impliquées dans le rôle d'enseignant auprès d'enfants dyslexiques. Elles sont conscientes que la dyslexie a des répercussions sur l'ensemble des acquisitions scolaires (Pannetier, 2010) puisque l'élève est confronté à des tâches de lecture dans tous les enseignements par la lecture des consignes et des énoncés d'exercices. C'est pourquoi, pour les élèves dyslexiques ou en difficultés, elles mettent en place des aides pédagogiques (support différencié, travail oral) ou des aides humaines (A.V.S., tutorat). Elles cherchent à valoriser l'élève et maintenir son estime de soi. Ainsi, elles répondent à la compétence suivante issue du référentiel de compétences « le professeur des écoles doit assurer la scolarité de tous les élèves, en tenant compte de la diversité des élèves ». Elles confirment l'idée de Nootens et Debeume, (2010) et de Gombert *et al.* (2008), selon laquelle les enseignants révisent leurs routines en développant des pratiques d'adaptation, « moyens visant à ajuster l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion. » (p. 115). Il serait intéressant de mettre en place des forums entre enseignants voire avec la participation de professionnels de santé pour pouvoir informer les enseignants sur les aides qui s'avèrent bénéfiques en fonction des différentes dyslexies. Enfin, cette recherche a permis de rendre compte du manque de formations des enseignants et des A.V.S. Cela avait déjà été remarqué en 2007 par Zaffran (cité par Dunand & Feuilladiou, 2014). Cette lacune peut expliquer leurs difficultés à aider les enfants en difficultés et les enfants en situation de handicap voire à mettre en place une pédagogie adaptée.

Néanmoins, plusieurs limites apparaissent au sein de cette recherche même si elle présentait trois profils d'enseignantes variées. Il aurait été intéressant de recueillir la parole d'un enseignant de centre-ville non classé REP ou REP + afin de nourrir cette recherche. Malgré mes diverses demandes adressées à de nombreuses écoles, trouver des enseignants qui acceptent de participer fait partie d'une des difficultés de la recherche. En tant qu'intervieweur, dans le cadre d'un entretien semi directif de recherche il aurait été intéressant de poser une question d'ordre plus générale pour laisser place aux discours des enseignants et éviter cet effet de questions-réponses. Cela aurait permis d'avoir leurs représentations initiales de la dyslexie et leur point de vue personnel face au sujet.

La dyslexie est un handicap souvent rencontré par l'enseignant au cours de sa carrière pour autant, ce professionnel manque d'informations plus précises sur le sujet. En effet, cette recherche signale le fait que les enseignants regrettent le manque de formations dans certains domaines comme celui-ci car ils se sentent encore aujourd'hui démunis face à des élèves en difficultés.

7. Perspectives

Cette recherche a permis de mettre en lumière plusieurs difficultés pour l'enseignant. Il serait intéressant d'évaluer en quoi le niveau socio-économique de la famille intervient dans la scolarité d'un élève en difficultés ou d'un élève en situation de handicap. De plus, il serait nécessaire d'étudier les raisons pour lesquelles les familles qui n'ont pas les moyens ne font pas les démarches : est-ce réellement qu'une raison économique ? De plus, la présence d'un R.A.S.E.D. ne semble pas concernée toutes les écoles de France. Il serait intéressant de mener une recherche à plus grande échelle sur l'ensemble des académies françaises afin d'évaluer la présence du dispositif R.A.S.E.D.

8. Bibliographie

Bacquelé, V. (2016). Soutenir l'usage des aides technologiques par les élèves dyslexiques dans un contexte inclusif. *Carrefours de l'éducation*, 42, 133-153.

Boiron, V., Cellier, M., Dorange, P., Kervyn, B. & Pellat, J.-C. (2016). *CRPE Admissibilité 2017 : Français Tome 2*. Paris : Hatier.

Code de l'Education

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

Dunand, C. & Feuilladiéu, S. (2014). Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 113-126.

Ecalte, J. & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

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

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Retz.

Huau, A. & al. (2017). Difficultés associées et scolarisation des enfants dyslexiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 169-181.

Les programmes de l'école maternelle : arrêté du 18 février 2015 - J.O. du 12 mars 2015 - B.O. du 26 mars 2015

Les programmes de l'école élémentaire : arrêté du 9 novembre 2015 - J.O. du 24 novembre 2015 - B.O. n°11 du 26 novembre 2015

Najjar, N. (2014). Troubles Dys : une solution compensatoire numérique efficace au service des activités d'apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et la scolarisation*, 65, 257-265.

Pannetier, E. (2010). *Comprendre la dyslexie : un guide pour les parents et les intervenants*. Genève : Ambre.

Péronnet, V. (2017). Une « école » sur mesure. *L'école des parents*, 624, 56-59.

Référentiel compétences PE : Arrêté du 1er juillet 2013

Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Paris : Dunod.

Woollven, M. (2014). Expertise réservée, expertise partagée : Les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Carrefours de l'éducation*, 37, 95-109.

9. Sitographie

APEDYS. (2006). La dyslexie, l'union fait la force ! : Comment choisir entre un PPS, un PAP, un PPRE, ou un PAI ?. Repéré à <http://www.apedys.org/dyslexie/article.php?sid=836>

EDUSCOL. (2017). Le plan d'accompagnement personnalisé : Mettre en œuvre un plan d'accompagnement personnalisé. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html>

Lequette, C., Pouget, G. & Peiffer, E. (2002). Université d'automne « La dyslexie à l'École » : Repérer, Dépister, Diagnostiquer. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45916/reperer-depister-diagnostiquer.html>

Ministère de l'Education National (DGESCO). (2012). Ressources d'accompagnement éducatif : Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA), Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/46/6/TSA_EDUSCOL_225466.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2015). Actions éducatives : Le plan d'accompagnement personnalisé. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85550

10.Engagement de non plagiat

Je, soussignée SARAIVA-FALACHO Angéline déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

Angéline SARAIVA-FALACHO

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Falacho', is written over a horizontal line.

11. Annexes



SARAIVA-FALACHO Angéline

Etudiante à l'Université d'Angers et à l'ESPE d'Angers

Sous la responsabilité de Mme Lacroix

Enseignant- chercheur en Psychologie à l'Université de Nantes

angelina.saraiva-falacho@etu.univ-nantes.fr

Ecole primaire
Nom de rue

XXXXX LA VILLE

Objet : Demande de recherche auprès d'enseignants

Angers, le 12 mars 2018

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en deuxième année de Master Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (M.E.E.F.), à l'Université d'Angers, sur le site de l'E.S.P.E. d'Angers. Dans le cadre d'un travail dirigé en éducation, je mène actuellement une recherche supervisée par Mme Lacroix, enseignant-chercheur à l'Université de Nantes.

Pour mener à bien cette étude, je souhaiterais rencontrer des enseignants ayant eu des élèves dyslexiques ou suspectés de dyslexie au sein de leur classe depuis l'apparition des P.A.P. (Plan d'Accompagne Personnalisée). Ces rencontres se dérouleront sous forme d'entretiens individuels d'une durée maximale de 60 minutes. Les résultats resteront confidentiels et l'anonymat sera préservé.

Je reste à votre disposition pour un éventuel rendez-vous si vous souhaitez plus d'explications sur ce projet.

En vous remerciant de l'attention et de l'intérêt que vous voudrez bien accorder à cette demande, je vous prie de croire en mes salutations distinguées.

