



HAL
open science

Les liens entre la prise en charge des élèves dyslexiques et la formation des enseignants en langue étrangère : quelles adaptations nécessaires pour l'inclusion des élèves dyslexiques débutants en langue ?

Charlène Houzé

► To cite this version:

Charlène Houzé. Les liens entre la prise en charge des élèves dyslexiques et la formation des enseignants en langue étrangère : quelles adaptations nécessaires pour l'inclusion des élèves dyslexiques débutants en langue ?. Education. 2019. dumas-02418080

HAL Id: dumas-02418080

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02418080>

Submitted on 18 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

Les liens entre la prise en charge des élèves dyslexiques et la formation des enseignants en langue étrangère :

Quelles adaptations nécessaires pour l'inclusion des élèves dyslexiques débutants en langue ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Charlène Houzé

le 17 juin 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Marie-Ange Dat, directrice de mémoire

Rebecca Starkey-Perret, membre de la commission

Sommaire du mémoire

REMERCIEMENTS.....	1
INTRODUCTION	2
1. QU'EST-CE QUE LA DYSLEXIE ?	4
1.1. DEFINITION DE LA DYSLEXIE	4
1.2. UN BREF HISTORIQUE DE L'EVOLUTION DES RECHERCHES SUR LA DYSLEXIE	5
1.2.1. « Naissance » de la dyslexie	5
1.2.2. Des origines diverses	6
1.2.3. Ce que montrent les récentes recherches.....	6
1.3. LES DIFFERENTES FORMES DE DYSLEXIE ET LEURS CONSEQUENCES SUR L'APPRENTISSAGE.....	7
1.3.1. LES DYSLEXIQUES ET L'ÉCOLE, QUEL RAPPORT ?	10
1.4. LA DYSLEXIE ET L'ESTIME DE SOI.....	11
1.4.1. La nécessité de « restaurer » l'estime de soi chez l'enfant dyslexique	11
1.4.2. Comment restaurer l'estime de soi chez l'enfant dyslexique ?.....	12
1.5. LES ELEVES DYSLEXIQUES ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	14
1.5.1. L'apprentissage d'une langue étrangère : quelles difficultés pour l'élève dyslexique ?	14
1.6. L'INCLUSION, OU LA NECESSITE POUR L'ÉLEVE DE FAIRE PARTIE D'UN GROUPE.....	15
1.6.1. La différence entre intégration et inclusion.....	15
1.6.2. L'inclusion des élèves dyslexiques en classe ordinaire : pourquoi ?.....	16
1.6.3. L'inclusion des élèves dyslexiques en classe ordinaire : comment ?.....	18
2. LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES DYSLEXIQUES : QUELLE REALITE EN CLASSE ?.....	20
2.1. LES AMENAGEMENTS PROPOSES PAR L'ÉDUCATION NATIONALE	20
2.2. DEFINITION : QU'EST-CE QU'UNE ADAPTATION PÉDAGOGIQUE ?	22
2.3. ADAPTATIONS PÉDAGOGIQUES A DESTINATION DES ELEVES DYSLEXIQUES : POURQUOI EST-IL NECESSAIRE D'ADAPTER ?23	
2.3.1. Les adaptations liées à l'environnement et au matériel utilisé en classe.....	24
2.3.1.1. Les outils de lecture et d'écriture.....	24
2.3.1.2. Les outils et méthodes liés à l'apprentissage des langues étrangères	25
2.3.1.2.1. L'orthopédagogie, une méthode favorisant le lien graphie-phonie.....	25
2.3.1.2.2. L'oral et l'utilisation de cartes mentales	27
3. RECUEIL DE DONNEES	29
3.1. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	29
3.2. RECUEIL DE DONNEES : METHODOLOGIE ET JUSTIFICATION DES CHOIX DES OUTILS DE RECUEIL.....	30
3.2.1. Le questionnaire	30
3.2.2. L'entretien	31

3.3.	RESULTATS DU RECUEIL DE DONNEES.....	32
3.3.1.	<i>Les résultats du questionnaire.....</i>	32
3.3.1.1.	Résultats concernant le public interrogé et le contexte du public d'élèves dyslexiques ciblé	32
3.3.1.2.	L'enseignement des langues et la dyslexie : retours des enseignants interrogés	34
3.3.1.3.	La formation des enseignants sur la dyslexie	36
3.3.1.3.1.	Retours des enseignants sur la formation reçue sur la dyslexie.....	38
3.3.1.4.	Volontés / demandes concernant une formation sur la dyslexie.....	40
	Enfin, afin de comprendre au mieux les attentes des enseignants concernant une éventuelle formation sur la dyslexie, nous avons demandé aux enseignants interrogés n'ayant pas reçu de formation d'émettre leurs souhaits concernant les thèmes qui devraient être abordés afin d'aider au mieux les enseignants.....	40
3.3.2.	<i>Les résultats des entretiens</i>	42
3.3.2.1.	Présentation des enseignantes interrogées et contextes d'enseignement.....	42
3.3.2.2.	Mise en regard des connaissances sur la dyslexie et de la différenciation faite en classe	43
3.3.2.2.1.	Définition et/ou description de la dyslexie selon les enseignantes interrogées	43
3.3.2.2.2.	Formation sur la dyslexie et connaissances antérieures à la découverte des élèves dyslexiques en classe	43
3.3.2.3.	Mise en regard des réponses à l'entretien portant sur la prise en charge des élèves dyslexiques : différences et ressentis face à l'élève dyslexique en classe	44
3.3.2.4.	Mise en regard des réponses concernant la formation des enseignants à la prise en charge des élèves dyslexiques	45
3.3.2.5.	Prise en charge des élèves dyslexiques et adaptations mises en place en classe	45
3.3.2.5.1.	Adaptations à l'écrit	45
3.3.2.5.2.	Adaptations à l'oral	46
3.3.2.5.3.	Adaptations des évaluations	46
3.3.2.5.4.	Adaptations des supports	47
3.3.2.5.5.	Autres adaptations ou aménagements	47
3.3.2.6.	Problématiques soulevées par la prise en charge des élèves dyslexiques en classe et propositions des enseignantes interrogées	47
	<i>Bilan des données recueillies lors des deux entretiens concernant les adaptations/ stratégies pédagogiques adoptées :.....</i>	53
4.	ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENTRETIEN.....	54
4.1.	ANALYSE DES DONNEES DE L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	54
4.1.1.	<i>Analyse des données portant sur le public interrogé</i>	54
4.1.2.	<i>Analyse des ressentis des enseignants</i>	55
4.1.3.	<i>Analyse de la formation des enseignants interrogés sur la dyslexie</i>	57
4.1.4.	<i>Analyse des demandes des enseignants interrogés concernant une formation sur la dyslexie</i>	60
4.2.	ANALYSE DES DONNEES DES DEUX ENTRETIENS MENES	61
4.2.1.	<i>Connaissances initiales sur la dyslexie et retours sur la formation suivie</i>	61
4.2.2.	<i>Analyse des ressentis des enseignantes interrogées</i>	63
4.2.3.	<i>Analyse des adaptations mises en place</i>	64
4.2.4.	<i>Pistes de résolution des problématiques posées en lien avec la prise en charge des élèves dyslexiques en classe de langue.....</i>	66
5.	CONCLUSION.....	68
6.	4^{EME} DE COUVERTURE.....	71

BIBLIOGRAPHIE	72
CADRE THEORIQUE	72
CADRE INSTITUTIONNEL	74
CADRE NON THEORIQUE	75
ANNEXES	77
ANNEXE 1 : SCHEMA DES PLANS D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES ELEVES AUX BESOINS SPECIFIQUES	77
ANNEXE 2 : EXEMPLE DE CARTE UTILISEE PAR GOLLIET	78
ANNEXE 3 : METHODE DE L'IMAGE MENTALE, PROPOSEE PAR LEBON GRAVE	79
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE PROPOSE EN LIGNE (SUR GOOGLE FORMS) DANS LE CADRE DE NOTRE RECHERCHE	80
ANNEXE 5 : TRAME DE L'ENTRETIEN MENE LORS DU RECUEIL DE DONNEES	82
ANNEXE 6 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN MENE AVEC MME M. R, LE 10 MARS 2019	84
ANNEXE 7 : EXTRAIT DU WORKBOOK DU MANUEL « FIREWORKS » NIVEAU SECONDE, AUX EDITIONS <i>LELIVRESCOLAIRE.FR</i> (2019)	98
ANNEXE 8 : EXTRAIT D'UN GUIDE A L'USAGE DES ENSEIGNANTS POUR MIEUX AIDER LES ELEVES DYSLEXIQUES, REALISE PAR CARINE LENOBLE, AESH EN LYCEE	99
INDEX DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES	100

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Marie-Ange DAT, ma directrice de mémoire, pour ses conseils et son accompagnement tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite également remercier les enseignantes que j'ai interrogées qui m'ont permis d'approfondir mes recherches et ma réflexion sur ce sujet qui me tient à cœur, pour leurs précieuses réflexions et l'apport essentiel de leurs expériences, et qui, grâce à leur expérience avec les élèves dyslexiques m'ont permis de mieux comprendre les enjeux liés à leur prise en charge en classe de langue.

Je tiens aussi à remercier mes collègues, Margot et Valentine, ainsi que ma famille pour leur soutien sans faille. Enfin, je tiens à remercier mon conjoint, Vincent, qui m'a également encouragée tout au long de la rédaction de ce mémoire.

INTRODUCTION

La dyslexie est un terme d'origine grecque : « 'dys' signifiant difficulté et 'lexis' signifiant mot » (Petiniot, 2016, p.47), mettant ainsi en valeur le fait que le langage est source de difficulté pour les apprenants ayant des troubles dits « dys ». Les pathologies liées aux troubles « dys » se déclarent au cours de l'enfance, ces troubles intéressent « le système neurologique et plus particulièrement le système cognitif » (Chauché, 2017, p.23). La reconnaissance d'un trouble « dys » met en avant un « dysfonctionnement neurocognitif développemental » (Chauché, 2017, p.23), inscrivant ainsi le trouble « dys » comme un handicap qui poursuivra l'enfant touché tout au long de sa vie.

Le trouble de la dyslexie est aujourd'hui regroupé avec les troubles tels que la dysorthographe et la dyscalculie dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (ou DSM-V) qui répertorie les différentes maladies pouvant toucher le système cognitif. La dyslexie est donc qualifiée de 'specific learning disorder' ou encore trouble spécifique de l'apprentissage (Chauché, 2017, p.27). Ce trouble est donc à l'origine de difficultés dans l'apprentissage ; en l'occurrence pour la dyslexie il s'agit d'une difficulté à lire et à faire le lien entre la graphie (la manière dont s'écrit un mot) et la phonie d'un mot (la manière dont un mot est prononcé).

C'est donc dès son entrée à l'école, avec l'apprentissage de la lecture et ses débuts en écriture que l'élève dyslexique va se retrouver confronté à de nombreux obstacles. Il semble donc crucial pour ces élèves d'avoir un soutien, à la fois de son entourage proche, mais aussi de l'institution et des enseignants qu'il croisera tout au long de son apprentissage. Ce soutien est d'autant plus important lorsque l'élève dyslexique débutera l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Malgré les aménagements aujourd'hui proposés pour ces élèves en difficulté (notamment grâce à la loi de 2005, reconnaissant la dyslexie en tant qu'handicap), il semblerait que les enseignants ne soient pas toujours à-même de proposer des aménagements spécifiques à leurs matières, ni aux besoins de l'élève dyslexique en fonction des difficultés rencontrées. Notre question initiale s'est donc portée sur la nécessité de renforcer la formation des enseignants, pour qu'ils aient une meilleure connaissance du trouble qu'est la dyslexie et que ceux-ci puissent mettre en place des adaptations lorsque cela est nécessaire.

Il semble également important de proposer des aménagements en fonction des difficultés que peuvent poser certaines disciplines, afin que les enseignants puissent aider ces élèves au mieux et les encourager à réussir. Ce questionnement sera donc l'objet principal de notre recherche qui sera explicité ultérieurement dans le cadre de notre recueil et notre analyse de données.

Après avoir défini la dyslexie et explicité les différentes formes de dyslexies, nous verrons en quoi l'apprentissage d'une langue étrangère peut s'avérer d'autant plus compliqué pour des élèves dyslexiques débutants en langue, enfin, nous verrons quels aménagements sont proposés par l'institution, mais aussi quelles sont les stratégies envisageables afin d'adapter l'apprentissage des langues pour faciliter l'apprentissage des élèves dyslexiques.

1. Qu'est-ce que la dyslexie ?

1.1. Définition de la dyslexie

La dyslexie est reconnue comme un handicap par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) depuis 1993, qui définit la dyslexie comme « une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate », la dyslexie aurait donc pour conséquence d'atteindre « les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture » (OMS, 2008).

La dyslexie est considérée comme un trouble de l'apprentissage étant donné qu'elle est « l'expression d'un trouble durable du langage chez des personnes pour qui l'apprentissage et la maîtrise de la lecture sont problématiques » (Petiniot, 2016, p.47).

Depuis 2005, la mise en place de la loi sur le handicap du 11 février a permis de reconnaître la dyslexie en tant qu'handicap. Grâce à cette loi favorisant l'égalité des chances, l'école est dorénavant « tenue de proposer la mise en place d'un projet personnalisé à tout enfant qui souffre de troubles du langage » (Grand, 2017, p.14). Ce projet personnalisé met notamment en place des aménagements spécifiques selon les besoins de l'élève dyslexique.

Cette loi prescrit que « quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité »¹. Cette reconnaissance de la dyslexie en tant qu'handicap (certes 'invisible') a permis une réelle avancée dans la prise en charge des élèves atteints de troubles 'dys' en termes de soins médicaux et d'accompagnement d'une part, mais elle a aussi permis une meilleure prise en charge du trouble dyslexique en milieu éducatif. Cette loi donne également le droit aux familles d'enfants dyslexiques d'accéder à divers moyens de compensation (Grand, 2017, p.15).

¹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

La reconnaissance de la dyslexie comme handicap par l'OMS date de 1993, mais ce n'est qu'en 2000 avec le rapport Ringard² que l'institution démontre une volonté de permettre aux élèves atteints de troubles de l'apprentissage d'être pris en charge au même titre que les autres élèves, et ce malgré le fait que les recherches sur la dyslexie existent depuis 1880 avec les recherches d'Oswald Berkhan (Petiniot, 2016, p.47).

En France, ce sont aujourd'hui 3 à 5 % des enfants d'âge scolaire qui sont dyslexiques, ce qui représente environ un enfant par classe (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2014). Parmi les élèves dyslexiques, 40 % présentent plusieurs troubles des apprentissages (dyscalculie, dyspraxie, dysphasie) (INSERM, 2014). Malgré le fait que la dyslexie soit de plus en plus reconnue, il reste cependant « beaucoup de travail pour démystifier les dyslexies-dysorthographies auprès de la population générale, car elles ne correspondent pas tout à fait à ce que véhicule la croyance populaire » (Stanké, 2016, p.49).

1.2. Un bref historique de l'évolution des recherches sur la dyslexie

1.2.1. « Naissance » de la dyslexie

La dyslexie n'est pas un trouble nouveau, les recherches à ce sujet ont été mises en place dès l'instauration de l'instruction obligatoire par les lois Ferry de 1882, la dyslexie est apparue dans un premier temps comme un phénomène à l'origine des difficultés de lecture des élèves. Comme l'explique Fijalkow (2003, p.123) :

« Du langage parlé perturbé chez l'adulte au langage écrit à apprendre par l'enfant le pas a été vite franchi et de nombreux médecins, s'appuyant sur leur science toute fraîche, ont formulé l'hypothèse que l'enfant mauvais lecteur avait sans doute une lésion cérébrale comparable à celle de l'adulte au cerveau blessé et qui avait des difficultés de communication verbale. La dyslexie était née. »

C'est donc en partant de l'hypothèse d'une possible lésion cérébrale qui serait à l'origine des difficultés de communication que les chercheurs ont d'abord pensé à une origine purement neurologique de la dyslexie, hypothèse qui sera par la suite reconsidérée par d'autres chercheurs.

² Rapport Ringard, disponible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html>

1.2.2. Des origines diverses

Un des premiers chercheurs à reconnaître la dyslexie, Oswald Berkhan, parlait alors de la dyslexie en tant que « cécité verbale », reliant ainsi la dyslexie à une origine à la fois biologique et neurologique (Petiniot, 2016, p.47). D'autres hypothèses favorisant les origines biologiques de la dyslexie feront l'objet de recherches par la suite : le physicien et ophtalmologiste Hinshelwood, qui a mené des recherches des années 1890 à 1900 a traduit la dyslexie par « un défaut de la mémoire visuelle des mots chez l'enfant intelligent » (Petiniot, 2016, p.47).

Les différentes origines biologiques de la dyslexie ont plus tard été remises en cause par des psychologues scolaires, Wallon et Zazzo (Fijalkow, 2003). C'est au cours des années 1960 que les sciences sociales ont permis d'aborder la dyslexie sous un autre angle, et donc de lier la dyslexie à d'autres origines que celles d'ordre purement biologiques.

Ce n'est qu'à partir de 1960 que les recherches se multiplient sur le sujet, comme le confirme Dorison (2015, p.89) : « Les publications sont très peu nombreuses avant 1950 ; celles des psychologues sont antérieures au milieu des années soixante. Celles des orthophonistes et des 'pédagogues' se multiplient au contraire après le milieu des années soixante. »

L'origine génétique de la dyslexie date, quant à elle, des années 1990, date à laquelle des chercheurs ont découvert que « plusieurs chromosomes sont incriminés, divers gènes identifiés » (Petiniot, 2016, p.47).

C'est enfin avec l'émergence de l'imagerie médicale que les chercheurs ont pu identifier les différentes zones cérébrales en activité lors de la lecture, et cette avancée qui permettra ainsi « de visualiser le déséquilibre des deux hémisphères chez le dyslexique » (Petiniot, 2016, p.48).

1.2.3. Ce que montrent les récentes recherches

C'est lors de la conférence du World Dyslexia Forum donnée par l'UNECOSO en 2010 que Duncan Milne a montré que « le dysfonctionnement cérébral du dyslexique serait la conséquence d'un défaut de maturation de deux processus neuronaux », ces deux processus étant ceux du processus phonologique, qui permet de discriminer et d'identifier les différents

phonèmes et le processus visuel, qui permet d'identifier la manière dont les mots s'écrivent (ou graphèmes) (Petiniot, 2016, p.48).

Les recherches encore plus récentes tendent à creuser l'origine neurologique de la dyslexie : l'atteinte visuelle semblerait à l'origine de la plupart des dyslexies comme le démontrent les recherches menées par deux chercheurs rennais (Le Floch et Ropars, 2017), ce qui viendrait confirmer les recherches de Milne (2010) qui défendait aussi une atteinte du processus visuel.

Le facteur hérédité serait également à prendre en compte dans la définition de la dyslexie si l'on en croit les recherches sur les chromosomes déterminant la dyslexie.

En effet, des recherches menées par des « chercheurs de la KUL ont conduit à l'identification d'un marqueur génétique qui pourrait servir à repérer le handicap très tôt » (Petiniot, 2016, p.49). En termes d'atteinte neurologique, John Stein de l'université d'Oxford pense quant à lui que « certains dyslexiques seraient [sont] victimes d'une instabilité de la fixation oculaire à la suite d'une affection de la zone magnocellulaire » provoquant ainsi une « superposition de lettres et de mots » (Petiniot, 2016, p.49).

La dyslexie serait donc multifactorielle, il serait donc d'autant plus difficile de connaître les diverses manières d'aider les personnes dyslexiques en fonction de l'origine de leur dyslexie, mais aussi en fonction du canal qui est atteint par leur trouble.

1.3. Les différentes formes de dyslexie et leurs conséquences sur l'apprentissage

Pour pouvoir lire, l'élève doit être capable de comprendre les deux formes d'un mot, à la fois sa forme orthographique (qui est en fait une séquence ordonnée de graphèmes) et la forme phonologique du mot (qui est en fait la forme prononcée du mot).

Lorsque l'élève est dyslexique, il a des difficultés à intégrer soit la forme orthographiée du mot, soit sa forme phonologique, et parfois, les deux formes posent des difficultés pour l'élève atteint de trouble de l'apprentissage.

Selon la forme d'un mot qui pose difficulté, la dyslexie serait de type différent (Petiniot, 2016, p.50).

Il existe 4 sous-formes de dyslexie, avec des troubles du langage plus ou moins importants pour chacune d'entre elles (Crunelle, 2010, pp.39-42). Il y a les dyslexiques qui ont des « difficultés avec le décodage » et les dyslexiques qui ont du mal à « mémoriser correctement la forme visuelle des mots écrits » (Casalis, 2018, p.20).

Tout d'abord, la dyslexie phonologique qui correspond à un trouble dans la capacité de l'élève à faire la correspondance entre phonie et graphie : il sera difficile pour l'apprenant d'associer « la lettre avec le son qu'elle produit » (Crunelle, 2010, pp.39-42). Il en résulte donc une difficulté à la lecture de « nouveaux mots et de pseudo-mots » (Casalis, 2018, p.27).

Cela a pour conséquence de ralentir la lecture, car l'association entre sons et lettres est « cognitivement plus difficile » (Crunelle, 2010, pp.39-42).

Les élèves atteints de cette forme de dyslexie auront plus de mal notamment dans l'apprentissage de l'anglais, langue très opaque dans la correspondance entre les sons et les lettres. Ces élèves auront besoin d'utiliser des méthodes qui renforcent la correspondance son-signe (Crunelle, 2010, pp.39-42), comme celle proposée par Odile Golliet³ afin de permettre un apprentissage facilité de l'anglais à l'écrit.

La dyslexie de surface (ou dyséidétique), dont « le déficit est de nature visuelle » est également due à « un déficit sélectif touchant la voie orthographique de lecture » (Sprenger-Charolles, 2001, p.3).

L'enfant atteint de cette forme de dyslexie aura du mal à comprendre les mots aux syllabes trop compliquées, tels que les mots irréguliers par exemple (Crunelle, 2010, pp.39-42).

³ Odile Golliet est écrivain et formatrice en dyslexie, à l'origine de la méthode « Dys-coaching »

La conséquence majeure sera l'incompréhension globale du texte que l'élève lira, notamment à cause de la lenteur de sa lecture, mais aussi parce qu'une lecture aussi entrecoupée rendra inévitablement la compréhension du sens plus difficile. Comme le résume Sprenger-Charolles (2001) :

« Le déficit des dyslexiques de surface pour la lecture de mots irréguliers [s'explique] soit par un manque d'exposition à l'écrit, soit par un déficit en perception visuelle. En effet, les mots irréguliers se caractérisant par une irrégularité des relations grapho-phonémiques, ne peuvent être lus correctement en utilisant la procédure phonologique. Il faut les avoir vus et lus correctement, et sans doute souvent, pour fixer leur image orthographique. » (p.4)

La dyslexie mixte est composée à la fois de la dyslexie phonologique et de la dyslexie de surface : l'élève aura des problèmes dans la mémorisation des mots (dyslexie de surface) mais aura également du mal à faire la correspondance graphèmes-phonèmes (dyslexie phonologique) (Crunelle, 2010, pp.39-42).

Enfin, la dyslexie visuo-attentionnelle est une forme de dyslexie qui peut amener le sujet atteint à produire seulement quelques erreurs du type : oubli de lettres dans un mot, inversions des lettres (qui restent des erreurs facilement corrigeables en comparaison avec les erreurs retrouvées dans les autres types de dyslexie) (Crunelle, 2010, pp.39-42).

Pour ce cas de dyslexie, la prise de notes sera plus difficile et nécessitera une rééducation de la vision afin de pouvoir lire correctement les mots lors de la copie de notes. (Crunelle, 2010, pp.39-42).

Il nous semble également important de noter qu'en français, il existe moins de cas de dyslexie phonologique que de dyslexie de surface en comparaison avec les personnes dyslexiques dont la langue maternelle est l'anglais (Casalis, 2018, p.30).

On remarque donc que l'opacité de la langue anglaise complique davantage l'apprentissage de cette langue pour les élèves dyslexiques. Comme l'explique Nijakowska (2010) : « l'apprentissage de la langue maternelle est source de nombreuses difficultés » pour les élèves dyslexiques et ces difficultés « se traduisent en problèmes similaires lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ».

