

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et
de la Formation »

Spécialité : 1er degré

Parcours : Professorat des écoles

LA DYSLEXIE - Adapter son enseignement

soutenu par

Charline Brignoli, Laurie Fustini et Salomé Levallet,

le vendredi 17 mai 2019

Référent de mémoire : Mercedes Baugnies

Jury de soutenance : Mercedes Baugnies et Damien Givry

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos remerciements tout particulièrement aux personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire de master 2.

Dans un premier temps, Madame Maria Impodovo qui nous a guidées lors de la première partie de ce mémoire, puis Madame Mercedes Baugnies, notre référente qui a pris le relais.

Nous tenions également à remercier Monsieur Damien Givry pour les informations apportées concernant la rédaction de ce mémoire.

Merci à tous les participants qui ont bien voulu accorder du temps à cette étude, et nous ont permis de rendre possible cette recherche. Un grand merci à l'enseignant de l'école élémentaire avec qui nous avons réalisé l'entretien préliminaire.

En dernier lieu, nous tenions à remercier nos familles et nos proches pour nous avoir tant soutenues tout au long de cette formation, ainsi que les étudiants de notre promotion qui nous ont épaulées dans l'élaboration de ce dossier mais aussi durant ce master.

Table des matières

I. Introduction	4
1. Thème étudié	4
2. Cadre institutionnel : ce qu'en disent les documents d'accompagnement	4
a) La compréhension en lecture aux cycles 2 et 3	4
b) La prise en charge des élèves dyslexiques	5
II. Cadre de l'étude	7
1. Cadre théorique : la prise en charge de la dyslexie et la compréhension en lecture	7
a) Définitions des termes importants	7
b) Résultats professionnels et scientifiques	9
2. Problématique : question de recherche	11
III. L'étude	12
1. Choix de la méthode	12
2. Méthodologie : Terrain d'étude, échantillon et type de données	13
3. Traitement des données	14
IV. Les résultats	16
1. Présentation des résultats	16
2. Discussion	23
3. Limites de l'étude	27
V. Conclusion	28
Perspectives	29
Bibliographie/Sitographie	30
ANNEXES	34

I. Introduction

1. Thème étudié

Dans le milieu scolaire, nous avons pu constater que les enseignants étaient confrontés à divers profils d'élèves dont ceux à besoins éducatifs particuliers. Chaque classe est constituée de niveaux multiples car chaque élève est différent. Cependant, certains présentent des difficultés avec la maîtrise de la langue liées à des troubles de l'apprentissage de l'écrit tels que la dyslexie. C'est un trouble qui se retrouve assez fréquemment chez les élèves en difficulté scolaire, pour qui l'apprentissage de la lecture est moins aisée dû à un trouble de la reconnaissance des mots.

D'après la Fédération Française Des Dys (2018), il est estimé que 4% à 5% de la population scolarisée est dyslexique, ce qui en fait un problème de société et de santé. Lors de nos différents stages, nous avons pu comptabiliser fréquemment un ou deux élèves dyslexiques par classe. Ce trouble doit être pris en charge suffisamment tôt afin d'éviter de perturber la suite de la scolarité de l'enfant. Et pour cause, des effets secondaires tels que la perte de confiance en soi, la perte de motivation, le dégoût de l'école, la dépression, des troubles du sommeil, l'apathie, des comportements violents, agressifs et la désocialisation, pourraient aggraver la situation et masquer le trouble dyslexique primaire. Lorsque le trouble perturbe de manière importante les apprentissages, l'élève sera considéré comme étant à besoin éducatif particulier. Les enseignants ne sont pas toujours suffisamment formés et informés sur ce sujet pour le repérer et agir efficacement.

La compréhension du fonctionnement de ce trouble et de son impact sur la vie scolaire de l'élève sont assurément des enjeux importants de l'école, que nous avons choisi de présenter. Dans une perspective d'égalité des chances, nous nous intéressons à l'adaptation des pratiques enseignantes, mais aussi à la nécessité de la mise en place d'une différenciation des méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'un point de vue didactique.

2. Cadre institutionnel : ce qu'en disent les documents d'accompagnement

a. La compréhension en lecture aux cycles 2 et 3

Afin d'étudier les pratiques enseignantes mises en œuvre, il est nécessaire d'évaluer les objectifs d'apprentissage de la lecture et la difficulté particulière que rencontrent les élèves dyslexiques.

Selon le M.E.N (2015), les objectifs fixés au sein du domaine 1 « **Langage pour penser et communiquer** » du Socle commun de compétences, de connaissances et de culture, demandent de comprendre un texte et d'adopter un point de vue critique sur sa bonne compréhension, notamment en sachant se poser les bonnes questions.

Dans le domaine 2 : « **Les méthodes et outils pour apprendre** », l'élève est au centre de son apprentissage. Les objectifs suggèrent de développer chez l'élève ses propres stratégies pour apprendre, comprendre, mémoriser (comme le surlignage, la relecture autonome, noter des mots clés...) (M.E.N, 2018)

Dans le domaine 3 : « **la formation de la personne et du citoyen.** », l'élève doit être incité à manifester de la curiosité, de la motivation à travers des activités conduites en classe. Il va assumer des rôles, prendre des initiatives et s'intégrer à la classe.

Pour la lecture de consignes, les stratégies de compréhension sont différentes que pour celles de textes littéraires. Les objectifs principaux d'apprentissage en ce qui concerne les consignes sont (Rectorat de l'Académie Nancy-Metz, 2010) :

- Comprendre une consigne orale ou écrite usuelle ;
- Lire seul(e) une consigne usuelle et effectuer la tâche demandée ;
- Adopter des stratégies de lecture adéquates ;
- Connaître les marques linguistiques d'organisation des consignes : système des temps, connecteurs, déictiques, ponctuation ;
- Connaître la syntaxe et le lexique spécifiques à la consigne scolaire ;
- Reformuler les consignes complexes et agir de manière adéquate ;
- Modéliser la tâche à accomplir : anticiper le résultat attendu, les étapes de réalisation et les ressources nécessaires
- Formuler la réponse de manière adéquate.

b. La prise en charge des élèves dyslexiques

Les difficultés importantes rencontrées au cours de la scolarité de l'élève demandent la mise en place de pratiques adaptées de la part de l'enseignant. Selon le référentiel de compétences paru au Bulletin Officiel du 25 juillet 2013, les compétences majeures sont (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2016) :

- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
- Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

- Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves
- Coopérer au sein d'une équipe
- Coopérer avec les parents d'élèves
- Coopérer avec les partenaires de l'école »

Ces compétences se regroupent sous deux différents axes : la prise en charge et les méthodes pédagogiques. De manière détournée, la dyslexie et la dysorthographe vont être prises en charge et maîtrisées chez ces élèves, au travers des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; ce qui est directement issu des programmes des différents cycles.

La réalité d'aujourd'hui montre que l'école accueille des classes de plus en plus hétérogènes, donnant un rôle nouveau à tous les personnels de l'Education Nationale au niveau du repérage, du dépistage, du diagnostic, des aménagements pédagogiques proposés en classe et du suivi de la scolarité.

Ceci incombe de l'inclusion scolaire, qui est un des défis de l'école fixé par la loi de Refondation de l'école de la République de 2013 : « Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. » (Légifrance, s.d). Cette loi d'orientation généralise la loi du 11 février 2005, sur la "loi d'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées." La circulaire du BO n° 15 du 14 avril 2016 précise que l'école inclusive « accompagne la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ». Elle offre à chaque élève en situation de handicap « un parcours de formation individualisé et un accompagnement coordonné ». En effet, l'école inclusive implique une égalité de droit, par-delà les différences. Elle désigne une école qui inclut tous les élèves, quels que soient leurs différences ou leurs besoins particuliers. L'idée d'inclusion a remplacé celle d'intégration. Autrefois, les élèves étaient poussés à s'adapter à l'école et à l'enseignement disponible sans tenir compte de leur langue maternelle, de leur culture ou de leurs particularités. Aujourd'hui, l'école doit répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doivent "s'intégrer" à la scolarité en vigueur, ce sont les écoles et l'enseignement qui doivent faire l'effort de s'adapter aux besoins de chaque élève. Il y a donc eu une inversion du rapport d'adaptation. L'école inclusive ne peut exclure aucun enfant.

Le site Eduscol référence les différents plans d'accompagnement pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Ce sont : le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP), pour un trouble de l'apprentissage « léger », le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) pour une prise en charge des difficultés scolaires sur une courte période, et le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), pour un trouble de l'apprentissage plus « lourd » et jugé handicapant. Ces mesures pédagogiques permettent à chacun un parcours scolaire continu et adapté en milieu ordinaire. Les parents sont associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de projets. En effet, l'implication des parents au sein de la scolarité de leur enfant est essentielle. C'est un atout qui va offrir à l'élève un maximum de chances dans la réussite de son cursus scolaire, et participer à son épanouissement. Le dialogue ainsi engagé avec les parents durant l'année scolaire doit se poursuivre au-delà, avec l'appui du psychologue scolaire.

Le respect et la tolérance sont attendus de la part de l'ensemble des élèves face à la différence et appartiennent au domaine 3 « **La formation de la personne et du citoyen** ». Une bonne compréhension des troubles est nécessaire pour induire ces attitudes chez l'ensemble des élèves, de même qu'un bon apprentissage des valeurs de la République.

II. Cadre de l'étude

1. Cadre théorique : la prise en charge de la dyslexie et la compréhension en lecture

a) Définitions des termes importants

La **dyslexie** est définie comme “un trouble de la lecture spécifique et durable qui apparaît chez l'enfant “ (Wikipédia, 2019) et qui se caractérise par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisme des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe...). Il s'agit d'un “trouble primitif [qui] apparaît chez un enfant d'intelligence normale” (Amiart, 2009), mais dont l'origine n'est pas entièrement connue “il [ce trouble] ne peut être expliqué ni par un déficit sensoriel, ni par des troubles psychologiques ou psychiatriques, ni par une carence éducative, sociale ou culturelle” (Touzin, 2010). Parce qu'elle touche le langage écrit, une dysorthographe peut y être associée. La dyslexie apparaît par ailleurs dans tous les milieux socioculturels.

