



HAL
open science

Des DYS-positifs pour la facilitation de l'apprentissage de l'anglais pour TOUS les élèves

Marie Boyer

► **To cite this version:**

Marie Boyer. Des DYS-positifs pour la facilitation de l'apprentissage de l'anglais pour TOUS les élèves. Education. 2023. dumas-04501080

HAL Id: dumas-04501080

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04501080>

Submitted on 12 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.

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Second Degré, Parcours Anglais

Années universitaires 2021-2023

Des DYS-positifs pour la
facilitation de l'apprentissage de
l'anglais pour TOUS les élèves.

Mémoire préparé sous la direction de Mme Ounoughi et Mme Collin

Présenté et soutenu par Marie Boyer

Des DYS-positifs* pour la
facilitation de
l'apprentissage de
l'anglais pour TOUS les
élèves.

Table des matières

Introduction :.....	3
PARTIE 1 : Les troubles dys-, leurs particularités et les aménagements proposés.....	4
Les troubles dys-, qu'est-ce que c'est ?.....	4
Les particularités de la dyslexie.....	6
Les particularités de la dysorthographe.....	7
PARTIE 2 : Les préconisations du gouvernement et les aides à dispositions.....	8
Les classes SEGPA et les malentendus scolaires.....	8
L'oral, sa compréhension et son expression.....	9
Les aménagements.....	9
PARTIE 3 : Méthode.....	12
Participants.....	12
Matériel.....	13
Procédures.....	13
PARTIE 4 : Résultats.....	16
PARTIE 5 : Discussion.....	20
Conclusion.....	23
Bibliographie :.....	25
Sitographie :.....	25
Annexe.....	27
Résumé et mots clés.....	28
Résumé.....	28
Mots clés.....	28
Summary.....	29
Key words.....	29

Introduction :

De nos jours, il semblerait qu'il y ait une recrudescence des diagnostics d'élèves à besoins particuliers, plus spécifiquement des élèves avec des troubles dits "dys-". D'après Gerd Schulte-Körne Professeur allemand de psychiatrie et de psychothérapie de l'enfant et de l'adolescent à l'université Ludwig Maximilians de Munich, le trouble dys- le plus connu et rencontré dans le cadre scolaire européen se trouve être la dyslexie avec une prévalence d'environ 5%.

Si l'on se fie à nos parcours scolaires et nos retours d'expérience de stage, nous pouvons certifier qu'il n'y avait pas autant de cas d'élèves dys- 10 ans en arrière.

Alors comment expliquer une telle flambée des diagnostics chez les élèves ? Pour certains, cette recrudescence s'explique par un "effet de mode", pour d'autres il s'agit là d'une preuve de l'avancée des recherches dans les domaines des neurosciences mais également dans la formation des personnels du système éducatif.

Les enseignants sont de nos jours plus à même d'établir un pré diagnostic sur d'éventuels troubles des apprentissages chez les élèves.

Nous constatons que les professeurs tendent de plus en plus à proposer des aides majoritairement individuelles aux élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Ces méthodes, qui pour certaines montrent une efficacité avérée, visent à adapter l'apprentissage afin de mener l'élève au niveau visé.

Cependant, nous remarquons aussi que certains élèves à BEP n'ont pas nécessairement besoin de cette aide dans toutes les matières, et qu'en revanche, d'autres élèves qui n'ont pas de troubles de l'apprentissage auraient besoin d'avoir cette aide dans des matières spécifiques.

Lors d'un stage d'observation en cours d'anglais, l'enseignante suivie ne faisait pas d'aménagements pour les élèves à BEP. Cela semble étonnant, mais en réalité, elle ne les délaisse pas, et bien au contraire. Lors de chaque séance, que ce soit pour des activités ou bien des évaluations, elle proposait à ses élèves un aménagement à tous ceux qui le souhaitait, en encourageant chacun d'entre eux à se dépasser. De ce fait, certains élèves dys- ne prenaient pas cette aide car ils estimaient ne pas en avoir besoin, et à l'inverse, des élèves sans diagnostic dys- le demandaient car ils en ressentaient le besoin.

De par ce constat, nous nous demandons si ces aides ne pourraient pas être élargies à toute la classe. Mettre en place des "dys-positifs" pour faciliter l'apprentissage de l'anglais chez tous les élèves, neuro-typiques comme neuro-atypiques.

Comme le disait Antoine de Saint-Exupéry, *“Unifier, c'est nouer même les diversités particulières, non les affecter pour un ordre vain.”*

Ne pas user de discrimination, même positive à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers renforcerait leur estime d'eux-mêmes mais également effacerait peut-être cette idée erronée, qui laisse sous-entendre qu'ils sont moins bons ou intelligents que les élèves neurotypiques. À ce jour beaucoup de littérature scientifique existe à propos des élèves dys-, les neurosciences ont examiné avec grand intérêt cette émergence des troubles des apprentissages, les domaines de la sociologie et de la formation s'intéressent de plus en plus à ce sujet. Cependant, il n'est pas encore démontré si les aides dont bénéficient certains apprenants neuroatypiques pourraient s'avérer être bénéfiques ou non à l'égard des apprenants neurotypiques.

PARTIE 1 : Les troubles dys-, leurs particularités et les aménagements proposés

Les troubles dys-, qu'est-ce que c'est ?

Tout d'abord, il est important de définir les termes “Trouble Spécifique des Apprentissages” et “Trouble Dyslexique”.

Selon le manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux 5e édition, le trouble Spécifique des apprentissages est un trouble du neurodéveloppement “d'origine biologique” (DSM5 p.78) qui affecte “la capacité du cerveau à percevoir et à traiter les informations verbales et non verbales de manière précise et efficace”.

Il se traduit par des “ difficultés à apprendre et à utiliser des compétences scolaires ou universitaires”, une “ lecture des mots inexacte ou lente et réalisée péniblement”, des “difficultés à comprendre le sens de ce qui est lu” et “à épeler”, ainsi que des “difficultés d'expression écrite”. Il est précisé que “la dyslexie est un autre terme utilisé pour décrire un ensemble de problèmes d'apprentissage caractérisés par des difficultés dans la reconnaissance exacte et fluide des mots, un mauvais décodage et des difficultés en orthographe. Si le terme de dyslexie est utilisé pour définir cet ensemble spécifique de difficultés, il est important de spécifier également toute difficulté supplémentaire éventuellement présente, telle que des problèmes de compréhension de textes ou de raisonnement mathématique.” (p.76).

En effet, il est important de signaler que le trouble spécifique des apprentissages “n'est pas simplement la conséquence d'un manque d'opportunité d'apprentissage ou d'un enseignement

inadéquat” (DSM 5 p.78). De ce fait, même si l’enfant est capable de mettre en place des stratégies d’apprentissage pour pallier ses difficultés, le trouble de l’apprentissage restera présent, ce n’est pas un trouble que l’on peut effacer, malgré le fait qu’il soit possible d’en atténuer les conséquences.

Les conséquences qui peuvent découler d’un trouble de l’apprentissage sont le plus souvent un dégoût pour une ou plusieurs matières, des résultats qui ne sont pas à la hauteur des efforts fournis, un sentiment d’infériorité, une perte de l’estime de soi, le renoncement, une forte fatigabilité ainsi qu’une lenteur. Ces conséquences sont d’autant plus amplifiées lorsque l’élève est en double tâche. En effet, une tâche qui peut paraître aisée comme le recopiage d’un texte est une réelle épreuve pour un élève dys-. La double tâche ne pose pas de problème aux personnes neurotypiques car chaque tâche indépendamment des autres est automatisée. Cependant, une personne dys- n’aura pas cet automatisme, et devra se concentrer sur chaque tâche, ce qui signifie que la personne devra d’abord déchiffrer les mots, puis les retenir, se concentrer sur son écriture puis sur l’orthographe. Cela explique en grande partie la lenteur que ces élèves peuvent avoir lors de ce genre de tâches.

Il n’y a aujourd’hui aucun consensus qui permettrait d’affirmer l’origine des troubles neurodéveloppementaux, les seuls points de convergence sont que le système nerveux a une maturation différente de celles des personnes neurotypiques.

Afin de mieux comprendre les différents profils dys- nous allons analyser plus en profondeur le trouble dyslexique, et dysorthographique. En effet, les troubles dyslexiques et dysorthographiques sont les troubles de l’apprentissage les plus reconnus aujourd’hui, c’est pourquoi il est important de s’y attarder dessus.

