

Adaptations pour des élèves avec dyslexie par des enseignants de 5 et 6H

« Il n'est pire injustice que de vouloir traiter de manière égale des enfants inégaux! »

Aristote

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Justine Junod

Sous la direction de : Nicole Trachsel

La Chaux-de-Fonds, le 6 avril 2016

Remerciements

Je souhaite remercier différentes personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

J'adresse mes remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Nicole Trachsel, qui m'a guidée dans ce travail de longue haleine. Sa disponibilité et ses encouragements tout au long de l'écriture de ce travail ont été précieux.

Un grand merci aux enseignantes et aux enseignants qui ont pris le temps de répondre à mes entretiens.

Merci aussi à ma tante Marceline pour la relecture attentive de mon travail de mémoire.

Merci également à Christine pour l'aide à la mise en page.

Avant-propos

Résumé

Dans ce mémoire de Bachelor, je vais m'intéresser aux adaptations mises en place par les enseignants pour les enfants présentant une dyslexie, en lien avec l'arrêté du Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel (2014), où il est mentionné que les enseignants doivent intégrer dans leur pratique pédagogique des aménagements personnalisés et différenciés pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. La dyslexie est une problématique connue. Une foison de livres, d'études, d'articles traite de ce trouble spécifique. Toutefois, il me semble que l'étiquette « dys » est galvaudée et amène des confusions auprès du grand public. Les questions principales, qui seront traitées dans cette recherche, sont les suivantes : quelles connaissances réelles en ont les enseignants? Quelles différenciations pratiquent-ils dans leur enseignement? Quelles adaptations mettent-ils en place? Comment s'y prennent-ils? Comment se situent-ils face à ce trouble? Quels sont les aspects positifs, négatifs ou les limites de la différenciation?

Cinq mots clés :

Voici cinq mots-clés qui illustrent ce travail : dyslexie, différenciation, intégration, enseignement, apprentissage.

Liste des figures

Figure 1: les 2 voies de la lecture, (Dumont, 2015, p. 27).....	10
Figure 2: le schéma des dominos (Guilloux, 2009, p. 5).....	16

Liste des annexes

ANNEXE 1 : ARRETE DU 2 JUILLET 2014	I
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN PERSONNEL.....	IV
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN ENVOYE AUX ENSEIGNANTS.....	VI
ANNEXE 4 : ENTRETIEN DANIELE	VII
ANNEXE 5 : ENTRETIEN GAËLLE	XVIII
ANNEXE 6 : ENTRETIEN LILI	XXVI
ANNEXE 7 : ENTRETIEN OTTO	XXXV
ANNEXE 8 : ENTRETIEN SONIA.....	XLIV
ANNEXE 9 : SENSIBILISATION A LA DYSLEXIE	LIV
ANNEXE 10 : CONNAISSANCE DE LA DYSLEXIE LIEE A LA PRESENTATION D'UN ELEVE AVEC DYSLEXIE	LV
ANNEXE 11 : LES DIFFICULTES DANS LES AUTRES BRANCHES.....	LX
ANNEXE 12 : FAUT-IL DONNER LE MEME ENSEIGNEMENT A TOUS LES ELEVES?	LXI
ANNEXE 13 : L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	LXII
ANNEXE 14 : LA DIFFERENCIATION	LXIII
ANNEXE 15 : LES EVALUATIONS.....	LXVI
ANNEXE 16 : LES AIDES, LES ADAPTATIONS MISES EN PLACE PAR LES ENSEIGNANTS	LXIX
ANNEXE 17 : LE RESSENTI DES ENSEIGNANTS FACE A LEURS ADAPTATIONS.....	LXXIV

Sommaire

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 Historique	3
1.1.2 Explication de l'arrêté.....	4
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	4
1.2.1 Définition de la différenciation pédagogique, des adaptations, des ajustements et des aides pédagogiques	4
1.2.2 Concept et définition de la dyslexie	5
1.2.3 Les trois sortes de dyslexie	6
1.2.4 L'enseignement différencié	8
1.2.5 Les procédures de lecture	8
1.2.6 La conceptualisation verbale et non verbale.....	10
1.2.7 Les méthodes d'apprentissage en français.....	11
1.2.8 Reconnaissance et compréhension des mots en lecture	12
1.2.9 Les difficultés des élèves dyslexiques en 5 et 6H	13
1.2.10 Les stratégies de compensation mises en place par un élève avec dyslexie	14
1.2.11 L'effet domino.....	15
1.2.12 Les domaines scolaires touchés par la dyslexie	16
1.2.13 Quelques mesures d'interventions pédagogiques en lien avec la dyslexie	17
1.3 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	19
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	21
2.1 LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	21
2.1.1 Type de recherche	21
2.1.2 Type d'approche	21
2.2 LA NATURE DU CORPUS	22
2.2.1 Récolte de données.....	22
2.2.2 Type de démarche	23
2.2.3 Protocole de recherche.....	23
2.2.4 Le guide d'entretien.....	24
2.2.5 Le déroulement de l'entretien	25
2.2.6 L'échantillonnage	26
2.3 LES METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	27
2.3.1 Transcription et traitement des données	27
2.3.2 Méthodes et analyse	27

CHAPITRE 3.	L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS	29
3.1	PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	29
3.1.1	<i>Choix du support de présentation</i>	29
3.1.2	<i>Sensibilisation à la dyslexie</i>	30
3.1.3	<i>Connaissance de la dyslexie liée à la présentation d'un élève avec dyslexie</i>	30
3.1.4	<i>Les difficultés dans les autres branches</i>	32
3.1.5	<i>Faut-il donner le même enseignement à tous les élèves?</i>	33
3.1.6	<i>L'enseignement de la lecture</i>	33
3.1.7	<i>La différenciation</i>	34
3.1.8	<i>Les évaluations</i>	35
3.1.9	<i>Les aides, les adaptations mises en place par les enseignants</i>	36
3.1.10	<i>Le ressenti des enseignants face à leurs adaptations</i>	40
3.1.11	<i>Commentaires sur les résultats</i>	40
BIBLIOGRAPHIE		46

Introduction

Le travail de mémoire fait partie des exigences de certification de la formation d'enseignants de la HEP-BEJUNE. J'ai décidé de profiter de cette opportunité pour étudier un sujet qui me serait utile dans ma vie professionnelle. Rapidement, j'ai eu l'envie de m'intéresser aux élèves présentant une dyslexie. J'ai choisi ce thème, car lors de mes stages pratiques, l'étiquette « dyslexique » était fréquemment utilisée par les enseignants dès qu'un enfant présentait quelques problèmes de lecture ou d'orthographe. Il me semblait nécessaire d'approfondir ce que ce terme englobait précisément. De plus, j'apprécie beaucoup la didactique du français et, plus particulièrement, celle de l'apprentissage de la lecture, qui relève d'un défi primordial dans l'enseignement quand on apprend que 10 % des adultes suisses ont des difficultés à lire et à comprendre un texte de la vie de tous les jours (« *La Suisse compterait 800 000 illettrés* », 2014). Tous ces éléments de réflexion mis bout à bout m'ont convaincue d'étudier de plus près la problématique de la dyslexie.

Aujourd'hui, malgré une littérature abondante sur ce trouble, il me semble qu'il reste toujours des confusions entre les différentes appellations « dys ». Il y a aussi une tendance à parler de dyslexie alors que le diagnostic n'est pas toujours posé. En effet, certaines difficultés liées au cheminement de l'apprentissage de la lecture pouvant susciter le doute, ne sont parfois que de simples difficultés d'apprentissages normales du cheminement vers la lecture.

L'estime de soi est un aspect important dans le développement de l'être humain. Or, certains élèves confrontés à leurs difficultés perdent totalement confiance en eux, comme j'ai pu le remarquer lors de mes stages. J'ai donc l'espoir qu'en comprenant mieux la problématique de la dyslexie, en clarifiant les différents aspects de la prise en charge de celle-ci, je serai plus à même de proposer un encadrement propice à l'épanouissement de chaque élève, par une attitude empathique et créative ainsi que par la mise en place d'une différenciation pédagogique adéquate et individualisée.

Cette thématique m'intéresse aussi, car elle s'inscrit dans la politique d'intégration scolaire actuelle. En effet, les élèves à besoins particuliers (BEP) doivent être pris en considération par les enseignants. Cela engendre de leur part de différencier l'enseignement pour qu'ils puissent apporter les ressources nécessaires aux élèves en difficultés d'apprentissage afin de favoriser leur développement. Ce sujet suscite chez moi des questions auxquelles je souhaite répondre dans ce mémoire. La différenciation doit faire partie intégrante du savoir-faire et du savoir-être de la profession d'enseignant. Je souhaite découvrir quelques-unes de ces approches pédagogiques.

De cette réflexion résulte mon interrogation de départ : « de quelles manières les professionnels adaptent-ils leurs démarches pédagogiques face aux élèves avec dyslexie? », suite à l'entrée en vigueur de l'Arrêté du Conseil d'Etat de la République et du Canton de Neuchâtel (2014).

Cette réflexion se décline en quatre volets. En premier lieu, l'élaboration de la problématique par des apports théoriques sur la différenciation pédagogique, le concept de dyslexie, les procédures de lecture ainsi que sur quelques mesures d'interventions pédagogiques. En deuxième, la méthodologie qui définit le type d'approche et la manière de récolter les données. La troisième phase consiste en l'analyse et en l'interprétation des résultats et la quatrième se compose de la conclusion. En annexe se trouvent le guide, les transcriptions d'entretiens et les tableaux des entretiens.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Historique

Un bref historique ainsi qu'une définition de la dyslexie me paraît opportun avant d'entrer dans le vif du sujet.

En 1865, des études sur les troubles du langage menées par Broca en France et par Wernicke en Allemagne en 1874, ont permis d'établir que le langage dépendait de zones spécifiques de l'hémisphère gauche du cerveau (Sprenger-Charolles, 2003).

En 1887, le terme dyslexie est inventé par Rudolf Berlin (Macaluso, 2013).

En 1892, un neurologue français du nom de Dejerine parle lui, de « cécité verbale congénitale » pour décrire les troubles de la lecture survenant chez l'adulte à la suite d'une lésion cérébrale (Sprenger-Charolles).

En 1896, W. Pringle-Morgan a étudié le premier cas d'un enfant avec dyslexie appelé Percy (Duvillié, 2004). Cet enfant avait 14 ans et aurait pu, selon son professeur, être le meilleur élève de sa classe s'il n'y avait eu que de l'oral. Ce garçon présentait tous les symptômes de la dyslexie (Duvillié, 2004). D'autres cas du même type ont également été répertoriés à la fin du XIX^e siècle par J. Hinshelwood, qui parlait d'une mémoire visuelle faible des lettres et des mots (Mandal).

A partir du XX^e siècle, les études sur la dyslexie se sont développées et généralisées en Europe et aux Etats-Unis. Dans les années 30, c'est au Danemark que le premier centre de diagnostic et d'enseignement pour dyslexiques a été créé (Sprenger-Charolles, 2003).

Dans les années 1990, en Suisse romande, une association pour la reconnaissance des troubles dys s'est créée. Ce groupement « Association dyslexie suisse-romande » (ADSR) a été constitué suite à l'initiative de parents d'enfants souffrant de troubles « dys ». Sa mobilisation et son travail sur plusieurs années ont sans doute eu une influence non négligeable sur la mise en place de l'arrêté cantonal du canton de Neuchâtel qui a vu le jour en 2014 (Woringer & Bauwens, 2010).

1.1.2 Explication de l'arrêté

Selon l'arrêté du Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel (2014) relatif aux adaptations à mettre en place pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), les enseignants doivent intégrer dans leur pratique pédagogique des aménagements personnalisés et différenciés. En d'autres termes, ils doivent mettre en place de nouveaux éléments afin d'aider au mieux les écoliers en difficulté d'apprentissage¹.

Cet arrêté me sert donc de point d'ancrage pour mieux comprendre ces processus d'aménagements auxquels sont soumis les professionnels. Il me permet d'élaborer ma recherche qui s'intéresse plus spécifiquement aux adaptations proposées pour les enfants présentant une dyslexie dans les degrés de 5 et 6H.

J'espère découvrir des ressources pédagogiques innovantes sur lesquelles je pourrai m'appuyer dans mon futur emploi.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Définition de la différenciation pédagogique, des adaptations, des ajustements et des aides pédagogiques

Il s'agit ici de préciser le lexique de ces quatre termes afin d'en clarifier la compréhension et de permettre au lecteur de savoir exactement de quoi on parle.

La différenciation pédagogique se définit comme le :

Résultat des efforts déployés par les enseignants ou d'autres acteurs scolaires pour tenir compte des diverses caractéristiques des apprenants en salle de classe (volonté, intérêts, profil d'apprentissage, etc.). La différenciation peut porter sur quatre aspects principalement : 1) le contenu d'apprentissage, 2) le processus d'apprentissage, 3) la production escomptée de la part de l'élève et 4) l'environnement d'apprentissage. (Massé, 2001, cité par Rousseau, 2010, p. 452)

En d'autres mots, « différencier un enseignement, c'est offrir des projets différents, des objectifs appropriés et des itinéraires diversifiés à des sujets les plus divers, pour leur permettre l'accès à l'autonomie intellectuelle » (Danvers, 1992, p. 80).

