

Les aménagements existants pour les élèves *dys* dans le canton de Neuchâtel.

Les ressources à disposition des enseignant-e-s et leurs utilisations pour le cycle 1.

Formation primaire

Mémoire de Bachelor : Meryl Racine
Sous la direction de : Philippe Inversin
La Chaux-de-Fonds, le 26 avril 2023

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Philippe Inversin, pour son aide précieuse et sa disponibilité tout au long de la rédaction de ce travail. Il a toujours été présent pour me permettre de mener à bien ce mémoire. Je suis très reconnaissante pour ses nombreux conseils et sa bienveillance.

Ensuite, je remercie également ma maman pour la relecture assidue qu'elle a fournie pour ce mémoire. Elle a été également une ressource indispensable face à mes doutes.

Finalement, mes remerciements sont aussi pour les quatre enseignantes qui se sont rendues disponibles afin de répondre à mes nombreuses questions lors des entretiens. Elles m'ont accordé du temps et accueillie chaleureusement dans leur classe.

Résumé

De nos jours, l'hétérogénéité dans les classes ordinaires est un point primordial. Cependant, de nombreuses difficultés d'apprentissage sont présentes et l'étiquette « des élèves *dys* » peut être très vite posée. En effet, tous les enseignant·e·s sont sensibilisé·e·s par ce terme, mais qu'en est-il vraiment de leur connaissance autour de la dyslexie, la dyscalculie, la dysorthographe ou encore la dyspraxie et la dysgraphie.

De plus, pour venir en aide aux élèves *dys*, il existe différents aménagements et outils afin de leur permettre d'entrer dans les apprentissages et atteindre leurs objectifs pédagogiques.

Je me suis donc intéressée aux connaissances qu'ont les enseignant·e·s d'une classe régulière et comment ils se sentent face à la prise en charge des élèves *dys*.

Grâce à la définition de ces troubles et aux recherches me permettant de comprendre les causes et les conséquences, je me suis mieux rendu compte de la nécessité de ces ressources, qui pourront autant aider les enseignant·e·s ainsi que les élèves face à leurs troubles.

Cinq mots-clés

- *dys-*
- ressources
- Neuchâtel
- outils
- différenciation pédagogique

Liste des figures

Figure 1 : modèle de lecture	7
Figure 2 : critères permettant de distinguer les mesures de pédagogie différenciées des mesures de compensation des désavantages	16
Figure 3 : la différenciation pédagogique dans le contexte de l'école obligatoire en Suisse .	17
Figure 4 : les différents outils	34
Figure 5 : les moyens d'enseignement	36
Figure 6 : la collaboration avec des partenaires internes.....	36
Figure 7 : la collaboration avec des partenaires externes.....	38

Liste des tableaux

Tableau 1: profil des enseignant·e·s interviewé·e·s.....	24
Tableau 2: convention de transcription (inspirée de Jefferson, 2004)	27
Tableau 3: codage pour organiser les données du corpus	28

Liste des annexes

Annexe 1 : contrat de consentement	49
Annexe 2 : grille d'observation	51
Annexe 3 : guide d'entretien	55
Annexe 4 : grille de relecture	58
Annexe 5 : syllabes en couleur	58
Annexe 6 : agrandissement du format (A3) pour la différenciation	59
Annexe 7 : devoirs personnalisés	59
Annexe 8 : supports et manipulation	60

Sommaire

Introduction	1
1. Problématique	3
1.1 Historique	3
1.2 Définition et importance de l'objet de recherche.....	4
1.2.1 Raison d'être de l'étude	4
1.2.2 Présentation du problème.....	4
1.2.3 Intérêt de l'objet de recherche	5
1.3 État des connaissances théoriques.....	5
1.3.1 Définition des différents troubles	5
1.3.1.a La dyslexie	6
1.3.1.b La dysphasie et la dyslexie	8
1.3.1.c La dysorthographe et la dyslexie	8
1.3.1.d La dyscalculie	8
1.3.1.e La dyspraxie et la dyscalculie	9
1.3.1.f La dysphasie et la dyscalculie	9
1.3.1.g La dysgraphie et la dyspraxie	9
1.3.2 Le diagnostic multidys.....	9
1.3.3 Rôle et mission d'un-e enseignant-e d'une classe régulière	10
1.3.4 Différenciation pédagogique et intégration de l'élève ayant des troubles de l'apprentissage	11
1.3.5 Les mesures d'adaptation.....	12
1.3.5.a Les mesures d'aménagement comprenant les outils.....	12
1.3.5.b Les mesures de soutien.....	14
1.3.5.c Les démarches administratives et les partenaires concerné-e-s	15
1.3.6 Les moyens	16
1.4 Question de recherche	17
1.4.1 Identification de la question de recherche	17
1.4.2 Objectifs et hypothèses de la recherche	17
2. Méthodologie.....	19
2.1. Fondements méthodologiques	19
2.1.1. Justification de la recherche qualitative.....	19
2.1.2. Type d'approche.....	19
2.1.3. Type de démarche	20
2.2. Nature du corpus.....	21
2.2.1. Récolte des données.....	21
2.2.2. L'observation directe	21
2.2.3. L'entretien semi-directif.....	22
2.2.4. Procédure et protocole de recherche	23
2.2.5. Echantillonnage	24
2.2.6. Code d'éthique	25
2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données.....	26
2.3.1. Transcription des entretiens.....	26
2.3.2. Analyse des données	27
3. Présentation et interprétation des résultats	29
3.1. Les connaissances au sujet des dys.....	29
3.2. La prise en charge et l'intégration des élèves	30
3.2.1. Le repérage des signes en lien avec des difficultés	30
3.2.2. L'intégration des élèves.....	31

3.3.	Différenciation pédagogique.....	31
3.4.	Les aménagements comprenant les outils	32
3.5.	L'apprentissage de la lecture	34
3.6.	La collaboration	36
3.6.1.	Les mesures internes :	36
3.6.2.	Les mesures externes :	38
3.7.	Les mesures institutionnelles.....	39
3.8.	Commentaires sur mes résultats	39
Conclusion.....		41
Références bibliographiques		45
Annexes		49

Introduction

Mon travail se concentre donc sur le domaine disciplinaire des sciences de l'éducation et plus particulièrement sur celui du canton Neuchâtel.

L'école inclusive a pour but d'offrir à chaque élève un enseignement de qualité en respectant la diversité, les besoins et les difficultés de chacun. En effet, la discrimination ne devrait pas faire partie du climat scolaire et chaque enseignement devrait s'adapter aux besoins des élèves. De ce constat, il est nécessaire que les enseignant·e·s puissent avoir accès à une boîte à outils, afin de favoriser chaque différenciation des élèves.

Au cours de mes différentes expériences professionnelles, j'ai progressivement pris conscience que le diagnostic, les démarches ainsi que les aménagements mis en place autour des élèves *dys*, étaient plus compliqués que ce qu'ils en avaient l'air. En effet, de nombreux enseignant·e·s m'ont fait part de leur manque de connaissance concernant les *dys* et se sont renseigné·e·s à ce qu'ils pouvaient mettre en place pour pallier à ces difficultés.

Par la suite, je me suis d'abord interrogée sur les différents *dys* existants ainsi qu'à leur définition.

Puis, comment prendre en charge ces élèves, afin de les inclure dans une classe régulière tout en leur offrant un apprentissage adapté.

Finalement, je me suis questionnée quant aux procédures qui existent lorsque les enseignant·e·s soupçonnent des difficultés chez les élèves et leur rôle dans la mise en pratique de ces mesures de différenciation.

J'ai donc formulé ensuite deux questions de recherche un peu plus spécifiques : *quel est le rôle des enseignant·e·s dans la différenciation de leurs démarches pédagogiques, afin d'inclure les élèves ayant des troubles de l'apprentissage ?*

Comment les enseignant·e·s appliquent-ils concrètement les différents outils au quotidien afin d'aider les élèves dys ?

Pour répondre à ces questions, j'ai décidé de m'intéresser au point de vue et au vécu professionnel des enseignant·e·s.

Plan de travail

Dans un premier temps, je commencerai par définir la problématique ainsi que l'intérêt de ce travail. Afin de définir les différents *dys*, je m'appuierai sur la littérature scientifique pour donner des définitions claires permettant de mieux comprendre ces divers troubles. Par la suite, je mettrai en évidence le diagnostic et la prise en charge des élèves *dys*, avec notamment le rôle que les enseignant·e·s ont dans la différenciation de leur enseignement avant de faire appel à des mesures cantonales.

Finalement, je présenterai les différentes mesures d'adaptation que les enseignant·e·s du canton de Neuchâtel peuvent bénéficier.

A l'issue de ma problématique, je formulerai mes questions, ainsi que mes objectifs de recherche.

Dans un second temps, je me consacrerai à la partie méthodologique de mon travail. Pour ce faire, j'ai l'intention de conduire une recherche qualitative à visée descriptive et compréhensive. En effet, je me concentrerai sur le point de vue et l'expérience professionnelle de quelques enseignant·e·s du cycle 1. Je récolterai mes données par le biais d'observations directes et d'entretiens semi-directifs.

Une fois cela réalisé, j'effectuerai, dans une dernière partie de mon travail, l'interprétation des résultats qui sera organisée en différents thèmes et sous-thèmes. Finalement, pour conclure mon mémoire, je proposerai une synthèse de mes résultats ainsi qu'un bilan réflexif sur mon travail. Pour cela, je reviendrai sur mes questions et objectifs de recherche en évoquant les limites et les difficultés que j'ai pu rencontrer.

1. Problématique

1.1 Historique

Avant d'entrer dans les définitions plus précises des différents *dys*, il me paraît important d'évoquer un court historique concernant l'apparition de ces troubles.

En 1865, Broca a mené en France des études sur les troubles du langage et Wernicke a fait de même en Allemagne en 1874. Ces études ont permis de mettre en lumière le fait que le langage dépendait de certaines zones spécifiques de l'hémisphère gauche du cerveau (Sprenger-Charolles, 2003).

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

En 1896, Pringle-Morgan découvrait le premier cas de dyslexie développementale qui est publié dans le *British Medical Journal*. C'était un adolescent très intelligent, mais qui se trouvait dans l'incapacité d'apprendre à lire (Sprenger-Charolles, 2003).

En 1978, Sally Shaywitz a étudié la façon dont les élèves apprenaient à lire. La conclusion est que le trouble d'apprentissage chez ces derniers est un continuum et il est donc important d'en tenir compte lors du diagnostic (Rief & Stern, 2011).

A partir du XX^e siècle, les études concernant la dyslexie ont commencé à se développer et à se diffuser en Europe et aux États-Unis. Il faudra attendre les années 30 pour que le terme « dyslexie » apparaisse en France (Sprenger-Charolles, 2003).

En 1996, des parents, dépourvus de ressources pour aider leur enfant atteint de troubles *dys*, décident de créer une association Dyslexie suisse romande (aDsr). Ils ont également créé un site, dont j'ai tiré quelques informations,¹ qui est soutenu par la fédération suisse de dyslexie (VDS), créée en 1994 à Zürich (Macaluso, 2013).

Puis, en 2009, la création de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) apporte de nouveaux supports sous le format de fiches informatives aux enseignant·e·s. J'ai pu donc me documenter grâce à leur site².

Finalement, en 2014, l'arrêté cantonal du canton de Neuchâtel est entré en vigueur (Woringer & Bauwens, 2010). Ce dernier définit les mesures d'adaptation et leur procédure de mise en place, permettant aux élèves de l'école obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers, de suivre une scolarité qui tient compte de leurs possibilités dans le cadre du programme de formation.

¹ <https://www.adsr.ch>

² <https://www.cspss.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-le-corps-enseignant>

1.2 Définition et importance de l'objet de recherche

1.2.1 Raison d'être de l'étude

Depuis de nombreuses années, les difficultés d'apprentissage sont au cœur de l'enseignement. En effet, des troubles tels que la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie, la dyscalculie, la dyspraxie et la dysgraphie impactent fortement la scolarité des élèves. De plus, il n'est pas toujours évident de diagnostiquer et prendre en charge un enfant *dys* dans une classe « ordinaire ». C'est pourquoi à travers ce travail de recherche, je souhaite mettre en avant les différents aménagements et outils, qui se révèlent être des supports associés à des démarches mises en place, afin d'accompagner les élèves touchés par ces divers troubles. De plus, j'interrogerai des enseignant-e-s dans une classe dite « régulière », afin d'obtenir leur ressenti face à des situations de prise en charge d'élèves *dys*.

1.2.2 Présentation du problème

Dans un premier temps, le problème de ce travail est de l'ordre des sciences humaines. En effet, selon le service de l'enseignement obligatoire et des centres d'orthophonie du canton de Neuchâtel (2008), la dyslexie-dysorthographe touche 5 à 10% de la population scolaire. Ces troubles sont souvent associés à d'autres problèmes tels que la dyscalculie, dysgraphie ou dysphasie pour n'en citer que quelques-uns. Ces troubles vont affecter la qualité de vie des élèves à des échelles différentes. Comme le cite Alaria (2019), « Il est important de savoir que les dysfonctionnements *dys* ne sont ni liés à un déficit intellectuel, ni à un handicap sensoriel ou encore à des conditions de vie affective, sociale ou défavorable, mais qu'il s'agit de troubles structurels (fonctionnement cérébral « atypique », sans lésion visible sur le cerveau) » (p.14).

Il est nécessaire que l'enseignant-e repère les difficultés de l'élève afin qu'il ne soit pas péjoré dans sa vie. Il est vrai que si l'élève possède un trouble non repéré cela pourrait impacter le développement de son estime de soi ou provoquer un décrochage scolaire, voire un comportement agressif à l'égard d'autrui ou de lui-même. Il pourrait perdre sa confiance et donc avoir des difficultés pour la suite de sa scolarité, comme l'explique Daniel Calin (2007) (cité par Alaria 2019, p.15).

Dans un second temps, si nous nous appuyons davantage sur les objectifs du plan d'études romand (PER, CIIP, 2010, 2016), il est indispensable de faire valoir le « Vivre ensemble » au sein de la classe (collaboration et communication). Pour cela, il ne faut pas oublier que l'école a pour mission d'amener, à tous les élèves, le savoir, les notions culturelles et l'acquisition des compétences. Toujours selon le PER, l'école doit aussi promouvoir la confiance en soi et le développement de chacun, afin de devenir des citoyens responsables et équilibrés.

De ces constats, en tant que future enseignante, je me questionne sur les mesures de différenciations qui existent et le rôle des enseignant·e·s dans leur application. En effet, comme nous l'étudions durant les cours donnés par la HEP (notamment les sciences de l'éducation et la pédagogie spécialisée – inclusion), c'est l'enseignant·e, ainsi que les différentes ressources qui doivent varier et s'adapter selon chaque élève, afin que celui-ci puisse progresser dans ses apprentissages.

1.2.3 Intérêt de l'objet de recherche

Mes motivations à l'élaboration de ce travail sont d'ordre personnel. En effet, lors de mes différents stages et remplacements, j'ai pu constater, à quel point, il est courant de faire face à des élèves ayant des troubles de l'apprentissage, peu importe le degré.

De plus, durant divers échanges avec des enseignant·e·s, j'ai ressenti leur désespoir et leur sentiment de manque de ressources pour venir en aide à ces élèves.

Je me suis alors questionnée sur les aménagements existants et le niveau de connaissances qu'ont les enseignant·e·s à ce sujet.

En effet, chaque enseignant·e sera sûrement confronté·e à une classe comportant des élèves avec des troubles *dys*. De ce fait, il me semble judicieux que les différents termes soient explicités et que des adaptations soient à la portée de chaque enseignant·e. Comme nous le rappelle l'UNESCO (1994), il est important de faire une école inclusive pour tous les élèves. Il est donc indispensable que chaque élève soit considéré en tant qu'individu et que les aménagements soient appliqués au mieux pour lui permettre d'accéder au savoir. Une prise en charge précoce des élèves ayant des troubles de l'apprentissage, l'aidera à mieux atteindre ses objectifs tout au long de sa scolarité.

