



HAL
open science

Les aménagements pédagogiques dans une classe co-enseignée, pour aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés à l'écrit en anglais

Clara Guidot

► To cite this version:

Clara Guidot. Les aménagements pédagogiques dans une classe co-enseignée, pour aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés à l'écrit en anglais. Education. 2023. dumas-04496444

HAL Id: dumas-04496444

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04496444>

Submitted on 8 Mar 2024

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.



Année universitaire 2022 -2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Les aménagements pédagogiques dans une classe co-enseignée, pour aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés à l'écrit en anglais.

Présenté par Clara Guidot

Première partie réalisée en collaboration avec Eléa Fins

Mémoire de M2 encadré par Madame Céline Roussel et Madame Céline Cézard

PARTIE 1 : ETAT DE L'ART	4
I) Les termes clés pour comprendre l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la scolarité ordinaire.	4
A) L'inclusion	4
B) Différents projets pour différents besoins	5
C) Prendre en compte la diversité des élèves : un défi pour les enseignants	6
D) L'inclusion en classe ordinaire : un défi psychologique pour les élèves BEP	8
II) Le cas particulier de la dyslexie	10
A) Que signifie "être dyslexique" ?	10
B) L'apprentissage de la LVE anglais, un défi pour les élèves dyslexiques	11
1) Apprendre la LVE anglais	11
2) Les activités langagières de l'écrit : adaptées ou insurmontables ?	12
3) Les obstacles auxquels les élèves dyslexiques font face en cours d'anglais	13
III) Surmonter les difficultés : Les aménagements et leurs enjeux	13
A) la différenciation pédagogique	13
B) L'adaptation	15
C) la proximité sociale	15
D) Les enjeux de la proximité sociale	16
1) Relation de confiance	16
2) La motivation	18
E) le co-enseignement	19
Partie 2 : MÉTHODE	21
I) Participants	21
A) L'établissement	21
B) Classes et élèves	21
II) Matériel	22
III) Procédure	23
IV) Analyse et Résultats	25
A) Hypothèse 1	25
1) Ressenti des élèves	25
2) Mon ressenti en tant qu'enseignante	26
B) Hypothèse 2	27
1) Compréhension écrite	27
2) Production écrite	29
C) Hypothèse 3	31

Partie 3 : Discussion	33
I) Re contextualisation	33
II) Lien avec les recherches antérieures	34
A) Hypothèse 1 : un meilleur accompagnement grâce au co-enseignement	34
B) Hypothèse 2 : les aménagements permettent davantage d'implication	34
C) Hypothèse 3 : les aménagements favorisent le progrès des élèves à l'écrit	35
III) Limites et perspectives	36
A) Un échantillon réduit de participants	36
B) Chaque élève est unique	36
C) Manque de temps	36
D) La limite de certains aménagements	37
IV) conclusion	37
Bibliographie	39
Ouvrages	39
Textes officiels	39
Sitographie	39
Cours de l'INSPE	41
Table des annexes	42
Annexes	43

La thématique de l'école inclusive et des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) fait partie intégrante de notre formation à l'INSPE. Lors de nos semaines d'observation en classe, nous avons réalisé à quel point l'anglais pouvait être un défi pour les élèves ayant un trouble du langage. Touchées par certains profils d'élèves motivés mais freinés par leurs troubles, nous nous sommes rendues compte à quel point il est primordial de rendre l'anglais accessible à tous. Afin de transmettre nos savoirs et notre passion pour l'anglais, nous aurons besoin de rendre notre discipline accessible, de connaître en profondeur les troubles du langage pour mieux les compenser, et d'apprendre comment enseigner au sein d'une forte hétérogénéité.

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est un sujet qui nous tient particulièrement à cœur : pendant notre stage nous avons toutes deux été touchées par les difficultés de certains élèves et immédiatement ressenti un devoir, une nécessité de les accompagner, de rendre les choses plus simples pour eux. Sous la tutelle de Madame Germain, au sein du collège de Boigne, nous avons pu rencontrer des élèves présentant des troubles dys et des handicaps : dyspraxie, malvoyance, troubles de l'attention, autisme, Haut Potentiel Intellectuel (HPI), élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), ou les élèves de la classe ULIS, par exemple. Nous avons pu observer de près les divers dispositifs et aménagements mis en place pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est un thème important dans le cadre des langues vivantes, en effet, l'apprentissage d'une langue vivante est souvent vu comme un obstacle ou comme secondaire dans le parcours scolaire des élèves qui sont déjà en difficulté dans d'autres matières. Néanmoins, même si les objectifs peuvent être adaptés, les élèves BEP ont le droit d'accéder à une culture commune du tronc commun. Et nous estimons que le professeur est l'un des acteurs majeurs de l'inclusion des élèves BEP à l'école, puis dans la société. Nous sommes convaincues qu'il est du devoir du professeur de s'informer, se renseigner et s'éduquer sur les manières et stratégies qui visent à inclure ces élèves.

Cependant, chaque élève est différent, chacun a besoin d'un parcours qui lui est adapté et qui lui correspond, c'est là que repose toute la difficulté pour les professeurs. En effet, ce n'est pas parce que deux élèves souffrent du même trouble que le professeur pourra utiliser les mêmes aménagements pour les aider. Les professeurs doivent adapter les aménagements et solutions d'accompagnement au profil de chaque élève afin de les aider au mieux. Trouver les méthodes et solutions d'adaptation qui conviennent à chacun peut prendre du temps. C'est pourquoi nous avons décidé d'étudier les stratégies d'enseignement possibles et les activités à mettre en place pour aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés à l'écrit, en anglais.

Dans un premier temps, nous allons définir les termes clés liés à l'inclusion des élèves BEP dans la scolarité ordinaire et les défis que représente cette inclusion, puis nous allons nous concentrer particulièrement sur le cas des élèves dyslexiques, enfin nous aborderons les aménagements et leurs enjeux.

PARTIE 1 : ETAT DE L'ART

I) Les termes clés pour comprendre l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la scolarité ordinaire.

A) L'inclusion

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées donne une définition du handicap : « *Constitue un handicap, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* » Tout enfant handicapé est donc, de droit, un élève et bénéficie d'un parcours personnalisé. Ces élèves sont à présent envisagés dans une dimension sociale : c'est l'inclusion scolaire.

Auparavant, les élèves en situation de handicap ou BEP étaient placés dans des unités spécialisées, à présent l'inclusion veut que l'environnement s'adapte à l'élève et non plus l'inverse. L'élève est placé dans une classe ordinaire et si celui-ci éprouve des difficultés, le professeur met en place des dispositifs et aménagements adaptés. L'avantage de l'inclusivité pour les élèves BEP, c'est qu'elle leur fait comprendre qu'ils ne sont pas moins capables que les élèves dits ordinaires. Elle les différencie moins des autres que dans le passé, elle leur fait participer à la vie sociale commune sans les mettre à part. Ainsi, puisque c'est l'environnement qui s'adapte à l'élève, celui-ci doit bénéficier d'aménagements. Ces exemples sont particulièrement parlants pour les élèves présentant des troubles de l'apprentissage, comme la dyslexie. Baisser la quantité (et non la qualité) des attentes leur permet d'être évalués de manière plus juste, sans faire ressortir leurs troubles.

La scolarité inclusive a trois objectifs principaux pour les élèves BEP¹ :

- La réussite scolaire, et donc la garantie d'un libre choix de projet de vie
- L'autonomisation
- La socialisation

¹ UE EDUC 702 psychologie inclusive par Olivier Douce et Renaud Javellas

Ainsi, l'objectif d'apprentissage est commun à tous : la validation du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Ces compétences et objectifs sont adaptés en cas de situation de handicap lourd.

Il existe différents types de scolarisation pour les élèves BEP² : tout d'abord, la scolarisation individuelle : ces élèves sont scolarisés au sein d'un établissement de l'Education Nationale, dans une classe ordinaire de leur âge, avec ou sans aide particulière (humaine/matérielle) et avec la mise en place de divers aménagements en fonction des besoins. Puis, il y a la scolarité collective : il s'agit de classes créées pour les élèves en situation de handicap ou BEP comme les classes ULIS (Unités Localisées d'Inclusion Scolaire) ou encore les classes SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). Ces élèves peuvent également avoir des cours en classe ordinaire pour certaines disciplines. Enfin, il y a l'enseignement à distance avec le CNED (Centre National d'Education à Distance) qui permet un accès à l'éducation pour tous les élèves quel que soit leur handicap.

B) Différents projets pour différents besoins

Le terme BEP est centré sur les besoins propres de l'élève et non pas sur son trouble ; c'est le contexte et l'environnement qui sont pris en compte. Le terme BEP est d'abord apparu au Royaume-Uni en 1978 dans le rapport Warnock³, une enquête mise en place par Margaret Thatcher. Cette commission avait pour but d'examiner les besoins des élèves en situation de handicap et les élèves ayant des difficultés particulières nécessitant une adaptation. L'appellation générale choisie pour ces élèves est « *Special Educational Needs* » (SEN). Le terme "besoin" est défini par le dictionnaire en ligne Larousse comme : « *ce qui est nécessaire pour accomplir quelque chose, faire face à une situation.* »⁴ En effet, les élèves BEP ont des difficultés d'apprentissage spécifiques, ce qui nécessite d'adapter les enseignements et les situations d'apprentissage. Il existe deux catégories générales d'élèves BEP : les élèves en situations de handicap et les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Dans de nombreux cas, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère (LVE) peut s'avérer délicat : certains font déjà face à des difficultés dans leur langue maternelle (dyslexie), d'autres

² <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

³ <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/l-eacutemergence-de-la-notion-de-bep.html>

⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin/8907>

doivent déjà apprendre à maîtriser le français (EANA), par exemple, et chacun se voit forcé de réintégrer tout un nouveau lexique, une grammaire, une syntaxe alors même que celles de la langue maternelle posent problème. Inclure les élèves BEP particulièrement en classe de LVE leur permet d'être aidés par les camarades qui n'ont pas de trouble d'apprentissage, en coopérant. Ils en apprennent plus et sont plus en confiance (avec les autres, et avec eux-mêmes).

Pour les accompagner dans leur scolarité globale, certains BEP bénéficient de projets individuels visant à encadrer leurs enseignements⁵:

- PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative) : pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage ponctuelles
- PAI (Projet d'Accueil Individualisé) : pour les élèves avec un trouble de la santé
- PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) : pour les troubles durables de l'apprentissage
- PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) : pour ceux reconnus comme handicapés.

Par conséquent, plusieurs programmes avec des visées différentes existent dans le but d'accompagner les élèves BEP. Ceux-ci doivent être appliqués au sein de l'école et surtout, dans la salle de classe : mais que cela implique-t-il pour le professeur lui-même et pour chacune de ses séances ?

C) Prendre en compte la diversité des élèves : un défi pour les enseignants

Les professeurs doivent prendre en compte la diversité des élèves, et s'y adapter. Cependant cette hétérogénéité peut être dure à maîtriser. Les élèves avancent à des rythmes différents et c'est à l'enseignant d'occuper les uns pendant que les autres finissent un exercice, de préparer des évaluations différenciées pour ces élèves en particulier, ce qui représente une charge de travail supplémentaire. En effet, chaque élève est unique, il n'y a pas deux élèves qui travaillent de la même manière, ce constat a été développé par Robert Burns en 1971 : « *Il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière ; Il n'y a pas deux apprenants qui apprennent à la même vitesse ; Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps ; Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude ; Il n'y a*

⁵https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPP_Q_376117_378410.pdf

pas deux apprenants qui résolvent les problèmes de la même manière ; Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt ; Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »⁶

Les 7 postulats de Burns démontrent que chaque élève est unique, c'est pourquoi il est important de prendre en compte les différences de chacun. D'après Julia Whitburn « *Si l'on souhaite privilégier l'équité, c'est-à-dire réduire les écarts entre élèves sans pour autant affecter fortement le niveau moyen, alors le meilleur compromis pour tous les élèves, est un groupe classe hétérogène car il permet aux élèves en difficulté de mieux progresser sans que les élèves les plus avancés soient réellement pénalisés*⁷ » Il y a toujours une tension entre : vouloir accompagner les élèves en difficultés, ou bien continuer la progression des autres élèves. C'est pourquoi prendre en compte leur diversité permet à tous de réussir.

Cependant, l'hétérogénéité de la classe complexifie la tâche de l'enseignant. Catherine Reverdy affirme que « *Les enseignant.e.s sont souvent démuni.e.s face à la gestion de cette forte hétérogénéité dans leur classe qui impose "un changement en profondeur de la conception de l'enseignement (...). Les enseignant.e.s ont ainsi l'impression d'être seul.e.s à faire face aux contraintes de l'école inclusive (...)* »⁸ Il est difficile pour les professeurs de s'adapter à tous les besoins des élèves, car ils sont nombreux par classe, mais également par manque de temps ou de conseils. Respecter l'hétérogénéité de la classe est une difficulté majeure, ils doivent sans cesse trouver des nouvelles solutions d'apprentissage et d'aménagements sans délaissier les autres élèves pour autant. Ils doivent alors trouver des moyens de différencier et adapter sans créer d'inégalités.

Néanmoins, même si la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves reste très floue et très complexe pour les professeurs, celle-ci est obligatoire car elle fait partie des compétences du professeur listées dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation⁹. La 4^{ème} compétence commune à tous les professeurs et personnel de l'éducation est « *Prendre en compte la diversité des élèves* ». Le professeur doit impérativement adapter les situations d'apprentissage en fonction des divers besoins des élèves et collaborer avec toute la communauté éducative concernant les projets personnalisés de scolarisation pour les élèves en situation de handicap. De plus, la 6^{ème} compétence « *Agir en éducateur responsable et selon*

⁶ http://www.ac-grenoble.fr/ais74/IMG/article_PDF/Les-postulats-de-Burns_a626.pdf

⁷ <https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/170204/filename/07018.pdf> p3

⁸ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/127-janvier-2019.pdf> p27

⁹ https://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf p6

des principes éthiques » souligne que les professeurs doivent accorder de l'attention à tous les élèves et veiller au développement de la confiance en soi et du bien-être de tous les élèves.

