Scolariser un élève dyslexique : quels aménagements proposer à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation ?

Lila Fouchard, Laura Perrault

▶ **To cite this version:**

Lila Fouchard, Laura Perrault. Scolariser un élève dyslexique : quels aménagements proposer à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation ?. Education. 2023. dumas-04266025

HAL Id: dumas-04266025

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04266025

Submitted on 31 Oct 2023

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Nantes | Nantes Université

université angers | Le Mans Université

Master MEEF

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

Mention premier degré

Scolariser un élève dyslexique

Quels aménagements proposer à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation ?

soutenu par

FOUCHARD Lila

PERRAULT Laura

Année 2022-2023

SOMMAIRE

Introduction p.6
1. LE CADRE THÉORIQUE……..p.9
1.1 La dyslexie et la dysorthographie……..p.9
1.1.1 Définition……p.9
1.1.2 La dyslexie selon le DSM-5…….…….....p.10
1.1.3 Un élève dyslexique……p.11
1.1.4 Faut-il lier la dyslexie à la dysorthographie ?.....p.12
1.1.5 Plusieurs formes de dyslexies……p.13
1.1.6 Plusieurs formes de dysorthographies……...p.15
1.2. Le diagnostic d'un élève dyslexique……..p.16
1.3. Le RASED : le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté p.17
1.4. Les dispositifs d'accompagnement des élèves dyslexiques.....p.18
1.4.1 Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).....p.18
1.4.2 Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP).....p.19
1.4.3 Le projet personnalisé de scolarisation (PPS).....p.19
1.5. Les aménagements pédagogiques utilisés pour un élève dyslexique p.20
1.5.1 Les aménagements avec matériel……p.20
1.5.2 Les aménagements numériques……....p.21
1.5.3 Les aménagements de mise en page……...p.22
1.5.4 Les aménagements humains……..p.22
1.6. De la problématique à la question de recherche……p.23
1.7. Les hypothèses formulées grâce aux lectures……...p.24
2. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE….....p.25
2.1 Présentation générale et contextualisation……..p.25
2.2 La méthodologie qualitative……..p.27
2.2.1 Le choix de la population : les enquêtées……..…….p.28
2.2.2 Le non recours à l'observation……...p.30

2.3 Les entretiens..... p.31

2.3.1 La grille d'entretien et ses éléments……..p.31

2.3.2 Analyse réflexive de la grille d'entretien et du terrain……..…...p.35

2.3.3 Le rapport aux enquêtées……..p.36

2.4 Les limites de nos recherches……..…p.37

2.4.1 Pertinence des outils……...p.37

2.4.2 Les difficultés rencontrées……..p.39

2.5 La coopération au sein du binôme……..…p.413. LES RÉSULTATS……..…...p.41

3.1 La définition de la dyslexie par une spécialiste : l'orthophoniste..p.42

3.2 De nombreux aménagements sont proposés à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation……..p.43

3.2.1 Le ressenti vis-à-vis de nos MAT……..p.43

3.2.2 Le ressenti vis-à-vis de la maître E……...p.44

3.2.3 Le ressenti vis-à-vis de l'orthophoniste……p.45

3.2.4 Le ressenti des élèves par rapport aux activités mises en place……p.46

3.3 …de plus divers aménagements ne profitent pas au dyslexique...p.47

3.4 L'importance du lien entre les différents acteurs qui favorisent la coéducation, bénéfique à la réussite des élèves dyslexiques……p.48

3.4.1 Le relation entre les MAT vis-à-vis du RASED, de l'orthophoniste et des parents……..p.48

3.4.2 La relation de la maître E vis-à-vis des MAT, des parents et de l'orthophoniste……p.50

3.4.3 La relation entre l'orthophoniste et les différents acteurs…….p.51

4. ANALYSE DES RÉSULTATS……p.52

4.1 Les hypothèses formulées sont-elles infirmées ou confirmées ?..p.52

4.1.1 La pauvreté des aménagements humains……..p.53

4.1.2 La richesse des aménagements matériels……..p.53

4.1.3 Les activités pédagogiques complémentaires : un temps bénéfique aux élèves ?.....p.54

4.2 L'interprétation des résultats……p.55

4.2.1 Les enseignantes : les maîtres d'accueil temporaire et la maître E……....p.55

4.2.2 La rééducation orthophonique : un atout majeur pour la scolarisation d'un élève dyslexique.....p.56

4.2.3 La faiblesse des aménagements humain et numérique……..p.57

4.2.4 L'abondance des aménagements matériels et de mise en page qui profitent aux élèves dyslexiques……....p.58

4.3 Positionnement des résultats par rapport à nos lectures……..….p.59

5. Conclusion……p.60

Bibliographie……p.64

1. Livres……p.64

2. Sites internet……p.64

Annexe……p.66

1. Les différents dispositifs mis en place pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques……p.66

2. Grille d'entretien : professeur des écoles……p.66

3. Grille d'entretien : enseignante du RASED……p.70

4. Grille d'entretien : orthophoniste……...p.74

5. Retranscription entretien avec professeur des écoles n°1…….p.78

6. Retranscription entretien avec professeur des écoles n°2…….p.86

7. Retranscription entretien avec orthophoniste……p.97

8. Retranscription entretien avec maître E du RASED……p.104

9. Texte n°1 activité "Lirecouleur".....p.115

10. Texte n°2 activité "Lirecouleur".....p.116

11. Texte n°3 activité "Lirecouleur".....p.119

12. Activité n°1 réalisée par Laura et Lila : trouver la lettre manquante/ la syllabe……..p.120

13. Activité n°2 réalisée par Laura et Lila : les inférences ……p.120

14.* Activité n°3 réalisée par Lila : la discrimination des sons *[d]* et *[b]* *p.121

15. Exemple police "open dyslexic" p.123

REMERCIEMENTS

Ce mémoire a été le fruit d'un travail de recherche qui s'est étendu sur une année. Nous avons été épaulées par un certain nombre d'acteurs qui nous ont permis de mener à bien la rédaction de ce travail de recherche. Sans eux, ce mémoire n'aurait pu avoir lieu. C'est pourquoi nous tenons à les remercier mais aussi à faire part de leur engagement.

Tout d'abord, nous tenons à remercier Christophe DELOGE, notre directeur de mémoire, qui a fait preuve d'une disponibilité sans faille mais aussi d'un réel accompagnement, aboutissant à l'élaboration de ce mémoire. Il a su répondre à nos nombreuses interrogations et a su nous donner de précieux conseils permettant de nous aiguiller quant à notre réflexion.

De plus, nous tenons à remercier nos maîtres d'accueil temporaire, Ludivine MASSICOT et Marlène MARTIN-GUIBERT, pour leur implication. Sans elles, les entretiens n'auraient pu avoir lieu. Nous sommes reconnaissantes des moments qu'elles ont consacré aux réponses à nos diverses questions. Nous les remercions également de nous avoir laissé du temps pour la mise en place de nos différentes activités.

Puis, nous tenons à remercier la maître E, Aurélie PLOUX, de s'être rendue disponible pour nous rencontrer et d'avoir répondu à nos interrogations. Elle a pu nous apporter de nombreuses informations quant à sa profession et, plus particulièrement, aux aménagements proposés aux élèves dyslexiques.

Pour finir, nous tenons également à adresser nos remerciements à l'orthophoniste qui a accepté de nous rencontrer malgré son emploi du temps surchargé. Son avis de spécialiste a été précieux et nous a apporté de plus amples réflexions sur l'avancée de la dyslexie dans la recherche. Nous ne la nommerons pas car celle-ci souhaite garder son anonymat.

Pour conclure, nous remercions l'ensemble de l'équipe éducative de l'INSPE de Laval qui nous a fourni un grand nombre d'apports pédagogiques et didactiques nous permettant d'acquérir un certain développement personnel et professionnel.

RÉSUMÉ

La dyslexie touche 5% des élèves d'une classe et ne peut disparaître. C'est pourquoi il est nécessaire et indispensable de veiller à la bonne scolarisation des élèves dyslexiques. Celle-ci s'accompagne de la mise en place d'aménagements porteurs à la fois de leur bien-être et de leur réussite scolaire.

Au sein de ce mémoire nous montrerons le rôle essentiel que jouent les divers aménagements mis en place pour les élèves dyslexiques afin de compenser leurs déficiences mais aussi de lutter contre l'échec scolaire.

Tout d'abord, nous exposerons nos différentes lectures et l'importance de celles-ci quant à la mise en place de nos hypothèses. Ensuite, nous présenterons la méthodologie employée ainsi que les résultats qui en découlent. Enfin, nous nous interrogerons sur la validation ou l'infirmation de nos hypothèses émises par rapport à notre cadre théorique.

Mots clés : dyslexie, aménagements, scolarisation, co-éducation

Dyslexia affects 5% of the students in a class and cannot disappear that is why it is necessary and indispensable to ensure the good schooling of dyslexic students. The schooling of dyslexic students is accompanied by the implementation of accommodations bearing in faith their well-being and their academic success.

Within this brief we will show the essential role played by the various arrangements put in place for dyslexic students to compensate for their disabilities but also to combat school failure.

First of all, we will explain our various readings and the importance of them in the implementation of our hypotheses. Next, we will present the methodology used and the resulting results. Finally, we will question the validation or invalidation of our hypotheses in relation to our theoretical framework.

Keywords: dyslexia, accommodations, schooling, coeducation

Introduction

D’après le Bulletin Officiel du 8 décembre 2020 sur les aménagements mis en place lors des examens pour les élèves en situation de handicap, lorsque la dyslexie est reconnue comme un handicap, celle-ci donne droit à des compensations. Ces dernières peuvent donner lieu à des “temps majorés et des pauses” ou encore à “l’utilisation des aides humaines” ou bien “l’utilisation des aides techniques” faisant référence au numérique.

D’après Rudolf BERLIN, père fondateur du terme “dyslexie” (1887), la dyslexie se définit comme “une incapacité à lire”. De plus, elle est reconnue comme un trouble spécifique des apprentissages qui se répercute sur le langage écrit. C’est pourquoi certains décident d’établir un dossier à la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) pour reconnaître ce trouble comme un handicap majeur. Les recherches de Richard OLSON (1985) ont montré que la dyslexie peut être le facteur d’une cause génétique. En effet, cette dernière peut toucher plusieurs membres d'une même famille : un dyslexique aura 35 à 40% de chance d’avoir un parent lui-même dyslexique. Afin de soutenir au mieux les personnes porteuses de troubles “dys”, une association a été créée en leur faveur. De nombreux parents ignorent l’existence d’une fédération française des dys, créée en 1998 sous la fédération française du langage et des apprentissages. Cette dernière a mis en place une journée nationale dédiée aux dys : la 16e édition s’est déroulée le 7 octobre à Paris pour l’année 2022. Cette journée a pour but de reconnaître aux mieux, d’année en année, les dys en tant que tel et ainsi de les accompagner.

Afin de compenser les déficiences liées à ce trouble, la dyslexie nécessite la mise en place de divers aménagements pour veiller à assurer un avenir meilleur à chaque enfant porteur de ce trouble. D’après le dictionnaire Larousse, un aménagement désigne une “disposition particulière visant à une meilleure adéquation de quelque chose à sa destination”.

A travers ce mémoire, nous allons nous demander : **quels aménagements proposer à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation ?**

La scolarisation des enfants dyslexiques est un sujet pour lequel nous portons de l'intérêt. De plus, nous avons remarqué que malgré l'importance de cette problématique au sein de l'Education Nationale (visible notamment grâce à la mention de ce trouble dans les Bulletins Officiels), peu de recherches y prêtent totalement leur attention. Ainsi, nous trouvons pertinent de réfléchir à la scolarisation des élèves dyslexiques et plus particulièrement aux aménagements que l'on peut leur proposer afin de rendre plus confortables leurs apprentissages.

Tout d'abord, afin de comprendre au mieux l'enjeu de notre questionnement, nous développerons dans une première partie, le cadre théorique, les termes de notre sujet ainsi que leur contexte.

Dans un premier temps, nous verrons les définitions de la dyslexie et de la dysorthographie. Ensuite, nous nous intéresserons à cette dyslexie à travers le profil d'élève, notamment sur l'impact de ce trouble dans les apprentissages scolaires. Puis, nous verrons que, d'après certains spécialistes tels que Alain Pouhet ou Monique Touzin, la dyslexie peut être liée à la dysorthographie. Enfin, nous classerons les différents types de dyslexie : phonologique, de surface et mixte. Nous nous intéresserons également aux différentes formes de dysorthographie : lexicale et phonologique. Pour continuer, nous présenterons l'importance du diagnostic de la dyslexie chez les élèves concernés. Ensuite, nous évoquerons le rôle du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) dans la scolarité des élèves en difficulté, notamment pour les élèves dyslexiques. Afin de comprendre au mieux les possibilités qui existent face aux difficultés scolaires, nous présenterons les dispositifs d'accompagnement qui peuvent être utiles aux élèves dyslexiques. Ainsi, nous verrons en quoi consistent le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) ainsi que le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Enfin, nous nous intéresserons aux aménagements pédagogiques que les professeurs des écoles utilisent pour les élèves dyslexiques. Pour cela, nous décrirons plusieurs types d'aménagements tels que les aménagements avec matériel, numériques, de mise en page et humains : nous évoquerons leurs apports et la forme qu'ils peuvent prendre. Pour finir ce cadre théorique, nous expliquerons notre démarche en partant de l'élaboration de la problématique jusqu'à la question de recherche. Et enfin, nous exposerons les hypothèses que nous avons formulées suite à nos lectures.

Ensuite, dans une deuxième partie, nous nous intéresserons au cadre méthodologique qui nous permettra de justifier la méthode qualitative utilisée. Nous nous intéresserons aux entretiens réalisés en explicitant les différentes grilles d'entretiens qui ont été mises en place. De plus, nous nous questionnerons sur les limites de notre recherche, notamment sur la pertinence de nos outils utilisés et les différentes difficultés rencontrées. Pour finir, nous nous intéresserons à l'efficacité du travail en binôme qui nécessite une certaine collaboration pour le bon avancement de notre travail de recherche.

Puis, dans une troisième partie, nous allons exposer les résultats de notre recherche liés aux entretiens que nous avons réalisés. En effet, ces derniers nous ont éclairées quant à la mise en place des divers aménagements proposés aux élèves dyslexiques.

Dans un premier temps, nous avons trouvé pertinent de rappeler la définition précise et détaillée de la dyslexie par l'orthophoniste que nous avons interrogée. Ensuite, nous avons pu connaître le ressenti de nos quatre enquêtées qui étaient : deux maîtres d'accueil temporaire nous accueillant en stage, une maître E issue d'un RASED et enfin une orthophoniste. Ces dernières ont pu nous partager leur avis concernant l'abondance des aménagements qu'elles proposent aux élèves dyslexiques afin de bonifier leurs enseignements. Ensuite, ces entretiens nous ont également montré que certains aménagements ne sont pas bénéfiques à la scolarisation des élèves dyslexiques car ces derniers n'arrivent malheureusement pas à pallier leurs difficultés et n'apportent aucun bénéfice par rapport à leur mise en place. Pour finir, nous exposerons la coéducation qui existe entre les différents acteurs interrogés, favorisant la réussite des élèves dyslexiques.

Dans une quatrième partie, nous allons analyser nos résultats afin d'infirmer ou de confirmer les hypothèses que nous avions émises au préalable. De plus, cette analyse nous permettra de répondre à notre question de recherche. Enfin, nous confronterons nos lectures à nos résultats afin de vérifier la véracité de ces deux parties distinctes.

Pour finir, nous terminerons notre travail de recherche par une conclusion qui répondra à notre problématique qui constitue le fil conducteur de ce mémoire.

1. LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique nous a permis de synthétiser nos recherches portant sur la dyslexie afin d'en faire émerger diverses définitions qui permettront l'élaboration d'une question de recherche.

1.1 La dyslexie et la dysorthographie

1.1.1 Définition

Depuis la loi d'orientation du 23 Avril 2005, l'École s'efforce d'accroître son inclusivité en élaborant de nombreux aménagements pour les élèves ayant des troubles de l'oral ou de l'écrit tels que les élèves dyslexiques. Selon l'ouvrage de Emmanuelle Alix, Elodie Marblez et Monique Touzin (2022), la dyslexie repose sur "*les classifications internationales, dont les principales sont la CIM-11 et DSM-5".* Ce DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)* constitue ici "*un trouble spécifique des apprentissages avec déficit de la lecture et de l'expression écrite*". Ce trouble entraîne des difficultés en lecture telles que l'absence de compréhension d'un texte. En effet, lors de la lecture, les dyslexiques ne parviennent pas à voir les mots dans leur intégralité. Certains mots paraissent flous, d'autres seront à l'envers mais aussi certains auront des lettres qui seront inversées. Un dyslexique pourra voir "ture" à la place de "voiture". C'est pourquoi la lecture d'un texte par un élève dyslexique sera plus lente que celle d'un élève qui ne l'est pas car elle demandera plus d'attention pour décoder les mots incompris, les mots qui ne produisent pas le sens escompté. Ces obstacles se répercutent sur la production de l'écrit donc "*la maîtrise de l'orthographe*", d'après l'ouvrage Alain Pouhet (2011), ce pourquoi on associe la dyslexie à la dyslexie-dysorthographie. D'après l'ouvrage de Roselyne Guilloux (2009), la dysorthographie se retrouve "*généralement chez tous les enfants dyslexiques".* D'un point de vue étymologique, le terme "dyslexie" est issu du grec "-*dys*-", un préfixe qui signifie une idée de difficulté ou de mauvais état. "Lexie" vient lui aussi du grec "-*lexis*-" qui exprime un élément unitaire du lexique tel qu'un mot simple. La dyslexie se définit donc comme une "difficulté de lexique", soit un dysfonctionnement de la lecture donc une incapacité à lire avec fluidité.

Quant à lui, le terme "dysorthographie" provient lui du grec "-*dys*-", préfixe qui signifie toujours cette idée de difficulté et de mauvais état, et du terme latin

“orthographia” qui désigne une écriture droite, correcte. La dysorthographie désigne donc “une difficulté de l’orthographe”, soit une incapacité à écrire aisément.

Ces deux termes se traduisent par une écriture illisible, des erreurs d’orthographe ou encore des confusions ou inversions de lettres et de sons.

1.1.2 La dyslexie selon le DSM-5

Le DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ou manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) est un ouvrage répertoriant l’ensemble des troubles mentaux par rapport aux spécificités cliniques. Ce dernier a été édité cinq fois car chaque année les recherches avancent, la dernière édition française date de 2015.

Cette ouvrage, s'intitulant “les Recommandations de bonne Pratique, d'Évaluation, de Prévention et de Remédiation des troubles du langage écrit chez l’enfant et l’adulte” (mars 2022), définit la dyslexie comme étant une dyslexie-dysorthographie et faisant partie des “*troubles spécifiques des apprentissages avec déficit de la lecture et de l’expression écrite*” (TSLE). Pour diagnostiquer un trouble ou des troubles, le DSM-5 définit, d’après l’ouvrage de François Clairet et Emilie Martin (2021), des “*critères diagnostiques*” de la dyslexie permettant d’évaluer la sévérité du ou des troubles. C’est pour cela que quatre critères diagnostiques peuvent être établis (A,B,C et D) :

- **A** : Pour évoquer une quelconque dyslexie, le trouble doit avoir persisté “*pendant au moins 6 mois, malgré la mise en place d’aides supplémentaires à la maison et/ou à l’école*”. Ce trouble se repère dans la lecture : elle est “*inexacte ou lente*” ; et aussi dans la compréhension d’un texte : l’élève lit mais ne comprend pas ce qu’il lit par exemple. De plus, l’élève a du mal à *“orthographier”* correctement les mots, des inversions ou confusions de lettres peuvent apparaître. Enfin, l’élève a des “*difficultés d’expression écrite*”.
- **B** : L’élève rencontre des difficultés d’apprentissages, “*les compétences scolaires ou universitaires perturbées sont nettement au-dessous du niveau escompté pour l’âge chronologique du sujet, et ce de manière quantifiable*”. Cela va s’approuver par des tests portant sur la lecture et la production écrite

et d'une "*évaluation clinique complète*". Les tests doivent soulever des résultats moindres.

- **C** : Les difficultés scolaires ne se sont pas remarquées auparavant car "*les demandes concernant ces compétences scolaires ou universitaires ne dépassent pas les capacités limitées du sujet*". La ou les troubles de la dyslexie se manifestent plus ou moins tardivement au cours de la scolarité de l'élève c'est pourquoi le "*diagnostic est tardif*". Cela peut être le cas des élèves à haut potentiel intellectuel (HPI).

- **D** : La dyslexie peut cohabiter avec plusieurs facteurs tels que "*un handicap intellectuel, troubles non corrigés de l'acuité visuelle ou auditive, troubles neurologiques mentaux ou perceptifs*" et plus encore.

1.1.3 Un élève dyslexique

D'après l'ouvrage de François Clairet et Emilie Martin (2021), en suivant le "*modèle de lecture de John C. Marshall et Freda Newcombe"*, la lecture est *"un processus complexe qui utilise deux voies"* : la voie d'assemblage et la voie d'adressage.

Dans un premier temps, la voie d'assemblage (aussi appelée "*voie phonologique*") utilise *"la correspondance grapho-phonémique"*. Le lecteur décompose le mot lu en syllabes ("*lecture syllabique"*) et associe à chaque lettre le son qui lui correspond. Grâce à cette voie d'assemblage, nous lisons les mots réguliers, les mots nouveaux ainsi que les logatomes (non-mots ou de pseudo-mots). Cependant, cette voie d'assemblage détient un risque d'erreur, notamment lors de la lecture des mots irréguliers. Par exemple, le mot "femme" se lit /fame/. Si le lecteur ne détient pas ce mot dans son stock de mots connus, il fera l'erreur lors de la prononciation de celui-ci.

Dans un second temps, la voie d'adressage (aussi appelée "*voie orthographique*") correspond à la capacité qu'a un lecteur à reconnaître des mots grâce aux "*indices visuels*" qu'il perçoit. Cette voie permet d'établir un lien entre l'image du mot lu et celles des mots présents dans *"le stock lexical orthographique"* du lecteur. Il s'agit de la voie permettant la lecture rapide. Cependant, la lecture par voie d'adressage peut être à l'origine de quelques erreurs. En effet, il peut résulter

de cette lecture par reconnaissance d'images une certaine confusion entre des mots visuellement proches. Dans ce cas, le lecteur pourra lire "comme" au lieu de "comment" ou "automne" au lieu de "autonome".

Ainsi, l'apprentissage de la lecture passe d'abord par la voie d'assemblage, puis par la construction d'un stock de mots connus et enfin par la voie d'adressage. Cependant, cela peut se révéler être une tâche plus complexe pour un enfant dyslexique. En effet, ce trouble touche la voie d'assemblage ou la voie d'adressage ou les deux. Par conséquent, l'enfant dyslexique fait face à des difficultés dans l'apprentissage de la lecture qui, inévitablement, affecteront de nombreux autres apprentissages.

Par ailleurs, de la dyslexie peuvent résulter d'autres difficultés. En effet, un élève touché par ce trouble peut subir l'effet boule de neige affectant notamment l'aspect psychologique de celui-ci. Une difficulté en entraînant une autre, cela peut être source "*d'anxiété, de faible estime de soi ou de renoncement*", ainsi on parlera du "*domino psychoaffectif*" de l'élève qui sera alors anxieux ou en opposition. Cela peut également toucher le "*domino familial*". En effet, la famille peut aussi être impactée par ces difficultés. Enfin, la dyslexie peut aussi impacter le "*domino psychorelationnel*", correspondant notamment aux relations avec les pairs.

1.1.4 Faut-il lier la dyslexie à la dysorthographie ?

La dyslexie et la dysorthographie relèvent chacune d'un trouble du langage écrit. En effet, l'une concerne des difficultés d'apprentissage dans la lecture (dyslexie) et la seconde concerne l'expression écrite comme l'orthographe (dysorthographie).

De nombreux spécialistes, tels que Alain Pouhet et Monique Touzin, associent la dyslexie à la dysorthographie. Cette association est cohérente. En effet, un élève éprouvant des difficultés à comprendre un énoncé, après l'avoir lu, aura des difficultés à l'écrit pour transmettre ce qu'il a compris. De plus, le rapport de l'Institut National de la Santé de la Recherche Médicale souligne que *"l'association dyslexie, dysorthographie, dyscalculie n'est pas rare*".

C'est pourquoi, au sein de notre mémoire, lorsque nous évoquons la dyslexie, nous sous-entendons une dyslexie-dysorthographie.

1.1.5 Plusieurs formes de dyslexies

La dyslexie se partage en trois formes : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte.

- La dyslexie phonologique touche la voie d'assemblage. Dans le cas de cette dyslexie, l'enfant a des difficultés de décodage, notamment lorsqu'il s'agit de nouveaux mots ou de non-mots (logatomes). D'après l'ouvrage "*Accompagner les élèves dys-férents*" de Françoise Clairet et Emilie Martin (2021), il est particulièrement difficile pour un élève dyslexique de faire *"les correspondances grapho-phonémiques"*. En effet, il aura du mal à mémoriser le graphème correspondant à un phonème ainsi qu'à reconnaître les différents constituants d'un mot. Le graphème correspond à la plus petite unité graphique et est constitué d'une ou plusieurs lettres. Par exemple, le son [o] est constitué de 3 graphèmes : o, au et eau. Quant à lui, le phonème désigne la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée : le son [o] constitue un phonème. D'après une étude de Michel Fayol (2006), "*ces caractéristiques du système orthographique"* forcent *"les enfants français, et plus généralement tous ceux qui apprennent le français écrit"* à ne pas *"se contenter de découvrir le principe alphabétique et d'apprendre les correspondances phonèmes/graphèmes et graphèmes/phonèmes. Cet apprentissage est nécessaire mais insuffisant. Il leur faut également acquérir des connaissances orthographiques générales, des connaissances lexicales et des connaissances morphologiques"*. Ainsi, il résulte de cette dyslexie phonologique plusieurs difficultés de décodage telles que des difficultés à découper les mots en syllabes, à identifier un phonème dans un mot, à percevoir la différence entre des sons proches (comme /f/ et /v/). De plus, un enfant dyslexique affronte des difficultés de mémorisation. En effet, une fois le déchiffrage des syllabes effectué, l'enfant dyslexique a des difficultés à mémoriser les syllabes déjà déchiffrées. De la sorte, la comparaison entre ce mot lu et son stock de mots connus est complexe et donne souvent lieu à une mauvaise lecture ou à une lecture sans sens pour lui. En référence à l'ouvrage de François Clairet et Emilie Martin (2021), ses "*faibles capacités de mémoire de travail se cumulent à celles liées à sa faible conscience*

phonologique". Il est évident que toutes ces difficultés ont des répercussions sur les autres apprentissages, augmentant d'autant plus les difficultés des enfants touchés par cette dyslexie.

- La dyslexie de surface, aussi appelée dyslexie lexicale, correspond à de "*faibles capacités de reconnaissance visuelle"*. En effet, l'enfant touché par cette dyslexie a du mal à "*stocker l'image des mots"*. Par conséquent, la lecture est laborieuse étant donné qu'elle passe par un déchiffrage de chaque mot. Il résulte de cette dyslexie plusieurs autres difficultés telles que la complexité de reconnaissance des lettres proches comprenant une proximité phonémique et/ou graphique (comme /b/, /p/, /d/, /q/) et des problèmes de mémorisation d'images des mots entraînant "*un stock lexical orthographique très pauvre*". Ainsi, l'enfant dyslexique rencontre d'autres difficultés, notamment lors de la lecture de mots irréguliers (comme "monsieur" qui se lit /messieu/ mais que l'enfant dyslexique lira /monssieur/). Sa lecture est alors particulièrement lente et coûteuse et donc fatigante. De plus, le sens du texte n'est pas intégré suite à l'absence de mémorisation des mots lus.

- La dyslexie mixte concerne les deux voies de lecture : la voie d'assemblage et la voie d'adressage. Cela est très fréquent puisque, comme présenté précédemment, chaque dyslexie est à l'origine de nombreuses autres difficultés. Ainsi, les difficultés causées par la dyslexie phonologique peuvent entraîner des difficultés relevant de la dyslexie lexicale. En effet, "*la dyslexie phonologique empêche la création d'images de mots stables dans la mémoire lexicale*".

1.1.6 Plusieurs formes de dysorthographies

La dysorthographie prend deux formes différentes : la dysorthographie lexicale et la dysorthographie phonologique.

- La dysorthographie dite phonologique est la forme la plus courante rencontrée par les élèves dysorthographiques. Dans ce cas, l'élève sera dans l'incapacité de produire à l'écrit les sons qu'il discrimine mal à l'oral. En toute

logique, un élève qui éprouve des difficultés en lecture aura toutes les chances d'avoir des difficultés à assimiler l'orthographe lexicale et grammaticale. Quand il écrit, il ne peut pas s'appuyer sur une reconnaissance auditive des sons qu'il perçoit (repérage, confusion, inversion) mais sur une reconnaissance globale. C'est pourquoi, d'après Roselyne Guilloux (2009), il aura des difficultés à "*orthographier les pseudos-mots et les mots peu familiers*" et fera de "*nombreuses erreurs de segmentation"*. Par exemple, un élève pourra écrire "larmoire" en oubliant l'apostrophe car il ne discrimine pas le mot au sens de la phrase. Pour lui, cela ne fait pas sens, il entend un flou sonore.

- La dysorthographie lexicale se rencontre moins fréquemment chez les élèves. L'élève aura des difficultés "*à lire les mots irréguliers*". Un mot dit irrégulier ne va pas respecter la conversion graphème-phonème : la voie d'assemblage. On peut prendre l'exemple de mots irréguliers tels que "monsieur" et "femme". Mais aussi, il pourra avoir écrit un mot correct d'un point de vue phonétique mais incorrect du point de vue de l'orthographe. Roselyne Guilloux définit cela comme une "*écriture phonologiquement plausible*" et nous donne l'exemple : "*aquarium*" qui est écrit "*acoiriom*". L'élève sera dans l'incapacité d'acquérir "*des connaissances spécifiques sur l'orthographe des mots*". Il n'arrivera pas à garder en mémoire l'orthographe correcte d'un mot et l'écrire comme il l'entend.

La dysorthographie peut aussi prendre une forme à la fois phonologique et lexicale. L'élève éprouvera des difficultés "*à hiérarchiser les stratégies pour orthographier*", d'après l'ouvrage de Roselyne Guilloux (2009). Il aura du mal à percevoir la morphologie d'un mot ainsi que ses syllabes.

1.2 Le diagnostic d'un élève dyslexique

Pour qualifier un élève de "dyslexique" il faut que ce dernier soit diagnostiqué par un professionnel de santé qui est l'orthophoniste ou le médecin. L'orthophoniste a pour rôle de rééduquer les personnes ayant des troubles de la parole, du langage, de la déglutition, entre autres. L'orthophoniste établit un bilan orthophonique qui précise la nature du diagnostic et des soins à mettre en place. Il est donc important de rappeler que tant qu'un élève n'est pas diagnostiqué par un spécialiste, il n'est

pas envisageable pour les professeurs des Écoles l'accueillant de le diagnostiquer comme étant dyslexique. En revanche, le professeur peut supposer la présence d'une dyslexie. Il arrive souvent que les professeurs eux-mêmes soient à l'origine du diagnostic en question. En effet, le professeur des Écoles est la personne qui analyse directement les progressions d'un élève au cours de ses apprentissages, il peut entrer en *"alerte"* s'il constate une persistance de certaines difficultés. D'après l'ouvrage de Michèle et Alain Pouhet (2020), "*face à l'apparition de difficultés d'apprentissage, d'abord nommées "retard", en règle générale, les enseignants et les parents s'interrogent*". Ces discussions peuvent mener à une évaluation puis à une prise en charge de l'élève par un spécialiste : l'orthophoniste. C'est important car "*devant un "retard" qui s'installe, qui s'aggrave et qui perdure malgré les aides mises en place, il est légitime de se poser la question d'une situation de dys-"* (Michèle et Alain Pouhet - 2020). Suite au diagnostic posé par l'orthophoniste, il est pertinent pour le professeur des Écoles de mettre en place *"des aides spécifiques réservées aux troubles spécifiques"*.

Avant d'identifier ce diagnostic, l'ouvrage de Alain Pouhet s'intitulant *"Troubles dys- concrètement que faire?"* (2020) évoque une "situation de handicap", expression qui questionne. Doit-on réellement parler d'un élève porteur de handicap ou d'un élève ordinaire ? En effet, ce n'est pas si simple.

1.3 Le RASED : le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

Les RASED sont apparus dans les années 1990 pour pallier les difficultés scolaires au sein des classes d'adaptation. Ainsi, les GAPP (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique) deviennent des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté. D'après Daniel Calin, auparavant professeur de psychopédagogie à l'école normale et formateur à l'IUFM (l'INSPE aujourd'hui), cette mise en place des RASED est instaurée par la circulaire du n° 90-082 du 9 avril 1990. Cette dernière indique "*la nature et les formes des aides spécialisées au bénéfice des élèves en difficulté et les modalités de leur organisation et le rôle des responsables, à chacun des niveaux de cette organisation, ainsi que les fonctions et l'identité professionnelle des différents intervenants*". Plus tard, cette circulaire a été supprimée. C'est la circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014 qui a été conservée. Celle-ci a été élaborée

après la loi sur la refondation de l'école de 2013. Cette dernière s'oriente vers les personnels dits spécialisés et a pour but de "*cibler leur action sur l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés*" et de préciser la nature des aides spécialisées mises en place.

Ensuite, les RASED font partie intégrante du pôle ressource et sont liés à l'Inspecteur de l'Education Nationale. Le pôle ressource se rattache à une circonscription et, d'après le bulletin officiel n°32 du 5 septembre 2023, il a pour but "*de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves*". Au sein des RASED, différents acteurs spécialisés y travaillent ayant chacun un rôle bien particulier. Tout d'abord, un "maître E". Ce dernier est un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique telle que l'apprentissage du français et des mathématiques. On y trouve également un "maître G". Il s'agit d'un enseignant spécialisé qui a en charge l'aide à dominante rééducative. Ce dernier aura pour objectif de restaurer l'envie d'apprendre de l'élève. Enfin, au sein des RASED se trouve aussi un psychologue scolaire. Celui-ci essayera de soulever et de comprendre les difficultés de l'enfant afin de pouvoir y remédier.

