

Table des matières

Introduction.....	6
Problématique	7
1. Contexte de recherche.....	9
1.1. Cadre institutionnel	9
1.1.1. Prise en charge du trouble dyslexique.....	9
1.2. Cadre théorique	11
1.2.1. Les types de dyslexies	13
1.2.2. Les symptômes de la dyslexie.....	15
1.2.3. Les adaptations	19
2. Méthodologie de recherche	23
2.1. L'échantillon des interrogés	24
2.2. L'observation.....	24
3. Présentation et analyse des résultats	24
3.1. Les difficultés dues à la dyslexie.....	24
3.2. Les méthodes d'apprentissage pour les élèves dyslexiques : des aides variées	28
3.3. Les relations sociales des élèves dyslexiques.....	31
4. Discussions : la relation entre la théorie et la pratique.....	34
4.1. Discussions sur les difficultés des élèves dyslexiques.....	34
4.2. Discussions sur les adaptations.....	35

4.3. Discussions sur les relations scolaires des élèves dyslexiques	37
Conclusion.....	39
Références Bibliographiques.....	41
Sommaire des Annexes.....	43
Annexe 1 : Guides d’entretiens	44
Annexe 2 : Grille d’observation	45
Annexe 3 : Bilan orthophonique de l’élève A.....	47
Annexe 4 : Suivi des acquis scolaires de l’élève A	50

Introduction

La recherche a pour thème la dyslexie à l'école. Ce mémoire vise à comprendre les élèves dyslexiques afin de s'adapter à leurs besoins et leurs environnements.

J'ai choisi ce thème qui me tient particulièrement à cœur car au cours de mon année de CE1, en 2002, l'enseignante a détecté des difficultés récurrentes tels que l'écriture en miroir, la confusion de lettres ou encore une prononciation inexacte de certains mots. C'est pourquoi, j'ai été orienté vers une orthophoniste afin de pallier ces difficultés et de diagnostiquer une éventuelle dyslexie. Les tests orthophoniques n'ont pas révélé une dyslexie profonde. Cependant, ces difficultés devaient être traitées pour ne pas s'aggraver par la suite. De plus, d'autres membres de ma famille tels que ma mère ont été diagnostiqués dyslexiques. Il était donc nécessaire pour moi de comprendre le fonctionnement de la dyslexie et comment y remédier.

En tant que professeur des écoles, il est primordial de s'interroger sur la prise en compte des difficultés d'apprentissage lorsqu'elles se présentent chez un élève d'autant plus qu'elles sont d'ordres cognitives. L'école a pour vocation à prendre en compte la diversité des élèves, et de contribuer à la réussite de tous les élèves, c'est un principe fondateur de notre service public d'éducation (Référentiel de compétences professionnelles du 25/07/2013).

Problématique

L'apprentissage de la langue écrite et orale est un enjeu essentiel dans la scolarité de l'élève d'où l'attention particulière de l'Education nationale. Cet apprentissage est vecteur d'épanouissement présent mais aussi futur chez l'élève. Sans cet apprentissage, l'élève aura des difficultés croissantes dans sa réussite scolaire mais aussi dans son insertion sociale et professionnelle. C'est pourquoi les troubles d'apprentissages comme la dyslexie doivent être détectés afin d'être atténués car ils peuvent devenir ou être handicapants.

On relève plusieurs difficultés d'apprentissage chez les dyslexiques. Elles sont d'ordre psychologique, du langage écrit, de la lecture, cognitives et on constate aussi des difficultés de mémoire de travail. Ces difficultés sont cumulées ou isolées selon les dyslexies. La dyslexie peut également être associée à d'autres troubles d'apprentissage comme la dyspraxie, la dyscalculie ou la dysorthographe.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai donc choisi de m'interroger sur la dyslexie afin de faire avancer la recherche sur ce trouble sachant que la fédération française des dys (FFdys) estime que près d'un enfant sur dix serait concerné par un trouble « dys » (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie ou dyscalculie). En tant que futur professeur des écoles, il est primordial de prendre en compte la diversité des enfants grâce à une différenciation efficace afin de contribuer à une réussite de tous les élèves.