Les retombées de mon travail pourront m'aider dans mon futur métier et élargir mes connaissances au niveau de ces troubles *dys*, si nombreux de nos jours.

1.3 État des connaissances théoriques

1.3.1 Définition des différents troubles

Durant ma recherche, je me suis intéressée aux différents troubles qui existent ainsi que les divers aménagements et outils que nous pouvons retrouver dans le canton de Neuchâtel.

Une définition du préfixe « *dys* » nous permettra de mieux comprendre qu'il existe une multitude de troubles, que la liste est non exhaustive et en permanente évolution.

Selon Larousse (2009), « *Le préfixe indique une difficulté, une anomalie, le mauvais état ou le mauvais fonctionnement de quelque chose.* »

Les formes de *dys* les plus courantes sont la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dyspraxie, la dysgraphie et la dysphasie.

J'ai choisi d'associer les différents troubles qui sont, dans la plupart des cas, des spécificités d'autres troubles (*multidys*).

Alaria explique de plus près ces divers troubles (2019, p.14):

- au niveau du langage oral, la *dysphasie*, appelée *trouble développemental du langage* (TDL).
- au niveau du geste, la *dyspraxie* ou *trouble d'acquisition de la coordination* (TAC), incluant la *dysgraphie*.
- au niveau des apprentissages scolaires :
 - le *trouble spécifique du langage écrit*, *dyslexie* pour la lecture et *dysorthographe* pour l'expression écrite.
 - le *trouble spécifique des faits mathématiques*, *dyscalculie*.

Il est important de souligner que ces troubles sont des *troubles structurels*, ce qui signifie que ce sont des dysfonctionnements ou plutôt un fonctionnement cérébral « atypique », sans lésion visible sur le cerveau. Ceci s'oppose à la notion de *troubles acquis*, qui eux, surviennent à la suite d'un évènement que nous pouvons identifier, comme par exemple des accidents ou des maladies.

1.3.1.a La dyslexie

Il me semble important de nous attarder un peu plus sur la *dyslexie*, qui est le trouble le plus fréquent dans les classes.

Selon la définition donnée par Rief & Stern (2011), « La dyslexie est perçue comme un trouble d'apprentissage lié au langage écrit et est définie par un *trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture* (TSAL) » (p.2).

Dans son ouvrage, Guilloux (2009) cite Michèle Mazeau (2005), qui insiste sur le fait que « Les dyslexies sont définies par une difficulté massive et persistante d'accès à la lecture chez un enfant d'intelligence normale, scolarisé selon les normes habituelles, ne présentant ni trouble sensoriel, ni lésion neurologique patente, ni trouble envahissant du développement » (p.243).

Toujours d'après l'étude de Rief & Stern (2011), il existe trois niveaux majeurs dans la dyslexie, à savoir *importante*, *persistante* et *spécifique*. Il est primordial de prendre en compte l'écart entre les attentes de l'élève, selon l'âge chronologique, les objectifs de l'année scolaire et son potentiel intellectuel ainsi que la performance effective en lecture et en écriture.

Rief & Stern (2011) exposent deux types de dyslexies dites *phonologique* et *lexicale*.

La notion *phonologique* concerne 70% des personnes touchées de dyslexie. Cette dernière se rapporte au fait qu'il n'y a pas de reconnaissance de sons correspondant aux lettres afin de pouvoir déchiffrer les mots (pas de lien entre le son à l'oral et un phonème³ ou graphème⁴, ni avec une transcription graphique de phonèmes qui se suivent). Ces personnes ont donc des difficultés à lire des mots réguliers.

Quant à la notion dite *lexicale*, elle se réfère à la reconnaissance automatique de certains mots enregistrés dans la mémoire (comme par exemple, *femme*). Ceci touche 10% des personnes dyslexiques et pour ces dernières, les mots irréguliers posent donc problème.

De plus, comme le rappelle Guilloux (2009), les compétences sollicitées pour la lecture sont de l'ordre *langagières, mnésiques, attentionnelles et exécutives*. De ce constat, les dyslexiques vont se retrouver en difficulté lorsqu'ils seront face aux deux voies de lecture (d'adressage/lexicale ou de surface et d'assemblage/phonologique). En effet, John C. Marshall et Freda Newcombe (cités par Guilloux 2009, p.25), expliquent que la voie d'adressage permet au lecteur de retrouver le mot familier dans son lexique orthographique et donc de comprendre son sens (système sémantique), afin de cibler alors sa forme phonologique dans le lexique du même nom.

A l'inverse, si le mot est inconnu, le lecteur utilise la voie d'assemblage permettant de segmenter le mot en graphème. Chacune de ces unités orthographiques est associée à une unité phonologique grâce aux règles de correspondance graphème/phonème.

Finalement, ces unités vont s'assembler, ce qui permettra la synthèse.

En conséquence, chez une personne dyslexique, il y a un déséquilibre entre ces deux voies.

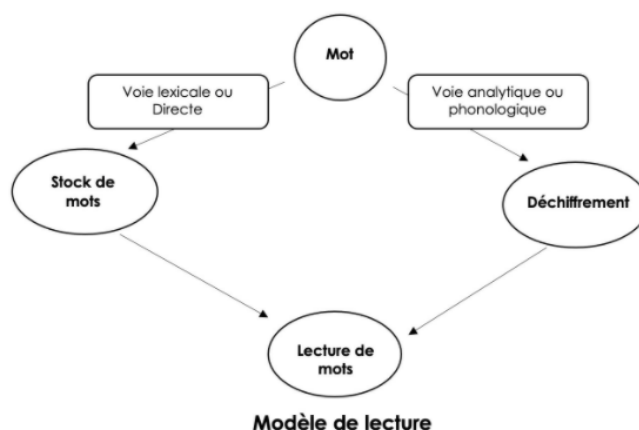


Figure 1 : modèle de lecture⁵

³ Le phonème est la plus petite unité phonologique de la langue.

⁴ Le graphème est la plus petite entité phonologique de la langue.

⁵ Selon Romagny D.-A. (2005, p.145)

1.3.1.b La dysphasie et la dyslexie

Nous pouvons donc comprendre que la dysphasie est une particularité de la dyslexie.

La dyslexie s'inscrit donc dans le trouble d'apprentissage de la lecture incluant l'altération de l'acquisition de la lecture et la compréhension de la signification de ce qui est lu.

De ce constat, voici une définition de la dysphasie :

Nous appelons dysphasie, ou trouble spécifique du langage oral (TSLO), un trouble *spécifique, durable et déviant* du développement du langage oral, que ce soit pour s'exprimer (*production*) ou pour comprendre ce qu'un interlocuteur dit (*compréhension*).

(Egaud, 2016, p.55)

De ces deux définitions, nous pouvons constater que le trouble du développement phonétique ou oral a un impact sur le plan du langage écrit, car si l'élève a du mal à utiliser la voie phonologique lors de la lecture, les erreurs du type phonétique se retrouveront dans l'écriture.

1.3.1.c La dysorthographe et la dyslexie

Alaria (2019) explique que la *dysorthographe* fait partie des troubles de l'apprentissage de l'expression écrite. Ce dernier se caractérise majoritairement par le trouble orthographique, dont le résultat peut engendrer des difficultés plus globales dans l'expression écrite. Guilloux (2009) cite Touzin (2004) : « Les dysorthographies se retrouvent généralement chez tous les enfants dyslexiques. » (p.92)

Il existe deux formes principales de dysorthographe que nous retrouvons chez les dyslexiques : la dysorthographe *lexicale* (erreurs sur l'orthographe interne) et *phonologique* (durant la lecture à haute voix, il y a l'omission de certains sons comme le e muet final).

1.3.1.d La dyscalculie

Voici une définition plus précise de la dyscalculie qui est également un trouble majeur.

Egaud (2016) donne la définition suivante : « Il s'agit d'un trouble concernant les compétences numériques et les habilités arithmétiques, chez un enfant d'intelligence normale, qui a été scolarisé normalement. » (p.135)

De plus, la dyscalculie s'inscrit dans des « troubles spécifiques des apprentissages avec un déficit du calcul » (p.135), ce qui signifie que les élèves doivent faire face à des difficultés, comme dénombrer, mémoriser des tables de multiplication, utiliser une opération pour résoudre un problème, lire ou écrire de grands nombres.

Egaud (2016) cite Helayel (2011) qui rappelle qu'un trouble du langage (dyslexie, dysphasie ou dyspraxie) est souvent associé à une dyscalculie; elle parle de trouble du « langage logico-mathématique » (p.135).

Finalement, Egaud parle du « triple code » pour représenter les aptitudes numériques, à savoir le code *analogique*, le code *verbal* et le code *arabe* (2016, pp.136-137).

1.3.1.e La dyspraxie et la dyscalculie

La dyspraxie, appelée également trouble d'acquisition de la coordination (TAC), est définie selon Alaria (2019) comme « un *dys*-fonctionnement dans la coordination ou l'automatisation de ces mouvements » (p.63).

De ce point de vue, la dyspraxie peut être associée au trouble de la dyscalculie concernant le trouble visuo-spatial; Egaud parle de « dyscalculie spatiale » (2016, p.93).

En effet, chaque geste va solliciter une préparation cognitive, puis une programmation motrice avec la prise en compte des aspects visuo-spatiaux.

Concernant le TAC, cela touche d'avantage le développement psychomoteur et la motricité fine et globale (comme l'écriture et la géométrie principalement).

1.3.1.f La dysphasie et la dyscalculie

Les élèves présentant une dysphasie possèdent, la plupart du temps, peu de vocabulaire et les termes abstraits sont difficilement compréhensifs. Il en va de soi que le vocabulaire, lié aux mathématiques est alors incompréhensible. Egaud évoque le terme de « dyscalculie linguistique » (2016, p.65).

1.3.1.g La dysgraphie et la dyspraxie

La dysgraphie appelée également trouble du développement du langage (TDL) est définie ainsi selon Rief & Stern (2011) :

Un trouble de l'écriture ayant pour caractéristique un problème de calligraphie et d'utilisation des espacements entre les mots, des difficultés d'écrire sur les lignes et les marges, une mauvaise préhension du crayon, une formation des lettres non conventionnelle, un manque de constance (taille, emploi majuscule/minuscule). (Rief & Stern 2011, pp. 27-28)

Comme nous le rappelle Egaud (2016), de nombreux dyspraxiques présentent une dysgraphie, car le graphisme n'est pas automatisé et demande beaucoup d'efforts pour l'élève.

1.3.2 Le diagnostic multidys

A propos du diagnostic, comme le rappelle Alaria (2019), les acteurs premiers sont les parents et enseignant·e·s. Ils peuvent, en effet, repérer et ainsi mettre en place les adaptations pédagogiques pouvant soutenir l'enfant. Par conséquent, le diagnostic est posé par des professionnel·le·s spécialistes, après des évaluations réalisées par des psychologues, neurologues, médecins, orthophonistes, ergothérapeutes, etc.

Guilloux (2009) cite la métaphore du « domino » (p.13) pour imaginer la complexité du développement de l'enfant en prenant en compte le côté cognitif, affectif, social et familial. Il

est important de souligner que l'évolution du trouble dépendra d'une part du développement, qui est encore en évolution dans les apprentissages et d'autre part son environnement qui sera bénéfique ou néfaste.

Elle cite également Lussier et Flessas, (2005) qui soulignent le fait qu'il est important que l'enseignant·e soit dans le soin et « qu'il traite sur le plan pédagogique » (p.21), afin de ne pas aggraver l'échec.

Un des aspects auquel l'enseignant·e doit être vigilant lors de l'apprentissage de la lecture est la conscience phonologique (segmenter des mots en sons individuels). En effet, les jeunes élèves ayant de faibles habilités de conscience phonologique risquent de développer des difficultés de lecture comme le souligne Shaywitz (cité par Rief & Stern 2011). Il est d'autant plus nécessaire de dépister cela tôt, afin de reconfigurer les circuits neuronaux chez les enfants lorsque leur cerveau est encore malléable. L'enseignant·e devra d'abord passer par la conscience lexicale (= mots), puis par la conscience syllabique (= syllabes) et enfin par la conscience phonémique (= phonèmes ou sons individuels).

Comme l'exprime Alaria (2019), des indices sur le plan du graphisme et de la motricité peuvent être repérés, comme des difficultés à s'habiller, de la maladresse; sur le plan des calculs avec une incapacité à dénombrer, à comparer des collections d'objets, etc.

Il est important de noter que c'est le caractère durable et systémique d'un problème qui va définir un trouble et que certaines difficultés restent « normales » à certains stades de développement.

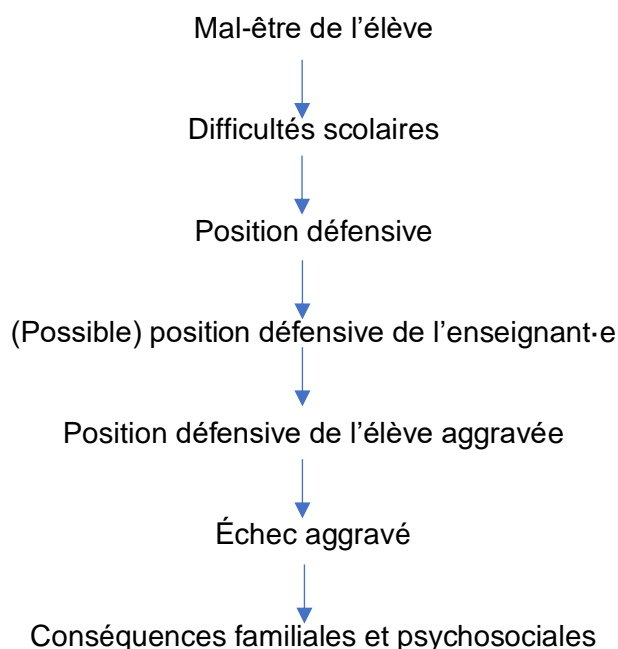
1.3.3 Rôle et mission d'un·e enseignant·e d'une classe régulière

Le rôle de l'enseignant·e porte sur la manière dont il va amener l'élève vers ses objectifs, tout en lui offrant des supports de différenciation. Il est important, au cycle 1, que l'enseignant·e puisse bénéficier d'aménagements nécessaires au confort de l'élève, avant de faire intervenir des mesures plus conséquentes (mesures institutionnelles). Pour ce faire, il peut s'appuyer sur les diverses ressources citées en-dessous et collaborer avec des enseignant·e·s spécialisé·e·s.

Cependant, comme le cite Camus-Charron (2019), le problème actuel des troubles *dys* est le fait que nous ne pouvons pas mettre les élèves dans des classifications bien définies. En effet, il y a très souvent plusieurs *dys* en même temps (*multidys*). Un autre facteur délicat, que ces auteurs mentionnent, est le manque de coordination entre les professionnel·le·s et les parents. Il est nécessaire que l'enseignant·e prenne en compte les difficultés des élèves *dys* et ne les classe pas comme des enfants pénibles ou non motivés. Cette attitude poussera l'élève à se

mettre en position de défense et il sera difficile d'entrevoir des solutions d'aides dans ce climat. Cela pourrait même le mettre en situation d'échec scolaire.

Sans cela, il semble inévitable que « l'effet domino » (p.2) apparaisse, comme le met en avant Guilloux (2009). Le schéma des dominos est le suivant :



Finalement, comme le souligne la Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée (CSPS) sur ses fiches de lecture (consultées sur leur site), il est nécessaire de prendre en compte les différents moyens de différenciation et de ne pas en faire une généralité avec des recettes toutes faites. Il faut considérer les besoins des élèves concernés et ne surtout pas les catégoriser avec leurs divers troubles, afin de ne pas les stigmatiser.