Pour devenir enseignant spécialisé au sein des RASED, l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée (CAPPEI) est indispensable. Auparavant, les enseignants qui souhaitaient se spécialiser passaient le CAPA-SH[1] mais ce dernier a été remplacé par le CAPPEI en 2017. En effet, les options du CAPA-SH étaient identifiées par des lettres, d'où maître E et maître G. Une fois le certificat obtenu, les enseignants suivent une formation de 300h se divisant en 3 parties : un tronc commun, deux modules d'approfondissement et enfin une formation sur la professionnalisation.

D'après la circulaire n°2017-026 du 14-2-2017 (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse), le CAPPEI a été instauré pour former "*des enseignants du premier degré et du second degré de l'enseignement public, titulaires et contractuels employés par un contrat à durée indéterminée, exerçant sur un poste support de formation dans une école, un établissement scolaire ou un établissement ou service accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à*

[1] Le CAPA-SH est un certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie, ou dans un établissement relevant du ministère de la justice".

Pour finir, les RASED n'arrivent pas entièrement à remédier à chaque difficulté scolaire à cause de nombreuses demandes par rapport au nombre de personnels spécialisés. Néanmoins, les RASED exploitent l'ensemble de leurs compétences pour venir en aide à l'équipe pédagogique afin de pallier les difficultés des élèves.

1.4 Les dispositifs d'accompagnement des élèves dyslexiques

Pour pallier la dyslexie-dysorthographie, les élèves pourront bénéficier de plusieurs dispositifs d'accompagnement. Ces derniers varient en fonction "*des difficultés rencontrées et de leur intensité*" (Michèle et Alain Pouhet - 2020).

1.4.1 Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)

Le programme personnalisé de réussite éducative s'adresse aux élèves éprouvant des difficultés scolaires. Il s'établit sur une durée de six à huit semaines, soit de période à période.

Ce dispositif vise à mettre en place des adaptations pédagogiques pour les élèves afin que les troubles relevant de la dyslexie-dysorthographie "les handicapent" le moins possible dans leurs apprentissages scolaires. Il sera nécessaire que l'élève participe aux activités pédagogiques complémentaires (APC) pour travailler en amont ce qui peut poser problème en classe. En effet, la fluence est un travail souvent pratiqué en APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) par les dyslexiques.

1.4.2 Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP)

Le plan d'accompagnement personnalisé s'adresse aux élèves ayant des troubles de l'apprentissage. Ce dispositif nécessite l'accord d'un médecin.

Un élève dyslexique-dysorthographique bénéficiant d'un PAP pourra avoir des aménagements pour faciliter sa lecture. Ces aménagements pourront être d'ordre matériel : "*veiller à la lisibilité et à la clarté des affichages*" (Michèle et Alain Pouhet - 2020). Ces derniers pourront aussi concerner l'oralité de la lecture : "*une lecture à*

haute voix des textes et des consignes". Mais aussi, les aménagements pourront s'appliquer sur différents supports tels que "*des pictogrammes*" pour faciliter la compréhension des mots incompris lors de la lecture d'énoncés. Pour ce qui est de l'écriture, l'élève disposera d'un polycopié déjà écrit ou encore d'un texte à trous.

Dans l'ensemble, le professeur devra adapter en permanence la quantité de travail aux compétences et à la fatigabilité de l'élève. En effet, un élève dyslexique aura plus de mal à concentrer son attention car la lecture lui demandera de plus amples efforts et cela entraînera donc plus de fatigue.

1.4.3 Le projet personnalisé de scolarisation (PPS)

Le projet personnalisé de scolarisation s'adresse aux élèves porteurs de handicap. Cependant, la question est : un élève dyslexique est-il reconnu comme un élève en situation de handicap ? Cette question peut en effet provoquer débat…

La dyslexie se définit comme un trouble et non un handicap. C'est pourquoi, la plupart du temps, ce dispositif peut être éloigné. En effet, pour que l'élève dys en soit bénéficiaire, il faut au préalable monter un dossier auprès de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) afin qu'il soit reconnu comme porteur d'un handicap. D'après des nouvelles recherches (*PPS - PAP - PAI - PPRE*, 2016), "*les enfants souffrant de dyslexie sévère peuvent donc en bénéficier*". La mise en place de ce dossier constitue une lourde tâche, les autres dispositifs seront par conséquent privilégiés.

1.5 Les aménagements pédagogiques utilisés pour un élève dyslexique

Afin d'aider les élèves dyslexiques, il est pertinent de mettre en place des aménagements pédagogiques qui ne permettront pas de faire disparaître les difficultés engendrées par les troubles de l'apprentissage mais qui, d'après l'ouvrage de Monique Touzin, Emmanuelle Alix, Catherine Billard et Elodie Marblez (2022), "*auront pour but de réduire la charge cognitive induite par une lecture peu automatisée, de contourner les situations aux tâches multiples qui peuvent contraindre l'accès aux savoirs académiques*". Ces aménagements peuvent être divers et variés pour s'adapter et correspondre au mieux à chaque élève pour lesquels ils sont mis en place.

1.5.1 Les aménagements avec matériel

Parmi les aménagements qu'il est possible et intéressant de mettre en place, se trouve l'utilisation de matériel pédagogique aidant les élèves dyslexiques lors de tâches difficiles. La lecture étant un obstacle à la compréhension des consignes et des textes, d'après l'ouvrage Alain et Michèle Pouhet (2020), l'utilisation *"d'outils augmentatifs"* va servir aux élèves dyslexiques à mieux traiter les informations qui leur sont partagées. Ces outils correspondent à des images et pictogrammes accompagnant une consigne, un texte, un emploi du temps. Ces compléments du texte "*aident l'élève à élaborer des représentations mentales de situations, de mots, de concepts.*" D'autre part, lors de la lecture d'un texte long, il peut être difficile pour l'élève de se concentrer sur la lecture et sur la compréhension. Pour l'accompagner dans ces lectures, il peut être pertinent de créer des frises chronologiques regroupant les grandes étapes de l'histoire lue (à laquelle on ajoute des images). D'après l'ouvrage de Alain et Michèle Pouhet (2020) "*elles faciliteront l'identification des événements chronologico-causaux et permettront d'ordonner les éléments importants de l'histoire".* Par ailleurs, la création de cartes mentales est tout aussi utile. En plus d'apporter un soutien quant à la compréhension du texte, la carte mentale, en référence à l'ouvrage de Alain et Michèle Pouhet (2020), "*constitue aussi un bon aide-mémoire (image + mot). Il s'agit d'une construction de savoirs par association d'idées"*. Il existe de nombreuses variantes de ces aides qui ont pour objectif d'accompagner au mieux l'élève dyslexique dans ses apprentissages.

1.5.2 Les aménagements numériques

Le développement des outils numériques ouvre le champ des possibles quant aux aménagements pour les élèves dyslexiques. Il existe plusieurs outils pertinents qui ont pour objectif d'accompagner ces élèves dans leurs apprentissages.

Afin de soutenir l'élève dans la lecture, l'utilisation d'une synthèse vocale est possible, d'après l'ouvrage de Alain et Michèle Pouhet (2020) : "*on pourra proposer à l'élève dyslexique-dysorthographique d'écouter les textes lus par un ordinateur ou une tablette à l'aide d'un logiciel"*.

Par ailleurs, il peut être bénéfique pour l'élève d'obtenir ses leçons sur une clé USB afin de reprendre les apprentissages en autonomie à l'aide de cette synthèse vocale qui lira à l'élève le contenu du cours.

D’autre part, l’utilisation d’un logiciel de dictée vocale s’avère de même enrichissante pour l’élève dyslexique. Cela va permettre de “*libérer les ressources attentionnelles de l’enfant, de limiter les fautes et de le rendre disponible pour mieux mobiliser ses connaissances”*.

En parallèle, il est aussi possible pour l’élève d’écrire à l’aide d’un traitement de texte équipé du correcteur automatique et/ou d’un écho vocal à la frappe, voire d’un prédicateur. D’après l’ouvrage de Alain Pouhet et Michèle Cerisier-Pouhet datant de 2020, *“le feed-back auditif fourni par l’écho vocal à la frappe peut permettre à l’élève d’identifier rapidement certaines confusions de sons”.*

De plus, quelques innovations aident également à accompagner les élèves dyslexiques dans leurs apprentissages, comme le stylo-scanner avec synthèse-vocale ou la lampe “Lili”. Cette dernière est une création de deux physiciens français. Grâce à “*des flashs lumineux, invisibles à l'œil nu*”, elle “*efface l’image miroir et permet de retrouver une lecture plus aisée*”. Il s’agit “*d’outils adaptatifs qui facilitent la lecture et réduisent la fatigue*”.

1.5.3 Les aménagements de mises en page

La lecture étant la cause de nombreuses autres difficultés chez les élèves dyslexiques, il est pertinent de réfléchir aux aménagements qu’il est possible de faire afin de rendre plus confortable le déchiffrage des consignes, des textes étudiés, etc. La modification de la mise en page des textes étudiés peut aider l’élève dyslexiqe lors de sa lecture. En effet, plusieurs modifications peuvent être pertinentes afin d’aider à la segmentation et au déchiffrage.

Pour cela, des outils tels que le logiciel “LireCouleur” sont de plus en plus utilisés par les enseignants. Celui-là a pour fonction de distinguer les différentes syllabes à l’aide de couleurs. De plus, il met en gris les lettres qu’on ne prononce pas lors de la lecture (ex : lon**g**tem**ps**). D’après l’ouvrage “*Accompagner les élèves dys-férents”* de Françoise Clairet et Emilie Martin (2021), ce logiciel “*permet une identification rapide des éléments souhaités dans les textes à étudier”*.

Par ailleurs, *“l’accompagnement pédagogique peut s’orienter vers un allègement de la tâche de déchiffrage en facilitant l’accès au décodage”*. En effet, une simple augmentation de la taille de la police d’écriture, de l’espace entre les caractères et/ou entre les lignes peut être à l’origine d’une meilleure lisibilité pour

l'élève dyslexique qui parviendra mieux à distinguer les différents graphèmes. De plus, le choix de la police de caractère devra être un choix réfléchi et donc adapté. Par exemple, une phrase mise en page à l'aide du logiciel "LireCouleur" peut-être utilisée dans ce cadre.

D'autre part, pour pallier les difficultés qu'ont les élèves dyslexiques à prendre en comptes les éléments de reprise (alimentant "*la chaîne anaphorique*"), il peut être utile pour eux de colorer d'une même couleur un élément et ses reprises tout au long du texte afin de conserver la "*cohésion textuelle*".

1.5.4 Les aménagements humains

L'importance des aménagements pédagogiques est mentionnée dans plusieurs Bulletins Officiels publiés par l'Education Nationale. Les exemples d'aides apportées par les aménagements humains mentionnés dans cette sous-partie sont tirés du BO n°47 du 10 décembre 2020.

Cet aménagement humain peut être incarné par l'enseignant mais aussi par un autre élève ou toute autre personne en capacité d'aider d'une quelconque manière l'élève en difficulté telles qu'un AESH (s'il y en a un dans la classe) ou un parent. Dans le but d'aider l'élève dyslexique, cet aménagement peut prendre plusieurs formes.

Afin d'accompagner les élèves dyslexiques, "*la lecture peut être réalisée par un tiers en prenant soin de séquencer le texte et de relire les passages afin de ne pas surcharger la mémoire de travail".* Dans cette démarche, la fatigabilité de la lecture s'amoindrit étant donné que l'élève en difficulté lira deux fois moins. De plus, ce partage va aider l'élève en question à entrer pleinement dans la compréhension lorsque son binôme lira.

D'autre part, ce travail d'accompagnement peut concerner la compréhension d'une consigne. En effet, la difficulté majeure de l'élève dyslexique étant la lecture, il lui est particulièrement complexe d'acquérir le sens complet d'une consigne qui lui est donnée. Ainsi, l'aide apportée par autrui peut consister en une simple *reformulation de la consigne"* ou en un "*séquençage d'une consigne"* qui se révèlerait être plus complexe.

Par ailleurs, la lecture nécessitant une grande concentration chez les élèves dyslexiques, il en résulte des difficultés de compréhension. Par conséquent, des textes ou extraits comprenant "*un sens second ou métaphorique*" peuvent ne pas

être compris par ces élèves. Ainsi, l'aide apportée par cet aménagement humain peut consister en une "*explicitation de ce sens second"*.

1.6 De la problématique à la question de recherche

En effet, notre sujet de mémoire a soulevé de nombreuses interrogations. Tout d'abord, nous nous sommes intéressées à l'ensemble des troubles "-dys-". Ce dernier comprend : la dyslexie, la dysorthographie, la dyspraxie, la dyscalculie, la dysphasie, la dysgraphie et d'autres encore. Cet ensemble allait nous apporter une trop grande richesse d'éléments, tant d'un point de vue théorique que méthodologique. C'est pourquoi, nous nous en sommes éloignées. Nous nous sommes alors concentrées sur les élèves porteurs de troubles dyslexiques.

Nos explorations se feront uniquement lors de notre stage en élémentaire. Un élève dyslexique ne peut être diagnostiqué en maternelle car il est encore tôt pour différencier un retard dans les apprentissages d'un trouble. Cependant, il est possible d'identifier dès la maternelle les élèves risquant d'avoir des difficultés.

Premièrement, notre problématique était : quels aménagements sont mis en place à l'École pour les élèves dyslexiques ? Cependant, cette problématique nous semblait trop fermée pour faire de plus amples recherches. De plus, nous avons remarqué que nos lectures parlaient non seulement des dispositifs pour les élèves dyslexiques mais aussi du cheminement pour arriver au diagnostic d'un élève dyslexique.

Ainsi notre problématique a évolué. Nous nous intéressions davantage aux chances de réussite des élèves dyslexiques. Elle était donc : quels aménagements sont mis en place par l'École pour optimiser les chances de réussite des élèves dyslexiques ? Cependant, cette dernière nous semblait peu pertinente et ne prenait pas en compte la scolarisation des élèves dyslexiques.

Par conséquent, à partir de ces différentes problématiques nous avons construit notre question de recherche qui guidera notre recherche tout au long de notre mémoire. Notre problématique est donc la suivante : **quels aménagements proposer à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation ?** Cette problématique nous semblait plus pertinente car elle prend en compte à la fois les aménagements mis en place et le fait de lui donner toutes les chances de réussite

dans le système scolaire. Un enfant dyslexique doit pouvoir profiter d'une égalité des chances "similaires" aux élèves normaux.

1.7 Les hypothèses formulées grâce aux lectures

Grâce à nos lectures, nous avons pu élaborer des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées lors de nos explorations.

Pour commencer, nous avons formulé plusieurs hypothèses qui sont toutes complémentaires. D'après nos lectures, nous avons décelé plusieurs types d'aménagements. On qualifie le premier aménagement comme étant "humain", sous-entendu le professeur des Écoles ou des élèves ; puis le second comme étant "matériel" ; enfin le dernier est un aménagement "organisationnel".

Tout d'abord, nous avons remarqué la pauvreté des aménagements humains. En effet, nos lectures n'exposent pas la mise en place du tutorat entre élèves : un dispositif qui pourrait être bénéfique aux élèves dyslexiques. De plus, un élève dyslexique ne peut profiter d'une aide complémentaire comme un accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH). On peut supposer que l'absence d'une AESH est liée à la non-reconnaissance de la dyslexie comme un handicap. Ensuite, nous avons constaté la richesse des aménagements matériels. Il existe de nombreux supports, tous différents, adaptés aux élèves dyslexiques. Le numérique rentre lui aussi dans un type d'aménagement matériel. Mais le numérique est-il utilisé et accessible dans toutes les écoles ? Pour finir, les aménagements dits "physiques" sont divers et dépendent du fonctionnement de l'enseignement du professeur des Écoles. Cependant, des obligations sont pratiquées au sein des écoles telles que les activités pédagogiques complémentaires (APC). Mais profitent-elles aux élèves dyslexiques ? Ou peut-être sont-elles peu adaptées aux besoins éprouvés ?

Pour finir, dans le cadre scolaire, ces aménagements bénéficient-ils aux élèves dyslexiques ? Nous pourrions vérifier ces hypothèses durant la phase exploratoire, notamment grâce à nos entretiens.

2. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

2.1 Présentation générale et contextualisation

Pour répondre au mieux à notre question de recherche, nous nous sommes appuyées sur nos stages en élémentaire. En effet, la dyslexie ne peut pas se repérer avant l'élémentaire car les troubles du langage écrit se manifestent au moment où l'enfant apprend à lire, durant l'année du cours préparatoire (CP) au cycle des apprentissages fondamentaux. C'est pourquoi notre recueil de données portera seulement sur le stage en élémentaire. Ce dernier nous permettra de confronter la véracité de notre cadre théorique par rapport aux données recueillies dans le but de répondre à notre question de recherche.

N'étant pas ensemble en stage en élémentaire, nous avons découvert deux terrains différents présentant quelques similitudes. En effet, nos deux classes constituaient des double-niveaux : CE2-CM1. Il s'agissait d'un double-cycles : cycle deux et cycle trois.

Tout d'abord, l'une d'entre nous[2] se trouvait dans une école de onze classes, dont six en élémentaire, d'une ville proche de Laval. La classe était constituée de vingt-trois élèves dont douze CE2 et onze CM1. Dans cette dernière, trois élèves ont été diagnostiqués par une orthophoniste comme étant dyslexiques. Ils suivent une rééducation orthophonique hebdomadaire. Aucun dispositif d'accompagnement tel qu'un PAP, un PPS ou un PPRE n'a été mis en place pour ces élèves. Par ailleurs, un élève de cette classe se trouve en grande difficulté en lecture mais n'a pas encore été diagnostiqué.

Ensuite, la seconde[3] se trouvait dans une école composée de cinq classes, dont trois classes en élémentaire, d'un village du Nord-Mayenne. La classe se composait de quatorze élèves de CE2 et sept élèves de CM1. Dans cette classe, un élève de CM1 a été diagnostiqué dyslexique et est suivi par une orthophoniste de façon hebdomadaire. De plus, avant qu'il commence la rééducation orthophonique, cet élève a bénéficié d'un PAP qui avait été mis en place en complément de l'aide du RASED, notamment en français. D'autre part, deux élèves de CE2 sont également

[2] Laura était en stage dans une école proche de Laval
[3] Lila était en stage dans une école du Nord-Mayenne.

suivis par une orthophoniste pour des troubles de l'écrit mais aucun diagnostic n'a été posé.

Afin de répondre à notre question de recherche (pour rappel : quels aménagements proposés à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation ?), nous avons réalisé diverses activités sur des temps de classe. La mise en place de ces activités a nécessité une certaine organisation avec nos MAT respectives.

Lila a réalisé ses activités en aparté durant une séance d'histoire que les élèves avaient au préalable déjà suivie. Cette dernière a souhaité réaliser ces activités avec un groupe hétérogène de quatre élèves, dont un élève de CM1. Cette hétérogénéité a été pertinente dans l'observation : cela a permis de rendre compte de la "différence" entre les élèves diagnostiqués porteurs de dyslexie et les élèves porteurs de difficultés non diagnostiquées. Ces quatre élèves étaient tous différents : deux d'entre eux sont diagnostiqués comme étant dyslexiques et suivis par une orthophoniste, le troisième rencontre des difficultés en français, notamment en compréhension orale et écrite, et enfin le dernier est très bon lecteur mais détient des difficultés en compréhension écrite.

Quant à elle, Laura a mis en place ses activités durant les activités pédagogiques complémentaires (APC). Ces activités ont été réalisées avec un groupe homogène de trois élèves. Chaque élève est diagnostiqué dyslexique et est suivi par une orthophoniste. Cependant, par souci d'organisation, l'activité portant sur l'orthographe des mots, a été réalisée avec un seul élève.

Ces "jeux rééducatifs" nous ont été prêtés par une orthophoniste et sont à même d'être travaillés en rééducation.

<u>Cinq activités ont été réalisées :</u> [4]

- La première activité travaillait l'écrit et portait sur l'orthographe des mots : à partir d'une carte "mot" l'élève devait retrouver la lettre manquante ou la syllabe pour que le mot soit bien orthographié.
- La seconde avait pour objectif de travailler à la fois la lecture, la compréhension écrite et l'expression orale. Cette activité portait sur les

[4] Les deux premières activités ont été réalisées par l'ensemble du binôme. Ensuite, la suivante par Lila et pour finir les deux suivantes par Laura. (Photos des activités en annexe)

inférences dans un texte court : l'élève devait lire le texte puis répondre à une question pour vérifier sa compréhension.

- La troisième était un jeu de cartes et avait pour objectif la discrimination des sons *[d]* et *[b]* : l'élève devait discriminer un "b" d'un "d" en lisant des mots. Cette activité travaillait la compréhension orale.
- La quatrième activité utilisait le "LireCouleur", un outil d'aide à la lecture. Cette activité travaillait la compréhension écrite : l'élève devait lire un des trois textes proposés pour répondre à des questions de compréhension.
- La dernière était une activité travaillant la lecture en utilisant la fluence : l'élève devait lire le plus de mots possible en une minute. La fluence permet de travailler la fluidité et la vitesse de lecture.

Les activités présentées et pratiquées ci-dessus n'ont pas été choisies par hasard : elles peuvent être mises en corrélation avec notre question de recherche et être définies comme des aménagements matériels (orthographe des mots, inférences) et de mise en page ("LireCouleur", fluence). De plus, elles sont ludiques : elles utilisent le jeu à des fins d'apprentissage. Cette utilisation du jeu pour les apprentissages a de nombreux effets positifs, elle gagne notamment la motivation des élèves et accentue leur désir d'apprendre.

2.2 La méthodologie qualitative

Afin de répondre à notre question de recherche, il est nécessaire d'élaborer une méthodologie concrète pour pouvoir en déduire des résultats. Cette méthodologie induit plusieurs choix : un choix de terrain, de population, d'enquêtés, de grilles d'entretien.

Tout d'abord, pour mener à bien une recherche, il est indispensable de choisir une méthode adaptée : quantitative ou qualitative. L'approche quantitative désigne les questionnaires et les sondages réalisés qui donnent lieu à des résultats plutôt chiffrés, tandis que l'approche qualitative désigne, quant à elle, les observations et les entretiens effectués qui résultent de descriptions ou d'expériences.

Nous avons favorisé la méthodologie qualitative qui permet de répondre à notre question de recherche à travers un recueil de données sur le terrain. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'un ensemble d'entretiens qui nous serviront de supports pour réfuter ou soutenir les hypothèses exposées ci-dessus. En effet, les hypothèses pourront être nuancées en fonction des différents entretiens effectués. Ces données vont pouvoir ensuite être analysées. Nous nous concentrerons sur l'attitude et les sentiments éprouvés par les enquêtées. Cette approche nous semble plus pertinente au vu de notre sujet. De plus, ces entretiens pourront être formateurs pour nous dans le cadre d'une préparation à l'oral en vue du concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE).

2.2.1 Le choix de la population : les enquêtées

Nous avons décidé de nous entretenir avec quatre personnes différentes qui seront qualifiées "d'enquêtées". Nos enquêtées sont issues de trois populations différentes mais toutes d'une population féminine. Tout d'abord, nos maîtres d'accueil temporaire (MAT), qui sont à même de reconnaître des troubles du langage écrit chez les élèves pour ensuite orienter leurs familles vers une orthophoniste. Ensuite, la maître E d'un RASED qui intervient pour remédier aux difficultés des élèves dans le besoin. Enfin, une orthophoniste, qui est une spécialiste des déficiences du langage et de la communication orale et écrite.

La méthodologie des entretiens semi-directifs sera mise en œuvre pour laisser place aux ressentis et avis de nos enquêtées. Ces entretiens ont pour but de connaître l'opinion et le point de vue professionnel des professeures des écoles (PE) que nous interrogeons vis-à-vis des aménagements pour les élèves dyslexiques et des dispositifs qui existent. De plus, ces PE sauront nous renseigner quant au lien entre les différents acteurs qui interviennent auprès d'un élève dyslexique : le RASED, les parents et l'orthophoniste. La maître E du RASED nous expliquera la place qu'elle occupe par rapport à l'intervention des élèves dyslexiques et à la mise en place d'aménagements. Enfin, l'orthophoniste pourra définir la dyslexie en tant que spécialiste mais aussi nous en apprendre davantage concernant la rééducation de ce trouble. De plus, cette prise en charge implique l'utilisation de supports et la mise en place d'aménagements, ce qui nous permettra de mieux comprendre le travail d'une orthophoniste. Enfin, cette dernière nous parlera du lien indispensable

qu'elle entretient avec les professeurs des écoles et les familles des patients dyslexiques qu'elle suit.

Pour ces quatre entretiens, le binôme n'était pas réuni : seulement une personne du binôme était présente. Cependant, l'ensemble du binôme a participé à la réalisation des grilles d'entretiens ainsi qu'aux retranscriptions de ceux-ci. Ainsi, les deux membres du binôme ont pu avoir connaissance des données recueillies. Nous avons apprécié le fait d'être seule face à nos enquêtées respectives : cela nous a permis de connaître davantage les ressentis de la personne interrogée. De plus, nos enquêtées pouvaient se sentir plus à l'aise par l'échange qui se faisait seule à seule.

Voici les portraits de nos enquêtées :[5]

MAT n°1

Le premier entretien s'est déroulé durant la deuxième partie de notre stage en élémentaire, soit le 9 décembre, et a duré une vingtaine de minutes. Notre enquêtée est une enseignante diplômée depuis dix-sept ans. Elle est actuellement PE depuis deux ans sur une classe double-niveaux : CE2-CM1. Avant d'obtenir le CRPE, cette dernière avait suivi une licence d'histoire.

Âgée d'environ quarante ans, cette dernière prend du plaisir à enseigner. Chaque vendredi après-midi est consacré à un dispositif bien particulier qu'est le plan de travail : cela permet l'autonomisation et la responsabilisation des élèves. Durant les temps de classe consacrés au plan de travail, les élèves opèrent des choix d'activités parmi celles proposées.

MAT n°2

Le second entretien a eu lieu le jeudi soir 8 décembre et a duré environ trente minutes. Notre enquêtée est diplômée depuis dix-sept ans et est dans le Nord-Mayenne depuis maintenant treize ans. Cette dernière a toujours conservé une classe de double-niveaux : CE2-CM1. Avant d'entrer dans l'Education Nationale, elle souhaitait devenir professeure d'allemand. Suite à l'échec du passage du CAPES, elle s'est orientée vers le métier de professeur des écoles.

[5] Les enquêtées ont été anonymisées pour respecter la vie privée de celles-ci. La MAT n°1 fait référence à l'enseignante de l'école élémentaire proche de Laval alors que la MAT n°2 fait référence à l'enseignante de l'école élémentaire du nord Mayenne.

Âgée d'environ 35 ans, elle prend toujours du plaisir à laisser place à la liberté pédagogique c'est pourquoi elle souhaite se diriger vers une organisation de classe en ateliers. Cependant, celle-ci n'ose pas parce qu'elle ne maîtrise pas ce dispositif.

Maître E

Le troisième entretien s'est déroulé au sein du réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté (RASED) du Nord-Mayenne. Cette rencontre a eu lieu le lundi midi 12 décembre et a duré environ trente minutes. Cette enseignante s'est spécialisée en tant que maître E[6] en 2017 suite à l'obtention de son CAPPEI[7]. Depuis 20 ans, elle travaille pour l'Education Nationale. Le RASED dans lequel elle exerce couvre dix-sept écoles soit l'équivalent d'environ mille cinq cent élèves. L'aide à dominante rééducative, représentée par le maître G est absente de ce RASED, c'est pourquoi notre enquêtée travaille seulement en coopération avec la psychologue scolaire.

Âgée d'environ 40 ans, elle s'est toujours intéressée aux besoins des élèves c'est pourquoi elle s'est orientée vers l'enseignement spécialisé.

Orthophoniste

Le troisième et dernier entretien s'est déroulé le mercredi 28 décembre et a duré quarante-cinq minutes. L'entretien s'est déroulé dans le bureau où l'orthophoniste exerce sa profession. Installée en libérale depuis 1995 et en Mayenne depuis vingt-cinq ans, cette orthophoniste est passionnée par son travail et apprécie la polyvalence de son métier. De plus, elle prend plaisir à voir les bénéfices de la rééducation de ses patients, ce qui lui tient particulièrement à cœur.

2.2.2 Le non recours à l'observation

L'observation constitue un élément de la méthodologie qualitative servant à recueillir des données pour ensuite les exploiter afin de répondre à la question de recherche. Pour notre part, nous avons décidé de ne pas avoir recours à

[6] Le maître E est spécialisé en aide à dominante pédagogique et intervient en maternelle et élémentaire pour les élèves qui manifestent des difficultés persistantes dans les apprentissages fondamentaux tels que les mathématiques et le français.
[7] CAPPEI : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive. Ce certificat permet à un enseignant de devenir enseignant spécialisé.

l'observation car celle-ci ne semble pas nécessaire au vu de notre sujet. Pour notre question de recherche, l'observation ne va pas être pertinente, les entretiens nous suffiront. Nous avons effectué quatre entretiens, tous intéressants : un ensemble de données a été collecté. Les aménagements proposés à un élève dyslexique nous interrogent, d'où l'importance des entretiens réalisés.

Néanmoins, si l'observation nous avait été indispensable, nous aurions opté pour une observation directe, en classe. Ce type d'observation implique de prêter attention à la présence des acteurs, de l'agencement de la pièce, de l'activité dispensée et de l'ambiance de classe.

2.3 Les entretiens

2.3.1 La grille d'entretien et ses éléments

Afin de réaliser au mieux nos entretiens semi-directifs, il nous a fallu établir des grilles d'entretien. Ces dernières ont été rédigées de manière à orienter la discussion avec les enquêtées vers notre sujet de recherche. Chaque personne rencontrée ayant une profession différente avec un apport propre à ce métier et au public auprès duquel elle intervient, les grilles ont été pensées afin de leur correspondre au mieux. L'enjeu de ces entretiens étant important pour notre recherche, il est intéressant de mettre en lumière la conception et l'organisation des grilles qui ont orchestré ces rencontres.

D'abord, nous avons choisi d'utiliser une trame plus ou moins commune pour chaque grille d'entretien. En effet, chacune d'entre elles débutait par des questions visant à présenter l'enquêtée de manière générale : prénom, âge, profession. Puis, lorsque le métier était énoncé, nous avons choisi de demander l'ancienneté de nos enquêtées afin d'avoir du recul quant à leur carrière puisque chacune n'ayant pas le même parcours, il est intéressant de pouvoir comparer : partir de questions identiques paraissait donc logique. Enfin, nous commencions réellement l'entretien avec, pour chaque rencontre, des questions orientées vers notre sujet de recherche en rapport avec leurs métiers respectifs.

Par ailleurs, nous avons choisi d'organiser ces grilles d'entretien à l'aide de sous-thèmes répartis dans différentes thématiques plus générales. Cela avait pour objectif de suivre une certaine progression lors de la rencontre. En ce sens, une

question en amenait une autre, l'entretien prenait ainsi la forme d'une discussion. Cet aspect, rendant moins formel l'entretien, permettait aux enquêtées de se sentir plus à l'aise quant au questionnaire que nous leur adressions.

De plus, afin que ces discussions orchestrées par nos questions se déroulent au mieux, nous avons rédigé ces grilles d'entretien avec une certaine logique d'après laquelle chaque thématique commence par une question plus ou moins générale, suivie de questions plus "concrètes".

- *La grille écrite pour l'entretien avec nos MAT :*

Après la rapide présentation de ces professeures des écoles, nous avons choisi d'organiser ces entretiens auprès de nos enquêtées en plusieurs thématiques.

D'abord, nous commençons par nous intéresser aux aménagements pour les élèves dyslexiques. Cette thématique est divisée en deux sous-thèmes : les aménagements en classe ainsi que les dispositifs pour les élèves dyslexiques. Dans ce premier sous-thème, nous voulions prendre connaissance de l'avis de nos enquêtées sur les aménagements en classe et obtenir des exemples concrets tirés de leur expérience. Le second sous-thème de cette partie avait pour objectif de comprendre l'enjeu et le réel intérêt des dispositifs d'accompagnement qui existent. Nous voulions savoir si nos enquêtées y ont recours et s'ils profitent réellement aux élèves en difficulté. D'autre part, la mise en place de ces dispositifs étant laborieuse, nous voulions avoir connaissance des étapes nécessaires à ceux-ci et de leurs inconvénients afin d'obtenir un regard critique sur ces apports.

Ensuite, nous avons choisi d'orienter l'entretien vers la place du RASED dans l'enseignement. A travers les questions sur cette thématique, nous voulions connaître l'avis de ces professeures des écoles quant à l'intervention de cette structure sur la scolarisation des élèves dyslexiques.

Pour continuer, nous avons préparé une série de questions sur l'élève dyslexique. Cela étant le cœur de notre recherche, il était intéressant pour nous de récolter des informations sur le sujet auprès de nos MAT. Cette thématique a été composée de différentes questions portant sur l'aspect stigmatisant de la dyslexie : nous trouvions intéressant de connaître le point de vue de ces professeures des écoles sur cela. Par ailleurs, au sein de cette thématique, nous avons choisi de questionner nos MAT sur les connaissances qu'elles ont de la dyslexie ainsi que sur

leurs capacités à “diagnostiquer” ce trouble de l’apprentissage chez leurs élèves[8]. Leur expérience avec des élèves dyslexiques étant bénéfique pour notre recherche, ces questions avaient pour but de nous en apprendre davantage quant à l’observation des éventuelles difficultés causées par les troubles dys en classe.

Après cela, nous avons choisi de nous intéresser au travail de l’orthophoniste. Ainsi, nous avons questionné nos enquêtées sur le suivi de leurs élèves dyslexiques par les orthophonistes. Nous voulions avoir le lien qu’elles entretenaient avec ces professionnels de santé qui jouent un rôle particulièrement important dans la scolarité de leurs élèves. Les connaissances des orthophonistes sur les troubles de l’apprentissage étant pertinentes pour la mise en place d’aménagements en classe, nous trouvions primordial de connaître les conseils donnés par ces professionnels aux enseignants pour mener à bien les progrès des élèves suivis.

Enfin, le principe de coéducation entre les enseignants et les parents étant nécessaire dans la scolarité des enfants, nous avons choisi de poursuivre cet entretien en questionnant nos MAT sur leur lien avec les parents des élèves dyslexiques de leur classe. Nous trouvions intéressant de comprendre l’impact que peut avoir l’implication des parents dans la scolarité de leurs enfants en difficulté : le point de vue des professeures des écoles sur le sujet était pertinent.

Pour conclure ces entretiens, nous avons questionné nos enquêtées sur leur avenir, leur souhait de se spécialiser ou non dans l’Education nationale.