SARAIVA-FALACHO Angéline



ACCORD DE PARTICIPATION

Dans le cadre de travaux dirigés en Psychologie

Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines, Université d'Angers,

4 Boulevard Lavoisier 49000 ANGERS

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation, ESPE Angers,

7 rue Dacier, 49100 ANGERS

Je, soussigné(e), certifie avoir donné mon accord pour participer à une étude en éducation. J'accepte volontairement de participer à cette étude et je comprends que ma participation n'est pas obligatoire et que je peux stopper ma participation à tout moment sans avoir à me justifier ni encourir aucune responsabilité. Mon consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités et je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Au cours de cette étude, j'accepte que l'entretien soit enregistré. Je comprends que les informations recueillies sont strictement confidentielles et à usage exclusif des investigateurs concernés. J'ai été informé que mon identité n'apparaîtra dans aucun rapport ou publication et que toute information me concernant sera traitée de façon confidentielle.

Date :

Nom et prénom du volontaire :

Signature du volontaire (précédée de la mention « lu et approuvé ») :

- Pouvez-vous nous présenter votre parcours professionnel (ancienneté, niveaux de classe enseignés, niveau de classe actuel) ?

- Connaissance sur la dyslexie
 - Qu'est-ce que la dyslexie selon vous ?
 - Quels sont les caractéristiques d'un élève dyslexique ?
 - Connaissez-vous différents types de dyslexie ?

- Rôle de l'enseignant
 - Quel est votre rôle en tant qu'enseignant au sujet de la dyslexie ?
 - Quels sont les signes de repérage de la dyslexie ?
 - Comment la différenciez-vous d'un simple retard en lecture ?
 - Si vous suspectez un cas de dyslexique parmi vos élèves, quelle démarche suivez-vous ?
 - Vous sentez vous aidé ? (par l'équipe – directrice, collègue, RASED – les parents, etc.)

- P.A.P.
 - Avez-vous déjà participé à la mise en place d'un PAP pour un des élèves de votre classe ?
 - L'apparition du P.A.P. a-t-il permis de faire évoluer, selon vous, la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées ? Pourquoi ?

- Aides
 - Que mettez-vous en place de spécifique pour les enfants dyslexiques (remédiations, outils, etc.) ?
 - Sur quoi reposent vos pratiques (vos lectures, vos échanges entre enseignants, professionnels de santé) ?

- Formation
 - Avez-vous eu une formation à ce sujet « la dyslexie » en formation initiale ? en formation continue ?

- Je voulais savoir si vous ne pouviez nous présenter votre parcours professionnel dans un premier temps. Donc l'ancienneté, le niveau de classe enseigné, le niveau de classe actuel.
- euh... Dans le métier ou euh... depuis que j'ai commencé à travailler.
- Euh... Dans le métier, seulement.
- Alors, dans le métier. Euh... ça fait 12 ans que je suis enseignante ; euh... Il me semble. Mouais, c'est ça. Euh... Donc ancienneté 12 ans. Euh .. Quelques euh... Une année en tant que triplète c'est-à-dire à raison de 3 classes par semaine, euh... en petite section moyenne section et C.E.1 donc le lundi je crois que c'était la petite section un peu comme ça le mardi euh... Grande section et jeudi vendredi c'était le C.E.1 ; et le samedi aussi, à mi-temps à l'époque.
- Ah oui le samedi, oui !
- Mais oui il y avait ça ! Après donc ça que c'était la... la première année. La deuxième année, je suis resté 3 ans dans une école je crois, trois ans dans une école euh... Dans un quartier très difficile en C.E.2. Après je suis parti dans une autre école. J'ai demandé à changer : je suis allé dans une autre où je suis resté 6 ans en C.M.1 C.M.2, ça dépendait. Et là, je suis depuis le début de l'année scolaire dans une nouvelle école en tant que directrice d'une structure de sept classes et j'ai un C.M.1 C.M.2.
- D'accord et donc vous avez eu un cas de dyslexie euh... vous avez déjà rencontré un cas de dyslexie au cours de votre carrière ?
- Ah oui, plusieurs ! Ah oui, oui, beaucoup ! oui.
- D'accord donc euh... J'ai plusieurs petites questions sur la dyslexie. Donc euh... Qu'est-ce que la dyslexie selon vous ?
- Han ! Alors [entre dyslexie, dyspraxie, dysorthographe et tous les dys euh... Je ne pourrai pas trop être euh... euh... précise après je sais juste quand il y a confusions de sons, quand il y a euh... des problèmes d'orthographe ou euh... ou euh... problèmes de repérage dans l'espace ou problèmes de structure euh... présent-passé-futur : fin pleins de choses comme ça où je demande d'aller voir un orthophoniste de façon générale. Voilà ! Après euh... Généralement euh... Il y a des dys qui sont identifiés fin... des dyslexiques mais parfois c'est lié à la dyspraxie ou la dysorthographe.](#)
- D'accord.
- [Toute façon il y a plusieurs dys.](#)

- Alors euh... Quelles sont les caractéristiques d'un élève dyslexique enfin comment vous pourriez le décrire euh... Vous pourriez le décrire en fait : dans son attitude euh... dans les apprentissages.
- Ça dépend. Alors j'ai connu des enfants qui complètement introverti euh... J'en ai une cette année complètement introvertie parce qu'elle n'y arrive pas et du coup ça la déstabilise elle ne sait pas écrire et euh... et euh... Bah c'est très frustrant pour elle et je le vois bien. Et malheureusement elle n'est pas suivie par un orthophoniste malgré mes diverses demandes donc elle n'a pas d'aides mises en place. Moi, j'essaie de l'aider mais... mais c'est tellement indifférent d'une dyslexie à l'autre que je ne sais pas quoi mettre en place pour elle. euh... Donc elle est un peu perdue même si elle essaie de se raccrocher au wagon. J'ai connu des enfants dyslexiques qui se raccrochaient bien mais parce que il y avait un suivi orthophonique et moi, j'appelle les orthophonistes et je demande quoi mettre en place pour les enfants et du coup euh... bah je fais des choses adaptées et... ils le ressentent donc euh... Ça dépend de pleins de choses.
- D'accord et connaissez donc connaissez-vous différents types de dyslexie ou selon vous ils en n'existerait qu'une seule ?
- Après les dys, il n'y en a plusieurs : non, il y a plusieurs dyslexies. Après moi je ne suis pas euh... Je constate juste quand il y a des dysfonctionnements de dys mais je ne peux pas non.
- Donc euh... J'avais une question c'est quel est votre rôle en tant qu'enseignant au sujet de la dyslexie donc vous vous êtes plutôt là pour euh... D'après ce que vous me disiez pour diagnostiquer en fait pour faire le dépistage quoi.
- Alerter les parents euh... Je ne fais pas de dépistage on peut pas parler de ça. J'alerte les parents sur euh... sur quelque chose qui me paraît moi euh... pas tout à fait euh... normal. euh... Je leur demande de faire un... un bilan orthophonique mais euh... je ne suis pas en mesure de dépister quoi que ce soit je ne suis pas du tout médecin je ne peux pas dire euh... : euh votre enfant est dyslexique aller voir un orthophoniste ; je peux juste dire je constate qu'il y a des problèmes dans les accords, des problèmes dans l'orthographe, des problèmes de confusion de sons : je vous conseille vivement de rencontrer un orthophoniste euh... afin d'établir un bilan.
- D'accord donc pour vous ces problèmes, ce seraient les signes de repérage de la dyslexie en fait
- euh... Notamment mais il y en a plein et puis il y a plein de repérage fin... il y a des enfants en C.M.2 quand ils ne savent toujours pas se repérer dans un calendrier, qu'ils ne savent toujours pas où est placé le présent-passé-futur parfois les orthophonistes les aident. euh... Des repères dans l'espace aussi ça peut être euh... de la

psychomotricité mais ça peut être aussi de l'orthophoniste alors après euh... il y a aussi de la dyspraxie dans le repérage dans l'espace.