1.3.4 Différenciation pédagogique et intégration de l'élève ayant des troubles de l'apprentissage

Il me paraît nécessaire de donner la définition de la différenciation pédagogique, puisque l'enseignant·e devra différencier son enseignement, afin d'intégrer l'élève dans sa classe ordinaire sans pour autant modifier les objectifs du PER, ni avoir un diagnostic avéré.

La différenciation pédagogique se définit ainsi :

C'est 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)

Il est important de prendre en compte les deux sortes de différenciation pédagogique. Gillig (1999) explique qu'il existe la différenciation successive (ou alternative) et la différenciation simultanée.

L'auteur décrit la différenciation successive comme le fait de « consister 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 » (p. 60). Dans ce cas-là, l'enseignant·e offre des cheminements individualisés sans modifier la forme (les objectifs restent les mêmes).

Pour cela, l'enseignant·e peut varier quatre aspects de situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Ces quatre domaines ont été explicités durant le cours « Différenciation et PS-Inclusion » en janvier 2021 par Trachsel N. :

- le **processus**, c'est-à-dire les différentes stratégies pour gérer le « comment » de la tâche. Pour pallier à cela, nous pouvons varier les différents neuromythes (visuel, auditif, kinesthésique), les différents outils (livres, vidéos, articles), le temps à disposition, le degré de guidance et finalement les façons d'évaluer (grille, barème,...).
- les **produits**, qui prennent en compte les productions / réalisations terminées en modifiant la longueur de la tâche, la quantité exigée, le choix de la communication, les traces qui restent et finalement le mode de présentation (affiche, présentation orale,...)
- les **structures** qui correspondent à la forme du travail, gestion de l'espace et du temps. Nous pouvons varier au niveau des groupes (seul, en dyades, en groupes), groupes aléatoires ou non, etc. Il peut y avoir des ateliers dirigés ou autonomes, travailler en classe ou dans les corridors.
- les **contenus** dont le sujet peut être modifié, le niveau de difficulté autour d'une même notion mais avec des exercices différents (textes allégés, avec des images, etc.).

En ce qui concerne la seconde différenciation, Gillig (1999) explique « L'idée est plus complexe. L'idée de simultanéité signifie qu'au même moment les élèves sont occupés à des tâches différentes [...] » (p. 61). En d'autres termes, chaque élève possède un plan de travail individualisé et avance à son rythme sur la semaine. Dans cette différenciation, la manière de procéder, les objectifs et le rythme d'apprentissage, sont différents pour chaque élève. Toutefois, ces deux types de différenciation peuvent être mis en place en alternance.

1.3.5 Les mesures d'adaptation

1.3.5.a Les mesures d'aménagement comprenant les outils

Les mesures d'aménagement offrent à l'élève un suivi avec des aides, mais en gardant le même contenu, afin qu'il puisse montrer son plein potentiel cognitif. L'enseignant·e s'adaptera

à l'élève en lui amenant des outils tout en maintenant les objectifs du PER et sans qu'aucun diagnostic ne soit posé.

L'adaptation a pour finalité, et qui permet, la réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires. Ce savoir-faire consiste à transformer les contenus, les objectifs et les méthodes d'enseignement afin d'intéresser les élèves, de les mettre au travail et de les faire progresser. (Monfroy, 2013, p.97)

Si nous nous intéressons de plus près aux moyens que possèdent les enseignant-e-s, afin d'aider les enfants, voici une définition de ce mot selon Larousse (2009) : « *élément d'une activité qui n'est qu'un moyen, un instrument* ».

Nous comprenons donc que les enseignant-e-s ont en leur possession des mesures d'adaptation incluant un certain nombre d'outils à leur disposition.

Pour les élèves **dyslexiques**, Egaud (2016) donne l'information que les enseignant-e-s peuvent proposer plus de temps pour lire un texte. Le support peut également varier avec différentes couleurs (Garnier-Lasek (2015) explique sa méthode de *Garnier-Lasek D.*), a la possibilité de choisir une police et un interligne différents (par exemple la police *OpenDyslexic*) et peut amener les élèves à surligner les mots importants afin de mieux comprendre le texte. De nos jours, il existe également des logiciels sur ordinateur ou iPad, où le texte est lu par ces derniers (*Open office voix*) ainsi que des livres audios. Le travail avec un pair peut être intéressant, afin que l'élève dyslexique ne se perde pas dans le décodage du texte, mais se concentre sur la compréhension de celui-ci, comme l'explique Egaud (2016).

Concernant le vocabulaire, il est nécessaire que l'élève sache utiliser un mot dans son contexte, il peut s'avérer judicieux de mettre en place un support permettant une meilleure mémorisation et cela avec un lexique imagé.

Pour les **dysorthographiques**, des tableaux avec des images-clés peuvent être créés, afin de noter sous chaque image-clé, plusieurs mots de la même famille comme par exemple, les mots finissant en « au » (Guilloux, 2009). Il est également important de ne pas évaluer l'orthographe grammaticale si l'élève comporte des difficultés à ce niveau. Il sera plus judicieux de travailler sous forme de textes à trous ou choix multiples et également d'utiliser des grilles d'autocorrection pour la relecture.⁶ La collaboration avec un-e orthophoniste peut se révéler pertinent.

Concernant la **dyscalculie**, comme le mentionne Guilloux (2009), il peut s'avérer judicieux de les aider dans les arrangements spatiaux, comme par exemple mettre des couleurs différentes

⁶ Voir Annexe 4 : grille de relecture

selon les lignes et les colonnes. Il existe également des *cartons de Montessori* qui permettent la manipulation des unités, dizaines et centaines.⁷ La manipulation d'objets concrets est donc intéressante pour ces derniers⁸, ce qui serait à l'inverse, une difficulté supplémentaire pour les personnes atteintes de dyspraxie. D'autres outils, tels que la calculette ou une liste avec les tâches successives à réaliser, peuvent également venir soutenir l'élève.

Concernant les troubles du langage oral (**dysphasie**), cette même auteure propose de favoriser la mémoire visuelle à l'aide de pictogrammes. Il est également intéressant de verbaliser les consignes et d'encourager l'élève à s'exprimer.

Finalement pour la **dyspraxie et dysgraphie**, Guilloux (2009) mentionne qu'il est important de limiter les manipulations, afin de venir soulager l'élève au niveau des gestes, comme par exemple lui proposer un clavier ou des supports ergonomiques sur le crayon.

Comme le souligne Egaut (2016), il se peut qu'une dysgraphie isolée ne soit pas liée à une dyspraxie. Dans ce cas, seul le graphisme est impacté et l'intervention d'un-e ergothérapeute ainsi que l'usage d'un clavier va aider l'enfant.

Dans tous les cas, il s'avère important de donner des consignes orales et de s'assurer de la bonne compréhension de l'élève.

1.3.5.b Les mesures de soutien

L'enseignant-e peut également bénéficier d'aides externes ou internes quand une déficience devient trop importante suite aux aménagements individuels déjà réalisés.

Dans ce cas, comme le mentionnent Tremblay & Kahn (2017), il existe deux types de co-intervention. La première consiste à ce que l'enseignant-e spécialisé-e intervienne directement en classe (**co-intervention interne**) et se centre sur un élève en particulier, afin de lui amener une adaptation individuelle.

La seconde co-intervention est dite **externe**. Elle consiste à travailler en même temps, mais dans un espace à l'extérieur de la classe, avec des élèves d'un même groupe. Les méthodes et les objectifs ne sont pas forcément les mêmes que ceux de l'enseignant-e.

Ce type d'intervention est toutefois plus focalisé sur une individualisation et comme le citent Tremblay & Kahn (2017) : « Plutôt qu'un partage de l'intervention auprès de l'élève à besoins spécifiques, celle-ci est divisée, fractionnée. » (p.13)

Un autre type de collaboration existe, le **co-enseignement**; lorsque l'enseignant-e spécialisé-e propose des conseils et oriente l'enseignant-e ordinaire sur les interventions et les objectifs pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ou pour un projet pédagogique individualisé. Dans ce cas-là, les deux enseignant-e-s collaborent sur un même travail pédagogique afin

⁷ http://ekldata.com/3zFsPRDjZ3abmU_cYBLVwsWze-0/cartons-montessori-milliards_teba1.pdf

⁸ Voir Annexe 8 : supports et manipulation

d'atteindre les mêmes objectifs spécifiques en mettant l'accent sur la différenciation. Comme le soulignent Tremblay & Kahn (2017) « Le co-enseignement est particulièrement intéressant, car il offre à l'élève en difficulté, d'interagir avec ses pairs tout en offrant un enseignement individualisé et intensif sans pour autant être stigmatisant » (pp.13-14).

Il existe différents types de co-enseignement où l'enseignant-e ressource et l'enseignant-e titulaire travaillent au sein de la même classe comme le mentionnent Tremblay et Toullex-Théry (2020, pp.117-120) :

- L'enseignant-e titulaire planifie et enseigne pendant que l'enseignant-e spécialisé-e **observe** à l'aide d'une grille d'observation, les comportements des élèves par rapport à la situation d'enseignement-apprentissage.
- L'enseignant-e titulaire enseigne et l'enseignant-e spécialisé-e **soutient** en donnant des formes de soutien aux élèves ciblés en classe.
- Ils divisent la classe en deux groupes égaux et se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. Des activités différenciées sont proposées selon les besoins du groupe d'élèves (enseignement en **parallèle**).
- Les deux enseignants.es animent un atelier et/ou gèrent le groupe d'élèves.
- L'enseignant-e titulaire enseigne à la majorité du groupe pendant que l'enseignant-e spécialisé-e travaille avec un petit groupe d'élèves de préapprentissage ou de remédiation ou autre enseignement individualisé (enseignement **alternatif**).
- Les deux enseignants.es échangent leurs rôles de manière fréquente et indifférenciée (enseignement **partagé**).

1.3.5.c Les démarches administratives et les partenaires concerné-e-s

Finalement, des aides supplémentaires peuvent se rajouter. En effet, dans le canton de Neuchâtel, il existe différentes informations à retrouver sur son site⁹, afin de faire une demande d'aide auprès des partenaires concerné-e-s.

J'ai sélectionné les ressources concernant les enfants *dys*, avec, d'un côté, les différentes démarches administratives et de l'autre, les professionnel-le-s de la santé. Chaque demande se fait à travers un réseau (direction-parents-enseignant-e-s) et les résultats des bilans permettront d'adapter l'action pédagogique par la suite.

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1. Besoins éducatifs particuliers (BEP) | 5. Ergothérapie |
| 2. Projet pédagogique individualisé (PPI) | 6. Orthophonie |
| 3. Mesures de soutien immédiat et temporaire (SIT) | 7. Psychomotricité |
| 4. Demande OES-soutien et école | 8. Service socio-éducatif (SSE) |

⁹ <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/enseignement-specialise/Pages/accueil.aspx>

Après avoir discuté avec différents enseignant·e·s lors de mes remplacements, ils m'ont tou·te·s expliqué que la mise en place de ces aménagements et la demande pour de l'aide, se font sur le long terme et sollicitent du temps et de l'investissement de leur part.

Toutes ses démarches entreprises vont permettre d'intégrer l'élève *dys* au mieux et par la suite, d'alléger le travail de l'enseignant·e, une fois les aménagements mis en place. C'est donc un gain de temps sur le long terme.

1.3.6 Les moyens

En nous appuyant toujours sur l'arrêté du Conseil d'État de la République et Canton de Neuchâtel (2014), l'enseignant·e va devoir aménager son enseignement, afin d'accompagner l'élève dans ses apprentissages.

Comme le souligne la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) dans son document à l'attention des enseignant·e·s, elle résume ce que nous avons explicité jusqu'à présent, à savoir qu'il existe quatre formes sur lesquelles l'enseignant·e peut varier (p.10) :

- la **flexibilité pédagogique**, offrant plus de souplesse sur les quatre aspects cités au-dessus, avec un rythme, un style adapté à l'enfant sans pour autant modifier la difficulté de la tâche, ni les critères d'évaluation.
- les **aménagements** qui sont des ajustements des situations d'apprentissage en mettant en place un accompagnement personnalisé et outillé, sans pour autant changer les objectifs, ni poser un diagnostic. Cela intervient lorsque la flexibilité pédagogique ne suffit plus.

Cela touche aux **mesures de compensation des désavantages**, qui se concentrent sur l'aspect individuel et dont un diagnostic est posé par des spécialistes. Il nécessite également une demande écrite de la part des parents pour obtenir des aménagements formels des conditions d'apprentissage. Cela correspond à la mise en place des besoins éducatifs particuliers (BEP), sans toutefois modifier les objectifs souhaités, contrairement au PPI. En effet, le BEP maintient le contenu des apprentissages avec les objectifs du PER et les barèmes identiques, mais la forme est différente.

Mesures de pédagogie différenciée	Mesures de compensation des désavantages
Orientées sur le collectif	Individuelles
Appartiennent aux stratégies quotidiennes d'enseignement	Exigent une décision formelle par écrit, généralement au niveau de la direction
Pas de ressources supplémentaires nécessaires	Peuvent impliquer l'engagement de ressources supplémentaires

Figure 2 : critères permettant de distinguer les mesures de pédagogie différenciées des mesures de compensation des désavantages¹⁰

¹⁰ Proposée par la CSPS, p. 14

- les **modifications** sont des changements de situation d'apprentissage et d'évaluation pour un élève possédant un PPI, en personnalisant certains objectifs du PER (le fond est personnalisé). Ce sont des objectifs propres à chaque élève et en évolution constante (Spécifiques, Mesurables, Acceptables, Réalistes, Temporellement définis). Afin de pouvoir mettre en place un PPI, il faut qu'un diagnostic soit posé par des professionnels-le-s de la santé et qu'un BEP ait déjà été réalisé.



Figure 3 : la différenciation pédagogique dans le contexte de l'école obligatoire en Suisse¹¹

1.4 Question de recherche

1.4.1 Identification de la question de recherche

Mes investigations dans la littérature scientifique et les questionnements qu'ils m'ont suscité, me permettent de formuler deux questions de recherche relativement complémentaires, de par leur forme mais également, de par les résultats qu'ils peuvent m'apporter :

- **Quels outils les enseignant-e-s utilisent-ils, afin de mettre en place une pédagogie différenciée dans le but d'intégrer les élèves ayant des troubles de l'apprentissage ?**
- **Comment les enseignant-e-s appliquent-ils concrètement les différentes mesures institutionnelles et les aménagent-ils de manière différenciée pour les élèves dys ?**

1.4.2 Objectifs et hypothèses de la recherche

Plusieurs objectifs sont visés pour la réalisation de ce travail.

- Identifier les outils que les enseignant-e-s favorisent au cycle 1 avec des élèves ayant des troubles de l'apprentissage, afin d'apporter de la différenciation dans leur enseignement.

¹¹ Proposée par la CSPS, p.11

- Démontrer de quelle manière les ressources disponibles sont exploitées par les enseignant·e·s dans leur pratique.

J'émetts l'hypothèse initiale que la prise en charge des enfants *dys* peut être mal connue par les enseignant·e·s qui auront donc besoin d'aide. Je suppose que la mise en place d'un plan de projet individualisé, afin de prendre en charge les enfants *dys*, demande du temps et peut être un élément de frein pour les enseignant·e·s d'une classe régulière. Selon moi, informer les enseignant·e·s sur les différentes ressources à leur disposition, permettrait de gagner du temps sur la durée de la prise en charge des élèves *dys*.