Les particularités de la dyslexie

Selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) *“la dyslexie est un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe...)”* La dyslexie touche entre 8 et 10% des enfants selon l'OMS, et trois fois plus les garçons que les filles.

Il est important de préciser qu'il n'existe pas une dyslexie semblable à une autre, chaque individu atteint de trouble de l'apprentissage peut avoir des ressentis et des difficultés qui lui sont propres.

Parler de dyslexie au singulier est un abus de langage. En effet, il existe trois sortes de dyslexie. La dyslexie phonologique, et la dyslexie dysidétique ou plus communément appelée dyslexie de surface. La troisième dyslexie référencée est la dyslexie mixte qui est un mélange des deux dyslexies précédemment citées. Pour ces trois dyslexies il est important de signaler qu'il n'y a aucun déficit intellectuel décelé, ni même de déficit attentionnel ou auditif.

La dyslexie phonologique se caractérise par un problème de graphie/phonie c'est-à-dire que la personne atteinte de ce trouble n'arrive pas à convertir ce qui est entendu (la phonie) en graphème (la graphie). L'individu atteint de dyslexie phonologique, confond les consonnes dites voisées et non voisées et ceci dans toutes les langues. Les consonnes non voisées, c'est-à-dire que lors de leur prononciation les cordes vocales ne vibrent pas. Pour les sons /p/ /t/ /k/ /f/ /s/, les cordes vocales ne sont pas soumises à des vibrations, ce sont donc des consonnes non voisées contrairement à leurs homologues voisées, /b/ /d/ /g/ /v/ /z/ qui, lorsqu'elles sont prononcées, agissent sur les cordes vocales et les font vibrer. Une personne atteinte de dyslexie phonologique a des difficultés à discriminer les sons des consonnes voisées et non-voisées, ce qui entraîne dans la majorité des cas, des omissions ou inversions de lettres lors du passage à la graphie. Par exemple : le mot “arbre” peut être orthographié de cette manière par un dyslexique phonologique : un arpre. Les inversions de syllabes sont également très courantes, le mot “lavabo” serait lu ou écrit par une personne dyslexique phonologique de cette manière : un labavo. Parfois lorsque la dyslexie est plus sévère, la graphie est totalement abandonnée, l'écriture de manière phonétique apparaît alors de la manière suivante : “sivouplé”, au lieu de “s'il vous plaît”.

La dyslexie dyséidétique ou de surface quant à elle se caractérise par la grande difficulté voire l'incapacité à analyser un mot dans son entièreté. La personne dyslexique peine à en décoder le sens et les syllabes. La lecture de mots irréguliers français tels que : femme, monsieur, fusil rend la lecture extrêmement laborieuse car la personne atteinte de dyslexie de surface focalise toute son attention sur le déchiffrement de ces syllabes irrégulières. Il en va de même pour les mots anglais. En effet, la langue de Shakespeare est une langue extrêmement difficile à apprendre pour les personnes dyslexiques. L'anglais est une langue dite "opaque", cela signifie que la correspondance entre la graphie et la phonie est peu régulière et évidente. Par exemple cette syllabe très courante en anglais <ough> peut être prononcée de plusieurs manières possibles (cough /f/, dough /əʊ/, through /u:/) rendant leur décodage extrêmement complexe pour les élèves dyslexiques. Les élèves dyslexiques ne peuvent donc pas se baser sur une règle de prononciation qui fonctionnerait toujours.

Pour les élèves atteints de dyslexie mixte, l'anglais est un calvaire. En effet la dyslexie mixte regroupe toutes les difficultés évoquées dans les deux dyslexies précédentes.

Les particularités de la dysorthographe

D'après le ministère de la solidarité et de la santé "la dysorthographe est un trouble spécifique de l'orthographe, qui accompagne la dyslexie, le dysfonctionnement cognitif à la base des deux troubles étant probablement commun. Dans la dysorthographe, l'orthographe des mots est très déficitaire, conséquence directe du trouble phonologique des enfants dyslexiques." À l'instar de la dyslexie, il n'y a pas une dysorthographe mais trois. La dysorthographe phonologique, la dysorthographe de surface et la dysorthographe mixte (se composant des deux précédentes). La dysorthographe de surface est caractérisée par un emploi déficitaire de la stratégie lexicale. Par conséquent, l'élève est confronté à une incapacité de produire l'orthographe de mots fréquemment utilisés, rencontre des difficultés à fixer dans sa mémoire à long terme l'orthographe des mots, à des difficultés à construire un lexique visuo-orthographique, et de ses conséquences découle le fait que l'élève écrira dans la majorité des cas de manière phonologique/phonétique. La dysorthographe phonologique engendre un manque d'utilisation des procédures phono-graphémiques, ce qui engendre une réalisation erronée de l'orthographe de mots, cela se traduit par des lettres en trop ou en moins, de mots regroupés en un ou encore d'un seul mot qui sera coupé en plusieurs.

On retrouve également souvent chez les personnes atteintes de dysorthographe une tendance à la discrimination phonologique, qui se traduit par le mélange de phonème liés tels que /ka/

et /ga/. Comme tous les autres troubles de l'apprentissage, l'origine des dysorthographies est neurologique, cependant celle-ci n'est pas en corrélation avec un déficit intellectuel. Une dysorthographie est fréquemment cumulée à une dyslexie. D'autres difficultés s'ajoutent comme par exemple pour recopier un texte, mémoriser des séquences (comme l'alphabet) former des phrases correctes syntaxiquement ou encore conjuguer et faire les accords. La dysorthographie impacte également la concentration, la mémoire à long et court terme, et le graphisme qui sera notamment plus lent.

PARTIE 2 : Les préconisations du gouvernement et les aides à dispositions **Les classes SEGPA et les malentendus scolaires**

En s'intéressant aux enseignements en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté), nous apprenons que les enseignants doivent d'autant plus que dans les classes classiques veiller à ce que le travail attendu et l'organisation personnelle soient compris par l'ensemble des apprenants. Cela nous amène à un enseignement explicite.

L'enseignement explicite vise à ce qu'il n'y ait plus de malentendus socio-cognitifs chez les élèves. En effet, les élèves ont la volonté de satisfaire le professeur en faisant "juste". Dans ce cas, les élèves ont tendance à demander si ce qu'ils ont fait est juste ou non, et n'attendent pas d'autres explications de la part du professeur. Le problème ici est que l'élève ne sera pas en mesure de comprendre pourquoi il le fait, pourquoi sa réponse est juste ou non, et par conséquent, ne sera pas en mesure de transposer les connaissances nécessaires lors d'une prochaine activité. Afin de pallier les malentendus scolaires, l'enseignant devra éclairer ses consignes et ses attentes de manière claire et détaillée, et présenter des exemples concrets sur le travail à faire. En effet, les malentendus scolaires ne touchent pas que les élèves en SEGPA, cela peut concerner n'importe quel élève, quelle que soit la classe ou l'établissement dans lequel il va faire sa scolarité.

Afin de réduire les malentendus scolaires, l'enseignant doit s'assurer que ses consignes soient claires, qu'il n'y a aucun sous-entendu et que ses élèves ont tous les outils en mains et les connaissances nécessaires afin de réussir la tâche.

L'oral, sa compréhension et son expression

Dans l'apprentissage d'une seconde langue, l'oral a une importance majeure. Cela est le cas pour les élèves avec un trouble de l'apprentissage, mais c'est également ce que le gouvernement français préconise pour l'ensemble des élèves. *“Travailler l'oral de manière progressive, de la maternelle jusqu'au lycée. (...) l'oral apparaît comme une priorité. (...) Il est (...) nécessaire de construire un parcours progressif de l'apprentissage de l'oral, tout au long de la scolarité, afin de s'adapter au rythme du développement des élèves et ainsi d'optimiser leur capacité d'apprentissage ».* (Dossier de synthèse du CNESEO, 2019 : 8).

Mettre en avant la seconde langue par le biais de l'oral est une méthode qui doit se faire dès l'école primaire, et ce jusqu'au lycée. *“Chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement des langues s'inscrit dans une perspective européenne commune forte. Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère dès le CP et la pratique de l'oral est prioritaire à tous les niveaux de l'école au lycée.”*¹

Les aménagements

Les élèves diagnostiqués d'un trouble dys- peuvent bénéficier d'un ou plusieurs aménagements en faisant une demande de PAP.

“Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) [...] concerne les élèves du premier comme du second degré qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires. C'est un dispositif d'accompagnement pédagogique qui permet à l'élève de suivre les enseignements prévus au programme correspondant au cycle dans lequel il est scolarisé. Il peut être mis en place soit sur proposition du conseil des maîtres ou du conseil de classe soit, à tout moment de la scolarité, à la demande de l'élève majeur, ou de ses parents s'il est mineur. Après avis médical, le PAP est élaboré par l'équipe pédagogique qui associe les parents et les professionnels concernés. La mise en œuvre du PAP est assurée

¹ Ministère de l'éducation nationale

par les enseignants au sein de la classe. Dans le second degré, le professeur principal peut jouer un rôle de coordination.”²

Les aménagements peuvent concerner les évaluations, mais également le contenu et le contenant du cours. Le plus souvent, les élèves ayant un trouble de l'apprentissage bénéficient de l'utilisation d'un ordinateur (souvent avec un correcteur orthographique), un tiers temps, ou encore une demande auprès du correcteur de ne pas enlever de points concernant les erreurs d'orthographe pour les évaluations. Mais certains aménagements peuvent également être faits pendant le cours. Par exemple, il est conseillé de commencer l'apprentissage (de la langue en règle générale mais aussi une nouvelle séquence) par l'écoute et la parole. L'écrit et la grammaire doivent venir après. De manière naturelle, c'en suit l'importance de la phonologie. Souvent les dys- ont du mal à prononcer les mots, cela vient en particulier du fait que le son ne correspond pas à la façon dont est écrit le mot, cela est d'autant plus complexe en anglais où de nombreuses combinaisons de lettres ne se prononcent pas de la même façon selon différents mots. Par la suite, la pratique de la prononciation est indispensable, cela peut se faire en réécoutant un passage de la vidéo ou de la bande audio en question en se focalisant sur le mot ou la phrase problématique, ou bien de faire répéter l'élève avec la bonne prononciation, puis la classe entière. Une autre façon de se concentrer sur la prononciation est de comparer des paires minimales. Les paires minimales sont des mots dont seul un phonème diffère.

Afin de fixer l'apprentissage (ici particulièrement le vocabulaire), employer des outils mnémotechniques aide les élèves dys-. Cela peut se faire avec des mots transparents, ou des mots avec une ressemblance phonétique par exemple. On retrouve souvent l'utilisation des flashcards, cela peut se faire en format papier, mais aussi via des applications ou des sites internet. L'avantage du format numérique est que l'élève devra réécrire le mot, de ce fait il pourra plus facilement se rendre compte de ses erreurs récurrentes, aura un feedback immédiat et pourra accéder à sa progression. La double tâche est un phénomène que nous retrouvons dans la plupart des activités scolaires, pourtant, afin de pallier les difficultés d'un élève dys-, il est nécessaire de les réduire, voire de les éliminer. Prenons l'exemple de la prise de notes. Dans un premier temps, l'élève doit déchiffrer l'écriture du professeur, ensuite analyser et retenir l'information, puis l'écrire. Afin de simplifier, il pourrait être utile dans un premier temps de passer par une projection du texte qui serait tapé à l'ordinateur. Il serait judicieux de sélectionner une police claire, certaines ont

² Bulletin officiel de L'éducation nationale

été spécialement créées afin d'aider les élèves dys- (ex : Verdana, Tahoma, OpenDyslexic etc...), et de sélectionner une taille de police supérieure à 11. Si cela n'est pas suffisant pour l'élève (notamment s'il souffre également de dyspraxie), une solution efficace sera alors d'imprimer la trace écrite en fin d'heure afin qu'il ait à se concentrer uniquement sur la compréhension du cours. Pour pallier une incapacité de relecture à la maison, il est important de mettre à disposition le cours tapé à l'ordinateur sur une plateforme à laquelle ils auront accès (comme pronote, école directe...), de cette façon ils ne seront pas pénalisés par leur écriture. D'ailleurs, afin de faciliter la lecture, le texte devra comporter des interlignes d'au moins 1,5 et ne devra pas être justifié sur la droite, comme il est recommandé par la Fédération Française de DYS dans leur publication tout savoir sur les DYS (p.19), auquel cas la forme de bloc de texte mettra en difficulté l'élève.

La carte heuristique, aussi appelée carte mentale ou mindmap, est un outil qui s'avère être très utile pour les élèves dys- et les élèves en difficulté. Créée dans les années 1960 par Tony Buzan (mind map dessine-moi l'intelligence Tony & Barry Buzan 2010), les cartes mentales (mindmaps en anglais), sont construites sous la forme d'un dessin dans lequel l'idée principale sera au centre. Les idées ou les sous-parties de l'idée principale seront alors attachées à celle-ci, qui pourront elles-mêmes avoir les sous-parties. La carte mentale peut se faire grâce à des outils numériques mais aussi sur papier. Elle est très personnelle et n'a pas de restriction, l'apprenant peut y ajouter toutes les informations qu'il souhaite, ou des dessins, afin de se représenter l'organisation de ce qu'il apprend ou prend en note. Cette technique s'avère être bénéfique pour les élèves souffrant d'un trouble de l'apprentissage car elle permet un apprentissage visuel et créatif, elle ne se concentre pas uniquement sur le texte, mais aussi sur les dessins et les axes reliés les uns aux autres. Cette technique, aussi efficace soit-elle, demande dans un premier temps de l'entraînement et une méthode de base que devra enseigner le professeur. Il sera essentiel de lever l'implicite dans toutes les consignes, et de s'exprimer avec un débit réduit tout en articulant clairement. Avant chaque début d'activité ou en fin de leçon, l'enseignant devra s'assurer de la compréhension des éléments à retenir. Le passage à l'oral sera à favoriser, nous pouvons imaginer faire plus de séquences portant sur les activités langagières de l'oral afin de créer des activités orales en groupe. De ce fait, les élèves seront plus souvent confrontés à un apprentissage du vocabulaire et des structures de manière oral, favorisant différents canaux d'apprentissages. Enfin, il sera des plus importants de porter l'attention sur le bien-être des élèves, de valoriser chaque progression et réussite, de rassurer et de ne pas mettre l'élève dans une position punitive afin que l'estime et la confiance de soi ne soient pas impactées par un échec.

La première partie nous a permis de comprendre le fonctionnement d'un élève dys-, de par ses différences, les conséquences du trouble dans son apprentissage, et des aménagements possibles. Dans la seconde partie, nous avons analysé les préconisations du gouvernement vis-à-vis des élèves à besoins particuliers et des élèves neuro-typiques. Nous pouvons observer que les recommandations convergent, ce qui nous amène à nous demander si les aménagements prévus pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, et notamment les élèves dys-, pourraient être bénéfiques à l'ensemble de la classe ?

Nous arrivons alors à plusieurs hypothèses :

L'utilisation de cartes heuristique aide l'ensemble de la classe, le niveau visé est plus vite atteint par l'ensemble des élèves et le niveau de la classe est homogène.

L'enseignement par l'oral (compréhension de l'oral et expression orale), qui est l'enseignement à privilégier avec les EBEP, aide l'ensemble de la classe, le niveau visé est plus vite atteint et le niveau de la classe est homogène si l'on compare avec un enseignement par l'écrit (compréhension de l'écrit et expression écrite).

Les élèves à besoins éducatifs particuliers profiteront d'un bénéfice supérieur pour leur apprentissage par rapport à un enseignement qui les différencie du reste de la classe dû à leurs aménagements.

PARTIE 3 : Méthode

Participants

Lors des expérimentations, nous avons besoin d'un groupe test et d'un groupe témoin. Pour ce faire, nous avons besoin pour chaque expérience de deux classes de même niveau afin de pouvoir constituer un groupe de chaque. Ici, la première expérimentation a été réalisée avec deux classes de quatrième de 33 élèves chacune. Il est important de souligner le fait que ces deux classes n'avaient pas les mêmes parcours, en effet les 4[°]D avaient un parcours bilingue allemand, et les 4[°]C un parcours anglais renforcé. La deuxième expérimentation s'est quant à elle déroulée avec deux classes de premières STMG, se composant de 21 élèves dans la classe

de 1°1 et de 24 élèves dans la classe de 1°2. Chacune des classes présentées comporte des élèves à besoins éducatifs particuliers : deux élèves en 4°D, quatre élèves en 4°C, deux élèves en 1°1 et un élève en 1°2. Ici, tous ces élèves bénéficient d'aménagements dû à des troubles de l'apprentissage ou de l'attention.