Il est donc logique de retrouver les mêmes difficultés d'apprentissage en langue maternelle qu'en langue cible. Pour pouvoir apprendre une langue étrangère facilement et rapidement, notamment en tant que débutant, Kahn-Horwitz et al. expliquent qu'il faut avoir une conscience phonologique (« phonological awareness ») des mots ainsi qu'une connaissance des sons et des lettres, car de telles connaissances permettent un apprentissage facilité de la lecture, et ce même en langue cible (L2) (Kahn-Horwitz et al., 2006 cité dans *Dyslexia in the foreign language classroom*, Nijakowska, 2010, p.67).

1.3.1. Les dyslexiques et l'école, quel rapport ?

L'arrivée de l'élève dyslexique à l'école primaire peut être résumée de la manière suivante : une arrivée dans une « jungle » peuplée de « lettres, de syllabes et d'accents » (Honnons, 2014). Ce sentiment est confirmé par Mucchielli-Boursier (2004, p.55), pour laquelle son trouble du langage a été vécu comme un « combat aussi incontestable que permanent avec les mots ».

On pourrait donc considérer que l'entrée à l'école vient renforcer le sentiment de « combat » que peut vivre un élève dyslexique face aux apprentissages, comme l'évoque Mucchielli-Boursier (2004, p.55), d'où l'importance pour ces élèves d'avoir un soutien, non seulement de leurs parents, mais aussi des divers acteurs qui les aident au quotidien.

Les élèves dyslexiques, du fait de leur trouble, n'ont pas la même façon d'apprendre que les élèves non atteints de troubles du langage, même s'il s'avère que chaque élève a son propre style d'apprentissage, sa « propre empreinte d'apprentissage » (Reid, 2010, p.20). C'est donc dans l'optique de proposer aux élèves dyslexiques des aménagements en fonction de leurs besoins spécifiques que la dyslexie est désormais reconnue comme un handicap.

En effet, depuis la mise en place de la loi pour l'égalité des chances en février 2005, la dyslexie est reconnue comme un handicap cognitif.

De ce fait, l'élève dyslexique est considéré comme handicapé, dans le sens où « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans un environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant », comme l'explique la loi n°2005-102.

La dyslexie est donc considérée comme un handicap cognitif car « les fonctions cognitives [qui] définissent les processus cérébraux par lesquels les êtres humains traitent l'information » sont atteintes (Chauché, 2017, p.20).

Avec la reconnaissance de la dyslexie comme handicap, se pose également la question de l'intégration de l'élève dyslexique en milieu scolaire, et celle du regard des autres sur le handicap.

En France, la dyslexie reste encore peu connue en comparaison avec la Grande-Bretagne, où « des efforts de communication pour que le public comprenne de mieux en mieux la dyslexie » sont faits (Baccialone et Wieckowski, 2008, p.28). C'est pourquoi on retrouve encore en France des stéréotypes ou des préjugés qui démontrent la méconnaissance du public sur ce qu'est la dyslexie, comme le démontrent les témoignages décrivant l'enfant dyslexique comme un enfant « qui lit à l'envers » (INSERM, 2017). De ce fait, les élèves dyslexiques se sentent souvent considérés comme des élèves à part, entraînant chez eux un manque d'estime de soi, qui est également en corrélation avec un manque de motivation dans l'apprentissage et une peur du jugement de l'autre.

1.4. La dyslexie et l'estime de soi

1.4.1. La nécessité de « restaurer » l'estime de soi chez l'enfant dyslexique

L'estime de soi est définie comme « un sentiment favorable, né de la bonne opinion qu'on a de son mérite et de sa valeur » (Duclos, 2010, p.20). Il est important de noter que « la clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de 'conscientisation' » (Duclos, 2010, p.21) : en effet, il est important pour cela d'être capable de conscientiser nos qualités ou habilités, mais aussi nos réussites.

Il en va de même pour l'élève dyslexique à l'école, comme l'explique Petiniot (2010, p.34), il est en effet nécessaire de « restaurer l'image de soi chez l'enfant atteint de troubles d'apprentissage » car il existe un lien de corrélation entre l'estime de soi et la réussite à l'école. L'estime de soi aurait un lien avec la motivation chez l'apprenant, car lorsque l'enfant est félicité parce qu'il a réussi un exercice par exemple, l'enfant prend alors « foi en lui » et de ce fait « finit par espérer une réussite dans la poursuite d'un objectif qu'on lui propose » (Duclos, 2010, p.154).

L'élève entre alors dans un cercle vertueux d'où naît la motivation, cela permettra par la suite d'observer « la persévérance si l'enfant bute sur une difficulté », persévérance nécessaire à l'enfant dyslexique devant surmonter de nombreux obstacles face à la lecture, l'écriture et l'apprentissage d'une nouvelle langue (Duclos, 2010, p.154).

1.4.2. Comment restaurer l'estime de soi chez l'enfant dyslexique ?

Comme l'explique Duclos (2010), afin de restaurer l'estime de soi chez un enfant, il est important de « favoriser un sentiment d'appartenance », notamment car « nous avons tous besoin d'être reconnus par les autres pour exister » (p.105). Cela confirme donc qu'il faille permettre aux élèves, ordinaires ou à besoins spécifiques, d'avoir une place au sein d'un groupe, et de pouvoir être reconnu par ses pairs, car « l'enfant a besoin d'être confirmé dans son identité, par le fait qu'il est unique, tout en ressentant le besoin de se conformer aux attentes de ses camarades pour être apprécié et accepté » (Duclos, 2010, p. 106).

Il est également important d'encourager l'élève dyslexique car « si l'enfant n'a pas assez reçu de rétroactions à son égard ou d'encouragements, il peut ressentir une peur d'échouer ou d'être rejeté par les autres » (Duclos, 2010, p.114).

Cela va de pair avec la nécessité de favoriser un « sentiment de compétence » (Duclos, 2010, p.141) chez l'élève, d'autant plus si celui-ci est souvent en difficulté, comme cela est souvent le cas pour les élèves dyslexiques.

Duclos (2010) définit le sentiment de compétence comme « étant l'intériorisation et la conservation des souvenirs et des expériences d'efficacité et de succès personnels dans l'atteinte de ces objectifs » (p.144), il s'agit donc ici de permettre à l'élève de conscientiser ses réussites, en mettant en avant ce qu'il a réussi, et non pas ce qui l'a mis en difficulté.

Cela passe aussi par une forme de positivité dans les retours que l'enseignant peut effectuer auprès de l'élève, et ce même pour l'évaluation des élèves, qui doit avant tout se reposer sur les compétences acquises davantage que sur les erreurs commises. L'évaluation des élèves a en effet fait l'objet d'une conférence intitulée « Conférence nationale sur l'évaluation des élèves » en 2014⁴.

Il est ressorti du rapport de jury de cette conférence que « les élèves les plus jeunes sont en effet ceux pour lesquels la présence de la note est à la fois la moins légitime et la plus déstabilisante », encourageant ainsi une forme différente d'évaluation que l'évaluation notée traditionnellement connue.

Cette volonté de mettre en avant les réussites des élèves (toujours dans un but d'encourager l'estime de soi chez l'élève) est également confirmée par le rapport qui recommande que les évaluations « soient toujours accompagnées de commentaires qualitatifs qui leur donnent du sens et qui indiquent des pistes d'amélioration ».

Il semble donc primordial de favoriser une évaluation qui encourage l'élève et le conforte dans ses acquis, permettant ainsi à l'élève de conscientiser ses réussites et donc d'être plus motivé lors de ses apprentissages.

⁴ Rapport de jury de la conférence du 11 au 12 décembre 2014 disponible à l'adresse suivante : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf

1.5. Les élèves dyslexiques et l'apprentissage d'une langue étrangère

1.5.1. *L'apprentissage d'une langue étrangère : quelles difficultés pour l'élève dyslexique ?*

Etant donné que notre questionnaire de départ est centré autour de la réussite des élèves dyslexiques en classe de langue, il semble important d'explicitier les raisons pour lesquelles l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère plus difficile pour les élèves dyslexiques que les élèves n'étant pas atteints de troubles.

En effet, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est avant tout de permettre à l'élève d'utiliser la langue dans un but de communication.

L'élève débutant en langue devra donc être capable de « communiquer de façon simple », dans des situations qui lui sont « familières » et « quotidiennes » afin d'atteindre le niveau requis du A1 (Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001). Comme l'expliquent Germain et Netten, l'apprentissage oral d'une langue étrangère « permet à l'apprenant d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs et, ainsi, d'accéder à une autre culture » (Germain et Netten, 2005).

Pour les élèves dyslexiques, encore plus que pour les élèves ordinaires, il sera donc essentiel que les sons (phonèmes) fassent sens, et qu'ils soient d'abord acquis à l'oral avant de passer à la correspondance à l'écrit. Il s'agira donc « de trouver des stratégies de contournement afin de travailler sur l'écrit et non avec » (Gousserey-Bénard, 2012, p.1).

En effet, pour des élèves ayant déjà une difficulté dans l'acquisition de leur langue maternelle (L1), l'apprentissage d'une seconde langue (L2) est d'autant plus difficile. En anglais, par exemple, la correspondance graphie-phonie est très irrégulière.

Si l'on compare cela avec le français, on se rend compte que « la correspondance graphème et phonème est opaque en anglais [et] elle est considérée comme relativement transparente en français » (Pacton, 2007 cité dans *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique*, A. Devevey, 2009, pp.158-160). En anglais, il existe en effet « 1120 manières de représenter 40 phonèmes » (Petiniot, 2012, p.81).

Contrairement au français, la structure grammaticale de l'anglais est, quant à elle, plus abordable, même « relativement transparente » car elle est constituée « des seuls morpho-phonogrammes, alors qu'en français un phonème peut se transcrire par une multiplicité de graphèmes » (Thibault dans A. Devevey, *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique*, 2009, p.159).

L'apprentissage de l'écriture de la langue étrangère pourra se faire une fois que les différents phonèmes de la L2 seront mémorisés et acquis, dans le but de renforcer la correspondance graphie-phonie.

1.6. L'inclusion, ou la nécessité pour l'élève de faire partie d'un groupe

1.6.1. La différence entre intégration et inclusion

Armstrong (2001) définit l'intégration comme :

« 'assimilationniste', en ce sens qu'elle a trait à des aménagements administratifs et techniques opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spéciales, de telle sorte que les élèves qui sont considérés comme 'convenables' peuvent fréquenter l'école ordinaire partiellement ou provisoirement » (pp.89-90)

Ainsi, l'intégration scolaire « se limite (...) aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou affichant un handicap léger » (Vienneau R. dans Dionne et Rousseau, *Transformation de pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire 2006*, p.11).

L'intégration se décompose en quatre niveaux : elle est d'abord physique car l'élève en difficulté ou handicapé est physiquement intégré à la classe ordinaire, mais elle est aussi sociale car les élèves intégrés participent aussi à la vie de la classe (les élèves mangent ensemble, prennent les mêmes transports scolaires), l'intégration est aussi pédagogique car les élèves intégrés participent aux activités de la même manière que les autres élèves, enfin l'intégration est administrative dans le sens où les élèves intégrés passent par le même système de traitement que les autres élèves (inscription etc.) (Vienneau R. dans Dionne et Rousseau, *Transformation de pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire 2006*, p.11).

Malheureusement, l'intégration se cantonne souvent à une intégration physique, reléguant ainsi l'intégration pédagogique au second plan (Vienneau R. dans Dionne et Rousseau, Transformation de pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire 2006, p.14).

L'inclusion, quant à elle, « suggère la volonté de restructurer le programme scolaire en réponse à la diversité d'élèves qui fréquentent l'école » (Léonova et al., 2017) et montre une volonté de l'institution de reconnaître les élèves à besoins particuliers comme des élèves à part entière, ayant un rôle à jouer en classe et devant être reconnus au même titre que les autres élèves de classe ordinaire.

Elle est différente de l'intégration dans le sens où « elle abolit toute forme d'exclusion », et « toute forme de rejet » (Vienneau R. dans Dionne et Rousseau, Transformation de pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire 2006, p.13). L'inclusion permet une meilleure intégration pédagogique car elle propose les mêmes ressources pour tous les élèves (Vienneau R. dans Dionne et Rousseau, Transformation de pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire 2006, p.14).

L'inclusion transmet alors la nécessité pour les enseignants d'adapter leurs styles d'enseignement en fonction des élèves, et encourage donc la reconnaissance du fait que chaque élève a une façon d'apprendre qui lui est propre. L'inclusion ne retient qu'une seule entité pédagogique commune à tous, qui est celle de la classe ordinaire, et, contrairement à l'intégration, ne considère pas les élèves aux besoins spécifiques comme des « étrangers » au système scolaire.

1.6.2. L'inclusion des élèves dyslexiques en classe ordinaire : pourquoi ?

Les élèves dyslexiques, désormais reconnus comme handicapés, sont confrontés aux stéréotypes associés au handicap, cette stigmatisation ayant « des impacts majeurs sur la scolarité et le bien-être de l'élève qui en est la cible » (Baccialone et Wieckowski, 2008, p.46).

En effet, des études montrent que « le désengagement psychologique du domaine en raison d'une mauvaise réputation ou d'un stigmate peut à lui seul, être à l'origine des différences de niveau d'aspirations, d'habiletés et de performance » (Stoutmeyer et Steele, 1992, cité par Baccialone et Wieckowski, 2008, p.46), montrant ainsi une corrélation entre la stigmatisation d'un élève et son échec scolaire possible.

Des études ont également montré que « les élèves dyslexiques sont davantage ignorés ou rejetés par leurs compagnons de classe » (Baccialone et Wieckowski, 2008, p.47), mettant ainsi en valeur la stigmatisation potentielle des élèves dyslexiques. Les élèves dyslexiques peuvent non seulement être stigmatisés par rapport à leur différence, mais aussi à cause des aménagements spécifiques auxquels ils ont le droit - qui peuvent être source de jalousie ou de remarques d'autres élèves.

Le but premier de l'inclusion en classe ordinaire est avant tout de permettre aux élèves dyslexiques de ne plus être victimes de stigmatisation, mais a aussi pour but de conserver chez ces élèves un sentiment d'appartenance, qui « serait associé à des effets positifs, tant d'ordre scolaire, que psychologique, comportemental et social » (Rousseau, 2015, p.115).

Une des raisons pour lesquelles l'inclusion ordinaire est perçue comme favorisant l'apprentissage des élèves dyslexiques concerne le sentiment d'appartenance de l'élève.

En effet, le sentiment d'appartenance est considéré comme un facteur de motivation chez l'élève, comme l'explique Rousseau (2015, p.115) : « le sentiment d'appartenance à l'école serait fortement associé à la motivation à l'égard des études et à la réussite (...) et à un concept de soi scolaire positif », renforçant également l'estime de soi de l'élève (cf. 2.2).

L'éducation inclusive est attachée à « un ensemble plus vaste de valeurs qui ont trait à une société plus tolérante et plus équitable dans laquelle la diversité et les différences entre les êtres humains seraient acceptées et célébrées » (Armstrong, 2001, p.89). Elle permet donc la reconnaissance de la diversité des élèves, et permet ainsi de traiter tous les élèves de la même manière, qu'ils soient atteints de troubles ou non.

Cette valeur prônée par l'éducation inclusive qu'est l'acceptation de la diversité, pourrait être une manière de remédier au possible jugement des autres élèves par rapport au trouble de l'élève dyslexique.

L'inclusion permet notamment d'éviter la stigmatisation et la catégorisation des élèves ayant des besoins spécifiques, car comme l'explique Gardou (2012, p.56-57, cité par Kohout Diaz, 2018, p.51) « catégoriser, c'est en soi diviser, séparer, et éliminer pour mettre en ordre la société [...]. L'étymologie du mot catégorie, qui signifie littéralement 'accusation, blâme', révèle le vrai visage de la catégorisation : une mise à distance des situations humaines singulières », l'intégration, en catégorisant certains élèves comme différents, ne permet donc pas de reconnaître chaque individu dans sa différence, contrairement au système d'éducation inclusive.

L'inclusion des élèves dyslexiques permettrait donc d'éviter des situations de stigmatisation car l'élève à besoins spécifiques ferait partie intégrante d'une classe ordinaire, et serait ainsi reconnu comme un apprenant ordinaire.

1.6.3. L'inclusion des élèves dyslexiques en classe ordinaire : comment ?

Un des premiers principes de l'éducation inclusive est l'individualisation de l'enseignement, cela consiste, pour l'enseignant, de permettre à chacun des élèves de « réaliser ses apprentissages sans imposer à tous, a priori, le processus pour y arriver » (Rousseau, 2015, p.237).

Pour permettre l'inclusion d'un élève dyslexique en classe ordinaire, il est également important de lui accorder de l'autonomie, ce que confirme Dionne et Rousseau (2006, p.22) : « le volet de la participation et de l'autonomie revêt également une grande importance dans l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion ».

Cette autonomie peut passer par la mise en place de plans de travail, qui permettent un équilibre entre des situations collectives (en groupe classe entier) et des moments de travail personnel, avec la mise en place par exemple, « d'un outil personnel qui permet à l'enfant de s'organiser lui-même » (Connac, 2017, p.136).

Enfin, l'éducation inclusive étant centrée sur la communauté, l'enseignant devra proposer un « enseignement centré sur la communauté » (Rousseau, 2009, p.107), et donc axer son enseignement sur des activités de groupe, où chacun participe à un projet commun.

La pédagogie inclusive passe aussi par une évaluation correspondant aux spécificités de chacun, cela passera pour l'élève dyslexique, par une évaluation davantage à l'oral qu'à l'écrit par exemple, et donc la mise en place d'une évaluation individualisée (Rousseau, 2009, p.105).

Il faudra tout de même considérer que l'inclusion scolaire ne peut, à elle seule, résoudre les difficultés auxquelles l'élève dyslexique est confronté, car la pédagogie inclusive « n'efface ni les handicaps ni les difficultés des élèves, pas plus qu'elle ne fait disparaître les besoins éducatifs particuliers de ceux-ci » (Rousseau, 2015, p.123), il faut également prendre en compte, comme le rappelle Rousseau (2015, p.122) qu'il y a « inclusion ... et inclusion ! » et que l'inclusion n'a d'effet positif que si l'enseignant utilise des pratiques inclusives efficaces (Rousseau, 2015, p.122).

La pédagogie inclusive est aussi un travail collaboratif, qui nécessite l'intervention d'autres acteurs que l'enseignant seul, ce qu'explique Rousseau (2009, p.111) : « la mise en place d'une pratique inclusive nécessite un travail de collaboration important entre la commission scolaire, la direction d'école et les membres de l'équipe-école ».

L'inclusion, pour être efficace, doit faire l'objet d'un accord entre les membres de l'équipe pédagogique qui entoure l'élève à besoin spécifique, mais doit aussi faire l'objet d'une collaboration avec les parents et autres partenaires qui soutiennent l'élève dyslexique, ce que Rousseau désigne comme « la mobilisation des différents acteurs » (2009, p.111).

Du point de vue des recherches, l'inclusion semble être un facteur aidant à l'apprentissage des élèves dyslexiques, mais qu'en est-il d'un point de vue institutionnel et pédagogique ?

2. La prise en charge des élèves dyslexiques : quelle réalité en classe ?

2.1. Les aménagements proposés par l'Éducation nationale

La reconnaissance du trouble de la dyslexie a amené l'institution à proposer des aménagements spécifiques pour ces élèves aux besoins particuliers, afin de donner à ces élèves les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves, notamment à la suite du rapport Ringard de 2000, intitulé « A propos de l'enfant "dysphasique" et l'enfant "dyslexique" ».

Partant de son observation de terrain, Ringard propose dans son rapport des solutions de prévention et des aménagements possibles en classe. A la suite de ce rapport, Ringard a mis en place un plan d'action pour les enfants atteints de troubles spécifiques du langage dès 2001.

Le rapport Ringard (2000) préconisait notamment un travail de prévention afin de repérer dès le plus jeune âge les élèves potentiellement atteints de dyslexie. Ringard proposait un dépistage dès 3 ans et demi pour les élèves repérés comme potentiellement dyslexiques par les enseignants, et à 5 ans pour tous les élèves. Malheureusement, aujourd'hui encore, trop d'élèves se retrouvent en difficulté durant leur cursus scolaire car leur dyslexie n'a pas été diagnostiquée ou diagnostiquée tardivement, rendant de ce fait l'accompagnement de ces élèves encore plus difficile.

Ce rapport proposait également une prise en charge des élèves dyslexiques qui soit adaptée à leurs troubles, par exemple en termes d'évaluation. Enfin, le rapport Ringard (2000) insistait sur l'importance d'un « principe de partenariat éducatif », qui consistait à encourager un travail entre les différents partenaires qui aident l'élève dyslexique : ses parents, les enseignants, le médecin scolaire mais aussi les intervenants extérieurs tels que l'orthophoniste et autres rééducateurs possibles, comme le confirme Rousseau (2009, p.111).

En ce qui concerne la prise en charge des élèves dyslexiques, l'utilisation en classe d'une pédagogie « diversifiée » (Ringard, 2000) - plus connue aujourd'hui sous le terme de « pédagogie différenciée » - était défendue par le rapport de l'inspecteur de l'Éducation nationale.

La création « d'unités pédagogiques spécialisées dans les troubles langagiers » était également proposée, mais n'a à ce jour pas été mise en place, si ce n'est par le biais des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ou encore appelées classes ULIS) qui ont été mises en place depuis la circulaire de septembre 2015 décidée par l'Éducation nationale.

Le rapport Ringard proposé en 2000 avait pour but d'améliorer à la prise en charge des élèves dyslexiques mais aussi d'alarmer l'institution quant à la nécessité de diagnostiquer au plus tôt ce trouble afin d'accompagner ces élèves tout au long de leur apprentissage dans les meilleures conditions possibles. Ce rapport a notamment permis plus tard la mise en place du plan d'accompagnement personnalisé [PAP], qui est interne à l'établissement où est scolarisé l'élève et la mise en place du projet personnalisé de scolarisation [PPS], qui, lui, relève de la Maison Départementale des Personnes Handicapées [MDPH] (Annexe 1 : schéma des plans d'accompagnement pour les élèves aux besoins spécifiques).

Le PAP « définit les mesures pédagogiques qui permettent à l'élève de suivre les enseignements prévus au programme correspondant au cycle dans lequel il est scolarisé. Il est révisé tous les ans »⁵. Ce plan permet des adaptations pédagogiques en fonction des besoins de l'élève dyslexique, et selon les matières, des solutions pédagogiques sont proposées par les professeurs afin de faciliter l'apprentissage de l'élève dyslexique.

Étant révisé tous les ans, il permet de s'adapter aux progrès ou à l'avancement de la difficulté de l'élève dyslexique d'une année scolaire sur l'autre.

Le PPS relève de la MDPH, mais peut être demandé par l'enseignant référent. Comme il est expliqué dans le B.O de mai 2016, le PPS « définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap ».

⁵ Récupéré du site EDUSCOL, <http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html> [dernière consultation le 10/05/18]

La mise en place de tels aménagements peut cependant apparaître pour certains comme une forme de favoritisme envers les enfants aux besoins spécifiques, mais les témoignages recueillis auprès d'élèves dyslexiques démontrent eux-mêmes l'importance que ces apprenants apportent à « voir leur trouble reconnu » et la nécessité d'être « soutenu dans leurs efforts » (UFAPEC, 2010).

En effet, même si certains élèves dyslexiques parviennent à rendre leur trouble invisible à l'aide de stratégies de contournement et d'efforts de compensation qui leur sont cognitivement coûteux, les aménagements proposés par l'institution permettent d'améliorer le confort de ces apprenants et leur permettre de vivre une scolarité plus sereine. Ces aménagements ont permis d'améliorer la prise en charge des élèves dyslexiques, même s'il semble tout de même nécessaire de proposer des adaptations pédagogiques spécifiques en fonction des besoins de chaque élève dyslexique.

2.2. Définition : qu'est-ce qu'une adaptation pédagogique ?

L'adaptation pédagogique désigne :

« des aménagements. Ils doivent permettre à l'enseignant d'organiser de façon judicieuse la rencontre des objets d'enseignement avec l'élève (...). Adapter, c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap. C'est donc l'organisation de l'activité de l'élève qui s'adapte, et elle s'adapte à des situations. Pour concevoir ses adaptations, l'enseignant doit donc prendre en compte à la fois les spécificités de l'élève et les caractéristiques des tâches qu'il propose. » (Sarralie, 2008, p.20)

Dans le contexte de notre recherche, il s'agit de proposer des techniques d'enseignement permettant un meilleur apprentissage des élèves dyslexiques, qui soient applicables pour certaines dans toutes les matières, mais aussi plus spécifiquement aux cours de langue, et notamment en anglais.