Finalement, ces différents outils, que j'ai rassemblés ci-dessus, me permettront, après la récolte de données, d'attester ou non leur application au quotidien dans une classe ordinaire. Cette liste n'est pas exhaustive et je verrai si les enseignant·e·s proposent des ajustements semblables ou innovants.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Justification de la recherche qualitative

Pour rédiger ce mémoire, il est nécessaire de prendre en compte les deux types de recherches scientifiques existantes, à savoir la recherche qualitative et quantitative qui se différencient dans les objectifs visés.

En effet, comme le cite Poisson (1983), l'approche qualitative a pour objectif « de comprendre la réalité » telle que la vivent les sujets étudiés (p.371).

Fortin & Gagnon (2016) rejoignent cette opinion en affirmant que la recherche qualitative est davantage subjective et qu'elle récolte des données plutôt narratives en prenant compte des sentiments des personnes. Ces données-là sont difficilement récoltables dans une recherche quantitative.

Dumez (2013) ajoute que l'objectif ultime d'une recherche qualitative est « de faire émerger des faits nouveaux, surprenants, inattendus, qui doivent permettre de repenser le cadre théorique mobilisé » (p. 40). Nous comprenons donc que l'échange avec les sujets donne la possibilité d'explorer des faits qui sont encore inexploités dans la littérature scientifique. De là, le chercheur pourra les organiser dans diverses catégories de sens qui constitueront l'objet même de la recherche.

Dans ce type d'approche, le contact direct et l'échange avec le sujet sont donc primordiaux.

Étant donné que je m'intéresse aux adaptations et outils que les enseignant·e·s mettent en place, et non au nombre d'enseignant·e·s, il me paraît plus judicieux de me tourner vers la recherche qualitative.

De plus, je m'intéresse à l'interaction que les enseignant·e·s pratiquent avec les élèves comprenant des troubles d'apprentissage en les accompagnant au quotidien avec des différenciations et des aménagements mis en place. Je suis dans l'observation de cette relation et le nombre de BEP ou PPI ne m'intéressent donc peu. De ce constat, je me trouve bien dans une démarche qualitative et non quantitative.

2.1.2. Type d'approche

Il existe deux types d'approche à savoir l'inductive et la déductive.

Selon Blais et Martineau (2006), l'objectif de l'approche inductive est d'analyser les résultats obtenus en se référant aux objectifs de recherche. Par la suite, les données obtenues seront comparées pour en faire ressortir des similitudes et corrélations. Cela permettra d'effectuer des catégories d'informations.

Les auteurs explicitent que ce type d'approche permet de « donner un sens à des données brutes » (Blais et Martineau, 2006, p.1).

En effet, comme le mentionnent Fortin & Gagnon (2016) « ce raisonnement va du particulier au général » (p.44).

Dans ce travail je me trouve davantage dans la démarche inductive. En effet, je me suis appuyée sur des observations faites en classe, concernant la démarche pédagogique des enseignant·e·s avec des enfants ayant des troubles de l'apprentissage. De ce fait, j'ai au préalable préparé une grille d'observation en lien avec ma problématique, sur laquelle j'ai pu annoter ce que j'observais en classe. Comme l'expliquent Fortin & Gagnon (2016) « on a besoin de connaître les éléments des observations sur lesquels s'appuie l'argumentation » (p.16).

En plus de l'observation, j'ai établi en amont, un guide d'entretien comme base de ma récolte de données, qui m'a également été utile pour l'analyse de ces dernières.

Les divers thèmes que j'ai mentionnés dans mon guide, m'ont permis de partager mon corpus en plusieurs catégories et donc de les organiser au mieux.

Finalement, la démarche inductive « est tournée sur l'acquisition de connaissances et c'est par l'observation de phénomènes particuliers que les chercheurs découvrent des régularités ou constantes qu'ils traduisent sous forme de théories » (Fortin & Gagnon, 2016, p.16). Grâce à cela, j'ai pu mettre en corrélation différents aménagements de mes interviewé·e·s et également relever de nouveaux aménagements méconnus jusqu'à présent.

2.1.3. Type de démarche

Le travail de Marshall & Rossman (1995, p.41) présenté au semestre 3 du cours de recherche de la HEP, met en avant différents types de démarches, dont la recherche « descriptive et compréhensive ». Cette dernière vise à décrire et comprendre un phénomène. Pour ce type d'approche, un certain nombre de mesures non-intrusives sont mises en place, tels que des entretiens, des questionnaires ou encore l'analyse de documents.

Étant donné que dans ce travail, je m'intéresse à la pratique des enseignant·e·s en les interrogeant sur la prise en charge d'élèves *dys* dans un premier temps, puis de leur application dans des adaptations spécifiques pédagogiques à travers d'outils, je me suis tournée vers la recherche « descriptive et compréhensive ». En effet, je tente de comprendre le rôle qu'ont les enseignant·e·s dans la différenciation au sein d'une classe et de décrire les différents moyens exploités, afin d'inclure les élèves *dys*.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Récolte des données

Concernant la récolte des données, j'ai utilisé deux méthodes complémentaires. J'ai commencé par une observation directe en classe et dans un second temps, j'ai mené un entretien avec l'enseignant·e.

En combinant ces deux méthodes, j'ai souhaité amener des informations subsidiaires, afin de répondre au mieux à mes questions de recherche.

J'ai donc prévu d'effectuer cette observation durant une matinée, puis d'avoir un entretien avec l'enseignant·e. durant lequel j'ai pu poser mes questions relatives aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage au sein de la classe.

2.2.2. L'observation directe

L'observation directe est une méthode de récolte de données basée sur l'observation visuelle sans intermédiaire d'un document ou témoignage comme le formulent Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2011). Les informations observées sont donc spontanées et parfois imprévues, puis ces dernières sont interprétées par le chercheur. Cette méthode est relativement sincère puisque les comportements ou les faits relatés sont difficilement contrôlables. De ce fait, j'ai trouvé intéressant d'observer les enseignant·e·s dans leur pratique et la manière dont ils s'y prennent dans la mise en place d'aides pédagogiques.

Il existe une multitude d'éléments à examiner et il est donc primordial que le chercheur cible ses observations en fonction de ses hypothèses et de ses objectifs visés par son travail. Comme le rappellent Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2011) « L'acte d'observer sera structuré, dans la plupart des cas, par une grille d'observation préalablement constituée » (p.199).

Ainsi, lors de mes constatations en classe, le champ d'observation s'est tourné principalement sur les pratiques des enseignant·e·s relatives à la prise en charge des élèves *dys* et des aménagements mis en place.

« Les grilles d'observation reprennent de manière sélective les différentes catégories de phénomènes ou de pratiques à observer. » (Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2011, p. 250).

La grille d'observation utilisée, se divise en 3 parties majeures :

- enseignement donné
- l'élève *dys*
- les outils

De plus, chaque partie est détaillée à l'aide d'indicateurs formulés. J'ai annoté donc les différentes cases de ma grille d'observation lors de diverses situations observées. Quant aux critères non-observés, j'ai ajouté simplement une croix dans la colonne « non-observé ».¹² J'ai examiné chaque enseignant-e dans la classe sur une matinée, afin d'obtenir assez de données, pour ensuite approfondir le ressenti des enseignant-e-s avec mes entretiens semi-directifs. « La méthode de l'entretien, suivie d'une analyse de contenu, est certainement la plus utilisée en parallèle avec d'autres méthodes d'observation » (Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2011, p. 203).

2.2.3. L'entretien semi-directif

L'entretien, ainsi que l'observation et le questionnaire, sont des méthodologies fréquemment utilisées pour la recherche qualitative. En effet, comme le mentionnent Fontana et Frey (cités dans Fortin & Gagnon, 2016), l'entretien est « un moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre » (p. 282). Fortin & Gagnon (2016) rajoutent que l'entretien est une technique de récolte qui permet aux sujets d'exprimer ses ressentis et ses points de vue sur le thème en question. En outre, cette méthode permet d'interroger les enseignant-e-s plus en détail, en accédant à des informations difficilement récoltables au travers du questionnaire, qui est souvent constitué de questions fermées.

Je me suis donc tournée vers l'entretien, en sachant qu'il en existe trois types : l'entretien direct ou dirigé, l'entretien non directif ou libre et l'entretien semi-directif (Barbillon et le Roy, 2012, p.15). Ils expliquent que le choix de l'entretien dépendra des objectifs visés par le chercheur, mais également « le degré de liberté d'expression laissé au sujet » (p.15).

De ces trois types d'entretien, j'ai décidé d'utiliser **l'entretien semi-directif** pour conduire ma recherche, qui me semble la méthode la plus adaptée et la plus pertinente. En effet, je souhaitais laisser une certaine souplesse quant aux propos des différents-e-s enseignant-e-s, afin qu'ils puissent me donner des exemples concrets ou me décrire les différentes adaptations faites au sein de leur classe.

J'ai donc réalisé un guide d'entretien¹³, afin d'avoir un fil rouge dans la discussion menée. Barbillon et Le Roy (2012) s'accordent pour définir ce dernier comme un « memento » des thèmes et des questions à traiter lors de l'entrevue. Selon eux, il permet « de relancer le sujet sur des thématiques qui n'ont pas été abordées de manière spontanée ou qui ont été trop peu développées » (p.22).

¹² Voir Annexe 2 : grille d'observation

¹³ Voir Annexe 3 : guide d'entretien

Dans un premier temps, je me suis appuyée sur les notions théoriques évoquées dans ma problématique afin de faire ressortir les différentes thématiques que je souhaitais aborder dans l'entretien. De là, trois thèmes principaux se sont dégagés :

- les généralités sur les élèves ayant des difficultés d'apprentissage,
- la prise en charge des élèves dys dans une classe ordinaire,
- les aménagements et outils mis en place.

Suite à cela, j'ai établi différentes questions, les plus neutres possible, en rapport avec chaque thème. En effet, comme Barbillon et Le Roy (2012) l'expliquent, il est important de « privilégier les questions ouvertes et neutres afin de ne pas orienter le discours du sujet » (p.23).

Par la suite, j'ai imaginé un certain nombre de relances, afin de récolter des informations plus précises de la part de mes sujets. Comme le mettent en avant Barbillon et Le Roy (2012), « la relance constitue le principal mode d'intervention de l'entretien de recherche. [...] En utilisant différents types de relances, le chercheur va aider le sujet à développer, préciser, reformuler sa pensée » (p.40).

En plus de ce guide d'entretien, je me suis également tournée vers une prise de note, afin de relever le langage non-verbal (émotions, ressentis, sentiments) du sujet, mais également vers un enregistreur vocal. Ce dernier m'a permis d'écouter et réécouter plusieurs fois les différents passages de l'entretien, a posteriori, afin d'obtenir une analyse plus approfondie.

2.2.4. Procédure et protocole de recherche

La collecte de données demande le respect de nombreuses règles et de principes, afin de faire valoir le code éthique de recherche pour les hautes écoles pédagogiques.

Pour réaliser mes observations directes et entretiens semi-directifs, j'ai donc sélectionné des enseignant·e·s que j'ai pu rencontrer durant ma pratique professionnelle ou lors de mes remplacements. Par la suite, je les ai contacté·e·s via la messagerie électronique de la HEP-BEJUNE ou à l'aide du mode de communication privée.

En effet, comme le suggèrent Fortin & Gagnon (2016), il est nécessaire de contacter au préalable les enseignant·e·s sélectionné·e·s, afin de leur rappeler le but de la recherche et de s'assurer de la confidentialité des données. J'ai donc établi un premier contact par téléphone et j'ai obtenu leur aval de manière « informelle », puis je leur ai fait signer un formulaire de consentement, afin de garantir le respect mutuel et le cadre confidentiel de la recherche.¹⁴

¹⁴ Voir Annexe 1 : contrat de consentement

2.2.5. Echantillonnage

Comme nous le rappellent Fortin & Gagnon (2016), il est nécessaire, dans un premier temps, de connaître le but de notre recherche, afin de préciser la population ciblée. Cette dernière est définie ainsi : « ensemble des personnes qui satisfont aux critères de sélection définis d'avance. » (Fortin & Gagnon, 2016, p.225) Toutefois, il n'est pas possible d'accéder à toute la population cible, à savoir tous les enseignant-e-s du canton de Neuchâtel au cycle 1, ayant des élèves *dys* dans leur classe pour ma recherche. De ce fait, je m'intéresse à « la population accessible, c'est-à-dire la portion de la population cible que l'on peut atteindre » (Fortin & Gagnon, 2016, p.225).

Par la suite, notre recherche se recentre sur l'échantillon de la population qui est « une fraction ou sous-ensemble d'une population sur laquelle porte l'étude » (Fortin & Gagnon, 2016, p.226).

En ce qui me concerne, j'ai choisi d'interviewer quatre enseignant-e-s neuchâtelois-e-s au cycle 1, dont l'ancienneté de leur activité ne dépasse pas l'entrée en vigueur de l'Arrêt cantonal. Il me semblait intéressant d'obtenir des données de la part d'enseignant-e-s dont le paramètre de l'ancienneté variait, afin d'observer s'il y a eu des changements dans leur pratique. De cela, je trouvais pertinent d'interviewer des enseignant-e-s récemment diplômé-e-s afin de me rendre compte des différences ou similitudes.

Au cours de mon processus de sélection, j'ai également tenu compte des différents degrés, afin d'obtenir des réponses pour chaque degré du cycle 1.

Prénoms d'emprunt	Degrés enseignés	Années d'enseignement
Mélanie	3 ^e	10 ans
Lucie	1 ^e -2 ^e	5 ans
Oriane	4 ^e	2 ans
Julie	4 ^e	10 ans

Tableau 1: profil des enseignant-e-s interviewé-e-s

L'échantillonnage choisi est relativement restreint et je suis consciente que cela n'est pas représentatif dans le canton de Neuchâtel. En effet, cela ne me permet pas d'obtenir des résultats généralisables sur l'ensemble des aménagements existants dans le canton de Neuchâtel, mais cela m'a aidé à répondre à ma question de recherche.

2.2.6. Code d'éthique

Pour mes observations directes ainsi que pour mes entretiens semi-dirigés, les principes du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques ont été appliqués. De plus, un contrat de consentement a été signé par le-la répondant-e et moi-même.

Voici les différents principes mentionnés dans le code d'éthique par la Conférence des directeurs des Hautes Ecoles Pédagogiques (CDHEP, 2002) :

1) Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche

Avant l'entretien, j'ai prêté attention à donner oralement toutes les informations concernant le déroulement de ce dernier ainsi que le contrat signé par les répondant-e-s. J'ai également eu leur autorisation de les enregistrer pour les entretiens semi-dirigés.

2) Respect de la sphère privée

Les différentes données récoltées touchant aux répondant-e-s ont été traitées de manière confidentielle. J'ai également anonymisé les identités en utilisant des prénoms d'emprunt. Les enregistrements ont été supprimés, une fois mon analyse réalisée.

3) Restitution des résultats de la recherche

Les résultats obtenus lors de la recherche ont été transmis aux répondant-e-s dans leur version finale, afin de répondre à la question de transparence.

4) Responsabilité personnelle et solidarité collective

Durant tout le processus de cette recherche, j'ai veillé à respecter au mieux tous les principes cités ci-dessus.

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données

« L'analyse consiste au traitement et présentation des données recueillies pour établir les résultats de la recherche » (cours 5 de Recherche, semestre 3, donné par Miserez C.)

Cela signifie que le-la chercheur·euse traite les données afin de mieux saisir les informations qui ont été récoltées sur le terrain. La transcription des entretiens est la première étape, puis le-la chercheur·euse s'attarde sur les données importantes afin de les organiser au mieux.

2.3.1. Transcription des entretiens

Comme le suggèrent Fortin & Gagnon (2016), après avoir transcrit plusieurs pages des données recueillies oralement en contenu écrit, il est nécessaire « de réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible » (p.457).