¹ Voir Annexe 1 : Arrêté du Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel

Il existe deux types de différenciation pédagogique décrits par Gillig (1999) : la différenciation successive ou alternative et la différenciation simultanée. La première « consiste à faire alterner différentes situations d'apprentissage correspondant aux capacités des apprenants sans modifier fondamentalement le déroulement de la classe et dans le cadre d'une séance commune à tous » (Gillig, 1999, p. 60). Les consignes, les supports utilisés, les outils, etc. varieront. L'enseignant reste maître des opérations. En effet, « le pédagogue conserve la direction du processus pédagogique, mais introduit la flexibilité dans son déroulement, faisant alterner les démarches correspondant au mieux aux capacités de chaque apprenant » (Gillig, 1999, p. 60). Avec cette méthode de différenciation, les objectifs sont les mêmes mais les chemins pour y parvenir sont différents pour chaque individu.

La seconde façon de différencier est dite simultanée. « L'idée est plus complexe. L'idée de simultanéité signifie qu'au même moment les élèves sont occupés à des tâches différentes [...] » (Gillig, 1999, p. 61). L'idée de cette différenciation est que chaque élève a en sa possession un plan de travail individualisé, dans lequel il avance à son rythme, et coche les activités réalisées. Dans cette manière de procéder, les mises en situation, les démarches et les objectifs sont différents pour chaque élève.

Il est important de savoir que les deux types de différenciation peuvent être utilisés en alternance.

Les adaptations, quant à elles, sont des modifications apportées à l'enseignement pour certains élèves : elles représentent « l'ensemble des modifications requises pour harmoniser les finalités, buts, objectifs, processus, produits, caractéristiques individuelles, en vue de favoriser le développement optimal du potentiel humain » (Legendre, 1993, p.20).

Les ajustements consistent en plusieurs éléments mis ensemble. En d'autres mots, on parle d'ajustements lorsque plusieurs adaptations sont fournies (Legendre, 1993).

Tout cela est accompagné d'aides pédagogiques. Celles-ci comprennent « tous les moyens matériels, les outils, les supports qu'un formateur peut utiliser » (Legendre, 1993, p. 32).

1.2.2 Concept et définition de la dyslexie

Le concept de l'apparition de la « dyslexie » chez l'enfant est apparu lorsque l'éducation a généralisé l'enseignement de la lecture (Duvillié).

Il peut servir à qualifier les difficultés de l'apprentissage écrit. Selon cette conception, la dyslexie est une incapacité élective à apprendre à lire : son caractère isolé, détaché de tout autre trouble de l'apprentissage ou de toute perturbation sociale, porte à en faire une affection autonome, qui est souvent héréditaire. (Duvillié, 2004, p. 25)

Il est important de définir ce qui est entendu précisément par *dyslexie*. Concernant l'étymologie du mot (Golliet, 2011), « dyslexie est composée de *dys* et de *lexie*. Le préfixe *dys-*, emprunté au grec, signifie négation, malformation, mauvais, erroné, difficile » (p.13). Quant à *-lexie*, il signifie parler, dire et « par voie de conséquence tout ce qui concerne la parole verbale ou écrite et donc, un mauvais fonctionnement dans la lecture, une lecture difficile » (p. 13). Néanmoins, ce n'est pas parce qu'un enfant éprouve des difficultés en lecture qu'il est avec dyslexie (Sprenger-Charolles & Colé, 2013).

Il est essentiel de bien comprendre la différence entre les termes difficultés et troubles, car ceux-ci sont encore utilisés parfois comme synonymes alors que ce n'est pas le cas. Le mot difficulté vient du latin *difficultas* qui signifie « obstacle, embarras », mais aussi de *difficilis* qui est construit avec le préfixe négatif « *dis* » et « *facilis* » signifiant « aisé à faire » (Estace, 2014, p. 6). Le mot trouble engendre l'irréversibilité dans le sens où l'enfant ne peut pas s'en défaire.

Il faut différencier dyslexie et difficultés d'apprentissage de la lecture (Romagny, 2008). En effet, « les difficultés d'apprentissage dans le domaine de la lecture ne sont qu'un retard de la langue écrite et peuvent s'estomper au fil du temps. En revanche, « la dyslexie est un trouble durable qui ne se « guérit » pas : l'enfant ou l'adulte va compenser sa dyslexie et va s'adapter face à ce trouble » (Romagny, 2008, p.146).

Les enfants naissent avec leur trouble et le combrent plus ou moins avec des domaines cognitifs n'étant pas perturbés par celui-ci (Guilloux, 2009). Toutefois, « l'intelligence des enfants atteints d'un TSA [trouble spécifique des apprentissages] est dans la norme (mais leurs rendements sont hétérogènes) » (Guilloux, 2009, p. 3).

1.2.3 Les trois sortes de dyslexie

Dans mes lectures, j'ai remarqué qu'il y a des nuances entre les auteurs concernant les diverses sortes de dyslexie.

Pour ma part, je m'appuierai sur les explications de Romagny (2008). Selon elle, il y a trois sortes de dyslexie provenant de troubles cognitifs divers.

Premièrement, il y a la dyslexie phonologique. Elle concerne 60-65% des dyslexies (Egaud, 2004). La conversion grapho-phonémique ne se fait pas correctement (Egaud). « Ces troubles se manifestent par des confusions de sons [...] qui provoquent des difficultés en lecture [...] et en transcription » (Romagny, 2008, p.147).

En effet, la lecture se caractérise par des erreurs d'ordonnement : inversions (ex : « tri » lu « tir »), ajouts (« palme » lu « palame »), omissions de graphèmes (« balade » lu « bade ») et confusions entre consonnes sourdes et sonores (p/b, t/d, v/f, c/g, ch/j, s/z). (Egaud, 2004, p. 47)

Selon Egaud (2004), les confusions de lettres peuvent être un signe de dyslexie mais ne le sont pas forcément. En effet, ces confusions se retrouvent souvent dans l'apprentissage de la lecture sans que cela ne soit le résultat d'une dyslexie. Avant de suspecter une quelconque dyslexie, il est donc nécessaire de prendre plusieurs éléments en compte et non pas qu'un seul.

Ces troubles amènent encore d'autres difficultés telles que la « [...] dénomination rapide d'images, lorsqu'il faut mettre rapidement une « étiquette » sonore sur une image donnée ; ainsi que des troubles de mémorisation » (Romagny, 2008, p.147). Néanmoins, « la voie lexicale est fonctionnelle et permet la création du lexique orthographique. La compréhension de textes est souvent parcellaire » (Egaud, 2004, p. 47). En d'autres termes, « la dyslexie phonologique est le signe d'un déficit de la voie d'assemblage et des difficultés de lecture des non-mots (logatomes²) » (Guilloux, 2009, p.26).

Deuxièmement, il y a la dyslexie de surface ou visuo-attentionnelle. « Elle concerne environ 10% des dyslexies, et correspond à une atteinte de la voie lexicale, alors que la voie phonologique est intacte » (Egaud, 2004, p.47). Nous l'appelons donc ainsi lorsque l'enfant peine à se concentrer sur un ensemble de lettres. Elle témoigne d'un manque dans la voie d'adressage (difficultés avec les mots irréguliers) (Guilloux).

Troisièmement, il y a la dyslexie mixte qui est un mélange des deux cas de dyslexie cités ci-dessus et, par conséquent, qui comprend des manques au niveau de l'assemblage et au niveau de l'adressage (Guilloux).

²Logatome (ou pseudo-mot ou non-mot): mot inventé, par exemple: *grabeture* (Guilloux, 2009, p.75).

La dyslexie montre donc un problème au niveau du décryptage et décodage des symboles graphiques ainsi que de la mise en relation avec les éléments auditifs et de la parole, ce qui prêterite les gestes graphiques (Duvillié). Il s'agit donc « d'une altération de la lecture et de la transcription écrite » (Duvillié, 2004, p. 25). Les difficultés de mémoire immédiate et à long terme sont elles aussi relevées. « On comprend par là que chacun de ces canaux afférentiels puisse être partie prenante dans la dyslexie » (Duvillié, 2004, p. 26). Il faut savoir que les problèmes en lecture des dyslexiques ne prennent pas leur source dans des troubles intellectuels, sensoriels, et ne sont pas liés à un milieu défavorisé ou une famille migrante.

1.2.4 L'enseignement différencié

« Dans le cas d'un TSA, le dysfonctionnement cérébral place l'enfant, quelle que soit sa volonté de bien faire, dans l'incapacité de s'acquitter de la tâche demandée » (Guilloux, 2009, p.8). Les enseignants souhaitent que tous les élèves parviennent à rendre les mêmes genres de travaux. Ils sont alors confrontés à un paradoxe : parvenir à ce que tous les enfants acquièrent les mêmes connaissances en pratiquant de la pédagogie différenciée. En d'autres mots, les enseignants créent un enseignement adapté pour chacun. Cette manière de faire entraîne quelques difficultés notamment dans la gestion des évaluations. En effet, « comment évaluer une classe d'âge autrement que sur les mêmes critères? Pourtant, que signifie mettre une note à la dictée d'un enfant avec dyslexie? Que cherche-t-on vraiment à évaluer? » (Guilloux, 2009, p.8). En fait, si les enseignants évaluent ces enfants selon les mêmes critères que les autres, évaluent-ils autre chose que le degré de dyslexie de ces enfants?

Cet élément de différenciation me paraît un point crucial et non négligeable de l'enseignement. C'est pourquoi, je souhaite m'intéresser plus en profondeur aux adaptations mises en place par les enseignants pour les élèves avec dyslexie.

1.2.5 Les procédures de lecture

La lecture résulte d'un long chemin d'apprentissage comprenant la compréhension, les usages et les pratiques de la langue (Dumont, 2015). Elle mobilise également beaucoup de compétences. En effet, il est nécessaire de détenir des fondations solides au niveau du langage, entre autres en conjugaison et dans les représentations mentales.

« Toutes les recherches s'accordent à montrer qu'il existe plusieurs voies dans l'identification des mots. Actuellement, deux systèmes ont été identifiés dans les procédures permettant de passer du mot écrit à sa représentation mentale » (Dumont, 2015, p. 26). Lorsqu'il y a différentes lettres à la suite qui constituent un mot et que nous cherchons à le déchiffrer en transformant les lettres en sons et en opérant par fusion syllabique, nous utilisons la voie d'assemblage. « Dans d'autres situations (par exemple face à un mot non régulier comme « femme »), l'ensemble sera directement identifié sans passer par les étapes de conversion en sons et de recomposition » (Dumont, 2015, p. 26).

Cela est la voie d'adressage. Elle comprend le paquet de lettres en entier et permet au lecteur de faire expressément le lien avec un mot qu'il connaît. Dans certains cas, les deux voies peuvent être utilisées, par exemple, « si l'on a rencontré et appris que « eau » = o. Pour utiliser d'une façon souple et efficace ces deux voies, il est nécessaire pour l'apprenti lecteur de disposer de compétences (conscience phonologique, attention, mémoire auditivo-verbale, vocabulaire...) » (Dumont, 2015, p. 26).

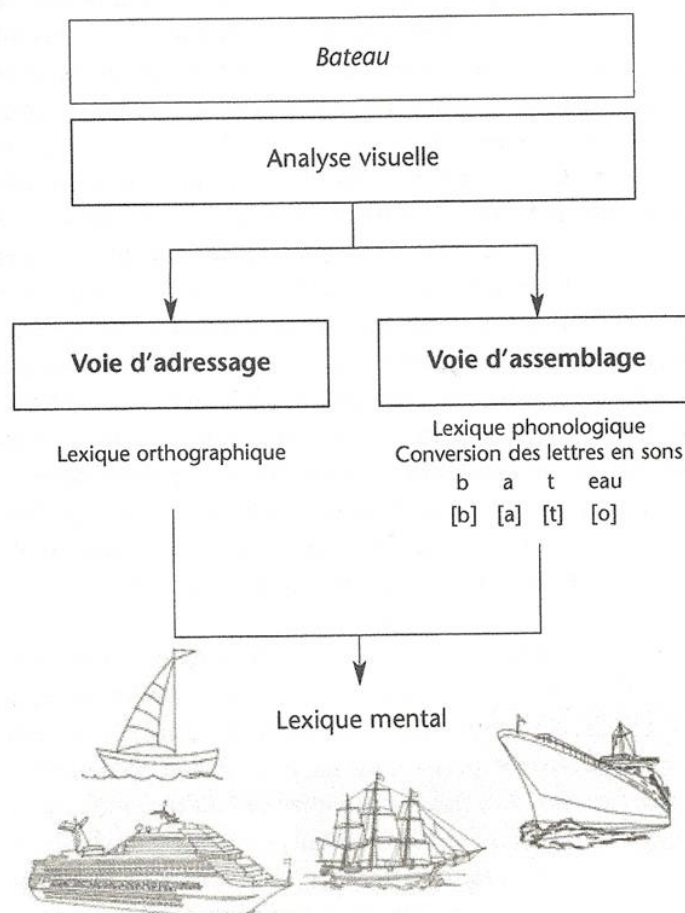


Figure 1: les 2 voies de la lecture, (Dumont, 2015, p. 27)

Sur la figure ci-dessus, nous voyons clairement le processus mis en place lors de la lecture d'un mot. En premier lieu, nous avons un mot sous les yeux. Selon la connaissance que nous en avons, nous allons soit utiliser la voie d'adressage, soit la voie d'assemblage. Nous préférons la voie d'adressage lorsque ce sont des mots connus (faisant partie de notre lexique) et la voie d'assemblage lorsque nous ne les connaissons pas. A la fin, nous élaborons un lexique mental. « Un lecteur expert utilise les deux voies, mais la lecture courante repose surtout sur la voie d'adressage, qui permet un accès direct au sens. Chez le lecteur dyslexique, il y a un déséquilibre entre les deux voies » (Guilloux, 2009, p. 25).