Le but est de permettre un apprentissage facilité pour l'élève dyslexique en proposant à la fois des aménagements ainsi que des stratégies pédagogiques, en proposant à la fois des supports ou du matériel adaptés aux besoins spécifiques de l'élève dyslexique, mais aussi des adaptations du contenu didactique proposé.

2.3. Adaptations pédagogiques à destination des élèves dyslexiques : Pourquoi est-il nécessaire d'adapter ?

Le rôle de l'école, dans une optique de l'inclusion de tous, est donc de permettre aux élèves dyslexiques de réussir, et ce malgré leur différence. L'inclusion de ces élèves en classe ordinaire passe notamment par une adaptation des méthodes d'enseignement au style d'apprentissage dont a besoin un élève atteint de dyslexie.

Comme l'explique Chauché (2017), les aménagements possibles se classent en différentes catégories, la majoration du temps (ou tiers-temps), l'accès à un matériel adapté, l'accès à une aide technique ou une aide humaine, et enfin l'adaptation des examens (p.116)

En effet, les élèves dyslexiques traitent les données de façon différente, raison pour laquelle ces élèves auront tendance à traiter l'information « visuellement et globalement » (Reid, 2010, p.41). Cette compensation par le canal visuel doit être utilisée afin de permettre aux élèves dyslexiques d'utiliser le style d'apprentissage qui leur convient le mieux.

En dehors de la dyslexie visuo-attentionnelle qui s'exprime par une « non-reconnaissance visuelle » (Crunelle, 2006, p.21), les autres formes de dyslexie ne portent pas atteinte au canal visuel, qui est donc un canal à privilégier lors de l'apprentissage des langues par les élèves dyslexiques.

Comme l'explique Reid (2010, p.121), « ceux qui sont le plus exposés à un échec en langues sont ceux qui n'ont pas un style d'apprentissage auditif ». C'est aussi la raison pour laquelle la difficulté principale à l'oral en anglais concerne la discrimination des phonèmes, car l'anglais est une langue opaque (Pacton, 2007 cité dans *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique*, A. Devevey, 2009, pp.158-160), ce qui entraîne chez l'élève dyslexique une certaine confusion entre les phonèmes.

Il est donc nécessaire de favoriser la discrimination des phonèmes à l'oral chez l'élève dyslexique pour que le passage de l'oral à l'écrit en langue étrangère soit facilité.

2.3.1. Les adaptations liées à l'environnement et au matériel utilisé en classe

Une manière d'adapter les méthodes d'enseignement à l'élève dyslexique consiste à construire un environnement de classe rassurant pour l'élève, cet environnement doit offrir à l'élève un « sens d'appartenance » (Reid, 2010, p.41), afin que celui-ci se sente intégré au groupe classe.

2.3.1.1. Les outils de lecture et d'écriture

Mais adapter son enseignement, c'est aussi adapter le matériel pédagogique proposé en classe : en ce qui concerne le matériel pédagogique utilisé, il faudra qu'il soit, lui aussi, adapté aux élèves dyslexiques.

L'utilisation d'outils scripteurs (stylos, crayons), mais aussi l'utilisation d'un ordinateur permettront à l'élève de mieux se relire, et ainsi de mieux mémoriser l'orthographe des mots (Chauché, 2017, p.94).

La taille de la police ainsi que l'espacement des lettres et celui des lignes ont aussi leur importance : il est conseillé de proposer des photocopiés aux élèves dyslexiques avec au minimum une taille de police de 12, ainsi qu'un interligne de 1.5 voire 2. La police choisie a aussi son importance : elle ne doit pas être trop « chargée visuellement », il existe depuis peu une police dédiée aux dyslexiques, « dyslexic ». (Topouzhkianian et Bois-Parriaud, 2018, p.33).

Enfin, le logiciel Dys-vocal, permettra aux élèves dyslexiques de s'entraîner « sur les correspondances écrit/oral en anglais » (Topouzhkianian et Bois-Parriaud, 2018, p.33). Il s'agit d'un « logiciel d'aide à la lecture et à l'écriture pour les personnes 'dys' qui permet d'écrire un texte ou de l'importer à partir d'un scanner, avec reconnaissance vocale (...) ». Le but du logiciel est avant tout d'encourager la correspondance graphie-phonie qui est source de difficulté pour les élèves dyslexiques.

2.3.1.2. *Les outils et méthodes liés à l'apprentissage des langues étrangères*

« Les langues modernes peuvent être un vrai défi pour beaucoup d'apprenants » (Reid, 2010, p.121) et le sont d'autant plus pour les élèves dyslexiques. Des adaptations pédagogiques mais aussi la création d'outils spécifiques à l'apprentissage des langues est donc nécessaire, et pourra profiter à tous les élèves, qu'ils soient à besoins spécifiques ou non.

2.3.1.2.1. L'orthopédagogie, une méthode favorisant le lien graphie-phonie

C'est ce que propose la méthode Dys-coaching de Golliet qui encourage l'utilisation de cartes mémoires et d'alphabet muraux (Annexe 2 : exemple de carte utilisée par Golliet), qui permettent de relier les mots à des images et à leur transcription phonétique (Golliet, 2011, p.171). Ce système permettra de développer chez les élèves, un « sens de l'association », et facilitera d'autant plus leur apprentissage (Reid, 2010, p.121).

Enfin, il sera important de valoriser les réussites de l'élève dyslexique (tous les élèves de la classe peuvent en bénéficier), par exemple à l'aide d'un « cahier de réussite » permettant aux élèves « une visibilité des progrès » (Chauché, 2017, p.108).

L'orthopédagogie par les sons, proposée par Odile Golliet dans sa méthode « Phonopass », est définie comme « l'ensemble des méthodes et procédés d'enseignement qui visent à permettre aux enfants, aux adolescents et aux adultes avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage, de les pallier et de développer au mieux leurs potentialités » (Golliet, 2015).

L'orthopédagogie permet l'apprentissage des phonèmes anglais à l'aide d'une « mémorisation triangulaire » (Golliet, 2015) : cette mémorisation nécessite l'apprentissage de la graphie phonétique, du mot référent et de son image.

Cette méthode permet, selon Golliet, « d'encoder en profondeur la forme auditive » des mots et serait donc un outil intéressant pour le passage de l'oral à l'écrit pour les apprenants dyslexiques. Afin de permettre aux élèves dyslexiques d'avoir des repères à l'écrit, un code couleur pourra être utilisé en fonction des catégories des mots.

De la même manière, l'apprentissage du vocabulaire pourra se faire à l'aide d'illustrations afin de favoriser une représentation mentale du mot, qui permettra à l'élève dyslexique de mémoriser plus facilement le vocabulaire en associant l'image avec la prononciation et l'orthographe du mot. Ces images serviront alors de « référentiels » qui « aideront les apprenants à se rappeler le langage d'après des stimuli visuels » (Reid, 2010, p.121).

Golliet (2011, p.156) a remarqué que les problèmes phonologiques les plus récurrents concernent la discrimination entre les voyelles longues et les voyelles brèves, la discrimination entre les consonnes sourdes et sonores (comme par exemple les mots *bag* / *back*) ainsi que la discrimination des phonèmes des homophones tels que *right* (droite)/ *write* (écrire). Golliet propose donc comme solution première, afin d'aider la discrimination de ces différents phonèmes, de prononcer ces mots avec une « articulation très marquée » (Golliet, 2011, p.157), une fois de plus dans le but de créer des repères à l'oral pour l'enfant dyslexique qui pourra retranscrire cela à l'écrit.

La difficulté des dyslexiques à transcrire les sons à l'écrit tient également du fait que certains mots ont une orthographe proche et se prononcent de manière très différente, ce qui a pour résultat une confusion entre les phonèmes d'une part, mais aussi une confusion de la place des lettres dans l'orthographe des mots. On prendra en exemple les mots *how* (comment) et *who* (qui) qui se prononcent chacun /**hao**/ (how) et /**hu**:/ (who). Pourtant très proches orthographiquement, la sémantique ainsi que la prononciation de ces deux mots est très différente.

Afin de remédier à ces confusions, l'apprentissage de l'anglais pour les élèves dyslexiques devra se concentrer sur trois critères : « les perceptions, l'accès au sens [et] l'apprentissage de la phonétique » (Golliet, 2011, p.160).

Le but du travail sur la perception de l'élève dyslexique est de lui permettre de se construire des représentations mentales des mots en utilisant tous ses sens, c'est-à-dire en lui permettant d'avoir une réflexion métalinguistique sur ce qu'il a « regardé, écouté et ressenti » (Golliet, 2011, p.161) au contact de mots nouveaux.

Ce travail sur la perception sera d'ordre visuel (on pourra travailler à l'aide d'images pour illustrer le vocabulaire), il pourra également concerner l'entrée auditive (avec la répétition des mots, toujours de manière très articulée afin de permettre la perception de tous les phonèmes ou par la musique, ou encore par un travail sur les rythmes) mais pourra aussi se faire grâce à une approche kinesthésique, grâce à des mimes ou l'utilisation de gestes pour représenter des sons (Golliet, 2011, p.161).

L'accès au sens passera par des « repères morphologiques, phonologiques [et] grammaticaux » (Golliet, 2011, p.163). Pour un accès au sens facilité, on pourra avoir recours à la traduction en français (même si l'usage de la langue maternelle doit rester ponctuel), car en visant l'accès au sens, on vise également la compréhension de la langue cible.

L'apprentissage de l'alphabet phonétique permettra de contourner les difficultés posées par les phonèmes, cet apprentissage permettra à tous les élèves de développer une certaine sensibilité auditive et visuelle (grâce à la transcription phonétique) et facilitera leur apprentissage de la langue.

2.3.1.2.2. L'oral et l'utilisation de cartes mentales

Pour les élèves débutants en langue, d'autant plus pour les élèves dyslexiques, il sera important de « développer les compétences orales à la base du développement des compétences écrites » (Bancel et Perino, 2018, p.36).

Afin de développer ces compétences orales, il sera primordial de proposer des « activités de repérage, codage et classification des sons spécifiques (comme par exemple l'introduction d'un codage couleur des sons) » (Bancel et Perino, 2018, p.39).

C'est également ce qu'a constaté Nathalie Lebon Gravé, professeur d'anglais en REP +, titulaire du 2CASH (certificat complémentaire pour les Enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en Situation de Handicap), qui utilise le code couleur développé par Odile Golliet (Lebon Gravé, 2018, p.46), en l'ayant cependant adapté : une couleur correspond à une catégorie grammaticale de mots, Lebon Gravé (2018) constate que « la simple utilisation des couleurs en expression écrite » permet aux élèves « d'avoir une démarche d'autocorrection qui leur redonne confiance en eux » (p.46).

De la même façon, l'utilisation de cartes mentales permet également aux élèves d'avoir une meilleure « conceptualisation de la langue » (Lebon Gravé, 2018, p.47). C'est en s'inspirant d'une méthode proposée par Matthieu Protin⁶, qu'elle s'est mise à élaborer des images mentales pour éviter la confusion entre *he* et *she* (deux pronoms personnels sujets) (Annexe 3 : méthode de l'image mentale, proposée par Lebon Gravé).

Les recherches théoriques dans le cadre de ce mémoire ont mis en avant le fait que peu de sources étaient disponibles concernant le lien entre dyslexie et l'apprentissage des langues, ce à quoi nous tenterons de répondre dans ce mémoire.

⁶ Protin, M. (2012). Mémoriser comme un champion.

3. Recueil de données

3.1. Problématique et hypothèses

Il existe diverses méthodes afin de faciliter la prise en charge des élèves dyslexiques en classe de langue. On remarque tout de même que ces stratégies pédagogiques ont été mises en place par des enseignants (avec des certifications spécifiques aux élèves en situation d'handicap ou non), démontrant une réelle volonté d'adaptation pédagogique pour accompagner au mieux les élèves dyslexiques qu'ils peuvent rencontrer en classe.

La recherche, quant à elle, insiste davantage sur l'intérêt des activités de correspondance entre la graphie et la phonie des mots.

En dépit de la reconnaissance de la dyslexie en tant qu'handicap, et l'avancée des recherches dans le domaine, on remarque tout de même que les enseignants se retrouvent parfois confrontés à des élèves dyslexiques et se heurtent à un manque d'outils pédagogiques efficaces pouvant faciliter l'apprentissage de ces élèves. Cela peut en partie s'expliquer par un manque d'éléments théoriques traitant du lien entre l'apprentissage et la dyslexie, notamment concernant le lien entre l'apprentissage des langues et les difficultés posées par la dyslexie.

Face à ce constat et à l'émergence d'un réel besoin d'outils pédagogiques adaptés aux élèves dyslexiques, nous avons donc retenu deux hypothèses de départ.

D'une part nous nous sommes interrogés sur le choix d'aménagements pédagogiques qui permettraient la réussite des élèves dyslexiques débutants en langue étrangère, nous menant à questionner l'intérêt de l'inclusion en classe ordinaire pour les élèves dyslexiques. En effet, notre travail de recherche nous a permis de questionner l'intérêt de l'inclusion en classe ordinaire, notamment grâce aux retours d'enseignants en entretien.

Notre deuxième hypothèse porte sur la formation des professeurs et leurs connaissances sur les adaptations possibles en classe de langue pour les dyslexiques : la formation ne semble en effet pas suffisante ou pas assez spécifique pour permettre aux enseignants d'aider les élèves dyslexiques au mieux et de faciliter leur apprentissage.

Pour une question de temps, et par nécessité de se concentrer sur un seul recueil de données, nous avons fait le choix de nous concentrer sur un recueil de données portant uniquement sur la deuxième hypothèse de recherche possible, notre travail de recherche devant nous permettre d'analyser les réponses des enseignants, et de savoir si la formation proposée aux enseignants permet de leur fournir les outils pédagogiques nécessaires afin d'aider les élèves dyslexiques au mieux lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.2. Recueil de données : méthodologie et justification des choix des outils de recueil

3.2.1. Le questionnaire

Notre choix de recueil de données s'est porté sur le questionnaire car il permet de « recueillir un maximum de données en un minimum de temps » (Catroux, 2018, p.96).

Le questionnaire semble donc un bon outil pour recueillir un maximum de réponses, nous permettant ainsi une meilleure analyse de données par la suite.

Nous avons proposé un questionnaire en ligne (Annexe 4 : questionnaire proposé en ligne (sur Google Forms) dans le cadre de notre recherche) à un public spécifique : ont été interrogés les enseignants de langue étrangère en collège et enseignant actuellement (ou dans leur carrière) à des classes de 6^{ème} à la 3^{ème}. Ce choix se justifie du fait que notre problématique de recherche se concentre davantage sur les élèves débutants en langue, il semblait donc peu pertinent de s'intéresser aux enseignants de langue étrangère enseignant en lycée.

En effet « le corpus doit être en parfaite adéquation avec les objectifs de l'étude car c'est dans le corpus que le chercheur ira trouver les réponses à ses questions ou les éléments de vérification de ses hypothèses » (Catroux, 2018, p.86), il semblait donc judicieux de restreindre le public concerné afin de ne pas avoir de réponses qui ne seraient pas en lien direct avec la problématique soulevée.

Nous avons choisi de proposer notre questionnaire sur un réseau social, notamment afin de toucher une catégorie plus large d'enseignants que ceux dans la zone géographique restreinte de l'académie de Nantes, étant donné que « pour être significative, la représentation sociale doit comporter à minima une trentaine d'individus par groupes définis » (Barthes et Larini, 2018, p.248).

Nous avons donc proposé le questionnaire sur deux pages différentes de réseaux sociaux, l'une rassemblant des enseignants d'anglais du second degré, et l'autre rassemblant des enseignants de différentes matières intéressés par les sciences cognitives.

Le questionnaire a été constitué à la fois de questions fermées à choix multiple et de questions ouvertes. Les questions ouvertes portaient sur les points sur lesquels les enseignants souhaitaient être formés et sur leurs avis concernant les formations qu'ils avaient reçus.

Le but de ces questions était de permettre aux personnes interrogées « une totale liberté de réponse » (Barthes et Larini, 2018, p.23), notamment pour ce qui concerne leur ressenti personnel face aux élèves dyslexiques qu'ils ont pu rencontrer durant leur carrière. Ces questions étaient également un moyen pour les enseignants de s'exprimer sur les besoins et / ou les manques qu'ils ressentaient face aux élèves dyslexiques en classe.

3.2.2. L'entretien

Dans un deuxième temps, nous avons choisi d'approfondir le questionnaire en proposant un entretien à deux personnes parmi celles qui ont répondu au questionnaire afin de répondre à un entretien individuel, dont le but était de compléter le questionnaire, mais aussi de proposer une « adaptation immédiate des questions à la situation » (Catroux, 2018, p.99).

Les entretiens menés étaient de type semi-directif, car cela permet « au chercheur d'amener un répondant à livrer les informations riches et détaillées sur les thématiques couvertes par la recherche » (Garreau, Kalika et Mouricou, 2018, p.88).

Cette méthode est d'autant plus intéressante qu'elle permet l'émergence de nouveaux éléments, et que des « questions nouvelles » ont pu émerger d'un entretien à un autre (Garreau, Kalika et Mouricou, 2018, p.88).

L'entretien de ces deux enseignantes a également permis de mettre en regard les différentes réponses et constater de nombreuses similitudes dans les réponses malgré les profils et contextes d'enseignement différents des deux enseignantes interrogées.

3.3. Résultats du recueil de données

3.3.1. Les résultats du questionnaire

Nous avons recueilli 56 réponses au questionnaire, dont voici les résultats présentés par catégories.

3.3.1.1. Résultats concernant le public interrogé et le contexte du public d'élèves dyslexiques ciblé

Nous avons obtenu une majorité d'enseignants de collège en anglais qui représentent 48 des 56 professeurs de langue étrangère en collège interrogés.

Nous avons également reçu des réponses de professeurs d'espagnol, d'allemand (qui sont deux langues de LV2 enseignées au collège dès la cinquième), mais aussi des enseignants de néerlandais, italien et chinois (donc des LV3, choisies comme option en collège).

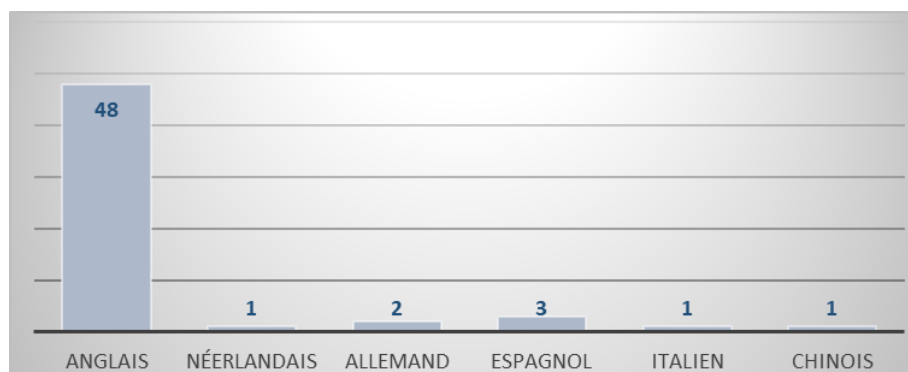


Figure 1: classement des enseignants interrogés en fonction de la langue étrangère enseignée

En ce qui concerne les niveaux auxquels ces enseignants de collège enseignent, la majorité d'entre eux enseignent en 5^{ème} et 4^{ème}, peu de ces enseignants enseignent dans les 4 niveaux au collège. Ces deux niveaux requièrent un niveau A1 et A2 (selon le CECRL) et constituent donc des niveaux où les apprenants restent encore débutants dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

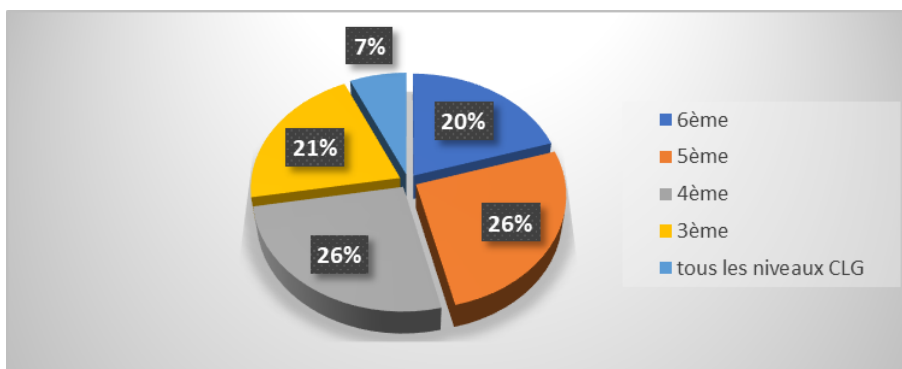


Figure 2: classement des enseignants interrogés en fonction des classes à charge au collège

Enfin, afin de comparer la vision de la dyslexie en fonction de l'expérience des enseignants, nous avons demandé aux personnes interrogées d'indiquer leurs années d'expérience en tant qu'enseignants (tous niveaux confondus).

Nous avons donc interrogé des enseignants avec majoritairement plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement (34 sur 56 interrogés), mais aussi 15 enseignants interrogés ayant entre 0 et 5 ans d'expérience, nous permettant ainsi de confronter différents regards et expériences concernant l'enseignement des langues et la relation des différents enseignants à la dyslexie.

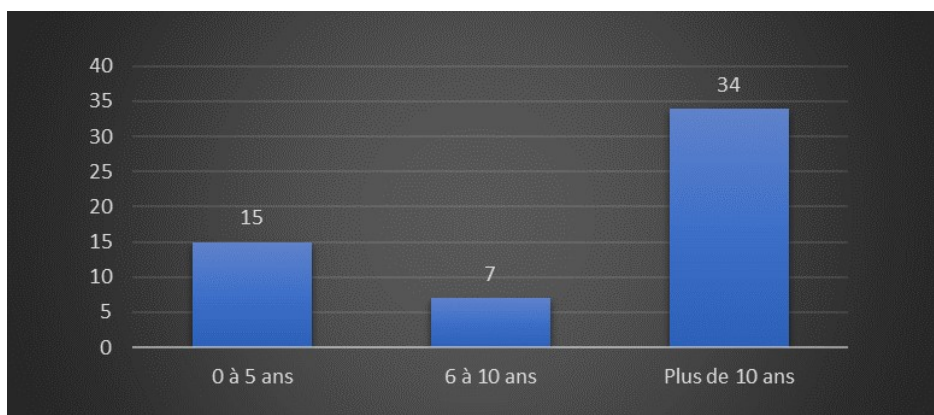


Figure 3: Classification des enseignants interrogés en fonction de leurs années d'expérience dans l'enseignement

3.3.1.2. *L'enseignement des langues et la dyslexie : retours des enseignants interrogés*

Afin de mieux comprendre les difficultés de prise en charge des élèves dyslexiques en classe, nous nous sommes aussi interrogés sur les ressentis des professeurs quand ils sont face à un ou plusieurs élèves dyslexiques en classe, nous avons demandé aux enseignants interrogés si ce ressenti était plutôt positif ou plutôt négatif. Certains enseignants interrogés ont préféré ne pas répondre à cette question, ce qui explique la catégorie « sans réponse » présente dans les résultats à cette réponse classés dans le graphique ci-dessous.

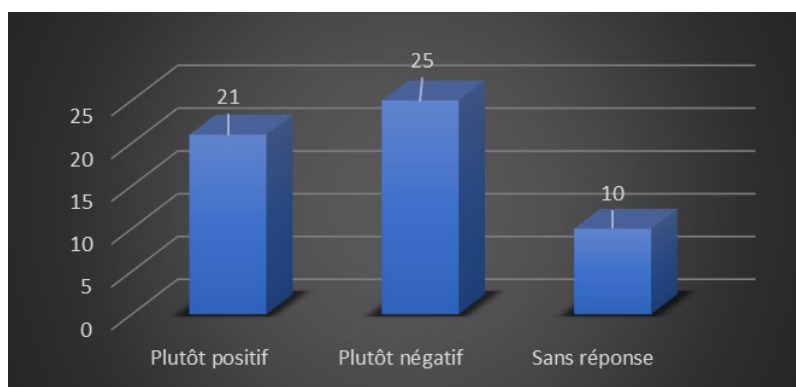


Figure 4: Classification des ressentis des professeurs face aux élèves dyslexiques

Suite à cette question, les enseignants interrogés avaient la possibilité d'explicitier leur réponse en précisant ce qui leur posait davantage de difficultés face aux élèves dyslexiques. Cela permettait également aux enseignants interrogés de préciser pourquoi leur sentiment était davantage positif ou négatif, ou de préciser pourquoi celui-ci n'était ni positif ni négatif.