En d'autres termes, il consiste à extraire les informations les plus pertinentes, afin de pouvoir mettre en lien les hypothèses de départ avec les différents éléments récoltés.

Pour cela, Maulini (2018) recommande certaines précautions lors de la transcription :

- a. en supprimant les répétitions ou hésitations n'apportant pas de précision sur les propos de la personne interviewée (« Heuh... ben... »),
- b. en restaurant les négations (« C'était pas » devenant « Ce n'était pas »),
- c. en remplaçant une expression relâchée par un équivalent plus soutenu (« Je me gourais » devenant « Je me trompais »),
- d. distinguer les questions (italiques) et les réponses (caractères droits),
- e. numéroté les lignes pour faciliter le repérage.

J'ai également symbolisé mes interventions par l'abréviation « C : », qui signifie « chercheuse » et celles de mes interviewé·e·s par la première lettre de leur prénom d'emprunt.

Finalement, je me suis inspirée des conventions de transcription proposées par Jefferson (2004), afin d'amener mes touches personnelles dans mon propre tableau.

Signes	Signification
.	Intonation descendante / Fin de phrase
,	Intonation progressive
?	Intonation montante / Interrogation
!	Exclamation
(1.0)	Pause (en secondes)
« ... »	Paroles rapportées / Discours indirect
[...]	Suppression d'une partie de l'entretien

Tableau 2: convention de transcription (inspirée de Jefferson, 2004)

2.3.2. Analyse des données

L'analyse des données se révèle différente selon le type de recherche. « L'analyse des données qualitatives consiste à extraire le sens des données, à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les actrices et acteurs » (cours 4 de Recherche, semestre 3, donné par Miserez C.).

J'ai commencé par effectuer une lecture globale de la transcription de mes entretiens, afin de me permettre de diviser et d'organiser mon corpus de données.

Par la suite, j'ai utilisé la « codification thématique » comme l'expliquent Fortin & Gagnon (2016), c'est-à-dire « un processus par lequel des symboles ou des mots clés sont attribués à des segments de données en vue de former des catégories pour l'analyse qualitative » (p.460). Certes, comme expliqué précédemment, j'ai réalisé une recherche dite « mixte », car j'ai utilisé l'approche déductive et inductive. J'ai débuté avec l'approche déductive qui signifiait que j'avais déjà défini un certain nombre de catégories, afin d'organiser mon guide d'entretien. Cependant, lors de la lecture de mes transcriptions, j'ai relevé des similitudes qui m'ont permis de créer de nouvelles thématiques, auxquelles je n'avais pas pensé auparavant.

Finalement, j'ai utilisé le codage pour distinguer et comparer les différentes informations de mon corpus. Effectivement, je ressentais le besoin d'avoir une vue globale sur les différents thèmes et sous-thèmes de mon corpus. Pour cela, j'ai utilisé diverses couleurs correspondantes aux différents thèmes.









Couleurs	Thèmes ou sous-thèmes associés
	Connaissances des dys
	Prise en charge et intégration de l'élève
	Repérages des signes en lien avec des difficultés
	Différenciation pédagogique
	Les aménagements comprenant les outils
	L'apprentissage de la lecture
	Collaboration
	Mesures institutionnelles

Tableau 3: codage pour organiser les données du corpus

3. Présentation et interprétation des résultats

Cette dernière partie a pour but de présenter et de décrire les différents résultats obtenus, suite à la récolte des données. Ma méthode d'analyse se compose, dans un premier temps, par l'exposition des propos et avis de mes interviewées sur la thématique en question. Puis, je mets en évidence les similitudes et divergences entre les quatre enseignantes interviewées, grâce à l'aide de verbatim. Je complète leurs dires par des éléments théoriques développés dans ma problématique, afin d'expliquer les résultats obtenus.

Les données, recueillies lors de mes observations, sont présentées à l'aide de graphiques.

3.1. Les connaissances au sujet des dys

Durant les entretiens, ma première question concernait leur connaissance quant au sujet des dys et comment les interviewées en ont été sensibilisées.

Une des enseignantes a défini les dys comme « une difficulté d'apprentissage qui persiste et qui dure dans le temps ». Une autre collègue rejoint ce propos en ajoutant que l'environnement et l'âge de l'élève doivent être pris en compte.

Julie (4^e) parle même de *multidys* et de la complexité de ces divers troubles : « [...] de toute manière c'est un trouble et (2.0) un dysfonctionnement du cerveau, c'est donc complètement lié [...] ».

Concernant leur première approche avec les troubles des difficultés d'apprentissage, les principales réponses concernaient des observations faites en classe, un intérêt personnel ou encore un vécu familial.

Mélanie (3^e) explique que : « *Ma petite sœur a été diagnostiquée dysphasique.* » et Oriane (4^e) « [...] mon vécu personnel, (2.0) alors pas mon propre vécu car j'ai toujours eu plutôt de la facilité à l'école, mais par exemple mon frère [...] ».

Je note que les quatre enseignantes ont évoqué avoir dû développer des compétences d'adaptation, suite à des observations des élèves dans leur classe régulière.

Cependant, toutes sont unanimes quant aux manques de connaissance à ce sujet, et à leur désespoir ne de pas être mieux préparées, outillées et suivies quant aux différents dys.

Comme le mentionne Mélanie (3^e) : « [...] en finissant la HEP, on est bien équipés pour des enfants neurotypiques, mais avec des élèves ayant des troubles d'apprentissage, on est beaucoup plus démunis [...] ».

Julie (4^e) rajoute : « [...] je trouve qu'il nous manque tous ces outils et aides qu'on ne connaît pas assez ou qu'on connaît peu et que si on ne va pas chercher ce qu'on a besoin, on n'est pas aidés.

Selon moi, afin de combler cette lacune, les autorités scolaires ont sûrement une implication quant à la sensibilisation durant des formations et à l'intervention de spécialistes pour informer les enseignant-e-s généralistes.

3.2. La prise en charge et l'intégration des élèves

3.2.1. Le repérage des signes en lien avec des difficultés

Les différents signes qui alertent les enseignantes sont l'attitude générale ou le comportement. Oriane (4^e) parle de comportement de fuite : « [...] *il est tout le temps en train de fuir les difficultés, comme par exemple, aller aux toilettes, aller boire de l'eau, tout le temps en train de faire autre chose [...]* ».

Pour Lucie (1^{er}), c'est au niveau des relations avec les camarades, car l'élève ne se fait pas comprendre. Dans ce cas, le langage oral est touché. Elle dit également qu'elle-même ou les parents ne comprennent pas toujours l'élève, car les sons ne correspondent pas aux phonèmes du mot.

Des troubles au niveau du langage écrit sont repérés par les quatre interviewées avec des inversions de lettres (*b/d/q/p*) ou des confusions de sons. Dans ces exemples, il s'agit de dyslexie du type *phonologie* comme le cite Rief & Stern (2011), vu que cela impacte le déchiffrement de mot, étant donné qu'il n'y a pas de reconnaissance entre les sons et les lettres correspondantes.

Comme le souligne Mélanie (3^e) : « *De plus, pour un dyslexique, souvent au début de la lecture, les débuts des mots sont justes mais pas la fin. C'est comme si l'énergie était OK au début et qu'à la fin, ça ne marche plus* ».

Elle mentionne également un problème au niveau de la compréhension du texte et exemplifie cela avec de l'énergie pleine au début, puis qui s'épuise très vite. Une autre enseignante la rejoint sur ce point en expliquant que le déchiffrement demande beaucoup d'énergie et donc la compréhension est impactée. Elle accorde donc du temps au déchiffrement, afin que par la suite, l'élève puisse se concentrer uniquement sur la compréhension du texte. En effet, comme le rappelle Egaud (2016), un élève avec dyslexie comprendra mieux un texte lu par une autre personne. Elle rappelle également que l'élève a une « double tâche » lors de la lecture, avec d'une part l'identification des mots, puis l'attribution du sens et ensuite la fatigue arrivera rapidement (p.26).

Finalement, deux enseignantes sur quatre mentionnent des problèmes dans le domaine des mathématiques, en pensant à la dyscalculie.

Il est important de garder à l'esprit que les élèves ayant des troubles d'apprentissage peuvent rencontrer des difficultés lors de la compréhension de données, ce qui peut les péjorer lors des exercices ou évaluations car ils ne comprennent pas le sens. Il peut être bénéfique de leur lire à haute voix les données, afin de leur permettre d'entrer dans la tâche et de se focaliser sur leurs performances.

Toutefois, comme le mentionne à juste valeur Mélanie (3^e), le repérage des troubles d'apprentissage ne doit pas être automatiquement diagnostiqué, étant donné que plusieurs facteurs entrent en compte, comme nous le rappelle également Guilloux (2009) avec la métaphore du « domino » (p.13). En effet, cela souligne le fait qu'il faut tenir compte du cognitif,

affectif, social et familial. Mélanie (3^e), rejoint ce propos : « [...] *Il faut aussi prendre en compte tous les facteurs, comme le fait qu'il y a la famille, qu'il est peut-être timide, qu'il est émotif [...]* ».

3.2.2. L'intégration des élèves

Concernant l'intégration des élèves, les enseignantes interviewées se rejoignent sur le fait qu'il faut mettre l'élève dans des situations de réussite et de valorisation, afin qu'il se sente bien en classe. En effet, comme le démontre Guilloux (2009) avec « l'effet domino », si l'élève se trouve dans un mal-être, cela va entraîner une suite d'effets négatifs sur son estime de soi et cela prendra de plus en plus de place. Afin de palier à ce sentiment, un climat serein et bienveillant est mis en place par les enseignantes. Il est toutefois important de trouver un juste milieu, afin de ne pas les stigmatiser comme l'explique Lucie (1^{er}) : « [...] *le mettre en valeur quand il parle, mais pas non plus trop pour qu'il ne se sente pas différent, je mets en place de la bienveillance, pour que les copains ou copines ne se moquent pas de lui si on ne le comprend pas. Donc déjà qu'il soit bien dans la classe pour qu'il puisse s'exprimer librement [...]* ».

Un autre aspect de l'intégration en classe, ressorti lors des quatre entretiens, est la prise de conscience des difficultés de la part des élèves eux-mêmes et de leur famille. En effet, cela permet à l'élève de mieux comprendre certaines difficultés dans les apprentissages sans pour autant s'isoler. Malheureusement, cela n'est pas toujours le cas et certains élèves préfèrent la fuite ou ne veulent pas accepter. Voici ce que Julie (4^e) expérimente avec un de ses élèves dyslexique : « [...] *j'en ai un qui veut toujours tout faire comme les autres, il a de la peine à accepter la différenciation, il ne veut pas lâcher, il ne veut pas comprendre. Donc ça c'est quand même compliqué [...]* ».

Dans ce cas-là, il est plus difficile d'avancer dans la même direction avec des élèves qui ne sont pas preneurs d'adaptations ou d'outils dans leur progression des apprentissages.

3.3. Différenciation pédagogique

Au travers des différents entretiens, je me suis très vite rendu compte, que les quatre interviewées enseignent de manière différenciée, globalement. Les activités ont la même base pour toute la classe, car comme le dit Mélanie (3^e), « [...] *nous n'avons ni le temps, ni les outils nécessaires pour faire de l'individuel dans une classe de 20 élèves. [...]* ».

Ces quatre enseignantes partent d'une activité commune pour toute la classe, puis offrent des aménagements pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, mais également pour le reste de la classe. Par exemple Lucie (1^{er}), les accompagne davantage lors d'une tâche : « *Je peux prendre la main pour montrer comment faire le graphisme d'une lettre* ».

De plus, trois enseignantes sur quatre disent que les objectifs sont communs à toute la classe, mais que le cheminement pour y arriver est différent. Elles vont apporter des outils afin de les amener le plus loin possible dans leurs apprentissages.

En reprenant ce que Gillig (1999) évoquait dans la partie théorique, ce genre de différenciation correspond au type *successive*, puisque le déroulement de la classe n'est pas modifié, mais que des outils sont rajoutés pour les élèves en difficulté.

Quant à Oriane (4^e), elle explique que grâce au BEP, elle a pu adapter certaines tâches en se basant sur des objectifs SMART. Elle explique également qu'elle a tendance à réduire la tâche pour son élève, ou au contraire à donner plus de travail aux autres : « [...] *du coup ceux qui ont de la facilité, je leur donne quelque chose en plus [...]* ».

Dans ce cas-ci, Oriane (4^e) se trouve dans la différenciation *simultanée* où les élèves ont des plans plus précis selon les niveaux de difficultés et avancent à leur rythme.

De manière générale, je relève que ces personnes enseignent à travers une différenciation pédagogique incluant la flexibilité. En effet, au sein d'une classe ordinaire, elles offrent plus de souplesse dans les activités proposées aux élèves, concernant le rythme, le style ou encore les différents niveaux cognitifs de chaque élève.

3.4. Les aménagements comprenant les outils

Concernant les différents aménagements utilisés par les enseignantes, j'ai pu constater que les élèves étaient souvent accompagnés d'outils, afin de les amener dans les apprentissages sans pour autant changer l'objectif principal.

En effet, Lucie (1^{er}) dit utiliser la **gestuelle** et illustre également ses propos par de nombreuses photos sur son portable. Nous pouvons donc observer que des supports visuels sont fréquents et elle explique qu'elle procède ainsi, car c'est rapide et qu'elle n'est pas assez équipée pour projeter chaque image avec un projecteur.

Les trois autres enseignantes soutiennent également son propos lorsqu'elles donnent des **consignes orales** avec des **pictogrammes**. Toutefois, seule Mélanie (3^e) affiche le programme au tableau de la matinée à l'aide de ces derniers. Cela peut être surprenant en prenant en compte que ces élèves ont besoin de structure et que le canal visuel est souvent exploité comme le souligne Guilloux (2009).

Lucie (1^{er}) explique également qu'elle donne plus de **temps** à l'élève et est présente pour le guider dans ses apprentissages. Oriane (4^e) et Julie (4^e) rejoignent le fait de laisser plus de temps à leurs élèves. Au contraire, Mélanie (3^e) admet qu'elle ne leur en laisse pas plus : « [...] *car vu qu'ils sont déjà fatigués, si je leur laisse 30 minutes de plus, ce sont 30 minutes qui vont encore plus les (1.0) épuiser [...]* ».

Ici, nous pouvons observer deux manières différentes de percevoir la notion de temps supplémentaire. En effet, selon les propos d'Egaud (2016), la plupart des élèves dyslexiques n'utilisent pas le tiers de temps supplémentaire, car ils ne savent pas comment l'utiliser. Ce qui serait rassurant pour eux, est de savoir qu'ils ont le temps de finir leur travail et donc cela diminuerait les erreurs liées au stress.

Mélanie (3^e) a pu observer cela avec ses élèves et démontre qu'ils ne savent pas comment utiliser ce temps supplémentaire de manière efficace.

A propos du contenu de la tâche, Oriane (4^e) apporte des modifications au niveau du **format** avec des feuilles A3¹⁵, afin de permettre à l'élève d'avoir plus d'espace. Elle joue également sur la structure en favorisant le travail **en duo** afin qu'un élève lise des consignes à haute voix, ou bien ils ont la possibilité de travailler dans les corridors.

Julie (4^e) quant à elle, avance par **paliers** avec ses élèves et va être attentive aux émotions et ressentis de ces derniers. Par exemple, tous les matins, ils expriment leur émotion. Si un élève est fatigué, elle baissera ses exigences ce jour-là.

Pour la **manipulation**, les quatre enseignantes travaillent avec des jetons, bouliers ou multitubes, notamment en maths. Julie (4^e) a créé une tour des dizaines, centaines et milliers et Oriane (4^e) des cartes pour travailler également les unités, les dizaines.¹⁶

En effet, elles ont constaté que les objets leur permettent d'avoir des outils concrets et non des données abstraites, ce qui est plus pertinent quant à leur compréhension. Comme l'exprime Julie (4^e) : « [...] j'utilise beaucoup la manipulation et le support visuel avec le « vécu-manipulé-représenté » [...] ».