- *La grille écrite pour l’entretien avec la maître E du RASED :*

Après la présentation de l’enquêtée, nous avons choisi de débuter cet entretien en nous intéressant au parcours professionnel de cette enseignante spécialisée. Ayant un parcours particulier, nous trouvions indispensable de connaître les démarches à suivre pour devenir enseignant spécialisé au RASED. Suite à cette introduction servant à comprendre le parcours de cette maître E, nous avons organisé cet entretien à l’aide de thématiques diverses.

Dans un premier temps, nous avons orienté notre entretien vers le suivi des élèves dyslexiques par l’enseignant du RASED. Cet élément regroupait alors des questions concernant l’intervention de cette enseignante spécialisée auprès des

[8] Pour rappel, seuls les professionnels spécialistes peuvent être à l’origine d’un diagnostic (orthophonistes).

élèves dyslexiques. Nous trouvions intéressant de comprendre les démarches à suivre afin d'organiser une rencontre entre le maître E et ces élèves en difficulté. De plus, nous souhaitions connaître globalement l'organisation, les objectifs et les étapes de ces rencontres.

Ensuite, nous avons choisi de poursuivre cet entretien en évoquant les aménagements pour les élèves dyslexiques. Cet élément avait pour objectif d'en apprendre davantage quant aux aménagements possibles et au matériel envisageable pour aider les élèves dyslexiques dans leurs apprentissages. Par ailleurs, nous avons profité de cette partie pour nous intéresser aux dispositifs qu'il est possible de mettre en place. Nous avons poursuivi en demandant l'avis de notre enquêtée sur ces aménagements : le but était de connaître les arguments justifiant la pertinence ou non d'un aménagement plutôt qu'un autre.

Pour terminer l'échange, nous avons souhaité questionner la maître E du RASED sur le lien qu'elle entretient (ou non) avec différents acteurs intervenant auprès des élèves atteints de dyslexie : l'orthophoniste, le professeur des écoles ainsi que les parents des élèves en question. Après avoir discuté de l'orthophoniste et des liens que notre enquêtée entretient avec le professionnel de santé, nous nous sommes intéressées aux échanges entre l'enseignante spécialisée et le professeur des écoles accueillant les élèves en question dans sa classe. Le but de ces questions était de comprendre l'impact et l'importance que détient la relation entre ces deux enseignants dans le bon déroulement de la scolarité des élèves en difficulté. Nous avons poursuivi notre questionnaire en orientant l'entretien vers le lien entre la maître E et la famille des élèves suivis. Comme pour les questions posées à nos MAT sur ce sujet, le principe de coéducation est important, il nous semblait pertinent de nous intéresser au lien entre l'enseignante spécialisée et la famille (notamment les parents) des élèves suivis.

- *La grille écrite pour l'entretien avec l'orthophoniste :*

De la même façon que pour les deux autres grilles d'entretien : après une rapide présentation de l'enquêtée, nous avons organisé notre questionnaire en plusieurs thématiques.

Dans un premier temps, nous avons choisi de débuter par un temps de définitions et d'explications des notions qui se trouvent au cœur de notre recherche :

les troubles dys. L'orthophoniste étant le professionnel de santé spécialiste de ces troubles de l'apprentissage, il nous a semblé pertinent de demander à notre interlocutrice quelques détails sur ces termes techniques : la dyslexie et la dysorthographie.

Ensuite, nous avons poursuivi cette grille d'entretien en nous intéressant à la prise en charge des personnes dys par l'orthophoniste. A travers cette thématique, nous voulions en apprendre davantage sur les supports utilisés lors des séances avec les personnes dyslexiques ainsi que sur les étapes de cette prise en charge.

Pour continuer, nous nous sommes concentrées sur le lien entre l'orthophoniste et les professeurs des écoles accueillant dans leurs classes ses patients dyslexiques. Cette thématique se déroule en plusieurs sous-thèmes visant à se questionner sur plusieurs aspects de ce lien entre les enseignants et le professionnel de santé. Nous souhaitions en savoir davantage quant à l'aide apportée par l'orthophoniste aux professeurs des écoles pour la mise en place des aménagements scolaires pour les élèves dyslexiques.

Enfin, comme pour les autres rencontres, nous avons questionné notre enquêtée sur les liens qu'elle entretient avec les parents de ses patients dyslexiques afin de comparer avec les réponses obtenues lors de nos autres rencontres.

Pour conclure cette rencontre, nous avons posé diverses questions qui nous semblaient intéressantes en tant que futures professeures des écoles sur des ressources, des informations à connaître sur la dyslexie.

2.3.2 Analyse réflexive de la grille d'entretien et du terrain

Avant que l'entretien ait lieu, il faut tout d'abord élaborer une grille d'entretien permettant une suite logique et fluide de questions posées à la personne interrogée. La grille d'entretien fait partie intégrante des outils de collecte de données, elle peut se voir évoluer ou être reformulée par rapport à notre interlocutrice. Comme expliqué ci-dessus, les grilles d'entretiens sont différentes en fonction des personnes interrogées. Chaque grille permet de référencer nos questions par thèmes mais aussi de structurer l'ensemble des questions posées.

Tout d'abord, notre grille d'entretien n'a pas été modifiée car l'ensemble de nos questions posées ont connu des réponses détaillées dans leur intégralité. En effet, la grille d'entretien et le terrain s'avèrent toujours différents car véritablement

l’oral est dissemblable de l’écrit : on n’écrit pas comme on parle à l’oral. Pour notre part, nous n'avons pas réfléchi à ajouter à notre grille d’entretien le contexte de notre recherche c'est-à-dire : le sujet de notre recherche ainsi que notre question de recherche. Nous nous en sommes rendu compte lors du début de chaque entretien, c’est pourquoi naturellement avant chaque entretien nous avons recontextualisé l’objet de notre entrevue. En réalité, c'est important que les enquêtées sachent pourquoi nous les interrogeons et comment relier nos interrogations à notre question de recherche.

Ensuite, dans chaque entretien, diverses questions n’ont pas été soulevées par l’enquêtée car cette dernière a répondu aux questions avant même de les avoir entendues. Cela n’a en aucun cas biaisé notre entretien. De plus, certaines questions ont nécessité une reformulation car elles semblaient incomprises de la part de nos interlocutrices.

D’autre part, nous avons éprouvé des difficultés pour nous détacher de notre grille d’entretien. Nous avons mis cela sur le compte du stress. Si nous nous étions détachées réellement de notre grille d’entretien, cela nous aurait permis d’avoir une meilleure aisance à l’oral et l’entretien aurait été moins formel, laissant place à une réelle discussion.

Pour finir, pour nos MAT respectives, nous étions leurs premières stagiaires qu’elles accueillaient dans leur classe. Elles ignoraient qu’elles pouvaient être interrogées afin de nous répondre au sujet des élèves dyslexiques. Nous les avons senties stressées au vu de notre entretien : chacune a demandé au préalable la grille d’entretien pour savoir à quoi elle devait s’attendre. En effet, cela n’a pas été dérangeant car les entretiens ont été tout de même complets et très enrichissants.

2.3.3 Le rapport aux enquêtées

Chaque interlocutrice rencontrée occupait un travail prenant qui l’obligeait à devoir libérer du temps, sur du temps personnel, pour pouvoir nous rencontrer. Nous sommes reconnaissantes de l'intérêt que nos enquêtées ont pu nous porter.

Lila a été mise en relation, grâce à sa MAT, avec l’enseignante maître E en RASED, et, sans elle, l’entretien n'aurait peut-être pas eu lieu. De plus, Lila étant fille d’orthophoniste, cela a facilité la rencontre avec celle-ci. Par conséquent, lors de

l'échange les réponses ont pu être biaisées au vu de la proximité entre les deux interlocutrices. Cependant, sans elle, nous n'aurions possiblement pas eu la chance de rencontrer une orthophoniste : les orthophonistes ont énormément de travail et peuvent difficilement se libérer du temps en dehors de leur emploi.

L'ensemble de nos enquêtées ont répondu à notre demande soit par mail tel que la maître E ou bien de vive voix pour ce qui est de nos MAT ainsi que de l'orthophoniste.

Enfin, nos interlocuteurs et interlocutrices ont fait preuve de bienveillance vis-à-vis des questions posées, ce qui a facilité nos entretiens. De plus, l'écoute et la neutralité dont nous avons fait preuve ont permis de les mettre à l'aise. Cela a peut-être été bénéfique pour qu'elles se confient davantage. A l'issue des entretiens, la majorité nous a demandé de connaître l'issue de notre enquête.

2.4 Les limites de nos recherches

Tout au long de la conception de ce mémoire, le travail organisationnel ainsi que l'élaboration et la concrétisation de nos recherches ont été accompagnés et rythmés de quelques limites qui, finalement, nous ont permis d'affiner notre réflexion sur le sujet traité. Les différentes étapes d'écriture de ce mémoire ont fait l'objet de critiques de notre part après une certaine prise de recul. Il est pertinent de présenter ces quelques limites face auxquelles nous avons pu nous confronter afin de prendre conscience de l'importance de ces difficultés et, surtout, d'en tirer profit. En effet, il a pu résulter de ces quelques faux pas une réflexion réorientée ou une simple prise de conscience qui a pu se révéler bénéfique dans nos recherches.

2.4.1 Pertinence des outils

Dans le but d'illustrer et de mener à bien notre travail de recherche, nous avons organisé et mis en place plusieurs activités ainsi que quelques entretiens avec différents professionnels concernés par notre sujet de recherche : la scolarisation des élèves dyslexiques. Tout cela ayant un but commun : illustrer nos propos et valider ou non les hypothèses que nous avons émises en début de mémoire. Avec un certain recul, nous avons pris conscience du manque de

pertinence de certains éléments. Il est intéressant d'y accorder la réflexion nécessaire afin de réfléchir de manière plus concrète à notre sujet.

Dans un premier temps, plusieurs activités ont été mises en place au cours de nos stages en école élémentaire[9]. Cependant, certaines d'entre elles ne se sont pas révélées pertinentes, comme nous l'avons pensé. Ces activités en question n'ont pas eu l'effet imaginé lors de notre réflexion quant à leur objectif, leur mise en place et leurs effets. En effet, une des activités que nous pensions pertinente s'est révélée ne pas l'être : les "cartes mots". Lors de cette activité, l'élève devait retrouver la syllabe ou la lettre manquante d'un mot présent sur une carte qui lui était présentée. Nous pensions observer des difficultés quant à la reconnaissance du mot dues à une lecture déviée par des confusions. Cependant, cette activité ne s'est pas révélée si difficile que nous le pensions pour les élèves auxquels nous l'avons proposée. Ainsi, l'apport de cette activité pour notre recherche est inefficace. En revanche, malgré le fait que ces "cartes mots" n'aient rien apporté de plus à notre travail, elles nous ont permis d'observer les différentes approches des élèves dyslexiques quant à la lecture de mots sans contexte.

Par ailleurs, les grilles d'entretien que nous avions préparées en vue des rencontres avec des professionnels concernés par notre sujet de mémoire se sont également révélées peu pertinentes sur certains aspects. En effet, plusieurs éléments de ces grilles ont été, finalement, jugés comme déplacés, mal formulés voire inutiles. D'abord, lors de la rédaction de ces grilles, nous avions employé le vouvoiement pour nous adresser aux enquêtées : cet emploi s'est révélé inutile puisqu'à chaque entretien, les rapports que nous avions avec les professionnels rencontrés nous permettaient d'utiliser le tutoiement. Cette modification s'est faite naturellement et n'a pas semblé influencer les réponses reçues. D'autre part, lors de ces entretiens, certaines questions prévues n'ont finalement pas été posées. En effet, nous avions rédigé des questions plus concrètes suite à une ou plusieurs questions "générales". Cependant, ces questions dites "générales" permettaient souvent aux enquêtées de préciser leurs propos avant qu'on ne leur demande. L'omission de ces questions s'est faite naturellement, nous avons ainsi évité les répétitions inutiles. Enfin, certaines questions ont pu être mal posées. En effet, par exemple lors de l'échange avec l'orthophoniste, nous lui demandons de définir la

[9] Ces activités sont toutes présentées dans la partie 2.1 de ce mémoire.

dyslexie. Or, cela est complexe puisqu'il s'agit d'une notion riche qui évolue beaucoup et qui sous-entend beaucoup de données techniques. Ainsi, à travers ce type de questions nous mettons, malgré nous, nos enquêtées dans une posture inconfortable causée par la frustration quant à la non-réponse. En effet, ces notions complexes demandent un certain développement qui aurait mérité d'être délimité ou orienté par une question plus claire, plus détaillée. Cependant, ces entretiens restent enrichissants pour nous et notre recherche.

Ainsi, tous ces éléments sont critiquables sur certains aspects. Par ailleurs, ils nous ont tout de même été utiles et font partie, malgré tout, de notre réflexion : chaque erreur est formatrice, ces éléments le sont également.

2.4.2 Les difficultés rencontrées

Lors de nos recherches, les activités précédemment présentées ont servi à nourrir au mieux notre réflexion sur la scolarisation des élèves dyslexiques. Ces tâches ont été pensées en amont puis analysées en aval. Nous avons donc pu prendre du recul sur celles-ci, y réfléchir en prenant en compte tous leurs aspects, notamment les difficultés que nous avons pu rencontrer lors de leur élaboration ou leur mise en œuvre.

Dans un premier temps, il est nécessaire de se concentrer sur les difficultés rencontrées du côté des activités auxquelles nous avions réfléchi afin d'illustrer nos recherches et de valider (ou non) nos hypothèses initiales. D'abord, la mise en place de ces activités n'a pas toujours été bénéfique au bon déroulement de celles-ci. En effet, lors de leur conception, nous avions imaginé un objectif particulier mais aussi une mise en pratique idéale afin que l'activité réalisée prenne tout son sens et ait l'effet souhaité. Cependant, dans la réalité cela ne s'est pas tout à fait déroulé comme prévu. Effectivement, ces activités étant mises en place lors de nos stages, il n'est pas toujours évident pour la professeure qui nous accueille dans sa classe de trouver du temps et d'organiser un emploi du temps en accord avec les nombreuses attentes orchestrées par les programmes scolaires, les difficultés de chacun, les progressions prévues ainsi que les activités nécessaires pour les stagiaires (nous). Ainsi, lors de la mise en place de nos activités, le temps libéré pour celles-ci s'est révélé insuffisant, impactant le bon déroulement et l'observation que nous avions prévu d'en faire. Lila n'a eu que seulement 15 minutes pour animer ses activités

auprès de 4 élèves ayant de nombreuses difficultés de lecture et/ou de compréhension, tandis que Laura a pu prendre le temps de mettre en place les activités prévues mais n'a pu tout observer puisque le temps imparti n'était pas suffisant pour prendre en aparté chaque élève. Par conséquent, il aurait été plus intéressant et plus pertinent pour l'analyse de ces activités servant nos recherches d'animer et d'observer ces tâches dans un temps plus important.

Dans un deuxième temps, il est important d'évoquer les difficultés quant aux entretiens et leur déroulement. Les enquêtées de notre mémoire ayant toutes un métier avec un emploi du temps particulièrement chargé, cela n'a pas toujours été simple d'organiser une rencontre. D'abord, la mise en place de la rencontre avec la maître E du RASED s'est déroulée en plusieurs étapes puisqu'à deux reprises, le rendez-vous prévu a été annulé par manque de temps de l'enseignante spécialisée. Cela a été difficile d'un point de vue organisationnel mais n'a pas concrètement posé problème dans l'écriture de ce mémoire puisque de l'avance avait été prise. D'autre part, cet obstacle s'est également révélé lors de l'organisation de la rencontre avec l'orthophoniste. En effet, l'alternance entre la prise en charge de sa patientèle et l'aspect administratif nécessaire à son travail n'entrait pas toujours en cohésion avec nos emplois du temps respectifs. Cependant, de la même façon qu'avec la maître E du RASED, la rencontre a pu se dérouler dans les temps, sans poser de réel problème quant à la rédaction de nos recherches. Par ailleurs, cette difficulté d'emploi du temps s'est également présentée lors de la prévision des entretiens auprès de nos MAT. Nous voulions profiter de notre période de stage pour mettre en place ce temps d'échange organisé par une grille d'entretien prévue au préalable. Cependant, ces périodes étant chargées entre le temps scolaire, la préparation des séances, la correction des divers éléments réalisés en classe et la vie personnelle de chacune, le temps nécessaire à ces entretiens s'est révélé plus difficile à organiser et moins long qu'initialement prévu. Malgré cela, ces temps d'échange ont été constructifs et intéressants, ces difficultés d'organisation n'ont donc pas impacté la rédaction de ce mémoire.

Ainsi, il a été pertinent pour nous et notre travail de prendre conscience de ces difficultés de différentes natures. Cela nous a permis de peaufiner notre réflexion : il s'agit d'un apport inattendu car pas prévu en amont lors de la conception de ces éléments mais formateur.

2.5 La coopération au sein du binôme

Lors d'un travail collectif, il est nécessaire de se répartir logiquement et équitablement les tâches pour avancer au mieux et être le plus productif possible. Au départ, nous nous sommes mises d'accord sur un thème de recherche qui était "l'ensemble des troubles dys" et qui, par la suite, a constitué notre fil conducteur. Nous avons remarqué la richesse de ce sujet ; c'est pourquoi nous nous sommes centrées sur la dyslexie. Ensuite, chacune de notre côté, nous avons cherché des ouvrages scientifiques en rapport avec notre sujet pour faire émerger des notions scientifiques et ainsi établir une problématique qui servira à construire nos hypothèses. Au vu de l'abondance d'ouvrages retenus, il a fallu faire des choix et n'en retenir que certains. Nous avons sélectionné ceux qui répondaient le mieux à notre problématique. Des ouvrages se sont ajoutés plus tard à notre recherche, après le rendu intermédiaire, afin de détailler plus amplement nos propos.

Nous avons mis en place un Google Drive : un document partagé, lisible et accessible par chacune de nous deux. Cela nous a permis de travailler chacune de notre côté tout en voyant l'avancée globale de notre recherche collective. Ce partage et ce suivi nous ont permis de nous questionner sur les éléments incompris ou incorrects et de les modifier ou supprimer quand cela était nécessaire. Cependant, pour avoir accès à Google Drive, il est nécessaire d'avoir internet : cela peut parfois causer problème. De plus, pour avancer au mieux, nous avons mis en place un rétroplanning : un calendrier avec des dates butoires. Cela nous a permis de mettre en place un travail collectif organisé pratique pour apercevoir les étapes de notre recherche.

L'ensemble du binôme ne pouvait pas être présent à chaque rencontre avec les professionnels correspondant aux enquêtées de ce mémoire. C'est pourquoi, après chaque entretien passé, le binôme échangeait sur les choses importantes que l'entretien avait apportées.

3. LES RÉSULTATS

Les résultats permettront de répondre, de façon argumentée, à notre question de recherche qui, rappelons-le, est : quels aménagements proposer à un élève

dyslexique pour optimiser sa scolarisation ? La réponse argumentée va s'appuyer sur la confrontation des différents entretiens réalisés.

3.1 La définition de la dyslexie par une spécialiste : l'orthophoniste

La dyslexie est une notion complexe qu'il est important de connaître pour comprendre l'enjeu de notre sujet de recherche. L'orthophoniste étant une spécialiste de ce trouble de l'apprentissage, il est intéressant de prendre connaissance de sa définition. Il s'agit d'après elle, ***"d'un trouble touchant l'identification du mot écrit"***. Celui-ci ***"peut s'accompagner ou non d'une mauvaise compréhension écrite"***. Par ailleurs, elle tient à préciser que la compréhension orale des personnes dyslexiques est ***"préservée"***. En général, une association est faite entre ce trouble et ***"un trouble cognitif sous-jacent d'ordre phonologique et/ou visuo-attentionnel"***. Suite au bilan effectué par l'orthophoniste, ***"la sévérité du trouble"*** sera spécifiée : ***"léger, moyen, grave"***. La spécialiste explique : ***"léger signifie que l'enfant parvient à compenser ses difficultés à condition qu'il bénéficie d'aménagements scolaires adaptés. "Moyen" signifie qu'il ne pourra faire l'économie d'une rééducation orthophonique à certaines périodes de son cursus scolaire."*** et enfin la dyslexie dite "grave" signifie que ***"l'élève aura besoin d'un enseignement individualisé et spécialisé intensif au cours de la majeure partie de sa scolarité"***. Dans ce cas, l'intervention d'***"aides humaines"*** ou d'"***une reconnaissance de handicap (MDA)"*** seront nécessaires. Ce trouble pose des problèmes de lecture. Il en résulte une absence de plaisir de lecture chez les personnes dyslexiques, particulièrement chez les enfants touchés par ce trouble qui ne lisent que rarement voire jamais. Par conséquent, ***"leur langage oral s'appauvrit alors qu'au départ, leurs difficultés concernaient le langage écrit"***. La spécialiste poursuit en insistant sur ***"l'importance du dépistage, de la prévention et de la prise en charge précoce de ces enfants"***. En effet, le but de tout cela est de ***"développer et/ou maintenir leur appétence pour la lecture"***. Elle précise que la dyslexie ***"c'est à vie"*** et poursuit en expliquant que ***"tout l'intérêt de la rééducation c'est de limiter les troubles, voire de les faire disparaître, selon le degré de sévérité du trouble"***. Il est important de comprendre qu'il ne s'agit pas d'***"un simple retard d'acquisition mais vraiment un trouble neurodéveloppemental"***. Par ailleurs, l'orthophoniste

précise que ***“la dyslexie et la dysorthographie sont très liées”***. En effet, elle décrit la dysorthographie comme ***“des difficultés à orthographier correctement les mots réguliers et irréguliers”***. Ainsi, la spécialiste explique qu'il est difficile de ***“dissocier un élève dyslexique d'un autre dysorthographique”*** puisque ***“dyslexie et dysorthographie sont généralement associées”***.

3.2 De nombreux aménagements sont proposés à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation…

Tout d'abord, notre recueil de données nous a confirmé l'abondance d'aménagements mis en place qui bénéficient aux élèves dyslexiques. Ces aménagements sont essentiellement de nature matérielle et de mise en page.

3.2.1 Le ressenti vis-à-vis de nos MAT

Nos maîtres d'accueil temporaire (MAT) œuvrent à un enseignement égalitaire pour l'ensemble des élèves de leur classe respective. Au vu de profils d'élèves disparates, celles-ci doivent tenir compte des besoins individuels de chacun. C'est pourquoi elles pratiquent une différenciation dite pédagogique. Cette dernière se met en place à travers divers aménagements.

Marlène propose aux élèves dyslexiques des cartes mentales pour organiser leurs leçons car, pour elle, cela permet de “***favoriser leur apprentissage***”. Cet aménagement constitue un aménagement matériel. De plus, sur les papiers fournis aux élèves dyslexiques, elle a pour habitude de “***souligner ce qui est important***”. D'après elle, cela va “***les aider à mémoriser***” plus facilement. En effet, les élèves pourront repérer plus facilement les mots ou groupe de mots mis en évidence et cela leur assurera une meilleure compréhension. Par ailleurs, dans son enseignement, elle prête attention à “***oraliser***” les consignes pour qu'elles soient comprises par l'ensemble de la classe. Il lui arrive de les “***réexpliquer en individuel***” aux élèves dyslexiques car ces derniers ne se passent pas de cette aide humaine. Pour ce qui est des évaluations, Marlène dit ne pas contraindre les élèves dyslexiques à “***une restriction de temps***”, ils peuvent aussi “***utiliser des supports***” tels que “***les tables”*** de multiplication lors des évaluations de mathématiques concernant les multiplications posées où l'enseignante souhaite évaluer la technique opératoire. Cet

aménagement matériel constitue pour les élèves dyslexiques une réelle aide dans leurs apprentissages.

Quant à elle, Ludivine entend par aménagement une "***différenciation***". D'après elle, il s'agit de "***demander moins***" aux élèves "***au niveau de l'écrit***". Les élèves dyslexiques auront une charge de travail moins importante que le reste de la classe. En effet, leurs troubles ne leur permettent pas d'effectuer l'entièreté du travail demandé. Ludivine utilise pour ses élèves dyslexiques "***la dictée à l'adulte***" : il s'agit d'un aménagement humain. La dictée à l'adulte est un moyen permettant aux élèves dyslexiques de dire oralement ce qu'ils souhaitent écrire pour que l'enseignante réécrive "***à leur place***". De plus, elle a recours à un aménagement de mise en page se nommant "***le LireCouleur***"[10] facilitant la lecture pour les élèves dyslexiques grâce à des styles d'écriture et des couleurs de police considérés comme plus lisibles.

Ces deux enseignantes remarquent les bénéfices des aménagements mis en place. En effet, d'après Marlène, depuis son début de carrière, tout ce qu'elle a pu mettre en place avec les élèves dyslexiques "***peut les aider***". Néanmoins, elle nous dit déjà avoir ***"testé des choses***" qui n'ont pas eu "***d'effet***" c'est pourquoi ces aménagements n'ont pas été renouvelés. Pour ce qui est de Ludivine, la mise en œuvre de la dictée à l'adulte lui semble pertinente. D'après elle, les élèves dyslexiques "***ont plein d'idées à l'oral mais une fois devant leur feuille ils ne savent plus ce qu'ils voulaient écrire***" car l'écriture est marquée par ces élèves par des confusions de sons et de lettres.

3.2.2 Le ressenti vis-à-vis de la maître E

Le RASED de la circonscription du Nord-Mayenne se déplace dans les classes pour aider les élèves en difficulté. La maître E intervient de manière collective et non individuelle. En effet, Aurélie nous explique que l'accompagnement des élèves dyslexiques se fait "***en prévention***" avant que l'élève soit diagnostiqué et rééduqué. Les séances sont définies comme des "***séances de co-enseignement***" car elles sont pensées par la maître E et l'enseignant qui a demandé l'aide du RASED. Son accompagnement dans les classes se fait par "***une entrée collective***" où elle va "***proposer des projets sur l'enseignement de la compréhension en***

[10] Cet aménagement de mise en page a été explicité ci-dessus dans la partie théorique.

lecture". Cette approche faite en groupe permet d'éviter "***un sur-ajout de l'aide***" car les enfants dyslexiques fréquentent déjà en dehors de l'école l'orthophoniste pour "***une prise en charge spécialisée***". De plus, l'approche collective a pour but d'avoir "***de l'ambition et de l'exigence pour tous les enfants***" et de "***décliner***" cette exigence aux enfants ayant "***des besoins particuliers***" tels que les élèves dyslexiques.

Concernant les aménagements, la maître E nous explique qu'il est nécessaire de "***confronter***" les enfants dyslexiques "***face à des difficultés***". Aurélie s'appuie sur un aménagement de mise en page qui est le "***LireCouleur***". Elle utilise également les aménagements numériques tels que les "***outils informatiques***" permettant de "***dicter des textes***" ou encore "***de préparer des évaluations avec des textes entendus***". Cet appui informatique bénéficie aux élèves dyslexiques et rend leurs apprentissages plus faciles.

3.2.3 Le ressenti vis-à-vis de l'orthophoniste

L'orthophoniste est la seule intervenante spécialisée dans la rééducation de la dyslexie. Son avis en tant que spécialiste est primordial afin d'épauler l'équipe éducative quant à la mise en place d'aides. D'ailleurs, elle nous dit être "***sollicitée***" concernant la proposition "***d'aménagements scolaires en lien avec la dyslexie et les troubles observés***".

Pour elle, "***la mise en place d'aménagements scolaires va permettre à l'élève d'avancer et progresser comme les autres***". Ces aménagements pourront être de différentes natures dont le but sera "***de le déculpabiliser et de le rassurer***" afin qu'il reprenne confiance en lui. En effet, il arrive qu'un élève dyslexique se sente stigmatisé par rapport aux élèves dits "normaux" : ses capacités à l'écrit sont moindres, il a besoin de plus de temps que les autres. L'orthophoniste nous explique aussi l'importance des parents quant à la rééducation de leur enfant. Ils peuvent apporter une aide humaine considérée comme "***précieuse***". En effet, ce sont "***les mieux placés pour aider et accompagner***" leur enfant dyslexique dans "***l'aide aux devoirs***" ou encore dans "***la lecture du soir***". De plus, l'accompagnement des parents est important car ils sont à même de "***familiariser***" leur enfant aux "***tournures de phrases et vocabulaire***" qui ne se rencontrent "***qu'à travers nos lectures***". Les différents aménagements mis en place ne peuvent se soustraire car

sans eux, l'enfant dyslexique "***devra fournir beaucoup plus d'efforts que ses camarades***" dans les apprentissages et ces efforts seront "***très coûteux sur le plan cognitif du fait de la dyslexie***".

Pour finir, le dialogue occupe une place prépondérante lors du suivi d'un élève dyslexique. Il est important de discuter "***avec l'enfant et ses parents***" afin de déterminer ce qu'il est nécessaire "***de mettre en place***". L'orthophoniste renforce l'idée "***d'une réflexion collégiale***" qui a lieu "***avec l'enfant et les parents***". Parfois, il se peut que l'enfant dyslexique "***n'adhère pas***" aux aménagements mis en place car ces derniers sont "***stigmatisants***". C'est pourquoi avant l'instauration d'aménagements il est indispensable de détenir "***l'adhésion de l'enfant***" pour que ces derniers lui soient bénéfiques. Après cette adhésion, l'orthophoniste pourra d'ores et déjà établir "***une liste de préconisations d'aménagements***" à mettre en place à l'école. Ces derniers auront pour but "***de restaurer l'estime de soi***" et de "***donner envie de lire***" à l'enfant dyslexique. En séance d'orthophonie, les supports travaillés sont principalement "***la fluence***", "***l'identification des mots***" et "***la compréhension écrite***". Enfin, la mise en place de ces supports prend en compte "***les troubles***" de l'enfant dyslexique dont le but est "***d'allier l'utile à l'agréable***".

3.2.4 Le ressenti des élèves par rapport aux activités mises en place[11]

Les activités réalisées nous ont montré la pluralité des aménagements proposés aux élèves dyslexiques. Pour rappel, des aménagements matériels portant sur l'orthographe des mots ainsi que les inférences ont été utilisés afin de connaître l'efficacité de ces derniers. De plus, des aménagements de mise en page tels que le "LireCouleur" ou encore la fluence ont été testés pour vérifier la pertinence de ces outils.

Il nous semble intéressant de relever les différents avis des élèves ayant participé à la mise en œuvre des diverses activités servant notre sujet. Dans un premier temps, il a résulté de ces activités une opinion positive de la part des élèves. En effet, parmi eux se trouvaient des dyslexiques. Ces derniers ont apprécié le "LireCouleur" et notamment les indications de découpage de mots par syllabes ou

[11] Le ressenti des élèves n'a malheureusement pas été enregistré. Les discussions avec les élèves se sont déroulées en aparté une fois les activités réalisées. Nous trouvons néanmoins nécessaire de prendre en considération leurs ressentis. C'est pourquoi nous nous contenterons de les expliquer.

encore la mise en retrait des lettres muettes. Cela les a, d'après eux, aidé à lire plus facilement. D'autre part, les élèves ont pu se confier sur les activités qui leur ont semblé plus difficiles : les avis ont divergé. D'abord, deux élèves nous ont expliqué que pour eux l'exercice le plus complexe était celui sur les inférences : le fait de devoir se souvenir d'éléments lus leur a semblé difficile. De plus, cet exercice a également été jugé comme compliqué car les élèves estimaient ne pas avoir totalement accès au sens des phrases qui leur étaient présentées. Ensuite, un autre élève a partagé son avis concernant l'activité visant la dissonance entre les lettres *b* et *d*. Cet exercice lui a semblé être le plus complexe car il n'arrivait pas à juger s'il avait perçu la différence entre ces deux sons.

Ainsi, nous remarquons que les élèves ne détiennent pas de difficultés sur les mêmes éléments. De plus, les différents outils apportés par le "LireCouleur" ne profitent pas de la même manière à tous les élèves dyslexiques.

3.3 …de plus divers aménagements ne profitent pas au dyslexique

Tout au long de notre travail de recherche et d'observation, nous avons découvert une pluralité d'aménagements destinés aux élèves dyslexiques. Malgré leur objectif commun : faciliter les apprentissages des élèves en difficulté, ils ne se révèlent pas tous efficaces.

D'abord, les deux enseignantes que nous avons pu interroger sur le sujet ont tenu à préciser que ***"tout ne marche pas pour tous"***. En effet, deux élèves dyslexiques peuvent avoir des difficultés totalement différentes. Ainsi, ***"ce qui marche avec un, ne marche pas forcément avec l'autre"***. Les aménagements sont donc nécessairement adaptés à chaque élève pour qu'ils soient le plus efficaces possible. Par conséquent, la mise en place d'aménagements passe par un tâtonnement. L'enseignant est obligé d'essayer plusieurs différenciations avant de trouver la bonne, la plus adaptée : ***"ça marche ou ça ne marche pas, il faut tester avec chaque enfant"*** puisque ***"chaque enfant a ce qu'il préfère par rapport aux aménagements mis en place"***.

Il est intéressant de prendre en compte le regard professionnel de nos enquêtées concernant l'efficacité de certains aménagements sur la scolarité des élèves dyslexiques. Parmi les aménagements mis en place, la maître E évoque des aménagements matériels tels que ***"la fluence"*** ou ***"la dictée à trous"***. Dans un

premier temps, elle explique que le fait de n'avoir ***"qu'une porte d'entrée***" à la lecture telle que ***"la fluence" "est assez inefficace"***. En effet, elle poursuit en précisant que d'utiliser ***"toujours la même manière"*** d'évaluer la lecture d'un élève est ***"aberrant"***, il ne s'agit pas d'une ***"réponse à toutes les difficultés de lecture"***. D'autre part, l'enseignante spécialisée évoque également ***"la dictée à trous"***. Cette dictée aménagée est, d'après elle, inefficace ***"pour ces élèves là"*** (élèves dyslexiques). En effet, elle explique que ces ***"dictées à trous"*** ne ***"viennent pas travailler"*** un élément concret. Elle rappelle qu'il est très important ***"d'avoir des objectifs d'apprentissages élevés"***, la ***"simplification"*** n'est pas toujours la solution. D'autant plus que ces aménagements dépendent du ***"type de dyslexie que les élèves ont"***. Par ailleurs, Ludivine (professeure des écoles interrogée) explique qu'elle a trouvé une police d'écriture spéciale pour les élèves dys : ***"open dyslexic"***[12], elle pensait que cet aménagement de mise en page allait beaucoup aider un élève de sa classe touché par la dyslexie, elle la présente comme ***"révolutionnaire"***. Cependant, après avoir proposé à l'élève en question un texte avec cette police, ***"on a bien vu qu'il est perdu dans cette police-là"***. On peut donc dire que les polices adaptées ne sont pas non plus toujours efficaces.