- D'accord donc euh... Comment vous donc euh... Si vous suspecter en cas de dyslexie enfaites quelle est euh... Quelle démarche suivez-vous ? Donc vous disiez vers un... Vous l'orienter vers un orthophoniste où est-ce que vous avez d'autres euh...
- Je leur en parle. Je euh... prends le cahier et je leur montre et euh... je leur demande de prendre effectivement un rendez-vous avec un orthophoniste dans les plus brefs délais.
- D'accord donc c'est une orientation orthophoniste.
- Tout à fait.
- Et est-ce que vous vous sentez par l'équipe, le R.A.S.E.D., des parents ?
- On n'a pas de... Moi, je n'ai pas de R.A.S.E.D. du tout euh... Après les parents euh... Bah les parents qui ont suffisamment d'argent font tout de suite les démarches et ceux qui n'ont pas du tout d'argent laisse traîner en longueur et ne font pas les démarches. Il faut être honnête.
- D'accord et vous êtes dans quel secteur pour ne pas avoir de R.A.S.E.D. ?
- Alors moi je suis à Champs-sur-Marne dans le 77.
- D'accord.
- euh... Je... Mon ancienne école, c'était une école assez... de milieu assez favorisés et là, cette année j'ai une école qui pourrait être en R.E.P.+ euh... L'école d'à côté est en R.E.P. et euh... On pourrait être aurait en R.E.P.+ contenu de tout ce que l'on a. Malheureusement, c'est pas reconnu du tout comme R.E.P. et euh... nous on a des situations... des situations très compliquées il y a pas de R.A.S.E.D., y'a rien.
- D'accord... Ok c'est... c'est étrange fin... on n'a pas l'habitude par ici enfaites. On est quand même bien entouré fin...
- Voilà !
- Avez-vous déjà participé à la mise en place d'un P.A.P. pour un élève de votre classe ?
- Un P.A.P. euh... Moi j'en ai fait oui, j'en ai fait.
- D'accord... et est-ce que selon vous l'apparition du P.A.P. a permis de faire évoluer la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées ?
- Non !
- Non...
- Non ! Les enseignants manquent toujours cruellement de... de formation là-dessus moi j'ai eu une formation euh... D'une matinée là-dessus sur la dyslexie euh... il y a très, très, très longtemps et euh il n'y en a pas du tout et généralement quand mes élèves

arrivent en C.M.1 dans ma classe : c'est moi qui pose entre guillemets le diagnostic parce qu'on ne peut pas faire de diagnostic mais euh... C'est moi qui leur demande d'aller voir des orthophonistes et beaucoup de mes collègues sont passés à côté n'ont pas vu, ne savent pas, pensent qu'il y a des difficultés scolaires et... et euh... et on n'est pas du tout former là-dessus.

- D'accord et votre matinée de formation vous pensez qu'elle a été bénéfique ou... Qu'est-ce qu'elle vous apporter enfaite ?
- euh... Bah, déjà je ne savais pas qu'il y avait autant de dys. Euh, j'ai appris à différencier j'ai... la personne qui nous a fait la formation nous a montré des textes et nous a dit « bah voilà comment les dys les voient » : donc, il y avait vraiment des textes qui étaient illisibles et euh... Et c'était euh... Bah c'était concret du coup donc on a bien vu que... que bah même avec la meilleure volonté du monde quand on est dys, on est dys et on ne peut pas changer euh... comme ça.
- D'accord et... donc euh... Que mettez-vous en place de spécifique pour les enfants dyslexiques : les remédiations, les outils que vous mettez en place ?
- Alors moi j'appelle euh là... Alors quand je n'ai pas de diagnostic et que je m'en doute euh... Soit je... je demande écrire moins euh... En fait, non ce n'est pas soit c'est je demande d'écrire moins euh... je ne demande pas d'écrire les énoncés mais juste les phrases réponses. euh... Je note pas pareil, j'accorde plus de temps euh... pendant les contrôles et autres. Et je les ai note ouais, je les note différemment en fait je... J'estime que quand il a... quand la personne dyslexique a répondu à deux tiers du contrôle c'est très, très bien pour cette personne et euh... Je valide. S'il n'y a pas de phrases complètes ce n'est pas grave je valide la réponse alors qu'on est en C.M.2 fin voilà euh je... je note différemment. Après quand j'ai un... quand j'ai la possibilité d'avoir l'orthophoniste au téléphone, je mets en place ce qu'elle me demande de faire donc j'ai déjà fait euh... : il y avait une orthophoniste qui m'avait demandé d'écrire mes leçons en Arial 14 italique, donc je l'avais fait ; il y en avait une qui m'avait dit en Comic Sans MS 16, donc j'avais fait ça. Et donc, à chaque fois que je faisais une leçon ou des exercices j'imprimais en... comme on m'avait dit. Euh j'avais aussi un enfant qui sortait à toutes les entrées de classe en fait il ressortait avec un camarade pour faire des séances de lecture euh... J'avais euh... enfin voilà je mets en place ce que les orthophonistes me demandent de mettre en place et j'essaie de faire le relais pour qu'il y ait du suivi.
- D'accord et donc vous mettez aussi du coup le système de tutorat avec d'autres élèves euh...

- Quand je ne peux pas faire autrement, oui ! Mais de toute façon, je le fais toujours dans mes classes donc oui, je le fais toujours dans mes classes le tutorat.
- Ouais donc au final on est vraiment dans l'inclusion scolaire puisque c'est du coup c'est du tutorat qui est déjà fait de base... dans la classe quoi.
- Oui.
- D'accord. Et du coup sur quoi reposent vos pratiques donc c'est surtout au final suite à vos échanges avec les professionnels de santé des orthophonistes à ce que j'ai compris ou est-ce que c'est aussi euh... vos lectures ou des échanges avec d'autres enseignants qui vous aident des fois à...
- Un peu tout, un peu tout ! C'est aussi beaucoup de feeling avec l'enfant on voit si ça passe ou ça passe pas donc euh... Quand on voit que l'enfant n'y arrive pas, on ne va pas insister ; quand on voit que l'enfant il est encouragé parce qu'on a bien noté au contrôle qui n'était pas super bien réussi ça l'encourage à fournir un peu plus d'efforts euh... c'est aussi euh... Y'a beaucoup de feeling j'ai envie de dire. Et puis euh... Et puis oui après ce que m'ont dit les différents orthophonistes mais les orthophonistes ils faisaient des choses différentes pour chaque enfant donc c'est un peu compliqué de, de réadapter. Mais euh... C'est plutôt feeling en fait.
- D'accord et dans votre pédagogie est-ce que vous mettez beaucoup de euh... bah la différenciation par rapport à d'autres élèves euh... au niveau du support en fait, dans les exercices ou...
- Non ! j'essaie au maximum de faire les mêmes choses avec les élèves et je demande par contre des... des résultats différents.
- D'accord donc la difficulté. D'accord c'est plus en fait dans la réponse qu'on est différent, euh... on fait de la différenciation. Ce n'est pas sur le support : il n'y a pas de différenciation au niveau des exercices, des paliers des...
- Non. Par contre j'explique tout. Alors si, il y a quand même des paliers parce que je demande à tous les élèves parce qu'il y a des élèves dyslexiques, il y a des élèves en difficulté donc euh... ils ne sont pas tous super bons. Euh... Quand je donne des exercices ils sont toujours progressifs le premier exercice est toujours plus simple, le deuxième, le troisième ect... Le dernier est toujours plus compliqué. Donc, le but du jeu est d'en faire le maximum possible donc si on peut faire toute la page, bah c'est l'idéal. Ça, c'est pour les très bons élèves. Maintenant si on en fait qu'un : on le fait mais on le fait bien. Donc ça permet une certaine différenciation. Après euh... Je passe derrière chaque enfant pour leur ex... Déjà, on explique tous ensemble le premier exercice, on fait une première partie ensemble, moi je passe derrière les enfants que je connais qui ont des difficultés pour leur réexpliquer pour voir où ils en sont. Après j'ai effectivement

les bulletins mis en place, j'ai une A.V.S. dans ma classe qui s'occupe d'enfants en difficulté, qui aide les enfants en difficulté mais qui aide aussi euh... là... la dyslexique que j'ai dans ma classe : elle l'aide. Voilà. Alors on n'a pas de diagnostic pour cette dyslexique là mais je suis persuadée qu'elle est dyslexique donc euh... on l'aide.