Ce sujet portera plus particulièrement sur la gestion en classe des différentes difficultés chez les dyslexiques grâce à l'observation d'une classe comportant deux élèves dyslexiques et à l'appui d'entretiens. Les entretiens ont porté sur des anciens dyslexiques pour voir une certaine évolution sur la prise de conscience de la dyslexie et un entretien avec l'enseignant afin de comprendre et d'analyser les dispositifs.

Plusieurs hypothèses sont formulables au sujet de la gestion de la dyslexie à l'école. En effet, on peut émettre l'hypothèse que les difficultés des élèves dyslexiques ne peuvent pas être appréhendées à l'école et que les théories ne sont pas toujours applicables à la singularité des enfants dyslexiques.

D'autres hypothèses sont exprimables tels que les enseignants ne disposent pas d'assez d'outils pour remédier à ce problème mais aussi qu'ils n'ont pas une connaissance assez précise des difficultés pour appliquer une différenciation efficace.

On peut se demander si les enfants dyslexiques se sentent entièrement élèves vis-à-vis du regard des autres enfants et face à leur environnement. De ce fait, ce mémoire vise à répondre à plusieurs questions tels que :

- Quelles sont les difficultés des élèves dyslexiques à l'école ?
- Quel regard porte les autres élèves sur les élèves dyslexiques ?
- Comment l'enseignant peut-il aider les élèves dyslexiques à pallier ses difficultés ?

1. Contexte de recherche

1.1. Cadre institutionnel

La loi du 11 février 2005 (B.O n°31 du 01/09/2005) prend en compte l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. La dyslexie peut être considérée comme un handicap en fonction de sa sévérité, en tant que trouble spécifique du langage altérant les fonctions cognitives. Le cadre institutionnel a mis au point des dispositifs théoriques pour aider à traiter les différents handicaps.

La loi de 2005 offre la possibilité d'adaptations pédagogiques de prise en charge des élèves porteurs d'un handicap en classe ordinaire. D'autres textes institutionnels (circulaire du 31-12-2002 et rapport Ringard) affirment l'importance du partenariat éducatif avec des professionnels de santé et la famille, ainsi que la nécessité d'adaptation pédagogique dans des situations d'apprentissages et des évaluations afin de permettre à l'élève dyslexique d'atteindre des objectifs réalisables et de préserver sa confiance en lui-même.

1.1.1. Prise en charge du trouble dyslexique

La circulaire de 2002 relative au plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit précise que la nature de tels troubles « tient à ce que ceux-ci ne peuvent être mis en rapport direct avec des anomalies neurologiques ou des anomalies anatomiques de l'organe phonatoire. Ces troubles sont considérés comme primaires, c'est-à-dire que leur origine est supposée développementale, indépendante de l'environnement socioculturel d'une part, et d'une déficience avérée ou d'un trouble psychique d'autre part ».

D'autre part, ce texte stipule l'importance du repérage, du dépistage et du diagnostic d'enfants porteurs d'un trouble spécifique pour une prise en charge adaptée et individualisée. Il est rappelé l'importance du travail en partenariat de l'équipe éducative, afin d'élaborer un projet individualisé de scolarisation, adapté à la sévérité des troubles de l'enfant.

Le Ministère de la jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche préconise trois grands types d'adaptations pour ces élèves.

Tout d'abord, apporter une aide méthodologique par des plans de travail, des tableaux, des fiches, pour pallier un manque d'organisation et au déficit de la mémoire à court terme. Ensuite, donner à l'élève le temps de faire, d'expliquer et d'allonger les durées des consignes. Enfin, adapter les modalités d'évaluation de manière à permettre d'observer des progrès (particulièrement en français).

La refondation de l'école inclusive du 8 juillet 2013 a permis la mise en place de nouveaux plans d'accompagnements des élèves : Le projet d'accueil individualisé (PAI) déjà présent le 08 septembre 2003, le projet personnalisé de scolarisation (PPS) mis en place le 06 février 2015, le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) qui relève du circulaire de la 22 janvier 2015, le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) qui date du 31 août 2006. La dyslexie peut être adaptée à un projet personnalisé de scolarisation (PPS) si la sévérité de la dyslexie est considérée comme un handicap.