Ainsi, les avis de nos enquêtées sur les aménagements ne profitant pas aux élèves dyslexiques sont pertinents. En effet, ils mettent en avant l'idée d'après laquelle les élèves dyslexiques n'apprécient pas tous les mêmes aménagements, qu'ils soient matériels, humains, numériques ou de mise en page. De plus, l'importance de la place des objectifs d'apprentissages est également à souligner. En effet, un aménagement ne doit pas se contenter de n'être qu'une simplification mais doit bien présenter des objectifs d'apprentissages clairs, intéressants et ambitieux pour l'élève à qui il est destiné.

3.4 L'importance du lien entre les différents acteurs qui favorisent la coéducation, bénéfique à la réussite des élèves dyslexiques

3.4.1 Le relation entre les MAT vis-à-vis du RASED, de l'orthophoniste et des parents

[12] Un exemple de cette police "open dys" est en annexe.

Les maîtres d'accueil temporaire peuvent avoir recours au RASED pour aider les élèves dyslexiques. Néanmoins, comme explicité ci-dessus, de plus en plus de RASED sont en manque d'enseignants spécialisés : cela est à prendre en compte dans la prise en charge des élèves dyslexiques.

Marlène nous explique avoir peu recours au RASED car "***il est difficile d'avoir des suivis***" au vu de la surcharge de travail des RASED. Ces derniers interviennent dans l'école pour "***faire un bilan d'un enfant***" et ensuite aucun "***suivi***" n'est mis "***en place***" par ce dernier. Quant à elle, Ludivine nous dit avoir eu recours au RASED pour un enfant avant "***qu'on ne parle de dyslexie***". En effet, les enfants diagnostiqués dyslexiques ne sont plus "***prioritaires***" car "***il y a trop de demandes***" et le RASED ne peut subvenir à l'ensemble des sollicitations. De plus, les suivis du RASED et de l'orthophoniste seraient trop lourds pour un enfant dyslexique. Cela demande aux élèves concernés énormément d'attention et de concentration. Ludivine nous explique avoir peu rencontré la maître E qui suit ses élèves : l'entrevue se faisait au "***portail***" de l'école où Ludivine peut ***"discuter deux trois mots***" avec elle.

Concernant la relation entre les professeurs des écoles et l'orthophoniste, celle-ci est importante pour le bon suivi des enfants. Cependant, il ne faut pas oublier que les orthophonistes ont un métier prenant et peuvent se dégager peu de temps en dehors de leurs consultations. Marlène nous explique ne pas avoir beaucoup "***de nouvelles***" des orthophonistes suivant les trois enfants dyslexiques de sa classe malgré "***les relances***". Par ailleurs, elle explique être reconnaissante de leur travail qui se fait "***conjointement***" avec elle et trouve "***sympa qu'elles se rendent disponibles***" à travers "***un échange téléphonique***". De plus, une orthophoniste lui a fait découvrir "***le logiciel LireCouleur***". Elle ne connaissait pas ce logiciel auparavant. C'est pourquoi elle "***va essayer de l'utiliser***" afin de "***modifier***" les textes qu'elle utilise pour la lecture. Pour finir, Marlène nous dit reconnaître "***des progrès***" des élèves suivis : le travail de l'orthophoniste "***porte ses fruits***". Il se peut que parfois l'orthophoniste demande à voir "***des travaux***" de l'élève concerné afin de "***l'aiguiller***". Pour ce qui est de Ludivine, elle nous confie échanger avec les orthophonistes "***soit par mail***" ou à travers des "***rendez-vous téléphoniques***". Ces échanges sont "***très courts***". C'est pourquoi il est indispensable d'avoir réfléchi au préalable aux "***questions***" qu'elle souhaite leur

poser. D'après elle, ces échanges sont pertinents et lui ont permis d'apprendre de nouvelles ***"techniques"*** à mettre en place en classe qu'elle n'avait ***"vraiment pas pensé"*** afin d'aider au mieux l'enfant dyslexique.

D'autre part, les parents occupent une place considérable dans l'apprentissage de leur enfant. C'est pourquoi il est indispensable d'établir une relation entre eux et le professeur qui accueille leur enfant dans sa classe afin de favoriser la coéducation.

Marlène nous explique que la rencontre entre elle et les parents se fait en "***début d'année***" pour faire un "***point***" sur les apprentissages de leur enfant afin de répondre aux besoins de celui-ci. De plus, l'échange s'établit en fonction de "***la demande des parents***". Marlène nous dit avoir des parents "***plus présents***" que d'autres. Pour Ludivine, l'implication des parents est aussi très fluctuante, d'après elle, "***cela dépend des parents***". En effet, certains "***ne s'impliquent pas***" et d'autres ont la nécessité de s'impliquer pour leur enfant. Ludivine nous confie son chagrin pour des parents qui "***se démènent***" alors que "***ça progresse pas***". Elle a "***mal au cœur"*** lorsqu'elle rencontre "***une maman en larmes en rendez-vou***s". Le métier de professeur des écoles implique une réelle relation avec les parents. C'est pourquoi il est nécessaire de rassurer les parents tout en trouvant les bons mots afin d'établir une relation de confiance qui est importante pour la réussite de la scolarisation de leur enfant.

3.4.2 La relation de la maître E vis-à-vis des MAT, des parents et de l'orthophoniste

Les réseaux d'aides spécialisées (RASED) agissent en collaboration avec l'école dans le but de promouvoir la réussite des élèves. La maître E, travaillant sur la dominante pédagogique, se charge de comprendre les difficultés des élèves qu'elles rencontrent afin de les aider en leur donnant de nouvelles méthodes de travail. Cette dernière est amenée à travailler avec divers acteurs tels que l'orthophoniste, les professeurs des écoles ou encore les parents d'élèves.

Aurélie, maître E, rencontre généralement ces différents acteurs lors des "***équipes éducatives***" se déroulant à l'école. Elle s'entretient avec l'orthophoniste "***à travers des écrits***" sous-entendu "***les écrits du bilan***" de l'élève dyslexique suivi.

Elle nous dit rencontrer “***beaucoup de partenaires***” et a du mal à échanger “***avec tout le monde***”.

Par ailleurs, la maître E échange aussi avec les professeurs des écoles de son “***secteur***” d’activité. Cependant, elle nous explique perdre “***complètement le contact***” avec les élèves qu’elle a suivis lorsque ces derniers entrent au collège. En effet, une fois au collège, le PAP a permis aux élèves la mise en place d'aménagements qui ne nécessitent plus l’accompagnement du RASED.

Pour finir, Aurélie rencontre la famille lors de ***“rendez-vous”, “à l'occasion d’équipes éducatives***” ou encore lorsque les parents le “***demandent***”.

3.4.3 La relation entre l’orthophoniste et les différents acteurs

L’orthophoniste, professionnelle de santé, rencontre dans un premier temps les parents accompagnés de l’enfant afin d’établir un bilan qui permettra de poser un diagnostic tel que la dyslexie.

Le lien entre l’orthophoniste et les professeurs des écoles est à prendre en considération et est “***bénéfique pour l’élève***”. Elle nous explique que les enfants dyslexiques qu’elle suit sont souvent “***adressés par le corps enseignant***”. En effet, les professeurs des écoles enseignent la lecture et sont à même “***d’observer des difficultés***” dans les apprentissages des enfants. Les orthophonistes font partie intégrante de l’équipe éducative et contribuent à l’apprentissage des élèves. C’est pourquoi elles sont “***conviées***”. Malheureusement, leur surcharge de travail ne leur permet pas d’y “***participer***”. Cela les obligerait à “***annuler des séances***” car les équipes éducatives se déroulent sur des temps “***de rééducation***”. Ainsi, les échanges avec les professeurs des écoles se font à travers des appels téléphoniques “***sur le temps du midi”***, hors temps de travail. Ces discussions permettent de s’intéresser à la progression de l’élève et aux ***“difficultés rencontrées***”. De plus, l’orthophoniste trouve nécessaire de s’entretenir sur “***les aménagements pédagogiques***” qui pourraient aider l’élève dyslexique “***sans pour autant qu’il soit stigmatisé***”. La mise en place des aménagements pédagogiques s’établit “***en lien avec l’équipe enseignante***”, tout en prenant en compte “***l’adhésion de l’enfant***”. D’après elle, parfois les aménagements proposés sont intéressants mais semble “***stigmatisants***” pour l’enfant.

Enfin, le lien entre l'orthophoniste et les parents reste indispensable. Il ne doit pas se perdre car les parents occupent une place importante "***dans la réussite scolaire de leur enfant***". Un échange a lieu entre elle et ces derniers lors de la "***remise du compte-rendu***" portant sur "***la nécessité d'un suivi orthophonique***" durant lequel elle explicite "***les troubles***" que l'élève rencontre. L'orthophoniste ne peut se passer des parents. Pour elle, ils avancent "***ensemble***" en "***partenariat***" vers un même aboutissement : "***celui d'aider leur enfant à surmonter ses difficultés***".

Par conséquent, la pluralité d'aménagements, qu'ils soient de nature matérielle, numérique, de mise en page ou humaine, permet aux élèves dyslexiques une certaine réussite dans leurs apprentissages. Cependant, la minorité des aménagements et la difficile mise en place de ceux-ci ne peuvent constituer les seules solutions aux problèmes, notamment scolaires, causés par ce trouble. Par ailleurs, l'intervention et les relations des différents acteurs tels que les parents, les spécialistes et enseignants auprès de ces élèves nécessitant un suivi particulier dû à leur trouble sont importants et constituent de réels moteurs à leur réussite.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 Les hypothèses formulées sont-elles infirmées ou confirmées ?

Lors de nos premières recherches sur le sujet, nous nous sommes construit quelques idées définies par nos lectures, notre parcours, nos expériences personnelles et professionnelles. Nous avons fait de ces idées des hypothèses qui ont orienté notre travail de recherche sur la scolarité des élèves dyslexiques. Il est intéressant de se les remémorer et d'observer si elles ont été confirmées ou infirmées suite à la continuité de notre travail, aux observations et aux rencontres que nous avons pu faire au cours de l'élaboration de ce mémoire. Pour rappel, nous avions formulé trois hypothèses : la première traite de la pauvreté des aménagements humains pour les élèves dyslexiques ; la deuxième concerne la richesse des aménagements matériels pour les élèves dyslexiques ; la troisième hypothèse se concentre sur le rôle et l'impact des obligations scolaires telles que les APC (activités pédagogiques complémentaires).

4.1.1 La pauvreté des aménagements humains

Au cours de nos lectures, nous avions relevé le fait qu'il peut être très intéressant pour les élèves touchés par la dyslexie d'être accompagnés au cours de leurs apprentissages par un adulte qui leur viendrait en aide. Cependant, nous avons pris conscience que cela n'était qu'une utopie puisque en réalité très peu d'élèves dyslexiques bénéficient de cette aide humaine. Nous voulions vérifier la présence de cette pauvreté d'aménagements humains à travers nos rencontres et observations.

Cette hypothèse s'est confirmée. En effet, lors de nos observations et échanges avec des professionnels présents en classe, nous avons compris que ces aides humaines n'étaient peu présentes. Cependant, cette pauvreté d'aménagements humains s'explique. Une aide humaine peut être incarnée par l'AESH (Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap). Pour qu'un élève soit suivi par un AESH, un dossier médical doit être rempli afin de déclarer l'élève comme porteur de handicap. Sans la reconnaissance de ce handicap, l'élève ne peut pas être aidé par un AESH. La dyslexie étant un trouble des apprentissages, et non un handicap, l'intervention d'un AESH est difficile à mettre en place. Or, il reste possible qu'un élève dyslexique obtienne cette aide si un dossier déclarant la présence d'un handicap est rédigé. Ainsi, cette pauvreté d'aménagements humains reste logique face à cette difficulté de mise en place.

4.1.2 La richesse des aménagements matériels

Suite à nos recherches, nous nous sommes questionnées sur la richesse des aménagements matériels pour les élèves dyslexiques. Ce trouble touchant les apprentissages peut nécessiter des variables servant à illustrer les notions enseignées à l'aide de matériel pédagogique. Ce matériel a pour objectif de représenter les notions enseignées en passant par la manipulation afin de concrétiser les apprentissages. Au cours de nos lectures, nous avons relevé l'importance accordée à l'utilisation de ce matériel incarnant les aménagements dits matériels pour les élèves dyslexiques. Ainsi, lors de nos rencontres et de nos diverses observations, nous avons pu nous concentrer sur cette forme que peut

prendre la différenciation en classe. Par conséquent, cette hypothèse est confirmée. Les bénéfices apportés par cet aménagement matériel sont bel et bien pris en compte en classe : cela confirme sa richesse.

Par ailleurs, nous nous sommes plus particulièrement intéressées au numérique à l'école. Celui-ci faisant partie de matériel utilisé comme outil pédagogique, nous nous sommes questionnées sur sa place et son utilité en classe.

Ce matériel mis à disposition peut être utilisé en classe lors d'ateliers, comme support d'exercices ou en APC (Activités pédagogiques complémentaires) afin de travailler des notions particulières à l'aide d'applications, de sites ou de fichiers numériques. Désormais la plupart des écoles détiennent des vidéoprojecteurs ainsi qu'un certain nombre d'ordinateurs (portables ou fixes) ou de tablettes tactiles. Ces supports numériques permettent une approche variée et ludique de certains apprentissages.

Cependant, d'après nos observations et échanges, nous n'avons pu observer que l'utilisation du vidéoprojecteur en classe pour afficher des fichiers utiles dans le cadre des apprentissages. Hormis cette utilisation du vidéoprojecteur, nous n'avons pas observé de séances ou d'aménagements animés à l'aide du numérique.

D'après ces observations, nous nous questionnons sur la cause de cette absence d'utilisation du numérique en classe. Cela peut être justifié par plusieurs éléments : un manque de formation des enseignants autour du numérique ; un manque de moyens ; un manque de temps ; un manque d'envie ; ou simplement le fait de ne pas penser ou croire que cela peut être efficace.

4.1.3 Les activités pédagogiques complémentaires : un temps bénéfique aux élèves ?

Au cours de notre travail de recherche, nous nous sommes également questionnées sur l'impact des obligations scolaires telles que les activités pédagogiques complémentaires (APC). Ce temps de classe supplémentaire en groupe restreint a pour objectif de travailler des notions particulières déterminées en fonction des difficultés des élèves concernés. Cependant, nous nous demandions si ce temps supplémentaire n'était pas de trop. En effet, les apprentissages et le temps

passé en classe constituent une source de fatigue conséquente pour les élèves en difficulté. Ainsi, le bénéfice de ces APC pose question.

D'après les échanges que nous avons eus avec des enseignants, cette hypothèse se révèle n'être que partiellement confirmée. Dans un premier temps, les APC nous ont été présentées comme bénéfiques aux élèves dyslexiques. En effet, ce temps de travail en petit groupe ou en tête à tête avec l'enseignant s'est révélé être positif pour les élèves en difficulté. La disponibilité du professeur et le temps accordé à l'explication de notions incomprises offerte par ce temps hors du groupe classe libère une place particulière aux élèves nécessitant plus de temps. Cependant, dans un second temps, une réserve concernant l'aspect bénéfique de ces APC nous a été présentée. Ces APC constituent un temps supplémentaire en classe et donc, par conséquent, un temps de concentration et de travail en plus. Or, les élèves dyslexiques montrent une fatigabilité plus importante que les autres élèves (non porteurs de troubles ou de handicap). En effet, les apprentissages leur demandent une concentration plus importante. Ainsi, ce temps supplémentaire peut se révéler être de trop pour ces élèves pour lesquels l'école constitue une réelle source de fatigue. De plus, les élèves dyslexiques sont, pour la plupart, suivis par un orthophoniste. Ainsi, aux temps scolaires, s'ajoutent les séances orthophoniques qui, elles aussi, leur demandent beaucoup d'efforts causant également une certaine fatigue. Par conséquent, ces APC sont bénéfiques aux élèves en difficulté mais peuvent constituer une source de fatigue de trop, faisant perdre à ces temps scolaires supplémentaires leur intérêt.

4.2 L'interprétation des résultats

4.2.1 Les enseignantes : les maîtres d'accueil temporaire et la maître E

Les enseignantes avec qui nous nous sommes entretenues ont toutes suivi le même parcours de formation : elles ont passé le concours de recrutement pour, à l'issue, devenir professeures des écoles. Ces dernières détiennent une certaine ancienneté : elles exercent leur métier depuis maintenant dix-huit ans. Quant à la maître E, elle a été professeur des écoles pendant vingt ans et est enseignante spécialisée en RASED depuis 2017, soit depuis cinq ans. Les MAT ne souhaitent pas se spécialiser à l'avenir, peut-être par manque de confiance en soi. En effet, Ludivine précise qu'elle n'est pas "***armée***" pour exercer le métier d'enseignante

spécialisée. Lors des entretiens, ces professeures nous ont fait parvenir leur engouement et leur passion pour le métier qu'elles exercent. Leur pédagogie est source d'un véritable équilibre pour la réussite des élèves.

Il est important de souligner que ces enseignantes travaillent avec un public varié. En effet, la maître E, du fait de son poste, rencontre des élèves allant de la maternelle (cycle un) à l'élémentaire (cycle trois) : cela implique d'avoir de réelles connaissances sur les appétences d'un élève en fonction du cycle auquel ils appartiennent. Cette dernière apporte son aide aux élèves dyslexiques de façon collective (avec l'ensemble de la classe). Concernant les professeures des écoles, elles enseignent toutes les deux dans une classe double-niveaux (CE2-CM1). Cela nécessite de combiner deux cycles : le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle deux) et le cycle des approfondissements (cycle trois).

4.2.2 La rééducation orthophonique : un atout majeur pour la scolarisation d'un élève dyslexique

Cette recherche nous a montré l'importance de la place de la rééducation orthophonique dans la bonne scolarisation d'un élève dyslexique. En effet, l'orthophoniste détient un grand nombre de connaissances sur ce trouble, au vu de sa profession. Son aide permet à l'élève de développer des compétences pour remédier aux troubles du langage écrit.

La dyslexie est un trouble du langage écrit qui ne peut disparaître. En effet, les troubles associés à la dyslexie ne peuvent se soustraire. Cependant, ils peuvent s'atténuer grâce à un travail de coéducation entre les différents acteurs qui gravitent autour de l'enfant. L'orthophoniste est en dialogue permanent avec ces différents acteurs. Au terme du bilan, l'orthophoniste va émettre un diagnostic puis en déduire la sévérité du trouble : "***léger, moyen, grave***". Cette dernière, va prêter attention à "***l'estime de soi***" de l'enfant dyslexique afin de ne pas le dévaloriser. De plus, elle va mettre en place divers aménagements. Le but est d'aider et de faciliter la scolarisation de l'élève dyslexique.

L'enseignant accueillant l'élève dyslexique au sein de sa classe se doit de suivre les conseils de l'orthophoniste. Cela passe généralement par la différenciation

pédagogique : les apprentissages seront davantage accessibles pour l'élève dyslexique et lui permettront une meilleure réussite.

Il ne faut pas oublier les parents qui occupent une place primordiale pour la réussite de leur enfant dyslexique. En effet, ils doivent adhérer à la mise en place des aménagements proposés pour que ces derniers soient instaurés. De plus, c'est aux parents de faire les démarches pour contacter l'orthophoniste afin d'avoir un bilan pour leur enfant. Il se peut que d'autres acteurs puissent intervenir comme la psychologue scolaire, l'ergothérapeute et bien d'autres encore.

L'orthophoniste est la seule spécialiste à pouvoir diagnostiquer et rééduquer une dyslexie. C'est pourquoi les élèves dyslexiques ont besoin de son professionnalisme et de son intervention pour garantir leur réussite.

Ainsi, ces différents acteurs œuvrent à une synergie pour la scolarisation des élèves dyslexiques.

4.2.3 La faiblesse des aménagements humains et numériques

Notre travail de recherche a mis en avant la faiblesse des aménagements humains et numériques en classe pour les élèves dyslexiques.

Dans un premier temps, il a été prouvé qu'un aménagement humain peut être fortement bénéfique pour les élèves en difficulté tels que les élèves touchés par la dyslexie. Cependant, le contexte de classe ainsi que les conditions de mise en place d'une aide humaine ne participent pas au bon déroulement de ces aménagements humains. En effet, cet aménagement peut être représenté par l'enseignant présent en classe. Or, il est impossible pour les professeurs d'animer et de gérer la classe tout en prenant le temps nécessaire pour aider les élèves dyslexiques dans leurs apprentissages. Par ailleurs, la demande d'accompagnement quotidien d'un élève dyslexique par un AESH étant particulièrement complexe à faire, il est rare que ces élèves en difficulté en bénéficient.

D'autre part, la faiblesse des aménagements numériques est également présente. En effet, nos MAT utilisent le numérique mais pas particulièrement pour les élèves dyslexiques. Le manque de moyen et de temps pour mettre en place un dispositif d'aide numérique participe à cette faiblesse. Par ailleurs, la maître E explique qu'il est pourtant intéressant d'utiliser ce numérique dans les

apprentissages, notamment pour pallier les difficultés des élèves dyslexiques. En effet, elle donne l'exemple d'enregistreur ou de saisie vocale : ces élèves ayant des difficultés à rédiger, le numérique peut prendre le relais afin de les pénaliser le moins possible. Ainsi, il est pertinent de s'intéresser à ce numérique qui peut constituer une grande aide pour ces élèves pour qui les apprentissages sont compliqués.

4.2.4 L'abondance des aménagements matériels et de mise en page qui profitent aux élèves dyslexiques

La diversité des aménagements proposés aux élèves dyslexiques est multiple. Cependant, certains aménagements profiteraient davantage aux élèves dyslexiques, notamment les aménagements matériels et de mise en page.

Tout d'abord, les aménagements matériels permettent aux professeurs des écoles de différencier leurs enseignements afin d'aider les élèves dyslexiques. Cela passe par la mise en place de cartes mentales permettant à l'enfant dyslexique de se représenter des images plus facilement qui vont l'aider à mieux comprendre. Ainsi, l'élève dyslexique pourra synthétiser les éléments importants à retenir. Ces aménagements matériels peuvent être caractérisés de "référentiels" : les élèves dyslexiques pourront se référer à des mémos en cas de besoin. Par exemple, en mathématiques les élèves dyslexiques pourront avoir recours à leurs tables de multiplication lors des exercices ou des évaluations. Cette aide supplémentaire est indispensable et nécessaire pour garantir aux élèves dyslexiques une pleine réussite. D'autre part, les aménagements matériels peuvent se traduire par le fait de demander moins à l'écrit. Les élèves dyslexiques ont besoin d'une concentration considérable lors du passage à l'écrit. C'est pourquoi, le fait de leur demander moins leur permettra d'éviter une surcharge cognitive.

Ensuite, les aménagements de mise en page tirent profit aux élèves dyslexique et leur confèrent une réelle inclusion dans l'enseignement primaire. En effet, le "LireCouleur" est un outil d'aide à la lecture qui permet un meilleur décodage des syllabes grâce à la mise en évidence des phonèmes et graphèmes par des couleurs. Le recours aux couleurs permet une meilleure discrimination des mots pour les élèves dyslexiques. De plus, la police utilisée à également son importance : certains élèves dyslexiques préfèrent une police à une autre. C'est pourquoi il faut

tenir compte de leurs préférences afin de trouver ce qui est le plus favorable pour eux.

Il est donc indispensable de prendre en compte les besoins de chaque élève dyslexique afin d'adapter les aménagements à mettre en place pour qu'ils soient bénéfiques à leurs apprentissages.

4.3 Positionnement des résultats par rapport à nos lectures

Les nombreuses lectures issues de notre cadre théorique peuvent être reliées à nos résultats. Cette mise en relation va permettre de soulever la véracité de notre cadre théorique.

Tout d'abord, Alain Pouhet et Monique Touzin associaient la dyslexie à une dyslexie-dysorthographie. Il s'avère que l'entretien avec l'orthophoniste nous a confirmé cette association. En effet, ces troubles touchent la compréhension de l'écrit.

Ensuite, la circulaire n°2017-026 datant du 14 février 2017 a mis en exergue l'important manque de personnel au sein des RASED. Lors de notre entrevue avec la maître E, celle-ci nous a confirmé ce constat. En effet, le RASED dans lequel elle exerce ne dispose pas de maître G chargé de la dominante rééducative. Cela pourrait impacter directement les élèves dyslexiques s'ils étaient pris en charge par la maître G.

Enfin, la mise en place des aménagements serait bénéfique pour la scolarisation des élèves dyslexiques. D'après l'ouvrage d'Alain et Michèle Pouhet (2020), les aménagements matériels rendent les informations plus faciles à traiter pour les élèves dyslexiques. Marlène nous a confirmé cette idée : elle utilise les cartes mentales pour les élèves dyslexiques. Ces représentations mentales permettent aux élèves dyslexiques une meilleure compréhension de l'enseignement dispensé. De plus, d'après la circulaire 90-082 du 9 avril 1990 portant sur la mise en place et l'organisation des réseaux d'aides aux élèves en difficulté, les aménagements de mise en page profitent aux élèves dyslexiques lors de la lecture. Cette position a été partagée lors de l'entretien avec les maîtres d'accueil temporaire. Les élèves dyslexiques apprécient les aménagements de mise en page

à travers le logiciel de mise en page pour la lecture : “LireCouleur”. Les enseignantes s’en inspirent afin de différencier leurs enseignements.

De nombreux éléments ont pu être mis en relation entre le cadre théorique et le cadre méthodologique favorisant la scolarisation des élèves dyslexiques.

5. Conclusion

Avant de conclure ce mémoire, il est important de rappeler la problématique qui a guidé notre travail de recherche : **quels aménagements proposer à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation ?**

D’abord, il semblerait que les aménagements mis en place pour les élèves dyslexiques soient possibles grâce aux partenariats entre différents acteurs. En effet, c’est pourquoi nous avons interrogé plusieurs professionnels qui gravitent autour des élèves dyslexiques pour leur garantir une scolarisation favorable. Cette recherche a donné naissance à trois hypothèses.

La première hypothèse formulée concernait la pauvreté des aménagements humains proposés. Celle-ci s'est avérée car peu d’élèves dyslexiques sont reconnus comme étant en situation de handicap afin de bénéficier d’un accompagnement par un AESH. Cette moindre reconnaissance explique la pauvreté des aménagements humains organisés pour les élèves dyslexiques.

Ensuite, la seconde hypothèse, selon laquelle les aménagements matériels proposés aux élèves dyslexiques sont multiples, a été confirmée. En effet, il existe de nombreux aménagements matériels permettant aux professeurs de différencier leurs enseignements. Par ailleurs, en parallèle de cette abondance d’aménagements matériels, les acteurs interrogés nous ont expliqué l’importance de la prise en compte des besoins de chaque élève dyslexique. Sans ces aides matérielles, les élèves dyslexiques ne pourraient profiter d’une scolarisation semblable à celles des élèves non porteurs de troubles de langage écrit.

Puis, la troisième et dernière hypothèse faisait référence aux bénéfices que pouvaient apporter les activités pédagogiques complémentaires (APC) aux élèves dyslexiques. Cette hypothèse n’a été que partiellement confirmée. En effet, les APC

permettent aux élèves dyslexiques de retravailler leurs difficultés et notamment le langage écrit à travers la fluence par exemple. Or, ces activités complémentaires peuvent être de trop dans l'emploi du temps des élèves dyslexiques. Elles nécessitent une certaine concentration et sont source de fatigabilité. Cependant, les élèves dyslexiques peuvent, en dehors de l'école, suivre une éducation orthophonique qui est déjà lourde pour eux d'un point de vue cognitif. L'ensemble constituerait une surcharge pour ces élèves.

Le travail de recherche que nous avons mené à l'aide de différentes rencontres, observations et lectures a été révélateur quant à un point : l'importance de la personnalisation des aménagements dédiés aux élèves dyslexiques. Il est primordial de comprendre que chaque dyslexique ne détient pas les mêmes difficultés. Malgré leur trouble commun, deux élèves dyslexiques peuvent ne pas développer les mêmes lacunes sur les mêmes disciplines, les mêmes notions. Ainsi, il est particulièrement pertinent pour les élèves touchés par ce trouble de profiter des aides qui leur sont destinées. La pluralité des aménagements s'explique par cette demande variée. L'enseignant doit alors impérativement faire preuve d'adaptabilité et d'inventivité dans l'élaboration des aménagements dédiés aux élèves dyslexiques. Ces aménagements constituent une aide indispensable dans la scolarité de ces élèves. Face aux difficultés causées par le trouble dont ils souffrent, les élèves dyslexiques ont besoin de ces aménagements présentés sous différentes formes. Ils constituent pour eux une roue de secours qui les aide à mener à bien leurs apprentissages et, plus généralement, leur scolarité. L'enjeu de ces aménagements étant de taille, les besoins de ces élèves doivent être pris en compte de manière individuelle.

La présence d'élèves porteurs de troubles du langage en classe étant quasi-inévitable de nos jours, il est particulièrement pertinent de s'intéresser aux formations dédiées à ces difficultés pour les enseignants. En effet, à l'aide de nos recherches et rencontres, nous avons mis en avant l'importance de la mise en place d'aménagements adaptés à chacun. Cependant, lors de ces mêmes rencontres, nous avons également relevé le fait que les enseignants ne détenaient pas de formation spéciale qui aurait pour but de leur apporter des outils et conseils quant à la prise en charge de la scolarisation d'élèves dyslexiques. En effet, alors que les

maîtres E détiennent justement pour mission de prendre en charge la scolarisation des élèves en difficulté dans le but de créer des dispositifs si besoin, les enseignants sont, quant à eux, pas ou peu informés de manière institutionnelle. Cela serait pourtant bénéfique pour les élèves dans le besoin. En effet, si les enseignants avaient davantage de connaissances sur ces troubles des apprentissages, ils seraient moins démunis face aux difficultés causées par ceux-ci. De plus, ces formations aux enseignants pourraient être à l'origine d'une baisse de la surcharge de travail des orthophonistes et maîtres E. D'après cette idée, les enseignants, les orthophonistes et les maîtres E travailleraient davantage en collaboration dans un but commun : accompagner les élèves dyslexiques dans leurs apprentissages.

D'autre part, ce travail de recherche nous a beaucoup apporté. En effet, en tant que futures professeures des écoles, nous avons découvert une pluralité d'éléments qui nous seront d'une grande aide dans l'exercice de nos futures fonctions. D'abord, grâce aux recherches que nous avons effectuées, nous avons appris des éléments fondamentaux concernant la dyslexie. Ce trouble des apprentissages occupant une réelle place dans les enseignements aujourd'hui, il a été pertinent pour nous de nous y intéresser et d'en apprendre davantage sur les différents aspects de cette dyslexie. De plus, les différentes rencontres que nous avons faites ont été précieuses pour notre mémoire mais aussi pour nous. Nos enquêtées ont été particulièrement attentives et nous ont partagé de nombreux éléments que nous saurons réinvestir en temps voulu. Par ailleurs, ces rencontres nous ont également permis de prendre conscience des différents acteurs et collaborations qui peuvent intervenir dans la prise en charge de la scolarisation des élèves en difficulté. Ce travail d'équipe est particulièrement important puisqu'il est indispensable au bon déroulement des apprentissages de chacun. Suite à ce long travail de recherche réalisé sur les aménagements nécessaires aux élèves dyslexiques, nous sommes désormais plus sensibles et plus attentives à l'idée d'adaptabilité des enseignements pour tous. Cela constituera certainement une part importante de notre enseignement futur. De plus, grâce aux nombreuses lectures et observations effectuées, nous avons désormais en notre possession un ensemble d'aménagements qu'il est possible de mettre en place afin d'aider au mieux les élèves dans le besoin.

Afin de conclure ce mémoire de recherche, il est intéressant de se pencher sur les prolongements possibles de notre sujet. Pour rappel, nous avons travaillé sur la scolarisation des élèves dyslexiques, et plus particulièrement sur les aménagements mis en place pour aider ces élèves souffrant de difficultés causées par la dyslexie. Lors de nos rencontres et lectures, nous avons remarqué que peu d'élèves dyslexiques étaient suivis par des AESH. Après quelques recherches, nous avons compris que cet accompagnement, représentant une aide humaine importante pour un élève en difficulté, n'était possible que si l'élève était déclaré comme porteur de handicap. Or, la dyslexie ne constitue pas officiellement un handicap mais un trouble. Ainsi, la mise en place de cet accompagnement est particulièrement complexe donc rare pour les élèves dyslexiques. Par conséquent, il peut être intéressant de se pencher sur l'idée de reconnaissance de ce trouble des apprentissages comme handicap. Cela faciliterait le suivi des élèves touchés par des dyslexies sévères. En effet, si ceux-ci étaient accompagnés par un AESH au cours de leurs apprentissages, ils auraient moins de difficultés, l'école constituerait une source de fatigabilité moins importante et cela soulagerait les enseignants accueillant ces élèves dans leurs classes.

D'autre part, il peut également être intéressant de se pencher sur l'idée de décomplexation de la dyslexie. En effet, ce trouble constitue une réelle source d'inquiétude pour tous (les parents, les élèves, les enseignants). Cependant, il peut être pertinent de travailler sur cet aspect négatif associé à la dyslexie. Aujourd'hui, beaucoup d'éléments servant à justifier et à accompagner ces élèves dyslexiques existent. Ainsi, il est possible de prolonger notre travail de recherche en se penchant sur cette vision négative de la dyslexie.

Bibliographie

1. Livres

- Alix, E., Marblez, E. & Touzin, M. (2022). *Difficultés de langage écrit et si c'était un trouble DYS ?* (Teacher's). RETZ.

- Alain,P. (2011). *S'adapter en classe à tous les élèves dys : Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H. . .* (s. d.).

- Roselyne, G. (2009). *L'EFFET DOMINO DYS* (CHENELIERE MCGRAW-HILL). CHENELIERE.

- Clairet, M. F. & Martin, M. E. (2021). *Profession enseignant - Accompagner les élèves dys-férents - Ed. 2021*. HACHETTE EDUC.

- Alain, P. (2020). *TROUBLES DYS-*. TOM POUSSE

- Pouhet, A. & Cerisier-Pouhet, M. (2020). *Difficultés scolaires ou troubles Dys ?* (Teacher's). RETZ.