- D'accord et est-ce que euh... bah pour vous, la présence de l'A.V.S. bah... Bah quand elle est avec cette enfant ça chan... bah vous voyez des... Une amélioration au niveau du travail, de...
- Alors au début de l'année pas du tout parce qu'elle se sentait euh... En fait la présence de l'A.V.S. : c'est euh... un moyen de stigmatiser aussi l'enfant donc ils n'aiment pas du tout avoir de supports différents : moi j'ai remarqué, les supports différents ils les cachent, ils aiment pas, ça les stigmatise euh... présence de l'A.V.S., ils ne supportent pas c'est compliqué. Euh... Il faut un long, long, long travail et moi là cette année je suis dans une école où euh... En plus des cinq classes normales on a une structure U.L.I.S. et euh... c'est une structure, c'est une structure d'handicapé où on a des soins du coup dans ma classe, moi j'ai en inclusion régulièrement à mi-temps euh... trois enfants sourds qui viennent avec leur codeuse donc une personne qui traduit toutes mes paroles en langue des signes et euh... On a plusieurs comme ça intervenants qui viennent dans la classe donc ça permet de dédramatiser la présence de l'A.V.S. et ça permet aussi de l'accepter. Parce qu'il y a plein d'adultes qui travaillent autour de nous donc du coup, donc voilà c'est pas euh... Mais c'est vrai que ça peut être... l'A.V.S.... fin moi j'ai vu des A.V.S. très bien perçues qui aidaient vraiment et d'autres, qui... qui n'aidaient pas du tout parce que l'enfant ne l'acceptait pas.
- D'accord donc c'est vraiment au bon vouloir de l'enfant en fait Si...
- Un problème de formation d'A.V.S. Les A.V.S. ne sont pas du tout formés : ils ne savent pas du tout ce que c'est dyslexie donc elles n'arrivent pas à non plus à expliquer. Il faut savoir que les A.V.S. n'ont aucune formation et... et voilà c'est... C'est aussi un peu compliqué aussi pour elles.
- Oui parce que bah... d'après ce que vous me disiez vous pensez puisqu'elles ne sont pas formées elles ne savent pas vraiment comment y faire même avec ses enfants là même si... elles sont...
- Tout à fait.
- Elles ont été mises pour ça entre guillemets, pour aider l'enfant dans sa scolarité. D'accord. Bah... j'ai une dernière question comment vous différencieriez vous la dyslexie d'un simple retard en lecture ? ...
- ... Alors au niveau de la lecture, je ne me rendrai pas forcément compte parce qu'il y a des enfants vraiment qui ont des difficultés en lecture donc même en C.M.2 ils y en

a qui ont vraiment du mal à lire et ils ne sont pas dyslexiques. C'est au niveau vraiment de l'écriture qu'on voit la différence. Moi je fais des dictées tous les jours, euh... Tous les jours, tous les jours, tous les jours. On fait des dictées Flash et on a des mots à apprendre. Et quand on a fini la dictée en fait il y a toute une phase de relecture qui est plus longue que la dictée elle-même. On entoure les verbes, on souligne les sujets on fait les accords, on réfléchit, on voit les pluriels. Je les aide, je les encourage, je passe derrière eux je leur montre leur faute. Et là euh... pendant la dictée c'est flagrant en fait, on voit les enfants quand je leur montre leur faute il y a des enfants qui voient tout de suite leur faute et là tu te dis "oui effectivement là c'est bon". Il y a des enfants qui... bah qui ne comprennent pas, qui segmentent les mots là où il ne faut pas, qui ne se rendent pas compte de ce qu'ils écrivent, ils écrivent des choses aberrantes qui en ayant appris leurs mots sont incapables de les restituer, qui euh... Voilà et là c'est euh... Pas à la première dictée mais quand on fait des dictées tous les jours. Oui en dictée c'est flagrant.

- Et sur des productions d'écrits autonomes ?
- Alors production d'écrit c'est différent parce que les enfants sont à fond dans euh... je décide d'écrire une histoire qui tienne la route du coup ils sont pas du tout dans l'orthographe pas du tout dans la construction de phrase. Il faut plusieurs euh... plusieurs relectures plusieurs corrections pour arriver à quelque chose de correct donc même l'enfant qui est excellent peut faire des phrases qui n'ont aucun sens parce qu'ils sont à fond dans leurs idées : ils veulent tellement écrire vite et tellement faire leur truc que euh... Même les bons ils peuvent paraître dyslexiques donc ça c'est un peu compliqué. euh au niveau production d'écrit on s'en rend compte au niveau du troisième jet quand même c'est plus fin moi ce qui est flagrant c'est la dictée on en fait tous les jours donc voilà.
- Est-ce que vous mettez en place des outils pour qu'ils puissent pallier à leurs difficultés dans les dictées fin des fin des... Un support qui pourrait les aider ou...
- Alors moi j'ai des affichages alors moins cette année que les années précédentes parce que j'ai moins de place mais j'ai, j'avais des affichages avec toutes les conjugaisons des verbes les terminaisons les accords les machins... et euh... Et je leur montre pendant les dictées je dis "regardez". Alors comme on fait la phase de relecture ensemble en groupe classe où sont les sujets, où sont les verbes, les verbes sont à quel temps, on peut remplacer les sujets par quoi par je, par tu, par il ect... Allez la terminaison c'est dans quoi ? On regarde au-dessus du tableau hop on réfléchit qu'est-ce que ça pourrait être ? d'accord après... Fin voilà on fait une... Toute la relecture on a fait ensemble pour qu'ils aient les bons réflexes de relecture parce que euh... c'est facile de dire "relis toi" c'est facile de dire "bah t'as des aides" mais comment on les

utilise ? Il y a des enfants qui ne savent pas du tout relire, qui ne savent pas du tout se corriger et malgré toutes les aides qu'on leur apporte ils ne savent pas où regarder, où regarder : c'est compliqué. Donc euh... Pendant un moment je faisais des sous mains fin beaucoup avec des sous-mains et en fait je me rends compte qu'ils savent pas s'en servir. Vous savez ce que c'est des sous mains ?