Sur 56 personnes interrogées, nous estimons que 29 d'entre elles ont répondu de manière pertinente par rapport à la précision qui leur était demandée (par rapport à leur ressenti mais aussi concernant leur(s) difficulté(s) face aux élèves dyslexiques en classe), car certaines personnes se sont davantage exprimées sur le comportement des élèves dyslexiques dans leurs classes.

Nous avons donc classé ces réponses en fonction des sentiments ou des difficultés qui revenaient de manière récurrente.

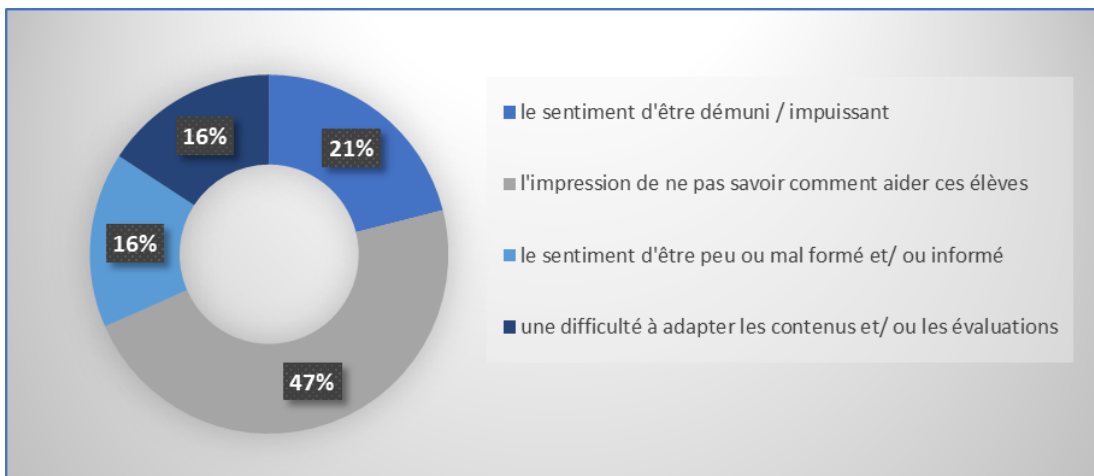


Figure 5: Classification des sentiments et/ou difficultés ressenties par les enseignants interrogés face aux élèves dyslexiques

Dans un second temps, nous avons classé les réponses de 18 personnes interrogées qui avaient davantage un ressenti plutôt positif ou qui avaient un ressenti plutôt neutre, et qui ont précisé leur choix de réponse.

La majorité des enseignants interrogés (39%) ont mis en avant leur volonté et le plaisir de voir ces élèves réussir, enfin l'intérêt réel pour la différence de ces élèves n'a cependant concerné que 6% des enseignants interrogés.

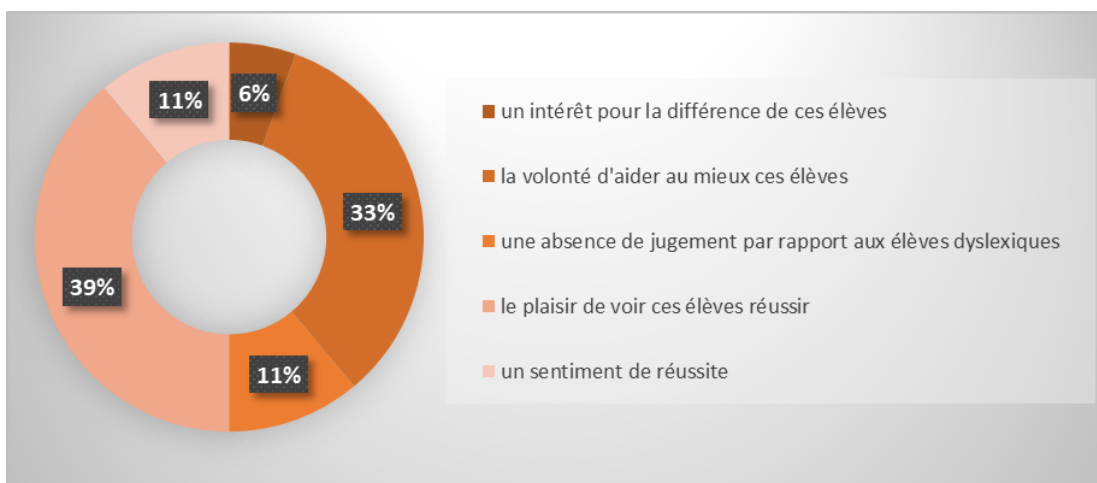


Figure 6: Classification des sentiments positifs ou neutres ressentis par les enseignants à l'égard des élèves dyslexiques

3.3.1.3. La formation des enseignants sur la dyslexie

Etant donné que notre hypothèse de recherche concerne la formation des enseignants et son lien possible avec l'efficacité (ou le manque d'efficacité) de la prise en charge des élèves dyslexiques, nous devons mieux connaître la formation des enseignants de langue étrangère à ce sujet. Dans un premier temps nous avons donc interrogé les enseignants pour savoir s'ils avaient reçu ou non une formation concernant la dyslexie.

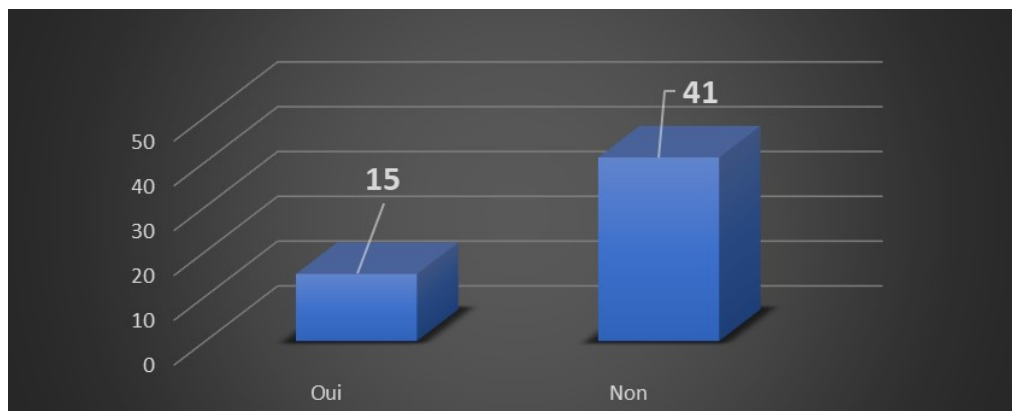


Figure 7: Réponses des enseignants concernant un suivi ou non d'une formation sur la dyslexie

Dans un second temps, afin de mieux connaître les formations proposées aux enseignants concernant la dyslexie, nous avons interrogé les enseignants sur le type de formation suivie (en leur demandant de préciser s'ils avaient reçu une formation initiale ou en cours de carrière, ou encore une formation en dehors du cadre institutionnel par exemple). Nous avons classé ces réponses selon les types de formations reçues ainsi que le cadre dans lequel elles avaient eu lieu.

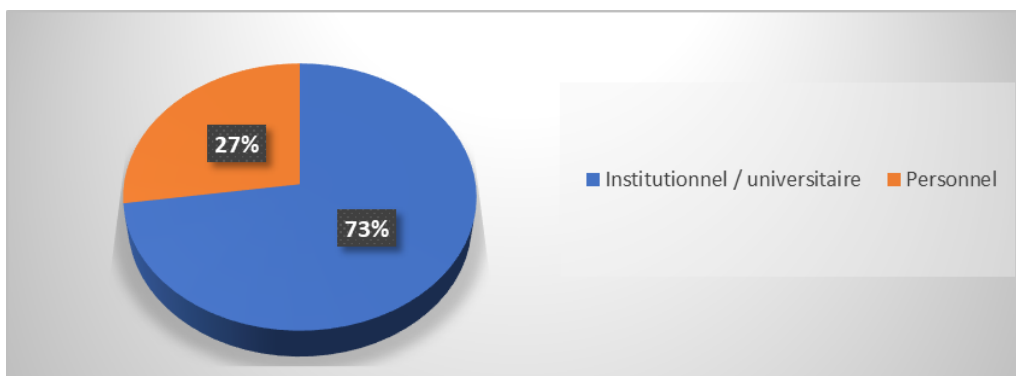


Figure 8: Cadre du déroulement de la formation suivie

Nous pouvons ainsi constater que la majorité des personnes interrogées ont suivi une formation dans le cadre institutionnel ou universitaire (lors de leur formation initiale). Il y a cependant une part non négligeable d'enseignants qui se sont formés par eux-mêmes, par le biais de recherches ou la participation à des conférences dans un cadre personnel.

La part d'enseignants ayant reçu une formation en cours de carrière est quasiment égale à la part d'enseignant ayant suivi une formation initiale concernant la dyslexie, cela pouvant s'expliquer notamment par le fait que les enseignants ayant peu d'années d'expérience (entre 0 et 5 ans) n'ont pas encore assisté à de nombreuses formations, c'est pourquoi nous avons également catégorisé ces résultats en fonction de l'expérience des enseignants.

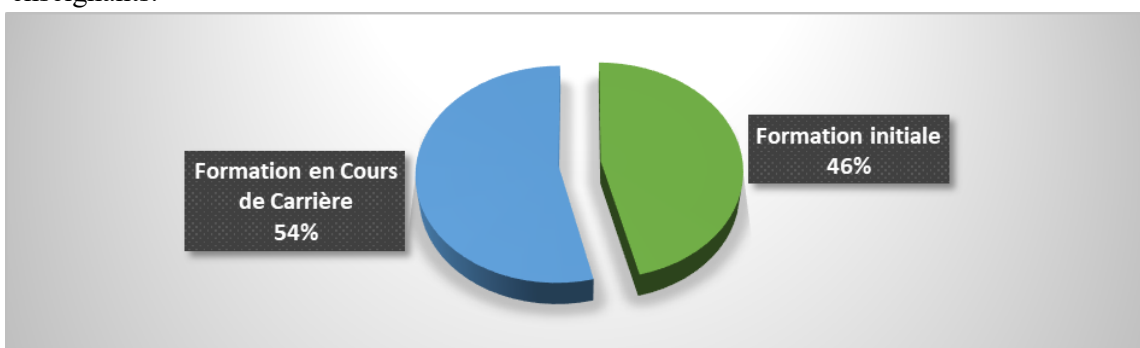


Figure 9: Classification des formations en fonction de leurs types

Numéro du questionnaire anonyme	Années d'expérience	Type de formation suivie
13	0 à 5	initiale + continue
2	0 à 5	initiale
6	plus de 10	continue
34	plus de 10	initiale
40	plus de 10	initiale
48	plus de 10	continue
53	plus de 10	continue
56	plus de 10	continue
54	plus de 10	continue
38	plus de 10	initiale + continue
8	plus de 10	continue
39	0 à 5	initiale
45	plus de 10	continue
29	plus de 10	continue
24	5 à 10	continue

Figure 10: Classification des enseignants interrogés en fonction de leurs années d'expérience et du type de formation suivie

Ce tableau (figure 10) nous montre qu'une majorité des enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience ont majoritairement suivi une formation continue (en cours de carrière), alors que les enseignants ayant moins d'années d'expérience ont davantage suivi une formation initiale (dans le cadre de leur formation d'enseignant à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation ou à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres).

3.3.1.3.1. Retours des enseignants sur la formation reçue sur la dyslexie

Enfin, dans le but de mieux comprendre les besoins des enseignants interrogés, nous leur avons demandé d'attribuer une note de satisfaction concernant la formation qu'ils ont reçue. Aucun enseignant interrogé n'a été pleinement satisfait ou très satisfait de sa formation, la majorité des enseignants interrogés ont été globalement satisfaits (entre 5 et 8 sur 10). Seulement 3 enseignants parmi les 15 ayant eu une formation ont été déçus de leur formation (entre 1 et 4 sur 10).

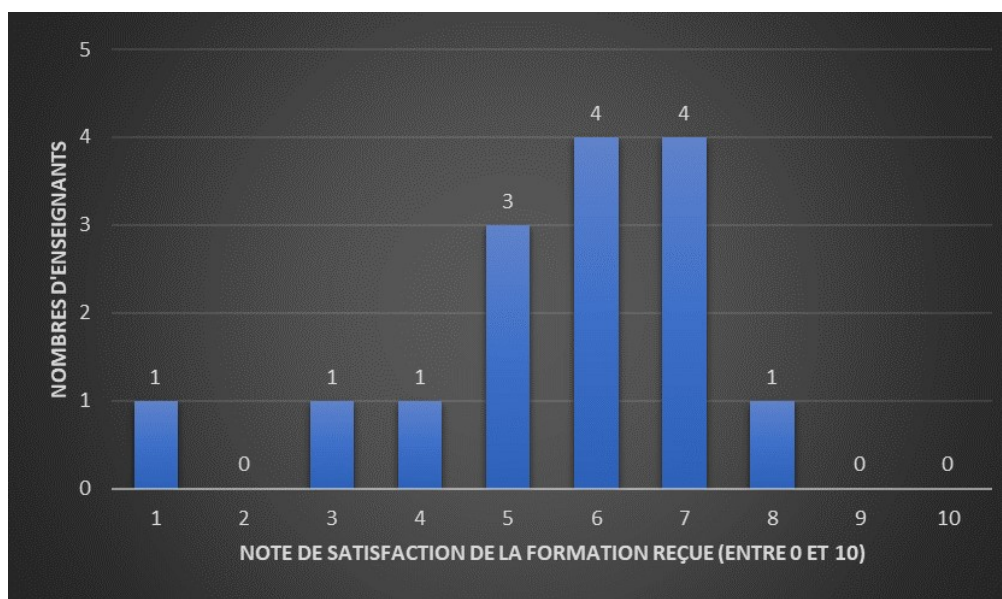


Figure 11: Classification des enseignants en fonction du taux de satisfaction de la formation reçue

Pour mieux comprendre les attentes/regrets des professeurs, nous les avons interrogés sur les limites de la formation qu'ils avaient reçue, afin de mieux comprendre les raisons des taux de satisfaction attribués à celle-ci.

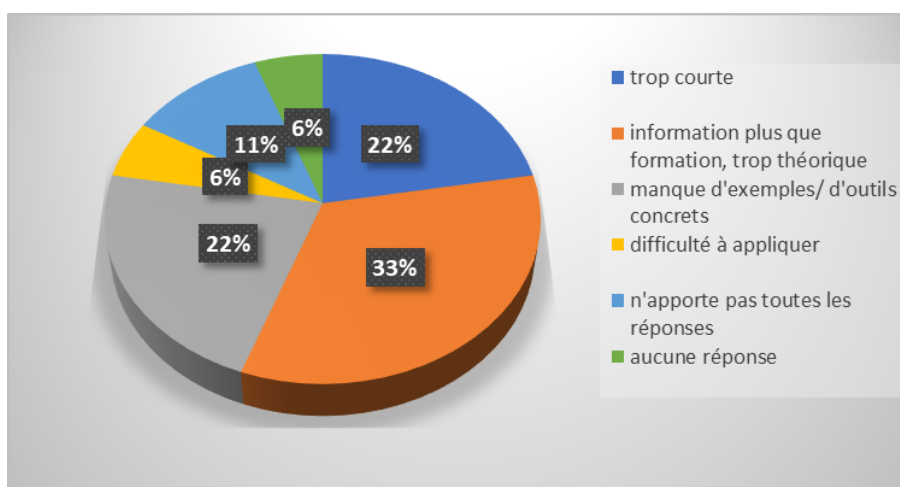
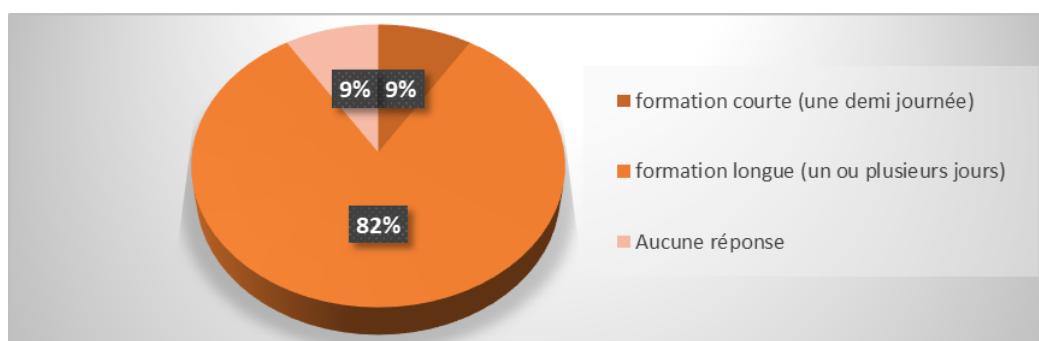


Figure 12: Limites de la formation (tous types de formations confondus)

Nous avons pu constater que la limite majeure de ces formations était avant tout le manque d'aspect concret ou pratique de la formation proposée (33% des enseignants interrogés). De la même manière, presque un quart des enseignants interrogés ayant suivis une formation ont regretté une formation trop courte (22%).

3.3.1.4. Volontés / demandes concernant une formation sur la dyslexie

Nous avons interrogé toutes les enseignantes et tous les enseignants concernant leurs attentes concernant le possible suivi d'une formation sur la dyslexie, les résultats montrent que 82% d'entre eux souhaitent davantage une formation longue (nous avons précisé qu'une formation longue serait faite sur un ou plusieurs jours), alors que seulement 9% des enseignants interrogés préféreraient une formation courte (qui se déroulerait sur une demi-



journée).

Figure 13: Classification des demandes de formation sur la dyslexie selon leur type (courte ou longue)

Enfin, afin de comprendre au mieux les attentes des enseignants concernant une éventuelle formation sur la dyslexie, nous avons demandé aux enseignants interrogés n'ayant pas reçu de formation d'émettre leurs souhaits concernant les thèmes qui devraient être abordés afin d'aider au mieux les enseignants.

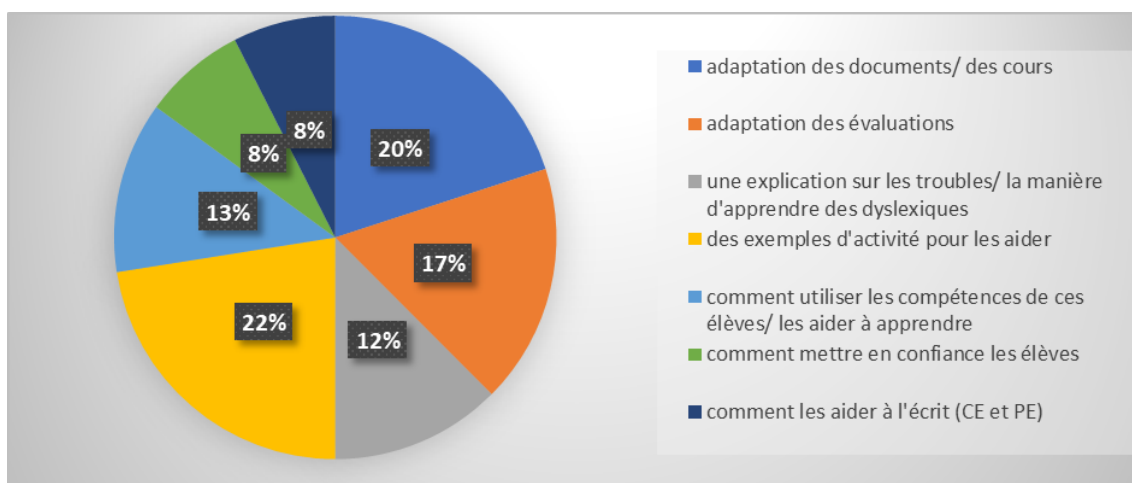


Figure 14: Classification des demandes/besoins des enseignants concernant une possible formation sur la dyslexie

Les demandes des enseignants portent majoritairement sur un besoin d'exemples d'activités pouvant être mises en place en classe afin de faciliter l'apprentissage des élèves dyslexiques (22% des enseignants interrogés). Une autre forte demande des enseignants concerne l'adaptation du cours mais aussi des documents destinés aux élèves dyslexiques (afin que ceux-ci soient abordables ou facilitateurs de l'apprentissage). Enfin, l'adaptation de l'évaluation semble également un sujet qui pose des interrogations aux enseignants et concerne 17 % des enseignants interrogés. En effet, la demande porte sur l'adaptation de cette évaluation (certains enseignants se demandent s'il vaut mieux adapter la notation ou plutôt proposer une tâche différente).

3.3.2. Les résultats des entretiens

Afin de compléter les réponses aux questionnaires et d'approfondir certains éléments évoqués dans les réponses de l'enquête, nous avons fait le choix de mener deux entretiens avec deux enseignantes qui avaient également répondu au questionnaire.

La trame utilisée lors des deux entretiens est disponible en annexe (Annexe 5 : trame de l'entretien mené lors du recueil de données), elle a permis d'expliquer aux deux enseignantes interrogées les différentes thématiques qui allaient être abordées avec elles et donc d'apporter des réponses en lien avec les questionnements soulevés lors du traitement des résultats du questionnaire.

3.3.2.1. Présentation des enseignantes interrogées et contextes d'enseignement

La première enseignante interrogée, Mme M. R. est enseignante en collège dans un établissement situé en Bretagne, dans un contexte semi rural. Le public du collège est un public d'origines sociales plutôt favorisées.

Mme R. enseigne l'anglais depuis 35 ans et a à sa charge des classes de tous les niveaux du collège (de la sixième à la troisième). Cet entretien ayant été enregistré, nous avons retranscrit celui-ci afin de permettre une meilleure analyse des résultats (Annexe 6 : retranscription de l'entretien mené avec Mme M. R, le 10 mars 2019).

La deuxième enseignante interrogée, Mme P. R. est également enseignante en collège dans un établissement situé dans un contexte urbain au sud de Nantes. Le public du collège est un public d'origines sociales mixtes, à la fois d'origines sociales très aisées et d'origines sociales plutôt défavorisées.

Mme P. R. enseigne depuis 10 ans et a à sa charge 3 niveaux dont une classe de sixième SEGPA, deux classes de quatrième et une classe de troisième. Cet entretien n'a été que partiellement enregistré, pour cette raison seules les remarques pertinentes par rapport à notre recherche seront exploitées dans les résultats de cet entretien.

3.3.2.2. *Mise en regard des connaissances sur la dyslexie et de la différenciation faite en classe*

3.3.2.2.1. Définition et/ou description de la dyslexie selon les enseignantes interrogées

Mme M. R. définit la dyslexie comme « un trouble de la lecture » et « en écriture également », elle explique s'être « penchée dessus par rapport à l'anglais » et a ainsi pu découvrir qu'il existe « plusieurs formes de dyslexie ». Mme M. R. pense qu'il existe également une « forme de dyslexie à l'oral ».

D'après les recherches qu'elle a pu personnellement mener, Mme M.R s'est rendu compte que cela pose de « gros, gros problèmes au niveau de l'apprentissage de l'anglais ».

De la même façon, Mme P. R. définit la dyslexie comme « des difficultés avec l'écriture et des troubles de la lecture ». Elle explique qu'elle sait également qu'il existe plusieurs formes de troubles « dys » et évoque comme exemple la dyspraxie. Contrairement à Mme M. R., elle n'explique pas avoir mené des recherches par elle-même, mais s'être renseignée auprès des professeurs principaux des élèves dyslexiques qu'elle a pu rencontrer tout au long de sa carrière.

3.3.2.2.2. Formation sur la dyslexie et connaissances antérieures à la découverte des élèves dyslexiques en classe

Mme M. R. confirme qu'elle n'avait pas entendu parler de la dyslexie avant d'avoir des élèves dyslexiques dans sa propre classe, elle explique : « honnêtement à l'époque, moi j'ai fait ma formation, on n'abordait absolument pas tous ces troubles dys, on n'en entendait absolument pas parler ». Elle n'a pas reçu de formation initiale à ce sujet lors de sa formation reçue dans les « années 1990 », elle reconnaît « en tous cas, moi, je n'ai pas reçu de formation spécifique à l'IUFM ». Elle conclut qu'effectivement « toutes les professeur(e)s certifié(e)s avant les années 2000 » n'ont « pas eu l'information ».

De la même façon, Mme P. R. explique que la dyslexie a été « seulement évoquée » lors de sa formation, alors suivie dans un IUFM lors de cours « d'analyse de la pratique » car certains de ses collègues avaient en charge dans leur classe des élèves dyslexiques lors de leur année de stagiairisation.