D'après le ministère de l'Éducation nationale, le PPS est un acte écrit qui définit les besoins particuliers d'un enfant en situation de handicap au cours de sa scolarité obligatoire. Ces besoins peuvent être multiples comme l'attribution de matériel adapté, un accompagnement humain ou encore une dispense d'un ou plusieurs enseignements. Il organise le déroulement de la scolarité de l'élève handicapé et assure la cohérence, la qualité des accompagnements et des aides nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève (article L-112-2 du CE). Le PPS est valable pendant toute la scolarité de l'élève. Ce type de projet permet l'intégration des parents dans le processus de scolarisation de l'élève.

Si la sévérité de la dyslexie est moindre, un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) peut être mis en place. Le plan d'accompagnement personnalisé permet à tous les élèves présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages de bénéficier d'aménagements et d'adaptations pédagogique. Donc, en ce sens, le PAP concerne les élèves dyslexiques car ils sont atteints de troubles des apprentissages évoluant sur une longue période. Le PAP prend la forme d'un document normalisé et sur la base d'un modèle national. Il est révisé tous les

ans afin de faire le bilan des aménagements déjà mis en place et de les faire évoluer en même temps que la scolarité de l'élève et les enseignements suivis.

Le PAP est donc un document écrit qui vise à atténuer les difficultés scolaires de l'élève et c'est aussi un outil de suivi, organisé en fonction des cycles de la maternelle au lycée, afin d'éviter la rupture dans les aménagements et les adaptations et ainsi répondre à ses besoins. Il y a donc une forte relation avec les parents car ils deviennent moteur de suggestions d'aide et permettent le repérage des difficultés de l'enfant. Il est donc important qu'ils soient force de proposition pour les solutions d'aide en lien avec les propositions des équipes pédagogiques. Le PAP peut être proposé par le conseil des maîtres ou le conseil de classe mais le directeur doit recueillir l'accord de la famille. Il peut également être demandé par la famille. Le constat des troubles se fait par le médecin scolaire, au vu de l'examen qu'il a réalisé. Le médecin scolaire rend alors un avis sur la pertinence de la mise en place d'un plan d'accompagnement personnalisé au vu de la présence d'un trouble des apprentissages et de sa sévérité. En termes d'évolution, le PAP remplace le « PAI dys » depuis le décret du 18 novembre 2014.

1.2. Cadre théorique

L'OMS résume la dyslexie comme telle : « La dyslexie est un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe...). »

Il faut cependant être attentif à ne pas parler de dyslexie face à tout problème scolaire ou à tout trouble de l'apprentissage car le terme « dyslexie » a souvent été perçu comme un mot polysémique qui l'a rendu flou et ambigu. La distinction parmi les enfants qui présentent de simples difficultés de lecture (retard simple) et ceux dont les faibles compétences en lecture résultent d'un trouble cognitif avéré (les enfants dyslexiques).

Les difficultés des enfants qui présentent un retard simple persévèrent moins dans le temps et leurs causes sont diverses. Ce sont essentiellement des causes dites environnementales (familiales ou scolaires) qui rendent l'apprentissage de la lecture problématique. Dans ces cas, une approche pédagogique et éducative adaptée

(acculturation, travail sur le sens de l'écrit, sur les motivations, etc.) permet d'améliorer assez rapidement les performances de l'enfant (Valdois & Bosse, 2014).

Or, la dyslexie est un trouble durable et persistant chez un enfant qui a une intelligence développée, vérifié grâce aux tests de QI. C'est essentiellement ce critère de durabilité qui est pris en compte dans la définition du trouble dyslexique. On peut parler de dyslexie si l'enfant a normalement fréquenté l'école et n'a pas subi de carence éducative. (Valdois & Bosse, 2014).