La prise en compte de l'hétérogénéité d'une classe constitue un véritable défi non seulement pour les enseignants, mais également pour les élèves BEP, pour qui il est difficile de s'intégrer au sein d'une classe ordinaire.

D) L'inclusion en classe ordinaire : un défi psychologique pour les élèves BEP

L'adolescence est une phase essentielle pendant laquelle on observe des changements physiques, intellectuels et émotionnels. Tout d'abord, Freud explique que pendant la phase œdipienne de 2-3ans à 5-7ans, l'enfant acquiert trois choses essentielles : la construction de l'identité, le développement du surmoi (structure interne qui permet la régulation) et l'acceptation de la différence des générations. Cependant, tous ces acquis de la phase œdipienne sont remis en question pendant la phase de l'adolescence, qui se situe entre 10 et 12 ans.¹⁰ C'est une période de questionnement sur son identité, d'instabilités, de désir d'émancipation par rapport à l'autorité des parents et des professeurs. De plus, c'est lors de cette période qu'ils créent des liens sociaux et s'associent à des groupes de pairs.

A l'adolescence l'apparence physique devient très importante, les élèves se comparent entre eux, se jugent ; ces éléments participent à la construction de leur identité et jouent sur les perceptions de soi. Il faut différencier l'estime de soi, qui est une valeur qu'on s'attribue en tant que personne, c'est une évaluation globale, et la perception de soi qui est l'évaluation de soi dans un domaine en particulier. Il existe différentes caractéristiques déterminantes dans l'évaluation de la perception de soi. Premièrement, il y a la comparaison à autrui, les élèves auront toujours deux manières de se comparer¹¹:

- La comparaison ascendante : l'élève se compare à un autre élève ayant de meilleures notes, et ainsi se dévalorise.
- La comparaison descendante : l'élève se compare à un autre élève ayant de moins bonnes notes, ce qui aura tendance à le mettre en valeur.

¹⁰ UE EDUC 702 psychologie clinique par Ludovic Gadeau

¹¹ UE EDUC 702 psychologie sociale par Ivane Nuel

Les élèves d'un niveau donné s'évalueront plus positivement dans une classe faible que dans une classe forte, c'est ce qu'on appelle le « *big little pond fish effect* » ou effet de contraste. En revanche, en incluant les élèves à BEP dans une classe « ordinaire », étant conscient de leurs troubles et de leurs difficultés, ils vont donc se comparer à « plus fort » qu'eux, ce qui pourrait avoir un effet négatif sur eux. Selon Thomas Hedin « *Les difficultés scolaires des uns, la réussite scolaire des autres ont inmanquablement des conséquences importantes sur les relations des élèves entre eux. La manière dont ces différences seront appréhendées par les adultes, et la cohérence de leurs approches (...) ont des répercussions importantes tant sur l'image que les élèves vont construire d'eux-mêmes que sur l'ambiance générale de la classe, de l'école, du collège.* »¹²

De plus, la perception du handicap est un élément déterminant dans la perception de soi. Pour les élèves BEP, s'ils se sentent incapables et qu'ils pensent que leurs troubles et leurs difficultés sont impossibles à surmonter, ils auront une évaluation de soi négative. D'après Thomas Hedin « *Lorsque des classes de niveaux ou groupes de niveau au long cours existent, les élèves, mêmes très jeunes, ne sont jamais dupes des organisations adoptées et de la place qu'ils y occupent. Plus ils avancent dans leur scolarité, plus ces organisations peuvent engendrer chez les élèves un sentiment de relégation, voire d'injustice, avec les conséquences sur l'image de soi et le comportement que l'on peut prévoir.* »¹³ A l'inverse, s'ils arrivent à surmonter leur trouble, à agir sur leurs difficultés, à se trouver des points forts, ils auront une évaluation de soi positive.

Toutes ces caractéristiques qui déterminent la perception de soi ont un impact sur les performances de l'élève, sur son engagement et les efforts qu'il fournit. En effet, une mauvaise perception de soi crée une surcharge cognitive : la mémoire de travail étant surchargée elle ne pourra pas être autant sollicitée pour les apprentissages. Afin de protéger l'évaluation de soi, l'élève va parfois mettre en place des stratégies de protection : besoin d'évaluation de soi positive, stratégie d'auto-handicap, l'auto complaisance, la comparaison sociale stratégique ou encore la diminution de l'importance d'un domaine¹⁴. Pour le professeur, il est important de

¹² https://padlet.com/thomas_hedin/differenciationadaptation « penser l'hétérogénéité et en tirer profit » par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO p40

¹³ https://padlet.com/thomas_hedin/differenciationadaptation « pensée l'hétérogénéité et en tirer profit » par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO p40

¹⁴ UE EDUC 702 psychologie sociale par Ivane Nuel

repérer ces stratégies, qui sont signe d'une mauvaise estime de soi, d'un manque de confiance et d'un mal être au sein de la classe.

Dans cette partie, nous venons de donner des précisions sur les profils des élèves BEP et sur leur inclusion au sein de classe ordinaire. Nous avons vu que ces profils sont nombreux. C'est pourquoi nous avons choisi de nous concentrer sur le profil spécifique des élèves dyslexiques.

II) Le cas particulier de la dyslexie

A) Que signifie "être dyslexique" ?

La dyslexie est un trouble neurodéveloppemental des apprentissages du langage écrit. Ce n'est pas une maladie, mais un trouble spécifique et durable, même si celui-ci peut s'améliorer avec le temps et à force de persévérance et d'entraînement. Ce trouble est tout particulièrement intéressant dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais (par un élève francophone) étant donné les nombreuses différences dans les spécificités entre les deux langues. Il en existe deux principaux types : la dyslexie phonologique et la dyslexie de surface.¹⁵ Il y a dyslexie phonologique quand l'élève n'arrive pas à faire la conversion entre les phonèmes et les graphèmes. La dyslexie de surface, elle, se caractérise par une difficulté à lire les mots irréguliers, alors que la lecture de pseudo-mots est relativement préservée ; c'est le traitement visuo-attentionnel qui est affecté, l'élève n'a pas en mémoire la forme orthographique du mot et peine à l'associer à un son.

Le diagnostic de la dyslexie se fait par la présence ou l'absence de certains signes cliniques¹⁶ : des difficultés durables à l'écrit et lors de la prise de note (mauvaise graphie et lenteur d'exécution), des difficultés de lecture (lenteur, hésitation, confusion, inversion de mots ou de lettres, etc.), d'autres en orthographe (fusion de mots, découpages incorrects de mots) ou en mémorisation (nouveaux mots de vocabulaire), qui peut s'accompagner de problèmes d'attention, d'organisation et d'orientation (gestion de l'espace et du temps). Enfin, le signe commun à tous les élèves dyslexiques est la fatigabilité. C'est la présence concomitante de plusieurs de ces difficultés qui doit alerter, aucune n'est spécifique à la dyslexie. Par ailleurs,

¹⁵ UE EDUC 702 psychologie cognitive par Catherine Pellenq

¹⁶ <https://www.dys-positif.fr/dyslexie/>

ces élèves présentent fréquemment une bonne compréhension des compétences autres : artistiques, manuelles, logiques.

Michel Violet, dans son article de lecture compréhensive *Dyslexie ou Les Difficultés Scolaires au Collège et Aider l'Élève Dyslexique au Collège et au Lycée*, explique qu'il "y a 2 voies d'accès au sens, la voie d'assemblage (stratégie de décodage) et la voie d'adressage (recours au lexique visuel pour la reconnaissance globale des mots), il n'en reste pas moins que dans l'esprit de l'auteur, le lexique visuel se constitue par mémorisation de mots à l'origine décodés. La dyslexie, c'est donc bien l'incapacité d'apprendre puis d'utiliser correctement la voie alphabétique."¹⁷

La dyslexie est donc un titre qui englobe en réalité de multiples manifestations et degrés du trouble. Ainsi, l'adaptation de l'approche pédagogique peut s'avérer d'autant plus complexe que la dyslexie elle-même est hétérogène. Justement, l'auteur de l'article donne ensuite des exemples de dysorthographies sévères (trouble de l'écriture dont la majeure partie des dyslexiques souffrent), et des extraits de productions écrites quasi illisibles d'élèves dyslexiques pour illustrer leur trouble : "anpeureure" pour empereur – "quorbro" pour corbeau – ou encore "min" ou "mein" pour main. On constate que la phonologie ici est relativement respectée mais que l'orthographe n'est pas acquise, ici c'est donc un exemple de dyslexie de surface.

Dans ce cas, pourquoi peut-on alors supposer que l'anglais sera d'autant plus difficile à apprendre pour un élève dyslexique ?

B) L'apprentissage de la LVE anglais, un défi pour les élèves dyslexiques

1) Apprendre la LVE anglais

Le CECRL préconise une approche actionnelle¹⁸, dans laquelle l'élève est acteur social, ainsi que l'idée que "la communication c'est agir", et envisage l'apprentissage comme une action réelle, une pédagogie de projets et de mise en situation sociale réelle. L'approche

¹⁷ Violet, Michel. "Nous avons lu." *Les actes de lecture*, vol. 113, 2011, p. 3, https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL113/al113_p09.pdf. Accessed 29 01 2022

¹⁸ <https://rm.coe.int/16802fc3a8> p15

actionnelle voit la communication, non comme un objectif, mais comme un moyen au service de l'action.

Par conséquent, l'apprentissage des langues étrangères est nécessaire dans le parcours scolaire de tous les élèves. Le site du gouvernement de l'Education National dit qu'en cours de LVE au cycle 3 et 4 ; *“la priorité est donnée à la pratique de la langue orale, dès les débuts de l'apprentissage, notamment pour familiariser le plus tôt possible l'oreille aux structures sonores d'une autre langue et assurer ainsi une aisance suffisante dans ce mode de communication naturellement premier.”* mais également que *“la place respective qu'on assigne à chacune des activités de communication évolue de l'école primaire au collège. L'écrit notamment acquiert une place plus importante (...)¹⁹”*

Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère est évolutif. L'enseignement de LVE au collège approfondit la familiarisation avec la langue orale, et l'agrément d'un apprentissage plus varié dans ses activités. La priorité devient alors autant l'exercice oral qu'écrit.

2) Les activités langagières de l'écrit : adaptées ou insurmontables ?

Odile Golliet dénonce l'idée préconçue que pour enseigner l'anglais aux dyslexiques, il faut privilégier le travail oral et éviter l'écrit. En effet, l'acquisition de la langue maternelle se fait oralement, en revanche l'apprentissage de l'écrit permet une meilleure mémorisation et compréhension. Elle dit que *« étant donné la complexité phonologique de l'anglais, la maîtrise des sons par un élève français dyslexique ne peut s'obtenir que par l'apprentissage systématique et l'emploi de la transcription des sons dans les signes de l'alphabet phonétique international. »²⁰* Elle souligne le fait que l'apprentissage de l'alphabet phonétique en début d'apprentissage de l'anglais est une étape nécessaire car cela facilite et favorise les apprentissages (sons, mots, phrases). C'est précisément parce que l'écrit ne peut pas être mis de côté, nous avons décidé de nous concentrer sur les activités langagières de la production écrite et de la compréhension écrite, notamment pour notre expérimentation.

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/2011/06/mene1100831a.htm>

²⁰ [anglais pour dys.pdf \(apedys-reunion.fr\)](#) p10

3) Les obstacles auxquels les élèves dyslexiques font face en cours d'anglais

Les élèves dyslexiques peinent à mettre en place des méthodes de décodage : conversion lettre/son, et d'encodage : conversion son/lettre, qui sont indispensables à la lecture et à l'écriture²¹. Ces difficultés auront inévitablement des répercussions sur l'apprentissage d'une LVE, et tout particulièrement de l'anglais, notamment pour un élève francophone.

L'anglais n'est pas une langue latine comme l'espagnol ou l'italien, pour lesquels on retrouve beaucoup de similitudes avec le français. L'anglais n'est donc pas aussi transparent. En anglais, les élèves dyslexiques doivent apprendre un système phonologique nouveau comme l'explique Odile Golliet. Dans son ouvrage *L'anglais pour les dyslexiques*, tome 2²², elle explique en quoi l'anglais est "la bête noire des élèves dyslexiques". C'est une langue accentuelle dans laquelle il y a une alternance entre les syllabes accentuées (primaire/secondaire) et non-accentuées, avec une durée et un ton différent, alors que le français est une langue syllabique, les syllabes ont la même durée. De plus, c'est une langue irrégulière et peu transparente, c'est-à-dire qu'il existe plusieurs façons d'écrire ce que l'on entend, il n'y a pas de correspondance phonème-graphème stricte mais plusieurs possibilités. Enfin, en anglais un même mot peut appartenir à plusieurs catégories, la nature des mots est variable selon leur utilisation dans une phrase. Ces éléments vont rendre l'exercice de l'écrit laborieux et fatigant pour l'élève dyslexique. Dans ce cas, quelles sont les méthodes concrètes qui peuvent être mises en place pour réduire ces difficultés ?