1.2.6 La conceptualisation verbale et non verbale

Il faut savoir que les enfants apprennent la langue française par la voie phonologique, et puis ensuite, la voie lexicale (Golliet, 2011). Le développement de la voie phonologique se fait par assemblage, soit par la transcription phonème-graphème (Golliet). Ensuite, le mot est stocké dans leur cerveau et lorsqu'ils souhaitent le réutiliser, ils procèdent par voie lexicale, c'est-à-dire qu'ils le visualisent dans leur tête dans son entier (adressage) (Golliet).

En d'autres mots, nous utilisons tous la conceptualisation verbale et la non verbale (Davis & Braun, 2003). « Le terme conceptualisation verbale signifie que l'on pense surtout avec le son des symboles et des mots. La conceptualisation non verbale est le fait de penser essentiellement en images » (Davis & Braun, 2003, p.27). La méthode de penser en images ne peut s'acquérir que lorsque l'enfant parvient à avoir une maîtrise du langage (Davis & Braun, 2003). Ensuite, il faut savoir que le fait d'être avec dyslexie retarde le développement de cette conceptualisation verbale jusque vers neuf ans au moins (Davis & Braun). De plus, nous pouvons émettre l'idée qu'un enfant est avec dyslexie, seulement si son retard est d'au moins 18 mois entre l'âge qu'il a réellement et l'âge correspondant aux divers travaux réalisés en classe (Guilloux, 2009). Pour Sprenger-Charolles & Colé (2013), il faudrait retenir deux ans de retard en lecture. Ensuite, nous pourrions demander à ce qu'un enfant soit diagnostiqué par un spécialiste.

1.2.7 Les méthodes d'apprentissage en français

Nous pouvons aussi nous demander si les méthodes utilisées n'augmentent pas la difficulté pour les enfants avec dyslexie (Malson, 1994). Si tel était le cas, l'enfant se découragerait. En effet, la méthode globale a été très critiquée après la guerre car les enfants n'avaient, soi-disant, aucune orthographe (Lambrichs, 1989).

L'approche analytique part d'une unité significative comme le mot, la phrase, le texte. La démarche est ici inversée : l'enfant découvrira le mot dans la phrase, la syllabe dans le mot, la lettre dans la syllabe. La démarche cognitive demandée à l'enfant est l'analyse, d'où l'appellation d'« approche analytique ». On parlera également de méthode globale, car l'unité de départ est un tout (Giasson, 2013, p. 26).

Cette méthode met l'enfant face à un problème de taille : « collectionner globalement une longue série de mots de la langue, comme le lettré chinois doit apprendre toute sa vie durant les signes idéographiques » (Duvillié, 2004, p. 49).

Une deuxième méthode applicable est l'approche synthétique. Celle-ci « part des unités les plus petites de la langue pour aller vers les plus grandes : on présente à l'élève des lettres qu'il identifie et combine ensuite en syllabes, lesquelles sont assemblées pour former des mots et les mots, des phrases » (Giasson, 2013, p. 25). Pour pouvoir passer d'une étape à l'autre, l'enfant doit faire une synthèse de chaque étape (Giasson). Cette méthode n'existe quasiment plus aujourd'hui, même si les enfants n'arrêtent pour autant pas de décoder (Giasson).

La troisième et dernière méthode est l'approche mixte. A ce jour, c'est celle que l'on rencontre le plus (Giasson). Elle consiste à « proposer aux élèves les deux démarches, synthétique et analytique, selon les besoins. En pratique, les enfants apprennent globalement un ensemble plus ou moins grand de mots afin de donner rapidement du sens à leur lecture ; ils apprennent également à tirer parti du code par l'analyse et la synthèse » (Giasson, 2013, p. 27).

Pour Golliet (2011), la méthode semi-globale (mixte) est en partie responsable des troubles chez les dyslexiques, car elle exclut le premier palier qui est celui du déchiffrage. Elle peut donc cacher le problème de l'enfant qui réapparaît lorsque les stratégies qu'il met en place ne sont plus suffisantes.

Selon Duvillié (2004), les méthodes d'apprentissage sont certes importantes, mais elles ne sont que des techniques. Ce qui est essentiel, c'est que l'enfant apprenne à lire peu importe la méthode choisie. « Peu importe la méthode, ce qui est important pour l'élève, c'est sa motivation. Il faut l'intéresser et lui présenter des mots attachants, des mots familiers, des mots de tous les jours, qu'il peut saisir d'emblée » (Duvillié, 2004, p. 49).

1.2.8 Reconnaissance et compréhension des mots en lecture

L'approche cognitive de la lecture nous montre par quels moyens un bon lecteur parvient à lire et à comprendre un texte (Egaud, 2004). « La lecture met en jeu deux procédures conjointes automatisées : l'identification des mots et l'attribution du sens (intégration sémantique et syntaxique) » (Egaud, 2004, p. 16). Si l'un de ces deux pôles ne fonctionne pas correctement, cela amènera à des difficultés en lecture. Il faut comprendre ici qu'il est nécessaire de bien différencier le décodage du savoir-lire. « Décoder, c'est se servir des lettres pour identifier un mot. Le décodage est un outil indispensable qui doit être intégré dans l'ensemble des stratégies d'identification de mots » (Giasson, 2013, p.176). En revanche, savoir-lire « consiste à effectuer un ensemble d'opérations permettant d'interpréter convenablement un texte » (Fijalkow, 1995, p.123). C'est pourquoi, les dyslexiques qui doivent très souvent déchiffrer les mots, n'ont pas un savoir-lire efficace et perdent en compréhension, tant l'effort du décodage est important.

La formule de Gough et Tunmer (1986) $L=R \times C$ (Romagny) permet de mettre en évidence ces points-là. Premièrement, il faut savoir que « L représente la performance en lecture, R la reconnaissance des mots, et C la compréhension (R et C variant de 0 à 1) » (Egaud). Si la reconnaissance des mots (ou identification) (R) ou la compréhension syntaxique et lexicale (C) ne fonctionne pas correctement, la lecture sera alors affectée négativement. « Un trouble d'identification R révèle une dyslexie » (Romagny, 2008, p.145).

A partir de cela, nous pouvons alors identifier deux types de mauvais lecteurs (Egaud). « Le premier a une bonne compréhension orale, mais présente des difficultés dans la reconnaissance des mots (variable R) » (Egaud, 2004, p. 16). Il s'agit donc d'un problème directement lié à la lecture (Egaud). Le deuxième a des difficultés de compréhension autant à l'oral qu'à l'écrit (Egaud). C'est donc « la variable « C » qui est déficitaire » (Egaud, 2004, p. 16). Dans ce cas-là, le problème est aussi lié à la partie orale. Un élève dyslexique a beaucoup de peine à identifier les mots (Egaud). Cela implique qu'il aura plus de facilité à comprendre un texte qu'on lui lit qu'un texte qu'il lit lui-même (Egaud).

1.2.9 Les difficultés des élèves dyslexiques en 5 et 6H

En 5 et 6H, plusieurs difficultés peuvent se faire remarquer chez les dyslexiques. En 5H, l'enfant a de la peine avec la sériation, notamment en mathématiques avec les signes < et > (Egaud, 2004). De plus, il a « des difficultés à aligner les chiffres dans les opérations et à mettre les retenues au bon endroit. L'enfant n'arrive pas à ordonner une suite chronologique, à prendre des repères et à s'orienter » (Egaud, 2004, p. 37). Il parvient difficilement à se situer dans le passé et le futur proche et a de la peine avec la succession des saisons (Egaud).

L'enfant a du mal à se concentrer, surtout s'il y a du bruit. Il fait des confusions auditives fréquentes entre consonnes sourdes et sonores (c/g, f/v, t/d, p/b, s/z, ch/j). Par exemple, il lit ou écrit « carson » pour « garçon », « veu » pour « feu », « temain » pour « demain ». On rencontre également des confusions visuelles de lettres en écriture et en lecture (p/q, d/b, u/n, m/n, i/l, a/o). L'enfant inverse fréquemment les lettres ou les syllabes (« lio » pour « îlot ») et omet des sons (« caf » pour « carafe »). (Egaud, 2004, p. 37)

Les difficultés se retrouvent également dans le recopiage de mots, de phrases, dans la tenue de l'outil scripteur, dans la façon de former les lettres, dans les nombreuses erreurs en dictée, notamment le coupage de certains mots (par exemple il écrit « il ren contre lelou » pour « il rencontre le loup ») » (Egaud, 2004, p. 38). « Il ne repère pas les mots de la même famille, et n'accorde pas les verbes ou les adjectifs. En lecture, il saute des lignes ou des mots et ne sait plus où il en est » (Egaud, 2004, p. 37). L'enfant avec dyslexie est lent en lecture ainsi que dans la plupart des branches scolaires (Egaud). « Il comprend nettement mieux à l'oral qu'en lecture. Il est facilement distrait et se fatigue très vite » (Egaud, 2004, p. 37). Comme troubles de la coordination motrice en lien avec la dyslexie, il y a, entre autres, des difficultés dans le découpage, dans le traçage de lignes droites, au mesurage à l'aide de la règle graduée, à attacher ses chaussures et à mettre ses vêtements (Egaud).

En 6H, les difficultés sont à peu près similaires à celles décrites pour un élève avec dyslexie de 5H. L'enfant sait régulièrement mal ses leçons, elles ne sont que très peu comprises alors qu'il travaille (Egaud). « En lecture, il déchiffre avec beaucoup d'erreurs, omet les petits mots (tels que « de », « et », « par »), invente la fin des mots (« magnifique » pour « manie » par exemple) et ne comprend pas ce qu'il lit » (Egaud, 2004, p. 37). L'enfant va confondre des lettres visuellement (p/q, d/b, u/n, m/n, i/l, a/o) et phonologiquement (c/g, f/v, t/d, p/b, s/z, ch/j) (Egaud). Il fait également des erreurs lors de l'écriture de sons complexes tels que ail, eil, euil, oin (Egaud).

Les mots d'usage courant sont mal orthographiés. L'enfant n'établit pas de lien entre les mots de la même famille, dont il orthographiera la racine différemment à chaque fois. [...] En expression écrite, il cherche ses mots ; les productions sont extrêmement pauvres, les mots sont écrits de façon phonétique. (Egaud, 2004, p. 38)

1.2.10 Les stratégies de compensation mises en place par un élève avec dyslexie

Pour pallier à ses difficultés, l'enfant va mettre en place des stratégies de compensation.

L'enfant dyslexique est capable de surmonter rapidement son handicap car il domine de nombreuses aptitudes beaucoup plus vite que le sujet moyen. Nous avons montré que son intelligence est normale et qu'il a une accumulation variée de capacités de base sur lesquelles il peut s'appuyer. (Duvillié, 2004, p. 143)

Le dyslexique va utiliser beaucoup d'images mentales rapidement, ce qui nous donne une idée de ses rêves et de sa poésie (Duvillié, 2004). « La pensée en images, très rapide chez le dyslexique, est beaucoup plus complète que la pensée verbale » (Duvillié, 2004, p. 144).

S'il y a de bonnes conditions, les enfants avec dyslexie peuvent apprendre davantage qu'un élève moyen. En effet, « grâce à leurs facultés particulières, ils parviennent à maîtriser plus de choses, encore faut-il que l'apprentissage soit présenté de façon pragmatique » (Duvillié, 2004, p. 149).

Cependant, l'enfant remarque qu'il a certaines difficultés et perd confiance en lui (Golliet). En effet, « pour l'enfant dyslexique, l'apprentissage de la lecture demande un effort extrême pour des résultats souvent jugés très insuffisants » (Egaud, 2004, p. 74). L'enfant se sent inférieur et ce sentiment aggrave davantage l'échec scolaire (Egaud). Pour l'aider dans ses apprentissages, l'enseignant doit alors mettre en place de la différenciation. Il faut aider l'enfant, mais comment? Cela ne demande-t-il pas trop à l'enseignant qui a aussi d'autres élèves à charge? (Golliet).

Il est aussi important de souligner que :

Ce n'est pas parce qu'un enfant est dyslexique, que tout avenir professionnel est obscurci. [...] Par ailleurs, les dyslexiques ont souvent des aptitudes supérieures à la moyenne en ce qui concerne la perception spatiale, la capacité d'organiser harmonieusement des formes et des volumes, le sens artistique, ainsi que la perception dans les parties très latérales du champ visuel. (Egaud, 2004, p.78)

1.2.11 L'effet domino

Si les enseignants n'agissent pas, les enfants risquent de développer d'autres troubles. Ce phénomène est appelé l'effet domino. Le fait de prendre en compte précocement les troubles d'apprentissage permet de réduire les risques.

Ce n'est pas à l'enfant de s'adapter à la pédagogie : c'est à la pédagogie de s'adapter à l'enfant (Egaud, 2004)!

Si l'on analyse le schéma des dominos à la page suivante, on comprend qu'il est primordial d'agir rapidement avec ces enfants. A ce propos, Guilloux (2009) dit ceci : « Sans aménagement pédagogique – à moins d'une compensation efficace de l'enfant –, l'effet domino semble inéluctable et l'échec aura des répercussions (plus ou moins graves en fonction de l'histoire de l'enfant) sur les plans psychoaffectif et social » (Guilloux, 2009, p.8).

Il apparaît donc que l'enseignant a une énorme responsabilité face à ce phénomène, qu'il doit prendre conscience de l'importance de ces enjeux, et doit être sensibilisé par une meilleure information et connaissance de la problématique, afin de pouvoir réagir de manière appropriée avec les élèves.