L'élève, souffrant de dyslexie, nécessite une manière différente d'apprendre. Pascal Zesiger (2014), un psycholinguiste, a décrit, il y a quelques années, une recherche

neuropsychologique visant à comprendre les relations entre le comportement observable, les structures cognitives et le niveau biologique de l'enfant, en prenant comme exemple la dyslexie développementale (ou trouble spécifique de l'acquisition de la lecture) car les sujets dyslexiques sont nombreux. Les résultats mis en avant sont que les performances en lecture sont plus faibles chez l'élève dyslexique, par rapport aux sujets d'intelligence, âge et assiduité scolaire équivalents. De plus, la production de mots écrits par rapport à leur reconnaissance est complexe, liant dyslexie et dysorthographe : les troubles d'identification des mots écrits entraînent une moins bonne production écrite. Les hypothèses des difficultés liées à la dyslexie montrent l'implication de facteurs phonologiques, déterminés par des facteurs génétiques, donnant "une organisation ou un fonctionnement atypique des réseaux neuronaux impliqués dans le traitement de la phonologie" (Dehane, cité par Collège de France, 2006). Il y aurait donc plusieurs parties cérébrales en lien avec la lecture : une voie visuelle "générale", une autre reconnaissant visuellement la forme des lettres, une autre encore pour la lecture et enfin une dernière pour l'accès au sens. Ainsi, cette mauvaise organisation cérébrale joue un rôle déterminant dans l'acquisition « normale » de la lecture et de l'orthographe.

On retrouve deux types de dyslexie : la dyslexie phonologique (qui concerne 60% des cas) et la dyslexie de surface. Si un individu combine les deux, on parle de dyslexie mixte.

La dyslexie phonologique atteint l'automatisation de la lecture des nouveaux mots. L'élève dyslexique connaît une faiblesse lors du décodage : phase pendant laquelle l'élève ordinaire associe "automatiquement" les lettres et les sons pour donner du sens. Cela affecte la compréhension et restreint l'accès au sens, générant d'autres effets indésirables tels que la baisse de la motivation chez l'élève : "On lui trouve des difficultés dans la concentration et la mémorisation, étant donné qu'il se sent perdu dans une nébuleuse de sons et de signes et qu'il perd peu à peu ses connaissances au niveau des règles de la grammaire " (Association DYS-POSITIF, s.d).

La dyslexie de surface est une déficience qui concerne la voie lexicale, celle qui permet de stocker le vocabulaire. Cela conduit l'élève à ne pas être en mesure de reconnaître un mot ni de mémoriser sa prononciation.

De manière générale, la dyslexie ralentit l'élève dans sa lecture et sa compréhension. En effet, la compréhension implique un "accès au sens" qui n'est possible que lorsque les ressources cognitives sont disponibles (Dehaene, cité par Collège de France, 2006). Or, chez un élève dyslexique, ces ressources seront mobilisées de façon plus importante sur la phase

préliminaire de décodage que chez un élève ordinaire. Ces difficultés impactent sur l'apprentissage de la lecture et l'orthographe.

Si le dépistage est précoce, la prise en charge pourrait être efficace. Fondée sur la phonologie, les médecins (principalement les orthophonistes) éduqueront de manière ludique les enfants pour qu'ils mettent en place des automatismes en lecture, en leur offrant des méthodes et des pratiques qu'ils peuvent mettre en place. Cela aboutit à des progrès comportementaux et peut modifier la manière dont les réseaux cérébraux traitent l'information.

b) Résultats professionnels et scientifiques

L'importance de l'adaptation des pratiques enseignantes selon une approche scientifique

L'inclusion scolaire demande de faire face à une hétérogénéité accrue dans la classe. D'après un article de 2013 d'Anne Lariven, auteure du *Cahier Pédagogique*, faire face à une hétérogénéité accrue dans la classe nécessite la mise en œuvre d'adaptations pédagogiques inhabituelles. Pour surmonter les difficultés d'apprentissage des élèves, le professeur doit approfondir les compétences professionnelles, en conjuguant différenciation et assimilation. La clé de voûte est le regard bienveillant qu'il porte sur tous les élèves y compris les élèves ne répondant pas « aux exigences institutionnelles ».

Dans l'objectif de trouver la démarche qui lui conviendrait le mieux, il est important de prendre l'élève dans sa singularité et de découvrir comment il fonctionne, selon G. Reid & S. Green (2012). En effet, pour apprendre, les enfants dyslexiques ont besoin d'un enseignement différent. L'enseignant n'a pas à adapter les objectifs d'apprentissages, mais doit faire en sorte que l'élève atteigne ces « mêmes objectifs par des voies différentes » (Se-Unsia, 2014). Les tâches scolaires sont différenciées dans leurs conditions de réalisation et leurs critères d'évaluation.

Patricia Hodge (2000), une professeure spécialisée dans l'apprentissage des élèves touchés par les difficultés liées à la dyslexie, complète cette thèse en expliquant que pour amener un élève au meilleur de ses possibilités, il faut adopter une méthode dans laquelle on commence par observer, pour ensuite réfléchir aux modalités d'aide. Il s'agira d'allier des objectifs d'apprentissage communs avec la diversité d'élèves composant une classe, en identifiant les obstacles auxquels l'enfant se heurte dans son environnement scolaire. Il faut néanmoins lui demander de s'adapter à des exigences inhérentes aux apprentissages, auquel cas ses progrès seront compromis. L'élève ne vit pas cette adaptation comme discriminante car il sait pourquoi cette adaptation est faite. Il essaiera également d'accomplir les tâches qui

ne lui étaient pas incombées. La pédagogie différenciée n'est pas seulement adressée aux élèves en difficulté mais aussi aux élèves performants ; ces derniers seront nommés "tuteurs". Cette prise en compte des élèves dyslexiques par les professeurs constitue une difficulté pour eux, car il s'agit de savoir quels étayages mettre en place pour les aider à progresser en les rendant autonomes.

A. Gombert, S. Feuilladiou, P-Y. Gilles & J-Y Roussey (2011) dégagent quatre profils d'adaptation pédagogique en lien avec la notion d'étayage de Bruner (1985) : « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». L'étayage est indispensable à la mise en place d'une pédagogie différenciée. Voici les quatre profils d'adaptation pédagogique identifiés :

- **Le modèle "inclusif"** est centré sur le niveau cognitif de l'élève par individualisation des apprentissages. L'enseignement est adapté à partir du potentiel de l'élève, pour l'amener aux apprentissages qu'il n'a pas su acquérir jusqu'à présent, sans forcément être synchrone avec le groupe. La méthode utilise généralement le tutorat entre élèves.

- **Le modèle "intégratif"** vise à mener les élèves dyslexiques vers la norme scolaire de la classe. Cette différenciation passe par l'adaptation des supports ou des temps de lecture et d'écriture, des évaluations (en réduisant le nombre d'exercices ou en rajoutant un temps complémentaire) ou par les aides en méthodologie (comme aider l'élève à repérer les étapes d'un exercice).

Les modèles « intégratif » et « inclusif » regroupent tous deux des gestes visant, en priorité, à réduire les degrés de liberté et à contrôler la frustration. La tâche est simplifiée pour être mise à portée de l'élève en difficulté à l'écrit, afin de ne pas le surcharger tant au niveau des capacités qu'il doit mobiliser pour effectuer la tâche, qu'au niveau des informations présentes dans cette tâche.

- **Le modèle "motivationnel"** rassemble les gestes d'encouragement par l'adaptation des consignes et des évaluations, ainsi que la dédramatisation de l'erreur. Il met en valeur les réussites. Ce profil est en lien avec la fonction d'enrôlement dans la tâche, et de contrôle de la frustration.

- **Le modèle "attentionnel"** vise à rendre l'élève attentif tout au long de la tâche scolaire, et à le maintenir dans l'activité. Il porte sur l'aménagement des conditions de travail (le placement de l'élève dans la salle, les outils mis à disposition), sur les aides méthodologiques, et les pratiques de guidance dans la réalisation de la tâche (répéter les consignes à l'élève, donner

des explications supplémentaires, regarder où il en est) (A. Gombert, S. Feuilladiou, P-Y. Gilles & J-Y Roussey, 2011). Ce modèle est en lien avec le maintien de l'orientation, pour capter et soutenir l'attention. Il met l'accent sur l'adaptation des consignes et de l'évaluation, tout en valorisant l'élève.

2. Problématique : question de recherche

Nous nous sommes enrichies sur le sujet à l'aide de textes professionnels et scientifiques. Nous avons cherché les effets que peuvent avoir la pratique enseignante sur les élèves dyslexiques afin de mieux comprendre les méthodes d'apprentissage employées. Plusieurs questions générales ont émergé depuis le début de cette recherche pour le mémoire :

- Comment gérer une classe regroupant une diversité d'élèves tout en répondant aux commandes institutionnelles afin de garantir la réussite de tous ?

- Quelle réflexion un enseignant va poser sur un élève dyslexique afin de mettre en place des outils et des aides efficaces ?

Nous avons pris la décision de nous intéresser plus précisément à l'impact du trouble dyslexique sur les apprentissages de la lecture-compréhension. Puis, à la lecture de différents articles, nous avons pris conscience que la compréhension de l'énoncé et de la consigne d'un exercice était un élément important à tout apprentissage et donc une difficulté à prendre en compte chez les élèves dyslexiques. La compréhension de l'énoncé, qui est le point de départ des apprentissages, est donc primordiale.

Nous nous interrogeons ainsi sur la prise en compte des difficultés d'un élève dyslexique : Quelles adaptations pédagogiques mettre en place ? Quels supports pédagogiques écrits proposer afin de rendre lisible les énoncés et les consignes et favoriser la réussite ?

A partir de ce raisonnement, nous avons formulé la question suivante : Comment adapter les pratiques enseignantes afin d'améliorer la compréhension des énoncés et les consignes écrits chez l'élève dyslexique ?

3. Hypothèses

A partir des connaissances apportées par les études scientifiques, il nous est apparu probable que les pratiques mises en œuvre, adaptées et spécifiques pour les élèves présentant ce trouble, produisent un effet notable dans leur réussite. L'approche systémique

de la prise en compte de ce trouble dans l'étayage permettrait d'augmenter l'autonomie, influant ainsi sur la confiance en soi et amenant à des résultats significativement meilleurs.

Afin que l'élève soit en mesure de comprendre facilement la tâche qui lui est assignée, la bonne intégration de la consigne représente le point de départ.

Nous nous attendons ainsi à ce que les professeurs mettent en place des outils spécifiques permettant de rendre l'élève autonome, tels que des aménagements pour améliorer la lisibilité du support écrit (une police plus grande et plus grasse, un espace interligne plus important, une disposition de l'élève plus près du tableau), des pratiques spécifiques pour s'assurer qu'il reste concentré sur la tâche (une relecture plus lente, des textes plus courts, le faire lire à l'aide du doigt ou d'une règle), des règles pour ne pas le pénaliser (ne pas tenir compte de l'orthographe dans certains devoirs, ne pas le faire lire en classe) ou des méthodes pour s'assurer la bonne compréhension de la consigne (reformulation ou ajout de questions intermédiaires).