Les outils fréquents en français concernent d'avantage des **cahiers de référence** à disposition des élèves, des **bandes ajourées** pour le suivi de la lecture et des **syllabes en couleur**¹⁷. Cela rejoint les propos d'Egaud (2016) en mettant en avant l'importance d'un lexique imagé afin que l'élève ait des références qui lui permettent de visualiser.

Mélanie (3^e) prend le temps, chaque semaine, d'**afficher** le son travaillé au mur de la classe. Elle explique qu'il est important que ces derniers soient vierges au départ et que les élèves les remplissent au fur et à mesure, afin que cela fasse sens pour eux. Elle explique que, pour les élèves dyslexiques, un flot d'informations peut très vite les perdre.

Concernant les outils plus informatisés, comme une **tablette** ou l'emploi d'ordinateurs, une seule enseignante sur quatre les utilise. En effet, comme l'explique Lucie (1^{er}), le cercle

¹⁵ Voir Annexe 6 : agrandissement du format (A3) pour la différenciation

¹⁶ Voir Annexe 8 : supports et manipulation

¹⁷ Voir Annexe 5 : syllabes en couleur

scolaire ne possède uniquement que quatre tablettes et de ce fait son élève, sans PPI actuellement, n'est pas prioritaire.

Mélanie (3^e), étant la seule à posséder une tablette, dit s'en servir seulement pour des recherches et n'a pas assez de connaissances pour proposer des programmes adaptés. Ayant plusieurs élèves diagnostiqués, elle a pu bénéficier de cet outil dans son cercle scolaire.

De plus, deux enseignantes ont mis en place un système de petit cahier que l'élève prend à la maison afin de travailler la notion vue en classe. Oriane (4^e) : « [...] ce sont des élèves qui ont besoin de faire un travail en plus à la maison. Je trouve que nous faisons ce qu'on peut en classe et s'il y a une possibilité de travailler à la maison, c'est toujours une aide en plus. [...] ».

En conclusion, si je compare les différentes aides et aménagements répertoriés dans mon cadre théorique, je remarque que les outils les plus usités sont les syllabes colorées, les consignes orales, les supports visuels, la manipulation et l'adaptation du support (police et format).

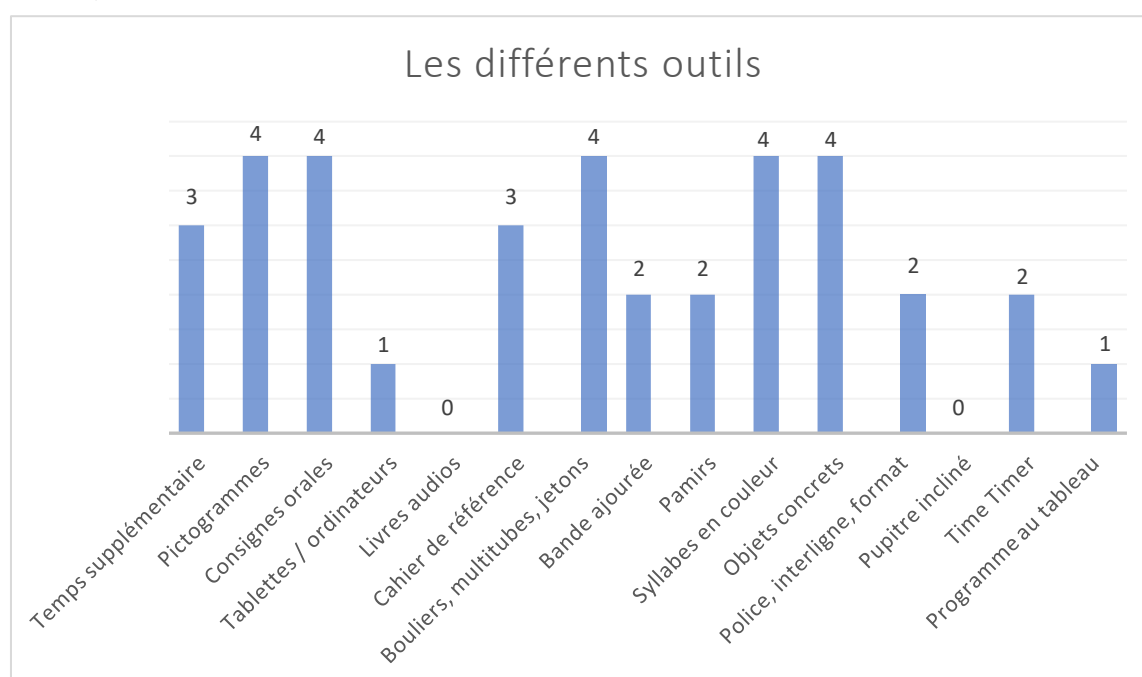


Figure 4 : les différents outils

3.5. L'apprentissage de la lecture

Concernant l'apprentissage de la lecture, les quatre enseignantes s'attardent sur le déchiffrement de la lecture en se focalisant sur les différents graphèmes dans un premier temps. Puis, elles passent à des compositions phonétiques avec des fusions de consonnes et voyelles. Une fois cela acquis, les sons plus complexes sont travaillés. Elles prennent le temps

de faire chanter les syllabes en indiquant qu'une lettre est une lettre et que chaque lettre a un son.

Mélanie (3^e) démontre que les mots connus sont rapidement identifiés, mais que les nouveaux mots sont difficiles à reconnaître pour ses élèves dyslexiques. De là, elle prend le temps de travailler plusieurs fois les mêmes textes, afin que cela devienne des mots connus et qu'ils puissent s'attarder sur la compréhension dans un second temps. Mélanie (3^e) : « [...] *Je vais souvent leur faire lire plusieurs fois la même chose, contrairement à d'autres qui n'ont pas de troubles de langage, on s'attarde sur tous les mots des textes [...]* ».

Cela fait sens, vu qu'il existe deux voies de lecture, la voie d'adressage pour le mot connu de l'élève (lexique interne) et la voie d'assemblage qui consiste à décortiquer le mot ainsi qu'à décoder des graphèmes et des phonèmes. Comme Guilloux (2009) cite « Il y a un déséquilibre entre les deux voies » (p.25).

Lorsque j'ai écrit cela dans ma problématique, je n'arrivais pas à me rendre compte concrètement ce que ce *déséquilibre* signifiait. Puis, lors de mes observations en classe, j'ai compris où l'auteur voulait en venir. En effet, l'élève va lire des mots connus de manière rapide et fluide, puis va crocher ou s'arrêter sur les nouveaux mots. Il va mettre en place une stratégie pour « deviner » ces nouveaux mots, en reconnaissant les lettres connues, puis va laisser place à l'inventivité pour la fin du mot. Cela malheureusement se révèle souvent erroné et le sens de la phrase n'est alors pas compris. J'ai pu observer que Mélanie (3^e) prend donc beaucoup de temps pour entraîner ces nouveaux mots et ainsi aide à la compréhension de la consigne.

Concernant les moyens d'enseignement, trois enseignantes travaillent avec la méthode « Que d'histoires ! » concernant l'apprentissage de la lecture. En effet, elles la qualifient comme pertinente pour les élèves en sachant que les sons sont de différentes couleurs et que les « e muets » sont grisés. Comme explique Julie (4^e) : « [...] *le reste c'est un investissement personnel parce qu'il n'y a pas grand-chose qui existe pour eux en fait [...]* ». Les quatre rejoignent ce propos en disant qu'il n'existe que peu de ressources pour aider les élèves ayant des troubles de l'apprentissage. Oriane (3^e) dit collaborer avec une enseignante de soutien qui lui fournit des livres avec les sons en couleur qu'elle a elle-même créés.

Finalement, une méthode qui questionne, mais qui est utilisée par deux enseignantes sur quatre, est la méthode des Alphas. Mélanie (3^e) : « [...] *C'est une méthode qui fonctionne hyper bien avec des enfants dyslexiques et dysphasiques. Le seul truc c'est qu'on peut reprocher plein de choses aux Alphas, mais ça reste une méthode et si on prend le temps et qu'on laisse le temps aux enfants, ils vont pouvoir intégrer que la lettre c'est la lettre, que la lettre chante quelque chose et que c'est le concept de la lettre [...]* ».

Les gestes Montessori sont également utilisés par deux enseignantes qui trouvent pertinents d'apporter de la gestuelle dans l'apprentissage des lettres.

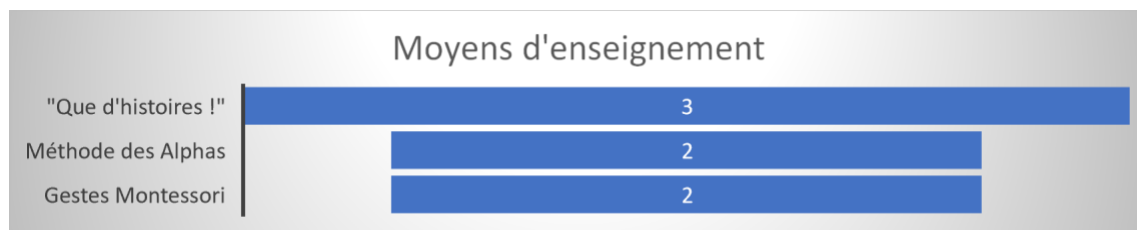


Figure 5 : les moyens d'enseignement

3.6. La collaboration

3.6.1. Les mesures internes :

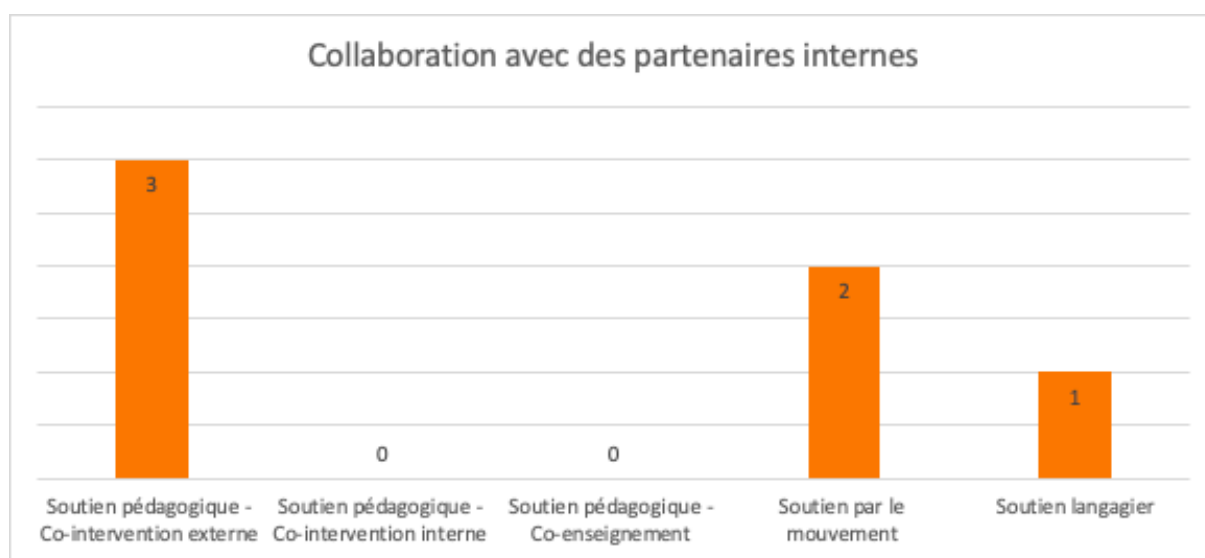


Figure 6 : la collaboration avec des partenaires internes

Concernant les mesures internes qui interviennent auprès de l'élève et de l'enseignant-e, j'ai pu constater que l'élève de 1^{ère} année n'a encore aucune intervention de partenaire interne. Lucie (1^{er}) trouve que c'est encore trop tôt pour faire intervenir des spécialistes et laisse l'orthophoniste faire son travail en parallèle de l'école.

Concernant les trois autres personnes interviewées, la co-intervention externe est présente auprès de trois enseignantes. Comme le mentionnait Tremblay & Kahn (2017) dans ma problématique, il existe la co-intervention interne et externe, ainsi que le co-enseignement. Ici, seule la co-intervention externe est pratiquée avec le soutien pédagogique en petits groupes dans une autre salle avec un-e enseignant-e spécialisé-e pour les branches concernant le français et le logico-mathématique.

En effet, aucune enseignante ne travaille en co-enseignement avec un.e enseignant.e ressource dans sa propre classe.

Durant cette co-intervention, l'enseignante spécialisée travaille certains obstacles ou difficultés rencontrés lors des apprentissages, qui sont annoncés par les enseignantes. Toutefois, j'ai pu

constater qu'il serait souhaitable pour les enseignantes interrogées d'effectuer un projet par élève, avec des objectifs annoncés et que ces derniers soient spécifiques, atteignables et mesurables dans le temps. Oriane (4^e), « [...] *il manque un suivi avec les élèves allant au soutien. Il faudrait que chaque élève possède des objectifs et qu'une fois atteints, on réévalue la pertinence de continuer le soutien ou non [...]* ».

Néanmoins, les trois enseignantes soulignent le fait que les enseignant·e·s spécialisés·es proposent des pistes, des « trucs et astuces » pour les aider au quotidien. En effet, comme l'explique Mélanie (3^e) : « [...] *je trouve qu'ils sont d'une grande ressource, surtout ceux qui ont pas mal d'expérience. Ils ont des trucs et astuces à nous donner et ils ont pu tester ce qui marche et ce qui ne marche pas. C'est un peu le problème quand on sort directement d'une haute école, on ne sait pas trop ce que ça va donner et c'est grâce à la collaboration avec des enseignant·e·s qui ont de l'expérience et qui en plus sont spécialisé·e·s [...]* ».

Concernant le soutien par le mouvement, deux élèves s'y rendent une fois par semaine, ces derniers ont des difficultés avec le repérage dans l'espace. L'enseignant·e spécialisé·e travaille en petit groupe dans une salle annexe (salle de gymnastique principalement). Pour que l'élève puisse bénéficier de ce soutien, l'enseignant·e titulaire fait une demande auprès de la direction.

Quant au soutien langagier, les enfants allophones, uniquement, peuvent bénéficier d'heures allouées selon les trois stades de priorité (allophone à 100%, avec quelques notions de français ou avec besoin de renforcement). Les élèves de 1^{er} ne bénéficient plus de ce soutien, car l'apprentissage du français n'est pas la priorité à ce stade.

La demande s'effectue de la même manière que pour le soutien par le mouvement.

Finalement, deux élèves de 3^e et 4^e ont été signalés au SSE, car les enseignantes se trouvent dépourvues de solutions en pensant avoir fait leur possible dans l'aménagement de la classe pour leurs élèves. Le SSE travaille sur le pôle pédagogique et éducatif et peut venir en aide auprès des parents, des enseignant·e·s et des élèves. Oriane (4^e) est dans l'attente d'un réseau avec la conseillère, afin de trouver des pistes d'actions pour son élève. Elle avait déjà eu un premier contact lors de la mise en place du BEP de son élève en 3^e.