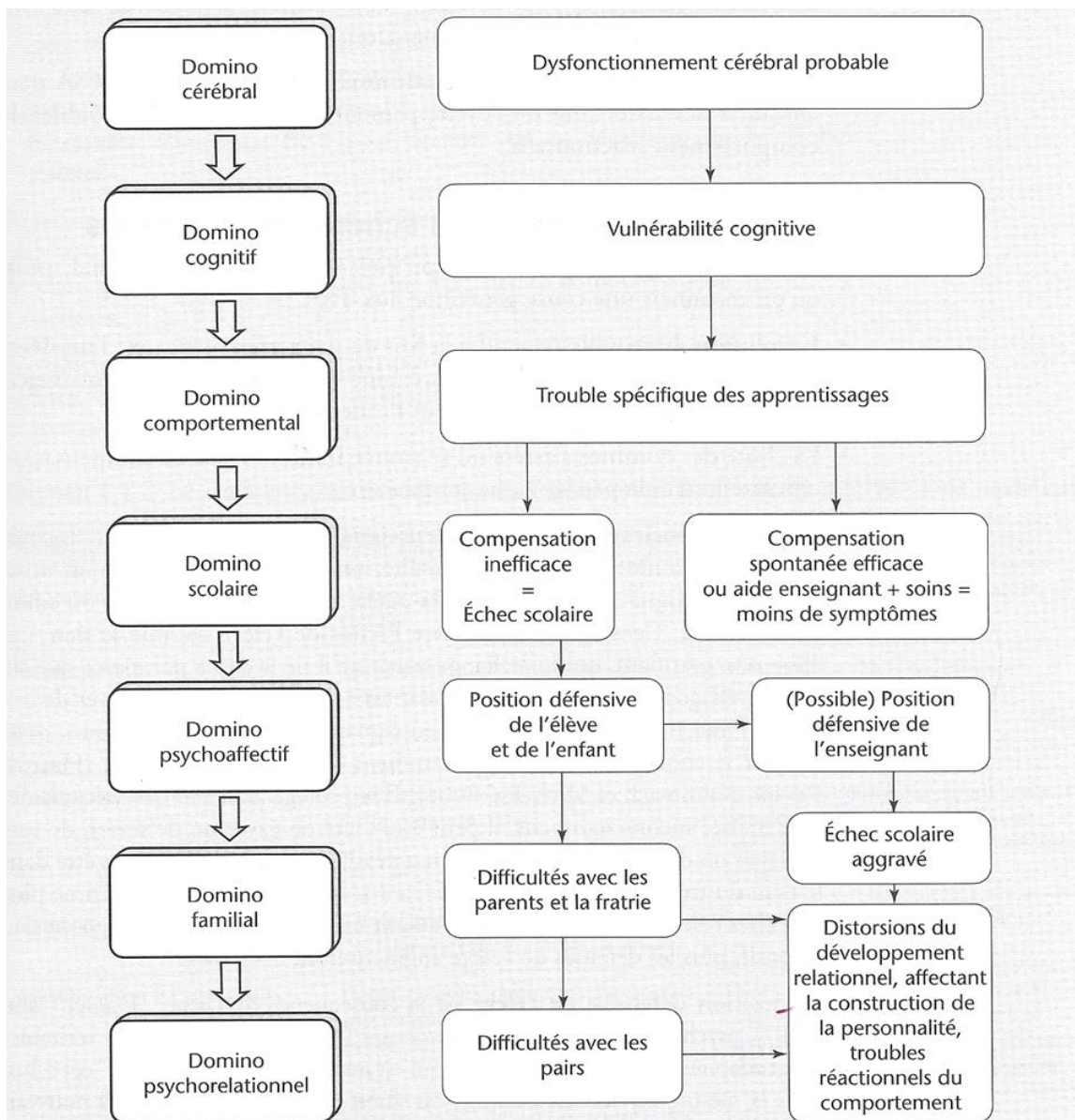


Figure 2: le schéma des dominos (Guilloux, 2009, p. 5)

1.2.12 Les domaines scolaires touchés par la dyslexie

Ce sujet m'interpelle aussi au vu de la fréquence du trouble au sein de la population scolaire. Le docteur Paul Messerschmitt (directeur de l'unité de psychopathologie de l'enfant à l'hôpital Trousseau) note que « statistiquement, un enseignant doit s'attendre à avoir dans sa classe au moins deux élèves ayant un trouble spécifique des apprentissages » (Lussier et Flessas, 2005, cité par Guilloux, 2009, p. XIV). « La dyslexie, qui touche trois à quatre garçons pour une fille, existe chez des enfants normalement scolarisés, motivés par leurs études » (Duvillié, 2004, p. 35).

De plus, durant mes lectures, j'ai mis en relief plusieurs champs d'activités touchés par la dyslexie tels que les difficultés en lecture, en écriture, mais aussi en mathématiques. Je me pose aussi beaucoup de questions sur les moyens d'enseignement MMF (Mon Manuel de Français), par exemple, et je me demande s'ils sont réellement adaptés à ces élèves. C'est l'un des points que j'ai envie d'approfondir dans ce mémoire.

Suite aux apports théoriques, aux échanges avec des orthophonistes, à ma pratique lors des stages effectués, j'ai décidé de me concentrer sur les degrés de 5-6H afin de cerner de façon plus précise les écueils liés à la dyslexie, non seulement dans l'apprentissage proprement dit de la lecture, mais également dans les autres disciplines.

Cela me semble justifié puisque « la dyslexie concerne les troubles des apprentissages dans trois domaines: la lecture, les mathématiques et l'expression écrite » (Duvillié, 2004, p. 48).

1.2.13 Quelques mesures d'interventions pédagogiques en lien avec la dyslexie

Afin de pallier aux difficultés des élèves avec dyslexie, l'enseignant va devoir modifier son intervention et mettre en place un certain nombre de choses pour que l'élève puisse progresser malgré son trouble. En français par exemple, et plus particulièrement en lecture, il est possible de proposer plus de temps aux enfants pour lire un texte (Reid & Green, 2010). Le support peut être agrandi, l'interligne et l'espace entre les mots plus important (Reid & Green). La police choisie plus lisible (Century Gothic par exemple) (Reid & Green). Ensuite, il faut encourager les élèves à surligner les mots-clés et relire uniquement ces mots soulignés pour mieux comprendre un texte (Reid & Green). Il ne faut pas hésiter à travailler sur des livres plus compliqués, car cela enrichira leur vocabulaire et les aidera à mieux comprendre les textes (Reid & Green).

Actuellement, il existe des logiciels où le texte peut être lu par l'ordinateur (Open office vox) ou sur iPad (readiris, prizmo). On peut également faire appel à un pair pour lire un texte plus long afin que le décodage n'influe pas sur la compréhension. Il peut aussi s'avérer judicieux d'enregistrer les textes qui seront travaillés en classe par la suite (Reid & Green). De cette manière, l'enfant peut les écouter en même temps qu'il lit l'histoire. Quant au vocabulaire, il est important que l'enfant sache utiliser un mot dans des contextes différents (Reid & Green). Réaliser un lexique imagé peut également devenir un support intéressant pour une meilleure mémorisation des mots.

L'élève peut également élaborer une chronologie de l'histoire en reprenant les divers événements qui se passent dans un schéma (Reid & Green, 2010). Pour les aider, les enseignants peuvent demander aux élèves de dessiner ce qu'ils ont compris d'un chapitre (Reid & Green). Cela leur permet d'avoir une image mentale du contenu, ou encore de créer des cartes mentales avec des dessins, des mots-clés.

Pour l'orthographe, plusieurs adaptations sont envisageables telles que : faire des tableaux avec des images-clés sous lesquels l'élève note plusieurs mots d'un même type, par exemple les mots finissant en « au », les mots de la même famille (Reid & Green, 2010). L'utilisation de l'ordinateur peut également être un bon outil interactif. Il est aussi possible de créer un dictionnaire visuo-sémantique avec la participation de toute la classe et d'utiliser un prédicteur de mots pour le langage écrit (IwordQ par exemple, application à télécharger sur iPad).

Pour l'organisation, il est judicieux de donner aux enfants un emploi du temps sur lequel les branches sont écrites avec des couleurs différentes (Reid & Green, 2010). On peut retrouver ces mêmes couleurs pour la couverture des cahiers et des livres, ce qui permet un repérage visuel très rapide dans la case ou le sac d'école. Il faut préférer les pictogrammes à l'écriture sur les cahiers et autre matériel scolaire afin d'en faciliter l'accès (Reid & Green).

De manière générale, en classe, il est préférable de mettre l'élève devant, à côté d'un élève sans difficultés d'apprentissage (Reid & Green). Il est nécessaire de maintenir un climat calme favorable aux apprentissages. La décoration de la classe doit être espacée et aérée (Reid & Green).

Pour les mathématiques, il est bon de proposer des supports concrets, car l'élève avec dyslexie a besoin d'approches visuelles et kinesthésiques, de chanter les tables de multiplication, d'utiliser de bons logiciels (Reid & Green, 2010).

Pour toutes les branches, il est bien de proposer à ces élèves des jeux de cartes et des puzzles, des reconstitutions de textes avec étiquettes, des questionnaires à choix multiples, des débats (Reid & Green, 2010). Il est également très important de donner les consignes oralement à l'enfant et de s'approcher de lui régulièrement afin de vérifier sa compréhension (Reid & Green). Il faut penser à travailler la compréhension des consignes en surlignant les mots importants, en prenant conscience du vocabulaire spécifique employé, en établissant un mémo illustré des termes non compris.

Durant les évaluations, il est conseillé de laisser aux enfants avec dyslexie un tiers de temps en plus à disposition (Reid & Green, 2010).

Cette liste d'adaptations n'est pas exhaustive. Dans le cadre de ce mémoire, je verrai si les enseignants proposent des ajustements similaires ou innovants.

1.3 Questions et objectifs de recherche

J'en arrive naturellement à mes questions et objectifs de recherche:

- quels outils l'enseignant de 5-6H privilégie-t-il et propose-t-il aux élèves avec dyslexie au sein de sa classe régulière?
- quels aménagements réalise-t-il concrètement, quelle différenciation dans les objectifs et les évaluations met-il en place pour que l'élève avec dyslexie puisse faire valoir ses compétences réelles?

Mon objectif est de découvrir des adaptations innovantes³ afin de pouvoir améliorer mon enseignement.

³ Adaptation: « l'ensemble des modifications requises pour harmoniser les finalités, buts, objectifs, processus, produits, caractéristiques individuelles, en vue de favoriser le développement optimal du potentiel humain » (Legendre, 1993, p.20).
Innovant-e: « introduire quelque chose de nouveau pour remplacer quelque chose d'ancien dans un domaine quelconque » (www.larousse.fr).

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Les fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Dans ce travail, je souhaite m'approcher des enseignants et m'intéresser à leurs pratiques, en les interrogeant sur ce qu'ils connaissent de la dyslexie, sur ce qu'ils réalisent comme adaptations spécifiques pédagogiques.

Je m'inscris donc dans une recherche compréhensive puisque mon but est d'apprendre des choses, d'enrichir mes connaissances afin de pouvoir améliorer mon enseignement.

[L'approche compréhensive] se centre sur les acteurs dans leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de « compréhension » réelle (d'où l'appellation de cette approche) des jeux auxquels ils sont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent. Cette approche compréhensive correspond à l'émergence d'un paradigme compréhensif [...] qui repose sur une réhabilitation de la part explicite et réfléchie de l'action, ainsi que de la compétence des acteurs à analyser eux-mêmes leur environnement et les actions qu'ils y réalisent. (Puren, 2013, p. 8)

2.1.2 Type d'approche

Concernant les méthodologies, il en existe plusieurs dont notamment l'observation, l'entretien et le questionnaire (Blanchet, Ghiglione, Massonnat & Trognon, 2013).

« L'observation assure une double démarche d'élaboration de savoirs. Elle aide à répondre à des questions sur l'objet étudié et à analyser la manière avec laquelle on procède pour choisir ces questions et élaborer une stratégie » (Blanchet & al., 2013, p. 24). Les connaissances acquises permettent à l'observateur de combler sa curiosité, d'assurer le fonctionnement correct de ses pratiques et de mettre en place un savoir systématique (Blanchet & al.).

Je n'ai pas choisi ce mode de recherche, car je ne souhaite pas répondre à des savoirs, mais inventorier les adaptations qui sont mises en place.

Dans un questionnaire, les enquêtés doivent parfois répondre à des questions qui exigent soit la réponse « oui », soit la réponse « non ». Ils doivent se conformer à cette règle et ne peuvent pas ajouter un élément.

Dans le questionnaire, les enquêtés s'expriment mais dans un cadre très fermé et pas ouvert à la discussion (Blanchet & al., 2013).

Je n'ai donc pas choisi le questionnaire pour les raisons suivantes : si j'élabore un questionnaire et que je demande aux enseignants de dire s'ils utilisent telle ou telle adaptation, je leur donne déjà toutes les solutions inventoriées et je dois avoir une connaissance des adaptations pédagogiques très complète, ce qui n'est pas mon cas. D'autre part, je souhaite pouvoir confirmer l'utilisation d'adaptations dont j'ai déjà parlé au chapitre 1, mais surtout découvrir davantage d'éléments et d'aspects auxquels je n'aurais pas pensé par ignorance.

C'est pourquoi, mon choix final s'est porté sur la méthode de l'entretien qui permet de recueillir des informations déjà connues mais également des nouvelles. Afin de mieux comprendre le terme « entretien », il me semble opportun de le définir. Les méthodes d'entretien mettent en œuvre des processus de communication et d'interaction humaine (Campenhoudt & Quivy, 2011).