- Oui les sous-main plastifiés souvent qu'on...
- voilà ! Donc ils ne savaient pas du tout s'en servir donc il ne servait à rien. Pourtant j'y avais passé du temps il y avait toutes les informations nécessaires mais ils ne savaient pas s'en servir, ils n'avaient pas le réflexe de s'en servir et en fait c'est tout cette étape de... Comment on se relis ? Comment on se corrige ? Sur lesquels je travaille mais pas qu'avec les dyslexiques avec toute la classe en général parce que c'est le problème pour tout le monde.
- Ouais en fait c'est la difficulté à savoir où aller chercher l'information pour se corriger je pense c'est ça ?
- Et puis trouver nos fautes c'est pas évident de trouver une faute ?
- Oui c'est vrai.
- Où est ma faute ? Comment je la trouve ? comment je relis ? Une fois que j'ai trouvé ma faute après seulement comment je la corrige ? Déjà pour trouver sa faute il faut euh... C'est tout un processus. euh... Moi je travaille essentiellement sur déjà trouver sa faute et... Ce n'est pas évident.
- Et pour vous du coup, ça serait plus difficile pour des enfants dyslexique que des enfants tout venants ?
- **Oui trouver une faute c'est super compliqué pour tout le monde après peut-être plus pour les dys je ne sais pas mais euh... mais c'est très compliqué dans l'ensemble des enfants.** Ils ont écrit leur dictée c'est bon ils l'ont écrit euh... Ils la relisent, ils sont contents. et quand on leur dit "relis ta dictée" : ils relisent la dictée oui bah voilà ils l'ont relue. Parfois ils voient même pas qu'ils manquent des mots dans la dictée parce qu'ils relisent ce qu'ils ont envie de relire. **Donc il faut vraiment passer beaucoup de temps à cette relecture beaucoup de temps à leurs montrer, à leurs expliquer ben c'est quoi une relecture ?** On entoure les verbes on souligne les sujets on fait les accords ça commence par la donc on fait les pluriels alors on voit les sons les machins allez on travaille alors là c'est quoi c'est [me] on a voulu mettre quel [mé] ? euh là on réfléchit limite mot par mot moi je peux passer euh... Ouais je peux passer une heure sur une dictée de 2 lignes quoi !
- Ah oui d'accord.

- Parce que moi je passe pendant la dictée derrière les enfants et quand je vois qu'elle est complètement ratée on reprend les mots presque un par un. Je dis « allez vous réfléchissez.. C'est quoi ce mot ? Qu'est-ce qu'il veut dire ? euh... Ça fait partie de quelle famille de mots? On fait du vocabulaire, on fait de la conjugaison, de l'orthographe, de la grammaire. C'est un adjectif donc si c'est un adjectif, il s'accorde comment ? Allez qu'est-ce qu'on va faire ? » Et je les fais réfléchir ensemble pour que en rédaction, justement ils se posent ces bonnes questions et puis qu'ils arrivent à se relire : on se pose ces questions là, en fait si, on fait ça. « Ah oui si c'est un adjectif c'est quoi ? Ah oui mais là ce n'est pas un adjectif. C'est quoi ? C'est un nom, ah oui ! et là c'est un verbe. » Parce que quand je dis que le verbe est au pluriel ils me rajoutent tous un "s" : ils ne réfléchissent pas. Le verbe c'est "ent" fin pas forcément ceci dit. Fin voilà on réfléchit ensemble donc oui la relecture peut prendre une heure.
- D'accord. Donc en fait c'est quand même assez compliqué de... de voir dans une classe euh... qui peut être dyslexique et qui ne l'est pas dans certaines périodes de...
- Oui faut beaucoup fin faut pas mal d'expérience. Moi au début je n'y arrivais pas du tout Mes collègues il y en a plein qui n'y arrivent pas. Cette formation m'a fait beaucoup de bien j'ai beaucoup de dyslexique aussi dans les classes qui étaient avérés et identifiés donc ça aide beaucoup aussi identifier.
- D'accord et euh... Vous avez encore des propositions de formation à ce sujet ou... Vous pensez il y en a de moins en moins ?
- Non, nul !
- Ouais... il y en a pas plus, pas moins ?
- Bah il y en a eu une, une fois et depuis il n'y en a pas, et c'est fort dommage !
- Et... Quel type de formation vous sont proposées euh... ?
- Alors formation c'est j'en ai une, demain sur comment poser sa voix en classe ne pas s'abîmer la gorge c'est intéressant au bout de 12 ans d'expérience mais bon... euh... j'ai une formation mathématiques la semaine dernière comment faire du code sur informatique alors que je n'ai pas d'ordinateur dans mon école ça c'est très intéressant aussi. Euh... J'ai eu des formations sur la lecture sur comment faire lire les enfants alors faire lire les enfants de cycle 2 et moi j'ai des cycle 3 depuis des années. Les formations ne sont pas forcément très adaptées, voilà.
- D'accord, les propositions ne sont pas du tout adaptés à chaque profil d'enseignant.
- Non.
- ok. D'accord bah du coup je vous remercie pour l'entretien qui va bien m'aider.
- Voilà.

- Pouvez-vous nous présenter votre parcours professionnel (ancienneté, niveau de classe enseignée, niveau actuel.) ?
- Ok euh... Du coup, j'ai fait mon année de P.E.S. euh... Donc ça fait 3 ans maintenant. Donc ma première année dans une classe de C.M.1 C.M.2 euh... à Château-du-Loir. Et euh... là depuis 2 ans fin, c'est ma 2^{ème} année à Saint-Calais : l'année dernière, j'avais des C.M.1 C.M.2 et cette année, j'ai des C.E.2.
- D'accord. Donc euh... Plutôt débutante en fait.
- Oui.
- euh...
- C'est vraiment mes premières années d'enseignement finalement.
- D'accord. euh... Selon vous qu'est-ce que la dyslexie ?
- Euh... La dyslexie ah ! c'est [un trouble du langage surtout du langage écrit tout ce qui est de la lecture : des difficultés en lecture en majorité.](#)
- Euh... donc avez-vous rencontré euh...plusieurs cas de dyslexie euh... au sein de... de vos classes ?
- Euh... Un ! Du coup, un élève quand j'étais P.E.S. donc un élève quand j'étais stagiaire. Un élève que j'avais dans ma classe qui était au niveau C.M.2, j'en ai eu un oui...
- D'accord...
- qui avait déjà été diagnostiqué avant.
- Ah oui d'accord donc il était déjà diagnostiqué.
- Oui.
- Alors euh... Quelles sont les caractéristiques d'un élève dyslexique fin comment vous le définiriez-vous dans les apprentissages, dans son comportement ?
- Euh... [Moi le mien au niveau du comportement ça changeait très peu de chose c'était vraiment plutôt comme il était en C.M.2 c'était différencier vraiment tout ce qui était au niveau de l'écrit euh... et de la lecture.](#) Quand il y avait de la lecture souvent euh... soit on lisait à l'oral d'abord ce qui lui permet lui après de relire. Après c'était de la différenciation plus sur l'écrit ou dans les ateliers de lecture dans des choses comme ça.
- D'accord et du coup connai... euh... Avez-vous connaissance de différents types de dyslexie ?
- [Euh... Ca remonte à loin ! j'en ai eu : j'ai fait psycho en licence.](#)

- Ah oui !
- Dans ma formation psycho j'avais entendu parler de différentes dyslexies mais euh... je ne me suis pas replonger dedans donc je ne serai pas réexpliquer maintenant.
- D'accord donc du coup vous en avez connaissance mais vous avez pas... Vous savez qu'il en existe plusieurs.
- Oui.
- Donc euh... Selon vous quel est votre rôle en tant qu'enseignant au sujet de la dyslexie ?
- C'est surtout d'accompagner l'élève : ne pas le mettre en difficulté face aux tâches justement sur lequel il a du mal mais plutôt lui apporter des outils que ce soit un ordinateur, changer la typographie d'un texte ou des choses comme ça. Plutôt de le valoriser surtout sur ce qu'il sait faire et euh... et ses connaissances justement si euh... souvent ils ont des problèmes d'écrits valoriser plutôt par l'oral ou des choses comme ça.
- D'accord donc vous mettez en avant euh... Des phases d'orales pour compenser euh... ses difficultés de l'écrit en fait.
- Ouais.
- D'accord.
- Ou alors par l'écrit lui demander moins de choses ou euh... fin adaptées ou alors plutôt que de lui faire écrire, lui faire taper. Je sais que j'ai utilisé aussi au niveau des... des euh... des fiches fin des évaluations en Comic Sans MS parce que du coup c'est une typographie qui est plus facile à lire pour les élèves dyslexiques ou des choses comme ça.
- D'accord et euh... ces... bah ces remédiations... ces... ça repose euh... ça repose sur des lectures, des échanges entre enseignants ou avec des professionnels de santé ou...
- Euh... Surtout du coup comme c'était pendant la formation P.E.S. c'était beaucoup des aides d'extérieur et après euh... des anciens enseignants d'autant plus que c'était un élève qui était diagnostic avant, qui avait déjà des automatismes et des aides qu'on continuait à utiliser.
- D'accord ouais donc euh... Il y avait déjà des choses de mise en place dans les classes précédentes en fait avant qu'il arrive dans cette classe.
- Oui.
- D'accord, et euh... Donc là ça va être plus générale si vous suspecter un cas de dyslexie parmi vos élèves quelle démarche suivez-vous ?