III) Surmonter les difficultés : Les aménagements et leurs enjeux

A) la différenciation pédagogique

"La différenciation pédagogique met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres

²¹ <https://inshea.fr/sites/default/files/poletsa/M%C3%A9moire%20V.Bancel.pdf> (page 11)

²² http://www.apedys-reunion.fr/images/livres/Anglais_Pour_Dys/anglais_pour_dys.pdf

itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés."²³

C'est ainsi que Alexia Forget définit la différenciation pédagogique (DP). Pour le processus de DP, les professeurs mettent en place diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage afin de donner la possibilité à tous les élèves d'arriver à un objectif commun. Il est indispensable de respecter l'hétérogénéité que l'on peut trouver dans une classe. Elle ajoute que *"La DP ne constitue pas une fin en soi mais un moyen au service d'intentions pédagogiques telles que lutter contre le décrochage scolaire ; assurer une égalité des acquis de base ; amener chaque apprenant au maximum de son potentiel."*²⁴ En effet, la DP n'est pas un but, c'est seulement un moyen afin de prendre en compte la diversité des élèves et de permettre à tous de réussir quel que soit leur profil.

Cependant, la DP ne consiste pas seulement à diversifier et varier ces méthodes d'enseignement et d'apprentissages : *« La DP dépasse l'idée d'offrir des conditions d'apprentissage variées puisque ces mêmes conditions ne sont pas déployées par hasard mais bien en réponse à des besoins préalablement identifiés chez les élèves. »*²⁵. Le principe dans la DP c'est de s'adapter aux besoins des élèves, donc les stratégies d'apprentissage sont mises en place dans le but de répondre à des besoins spécifiques. Alexia Forget souligne qu'il est important de rompre avec une pédagogie unique, c'est-à-dire l'utilisation des mêmes stratégies et outils d'apprentissage, des mêmes contenus de cours ou de support ou encore des mêmes exercices pour tous. Il faut diversifier sa pédagogie, en variant les contenus, l'organisation du travail, le choix de production et les processus utilisés.

Effectuer une différenciation pédagogique ne signifie pas individualiser, elle ne s'adresse pas uniquement aux élèves à besoins éducatifs particuliers : cela reste différent d'une adaptation ou d'un aménagement qui, eux, sont proposés spécifiquement pour les élèves BEP.

²³ https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf p1

²⁴ https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf p2

²⁵ https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf p1

B) L'adaptation

D'après Thomas Edin²⁶, il y a trois formes de DP : la flexibilité pédagogique, l'adaptation, la modification.

La flexibilité pédagogique s'exprime par une certaine souplesse dans les choix et la manière de réaliser certaines activités, elle concerne tous les élèves et permet de prendre en compte l'hétérogénéité du groupe classe.

L'adaptation consiste en : « *des ajustements ou aménagements des situations d'apprentissage et d'évaluation qui ne viennent pas modifier ce qui est évalué. C'est rendre la tâche accessible au niveau de la forme pour que le ou les élèves puissent accéder au fond – manière de présenter visuellement les textes, la façon de les disposer, par exemple en offrant des textes plus aérés. – écouter le texte d'accompagnement ou les consignes.* »²⁷ L'adaptation ne concerne que les élèves BEP, il s'agit d'un aménagement afin que l'élève arrive au même objectif que les autres mais en ajustant la manière d'y parvenir. Il s'agit de s'adapter aux particularités des élèves, contourner la difficulté et proposer des alternatives pour que les objectifs soient accessibles.

Enfin, la modification est un changement dans la tâche à réaliser, par exemple un assouplissement des exigences, une réduction des objectifs, elle s'adresse à certains élèves BEP.

Ainsi l'adaptation et la modification sont des aménagements individualisés nécessaires qui permettent la compensation pour les élèves BEP. En revanche, la flexibilité pédagogique ou la différenciation pédagogique s'adresse à tous les élèves, c'est une stratégie d'enseignement possible pour ne pas se limiter seulement à l'adaptation, afin d'aller plus loin dans l'accompagnement de chaque élève dans ses apprentissages. Ces stratégies ont un impact direct sur l'élève, celui-ci en est conscient. Ces aménagements vont permettre de créer une certaine proximité sociale entre l'enseignant et ses élèves.

C) la proximité sociale

Pierre Roche définit la proximité sociale dans son ouvrage *Les défis de la proximité dans le champ professionnel* : « *La proximité caractérise donc une façon d'être et de se*

²⁶ diaporama "différenciation et adaptation au service de l'inclusion" 2018 par Thomas Hedin

https://padlet.com/thomas_hedin/differenciationadaptation

²⁷ https://padlet.com/thomas_hedin/differenciationadaptation p66

positionner vis-à-vis de l'autre, dont la formule pourrait être aller vers l'autre, au-devant de l'autre ou encore au plus près de l'autre. »²⁸ Pour Pierre Roche la proximité est un positionnement particulier vis-à-vis des autres, une posture proche des autres. Cette posture n'est pas que physique, en effet il précise qu'il s'agit également d'une manière d'être, d'une façon d'agir ou de faire.

L'auteur ajoute que : « *Il nous faut alors plutôt insister sur auprès de et avec, sur deux prépositions qui indiquent avant tout une posture professionnelle quelque peu idéale, vers laquelle il s'agirait de tendre, et témoignent de la volonté de réduire la distance sociale et subjective qui sépare le professionnel de l'utilisateur (...).* »²⁹ Ici, il envisage la notion de proximité sociale dans le cadre professionnel. Les prépositions « auprès de » et « avec » sont essentielles dans le cadre d'une relation pédagogique : c'est-à-dire entre un enseignant et ses élèves. En effet, l'enseignant se doit d'aller vers ses élèves, au plus près d'eux afin de les accompagner et de les aider au mieux. Pour les enseignants, il s'agit d'essayer de réduire cette distance sociale qui les sépare de leurs élèves.

Pierre Roche explique que cette proximité « *manifeste une volonté en somme de dénouer une relation institutionnelle classique que l'on juge trop froide, trop métallique, sans pour autant tisser, tramer des liens trop chauds, autrement dit fusionnels, voire confusionnels.* »³⁰ Les enseignants se doivent d'établir une certaine proximité sociale avec leurs élèves, cependant il est difficile de trouver un véritable équilibre entre la proximité et la distance sociale, car, l'élève est à la fois un semblable, un être humain, mais en même temps différent car leur statut social diffère.

D) Les enjeux de la proximité sociale

1) Relation de confiance

Etablir une proximité sociale avec ses élèves permet à l'enseignant d'installer une relation de confiance. Le CNRTL définit la confiance comme « *Croyance spontanée ou acquise en la valeur morale, affective, professionnelle... d'une autre personne, qui fait que l'on est*

²⁸ <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2007-1-page-63.htm>

²⁹ <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2007-1-page-63.htm>

³⁰ <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2007-1-page-63.htm>

incapable d'imaginer de sa part tromperie, trahison ou incompétence. »³¹ La confiance suppose un engagement mutuel, une réciprocité entre deux individus qui se connaissent. La confiance est une relation qui se construit au fil du temps. En 1991, Butler présente les dix conditions de la confiance dans son ouvrage intitulée *Toward understanding and measuring conditions of trust : Evolution of a condition of trust inventory*.

« 1. la disponibilité (*availability*), qui consiste à être présent lorsqu'une personne qui fait confiance à quelqu'un en manifeste le besoin;

2. la compétence (*competency*), qui concerne l'expérience reconnue dans un domaine;

3. la constance (*consistency*), qui désigne le sérieux, la prédictibilité et le jugement dans les actions;

4. la discrétion (*discreteness*), qui caractérise la personne qui reçoit les confidences;

5. l'équité (*fairness*), qui touche l'impartialité et la prise de position équitable dans les décisions;

6. l'intégrité (*integrity*), qui se définit comme l'honnêteté et la fidélité envers une autre personne;

7. la loyauté (*loyalty*), qui se caractérise par l'honnêteté et la fidélité à tenir ses engagements;

8. l'ouverture (*openness*), qui consiste à fournir des idées et des informations dans l'intérêt d'une autre personne qui détient notre confiance;

9. la promesse tenue (*fulfillment*), qui a trait à la croyance de la parole donnée, c'est-à-dire à l'engagement d'une personne conformément à ce qu'il est dit;

10. la réceptivité (*receptivity*), qui touche l'ouverture d'esprit et l'aptitude à donner et à recevoir des idées. »³²

La confiance est donc un concept large qui regroupe plusieurs conditions et qualités comme le respect et la disponibilité. En effet, afin d'établir cette relation de confiance l'enseignant se doit d'être à l'écoute de ses élèves, de les encourager, de les aider, de les motiver et de les accompagner. Si la relation pédagogique est positive et basée sur un sentiment de confiance, les élèves et en particulier les élèves BEP auront une meilleure image de l'école et donc une meilleure assiduité. Cette proximité sociale et cette relation de confiance enseignant-élève permet d'établir un climat de travail serein et propice au travail. Les élèves se sentent motivés

³¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/confiance>

³² Rousseau, N., Deslandes, R., Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44 (2), 193-211.

et s'engagent davantage dans les tâches proposées. En effet, un climat de classe positif influence les élèves, favorise leurs apprentissages, leurs performances et leur comportement.

2) La motivation

La notion de motivation a été définie par Edward Deci et Richard Ryan grâce à leur théorie de l'autodétermination dans leur ouvrage *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* publié en 1985. « Une motivation est dite 'autodéterminée' quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est 'non autodéterminée' quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue. »³³ La motivation autodéterminée est appelée « motivation intrinsèque » : réaliser quelque chose de manière autonome, par plaisir de faire cette tâche. Alors que la motivation non autodéterminée est appelée « motivation extrinsèque », celle-ci est réalisée pour en retirer quelque chose et non pas pour la tâche en elle-même.

Deci et Ryan expliquent que la motivation intrinsèque va favoriser des conséquences positives sur les élèves comme l'attention et l'assiduité. Donc la question que les enseignants doivent se poser c'est comment faire pour favoriser davantage de motivation autodéterminée chez les élèves. D'après leur théorie, trois besoins fondamentaux favoriseraient une motivation intrinsèque : les besoins de compétence, d'autonomie et de relation sociale. Tout d'abord, le besoin de compétence c'est quand les élèves ont besoin de montrer leurs capacités, d'obtenir du succès dans une tâche réalisée : afin de favoriser ce besoin l'enseignant doit toujours encourager ses élèves et les féliciter. Puis, le besoin d'autonomie se caractérise par une volonté de faire ses propres choix, de se sentir responsable et d'être à l'origine de son action : l'enseignant peut faciliter ce besoin en créant une proximité sociale avec ses élèves, en leur montrant qu'il leur fait confiance, par exemple en leur confiant des responsabilités. Enfin le besoin de relations sociales, c'est se sentir connecté avec autrui, recevoir et donner de l'attention, respecter les autres et ressentir un sentiment d'appartenance : c'est ce que l'enseignant réalise en créant une proximité sociale avec ses élèves.

Ainsi établir une proximité sociale permet de créer une relation de confiance avec les élèves et donc un climat de classe positif et propice au travail. Cette proximité sociale permet de remplir

³³ <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article96>

un des trois besoins fondamentaux nécessaires à la motivation des élèves. Afin d'établir cette proximité sociale avec les élèves et notamment avec les élèves BEP, il est possible d'apporter une forme d'accompagnement plus personnel, plus proche de l'élève : le co-enseignement.

E) le co-enseignement

Il se développe en France dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » avec la loi pour la refondation de l'École de la République de 2013. Le but de ce dispositif est d'affecter « *un enseignant supplémentaire dans une école ou un groupe scolaire afin de mettre en place de nouvelles modalités d'organisation pédagogique pour aider les élèves les plus en difficulté à progresser.* »³⁴

D'après Marie Toullec-Théry il existe sept modalités de co-enseignement ³⁵: l'enseignement en tandem ; l'un enseigne, l'autre aide ; les deux aident ; l'un enseigne, l'autre observe ; enseignement en ateliers ; enseignement avec groupes différenciés et enseignement parallèle. Elle divise ces sept modalités en deux : d'un côté le co-enseignement dans lequel les deux professionnels partagent un même espace et de l'autre la co-intervention dans lequel l'espace peut être différent.

Philippe Tremblay dans son article « Comment mettre en place un co-enseignement efficace ? » explique en quoi le co-enseignement est moins stigmatisant que la co-intervention. En effet même si le co-enseignement est destiné à aider les élèves en difficulté, il peut profiter à tous les élèves puisque les deux enseignants sont au sein du même groupe classe. Philippe Tremblay explique que « *Les performances des élèves en classe de coenseignement ont augmenté tant en anglais (0,81) qu'en mathématiques (0,40), contrairement à ceux en classe ordinaire avec co-intervention. Par ailleurs, les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson & Michaels, 2006).* »³⁶ Le co-enseignement est donc un dispositif qui permet le progrès des élèves en difficulté. La modalité de co-enseignement « *l'un enseigne l'autre aide* » dans lequel « *un professeur garde la responsabilité de l'enseignement tandis que l'autre circule à travers la classe, fournissant une aide discrète aux élèves en fonction des besoins.* »³⁷ permet d'aider et

³⁴ <https://www.education.gouv.fr/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-projet-et-mise-en-oeuvre-pedagogique-5825>

³⁵ http://www.ien-colombes1.ac-versailles.fr/IMG/pdf/7_modalites_de_co-intervention.pdf

³⁶ https://cache.media.education.gouv.fr/file/07042017/36/7/170331_Notes_experts_764367.pdf
p48

³⁷ http://www.ien-colombes1.ac-versailles.fr/IMG/pdf/7_modalites_de_co-intervention.pdf p1

d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Le co-enseignement peut favoriser le progrès des élèves en difficulté, en permettant une approche pédagogique plus individualisée.