3.6.2. Les mesures externes :

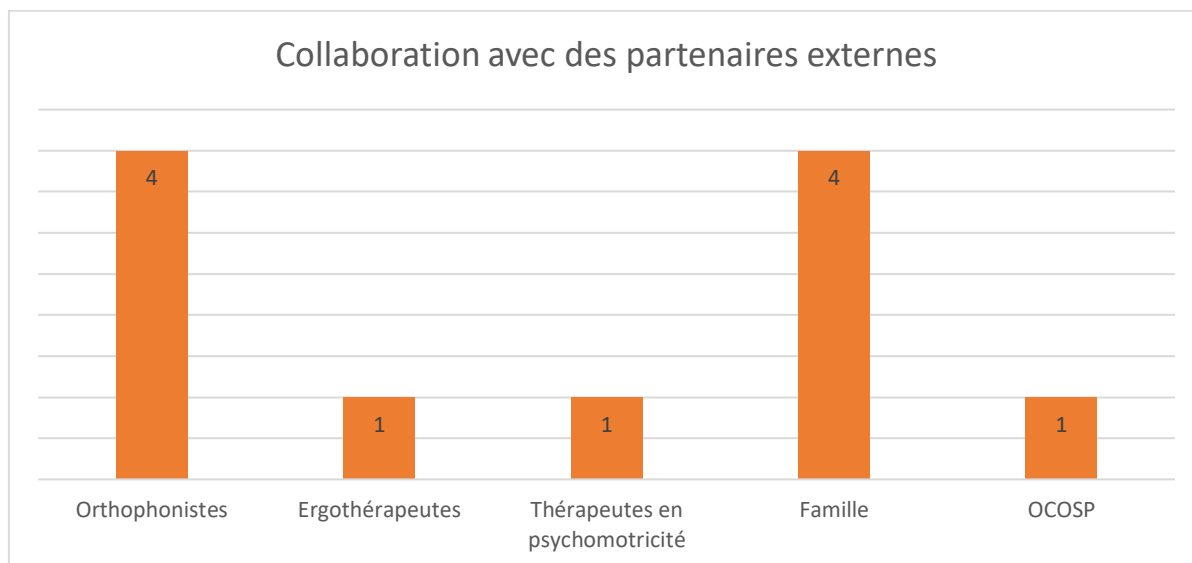


Figure 7 : la collaboration avec des partenaires externes

Comme le graphe le relève, ce sont ces cinq collaborateurs externes à l'école qui sont évoqués par les enseignantes. Nous pouvons observer que toutes collaborent avec des orthophonistes. Pour cela, une demande des parents doit être formulée afin d'effectuer dans un premier temps un bilan. Une fois la demande traitée, l'orthophoniste fera passer une batterie de tests à l'élève sur une durée de deux à quatre séances.

Après le bilan, l'orthophoniste prend contact avec l'enseignant-e généraliste, afin d'avoir un retour sur le comportement de l'élève en classe. Ensuite, une discussion avec les parents est organisée, pour déterminer les objectifs travaillés lors des séances. Comme le mentionne Julie (4^e) : « [...] après il y a certains parents qui ne sont pas preneurs et donc on ne peut rien faire et ça c'est ennuyeux, parce qu'on n'avance pas [...] ».

Mélanie (3^e) complète : « [...] lorsque les familles ne veulent pas collaborer ou forcément voir les difficultés de leur enfant, ou un enfant qui n'est pas encore ok avec ça, c'est très compliqué de travailler et d'avancer [...] ».

En effet, la décision concernant la collaboration avec des partenaires externes appartient aux parents. Si ces derniers sont d'accord pour un travail avec un-e professionnel-le, un réseau est mis en place afin de discuter des résultats obtenus par le bilan et envisager un traitement. Si ce dernier est nécessaire, son financement peut être pris en charge par l'office de l'enseignement spécialisé (OESN), afin d'obtenir une subvention (pour l'orthophonie et la psychomotricité). Dans le cas où aucun traitement n'est nécessaire, l'orthophoniste peut proposer d'effectuer une guidance, afin de faire le point de temps en temps.

Finalement, toutes les enseignantes communiquent de manière plus ou moins régulière avec la famille. En effet, que ce soit pour informer de la situation de l'élève concernant son trouble, comme Lucie (1^{er}) a dû le faire, ou simplement pour avoir un suivi de ce qui se passe à la maison, les enseignantes contactent les parents. Il peut s'agir d'un appel téléphonique ou d'un

entretien. Les quatre se mettent d'accord sur le fait que collaborer avec des parents partants reste un avantage dans le suivi de l'élève et de sa prise en charge.

Julie (4^e) et Mélanie (3^e) collaborent avec les parents, également, concernant le travail à domicile, elles donnent un petit cahier à la maison pour entraîner l'écriture¹⁸.

3.7. Les mesures institutionnelles

Les mesures institutionnelles sont des démarches administratives, comprenant le BEP dans un premier temps, puis dans un second temps le PPI.

Le BEP comme le rappelle Oriane (4^e) permet d'officialiser les aménagements pédagogiques mis en place pour l'élève. Pour cela, elle a pu collaborer avec l'enseignante spécialisée et un entretien a eu lieu avec les parents, afin de remplir le document et le faire valider par la direction, suite à quoi un livret de suivi a été créé.

Comme le mentionne Mélanie (3^e), le BEP ne suffisait plus pour compenser les difficultés de l'élève suite au diagnostic posé par l'orthophoniste. Le PPI a permis de revoir les objectifs du PER et les adapter à la situation de l'élève. Il faut savoir qu'avant toutes démarches administratives, l'enseignant-e doit proposer des aménagements et des aides à l'élève avant de se tourner vers des mesures institutionnelles.

Ces dernières permettent de personnaliser les objectifs du PER en modifiant le fond avec des objectifs SMART mentionnés par le CSPS.

Les élèves de Julie (4^e) et Lucie (1^e) n'ont encore aucune mesure institutionnelle. En effet, Lucie dit mettre en place ces démarches, seulement en fin de 2^e année, afin que l'élève puisse en bénéficier en 3^e. Et cela n'est pas toujours possible, au vu des nombreuses demandes.

Quant à Julie, elle parvient à amener ses élèves dans leurs apprentissages avec différents outils sans pour autant faire intervenir des mesures plus conséquentes. Le travail avec l'orthophoniste est pour l'instant suffisant selon elle.

3.8. Commentaires sur mes résultats

Par ces résultats, je peux faire le constat que les quatre enseignantes travaillent au canton de Neuchâtel et sont donc soumises au même arrêté, mais que des différences sont observables notamment au niveau des outils numériques. En effet, par exemple, certains cercles scolaires accordent plus facilement des iPad aux élèves ou en possèdent davantage que d'autres. Je me questionne quant aux raisons de ceci : est-ce lié à des moyens financiers de l'école ? Ou est-ce que cela doit être pris en charge par les parents ? Car après m'être renseignée, des

¹⁸ Voir Annexe 7 : devoirs personnalisés

demandes auprès de l'assurance invalidité (AI), sont envisageables avec un diagnostic avéré, mais elles prennent du temps.

Finalement, des différences au niveau des connaissances autour du sujet m'ont permis de constater que certaines enseignantes sont plus pointilleuses sur les termes utilisés et sont à jour avec les différentes démarches, tandis que d'autres évoquent des difficultés et se sentent perdues. En effet, les enseignantes ayant de nombreuses ressources sont celles qui suivent un Master dans l'enseignement spécialisé (MAES) à la HEP de Bienne. Elles ont commencé cette formation suite à des sentiments d'impuissance et de manque de solutions pour pallier les troubles de leurs élèves.

Toutefois, la collaboration entre spécialistes et enseignant·e·s spécialisé·e·s permettent d'amener une dynamique pertinente dans le suivi de l'élève. En effet, plus les enseignant·e·s sont sensibilisé·e·s à ces troubles, plus la prise en charge est rapide et efficace.

Conclusion

Cette dernière partie permet de clôturer mon travail en revenant sur les points significatifs et permettre une ouverture de perspective pour l'avenir.

Pour commencer, je reviendrai sur la synthèse de mes résultats obtenus dans l'analyse et notamment vérifier mes hypothèses de départ, ainsi que répondre à mes questions de recherche.

Puis, je rédigerai un bilan réflexif autour de ce mémoire en indiquant les limites et difficultés rencontrées, mais également ce qu'il m'a apporté personnellement et professionnellement.

Et finalement, j'amènerai quelques éléments pour un futur travail de recherche.

Au début de mon mémoire, je m'étais fixée ces deux questions de recherche :

- **Quels outils les enseignant-e-s utilisent-ils, afin de mettre en place une pédagogie différenciée dans le but d'intégrer les élèves ayant des troubles de l'apprentissage ?**
- **Comment les enseignant-e-s appliquent-ils concrètement les différentes mesures institutionnelles et les aménagent-ils de manière différenciée pour les élèves dys ?**

Je souhaitais donc référencer ce qui est mis en place concernant les aménagements et les outils utilisés par les enseignant-e-s généralistes, dans l'objectif de différencier leur enseignement pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Ce premier objectif n'est selon moi, que partiellement atteint. En effet, bien que ma recherche m'ait permis de lister les différents éléments utilisés dans la pratique d'enseignement, je n'ai pas eu beaucoup plus de résultats que ceux déjà proposés dans la littérature scientifique. J'ai pu relever que les enseignantes utilisent principalement les mêmes outils pour leurs élèves et que surtout elles amènent une différenciation au niveau de la classe entière de manière globale.

Puis, mon second objectif consistait à observer la manière dont les enseignant-e-s exploitaient les ressources disponibles pour arriver à cette différenciation. Je peux donc dire que cet objectif est atteint, car grâce à mes observations, j'ai pu comprendre comment elles s'approprient les différentes ressources au sein de leur classe.

La synthèse des résultats

Grâce aux résultats obtenus, j'ai pu mettre en avant le manque de connaissance de la part des enseignant-e-s généralistes au sujet des élèves ayant des troubles de l'apprentissage et des dys. En effet, les enseignantes avancent le fait qu'elles ne sont pas sensibilisées aux différents troubles, ainsi que l'absence d'outils concrets pour la prise en charge de ces élèves.

Néanmoins, j'ai constaté que la collaboration avec des partenaires externes ou internes, permet de combler leurs lacunes de manière efficace et également de découvrir de nouveaux moyens de différenciation. Il y a donc un manque accru de formation à ce sujet et les enseignant-e-s doivent mener des recherches de leur côté. J'en conclus que lorsque les enseignant-e-s se retrouvent confronté-e-s à des élèves ayant des difficultés, mais qu'un réseau de spécialistes est mis en place et que la collaboration fonctionne bien, les différents aménagements et ressources sont dès lors mieux appliqués, car inévitablement personnalisés. Les enseignant-e-s sont d'autant plus partant-e-s à trouver des réponses et encadrer au mieux leurs élèves.

Concernant la différenciation pédagogique, toutes les enseignantes amènent de la différenciation dans leur enseignement avec des objectifs communs pour tous les élèves. Elles veulent les accompagner le plus loin possible sans pour autant changer les objectifs. Pour cela, elles leur laissent de nombreux outils pour y parvenir et donc leur donner la possibilité de créer leur propre chemin pour arriver aux objectifs. Elles se retrouvent donc dans la différenciation successive. J'ai été surprise de constater qu'aucune enseignante interviewée ne travaille la différenciation simultanée avec un plan personnalisé qui permet à l'élève d'avancer à son rythme et avec des tâches qui lui correspondent. D'après les témoignages, il est plus simple et plus rapide d'instaurer la différenciation successive.

En ce qui me concerne, j'ai pu observer, lors d'un de mes remplacements, les deux types de différenciation exploités en alternance. En effet, chaque élève avait un plan de travail partiellement ou entièrement personnalisé et à cela venaient se greffer des aménagements pour chaque élève, selon ses besoins. Cela permettait de le laisser travailler en autonomie et sur des tâches différentes, en avançant à son rythme tout en lui laissant des ressources nécessaires pour atteindre les objectifs communs.

Par rapport aux aménagements et au matériel utilisés pour les élèves ayant des troubles de l'apprentissage, j'ai pu remarquer que toutes les enseignantes aménagent leur pratique, que ce soit au niveau de la structure, du contenu, du processus ou encore du produit avec des couleurs utilisées dans les consignes ou pour marquer certaines lettres. De même, elles passent par la manipulation, utilisent des pictogrammes pour soutenir les propos et instaurent des travaux en collaboration avec les pairs pour des lectures à haute voix. L'agrandissement et une police adaptée sont utilisés pour permettre une lecture claire et lisible. Des cahiers de référence sont également utilisés et permettent de faire un lien entre le travail à l'école et à la maison.

Au niveau des mesures institutionnelles, j'ai constaté que peu de diagnostics sont signalés au début du cycle 1 et que les PPI interviennent plutôt au cycle 2. Cependant, les BEP sont souvent instaurés pour laisser une trace des adaptations mises en place.

À ce sujet, je me questionne concernant la pertinence des BEP, étant donné que tous les enseignant·e·s généralistes sont censé·e·s ajuster leur pratique à l'aide de la différenciation de manière générale. De ce fait, une grande majorité des élèves devraient être alors munis d'un BEP, bien que ce dernier oblige un diagnostic par un·e professionnel·le.

Bilan réflexif

Ce sujet autour des *dys* a été choisi avec beaucoup de questionnements de ma part. En effet, je trouvais que je n'avais qu'un petit bagage concernant les élèves ayant des troubles de l'apprentissage. Mais dès le début de la rédaction, j'ai trouvé un intérêt grandissant pour cette thématique et ceci a contribué à l'enrichissement de mes connaissances sur ce sujet.

Toutefois, j'ai éprouvé quelques difficultés à présenter tous les *dys* sur seulement quelques pages de ma problématique.

De plus, la principale limite de ce travail réside dans la taille de l'échantillonnage. En effet, je me suis intéressée du point de vue de l'expérience des enseignant·e·s et de ce fait, j'ai interrogé uniquement quatre enseignantes. Je ne pense pas que mon travail permette de faire une généralité des différents aménagements instaurés par les enseignant·e·s au canton de Neuchâtel.

A ce niveau, j'aurais pu compléter ma recherche en réalisant un échantillonnage plus large et qui serait plus dans une « vision externe » pour récolter davantage de témoignages.

En revanche, je suis satisfaite des récoltes que j'ai obtenues car elles étaient denses et riches d'informations. J'ai énormément appris du point de vue personnel grâce à ces échanges, aux lectures et aux réflexions que j'ai menés. Ce travail m'a apporté de nombreux éléments qui me serviront dans ma future pratique professionnelle. En effet, j'ai compris qu'il y a une multitude d'aménagements possibles pour aider les élèves avant de se tourner vers des mesures institutionnelles et que le repérage des différents signes de difficultés permet une meilleure prise en charge.

Mon objectif personnel sera de pouvoir adapter le plus judicieusement possible mon enseignement lors de ma pratique professionnelle avec les élèves ayant des troubles de l'apprentissage. Je suis certaine que la mise en place des adaptations au quotidien est bénéfique, autant pour les enseignant·e·s que pour les élèves. Toutefois, cela demande un investissement personnel du point de vue de la mise en place et des ajustements à faire, mais je suis convaincue que, sur le long terme, ce sera un gain de temps.

Finalement, la rédaction de ce travail m'a permis d'être persévérante et de développer une forme de discipline afin de maintenir un rythme régulier pour rédiger les différentes parties de ce mémoire.

Perspectives d'avenir

Selon moi, il existe différentes pistes de prolongement pour ce travail.

Dans un premier temps, une étude à plus large échelle, concernant les différentes ressources utilisées par les enseignant-e-s au canton de Neuchâtel, pourrait être envisagée. Cela amènerait des résultats plus étendus et peut-être plus de variété concernant les outils utilisés en classe.

Dans un second temps, il faudrait s'intéresser au point de vue des élèves et constater les bénéfices des aménagements que cela a sur leur quotidien en classe.

Pour ce faire, des questionnaires ou des entretiens seraient envisageables afin de connaître leur ressenti. Sont-ils bien intégrés et encadrés ? De quoi auraient-ils besoin pour soulager leurs difficultés ?