De manière générale, nous émettons ainsi les hypothèses suivantes :

- L'adaptation de la forme et du contenu des consignes écrites facilite la compréhension chez les élèves dyslexiques.
- La mise en œuvre de l'ensemble des stratégies d'aides développées par l'enseignant produit des effets positifs sur les apprentissages des élèves dyslexiques.

III. L'étude

1. Choix de la méthode

L'objectif général de la recherche porte sur l'efficacité des pratiques enseignantes en lecture-compréhension sur les énoncés et les consignes, auprès des élèves dyslexiques. Nous nous intéressons aux pratiques qui vont permettre de faire progresser ces élèves en difficulté.

Parmi les trois types de méthodes ; le questionnaire, la méthode expérimentale permettant de tester une problématique en reproduisant le phénomène, ou la méthode clinique prenant en compte le vécu de la personne, nous avons décidé d'utiliser les méthodes de l'entretien et du questionnaire.

2. Méthodologie : Terrain d'étude, échantillon et type de données

D'après les programmes de réajustement du BO du 26 juillet 2018, les attendus de fin de cycle 2 sont que les élèves doivent "identifier des mots rapidement". L'automatisation de la reconnaissance des mots est normalement acquise vers 8 et demi. Etant donné que le diagnostic de dyslexie ne peut être posé que si le retard de l'acquisition de la lecture est supérieur à 18 mois de retard par rapport à l'âge scolaire, le normo-lecteur a jusqu'à la fin de CE1 pour apprendre à lire. Le trouble ne pourrait être diagnostiqué qu'à partir du CE2. Nous avons donc décidé de porter notre étude en école élémentaire avec des enseignants de cycle 2 et 3 à partir du CE2.

Nous n'accordons pas d'importance quant au milieu social : favorisé ou défavorisé. Cependant, nous allons nous centrer sur un milieu majoritairement urbain.

Notre échantillon va comporter l'ensemble des enseignants d'école élémentaire. Nous espérons obtenir un échantillon composé d'une trentaine d'enseignants tous niveaux de classe confondus.

Nous allons dans un premier temps réaliser un entretien préliminaire auprès d'un enseignant. Nous allons nous centrer sur les outils et les méthodes mis en place par le professeur lors de ses séances afin d'intéresser, mobiliser et mettre au travail un élève dyslexique. Cet entretien aura pour but de créer une réflexion sur ses pratiques et méthodes, en tenant compte des attentes et impératifs qu'engage la commande institutionnelle. Mais aussi de dégager la posture de l'enseignant, et le regard qu'il porte sur sa pratique en prêtant une attention plus particulière aux formes et contenus des énoncés.

Cet entretien nous permettra de créer un questionnaire que nous adresserons à des enseignants exerçant en école élémentaire en milieu urbain, dont certaines en REP et REP+. Il sera demandé aux participants de mentionner le niveau de classe et le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant, car ces informations pourront constituer des variables à prendre en compte dans l'explicitation des résultats.

Les questions seront en grande majorité des questions ouvertes, afin de laisser une certaine liberté de réponse aux participants. Il s'agira donc de recueillir des données avant tout de nature qualitative. Nous rédigerons un questionnaire clair, assez court pour éviter toute lassitude à la personne interviewée.

Concernant le déroulement du recueil de données, chaque question comprendra des items qui auront été déterminés en fonction des réponses obtenues. Nous ferons émerger des données statistiques, qui permettront ou non d'identifier des conduites professionnelles par

rapport à la question posée. L'analyse des résultats portera sur l'exploitation des données qui seront interprétées sous forme de tableaux et de figures après un codage des réponses.

Les questions vont viser à répondre à ces généralités. Voici quelques questions qui nous intéresseraient :

=> Est-ce que les enseignants utilisent la pédagogie différenciée auprès des élèves dyslexiques ?

=> Quelles sont les méthodes utilisées afin de permettre la réussite des élèves dyslexiques dans la compréhension des énoncés ?

=> Quels moyens les professeurs utilisent-ils pour adapter leur pratique afin de répondre aux besoins des élèves dyslexiques ?

Ainsi, nous réaliserons un questionnaire afin de répondre à notre problématique et d'infirmer ou confirmer nos hypothèses. Il sera transmis à différents enseignants.

Pour notre recherche, nous utiliserons un questionnaire d'enquête composé de 7 questions ouvertes. Le recueil de données s'effectuera au travers d'un sondage réalisé sur internet grâce à "google form". Ce formulaire sera envoyé via internet à des enseignants de notre entourage et à des écoles.

A l'issue de l'exploitation de ces données, nous formulerons une discussion afin de mettre en valeur les résultats de notre travail. Nous effectuerons une interprétation en relation avec notre sujet d'étude.

3. Traitement des données

Les résultats de l'étude portent sur l'ensemble du questionnaire que nous avons élaboré à partir de l'entretien préliminaire, auprès d'un enseignant exerçant en école élémentaire.

Dans un premier temps, nous avons effectué un entretien semi-directif. La structure des questions n'était pas entièrement déterminée à l'avance. Nous disposions d'un temps limité de 15 minutes pour effectuer cet interview. Le but de l'entretien était de recueillir des informations sur les pratiques de classe, de l'enseignant, avec des élèves dyslexiques. Nous souhaitons qu'il nous fasse part de son vécu et de ses opinions concernant la différenciation. Après retranscription, nous avons recueilli certaines données, les avons analysées pour en tirer des paramètres, qui nous ont aidé à construire le questionnaire, à la recherche de plus de précisions. Ainsi, les questions de l'entretien ont été précisées et adaptées pour construire le questionnaire final. Nous avons tenté d'élaborer des questions claires et concises afin qu'il soit facile et peu coûteux en temps d'y répondre. Ce questionnaire a été envoyé sous version

numérique comme support pour recueillir les témoignages. Il nous semblait pertinent d'utiliser cette méthode afin de percevoir la richesse et la multiplicité des pratiques. Il s'agissait d'amener les enseignants à nous offrir une réflexion sur leur pratique, au sein de leur classe. Et par conséquent, articuler la théorie que nous avons étudiée lors de nos différentes lectures, et les témoignages de professeurs dans le cadre de leur expérience professionnelle.

Suite à notre questionnaire et notre entretien, nous avons obtenu des données écrites et orales. Ce dernier comporte quelques questions fermées, permettant de connaître le profil des professeurs qui y répondent, et de prendre connaissance de la grande diversité des enseignants ; qui n'ont pas été interprétées.

Nous avons analysé les réponses (écrites) aux questions ouvertes posées et les questions orales obtenues lors de l'entretien semi-directif. Les données obtenues à partir des réponses sont majoritairement qualitatives (les différentes pédagogies, les effets produits, les aides apportées...). La question sur le vocabulaire sera de nature quantitative.

Nous les traiterons selon une analyse mixte. Pour chaque question posée, nous avons regroupé les réponses en plusieurs items en lien avec le cadre théorique :

Question	Faites-vous de la pédagogie différenciée?	Quelle pratique mettez-vous en œuvre pour l'élève dyslexique?	Comment changez-vous la forme graphique ?	Changez-vous le vocabulaire et/ou la formulation ?	Quelles aides mettez-vous en place ?	Quels sont les effets constatés ?
Item	-groupes de niveau -tutorat -variation du support -variation du niveau d'exigence -outils d'aide -soutien -variation du contenu -projet individuel	-variation de la forme de la consigne -reformulation -explicitation -lecture -guide/méthode -exemples donnés -attentes explicitées -APC	-taille de police modifiée -interlignes plus grands -police différente -segmentation des syllabes -colorisation du texte -aucun changement	-oui -non	-relecture -reformulation -mise en avant d'informations clés -exemples donnés -apport de vocabulaire -variation du temps imparti -variation de la forme de la consigne -APC -rituel -aucune	-hausse de l'estime de soi -hausse de la participation -gain d'efficacité -perte d'autonomie -gain d'autonomie -retard -aucun effet

:

$$\text{Pourcentage d'accord} = \frac{\text{nombre d'accord}}{\text{nombre d'accord} + \text{désaccord}} \times 100$$

$$\text{pourcentage d'accord} = \frac{153}{153 + 13} \times 100$$

$$\text{pourcentage d'accord} = 90\%$$

$$\text{pourcentage d'accord} > 85 \%$$

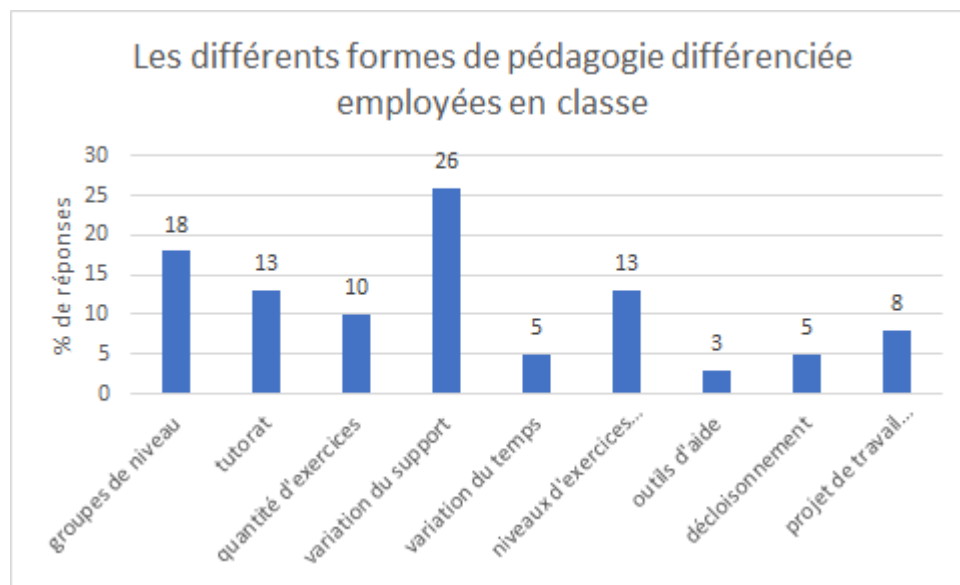
Notre analyse est ainsi répliquable, permettant d'interpréter les réponses fournies.

IV. Les résultats

1. Présentation des résultats

Notre questionnaire a obtenu un nombre suffisant de réponses afin que nous puissions en tirer des conclusions significatives. Nous avons pu ainsi analyser les résultats et exploiter les données statistiques. Nous avons effectué une lecture minutieuse de chaque question et des réponses, plus ou moins détaillées, obtenues. Elles ont été traitées séparément pour faire ressortir différents items. Nous avons interprété les résultats sous la forme de tableaux et de figures graphiques, avec un codage des réponses. Ainsi, nous avons fait émerger des données statistiques significatives qui permettent d'obtenir des réponses à la question posée. Ces données nous ont permis de vérifier les hypothèses que nous avons émises.