2. Sites internet

- Française, L. L. (2022, 3 décembre). *Lexie : définition de « lexie »* . La langue française.
https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/lexie

- Française, L. L. (2022a, octobre 3). *Dysorthographie : définition de « dysorthographie »* . La langue française.
https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/dysorthographie

- Calin, D. A. D. P. (s. d.). Circulaire n° 90-082 : Mise en place des RASED. *Daniel Calin*.
http://dcalin.fr/textoff/rased_1990.html

- Calin, D. A. D. P. (s. d.-c). Circulaire n° 2014-107 : Fonctionnement et missions des RASED. *Daniel Calin*.
http://dcalin.fr/textoff/rased_2014.html

- *La scolarité des Dys*. (2019, 11 juillet). Fédération Française des DYS.
https://www.ffdys.com/le-droit-a-lecole

- *Examens et concours de l'enseignement scolaire et examen du brevet de technicien supérieur, du diplôme de comptabilité et de gestion et du diplôme supérieur de comptabilité et de gestion*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.

https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo47/MENE2034197C.htm

- Garnier, Y. (2023, 18 janvier). *Votre élève est dyslexique ? - Lili for Life*. Lili for Life - Lampe Lili - lampe nomade pour dyslexique.
https://www.liliforlife.com/fr/votre-eleve-est-dyslexique/

- A. (2022, 28 novembre). *Recommandations de Bonne Pratique en langage écrit - CFO*. CFO.
https://www.college-francais-orthophonie.fr/recommandations-de-bonne-pratique-en-langage-ecrit/

- *Bulletin Officiel n° 32 du 5 septembre 2013*. (2013, 5 septembre).
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=29872

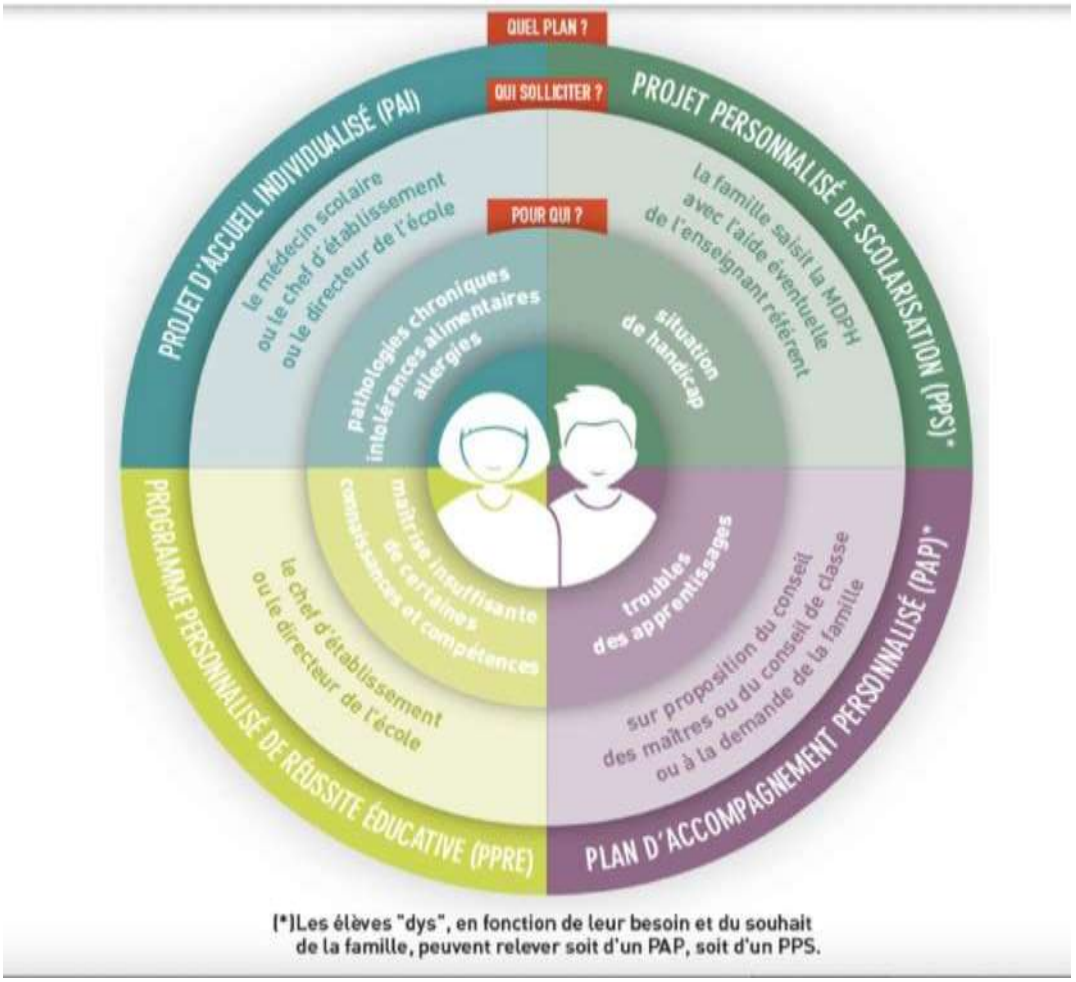
- Fayol, M. (2006). L'orthographe et son apprentissage. *Les Journées de l'ONL, Enseigner La Langue : Orthographe et Grammaire*, 56.
http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/neuros_apprentissage/neuro_apprentiss_2/dossier_fayol_chartier/M.%20Fayol.pdf

- *PPS - PAP - PAI - PPRE*. (2016, 27 février). DYS-POSITIF.
https://www.dys-positif.fr/pps-pap-pai-ppre/

- *LireCouleur – Outils d'aide à la lecture*. (s. d.).
https://lirecouleur.arkaline.fr/

Annexe

1. Les différents dispositifs mis en place pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques



2. Grille d'entretien : professeur des écoles

Thématiques	**Sous thèmes**		**Question**	**Attente**
L'ENSEIGNANT(E)	Présentation		Pouvez-vous vous présenter	prénom, âge, profession
			Quel est votre métier ?	
			Depuis quand exercez-vous le	nombre d'années

			métier de professeur(e) des écoles ?	
Aménagements pour les élèves dyslexiques		Aménagements en classe	Quelle est la nature des aménagements en classe pour un élève dyslexique ?	nature des aménagements + exemple
			Bénéficient-ils aux élèves dyslexiques ? Si non pourquoi ?	aide positif ou négative
			A quel(s) supports avez vous recours pour aider les élèves dyslexiques ?	nature des supports
			Bénéficient-ils aux élèves dyslexiques ?	
		Dispositifs pour les élèves dyslexiques	Avez vous connaissance de dispositifs pour les élèves dyslexiques ? Si oui, lesquels ? Connais tu le PAP ? MOOPS ?	noms des dispositifs PPS : projet personnalisé de scolarisation (élève en situation de handicap)
			Avez vous recours à ces dispositifs ? Si non pourquoi ?	explication du non recours
			Si tu devais faire un bilan de ces dispositifs, quel serait ce bilan ?	
			Que faut-il mettre en place pour avoir recours à ces dispositifs ?	explication des dossiers
			Une fois le dossier établi, combien de	fréquence

		temps s'écoule entre la transmission et la ou les aides mises en place ?	
		A quelle fréquence avez-vous recours à ces dispositifs ?	fréquence
		Quel(s) est ou sont les inconvénients de ces dispositifs ? Et les avantages ?	inconvénients / avantages
RASED		En tant que PE, avez vous recours au RASED pour les élèves dyslexiques ?	
		Si oui, quelles sont les démarches à faire ?	
		Avez vous un suivi avec le RASED ? Si oui, à quelle fréquence ?	
Élève dyslexique		En tant que PE, à partir de quand pouvez-vous diagnostiquer un élève dyslexique ?	
		Pensez-vous qu'un élève dyslexique pourrait se sentir stigmatisé par rapport au "statut" que l'on lui donne ? Si oui, pourquoi ?	
		A votre avis, un élève dyslexique dispose t-il des mêmes chances de réussite qu'un élève "normal" ? Si oui, pourquoi ? Si	

	non, pourquoi ?	
	Lors du diagnostic de la dyslexie, fais-tu une différence par rapport au degré de dyslexie ? (légère, de surface, sévère)	
	Qu'estimes tu (in) efficace pour aider les élèves dyslexiques ?	
	Quels regards les autres élèves portent-ils sur les dyslexiques ?	
Orthophoniste	Etes vous en contact avec l'orthophoniste lorsque un élève dyslexique est suivi par celle-ci ?	
	Si oui, quelle est la nature de ce contact ?	
	Avez-vous ou avez-vous eu des rendez-vous avec l'orthophoniste pour discuter sur le cas d'un élève dyslexique ?	
	L'orthophoniste vous aide-t-elle à différencier votre enseignement pour les élèves dyslexiques ?	
	Si oui, quelle est la nature de cette aide ?	

	Un élève suivi par une orthophoniste : remarquez-vous des progrès en classe grâce à l'orthophoniste ?	
Lien avec les parents	Avez vous contact avec les parents des élèves dyslexiques de votre classe ?	
	A quelle fréquence échangez-vous avec les parents? si oui, dans quel but ?	
	S'impliquent-ils pour la réussite de leur enfant ?	
	Si oui, de quelle manière ?	
Ouverture	Souhaiterais-tu te spécialiser à l'avenir ? si non pourquoi ?	

3. Grille d'entretien : enseignante du RASED

Thématiques		**Sous thèmes**	**Questions**	**Attentes**
L'enseignante		Présentation	Pouvez-vous vous présenter ?	prénom, âge
			Quel est votre métier ?	profession
			Depuis quand exercez-vous ce métier ?	nombre d'années
		Construction de sa carrière	Combien de temps avez-vous enseigné dans une classe	nombre d'années

			ordinaire avant de vous spécialiser ?	
			Quelles sont les étapes pour devenir enseignant du RASED ?	diplôme ? concours ? formation ?
Le suivi des élèves dys par l'enseignant(e) du RASED		Intervention auprès des élèves dyslexiques	Intervenez-vous directement auprès d'élèves dyslexiques ?	oui ou non
			Si oui, de quelle manière intervenez-vous auprès d'eux ? dans quel but ?	explications et objectifs des interventions
			Qui vous demande de rencontrer tel ou tel élève dyslexique ?	acteurs de l'éducation nationale ? parents ? orthophonistes ?
			Quand s'arrête le suivi d'un élève dys par l'enseignant(e) du RASED ? et pourquoi ?	âge/classe de l'élève + raisons de l'arrêt de suivi
		Aspect temporel des rencontres entre élèves dyslexiques et enseignant(e) du RASED	A quelle fréquence rencontrez-vous les élèves dyslexiques dont vous vous occupez ?	toutes les semaines ou plusieurs fois par mois, etc
			Combien de temps passez-vous avec eux lors de vos rencontres ?	30 minutes, 1h… ?
		Recueil d'informations	Où vous documentez-vous lors de vos recherches sur la dyslexie, sur les aménagements possibles, etc ?	internet, livres, rencontres, revues ?
Aménagements pour les élèves dys		Aménagements	Quels aménagements pouvez-vous mettre en place pour les	liste d'aménagements possibles pour aider les élèves dys

			élèves dyslexiques ?	
			Utilisez-vous du matériel en particulier lorsque vous intervenez auprès d'élèves dyslexiques ?	oui ou non
			Si oui, lequel ? et dans quel but ?	exemples de matériel utilisé
		Mise en place de dispositifs	Mettez-vous en place des dispositifs particuliers pour les élèves dyslexiques ?	oui ou non
			Si oui, lesquels ? et dans quel but ?	exemples de dispositifs + objectifs de ceux-là
			Comment se fait cette mise en place de dispositifs ?	différentes étapes de mise en place
			Combien de temps cela met-il ?	semaines ? mois ?
		Regard critique	Est-ce que certains aménagements mis en place vous semblent inefficaces ?	oui ou non
			Si oui, lesquels ?	exemples
			Au contraire, quels aménagements vous semblent particulièrement efficaces ?	exemples
Liens entres l'enseignant(e) du RASED et autres acteurs		Lien avec orthophonistes	Avez-vous contact avec les orthophonistes qui suivent les élèves dys dont vous vous occupez ?	oui ou non
			Si oui, échangez-vous souvent ? dans quel but ?	fréquence des échanges + objectif de ces échanges
		Lien avec PE	Avez-vous contact	oui ou non

			avec les enseignants des élèves dys que vous avez suivis l'an passé ?	
			Si oui, échangez-vous souvent ? dans quel but ?	fréquence des échanges + objectif de ces échanges
			Vous déplacez-vous dans la classe des élèves dyslexiques que vous suivez ?	oui ou non
			Si oui, dans quel but ?	objectif de ce déplacement
			Si oui, à quelle fréquence ?	fréquence de ce déplacement
		Lien avec parents/familles de l'élève dyslexique	Avez-vous contact avec la famille des élèves dyslexiques dont vous vous occupez ?	oui ou non
			Si oui, dans quel but ?	objectifs de ces échanges
			Si oui, à quelle fréquence échangez-vous avec la famille des élèves dyslexiques que vous suivez ?	fréquence des échanges (toutes les semaines ? plusieurs fois par mois ? tous les trimestres ?)
			Avez-vous contact avec les familles des élèves dyslexique que vous avez suivis l'an passé ?	oui ou non
			Si oui, dans quel but ? A quelle fréquence ?	objectif des échanges + fréquence

4. Grille d'entretien : orthophoniste

Thématiques	Sous thèmes	Question	Attente
L'orthophoniste	Présentation	Pouvez-vous vous présenter	Prénom, âge, profession
		Quel est votre métier ?	
		Depuis quand exercez-vous le métier d'orthophoniste ?	Nombre d'années
Les troubles dys vus par orthophoniste	Dyslexie	Pouvez-vous définir ce qu'est la dyslexie ?	explication rapide de ce que c'est
		Quels sont les impacts majeurs de ce trouble sur la scolarité d'un concerné ?	exemples d'impacts sur scolarité
	Dysorthographie	Pouvez-vous définir ce qu'est la dysorthographie ?	explication rapide de ce que c'est
		Quels sont les impacts majeurs de ce trouble sur la scolarité d'un concerné ?	exemples d'impacts sur scolarité
	Les troubles dys	Peut-on se débarrasser d'un trouble dys ou gardons les à vie ? Dans ce dernier cas, comment apprend-on à "vivre	explications / conseils

		avec” ?	
Prise en charge des personnes dys par orthophoniste	Les troubles dys	Quelle place le médecin de famille a-t-il dans le diagnostic d’un dys ?	
	Dyslexie	Comment évaluez-vous le type de dyslexie que vous traitez ?	explications démarche de reconnaissance
		Un type de dyslexie apparaît-il plus souvent que les autres ? Si oui, lequel ?	type de dyslexie le plus courant
		Quels supports utilisez-vous pour diagnostiquer et traiter la dyslexie ?	exemples supports
		Quand et pourquoi la prise en charge d’une personne dyslexique se termine-t-elle ?	explications sur fin de prise en charge
	Dysorthographie	Quels supports utilisez-vous pour diagnostiquer et traiter la dysorthographie ?	exemples supports
		Quand et pourquoi la prise en charge d’une personne dysorthographique se termine-t-elle ?	explications sur fin de prise en charge
Lien entre orthophoniste et professeur des écoles	Contact avec PE	Êtes-vous en contact avec les enseignants des élèves atteints de dyslexie/dysorthographie que vous suivez ?	oui ou non

		A quelle fréquence échangez-vous avec les enseignants de ces patients ?	fréquence
		Sur quels contenus portent vos échanges avec les PE ?	conseils ? besoins d'informations ? diagnostics ?
	Aménagements scolaires pour élèves dys	Aidez-vous les PE avec qui vous échangez à mettre en place des aménagements bénéfiques aux élèves dys ?	oui ou non
		Si oui, quelles sont les différenciations que vous conseillez aux PE ?	exemples aménagements
		Trouvez-vous que l'association entre orthophoniste et PE est bénéfique pour les élèves dys ?	oui ou non
		Si oui, pourquoi ?	explications
Lien entre ortho et parents	Contact avec parents	Échangez-vous avec les parents des patients atteints de troubles dys ?	oui ou non
		Si oui, pourquoi ? Et à quelle fréquence ?	explications fréquence
	Conseils pour la scolarité	Donnez-vous aux parents des élèves dys (et aux élèves concernés) que vous suivez des conseils/aides pour accompagner leurs	oui ou non

		enfants dans leur scolarité ?	
		Si oui, quels sont ces conseils ? Si non, y a-t-il une/des raison(s) ?	exemples de conseils ou raison de cette absence
Ouverture		Y-a-t-il d'autres professionnels qui peuvent intervenir dans le cadre d'une prise en charge de troubles dys ? Si oui, quels sont ces professionnels ? Comment interviennent-ils ?	oui / non qui et comment
		Avez-vous des lectures sur la dyslexie et la dysorthographie à nous recommander ? Si oui, lesquelles ?	oui ou non titres
		Avez-vous des lectures/ressources sur l'accueil d'élèves dys en classe à nous conseiller ? Si oui, lesquelles ?	oui ou non titres
		Quels conseils pourriez-vous nous donner pour (lors de nos stages) pour différencier un élève dys d'un autre ?	
		Quels conseils pourriez-vous donner à de futurs enseignants ?	

	(vigilance, formation, contacts avec professionnels, ...)	
	Certains semblent considérer que les dys- sont des variantes de la dyslexie ; qu'en pensez-vous	

5. Retranscription entretien avec professeur des écoles n°1 :

L : Pouvez-vous vous présenter ?

+

M : Donc je m'appelle euh Marlène, j'ai euh, pour me présenter, bah je suis dans l'éducation nationale depuis 2005 euh et j'ai donc actuellement une classe de CE2 CM1 à Louverné donc ça fait deux ans que je suis sur ce niveau

L : Ok, quel est votre métier c'est bon, depuis quand exercez-vous le métier de professeur des écoles donc depuis 2005 ?

M : Oui

+

L : Quelle est la nature des aménagements en classe par un, pour un élève dyslexique ?

M : alors euh par exemple j'essaye de les, d'accompagner (en)fin souvent au niveau des consignes, j'essaye de les oraliser et de la réexpliquer en individuel euh pour ces enfants-là lorsqu'ils en ont besoin. Euh j'essaye aussi d'accompagner mes leçons de cartes mentales pour favoriser leur apprentissage. Après dans les leçons on va souligner aussi euh l'important, donc souvent je le fais pour ces élèves-là pour qu'ils arrivent à retirer un peu la quintessence des leçons et les aider aussi à mémoriser derrière. Et pour les évaluations je ne mets pas de restrictions de temps non plus pour eux euh et ils sont autorisés aussi à utiliser des supports euh par exemple les tables euh si on fait une évaluation de math(ématiques) et que je veux vraiment voir la technique par exemple.

L : Ok. Euh est-ce que ces aménagements bénéficient-ils aux élèves dyslexiques ? est-ce que tu trouves que ça ::

+

M : Bah euh :: alors, bah moi j'ai l'impression que, en fait c'est ce que j'ai essayé durant voilà les années où j'ai pu enseigner et j'ai trouvé que ces choses-là ça pouvait les aider donc je continue

après c'est vrai j'ai pu peut-être des fois tester des choses où je voyais que bon ça n'avait pas forcément d'effet donc je j'ai j'ai laissé donc je pense que ça ça peut les aider oui

L : oui puis peut-être que d'un élève à un autre ça sera pas les mêmes euh ::

M : oui aussi voilà c'est pour ça que c'est pas voilà tout ne marche pas pour tous (en)fin

L : et euh : par exemple qu'est-ce que t'as aménagé déjà qui ne fonctionnait pas qui là par exemple avec MA tout ça t'as déjà fait des choses qui t'ont semblées peu pertinentes ?

++

M : euh :::: \

+

L : peut-être pas particulièrement

M : non j'ai pas d'exemple particulier pour ça

L : ok / A quels supports as-tu recours pour aider les élèves dyslexiques ? des choses sur lesquelles tu t'appuies, des manuels, des \

M : euh : des non j'ai pas de manuel euh spécifique après \

L : c'est juste toi de toi-même tu rajoutes

M : oui voilà c'est des petites choses que je fais à côté quoi mais euh : non j'ai pas un manuel euh voilà spécifique pour les dyslexiques

++

L : ok / Euh :: as-tu des connaissances de dispo / as-tu connaissance de dispositifs pour les élèves dyslexiques ? le PPS tout ça

+

M : euh : oui bah : il y a le PAP qu'on peut mettre en place euh :: bah après il y a les PPRE aussi hein

+

L : et là en l'occurrence c'est mis en place ou pas ?

M : euh là non pas encore euh :: après je sais que bon moi j'ai par rapport à c'est particulier avec tout l'administratif parce que quelques fois je me dis que ça prend beaucoup de temps à faire les papiers et que en fait à l'école primaire euh là je me dis que bah on se confie en fin d'année voilà entre profs on se fait un point sur chaque élève donc finalement on les connaît après c'est vrai que quand j'étais en CM2 euh pour le passage en 6e je trouvais ça important parce que ils arrivaient dans un autre établissement et donc euh voilà les présenter et arriver avec un PPRE je trouvais ça vraiment intéressant pour les élèves pour qu'il y ait un suivi derrière après euh : j'en fais hein je dis pas que j'en fais pas mais pour le moment je me dis que j'ai j'ai encore le temps pour eux bon là c'est CE2 euh CM1 voilà je vais en faire un dans l'année mais après je me dis c'est pas parce que j'ai pas le mot PPRE ou j'ai pas fait les papiers que je mets pas de choses en place en fait « chpréfère » plutôt perdre du temps à fin prendre du temps plutôt euh de préparer pour eux plutôt que de perdre du temps j'veux dire à faire tous ces papiers \

L : l'administratif

M : surtout que euh oui voilà moi c'est plus l'administratif qui me voilà qui m'embête (rires)

L : oui c'est plus long

L : euh donc avez-vous recours à ces dispositifs ? donc non tu viens de le \

M : donc euh bah oui j'en fais quand même \

L : oui mais là pour euh :: \

M : euh là pour le moment j'en ai pas encore faire là cette année mais bon je vais certainement en faire un après j'ai fait la demande au pôle ressource pour euh DO donc euh j'attendais aussi leur retour euh par rapport à ça parce que là c'est vrai que si…c'est un cas qui je sais même pas vraiment c'qui correspondrait le mieux en fait pour elle pour le moment peut-être que ça s'rait un PAP mais euh :: bon à voir aussi avec la famille parce que le PAP c'est euh il faut d'abord aussi se mettre en relation euh avec la famille qu'il y ait euh un constat aussi des troubles par le médecin traitant donc euh :::

L : oui c'est tout un ensemble euh ::

M : voilà c'est ça

++

L : ok / Euh :: que faut-il mettre en place pour avoir recours à ces dispositifs ? donc pour le PAP tout ça t'as un dossier à remplir ?

M : oui

+

L : et t'as une rencontre, t'as peut-être des rencontres \

M : y'a donc il faut aussi que l'enfant soit vu soit par le médecin scolaire ou le médecin traitant et puis bah y'a aussi euh : donc soit il est fait à la demande des parents le PAP ça peut c'est arrivé ou euh bah soit c'est aussi à la demande de bah euh de nous euh les enseignants

L : ouais donc juste du médecin scolaire ?

M : euh soit le médecin scolaire ou le médecin traitant de l'enfant en fait

L : ah oui d'accord / donc une fois le dossier établi combien de temps s'écoule entre la transmission et la ou les aides mises en place ? à partir du moment où le dossier

M : bah après en fait moi je moi je des fois je fin je mets les aides en place avant \

L : et tu les \

M : finalement et après enfin pour moi ça complète plus mon travail quoi là je je fais de la différenciation avec euh les les élèves mais euh :: sans forcément dire « chfais » un PPRE quoi

L : oui je vois, pas pas de manière officielle

M : voilà c'est ça

+

L : donc à quelle fréquence avez-vous recours à ces dispositifs donc là en l'occurrence euh :: \

M : bah après tout dépend de euh du nombre d'élèves que j'ai euh dans ma classe

L : oui ça dépend des cas de figure

M : ça dépend des années quoi (rires)

++

L : euh :: quel est ou sont les inconvénients de ces dispositifs ?

M : euh moi je dirais c'est (en)fin c'est que c'est lourd en paperasse un peu quoi mais euh ::

L : oui l'administratif

M : oui mais après sinon euh après une fois que c'est fait c'est fait quoi mais euh moi j'trouve ça intéressant aussi de de faire les choses aussi euh en classe voir c'qui fonctionne ou pas puis euh : voilà du moment j'me dis que que j'en parle avec les parents et que eux sont au courant euh après le papier c'est vraiment pour l'officialiser euh la chose quoi

L : ouais c'est clair oui / en tant que PE as-tu recours au euh :: RASED pour les élèves dyslexiques ?

M : alors bah euh :: oui (rires) mais bah le souci c'est que euh les membres du réseau sont euh sont souvent débordés et euh et il est difficile d'avoir des suivis euh

L : mais oui

M : c'est vrai que que ça devient euh compliqué depuis plusieurs années euh pour avoir (en)fin même là au sein (en)fin au sein de l'école euh y'a pas d'élève suivi hein pour dire pourtant ils sont quand même c'est quand même une grosse école mais euh non on les voit de temps en temps ils peuvent venir faire faire un bilan d'un enfant hein mais après euh y'a pas de suivi en place euh par le RASED

L : oui c'est dommage / donc là avez-vous un suivi avec le RASED si oui à quelle fréquence bah en l'occurrence non du coup

M : non en fait les élèves là que j'ai bah ils ont des suivis extérieurs orthophoniques quoi mais euh : y'a y'a pas de suivi RASED

L : et pour qu'il y ait un suivi RASED euh (en)fin comment ça se passe faut faut aussi faire un dossier en plus ?

M : oui bah faut faire une demande au réseau euh bah suite aussi à au bilan qu'ils ont pu faire avec euh l'élève après euh ils jugent ou pas si si (en)fin si ils estiment euh voilà que c'est intéressant d'en d'en faire un

L : alors euh :: en tant que PE à partir de quand peux-tu diagnostiquer un élève dyslexique ?

+++

M : euh on peut le voir peut-être au CP euh j''dirais peut-être troisième trimestre parce qu'au départ c'est vrai qu'ils rentrent dans la lecture donc avant avant six ans c'est compliqué mais une fois qu'ils commencent à combiner et quand y'a les erreurs vraiment récurrentes et on voit que ça ça passe pas bon après troisième trimestre c'est vraiment le le début quoi

L : oui la fin de l'année \

+

M : puis après bah ça peut être euh oui euh les années après quand on voit que c'est récurrent et que ça continue euh mais on va dire aux prémisses j'pense que ça peut peut-être se voir

L : donc là en l'occurrence quand t'as eu MA DO et CL elles étaient déjà euh diagnostiquées peut-être ?

M : oui bah parce qu'elles ont déjà un suivi orthophonique en fait souvent euh bah moi comme je les récupérais même euh même tu vois en CM2 euh bah les suivis étaient déjà mis en place en fait

L : oui c'est pas toi qui as déclenché entre guillemets l'alerte et : \

M : non souvent euh souvent c'est les collègues de CP CE1 quoi mais euh après en fait souvent oui y'a déjà les les aménagements qui sont qui sont mis en place pour les enfants

++

L : penses-tu qu'un élève dyslexique pourrait se sentir stigmatisé par rapport au statut qu'on lui donne ? si oui pourquoi ? dans le sens où là quand tu leur fais une euh une différenciation est-ce que ça les : \

M : non (en)fin moi j'suis pas j'me dis que tout dépend comment on l'amène euh aux autres quoi (en)fin là les élèves bon ils ont compris que ils sont tous différents que ils ont des besoins différents et puis euh bon je leur explique en général en en début d'année quoi que euh voilà je je travaille pas forcément de la même façon avec tous les élèves et euh bon ils sont au clair avec ça ça pose pas de souci

L : oui ils ont pas l'air de commenter ça

+

M : non non bah après je j'l'explique quand même en début d'année quoi j'leur dis bon bah quelques fois oui vous verrez votre voisin votre voisine il a pas forcément la même chose que vous euh le même support que vous mais euh voilà c'est parce que tout le monde ne travaille pas au même rythme et que euh et que voilà j'essaye d'aider tout le monde par rapport à ses capacités donc euh le but c'est que vous arriviez tous euh voilà au même point à la fin et ::

L : oui c'est vrai

M : donc euh non ça pose pas de problème

L : non ça a pas l'air c'est vrai que (en)fin on voit pas en tout cas / euh :: à ton avis un élève dyslexique dispose-t-il des mêmes chances de réussite qu'un élève entre guillemets normal ? si oui pourquoi si non pourquoi ?

M : euh j'pense il peut il peut avoir les mêmes chances si on lui donne voilà les les moyens aussi de de réussir en fonction de euh de ses besoins si on lui donne par exemple les des fois ya les euh les tiers temps euh au moment des examens ou qu'on lui laisse plus de temps euh pour euh pour faire ses évaluations ou j'vois bah par exemple pour euh « chépa » la lecture si on aménage aussi les textes euh voilà pour euh pour qu'ils puissent faire comme tout le monde après c'est pas c'est pas un handicap c'est vrai que ça ça leur demande plus de temps en soit mais euh j'pense que fin y'a de très bons élèves dyslexiques hein

++

L : ok / lors du diagnostic de la dyslexie fais-tu une différence par rapport aux degrés de la dyslexie ? légère de surface ou sévère

M : ça après c'est vrai que j'suis pas une spécialiste euh vraiment pour poser le le diagnostic déjà après c'est vrai que nous on suspecte euh c'est vraiment l'orthophoniste derrière qui après son bilan va euh va poser le diagnostic et euh bon même si quelques fois euh voilà on suspecte on peut dire bon bah là c'est (rires) plus euh sévère que d'autres on n'est pas non plus qualifiés pour euh pour le faire

L : et là euh par exemple par rapport aux aux trois élèves tu dois bien sentir la euh la le degré j'veux dire peut-être \

M : oui \

L : par rapport euh si on compare DO par exemple avec CL

M : avec CL oui \

L : on sent que \

M : bah oui DO c'est plus sévère que CL là c'est certain euh après bon la réhabilitation j'crois qu'elle a commencé aussi plus tôt pour CL donc euh :::

L : ah oui

M : après à voir aussi DO euh déjà l'année prochaine

L : oui peut-être s'il n'y a pas autre chose aussi DO

M : j'pense que DO voilà y'a pas que ça y'a aussi un trouble de l'attention euh donc y'a un combiné de plusieurs choses qui font que euh c'est c'est difficile pour elle

L : d'accord euh :: qu'estimes-tu efficace ou inefficace pour aider les élèves dyslexiques ?

++

M : efficaces euh bah c'est les petites choses que j'ai pu dire tout à l'heure par exemple efficace j'pense les tout ce qui est cartes mentales j'pense que ça les aide donc y'a moins de lecture donc euh vraiment éviter de euh bah voilà d'avoir des gros textes euh dans les traces écrites euh quelques fois donc j'essaye d'aérer les traces écrites bon du coup je fais pareil pour toute la classe mais j'essaie d'aérer pour eux aussi quand même en particulier et euh :: bah par exemple pour les traces plutôt en histoire géo euh : où il arrive que bah pour eux je voilà je vais mettre le texte un peu plus gros et avec des interlignes un peu plus larges aussi pour qu'ils puissent pour qu'ils puissent relire parce qu'en fait c'qui est difficile c'est la lecture et puis euh bah j'allège aussi la copie parce que je sais que ça va leur demander euh vraiment euh ouais beaucoup d'attention euh comme MA c'est c'est vraiment difficile pour elle de d'écrire hein quelques phrases en copie euh c'est dur DO pareil y'a des mots d'oubliés donc euh bah je voilà les fais écrire mais euh quelques fois j'abrège un p'tit peu pour elles quoi

L : ouais ça évite les les gros efforts euh ::

M : oui

+

L : très bien euh :: quel regard les autres élèves portent-ils sur les dyslexiques là on en a déjà parlé

M : oui

L : le fait qu'ils portent pas forcément d'attention \

M : après ils sont courant de leurs suivis (en)fin ils savent que voilà CL part le jeudi ça ça pose pas de souci (en)fin :

L : oui ils sont habitués aussi

M : oui ils savent voilà qu'il y a un suivi extérieur mais bon après euh voilà puis ça ça c'est chose courant maintenant dans les classes euh ::

L : oui c'est vrai

M : les élèves qui ont des suivis yen a quand même quasiment tous les ans (rires) donc euh ils sont pas

L : oui ils sont habitués

M : ouais

++

L : alors par rapport à l'orthophoniste êtes euh es-tu en contact avec l'orthophoniste lorsqu'un élève dyslexique est suivi par celle-ci ?

M : bah moi j'essaie de me mettre en relation euh en général avec lui

+

L : donc là quand le cas de euh c'est DO tu disais que \

M : euh donc là oui bah j'ai j'ai appelé donc les euh les trois finalement puisque j'ai trois élèves suivies donc j'en j'en ai eu deux et c'est vrai qu'il y en a une qui ne me répond pas pour le moment donc euh je j'ai je continue de relancer mais j'ai toujours pas de nouvelles pour le moment mais après pour les autres on a pu discuter ensemble et euh : et on a eu un échange téléphonique et on s'est dit qu'on on referait un bilan euh voilà en début d'année en en janvier

L : oui pour faire le point / ok hum :: as-tu eu ou as-tu rendez-vous avec l'orthophoniste pour discuter sur le cas d'un élève dyslexique donc ça on y a répondu tu les as pas vues

M : non

+

L : tu les as juste eues par téléphone

M : oui oui

L : oui puis manque de temps aussi les orthophonistes euh :: \

M : bah oui c'est vrai qu'elles m'ont appelée entre deux rendez-vous quoi comme ça mais euh : déjà bon c'est vrai que déjà c'est sympa que qu'elles se rendent disponibles qu'on puisse échanger un p'tit peu quoi

L : et est-ce qu'elles est-ce que les orthophonistes que t'as eues elles t'aident à différencier les enseignements pour ces élèves là est-ce qu'elles t'ont donné des :: \

M : euh y'en a une qui m'a donné le logiciel LireCouleurs que en fait bah je je connaissais mais j'avais pas le (en)fin j'savais pas qu'on pouvait télécharger ça et vraiment avoir euh bah des textes comme ça donc euh là euh du coup j'l'ai téléchargé à l'école et j'vais essayer de l'utiliser maintenant pour euh : pour pouvoir sortir vraiment euh d'autres textes parce que j'avais euh j'avais en fait une euh bah quelques textes voilà qui étaient comme ça mais euh bon j'vais pouvoir modifier en fait ceux que j'utilise aussi en classe donc c'est pas mal

+++

L : et est-ce que tu remarques euh : des progrès grâce à l'orthophoniste ?