[En d'autres mots,] on pourrait définir l'interview comme un dialogue dont la finalité est de collecter des informations à propos d'un thème déterminé. L'interviewer pose des questions préparées. Son interlocuteur y réagit. Durant cet échange, la personne interviewée produit un discours dans lequel elle livre, selon le cas, la signification qu'elle donne à ses pratiques [...]. De son côté, par ses questions et ses réactions, l'interviewer poursuit deux objectifs immédiats. D'une part, il s'efforce de rendre l'expression de ce discours plus aisée et d'amener son interlocuteur aux réflexions les plus profondes. D'autre part, il veille à maintenir la conversation dans l'axe des thématiques de la recherche. (Moscovici & Buschini, 2003, pp. 166-167)

2.2 La nature du corpus

2.2.1 Récolte de données

L'entretien a pour but « la production d'un discours linéaire sur un thème donné, il implique que l'on s'abstienne de poser des questions prérédigées. Ce en quoi il en est l'exploration » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 17).

[Néanmoins,] pour appréhender, avec une meilleure connaissance des phénomènes en jeu, la réalité discursive engendrée par ce dispositif, il convient de corriger et compléter cette problématique insuffisante (discours-contexte) de la manière suivante : les projets de sens de l'interviewé et de l'interviewer co-construisent un discours majoritairement énoncé E par l'interviewé, mais qui comprend également des interventions de l'interviewer I. (Blanchet & al., 2013, p. 90)

Dans l'entretien, il y a la relation entre interviewer et interviewé qui est très importante (Blanchet & Gotman, 2007). Celle-ci va jouer un rôle dans le déroulement de l'entretien. En effet, l'interviewer suit des rails tracés et sait exactement où il veut arriver alors que l'interviewé avance petit à petit sur ce parcours. L'entretien est une rencontre et comme chaque rencontre, il sera à chaque fois différent et porteur de rebondissements imprévisibles (Blanchet & Gotman).

2.2.2 Type de démarche

Toutes les recherches ont pour but d'obtenir des données. Celles-ci peuvent être de nature quantitative ou qualitative. « La qualité de ce type d'analyse [quantitatif] dépend de la quantité et de la représentativité des personnes enquêtées, de la rigueur du traitement statistique, de la clarté du mode de présentation finales des données » (Puren, 2013, p. 40). Ce type de données est souvent utilisé pour les résultats de questionnaires (Puren). L'analyse avec des données qualitatives ne mesure pas des phénomènes mais tente « de comprendre leur nature et leur « qualité » profondes » (Puren, 2013, p. 41). J'ai donc choisi l'analyse qualitative, étant donné que je m'inscris dans une recherche compréhensive. Ce qui m'intéresse, ce sont les adaptations mises en place par les enseignants et non pas le nombre d'enseignants qui les mettent en place. De plus, ma recherche a une portée heuristique, c'est-à-dire qu'elle me sera utile pour la découverte de faits.

2.2.3 Protocole de recherche

Le dynamisme créé par l'entretien m'a décidée à utiliser cette procédure dans ma recherche. J'ai décidé de choisir l'entretien semi-directif qui « se situe dans un entre-deux par rapport aux entretiens standardisés et aux entretiens non directifs dans la mesure où il n'est ni complètement structuré à partir d'une liste de questions précises, ni entièrement libre » (Moscivici & Buschini, 2003, p.173)

J'ai donc préparé un guide semi-directif qui contient les questions que j'ai envie d'aborder. Une certaine souplesse est de mise dans le déroulement de l'entretien, mais le questionnaire préparé permet de préserver une certaine structure dans le dialogue afin de répondre aux exigences de ma recherche et ne pas me laisser emporter dans une discussion informelle. Par souci de transparence, j'ai envoyé ce guide aux enseignants qui ont accepté de répondre à mes questions quelques jours avant l'entretien afin qu'ils puissent y réfléchir sereinement de leur côté. Ce guide ne comporte ni mes relances ni mes notes personnelles. Il contient simplement les questions générales.

L'organisation temporelle a été prévue suffisamment tôt pour que chaque acteur soit à l'aise et puisse se préparer. Dans un premier temps, j'ai pris contact avec les enseignants pour expliciter ma démarche afin qu'ils comprennent dès le départ les enjeux liés à ce travail. Dans un deuxième temps, j'ai planifié les entretiens afin de laisser le loisir à chacun de prendre du recul après notre première rencontre et de déterminer un moment qui leur convenait pour l'interview enregistré. Une durée maximale de trente minutes par interview a été arrêtée. Le lieu professionnel a été choisi pour chaque rencontre. Les salles de classe respectives des enseignants m'ont semblé parfaites pour ancrer l'entretien dans la pratique professionnelle.

2.2.4 Le guide d'entretien

J'ai préparé un guide d'entretien dans le but d'être à même d'aiguiller l'interviewé dans les questions qui m'intéressent. Ce guide a des avantages mais comporte aussi quelques dangers. En effet, il peut être muselant et empêcher l'interviewé de s'exprimer librement, mais d'un autre côté, il offre une certaine liberté d'expression par les questions ouvertes. Le cadre déterminé par avance permet de baliser l'interview et d'éviter de se perdre, il sert de garde-fou. Il a par conséquent fallu élaborer un outil pertinent afin de récolter tous les aspects nécessaires à ma recherche tout en prenant en compte l'expression libre de la pensée des interviewés. Ce guide a donc été construit uniquement avec quelques questions essentielles astucieusement choisies.

Il a également l'avantage d'avoir une certaine rigueur scientifique. « En effet, le guide contient les hypothèses de recherche traduites en questions : se munir d'un guide favorise la collecte de l'ensemble des indicateurs et des informations nécessaires pour la mise à l'épreuve des hypothèses » (Sauvayre, 2013, p. 20). Avoir les mêmes questions abordées lors de chaque interview permet ensuite, lors de l'analyse, de faire des comparaisons (Sauvayre).

De plus, cet outil rassure l'enquêté, car il peut lire les questions pendant l'entretien et même parfois avant. Pour l'enquêteur, cela évite tout oubli.

Néanmoins, il y a également quelques désavantages à l'utilisation de cet outil. Premièrement, si j'ai tout le temps mes yeux rivés sur le guide, je n'aurai aucun contact visuel avec mon interlocuteur. « Celui-ci deviendra alors attentiste à vos questions, restera superficiel dans les réponses qu'il vous apportera, et pourra passer sous silence le fond de sa pensée » (Sauvayre, 2013, p. 21). De plus, lire mes questions en même temps que l'enquêté parle, va me faire perdre des éléments essentiels et l'enquêté a l'impression que je ne l'écoute pas. Je risque de créer des ruptures, de poser une question à un mauvais moment, de changer de sujet de façon abrupte (Sauvayre). J'ai meilleur temps de le relancer, de sauter une question car il y a déjà répondu, par exemple (Sauvayre).

Afin d'éviter ces pièges-là, il est essentiel de bien connaître son guide d'entretien.

2.2.5 Le déroulement de l'entretien

[Premièrement, il est essentiel] « d'envoyer une lettre ou une carte postale informant le sujet à l'avance et l'invitant à participer. [...] De plus, il est important de donner l'assurance aux participants que les données recevront un traitement confidentiel. Ceci veut dire que le chercheur sera seul à accéder aux données, et qu'il faut prendre certaines mesures garantissant qu'aucune information ne sera publiée si elle peut permettre d'identifier une personne. (Moscovici & Buschini, 2003, p. 56)

Lors des entretiens, il est très important d'être loyal, c'est-à-dire de se montrer respectueux et neutre relativement aux propos tenus par l'interviewé. En effet, lors d'un entretien, l'enquêteur « doit avoir une présentation agréable et établir de bonnes relations pour que la personne interrogée ne perde pas l'envie d'aller jusqu'au bout de l'entretien » (Moscovici & Buschini, 2003, p. 56).

Au début de l'entretien, je commence par remercier l'interviewé d'avoir répondu favorablement à ma demande et je lui rappelle que la durée de l'entretien sera de trente minutes environ. Puis, je précise à la personne que ses propos sont enregistrés, mais que les données recueillies sont confidentielles et que toutes les précautions sont prises pour garantir la sécurité de celles-ci.

De plus, au début et à la fin de mes entretiens, je demande aux enseignants s'ils souhaitent rajouter quelque chose. Cela afin de ne pas les frustrer dans leur liberté d'expression, mais aussi de leur permettre d'apporter un élément nouveau dans la discussion.

Durant ces entretiens, j'ai utilisé la reformulation et des relances. La reformulation est le fait de « redire avec d'autres mots et d'une manière plus concise ou plus explicite ce que le client vient d'exprimer » (Mucchielli, 2014, p. 61). Par ce biais, je montre à la personne que j'ai bien compris et, par conséquent, qu'il est important pour moi de bien interpréter ses dires. Quant aux relances, elles permettent de recentrer la discussion ou alors de demander à l'interviewé des exemples (Mucchielli, 2014). Elles peuvent également être utiles dans la demande d'un éclaircissement ou dans les marques d'écoute (Mucchielli).

2.2.6 L'échantillonnage

L'échantillonnage revient à « sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet & Gotman, 2007, pp. 46-47). En d'autres termes, on détermine une population. Dans celle-ci, l'enquêteur choisit quelques individus représentatifs avec lesquels il mènera ses entretiens (Moscovici & Buschini, 2003). Ce petit groupe est appelé l'échantillonnage (Moscovici & Buschini).

En ce qui me concerne, j'ai choisi d'interviewer cinq enseignants de 5H-6H, hommes ou femmes, qui sont en activité dans le canton de Neuchâtel depuis plusieurs années et qui ont vécu l'entrée en vigueur de l'Arrêté cantonal. Le but étant de comprendre si les pratiques ont évolué, et si oui, comment ; pour ensuite en dégager un panel d'interventions et d'adaptations. L'Arrêté touche tout le canton de Neuchâtel, cependant, le lieu géographique ne me semble pas primordial dans cette recherche ni le genre, car chaque professionnel doit le respecter. Le paramètre de l'ancienneté me semble en revanche un critère important puisque l'Arrêté va sans doute influencer et modifier le regard et la pratique de l'enseignant.

Voici donc quelques informations sur les enseignantes et enseignants interrogés :

Gaëlle: 38 ans, 15 ans d'enseignement, dont une dizaine en 5-6H.

Danièle: 54 ans, 38 ans d'enseignement, dont 4 en 5-6H.

Lili: 29 ans, 8 ans d'enseignement et toujours en 5-6H.

Otto: 38 ans, 18 ans d'enseignement, dont 3 fois en 5H, 8 fois en 6H et 1 fois avec le double degré (5-6H).

Sonia: 45 ans, 23 ans d'enseignement, dont 15 fois en 6H et 6-7 fois avec des classes à deux degrés (5-6H).

Je suis également consciente que les cinq entretiens menés ne sont pas représentatifs du canton de Neuchâtel mais que c'est un arrêt sur image de certaines pratiques à un moment donné. Il est évident que j'aurais dû interviewer davantage d'enseignants pour que la recherche ait une valeur scientifique.

2.3 Les méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription et traitement des données

Pour extraire des données et analyser les propos de la personne interviewée, il faut tout d'abord commencer par retranscrire mot à mot les propos tenus (Blanchet & Gotman, 2007). L'analyse s'opère donc sur la version papier de l'entretien. Elle consiste à extraire des données qui permettront de mettre en lien les hypothèses et les faits réels (Blanchet & Gotman). C'est donc une retranscription intégrale des propos tenus par l'interviewé. Il est possible d'enlever les mots parasites tels que les euh, ben, pis, s'ils n'apportent rien au contenu.

2.3.2 Méthodes et analyse

Il existe deux formes d'analyse : l'analyse par entretien qui s'attarde sur le sens de chaque mot qui a été exprimé par l'interviewé. Ce n'est pas le sujet de cette recherche. Et l'analyse thématique.

L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien et cherche une cohérence thématique inter-entretiens. La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières. (Bardin, 1991, cité par, Blanchet & Gotman, 2007, p. 96)

Cette méthode d'analyse me semble plus appropriée pour ma recherche qui espère découvrir des adaptations, des outils, des ajustements pédagogiques. « L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 96).

Je lirai mes entretiens et je procéderai par induction, c'est-à-dire que je créerai des thèmes à partir de tous les entretiens en fonction de leurs similitudes puisque l'analyse inductive « part de l'expérience de quelques faits pour en tirer une connaissance (qui va prendre la forme d'une proposition à valeur générale : loi ou règle) » (Puren, 2013, p. 15). En effet, j'ai envie de me laisser surprendre, j'ai le souhait de découvrir de nouvelles adaptations auxquelles je n'aurais pas pensé. Mais, bien entendu que je procéderai également par analyse déductive qui elle « part d'une connaissance pour produire de l'expérience » (Puren, 2013, p. 15). Cela parce que j'ai lu quelques livres sur le sujet de la dyslexie et que j'ai pu, par conséquent, en extraire déjà quelques thèmes.

Chapitre 3. L'analyse et l'interprétation des résultats

3.1 Présentation et analyse des données recueillies

3.1.1 Choix du support de présentation

Pour l'analyse de données, j'ai décidé de faire des tableaux afin de les présenter. Je les ai construits à partir des thèmes qui étaient présents dans mon guide d'entretien. Puis, j'ai ajouté quelques questions qui me paraissaient importantes, car elles ont été citées par les enseignants. Verticalement se trouvent des prénoms fictifs afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées. J'ai écrit des bouts de phrases qui illustraient les propos de cette analyse. Les cases vides indiquent que la personne interviewée n'a pas donné d'informations sur le sujet. J'ai également raccourci certaines phrases en l'indiquant par ce signe « [...] » afin d'éviter des redondances. Cela ne change pas le sens des déclarations tenues par l'interviewé.