Faites-vous usage de la pédagogie différenciée dans votre pratique ? Si oui, comment la mettez-vous en place dans votre classe ?



Ce graphique répertorie l'ensemble des pratiques différenciées mises en œuvre par les enseignants interrogés.

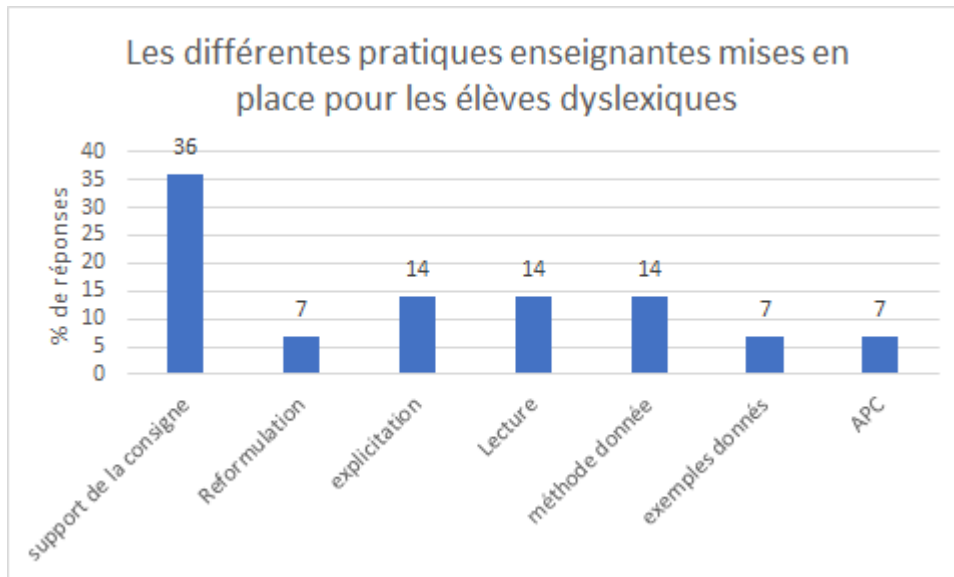
L'ensemble des enseignants, quel que soit le nombre d'années d'expérience, fait usage de pédagogie différenciée pour l'ensemble des élèves de sa classe. Nous observons que 26% d'entre eux varie le support, en modifiant la forme des consignes : la police, la taille de la police, la couleur, l'utilisation du surlignage, ou encore d'illustrations. Certains réunissent les élèves par groupes de niveau permettant ainsi un tutorat. Sous une autre forme de pédagogie, les enseignants peuvent diminuer le niveau d'exigence de la tâche (exercices sous forme de phrases à compléter, de tâches visant à entourer la bonne réponse ou écrire un mot plutôt qu'une phrase). 3% mettent également en place des outils d'aides, comme des fiches personnelles de classe pour aider l'élève lors de résolution de problèmes.

Une autre différenciation, concernant 13% des réponses, consiste à varier le nombre d'exercices à donner en fonction de la performance de l'élève. Ainsi, un élève moins rapide aura moins d'exercices à résoudre. Ce plan de travail personnel s'adapte aux besoins de chacun pour que tous les élèves puissent progresser.

De manière générale, quelles pratiques mettez-vous en œuvre pour les élèves dyslexiques ?

Et quelles en sont les effets ?

Cette question met l'accent sur la pédagogie différenciée chez les élèves présentant un trouble dyslexique.



Le graphique met en avant les différentes pratiques enseignantes mises en œuvre auprès d'un élève dyslexique.

On se rend compte que certaines des adaptations effectuées sont les mêmes, que ce soit pour un élève dyslexique que pour l'ensemble de la classe : comme le nombre d'exercices par exemple, qui pourrait concerner autant un élève ayant des difficultés dans une matière, qu'un élève dyslexique qui mettrait un temps plus long pour l'effectuer, en lien avec une difficulté de déchiffrement de l'énoncé. Des réponses sont donc similaires, pour les exemples d'usages de pédagogie différenciée, sur l'ensemble de la classe, et pour les pratiques mises en œuvre pour les élèves dyslexiques.

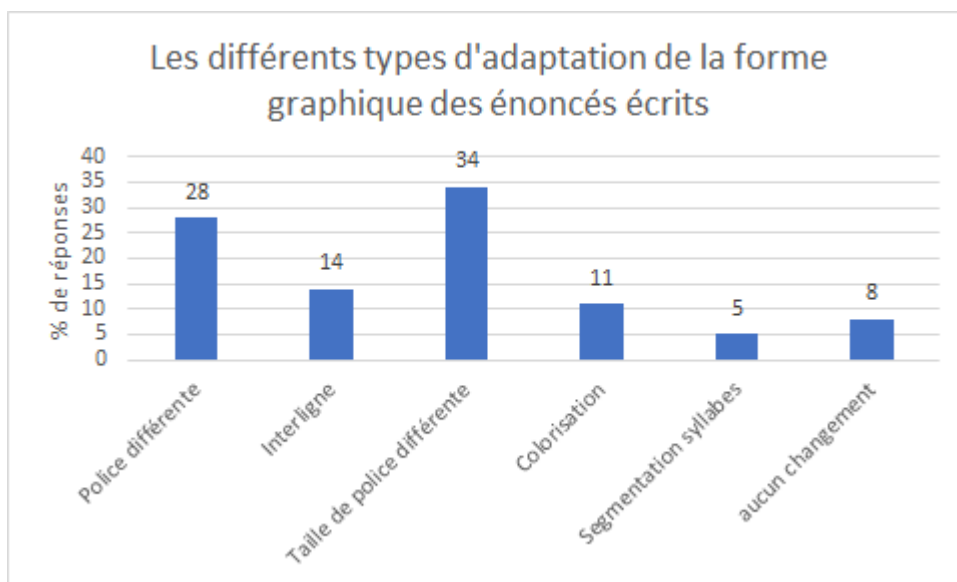
Quelques spécificités sont cependant à prendre en compte. Un certain nombre d'enseignants reformule la consigne à l'oral (25%) et met en avant les informations importantes (25%). L'utilisation de mots-clés permet aux élèves de comprendre plus facilement les consignes. Un professeur évoque une annonce de la chronologie des tâches. Les étapes peuvent être données explicitement, ce qui permet à l'élève d'entrer plus facilement dans la tâche. Le professeur effectue un balisage du parcours pour permettre à chacun de progresser vers l'objectif à atteindre.

Le statut de l'erreur est mis en avant par un des enseignants. Elle n'est pas perçue négativement. Elle vise à maintenir l'élève dans sa progression, à lui donner envie de recommencer les tâches demandées, et ainsi acquérir de la confiance en lui.

De manière plus générale, un nombre significatif des interrogés joue sur la forme de la consigne (25%). Ces données seront complétées par les réponses à la question portant sur l'adaptation de la forme graphique de la consigne, mais il semblerait que la variation de la forme de la consigne est souvent utilisée par les enseignants, afin d'augmenter sa lisibilité pour un élève atteint de dyslexie.

De même, un quart des enseignants interrogés évoquent l'utilisation d'un vocabulaire adapté, afin de faciliter le travail de compréhension de la consigne des élèves dyslexiques. Des données supplémentaires seront apportées sur cette utilisation et l'analyse des effets sera traitée ultérieurement.

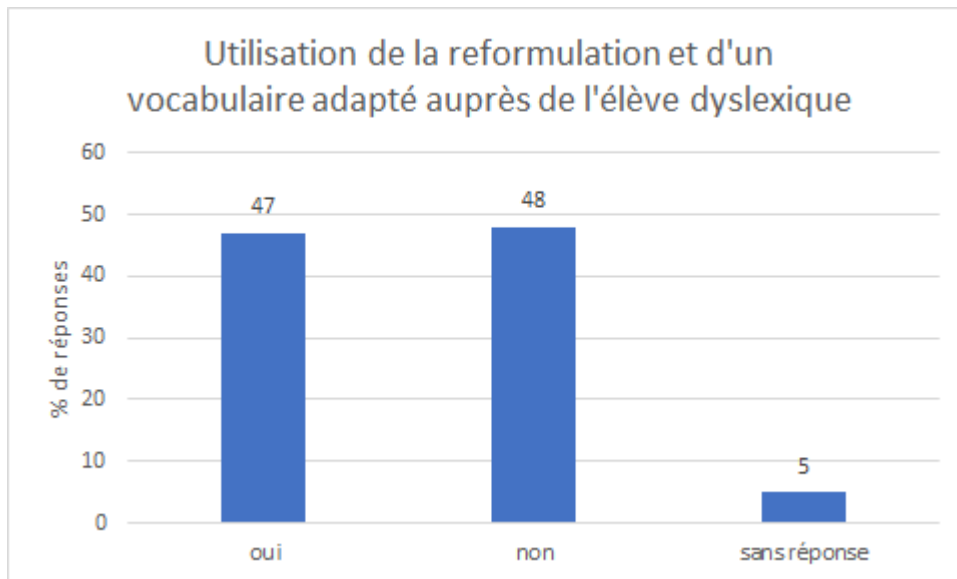
Plus précisément, changez-vous la forme graphique de l'énoncé ? Si oui, de quelle manière?



Le graphique présente les différentes modifications pouvant être réalisées par les enseignants sur la forme de l'énoncé.

Afin d'améliorer la lisibilité des énoncés écrits, la police de caractère et sa taille sont modifiées par approximativement un tiers des enseignants ayant répondu au sondage ; afin de ne pas constituer un obstacle au déchiffrement pour le lecteur et donc à sa compréhension. D'autres pratiques minoritaires sont d'augmenter l'espacement de l'interligne (14%), segmenter les syllabes (5%), les colorer pour obtenir une meilleure visualisation (11%).