+

M : donc bah après c'es t difficile à dire bah parce que euh déjà c'est quand même un un travail qui s'opère plutôt sur le long terme hein on arrive pas comme ça à remédier euh des euh des sons mais

après y'a aussi la classe aussi à côté donc euh :: (rires) des fois j'me dis que peut-être que voilà c'est euh peut-être que c'est un tout aussi j'pense qu'au fond on travaille main dans la main avec les orthophonistes et j'pense que c'est un travail qu'on fait euh conjointement quoi finalement mais y'a euh y'a des progrès mais c'est vrai que souvent j'pense que ça ça prend euh voilà plusieurs mois c'est vrai que c'est euh par exemple celle de MA m'a dit oui que ça euh voilà elle commençait un travail de long terme euh CL qui a commencé avant on voit que là ça y est ça porte ses fruits et que euh j'trouve que c'est quand même beaucoup mieux donc euh j'pense qu'il faut être patient si euh faut le voir quand même sur plusieurs mois pour dire voilà y'a y'a eu quelque chose

L : puis peut-être le fait qu'elles étaient suivies quand elles sont arrivées dans ta classe aussi t'as pas vu le euh ::: \

M : bah en fait MA elle a commencé le suivi là en tout début

L : ah oui

M : oui tout début septembre en fait elle a \

L : ah oui d'accord donc là oui y'a un progrès qui peut être observé quand même peut-être

M : oui voilà c'est ça bah on s'est dit déjà qu'on se rappelait euh au mois de janvier et puis on va continuer donc euh et puis bah pour CL en fait elle axe plutôt sur les maths parce que y'a aussi des soucis en maths et euh bah moi j'trouvais qu'en maths c'était pas mal donc c'est moi en fait qui ai demandé à l'orthophoniste (rires) de d'essayer de de réaxer plutôt euh au niveau des euh des sons y'avait des confusions de sons en euh en dictée donc bah là l'autre jour j'ai fait passer son cahier du jour en fait à l'orthophoniste elle me disait que quelques fois j'pouvais euh lui montrer des travaux pour euh elle l'aiguiller donc je lui ai montré bah la dictée de la semaine d'avant où il y avait des confusions comme ça elle a pu elle a pu voir et j'ai vu qu'elle a elle a rapporté en fait une feuille hier DO euh pas DO, CL où elles avaient retravaillé ensemble les mots euh donc euh bah j'trouve ça intéressant parce que comme ça vraiment on peut travailler euh voilà ensemble sur des des p'tites choses que moi j'ai repérées en classe

L : oui puis elle voit les erreurs concrètes de CL à l'écrit

M : oui aussi c'est ça

++

L : ok alors par rapport aux parents as-tu contact avec les parents des élèves dyslexiques de ta classe ?

M : oui

++

L : et à quelle fréquence tu :: \

M : bah ça après y'a pas j'ai pas de bah après souvent je les rencontre en en début d'année euh comme ça on fait déjà un point et puis bah après c'est au euh au besoin (en)fin là je refais un point je vais faire un point en janvier et puis euh :: bah après on va (en)fin après c'est suivant les après ça peut être à la demande des parents puis mois si j'vois qu'il y a des choses euh bah dans le positif comme dans le négatif quoi je je fais aussi euh un p'tit bilan euh

+

L : et euh :: est-ce qu'ils : euh tu sens qu'ils s'impliquent pour la réussite de leur enfant ? quand tu les : \

M : bah ça ça dépend des parents (rires) c'est toujours pareil y'en a qui qui sont vraiment présents qui font vraiment aussi les les démarches pour rechercher l'orthophoniste je sais que si l'enfant il en a un c'est que euh (en)fin c'est que les parents derrière euh :: \

L : ont fait l'effort

M : oui oui parce que c'est pas euh c'est pas facile d'en avoir et euh :: bah par exemple l'année dernière j'ai un élève qu'avait besoin d'avoir un bilan mais euh moi je sais que euh voilà les parents sont peut-être pas forcément là pour relancer donc euh bah l'enfant n'en a pas eu quoi alors que je je sais très bien qu'il il aurait eu besoin

++

L : et là comme un cas comme MY par exemple tu en discuteras avec les parents ou :: \

M : ah oui bah là je vais leur demander ouais qu'ils fassent un bilan parce que là pour moi y'a euh y'a quelque chose bah c'est vrai que j'pense qu'ils ont peut-être pas perçu par rapport à sa sœur euh : voilà qui a un autre souci et donc euh lui ça doit être beaucoup mieux qu'elle mais euh là j'vais bah là aujourd'hui je vais mettre un mot dans son cahier euh pour euh pour les rencontrer

L : ah oui / oui pour la suite voir comment ça peut se passer

M : oui surtout qu'ils arrivent dans la région donc euh après pour euh trouver aussi un orthophoniste euh le temps d'appeler et d'avoir un rendez-vous pour un bilan euh je sais même pas s'il va l'avoir cette année

L : oui ça va être compliqué là / et euh :: dernière question euh souhaiterais-tu te spécialiser à l'avenir ?

++

M : euh :: pas / pas plus que ça (en)fin pas spécialement / en fait non (en)fin j'aime bien là c'que je fais ici euh donc euh non pas plus que ça

L : ok bon bah merci

6. Retranscription entretien avec professeur des écoles n°2 :

L.F : Du coup notre question c'est : quels aménagements proposer à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation? Ca c'est notre grande question et après euh.. du coup on verra euh il y aura des questions sur toi sur l'aménagement pour les dyslexiques en classe et hors classe par exemple le RASED et sur l'orthophoniste et pour finir le lien que tu as avec les parents et voilà c'est tout !

L.M : D'accord

+

L.F : Euh du coup peux-tu te présenter ?

++

L.M : J'suis Ludivine Massicot, euh + je suis enseignante depuis 2005, j'ai eu mon concours en 2005 et je suis à Juvigné depuis 2009.

L.F : Ok ça marche, hmmmmm du coup pour ce qui est de l'aménagement pour les élèves dyslexiques euh quelle est la nature des aménagements en classe que tu proposes à.. à un élève dyslexique par exemple ?

+

L.M : Il y a la différenciation déjà c'est moins.. c'est moins demandé moins, je lui demande moins de choses

L.F : Ouai

L.M : Au niveau de l'écrit…

++
L.F : Ouai il fera moins de choses quand tu…

L.M : Il fera moins de choses quand… j'aurai + soit des textes plus courts soit euh.. au niveau de.. parce que la dyslexie c'est euh.. en lien aussi avec l'écriture.. fin ils ont… beaucoup de mal à écrire

L.F : Tu écris à leur place ?

L.M Soit j'écris à leur place soit je leur demande, je réduis les…les… la quantité d'écrit euh.. ça peut être la dictée à l'adulte, surtout bah voilà, c'est surtout ça

++

L.F: Et est ce que tu trouves que justement ces aménagements là ils bénéficient aux élèves dyslexiques ?

+++

L.M : Oh oui, oh oui oui parce que je vois euh.. ++ souvent les élèves dyslexiques n'arrivent pas à se relire non plus quand ils écrivent.. euh ils ont plein plein d'idées à l'oral et puis une fois qui arrivent devant leur feuille (soupire) + bah "je sais plus" ou "je ne sais plus ce que je voulais écrire" ou ils écrivent des choses et puis quand on demande de relire bah ++ "je ne sais plus ce que j'ai mis" il y a vraiment le blocage quoi…

L.F Du coup quand toi tu.. du coup quand toi tu réécris ils arrivent à + à te lire ? c'est plus simple que quand c'est eux qui écrivent

L.M Ils arrivent à me lire pas forcément après euh… pas toujours..

L.F: Ouai

L.M Mais au moins on a une trace de ce qu'il voulait dire et vis à vis des autres, je vois si c'est de la production d'écrit on a la trace, on a fait le travail comme tout le monde, on va pas attendre que ça se fasse

L.F Oui je vois ce que tu veux dire, ++ est ce que tu as des supports spécifiques que tu utilises pour les élèves dyslexiques ?
+++

L.M : Non..

L.F Le lire couleurs ou quoi que ce soit…

L.M Alors je, je peux utiliser "lire couleurs" ou euh je vais.. je vais + (réfléchit) espacer plus mais fin l'interligne quoi mais après j'ai pas de …

L.F De supports précis ?

L.M De support précis, c'est moi qui fabrique

L.F C'est toi adapte ?

L.M C'est moi adapte

+

L.F Ok

L.M Et puis en fonction des enfants

L.F Je vois ce que tu veux dire

L.M Ce qui marche avec un ne marche pas forcément avec l'autre

++

L.F Ouai c'est ça… en fait chaque enfant à son, à sa… à ce qui préfère par rapport aux aménagements que tu mets en place

L.M : Oui, ouai…

++

L.F Oui, je vois ce que tu veux dire

L.M Oui voilà

L.F Parce que ils ont pas le même niveau peut être de euh… dyslexie ou je sais pas

L.M Ouai et plus la dyslexie est détectés assez tard et parce que les enfants souvent ne vont pas chez l'orthophoniste euh.. au CP donc si il commence à (y'a)llez en CE1 euh.. après le temps que ce soit détecté souvent c'est CM1-CM2

++

L.F Ouai je vois ce que tu veux dire ++ Ok, euh.. est ce que tu as connaissances de dispositifs pour les élèves dyslexiques ? +++ que par exemple tu mets en place dans la classe comme le PAP, le MOOPS ou le.. ou quoi que soit ?

L.M Connaissance bah eux… le PAP oui après euh…

L.F Et il est forcément mis en place pour des élèves dyslexiques ou des fois il y a pas de PAP et il y a un..

L.M Alors à l'école élémentaire euh le PAP on va le faire mais c'est pas pour .. concrètement c'est pas pour nous.. c'est pour le collège, on prépare pour le collège parce que c'est plus..

L.F C'est pour l'après en fait..

L.M Oui, parce que nous les enfants on les a de euh.. neuf heures moins le quart jusqu'à seize heures trente

+

L.F Ouai…

L.M Fin moi j'ai pas besoin d'un papier pour les dyslexiques il faut que je pense

++

L.F Et puis tu le fais naturellement

L.M Je le fais naturellement

L.F Ce qu'il y a sur le PAP tu le fais naturellement

L.M Voilà c'est ça

L.F C'est juste un papier écrit en plus pour après…

L.M C'est ça et pi… et puis comme les PPRE comme euh ++ (réfléchit) voilà c'est euh.. beaucoup de paperasse on va dire entre guillemets pour euh.. soit disant pour aider l'enfant mais moi je trouve que c'est plus pour le.. pour nous enseignant c'est une surcharge de travail et moi je préfère passer mon temps euh à préparer ma classe et me dire tiens pour tel enfant qu'est ce que je peux mettre en place ?

L.F Je ferai si ça..

L.M Qu'est ce que je peux mettre en place pour telle matière ou plutôt que de.. de me le mettre à l'écrit

L.F C'est vrai c'est plus simple..

L.M C'est plus simple bon bah après on fonctionne pas tous pareil, moi j'ai cette logique là , je préfère mettre des choses en place moi-même que de me l'écrire, sauf le PAP parce que c'est le médecin scolaire qui signe euh..

L.F Bah c'est institutionnel aussi c'est juste ça, c'est un papier alors que euh…

L.M C'est ça

++

L.F Ok, et tu n'as pas eu recours par exemple au PPS au projet personnalisé de scolarisation ?

+

L.M Alors pas pour des élèves dyslexiques

L.F Pas pour des élèves dyslexiques ça marche ok.. hum et euh tous ces dispositifs là tu les, tu penses qui sont, si tu ferais un bilan ils sont positifs, négatifs ou ils servent à rien ils sont inu… le PAP par exemple ?

+++

L.M Euh.. bah positif je dirai mais pareil pour le collège moi je, je connais des enfants qui ont des PAP et pour le collège c'est vraiment.. fin c'est nécessaire

L.F Ouai..

L.M Nécessaire parce que les profs sont au courant que euh..(y'a) soucis dyslexique par exemple

L.F Puis c'est aussi au collège c'est pas pareil parce que chaque (prof) à sa matière et du coup…

L.M C'est ça …que nous on les a du matin jusqu'au soir, que le prof d'histoire va pas forcément être au courant que euh.. tel enfant à un souci pour lire les consignes pour…. ils communiquent moins je trouve.. encore nous on a un (p'tit) collège de secteur

L.F C'est vrai

L.M Mais après je trouve, puis même pour le PAP pour les examens c'est euh… c'est top d'avoir du temps supplémentaire pour les enfants c'est énorme

L.F Et quand tu parles de PAP par exemple, tu as un PAP mise en place, tu dois faire quoi avant pour mettre en place le PAP ? C'est un dossier que tu montes euh… avec le médecin scolaire ou c'est …

L.M Alors c'est… c'est les parents qui en font la demande et ils doivent avoir euh.. +++ un écrit alors la en l'occurence pour euh + la dyslexie c'est écrit de l'orthophoniste et moins je, je complète, j'ai une partie à compléter pour donner mon avis, les difficultés rencontrées, ce qui a déjà été mise en place en classe, les aides qui ont déjà été apportées, et après c'est le médecin scolaire qui statut… est-ce que..

L.F : Ça marche , s'il valide..

L.M Est ce que c'est … ça vaut la mise en place d'un PAP ou est-ce qu'il faut faire autre chose

L.F Ca marche

L.M Mais il faut des..des documents de professionnels en fait

+

L.F Ok et euh… ++ du coup entre le temps que tu établisses le dossier et que euh… le pap il est imprimé il y a un (laps) de temps ou….

L.M Oui bah la par exemple…

L.F Ca peut prendre du temps…

L.M Pour RO on a fait la demande en … alors on parlait du PAP en juin, le temps d'avoir tous les… le temps de réunir tous les documents euh je crois que la maman a dû l'envoyer fin juin… et on l'a reçu fin septembre.. donc la il y avait les vacances scolaires mais euh.. ouai c'est assez long

L.F Ouai il y a eu besoin de tout l'été quand même quoi

+

L.M Oui

L.F Ok, (soupire) et euh…du coup le, le PAP par exemple tu l'utilises fin tous les dispositifs en lien avec la dyslexie tu les utilises à chaque fois ? quand un élève est dyslexique ou non pas forcément ?

++

L.M Non, non une année j'avais un élève dyslexique qui euh… avait une AVS et ceci dis bah pas de PAP parce que c'était pas nécessaire c'est pas.. ça dépend du degrés, du degrés de la dyslexie

L.F Oui je vois ce que tu veux dire

L.M Si euh.. des aménagements en place suffisent moi le dernier PAP de RO par exemple les aménagements en classe ne suffisaient pas à ce qu'il progresse en fait

L.F Il y avait autre chose

L.M (Y'a)vait autre chose

+

L.F Ok et hummmm pour toi le PAP il a des avan… fin il a des avantage à ce dispositif là ouuuu… tu as.. tu trouves des avantages ou plutôt des inconvénients ?

+++

L.M Hum… à l'élémentaire ?

L.F Ouai

L.M Hum je dirais… ni l'un ni l'autre fin moi concrètement je ne vois pas la différence par contre c'est les… par rapport aux parents… les parents je trouve c'est important pour eux, je vois la.. la maman de RO de savoir que de.. de mettre des mots sur les, les difficultés de son enfant, qu'il était.. qu'il avait un problème de dyslexie… quand on lui a parlé de mettre en place un PAP ça l'a rassuré pas pour l'école élémentaire parce que elle voit bien ce qu'on fait mais pour pareil pour le collège, c'est… les parents ça les rassurent. A l'école élémentaire ils peuvent rentrer dans l'école, au collège ils restent vraiment au portail et je pense qu'ils ont aussi cette appréhension là les parents et ce qui est normal

L.F Puis au moins ils voient qui (y'a) des choses qui sont faites et que leur enfant il est pas oublié et que…

L.M Et que il y a une continuité entre l'école élémentaire et le collège puisque nous la continuité comme on l'a depuis la maternelle, RO on le connaît depuis la petite section bah la continuité se fait euh… voilà hein entre collègues d'une année sur l'autre mais la ils se disent on change de lieu, on change d'établissement il va pas y avoir de continuité on va repartir à zéro euh.. donc c'est très rassurant pour les parents. Après pour moi au quotidien ça n'a rien changé dans ma façon de faire, c'est ce que j'avais expliqué à la maman, si vous regardez sur ce qui est préconisé c'est des choses que je fais déjà, c'est juste écrit noir sur blanc et puis… alors c'est ducoup.. pour les parents c'est aussi une crainte de dire euh.. bah ouai au final ça va rien changer alors que, que il y avait beaucoup d'attente la dessus

L.F C'est juste un écrit, un papier tout simple pour…

L.M Voilà.. pour l'élémentaire je ne suis pas convaincue que ça change quelque chose…

+

L.F Du coup là je vais te parler du RASED par rapport aux élèves dyslexiques, toi en tant que professeur des écoles est ce que tu as recours au RASED pour les élèves dyslexiques ?

L.M Alors j'ai eu recours au RASED pour RO avant qu'on ne parle de dyslexie.. donc j'avais demandé il avait eu une aide du RASED là.. euh… la maitre E ne le prend plus en charge

L.F Parce que (y'a) l'orthophoniste ….

L.M Parce que y'a l'orthophoniste et qu'il est dyslexique donc après voilà.. il va être revu par la psychologue du RASED pour voir bah.. tout ce qu'il en n'est et ce qu'on fait … mais pour le moment il est, il n'est plus prioritaire

L.F Ca marche.. ah vu qu'il est dyslexique l'orthophoniste n'est plus considéré comme prioritaire

L.M Il n'est plus prioritaire parce que il y a trop de…euh..

L.F Trop de demandes ?

L.M Trop de demandes je pense…

L.F Et les démarches à faire pour euh… justement que un enfant ait le droit au RASED, l'intervention du RASED, c'est quoi?

++

L.M Euh… (souriant) On a un dossier à remplir euh.. fin sur le site de l'inspection… on a un dossier à remplir avec les…les aides mises en oeuvre, les aides apportées.. et puis les difficultés rencontrées par l'élève et c'est nouveau depuis cette année… je pourrai te montrer si ça t'intéresse mais faut qu'on coche, alors je crois qu'il y a 5 euh…comment dire… 5 items différents. Alors est-ce que c'est une aide euh.. par exemple dû au comportement est ce que c'est une aide dû à l'apprentissage de la lecture, est-ce que c'est une aide pour je sais pas.. la numération.. est-ce que c'est… il faut qu'on choisisse quel type d'aide, qu'on side, qu'on cible pardon, le type d'aide

L.F Ok c'est toi qui va orienter après.. ce dont il est plus en difficulté quoi… ok et euh…

L.M Et ah aussi… il faut qu'on demande l'autorisation… fin qu'on informe les parents qu'on.. qu'on fait une demande auprès du RASED

L.F Ca marche, et je suppose que cette demande il y a un laps de temps encore, entre la demande et …

L.M C'est un peu plus rapide.. euh… là, la demande pour RO cette année, parce que c'est une demande qui faut refaire tous les ans, fin moi je l'avais déjà refaite l'année dernière et l'an dernier c'était pas les mêmes modalités. Là il a fallu la refaire cette année dont je l'ai faite courant septembre… ou fin septembre.. fin septembre et on a eu euh.. pendant les vacances de la toussaint ou a sû qu'il allait être vu par le.. la psychologue scolaire

L.F Par la psychologue scolaire… et du coup t'en en… fin Aurélie PLOUX celle qui est au RASED la maître E, fin il y a un suivi, des fois vous avez des petites réunions avec le RASED par exemple?

L.M Alors quand euh.. les réunions c'est.. fin on se voit quand elle prend en charge des enfants de notre classe… moi l'an dernier elle le prenait euh.. bah RO et du coup je l'a voyais mais c'est toujours entre euh… bah parce que elle jongle d'une école à l'autre… nous elle venait euh.. non elle venait juste avant la récréation du matin donc en fait euh.. elle venait une demi-heure trois quarts d'heure donc là c'est quand j'allais lui ouvrir le portail tu discutes deux trois mots et puis bah quand tu la raccompagnes au portail

L.F C'est le seul suivi que…

L.M C'est le seul suivi ou par mail… souvent on communiquait par mail…

L.F Ok… du coup là on va parler des élèves dyslexiques.. fin un élève dyslexique euh..toi en tant que professeur des écoles à partir de quand tu peux diagnostiquer un élève dyslexique ?

++

L.M Quand… (réfléchit) alors je sais pas …

L.F Quand tu peux dire ton avis par rapport à un..

L.M Alors à mon avis… alors c'est compliqué nous pour dire si un élève est dyslexique.. c'est plutôt euh… conseiller les parents euh… d'aller chez l'orthophoniste, de eh.. après la dyslexie desfois on se dit bah oui il y a quelque chose parce que y'a un souci avec l'écriture euh… le lecture est compliquée… voilà.. lecture compliquée.. souci avec l'écriture, desfois puis… différentes sortes de dyslexies.. desfois ça peut être des inversions de lettres, euh le bras devient qui devient bar

L.F C'est ça qui vous alerte en fait, c'est par rapport à l'écrit et euh…

L.M Et la résistance de la lecture… ouai et là tu t'orientes vers les parents peut être qui faudrait aller voir une orthophoniste, aller chez le médecin et après ça se… ça se fait

L.M Aller voir l'orthophoniste oui… oui non c'est compliqué puis bah desfois euh… il y a des confusions de sons qui existent.. en CE1 le "b" "d" et bah est-ce que c'est.. ça reste du champ du normal ou est-ce que c'est euh… c'est autre chose.. et là c'est vrai que.. je trouve que depuis quelques années… fin moi quand j'ai commencé… et c'est pas si vieux que ça hein.. c'était en 2005… on prenait rendez-vous chez l'orthophoniste, on arrivait à avoir des rendez-vous dans les… les trois à quatre mois… là maintenant faut limite compter un an à un an et demi… minimum un an d'attente et c'est compliqué de dire "quand est-ce qu'on alerte les parents"

L.F Ouai il y a des listes d'attente en plus…

L.M C'est ça… ils prennent rendez-vous mais euh.. ils appellent mais on leur dit vous êtes sur liste d'attente

L.F Puis l'enfant entre deux il est encore en difficulté…

L.M C'est ça.. soit il est encore en difficulté soit alors on se dit alors on a peut être alerté trop tôt parce que il commence à comprendre des choses… c'est pas évident

L.F Ouai je vois on est entre deux… ok et euh… est-ce que tu penses qu'un élève dyslexique pourrait se sentir stigmatisé par rapport au statut qu'on lui donne ? Par exemple RO qui est dyslexique, qu'a été avéré dyslexique, est-ce que les élèves.. fin il pourrait se sentir inférieur par rapport aux autres et…

L.M Oui, moi j'en suis persuadé, c'est comme tout trouble euh.. faut toujours aider les enfants mais faut doser déjà son aide.. pas trop aider non plus et en même temps c'est par rapport aux autres et là on le voit en classe.. euh par rapport au CM1 moi j'ai des fois des réflexions "mais tu vas l'aider et tu viens pas nous aider" ou alors "bah oui mais tu écris à sa place ou nous tu écris pas" ou" tu lui donnes une photocopie" parce que ça arrive aussi que je lui donne l'exercice photocopié et il a juste des trous à compléter et eux l'ont pas et ça c'est… c'est assez compliqué à gérér

L.F Et je ne pense pas que RO ça lui pèse… je pense pas ..

L.M Si quand même…

L.F Tu penses ?

++

L.M Ouai, oui oui… pour en avoir discuté avec lui il se sent inférieur, il se sent nul, moi ça m'avait alerté l'an dernier quand il était arrivé dans ma classe en CE2 "toute façon moi je suis nul puis je sais pas lire" , et là on se dit on peut pas le laisser.. petit loulou on peut pas le laisser comme ça.. bah non tu es pas nul tu arrives à lire des choses..

L.F Et dans ces cas là tu le motives et…

L.M Bah oui faut le motiver mais en même temps quand.. euh… il rencontre tellement… il a rencontré tellement d'échec que… il baisse les bras quoi…

L.F Et oui il faut lui dire : il y a des choses que tu arrives, tu es capable

L.M C'est ça donc il faut réussir à … en mathématiques c'est mieux ou euh… puis pas le laisser de côté ++ fin quand euh… tu parlais (t'aleur) de ce que je fais en classe bah lire à sa place.. mais même quand on corrige ou quand on fait des choses ensemble en commun… RO ne lit jamais devant les autres ou très rarement.. si je sais que.. qu'il.. que la phrase va pas lui poser problème il va lire devant les autres sinon je lis à sa place et puis ceci dit il va répondre aux questions mais c'est essayer de ne pas le mettre en échec devant tout le monde .. sur la lecture par exemple.. on ne va pas lui demander de lire à voix haute

L.F Et puis ne pas non plus stigmatiser dans les paroles ou quoi que soit.. ouai faut faire attention à tous ce que tu dis..

L.M Ouai bah après c'est pas…. tu le fais naturellement c'est plus ne pas le mettre en difficulté.. des fois il peut lever la main pour euh… fin c'esr RO ou c'est un autre, quelqu'un qui n'est pas dyslexique mais qui a des difficultés dans la lecture c'est ne pas…ne pas le mettre en difficulté vis à vis des autres.. toujours penser à dire est ce que il peut vraiment lire cette phrase ou pas et puis pas hésiter à.. à lire à sa place.. moi desfois je commence je l'interroge en premier hop je lis la phrase.. je commence à lire et après je dis "oh bah maintenant les autres vous allez lire tout seul vous êtes grands" mais au moins lui il a pu faire son.. son exercice

L.F Tu adaptes en fait à chaque fois… et est ce que tu penses qu'un élève dyslexique à les mêmes chances de réussite qu'un élève normal ?

L.M Carrément ! (souriant) Ca j'en suis persuadé.. il a les mêmes chances.. c'est pas parce que il est dyslexique qui va être pas être …

L.F Tu penses pas que après il va avoir… il y aura des difficultés mais justement il va … arriver… avec ces difficultés là il y arrivera quand même

L.M Pour moi il y arrivera quand même, il va réussir à combler et euh… et y'aura des aménagements, y'aura en fonction de… euh… divers euh… dans le trouble.. tu as divers palliés mais même euh… ils vont réussir.. il faut qu'il trouve sa voie puis il va y arriver et puis après faut qui trouve les moyens de dépasser cette dysle.. dyslexie…maintenant il y a plein de choses qui sont mises en place, ça va… ça va marcher… non non pour moi il a euh.. fin j'aimerai bien justement euh.. quelques année savoir ce qu'il est devenu

L.F Ouai ce serait intéressant (soupire) et euh…. quand on.. quand on… quand tu euh.. comment dire ça… lors d'un diagnostic de la dyslexie… par exemple tu sais qu'un élève est dyslexique est-ce que tu différencies par exemple une dyslexique sévère, légère ou… pas

++
L.M Ah oui c'est… euh.. c'est euh… +++ je vais différencier… l'an dernier j'en avais deux.. j'avais RO et j'avais JO euh.. JO je lui ai apporté de l'aide pareil il lisait pas devant tout le monde euh.. au moins en début d'année après en fin d'année il a pris confiance en lui parce que la rééducation commence à porter ses fruits et il pouvait lire devant tout le monde et… et en début d'année JO je lui donnais des (p'tits) textes à trous ou une trace écrit et en fin d'année il commençait à écrire euh… fin un peu comme les autres.. franchement ça dépend… euh.. faut pas cataloguer dyslexique
L.F Il a pu sans détacher alors que des fois bah la dyslexie, assez.. plus lourde entre guillemets et il pourra pas se détacher de ça et il aura toujours besoin de son…

L.M Peut-être que… ça va.. il va trouver des aménagements.. non non il y a différents degrés… et les dyslexiques sont pas tous à mettre dans le même euh.. dans le même tas

L.F Euh… Que trouves-tu efficaces ou inefficaces pour aider les élèves dyslexiques ?

++

L.M J'ai pas compris ta question?

L.F Euh est-ce que il y a des choses que tu trouves efficaces ou inefficaces pour aider les élèves dyslexique en classe ? Que tu as déjà essayé par exemple et que tu t'es rendu compte que…ça marchait pas du tout ou…

L.M Moi j'avais essayé avec RO et ça c'est.. ++ fin comment elle s'appelle.. AU l'a confirmé cette semaine mais euh.. par exemple là police d'écriture open dys quand je l'ai trouvé je me suis dis ça va être révolutionnaire pour Ro et au final on a bien vu qu'il est perdu dans cette police là.. donc comme quoi il faut.. c'est toujours tatonné d'un élève à l'autre mais comme euh.. ces élèves dyslexiques mais aussi ces autres élèves on tâtonne toujours en fait

L.F Comme un élève dyslexique va trouver qu'il va mieux lire avec une police euh..

L.M C'est ça.. ça dépend des enfants.. ça dépend des ressenties mais faut tester.. faut tester ça marche ou ça marche pas, faut tester avec chaque enfant euh.. chaque enfant est différent fin ce serait bien d'avoir un truc pour le dyslexique on fait ça…

L.F Fin moi je pensais que c'était comme ça, tu dois suivre alors que c'est .. c'est… tu adaptes tout le temps. Mais ouai tu différencies selon chaque enfant en fait

++
L.M Alors j'en avais eu un petit garçon aussi qui était dyslexique et qui était très très performant à l'oral donc on l'entendait, je l'entendais tout le temps et dès qu'il prenait son crayon c'était la cata quoi donc là c'était vraiment la dictée à l'adulte, être auprès de lui fin ça demande un moyen humain c'est .. c'est impressionnant faut être là fin tu as pas le choix..

L.F Mais du coup tu dois prendre en considération ça parce que tu peux prendre du temps sur ton… fin tu prends du retard sur ta journée après…

L.M C'est aussi se dire bah là entre l'évaluation d'histoire par exemple de RO je peux pas le laisser tout seul devant son évaluation il faut toujours que je sois à côté ou qu'un adulte soit à côté pour dire bah là.. parce que il sait des choses mais il arrive pas à… il est incapable tout seul devant sa feuille, il va pas réussir à répondre à la question

L.F Ouai.. du coup on va parler de l'orthophoniste ++ euh… quand un élève est suivi par l'orthophoniste est-ce que tu as un contact assez.. un contact avec l'orthophoniste …

L.M Pas forcément… c'est euh.. alors des fois il y a des orthophonistes qui demandent euh… c'est.. c'est rare mais c'est déjà arrivé ou moi je demande si je peux.. si l'orthophoniste peut me contacter pour qu'on échange sur ce qui peut… sur ce qui peut être mis en place… pour un dyslxique mais même autre.. euh… j'avais contacté une fois pour une petite fille l'orthophoniste et elle m'avait dit bah moi j'utilise tel truc..je sais plus.. c'était les confusions de sons… je sais plus ce que c'était et euh.. elle m'avait fait passer par euh.. par la petite fille ce qu'elle utilisait et du coup.. pour garder le même code enfait.. du coup on parlait euh.. la même langue en fait… c'est plus style le "b" et "d" elle confondait les deux puis après elle avait une technique pour… et bah j'utilisais exactement la même chose

L.F Ouai elle te donnait des p'tits…

L.M Ouai des petites choses…

L.F Ca marche et tu .. fin… quand tu échanges avec une orthophoniste c'est par plutôt, vous avez un rendez-vous fin…

L.M Euh ça dépend.. j'ai eu soit par mail soit rendez-vous téléphonique.. on vient d'un rendez-vous téléphonique

L.F Mais jamais en face à face ?

L.M Ouai bah c'est pas évident ni pour elle ni pour moi de se déplacer en fait nous c'est plus sur le temps du midi ou en fin de journée et euh… bah l'orthophoniste ça dépend de ses créneaux…++ Des fois c 'est très court donc faut avoir prévu euh.. tes questions et…

L.F Et du coup tu.. fin les orthophonistes que tu as vu ont pu des fois te donner des choses justement pour différencier après ton enseignement ?

L.M Euh pas forcément… pas forcément pour différencier mais des (ptites) choses… des fois c'est des trucs là où elles me disent ça pourrait être comme ci comme ça ah bah oui c'est tout bête.. des fois c'est des trucs vraiment tout bête auxquelles on a vraiment pas pensées

L.F C'est pas des jeux ? c'est juste par exemple des méthodes ou des choses comme ça ?

L.M Oui c'est ça

++

L.F Ok je vois ce que tu veux dire et un élève qui est suivi chez l'orthophoniste est-ce que tu penses que euh.. que y'a progrès ou les progrès sont lents ? Je pense que ça dépend de chacun

L.M Ca dépend.. des fois euh.. on a l'impression que ça stagne pendant un moment et des fois… on a l'impression.. d'ailleurs les orthophonistes proposent une pause ou.. et bah y'a des fois oui bah d'un seul coup il y a eu un déclic et ça c'est top même pour l'orthophoniste je pense mais c'est long c'est vrai que.. faut être patient.. en général c'est assez long…

L.F Ok du coup on va finir avec le lien avec les parents.. est-ce que tu as des contact avec… fin je suppose que tu as des contacts avec les parents des élèves dyslexiques ?

L.M Oui alors soit par.. alors la par exemple la maman de RO c'est euh… je sais que le vendredi je l'a vois elle est à la sortie de l'école donc on.. on peut desfois échanger…

L.F Tous les vendredis vous échangez ?

L.M Donc pas tous les vendredis mais.. si y'a quelque chose on échange comme ça ou.. par mail, maintenant c'est vrai que le mail… ou par des rendez-vous, on cale des rendez-vous et on voit..

L.F Ok.. et tu trouves que les parents s'impliquent pour la réussite de leur enfant ?

+++

L.M Ca dépend des parents (sourire)

L.F Ca dépend des parents ?

L.M Ouai… ça dépend des parents là, la maman de RO elle est surtout elle, le papa je l'ai jamais vu là c'est beaucoup la maman qui prend beaucoup sur elle et la mamie… qui emmène RO chez l'orthophoniste qui le ramène, qui garde le mercredi et qui fait les leçons avec lui le mercredi et qui fait les petits exercices que l'orthophoniste donne… c'est pareil ça le fait d'échanger avec l'orthophoniste on sait que l'orthophoniste donne entre guillemets des leçons pour d'une séance à l'autre, bon c'est vrai il a que une séance par semaine, parce que y'a pas moyen de caler une deuxième séance mais je sais que .. pour la semaine il a du travail à faire alors c'est pas euh.. c'est pas non plus énorme comme travail mais pour un enfant qui est déjà en difficulté bah c'est vrai que.. il a pas le choix il faut qu'il lise et si elle donne pas il lira pas fin.. et nous bah des fois on relativise bah je lui ai donné ça euh..c'est euh.. et je sais qu'il a sa lecture à faire plus euh… c'est pas évident en fait..

L.F Mais des fois tu dois avoir des parents qui ne s'impliquent pas et là ça doit être compliqué parce que toi tu te démènes mais…

L.M Oui oui il y a des parents qui ne s'impliquent pas..