- Euh... euh... Souvent je propose aux parents de prendre rendez-vous avec un orthophoniste parce que ce n'est pas nous qui pouvons poser le diagnostic ou autre. Donc souvent ça passe par l'orthophoniste qui pourra l'orienter après vers un centre de langage pour qu'il y ait vraiment un diagnostic de poser. Euh... et puis j'adapte après en fonction en classe justement pour aider l'élève à continuer sa scolarité normalement sans être handicapé. J'oriente souvent les parents vers... Fin j'orienterais les parents vers un orthophoniste.
- D'accord et donc euh... Quels seraient les signes d'alerte en fait au niveau de... du repérage la dyslexie qui vous pousserait bah... à orienter cette démarche euh... des parents ?
- Alors ce serait, ouais, ce serait... ce serait pas forcément dans le... ouais peut être plutôt, oui plutôt dans mon niveau C.M.2 ou euh. En C.P.-C.E.1, je pense plus tôt qu'ils pourront dire si c'est de la dyslexie ou des difficultés d'apprentissage de la lecture. et euh... Après fin ce serait vraiment des difficultés permanentes dans la lecture : confusion de sons, beaucoup d'accroche fin... Et puis dans tous les domaines en fait que ce soit euh... dans toutes les disciplines dès qu'il y aura de l'écrit de la lecture ça bloque vraiment l'élève. Je n'ai pas été forcément face à ça pour l'instant donc je n'ai... Donc je euh... j'imagine.
- Après oui C'est... euh... Fin qui peuvent arriver c'est juste savoir comment... Comment déjà s'orienter : Se faire aider c'est important. Du coup la question d'après c'était comment vous sentez... euh... Vous sentez-vous aider autour de vous au niveau de l'équipe, la directrice, les collègues, le R.A.S.E.D. ?
- euh alors là je suis dans une équipe où on s'entraide pas mal donc du coup je sais que je pourrais toujours aller voir les enseignantes qui ont eu l'élève d'abord euh... pour m'apporter des conseils et prendre leur avis. euh... L'équipe du R.A.S.E.D. surtout les enseignants spécialisés fin on en a qu'une pour l'instant, une maitre E. Elle pourrait aussi là par exemple je travaille avec les élèves fin y'a des élèves justement qui sont en grande difficulté en lecture surtout en compréhension pourraient la rencontrer ensuite. Tu pourrais aussi lui demander de l'aide et aussi qu'elle le voit a part, souvent elle voit des élèves en plus car elle va savoir plus facilement que moi. Il y a toujours le psychologue scolaire aussi donc voilà.
- D'accord et comment vous différenciez la dyslexie un simple retard en lecture parce que du coup vous êtes plutôt en cycle 2 cycle 3 donc euh... ?
- Ben justement c'est là où je me euh... J'ai du mal je pense. J'aurais du mal à faire la différence donc j'aurais besoin d'aides extérieures.

- D'accord donc là vous orienter tout de suite vers le R.A.S.E.D. ou la psychologue scolaire euh...
- C'est ça !
- Ou ce type de...
- Ou même une orthophoniste. Là je sais que j'ai des élèves qui ont encore des confusions de sons mais je sais que ce n'est pas les choses énormes donc je les ai plutôt orienté vers une orthophoniste pour que l'orthophoniste elle puisse faire un bilan et euh... Vraiment apporté une aide spécifique et spécialisée que moi je ne peux pas faire.
- D'accord pour éviter que les choses s'aggravent et... Soit présent tout de suite quoi.
- Ouais on va plutôt être dans la prévention que euh... Dans l'après.
- Oui d'accord. Et est-ce que vous avez déjà participé à la mise en place d'un P.A.P. pour un des élèves de votre classe ?
- Du coup Y. avait un P.A.P.. On l'a fait suivre finalement il avait déjà été mis en place donc euh... On l'a remis en place ce P.A.P..
- Est-ce que l'apparition du P.A.P. a-t-il permis de faire évoluer la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées ?
- euh... Je ne peux pas vraiment répondre parce que la mise en place du P.A.P. ça a été quand j'ai débuté donc moi j'ai toujours entendu parler du P.A.P., P.P.R.E. tout ça... D'accord. Donc je ne peux pas dire par rapport à avant. Ouais voilà...
- Oui il n'y a pas de comparaison possible en fait
- Non
- Est-ce que vous avez senti euh... En fait qu'est-ce que pour lui par contre le P.A.P. que vous avez mis en place est-ce que lui ça l'a aidé euh... dans ses apprentissages vous avez vu une amélioration ou... ?
- Pas forcément non.
- Ouais.
- C'était un très bon élève donc il arrivait vraiment très facilement à compenser ses difficultés. Il avait pris beaucoup d'automatisme déjà pour compenser donc on avait besoin très peu... Plutôt justement de le valoriser et le pousser encore plus et euh... Donc j'ai pas l'impression. Le P.A.P. en soi c'est plus un document que... une mise en place.
- D'accord c'était plus de l'administratif que pour lui en fait
- Ouais
- Et est-ce que vous aviez eu bah... une formation de sujet de la dyslexie en formation initiale ou en formation continue ?

- Pas spécialement sur la dyslexie sur euh... On a eu une formation sur tous les troubles possibles mais euh...
- D'accord
- Mais pas spécifiquement sur la dyslexie dyspraxie tout ça fin connaître les noms et savoir quelles... étaient les différentes... fin les outils qu'on pouvait utiliser avec ses élèves là. Moi après j'avais déjà du coup avec ma formation de psychologue fin en psychologie j'en avais déjà entendu parler et je savais déjà ce que c'était.
- D'accord et euh... Les formations euh... Du coup qui sont, qui vous sont proposées est-ce qu'elles sont bah... euh... bah comment... Vous en pensez quoi ? Vous pensez qu'elles sont utiles ou elles pourraient être plus... ?
- Ça dépend lesquelles. J'ai eu des formations très théorique sur ce qu'est la dyslexie, la dyspraxie où il y avait pas du tout d'aides pratiques sur le terrain, c'est vraiment quand on est face à l'élève et j'ai eu juste un cours où là on était vraiment euh... En fait c'est une enseignante qui euh... qui était là, qui est une enseignante qui intervient dans des hôpitaux et à l'école dans l'hôpital et... Elle par contre nous a conseillé beaucoup d'aides d'outils aussi bien informatiques et de pistes de travail avec ses élèves là. Mais je sais que tout le monde ne l'a pas eu en fait. Il y a que mon groupe fin... Des groupes qui ont fait un M2 pur, tous les... Tous les élèves qui avaient fait un M3 qui refaisaient leur année n'avez pas eu cette formation-là.
- D'accord
- Ça dépend vraiment des groupes en fait.
- Ah oui d'accord tout le monde n'a pas les mêmes... la même formation.
- Ben c'est du m2 ou du m3 c'était différent du coup ils ont pas eu les mêmes choses.
- Et vous parlez du coup de d'outils informatiques est-ce que l'enfant dyslexique auquel vous avez été confronté il avait des outils à sa disposition euh... ou euh.
- Non il n'y avait pas eu justement dans le P.A.P. de la mise à disposition d'un ordinateur ou autre. Il a été diagnostiqué capable d'écrire.
- D'accord.
- Euh... je crois qu'on a répondu à l'ensemble de mes questions c'est ça. Je vous remercie en tout cas d'avoir participé.
- Mais de rien j'espère que j'ai été assez claire.