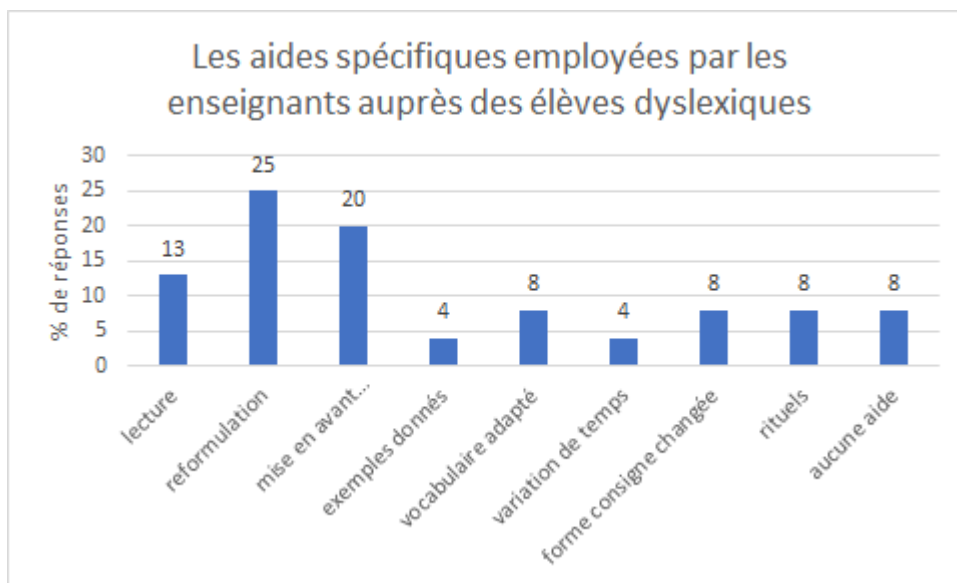
Adaptez-vous le vocabulaire et/ou la formulation de l'énoncé pour les élèves dyslexiques ? Si oui, donnez des exemples.



Le graphique ci-dessus présente l'utilisation ou non d'un vocabulaire adapté et de reformulation de la consigne.

D'après notre sondage, presque la moitié des enseignants adapte le vocabulaire spécifiquement pour les élèves dyslexiques, et effectue une reformulation de l'énoncé afin que celui soit plus facilement compréhensible. Une consigne explicite et épurée avec des phrases courtes permet de ne garder que l'essentiel, et de faire en sorte que l'élève puisse réaliser la tâche sans perdre de temps. De même, la reformulation de la consigne avec un emploi de mots différents, ou une autre manière d'expliquer vise à améliorer la compréhension de l'énoncé, et par la même occasion la réussite de l'exercice.

Mettez-vous en œuvre des aides spécifiques auprès des élèves dyslexiques afin de favoriser la compréhension des consignes (écrites et orales) ?

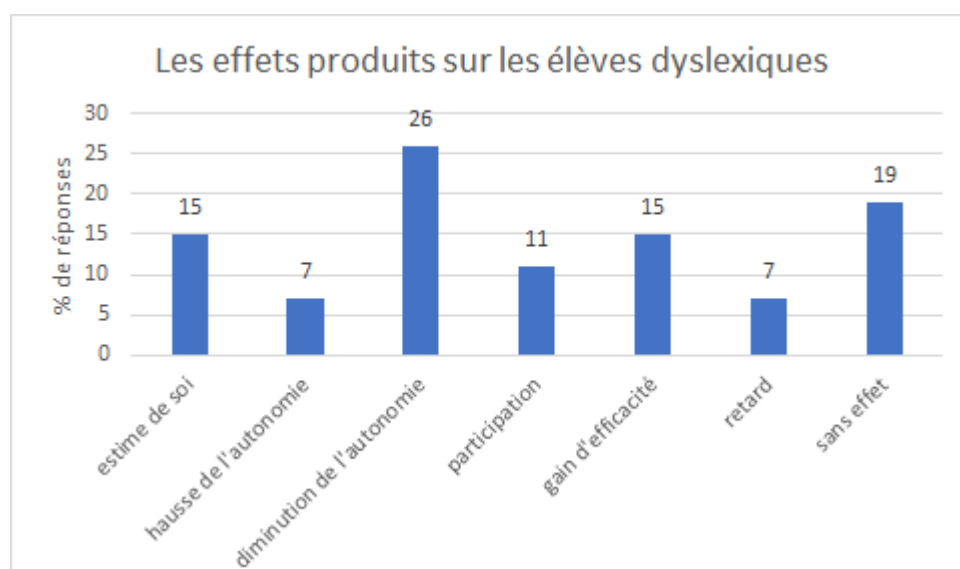


Le graphique présente l'ensemble des aides spécifiques mises en avant, au sein de leurs réponses, par les enseignants interrogés.

Cette question est quelque peu similaire à la question portant sur les pratiques enseignantes mises en œuvre en classe pour les élèves dyslexiques, cependant deux nouveaux items ressortent. Le repérage des mots importants dans le texte est facilité pour l'élève dyslexique.

Afin de favoriser la compréhension des élèves, un travail méthodologique est enseigné aux élèves pour l'étude de consigne. 20% des enseignants utilisent le surlignage pour mettre en avant les informations importantes. Certains professeurs précisent aider les élèves au travers de la ritualisation des tâches, par l'emploi de pictogrammes.

Les aides fournies aux élèves dyslexiques sont-elles porteuses d'effet (positifs et/ ou négatifs)? Si oui, quels sont-ils ?



Le graphique recense les effets de l'utilisation de pratiques adaptées aux élèves dyslexiques sur ces derniers ainsi que leur nature. L'analyse des effets de la question 2 a été regroupée avec cette partie. Par conséquent, une partie des réponses dans ce graphique concerne les effets produits par "la mise en œuvre d'adaptations pédagogiques pour les élèves atteints du trouble dyslexique."

Le retour sur l'efficacité de ces méthodes reste mitigé. Bien que 81% des réponses note des effets produits, 26% de professeurs remarque une diminution de l'autonomie induisant une dépendance plus forte à l'étayage. Deux professeurs s'opposent à cette affirmation, et soulignent que le fait d'être suffisamment explicite dans les énoncés permet aux élèves de mieux comprendre ce qu'ils doivent travailler. En étant plus investis, les élèves deviendraient moins dépendants de l'étayage.

Malgré tout, de nombreuses réponses décrivent un effet bénéfique sur les élèves, évoquant un accroissement de l'estime et de la confiance en soi, mais aussi une augmentation notable de la motivation dans le travail. Une participation plus active à l'oral est mentionnée par 11% des enseignants.

2. Discussion

La mise en œuvre d'aides au travers de la différenciation pédagogique est une préoccupation qui concerne tout autant les enseignants expérimentés que les débutants. La grande majorité des professeurs interrogés adapte la forme et le contenu des consignes, et approuve un effet produit sur les élèves dyslexiques. Une réflexion sur la forme de la consigne permet à chaque élève de trouver sa stratégie, d'utiliser son potentiel pour atteindre l'objectif de l'exercice. Il est donc important de travailler en amont sur cet écrit pour qu'il ne constitue pas un obstacle insurmontable.

Adaptation de la forme de la consigne :

Les troubles d'identification des mots écrits entraînent des difficultés de lecture fluide et donc de compréhension. Pour que l'élève ne soit pas pénalisé, les enseignants nous indiquent mettre en place des changements graphiques sur la forme de la consigne. Ils améliorent la lisibilité du support écrit en utilisant une police spécifique et agrandie, en jouant sur l'espacement, sur l'utilisation de couleurs, ou en mettant certains éléments en relief.

Adaptation du contenu de la consigne :

- par une modification du vocabulaire :

Une moitié des enseignants interrogés simplifie le vocabulaire ainsi que la formulation des consignes, afin de les rendre explicites. L'élève dyslexique, qui présente plus de difficultés pour la mise en lien de plusieurs informations écrites, dues au temps plus important qu'il consacre au déchiffrage, sera plus à même de comprendre le texte s'il s'agit de mots qui lui sont familiers, pouvant être lus de manière "directe". Le rôle de l'enseignant est d'être suffisamment précis afin que les élèves comprennent ce qu'ils sont en train de travailler.

-par une variation de l'exécution de la tâche :

Les témoignages révèlent que pour atteindre un objectif commun, les professeurs varient les exercices, comme une résolution d'un problème ne contenant qu'une seule tâche, ou plusieurs si ces dernières sont explicites. Suite aux différentes observations, ils prennent en compte le fait que les élèves n'ont pas les mêmes besoins et avancent à leur rythme. Ils vont résoudre ces tâches avec des stratégies différentes. Le professeur régule et dose le niveau d'expertise. La tâche est complexifiée en fonction des besoins de chacun, tout en s'appuyant sur les compétences qu'ils maîtrisent déjà. Ainsi, la situation-problème est créée afin de causer une remobilisation de certaines compétences, dans un contexte différent permettant d'en assurer la compréhension. Les objectifs sont ainsi fixés en partant de tâches

qu'ils maîtrisent, et qui seront complexifiées au fur et à mesure de leur avancée. Cette mise en œuvre de la différenciation s'oppose à la déclaration de professeurs qui annoncent varier la quantité d'exercices, en s'appuyant sur des profils d'apprentissage différents. Ils diminuent le nombre si un élève est plus lent dans la résolution, et les augmentent s'il est plus rapide.

Bien qu'aucune réponse n'indique explicitement que les énoncés soient correctement assimilés après un étayage, cette compréhension est pour autant fortement suggérée. Il apparaît dans les réponses que grâce aux différenciations mises en place, les élèves osent plus participer aux corrections relatives à l'exercice, ainsi qu'aux différentes sollicitations du professeur. L'élève gagne donc en estime de lui. L'adaptation de l'énoncé semble être une condition primordiale à la compréhension de celui-ci. Cet étayage induit un accroissement de l'engagement chez l'élève atteint de troubles dyslexiques, et le positionne dans une dynamique de réussite. Il paraît alors essentiel que l'enseignant adapte ses pratiques, dans le but de permettre aux élèves en difficulté de comprendre correctement et avec plus de facilité la consigne.

Cette analyse nous permet de valider notre première hypothèse, l'adaptation de la forme et du contenu des consignes écrites facilite la compréhension chez les élèves dyslexiques.

La différenciation c'est proposer des tâches différentes, des outils adaptés, des supports différents pour que tous les élèves atteignent une même compétence.

Adaptation des productions :

Les professeurs ne tentent pas d'égaliser les succès ni d'atteindre un même degré d'expertise chez leurs élèves. L'un des témoignages montre l'importance de ne pas pénaliser l'élève sur l'orthographe lorsque l'objectif de l'exercice ne porte pas sur l'étude de la langue. En reconnaissant que la dyslexie fait obstacle dans la transcription correcte de son raisonnement, à cause de la difficulté des règles orthographiques qui s'y appliquent, et en décidant de se concentrer sur la tâche en elle-même, l'élève est plus à même de réussir. Certains professeurs utilisent différentes options pour que les élèves restituent leurs acquis. Il est possible travailler à l'oral, à l'écrit, sur ordinateur, compléter des textes à trou. Les conditions de réalisation sont différenciées.