Parfois, lorsqu'il était impossible de comprendre la phrase de l'enseignant hors contexte, j'ai ajouté la question ou la relance que j'ai posée. Cela permet de mieux comprendre la réponse énoncée.

Etant donné qu'il s'agit d'une recherche qualitative, les résultats sont présentés avec des fragments significatifs des différents entretiens. Contrairement à une recherche quantitative, il n'y a pas de chiffres utilisés pour les appuyer. Mon échantillonnage me permet simplement de mettre en avant certaines similitudes ou différences de perception sur le sujet.

3.1.2 Sensibilisation à la dyslexie ⁴

Je note que les cinq enseignants que j'ai interrogés participent à des journées obligatoires sur différentes problématiques. Pour certains ces cours suffisent, d'autres au contraire se forment par eux-mêmes en participant à des conférences faites sur inscription volontaire ou grâce aux cours proposés par la formation continue. Trois sur les cinq ont développé de meilleures connaissances sur la dyslexie grâce à une étroite collaboration avec les orthophonistes, alors qu'un déplore ce manque de contact. Plusieurs ont développé des compétences en étant confronté dans leur pratique à des élèves dyslexiques. Malgré l'arrêté mis en place, trois enseignants sur les cinq interrogés ressentent un manque de connaissances sur le sujet, un manque d'accompagnement et de ressources. Sur cet aspect, les autorités scolaires ont sans doute un rôle à jouer en développant et en encourageant les partenariats entre les intervenants afin de pallier à ce sentiment de solitude exprimé par certains enseignants.

3.1.3 Connaissance de la dyslexie liée à la présentation d'un élève avec dyslexie ⁵

Dans les signes qui alertent les enseignants dans la suspicion d'un problème dans le langage écrit, on relève les confusions des lettres p, b et d. qui reviennent à deux reprises. Etant donné que ces confusions de lettres peuvent tout simplement résulter du cheminement habituel de l'apprentissage de la lecture, il faudrait que les enseignants en soient conscients. En effet, ils ont souvent une suspicion de la dyslexie à partir de cet unique problème alors que cela peut faire partie des erreurs d'apprentissage et qu'il n'y a pas lieu de s'alarmer. Le problème de déchiffrage ainsi que des difficultés dans la production d'écrit sont aussi mentionnés.

Il s'agit là d'une dyslexie de type phonologique puisqu'elle concerne les confusions des consonnes sourdes et sonores, les confusions de sons et les inversions à l'écrit et au déchiffrage.

⁴ Voir annexe 9 : Sensibilisation à la dyslexie

⁵ Voir annexe 10 : Connaissance de la dyslexie liée à la présentation d'un élève avec dyslexie

Une enseignante relève aussi le problème de la compréhension en lecture de certains élèves qui se trouvent en difficultés dans la compréhension de consignes notamment. Danièle dit que les enfants n'accordent pas d'importance au sens lorsqu'ils lisent une phrase oralement ou dans leur tête. Cela peut se comprendre puisque leur attention est portée spécifiquement sur le déchiffrage. En effet, Egaut (2004) stipule que pour avoir une lecture efficace, il est nécessaire d'approcher la lecture par l'identification des mots et l'attribution du sens. Ces deux éléments doivent être mis ensemble afin de permettre une bonne compréhension. Or, un élève avec dyslexie va passer du temps à identifier le mot ce qui péjore sa compréhension du texte.

Un enfant avec dyslexie a plus de facilité à comprendre un texte lu par un tiers que par lui-même. (Egaut, 2004).

Il est alors très important que les enseignants prennent conscience de ce qui précède. Un élève peut être mal noté s'il doit par exemple répondre à un questionnaire seul. On aura peut-être tendance à le sous-évaluer en pensant qu'il est hors-sujet alors que cela peut être uniquement lié à un problème de lecture. Si on lui lit les questions, les performances sont souvent bien meilleures. Il est donc primordial en tant qu'enseignant de clarifier ce que l'on est train d'évaluer.

Ensuite, dans l'identification des mots qui sont compliqués pour les élèves, Lili trouve que les longs mots tels que les adverbes ne sont pas choses aisées comme les mots scientifiques ou, plus généralement, le vocabulaire qui n'est pas fréquemment utilisé. Cette observation est pertinente puisqu'il existe deux voies de lecture.

Il y a la voie d'adressage qui est utilisée lorsque le mot appartient au vocabulaire courant de l'enfant. Celle-ci prend donc directement en considération le paquet de lettres que le mot contient et va chercher dans le stock de mots connus de l'enfant.

En revanche, la méthode d'assemblage, qui consiste à décortiquer un mot et à le déchiffrer fragment par fragment, sera alors utilisée principalement pour un mot inconnu de l'élève qui va décortiquer chaque lettre en un son, en syllabes.

Selon Guilloux (2009), « il y a un déséquilibre entre ces deux voies ». En écrivant ma problématique, je n'avais pas réellement compris à quel endroit se situait ce déséquilibre. Puis, grâce aux observations des enseignants, je pense avoir mieux saisi l'enjeu. En effet, l'enfant avec dyslexie a un certain vocabulaire acquis. Il va donc s'appuyer sur ses connaissances et employer intuitivement la méthode d'adressage pour les mots qu'il rencontre et qui font partie de son « capital mots ». Ensuite, avec ceux moins fréquents, plus longs, dont il n'a pas connaissance, il devra passer par la méthode d'assemblage qui est beaucoup plus coûteuse pour lui et donc spontanément moins utilisée.

Enfin, lorsqu'il est confronté à une phrase, il va peut-être repérer quelques mots connus puis s'aider du sens et du contexte pour deviner la suite, ce qui va souvent lui jouer des tours. Il aura tendance à inventer la fin d'un mot parce qu'il commence la même chose qu'un autre qu'il connaît, ou alors, au contraire, il déchiffre tous les mots et du coup en perd le sens car il ne se souvient plus du début comme le relève Danièle dans l'interview.

On peut relever que la plupart des remarques qui ressortent des entretiens sont en lien avec la dyslexie phonologique soit, celle qui est la plus répandue avec 60-65 % des dyslexies.

3.1.4 Les difficultés dans les autres branches ⁶

Les cinq enseignants interrogés disent qu'étant donné que l'écrit se trouve dans toutes les branches, l'enfant avec dyslexie va avoir des difficultés partout. Par exemple, Danièle amène l'idée que si l'enfant ne comprend déjà pas ce qu'il lit, c'est alors difficile de résoudre un problème. En effet, les énoncés utilisent un langage spécifique que l'enfant doit déjà s'approprier. Puis, il y a la formulation des phrases, ce qui est explicite ou implicite et qu'il faut déduire par soi-même. Cela demande une bonne maîtrise de la langue française et de ses subtilités. Ajoutées à cela les difficultés du déchiffrage, on comprend bien dans quelle situation peut se trouver l'élève dyslexique.

Lili relève aussi que ces enfants rencontrent parfois des difficultés dans le raisonnement, la logique, le tri des informations pertinentes, l'organisation du travail. Toutes ces embûches mises bout à bout entravent forcément une production efficace.

Lili, Otto et Sonia notent des difficultés dans l'apprentissage des langues. Pour l'élève, il est très difficile d'appréhender et de mémoriser le nouveau référentiel de sons d'une nouvelle langue que ce soit en allemand ou en anglais.

⁶ Voir annexe 11 : Les difficultés dans les autres branches

Danièle et Otto parlent des difficultés dans les branches de connaissance de l'environnement, de géographie, d'histoire et de sciences. Il est clair que dans ces disciplines les élèves sont souvent mobilisés dans des processus de recherche à l'aide de documents proposés assez denses. Le jeune qui n'a pas une lecture efficace peut facilement se perdre par l'abondance de l'information. Il sera mis en difficulté quand il faudra prélever ce qui est important dans un document, organiser ses idées et les mettre par écrit. Toutes ces tâches sont extrêmement complexes et coûteuses pour l'élève avec dyslexie.

3.1.5 Faut-il donner le même enseignement à tous les élèves? ⁷

Tous les enseignants expriment le fait de démarrer les activités sur la même base pour tous. Danièle estime qu'il est impossible de donner un enseignement différent pour chaque enfant. Elle part d'une tâche commune pour tous les élèves et ensuite, certains font des extensions. Pour Lili, le démarrage est identique, mais elle les aide davantage et les accompagne dans leur travail. Otto dit qu'il y a des attentes et des objectifs qui sont les mêmes pour tous les élèves. Il n'est donc pas faisable de les modifier. En revanche, le chemin pour y parvenir peut différer d'un élève à l'autre. Sonia, quant à elle, modifie les moyens, ajoute des outils pour parvenir à réaliser une tâche mais il arrive que celle-ci soit trop compliquée et qu'elle doive la changer en cours de route.

En modifiant les moyens et en ajoutant des outils pour parvenir à réaliser une tâche, Sonia se trouve dans le champ de la différenciation successive puisqu'elle ne modifie pas le déroulement de la classe, mais qu'elle adapte les éléments étudiés aux capacités des apprenants, notamment en leur proposant des outils. De temps en temps, Danièle dit donner des extensions ou des plans de travail différents. A ce moment-là, elle se trouve dans la différenciation simultanée.

3.1.6 L'enseignement de la lecture ⁸

Dans les cinq cas, le déchiffrage en lecture en 5-6H ne s'enseigne plus de manière spécifique. Les enseignants travaillent plus sur le fonctionnement de la langue avec l'aide du matériel MMF qui amène les élèves à appréhender le français sous ses diverses formes. A ce propos, Danièle émet une critique sur ce moyen d'enseignement qui, selon elle, n'est pas adapté pour ces élèves-là. La police est petite et il y a peu d'espace pour écrire soi-même, le vocabulaire utilisé est compliqué, les fiches très touffues. C'est tout ce qu'il faut éviter pour les élèves avec dyslexie.

⁷ Voir annexe 12 : Faut-il donner le même enseignement à tous les élèves?

⁸ Voir annexe 13 : L'enseignement de la lecture

Gaëlle continue quand même de travailler un peu la phonologie avec les élèves qui éprouvent encore des difficultés avec cela en sixième Harmos. Les enseignants interviewés profitent également d'événements spéciaux pour encourager la lecture tels que *La semaine de la lecture*.

3.1.7 La différenciation ⁹

Gillig (1999) parlait de deux types possibles de différenciation au sein des classes. La première, la différenciation successive ou alternative propose diverses situations d'apprentissage tout en conservant un déroulement initial commun avec toute la classe et des activités identiques prévues pour tous.

La deuxième méthode de différenciation est la méthode simultanée, qui consiste à ce que chaque enfant mène une tâche différente au même moment.

Dans ces différenciations, on peut relever qu'elles vont se focaliser sur le contenu des apprentissages, sur les processus, sur l'environnement ou sur la production attendue de l'élève.

Dans mes cinq entretiens, la méthode la plus utilisée est la successive. C'est certainement la plus pratique à mettre en place et à gérer pour l'enseignant au quotidien, car plusieurs évoquent le fait qu'il n'est pas possible de réaliser un programme individualisé pour chacun. Ils vont rajouter des outils, de l'aide, réduire le travail à effectuer si nécessaire, mais les objectifs restent les mêmes pour tous. Seule Danièle emploie la méthode de différenciation simultanée.

Lorsque Danièle différencie le travail au niveau des textes, elle va alors se centrer sur une modification du contenu puisque le texte est différent des autres enfants. Lorsqu'elle travaille sur les livrets, elle met en place des jeux, des petites cartes et, à ce moment-là, elle touche le pôle des processus d'apprentissage. Pour Gaëlle, qui parle surtout de références présentes sur la table ou d'un classeur personnel de références, elle se situe donc dans la case processus puisque l'enfant va avoir le droit d'emprunter un chemin balisé afin de mener sa tâche à bien. Elle ajoute que parfois, elle baisse le niveau d'exigences et agit sur la production attendue de l'élève.

⁹ Voir annexe 14 : La différenciation

Lili s'appuie sur le livret BEP de l'élève et aménage ses leçons pour dégager un peu de disponibilité. Elle va l'accompagner davantage que les autres enfants dans la tâche proposée, va plus le coacher, va différencier sur la production notamment en réduisant la quantité de travail et un peu sur l'environnement.

Quant à Otto, il dit différencier un peu sur les quatre pôles. Il adapte les supports, diminue la production, place l'élève tout devant proche du tableau à côté d'un camarade bon lecteur pour une aide ponctuelle de lecture des consignes, propose des références, accueille une enseignante spécialisée. Sonia pense aussi prendre en compte les quatre aspects cités ici, car son élève actuel a uniquement besoin d'emprunter des chemins différents pour arriver à la tâche. Elle propose des outils, des moyens et des adaptations en quantité mais ne relève pas d'aspect environnemental.

Seules deux personnes parlent de différenciation environnementale. Pourtant, cet aspect semble intéressant, car facile à organiser en travaillant en groupes hétérogènes dans les branches annexes (connaissance de l'environnement, géographie, histoire). Cela permettrait à l'élève de collaborer avec un camarade bon lecteur. Ainsi, il serait actif et se mobiliserait plus aisément sur la compréhension d'un texte. Il est également judicieux d'agir sur l'environnement en plaçant l'élève tout devant, face au tableau, comme le relève Otto.