L.F Du coup là tu rames tu rames…

L.M Tu rames et puis bah… dans le vide.. et puis c'est vraiment pour l'enfant quoi.. et.. c'est pareil quand tu vois que …les parents se démènent comme RO et que ça.. ça progresse pas… bah là c'est dur aussi.. d'avoir une maman en larmes en rendez-vous parce que elle voit que son enfant ça rame.. ça fait mal au coeur..

L.F Alors que pourtant elle se donne corps et âme pour..

L.M Alors que pourtant.. voilà elle.. peut être que c'est pas fait comme il faudrait mais après on peut pas trop juger non plus mais tu vois qui sont derrière et ça c'est vrai que.. bah euh.. on en prend un coup à chaque fois quand on voit que les parents sont derrière et que l'enfant on arrive pas à le faire progresser.. peu importe l'enfant… c'est euh.. c'est pas de la faute de l'enfant, pas de la faute des

parents et j'ai envie de dire pas notre faute non plus mais quelque part on prend aussi ça pour nous en se disant c'est un échec on a pas réussi à le faire progresser.. c'est compliqué…

++

L.F C'est vrai.. ++ et pour finir du coup euh.. est-ce que tu penses qu'à l'avenir tu aimerais te spécialiser en tant que maître E ou.. en RASED ou pas du tout ? ça t'intéresserait ou ?

L.M (réfléchit) euh.. pourquoi pas après euh.. pour l'instant non… pour l'instant je suis bien dans ma classe, je trouve que.. fin j'ai.. j'ai beau avoir un peu d'ancienneté je trouve que pour être maître E il faut vraiment avoir un gros bagage sur euh.. comment traiter les difficultés.. je trouve que d'un enfant à l'autre c'est tellement différent.. il y a pas un mode d'emploi quoi… et fin c'est ça qui est dommage il faudrait le mode d'emploi pour euh.. pour aider tel enfant

L.F Puis il faut être armé quand même

L.M Il faut être armé ouai.. faut avoir … il y a une formation…

L.F Bah écoute l'entretien touche à sa fin je te remercie pour le temps consacré

7. Retranscription entretien avec orthophoniste

L. Ok bah on y va.. peux-tu te présenter ?

++

K. K. … orthophoniste, à E…, je travaille en libérale

L. Ok.. et depuis quand.. depuis quand exerces-tu le métier d'orthophoniste ?

K. Alors j'ai été diplômé en dix neuf cent quatre vingt quinze et j'ai commencé à exercer dès l'obtention de mon diplôme , d'abord comme collaboratrice puis titulaire un an plus tard

L. Et en libérale depuis 1995?

K. En libérale, toujours en libérale oui

L. Ok donc là on va passer aux questions sur les troubles "dys" par rapport à toi justement.. peux tu définir ce que c'est la dyslexie ?

+++

K. Je la définirais comme un trouble touchant l'identification du mot écrit qui est altérée en précision ou en vitesse et qui peut s'accompagner ou non d'une mauvaise compréhension écrite. Leur décodage est perturbé et va impacter la compréhension écrite. Leur compréhension orale est par ailleurs préservée. On parlera de « Trouble Spécifique d'apprentissage du langage écrit sans déficit de la compréhension orale (TSLE-sCO)» d'après la terminologie du DSM-5. On y associe

très fréquemment un trouble cognitif sous jacent d'ordre phonologique ou/et visuo-attentionnel. Le trouble est primaire. Arrivés à un certain âge, notre langage (lexique, syntaxe) se développe et s'enrichit à travers nos lectures. Chez certains enfants dyslexiques, comme ils ont des troubles d'identification des mots écrits, la lecture est rarement un plaisir. Donc, ils lisent peu voire pas du tout et, de ce fait, leur langage oral s'appauvrit alors qu'au départ, leurs difficultés concernaient le langage écrit. D'où l'importance du dépistage, de la prévention et de la prise en charge précoce de ces enfants dyslexiques. Il s'agit de développer et/ou maintenir leur appétence pour la lecture malgré leur dyslexie…

L.F Ok.. hummmm.. je comprends…

K. Ce n'est pas un simple retard d'acquisition mais vraiment un trouble neurodéveloppemental…

L. D'accord. Selon toi, quels sont les impacts majeurs de ce trouble qui est la dyslexie sur la scolarité d'un élève dyslexique ?

++

K. Les répercussions sont importantes. D'abord par rapport à l'estime de soi parce que, d'emblée, un enfant dyslexique, s'il n'est pas reconnu et aidé spécifiquement grâce à des aménagements scolaires, il va devoir fournir beaucoup plus d'efforts que ses camarades pour des résultats qui ne seront pas à la hauteur de son investissement et qui vont donc le décourager. C'est déjà un premier point. Et puis, les apprentissages, très coûteux sur le plan cognitif du fait de la dyslexie, seront tous impactés dès lors que ça mobilise la lecture et l'orthographe. Toutes les matières seront touchées.

L. Mais justement l'orthophoniste va pouvoir remédier à ça..

K. En partie, oui. Mais pas que l'orthophoniste. La mise en place d' aménagements scolaires vont également permettre à l'élève d'avancer et progresser comme les autres. De plus, on explique à l'enfant que ce n'est pas de sa faute, on essaie de le déculpabiliser et de le rassurer en lui expliquant comment il fonctionne et comment on peut l'aider à mieux identifier les mots, à mieux lire. On tente également de sensibiliser les parents au fait qu'ils sont les mieux placés pour aider et accompagner leur enfant au quotidien, que ce soit dans l'aide aux devoirs, la lecture du soir qui permettra à l'enfant d'enrichir sans effort son lexique et sa syntaxe et le préparera, le familiarisera aux tournures de phrases et vocabulaire qu'on ne rencontre qu'à travers nos lectures, jamais dans nos conversations dans la vie réelle. Leur faire réaliser qu'ils sont une aide précieuse pour leur enfant et ses progrès. Ils ont des compétences.

L. Ok pour ce qui est de la dysorthographie est-ce que tu peux définir ce que c'est la

dysorthographie ? ++

K. Ce trouble spécifique du langage écrit (TSLE) recouvre la dyslexie mais également la dysorthographie tout comme les troubles de la compréhension écrite et de l'expression écrite. La dyslexie et la dysorthographie sont très liées. D'ailleurs, le DSM-5 définit la dyslexie comme « des difficultés de reconnaissance exacte et fluide des mots, un mauvais décodage et des difficultés d'orthographe ». J'entends par dysorthographie des difficultés à orthographier correctement les mots réguliers et irréguliers. Parmi les erreurs observées, on notera des substitutions et omissions graphémiques, des confusions visuelles et auditives, des erreurs de segmentation, des inversions...Le trouble phonologique souvent associé à la dyslexie l'empêche, malgré l'intégrité de son audition, d'engranger et d'analyser correctement les mots entendus, de pouvoir effectuer correctement les conversions son/graphème. Au sein d'une phrase, on retrouve fréquemment des

erreurs de segmentation qui donnent l'impression que l'enfant dyslexique entend un flux sonore au sein duquel la discrimination de mots est difficile. Un peu comme pour nous l'apprentissage d' une langue étrangère, si j'ose le comparatif, où plusieurs écoutes seront nécessaires avant de distinguer des mots. J'ai d'ailleurs remarqué, que ralentir est une aide précieuse pour aider l'enfant à discriminer les sons au sein d'un mot et les mots au sein d'une phrase. L'enfant dysorthographique est également en difficultés en expression écrite car il peine à organiser sa pensée de façon claire. Il peine à intégrer et automatiser les règles grammaticales, les homophones lexicaux et grammaticaux, la conjugaison...Transcrire une phrase est très coûteux sur le plan cognitif et a du mal à analyser tous les aspects. Le temps lui manque souvent également. Comme l'enfant dyslexique a une mauvaise identification du mot écrit, on va développer et s'appuyer sur une reconnaissance globale du mot qui pourrait lui permettre d'enregistrer le mot, un peu comme une photo, sans passer par la procédure d'assemblage. Développer l'empan visuel, prendre suffisamment de repères visuels pour l'orthographier correctement. C'est un moyen de compensation.

L. Les troubles dont tu as parlé sur la dyslexie euh.. les impacts pardon.. ce sera les mêmes impacts pour un élève dysorthographique, ça reviendra au même sur la scolarité ?

K. Effectivement, j'ai du mal à dissocier un élève dyslexique d'un autre dysorthographique, surtout quand il est scolarisé à l'école élémentaire. Dyslexie et dsysorthographie sont généralement associées. Une dysorthographie peut être isolée et résiduelle car une rééducation aura permis de corriger la dyslexie ou que l'enfant aura trouvé des moyens de compensation qui masqueront la dyslexie.

L. Je comprends. Concernant les troubles dys, gardons-les à vie ?

K. Oui, c'est à vie.. c'est à vie sauf que tout l'intérêt de la rééducation c'est de limiter les troubles, voire de les faire disparaître, selon le degré de sévérité du trouble. Mais la fragilité est là malgré tout et, en période de fatigue par exemple, les difficultés peuvent ressurgir tout au long de notre vie. Mais la rééducation orthophonique a fait ses preuves et les progrès sont importants.

L. Mais les dyslexiques comment ils vont euh apprendre à vivre avec cette dyslexie ?

K. Comment ils vont vivre avec leur dyslexie ?

L. Oui c'est ça

K. Question difficile à laquelle il m'est difficile de répondre. Si l'enfant n'est pas dépisté et reconnu, si rien n'est mis en place pour l'aider, j'imagine qu'il sera en échec scolaire voire professionnel avec toute la frustration et le mal-être que ça risque d'engendrer. Heureusement, cela est de moins en moins le cas car les enfants à risque sont dépistés tôt, parfois dès la moyenne ou grande section. Les enseignants alertent souvent les parents quand ils voient qu'il y a un trouble du langage, des difficultés phonologiques. C'est déjà une première alerte. Le diagnostic d'un trouble spécifique de la lecture peut être posé à partir de mars CP si les difficultés persistent pendant au moins 6 mois malgré la mise en place d'aides supplémentaires à l'école. Avant cette période, lors du bilan orthophonique, on va rechercher des facteurs de risque comme par exemple une prématurité, des antécédents familiaux de difficultés scolaires, ou encore un trouble neurodéveloppemental du langage, des performances cognitives nécessaires à l'apprentissage de la lecture déficitaires (dénomination rapide automatisée, mémoire à court terme verbale...)

+++

L. D'accord. Maintenant, on va passer à la prise en charge des personnes dyslexiques par l'orthophoniste. Quelle place le médecin de famille occupe-t-il dans le parcours de soins d'un élève dyslexique ?

K. Nous, orthophonistes, sommes conventionnés et travaillons sur prescription médicale. Lors d'un bilan, les parents viennent avec une prescription où est précisée « Bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire ». Au terme de ce bilan, nous envoyons notre compte-rendu au médecin prescripteur pour l'informer de ce que nous avons observé et la nécessité ou non d'une prise en charge orthophonique. Parfois, nous préconisons des examens complémentaires comme par exemple un bilan ORL, neuropsychologique, ergothérapie, psychologique, psychométrique...Le médecin est essentiel dans ce parcours de soins.

L. Hum… comment tu évalues le type de dyslexie que tu traites ?

++
K. Alors là c'est une vaste question.. évaluer

L. Euh par exemple comment tu peux savoir si c'est une dyslexie légère, sévère, de surface

K. Au terme du bilan, on va spécifier la sévérité du trouble : léger, moyen, sévère.

« Léger » signifie que l'enfant parvient à compenser ses difficultés liées à sa dyslexie à condition qu'il bénéficie d'aménagements scolaires adaptés. « Moyen » signifie qu'il ne pourra pas faire l'économie d'une rééducation orthophonique à certaines périodes de son cursus scolaire. Certains aménagements de soutien quotidien à l'école seront nécessaires. Et enfin, les troubles seront qualifiés de « grave » quand l'élève aura besoin d'un enseignement individualisé et spécialisé intensif et continu au cours de la majeure partie de sa scolarité. Même avec un ensemble d'aménagements ou de dispositifs adaptés à la maison, à l'école, l'élève n'est pas capable d'accomplir toutes ses activités efficacement. Interviennent alors des aides humaines, une reconnaissance du handicap (MDA)...

L. Quels supports utilises-tu pour diagnostiquer et traiter la dyslexie ? Des jeux j'imagine ?

K. On garde en tête qu'on va quand même essayer de restaurer l'estime de soi de l'enfant dyslexique et surtout lui donner envie de lire. Donc, effectivement, le support peut être ludique. Mais on ne perd pas de vue qu'une séance ne dure qu'une demi-heure et qu'on se doit d'être efficace et de faire progresser notre
patient. Pour ma part, j'alterne des exercices de fluence, d'identification des mots, de compréhension écrite...en fonction des troubles, en tentant d'allier l'utile à l'agréable. Je travaille parallèlement les fonctions exécutives (attention, flexibilité mentale, mémoire de travail, inhibition). Je lui envoie à la maison des exercices plutôt ludiques pour développer ces aspects cognitifs.

L. Les enfants se lassent-ils parfois ?

K. On se fixe des objectifs à travailler. On demande à l'enfant, selon son âge et ses possibilités de formulation, ce qu'il souhaite améliorer. On lui explique les difficultés qu'on a observées lors du bilan et lesquelles il souhaiterait améliorer. On fait le point régulièrement et on rediscute la poursuite ou non du suivi, sachant que l'adhésion de l'enfant est évidemment nécessaire. Par exemple,qu'est ce que tu voudrais qu'on travaille ? qu'est-ce que tu voudrais changer ? qu'est-ce que tu voudrais améliorer dans ta lecture ? Un enfant pourra me répondre "bah moi j'aimerai bien réussir à lire plus vite, je suis toujours le dernier, on se moque de moi". Il est également important qu'il réalise qu'il devra fournir et soutenir des efforts, que la rééducation est un travail. On travaillera sur des supports attractifs mais cependant qui demandent de soutenir un effort. Si l'enfant n'est plus motivé, on le voit assez vite et on propose alors des pauses ou un arrêt rééducatif.

L. Quand et pourquoi met-on fin à la rééducation orthophonique ?

K. On se fixe les objectifs qu'on va travailler et on discute régulièrement, toutes les dix-quinze séances environ, de la poursuite ou non de la rééducation selon les progrès réalisés et la motivation de l'enfant. La sécurité sociale nous autorise à effectuer 50 séances avec la prescription initiale du médecin. Un renouvellement de séances est possible au terme des 50 séances effectuées.

L. Et tu établis un nombre de séances ?

K. On peut se fixer des lignes de base où on va se donner dix séances pour travailler une difficulté spécifique comme, par exemple, la confusion [b/d] ou bien la vitesse de lecture. Au terme des dix séances on voit si l'enfant s'est amélioré. On en discute. « maintenant est-ce que tu veux travailler autre chose ? » Mais ça peut aussi ne pas fonctionner ou demander plus de temps pour progresser pour un autre enfant. Tout dépend aussi de la sévérité du trouble ; Il ne faut pas oublier que, souvent, il est aussi dysorthographique . Donc notre champ d'intervention est très très vaste mais c'est vrai quand même que
c'est important et motivant pour l'enfant et moi-même de se fixer des objectifs. Parce que ça permet plus facilement d'objectiver les progrès en évitant de se disperser. Une séance hebdomadaire peut sembler diluée dans le temps. Sensibiliser les parents au fait que leur aide est précieuse, que le travail réalisé en séance peut être consolidé à la maison, ça me semble essentiel. C'est un partenariat enfant/parents/orthophoniste où chacun a sa place et contribue aux progrès.

L. On va maintenant passer à la deuxième partie, le lien entre l'orthophoniste et les professeurs des écoles, es-tu en contact avec des enseignants des élèves atteints de dyslexie ou de dysorthographie ? euh.. que tu suis…

K. Il est vrai que les enfants dyslexiques nous sont souvent adressés par le corps enseignant, les plus à même, d'observer des difficultés de lecture, d'apprentissage. Nous sommes soumis au secret médical et ne remettons notre compte-rendu qu'au médecin et aux parents. Ces derniers peuvent , s'ils le souhaitent, le transmettre aux enseignants. Des aménagements pédagogiques vont pouvoir être mis en place. Avoir un lien avec les enseignants est toujours très bénéfique pour l'élève. Mais nous avons besoin de l'accord des parents car nous sommes soumis au secret professionnel. Nous sommes souvent conviées aux réunions d'équipe éducative. Hélas, notre métier est très chronophage et nous manquons de temps pour y participer et devons annuler des séances, car les réunions ont lieu sur nos heures de rééducation. Ce qui est préjudiciable pour nos patients.

L. C'est aussi peut être difficile de se dégager un créneau pour

K. Oui. On peut convenir d'une communication téléphonique, souvent sur le temps du midi. C'est toujours très intéressant et bénéfique pour l'enfant d'échanger avec les enseignants pour voir où il en est, s'il progresse, s'il généralise et peut transférer ce qu'on travaille en séance de rééducation. Pouvoir aussi évoquer les difficultés rencontrées, discuter des aménagements pédagogiques susceptibles d'aider notre patient sans pour autant qu'il soit stigmatiser.

L. Pourrais-tu dire à quelle fréquence tu échanges avec les enseignants ?

K. Difficile à dire car c'est très variable en fonction des difficultés du patient. Ce n'est pas systématique. Ca peut être à la demande des parents, de l'enseignant, de ma propre initiative (mais toujours avec l'aval des responsables légaux bien sûr) . Je suis incapable de donner une fréquence. C'est du cas par cas

L. D'accord et est-ce que tu, quand tu rencontres les professeurs des écoles est-ce que tu vas leur donner justement euh.. des aides pour mettre des aménagements en place ? qui pourront être bénéfiques par exemple ? Si oui quels sont, quels sont leurs natures de ces aménagements ?

K. Les aménagements pédagogiques sont mis en place par le médecin scolaire en lien avec l'équipe enseignante mais c'est vrai que, souvent, on nous sollicite pour proposer des aménagements scolaires en lien avec la dyslexie et les troubles observés.

L. Des bons conseils ?

K. Des bons conseils …oui, mais généralement on en discute avec l'enfant et ses parents. On voit ensemble ce qui serait intéressant de mettre en place. On a parfois des idées intéressantes auxquelles l'enfant n'adhère pas car trop stigmatisantes. Même si elles nous paraissent très utiles et intéressantes, il faut l'adhésion de l'enfant. C'est une réflexion collégiale en concertation avec l'enfant et les parents. On établit ensemble une liste de préconisations d'aménagements que les parents remettent à l'école.

L. Donc le dialogue praticien/enseignant est toujours bénéfique pour un élève dyslexique ?

K. Bien sûr. Tous les professionnels qui gravitent autour de l'enfant ont un rôle important et pouvoir échanger ne peut qu'apporter un mieux pour l'enfant. Tout comme les parents qui ont également toute leur place dans la réussite scolaire de leur enfant

L. Bah justement on en vient aux parents.. c'est la dernière partie du coup… le lien entre l'orthophoniste et les parents : échanges-tu avec les parents des patients atteints de troubles dys ?

K. Alors oui, il y a un échange forcément. Lors de la première rencontre, c'est à dire au moment du bilan, il y a un échange important. Parce qu'il est vrai qu'on rentre dans leur intimité, qu'on pose énormément de questions pour nous aider à comprendre les difficultés évoquées, l'origine des troubles, les facteurs de risque... afin de pouvoir poser un diagnostic. La remise de notre compte-rendu est de nouveau l'occasion d'échanger, de tenter d'expliquer les troubles, d'évoquer la nécessité d'un suivi orthophonique.Il faut réussir à instaurer une relation de confiance de part et d'autre. On va avancer ensemble dans un même but qui est celui d'aider leur enfant à surmonter ses difficultés.Quant à l'aspect rééducatif, c'est également un partenariat car je demande aux parents de s'investir avec leur enfant en me relayant à la maison par un travail spécifique. Donc, on crée du

lien, forcément. On se voit une fois par semaine, sur une durée relativement longue, de plusieurs mois. On discute du travail accompli

L. A chaque fin de séance en fait ?

K. Plutôt en début de séance. On voit ensemble s'ils ont pu travailler, s'ils observent des progrès, si leur enfant a bien investi le travail demandé...

L. Par téléphone ? je pense aux enfants qui viennent en taxi…

K. Suite au bilan, on démarre une prise en charge. Certains enfants viennent en taxi. Dans ce cas, pour faire le point de temps en temps, soit on convient d'un rendez-vous téléphonique soit, et c'est le mieux, d'un rendez-vous en présentiel. Tout en sachant qu'un des parents sera forcément présent lors du bilan initial. C'est incontournable.

L. Tu en as déjà parlé mais la question suivante porte sur les conseils donnés aux parents pour accompagner leur enfant dans sa scolarité. Pour terminer cette interview, y'a t-il d'autres professionnels qui peuvent intervenir dans le cadre d'une prise en charge des troubles qui concernent les élèves dys ? Si oui qui comme professionnels ?

K. Dans le cadre scolaire ou hors cadre scolaire ? Au sein de l'école, il y a les enseignants spécialisés. En dehors de l'éducation nationale, la neuropsychologue peut établir un bilan qui peut être intéressant si on a des doutes sur les capacités attentionnelles de l'enfant (TDAH). On peut demander l'aide d'un ergothérapeute si on met en place des outils de compensation comme, par exemple, l'utilisation de l'ordinateur et de logiciels adaptés à la dyslexie. Un manque d'autonomie, une difficulté à grandir, un mal être...un entretien psychologique est alors conseillé.

L. C'est toi qui les orientes du coup ?

K. Pas forcément, mais possible si, durant le bilan ou la prise en charge, certaines difficultés et/ou comportements m'alertent.

L. Je pensais à une ergothérapeute ou psychiatre..
K. Oui, oui, si on voit des troubles du graphisme, une mauvaise tenue du crayon, des troubles de la motricité fine évoqués par les parents... oui oui, un bilan en ergothérapie est conseillé. Egalement si on suspecte un haut potentiel intellectuel (HPI) ou un déficit de l'attention avec ou non hyperactivité (TDAH). On conseille alors un bilan neuropsychologique.

L. Est-ce que tu as des lectures ou des ressources sur la dyslexie et la dysorthographie à nous recommander et quelles sont ces lectures ? Lesquelles seraient importantes ?

K. D'emblée, rien ne me vient. Il y en a tellement. Tu voudrais des références de vulgarisation ou plutôt des ouvrages spécialisés destinés à un public professionnel ? Il faut me laisser du temps.

L. Les deux. Quels conseils peux-tu nous donner lors de nos stages pour différencier un élève dyslexique d'un autre ? sans le stigmatiser ?

+++

K. Tout dépend du niveau scolaire de l'enfant, de sa classe. On va prendre l'exemple d'un enfant qui est en CP, ce qui doit t'alerter c'est peut être un enfant qui a du mal dans tout ce qui est phonologie, qui déforme peut être encore ces mots, qui ne rentre pas dans la lecture en janvier, qui a bénéficié d'aides spécifiques pédagogiques durant 6 mois mais, qu' au bout de six mois, il n' y a pas de progrès notable. Il faut alors conseiller un bilan orthophonique. Par exemple l'élève de CE2 qui transforme beaucoup ses mots en lisant, ne parvient pas à les identifier correctement, ou dont la lecture est lente et laborieuse, il faut conseiller un bilan orthophonique. Ou encore l'enfant dont la lecture est relativement fluide mais qui ne comprend pas ce qu'il lit. Là encore, il faut alerter les parents et conseiller un bilan.

L. Ok.. quels conseils peux-tu donner à de futurs enseignants comme nous euh par rapport à la vigilance, ou les formations ou les contacts avec les professionnels par exemple ?

K. Je pense que les enseignants sont en première ligne pour alerter les parents sur une possible dyslexie chez leur enfant et orienter vers l'orthophoniste. Ils doivent être formés pour cela.

L. Imaginer une enseignante formée au dépistage de la dyslexie au sein de l' école serait intéressant. Qu'elle puisse sensibiliser et former les enseignants afin qu'ils repèrent plus précocément les enfants à risque de développer une dyslexie. Qu'en penses-tu ?

K. Ce serait sûrement très intéressant.

L. Ce sera ma dernière question : certains semblent considérer que les différents troubles dys sont des variantes de la dyslexie?

K. Il existe souvent, mais ce n'est pas obligatoire,un effet cumulatif. Une grande majorité des enfants « dys » ne souffre pas d'un seul trouble « dys » mais de l'association de plusieurs d'entre eux (au moins deux). On parle alors de comorbidité où deux « dys » co-existent avec des origines différentes.

Par exemple, le trouble phonologique est un facteur de risque partagé entre dyslexie et trouble du langage. La comorbidité de la dyslexie avec des troubles de la parole s'élèverait à 30%, celle avec un TDAH s'élèverait à 25 voire 40%

L. Merci beaucoup

8. Retranscription entretien avec maître E du RASED

L : du coup j'peux commencer ?

A : oui

L : du coup j'me présente du coup j'suis Lila Fouchard en M1 euh à Laval euh en master MEEF / euh notre question de recherche sur quoi porte notre mémoire c'est quels aménagements proposer à un élève dyslexique pour optimiser sa scolarisation, ça c'est notre grande question qui va sans doute évoluer euh parce que là on est qu'au milieu de notre mémoire donc ça s'trouve elle va euh évoluer ou même changer / euh du coup euh en premier fin en premier lieu on verra plutôt euh des questions

sur toi, après sur le suivi des élèves dyslexiques dans le RASED et après euh les aménagements pour les élèves dyslexiques et enfin les liens entre l'en- euh l'enseignante donc toi-même du RASED et les autres acteurs qu'il y a euh au RASED / du coup voilà est-ce que tu peux te présenter

A : donc je m'appelle Aurélie Ploux « chui » enseignante spécialisée en aide à dominante pédagogique euh j'ai le CAPPEI donc euh j'l'ai eu en 2017 la première année euh donc euh je suis enseignante depuis euh 20 ans / un peu plus et euh j'exerce dans la circonscription de Mayenne Nord-Ouest euh donc le RASED nous les euh c'est une des composantes donc du du Pôle-Ressources bah je t'expliquerai « pt'être » après comment ils font les demandes les gens tout ça parce que ça a une importance sur comment on traite les choses et puis bah moi aussi mon identité professionnelle

L : ouais il y a des questions après sur euh

A : et euh et voilà et donc nous dans notre euh dans notre partie là sur l'antenne euh Gorron, Ernée, Landivi qui regroupe 17 écoles et donc à peu près 1500 élèves euh y'a une psychologue et moi

L : ok ça marche

A : c'est pas le RASED complet

L : ouais il manque le maître G

A : y'a pas l'aide à dominante relationnelle ouais

L : ouais c'est ça, à dominante rééducative

A : relationnelle

L : rela-relationnelle ça concerne le relationnel ?

A : bah ça s'appelle comme ça

L : ah nous en cours ils nous ils parlent de dominante rééducative / j'l'ai encore (en)fin rééducative

A : bah dans le dans le (en)fin institutionnellement ça s'appelle aide à dominante relationnelle

L : ok ça marche / et combien de temps as-tu exercé euh dans une classe ordinaire avant de te spécialiser pour avoir le CAPPEI ?

A : moi si j'ai fait ça ? ouais

L : euh combien de temps euh

A : pendant euh 18 ans

L : ah oui ok et qu'est-ce qui t'a donné envie de te spécialiser ?

A : euh alors j'ai toujours travaillé dans des classes multi-niveaux avec 4 ou 5 euh niveaux / je travaillais beaucoup dans des classes entre le CE1 et le CM2 et aussi des groupes maternelles CP et euh y'a un moment où c'était un peu une opportunité on m'a on m'a demandé en fait de venir (en)fin de demander ce poste-là et c'est l'année où euh ils envoyaient des gens en formation pour le CAPPEI donc moi j'ai toujours eu un peu cette démarche-là euh dans ma vie professionnelle de euh de retourner en formation à l'Université (en)fin voilà quoi

L : c'est bien

A : donc voilà ça faisait partie de l'évolution

L : puis ça change (en)fin c'est pas du tout la même chose / et du coup quelles sont les étapes pour devenir enseignant du RASED ?

A : alors les étapes euh donc euh la formation (en)fin moi en tout cas « chui » partie en formation euh le CAPPEI euh on est formés 3 semaines par périodes pendant 1 an

L : d'accord

A : euh à l'issue de euh de cette formation on a le droit encore à 100 heures de formations qu'on se où on veut en France (en)fin y'a différents endroits euh pour compléter ça euh et l'examen c'est une séance présentée devant 4 personnes dans un jury donc l'inspecteur ASH, l'inspecteur de circonscription, un pair (en)fin quelqu'un qui fait la même chose, qui a la même spécialité et un formateur de d'un INSPE et donc on présente une séance devant élève, on n'a pas le droit de faire une séance de co-enseignement ou de co-intervention pour cette chose-là ensuite on a euh un dossier professionnel à réaliser et euh donc qu'on qu'on présente et sur lequel il y a des questions aussi et puis euh la dernière épreuve, c'est tout dans la même matinée, c'est euh on doit mener une action en tant que personne ressource

L : ah y'a quand même pas mal de choses, j'imaginais pas

A : donc c'est assez euh oui c'est assez conséquent quoi c'est une spécialisation – en fait historiquement avant c'était les CAPA SH tout ça les gens partaient en formation plus longtemps, ils étaient spécialisés d'une manière différente de nous notre spécialisation (en)fin moi j'te raconterai comment ça s'inscrit mon aide mais c'est pas euh spécialisé euh spécialiste, quelqu'un qui est spécialiste c'est euh madame K elle est spécialiste de la rééducation pour euh les gens qui ont des troubles du langage euh oral ou écrit / nous on est euh moi je me vois plus comme un passeur de frontière entre les différentes interfaces, les différents spécialistes extérieurs ou au sein de l'école dans les partenariats

L : euh du coup maintenant on va parler des suivis des élèves dys / euh en tant que (en)fin l'institution RASED (en)fin vous intervenez directement auprès d'élèves dys ?

A : alors euh le :: faudrait (rires) alors faudrait que j't'explique comment les gens ils font une demande d'aide en fait tu vois nous ça se passe comme ça dans euh dans notre circonscription j'vais te présenter nous c'est ça le pôle-ressources de circonscription et euh dans le pôle-ressources y'a une composante les pôles-ressources c'est c'est euh : institutionnellement j'pourrais te passer ça s'tu veux c'est piloter par l'inspecteur etc mais nous on est la composante aide en fait de cette chose là permanente mais y'a aussi les assistantes sociales et tout et tout -

L : y'a pas que vous

A : pas du tout / et euh donc nous dans euh dans notre secteur ça se passe comme ça, y'a une un besoin on répond à un besoin, une demande qui est rédigée par une équipe pédagogique donc nous euh chez nous cette demande elle peut être collective, ça c'est une dimension qui est hyper importante pour moi dans le travail et qui est euh et qui peut être individuelle

L : oui euh LU elle m'a montrée euh ::

A : ça on a mis du temps à créer ces documents-là en fait ça se fait sur plusieurs années en collaboration avec les conseillers pédagogiques etc et donc dans la demande d'aide individuelle nous

on demande là qu'il y ait quelque chose qui soit euh coché entre 5 difficultés majeures, celles qui vont venir provoquer un p'tit peu la difficulté donc –

L : pour après réorienter euh ::

A : c'est alors c'est pour que nous on sache, c'est aussi pour des données statistiques pour qu'on sache sur quelles actions on va pouvoir s'engager ensuite en prévention etc sur les secteurs, c'est pour avoir une bonne connaissance de la circonscription / ensuite les gens tu vois ils font ils expriment euh voilà la demande euh l'analyse / un élève dys bah le à part la dysphasie où ça peut être su et détecter tôt en fait là c'est plutôt euh à un moment dans l'apprentissage euh les collègues rencontrent des difficultés pour apprendre à lire ou faire passer à l'écrit certains enfants ou ils notent des problématiques de segmentation importantes, d'inversion, de confusion donc la première réponse qui est proposée dans tous les cas c'est d'aller chez l'orthophoniste c'est la seule réponse valide de rééducation pour euh : pour un élève dys / nous la prise en charge ensuite ça va être d'accompagner dans euh en prévention (rires) déjà pour pour euh bah l'école elle a un devoir c'est de bien apprendre à lire aux élèves donc d'utiliser euh les : tout tout ce qu'on sait au niveau contemporain sur l'apprentissage de la lecture bah pour que la difficulté elle soit vraiment liée à une problématique euh : bah qui tienne euh : à à l'enfant en fait du coup mais pas parce qu'on lui a mal enseigné après y'a mon autre collègue, la collègue psychologue qui intervient parce qu'il faut pas que la problématique soit liée à une problématique cognitive donc on écarte ça et puis ensuite y'a le médecin qui arrive parce qu'il faut pas que la problématique ça soit une problématique de développement physiologique et tout / et si l'orthophoniste qui accompagne l'enfant depuis euh déjà un moment qui est la rééducation du trouble bah voilà qui dit que la rééducation elle est arrivée à un moment où euh voilà elle fonctionne plus dans ce cas là bah il peut y avoir ce diagnostic qui est posé et les enfants à l'école ils ont y'a 4 plans en fait en France, c'est un peu aberrant mais y'a 4 plans d'aide qui existe pour les enfants c'est –

L : le PAP

A : c'est ça

L : le plan d'accompagnement personnalisé

A : voilà donc euh et à partir de ce moment-là – alors à l'école élémentaire ça change pas grand-chose parce que bon après les orthophonistes elles donnent vraiment des pistes pour euh pour venir travailler pour aider les enfants à travailler dans l'école mais c'est plutôt pour le collège que ça va changer des choses c'est-à-dire que ça donne, c'est une obligation de prendre en charge euh cette difficulté

L : le suivi aussi élémentaire collège j'imagine

A : c'est pour que les élèves aussi c'est des dyslexies fortes aussi c'est pour des tiers temps euh donc ça nous notre rôle moi mon rôle (en)fin il va vraiment être dans cet accompagnement-là essentiellement / les élèves ça va être aussi de venir dans la classe aider euh les collègues qui connaissent pas certains logiciels ou selon les propositions qui sont faites par l'orthophoniste bah voilà de euh de de venir aider à accompagner ça mais euh ::

L : ça veut dire que en fait un élève qui fréquente le RASED il te verra forcément et après il verra forcément la psychologue, un élève qui arrive –

A : pas forcément ça dépend de la demande, ça dépend du motif de la demande en fait les gens ils expriment un besoin, nous on se réunit toutes les semaines euh 3 heures avec les collègues bah de de de la circonscription là tu vois et euh :: c'est ça euh :: ce truc là nous on répond en fait, il y a une

case euh : réponse, et on fait remonter ça en fait au pilote de circonscription donc à l'inspectrice bah tu vois c'est un exemple pour une école et nous on a plein de réponses différentes en fait ça dépend du besoin donc parfois c'est la psychologue, parfois c'est la psychologue et moi, parfois c'est que moi, parfois on renvoie vers les conseillers pédagogiques s'il y a 8 demandes dans une classe tu vois on se dit bon bah là la problématique elle tient peut-être à autre chose euh donc euh :: donc voilà / moi l'intervention directe auprès des élèves euh : dys, j'en ai que sur des euh : j'dirais en CE1 CE2 avant que les élèves l'orthophoniste elle ait posé (en)fin elle ait posé le diagnostic, c'est-à-dire moi j'viens retravailler sur les correspondances, je viens proposer autre chose

L : le temps que –

A : quand on sait pas trop juste pour euh : pour euh : voilà on essaye euh : (en)fin il faut essayer jusqu'au bout puis voilà à un moment bah ça veut pas dire qu'on ne continue pas d'aider etc. mais euh voilà en tout cas ça signifie que euh pour l'enfant il y a des nécessités d'aménagement importants et donc euh et donc voilà mais la personne qui va vraiment être le relais qui va vraiment être le relais des collègues c'est l'orthophoniste quoi parce que la spécialiste c'est elle

L : après j'imagine qu'un enfant qui a orthophoniste et en plus RASED c'est assez lourd (en)fin –

A : c'est pour ça que – alors du coup moi je vais te proposer, je vas te dire mon entrée / moi mon principe c'est plutôt une entrée collective en fait c'est-à-dire que dans la classe je vais venir proposer des projets sur l'enseignement de la compréhension en lecture etc. parce que tu vois ces petits enfants-là, les p'tits enfants dyslexiques en fait y'a un moment où il y a un sur-ajout de l'aide où y'a un moment on a bien compris que vous veniez m'apprendre à lire tu vois mais dire qu'en fait dans les composantes de la lecture, du travail de l'écrit, t'es pas obligé de tout faire en lisant toi-même donc en fait de venir proposer des projets dans les classes à destination de tous et dans ces projets-là euh : j'te montrerai des séances, dans la séance euh : de mettre dans la partie tâche de l'élève les aménagements qui sont proposés pour les élèves, c'est pour aussi dire aux collègues bah voilà c'est notre taff, nous notre boulot c'est euh : c'est de venir euh :: proposer, avoir de l'ambition et de l'exigence scolaire pour tous les enfants, venir proposer un objectif qui est commun à tous les élèves et de décliner pour celui qui a un besoin particulier donc euh ::

L : c'est en collectif

A : oui voilà / donc moi tu vois les les séances de co-enseignements je les prépare euh toutes comme ça, au pif donc euh voilà avec la tâche de l'enseignant, la tâche de l'élève et euh : les consignes et tout mais tu vois l'important c'est vraiment que on est sur une séquence commune, on est sur un objectif pédagogique commun et après t'as des variables qui vont être bon celle-là y'a pas de :: mais euh :: là c'est un groupe plutôt besoins juste des fragilités tu vois donc y'a pas euh :: mais c'est d'aller dans le besoin de chacun tu vois sur ce truc là mais de se dire c'est ça qui est important parce que j'te dis la prise en charge spécialisée c'est les orthophonistes qui la font

L : ouais c'est pas vous

A : non moi je sais pas faire ça, c'est pas mon travail

L : et quand (en)fin quand un élève fréquente le RASED c'est à partir de quand que vous vous dites euh : le suivi euh : (en)fin qu'on arrête le suivi c'est euh : quel est le ::

A : alors moi / alors je vois ce que tu veux demander, alors historiquement en fait les RASED il sont fonctionné un peu comme ça et c'est pour ça que ça été assez critiqué tu vois parce que euh :: moi j'fais pas (en)fin y'a eu une époque où c'était un peu comme les orthophonistes y'avait des choses et hop t'as 30 séances avec le RASED

L : d'accord

A : donc l'accompagnement il se fait jusqu'au moment où on a une solution pour l'élève

L : d'accord

A : c'est-à-dire euh :: moi j'dis pas que j'vais faire tant de séances et tout, on propose un projet ce qui fait progresser euh :: l'élève euh l'idéal c'est quand le collègue enseignant il peut avoir il a tout à disposition, il peut être le chef d'orchestre dans sa classe et euh bah on n'a pas besoin d'intervenir directement et que les aides mises en place autour euh :: au niveau thérapeutique, éducatif (en)fin voilà et l'aide pédagogique et bah c'est suffisant pour l'élève et bah voilà ça / bah on intervient plus (en)fin on intervient de loin si tu veux mais pas directement auprès de l'élève quoi

L : ok / ça marche / euh :: à quelle fréquence vous rencontrez les élèves dys dont vous vous occupez ? c'est une fois par semaine ou y'a pas tellement de fréquence en fait ?