Durant sa formation Mme P. R. avoue n'avoir justement « abordé le problème que de façon superficielle ». Elle explique avoir suivi d'autres formations, mais aucune ne portait sur la dyslexie spécifiquement.

3.3.2.3. Mise en regard des réponses à l'entretien portant sur la prise en charge des élèves dyslexiques : différences et ressentis face à l'élève dyslexique en classe

Mme M. R. explique qu'avoir un élève avec des troubles 'dys' en classe est « toujours une difficulté, on se demande comment on va pouvoir mettre des stratégies en place pour aider ». Mme M. R. se rappelle qu'au début, cela la « dérangeait beaucoup » car elle se demandait comment elle allait pouvoir aider ces élèves.

Le fait de l'absence de formation est mis en parallèle plusieurs fois avec la difficulté de prise en charge de ces élèves, comme par exemple lorsque Mme M. R. explique ne pas avoir eu « du tout de formation », ou « pas eu de formation spécifique ». Avec l'expérience, Mme M. R. explique qu'elle a mis en place des « stratégies pour mettre l'élève le moins en difficulté possible ».

En ce qui concerne les ressentis envers les élèves dyslexiques, Mme M. R. souligne également qu'à sa surprise, ce sont « des élèves qui participent énormément ». Par deux fois Mme M. R. insiste sur le fait qu'elle faisait toujours en sorte, lorsqu'elle rencontrait des élèves dyslexiques ou à besoins spécifiques de ne pas les mettre en difficulté, et qu'elle faisait attention à ces élèves.

Mme P. R. constate en premier lieu que face aux élèves dyslexiques, sa première intention est de prêter « davantage attention » à ces élèves. Elle remarque que certains élèves dyslexiques ont besoin notamment qu'on oralise les consignes pour eux ou qu'on écrive pour eux, alors que d'autres « ont moins de difficulté et ne veulent pas qu'on fasse quelque chose de différent ».

Elle discute avec ses élèves atteints de dyslexie et leur accorde du temps « lorsque les autres sont en autonomie ». Elle constate qu'elle a été plusieurs fois confrontée à des élèves dyslexiques qui « préféreraient essayer sans aide ».

Elle raconte qu'au début de sa carrière, elle s'est sentie « stressée, paniquée » par rapport à la présence d'élèves dyslexiques dans ses classes et qu'elle se demandait alors « comment faire ? ».

Pour les deux enseignantes interrogées nous constatons qu'il y a une volonté commune de ne pas mettre ces élèves en difficulté et de prêter une attention particulière à ces élèves. L'importance de la discussion avec l'élève revient également dans les entretiens et semble être un élément crucial dans le déblocage de certaines situations (notamment lorsque l'élève dyslexique a une dyslexie qui nécessite des aménagements différents, ou qu'au contraire il ne souhaite pas recevoir d'attention particulière de l'enseignant).

3.3.2.4. Mise en regard des réponses concernant la formation des enseignants à la prise en charge des élèves dyslexiques

Mme R. exprime le fait qu'elle a « découvert ces choses toute seule » et qu'elle a notamment pu se former grâce à des « discussions avec les personnes qui se sont penchées là-dessus ». Elle explique que ces personnes l'avaient « prévenue que certains ne pouvaient même pas apprendre l'anglais », et que de ce fait elle « faisait attention ».

Mme P. R. quant à elle reconnaît que ce sont majoritairement des échanges avec les professeurs principaux des élèves dyslexiques qu'elle a pu rencontrer tout au long de son expérience qui lui ont permis de mieux prendre en charge ces élèves.

3.3.2.5. Prise en charge des élèves dyslexiques et adaptations mises en place en classe

3.3.2.5.1. Adaptations à l'écrit

Mme M. R. explique que comme elle « n'avait pas de formation au début », elle essayait de « mettre en place des stratégies », elle a en effet « essayé de se renseigner » pour savoir comment elle pouvait aider ces élèves.

Elle se souvient qu'à l'écrit elle « donnait des textes à trous, lorsque les autres (élèves) devaient rédiger complètement », ou alors elle « exigeait des choses beaucoup moins longues » en demandant « quelques lignes au lieu d'un paragraphe complet ».

Mme P. R. a quant à elle la possibilité de proposer de faire certains exercices sur ordinateur ainsi que les traces écrites, car la majorité des élèves dyslexiques à sa charge possèdent un ordinateur. Elle explique qu'elle s'adapte également au rythme d'écriture de ces élèves lors des moments de trace écrite.

3.3.2.5.2. Adaptations à l'oral

Mme M. R. confie n'avoir eu qu'un élève dyslexique avec des difficultés à l'oral. Elle se souvient d'avoir d'abord « essayé d'adapter un petit peu pour l'écrit » pour cet élève, mais qu'elle a remarqué que c'était « plus à l'oral » que cet élève avait des difficultés.

Cependant elle ne se rappelle pas que les difficultés de cet élève aient été particulièrement problématiques avant la quatrième où elle a alors remarqué que « cela se gâtait » et qu'à l'oral « c'était très bizarre » elle a remarqué une forme de « régression », au point qu'elle « ne comprenait plus » ce que l'élève lui disait, même en l'écoutant par enregistrement.

Elle explique qu'elle a toujours pris soin « de ne jamais mettre cet élève en difficulté », mais « qu'au contraire, comme il participait beaucoup il avait une note en participation orale tout à fait correcte ».

En ce qui concerne l'oral, Mme P. R. explique qu'elle oralise toujours les consignes, même quand celles-ci sont notées, toujours dans le but de favoriser la compréhension de ces élèves.

3.3.2.5.3. Adaptations des évaluations

En ce qui concerne l'adaptation des évaluations, Mme M. R. ne « note pas l'accent » à l'oral, elle explique qu'« un élève qui prononce très bien c'est déjà effectivement rare », et que, de ce fait, cela reviendrait à ajouter une difficulté supplémentaire à ces élèves en exigeant d'eux une bonne prononciation lors des évaluations à l'oral. Pour les élèves dyslexiques, Mme M. R. explique que ses « exigences sont moindres ».

Pour les évaluations, Mme P. R. évoque aussi des exigences moindres, elle donne notamment plus de temps aux élèves dyslexiques pour les évaluations ou leur donne la possibilité de refaire l'évaluation la fois suivante. Elle explique qu'elle est « évidemment plus indulgente sur l'écriture » et que pour cette raison elle ne « sanctionne pas l'écriture ».

3.3.2.5.4. Adaptations des supports

En ce qui concerne les adaptations des supports, Mme M. R. explique qu'elle faisait « des documents avec une graphie plus grande », notamment pour aider « la lecture (...) délicate » pour les élèves dyslexiques.

De la même façon, Mme P. R. fait en sorte « d'imprimer en plus gros » et parfois d'écrire pour certains élèves (notamment lorsque l'AESH – accompagnant des élèves en situation de handicap - est absent(e)).

3.3.2.5.5. Autres adaptations ou aménagements

Enfin, Mme P. R. explique qu'une stratégie qu'elle a adopté afin d'aider certains élèves dyslexiques est de les placer à côté de « bons élèves » afin qu'une entraide se crée entre les deux élèves. Elle constate que cette nouvelle stratégie a « bien marché » qui a selon elle l'avantage d'éviter de mettre l'élève de côté et renforcer les relations entre l'élève dyslexique et ses camarades de classe.

3.3.2.6. *Problématiques soulevées par la prise en charge des élèves dyslexiques en classe et propositions des enseignantes interrogées*

Tout d'abord, Mme M. R. constate qu'il n'existe pas de « banque de ressources » spécifiquement adaptée à ces élèves, et remarque que même si des manuels commencent à se pencher sur la question et proposent des activités adaptées aux dyslexiques (Annexe 7), l'utilisation d'un manuel n'est pas obligatoire et avoue qu'elle « construit » ses cours elle-même en utilisant quelques fois des « ressources dans les manuels ».

Tout comme Mme M. R., Mme P. R. m'explique que maintenant elle arrive à trouver des ressources « dans les manuels, les workbooks » où des activités à destination des dyslexiques se développent.

Elle remarque cependant que selon les types de dyslexie, ces activités ne sont pas forcément adaptées selon le canal touché par la dyslexie, et explique qu'elle reçoit des remarques du type « mais non lui c'est pas ça, c'est ça » et qu'il est donc difficile de trouver des outils ou des supports qui puissent aider toutes les formes de dyslexie à la fois, d'où selon elle la nécessité de prévoir « un réajustement avec l'élève » par la suite afin de proposer des aménagements plus efficaces.

Elle reconnaît également que malgré l'avancée de la reconnaissance de la dyslexie, ce type de manuels « n'est pas encore développé ».

En ce qui concerne la formation, Mme M. R. regrette le fait qu'après la formation après le concours, « c'est terminé », elle remarque que les formations proposées se déroulent pour la plupart sur « 2, 3 jours » et que « c'est insuffisant ». Afin de pallier ce problème, Mme M. R. pense qu'il serait préférable de proposer des formations de « longue durée ». Toujours en lien avec la formation, elle pense qu'il faudrait trouver « des stratégies pour que les gens puissent se former sur leur temps de travail », mais constate que cette option serait compliquée à mettre en place.

Mme P. R. exprime le fait qu'elle aurait aimé avoir des occasions de mises en situation afin de mieux comprendre ce que l'élève « voit, ressent » afin de mieux comprendre « ce que cela fait » d'être dyslexique au quotidien lors de la formation initiale reçue alors à l'IUFM. Mme P. R. reconnaît que la formation suivie n'apporte « pas forcément quelque chose » et qu'elle aurait aimé lors de sa formation recevoir des exemples plus concrets pour pouvoir appliquer certains conseils en classe, sous forme « d'outils » (par exemple l'utilisation de couleurs différentes sur les lettres), elle admet regarder sur internet pour avoir accès à ces ressources mais constate « qu'il n'y en a pas assez ».

Une solution alternative proposée par Mme M. R. concerne l'éventualité d'une formation de professeur stagiaire d'une durée étendue de 2 ans au lieu d'une année comme c'est actuellement le cas. Elle pense que la formation pourrait consister en 9 heures en présence dans un établissement accompagnées de formation « sur toutes ces choses-là » (sous-entendues la dyslexie et la prise en charge des élèves à besoins spécifiques de manière générale).

Toujours dans une optique d'amélioration de la prise en charge des élèves dyslexiques, Mme M. R. constate que le système de groupes de niveaux, que nous avons requalifiés ensemble de groupes en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves.

Elle explique que selon elle, il faut « cesser de penser en termes d'âge » et qu'il faudrait pouvoir « laisser plus de temps » aux élèves qui en ont besoin. Elle constate qu'en classe, il y a « des enfants qui sont plus rapides que d'autres » mais aussi « d'autres plus lents ». Elle pense que cette problématique est notamment explicable par la compétition entre établissements et l'augmentation des exigences envers les élèves.

Cette problématique va de pair avec les effectifs surchargés en classe, elle explique être « une grande privilégiée » car elle n'a que 22 élèves au maximum dans ses classes. Elle explique que des effectifs plus réduits seraient un élément facilitateur mais reconnaît que ce n'est pas « le miracle non plus ».

La problématique des classes surchargées est également abordée avec Mme P. R. qui explique que ces effectifs nombreux « de trente élèves » ne permettent pas de « trouver du temps » pour les élèves dyslexiques. Elle pense malgré tout que c'est « mieux qu'ils soient inclus » dans une classe ordinaire, mais qu'ils devraient être plutôt inclus « dans des classes pas surchargées ». Tout comme Mme M. R., Mme P. R. évoque les « groupes de compétences » qu'elle a mis en place en troisième et remarque « qu'il n'y a pas que des élèves dys- dans le groupe en difficulté », dans ces moments l'effectif est de 15 élèves et cela « permet de revenir sur des choses que les élèves n'ont pas compris ».

Mme P. R. remarque que ce système « aide beaucoup » les élèves et que ceux-ci sont « très demandeurs de ça » car ces moments leur permettent également de « poser des questions » qu'ils ne pourraient pas poser en classe entière.

Enfin, Mme M. R. souligne l'importance de la motivation de l'élève, sans quoi elle explique que les efforts et la production des enseignants ne serviraient « à rien ». La motivation de l'élève semble, selon elle, corrélée avec le système de notation actuellement mis en place qui met en avant les échecs davantage que les réussites des élèves, ce qui a pour effet de favoriser ce qu'elle appelle une « logique de nullité » chez les élèves, qui a tendance à atteindre l'estime de soi chez les élèves les plus en difficulté.

De la même manière, Mme P. R. prend l'exemple d'un de ses élèves qui fait preuve selon elle de « mauvaise volonté ». Mme P. R. remarque que lors d'activités qui nécessitent seulement de « remplir des croix » cet élève « comprend très bien », et que quand on lui parle cet élève ne répond pas, et que le contact avec lui est compliqué.

Elle constate la différence entre le comportement de cet élève en classe et lors de son stage en entreprise, qui a mené à une incompréhension du maître de stage qui ne voyait pas du tout l'élève de la même manière que ce que pouvait décrire Mme P. R.

En ce sens, les propos de Mme P. R. et Mme M. R. se rejoignent, afin d'aider au mieux ces élèves en difficultés, il faut pouvoir les sortir de ce que Mme M. R. nomme « la logique de nullité » et que ces élèves parviennent à trouver de l'intérêt aux activités que les enseignants leur proposent.

Mme P. R. reconnaît tout comme Mme M. R. que lorsque l'on propose des aides à des élèves dyslexiques et que ceux-ci « n'ont pas envie », elle ne « s'épuise plus à faire des efforts ». Elle remarque l'importance pour l'élève « de jouer le jeu » afin que l'enseignant puisse continuer à l'aider. Elle constate alors « la motivation de l'élève et son investissement dans son apprentissage sont le nœud du problème », rejoignant ainsi l'idée de Mme M. R. qui constatait que la motivation et l'envie de réussir de l'élève sont des éléments cruciaux pour permettre une meilleure prise en charge de ces élèves.

Lors de l'entretien, Mme M. R. remarque que « les notes sont sacrées » et qu'il est donc difficile de mettre en place un autre système de notation. En ce qui concerne le système de notation par compétences, Mme M. R. explique ne pas « être pour » car elle trouve que les grilles d'évaluation sont d'autant plus « compliquées » avec ce système.

Elle constate que même si la notation par compétences part d'une volonté de valoriser les élèves, ce n'est pas pour autant « moins pénalisant qu'une note », elle regrette que l'évaluation consiste à expliciter avant tout les échecs de l'élève et non ses réussites, et que la nécessité d'atteindre un niveau selon les cycles d'apprentissage encourage la sur-notation, ou encore la sélection des élèves dans certains établissements.

Lors des entretiens menés, un manque de satisfaction par rapport aux adaptations mises en place est mis en avant chez les deux enseignantes. Pour Mme P. R., ce manque de satisfaction concerne le fait que « des fois elle oublie de les faire » (c'est-à-dire par exemple d'imprimer les supports dans une graphie plus importante). Elle aimerait faire en sorte de ne plus oublier les aménagements spécifiques à apporter à ces élèves, et elle aimerait avoir des réponses pour savoir « si c'est efficace ou pas » et « si cela sert à quelque chose » ce qu'elle peut proposer comme adaptations en classe.

Cela se retrouve lors de l'entretien avec Mme M. R. qui reconnaît qu'elle ne serait peut-être pas enseignante à nouveau si l'occasion se présentait.

A la différence de l'entretien avec Mme M. R., Mme P. R. évoque la nécessité d'une meilleure communication entre les acteurs entourant l'élève dyslexique. Elle remarque que cependant que cela « prend du temps » et qu'il n'existe « pas forcément d'échange » avec l'orthophoniste de l'élève concerné par exemple. Elle note cependant l'importance du bilan rédigé par le professeur principal, elle regrette cependant qu'il n'existe pas « d'évaluation de l'efficacité de ce qui est mis en place dans l'année ».

Enfin, lors de l'entretien avec Mme P. R. la place et le rôle de l'AESH ont été évoqués. Mme P. R. constate qu'il y a également un problème de formation, et que certains AESH n'ont pas reçu de formation pour aider les élèves lors d'activités nécessitant du traitement de texte, et que l'aide censée être apportée par l'AESH ne s'avère donc pas aussi efficace qu'elle pourrait l'être si les accompagnants étaient formés aux troubles des élèves qu'ils peuvent aider en classe. Il semblerait donc que le rôle de l'AESH soit un rôle à définir davantage et un rôle qui devrait être pris plus au sérieux dans l'accompagnement des élèves dyslexiques en classe.

Bilan des données recueillies lors des deux entretiens concernant les adaptations/ stratégies pédagogiques adoptées :

A la suite de ces entretiens, nous avons fait le choix de regrouper les différentes thématiques abordées par les enseignantes interrogées et d'organiser un classement comparatif des données recueillies afin d'avoir une meilleure clarté des résultats permettant une analyse efficace de ceux-ci.

	<i>Adaptations à l'oral</i>	<i>Adaptations à l'écrit</i>	<i>Adaptations des évaluations</i>	<i>Adaptation de la posture</i>	<i>Adaptation des supports</i>
Mme M. R.	Enregistrement des productions Accent et prononciation non notés Valorisation de la participation orale (note de participation orale)	Exigences moindres Rédaction de quelques lignes au lieu d'un paragraphe Cours disponibles en ligne (avec la trace écrite et corrigés des cours)	Productions plus courtes (écrit) Accent non noté (oral)	Plus d'attention Volonté d'éviter de mettre l'élève en difficulté	Polycopiés en écriture agrandie
Mme P. R.	Oralisation des consignes	Exigences moindres Ecriture non sanctionnée Aide possible pour certains élèves Traces écrites et corrections imprimées	Plus de temps donné Possibilité de reprendre l'évaluation Possibilité d'utiliser l'ordinateur pour la rédaction	Plus d'attention Temps supplémentaire accordé lorsque les autres élèves sont en autonomie	Polycopiés en écriture agrandie

4. Analyse des données recueillies du questionnaire et de l'entretien

Cette partie est consacrée à l'analyse des données recueillies du questionnaire et des deux entretiens menés dans le cadre de notre recherche. Les résultats recueillis seront donc analysés et permettront par la suite une discussion entre notre cadre théorique et les informations recueillies grâce à la recherche effectuée.

Cette analyse doit avant tout nous permettre de mettre en valeur ou de trouver des réponses à notre hypothèse qui consiste à comprendre les liens existants entre la formation des enseignants et la prise en charge des élèves dyslexiques en classe de langue, mais aussi concernant le lien entre la formation des enseignants et les aménagements pédagogiques mis en place en classe de langue en direction des élèves dyslexiques débutants en langue.

4.1. Analyse des données de l'enquête par questionnaire

4.1.1. Analyse des données portant sur le public interrogé

Le questionnaire a permis de récolter 56 réponses, dont une majorité de professeurs d'anglais, mais la diversité des langues enseignées permet également de mieux comprendre les difficultés de ces élèves en fonction des langues étrangères et les problématiques liées à cette diversité. Cette diversité se retrouve également dans les niveaux enseignés au collège. La majorité des enseignants interrogés ont à leur charge des cinquièmes (26%) et des quatrièmes (26%).

Nous pouvons donc constater dans un premier temps que la dyslexie ne pose pas seulement problème en anglais, mais que de manière générale, les langues étrangères posent des problèmes pour les élèves dyslexiques.

Ces difficultés en langue étrangère s'expliquent par le problème de conscience phonologique (ou « phonological awareness ») dont parle Kahn-Horwitz (Kahn-Horwitz et al., 2006, cité dans *Dyslexia in the foreign language classroom*, Nijakowska, 2010, p.67), il est cependant surprenant que des langues telles que chinois ne soient pas à l'origine de difficultés aussi marquées pour les autres langues étrangères enseignées par les enseignants interrogés.

Nous pouvons cependant nous demander si le fait que le chinois, qui nécessite l'apprentissage d'un alphabet différent de la langue maternelle, ne soit pas en fait un élément facilitateur pour les élèves dyslexiques ayant des problèmes de graphie.

Enfin, la majorité des enseignants interrogés ont plus de 10 ans d'expérience (34 personnes), contre 15 personnes ayant 0 à 5 ans d'expérience.

Cet écart dans les années d'expérience des enseignants interrogés nous a permis de confronter les avis et les ressentis des enseignants qui, malgré cet écart d'expérience, comportent de nombreuses similitudes, notamment concernant les retours sur la formation et les ressentis face aux élèves dyslexiques.

4.1.2. Analyse des ressentis des enseignants

En ce qui concerne les ressentis des enseignants interrogés, nous les avons classés selon qu'ils étaient plutôt positifs, négatifs ou neutres afin de faire apparaître les occurrences les plus significatives pour notre analyse.

Selon la Figure 4, nous avons pu constater qu'en majorité (25 répondants), les personnes interrogées ont davantage un ressenti négatif concernant les élèves dyslexiques, cela est à mettre en lien avec les divers sentiments proposés dans la Figure 5 qui montrent que les enseignants rencontrant des élèves dyslexiques en classe ont l'impression d'être démunis (21%).

Cette impression d'être démunis est corrélée au fait que les enseignants ne se sentent peu, voire mal formés sur la problématique de la dyslexie (16 %). Cette absence de formation et/ou d'informations est à l'origine d'un sentiment d'être dans la difficulté et de ne pas savoir comment aider ces élèves (47% des répondants).

Il est donc d'autant plus difficile pour ces enseignants d'aider au mieux les élèves dyslexiques car ils se sentent eux-mêmes démunis. La conséquence étant que ce manque de formation et/ou d'informations est également à l'origine d'une difficulté pour l'enseignant à adapter ses contenus mais aussi les évaluations proposées à ces élèves.

Cela est d'autant plus problématique que, comme nous l'avons explicité dans notre cadre théorique, il est primordial de proposer une évaluation aménagée pour l'élève, notamment à l'écrit. Il faut également prendre en compte le fait qu'il faille favoriser une évaluation qui encourage l'élève et le conforte dans ses acquis, pour que celui-ci puisse conscientiser ses réussites et être plus motivé lors de ses apprentissages (cf. 1.4.2)

Il devient alors compliqué pour les enseignants qui se sentent impuissants de « restaurer l'image de soi chez l'enfant atteint de troubles d'apprentissage » (Petiniot, 2010, p.34), comme cela est souvent le cas chez les élèves dyslexiques.

Il faut en effet prendre en compte le fait que « les langues modernes peuvent être un vrai défi pour beaucoup d'apprenants » (Reid, 2010, p.121), il est donc important pour la réussite de ces élèves d'avoir face à eux des enseignants qui se sentent capables de les aider et qui portent un regard positif envers eux.

Dans un second temps, nous avons analysé les données concernant les ressentis positifs des professeurs envers les élèves dyslexiques. La majorité des répondants ont mis en avant leur volonté d'aider au mieux les élèves, ce qui montre une réelle volonté des enseignants d'adapter leurs contenus et d'inclure ces élèves (cf 1.6.3). Il est en cependant important de rappeler que l'inclusion n'a d'effet positif que si l'enseignant utilise des pratiques inclusives efficaces (Rousseau, 2015, p.122), il faut donc que les adaptations mises en place correspondent aux besoins de ces élèves.

Il est également important de noter que 11% des personnes interrogées ont précisé qu'ils n'émettent pas de jugement envers l'élève dyslexique, ce qui a pour effet de favoriser l'estime de soi de l'élève, élément clé de la réussite des élèves dyslexiques qui éprouvent souvent un sentiment d'échec. Cette valorisation de l'élève et l'absence de jugement de l'enseignant permet à l'élève d'avoir « foi en lui » (Duclos, 2010, p.154), et lui permet d'être plus motivé dans ses apprentissages.

Il semble donc logique que les enseignants interrogés qui possède une volonté d'adapter leurs cours et d'aider les élèves dyslexiques ont également l'envie de faire réussir ces élèves.

Cette volonté de faire réussir les élèves est également primordiale pour la réussite des élèves dyslexiques, mais aussi de manière générale pour tous les élèves, car, comme le rappelle Duclos (2010), « nous avons tous besoin d'être reconnus par les autres pour exister » (p.105). Cela signifie que la reconnaissance de l'élève dyslexique participe à un sentiment d'existence, qui lui-même a pour but d'entretenir ou de faire naître chez l'élève dyslexique un « sentiment de compétence » (Duclos, 2010, p.141).

4.1.3. Analyse de la formation des enseignants interrogés sur la dyslexie

Nous avons donc pu constater qu'une majorité significative des enseignants interrogés n'ont pas reçu de formation concernant la dyslexie.