3.1.8 Les évaluations ¹⁰

Danièle ne va pas forcément faire d'évaluations différentes pour son élève. En revanche, la mise en page est différente, elle lui accorde plus de temps, mais les objectifs restent les mêmes. Otto prépare la même évaluation mais parfois avec moins de choses sur celle-ci. Il l'adapte également en tenant compte du livret BEP grâce auquel l'élève bénéficie d'outils lors de certaines évaluations telles que les dictées. Selon Otto, ces adaptations ne sont pas valables pour tout. Pour lui, si le but est d'évaluer que l'élève sache écrire un verbe au passé composé, il n'aura pas le droit à ses références. Dans ce cas-là, il est alors essentiel de se poser la question de l'objet à évaluer afin d'être cohérent dans ses choix.

Sonia parle d'un élève pour lequel les objectifs lui étaient totalement personnels et ainsi, différents des autres. Ces objectifs étaient répertoriés dans le livret BEP. Ceci amène donc justement à être promu sans avoir atteint les objectifs comme le relevait également Gaëlle. Sonia note que ces enfants finissent ensuite souvent dans des classes spéciales, car ils accumulent du retard et n'arrivent jamais à le rattraper.

¹⁰ Voir annexe 15 : Les évaluations

Gaëlle note qu'il est possible de faire passer un élève à la fin d'un cycle même s'il n'a pas atteint les objectifs. Pour cela, il faut avoir un accord avec la direction.

Comme le dit Danièle, si un enfant redouble une année trop tôt, il devient R1, c'est-à-dire avec un retard d'une année. Puis, s'il rate encore une année, il devient R2, soit retard deux, et il va directement en classe spéciale. C'est donc pour cette raison-là que les directions ne souhaitent pas faire redoubler un élève trop tôt dans sa scolarité.

Cette remarque suscite chez moi un questionnement. En effet, dans mon cadre théorique, j'avais noté que les enseignants adaptaient leurs évaluations en fonction des élèves, mais qu'ils devraient normalement tous les amener à atteindre les mêmes objectifs minimaux. Dans mes entretiens, il est ressorti qu'il n'était pas toujours possible de réaliser cela.

Néanmoins, les élèves en cours de cycle passent quand même au degré supérieur puisqu'il n'est pas prévu de redoubler, l'idée étant que les enfants ont une marge de progression possible par tranche de deux ans, car ils n'évoluent pas tous au même rythme. Ensuite, à la fin d'un cycle, il est possible qu'un élève soit promu par dérogation sans avoir atteint tous les objectifs minimaux, l'idée étant de le garder dans la voie ordinaire le plus longtemps possible. Les directions évitent donc de les mettre trop vite à l'écart du cursus scolaire régulier, d'où l'intérêt des mesures BEP. Cependant, les enseignants doivent encore s'approprier ce nouvel outil.

3.1.9 Les aides, les adaptations mises en place par les enseignants ¹¹

Danièle laisse plus de temps aux élèves et fait en sorte qu'ils n'aient pas trop d'éléments sur leur table. Elle agrandit les caractères des fiches et met parfois certaines syllabes en couleur. Elle laisse également à leur portée un cahier de références et est elle-même à disposition si besoin, même si elle essaie le plus possible de les rendre autonomes. Quant aux outils concrets tels que l'iPad ou le dictionnaire électronique, ils ne sont pas mis à disposition par les classes, mais les élèves travaillent avec ce matériel avec les orthophonistes qui leur expliquent comment cela fonctionne.

Elle met également un élève à côté de l'enfant avec dyslexie qui est son référent et qui peut l'aider à lire la consigne et la lui expliquer. Il est étonnant de remarquer que l'orthophoniste travaille dans son coin et que l'iPad ne soit pas utilisé en classe. Il n'y a pas assez d'éléments suffisants pour savoir si c'est une phase de test ou si la situation va perdurer, mais c'est interpellant car visiblement il y a un manque de communication de part et d'autre.

¹¹ Voir annexe 16 : Les aides, les adaptations mises en place par les enseignants

Gaëlle propose de mettre à disposition du matériel tactile et visuel, mais également de demander conseil aux orthophonistes. Puis, elle utilise aussi le site GRe10 (site sur la dyslexie), sur lequel elle trouve des éléments intéressants pour aborder des choses avec les élèves. Elle propose de plastifier des bandes de références et de les coller directement sur la place de l'élève. Enfin, l'élève peut bien entendu s'aider des panneaux de références qui se trouvent dans la classe comme le font tous les autres élèves. Cependant, il est très difficile pour un élève avec dyslexie d'utiliser ce matériel commun, car il se perd dans le flot d'informations. Il est plutôt conseillé que les murs de classe soient sobres avec peu de choses affichées, ce qui est rarement le cas dans les classes que j'ai visitées.

Lili évite de lui proposer des textes trop importants ou alors, si tel est le cas, elle lui propose des aides ou un support différent. Elle va réduire la quantité de travail, utilise le programme de colorisation afin de mettre en évidence les différentes syllabes, elle agrandit les feuilles en A3. Elle donne plus de temps, plus d'explications aussi. Elle met aussi un petit aide-mémoire sur la table de l'enfant avec dyslexie. Avec un élève, elle lui avait proposé d'écrire en gros les mots avec lesquels il avait de la peine et de les coller partout chez lui (sur le frigo, sur la porte de sa chambre).

Otto va donner à son élève à lire un roman plus simple, il va le faire travailler dans le cahier sourix de l'année précédente, lors d'une préparation de lecture, il a un petit peu moins à faire. Des fois, il ne fait que la moitié des exercices, ou alors, il varie aussi la façon de faire des exercices dans le sens où l'élève reçoit une aide spécifique. Il modifie également la difficulté d'un exercice où, par exemple en mathématiques dans le domaine de la numération, il va réduire les écarts entre les nombres. Otto dit qu'il y a plein d'outils qui se construisent mais aussi avec l'aide des spécialistes. Les élèves avec dyslexie ont, par exemple, chacun un iPad qui doit être acheté par les parents de ceux-ci. A ses yeux, il ne faut jamais leur demander des tâches qui les mettent dans une situation d'échec afin de ne pas les décourager. Parfois, il prend en dictée à l'adulte certaines réponses des élèves lorsqu'il estime que l'écrit n'est pas l'aspect le plus important de la tâche.

Certains enfants utilisent des caches de lecture afin de ne pas avoir trop de texte d'un coup. Otto change également la police de caractères pour certaines fiches afin que celles-ci soient plus lisibles. Il fait particulièrement attention à ce point-là lorsqu'il élabore ses propres fiches. En revanche, il ne retape pas les fiches de la méthode de français MMF, car cela lui prendrait trop de temps. Il diminue également la quantité d'informations présentes sur une feuille. Il va préférer une feuille A4 recto-verso aérée à la place d'une feuille A4 recto uniquement. Il laisse à disposition des élèves sur leur table des références qui leur sont propres. Au niveau de la place qu'occupe l'enfant dans la classe, il essaie de le mettre face au tableau et à l'avant de la classe afin qu'il n'y ait pas de changement visuel entre le tableau et sa fiche.

Grâce à cela, Otto dit qu'on évite les erreurs de copie. Il lui arrive également de laisser son cahier à l'élève afin qu'il n'ait pas de changement visuel à opérer. Il pratique de la sorte lorsqu'il y a beaucoup d'éléments à recopier au tableau. Il est visible qu'Otto a une certaine expérience dans ce domaine et que la collaboration avec les orthophonistes fonctionnant bien, l'iPad est utilisé en classe contrairement à d'autres situations.

L'élève de Sonia a un iPad pour l'aider. Elle adapte en fonction des élèves en donnant par exemple la moitié de la fiche à faire ou alors un autre devoir. Elle relit les consignes avec elle et lui demande aussi de reformuler afin de vérifier sa compréhension. Lors d'une évaluation, elle va se mettre à côté de l'élève. Elle lui demande également de passer chaque consigne au marqueur. Parfois, elle laisse à ces élèves-là des aides visuelles, comme un dictionnaire des sons que l'élève a élaboré avec son orthophoniste. En maths, elle se met à côté d'eux, elle leur demande d'illustrer le problème. Elle avait une élève qui avait de la peine à rentrer dans la lecture alors elle avait toujours quelqu'un à côté d'elle qui lui lisait le texte.

J'ai comparé les aides qui émanaient des enseignants de celles que j'ai répertoriées dans mon cadre théorique. J'ai alors remarqué que le fait de laisser plus de temps, de surligner les mots-clés, d'agrandir le support, d'écrire avec une police plus lisible sont des éléments dont les enseignants se servent pour différencier leur enseignement. En revanche, Reid et Green (2010) proposent d'amener des livres plus compliqués aux élèves afin qu'ils progressent. Les enseignants ont plutôt tendance à proposer des livres plus faciles à ces enfants-là. Ici, il ressort donc que les enseignants facilitent le travail des élèves en pensant les aider, alors que le fait de leur proposer des livres plus compliqués pourrait les aider. A priori, on pourrait penser que c'est contradictoire. Or, il apparaît judicieux de travailler sur les deux plans. Afin de nourrir l'intellect de l'élève, il est important qu'il ait accès à des lectures de son âge. Actuellement, on trouve des livres enregistrés ce qui est un bon outil pour l'élève avec dyslexie et qui lui donne accès à une littérature correspondant à ses intérêts. Des histoires peuvent également être lues par l'enseignant, un camarade, les parents, etc. En revanche, si l'élève doit lire quelque chose seul, mieux vaut privilégier un texte simple et aéré.

Il y a aussi tout l'aspect des logiciels présents sur les iPad, notamment que les enseignants connaissent mais dont ils ne sont pas à l'origine. En effet, ces éléments sont vus à l'orthophonie et ensuite, les élèves peuvent les utiliser en classe. Ces programmes lisent les textes aux élèves et sont aussi une source de plusieurs références. Concernant la lecture, il y a aussi l'idée chez Reid et Green de faire lire le texte par un tiers, idée qui est utilisée par les enseignants que j'ai interrogés. Les enseignants n'ont en revanche pas évoqué la possibilité d'enregistrer les textes préalablement pour que l'enfant puisse lire en même temps qu'il écoute.

Reid et Green proposent également de réaliser un lexique imagé, ce qu'a fait un élève à Sonia avec son orthophoniste, où il avait créé un dictionnaire des sons dans lequel chaque son correspond à un mot que l'enfant choisit. Si on pousse le raisonnement et si on comprend bien Reid et Green, on pourrait imaginer un dictionnaire créé à partir d'images ou de dessins, qui aiderait l'élève à mieux entrer dans les séquences MMF, par exemple.

Reid et Green proposent aussi, afin de faciliter la compréhension d'un livre, que les enfants dessinent ce qu'ils en ont compris. Cette idée a été reprise par Sonia non pas dans le domaine du français mais dans celui des maths. Elle utilise justement cela afin de vérifier que l'élève ait bien compris le problème énoncé. Il est en effet vraiment important d'encourager les élèves avec dyslexie à se faire des images mentales des situations.

Pour l'orthographe, Reid et Green amènent plusieurs idées dont celles du prédicteur de mots utilisé par certains élèves cités par les enseignants.

En revanche, l'aspect organisationnel énoncé par Reid et Green n'a pas été relevé par les enseignants. En effet, dans les différents entretiens, aucun élément relatif au fait d'assigner une couleur par branche et de les reproduire sur les cahiers ou autre matériel scolaire n'a été relevé.

L'aménagement de la classe consistant à mettre l'élève devant a été relevé par Otto.

Ensuite, Gaëlle a relevé l'importance de proposer aux élèves des éléments concrets, visuels dans le cadre des mathématiques notamment. Cette idée est également partagée par Reid et Green. Même si les enseignants n'utilisent pas de logiciels à proprement dit pour lire les consignes du problème aux élèves, ils vont la leur lire comme le fait Sonia notamment.

Le fait de laisser plus de temps pendant les évaluations aux élèves est également partagé par les enseignants qui mettent cet aspect-là en pratique.

3.1.10 Le ressenti des enseignants face à leurs adaptations ¹²

J'ai alors relevé un thème qui n'apparaissait que très peu dans mon guide d'entretien. C'est celui du ressenti des enseignants face à leurs adaptations. Dans ce tableau, il y a plusieurs aspects qui ressortent. Premièrement, il y a parfois une déception qui arrive lorsque les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, mais il y a également un sentiment d'incapacité dans le sens où les enseignants ne sauraient pas vraiment comment aider davantage leurs élèves avec dyslexie.

L'idée de se sentir seul face à ce problème est également lié au fait d'amener des éléments au feeling, ressentir ce dont l'élève a besoin et d'adapter au mieux. Idée qui est fortement liée à la conception d'essais-erreurs. Les enseignants essayent, gardent ce que l'élève prend, ce qu'il comprend et mettent de côté les pistes qui ne lui correspondent pas. Deuxièmement, Sonia énonce qu'elle apprend sans cesse de nouvelles choses sur ce sujet.

3.1.11 Commentaires sur les résultats

Initialement, je ne pensais pas que l'aspect géographique jouerait un rôle quant à la manière de mettre en place ces adaptations puisque les cinq enseignants interrogés enseignent dans le canton de Neuchâtel et ainsi, sont touchés par le même arrêté.

¹² Voir annexe 17 : Le ressenti des enseignants face à leurs adaptations

Or, j'ai remarqué qu'il y avait des différences d'application notamment dans la distribution d'outils. Les cercles scolaires accordent plus ou moins facilement des iPad aux élèves, par exemple. Ces outils sont reconnus comme très efficaces en gain d'autonomie entre autres, mais il y a une forte disparité entre les cercles scolaires. Est-ce lié aux différents moyens des écoles? Qui doit fournir ces outils? L'école? Les parents?