Matériel

Le matériel préconisé est un vidéo projecteur, une plateforme de stockage de document (pronote, école direct...), et un accès à des outils numériques de type ordinateurs ou tablettes en classe mais aussi en dehors.

Procédures

Le but de ces deux expérimentations est de savoir si les recommandations d'enseignements pour les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent être adaptés aux élèves neuro-typiques. Par conséquent, les EBEP ne seraient pas intégrés dans la classe mais inclus, car les documents et les méthodes de travail ne seraient pas spécifiés être pour eux, alors qu'ils seraient adaptés pour palier leurs difficultés.

La première expérimentation porte sur l'utilisation de cartes heuristiques. Le groupe test se verra créer une carte heuristique évolutive tout au long de la séquence afin de synthétiser les informations apprises, alors que le groupe témoin bénéficiera de cours traditionnels. Le groupe test et le groupe témoin seront inversés entre la première et la deuxième partie de la séquence.

L'expérimentation s'est déroulée avec deux groupes d'élèves de 4°, nous les appellerons 4°1 et 4°2. Lors de la séquence, deux évaluations sommatives ont été effectuées, la première lors de la quatrième séance, et la seconde lors de la huitième séance, qui était aussi la dernière. La séquence est axée sur la compréhension de l'oral, et les évaluations seront donc des compréhensions de l'oral où ils doivent faire le compte rendu en français d'une vidéo en anglais. La séquence porte alors sur l'environnement, dans la première partie de la séquence, nous étudions les causes du réchauffement climatique, et dans la deuxième partie les potentielles solutions et actions que nous pouvons apporter dans le futur.

Dans la première partie de notre séquence, la classe 4°1 est notre groupe test, et la 4°2 est le groupe témoin. En plus du vocabulaire nécessaire à la séquence portant sur la pollution et l'environnement, ils apprennent l'utilisation du present perfect afin d'exprimer les conséquences du passé ayant des répercussions sur le présent.

Pour la deuxième partie de la séquence, la classe 4°1 devient alors groupe témoin, tandis que la 4°2 devient groupe test. Dans cette partie de la séquence, nous nous focalisons sur l'expression du futur avec « be going to » et « will », ainsi que les modaux « must », « have to » et « should ».

Pour les deux classes une phase d'initiation à la carte heuristique a été mise en place lors de la première utilisation. Cette phase consiste dans un premier temps à savoir si certains élèves sont familiers à cette méthode de mémorisation, et dans un second temps à faire découvrir aux autres élèves l'intérêt de cette méthode ainsi que son mode de fonctionnement. Dans un premier temps les élèves devaient en groupes de quatre créer leur carte heuristique sur papier, afin de se répartir des tâches précises telles que la recherche du vocabulaire, de points de grammaire, et la réalisation de la carte heuristique.

Lors des séances suivantes, les élèves bénéficiaient de cinq à dix minutes en fin d'heure pour reformer leur groupe et compléter la carte avec les nouveaux éléments vus lors de la séance. En parallèle, je circulais dans les groupes afin de les guider et de vérifier que les points essentiels de la séquence soient compris et inscrits sur la carte. De plus, entre chaque classe je compléte grâce à un outil informatique de carte heuristique une carte pour la classe qui était déposée entre chaque séance sur leur espace intranet. Dans cette carte informatique, je reprenais les formulations des élèves à l'identique, en m'appuyant sur les cartes qu'ils avaient complétées en classe.

Ce protocole a été utilisé pour les deux classes. La première séance relevait de l'initiation, les séances deux et trois permettaient de compléter la carte selon l'avancer de la séance, puis l'évaluation sommative se déroulait lors d'une quatrième séance.

Le groupe témoin ne bénéficiant pas de la phase d'initiation et des cinq à dix minutes d'activité sur la carte heuristique à la fin des séances, avait un peu plus de temps pour réaliser les activités de la séance, et avaient la possibilité de poser des questions sur des incompréhensions nécessitant de nouvelles explications.

La seconde expérimentation se fera quant à elle sur une séquence entière. La séquence portera sur les mêmes sujets, les connaissances attendues lors de la tâche de fin de séquences seront identiques. Lors des séances, les mêmes enseignements seront apportés concernant les objectifs linguistiques, sociolinguistiques, et pragmatiques. Cette expérimentation testera l'efficacité de l'apprentissage par l'oral. Le groupe test aura un enseignement basé sur la compréhension de l'oral et l'expression orale, alors que le groupe témoin bénéficiera d'un enseignement basé sur la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Le groupe test et le groupe témoin seront inversés après la fin de la séquence

La deuxième expérimentation s'est faite avec des classes de premières STMG. Nous les appellerons 1°1 et 1°2. Cette expérimentation vise à évaluer les potentiels bienfaits d'un enseignement oral en comparaison à un enseignement basé sur l'écrit. Il est recommandé d'utiliser d'avantages de documents oraux ainsi que de favoriser les expressions orales avec les EBEP, il est donc important de pouvoir constater si des effets sont notables sur les élèves neurotypiques.

Pour ce faire, j'ai alors dû mener l'expérimentation sur deux séquences. Les séquences proposées étaient composées des mêmes informations, et les objectifs (hormis les activités langagières) étaient les mêmes. Lors des évaluations, la seule différence entre les deux groupes était uniquement l'activité langagière.

Pendant la première séquence, la classe 1°1 constituait le groupe test, alors que la 1°2 constituait le groupe témoin. La séquence portait sur les intelligences artificielles, nous avons alors vu leurs bénéfices, leurs limites et leurs potentiels danger, en s'appuyant sur les opinions divergentes de Mark Zuckerberg et d'Elon Musk. Les deux classes bénéficiaient de la même progression dans la séquence, les séances et leurs avancées étaient également identiques, car les documents utilisés comportaient les mêmes informations. Cependant, tous les documents des 1°1 étaient des vidéos, alors que les 1°2 ne travaillaient qu'à partir de textes écrits.

Les deux classes ont effectué deux évaluations sommatives, l'une en milieu de séquence et l'autre en fin de séquence. Lors de la première évaluation, les 1°1 devaient rendre une vidéo dans laquelle ils exprimaient leur propre opinion face aux intelligences artificielles et comment ils envisagent l'avenir avec celles-ci. Cette vidéo était à réaliser à la maison et à rendre lors de la quatrième séance. Leur évaluation de fin de séquence était quant à elle un débat en classe dans lequel deux élèves devaient débattre, ne sachant pas à l'avance s'ils devaient défendre les intelligences artificielles, ou être contre. En 1°2, la première évaluation comprenait les mêmes

modalités que celles des 1^o1, outre le fait que l'évaluation était en classe, et à l'écrit. L'évaluation de fin de séquence était également une expression écrite ; je leur attribuais un avis positif ou négatif envers les intelligences artificielles, ils devaient répondre à cet avis-là en ayant une opinion opposée. De même que pour les 1^o1, ils ne savaient pas à l'avance s'ils devaient rédiger un avis positif ou négatif.

Lors de la deuxième séquence, le groupe test et témoin ont été inversés, en conséquence, la classe 1^o2 constituait le groupe test, et la 1^o1 le groupe témoin. La séquence portait sur le fonctionnement des grandes entreprises comme Amazon, et les conditions de travail des employés au sein de celles-ci. De la même façon que pour la première séquence, les deux classes bénéficiaient de la même progression dans la séquence, les séances et leurs avancées étaient également identiques, car les documents utilisés comportaient les mêmes informations. Cependant, tous les documents des 1^o2 étaient des vidéos, alors que les 1^o1 ne travaillaient qu'à partir de textes écrits.