Pourrait-il correspondre à un aménagement possible pour les élèves à BEP et notamment pour les élèves dyslexiques ? Quelles pourraient être les retombées possibles du co-enseignement sur les élèves dyslexiques ? La présence d'un second professionnel dans la classe permettrait-il d'accorder plus d'attention aux élèves dyslexiques et de les accompagner tout au long du cours ?

Tous ces questionnements concernant l'inclusion des élèves BEP, mais surtout les dyslexiques, et les aménagements qui peuvent leur être proposés, ainsi que leurs enjeux nous amènent à un questionnement :

En quoi les aménagements pédagogiques mis en place dans une classe co-enseignée, peuvent-ils aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés à l'écrit en anglais ?

Cette problématique donne lieu à plusieurs hypothèses, que voici :

- La proximité sociale établie grâce au co-enseignement permet d'apporter une aide personnalisée et un meilleur accompagnement des élèves dyslexiques lors de l'exercice de l'écrit.
- Les différents aménagements proposés lors de la compréhension et de la production écrite favorisent davantage d'implication dans les tâches.
- A terme, ils favorisent les progrès des élèves lors de l'exercice de la production écrite.

Partie 2 : MÉTHODE

I) Participants

A) L'établissement

Nous avons été accueillies au Collège de Boigne à La Motte-Servolex. Il a été créé en mai 1965 et compte cette année 343 élèves, dont 185 garçons et 158 filles. L'établissement compte trois classes de 6ème, de 5ème et de 4ème et quatre classes de 3ème. Ce collège comporte une classe ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) de 16 élèves regroupant des élèves de tous les niveaux. Il existe également deux sections sportives : la section judo et la section football. Il y a également une section bilingue allemand-anglais de 8 élèves, c'est-à-dire qu'ils commencent une LV2 dès la 6ème. Les choix de LV2 sont allemand, italien, espagnol ou chinois. L'établissement fait partie d'un PIAL (Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé) dont la tête de réseau est le Collège Henri Bordeaux de Cognin. Ce pôle permet un meilleur accompagnement des élèves BEP et du personnel au sein de l'établissement. Le DASEN (Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale) positionne le collège de Boigne comme un établissement favorisé en termes de CSP (Catégories Socio-Professionnelles).

B) Classes et élèves

Nous avons demandé à notre tutrice d'avoir les classes de 5ème pour le stage de pratique accompagnée, car ce niveau comporte plus d'élèves dyslexiques, c'était donc plus intéressant pour nos expérimentations. Nous avons donc enseigné à trois classes de 5ème. La classe de 5^{ème} fait partie du cycle 4, le niveau visé est A2 d'après le CECRL.

La classe de 5ème A est composée de 24 élèves : 11 filles et 13 garçons. 6 garçons de cette classe font partie de la section football. Elle compte une élève dyslexique, deux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissages, un élève TDAH (Trouble Déficit de l'Attention avec Hyperactivité) et deux élèves dyspraxiques. C'est une classe dynamique, intéressée par les cours mais parfois agitée. Les filles sont plutôt réservées et les garçons posent de nombreux problèmes. Les résultats sont globalement bons, même si hétérogènes. Dans cette classe nous nous sommes concentrées sur l'élève dyslexique pour nos expérimentations.

La classe de 5ème B est composée de 24 élèves : 12 filles et 12 garçons. Dans cette classe, il y a 3 élèves dyslexiques et 2 élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. C'est une classe active, où l'ambiance est bonne. Cependant il y a beaucoup de bavardages et d'agitations. On observe une forte hétérogénéité dans cette classe aussi. Dans cette classe nous nous sommes concentrées sur les trois élèves dyslexiques pour nos expérimentations.

La classe de 5ème C est composée de 23 élèves : 12 filles et 11 garçons. Parmi eux, 6 font partie de la section judo (5 garçons et 1 fille). On y compte 5 élèves de la section ULIS qui présentent des troubles du langage, 1 élève dyslexique, 3 élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et 1 élève malvoyant. C'est une classe active où le travail est sérieux et de qualité. Néanmoins, on observe à nouveau une forte hétérogénéité, avec des élèves en difficultés, mais aussi des élèves qui ne travaillent pas/plus. Dans cette classe nous nous sommes concentrées sur l'élève dyslexique et sur les 5 élèves issu du dispositif ULIS, car ceux-ci présentent de nombreux troubles incluant la dyslexie.

Au total, nous avons basé notre expérimentation sur 5 élèves dyslexiques (4 filles et 1 garçon) et 5 élèves ULIS (2 filles et 3 garçons).

II) Matériel

Les expérimentations mises en œuvre afin de vérifier nos hypothèses se sont déroulées dans le cadre de notre séquence intitulée, "My Pact with the Future". Notre séquence s'inscrit dans l'axe culturel "Langage" du cycle 4, nous l'avons construite autour de la problématique "*What do you think your future will look like ?*". Notre séquence a duré 4 semaines, soit 12 heures. Nous avons divisé notre séquence en trois grandes parties : d'abord "*future occupations*" en abordant des activités et des métiers. En seconde partie, nous avons abordé la vie future, en introduisant les notions de capsule temporelle, de voyante, et de lettre à son futur soi. Enfin, notre troisième partie concerne les lieux de vie. Les trois parties se sont conclues par la tâche finale "Letter to my future self": la réalisation d'une lettre à son futur soi qu'on placerait dans une capsule temporelle et qu'on ouvrirait dans 15 ans. Les objectifs linguistiques sont grammaticaux avec le modal *WILL*, la construction de phrases complexes avec les verbes "*to imagine, to hope, to think, to dream*" et lexicaux avec le vocabulaire des métiers, des activités et des lieux de vie. Pour l'objectif culturel nous avons travaillé majoritairement sur des supports

anglophones authentiques. Le principal objectif pragmatique est de savoir organiser ses idées sous le format d'une lettre.

Pour notre expérimentation, nous avons mis en place le co-enseignement dans les 3 classes de 5ème et nous nous sommes concentrées sur la compréhension écrite et la production écrite. En fin de séquence, nous avons distribué des questionnaires aux élèves à BEP afin de mesurer leur niveau d'implication dans les différentes tâches proposées lors de l'exercice d'expression écrite et de compréhension écrite. Nous observons également les progrès que les élèves ont pu faire tout au long de la séquence, notamment en comparant le contrôle et la tâche finale. De plus, nous cherchons à comprendre les différents effets des aménagements sur les élèves. Nous avons également créé un questionnaire pour les élèves "ordinaires" afin d'analyser ce qu'ils pensent des aménagements pour les élèves à BEP. (Annexes 4 et 5)

III) Procédure

CO-ENSEIGNEMENT: "l'un enseigne, l'autre aide"	5ème A	5ème B	5ème C
séance 1 à 12	Eléa Fins : enseigne Clara Guidot : aide	Clara Guidot : enseigne Eléa Fins: aide	Alternance Eléa Fins et Clara Guidot: 6h/enseigne et 6h/aide

COMPRÉHENSION ÉCRITE	5ème A	5ème B	5ème C
CE <i>Willy the Dreamer</i> de Anthony Browne (séance 1)	aménagement matériel (texte plus court, police Open Dyslexic, page A4) → 1 élève dyslexique	aménagement matériel (texte plus court, police Open Dyslexic, page A4) → 3 élèves dyslexiques	aménagement matériel (texte plus court, police Open Dyslexic, page A4) → 1 élève dyslexique, 4 élèves ULIS

CE <i>Suzan's letter</i> (Futureme.org.) (séance 5)	piste audio → 1 élève dyslexique	piste audio → 2 élèves dyslexiques Lecture (aide humaine) → 1 élève dyslexique	piste audio → 2 élèves ULIS
CE <i>The Fortune Teller</i> de Maroon Five (séance 9)	aménagement matériel (police Open Dyslexic, page A4) → 1 élève dyslexique	aménagement matériel (police Open Dyslexic, page A4) → 3 élèves dyslexiques	aménagement matériel (police Open Dyslexic, page A4) → 1 élève dyslexique, 3 élèves ULIS
CE dream places (iSLcollective) (séance 10)	piste audio → 1 élève dyslexique	piste audio → 2 élèves dyslexiques lecture (aide humaine) : 1 élève dyslexique	piste audio → 2 élèves ULIS

PRODUCTION ÉCRITE	5ème A	5ème B	5ème C
PE écrire un poème en s'inspirant de <i>Willy the dreamer</i> (séance 4)	→ <u>au choix</u> : 1. tableau en couleurs 2. dictée de l'élève et écriture par la professeure 3. amorces de phrases	→ <u>au choix</u> : 1. tableau en couleurs: 1 élève dyslexique 2. dictée de l'élève et écriture par la professeure: 1 élève dyslexique 3. amorces de phrases : 1 élève dyslexique	→ <u>au choix</u> : 1. tableau en couleurs: 1 élève ULIS 2. dictée de l'élève et écriture par la professeure 3. amorces de phrases : 1 élève dyslexique, 1 élève ULIS

PE “predict the future” : formuler des phrases complexes à l’aide des compléments dans la boule de cristal (séance 9)	réglette à fabriquer des phrases: 1 élève dyslexique	réglette à fabriquer des phrases: 3 élèves dyslexiques	réglette à fabriquer des phrases : 1 élève dyslexique, 3 élèves ULIS
PE tâche finale “letter to your future self” (séance 11 et 12)	→ <u>au choix</u> : 1. réglette: 1 élève dyslexique 2. dictée de l’élève et écriture par la professeure 3. amorces de phrase	→ <u>au choix</u> : 1. réglette: 3 élèves dyslexiques 2. dictée de l’élève et écriture par la professeure 3. amorces de phrases	→ <u>au choix</u> : 1. réglette: 1 élève ULIS 2. dictée de l’élève et écriture par la professeure 3. amorces de phrases: 1 élève dyslexique, 2 élèves ULIS

IV) Analyse et Résultats

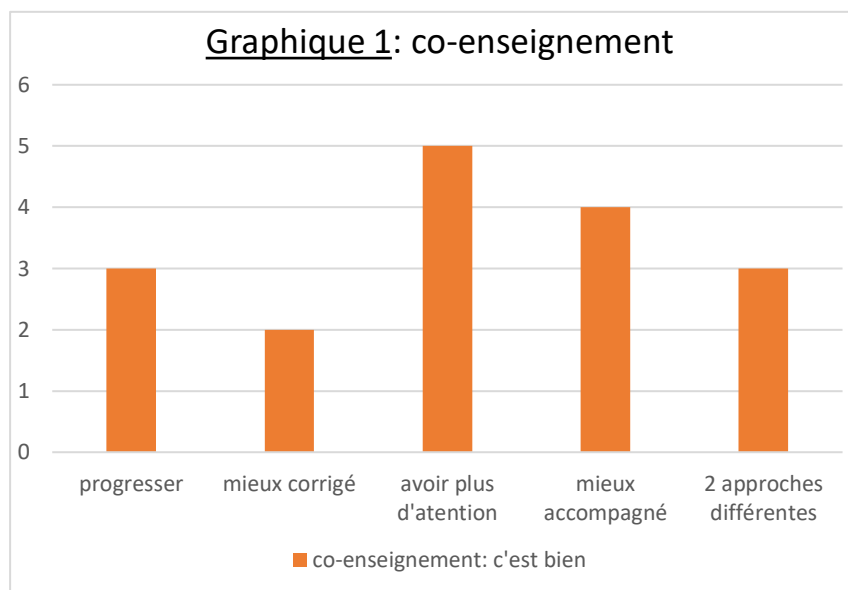
A) Hypothèse 1

« La proximité sociale établie grâce au co-enseignement permet d’apporter une aide personnalisée et un meilleur accompagnement des élèves dyslexiques lors de l’exercice de l’écrit. »

1) Ressenti des élèves

Tout d’abord, en étudiant les questionnaires distribués aux élèves BEP, je remarque que sur les 8 élèves dyslexiques et ULIS interrogés, ils pensent tous qu’avoir deux professeurs c’est bien et aucun ne pensent que c’est inutile et que cela ne change rien par rapport à un enseignement ordinaire (un seul professeur). Puis ils avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses, celles

qui arrivent en tête sont : *le co-enseignement permet d'avoir plus d'attention et d'être mieux accompagné* (Graphique 1).



2) Mon ressenti en tant qu'enseignante

J'ai constaté que la présence d'un enseignant qui aide dans la classe, permet de moins délaissier les élèves dyslexiques, il devient possible de leur accorder une attention particulière et de les accompagner tout au long du cours. En effet l'enseignant aidant est disponible et présent auprès des élèves BEP pendant toute l'heure, contrairement à l'enseignant qui fait cours et qui n'a pas le temps d'aller répondre aux besoins de tous les élèves dyslexiques. C'est la difficulté pour celui qui enseigne, d'être à la fois disponible pour les élèves BEP, tout en continuant son cours, en avançant dans le programme et en faisant progresser les élèves « ordinaires ». Par exemple dans la classe de 5^{ème} B où j'ai enseigné, je n'ai pas pu accorder beaucoup de temps aux trois élèves dyslexiques, tandis que dans la classe de 5^{ème} C lorsque j'étais enseignant aidant j'ai pu accompagner les élèves ULIS en leur accordant une attention particulière, en les aidant et en les encourageant tout au long des cours.

De plus ce second enseignant peut apporter une approche ou une explication différente d'une consigne ; la reformulation est importante et nécessaire notamment pour les élèves ULIS. En effet les élèves ULIS, qui multiplient les troubles dys, ont souvent du mal à comprendre les consignes. L'enseignant aidant peut alors reformuler et expliciter la consigne aux élèves qui en ont besoin. Pour les élèves dyslexiques les consignes représentent un véritable obstacle à la compréhension : certains osent poser des questions et lèvent le doigt afin de demander plus d'explications. Cependant, beaucoup de ces élèves se sentent déjà inférieurs et n'osent pas

demander par peur du jugement des autres. C'est pourquoi l'enseignant aidant peut aller vers tous les élèves dyslexiques afin de leur demander s'ils ont bien compris la consigne et s'ils ont besoin d'aide.