Les moyens récents de recherche sur le cerveau ont permis d'établir que ce handicap est la conséquence d'un dysfonctionnement cérébral. Quel que soit l'environnement social, culturel, éducatif et pédagogique, le trouble serait apparu. Ces différents facteurs peuvent être aggravants mais ne sont en aucun cas la cause de la dyslexie. Le dysfonctionnement cognitif à l'origine des dyslexies sera présent tout au long de la scolarité de l'enfant et encore au cours de sa vie d'adulte. La dyslexie peut donc être perçue comme une fatalité.

Au début de l'apprentissage de la lecture (cycle 2), il est difficile de différencier un simple retard de lecture et un trouble spécifique. Certains enfants mettent plus de temps que d'autres à entreprendre la lecture. Parfois une simple aide ou un soutien peut engager l'enfant dans cet apprentissage. C'est quand les difficultés durent malgré les interventions et les aides qu'il devient probable que l'on ait affaire à une dyslexie.

Il faut cependant préciser qu'un diagnostic de dyslexie ne peut être posé au mieux qu'après 18 mois d'apprentissage de la lecture, mais il est primordial de dépister au plus tôt les enfants qui risquent de développer des difficultés en lecture afin d'opter le plus rapidement possible pour des mesures permettant de leur venir en aide et d'empêcher que ces difficultés ne retentissent sur l'ensemble des autres apprentissages.

1.2.1. Les types de dyslexies

Pour cela il faut bien comprendre la dyslexie, elle se décompose en trois types (Roux, 2015) :

Dyslexie phonologique :

La dyslexie phonologique se définit par une atteinte sélective de la lecture des mots. Ces enfants ont des performances faibles en lecture c'est-à-dire qu'ils ont des temps de lecture longs lorsque des mots nouveaux leur sont présentés, alors qu'ils sont par ailleurs capables de lire les mots qui leur sont familiers. Cette difficulté en lecture se manifeste par la production d'erreurs phonémiques, phonétiques ou d'erreurs lexicales. L'enfant atteint de dyslexie phonologique présente souvent une dysorthographe associée. Ceci se caractérise par des difficultés en dictée de mots réguliers ou irréguliers. Les productions écrites font preuve d'une phonologie incertaine, c'est à dire que le mot écrit par l'enfant ne se prononce pas comme le mot qui lui a été dicté (exemple : prince -> pince ou moutarde -> noutrade ; garçon -> carson ; coussin> cousin) (Valdois & Bosse, 2002). Ces enfants ont souvent des troubles multiples tels que des troubles du langage oral, des capacités limitées de mémoire verbale à court terme et des difficultés marquées sur la conscience phonémique. Le degré du trouble sous des formes " pures " est relativement exceptionnel. Cependant, l'écart de sévérité du trouble peut considérablement varier d'un enfant à l'autre. Il n'est pas rare en effet qu'un enfant dyslexique phonologique présente également un faible niveau de performance en lecture ou en écriture de mots irréguliers. C'est souvent la présence d'un trouble de la conscience phonologique et le degré de difficulté en lecture qui permettra de repérer la dyslexie.

Dyslexie de surface :

La dyslexie de surface, dans sa forme pure, se caractérise par une atteinte sélective de la lecture des mots irréguliers alors que la lecture des mots réguliers et des pseudo-mots est relativement préservée. Cette difficulté sélective à lire les mots irréguliers traduit un dysfonctionnement de la procédure lexicale de lecture. Ces enfants produisent des erreurs de régularisation qui démontrent que le traitement est principalement effectué par la procédure analytique de lecture c'est-à-dire qu'ils produisent fréquemment des erreurs visuelles résultant de la confusion entre lettres