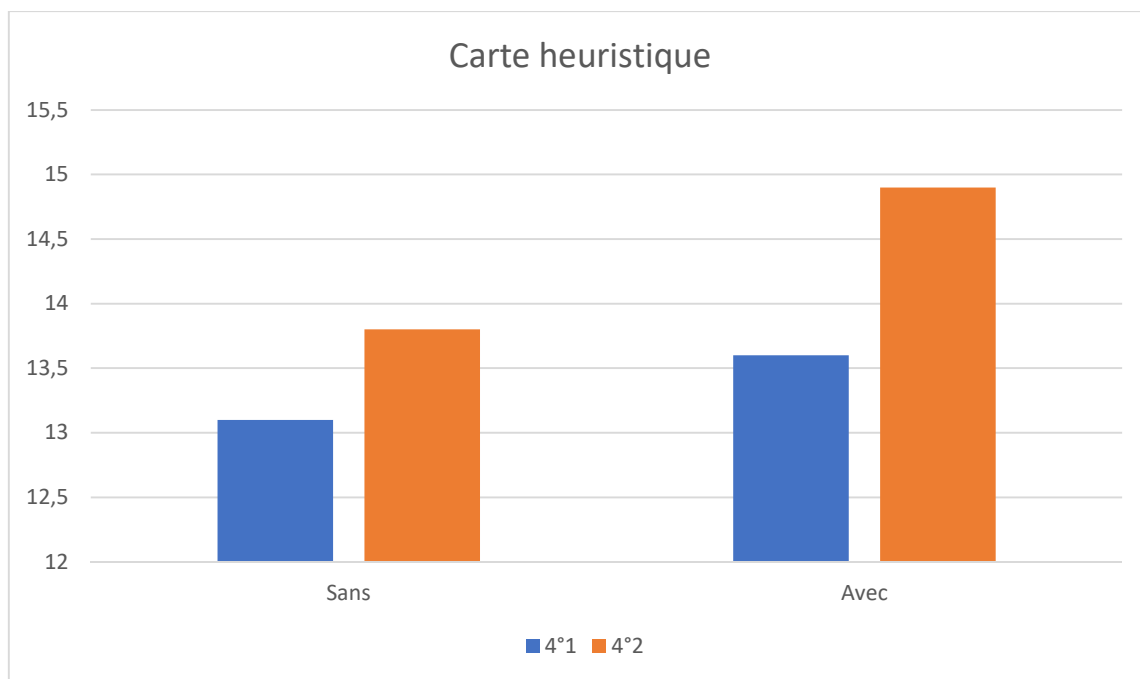
Les deux classes ont effectué deux évaluations sommatives, l'une en milieu de séquence et l'autre en fin de séquence. Lors de la première évaluation, les élèves de 1^o2 devaient expliquer en vidéo en quoi consiste une analyse SWOT, de manière à aider un ami qui a créé son entreprise à s'améliorer, ils devaient également montrer un exemple d'une analyse SWOT à propos de l'entreprise Amazon en remplaçant des éléments que je leur avais donnés au préalable dans un tableau SWOT. Ils devaient me rendre cette vidéo pour la quatrième séance de la séquence. Les 1^o1 avaient la même consigne, mais à l'écrit et sur table lors de la quatrième séance. L'évaluation de fin de séquence pour les 1^o2 était un oral dans lequel les élèves devaient raconter leurs conditions de travail chez Amazon, comment ils se sont blessé au travail et pourquoi ils comptent démissionner. Les 1^o1 avaient la même consigne mais à l'écrit. Tout comme pour la première évaluation, cela devait être dans une langue peu formelle puisqu'il devait s'agir d'une communication avec un ami.

Nous allons par la suite observer les résultats de ces expérimentations.

PARTIE 4 : Résultats

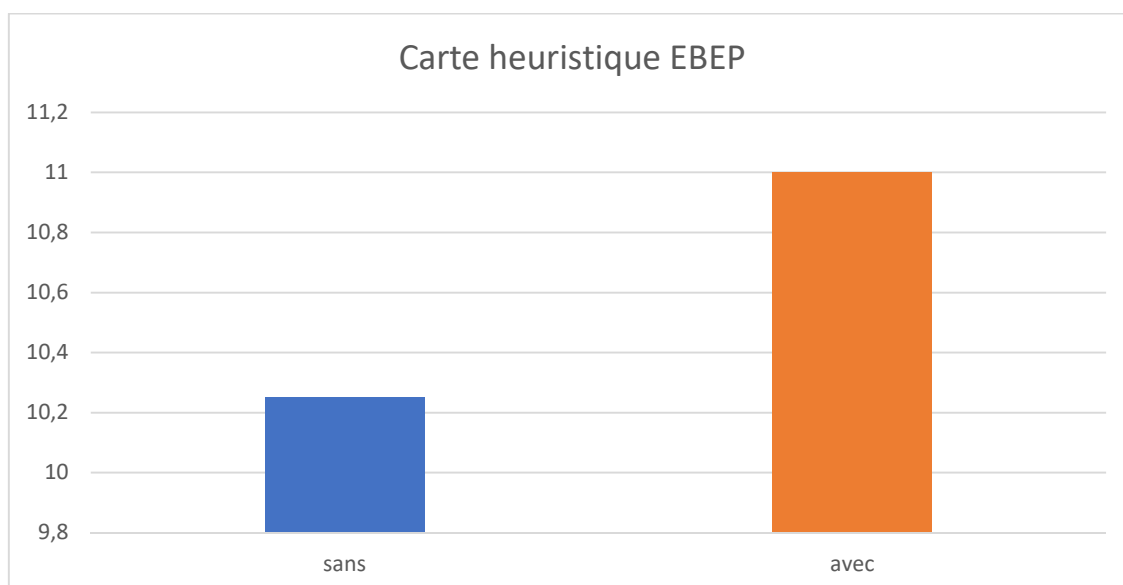
Nous allons d'abord commencer par l'analyse des résultats concernant l'utilisation de la carte heuristique. Concernant les classes de quatrièmes dans leur entièreté, nous constatons une amélioration des notes dans les deux classes. Les 4^o1 passent d'une moyenne de 13,1/20 à une moyenne de 13,6/20. Avec les 4^o2, les résultats passent d'une moyenne de 13,8/20 à une

moyenne de 14,9/20. Nous observons alors une augmentation de 0,5/20 et de 1,1/20 de moyenne. Cette méthode d'apprentissage est donc efficace pour l'ensemble de la classe, puisque celle-ci améliore l'ensemble des moyennes.



Graph. 1 : comparaison de moyennes de classes avec et sans l'utilisation de la carte heuristique.

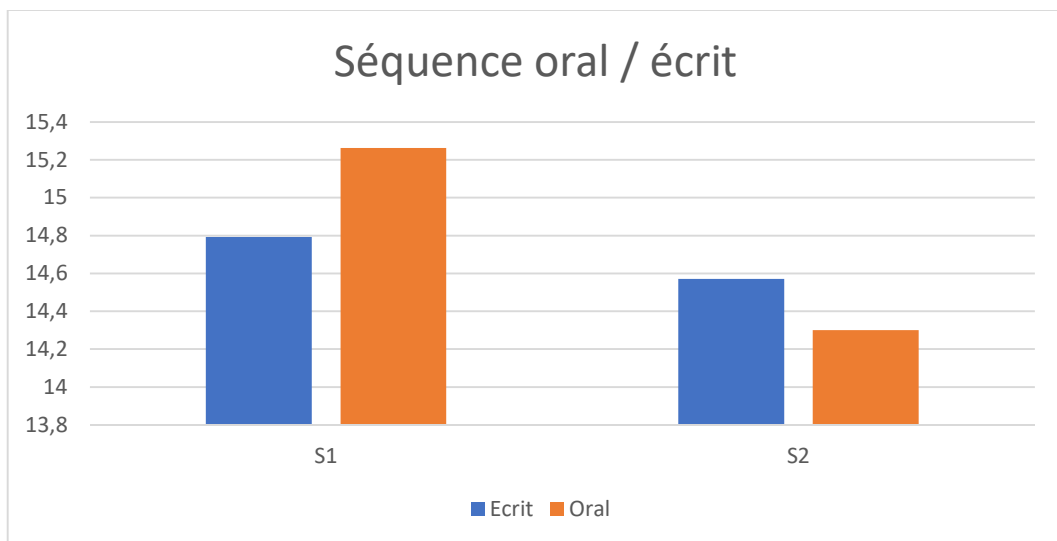
En ce qui concerne les EBEP des deux classes, les résultats montrent une moyenne de 10,25/20 lorsque la carte heuristique n'est pas utilisée, et une moyenne de 11/20 lorsque celle-ci est utilisée. Le bénéfice de la carte heuristique augmente alors la moyenne de 0,75/20. Cette méthode montre donc son efficacité chez les EBEP.



Graph. 2 : comparaison de moyennes d'Elèves à Besoins Educatifs Particuliers avec et sans l'utilisation de la carte heuristique.