Adaptation des critères de réussite :

Certains enseignants interrogés précisent qu'ils s'adaptent aux potentialités de chacun et à leur progression. Pour cela, ils ont recours au sein de leur classe, à l'utilisation des ceintures de comportement où les élèves évaluent leur réussite dans un domaine d'activité précis. Ainsi, ils visualisent leur progression et acquièrent un sentiment de compétence, et leur estime de soi en est renforcée. Les professeurs élaborent des critères de réussite qui leur

permettent de voir progresser leurs élèves selon leur propre rythme. Ils se dirigent vers les mêmes attendus de fin de cycle mais leurs rythmes varient. Ces critères valorisent les progrès de chaque enfant. Un enseignant pointe que ce sentiment de réussite augmente la confiance en soi, et donne un sentiment d'appartenance au groupe classe de l'élève dyslexique

Adaptation de l'aménagement des conditions de travail :

Certains élèves vont avoir besoin d'outils de classe : tels que le dictionnaire, des affichages, ou des aide-mémoires. Il est nécessaire que des outils soient à disposition et que l'élève soit suffisamment autonome pour être à même de les utiliser. Ces outils visent à maintenir l'élève dans l'activité.

Adaptation des modalités d'organisation :

-L'oral collectif :

Il a fréquemment été noté, plus précisément au travers de l'utilisation de la reformulation. Les textes sont identiques pour tous, mais le professeur ou un élève lit à haute voix. L'enseignant favorise la compréhension de l'ensemble de la classe en usant de questions orales, afin de guider, de donner des explications supplémentaires, de fournir une méthodologie de repérage au sein du texte. Les élèves vont donc s'entraider tacitement : les réponses de certains élèves étant utiles pour les autres.

-Groupe homogène et groupe hétérogène :

Organiser des groupes de travail est également un exemple de différenciation pédagogique. Certains enseignants évoquent la notion de groupe hétérogène et la mise en place d'un tutorat. L'élève qui sait, structure sa pensée et reformule avec ses mots avant d'expliquer à celui qui ne sait pas. Ce dernier accède ainsi à un discours plus accessible qui sera différent de celui du professeur. Des professeurs mettent en place des groupes homogènes. En effet, l'enseignant fait en sorte de regrouper les élèves présentant une même difficulté. Ils ont donc un niveau équivalent. Ainsi, aucun élève n'éprouve un sentiment d'exclusion. Ils vont devoir entrevoir une stratégie particulière pour réussir à résoudre une situation-problème, et vont être incités à coopérer. Ils sont actifs dans leur apprentissage. Le travail de groupe permet aux élèves un soutien supplémentaire au travers de l'entraide. Les élèves peuvent évoluer à un même rythme et prendre confiance en eux.

-Manipulation avant abstraction (retrait de l'aide) :

Un professeur explique qu'il ne modifie pas l'énoncé écrit mais l'accompagne d'un dessin ou schéma. Il propose une modélisation de la situation afin qu'elle apparaisse concrète à l'élève, avant qu'il soit capable de se passer de cette aide.

Les effets produits sur les élèves dyslexiques :

-Autonomie :

Les témoignages s'opposent concernant l'autonomie. Pour la moitié d'entre eux, l'élève deviendrait dépendant du professeur et de son étayage. Pour l'autre, il serait plus à même de réinvestir une méthode de compréhension à d'autres énoncés, et ainsi de gagner en autonomie. Il est nécessaire de se demander alors ce qu'un enseignant devrait mettre en place pour que ses élèves deviennent autonomes. Comme le précise l'un des témoignages, cette pédagogie différenciée doit se faire dans une certaine mesure. Il conviendrait alors de donner des aides spécifiques aux élèves qui en ont besoin, pour leur permettre de comprendre seuls les énoncés. En donnant des "clés" de réussite méthodologique (comme surligner des mots importants, pour qu'ils soient repérables facilement lors d'une seconde lecture), les élèves pourraient être moins dépendants du maître. Les témoignages rendent compte que les enseignants s'assurent que l'ensemble de la classe ait compris la consigne au début de l'exercice, alors qu'il pourrait être préférable de les laisser en recherche individuelle un moment, pour qu'ils puissent mettre en application les méthodes transmises et gagner ainsi en autonomie. Il est important de diversifier les temps d'apprentissage : un temps d'autonomie en individuel, de travail de groupe, de travail à l'oral et à l'écrit. L'objectif n'est pas que l'élève trouve les exercices faciles, qu'il puisse les réussir sans difficulté et sans recherche. Le but est de pousser toujours plus loin pour que l'élève se fixe des objectifs et avance continuellement. Les erreurs permettent d'avoir envie de recommencer. C'est ce que note un professeur concernant la prise de conscience de ses erreurs.

-Estime de soi :

Le fait qu'un élève gagne en estime de lui le rendra plus confiant quant à sa capacité de réussite, qui se concrétise par la progression, et l'atteinte des compétences attendues en fin de cycle. Il est noté, dans les réponses, que cette confiance en soi aboutit à des progrès comportementaux telle qu'une participation orale accrue. Le professeur, en s'appuyant sur les potentiels de chacun, les fait avancer, les convainc de leur intelligence, et leur donne envie d'apprendre.

Ainsi, les effets produits sont majoritairement bénéfiques, confirmant en partie notre seconde hypothèse, la mise en œuvre de l'ensemble des stratégies d'aides développées par l'enseignant produit des effets positifs sur les apprentissages des élèves dyslexiques.

3. Limites de l'étude

Par le biais de ce questionnaire, nous avons pu recueillir les témoignages des enseignants sur la prise en charge des élèves dyslexiques dans des classes ordinaires, nous permettant d'analyser leur pratique pour répondre à notre problématique.

Nous avons obtenu 19 réponses anonymes d'enseignants, ayant une ancienneté plus ou moins importante (de 1 an à plus de 20 ans), parmi la quarantaine de professeurs auxquels nous avons envoyé notre questionnaire. Le niveau de classe et le degré d'expérience des enseignants n'ont pas été pris en compte car nous n'avons pas récolté suffisamment de réponses pour utiliser ces variables.

Il nous est paru important d'analyser toutes les réponses, des jeunes professeurs aux plus expérimentés. Nous pensons que les années d'ancienneté influent sur les pratiques enseignantes, cependant même si les enseignants débutants ne disposent pas encore de toutes les aides nécessaires, faisant face pour la première fois à ce genre de difficultés, ils n'en restent pas moins investis. Ainsi, ils nous donnent des indications sur leur pratique enseignante et leurs réponses sont enrichissantes.

Certains professeurs à profil plus expérimenté n'ont pas forcément été formés de la même manière que nous le sommes à l'ESPE, et ont probablement un regard différent sur le trouble de la dyslexie, pour lequel la recherche a montré plutôt récemment les liens entre ce trouble et l'estime qu'à l'élève de lui-même. Nous portons ainsi un regard critique mais formateur, sur l'ensemble des réponses données.

Également, deux réponses fournies proviennent de professeurs n'ayant pas d'élèves dyslexiques au sein de leur classe. Bien que ces réponses ne permettent pas d'interpréter les pratiques mises en place, elles renseignent néanmoins sur le fort taux d'élèves dyslexiques, au sein des classes ordinaires (17 professeurs sur 19 interrogés).

Bien que l'ensemble des réponses soit détaillé (avec des exemples de mise en œuvre), certains sont restés succincts dans leurs réponses, limitant notre exploitation pour l'analyse. Ces imprécisions peuvent être interprétables de différentes façons (parfois nous étions entre nous en désaccord sur ce que pouvaient laisser entendre les enseignants) et il est possible que les items que nous avons faits ressortir restent soumis à notre interprétation personnelle. Cela constitue un biais impossible à éviter. De plus, après l'analyse des données obtenues, nous avons réalisé que certaines de nos questions manquaient de précision et étaient redondantes (question 2 "Quelles sont les pratiques mises en œuvre ?", question 5 "Quelles sont les aides apportées ?").

Ce mémoire aurait pu être étayé par des observations en classe du quotidien d'un élève qui vit avec ce trouble, à l'aide d'une grille d'observation. S'intéresser à l'élève, à son comportement, à ses difficultés en classe, aux différentes aides proposées tant matérielles qu'humaines, aux effets produits en lien avec ces adaptations auraient pu enrichir cette étude. De plus, il aurait été préférable et plus formateur de réaliser des entretiens individuels afin d'approfondir les réponses des professeurs.

V. Conclusion

Le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation définit la mission de l'école. Elle conduit l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. La compétence 4 fixe le rôle de l'enseignant, avec une adaptation de son enseignement en tenant compte de la diversité des élèves. Lors de nos différents stages, nous avons pu remarquer que certains élèves dyslexiques recevaient un étayage plus important de la part du professeur. Sa fonction étant que tous les élèves accèdent à la réussite scolaire.

Les élèves porteurs d'un trouble dyslexique éprouvent des difficultés à décoder de l'écrit et donc n'accède pas au sens immédiatement. L'intelligence d'un enfant dyslexique est "normale" cependant une fonction cognitive spécifique est affectée. Elle entraîne un dysfonctionnement dans l'acquisition des apprentissages.

Les consignes écrites représentent le point de départ de la tâche. Il est nécessaire de faire en sorte qu'aucun élève ne soit perturbé par la bonne compréhension des consignes pour que tous puissent se concentrer pleinement sur l'objectif de l'exercice. Il nous a alors semblé intéressant d'analyser comment ces pratiques différenciées permettent d'améliorer la compréhension des énoncés écrits, mais aussi des consignes.

Nous avons émis les hypothèses que les pratiques mises en place auraient un effet bénéfique sur les apprentissages de l'élève, grâce notamment à l'adaptation de la forme et du contenu des consignes écrites. En la rendant plus "lisible", les capacités cognitives pour la lire et la comprendre seraient moins sollicitées, et l'élève ne serait pas pénalisé.

Nous avons élaboré un questionnaire, et obtenu 19 réponses d'enseignants d'années d'expérience très variées. Bien que certaines réponses ne soient pas complètement exploitables ou certaines de nos questions redondantes, les interprétations que nous en avons tirées prouvent que des effets sont produits sur l'apprentissage de l'élève. Des comportements de participation et de motivation sont majoritairement montrés, prouvant une hausse de l'estime de soi. L'élève est dans une dynamique volontaire qui amène à un gain d'efficacité.

Un important nombre d'enseignant évoque même une hausse d'autonomie grâce à la variation des supports d'enseignement : certains changent l'aspect graphique de la consigne.

Pour arriver à ces changements de comportements, les dispositifs mis en place sont variés. Certains gardent le même support écrit mais adaptent le vocabulaire ou la graphie à l'élève ; d'autres jouent sur la quantité d'exercices fournis ; d'autres encore accompagnent les élèves dans la résolution.