Puis, j'ai remarqué que lorsque l'on est l'enseignant aidant, c'est plus facile de créer une relation de confiance avec les élèves dyslexiques, ils arrivent plus facilement à s'ouvrir et nous on arrive mieux à comprendre leurs besoins.

Enfin, le fait d'avoir un enseignant aidant permet de mettre en place plus de dispositifs et aménagements pour aider les élèves dyslexiques à l'écrit. En effet, la mise en place de la piste audio, la lecture d'un texte, la dictée de l'expression écrite, le choix entre trois aménagements ou encore l'atelier avec la réglette à fabriquer des phrases aurait été plus compliqué voire impossible s'il n'y avait eu qu'un enseignant. L'enseignant qui fait cours ne peut pas se consacrer seulement aux élèves dyslexiques, il doit pouvoir être présent pour tous les élèves.

Ainsi l'hypothèse 1 est confirmée, le co-enseignement permet un meilleur accompagnement des élèves dyslexiques. Cependant il faut bien préciser qu'on parle de la modalité « l'un enseigne, l'autre aide » car le co-enseignement regroupe sept modalités différentes.

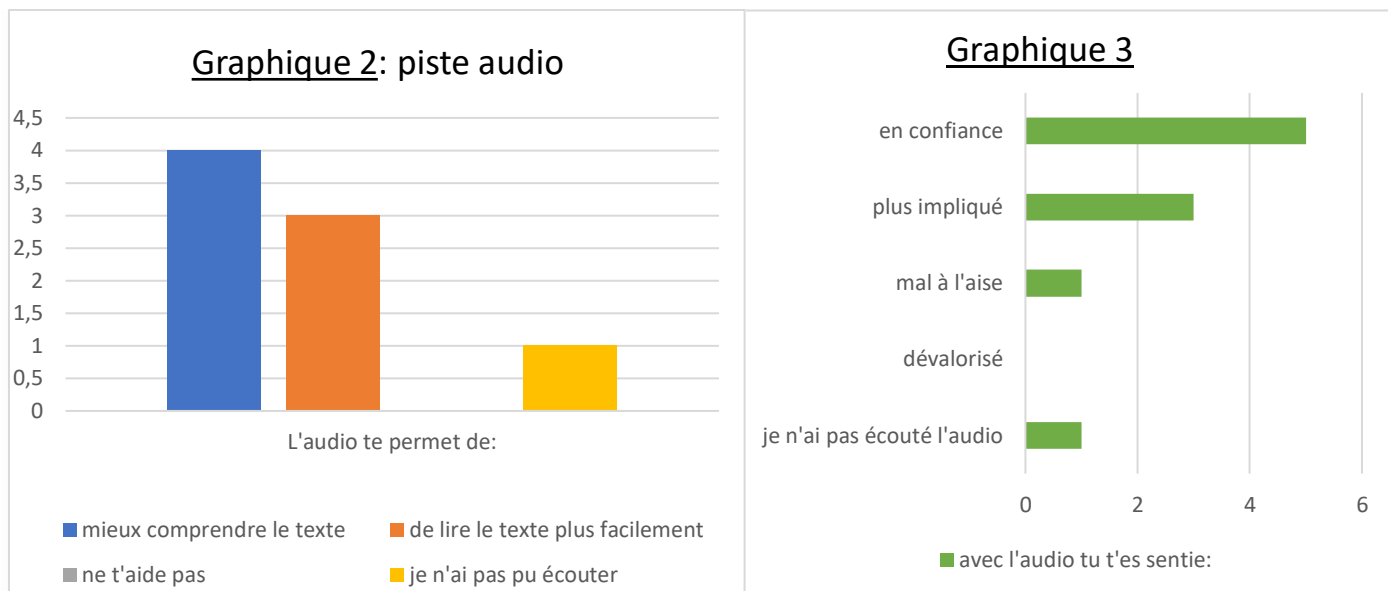
B) Hypothèse 2

« Les différents aménagements proposés lors de la compréhension et de la production écrite favorisent davantage d'implication dans les tâches. »

1) Compréhension écrite

●Piste audio

Tout d'abord concernant la compréhension écrite, en étudiant les questionnaires je constate que sur les 8 élèves interrogés, 4 pensent que la piste audio leur permet de mieux comprendre le texte, 3 qu'elle ne leur permet pas de mieux comprendre le texte mais de le lire plus facilement, aucun ne trouve que cela ne les aide pas et un n'a pas pu écouter l'audio (Graphique 2). Finalement, que ce soit au niveau de la compréhension ou de la facilité de lecture, la piste audio semble aider les élèves dyslexiques, mais se sont-ils davantage impliqués ? D'après les questionnaires, les élèves se sont sentis en confiance et plus impliqués grâce à la piste audio (Graphique 3).

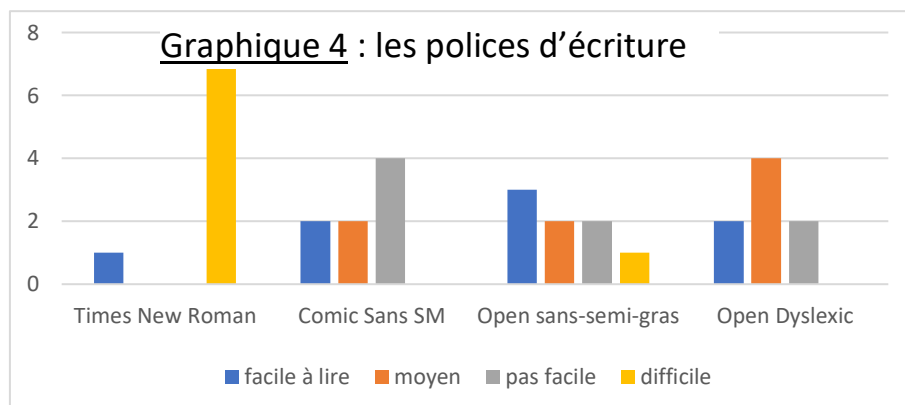


D'après leur ressenti, les élèves dyslexiques ont été plus impliqués dans la tâche grâce à la piste audio. En effet, j'ai constaté une réelle implication des élèves grâce à cet aménagement. Tout d'abord, les élèves étaient très enthousiastes à l'idée d'écouter le texte, ils ont vu cet aménagement comme un réel avantage. La lecture d'un texte constitue un véritable obstacle pour les élèves dyslexiques, ce qui les décourage très rapidement, mais grâce à l'audio ils se sont immédiatement impliqués et engagés dans la tâche. Dès le début de l'activité ils se sentent en confiance, aidés et accompagnés, c'est pourquoi ils sont beaucoup plus impliqués. Cette implication dure non pas seulement juste au début lors de la lecture du texte/écoute de l'audio, mais continue tout au long de l'activité, se sentant en confiance et dans un état d'esprit positif. Ainsi l'hypothèse 2 semble être confirmée par l'aménagement « piste audio », car celui-ci favorise davantage d'implication de la part des élèves dyslexiques.

●Police Open Dyslexic

Sur les questionnaires les 8 élèves dyslexiques ont numéroté les polices d'écriture de la plus facile à la moins facile. On peut remarquer que *Times New Roman* est incontestablement la police la plus difficile pour eux, avec 7 élèves qui la classent en dernière position. Cependant, concernant les autres polices il y a beaucoup de disparités : 4 élèves trouvent que la police *Comic Sans SM* n'est pas facile à lire alors que 4 autres la trouvent facile ou moyennement facile. Concernant la police *Open sans-semi-gras*, les avis divergent énormément, les élèves ne sont pas d'accord. Enfin, concernant la police *Open Dyslexic* c'est celle qui semble le plus accessible mais pas à l'unanimité (Graphique 4). Une seule certitude, la police *Times New*

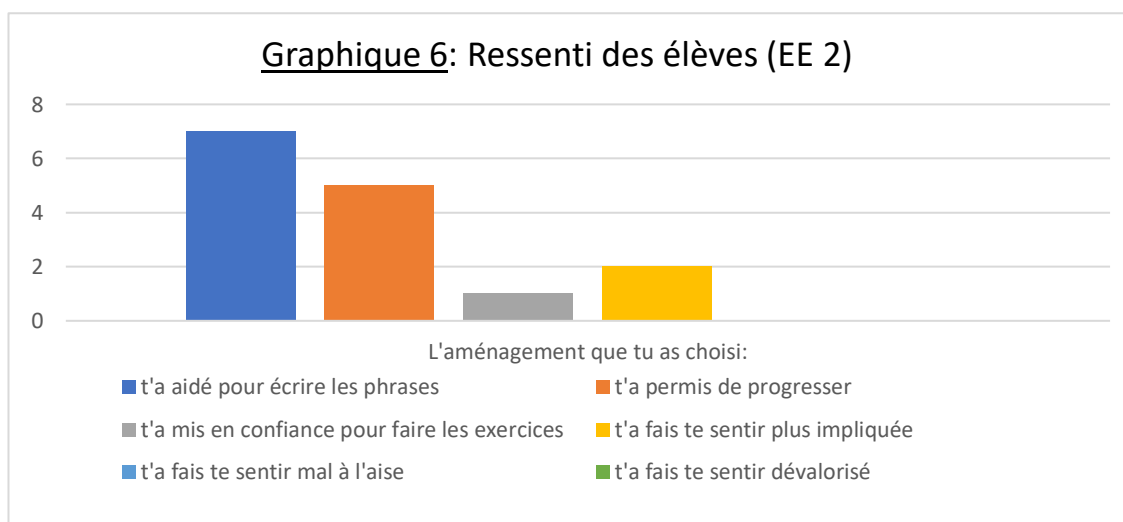
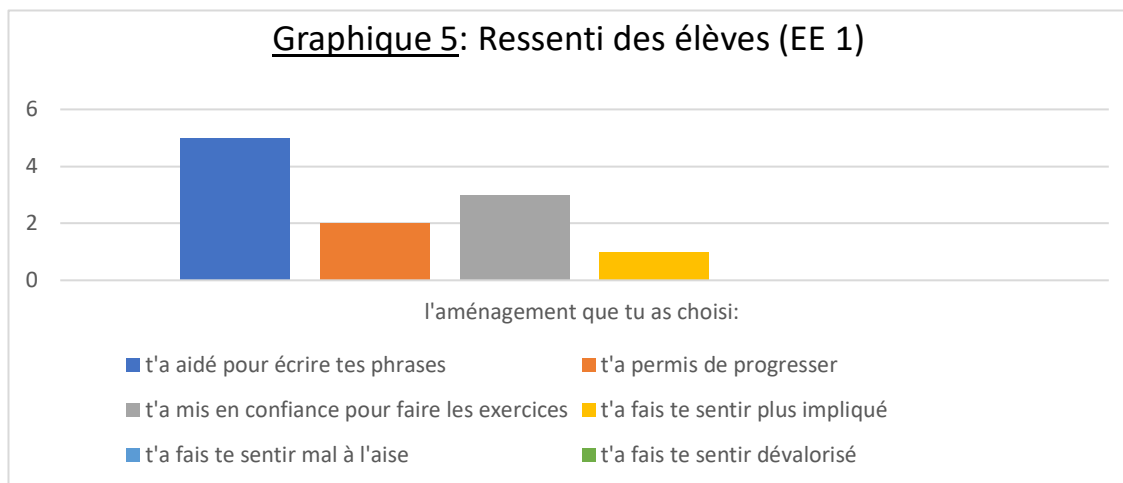
Roman, qui est la plus utilisée notamment chez les enseignants, est la police la plus difficile à lire pour les élèves dyslexiques. Pour les autres polices, on ne peut pas tirer de conclusions au regard de la diversité des réponses, cela prouve que chaque élève est unique et qu'il faut s'adapter à leurs besoins.



Ainsi, par rapport à l'hypothèse 2, il est important de nuancer : en effet l'utilisation de la police *Open Dyslexic* comme nous l'avons mis en place dans l'expérimentation, ne favorise pas forcément plus d'implication de la part des élèves, car elle n'est pas adaptée à tous. Dans l'idéal, ce qui permettrait plus d'implication c'est de trouver la police d'écriture qui convient à chacun, mais cela demanderait beaucoup de temps, dont les professeurs ne disposent pas. Concrètement, les professeurs devraient d'abord ne jamais utiliser la police *Times New Roman* pour les élèves dyslexiques et toujours utiliser une police plus grosse avec une taille plus grosse. La police d'écriture impacte les élèves dyslexiques : en effet, voyant que le texte ou l'activité est adapté pour eux, cette démarche les encourage dans la réalisation de la tâche, ils se sentent aidés, accompagnés et compris, c'est alors qu'ils s'impliquent plus dans les exercices.