Il y a aussi des différences assez évidentes de connaissances sur le sujet entre ces personnes. Certaines sont vraiment précises dans leurs termes et maîtrisent énormément d'éléments à ce sujet alors que pour d'autres, il leur est plus difficile de savoir quoi faire avec des élèves présentant ce trouble. Au travers de mes entretiens, j'ai pu remarquer que la collaboration enseignants/spécialistes dans certains cercles scolaires a une influence positive primordiale pour l'élève. Plus la connaissance spécifique du trouble est connue, plus l'intervention devient efficiente et moins le sentiment d'ignorance et de solitude est relevé.

Conclusion

Principaux résultats et mise en lien de la recherche avec les objectifs de recherche et hypothèses

Dans cette recherche, je souhaitais observer ce qui était mis en place par les enseignants pour les élèves atteints de dyslexie suite à l'entrée en vigueur de l'Arrêté cantonal, de référencer les outils mis à disposition des élèves, de répertorier les aménagements réalisés au sein de la classe, et de relever les aspects positifs ou négatifs de ces diverses expériences. Je souhaitais également approfondir mes connaissances sur le sujet.

Les divers résultats obtenus ont montré que le cercle scolaire dans lequel les enseignants évoluent a une grande influence sur leurs connaissances du sujet. La collaboration étroite entre enseignants et orthophonistes est l'un des facteurs déterminant pour mieux connaître et répondre de manière efficiente à la problématique de la dyslexie, contrairement aux quelques cours généraux obligatoires ponctuels proposés par le département de l'instruction publique qui semble avoir une moindre influence. J'en déduis que lorsque l'enseignant est directement confronté à une situation problématique précise et que le réseau de professionnels autour de l'élève fonctionne bien, les ressources à mettre en place sont mieux comprises et donc plus pertinentes car personnalisées. L'enseignant motivé peut également trouver des réponses grâce aux cours de formation continue au moment où il le souhaite et qu'il en ressent le besoin.

Dans la théorie, il est relevé que la dyslexie phonologique est la plus répandue. Je l'ai effectivement aussi relevé dans cette recherche. Tous les enseignants signalent des confusions entre les lettres qui se ressemblent et relèvent des difficultés dans le déchiffrement de mots ainsi que dans la production de l'écrit.

Ils ont relevé que les longs mots et les mots qui ne sont pas usuels pour l'élève sont aussi très difficiles à lire. L'enfant doit procéder par assemblage et cela lui prend beaucoup de temps et d'énergie. C'est pourquoi, la plupart du temps, il procède par adressage en s'aidant du contexte, méthode plus économique pour lui, mais cela lui joue régulièrement des tours dans la compréhension de consignes ou de textes, car il devine ou invente des mots qui ne sont pas ceux écrits.

Il est clair que souvent l'enfant avec dyslexie perd en compréhension, car il met toute son énergie à déchiffrer les mots. Cet aspect-là n'est pas du tout lié à un manque de motivation ou à de la fainéantise de la part de l'élève. Il est essentiel, en tant qu'enseignant, de clarifier lors d'évaluations si l'on teste la lecture ou la compréhension. Une compréhension de texte peut être jugée catastrophique si tout le travail est délégué à l'élève. En revanche, si l'enseignant lui lit le texte, le travail rendu sera plus représentatif de sa compréhension.

Cette étude a permis de confirmer que les problèmes liés à une dyslexie se retrouvent dans toutes les branches dès le moment où entrent en ligne de compte des textes à lire. En effet, dans les domaines comme l'histoire ou la géographie dans lesquels les textes à lire sont souvent longs et étoffés avec un vocabulaire spécifique, les élèves sont confrontés au déchiffrement et donc à leurs principales difficultés. Certains d'entre eux rencontrent des soucis en mathématiques dans les problèmes de logique et de déduction. Les énoncés dont beaucoup d'éléments sont donnés de manière implicite peuvent péjorer la compréhension. Les langues étrangères sont aussi un calvaire pour ces élèves. Il faut réapprendre un tout nouveau référentiel de correspondance phonologique.

Par rapport à la différenciation, tous les enseignants commencent par enseigner la même base aux élèves. Les objectifs à atteindre sont les mêmes pour tous alors l'enseignement ne peut pas être foncièrement différent. En revanche, les chemins pour y arriver peuvent varier. La pratique des enseignants interviewés dans cette recherche se trouve principalement dans la différenciation successive. Un seul d'entre eux (Danièle) fait référence à la différenciation simultanée. Le plan de travail paraît pourtant une bonne piste de différenciation puisque chaque élève peut travailler à son niveau et à son rythme. Les deux aspects de différenciation sont intéressants, mais la successive est privilégiée par les cinq. Il semble que cette voie soit la plus facile à mettre en place d'après les témoignages recueillis.

Pour ma part, je trouverais intéressant d'alterner les deux modes de fonctionnement, par exemple par un plan de travail complètement ou partiellement individualisé où les élèves travaillent en autonomie sur des tâches différentes tout en privilégiant les outils, les aides spécifiques à chacun et les exigences.

Concernant les évaluations, il est interpellant de constater qu'un enseignant laisse les outils à son élève avec dyslexie durant les leçons mais les lui enlève lors des évaluations. Cela semble assez contradictoire. Si l'enfant a l'habitude d'utiliser ses outils pendant les leçons, il devrait avoir l'autorisation de les utiliser lors des évaluations sinon cela n'a aucun sens. Ces élèves ont des mesures BEP, adaptées à leur trouble, et ils vont forcément avoir des parcours un peu différents de ceux des autres élèves. Si je prends l'exemple de la dictée qui est tout simplement un calvaire pour un enfant avec dyslexie, l'utilisation de la tablette durant les leçons pour chercher l'orthographe des mots lui est aussi nécessaire pendant l'évaluation. Cela ne paraît pas très cohérent de la lui retirer. Il est nécessaire de réfléchir à des solutions, mais surtout de se mettre d'accord entre les cercles scolaires, les directions et les enseignants pour que tout le monde pratique de la même manière afin d'éviter les interprétations personnelles sur la mise en place des mesures.

Au niveau des adaptations et des ajustements, les enseignants prennent garde à ce qu'il n'y ait pas trop d'éléments distrayants sur les tables de ces élèves. Ils agrandissent certaines fiches, utilisent des polices de caractères claires et lisibles (Century-Gothic, par exemple), surlignent en couleur les données dans une consigne. Certains encouragent la coopération entre pairs pour lire un texte à l'enfant avec dyslexie. Des petits cahiers de références créés par les orthophonistes peuvent aussi faire partie du matériel de l'élève.

Dans certains cercles scolaires, les tablettes (iPad) commencent à être introduites. L'orthophoniste explique à l'enfant les diverses fonctionnalités de l'appareil et celui-ci peut l'utiliser à l'école. Il faut absolument que tous les acteurs gravitant autour de l'enfant soient informés sur cet outil afin que l'élève puisse l'utiliser au mieux dans les différents lieux (classe, maison, orthophonie) et s'appropriier l'outil.

Dans l'ensemble, j'ai relevé principalement des aspects positifs sur les adaptations et les ajustements réalisés auprès de ces élèves tant que la différenciation ne perturbe pas la bonne marche du groupe-classe et ne surcharge pas trop les enseignants. Je m'interroge aussi concernant les tablettes utilisées par les élèves. Cet outil est actuellement fourni par les familles. Qu'en est-il des familles qui n'ont pas les moyens d'offrir cela à leur enfant? Quelle est la position de l'école dite républicaine? Est-ce que l'apprentissage d'une deuxième, voire d'une troisième langue, ne devrait pas être remis en question au niveau politique pour ces élèves en difficultés sans que cela ne péjore leur avenir professionnel? Pourquoi les évaluations scolaires se font toujours principalement par écrit?

Auto-évaluation et critique de la démarche

Il est toujours difficile de prévoir ce qui va se passer lors d'un travail de longue haleine tel que celui-ci. Le regard porté dans cette étude ne reflète l'expérience que de quelques professionnels à un moment donné de leur carrière et ne se veut pas exhaustif. On ne peut donc pas en tirer des conclusions générales. Cependant, malgré la modestie de cette recherche, je peux dire qu'elle m'a énormément enrichie au niveau personnel et professionnel par les rencontres, les échanges, les lectures et toute la démarche de réflexion. Le moment le plus difficile a été la retranscription des interviews et l'analyse des résultats. En effet, la retranscription d'un entretien telle que je l'ai choisie prend énormément de temps, beaucoup plus que ce que j'avais imaginé. Ensuite, le dépouillement est ardu car il faut analyser et comparer les réponses, identifier les similitudes, les contradictions, les différences. Ce travail est moins aisé qu'avec un questionnaire directif, mais est à mon avis plus enrichissant.

Globalement, je suis satisfaite d'avoir réalisé ce mémoire professionnel. En effet, j'ai approfondi mes connaissances sur le sujet de la dyslexie et cela me sera utile dans ma future pratique d'enseignante. Les aspects théoriques acquis tout au long du processus me permettent déjà, lors de mes périodes de pratique professionnelle, d'adapter plus aisément et plus judicieusement mon enseignement pour les élèves avec dyslexie. Je comprends davantage cette problématique et, par conséquent, y suis particulièrement sensible, ce qui m'amène à tout mettre en place pour le bien-être et l'estime de soi de ces élèves.

L'importance du travail en réseau qui a été mis en lumière dans cette étude est une vraie découverte en ce qui me concerne. J'y serai particulièrement attentive lorsque je serai titulaire.

D'un point de vue personnel, ce travail demande de la rigueur, de la planification, de l'anticipation, de la persévérance et énormément d'organisation. Ces éléments-là sont nécessaires dans le métier d'enseignant et obligatoires, selon moi.

Perspectives d'avenir pour une recherche

Durant ce parcours de recherche, j'ai recueilli des témoignages d'enseignants travaillant dans divers cercles scolaires. J'ai remarqué de grandes différences de connaissances sur la dyslexie, des disparités concernant la collaboration en réseau, des moyens mis à disposition des élèves (iPad). Il serait intéressant de savoir si c'est une coïncidence liée aux quelques personnes qui ont témoigné dans ce travail, ou au contraire si cela se vérifie dans une étude plus approfondie et plus représentative quantitativement. D'autre part, il y a une interprétation diversifiée des mesures BEP lors des évaluations. Comment ces mesures sont transmises aux enseignants et quelles en sont les directives cantonales précises? Y-a-t-il aussi des interprétations multiples selon les secteurs où l'on travaille?

Si c'était à refaire?

D'un point de vue organisationnel, je commencerais directement à retranscrire mes entretiens au fur et à mesure à l'aide d'une pédale prévue à cet effet. Concernant la présentation de mes données, je me demande si les tableaux n'auraient pas dû être disposés de manière horizontale afin que cela soit plus lisible.

Bibliographie

Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (2 juillet 2014).

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. & Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : DUNOD.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin

Camphenoudt, L. V. & Quivy R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : DUNOD.

Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires.

Davis, R. & Braun, E. (2003). *Le don d'apprendre. Comment résoudre les problèmes de l'attention, de l'écriture, de la lecture et des mathématiques*. New York : Perigee books.

Dumont, A. (2015). *Idées reçues sur la dyslexie*. Paris : Le Cavalier Bleu.

Duvillié, R. (2004). *Petit dyslexique deviendra grand*. France : Marabout.

Egaud, C. (2004). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit*. Lyon : Champ de réflexion champ d'actions.

Fijalkow, J. (1995). *Savoir lire : Didactique déclarative, procédurale, contextuelle*. Spirale : Revue de Recherches en Education N°15 (121-146).

Giasson, J. (2013). *La lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Gillig, J. M. (1999). *Les pédagogies différenciées*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Golliet, O. (2011). *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison*. France : Odile Golliet.

Guilloux, R. (2009). *L'effet domino "dys"*. Montréal : Chenelière éducation.

Lambrichs, L. (1989). *La dyslexie en question*. Paris : Robert Laffont, S.A.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : ESKA.

Lussier, F. & Flessas, J. (2005). *Neuropsychologie de l'enfant*. Paris : DUNOD.

Malson, L. (1994). *Qu'est-ce que la dyslexie*. Toulouse : Privat.

Moscovici, S. & Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Puf fondamental.

Mucchielli, R. (2014). *L'entretien face à face dans la relation d'aide*. France : ESF éditeur.

Puren, C. (2013). *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*.

Reid, G. & Green, S. (2010). *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*. Paris : Tom Pousse.

Romagny, D-A. (2008). *Repérer et accompagner les troubles du langage. Outils pratiques, mesures pédagogiques, adaptatives et rééducatives*. Lyon : Chronique Sociale.

Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Education-Intervention.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : DUNOD.

Sprenger-Charolles, L. (2003). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*.

Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie*. Paris : DUNOD.

Woringer, V. & Bauwens, R. (2010). *Etude intercantonale romande sur la situation des enfants dyslexiques dans les établissements scolaires. Avis des parents d'enfants dyslexiques.*

La Suisse compterait 800 000 illettrés. (2014). *Le Temps*.

Références webographiques :

Elodie Estace. L'enseignant face aux élèves en difficulté. Education. 2013.

Mandal, A. [http://www.news-medical.net/health/Dyslexia-Theories-\(French\).aspx](http://www.news-medical.net/health/Dyslexia-Theories-(French).aspx)

Macaluso, L. (2013). Association Dyslexie Suisse romande, www.adsr.ch
www.larousse.fr