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants du second degré, l'article 18 du décret 2013-768 du 23 août 2013⁷ explicite le fait qu'au « cours de leur stage, les professeurs stagiaires bénéficient d'une formation organisée, dans le cadre des orientations définies par l'Etat, par un établissement d'enseignement supérieur, **visant l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice du métier** », on peut donc se demander si l'absence de formation concernant les élèves dyslexiques n'est pas source d'un problème concernant la capacité des enseignants à adapter leur enseignement, et si certaines formations initiales ne permettent pas pleinement l'acquisition de certaines compétences nécessaires à l'exercice efficace du métier d'enseignant dans le second degré.

De la même façon, le référentiel de compétences à acquérir par les professeurs⁸ indique que le professeur doit avoir pour compétence de « concevoir et mettre en œuvre son enseignement », et, pour ce faire, il doit être capable de connaître « les processus d'apprentissage des élèves et **les obstacles possibles à ces processus** ».

⁷ Décret récupéré du site Legifrance :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027894331&dateTexte&categorieLien=id>

⁸ Référentiel consultable sur Eduscol, récupéré sur le site : <https://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html> (dernière consultation le 06/06/2019)

On peut alors se demander comment les enseignants peuvent être capables de connaître ces obstacles possibles aux processus d'apprentissage des élèves, si leur formation initiale – censée leur enseigner les compétences nécessaires à leur métier – ne leur permet pas de reconnaître ces obstacles à l'apprentissage et de proposer aux élèves des outils pour les surmonter.

Enfin, afin de mieux comprendre la formation des enseignants interrogés, nous leur avons demandé de classer la formation selon qu'elle était universitaire ou institutionnelle ou qu'ils s'étaient formés à l'aide de recherches personnelles.

Les résultats ont mis en avant le fait que, malgré une majorité de professeurs n'ayant pas reçu de formation, la plupart des enseignants ayant reçu une formation l'avaient suivie dans le cadre institutionnel ou universitaire (73 %).

Force est de constater qu'une part non négligeable des enseignants n'ont reçu de formation qu'à l'aide de recherches personnelles (27%).

D'une part, cela montre que les enseignants ayant eu des difficultés quant à la prise en charge des élèves dyslexiques ont tenté de se renseigner par eux-mêmes pour pouvoir pallier le manque de connaissances et de formation par rapport à la prise en charge de ces élèves.

D'autre part, on constate que malgré les formations reçues, certains enseignants se sentent encore démunis et ne parviennent pas à adapter ou à trouver des stratégies pédagogiques pour pouvoir aider au mieux les élèves dyslexiques.

Enfin, parmi les enseignants ayant reçu une formation, près de la moitié d'entre eux n'ont pas reçu de formation spécifique à la dyslexie lors de leur formation initiale, qui, rappelons-le, a pour but de permettre aux enseignants l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice de son métier⁹. Il est également important de rappeler que le référentiel de compétences de l'enseignant exige de celui-ci d'être capable de « prendre en compte la diversité des élèves ».

⁹ Référentiel consultable sur Eduscol, récupéré sur le site : <https://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html> (dernière consultation le 06/06/2019)

Pour cette raison, le référentiel des compétences demande aux enseignants de « **différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves**, afin que chaque élève progresse », l'enseignant doit aussi être capable de « **prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage**, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers ».

Sur les trois professeurs interrogés ayant une expérience comprise entre 0 et 5 ans (Figure 10: Classification des enseignants interrogés en fonction de leurs années d'expérience et du type de formation suivie), deux d'entre eux ont reçu une formation initiale concernant la dyslexie. On remarque également que la majorité des enseignants ayant reçu une formation l'ont reçue en cours de carrière (formation continue) et qu'il s'agit des enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience.

On peut donc remarquer qu'une amélioration est tout de même à constater en termes de formation au trouble dyslexique, et que des formations sont également possibles en cours de carrière afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage des élèves dyslexiques.

Il nous semblait tout de même important de connaître le taux de satisfaction des enseignants interrogés concernant la formation qu'ils ont reçue, qu'elle soit en cours de carrière ou initiale (dans le cadre de la formation en IUFM – institut de formation des maîtres – de 1990 à 2013, ou à l'ESPE – école supérieure du professorat et de l'éducation – depuis 2013).

Au regard des résultats recueillis, une majorité des enseignants interrogés donnent une note de satisfaction comprise entre 5 et 8 (12 enseignants interrogés) mais que plusieurs enseignants reconnaissent avoir été peu satisfaits de la formation reçue. Afin de mieux comprendre certaines insatisfactions, nous avons demandé aux enseignants interrogés d'explicitier les raisons pour lesquelles ils n'étaient pas pleinement convaincus par la formation reçue.

La majorité d'entre eux regrettent que la formation reçue ait été trop théorique et peu appuyée sur des exemples concrets (par exemple à l'aide de mises en situation).

La formation initiale étant censée permettre aux enseignants d'exercer au mieux leur métier, il semble donc nécessaire d'effectivement agrémenter l'apport théorique donné d'exemples pratiques qui pourraient par la suite être réutilisés en classe par les enseignants.

Enfin, la formation reçue est dans 22% des cas considérée comme trop courte (lorsque celle-ci est une formation en cours de carrière notamment). Or, comme l'explique le décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007¹⁰, la formation continue (ou en cours de carrière) a pour but « d'habiliter [les enseignants] à **exercer avec la meilleure efficacité** les fonctions qui leur sont confiées durant l'ensemble de leur carrière, en vue de **la satisfaction des besoins des usagers** et du plein accomplissement des missions du service ».

On peut alors se demander si une formation considérée comme trop théorique ou relevant davantage de l'information que de la formation permette à l'enseignant d'exercer son métier avec une meilleure efficacité, toujours dans le but de répondre à la demande du référentiel de compétences des professeurs qui exige de ceux-ci d'accompagner au mieux les élèves et de répondre aux besoins spécifiques « des usagers ».

4.1.4. Analyse des demandes des enseignants interrogés concernant une formation sur la dyslexie

Les résultats de l'enquête par questionnaire démontrent qu'une large majorité des enseignants souhaiteraient avoir des formations d'une durée plus longue. Les réponses au questionnaire démontrent qu'en effet, la majorité des formations reçues ne se déroulent que sur une demi-journée ou sur 2 à 3 jours, ce qui, selon les enseignants interrogés, semble trop peu au vu des connaissances nécessaires pour pouvoir aider les élèves dyslexiques en classe.

Concernant les limites des formations reçues, les enseignants interrogés semblent majoritairement d'accord sur le fait qu'il faille orienter les formations vers quelque chose de plus pratique que théorique.

¹⁰ Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'Etat, disponible sur le site de Legifrance à l'adresse suivante : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=7ECFB4D9225E3DE31586DE316C4F1A78.tpdjo16v_3?cidTexte=JORFTEXT000000469540&dateTexte=20110725 (dernière consultation le 06/06/2019)

La formation idéale serait donc d'une durée plus conséquente et devrait permettre aux enseignants d'être formés pour pouvoir adapter au mieux les documents utilisés en classe, mais aussi d'être formés sur les adaptations nécessaires pour l'évaluation des élèves dyslexiques.

Il est nécessaire de rappeler que l'évaluation est un critère important dans la prise en compte des élèves dyslexiques, qui, comme nous l'avons explicité dans notre cadre théorique, doit avant tout se reposer sur les compétences acquises davantage que sur les erreurs commises (cf. 1.4.2).

4.2. Analyse des données des deux entretiens menés

Cette partie de notre analyse consiste en l'analyse des deux entretiens menés avec Mme M. R. et Mme P. R., toutes deux enseignantes d'anglais au collège ayant eu des élèves dyslexiques en classe.

Cette analyse permettra également de mettre en regard certains éléments déjà analysés à l'aide des données recueillies lors de l'enquête par questionnaire, et donc de mener à une conclusion permettant de répondre à notre hypothèse de départ.

4.2.1. Connaissances initiales sur la dyslexie et retours sur la formation suivie

Les deux enseignantes avaient, avant de recevoir une formation sur la dyslexie ou d'être confrontées à ce trouble, une connaissance de la dyslexie comme étant un trouble de la lecture et/ou de l'écriture. Les deux enseignantes ont fait référence aux troubles dys- en donnant des exemples d'autres types de troubles tels que la dyspraxie, dyscalculie.

Il est cependant important de noter qu'aucune des deux personnes interrogées n'avait de connaissances (avant d'être elles-mêmes confrontées à la prise en charge d'élèves dyslexiques) des différents types de dyslexie pouvant exister. Malgré cela, on constate qu'une enseignante interrogée savait que la dyslexie pouvait être à l'origine de « gros problèmes en anglais ».

Les enseignantes interrogées ont toutes les deux été confrontées à des cas de dyslexie, plus ou moins sévère, et parfois couplée avec d'autres troubles dys-.

Ceci n'est pas étonnant, car, rappelons-le, 3 à 5 % des enfants d'âge scolaire qui sont dyslexiques, ce qui représente environ un enfant par classe (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2014), et près de 40% d'entre eux présentent plusieurs troubles des apprentissages à la fois, comme les enseignantes interrogées ont pu le constater (dyscalculie, dyspraxie, dysphasie) (INSERM, 2014).

En ce qui concerne la formation des enseignantes, aucune d'entre elles n'a reçu de formation spécifique concernant la dyslexie (et ce malgré leur différence d'expérience et le temps séparant leurs deux formations initiales).

Tout comme le démontraient les données du questionnaire, on constate à nouveau que la formation initiale proposée aux enseignants n'évoque pas ou peu la dyslexie. En effet, les deux enseignantes constatent que la dyslexie n'a en fait été qu'évoquée ou brièvement expliquée, mais que cela ne leur a pas permis d'être plus efficace dans leur approche des élèves dyslexiques.

Pour cette raison, nous retrouvons un manque de satisfaction à la fois dans l'enquête menée par questionnaire et dans les réponses données lors de l'entretien. Mme M. R. et Mme P. R. constatent qu'elles ont toutes les deux du découvrir des stratégies par elles-mêmes ou avec l'aide de personnes plus expertes de la dyslexie.

Cela témoigne également de l'importance du travail en équipe, et de la nécessité d'un dialogue entre les acteurs entourant l'élève dyslexique. C'est ce que confirme Rousseau (2009, p.111) lorsqu'il évoque le fait que « la mise en place d'une pratique inclusive nécessite un travail de collaboration important entre la commission scolaire, la direction d'école et les membres de l'équipe-école ».

L'inclusion d'un élève passe donc, entre autres, par la discussion entre les personnes entourant l'élève dyslexique, que ce soit l'équipe pédagogique, ses parents mais aussi les acteurs externes tels que les orthophonistes, les AESH et dans certains cas la MDPH.

L'entretien avec Mme P. R. a en effet mis en avant l'importance de la formation des enseignants mais également des AESH qui suivent les élèves dyslexiques au quotidien (comme en témoigne l'annexe 8 Annexe 8 : extrait d'un guide à l'usage des enseignants pour mieux aider les élèves dyslexiques, réalisé par Carine Lenoble, AESH en lycée).

4.2.2. Analyse des ressentis des enseignantes interrogées

Comme nous avons pu le voir dans notre cadre théorique, l'élève dyslexique est un élève qui a des difficultés, et qui a donc besoin d'enseignants sachant restaurer ou encourager son estime de soi. Comme l'indique Duclos (2010, p.21) « la clé de l'estime de soi se trouve dans le processus de 'conscientisation' », sans l'aide du professeur pour le guider et l'accompagner, il est plus difficile pour l'élève dyslexique de conscientiser ses capacités et ses réussites, et donc plus difficile pour lui d'avoir une bonne estime de soi.

Il faut également noter qu'il existe un lien entre connaissance de soi et réussite scolaire dans le sens où la connaissance de soi - seulement lorsque celle-ci est positive - permet à l'élève « une accentuation de l'effort » et ainsi, une « efficacité accrue » (Pintrich et Schrauben, 1992, cité par Martinot, 2001, p.485).

La motivation de l'élève, qui tient son origine dans les réussites valorisées de l'élève permet à celui-ci d'avoir une meilleure estime de soi et donc d'évoluer dans son apprentissage plus facilement.

Lorsque Mme M. R. nous explique que la prise en charge des élèves dyslexiques la « dérangeait » en début de carrière, mais aussi le « stress » et la « panique » évoqués par Mme P. R. nous montrent qu'elles avaient des difficultés à se sentir suffisamment experte pour pouvoir aider au mieux les élèves.

On peut alors se demander si ces difficultés et ce manque d'assurance en leurs capacités à faire réussir l'élève dyslexique ont pu, à un moment ou à un autre, avoir un quelconque impact pour l'élève dyslexique.

Il est également important de noter que la difficulté à trouver des adaptations pédagogiques était souvent corrélé lors des entretiens au manque de formation, qui se retrouve, comme nous l'avons explicité précédemment, dans les interventions de Mme M. R. lorsqu'elle répète ne pas avoir eu « du tout de formation » ou « pas de formation spécifique ».

4.2.3. Analyse des adaptations mises en place

Une importante partie des entretiens était consacrée aux adaptations mises en place par les deux enseignantes interrogées.

Pour cette analyse, nous nous sommes appuyés sur le tableau bilan des entretiens (*Bilan des données recueillies lors des deux entretiens concernant les adaptations/ stratégies pédagogiques adoptées* :).

Il est tout d'abord important de constater que, malgré l'absence de formation sur la dyslexie, les deux enseignantes ont réussi à trouver des stratégies permettant aux élèves dyslexiques de réussir.

Les deux enseignantes proposent des documents à l'usage des élèves avec une police plus importante, c'est ce que Chauché (2017, p.116) qualifie comme « un matériel adapté ». De la même façon, les deux enseignantes sont attentives au rythme de travail des élèves, dont Mme P. R. qui propose aux élèves dyslexiques une « majoration du temps » (Chauché, 2016) ainsi que la possibilité de continuer l'évaluation lors du cours suivant.

Nous avons précédemment vu que les élèves dyslexiques ayant le plus difficulté sont « ceux n'ont pas un style d'apprentissage auditif » (Reid, 2010, p.121). Dans le but de favoriser l'apprentissage des élèves qui ne possèdent pas ce style d'apprentissage, les deux enseignantes proposent des alternatives, Mme P. R. explique par exemple qu'elle oralise systématiquement ses consignes, ce qui permet aux élèves d'avoir à la fois la consigne écrite et oralisée et donc d'avoir deux différentes manières de présentation d'une information pour une meilleure compréhension.

L'oral, comme nous l'avons déjà constaté, reste tout de même un élément facilitateur pour la plupart des élèves dyslexiques, pour cette raison Mme M. R. utilise une note de participation orale qui est un élément motivateur pour l'élève dyslexique qui a plus de difficultés à l'écrit. Pour permettre aux élèves dyslexiques de mieux réussir à l'écrit, l'oral permet à l'élève dyslexique de « développer les compétences orales », ses compétences sont « à la base du développement des compétences écrites » (Bancel et Perino, 2018, p.36), et favorisent le lien graphie-phonie lors de l'apprentissage de la langue.

En ce qui concerne les évaluations, les deux enseignantes expliquent avoir moins d'exigence, notamment en ce qui concerne l'écriture. Mme P. R. explique qu'il lui arrive même d'aider les élèves à écrire ou de proposer l'utilisation d'un ordinateur.

Comme Chauché l'explique, l'accès à l'ordinateur permet à l'élève de mieux se relire, et ainsi de mieux mémoriser l'orthographe des mots (Chauché, 2017, p.94). Mme M. R. utilise également les outils numériques pour faciliter l'apprentissage des élèves dyslexiques car elle propose ses cours en accès libre en ligne.

L'exigence moindre concernant l'écriture et l'absence de sanction de l'écriture montre une volonté des enseignantes de valoriser davantage les réussites des élèves que les échecs ou erreurs. Elles suivent en ce sens les conseils prodigués lors de la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves (2014) qui préconisait alors que les évaluations « soient toujours accompagnées de commentaires qualitatifs qui leur donnent du sens et qui indiquent des pistes d'amélioration ».

Un critère important concernant l'évaluation est apparu lors de l'entretien avec Mme M. R. concernant les notes et leur influence sur l'estime de soi des élèves et leur impression d'être constamment en échec pour certains d'entre eux.

Toujours lors de la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves (2014), le rapport de jury de la conférence a mis en avant le fait que pour les nouvelles générations d'élèves, la « note est à la fois la moins légitime et la plus déstabilisante ». Il semble donc nécessaire de trouver un système d'évaluation favorisant les acquis des élèves, Mme M. R. a évoqué le système d'évaluation par compétence et a argumenté qu'elle ne trouvait pas cela « moins pénalisant qu'une note ».

La question de la place de l'évaluation et de son impact sur la motivation et l'estime de soi de l'élève semble donc avoir une place importante dans la prise en charge des élèves dyslexiques, mais pas seulement.

4.2.4. Pistes de résolution des problématiques posées en lien avec la prise en charge des élèves dyslexiques en classe de langue

Les deux enseignantes sont d'accord sur deux problématiques majeures : d'une part, les effectifs trop nombreux dans les classes ne permettent pas aux enseignants d'accompagner de manière plus personnalisée les élèves à besoins spécifiques.

D'autre part, la formation reçue ne semble pas suffisante ou pas assez concrète pour donner la possibilité aux enseignants de mettre en place de stratégies pédagogiques ayant pour but un accompagnement des élèves dyslexiques plus efficace.

Face à ces problématiques, les deux enseignantes ont également des propositions communes : les « groupes de niveaux » ou « groupes de compétences » offriraient selon elles la possibilité pour ces élèves d'être avec d'autres élèves en difficulté et de bénéficier d'un accompagnement plus attentif et différencié.

La condition majeure pour pouvoir travailler dans de telles modalités étant évidemment la possibilité de travailler en effectifs réduits, or les modalités actuelles ne le permettent pas la plupart du temps.

Comme nous le confiait Mme M. R. lors de l'entretien, le fait qu'elle enseigne à des classes de 18 à 22 élèves fait d'elle une « privilégiée » en comparaison avec d'autres collègues, où les effectifs sont plus nombreux et où les travaux de groupes sont donc plus compliqués à mettre en place.

Une autre proposition concerne la formation des enseignants, en effet, les deux enseignantes n'ayant pas reçu de formation initiale, elles se sont aperçu qu'une formation initiale approfondie traitant de la dyslexie permettrait une meilleure prise en charge des élèves dyslexiques. Cette formation ne devrait pas être seulement informelle, mais devrait pouvoir proposer des mises en situation concrètes avec à la clé des outils pédagogiques efficaces qui permettraient de rassurer les enseignants, notamment lorsqu'ils débutent dans le métier.

Enfin, la question de la formation des AESH a aussi été soulevée lors de l'entretien avec Mme P. R., ces personnes accompagnant les élèves dyslexiques au quotidien (lorsque les élèves en question en ont le droit, cf. *Les aménagements proposés par l'Education nationale*), il semble pertinent pour Mme P. R. d'avoir des accompagnants formés aux besoins spécifiques des élèves dyslexiques ou élèves qu'ils accompagnent en fonction de leur handicap.

5. Conclusion

Notre travail a d'abord été initié par l'intérêt personnel que le sujet a suscité, en effet, la prise en compte des élèves à besoins spécifiques est une question qui fait de plus en plus écho dans la pratique des enseignants.

Ce sont aujourd'hui près de 6 millions de personnes qui sont atteintes de troubles DYS en France¹¹, et en moyenne un élève par classe atteint de dyslexie. Notre travail de recherche nous a permis d'établir des liens entre la prise en charge de ces élèves en classe de langue et la formation reçue par les enseignants en langue étrangère, et a nous a offert une possibilité de mieux comprendre les enjeux posés par la présence d'un élève atteint de trouble de la dyslexie en classe de langue.

Il nous semble primordial d'explicitier la nécessité d'adapter les contenus, mais aussi les supports et les évaluations à destination des élèves dyslexiques. Tout au long de notre recherche, nous avons pu constater que les enseignants interrogés lors du questionnaire mais aussi lors des entretiens sont conscients qu'il faille adapter, mais semblent cependant démunis face aux stratégies pédagogiques à adopter afin d'aider au mieux ces élèves.

Notre analyse de données et la discussion entre notre cadre théorique et les résultats de notre recueil de données nous a permis de nous rendre compte que la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou en cours de carrière, semble insuffisante et globalement trop courte pour pouvoir permettre l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignants.

Les enseignants se retrouvant de plus en plus face à des difficultés concernant l'hétérogénéité des niveaux des élèves dans une même classe, les différents processus d'apprentissages des élèves et la reconnaissance de différents troubles (dys- ou de l'attention etc.), il semblerait tout à fait pertinent de proposer une formation, non pas informelle, mais basée sur des situations concrètes, proposant des outils efficaces pour améliorer l'apprentissage des élèves dyslexiques en classe de langue.

¹¹ Salle de presse de l'INSERM, (Octobre 2017), Mardi 10 octobre 2017 : journée nationale des DYS (dyslexie, dysphasie, dysorthographe...), récupéré à l'adresse suivante : <https://presse.inserm.fr/mardi-10-octobre-2017-journee-nationale-des-dys-dyslexie-dysphasie-dysorthographe/29637/>

Il faut cependant noter qu'une formation initiale suffisante serait certes un bon moyen pour les enseignants d'acquérir les compétences nécessaires à la prise en charge de ces élèves aux troubles du langage, mais qu'il est également important de rappeler aux enseignants la nécessité de systématiser les adaptations pédagogiques pour ces élèves.

L'oralisation des consignes, les activités permettant le renforcement du lien graphie-phonie ainsi que la multiplication des canaux de réception (oral, visuel, écrit) lors des activités proposées en classe sont autant de moyens qui favorisent l'apprentissage d'une langue étrangère pour les élèves dyslexiques.

Il faut également prendre en compte la nécessité d'adopter un système de notation qui soit juste pour l'élève dyslexique, en proposant des productions écrites réduites où l'enseignant pourra aider l'élève, en favorisant l'évaluation à l'oral plutôt qu'à l'écrit, dans le but de conserver l'intérêt de l'élève pour la langue et de ne pas encourager chez lui un sentiment d'échec, qui pourrait être un obstacle supplémentaire à son apprentissage.

De plus, une place non négligeable doit être accordée à l'estime de soi et le sentiment de réussite de l'élève dyslexique, élément qui pourrait être généralisé pour les autres élèves. En effet, un élève en réussite scolaire est avant tout un élève qui se sent valorisé dans ses réussites et qui arrive à conscientiser ses acquis et qui apprend de ses erreurs et parvient à persévérer même dans la difficulté.

Pour cela, l'instauration d'un dialogue entre enseignant et élève est nécessaire, une relation de confiance doit pouvoir être instaurée. De cette façon, le dialogue avec l'élève dyslexique devient une des clés de la réussite de l'élève, car c'est l'élève lui-même mieux que quiconque qui peut indiquer à l'enseignant ce qui lui convient, et ce qui, au contraire, le place dans la difficulté.

Enfin, le travail collaboratif, au sein de la classe entre l'élève dyslexique et les autres élèves, mais aussi entre l'équipe pédagogique, les parents de l'élève et les acteurs aidant l'élève doit être facilité autant que possible afin de permettre la meilleure prise en compte des besoins de l'élève, dans le but de permettre à cet élève dyslexique de se sentir inclus, compris et de changer la vision que certains élèves dyslexiques peuvent avoir de l'école.

Le dialogue entre ces acteurs doit permettre l'épanouissement de l'élève dyslexique et également rendre un meilleur exercice du métier d'enseignant possible. Ces deux critères offriront à l'enseignant la possibilité de mieux comprendre la complexité de certaines dyslexies, lui permettant ainsi de pleinement remplir son rôle d'accompagnant.

6. 4^{ème} de couverture

Résumé

Ce mémoire traite des liens entre la prise en charge des élèves dyslexiques et la formation des enseignants en langue étrangère. Ce mémoire a également pour but de présenter les différentes adaptations pédagogiques disponibles pour aider les élèves dyslexiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qui sont des ressources encore peu exploitées à ce jour. Ce travail de recherche a permis de mettre en lumière les enjeux posés par la formation des enseignants en langue, à l'aide d'un questionnaire à destination des enseignants de langue étrangère ayant à leur charge des débutants en langue. Dans un deuxième temps, l'analyse de deux entretiens a permis de se rendre compte des nécessités d'adaptations pédagogiques à destination des élèves dyslexiques et a permis d'aboutir à des suggestions de solutions afin de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves dyslexiques en classe de langue.