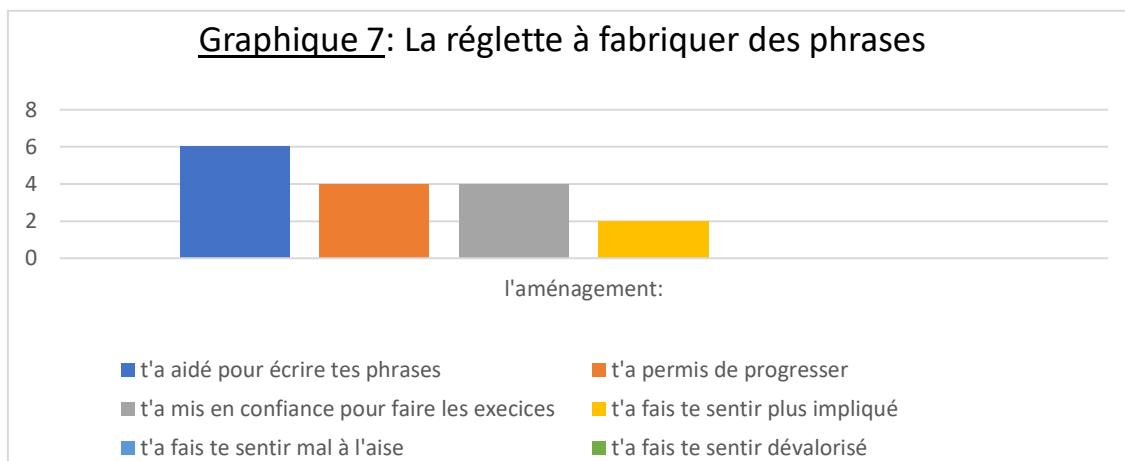
2) Production écrite

Concernant la production écrite, en étudiant les questionnaires, on remarque que quel que soit l'aménagement mis en place (le tableau en couleur, la dictée, les amorces de phrases et la réglette) les élèves sont tous d'accord pour dire que cela les a aidés pour écrire des phrases, ainsi ils se sont sentis plus en confiance et plus impliqués dans la tâche de production. Aucun ne s'est senti mal à l'aise ou dévalorisé mais au contraire ils se sentent aidés et accompagnés, ce qui les encourage (Graphique 5, Graphique 6 et Graphique 7).



D'après leur ressenti les élèves se sont senti aidés, en confiance et impliqués. Pour l'expression écrite n°1 (tâche intermédiaire) et n°2 (tâche finale), lorsque j'ai dit aux élèves BEP qu'ils avaient la possibilité de faire le choix entre trois aménagements possibles, j'ai constaté qu'ils étaient contents qu'on leur demande de choisir. En effet, ils voient qu'on leur fait confiance, ils se sentent autonomes et responsables de leurs choix. Une fois l'aménagement choisi, ils se sont tous rapidement engagés dans la tâche d'expression écrite et ont maintenu leur implication tout au long de l'activité. Concernant la réglette à fabriquer des phrases, la première utilisation s'est faite en groupe, les élèves étaient motivés et enthousiastes à l'idée d'essayer un nouvel aménagement. Ce dispositif a stimulé leur intérêt et les a poussés à se mettre rapidement au travail et ce durant tout le long de l'exercice. Chacun a contribué à l'activité de groupe en s'engageant et s'impliquant dans celle-ci (Graphique 7).

Ainsi, tous les aménagements mis en place lors de l'expression écrite (le tableau en couleur, la dictée, les amorces de phrases et la réglette) confirment notre hypothèse 2 : ils favorisent davantage d'implication de la part des élèves dyslexiques.



C) Hypothèse 3

« A terme, ils favorisent les progrès des élèves lors de l'exercice de la production écrite. »

Si on se concentre sur chaque aménagement : concernant la **dictée** seule une élève dyslexique a choisi cet aménagement lors de la tâche intermédiaire, ce qui est peu pour établir des conclusions fiables. Il est évident que grâce à ce dispositif l'élève s'est sentie accompagnée et soutenue. En revanche, il me semble que cela ne l'aide pas vraiment à progresser à l'écrit puisque cela transforme la tâche en oral. Certes l'élève réalise un brouillon à l'écrit, mais ce qui est noté c'est l'expression écrite que l'élève a dicté à l'enseignant. De plus on peut se demander si cet aménagement est vraiment nécessaire, en sachant que l'on ne compte pas les fautes d'orthographe pour les élèves dyslexiques. La dictée ne confirme donc pas l'hypothèse 3 : cet aménagement ne permet pas plus de progrès lors de la production écrite.

Concernant le **tableau en couleur**, seulement deux élèves l'ont choisi lors de la tâche intermédiaire. Cet aménagement facilite la lecture pour les élèves dyslexiques : les différents éléments pour composer une phrase sont rangés par catégorie (sujet, verbe et complément) et chacune de ces catégories à une couleur différente. La couleur ainsi que le classement des éléments dans un tableau sont des indices visuels importants et essentiels pour faciliter la compréhension des élèves dyslexiques. Ce dispositif permet aux élèves de bien distinguer les catégories de mots et bien les utiliser, il leur permet donc d'évoluer et de progresser. Par rapport à mon expérimentation cet aménagement a été utilisé seulement lors d'une séance, il est donc difficile d'évaluer le progrès. Cependant, j'ai utilisé le même code couleur tout au long de la séquence, c'est-à-dire le sujet en vert, le verbe en rouge, la base verbale en orange et les compléments en bleu. Ce code couleur aide les élèves à se repérer. C'est pourquoi je pense qu'un dispositif comme celui-ci avec des couleurs et un classement dans un tableau va permettre le progrès des élèves à l'écrit : en effet en anglais l'ordre des mots n'est pas le même grâce à ce

tableau ils savent dans quel ordre placer les mots sans se tromper. Ainsi, l'hypothèse 3 semble être confirmée par ce dispositif.

Concernant **les amorces de phrases**, 3 élèves ont choisi cet aménagement lors de la tâche intermédiaire et 3 lors de la tâche finale. Avec cet aménagement les élèves ont déjà le début de la phrase et ils doivent la compléter avec les compléments de leur choix. Ce dispositif est celui qui permet le moins de production écrite de la part des élèves, puisqu'ils recopient l'amorce et rajoute seulement un complément : ils mobilisent du vocabulaire mais ne travaillent pas vraiment la construction de phrase. Grâce à cet aménagement les élèves sont guidés et réalisent de bonnes tâches intermédiaires et/ou finales. Cependant, ils ne font pas de réels progrès dans la tâche de production écrite : l'hypothèse 3 n'est pas confirmée par cet aménagement.

Concernant **la réglette à fabriquer des phrases**, si on regarde l'avis des élèves, pour la tâche finale, 5 élèves estiment que cela leur a permis de progresser, parmi lesquels 4 avaient choisi la réglette à fabriquer des phrases (Graphique 7). Cet aménagement a été utilisé par tous les élèves lors d'un exercice en classe et 5 l'ont choisi lors de la tâche finale. Si on étudie les copies des élèves je remarque que les 5 élèves qui ont choisi cet aménagement lors de la tâche finale, ont validé la compétence grammaticale « je sais utiliser le modal Will ». Si on compare le contrôle (sans aménagement) et la tâche finale, 2 élèves font de réels progrès on passe d'une maîtrise insuffisante à une très bonne maîtrise, 2 autres passent d'une maîtrise satisfaisante à une très bonne maîtrise. Une seule élève n'a pas rencontré d'évolution puisque celle-ci avait déjà une très bonne maîtrise au contrôle. Grâce à cet aménagement les élèves ne se trompent pas dans l'ordre des mots pour la construction d'une phrase et ils n'oublient aucun mot. Cet aménagement est coloré et visuel, ce qui facilite la lecture et la compréhension pour les élèves dyslexiques. Ce dispositif permet de faire évoluer les élèves à l'écrit, notamment en laissant des blancs afin qu'ils complètent certaines cases eux-mêmes. L'hypothèse 3 est confirmée par la réglette : cet aménagement favorise et facilite le progrès des élèves lors de la production écrite.

Il est important de préciser que concernant les hypothèses qui sont confirmées, celles-ci doivent être nuancées, en effet tous les élèves sont uniques, il faut trouver pour chacun d'entre eux l'aménagement qui leur convient et qui leur permet de progresser, cela peut prendre du temps.

De plus, afin de vérifier et d'analyser de réels progrès il nous faudrait plus de temps, en seulement quatre semaines il est difficile de voir les progrès. Enfin on ne se base que sur un très petit nombre d'élèves.

Partie 3 : Discussion

1) Re contextualisation

Dans ce mémoire mon objectif était de répondre à la question suivante : en quoi les aménagements pédagogiques mis en place dans une classe co-enseignée, peuvent-ils aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés à l'écrit en anglais ?

Afin de répondre à cette problématique, j'ai émis plusieurs hypothèses :

1. La proximité sociale établie grâce au co-enseignement permet d'apporter une aide personnalisée et un meilleur accompagnement des élèves dyslexiques lors de l'exercice de l'écrit.
2. Les différents aménagements proposés lors de la compréhension et de la production écrite favorisent davantage d'implication dans les tâches.
3. A terme, ces aménagements favorisent les progrès des élèves lors de l'exercice de la production écrite.

J'ai réalisé mes expérimentations dans trois classes de 5^{ème}, et en particulier sur 8 élèves dyslexiques dont 4 élèves ULIS. Le niveau CECRL visé en cycle 4 est A2.

Pour vérifier ma première hypothèse, j'ai étudié le ressenti des élèves grâce aux questionnaires et j'ai analysé ma position en tant qu'enseignante, c'est-à-dire la quantité et la qualité de mon accompagnement auprès des élèves dyslexiques.

Pour vérifier ma seconde hypothèse, j'ai étudié le ressenti des élèves dyslexiques en m'appuyant sur les réponses aux questionnaires et pour chaque aménagement mis en place j'ai analysé leur implication : le temps qu'ils mettent pour s'engager dans la tâche, la manière dont l'activité est réalisée ou encore le maintien de leur engagement pendant tout l'exercice.

Pour vérifier ma troisième hypothèse, j'ai étudié le ressenti des élèves, j'ai comparé deux évaluations sommatives (contrôle et tâche finale) et j'ai analysé le rôle de chacun des aménagements pour aider les élèves à progresser en production écrite.

II) Lien avec les recherches antérieures

A) Hypothèse 1 : un meilleur accompagnement grâce au co-enseignement

La première hypothèse est confirmée. En effet, d'après les questionnaires, le co-enseignement a permis aux élèves de se sentir plus accompagnés et d'avoir plus d'attention. La possibilité d'avoir un professeur qui enseigne et un professeur qui aide permet d'accompagner les élèves dyslexiques tout au long du cours en leur apportant une attention particulière, en les aidant et en les encourageant. L'enseignant aidant permet d'apporter une approche différente notamment pour les consignes, en les reformulant et en les explicitant afin de faciliter la compréhension pour les élèves dyslexiques et ULIS. La disponibilité de l'enseignant aidant permet d'établir une meilleure proximité sociale ce qui favorise davantage de confiance de la part des élèves dyslexiques. Grâce au co-enseignement, plus de dispositifs et aménagements peuvent être mis en place pour aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés à l'écrit en anglais.

Ces résultats viennent confirmer les propos de Philippe Tremblay dans son article « *Comment mettre en place un co-enseignement efficace ?* » dans lequel il explique les bienfaits du co-enseignement. Il décrit le co-enseignement et en particulier la modalité « l'un enseigne, l'autre aide » comme une approche pédagogique plus individualisée qui permet d'aider et d'accompagner les élèves dyslexiques au mieux.

B) Hypothèse 2 : les aménagements permettent davantage d'implication

La seconde hypothèse est partiellement validée. En effet, 5 aménagements confirment mon hypothèse mais un aménagement m'oblige à nuancer la validité de mon hypothèse.

D'après les questionnaires des élèves, ils se sont sentis plus impliqués dans les tâches grâce aux divers dispositifs mis en place. Concernant la piste audio et les aménagements mis en place pour faciliter la production écrite (dictée, tableau en couleur, amorces et réglette), les élèves se sont rapidement impliqués dans les tâches. D'un côté parce que ces nouveaux aménagements suscitent leur intérêt, ils sont curieux d'essayer ces nouveaux aménagements et de l'autre car ils se sentent aider et encourager ce qui les pousse à s'engager dans l'activité. Grâce à ses

dispositifs les élèves sont dans un état d'esprit positif, ils sont motivés, en confiance et leur implication perdure tout au long de l'exercice.

Ces résultats confirment les propos de Deci et Ryan : d'après leur théorie de l'autodétermination, la motivation intrinsèque (celle qui est réalisée par choix) favorise des conséquences positives chez les élèves comme l'assiduité, l'engagement et l'attention. Cette motivation intrinsèque est favorisée par trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la proximité sociale. Les aménagements mis en place ont permis de remplir ces trois besoins et ont donc favorisé l'implication et l'assiduité des élèves : les élèves ont bénéficié d'une proximité sociale avec l'enseignant aidant, d'autonomie lorsqu'on leur donne le choix de l'aménagement et de compétence puisque se sentant aidés et encouragés les élèves sont en confiance et sont motivés à montrer leurs capacités à l'écrit.

Cependant, concernant l'utilisation de la police *Open Dyslexic*, celle-ci ne favorise pas davantage d'implication de la part des élèves : l'hypothèse n'est pas validée par cet aménagement. En effet, tous les élèves sont uniques, ils ont des besoins différents, il faut donc adapter la police d'écriture à chaque profil.

C) Hypothèse 3 : les aménagements favorisent le progrès des élèves à l'écrit

L'hypothèse 3 est partiellement validée : deux aménagements viennent valider l'hypothèse et deux autres ne la valident pas.

Le tableau en couleur et la réglette à fabriquer des phrases sont deux aménagements qui permettent aux élèves en difficulté de ne pas se tromper sur l'ordre des mots dans la construction de la phrase. Ces deux dispositifs ont un code couleur et sont rangés par catégories de mots ce qui facilite la compréhension des élèves dyslexiques. En comparant deux évaluations sommatives de production écrite, j'observe de réels progrès chez les élèves dyslexiques : les 5 élèves dyslexiques qui ont choisi la réglette lors de la tâche finale obtiennent « une très bonne maîtrise » pour l'utilisation du modal *will*. Ces deux aménagements favorisent le progrès des élèves dyslexiques en production écrite.