- Le sujet de euh... de ma... de mon mémoire c'est le rôle de l'enseignant dans la dyslexie.
- D'accord ok
- Pour ça je fais passer des entretiens euh... semi-directifs de recherche auprès d'enseignants.
- Oui
- Donc j'ai plusieurs questions euh... Tout d'abord est-ce que vous pouvez nous présenter votre parcours professionnel (donc ancienneté, niveau de classe enseignée, niveau de classe actuel) ?
- Alors euh... J'ai passé le concours en 2006. euh... Ensuite j'ai commencé par euh une un stage file à raison d'une journée par semaine en C.M.1 - C.M.2. euh... sur une année scolaire ensuite j'ai été titularisé et j'ai continué en maternelle pendant deux ans avec des moyens grands. Euh... ensuite j'ai été en élémentaire sur du cycle 3, C.M.2, pendant plusieurs années jusqu'à deux milles euh... 2013 ou 2014 je sais plus trop. Et euh... Ensuite j'ai été directrice depuis, euh où j'ai eu un C.M.1 et ensuite un C.M.1 C.M.2 et euh là depuis deux ans donc des C.M.2.
- D'accord
- Voilà
- Donc euh dans... au niveau des euh... Des classes primaires vous avez eu affaire à des cas de dyslexie ou de suspicion de dyslexie ?
- euh ... Oui, oui.
- D'accord alors qu'est-ce que selon vous la dyslexie ?
- Alors euh... En fait euh... euh... Selon moi, c'est lorsque un enfant ou un élève éprouve des difficultés au niveau de l'écriture et de la correspondance graphophonétique... fin bon après je ne suis pas orthophoniste hein mais disons que quand dans les cahier je repère au niveau des exercices de français ou des leçons ou des textes, rédactions ect... des euh... confusions au niveau des sons et de la correspondance graphophonétique je me dis que peut-être il y a un soupçon de dyslexie et euh... et après euh... bah j'en parle aux parents et derr... et euh n'étant pas orthophoniste, je le dis aux parents il faut voir peut-être que euh... qu'il y a un problème d'audition, peut-être qu'il faut faire un bilan, fin demander au médecin de famille de faire un bilan, de demander un bilan orthophonique pour écarter cette possibilité de voir un O.R.L. si y a un problème d'audition ou problème de vue voir un ophtalmo. fin bon en gros je ne suis

pas médecin ni orthophoniste donc je leur dis attention j'ai repéré ça, ça, ça et peut-être qu'il y a quelque chose à confirmer avec un professionnel.

- Et quelles sont les caractéristiques d'un élève dyslexique selon vous ? Comment vous le caractériserait ?
- euh c'est-à-dire ?
- euh... Bah en fait dans son comportement ou dans ses réalisations, ses travaux, euh... Au niveau des apprentissages.
- Ah bah alors au niveau des apprentissages du coup au début ça ne peut pas... pas nécessairement se remarquer mais au fil du temps, en général quand j'ai eu des cycles 3 on remarque il y a quand même des difficultés au niveau des apprentissages qui perdurent quand finalement après on questionne les collègues des années passées et euh... donc euh... on voit qu'au niveau des résultats que y a des grandes difficultés au niveau de l'orthographe, dictée grammaire rédaction euh... construction de phrases réponses courtes dans le cadre d'exercice autre que le français et voilà.
- D'accord comment vous le différencierait d'un simple retard en lecture ?
- euh... C'est-à-dire ?
- bah euh... est-ce que vous différenciez c'est de la dyslexie d'un simple retard en lecture en fait mais euh c'est plus vers le cycle 2 où bah cette question-là est plus centrée sur du cycle 2 en fait fin au niveau de l'apprentissage de la lecture.
- Ouais parce qu'après en cycle 3 euh... Quelqu'un qui a un retard en lecture j'en ai pas trop rencontré euh... Et le peu de cycle 2 que j'avais eu c'était des problèmes de segmentation. euh... Après en cycle 3 euh... Ils étaient quand même tous lecteurs mais euh... Ils faisaient des confusions au niveau des sons [k] / [g] ou [f]/[ʃ] fin...
- Ouais, d'accord.
- Les sons qui posent problème. Et puis après au niveau de... Fin moi j'avais l'impression que c'était plus au niveau de l'écriture où ils segmentaient bizarrement ou... Ou pas du tout.
- D'accord.
- euh... ou euh... ou les sons ça ne correspondaient pas, fin l'écriture ne correspondait pas du tout aux sons. et euh... C'est tout à quoi je pense pour l'instant.
- D'accord, et connaissez-vous différents types de dyslexie ?
- euh ben on a eu une formation il y a quelques temps euh sur euh... Les troubles Dys.
- D'accord...
- Et du coup euh on nous a parlé de dyspraxie, dysorthographe, dyscalculie euh... il y en avait peut-être d'autres mais je n'ai pas retenu.
- Euh oui, il y en a beaucoup... Dysphasie ect...

- Oui, dysphasie ! Aussi ! euh... Ouais.
- Et euh... Pour vous qu'est-ce que vous a apporté cette formation ?
- Bah de savoir qu'il y avait différents troubles Dys et que après, euh... Moi après j'ai une mère orthophoniste mais bon euh... Elle me disait que euh... en gros les orthophonistes elles faisaient, elles posaient le diagnostic et ensuite euh... bah les orthophonistes nous donner des conseils, fin elle ou ses collègues donner des conseils aux enseignants qui souhaitaient pour essayer d'adapter au niveau du support par exemple
- D'accord
- Il y a une certaine police adaptée pour que la lecture soit facilitée et en gros c'était un trouble qui n'était pas forcément soigner. Disons qu'ils donnaient des stratégies aux personnes pour pouvoir vivre avec.
- D'accord
- Sans que ce soit handicapant.
- Et on vous a conseillé... quel... euh bah au cours de cette formation, qu'est-ce qu'on vous a apporté ? Est-ce qu'on vous a plutôt apporté de la théorie ou des remédiations, des outils à mettre en place euh ?
- oh bah y' avait une partie théorique puis après euh au niveau des outils euh... oh je ne me souviens pas trop mais... euh... y en a eu qui était proposé mais je n'ai pas trop retenu.
- D'accord
- Disons que j'ai pris des notes et puis après j'ai pas été confronté à la situation de nouveau euh... Cette année par exemple ou l'année dernière donc du coup mes notes sont un peu de côté par rapport aux outils de remédiation.
- Oui et est-ce que ces formations vous semblent efficaces euh... ?
- euh bah je pense que c'est utile oui de... D'avoir ce type de formation pour les enseignants parce que ça peut nous permettre de nous alerter par rapport à des difficultés scolaires que l'on peut avoir en classe mais je dirai que ces dernières années c'était plus prioriser sur les troubles à comportement enfin les troubles autistiques.
- D'accord
- Donc du coup les troubles Dys c'est vrai que c'était pas trop d'actualité on va dire alors que... Je pourrais bien en avoir l'année prochaine.
- Oui c'est sûr
- Dans ma classe. Je ressortirais mes notes.
- Donc en fait du coup pour vous y a pas au niveau des formations vous avez pas une grande variété de... de choix.
- Non. Non c'est quand même très limité