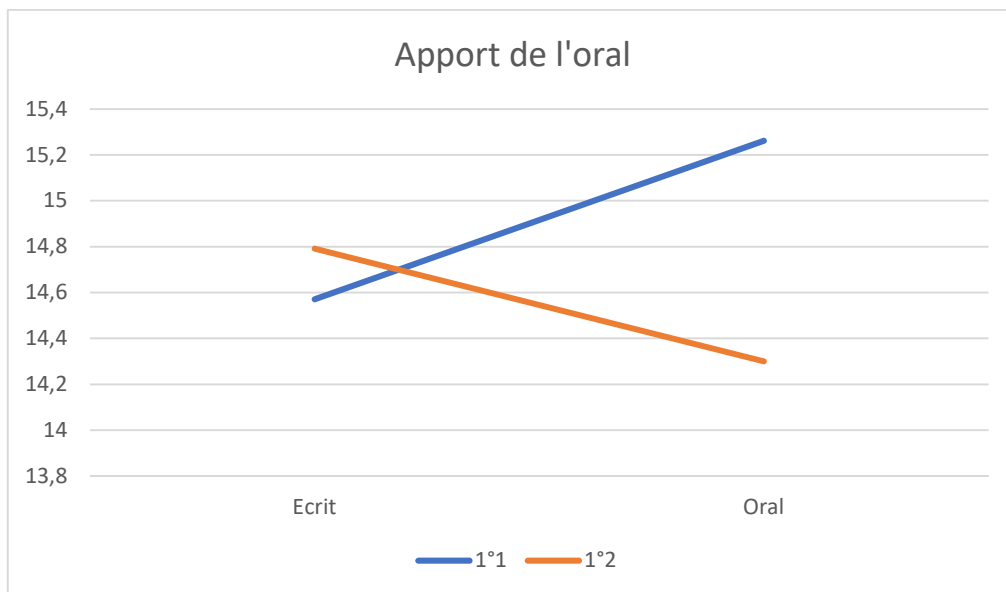
Passons à l'expérimentation suivante, où j'ai enseigné à deux classes de premières STMG les mêmes séquences, mais dans une classe avec des documents écrits et dans l'autre oraux, afin de constater si l'oral peut aussi avoir des bénéfices auprès des élèves neuro-typique.

Ici nous pouvons voir que l'impact de l'oral a été bénéfique lors de la première séquence, puisque la classe 1°1 ayant étudié cette séquence entièrement orale présente une moyenne de 15,2/20, en comparaison les 1°2 ont obtenu une moyenne de 14,8/20, ce qui présente un écart de 0,4/20. En revanche, lors de la deuxième séquence l'écart est moins important et n'est pas bénéfique puisque les 1°2 ayant effectué la séquence orale ont obtenu une moyenne de 14,3/20, tandis que les 1°1 ont obtenu une moyenne de 14,5/20, l'écart est alors de 0,2/20.



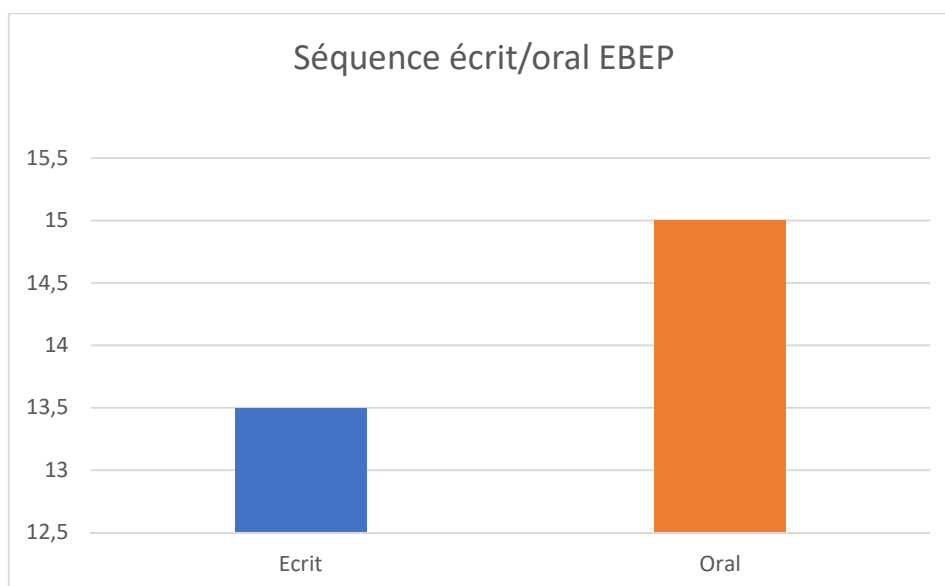
Graph. 3 : comparaison des moyennes des classes lors des séquences à l'oral et à l'écrit.

Ici, nous constatons que la séquence à l'oral a été bénéfique pour les 1°1 puisqu'ils ont obtenu une moyenne avec 0,7/20 de plus que lors de la séquence à l'écrit. Cependant, le contraire ce sera produit avec les 1°2, leur moyenne ayant baissé de 0,5/20 lors de la séquence à l'oral.



Graph. 4 : comparaison des apports de l’oral dans les deux classes.

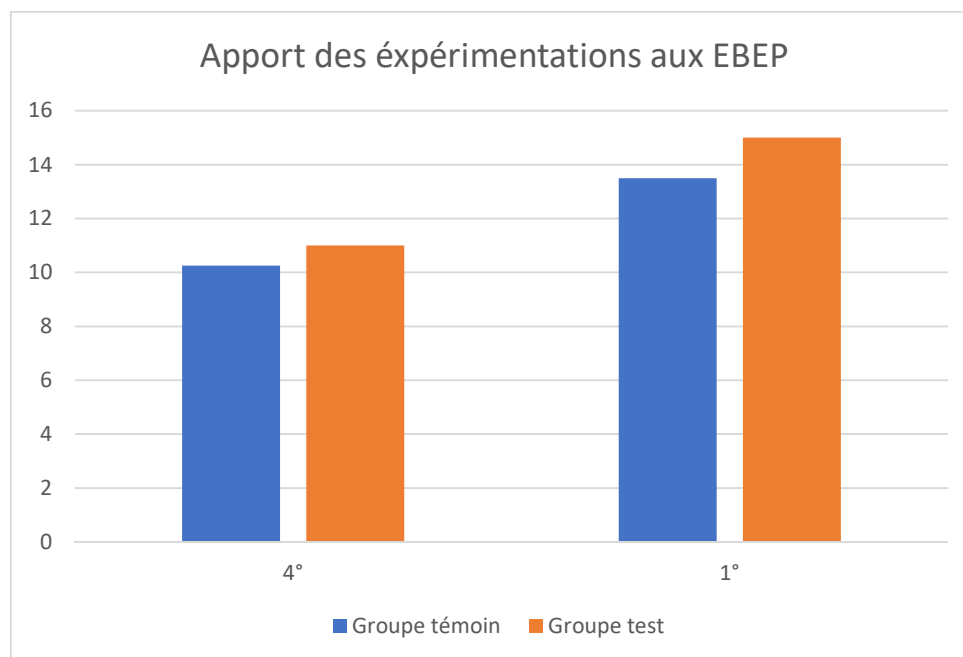
En revanche, si nous nous concentrons uniquement sur les EBEP, nous constatons un bénéfice aux séquences orales par rapport aux séquences écrites. Les moyennes des EBEP passent d’une moyenne de 13,5/20 à l’écrit à une moyenne de 15/20 à l’oral, ce qui représente un écart positif de 1,5/20. L’apprentissage par l’oral est donc un facteur bénéfique de la réussite chez les élèves à besoins éducatifs particuliers.



Graph. 5 : comparaison des apports de l’oral pour les Elèves à Besoins Educatifs Particuliers.

Si nous nous concentrons désormais sur les résultats des expérimentations sur les EBEP, nous constatons que pour l’ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes de

4° comme de 1°, les expérimentations ont été positives. En effet, les élèves de 4° ont eu un bénéfice de 0,75/20 sur leur moyenne, et les 1° un bénéfice de 1,5/20 sur leur moyenne.



Graph. 6 : comparaison des apports des expérimentations pour les Elèves à Besoins Educatifs Particulier.

PARTIE 5 : Discussion

Grâce aux résultats vus ci-dessus, nous pouvons désormais affirmer la première hypothèse qui amenait à savoir si l'utilisation de cartes heuristiques pouvait aider l'ensemble de la classe, et si le niveau visé était plus vite atteint et que le niveau de la classe était homogène.