Cependant, la dictée et les amorces de phrases sont deux aménagements pour lesquels les résultats observés ne semblent pas confirmer mon hypothèse. En effet, même si l'élève est aidé, la dictée transforme la tâche en expression orale, plutôt qu'en expression écrite, l'élève ne peut

donc pas progresser dans l'activité langagière visée. Concernant les amorces de phrases comme je les ai mises en place pour mon expérimentation celles-ci apportent de l'aide mais ne permettent pas aux élèves de progresser à l'écrit car ils leur « suffisait » de remplir les pointillés par un complément. Ainsi, ils ne travaillent pas sur la construction de phrase ou l'utilisation du modal *will* mais seulement la mobilisation du vocabulaire.

Enfin, ces résultats confirment les propos de Philippe Tremblay qui explique que le co-enseignement est un dispositif qui permet le progrès des élèves en difficulté. En effet, la présence de deux enseignants permet de mettre en place plus de dispositifs pour aider les élèves et donc facilite leurs progrès.

III) Limites et perspectives

A) Un échantillon réduit de participants

Les expérimentations ont été réalisées avec 8 élèves dyslexiques, simultanément sur 3 classes de 5^{ème}. L'effectif réduit de participants ne me permet pas de tirer des conclusions fiables de ces expérimentations. Afin d'établir de meilleures conclusions et de mieux vérifier les hypothèses, il faudrait mener ces expériences sur d'autres élèves dyslexiques.

B) Chaque élève est unique

Je me suis concentrée sur la dyslexie, un trouble du langage présent chez 8 élèves de mes classes de 5^{ème}. Cependant ce n'est pas parce que ces élèves souffrent tous du même trouble qu'on va pouvoir les accompagner de la même manière. En effet tout au long de mon stage j'ai remarqué qu'un aménagement peut parfaitement convenir à un élève dyslexique mais à l'inverse ne pas convenir pour un autre. Ils n'ont pas tous les mêmes besoins, c'est pourquoi il faut s'adapter à chacun et ajuster les dispositifs pédagogiques dans chaque cas, ce qui demande beaucoup de temps.

C) Manque de temps

Les expérimentations ont été réalisées pendant le stage de pratique accompagnée qui a duré quatre semaines. La durée du stage est très courte, ce qui laisse peu de temps pour mettre en place toutes les expérimentations souhaitées afin de vérifier les hypothèses. De plus, concernant notre hypothèse sur le progrès il est très difficile d'évaluer le progrès des élèves sur

une période aussi courte. Enfin, lors des productions écrites que ce soit pour la tâche intermédiaire ou la tâche finale, les élèves ont pu choisir l'aménagement qu'ils voulaient. Cependant, les élèves ne connaissaient pas bien ces aménagements, ils ont donc choisi « au hasard » ou sont allés vers ceux qui leur semblaient le mieux pour eux. Avec plus de temps, nous aurions pu leur faire essayer tous ces aménagements, afin qu'ils fassent un choix qui leur correspond.

D) La limite de certains aménagements

Pour les expérimentations, je me suis concentrée sur l'expression écrite et la production écrite, car l'écrit est souvent mis de côté par rapport à l'oral pour les élèves dyslexiques. En voulant faciliter l'écrit pour les élèves dyslexiques, j'ai mis en place l'audio pour écouter les textes et la dictée pour faciliter l'expression écrite. Le problème avec ces deux aménagements c'est qu'ils passent par l'oral plutôt que par l'écrit, avec la dictée l'élève travaille l'expression orale et avec l'audio l'élève travaille la compréhension orale. Ainsi ces dispositifs pédagogiques ont permis d'aider les élèves dyslexiques, mais en contournant l'écrit et en priorisant l'oral.

IV) conclusion

Concernant la pratique enseignante, l'anglais est souvent vu comme un véritable obstacle pour les élèves dyslexiques. En effet, ils sont confrontés à une langue irrégulière avec un système phonologique nouveau et une syntaxe différente, alors qu'ils sont déjà en difficulté dans leur langue maternelle. L'inclusion scolaire des élèves dyslexiques en cours d'anglais est non seulement un défi pour ces élèves, mais également pour les professeurs non spécialistes qui doivent constamment faire évoluer et enrichir leur pratique enseignante. Face à la dyslexie, de nombreux professeurs priorisent l'oral or, l'apprentissage de l'écrit permet une meilleure mémorisation et compréhension. Mes expérimentations permettent de montrer que l'exercice de l'écrit en anglais est accessible pour les élèves dyslexiques et j'explique comment le rendre accessible en mettant en place certains aménagements pédagogiques dans une classe co-enseignée.

Le co-enseignement favorise la proximité sociale, permet d'apporter un meilleur accompagnement aux élèves dyslexiques et permet de mettre en place plus de dispositifs et

aménagements pédagogiques. Proposer plusieurs aménagements favorise l'autonomie et la responsabilité des élèves, mais cela permet également de trouver quelle adaptation convient à chacun. Les divers aménagements proposés ont favorisé davantage d'implication à l'écrit de la part des élèves dyslexiques car ils se sont sentis aidés et accompagnés. De plus, la réglette à fabriquer des phrases ainsi que le tableau en couleur ont permis de faire progresser les élèves dyslexiques en production écrite.

Ces expériences sont très enrichissantes pour ma pratique enseignante. En effet cela m'a permis de déconstruire des représentations que j'avais et en particulier le fait que ce n'est pas parce que deux élèves souffrent du même trouble que l'on peut utiliser les mêmes aménagements. J'ai pris conscience qu'il faut sans cesse s'adapter et trouver de nouvelles solutions d'aménagements en fonction du profil des élèves, car ils sont tous uniques. En effet, il n'y a pas une seule pratique qui convient à tous mais bien plusieurs pratiques en fonction des besoins des élèves, des conditions d'apprentissage et du climat de classe.

Enfin, ces expériences ont été bénéfiques : à présent je connais de nombreux aménagements pédagogiques pour aider les élèves dyslexiques que je pourrai remettre en place dans mes futures classes. Certaines de ces adaptations peuvent être utilisées pour d'autres élèves BEP et pas seulement pour les élèves dyslexiques. Par exemple, la mise en place de la modalité de co-enseignement « l'un enseigne l'autre aide » a été bénéfique pour les élèves dyslexiques, mais également pour tout le groupe classe. Concernant le co-enseignement, il serait alors intéressant d'étudier les six autres modalités : pourraient-elles convenir à l'inclusion des élèves dyslexiques en cours d'anglais ? Quelle est la modalité la mieux adaptée pour aider les élèves BEP en cours d'anglais ? Sont-elles bénéfiques pour toute la classe ou seulement pour un type d'élève ?

Bibliographie

Ouvrages

- Odile Golliet, “La Dyslexie Prise en Charge à l’Ecole et à la Maison”, *Tome 1*, <https://dys-coaching.com/wp-content/uploads/pdf/La%20dyslexieTome1.pdf>
- Odile Golliet, “L’anglais pour les Dyslexiques”, *Tome 2*, septembre 2011: http://www.apedys-reunion.fr/images/livres/Anglais_Pour_Dys/anglais_pour_dys.pdf
- Rousseau, N., Deslandes, R., Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d’élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 44 (2), 193-211. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2009-v44-n2-mje3585/039032ar/>
- Violet, Michel. “Nous avons lu.” *Les actes de lecture*, vol. 113, 2011, p. 3 : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL113/al113_p09.pdf

Textes officiels

- Bulletin Officiel du 10 février 2011 sur les langues vivantes. : <https://www.education.gouv.fr/bo/2011/06/mene1100831a.htm>
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Référentiel de Compétences des Enseignants au BO du 25 juillet 2013 <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Sitographie

- Académie de Grenoble, “Les Sept Postulats de Robert Burns” : http://www.ac-grenoble.fr/ais74/IMG/article_PDF/Les-postulats-de-Burns_a626.pdf :
- Bancel, Véronique, “Apprendre l’anglais lorsque l’on est atteint de troubles spécifiques du langage est-il un défi impossible, voire inutile?” : <https://inshea.fr/sites/default/files/poletsa/M%C3%A9moire%20V.Bancel.pdf>
- Bulletin Officiel: https://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf

- Bureau de l'Éducation Prioritaire de la DGESCO, "Penser l'Hétérogénéité et en Tirer Profit" p40 : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/doc_dossiers_immersifs/Education_prioritaire_Dossier_Penser_l_heterogeneite_2017.pdf
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, définition de confiance : <https://www.cnrtl.fr/definition/confiance>
- Cook, Lynne, "Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics" : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Dictionnaire Larousse, définition de Besoin : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin/8907>
- Forget, Alexia, Définition de la Différenciation Pédagogique : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf
- Golliet, Odile, "L'anglais pour les dyslexiques", *tome 2* : [anglais_pour_dys.pdf\(apedys-reunion.fr\)](anglais_pour_dys.pdf(apedys-reunion.fr))
- Hedin, Thomas, diaporama sur la différenciation et l'adaptation : https://padlet.com/thomas_hedin/differenciationadaptation :
- <https://www.dys-positif.fr/dyslexie/>
- Lacroix, Marie-Eve, Potvin, Pierre, "De l'Intégration à l'Inclusion Scolaire de Elèves en Difficultés d'Adaptation et d'Apprentissage" : <https://rire.ctreq.qc.ca/de-lintegration-a-linclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-dadaptation-et-dapprentissage/>
- La théorie de l'autodétermination (TAD) : un autre regard sur le climat motivationnel (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006) : <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article96>
- L'Émergence de la Notion de Besoins Éducatifs Particuliers : <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/l-eacutemergence-de-la-notion-de-bep.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, "Le dispositif plus de maîtres que de classes: projet et mise en œuvre pédagogique" : <https://www.education.gouv.fr/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-projet-et-mise-en-oeuvre-pedagogique-5825>
- Ministère de l'Éducation Nationale, "Répondre aux Besoins Éducatifs Particuliers des Élèves; quel plan pour qui ?": https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPQ_376117_378410.pdf

- Reverdy, Catherine (2019). “Apprendre (dans) l’école inclusive”. Dossier de veille de l’IFÉ, n° 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon. : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/127-janvier-2019.pdf>
- Roche, Michel, *Les défis de la proximité dans le champ professionnel*, 2007
<https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2007-1-page-63.htm>
- Site officiel du gouvernement, Scolarisation des élèves en situation de handicap :
<https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>
- Suchaut, Bruno, “Le meilleur compromis pour tous” *Cahiers Pédagogiques*, 2007:
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/170204/filename/07018.pdf>
- Toullec-Théry, Marie “7 modalités de co-intervention”: http://www.ien-colombes1.ac-versailles.fr/IMG/pdf/7_modalites_de_co-intervention.pdf
- Tremblay, Philippe, “Comment mettre en place un co-enseignement efficace?”:
https://cache.media.education.gouv.fr/file/07042017/36/7/170331_Notes_experts_764367.pdf
- Université Paris Nanterre, Introduction à la Problématique de l’Adolescence :
<https://www.studocu.com/fr/document/universite-paris-nanterre/macroeconomie-a/developpement-psychoaffectif-de-ladolescent/15571820>

Cours de l’INSPE

- UE EDUC 702 psychologie clinique par Ludovic Gadeau
- UE EDUC 702 psychologie inclusive par Olivier Douce et Renaud Javellas
- UE EDUC 702 psychologie sociale par Ivane Nuel
- UE EDUC 702 psychologie cognitive par Catherine Pellenq

Table des annexes

Annexe 1 : tableau en couleur	43
Annexe 2 : amorces de phrases	44
Annexe 3 : réglette à fabriquer des phrases.....	44
Annexe 4 : questionnaire distribué aux élèves à BEP	45
Annexe 5 : questionnaire distribué aux élèves qui ne bénéficient pas d'aménagements	50

Annexes

Annexe 1 : tableau en couleur

(aménagement n°1 de la tâche intermédiaire “écrire un poème en s’inspirant de *Willy the dreamer*”)

Proposition d'aménagement 1

Voici une liste d'exemples de **sujets**, **verbes**, **adjectifs** et **compléments**

SUJET	+ VERBE+	ADJECTIF	+ COMPLEMENTS
(Name) the (Animal)	be want	great/good/ bad/fast/ favorite/ strong/big/ small/tiny	(tout le vocabulaire des activités)
He / She	become dream		(tout le vocabulaire des jobs)
His/Her job	have hope	famous/ known	a dream
His/Her activity	write fly run imagine sleep	talented/ admired/	book/poems/ stories

Structure de la phrase:

He/She **dreams** **that** + **sujet** + **verbe conjugué** + **(adjectifs)** + **compléments**