proches (ex : jaloux -> jalon) ou de difficultés à coder l'ordre des lettres (ex : psychologie > psycholoige). L'enfant dyslexique de surface présente généralement une dysorthographe associée du même type avec des difficultés plus marquées en dictée de mots irréguliers qu'en dictée de mots réguliers ou de pseudo-mots (Martinet & Valdois, 1999). Les productions écrites sont pour la plupart "phonologiquement plausibles", c'est à dire que le mot écrit par l'enfant se prononce comme le mot qui lui a été dicté (exemple : haricot -> aricau ou monsieur -> messieu). Ces enfants ne présentent pas de troubles associés du langage oral ; ils ont de bonnes capacités de mémoire verbale à court terme et une bonne conscience phonémique. Ils présentent par ailleurs des difficultés de traitement visuel qui se manifestent fréquemment par des difficultés à comparer des séquences de lettres (Valdois & Bosse, 2002). Les formes "pures" de dyslexie de surface sont relativement rares en clinique. Ces enfants peuvent en effet également présenter de faibles performances en lecture de pseudo-mots lorsque les difficultés de traitement visuel sont importantes. C'est le plus souvent l'absence de trouble de la conscience phonologique, la présence de difficultés de traitement visuel et l'existence d'une dysorthographe massive touchant l'orthographe d'usage des mots qui amènent alors à poser un diagnostic de dyslexie de surface.

Dyslexie mixte :

Certains enfants dyslexiques présentent un trouble mixte dans la mesure où les performances de lecture sont globalement très faibles quelle que soit la nature des items proposés (mots, réguliers ou irréguliers ou pseudo-mots). Ces enfants présentent les troubles associés décrits dans les deux formes de dyslexies précédentes. Ces dyslexies sont sévères et se rencontrent le plus souvent chez des enfants dont le retard en lecture est important (Valdois & Bosse, 2002).

On sait donc aujourd'hui que ces troubles se distinguent par un simple retard d'acquisition, d'un retard mental, d'un problème auditif, d'un problème visuel, d'un problème affectif, d'un problème d'élocution. Les troubles persistent dans le temps, donc on parle de troubles durables et dans certains cas, d'handicap. Cependant on ne parle de dyslexie qu'après deux années de retard d'apprentissage de la lecture, soit en début de CE2. Avant on parle de troubles du langage écrit, on peut

soupçonner une dyslexie avant la fin du CE1/début du CE2, elle ne sera pas notée comme telle dans un bilan.

1.2.2. Les symptômes de la dyslexie

Les symptômes de la dyslexie sont nombreux. On peut voir que plusieurs domaines sont affectés par la dyslexie : La psychologie, le décodage, la compréhension, l'écrit, la perception des sons, l'aspect cognitif et la mémoire de travail (Duband, 2018).

Au niveau psychologique, la dyslexie engendre des troubles d'ordre émotionnel et motivationnel cognitif. Cependant, ces facteurs sont provoqués par des événements incontrôlables chez l'enfant ce qui amène à des idées de pessimisme et du découragement. Le déficit de motivation peut amener l'élève à une lenteur intellectuelle, une passivité et un échec global. Les échecs répétés deviennent habituels ce qui devient néfaste car l'élève rentre dans un processus de désinvestissement de l'effort car il ne voit pas de changement qu'il travaille ou non (Manin, 2009). La dyslexie peut aussi entraîner des bouleversements psychologiques considérées comme secondaires. Ces perturbations secondaires se traduisent par de nombreux troubles tels que l'anxiété. L'anxiété peut prendre plusieurs formes chez l'enfant comme des insomnies, des phobies, la peur de la différence ou du regard des autres ou encore le refus de l'erreur. Des troubles du comportement peuvent aussi apparaître comme l'opposition, le mensonge ou l'agressivité. Les perturbations psychologiques chez un enfant dyslexiques peuvent aussi se traduire par des syndromes dépressifs comme le repli sur soi, la perte de motivation ou d'estime de soi. L'ensemble de ces difficultés psychologiques sont un frein à l'insertion de l'élève à l'école mais aussi en classe. Un mal-être à l'école avec une démotivation face aux apprentissages est source de décrochage scolaire et de résultat négatif avec peu de progrès pour l'enfant (Manin, 2009). Pour pallier aux difficultés psychologiques, il est important d'avoir un climat de classe favorable au travail et une bonne cohésion. En effet, l'enfant ne doit pas se sentir discriminé à cause de ces difficultés.