A : bah en fait ça dépend (en)fin tu vois

L : ouais c'est cas par cas j'pense

A : moi mon emploi du temps je travaille que avec des classes entières pratiquement

L : ah oui ouais, c'est c'est jamais un enfant seul ?

A : non y'a qu'un seul enfant avec lequel je travaille mais c'est parce que c'est pareil après y'a pas de – là c'est comme ça sur cette période-là, ça arrive de temps en temps mais c'est plutôt les élèves avec lesquels je travaille tout seul c'est plutôt des élèves avec des problématiques de confiance ou de relation aux autres et pour qui c'est une petit soupape voilà

L : que t'as besoin de les voir tout seul

A : bah oui c'est ce qu'on détermine avec les collègues, où on se dit que là c'est ce qui va être le mieux pour lui mais euh tu vois des élèves dyslexiques j'en connais plein dans la circonscription, je sais que les orthophonistes les accompagnent euh :: le lien est fait avec les collègues tu vois y'en a dans l'école de J où t'es bah t'as des enfants où c'est en cours de détermination mais moi j'ai pas euh :: je les accompagne pas directement tu vois c'est pas c'est pas ça le travail

L : oui je voyais ça comme ça mais c'est du collectif en fait

A : après ça dépend moi c'est comme ça que je que j'le fais on peut travailler ma collègue elle prend des des groupes de travail aussi plutôt comme comme l'idée de groupe de besoins mais euh : y'a un moment le truc si tu veux c'est que dans la classe t'as le temps didactique dans la classe et si tu enlèves l'élève et bah il échappe à ce moment-là et euh :: pour moi hormis des cas hyper particuliers tout c'est possible de faire dans la classe et quand il y a des élèves dys qui ont vraiment de grandes problématiques pour lesquels on est obligés de monter des dossiers MDA parce qu'il y a des besoins de compensation, d'ordinateur et tout ça euh : ou d'aller dans une ULIS troubles spécifiques du langage bah tu vois c'est un autre euh cheminement mais pour moi la la le voilà le travail de rééducation est fait il est fait à l'extérieur en fait

L : et en classe en fait quand tu interviens tu fais des séances d'à peu près 1 heure et tu tu interviens sur une période par exemple et tu te dis « chépa » moi tous les mardis euh 1h –

A : c'est ça en fait avec les collègues on fait la même séance d'enseignement, la séquence elle peut durer euh 6 séances sur un projet de compréhension, ça peut durer plus longtemps si c'est sur des

ateliers de fino j'en sais rien euh des projets de langage oral en maternelle parfois ça dure sur 3 périodes parce que c'est des gros trucs c'est varié en fait (en)fin ça dépend c'est un champ assez varié

L : ouais c'est bien en fait vous touchez à tout c'est ça qu'est bien

A : bah moi c'est pour ça que j'aime bien parce que t'as plein de partenaires euh t'as plein de euh : ta journée elle est tout le temps différente (en)fin les périodes elles sont tout le temps différentes mon emploi du temps il euh : il fait que je vois tous les niveaux, toutes les classes, je vois beaucoup beaucoup d'enfants, beaucoup de collègues donc ouais c'est cool quoi

L : ouais / euh :: où vous documentez-vous lors de vos recherches sur la dyslexie, sur les aménagements possibles ? euh sur quoi tu tu t'appuies ?

A : alors euh alors sur les sur les recommandations (en)fin sur ce que recommandent les orthophonistes euh voilà y'a le document aussi le PAP mais voilà sur leurs recommandations après sur des recherches sur internet sur euh aussi dans des pays comme le Canada euh : la Belgique pour aller euh : pour pas rester dans une idéologie (en)fin voilà voir un peu comment c'est autrement euh : bah plutôt tous les documents qui vont être euh quand même validés institutionnellement (en)fin tu vois pas être dans des trucs délirants et tout / tu vois aussi j'me renseigne (en)fin j'me renseigne par pour euh mes connaissances mais tu vois pour moi c'est hyper important de dire euh nous on est enseignants en fait donc on vient euh (en)fin moi « chui » enseignante en fait et euh : j'fais pas le travail de l'orthophoniste / c'est sur ses conseils que j'peux faire mon travail, c'est euh avec son expertise que j'peux faire mon travail et tu vois le collègue dans sa classe bah il a tout le monde à gérer bah c'est avec mon expertise (en)fin tu vois c'est des trucs passés comme ça que qui qui va réussir à organiser les aides au sein de sa classe mais tu vois pour moi c'est quand même l'idéal que ça se passe sur (en)fin de réussir à venir sur ce terrain-là voilà

L : ça marche / du coup on va parler des aménagements pour les élèves dyslexiques. Quels aménagements pouvez-vous mettre en place pour les élèves dyslexiques ? // au sein de la classe ou à l'extérieur ou y'a pas tellement d'aménagements euh-

A : alors euh :: pour les aménagements (en)fin c'est pas mal de choses euh pour aider enfin alléger euh quand même euh dans la lecture (en)fin alléger ce qui tient à la lecture et ce qui tient au passage à l'écrit après comme y'a vraiment beaucoup de :: t'as un champs différent. Y'a des enfants qui ont réussi à trouver leur propre compensation, c'est l'idéal quand même euh : donc ça va de : de textes donc tu vois avec des choses identifiées euh grâce à (en)fin tu vois des trucs comme *LireCouleurs*, des choses comme ça

L : c'est ce que j'allais dire, le *LireCouleurs*

A : voilà euh après c'est euh c'est hyper pratique avec les outils euh informatiques pour euh de dicter des textes euh de préparer des évaluations avec des textes entendus, euh de valider des choses plutôt sous forme de QCM, euh de faire en sorte que l'élève dicte et que ça soit du langage scriptural (en)fin à l'oral et tout mais après ça dépend de la :: du degrés de ce que dit (en)fin voilà de ce qui est dit quoi

L : ça marche, vous avez pas de supports en particulier en fait c'est euh : tu cherches tu cherches et tu vas trouver

A : non y'a pas une mallette avec marqué genre tu vois élèves dys, non ça existe pas (rires)

L : ça marche. / euh : mettez-vous en place des dispositifs particuliers pour les élèves dys ?

A : des dispositifs particuliers ? euh alors pas directement à destination des élèves dys mais toutes les actions de prévention en maternelle sur le langage oral, les actions de prévention pour permettre d'entrer dans la lecture, les actions de prévention pour travailler le langage écrit, elles sont euh c'est des dispositifs pour euh aller euh repérer en fait plutôt c'est aussi le repérage en fait de ces élèves-là qui sont : pour lesquels on s'dit voilà on fait c'qui faut et bah ça ça résiste donc comme on voit –

L : et euh quand les élèves dys c'est toujours à la demande de la professeure des écoles ? par exemple tu vas-tu vas pas désigner toi des fois quelque chose qui va pas alors que l'enseignante n'avait pas repéré

A : bah si j'interviens, là tu vois c'est ça qui est important –

L : en collectif

A : et le fait de pouvoir être dans les classes euh parce que entre le besoin qui est exprimé dans un endroit en fait les collègues ils ont pas tous le même niveau d'expertise c'est pareil ils en sont pas au même point dans le euh bah dans le (en)fin entre celui qui enseigne depuis 1 an et celui qui enseigne depuis 25 c'est pas le même (en)fin c'est pareil t'as pas la même expérience et tout donc en fait pouvoir aller dans des classes entières et de venir proposer ces actions de prévention c'est – ça permet bah d'aller d'envoyer chez les orthophonistes les personnes qui ont besoin d'y aller pas pour des trucs un peu de confort parce que là on a mal fait notre boulot nous à l'école donc du coup elle se retrouve à venir un p'tit peu corriger ça et apprendre à lire à des enfants et c'est pas (en)fin apprendre à lire normalement tu vois

L : ça marche

A : donc c'est plutôt j'dirais les dispositifs ça serait plutôt autour de la prévention

L : ok / euh : est-ce que certains aménagements euh en (en)fin dans le RASED ou hors RASED vous semble inefficaces ? y'en a qui sont pas du tout adaptés ou –

A : euh : après j'dirais c'est plus dans les aides qui sont proposées dans les classes y'a pour la pour la difficulté scolaire là en ce moment on a remarqué une chose y'a une grosse dérive c'est que les enfants ils font beaucoup de fluence par exemple, toujours d'une même manière fin c'est aberrant tu vois j'pense qu'il y a quelqu'un qu'a dû dire un truc il y a 6 ans en formation voilà et donc la réponse à toutes les difficultés de lecture c'est ça donc tu vois c'est devenu aussi accompagner les collègues à à voir euh les choses autrement donc ça c'est assez inefficace en fait d'avoir qu'une porte d'entrée comme ça et puis euh dans les aménagements tu vois y'a pas mal aussi la dictée à trous, c'est pareil ça

L : elle semble inefficace ?

A : ouais bah pas pour ces élèves

L : et pourquoi ? (en)fin ça –

A : bah parce qu'ils viennent pas travailler (en)fin tu vois selon bah déjà le type de dyslexie qu'ils ont et tout (en)fin y'a un moment ça t'fait pas travailler quelque chose (en)fin tu vois c'est comme écrire une petite liste de mots (en)fin tu vois qu'est-ce qu'il y a derrière en fait c'est pour ça que je trouve ça important / quel est l'objectif – (en)fin d'avoir des objectifs d'apprentissages, des objectifs élevés quoi et euh mais après ouais j'te dis trouver des aménagements autour de ça mais là la simplification qui devient un truc un peu (en)fin //

L : ok et au contraire, quels aménagements te semblent efficaces ?

A : bah moi c'qui me semble efficace c'est euh de confronter les gens à des difficultés, donc les mettre dans des situations d'apprentissages bien réfléchies, complexes avec des objectifs qui sont (en)fin un objectif, la compétence qui est la même qui est travaillée et décliner en fonction (en)fin tu vois le gamin bah si lui il peut pas écrire sur un texte bah il va le dire dans un micro ou (en)fin lui donner des supports ou des choses pour pouvoir pour pouvoir réussir la tâche mais tu vois peu importe ce que tu lui donnes comme support mais de le mettre face à des difficultés, le confronter, des difficultés en se disant bah par contre une fois que c'est diagnostiqué / que bah voilà s'il y a une dyslexie, si elle est importante bah y'a des choses ça sert à rien de continuer à demander quoi

L : et parmi les aménagements efficaces justement par exemple hier (en)fin pas hier mais pareil parler dans un micro ça te semble plus efficace que la dictée à trous par exemple ?

A : bah ça dépend c'que tu fais mais si tu fais un truc où il faut produire un écrit et que l'enfant il peut pas le produire euh comme ça tout seul euh dans un micro, dans un ordinateur ou dans n'importe quoi parce que le langage oral euh quand tu fais un langage oral qui est fait pour être écrit bah c'est du langage scriptural c'est du langage qui est fait pour être écrit donc voilà après y'a d'autres (en)fin là c'est ::

L : c'est un exemple

A : c'est un exemple

L : parmi tant d'autres. / ça marche

L : hum du coup là on va parler des liens entre les enseignants du RASED et les autres acteurs. / Avez-vous contact avec les orthophonistes qui suivent les élèves euh dyslexiques dont vous vous occupez ?

A : alors euh ça dépend

L : oui pas toujours

A : c'est hyper euh difficile donc déjà j'pense qu'elles ont des emplois du temps hyper chargés donc en fait ce qui (en)fon on essaie de trouver des moments pour euh :: parce que même les équipes éducatives c'est pas facile pour elles de venir (en)fin quand elles ont beaucoup d'enfants donc euh :: ça se fait plus au travers des écrits en fait / les écrits du bilan, ou l'écrit euh :: les écrits partagés en fait tu vois et euh :: y'a des orthophoniste qui veulent pas avoir des – trop d'échanges écrits comme ça marqués parce que j'pense y'a des (rires) – j'pense qu'il y a eu des dérives à un moment de :: bah voilà quand t'écris quelque chose voilà de de gens qui // (en)fin voilà ça fait une photographie à un moment et ça permet plus d'évolution donc y'a ce ce truc-là donc c'est pas toujours facile parce que nous déjà on a des secteurs avec 1500 élèves donc c'est beaucoup donc nous a des secteurs hyper grands avec beaucoup d'élèves, on a beaucoup de partenaires donc voilà c'est pas facile de réussir à travailler avec tout le monde donc j'te dis c'est plutôt avant les équipes éducatives euh :: les partenaires comme ça qui peuvent pas trop se déplacer libéraux ils envoient des bilans ou des écrits –

L : donc c'est par mail ou par téléphone -

A : bah ouais au travers des des des bilans quoi

L : ça marche. Et si jamais y'a pas de contact vous faites comment (en)fin vous avez pas de suivi du coup ça doit être euh ::

A : alors moi c'est euh l'important c'est qu'il y en ait un euh que la famille (en)fin qu'il y ait un relais euh que la famille – après ça peut être le collègue dans la classe aussi hein que le relais soit fait pour que toutes les aides soient en raccord aussi tu vois nous on a un outil comme ça en fait qu'on propose qu'on propose aux directeurs euh : des écoles pour euh venir analyser le besoin chez les élèves en fait tu vois du point de vue pédagogique, du point de vue thérapeutique et du point de vue euh éducatif avant de nous adresser des demandes d'aide parce que tu vois il y a déjà des réponses qui peuvent être faites à l'école

L : ok

A : ah et au fait, c'est cet outil-là c'est pour ça quand tu me demandais pour les suivis d'élèves et tout, bah nous ça nous permet de suivre en fait euh tu vois ici là dans le macaron si tu te dis bah tiens là euh cet enfant-là euh qu'est-ce qu'on qu'est-ce qu'on fait, est-ce qu'on est au stade donc avec une équipe éducative on est en train de réfléchir à son parcours euh on doit prévenir des partenaires extérieurs parce qu'on a besoin qu'il y ait l'orthophoniste ou qu'il y ait « chai » pas moi qui est la psychomotricienne qu'ils le voient etc etc et on avance comme ça dans sa scolarité avec quelque chose qui se ressert ou vers des décisions d'orientation ou vers des aménagements pédagogiques ou vers comme c'est très c'est beaucoup thérapeutique des dossiers près de la MDA donc pour de la compensation ou euh une scolarité euh en milieu ordinaire avec simplement bah le niveau plus léger du plan d'aide euh le plan de réussite tu vois et euh : voilà en fait tu vois mais ça permet de bah de donner des réponses au fur et à mesure, de savoir – de bien coordonner tous les accompagnements

L : ça permet de filtrer aussi par rapport aux enseignants euh pour pas –

A : t'as tout compris (rires)

A : de filtrer aussi de se dire euh d'abord posez vous les questions tu vois après j'pense euh les orthophoniste j'pense que elles elles peuvent pas faire ça parce que c'est hors institution mais y'a des moments y'a des gens qui se débrouillent pour appeler suffisamment souvent euh et tout et qu'amènent des enfants pour lesquels peut-être que c'était pas complètement nécessaire une rééducation et à côté de ça tu vois bah nous c'est un gros gros manque en fait c'est d'avoir les accompagnements professionnels là parce que la demande elle est énorme mais énorme et y'a des élèves (en)fin leur scolarité ils peuvent pas du tout la vivre sans aller rencontrer quelqu'un mais euh

L : même si y'en a qui s'installent la demande elle est toujours aussi –

A : en fait à partir du moment où quelqu'un s'installe là // la- sa liste d'urgence elle est pleine en une semaine

L : et encore (rires)

A : (rires) ouais c'est ça, et encore ouais

L : est-ce que vous avez contact avec les enseignants des élèves dyslexiques que vous avez suivis euh (en)fin les années euh précédentes ?

A : sur le long terme ?

L : ouais

A : euh :: oui parce que « chui » dans le même secteur euh : là où on perd complètement le contact c'est avec le leur euh : vécu au collège voilà donc ça euh on sait pas c'qui se passe en fait tu vois une fois parce que c'est c'que j'te disais le PAP dans les écoles en fait tous les aménagements assez naturellement les enseignants dans les classes ils le ils le font en fait c'est vraiment quand même à

destination des des professeurs du collège et (en)fin des collèges et lycées et euh ça je sais pas franchement / on n'a pas de : pas de suivi

L : sinon euh t'échanges avec les enseignants des années précédentes parce que aussi elles rencontrent peut-être chaque année des problèmes dans leurs classes et du coup vous vous voyez régulièrement ?

A : alors si elles rencontrent un problème, elles font une demande d'aide donc là c'est vraiment à destination de tout le monde. Si c'est euh : réglé c'est-à-dire que les aménagements bah parce qu'on peut s'dire ça une fois que le PAP est en place bah c'est bon ça roule pour l'enfant qui a des difficultés mais là c'est plus informel si tu veux mais sinon ça repasse par quelque chose par euh la demande dont j'te parlais tout à l'heure

L : ça marche –

A : si ça fonctionne pas parce que là faut qu'on se repose des questions du coup faut qu'on se dise bah non bah là y'a le suivi extérieur, y'a des choses qu'on a proposées ça marche pas donc à quel niveau d'aide on passe

L : ok / ça marche / et euh : est-ce que vous vous déplacez bah tu tu m'as déjà répondu par rapport aux dyslexiques dans les classes justement vous allez souvent vous vous déplacez dans les classes, le RASED se déplace dans les classes

A : bah on a un grand secteur donc on se déplace là quand on a toutes les demandes moi j'organise mon emploi du temps tu vois là j'organise mon emploi du temps de la période prochaine en fonction des demandes qui ont été faites et donc ouais on se déplace dans plein d'écoles

L : ça marche / dans le but de euh faire (en)fin des séquences etc des séances (en)fin des séquences sur –

A : en fonction des besoins, tu vois à Juvigné euh : y'a un p'tit garçon bah je le voyais tout seul parce que bah ça se prêtait pas à quelque chose de collectif, c'était euh : c'était et puis voilà bon lui y'a une autre dimension c'est vrai que mais euh voilà ça euh c'est pour ça que j'te dis c'est assez variable et que le truc c'est que là c'était pas et après c'est pareil ça dépend des pratiques d'enseignements, de l'âge des collègues, ça dépend de leur volonté et tout de faire comprendre que ça c'est euh : quelque chose qui fonctionne mais c'est vrai qu'il faut y aller aussi un p'tit peu tranquillement donc parfois on répond pas aux besoins directs (en)fin on répond aux besoins de l'élève en répondant aussi à la demande de l'enseignant tel qu'on sent qu'il la désire pour progressivement aller vers des pratiques plus efficaces

L : ça marche / du coup pour finir on va voir le lien avec la famille et les parents des élèves euh que rencontre le RASED donc est-ce que vous avez contact avec les familles des élèves dont vous vous occupez ? j'imagine que oui

A : oui en rendez-vous bah en entretien après c'est à leur choix (en)fin ils sont prévenus qu'il y a une demande d'aide dans tous les cas ils savent qu'il y a une demande pour leur enfant après je les vois à l'occasion des équipes éducatives euh à leur demande s'ils veulent échanger bah euh voilà sur c'qui se passe parce que parfois c'est un autre regard que le regard dans la classe donc euh voilà ça dépend des situations mais parfois c'est un peu important et puis euh voilà essentiellement c'est ça

L : ok. Et euh :: avec les familles que euh : des élèves que vous avez suivi les années euh précédentes non plus ? vous avez pas de – (en)fin par exemple euh un élève euh qui est rentré au collège euh

A : non ça non non / non non pas au collège

L : c'est frustrant non ?

A : bah après c'est comme quand t'as n'importe quel élève, à un moment ça veut dire que – (en)fin l'aide elle est prise en charge par d'autres ou alors euh ::: c'est :: c'est suivi quoi après c'est plus pour avoir des nouvelles pour un truc personnel euh :: non mais j'te dis on voit vraiment beaucoup d'enfants donc euh

L : ouais ouais sur 1500 élèves moi j'm'en rendais pas compte

A : en fait ouais et tu vois le secteur c'est ça tu vois là on n'a pas on n'a pas le temps aujourd'hui mais c'est des choses comme ça qu'il faudrait que vous puissiez avoir l'occasion de voir tu vois euh

L : ça c'est bien euh il est pas mal le

A : bah en fait j'interviens dans la formation CAPPEI donc du coup euh

L : ah oui

A : à Angers en fait la formation des enseignants spécialisés donc c'était euh c'est euh nous notre pôle ressources est un peu euh il est un peu particulier dans ce secteur aussi et donc voilà c'est d'expliquer quels sont les secteurs un p'tit peu d'intervention, nous notre territoire à quoi il ressemble

L : ouais

A : c'est ça c'est ça en fait on réfléchit sur ça sur cet ensemble là d'élèves. / après moi c'est la moitié moi dans lesquels j'vais donc en fait comment ça fait euh comment c'est organisé quoi

L : si y'a possibilité de la voir je (en)fin j'trouve ça intéressant

A : alors le début c'est intéressant pour toi si tu veux comprendre euh bah c'est à destination de futurs enseignants spécialisés mais quand t'es (en)fin peu importe euh comment les évolutions de pratiques sont inscrites parce que là tu me parles à moi mais si tu parles à quelqu'un qui est maître E ou rééducateur c'est pas tout à fait les mêmes choses qui vont se passer c'est-à-dire que là tu vas avoir plutôt quelqu'un qui va faire des prises en charge individuelles euh / c'est pour ça que c'est pas mal de rencontrer pas mal de gens différents tu vois

L : ah non c'est pas du tout le même métier, c'est différent

A : c'est pas euh : ça c'est le RASED il fonctionne sous cette circulaire là – selon les missions t'as un référentiel de compétences des enseignants spécialisés aussi tu vois et puis après

L : c'est pas le même référentiel de : -

A : non que les –

L : que les professeurs des écoles

A : ouais non t'as des choses différentes et voilà, après c'est l'histoire du pôle ressource

L : non mais c'était plus le début sur le – quand tu disais sur le pôle ressource – le schéma avec les assistantes sociales etc

A : ah oui il est là sur comment est constitué un pôle ressource

9. Texte n°1 activité “Lirecouleur”

Le rouge-gorge

Le rouge-gorge appartient à la famille des passereaux. Il a la taille de 15 cm et un poids de16 grammes. Il peut vivre 3 ans et on le trouve en Europe, en Sibérie et en Afrique du Nord. Le mâle rouge-gorge a la gorge rouge. La femelle a la gorge jaunâtre. Mais ils chantent tous les deux aussi bien. Il est impossible de les confondre. Le rouge-gorge mange son poids de nourriture par jour : des insectes, des araignées, des vers. L’été, il mange aussi des mûres et des petites graines. L’hiver, le rouge-gorge a du mal à trouver sa nourriture. Si on lui met de la graisse dans un arbre ou sur un mur, il viendra en manger. Quand l’hiver est trop froid,

il s’envole vers des régions plus chaudes. Si un oiseau s’aventure sur son territoire, le rouge-gorge relève la tête et la queue, bombe la poitrine d’un air menaçant et lance son cri : « tick-tick ». Ça suffit à effrayer l’étranger ! Il n’hésite pas à s’attaquer à un oiseau plus gros que lui comme la chouette ou le geai. Deux fois par an, en avril et en juin, la femelle pond six œufs tachetés de brun, dans un nid caché sous des ronces ou des feuilles. Quinze jours après, les petits sortent de leur coquille.

Réponds aux questions :

1) Comment peut-on faire la différence entre un rouge- gorge mâle et un rouge-gorge femelle ?

.....

.....
.....

2) Où peut-on trouver le rouge-gorge ?

.....
.....
.....

3) Combien de fois par an la femelle rouge-gorge pond- elle des œufs ?

.....
.....
.....

10. Texte n°2 activité “Lirecouleur”

Les voleurs et le géant

Il était une fois au fond de la forêt un géant qui s’appelait Kolos. Tout le monde avait peur de lui. Personne n’approchait jamais sa maison, pas même

les animaux sauvages : les sangliers n’y allaient pas, les lièvres n’y couraient pas, les oiseaux n’y

chantaient pas...

On disait de lui :

- Il est capable de manger un bœuf entier ! - Avec son énorme massue, il peut fendre la

montagne en deux !

- Lorsqu’il chevauche son cheval géant, la terre

tremble sous lui !

Un soir, quatre voleurs entrent dans la forêt. Ils s'y perdent et arrivent près de la maison du géant.

- J'ai faim, dit le premier voleur. J'attendrai que la nuit se fasse, j'entrerai dans la cuisine et je volerai une pomme.

- J'ai soif, dit le deuxième . J'attendrai que la nuit se fasse, je descendrai à la cave et je volerai un tonneau

de vin.

- Mon âne est vieux et fatigué, dit le troisième.

J'attendrai que la nuit se fasse, j'entrerai dans l'écurie, j'y laisserai mon âne et je volerai un cheval.

- Moi, dit le dernier, je suis amoureux. Je resterai ici

et je rêverai à celle que j'aime.

La nuit arrive. Un croissant de lune éclaire encore la

campagne. Le premier voleur dit à ses frères :

- J'y vais ! Mais ne quittez pas des yeux la fenêtre de la cuisine : si tout va bien, je craquerai une allumette et vous pourrez me rejoindre.

Il se glisse dans la maison, entre dans la cuisine et vole la plus belle pomme. Mais comme il s'apprête à

sortir, une clé tombe de sa poche et tinte sur le sol : « Kling kling kling... ».

Réponds aux questions :

1) Où vivait le géant ?

.....
.....
..
.....
.....

2) Combien de voleurs arrivent près de la maison du géant ?

.....
.....
..
.....
.....

3) Que veut voler le deuxième voleur ?

.....
.....
..
.....
.....

4) Entoure en rouge le prénom du géant dans le texte.

11. Texte n°3 activité “Lirecouleur”

Un grand travailleur

Le soir tombe sur le fleuve : comme chaque nuit, le castor va travailler à nettoyer et arranger son abri, situé sur un petit îlot au milieu de la rivière.

Il a plu toute la journée et le toit est abîmé. Pour le réparer, le castor ramasse ou coupe des branches sur la rive et les amène en nageant jusqu'à sa demeure. Tout cela en s'aidant de ses dents ; celles de devant sont longues et poussent tout au long de sa vie...

Puis l'animal va inspecter le barrage, car la pluie a fait monter le niveau de l'eau et la hutte risque d'être inondée. Que de travail pour construire ce barrage ! Parfois deux nuits entières pour abattre un arbre en le rongeant. Ensuite, arracher les branches et trai er le tronc dans l'eau. Puis il faut fixer le tronc à l'endroit le plus étroit de la rivière et renforcer le barrage avec des branches, des pierres et de la boue qu'il va aussi chercher tout autour. En somme il fait le maçon.

Attention ! Le barrage doit maintenir le niveau de l'eau quelques centimètres au-dessous du plancher de sa hutte, sinon la maison est inondée !

Sa maison n'a qu'une seule entrée : sous l'eau, par un tunnel qui fait plusieurs mètres de long. Ainsi, il est à l'abri des prédateurs de toutes sortes. Le jour se lève : il est temps d'aller dormir. Le castor plonge une dernière fois et regagne son abri. Bien au sec, il s'endort paisiblement.

Questions :

Paragraphe 1 : Où se trouve l’abri du castor ?

Paragraphe 2 : A l’aide de quelles dents le castor coupe-t-il les branches ?

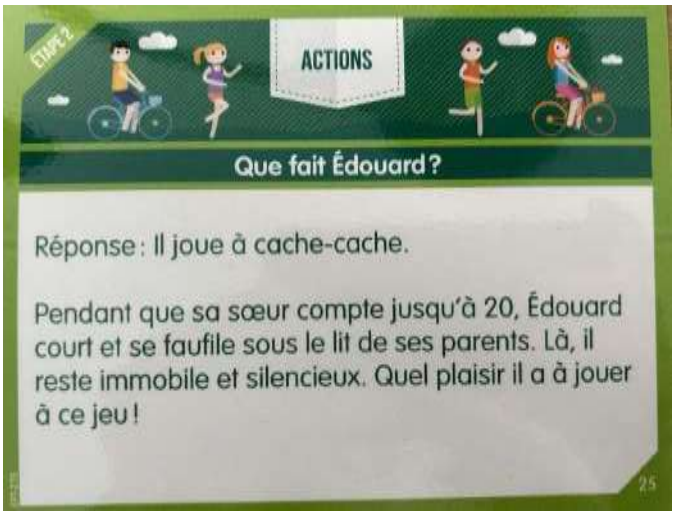
Paragraphe 3 : Avec quoi le castor renforce-t-il le barrage ?

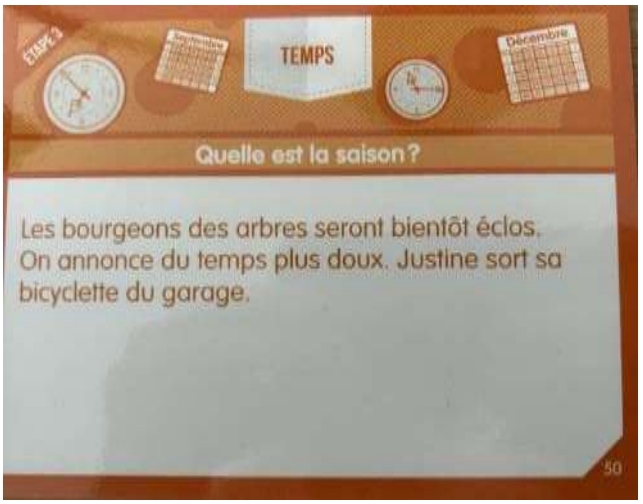
Paragraphe 4 : Pourquoi le castor doit-il maintenir le niveau d’eau au-dessous du plancher de sa hutte ?

Paragraphe 5 : Pourquoi la maison du castor n’a-t-elle qu’une seule entrée ?

12. Activité n°1 réalisée par Laura et Lila : trouver la lettre manquante/ la syllabe

13. Activité n°2 réalisée par Laura et Lila : les inférences





14. **Activité n°3 réalisée par Lila : la discrimination des sons *[d]* et *[b]***

15. Exemple police "open dyslexic"

Portez ce vieux whisky au juge blond qui fume

La typographie Open Dyslexic