Mots clés : dyslexie, apprentissage d'une langue étrangère, formation des enseignants, adaptations pédagogiques.

Abstract

This research deals with the existing links between the teaching of dyslexic students and the training of foreign language teachers. This research is meant to present different available teaching adaptations – which are still not thoroughly exploited to this day – to help dyslexic students in their learning of a foreign language are still not thoroughly exploited to this day. Thanks to a survey targeted at foreign language teachers, who are responsible for the teaching of dyslexic students, this research study has therefore enabled us to highlight the issues regarding their training. Secondly, the analysis of two interviews made us realize the necessity of such teaching adaptations for dyslexic students. It has also led to suggestions of solutions addressing the difficulties faced by dyslexic students in the foreign language class.

Key words: dyslexia, learning of a foreign language, teachers training, teaching adaptations.

Bibliographie

Cadre théorique

- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre (pp. 87-96). *Revue française de pédagogie*, volume 134, Situations de handicaps et institution scolaire. Récupéré du site Persee : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_134_1_2774
- Baccialone, E. et Wieckowski, S. (2008). L'élève dyslexique : victime ou acteur de son orientation ? (Mémoire de recherche, Université d'Aix-en-Provence).
- Barthes, A. et Larini, M. (2018). *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation, de la collecte au traitement des données*, volume 2.
- Casalis, S. et al. (2018). *Les dyslexies*. France : Elsevier Masson.
- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. France : éditions Ellipses.
- Chauché, C. et al. (2017). *Aide aux Dys, concrètement, que faire ? Comment optimiser les chances des enfants Dys ? Quels intervenants ? Qu'attendre d'eux ?* France : Editions Tom Pousse, Paris.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. France : Paris, ESF éditeur.
- Crunelle, D. (2010). Les dyslexies – dysorthographies. Dans D. Crunelle, *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée, propositions d'aménagements pédagogiques* (pp.39-42). France : CRDP Nord-Pas de Calais.
- Devevey, A. (2009) *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique*. (Pp.158-160)
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation de pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Dorison, C. (2015). Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. (pp.89-105)
- Duclos, G. (2010). L'estime de soi, un passeport pour la vie. Canada : Editions du CHU Sainte-Justine.
- Fijalkow, J. (2003). Dyslexie : le retour. Les dossiers des sciences de l'éducation, n°9. (Pp. 121- 135)
- Garreau, L., Kalika M. et Mouricou P. (2018). Le mémoire de master. France : éditions Dunod.
- Germain, C., Netten J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. Récupéré du site de la revue Babylonia, <http://www.babylonia.ch/>.
- Grand, C. (2017). Prendre en charge les troubles des apprentissages. Petit guide pour les enseignants. France : éditions l'Harmattan.
- Kohout-Diaz, M. (2018). L'éducation inclusive, un processus en cours. Toulouse : éditions Eres.
- Le Floch A., Ropars G. (2017). Left-right asymmetry of the Maxwell spot centroids in adults without and with dyslexia. Récupéré du site de publication de la Royal Society, <http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/284/1865/20171380>
- Léonova, T., Piquard-Kipffer, A., Jumageldinov, A., Robert, M. et Berebin, M. (2017). Education inclusive pour des élèves avec des troubles spécifiques du langage écrit : Quelle scolarisation en fonction des pays et des langues ? Récupéré du site des archives ouvertes, <https://hal.inria.fr/hal-01647486> (dernière consultation le 11/05/2018)
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. Revues des Sciences de l'éducation, volume 27, numéro 3 (pp. 483-502)
- Mucchielli-Bourcier, A. (2004). La prévention de la dyslexie à l'école (p.55). France: Paris, L'Harmattan.
- Nijakowska, J. (2010). Dylexia in the foreign language classroom. Second Language Acquisition. Royaume-Uni : Multilingual Matters editions.

- Petiniot, M. -J. (2012). Accompagner l'enfant atteint de troubles de l'apprentissage (p.81). France : Mesnil-sur-l'Estrée : Chronique sociale.
- Petiniot, M- J. (2016). Comprendre les DYSférences. Ou l'effet boule de neige des troubles spécifiques de l'apprentissage chez l'enfant. Belgique : Editions Erasme, Namur.
- Reid, G. (2010). Enfants en difficulté d'apprentissage. Intégration et styles d'apprentissage (pp.18-121). Bruxelles : De Boeck Université.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Récupéré du site des revues de la HEP : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/9_files/6_rousseau.pdf
- Rousseau, N. (2015). La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant. Canada : Prologue Inc.
- Sarralie, C. (2008). Jouer sur toutes les variables. Cahiers pédagogiques n°459.
- Sprenger-Charolles, L. et al. (2001). Stabilité dans le temps et inter-langues des sous-types de dyslexie développementale. Récupéré du site de publication Research Gate, https://www.researchgate.net/profile/Liliane_Sprenger-Charolles/publication/267508857_Stabilite_dans_le_temps_et_inter-langues_des_sous_types_de_dyslexie_developpementale/
- Stanké, B. (2016). Les dyslexies-dysorthographies. (p.49). Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Topouzhkanian S. et Bois-Parriaud F. (2018). Impacts de la dyslexie sur l'apprentissage des langues étrangères. Les Langues Modernes, 2/2018. (Pp.29-34). France : Paris, éditions APLV.

Cadre institutionnel

- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (pp.164-172).
- Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005, 11 février). Projet de loi n° 2005-102. Récupéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2000). Rapport Ringard. A propos de l'enfant "dysphasique" et l'enfant "dyslexique". Récupéré du site de l'Académie de Lyon, <https://www2.ac-lyon.fr/services/rhone/ash/IMG/pdf/dysphasie.pdf> (dernière consultation le 5/05/2018)

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Décret n° 2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale. Récupéré du site Legifrance, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027894331&dateTexte&categorieLien=id> (dernière consultation le 06/06/2019)

Rapport de jury de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves. (2014). Récupéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf

Cadre non théorique

Bancel, V. et Perino, S. (2018). Troubles dys et anglais : un défi pour l'apprenant et l'enseignant. *Langues Modernes*, 2/2018, (pp. 35-44) France : Paris, éditions APLV.

Golliet, O. (2011). L'anglais pour les dys. Ouvrage d'accompagnement de l'apprentissage pour les dyslexiques (pp.145-283). France : Odile Golliet.

Gousserey-Bénard, N. (2012). Dyslexie et apprentissage de l'anglais. *Quelles adaptations des enseignements en anglais ?* France. Récupéré du site de l'Académie de Poitiers, <http://ww2.ac-poitiers.fr/anglais/spip.php?article176>

Honnons, A. (2014). Dyslexie. Recupéré sur le site de Vimeo : <https://vimeo.com/96010899#at=1>

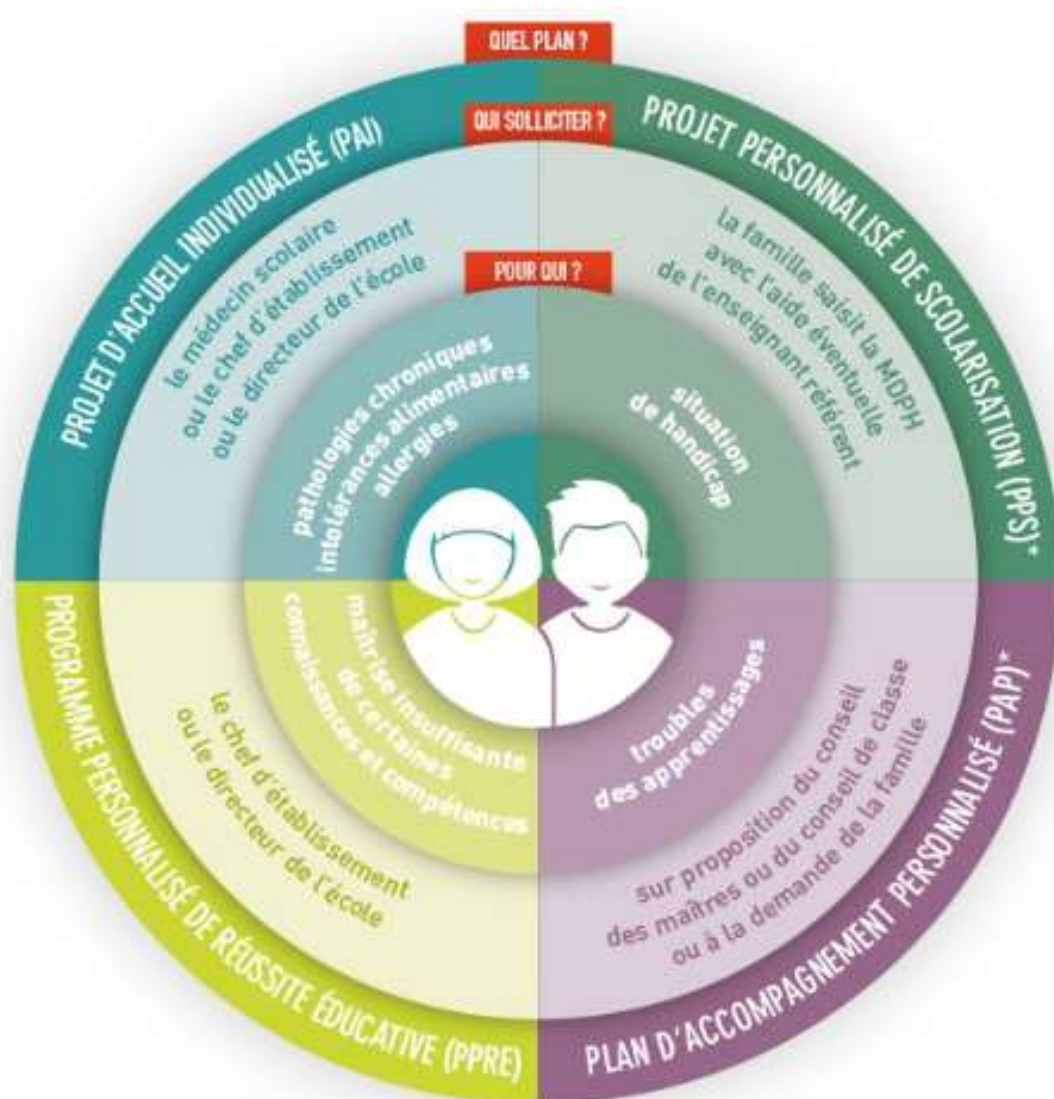
Lebon Gravé, N. (2018). Faciliter la conceptualisation de la langue anglaise pour les élèves dyslexiques. *Les Langues Modernes*, 2/2018 (pp.45-51). France : Paris, éditions APLV.

Salle de presse, INSERM. (2017). Mardi 10 octobre 2017 : journée nationale des DYS (dyslexie, dysphasie, dysorthographe...). France. Récupéré du site de l'INSERM, <http://presse.inserm.fr/mardi-10-octobre-2017-journee-nationale-des-dys-dyslexie-dysphasie-dysorthographe/29637/>

Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique [UFAPEC]. (2010). Les aménagements pour enfants « dys » : favoritisme ou réelle nécessité ? France. Récupéré du site Dys Moi Tout, <http://www.dysmoitout.org/pratique/documents/amenagements-enfants-dys.pdf>

ANNEXES

Annexe 1 : schéma des plans d'accompagnement pour les élèves aux besoins spécifiques



[*] Les élèves "dys", en fonction de leur besoin et du souhait de la famille, peuvent relever soit d'un PAP, soit d'un PPS.

Récupéré du site EDUSCOL, <http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html> [dernière consultation le 10/05/2018]

Annexe 2 : exemple de carte utilisée par Golliet



bee

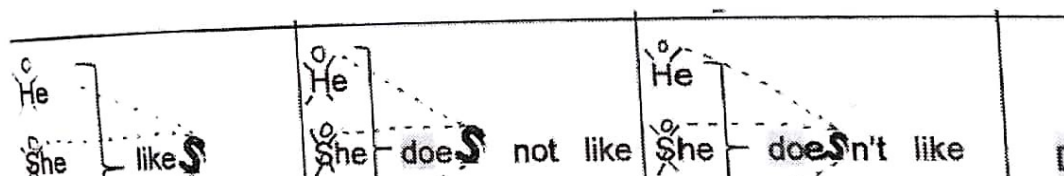
[i:]

abeille

« L'orthopédagogie par les sons » d'Odile Golliet, récupéré du site YouTube
https://www.youtube.com/watch?v=EJxO_pjtuSE (dernière consultation le 13/05/2018)

Annexe 3 : méthode de l'image mentale, proposée par Lebon Gravé

1 /



Visible dans *Les Langues Modernes*, 2/2018, p.47

Annexe 4 : questionnaire proposé en ligne (sur Google Forms) dans le cadre de notre recherche

SECTION 1 : Informations générales sur la personne interrogée

1) Au collège vous enseignez :

- L'allemand ?
- L'anglais ?
- L'espagnol ?
- Autre ? (Précisez)

2) Vous enseignez depuis :

- 0 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- Plus de 10 ans

3) Vous enseignez dans les classes de (plusieurs réponses possibles):

- 6^{ème}
- 5^{ème}
- 4^{ème}
- 3^{ème}

SECTION 2 : La formation des enseignants sur la dyslexie, ressentis face à l'élève dyslexique en classe de langue

4) Quel sentiment avez-vous ressenti face aux élèves dyslexiques que vous avez eu en classe ?

- Un sentiment plutôt positif
- Un sentiment plutôt négatif

Précisez votre réponse :

5) Avez-vous reçu une formation sur la dyslexie ?

- Oui
- Non

6) Si oui, en quoi consistait votre formation ? (initiale ? continue ? autre ?)

SECTION 3 : évaluation de la formation reçue et propositions d'alternatives

7) Si vous avez reçu une formation, à combien estimeriez-vous l'efficacité de cette dernière ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Selon vous, quelles étaient les limites de cette formation ?

8) Si vous deviez choisir entre les deux formations suivantes, que préféreriez-vous ?

- Assister à une formation de courte durée sur la dyslexie (une demi-journée)
- Assister à une formation de longue durée (un ou plusieurs jours) plus complète sur l'enseignement des langues pour les dyslexiques

9) Si vous n'avez pas reçu de formation, quels sont les points sur lesquels vous aimeriez être formé par rapport à la dyslexie ?

Annexe 5 : trame de l'entretien mené lors du recueil de données

1 - Informations sur la personne interrogée

- quelle matière enseignez-vous ?
- depuis combien de temps ?
- à quels niveaux ?

2- La dyslexie

- Que savez-vous de la dyslexie ? (Donnez-en une brève description ou définition)
- Aviez-vous entendu parler de la dyslexie avant d'avoir des élèves dyslexiques en classe ?
- Si oui, par quel biais ?
- Quelles différences avez-vous ressenti du fait de la présence d'un élève dyslexique en classe ?

Par rapport à votre posture ? Quels sentiments étaient associés à cette présence ?

3- Formation

- Avez-vous reçu une formation initiale sur la dyslexie ?
- Si oui, qu'est-ce que cela vous a apporté ?
- Si non, quelles informations auriez-vous aimé recevoir ?

4- Différenciation

- Adaptez-vous les cours pour les élèves dyslexiques ?
- Si oui, comment ? Quels outils avez-vous mis en place ?
- Précisez le type d'adaptation réalisé en classe ?

Adaptation de l'espace classe	Adaptation des documents	Adaptation des évaluations	Adaptation de la posture avec l'élève

- êtes-vous satisfaite de ce que vous avez mis en place ?

5- Volontés / besoins

- Qu'est ce qui serait nécessaire, selon vous, pour pouvoir aider au mieux les élèves dyslexiques ?

Une meilleure formation sur la dyslexie ?
--

- si oui, comment ? Sous quelle forme ?

Plus d'outils ?

- des exemples de documents ?

- des outils TICE ?

Un meilleur accompagnement de l'élève ?
--

- Comment ?

- Sous quelle forme ?

Une meilleure reconnaissance du trouble par l'institution ?
--

Annexe 6 : retranscription de l'entretien mené avec Mme M. R, le 10 mars 2019

Légende du style de retranscription utilisé pour l'entretien
- en gras, l'enquêteur
- <i>en italique, la personne interrogée</i>

E : D'abord, j'aurai voulu savoir, que savez-vous de la dyslexie, soit donner une description de ce que vous pensez que c'est, ou une définition en fait.

Mme M. R. : Euh... alors en fait j'ai pas vraiment de définition à te donner. Je sais que c'est un trouble de ... de la lecture, sur des difficultés au niveau de la lecture, et du coup... [silence] en écriture également. Je...Moi, pour moi, je me suis un petit peu penchée là-dessus, enfin j'ai essayé de comprendre, par rapport à l'enseignement de l'anglais, et je sais qu'il y a différents types de dyslexie. Je suis, là-dessus, bon, euh... voilà. Mais je... je domine pas hein. Euh... je sais qu'il y a des dyslexiques qui ont des difficultés plus à l'écrit, d'autres qui ont des difficultés plus à l'oral. Voilà. Donc euh... et au niveau de l'anglais, je sais que ça peut engendrer de gros, gros problèmes pour l'apprentissage de l'anglais. Etant donné la différence entre la graphie et le...

E : et la phonie ?

Mme M. R. : oui et le sens, ouais, voilà.

E : Tout à fait. Et aviez-vous déjà entendu parler de la dyslexie avant d'avoir des élèves dyslexiques en classe ?

Mme M. R. : Non. Honnêtement, non. A l'époque où moi j'ai fait ma formation, on n'abordait absolument pas tous ces troubles dys, on n'en entendait pas parler. Euh... Bon moi ça remonte à ... dans les années 90. Début des années 90. Donc non, on n'en parlait pas à l'époque [silence]. En tous cas, moi j'ai pas eu de formation spécifique euh...pour ça dans ma ... dans mon année à l'IUFM.

E : Oui, de toute façon à cette époque, à cette période-là c'était pas en plus reconnu en tant qu'handicap, donc c'est vrai que c'était...

Mme M. R. : oui, non, non, non. Et je sais même pas si on... si on détectait.

E : Euh... c'est venu après ça, c'est venu à peu près en 2001.

Mme M. R. : Ah oui c'est sûr que nous on a pas eu l'information. Tous les gens qui sont devenus certifiés avant les années 2000 n'ont pas eu ces formations.

E : D'accord. Maintenant j'aimerais savoir par rapport aussi à la différence en classe ? - Quelles différences avez-vous ressenti du fait de la présence d'un élève dyslexique en classe ? Est-ce que votre posture était différente ? Quel était le sentiment que cela vous a apporté en classe ?

Mme M. R. : Euh... c'est toujours une difficulté quand on a un élève dys, que ce soit dyslexie, dyspraxie, c'est toujours une difficulté parce qu'on se demande comment on va pouvoir mettre en place des stratégies pour aider. Mais, bon, maintenant... Au début c'était une difficulté vraiment assez... ça me dérangeait beaucoup parce que je me demandais comment j'allais pouvoir aider. Après, j'essayais de mettre en place des stratégies pour que l'élève soit moins en difficulté possible. Ce que je faisais moi, pour les premiers élèves que j'ai eu, comme j'avais pas du tout de formation, j'essayais de me renseigner pour voir comment aider. Souvent, au niveau de l'écrit, par exemple, soit je donnais des textes à trous là où les autres devaient rédiger complètement, soit j'exigeais des choses beaucoup moins longues.

E : A l'écrit ?

Mme M. R. : A l'écrit un paragraphe à rédiger, c'étaient quelques lignes au lieu d'un paragraphe complet, j'adaptais mes exercices un peu si tu veux. Et au niveau de l'oral, en fait, j'ai eu un seul, si mes souvenirs sont bons, un seul dyslexique qui vraiment ...

E : Qui avait des soucis à l'oral ?

Mme M. R. : Oui, il en était arrivé... alors c'est très curieux parce que ça n'était pas évident en sixième, j'ai donc appris en sixième qu'il était dyslexique [silence]. Donc j'avais tendance au départ à essayer d'adapter un petit peu pour l'écrit. En fait, il s'est avéré que c'était plus à l'oral. Mais ça n'a pas été vraiment flagrant avant la quatrième. Courant quatrième, là on a commencé, j'ai commencé à avoir que ... ouh lala ça se gâtait mais vraiment. En troisième c'était devenu...

E : à l'écrit et à l'oral ?

Mme M. R. : Ah non, l'écrit était... il se débrouillait. Par contre à l'oral c'était devenu, mais c'est très bizarre c'était comme une régression. Je ne comprenais plus ce qu'il me disait, tu vois.

E : Il n'arrivait plus à formuler des phrases ?

Mme M. R. : Je l'écoutais enregistrer, tu sais je les faisais enregistrer, des fois je les fais enregistrer pour évaluer. C'était mais ouah...[rires]. C'était plus rien, l'anglais c'était... Comme s'il avait ... alors je ne sais pas ça doit être une évolution dans le temps. Je ne sais pas à quoi c'est dû, là pour le coup. Je sais pas si toi t'as eu une formation et tu peux expliquer ça mais...pour moi c'était ...

E : Non mais en fait cela me permet moi aussi de rebondir là-dessus comme certaines personnes peuvent penser à tort que quand on est dyslexique c'est que l'écrit qui pose un problème, et qu'il faut accentuer vraiment sur l'oral. Alors que, parfois, selon les dyslexies, ce n'est pas forcément la solution.

Mme M. R. : Mais non ! Surtout pas pour l'anglais. Alors moi toutes ces choses je les ai découvert toute seule. Après j'ai eu des discussions avec des gens qui s'étaient penchés sur la question qui m'avaient prévenue. On m'avait prévenu que certains même ne pouvaient pas apprendre l'anglais.

E : Oui, il y en a certains qui ont même le droit d'être exemptés d'examen. Carrément au baccalauréat ...

Mme M. R. : Oui, ce n'est pas possible pour eux, donc ça je le savais, donc j'ai fait attention. Et pour cet élève, bon, je ne l'ai jamais mis en difficulté. Il participait énormément.

E : Donc il était motivé ?

Mme M. R. : Oui. Tu vois c'est le dernier en date, et il est parti du collège en 2017, donc tu vois, c'est récent, il était en troisième en 2017. Bon je l'ai jamais mis en difficulté, au contraire, comme il participait beaucoup il avait eu une note en participation orale tout à fait correcte. Après, moi j'adaptais.

E : Et en termes d'adaptation justement des évaluations pour ces élèves-là ?

Mme M. R. : Ben par exemple tu ne notes pas l'accent. Tu vois tu ne vas pas noter... je sais pas ce que tu fais toi dans tes critères, au niveau de l'oral mais ...

E : Oui au niveau de la prononciation ?

Mme M. R. : Même les élèves qui prononcent très bien, ce qui est excessivement rare, celui-là il va déjà avoir beaucoup... enfin tu rajoutes beaucoup de points. Parce qu'il y a une qualité quand même. S'il y a des fautes de grammaire... l'accent c'est aussi vraiment important.

E : C'est sûr.

Mme M. R. : Donc pour un élève comme ça c'est sûr que tu mets pas des points de prononciation, sinon il va se planter évidemment. Tu adaptes quoi.

E : Et pour les autres élèves dyslexiques que vous avez pu rencontrer, au niveau de l'adaptation et des évaluations, en quoi cela consistait ?

Mme M. R. : Au niveau de l'écriture aussi quelques fois, comme la lecture était délicate il faut faire des documents, enfin moi je faisais des documents avec une graphie plus grande, enfin faut ... voilà. Après moi je faisais un peu comme je pouvais, vu que...Bon je me renseignais auprès des familles aussi, puis tu te renseignes auprès de l'élève, tu lui demandes « qu'est-ce qui te pose problème, qu'est-ce que tu n'arrives pas à faire ? » et voilà. Après... c'est compliqué aussi...

E : Oui et puis chaque dyslexie est différente, donc on a beau vouloir adapter, si on a plusieurs dyslexiques dans une même classe ça peut aussi être des difficultés différentes.

Mme M. R. : Ah bah oui, et puis y a un autre souci qu'il faut prendre en compte, ça dépend de l'effort que va produire l'élève ...

E : Oui il y a déjà des efforts cognitifs...

Mme M. R. : Moi j'ai eu une élève au collège y a quelques années, qui en plus ne travaillait pas, ben là, qu'est-ce que tu veux faire quoi ? Là c'est rien, tu peux pas ... s'il n'y a pas d'effort de l'autre côté, ce que toi tu vas produire, ça servira à rien.