En effet, si on analyse les données du graph. 1 et du graph. 2, nous remarquons une amélioration générale sur le niveau de la classe mais aussi sur le niveau des EBEP. Nous pouvons voir sur ces données que le niveau général de base des 4°2 est supérieur à celui des 4°1. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit de classes à profils. Les 4°2 sont en parcours bilangue anglais/allemand, et ont de ce fait une exposition aux langues plus importante que les 4°1 et ce depuis plus de temps. En effet cette classe étudie l'allemand trois heures par semaine depuis la 6^e, tandis que les autres classes commencent l'apprentissage d'une LVB en 4^e. Cependant, les 4°1 sont aussi dans une classe à profil en Anglais Plus depuis le début de la 4^e, et disposent de deux heures d'anglais supplémentaires par rapport aux autres classes. Comme il s'agit ici de la

première année dans cette option Anglais Plus, ils n'ont pas disposé de la même exposition aux langues que les 4², ce qui peut expliquer cet écart de moyenne.

L'écart de ces deux classes est aussi visible lorsque l'on regarde l'impact qu'a eu l'utilisation de la carte heuristique sur leurs moyennes. En effet, l'utilisation de celle-ci a amélioré la moyenne des 4² de 0,9/20, et celle des 4¹ de 0,5/20. En demandant à ma tutrice une potentielle explication à cela, elle m'a renseigné sur le fait que lors des cours en anglais plus, ils utilisaient ponctuellement la carte heuristique. Cependant, cette utilisation n'était pas dans un but de mémorisation des informations, mais de classification. On leur demandait de créer une carte heuristique en dégagant les idées principales d'un texte par exemple. Ces cartes n'étaient donc pas sur l'ensemble du cours, et n'étaient pas évolutives. Néanmoins, contrairement à la classe des 4², les élèves avaient déjà été exposés à cette méthode de travail, et cela bousculait moins leurs habitudes. Nous pouvons donc en conclure que si cette méthode s'est avérée être plus efficace avec les 4², c'est parce qu'ils ont découvert une nouvelle méthode de travail qui semblerait convenir à la plupart d'entre eux.

Concernant la deuxième hypothèse qui visait à savoir si l'enseignement par l'oral (compréhension de l'oral et expression orale) aidait l'ensemble de la classe, et que le niveau visé était plus vite atteint et le niveau de la classe était homogène si l'on comparait avec un enseignement par l'écrit (compréhension de l'écrit et expression écrite), nous constatons des résultats divergents. En effet, même si nous constatons un fort bénéfice de l'oral chez les EBEP sur le graph. 5, augmentant leurs moyennes de 1,5/20, les résultats sur l'ensemble des deux classes ne sont pas aussi clairs.

Nous constatons que la classe de 1¹ a bénéficié d'une hausse de la moyenne générale grâce à la séquence orale, cela se constate avec une différence de 0,7/20 sur la moyenne de la classe. Cependant, le phénomène inverse se passe avec la classe de 1² qui voit sa moyenne baisser de 0,5/20 lors de la séquence orale. Contrairement aux classes de 4^o, ici les classes de premières STMG suivent un parcours identique, et même si leurs moyennes générales d'anglais ne sont pas identiques (la classe de 1¹ ayant une moyenne générale en anglais de 14,91/20 et la classe de 1² une moyenne de 14,2/20), cela n'explique pas la différence de l'impact d'un changement d'activité langagière. Nous pouvons donc supposer que la classe de 1² est constituée d'individus étant plus à l'aise avec l'acquisition de connaissances à l'écrit, et également étant

plus à l'aise avec l'expression écrite, tandis que les individus composant la classe de 1^o1 ont une tendance à être plus à l'aise avec les activités langagières relevant de l'oral.

Cependant, contrairement aux autres expérimentations, nous devons en tant que professeurs de langues apporter une évolution dans les apprentissages de nos élèves sur toutes les activités langagières, écrites comme orales. De ce fait, il est nécessaire de continuer à travailler sur des séquences travaillant majoritairement sur une activité langagière qui n'est pas celle où la classe est le plus à l'aise, afin de les aider à progresser dans celle-ci, le but n'étant pas de délaisser une activité langagière, mais d'utiliser chacune d'entre elles tout au long de l'année scolaire.

Nous pouvons finalement affirmer la troisième hypothèse qui amenait à savoir si les élèves à besoins éducatifs particuliers profiteront d'un bénéfice supérieur pour leur apprentissage par rapport à un enseignement qui les différencie du reste de la classe due à leurs aménagements. En effet, la mise en place des aménagements qui sont conseillés aux EBEP à l'ensemble de la classe semble être efficace pour les élèves bénéficiant d'un PAP dû à des troubles de l'apprentissage ou de l'attention. Si nous reprenons le graph. 6, nous constatons un bénéfice de 0,75/20 de moyenne lors de l'utilisation de la carte heuristique avec les 4^e, et une amélioration de 1,5/20 de moyenne lors des séquences à l'oral.

J'ajoute à cela le fait qu'en dehors des expérimentations que j'ai évoquées, d'autres aménagements ont été mis en place pour la classe entière. En effet, les élèves ont tous bénéficié d'un tiers temps lors des évaluations. Cela se traduit par une adaptation du temps de l'évaluation dédié à l'origine aux EBEP, le temps est alors majoré d'un tiers. De ce fait, un contrôle devant durer 40 minutes durera l'heure entière. J'ai ici remarqué que beaucoup d'élèves utilisaient cette majoration de temps, alors qu'ils n'avaient pas de PAP, et que l'équipe pédagogique n'était pas informée d'un trouble de l'apprentissage ou de l'attention concernant ces élèves. J'en conclus que certains élèves peuvent avoir besoin de ce tiers temps à cause d'une certaine lenteur, ou simplement parce qu'ils n'ont pas bénéficié d'un diagnostic pouvant révéler un trouble de l'apprentissage ou de l'attention.

Il serait alors intéressant de continuer des expérimentations visant à voir quels autres aménagements prévus à l'origine pour les EBEP pourraient s'avérer être bénéfiques pour le

reste de la classe. Nous pouvons penser à une expérimentation sur l'aide du tiers temps, mais aussi sur la réduction du temps d'écriture en imprimant les traces écrites des élèves.

Conclusion

Nous retrouvons dans différentes revues et articles gouvernementaux des dispositifs visant à améliorer la qualité des apprentissages chez les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces aménagements sont fortement recommandés lorsque nous accueillons un élève bénéficiant d'un PAP. Parmi ces aménagements, certains sont transférables au reste de la classe, qui pourra en tirer des bénéfices. De plus, certains élèves peuvent selon leur contexte de vie être dans une errance de diagnostic, ce qui signifie que leur neuro-atypie n'est pas reconnue, et de ce fait ne bénéficient pas de PAP.

Nous avons déduit de ces expérimentations que l'utilisation d'une carte heuristique évolutive constitue un bénéfice pour l'ensemble de la classe, donc pour les élèves neuro-typiques comme pour les élèves neuro-atypiques. L'utilisation de la carte heuristique est transposable dans la majorité des cours enseignés et des séquences, elle est également transposable à l'ensemble des niveaux de l'enseignement secondaire.

L'expérience qui visait à comparer les bénéfices d'une séquence orale par rapport à une séquence écrite n'est en revanche pas concluante. En effet, nous ne pouvons pas tirer de conclusion claire sur celle-ci, car cet enseignement a eu des impacts positifs dans une classe, et négatifs dans l'autre. Cependant, chez les EBEP l'expérience s'est avérée très positive. Nous pouvons en revanche continuer d'encourager l'enseignement à l'oral qui est souvent négligé au détriment de l'enseignement écrit, car les résultats montrent que cela reste bénéfique pour une partie des individus. Il est donc important d'enseigner la langue par le biais de toutes les activités langagières que nous avons à disposition, à savoir l'expression écrite et orale (en interaction et en continue), la compréhension de l'écrit et de l'oral, et la médiation.

Néanmoins, les expérimentations montrent toutes les deux leurs bénéfices auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans une démarche d'inclusion, il serait alors souhaitable de continuer cette démarche qui jusqu'à présent est soit positive chez les élèves neuro-typiques

(dans le cadre de l'expérience sur l'utilisation de la carte heuristique), soit sans résultats concluants (c'est-à-dire qu'il n'y a pas de lien avec leur réussite qui serait lié à l'enseignement par l'oral ou l'écrit). De ce fait, il n'est pas négatif d'enseigner avec des méthodes recommandées pour élèves neuro-atypiques à l'ensemble de la classe.

Il sera important de continuer les expériences liées à ce sujet afin de pouvoir apporter des aides d'apprentissages à l'ensemble des élèves, favorisant leur réussite scolaire, et leur permettant d'acquérir des stratégies transférables non seulement dans d'autres matières, mais aussi dans un cadre extra-scolaire.