Cette étude rend ainsi compte des nombreux dispositifs variés mis en place qui produisent un effet bénéfique, sur l'apprentissage de l'élève, et permettent d'améliorer sa compréhension des énoncés et consignes écrites.

Perspectives

Les différentes recherches que nous avons réalisées autour de ce thème nous ont permis de mieux comprendre ce que désigne le terme « dyslexie » et sa complexité, mais aussi de nous rendre compte que celle-ci peut avoir une forme et une intensité différente chez chaque élève. Elles nous ont aussi fait découvrir les différentes modalités d'aides pour pouvoir adapter notre enseignement futur auprès des élèves présentant ce trouble.

Grâce à ce mémoire et au recueil des réponses des enseignants, nous nous sommes rendues compte que chaque élève est unique et différent, et qu'il faut ainsi s'adapter à tout un chacun. Il existe une multitude d'adaptations pédagogiques possibles à mettre en place en classe. Une bonne connaissance de ses élèves permet la mise en place de différenciation, sinon cette dernière ne sera pas efficace. Il nous sera donc nécessaire de déterminer quels sont les besoins, les niveaux acquis pour chaque élève, et ainsi ajuster notre enseignement, afin de faire progresser chacun à sa manière et à son rythme. Nous allons pouvoir puiser dans ces gestes professionnels que nous avons rencontrés lors de nos lectures, dans les témoignages ou lors de nos observations pour les réinvestir concrètement au sein de notre classe future.

Cette étude nous offre des clés pour atteindre un de nos objectifs phare en tant qu'enseignant: conduire l'ensemble de nos élèves vers la réussite scolaire. De cette manière, nous pourrons faire progresser l'ensemble de nos élèves, quotidiennement, pour qu'ils soient en apprentissage constant, sans frein dû à leurs différences ou aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Ceci, sans perdre de vue une dimension plus humaine. Nous souhaitons aussi qu'ils s'épanouissent, entretenir leurs efforts, leur curiosité ou encore leur envie d'apprendre, et enfin qu'ils se sentent en sécurité et à l'aise à l'école.

Bibliographie/Sitographie

1) Article

article de périodique :

Grandserre, S. (2013). Les différents de la pédagogie différenciée. Les cahiers pédagogiques, (503), 12-13.

Lariven, A. (2013). Des besoins différents des objectifs communs. Les cahiers pédagogiques, (503) , 33-34.

article en ligne avec DOI :

- Fluss, J., Bertrand, D., Ziegler, J. & Billard, C., (2013). Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques. *Développements*, 2009 (1),21-33. doi : 10.3917/devel.001.0021 [consulté le 20/04/2019]
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P-Y., & Roussey, J-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie* (164). doi: 10.4000/rfp.214 [consulté le 30/03/2019]

article en ligne sans DOI :

- Collège de France (2006), Les mécanismes cérébraux de l'apprentissage de la lecture et de la dyslexie. Repéré à : https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL5611_2106coursApprentissageDeLaLectureEtDyslexie.pdf [consulté le 5/11/2018]
- Légifrance (s.d). Article 2. Repéré à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=JORFARTI000027678102&cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> [consulté le 2/04/2019]
- J. Poje-Crétin & J. Bruner (1985), Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. *Revue française de pédagogie*, volume 73, 79-80. Repéré à : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1985_num_73_1_2375_t1_0079_0000_2 [consulté le 21/12/2018]

- Touzin, M. (2010), Le langage troublé. *Enfances & Psy* (47), 107-114. Repété à : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-2-page-107.htm> [consulté le 24/03/2019]

2) Livre

- Reid G., Green. S., (2012). 100 + idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques. Paris: Tom Pousse.

3) Publication gouvernementale

- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2016). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98773/le-referentiel-competences-des-metiers-professorat-education.html> [consulté le 3/02/2019]
- M.E.N (2016), Circulaire de rentrée 2016, (Bulletin Officiel n°15 du 14 avril 2016). Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720 [consulté le 8/10/2018]
- M.E.N (2015), Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation , (Bulletin officiel du 25 juillet 2013). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html> [consulté le 12/12/2018]
- M.E.N (2015), Le Socle Commun de Compétences, de Compétences et de Culture, (Bulletin Officiel éducation nationale n°17 du 23 avril 2015). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> [consulté le : 15/02/2019]
- M.E.N (2014). Lecture de mots et dyslexie: approche cognitive. Repéré à: <http://eduscol.education.fr/cid45914/lecture-de-mots-et-dyslexie-approche-cognitive.html> [consulté le 13/12/2018]
- M.E.N (2013). Les élèves : L'accompagnement pédagogique des élèves à besoins particuliers. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/00/1/Guide_direction_ecole_3_accompagnement_des_eleves_429001.pdf [consulté le 9/03/2019]

- M.E.N (2013). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> [consulté le 9/11/2018]
- M.E.N (2014), Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?, Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPQ_376117_378410.pdf [consulté le 12/12/2018]
- M.E.N (2018). Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), (Bulletin Officiel éducation nationale n°30 du 26 juillet 2018). Repéré à http://www.cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf [consulté le 9/03M/2019]
- Rectorat de l'académie de Nancy-Metz (2010). Les Modules "compréhension de consignes". Repéré à : <https://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article569> [consulté le 5/02/2019]

4) Thèse

- Amiart, S. (2009). Les troubles spécifiques des apprentissages chez l'enfant, (Thèse de doctorat, Université Joseph Fournier). En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00630688/document> [consulté le 3/05/2019]

5) Document web

- Association DYS-POSITIF (s.d), *tout sur la dyslexie phonologique*. En ligne : <https://www.dys-positif.fr/tout-sur-la-dyslexie-phonologique/> [consulté le 4/03/2019]
- Fédération Française des Dys (2018). A Dyslexic Child in the Classroom. Repéré à <http://www.ffdys.com/troubles-dys> [Consulté le 3/05/2019]
- Hodge P. (2000), A dyslexic child in the classroom. Repéré à https://bin.ddai.us/dys/docs/Helping_dyslexic_children.pdf [consulté le 6/03/2019]
- Nadolski C. & Nocera A. (2006), La dyslexie à l'école primaire. En ligne : www.dysmoitout.org/pratique/documents/Dyslexie-a-l-ecole-primaire.pdf [Consulté le 13/ 05/2019]

- Se-Unsia (2014), *La Différenciation Pédagogique*. En ligne : <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/11/14/la-differenciation-pedagogique/> [consulté le 14/03/2019]
- Wikipédia (2019), Dyslexie. Repéré à : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Dyslexie> [consulté le 5/05/2019]
- Zesiger E., (2014), Neuropsychologie développementale et dyslexie. Repéré à <https://docplayer.fr/79720166-Neuropsychologie-developpementale-et-dyslexie-zesiger-pascal-eric-abstract.html> [consulté le 4/05/ 2019]

ANNEXES

Interview professeur des écoles en élémentaire avec une trentaine d'années d'ancienneté.

Que pouvez-vous me dire de l'hétérogénéité au sein d'une classe ?

Déjà, la première chose à savoir c'est qu'il y a de l'hétérogénéité dans toutes les classes. Quel que soit le niveau des élèves, la classe est toujours hétérogène avec des niveaux différents entre les élèves. On parle d'hétérogénéité par rapport au savoir mais aussi au milieu familial. Les enfants viennent de différents milieux. Une classe est hétérogène par sa composition, par le cadre familial, le contexte familial.

Donc, comment on gère l'hétérogénéité ? Une fois, lors d'une inspection, l'inspectrice m'a dit on gère l'hétérogénéité dans une classe par l'homogénéisation des savoirs. C'est-à-dire qu'il faut être capable d'apprendre les mêmes choses à l'ensemble des élèves. Qu'ils aient accès au même savoir pour estomper cette hétérogénéité des élèves. Après, mettre en place une pédagogie de groupe, groupe homogène, groupe hétérogène. Groupe homogène dans sa composition. Donc, là ce sont des groupes de niveau. Groupes hétérogènes, c'est quand les plus faibles apprennent au contact des plus forts. Donc le système de tutorat.

De quel profil d'élèves se compose votre classe ?

J'ai plusieurs élèves dyslexiques. Une élève qui a des difficultés, elle a parlé tard. Qui ne sait toujours pas bien lire. Qui avait un retard de langage. Elle est donc prise en charge par une AVS. A partir du moment où une élève est prise en charge par une AVS, c'est que cette personne est diagnostiquée comme handicapée. Et pour obtenir l'AVS, il faut que les parents fassent la démarche auprès de la MDPH, la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Qu'ils montent un dossier. Que ce dossier soit accepté, puisqu'il faut qu'un diagnostic soit posé. Et ensuite, il y a un aménagement avec l'AVS qui aide pendant un certain volume d'heures par semaine. C'est une démarche qui a été faite en amont. Comme d'habitude, c'est ce genre de handicap qui est plus difficile à détecter. C'est-à-dire le handicap qui ne se voit pas. Un enfant en fauteuil roulant, un enfant... c'est physique, un enfant trisomique aussi. Là ça ne se voit pas. Donc c'est le plus dur à diagnostiquer. C'est quand il y a un retard scolaire massif, un retard de langage, un retard de développement qu'on arrive à poser le diagnostic et à faire en sorte que l'enfant bénéficie d'un ou d'une AVS. J'ai des élèves qui sont en difficultés de lecture. On pratique du décroisement par rapport à ça. Le décroisement a lieu le mardi matin. « Elles » retournent en CE1 sur mon créneau lecture, deux fois par semaine. Le mardi matin, le jeudi après-midi pour aller faire de la lecture niveau CE1 où on est quand même plus sur la construction des sons, l'étude des sons. « une autre élève » a aussi bénéficié de ce décroisement. « nom de l'élève » a aussi bénéficié de ce décroisement. Et, ce n'est qu'au signal des maîtresses quand elles m'ont dit : « Nous pensons qu'ils n'en ont plus besoin, que ces élèves-là sont restés dans ma classe. » J'ai senti une amélioration au niveau de l'élève, pas une amélioration par rapport à la norme attendue en CE2. Ça reste encore assez insuffisant. Mais, par rapport à l'élève, oui, il y a des progrès. Oui il y a des améliorations.

Comment l'école est passée de l'intégration à l'inclusion ?

Suite à votre expérience, comment avez-vous vécu cette évolution ? Avez-vous modifié votre manière d'enseigner ?

Avant, c'était l'enfant qui devait s'adapter à l'école aujourd'hui c'est l'école qui doit s'adapter aux difficultés de l'enfant.