He/She **wants** **to** + **BASE VERBALE** + **(adjectifs)** + **compléments**

He/She **can** + **BASE VERBALE**

Her/his **favorite activity** **is** + **VERBE -ING**

His/her **dream job** **is** **to** + **BASE VERBALE** + **compléments**

Annexe 2 : amorces de phrases

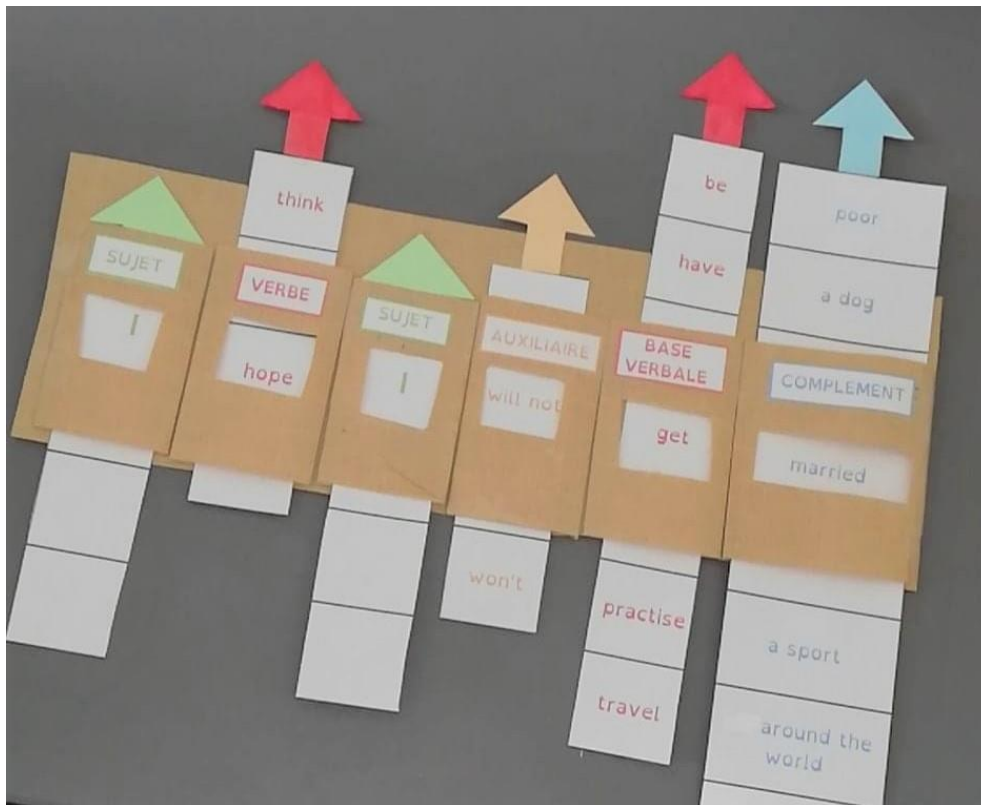
(aménagement n°3 de la tâche intermédiaire “écrire un poème en s’inspirant de *Willy the dreamer*”)

Proposition d'aménagement 3

Voici des amorces de phrases que tu peux utiliser pour faire tes phrases:

- 1) He/She dreams that he/she is ...
- 2) He/She wants to be...
- 3) He/She doesn't want to be...
- 4) His/her dream job is...
- 5) He/She can...
- 6) He/She can't ...
- 7) Her/his favorite activity is...
- 8) He/She dreams that he/she can...
- 9) He/She dreams that he/she can't...

Annexe 3 : réglette à fabriquer des phrases



Annexe 4 : questionnaire distribué aux élèves à BEP

Questionnaire pour les élèves à BEP

Ce questionnaire a pour but de mesurer la confiance en soi des élèves principalement lors de l'exercice d'expression écrite et de compréhension écrite, ainsi que leur niveau d'implication. Nous observons également les progrès que les élèves ont pu faire tout au long de la séquence. Nous cherchons à comprendre les différents effets des aménagements sur les élèves.

Partie 1 : L'exercice de compréhension écrite

Lorsqu'une piste audio t'es proposée, afin de t'aider à comprendre un texte écrit (1 seule réponse):

- L'audio te permet de mieux comprendre le texte.
- L'audio ne t'aide pas à mieux comprendre le texte mais il t'aide à le lire plus facilement.
- L'audio ne t'aide pas à mieux comprendre le texte et il ne t'aide **pas** à le lire plus facilement.
- autre :

Grâce à l'audio tu t'es senti.e (plusieurs réponses possible):

- En confiance pour pouvoir comprendre le texte (tu te sens plus capable de faire)
- Mal à l'aise par rapport aux autres (impression d'inégalité par rapport aux autres)
- Plus impliqué.e dans l'exercice (tu as eu plus envie de faire l'exercice)
- Dévalorisé.e, tu penses que tu n'as pas besoin de ce genre d'aide, tu as l'impression qu'on t'aide trop.
- autre :

Lors de la lecture d'un texte, que préfères-tu ? (1 seule réponse):

- Lire le texte tout.e seul.e dans ta tête.
- Ecouter la version audio du texte tout en suivant le texte écrit avec les yeux.
- Écouter seulement la version audio, sans suivre le texte avec les yeux.
- Que Madame Fins/Madame Guidot lise pour toi.
- autre :

Partie 2 : L'exercice d'expression écrite

Lors de la 1^{ère} expression écrite (poème comme Willy the Dreamer)

Tu as choisis (ne coche rien, à remplir par la professeure):

- Aménagement 1 (tableau en couleur)
- Aménagement 2 (dictée de l'élève : écriture par la professeure)
- Aménagement 3 (amorces de phrases)

L'aménagement que tu as choisi (plusieurs réponses possible) :

- T'a aidé pour écrire tes phrases.
- T'a permis de progresser.
- T'a mis en confiance pour faire les exercices.
- T'a fait te sentir plus impliqué.e dans l'exercice.
- T'a fait te sentir mal à l'aise.
- T'a fait te sentir dévalorisé.e.

Lors de l'exercice « predict the future » avec la réglette à fabriquer des phrases (plusieurs réponses possible):

L'aménagement :

- T'a aidé pour écrire tes phrases.
- T'a permis de progresser.
- T'a mis en confiance pour faire les exercices.
- T'a fait te sentir plus impliqué.e dans l'exercice.
- T'a fait te sentir mal à l'aise.
- T'a fait te sentir dévalorisé.e.

Lors de la tâche final « letter to my future self » :

Tu as choisi (1 réponse possible) :

- L'aménagement 1 (la réglette)
- L'aménagement 2 (la dictée)
- L'aménagement 3 (les amorces de phrases)

L'aménagement (plusieurs réponses possible) :

- T'a aidé pour écrire tes phrases.
- T'a permis de progresser.
- T'a mis en confiance pour faire les exercices.
- T'a fait te sentir plus impliqué.e dans l'exercice.
- T'a fait te sentir mal à l'aise.
- T'a fait te sentir dévalorisé.e.

Partie 3 : le co-enseignement

Pendant 4 semaines vous avez eu 2 professeures.

Tu penses qu'avoir deux professeures c'est (1 seule réponse) :

Bien pourquoi ? (plusieurs réponses possible)

- Cela te permet de progresser.
- Cela te permet d'être mieux corrigé.e.
- Cela te permet d'obtenir plus d'attention.
- Cela te permet d'être mieux accompagné.e.
- Cela te permet d'obtenir plus vite les réponses à tes questions.
- Tu aimes bien, car si tu préfères une professeure plutôt qu'une autre, tu peux mieux compter sur elle, tu ne te braques pas lorsqu'il y a un souci.
- Cela te donne 2 approches différentes, c'est plus facile de comprendre un même exercice.
- autre :
.....
.....

Moins bien pourquoi ? (plusieurs réponses possible)

- C'est oppressant.
- Cela te déconcentre.
- Cela te donne 2 approches différentes, c'est donc moins facile de comprendre un même exercice.
- Tu as une relation moins personnelle avec ton professeur car il y a deux professeures en même temps. Donc c'est moins facile de t'exprimer.

- autre:

.....
.....

Inutile (ça ne change rien par rapport à 1 professeure)

Les polices d'écriture :

Les 4 petits textes suivants sont écrits dans des polices d'écritures différentes (la forme des lettres change), peux-tu les classer du plus facile à lire pour toi, au plus difficile à lire. →

(Facile à lire = 4 / plutôt facile à lire = 3 / pas facile à lire = 2 / difficile à lire = 1)

I live in a town with many different buildings in England. There are houses, apartments and a clock tower! I love to live here because the weather is good and I see a lot of people every day. I want to live here all my life. (*Times New Roman*)

I live in a town with many different buildings in England. There are houses, apartments and a clock tower! I love to live here because the weather is good and I see a lot of people every day. I want to live here all my life. (*Comic Sans SM*)

I live in a town with many different buildings in England. There are houses, apartments and a clock tower! I love to live here because the weather is good and I see a lot of people every day. I want to live here all my life. (*open sans semi-gras*)

(Même texte en police OPEN DYSLEXIC, police disponible sur Canva)

Annexe 5 : questionnaire distribué aux élèves qui ne bénéficient pas d'aménagements

Questionnaire pour les élèves qui ne bénéficient pas d'aménagements

Ce questionnaire a pour but d'examiner ce que les élèves "ordinaires" pensent des aménagements. Nous nous interrogeons sur leur perception de ces aménagements : estiment-ils/elles que les aménagements pour les élèves en difficultés sont justifiés ? utiles ? pertinents ? Nous essayons également de savoir si ce groupe d'élèves se sent désavantagé ou mis de côté par ce processus, dont ils/elles ne bénéficient pas.

Partie 1: Les aménagements lors de la compréhension écrite

Lorsqu'une piste audio est proposée pour aider les élèves BEP à comprendre un texte écrit (plusieurs réponses possible) :

- Tu comprends: c'est normal qu'ils/elles soient aider
- Tu te sens mis.e de côté
- Tu ne comprends pas et tu trouves ça injuste
- Tu aimerais toi aussi pouvoir avoir accès à une piste audio
- Tu ne comprends pas en quoi une piste audio peut aider la compréhension d'un texte.

Partie 2: Les aménagements lors de l'expression écrite

Lors de la 1^{ère} expression écrite (poème comme Willy the Dreamer), les élèves BEP ont bénéficié soit d'un tableau en couleur, soit d'amorces de phrases ou soit la professeure pouvait écrire à leur place. (plusieurs réponses possible)

- Tu comprends: c'est normal qu'ils/elles soient aider
- Tu te sens mis.e de côté
- Tu ne comprends pas et tu trouves ça injuste
- Tu aimerais toi aussi pouvoir avoir accès à des aides pour l'expression écrite.
- Tu trouves que les élèves BEP bénéficient de trop d'aides.

Lors de l'exercice « predict the future » avec les morceaux de phrases dans la boule de cristal, les élèves BEP ont bénéficiés de la réglette à fabriquer des phrases (plusieurs réponses possible) :

- Tu comprends: c'est normal qu'ils/elles soient aider
- Tu te sens mis.e de côté
- Tu ne comprends pas et tu trouves ça injuste
- Tu aimerais toi aussi pouvoir avoir accès à des aides pour l'expression écrite.
- Tu trouves que les élèves BEP bénéficient de trop d'aides.

Partie 3: Les aménagements lors des contrôles

Lors de l'évaluation du vocabulaire et de Willy, les élèves en difficultés ont bénéficié d'une évaluation aménagée (plusieurs réponses possible) :

- Tu comprends: c'est normal qu'ils/elles soient aider
- Tu te sens mis.e de côté
- Tu ne comprends pas et tu trouves ça injuste
- Tu aimerais toi aussi pouvoir avoir accès à des aides pour l'expression écrite.
- Tu trouves que les élèves BEP bénéficient de trop d'aides, ça leur donne de meilleures notes.

Lors de la tâche finale "letter to my future self" les élèves BEP ont bénéficié d'aménagements: soit la réglette à faire des phrases, soit des amorces de phrases soit la professeure pouvait écrire à leur place (plusieurs réponses possible) :

- Tu comprends: c'est normal qu'ils/elles soient aider
- Tu te sens mis.e de côté
- Tu ne comprends pas et tu trouves ça injuste
- Tu aimerais toi aussi pouvoir avoir accès à des aides pour l'expression écrite.
- Tu trouves que les élèves BEP bénéficient de trop d'aides/aménagements, ça leur donne de meilleures notes

Année universitaire 2022-2023

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention : Second degré

Parcours : Anglais

Titre du mémoire : Les aménagements pédagogiques dans une classe co-enseignée pour aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés à l'écrit en anglais.

Auteure : Clara Guidot

Résumé : Les aménagements pédagogiques dans une classe co-enseignée, peuvent-ils aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés en anglais à l'écrit ? L'Education Nationale préconise l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, afin de chasser la stigmatisation de nos classes. Ce mémoire étudie comment inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers, et par conséquent comment gérer l'hétérogénéité et la diversité d'une classe. Afin de rendre l'étude plus concrète, nous étudions en profondeur le cas de la dyslexie et ses différentes caractéristiques, notamment lors des exercices écrits en classe de LVE anglais. Nous proposons divers aménagements pédagogiques dans une classe co-enseignée et observons leur impact sur les progrès et l'implication des élèves dyslexiques, pour qui, le cours d'anglais peut s'avérer être un réel défi. Ainsi, nous exposons les différentes méthodes visant à adapter l'enseignement de l'anglais à un élève souffrant de troubles du langage, pour rendre le socle commun de connaissances, de compétences et de culture accessible, et tentons de comprendre de quelles manières la multiplicité des aménagements influence l'élève dyslexique pendant un exercice écrit. Cette étude se fait tout en mettant également en lumière l'aspect psychologique d'un tel processus.

mots clés: Enseignement de l'anglais, élèves dyslexiques, aménagements pédagogiques, compréhension et production écrite, co-enseignement.

Summary : How can pedagogical arrangements set up in a co-taught class help dyslexic students overcome their difficulties in English, during written exercises?

The National Education demands the inclusion of students with special educational needs among ordinary classes, in order to dispel stigmatisation in our classrooms. This thesis seeks to study how to include the students with special educational needs, and consequently, how to handle heterogeneity and diversity within a class. To make it more practical, we study the case of dyslexia in depth as well as how the condition manifests, especially during a written exercise in English. We put in place different pedagogical arrangements and observe the impact on the progress of dyslexic students, for whom English as a foreign language can be really challenging. Therefore, we set out the different methods that aim at adapting the English teaching to a student who is struggling with a language disorder, rendering education and the bases more accessible. We also endeavor to understand how the multiplicity of arrangements may influence the dyslexic students during written exercises, while revolving around and highlighting the psychological aspect of the process.

key words: Teaching English, dyslexic students, pedagogical arrangements, written comprehension and expression, co-teaching.