- D'accord donc en fait c'est pas adapté à votre demande en tant qu'enseignant.
- Non
- D'accord et euh...
- Bon après euh... En tant que directrice quand il y a des collègues qui sont confrontés à ce genre de situation et qui pensent que peut-être il y a un soupçon ou un souci au niveau de la dyslexie ou autre on réunit une équipe éducative et euh... Et parfois l'enfant déjà suivi par une orthophoniste qui du coup nous éclaire sur les pistes à donner en classe.
- D'accord.
- Du coup c'est plus efficace parce que plus adaptés à l'élève fin à l'enfant qu'elle suit et après elle nous donne des pistes à l'enseignant et à l'équipe pour euh... Savoir quoi mettre en place en classe concrètement pour euh... Aider l'enfant.
- D'accord.
- Et là c'est plus efficace parce que...
- C'est beaucoup de contacts avec l'orthophoniste finalement votre... dans la dyslexie.
- Oui parce que du coup comme l'équipe éducative se réunit spécifiquement pour l'élève euh c'est... c'est personnaliser quoi. Elle le suit en dehors de l'école et après elle donne des pistes pour l'enseignante en classe pour adapter.
- D'accord
- Pour euh... aider l'enfant.
- Donc vous avez... avez-vous déjà participé à la mise en place d'un P.A.P. justement pour euh... Un des élèves dyslexiques ?
- Euh oui, oui.
- D'accord et est-ce que pour vous l'apparition de ces plans d'accompagnement personnalisé permettent de faire évoluer, ont permis de faire évoluer la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées ?
- Alors je sais pas si ça a permis d'évoluer de faire évoluer euh... Les pratiques disons que ça formalise les pratiques qui sont déjà mises en place au niveau de la classe pour euh aider les enfants fin les élèves.
- D'accord
- Mais euh... En fait ça formalise les choses puisque euh... En reprenant tout le P.A.P. l'enseignant ou moi-même quand je suis concernée on coche tout ce qu'on met déjà en place au niveau de l'école mais au moins ça formalise les choses.
- D'accord

- De manière institutionnelle parce que quand on lit ce qu'il y a dans le P.A.P. et ce qui est coché ce sont des choses qui sont déjà mise en place en classe mais qui sont pas écrits ou dites explicitement.
- D'accord et euh... ces choses mises en place en classe comme euh... que vous parliez ? Est-ce que vous vous aviez mis spécifiquement des choses en place pour les enfants dyslexiques dans votre pédagogie ?
- Bah la, cette année, non. L'année dernière non plus. Mais... les années où j'en ai eu oui.
- Et euh qu'est-ce que vous...
- Après euh...
- Quel type de remédiations avez-vous pu mettre en place avec ses élèves dyslexiques ?
- Bah il y avait une bonne adaptation au niveau des supports fin du support quand il y avait un support écrit par exemple.
- D'accord
- Une adaptation au niveau de la police d'écriture alors je sais plus laquelle mais bon mais c'est une police spécifique qui paraît-il aider les enfants dyslexiques ya euh... Il y avait une adaptation aussi au niveau de la quantité d'écrits...
- D'accord
- Proposée euh... Aux élèves dans les exercices de euh... Les exercices d'entraînement ou autre. Par rapport aux évaluations aussi il y avait une adaptation.
- D'accord
- euh... Quitte à faire des Q.C.M. parce qu'on évalue des compétences fin quand c'était des questions de savoir par exemple en histoire ou géographie pour euh... réduire la quantité d'écrits et puis euh... Sinon j'avais eu un élève dyspraxique qui lui, avait une notification au niveau de la MDPH et qui avait donc une ergothérapeute qui lui avait appris à utiliser l'ordinateur et lui, c'est exclusivement sur ordinateur.
- D'accord
- Hmm... mais là cette année, l'année dernière rien de spécial.
- D'accord et les remédiations que vous aviez mis fin les polices les supports c'est vous... Sur quoi ça repose sur quel euh... Sur vos lectures vos échanges entre enseignants ou les professionnels de santé ou alors grâce à vos formations qui vous ont permis de mettre ça en place dans vos pratiques ?
- bah c'était suite à... aux conseils des orthophonistes ou... dans le cadre de réunion éducative.
- D'accord
- Pour les élèves en question.

- Ok
- Et euh... je voulais savoir parce qu'une enseignante m'a parlé du fait qu'elle n'avait pas dans son secteur de R.A.S.E.D. Et qu'en est-il pour vous euh... Est-ce que vous avez un lien avec le R.A.S.E.D. pour ce type de...
- euh... oui. Là ben moi ça fait 2 ans que je suis directrice sur une école où il y a un R.A.S.E.D. complet donc on a le maître G, le maître E et le euh la psychologue.
- D'accord.
- Donc euh... C'est bien !
- Est-ce que l'un de ces acteurs est déjà intervenu pour un enfant dyslexique ?
- euh... Oui, oui. euh mais en fait ils interviennent principalement sur le cycle 2. Alors après dire en détail ce qu'ils font je ne sais pas mais ils prennent des élèves de euh... principalement de C.P. - C.E.1.
- D'accord
- Soit en groupe de besoin, soit ils interviennent dans les classes en co intervention
- D'accord c'est intéressant et vous enseignez dans quelle euh... Bah dans quelle région ? département ?
- Alors euh je suis en Seine-et-Marne à Lognes.
- D'accord, et... Êtes-vous en R.E.P. ?
- euh... Non moi c'est plutôt... Non je ne suis pas en R.E.P. c'est plutôt... y'a plutôt une mixité aussi bien social que ethnique donc euh... Non ce n'est pas R.E.P.
- Je vous remercie d'avoir répondu à l'ensemble de mes questions
- Bah de rien j'espère que ça va vous aidez un peu.



Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Préambule

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

Résumé : Avant la loi de la Refondation de l'école de 2013 qui prône l'école inclusive, des recherches ont été effectuées sur les formations et le sentiment des enseignants face à l'accueil d'élèves en situation de handicap. Les enseignants manquaient de formations (Zaffran, 2007, cité par Dunnand & Feuilladiou, 2014) et se sentaient démunis face à la scolarisation d'un élève en situation de handicap (M.E.N. 2012). J'ai cherché à savoir si les enseignants se sentent aujourd'hui suffisamment armés pour repérer les élèves dyslexiques et pour mettre en place des moyens afin qu'ils dépassent leurs difficultés. J'ai également interrogé l'efficacité du P.A.P. (Plan d'Accompagnement Personnalisé) mis en place par cette loi pour les enfants ayant des troubles de l'apprentissage. Pour cela, j'ai interviewé plusieurs enseignants. Les résultats n'ont pas montré de différence entre avant et après l'apparition du P.A.P.. De plus, cette étude signale la rareté de formations des enseignants notamment sur le champ du handicap alors que le système éducatif français a décidé de devenir une Ecole inclusive.

Abstract : Before Refoundation of the school's Law of 2013, which advocates inclusive school, research were conducted on the training courses and the teachers' feelings for welcoming students with disabilities in their classes. Teachers didn't have enough training courses (Zaffran, 2007, quoted by Dunnand & Feuilladiou, 2014) and felt penniless on the schooling of a student having disabilities (M.E.N. 2012). I searched to knowing if teachers feel enough equipped today to identify dyslexic students and to implement some ways for passing their own difficulties. I also questioned efficacy of P.A.P. (Plan d'Accompagnement Personnalisé), established by this for children having learning disabilities. In order to my research, I interviewed a lot of teachers. The results showed no difference between before and after the appearance of P.A.P. Moreover, this study notifies the scarcity of teachers' training especially about the disability while the French education system has decided to become an inclusive school.

Mots-clés : dyslexie – aides - rôle de l'enseignant – formations – P.A.P.

Keywords : dyslexia – helps - role of the teacher – training courses – P.A.P.