Alors déjà, concernant les élèves en inclusion, en général ce sont des élèves qui sont dans des classes spécialisés et qui viennent en inclusion dans des classes ordinaires. Donc, j'ai eu pendant deux, trois ans une inclusion d'un élève autiste puisque dans notre école il y a une classe ULISS avec des élèves autistes avec des troubles du comportement. Donc, j'ai eu effectivement un élève en inclusion dans ma classe qui venait tous les mardis matin avec une AVS spécialement pour lui mais qui n'a pas donné grand-chose étant donné que son handicap était puissant et que l'élève prenait des calmants pour pouvoir venir dans le milieu scolaire. Et souvent avec ces calmants, il dormait dans ma classe.

Mettez-vous en œuvre des aides pour faciliter la compréhension des consignes ?

Oui, oui. L'explicitation des consignes. J'explique, reformule, donne un exemple. La consigne est faite à l'oral car la consigne est déjà sous les yeux, écrite. Si c'est une consigne que je donne sans support papier, je vais essayer de travailler pour le visuel et l'auditif et je vais écrire la consigne au tableau. Pour la visualiser aussi. Ensuite, je vais la retravailler à l'oral. En fait, ce qui compte, c'est passer de l'implicite à l'explicite. C'est là qu'est le problème pour les élèves. Et donc, forcément, il faut accompagner la consigne. On ne peut pas donner une consigne brute. Donc, l'expliquer, faire en sorte que tout le monde est bien compris ce qu'on attend d'eux. Donc, répéter, reformuler à leur manière. Montrer concrètement, en réalisant un exemple collectif. Ensuite ces consignes peuvent être accompagnées de critères de réalisation et/ou de critères de réussite. Les critères de réalisation est qu'est-ce-que je donne en plus pour leur permettre de répondre à ma consigne. Et les critères de réussite est sur quoi je suis évaluée. Qu'est-ce-que je dois absolument faire pour être capable de montrer à l'enseignant que j'ai compris ce que l'on me demande. En général, c'est pas la peine d'en mettre trop. Mais, il y a certains points indispensables sur certaines consignes précises qui méritent d'être accompagnés.

Si un élève n'a toujours pas compris suite à vos explications. Il lève la main pour dire qu'il n'a pas compris, qu'est-ce-que vous faites ?

Je peux ne pas reprendre la parole. Je peux aussi dans ce cas là interroger un autre élève qui a compris. Et qui va expliquer avec ses mots. Et là, je ne suis plus sur une relation maître-élève ou élève-maître. Je suis sur une relation élève-élève. Même s'ils ne sont pas sur un travail en binôme ou en groupe. Mais, je crée les interactions entre élèves qui vont reformuler à leur manière qui vont peut-être permettre de comprendre.

Et au niveau du support écrit, c'est le même pour tout le monde ?

C'est le même pour tout le monde. Pour les élèves « dys », je sais qu'il faut modifier la taille des caractères, les interlignes, etc. C'est vrai que je suis défailant sur ce sujet. Le support et l'accompagnement est essentiellement oral. Alors, quand il y a des élèves qui sont vraiment en grande difficulté, qui n'ont pas compris et même après répétition. Je peux demander à un élève assez fort de se déplacer et à l'accompagner. Mais, c'est toujours pareil. Où est la limite

entre je l'aide et je le fais à sa place ? C'est toujours ça qui me bloque. L'élève aura tendance à donner la réponse au lieu d'expliquer.

Que pensez-vous du concept de pédagogie différenciée ?

Mon dispositif ne s'y prête pas car je travaille beaucoup en groupe classe. Si je voulais vraiment faire de la pédagogie différenciée, il faudrait que j'ai un îlot de table au fond, que je fasse travailler sur la même consigne avec ma classe en autonomie totale. Et que je me mette au fond de la classe avec des élèves que j'appelle pour les inviter à venir travailler avec moi. Et pas forcément les mêmes élèves s'il s'agit de mathématiques, de français ou autre. Donc des groupes qui viennent avec moi pour que je les aide. Après, la différenciation peut-être quantitative, qualitative. C'est-à-dire, là, c'est peut-être de la différenciation par le haut. Les élèves les plus forts, je peux leur donner, des exercices en plus. Les élèves les plus en difficultés, je peux leur donner des exercices en moins. C'est un peu un contrat adapté que je fais avec « prénom de l'élève » en poésie. C'est-à-dire les élèves dyslexiques, qui ont des problèmes de lecture, on fait un contrat ensemble. Tu n'en apprends que la moitié et par contre, « tu essaies de l'apprendre parfaitement ». Et tu seras évalué que sur la moitié du texte.

Ça les perturbe ?

Non, au contraire. Ça les met en situation de réussite. J'en fait usage donc de temps en temps. Après faire de la différenciation c'est connaître le profil de sa classe. C'est-à-dire ne pas attendre la même chose de tous ses élèves. Et comme je connais le profil de la classe, je vais différencier dans mon questionnement. Je vais différencier dans ma manière d'interroger les élèves. Et je vais différencier dans la valorisation de leurs réponses. On va être forcément plus exigeant avec un élève qui réussit plus. Un peu moins exigeant..., on attend quand même une bonne réponse avec un élève en difficulté. Mais, on ne va pas forcément interroger cet élève en difficulté sur une notion complexe parce qu'on sait qu'on va le mettre en échec. On sait qu'il va être stigmatisé. Et ça va être contre-productif. Connaître pour moi le profil de sa classe, savoir ce que l'on peut attendre précisément par rapport à la culture familial, par rapport aux difficultés scolaires, ce qu'on peut attendre individuellement, de chaque élève, ça, ça me semble important. Je conseille toujours à mes stagiaires, « faites un tableau à double entrée avec la liste des élèves. Les cases en haut, suivi par une orthophoniste, suivi par un psychologue, pris en charge en APC, a redoublé..., PAI, PPRE, et on coche. » Et on s'aperçoit quand il y a plusieurs croix en face du même nom, là, c'est vraiment lourd. Et que cet élève là, va être en difficulté tout le temps. Et donc, il faut adapter ce qu'on va lui demander pour ne pas le stigmatiser et au contraire le valoriser lorsqu'il répond quelque chose de correct.

Exemple de réponse du questionnaire par un enseignant

Q1 - Depuis combien de temps enseignez-vous ? *

[Réponse QCM] : Entre 7 et 20 ans

Q2 - Quel(s) niveau(x) de classe avez-vous actuellement ?

[Réponse QCM] : CE2

Q3 - Faites-vous usage de la pédagogie différenciée dans votre pratique ? Si oui, comment la mettez-vous en place dans votre classe ?

“oui,

-groupes de niveau,

-le temps (plus ou moins selon les élèves),

-différencier les exercices et la quantité d'exercices,

-aide de l'enseignant ou d'un autre élève,

-approches différentes (différents outils)”

Q4 - De manière générale, quelles pratiques mettez-vous en oeuvre pour les élèves dyslexiques ? Et quels en sont les effets ?

“-consigne individuelle

-reformulation

-exemples

-lecture de la consigne

-effets : l'explication motive l'élève dans son travail”

Q5 - Plus précisément, changez-vous la forme graphique de l'énoncé ? Si oui, de quelle manière ?

“oui, une police plus grande, un espacement plus grand de 1,5”

Q6 - Adaptez-vous le vocabulaire et/ou la formulation de l'énoncé pour les élèves dyslexiques ? Si oui, donnez des exemples ?

“consigne simplifiée, ne contient que de l'explicite”

Q7 - Mettez-vous en œuvre des aides spécifiques auprès des élèves dyslexiques afin de favoriser la compréhension des consignes (écrites et orales) ?

“-lecture de l'enseignant

-lecture d'un autre élève

-repérer les informations importantes à l'aide d'un surligneur

-faire reformuler la consigne”

Q8 - Les aides fournies aux élèves dyslexiques sont-elles porteuses d'effets (positifs et/ou négatifs) ? Si oui, quels sont-ils ?

“oui, la lecture de la consigne par un autre élève ou par le professeur permet à ces élèves de ne plus être concentrés sur le déchiffrage et faire les exercices en même temps que leurs camarades. “

Résumé :

La dyslexie est un trouble de l'apprentissage de la langue écrite relativement fréquent. En moyenne, un à deux élèves dyslexiques sont comptabilisés par classe. Cette difficulté, si elle n'est pas prise en charge tôt, peut être très pénalisante pour le développement de l'enfant et sa réussite de sa scolarité. Cela nécessite la mise en place d'aides spécifiques et d'aménagements scolaires. Or, les enseignants sont insuffisamment formés pour ajuster leurs enseignements face à ce trouble.

Ainsi, il nous a semblé pertinent de s'interroger sur les adaptations pédagogiques, les étayages mis en œuvre par les professeurs pour aider les élèves dyslexiques à progresser dans la maîtrise de l'écrit. Nous nous sommes intéressées plus particulièrement à la forme des énoncés et des consignes écrits des travaux fournis aux élèves, et à la manière d'adapter les pratiques enseignantes afin d'améliorer la compréhension de ceux-ci.

Suite aux réponses fournies par les professeurs des écoles interrogés, à partir du questionnaire concernant l'adaptation de leurs pratiques à des élèves dyslexiques, nous avons pu répondre à nos interrogations. De ce fait, nous avons pris connaissance des différents moyens qu'ils emploient afin de favoriser la compréhension de la consigne écrite d'un exercice et sa réalisation. En résulte l'importance de la lisibilité du support écrit ainsi que la manière dont va être abordé l'énoncé, et une attention accrue sur sa compréhension.

Mots-clés : Dyslexie – Apprentissage – Consigne – Enseignement – Pédagogie - Compréhension

Artefact:

Dyslexia is a disorder of learning the written language relatively frequently. On average, one to two dyslexic pupils are accounted for by class. This difficulty, if not taken care of early, could be very penalizing for the development of the child and his success in his schooling. This requires the setting up of specific aids and school facilities. However, teachers are insufficiently learning to adapting their teachings to this discover.

Thus, it seemed pertinent to us to question the pedagogical adaptations, the shoring by the professors to help the dyslexic pupils to progress in the mastery of the writing. We were particularly interested *in the form of the text of an exercise and the working instructions provided to the pupils, and how to adapt the pedagogical practices to improve their understanding.*

Following the answers provided by the teachers of the schools studied, from the questionnaire on adapting their practices to dyslexic pupils, we were able to answer our questions. As a result, we have learned the different ways they use to promote reading and understanding. The result is the importance of the readability of the written medium as well as how the text, instruction of exercise will be approached, and increased attention to their understanding.

Keywords : Dyslexia - Apprenticeship - Instruction - Pedagogy - Teaching - Understanding