Finalement, la question des formations continues, au sujet de la sensibilisation des *dys*, pourrait être intéressante. De quelle manière et à quelle fréquence les professionnel-le-s viennent-ils apporter des informations et des outils ?

Références bibliographiques

Livres :

Alaria L. (2019). *Comprendre et accompagner l'enfant dys. A la maison, à l'école*. Edition : J'ai Lu.

Barbillon, E. & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse*. Paris, France : Enrick Éditions.

Camus-Charron, M. & Habib, M. (2019). *J'ai des DYS dans ma classe ! Guide pratique pour les enseignants*. De Boeck Supérieur.

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002, 31 mai). Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques, Neuchâtel.

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, 112(2), 29-42.

Egaud, C. (2016). *Les enfants dys : guide pratique à destination des parents*. Edition : Osmose.

Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

Garnier-Lasek, D. (2015). *L'imprégnation syllabique*. Ortho édition.

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

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

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Philadelphia : John Benjamins.

Le Petit Larousse illustré (2009). Paris : Larousse.

Rief, S. & Stern J. (2011). *La dyslexie. Guide pratique pour les parents et les enseignants*. Saint-Laurent : Chenelière.

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 : Éducation-Intervention.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Éditions Dunod.

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. France : Éditions de l'INSHAE.

Vygotski, L.S. (1934/2012a). *Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire*. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 223-249). Moscou: MGU.

Websites :

Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (2 juillet 2014). Repéré à <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/pdf/4105123.pdf>

Ayer G., & Salamin M., Centre suisse de pédagogie spécialisée, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2021). *Informations sur les fiches à l'attention du corps enseignant : différenciation pédagogique et compensation des désavantages*. Repéré à <https://edudoc.ch/record/132786>

Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (s. d. - b). *Plan d'études romand*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/per>

Macaluso, L. (2013). *Association Dyslexie Suisse romande*. Repéré à www.adsr.ch

Woringer, V., Bauwens, R. & ADSR (2010). *Étude intercantonale sur la situation des enfants dyslexiques dans les établissements scolaires – avis des professionnels de l'école, enseignants logopédistes, médecins*. Repéré à <http://www.adsr.ch/index.php/fr/la->

[dyslexie/travaux-et-rapports/283-etude-intercantonale-suisse-romande-sur-la-dyslexie-2010.html](https://www.hep-bejune.ch/dyslexie/travaux-et-rapports/283-etude-intercantonale-suisse-romande-sur-la-dyslexie-2010.html)

Articles de revue :

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives* (N°26), 1-18. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_fin_al2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_fin_al2.pdf)

Maulini, O. (2008). *Comment transcrire un entretien ?* Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/life/files/3416/3333/9796/mem-entretien.pdf>

Monfroy, B. (2013). Perspectives actuelles des recherches en didactique. *Adapter pour enseigner ? Vers la construction du concept d'adaptation*, 1 (N°15), 91-109. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2013-1-page-91.htm>

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (3), 369–378. <https://doi.org/10.7202/900420ar>

Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie: revue de la littérature. *Revue française de linguistique appliquée*, (1), 63-90. Repéré à https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-63.htm?try_download=1

Tremblay, P. (2017). L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés : articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation. In P. Tremblay & S. Kahn (Eds.), *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*, (8-22). Livres en ligne du CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tremblay_kahn_2017.pdf

Mémoires :

Charmillot A. & Aubry M. (2012). *Les enfants dys en classe*. [Mémoire, Haute École Pédagogique La Chaux-de-Fonds]. Repéré à <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/310229>

Junod, J. (2016). *Adaptations pour des élèves avec dyslexie par des enseignants de 5 et 6H*. [Mémoire, Haute École Pédagogique La Chaux-de-Fonds]. Repéré à <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/310021>

Annexes

Annexe 1 : contrat de consentement

Consentement des sujets à participer à la recherche intitulée : *Les aménagements existants pour les enfants dys au canton de Neuchâtel.*

Par la présente, je vous invite à participer à une recherche menée dans le cadre de mon mémoire de Bachelor qui a pour sujet *Les ressources à disposition des enseignants et leurs utilisations pour le cycle 1.*

Je suis actuellement étudiante en troisième année de formation primaire à la HEP-BEJUNE et mon travail est supervisé par Monsieur Philippe Inversin.

Ce travail a pour but de répondre aux deux questions ci-dessous :

- **Quels outils les enseignant·e·s utilisent-ils, afin de mettre en place une pédagogie différenciée dans le but d'intégrer les élèves dys ?**
- **Comment les enseignant·e·s appliquent-ils concrètement les différentes ressources et les aménagent-ils de manière différenciée pour les élèves dys ?**

De ce fait, j'ai pris contact avec certains enseignant·e·s primaire du canton de Neuchâtel. Suite à votre accord concernant la participation à mon entretien, je me permets de vous faire suivre ces quelques feuilles. De plus, votre profil d'enseignant·e représente un intérêt pour cette recherche. En effet, dans votre classe, un·e élève ayant un trouble dys est présent·e et mon entretien s'articule autour de ce·cette dernier·ère. Des questions concernant votre expérience seront également posées. La méthode de l'observation et de l'entretien semi-dirigé sera adoptés.

Tout au long de cette recherche, je m'engage à respecter les principes du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques (Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP), 2002).

Toutes les informations récoltées dans le cadre de cette recherche sont traitées de manière confidentielle et utilisées à des fins scientifiques. Des précautions concernant le traitement des données personnelles des répondant·e·s sont prises, ceci afin de préserver l'anonymat des personnes. Les résultats de la recherche seront directement transmis aux participant·e·s des entretiens. Les répondant·e·s sont libres de mettre fin à leur implication dans la recherche à tout moment.

Votre participation à ce travail permettra une avancée dans ce domaine et vous donnera la possibilité d'acquérir une vision plus globale des aménagements actuellement mis en place dans les classes. En espérant que vous accepterez cette demande de participation, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Meryl Racine

Numéro de téléphone : 079 831 53 82 – Courriel : meryl.racine@hep-bejune.ch

Par ma signature, je donne mon consentement à participer à un entretien pour cette recherche. Je confirme avoir pris connaissance des informations suivantes :

- buts de la recherche ;
- identité des responsables de la recherche et des institutions pour lesquelles ils travaillent ;
- méthodes de recueil des données ;
- implications pratiques des personnes concernées ;
- précautions prises pour respecter le caractère confidentiel de certaines données et anonymat des personnes.

Prénom et nom : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

Signature du·de la participant·e : _____

Lieu : _____

Date : _____

Annexe 2 : grille d'observation

date : _____

Indicateurs	Observé	Non observé	Commentaires
Enseignement			
L'enseignant lit la consigne à voix haute.			
L'enseignant démontre un exemple du travail.			
L'enseignant s'assure que l'élève a bien compris la consigne écrite.			
<ul style="list-style-type: none"> - Reformulation par un élève - Reformulation par l'enseignant 			
L'enseignant interroge l'élève.			
L'enseignant allège les exercices en classe de l'élève.			
L'enseignant possède du matériel supplémentaire.			
<ul style="list-style-type: none"> - Manipulation 			
L'enseignant prononce des encouragements.			
L'enseignant tient compte de la fatigue.			
<ul style="list-style-type: none"> - Pause - En l'aidant - Raccourcit ou supprime un exercice 			
L'enseignant a effectué des démarches administratives.			
<ul style="list-style-type: none"> - Poursuit le livret de suivi - Création d'un BEP - PPI 			
Elèves dys			

<p>L'élève possède du temps supplémentaire pour la réalisation des exercices.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1/3 du temps <p>L'élève est dispensé ou possède un allègement lors du recopiage au tableau noir.</p> <p>L'élève est positionné de manière stratégique dans la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Devant ou proche du bureau <p>L'élève ose demander de l'aide si la consigne n'est pas claire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il demande des explications supplémentaires. - Il demande une confirmation de la consigne écrite. - Il demande de l'aide auprès de ses camarades. <p>L'élève possède du soutien à l'école.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soutien langagier - Soutien logico-maths - Soutien par le mouvement - Co-enseignement <p>L'élève possède des aides supplémentaires hors classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orthophoniste - Ergothérapeute - Psychomotricité 			
Outils concernant multidys			
Supports visuels :			

<ul style="list-style-type: none"> - Pictogrammes - Cartes mentales avec les objectifs explicités - Corrigés des exercices <p>Différents canaux d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visuel - Auditif - Kinesthésique <p>Utilisation d'un instrument d'aide :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tablette - Livres audios - Ordinateur - Calculatrice <p>Adaptations de la mise en page :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Police et Interligne 			
<p>Syllabes identifiées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Syllabes colorées - Syllabes découpées - Carnet de syllabes <p>Guide de relecture</p>			
<p>Matériel de manipulation :</p>			

<ul style="list-style-type: none"> - Multitubes - Boulier - Jetons <p>Structuration des calculs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cache pour les calculs en colonne - Couleurs pour les unités, dizaines, centaines <p>Structuration des problèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner les informations nécessaires - S'assurer de la bonne compréhension de l'énoncé 			
<p>Limiter les manipulations</p> <p>Limiter l'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oraliser - Textes à trous <p>Supports aménagés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crayon ergonomique - Pupitre incliné 			

Autres outils :

Remarques :

Généralités sur les élèves ayant des difficultés d'apprentissage	
1. Comment avez-vous été sensibilisé aux divers troubles d'apprentissage ?	Lectures ? Observations d'élèves ?
2. Selon vous, comment définiriez-vous les troubles spécifiques d'apprentissage de vos élèves ?	Quelles définitions ? Quelles caractéristiques ? - Difficultés en lecture - Mouvements difficiles - Difficultés en maths (logico-mathématiques) ?
3. Pensez-vous être suffisamment « armé » pour prendre en charge des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans une classe régulière ?	Connaissance des différents troubles ? Formation continue ?
4. Est-ce que vos élèves ont été diagnostiqués ou vont bientôt l'être ?	Démarches administratives ? BEP ? PPI ?
5. Quelle anamnèse avez-vous eue au sujet de ces élèves, si un diagnostic a été au préalable posé ?	Suivi de livret ? Quels changements ont été faits depuis le diagnostic posé ?
6. D'après mes lectures, la dysphasie engendre souvent la dyslexie et la dysorthographe. Qu'en pensez-vous ? Est-ce le cas pour vos élèves ?	Multidys ?
Prise en charge de ces élèves	
7. Quels sont les signes qui vous permettent de suspecter que vos élèves sont atteints de troubles d'apprentissage ?	Quelles observations ? Quels critères ? Quelles tâches difficiles ?

8. Enseignez-vous de manière différenciée avec ces élèves ?	Adapter les programmes ? Attentif à ses besoins particuliers ? Objectifs spécifiques ?
9. Quels éléments avez-vous mis en place pour les intégrer dans votre classe régulière ?	Activités ? Rituels ? Gestes de l'enseignant ?
10. Comment se comportent ces élèves en classe ? Et avec leurs camarades ?	Discrets ? Turbulents ? Solitaires ?
11. Collaborez-vous avec des enseignant·e·s spécialisé·e·s ?	Différents types de soutien ? Co-enseignement ?
12. Avez-vous des contacts réguliers avec les familles ?	Entretiens ? Téléphones ?
Aménagements et outils	
13. Quels aménagements proposez-vous au sein de la classe, afin d'amener les élèves le plus loin possible sans changer les objectifs ?	Ajustements des situations ? Plus de temps ?
14. Quels outils avez-vous à disposition afin d'aider ces élèves, autres que ce que j'ai pu observer ?	Supports visuels ? Manipulations ? Matériel spécifique ?
15. Sur quels contenus différenciez-vous les apprentissages ?	Processus ? Produits ? Structures ? Niveaux de difficultés ?
16. La dyslexie est un trouble fréquent, comment procédez-vous pour l'enseignement de la lecture ?	Segmenter graphèmes-phonèmes ? Conscience phonologique ? Lexique imagé ? Syllabes en couleur ?

**17. L'entretien touche à sa fin.
Est-ce que vous avez autre chose à
ajouter ?**

Je vous remercie énormément de
m'avoir accordé du temps et d'avoir
répondu à cet entretien.

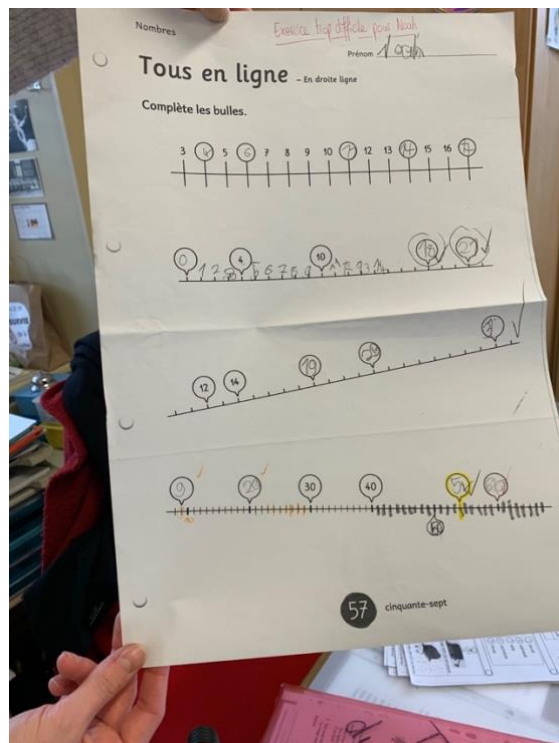
Annexe 4 : grille de relecture

Aide - mémoire	Orthographe	Aide-mémoire
Je contrôle :		
1. Les majuscules au début de la phrase ou après un point.		
2. L'orthographe des mots → l-pad.		
Je repère :		
1. Si le nom commun est au pluriel → s		
Ex : les chats		
⚠ un chev al – des chev aux		
J'accorde :		
1. L'adjectif avec le nom qu'il accompagne →		
⚠ au féminin et/ou au pluriel.		
ex : la chienne noire / les chiennes noires		
2. Avec tu → toujours s.		
3. - er	ou	- é ?
↓		↓
vendre		vendu
L'accord dans les verbes :		
1. avec tu → toujours s		
2. avec vous → ez		

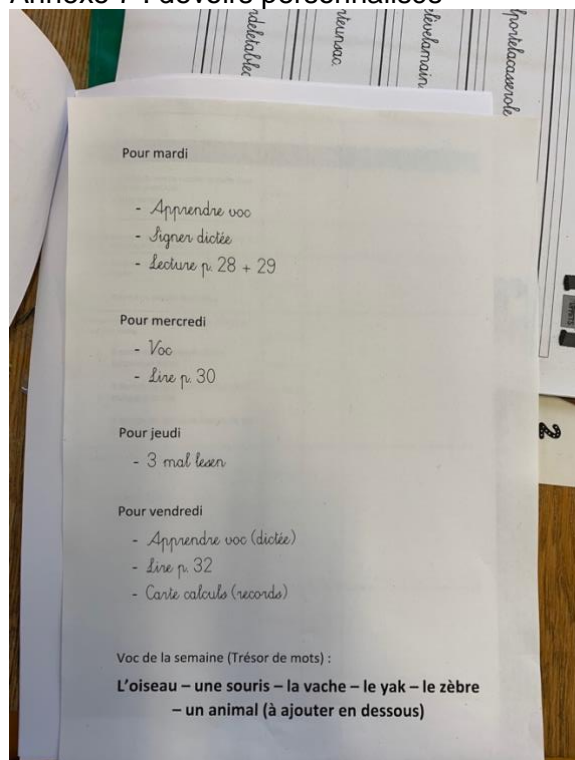
Annexe 5 : syllabes en couleur



Annexe 6 : agrandissement du format (A3) pour la différenciation



Annexe 7 : devoirs personnalisés



Annexe 8 : supports et manipulation