Bibliographie :

Ducos-Filippi, I. (2020). *Accompagner les élèves dys-*. esf sciences humaines.

American Psychiatric Association, Marc-Antoine Crocq, Julien-Daniel Guelfi, Patrice Boyer, Charles-Bernard Pull, Marie-Claire Pull. (2015). *DSM 5*. Elsevier Masson.

Janet Townend, Martin Turner. (2000). *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Joanna Nijakowska. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom: Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.

Michael Farrell. (2011). *The Effective Teacher's Guide to Dyslexia and other Learning Difficulties (Learning Disabilities)*. Routledge.

Ronald D. Davis, Eldon M. Braun. (2010). *The Gift of Dyslexia, Revised and Expanded: Why Some of the Smartest People Can't Read. . . and How They Can Learn*. TarcherPerigee.

Tony Buzan. (2012). *Mind Map : Dessine-moi l'intelligence* (3e édition). Eyrolles.

Steve Bissonnette. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Education.

John Hollingsworth, Silvia Ybarra. (2013). *L'enseignement explicite - Une pratique efficace*. Chenelière Education.

Sitographie :

Deák, G. O., & Narasimham, G. (2003). *Is perseveration caused by inhibition failure? Evidence from preschool children's inferences about word meanings*. Journal of Experimental Child Psychology, 86(3), 194-222. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.08.001>

Le Capitaine, J. (2016). *Les « dys » relèvent-ils d'une éducation spécialisée ?*. Empan, 101, 29-34. <https://doi.org/10.3917/empa.101.0029>

Pouhet, A. (2016). *Connaître les dys- et en mesurer les enjeux*. Enfances & Psy, 71, 88-104. <https://doi.org/10.3917/ep.071.0088>

Schulte-Körne G. (2010). *The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia*. Deutsches Arzteblatt international, 107(41), 718–27. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0718>

Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Körne, G. (2003). *Developmental dyslexia in different languages : Language-specific or universal ?* Journal of Experimental Child Psychology, 86(3), 169-193. [https://doi.org/10.1016/s0022-0965\(03\)00139-5](https://doi.org/10.1016/s0022-0965(03)00139-5)

Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie. (2005, février). <http://cogito.ens.fr>. Consulté le 22 mars 2022, à l'adresse <http://cogito.ens.fr/~ramus/ramus/docs/ONL05.pdf>

Ministère De L'Education Nationale. (2019, 22 janvier). *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.* education.gouv. Consulté le 19 avril 2022, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901585A.htm?cid_bo=138130

Flore Oesinger. (2020, 15 septembre). *Enseigner plus explicitement permet-il de lutter contre les malentendus scolaires ?* Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02939068/document>

Dysorthographe. (s. d.). ooreka santé. <https://orthophonie.ooreka.fr/comprendre/dysorthographe>

Dyslexie Dysorthographe Dyscalculie Bilan des données scientifiques. (2007). solidarites-sante.gouv. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/03.expert_coll.pdf

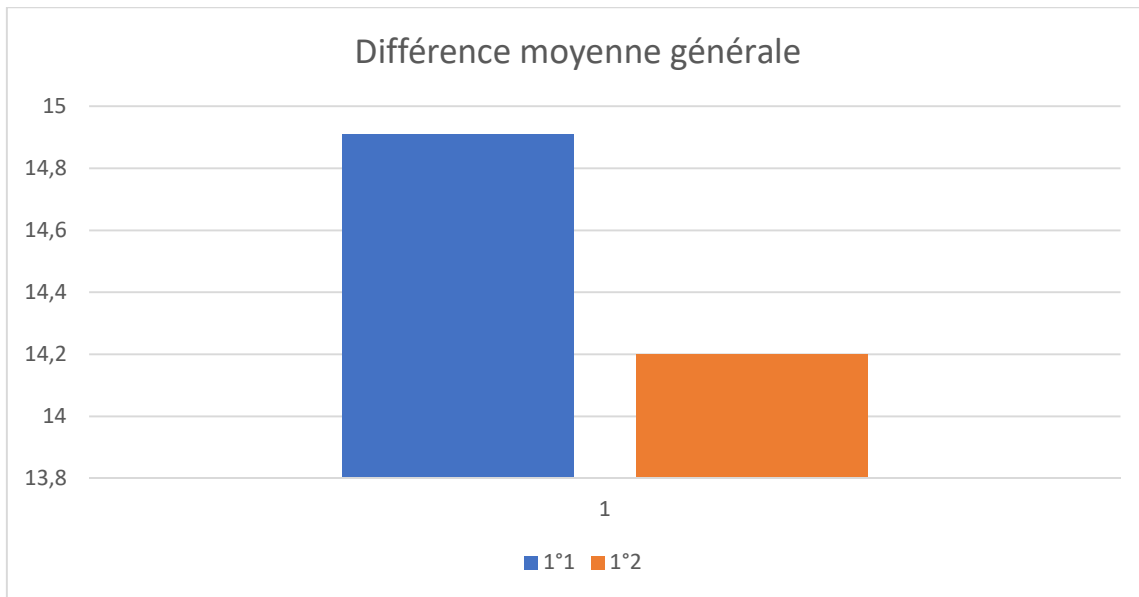
Hélène ANDRIEUX. (2011). *La prise en charge des enfants dysphasiques, analyse et recherche des bénéfices d'un diagnostic précoce.* Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01513822/document>

La dysorthographe. (2018). ligue-enseignement.be. <https://ligue-enseignement.be/assets/Dysorthographie.pdf>

Dysphasie à l'école régulière. (2021). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse. <https://os.zhdk.cloud.switch.ch/tind-tmp-edudoc/bf012366-dc80-4d61-a0ba-0b76c64d8164?response-content-disposition=attachment%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27Resume-fiche-dysphasie.pdf&response-content-type=application%2Fpdf&AWSAccessKeyId=1e2525c929074b90b98e19eb95e6256c&Expires=1652342784&Signature=ih5NoHdxjl%2Fwut9iEWEdfpHDQlk%3D>

dys-positif. (s. d.). dys-positif. <https://www.dys-positif.fr/>

Annexe



Graph. 7 : différence de moyenne générale en anglais dans les classes de premières STMG

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Titre du mémoire : Des DYS-positifs pour la facilitation de l'apprentissage de l'anglais pour TOUS les élèves.

Auteur : Marie Boyer

Résumé et mots clés

Résumé

Les élèves neuro-atypiques ayant un ou plusieurs trouble.s de l'apprentissage et/ou de l'attention diagnostiqué bénéficient d'un programme d'accompagnement personnalisé. Les professeurs doivent alors mettre en place des aménagements visant à soulager voire à compenser leur.s trouble.s. Ces aménagements, bien qu'ils soient dédiés à ces élèves en situation de handicap, peuvent parfois s'avérer bénéfiques pour les élèves neuro-typiques. Les expérimentations menées visent à savoir dans quelle mesure certains de ces aménagements peuvent être bénéfiques pour l'ensemble de la classe. Les résultats mettent en lumière les effets positifs de l'utilisation de la carte heuristique sur l'ensemble de la classe. Ils nous indiquent aussi que l'apprentissage par l'oral n'est pas en lien direct avec une meilleure réussite auprès des élèves neuro-typiques. Cette étude appuie l'importance des aménagements des élèves à besoins particuliers sur le reste de la classe, et amène à continuer les expérimentations de ces aménagements afin que l'ensemble des élèves puissent bénéficier d'aide à l'apprentissage, qu'ils soient diagnostiqués avec un trouble ou non, ou qu'ils soient neuro-typiques ou neuro-atypiques.

Mots clés

Dyslexie, enseignement de l'anglais, neuro-atypie, aménagements, troubles dys-.

Summary

Neuro-atypical pupils with one or more diagnosed learning and/or attention disorders benefit from a programme offering personalised support. Teachers must then put in place accommodations aimed at relieving or even compensating for their disorder.s. Although these accommodations are dedicated to these students facing a situation of disability, they can sometimes be beneficial for neuro-typical students. The experiments carried out aimed to find out to what extent some of these accommodations can be beneficial for the class as a whole. The results highlight the positive effects of the use of the mind map on the whole class. They also indicate that oral learning is not directly related to better achievement with neuro-typical students. This study supports the importance of accommodating pupils with special needs for the rest of the class, and leads to further experimentation with these accommodations so that all pupils can benefit from learning aids, whether or not they are diagnosed with a disorder, or whether they are neuro-typical or neuro-atypical.

Key words

Dyslexia, English language teaching, neuro-atypia, accommodations, learning disorders