E : Non c'est sûr. Et justement en termes d'adaptation de la posture avec l'élève, est-ce qu'il y avait une posture différente par rapport aux autres élèves disons plus ordinaires ou ... ?

Mme M. R. : Alors, en quels termes ?

E : Euh... d'attention particulière, par exemple ?

Mme M. R. : Alors, ça c'est toujours pareil, il faut voir dans quelles conditions tu travailles.

Si tu as, comme cette année tu vois par exemple, moi j'ai une classe de cinquième avec 18 élèves. Donc dans cette classe avec 18 élèves, j'ai des élèves qui sont très rapides, j'ai des élèves qui sont beaucoup plus lents ... Alors j'ai un petit qui est arrivé là, en décembre, il a deux ans d'avance, il a donc 10 ans. 10 ans et demi, en cinquième, et euh...on a été prévenus que c'était un élève à haut potentiel intellectuel, mais très lent, avec des difficultés de concentration, des difficultés d'écriture etc. Donc ce petit gamin là, qui est un très bon élève, très sympa, il participe beaucoup, ça l'intéresse beaucoup et tout. Il a besoin quand même d'une attention particulière. Par exemple, il va mettre deux fois plus de temps à copier une phrase écrite que les autres. Mais c'est un enfant que je laisse travailler à son rythme.

E : Voilà, ok.

Mme M. R. : Et s'il ne termine pas, par exemple si t'as pas le temps de terminer, bon, pendant la séance, il va chercher, moi après je mets tous mes cours en ligne, les corrigés je les poste tout en ligne.

E : Les cours en ligne, ok.

Mme M. R. : Les enfants ont tout ce qu'il faut chez eux après, pour se rattraper.

E : Pour reprendre oui.

Mme M. R. : On n'exige pas d'un enfant comme ça, qui a des problèmes de dyspraxie ou de dyslexie, tu n'exiges pas qu'il copie tout son cours.

E : Non c'est sûr.

Mme M. R. : Moi c'est comme ça que je procède. Après, c'est toujours pareil, il faut que...

E : Qu'il y ait une volonté de l'élève ?

Mme M. R. : Il faut que tu constates que c'est un enfant qui travaille et qui veut réussir etc. Et tu... tu vas pas exiger la même chose de tous quoi.

E : Non, c'est sûr.

Mme M. R. : Enfin, c'est ce que je pense. Tu as bien vu, tu te rappelles bien quand tu étais au collège, t'en avais qui ne faisaient rien, qui n'avaient qu'une envie...

E : Qui étaient dans le refus de travailler...

Mme M. R. : Ben voilà, bon, moi j'ai encore des fainéants mais ...

E : Heureusement ça ne se reproduit pas !

Mme M. R. : [rires] Ah non c'est l'horreur, je ne te le souhaite pas !

E : Et en termes d'adaptations, y en a eu pas mal de ce que je vois, vous étiez plutôt satisfaite de ce que vous avez mis en place ? dans l'ensemble ?

Mme M. R. : Non, parce que... tu sais non, parce qu'il faudrait qu'il y ait plus de choses pour les enseignants quoi, qui puissent avoir des banques de ressources pour adapter à ces élèves-là. Alors, maintenant, je sais pas si tu as vu, mais y a des manuels qui proposent ...

E : Qui proposent des alternatives oui.

Mme M. R. : Donc voilà il y a des manuels. Le problème étant qu'on utilise plus ...

E : De manuel ?

Mme M. R. : Le même manuel tout le temps. C'est-à-dire que, moi j'aime bien prendre des ressources dans les manuels, mais après je fais mes cours moi-même, je... tu vois.

E : Pour faire des mélanges entre des manuels, des documents authentiques...

Mme M. R. : Voilà, j'ai utilisé des enregistrements, je t'avais dit y a une inspectrice qui m'a dit qu'elle détestait les manuels, je lui ai dit ok, mais ...

E : Il y a des choses bonnes aussi...

Mme M. R. : Le problème c'est qu'il y a des enregistrements, des vidéos qu'on peut utiliser. Après on fait le cours soi-même autour, mais y a des choses...

E : Oui, surtout pour les débutants aussi

Mme M. R. : Oh bah oui, sinon déjà quand on n'est pas débutant on y passe des heures, mais j'imagine quand t'es débutant c'est encore pire quoi.

E : Et même pour les débutants en langue, c'est sur quoi j'ai axé ma recherche, c'est vrai qu'en termes de ressource c'est encore plus limité que pour des élèves plus avancés. Je reviens un petit peu en arrière par rapport à la formation parce qu'on en a parlé aussi, donc justement, du fait d'une absence de formation initiale sur la dyslexie, qu'est-ce que vous auriez aimé recevoir si vous aviez justement eu l'opportunité d'avoir une telle formation ?

Mme M. R. : Franchement c'est un peu compliqué, je ne sais pas. Le problème c'est que, dans l'Education nationale, tu as ta formation après le concours pendant un an, et après c'est terminé. Ou alors tu as des formations sur 2, 3 jours, c'est tout quoi. C'est insuffisant, il faut des formations longue durée. Le problème étant que, lorsque tu travailles à temps complet...

E : Oui, comment trouver le temps ?

Mme M. R. : Si tu as une formation à l'année, c'est en dehors des heures de travail, donc c'est du travail supplémentaire, c'est pas rémunéré, faut quand même penser à ça, c'est important. Tu dois y consacrer du temps, c'est pas possible, ça multiplie le temps de travail. Il faudrait en fait trouver des stratégies, faudrait peut-être diminuer le temps de travail et trouver des stratégies pour que les gens puissent se former sur leur temps de travail. Parce que c'est pas possible... Je passe encore un temps fou sur mes cours, en fin de carrière au collège, donc t'imagines... Ou alors il faudrait que ce soit prévu dans l'année de formation.

E : De formation initiale ?

Mme M. R. : Oui, peut être qu'une année de formation ce n'est pas suffisant. Je pense qu'il faudrait plus qu'une année de formation. Il faudrait qu'une fois que tu sois validé, tu es prof, l'année d'après ce serait bien d'avoir encore une année de formation supplémentaire. Pas une formation qui te met quelque chose sur les épaules, de lourd, non, une formation qui te permette de mieux exercer ton travail. Par exemple, oui, les troubles dys, etc.

Mme M. R. : Cela veut dire ne pas encore avoir un temps complet pendant au moins une année, avoir je sais pas 9 heures, et se former sur toutes ces choses-là. On a de plus en plus d'enfants comme ça dans nos classes.

E : Oui, oui c'est sûr. Du fait que ce soit reconnu maintenant aussi, avant il y en avait aussi mais comme ils n'étaient pas reconnus on pouvait croire qu'il n'y en avait pas...

Mme M. R. : Ah mais oui, on les laissait de côté, on ne traitait pas. Mais c'est bien de vouloir intégrer les enfants, d'aider tout le monde, mais il faut donner des moyens pour ça. Il faut que les gens sachent comment aborder le problème.

E : Et en termes de moyens justement, est-ce que ce serait plus, donc on a parlé des manuels, créer des banques de ressources, est-ce que cela viendrait peut-être aussi d'une meilleure reconnaissance de l'institution, qui donnerait plus de moyens ?

Mme M. R. : Oh bah oui, l'institution elle a du boulot à faire, elle a à s'interroger au lieu d'aller vers le chemin qu'on est en train d'emprunter. Et puis il y a un autre souci, je t'ai parlé de ma classe à 18 élèves, mais je suis une grande privilégiée là. Je n'ai pas plus de 22 élèves moi dans mes classes. Les trois quarts des collègues ont 30 élèves dans leur classe. On demande aux gens l'impossible, d'être performants, d'aider tout le monde... mais vous aurez quand même entre 25 et 30 élèves. Et en lycée c'est beaucoup plus... L'institution a du boulot à faire, mais pour ça faut de l'argent.

E : Oui c'est pas que des besoins matériels, c'est aussi des besoins humains.

Mme M. R. : Mais oui, c'est des gens devant les classes et des classes faible effectif. Après c'est pas le miracle non plus. Mais je ne suis pas satisfaite de... Si j'avais ton âge je ne pense pas que je retournerais vers ce métier-là, parce qu'on pense trop en termes de la compétition, enfin, la réussite à tout prix. Mais c'est quoi la réussite ? Faut qu'on s'interroge aussi.

E : Oui, est-ce que c'est passer tous les examens, ou est-ce que c'est aussi se sentir bien dans une classe, avoir envie d'être là... ?

Mme M. R. : Et puis d'aller vers ce qui intéresse. Un élève qui est dyslexique il ne faut peut-être pas réfléchir dans les mêmes termes, après ça dépend. C'est pas parce qu'il est dyslexique qu'il ne va pas réussir à passer son bac, et qu'il fasse des études supérieures, etc.

E : Ce serait plus adapter l'école à lui plutôt que l'inverse en fait ?

Mme M. R. : Oui, enfin, alors... c'est-à-dire, cesser de penser en termes de... je sais pas si tu suis en ce moment mais le classement des lycées ?

E : Oui, si, si.

Mme M. R. : Bon, et ben cesser de penser comme ça quoi. Cesser de mettre en compétition les gens. Cesser de penser en pourcentage de réussite au bac etc. Moi je pense qu'on va pas dans une bonne voie, mais bon. En plus, on te demande d'aider des enfants qui ont de plus en plus de problèmes mais on exige de plus en plus d'eux. Mais à la fois une réussite scolaire, qui va être une réussite sociale...

E : Oui je vois ce n'est pas une réussite dans le sens « êtes-vous épanouis par ce que vous faites ? » ce sera « qu'est-ce que vous choisissez pour réussir dans votre vie, pour avoir un métier ? » mais sans forcément que cela plaise en fait...

Mme M. R. : Oui, pas forcément qui vous plaise, et si vous ne faites pas partis d'une catégorie, de toute façon vous ne serez pas intégré. C'est pas top quoi.

E : Et en termes d'accompagnement de l'élève, qu'est-ce qui, selon vous, serait plus adapté ? Enfin qu'est-ce qui permettrait d'avoir un meilleur accompagnement de ces élèves-là ?

Mme M. R. : Alors, cesser de penser en termes d'années scolaires par âge. Alors moi plus je vieillis, voilà, je vais quitter l'enseignement bientôt et plus je me dis que ce serait une partie de la solution. C'est-à-dire, ça existe dans les pays anglophones hein.

E : Oui, oui je connais le système.

Mme M. R. : Tu connais, bien entendu, et tu l'as vécu puisque tu as enseigné là-bas, cesser de dire qu'un élève de cinquième doit avoir tel niveau en maths par exemple, peut-être ne pas penser... Maintenant on a les cycles, en même temps avec les cycles on peut nous dire que bah...

E : Oui comme on doit atteindre tel niveau à la fin de tel cycle...

Mme M. R. : Voilà, voilà. Donc on peut... c'est vrai qu'avec ce système-là on a peut-être un peu plus de souplesse on va dire.

Ce serait peut-être ça la solution, arrêter de penser en termes d'âge parce que certains élèves de cinquième à la fin de l'année en maths ils n'ont pas le niveau... c'est peut-être ça. Peut-être laisser du temps.

E : Oui, laisser plus de temps.

Mme M. R. : Laisser plus de temps, avant on faisait redoubler et redoubler et c'est une sanction, on a l'impression qu'on est dans l'échec. Ne pas penser en termes d'échec, tu vois ?

E : Mais plutôt penser à positiver, et voir les réussites plutôt que les échecs ?

Mme M. R. : Oui, tu vois ce que je veux dire ?

E : Complètement.

Mme M. R. : Tu vois, un élève par exemple qui est en cinquième, qui en anglais, bon, qui a des difficultés. Toi, je sais pas, dans tes cours tu traites telle notion...

E : Et il y en a qui vont réussir plus telle ou telle notion.

Mme M. R. : Oui, voilà. Alors là on parle en termes de groupes. Finalement on va parler en termes de groupes de niveaux. C'est là que ça blesse parce que c'est un gros mot de dire des groupes de niveaux. Et peut-être que, sans parler de groupes de niveaux, dire qu'il y a des enfants qui sont plus rapides que d'autres, voilà, et d'autres plus lents ben... Les mettre dans des groupes qui vont fonctionner, un gosse qui a besoin de plus de temps, ben lui permettre d'aller moins vite.

E : Ce serait plus à ce moment-là, pas créer des groupes de niveaux mais des groupes en fonction du rythme d'apprentissage, ce serait ça ?

Mme M. R. : Ben voilà, ouais, moi je pense. Plutôt que de dire, bon voilà, il a telle... comme on fonctionne encore en notes, telle note, de toute façon il n'a pas le niveau mais c'est pas grave, on redouble plus maintenant donc il va passer quand même. Et puis il arrivera au-dessus, et puis plus rien, et puis, olala, c'est une catastrophe absolue. Comme ça, j'en ai en un quatrième il refuse de travailler, malgré toute la bienveillance qu'on peut avoir envers lui, j'ai réussi l'autre jour à lui faire faire un devoir de compréhension écrite. J'avais vu les parents juste avant.

E : C'est un peu ça en fait, je vois les parents ça va mieux, et dès qu'il n'y a plus la pression derrière...

Mme M. R. : Après, hier j'ai fait une compréhension orale il a lâché, mais je sais pourquoi il a lâché, il n'a tellement pas travaillé depuis la sixième il ne comprend pas... L'ado il s'installe dans une logique de nullité, je suis nul, c'est ça leur truc. On n'est pas nuls, c'est ce que je leur ai dit à mes élèves, vous n'êtes pas nuls, simplement, comme vous ne faites pas, vous n'enclenchez pas d'apprentissage, ben forcément vous n'y parvenez pas, à des résultats, vous êtes intelligents et n'en faites pas usage quelque part.

E : Oui, le potentiel n'est pas exploité...

Mme M. R. : Oui, et je crois que pour un élève c'est important. Qu'on lui dise, tu es intelligent mais tu ne travailles pas. Et quand tu ne travailles pas, et ben tu n'as pas les résultats. Déjà rien que ça, « ah bah oui je ne suis pas bête finalement, c'est juste que je fais pas l'effort ».

E : Oui, du coup en termes d'accompagnement ce qui serait très important, c'est d'avoir ce côté, pas forcément de bienveillance, mais de faire comprendre aux élèves que ce n'est pas parce qu'on n'a pas réussi telle ou telle chose, qu'on est nuls, que rien ne va aller, et qui du coup reproduit ce sentiment d'échec.

Mme M. R. : C'est extrêmement important ça, moi j'y crois beaucoup, oui. Moi je suis beaucoup là-dedans, encore plus qu'avant.

E : Donc être d'autant plus centré sur les réussites, comme on disait tout à l'heure.

Mme M. R. : Oui pas mettre le doigt sur, ok, là il a eu 6.5, c'est mieux. Et j'ai dit, c'est mieux réussi.

E : Dire qu'il y a quand même du progrès, quand il y en a.

Mme M. R. : Mais ça, ça fonctionne avec des enfants avec qui tu as une discussion possible.

E : Donc aussi l'importance du dialogue ?

Mme M. R. : Oui, c'est beaucoup plus facile. Là ça fonctionne mieux, dans tous les cas.

E : Je reviens sur quelque chose qui m'intéressait en termes de notes justement. Est-ce que les notes vous pensez que c'est un frein ou un système qui serait à revoir, justement ? Dans ce sens d'un meilleur accompagnement.

Mme M. R. : Alors, grande question des notes [rires]. Bien que les notes soient sacrées dans ce pays, et on a essayé de supprimer les notes, ça a provoqué un tollé de protestations.

E : Oui avec les compétences ?

Mme M. R. : Hum hm, et les compétences c'est une usine à gaz. C'est pour ça que les gens ne sont pas pour, moi je ne suis pas pour, je vais te dire pour quelle raison. Non pas parce que c'est un mauvais système à la base, mais parce que j'ai vu faire des formations, où, les grilles de notations étaient tellement compliquées, que moi je le disais... De deux choses l'une, ou je suis totalement stupide, ou ben tu poses la question...

E : Le système est mal conçu ?

Mme M. R. : C'est pas possible quoi. Si on veut supprimer les notes il faut pas créer quelque chose de plus compliqué. Quelque chose qui va parler à la fois à l'enseignant et aux parents qui vont recevoir. Tu vois ?

E : Que ce soit quelque chose de cohérent et pour les parents, et pour les enseignants pour une lecture plus facile ?

Mme M. R. : Et n'oublions pas que les parents, même les parents jeunes, ces gens-là ils ont été formés, eux, avec la note. Donc si tu veux leur proposer quelque chose, il faut qu'on y pense.

E : Et puis même, pas forcément que pour les parents et pour les enseignants, mais il y a aussi certains enfants qui ne comprennent pas trop ce système. C'est vrai que certains élèves disent « mais comment cela se fait que tel élève est dans le vert, et qu'il a 16 alors que moi j'ai vert et j'ai 13 ? ».

Mme M. R. : Alors justement j'allais y arriver. Moi j'ai une collègue de lettres qui notait qu'en compétences, et je me suis dit, elle va aller jusqu'au bout dans le bulletin, elle ne va pas avoir de notes. Mais en fait si, elle a converti les compétences en notes et ça a donné des résultats assez catastrophiques. Ils ont des notes encore bien moins bonnes avec ce système-là. C'est un effet pervers. Donc à quoi ça sert tout ça ? Moi je me pose des questions. Effectivement un élève qui a 12, tu peux considérer qu'il est presque dans le vert, il a 16 il va être aussi dans le vert, effectivement, regarde l'écart ! C'est pas assez.

E : Pour les élèves ce n'est pas parlant en fait, puis c'est reproduire d'une certaine façon les notes, parce que ça veut dire que par exemple, comme au bac, on est au degré entre telle note et telle note. Mais pour eux, c'est pas représentatif.

Mme M. R. : Absolument pas. Et puis en plus on veut dire que c'est moins pénalisant qu'une note, mais finalement, quand tu dis que t'es dans le jaune ou dans le rouge, qu'est-ce que ça veut dire le rouge ? Ça veut dire que c'est pas réussi. Donc c'est aussi pénalisant et aussi dégradant que des notes. Quoi que l'on fasse, tant qu'on va évaluer, parce que tout est dans l'évaluation, tu diras aux gens c'est bon vous réussissez bien ou bien non là ça va pas. Et t'auras beau mettre toutes les précautions, mais pour la personne c'est tout de même dégradant.

E : En fait il faudrait un système qui puisse dire si telle chose est validée ou non, et refaire l'évaluation jusqu'à ce que ce soit validé en fait.

Mme M. R. : Oui on a commencé comme ça dans les années où on devait valider le niveau A2. On faisait refaire à ceux qui avaient loupé, mais c'était très artificiel parce qu'en réalité on faisait refaire la même chose et ils n'avaient pas le niveau. C'est du mensonge, ils n'avaient pas le niveau. Si on ne les validait pas, il fallait justifier.

E : C'était vu comme un échec auprès de l'institution ?

Mme M. R. : Oui voilà. Et c'est toi qui étais en échec. On risque d'arriver à de la surnotation ou des gens qui vont se faire virer parce qu'ils n'ont pas le niveau.

E : En fonction du niveau que l'institution demande, parce qu'en soit c'est quoi le niveau ? Parce qu'on nous dit il faut avoir tel niveau à tel moment, et on revient sur la remarque est-ce qu'il ne serait pas plus logique de partir du rythme des élèves au lieu de se dire c'est ce rythme-là qui doit convenir à tout le monde.

Mme M. R. : Ben oui voilà. [Rires] On voit que tout va reposer sur tes épaules, et ça c'est destructeur. Il ne faut aussi pas oublier une chose c'est qu'on aura pas que des réussites.

E : Il faut aussi savoir prendre du recul.

Mme M. R. : Et accepter que quelques fois ça ne marchera pas, parce que sinon c'est trop.

E : Oui on se rend compte que c'est que l'expérience qui permet aux gens de trouver des stratégies et de se rendre compte de ce qui fonctionne ou qui ne fonctionne pas en fait. C'est vraiment la réussite ou l'échec qui permet de réajuster. Merci beaucoup en tous cas.

Mme M. R. : Je t'en prie.

**Annexe 7 : extrait du workbook du manuel « Fireworks » niveau Seconde,
aux éditions *lelivrescolaire.fr* (2019)**

(Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.calameo.com/read/0005967294c6cabb3b275>)

Opening audio



**What happens when a
British monarch dies p.224**

LLS.fr/A2P224



1 Get ready!

a. Look at this word cloud and make hypotheses about the recording.



b. Read the following phonetic transcriptions. Write the corresponding words in the word cloud.

Tip: you can find help on ► **Précis phonologique p. 256**

/ˈfjuːnrəl/ _____ */ɪˈtʒəbeθ/* _____ */'kraʊn/* _____
/'mɒnə'k/ _____ */'sɪgnəl/* _____ */'deθ/* _____

c. Check by listening to them. Practice your pronunciation and record yourself.

Annexe 8 : extrait d'un guide à l'usage des enseignants pour mieux aider les élèves dyslexiques, réalisé par Carine Lenoble, AESH en lycée

Au fur et à mesure de son expérience en tant qu'AESH, Mme Lenoble a pu constater que la majorité des enseignants n'avait pas reçu de formation pour aider les élèves dyslexiques, elle a donc rédigé un petit guide en explique brièvement ce qu'est la dyslexie, et en y insérant des exemples des difficultés que cela pose au quotidien pour ces élèves. Elle-même dyslexique, Mme Lenoble a donc pu aider les enseignants à mieux comprendre et connaître la dyslexie à l'aide de petit guide pratique.

Extrait 1 :

Enfin, on naît et on reste dyslexique mais on trouve des stratégies et des déviations qui nous permettent d'arriver sans trop d'embouteillages à destination de notre objectif. Parfois une situation incompréhensible s'éclaire d'un coup et l'on ne sait pas pourquoi mais un itinéraire Bis met parfois plusieurs années à se créer et d'un coup la route semble s'ouvrir devant nous.

Je dis nous car je suis dyslexique, je lis l'heure « à l'envers » pour vous mais c'est mon sens de lecture, j'ai des représentations mentales qui ne sont pas les vôtres et des moyens mnémotechniques qui pourraient vous dérouter. J'ai la quarantaine et des itinéraires Bis s'ouvrent encore ! Alors dites bien aux élèves dyslexiques qu'il ne faut pas se décourager et que tout ce qu'ils apprennent est stocké quelque part en attente d'une nouvelle voie d'accès qui s'ouvrira un jour...

De plus en plus d'entreprises recherchent des dyslexiques pour leurs représentations différentes qui ouvrent d'autres perspectives d'innovations.

Extrait 2 :

Exemple 1

Il était une fois un atron qui vivait tout stule. Comme la plupart des atrons, il avait des donits pointues et un grand troche. Il était toujours de mauvaise lanien et avait toujours manin....

Si l'on se demande de quoi parle ce texte, on se rend compte que l'on est bien incapable de le dire.

Il s'agit d'un exemple de la façon dont un enfant dyslexique aurait pu lire le texte suivant :

Il était une fois un dragon qui vivait tout seul. Comme la plupart des dragons, il avait des dents pointues et une grande bouche. Il était toujours de mauvaise humeur et avait toujours faim...

On se rend compte que le fait d'avoir lu certains mots de manière incorrecte empêche d'accéder au sens du texte.

Index des tableaux et graphiques

Figure 1: classement des enseignants interrogés en fonction de la langue étrangère enseignée	32
Figure 2: classement des enseignants interrogés en fonction des classes à charge au collège .	33
Figure 3: Classification des enseignants interrogés en fonction de leurs années d'expérience dans l'enseignement	33
Figure 4: Classification des ressentis des professeurs face aux élèves dyslexiques	34
Figure 5: Classification des sentiments et/ou difficultés ressentis par les enseignants interrogés face aux élèves dyslexiques	35
Figure 6: Classification des sentiments positifs ou neutres ressentis par les enseignants à l'égard des élèves dyslexiques.....	35
Figure 7: Réponses des enseignants concernant un suivi ou non d'une formation sur la dyslexie	36
Figure 8: Cadre du déroulement de la formation suivie	36
Figure 9: Classification des formations en fonction de leurs types.....	37
Figure 10: Classification des enseignants interrogés en fonction de leurs années d'expérience et du type de formation suivie.....	38
Figure 11: Classification des enseignants en fonction du taux de satisfaction de la formation reçue.....	39
Figure 12: Limites de la formation (tous types de formations confondus).....	39
Figure 13: Classification des demandes de formation sur la dyslexie selon leur type (courte ou longue)	40
Figure 14: Classification des demandes/besoins des enseignants concernant une possible formation sur la dyslexie	41