Au niveau du décodage, elles se traduisent par des problèmes de confusions auditives ou phonologiques. Les consonnes constrictives (s, ch, j, z, f, v) sont remplacées par les consonnes occlusives (t, k, p, d, g). Les consonnes sonores (b, d,

g, v, j, s) sont remplacées par les consonnes sourdes (p, t, k, f, ch, s). Ces confusions ne sont pas standardisées, l'enfant peut lire correctement ou substituer une lettre à une autre lettre. Il existe donc plusieurs obstacles chez l'élève dyslexique tels que des inversions de lettres, de syllabes ou de mots, des omissions de syllabes, des adjonctions (coussin/cousin, parquet/paquet...), des substitutions (chauffeur/faucheur) ou de la contamination (palier/papier). (Duband, 2018)

D'autres obstacles sont perceptibles chez les enfants dyslexiques comme une lecture lente, hésitante, syllabique et saccadée. Il peut avoir des difficultés à saisir le découpage des mots en syllabe et ignorer la ponctuation. Pour remédier aux difficultés de décodage, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) peut être mis en place. Il permet un accompagnement plus précis et peut être corrélé avec des exercices orthophoniques. L'intensité des remédiations dépend de l'intensité des difficultés. L'adaptation pédagogique est indispensable pour ajuster les progressions scolaires possibles en lien avec la rééducation. Il peut également avoir une scolarisation en milieu spécialisé temporaire pour favoriser l'intensité des rééducations.

Au niveau de la compréhension, le déchiffrage du dyslexique peut n'être que partiel ou sans sens pour lui donc le message du texte lui échappe. De façon générale, il a des difficultés dans les tâches qui lui demande de la lecture. Il peut avoir acquis la notion sans réussir à répondre à l'énoncé car il ne comprend pas le sens de la question. Toutefois les problèmes des élèves dyslexiques ne se limitent pas à la compréhension du code alphabétique (Duband, 2018). Des activités impliquant la phonologie mais n'ayant pas de rapport direct avec la lecture sont souvent déficientes chez ces enfants. On a montré par exemple qu'ils sont plus lents et moins précis que les lecteurs ordinaires de leur âge dans des tâches de dénomination d'images qui impliquent l'activation de représentations phonologiques stockées en mémoire. Il apparaît que la pratique de la lecture soit le moyen le plus sûr d'augmenter le capital lexical de l'enfant et donc favoriser progressivement la compréhension (Duband, 2018). L'instruction exclusivement sur le lexique apporte une amélioration de compréhension. Selon Fayol : « Dès lors, encourager la lecture et la relecture, sous toutes leurs formes, à voix haute ou silencieuse, par l'enfant lui-même ou par autrui, constitue un objectif majeur de l'école, sachant qu'il faut rechercher par tous les moyens et le plus tôt possible une lecture autonome et

assidue. » L'amélioration de la compréhension est possible en mettant en place des activités comprenant des exemples puis des exercices. Les connaissances acquises par l'élève lui permettent d'interpréter des textes.

A cause des difficultés de l'écrit, l'enfant développe un dégoût car il lui est difficile d'écrire correctement. Il se peut que leur calligraphie soit mauvaise afin de dissimuler leurs fautes d'orthographe et ainsi éviter les reproches. L'écrit fatigue l'enfant qui a du mal à retranscrire sa pensée et fait le travail lentement ou partiellement. Pour autant, il est important que les élèves écrivent régulièrement, mais en les aidant donc avec des adaptations. Il faut que les élèves sachent sur quoi s'appuyer, savoir ce qui peut les aider, afin d'utiliser les outils de la classe. Ils peuvent donc mieux retranscrire et en bénéficiant d'un feed-back immédiat, on peut attirer l'attention sur les accords, le fonctionnement de la langue etc. (Goigoux, 2015)

Au niveau de la perception des sons, certains auteurs ont défendu l'idée que la cause de ce problème serait de nature phonologique. En effet les représentations phonologiques seraient altérées chez les enfants dyslexiques. En conséquence la perception des phonèmes serait inexacte et ces élèves percevraient mal les signaux de parole qui comportent des sons brefs ou font intervenir des transitions rapides, par exemple entre une consonne et une voyelle. Mody, Studdert-Kennedy et Brady (1997) ont montré que des enfants dyslexiques avaient des difficultés à juger l'ordre temporel de sons de la parole mais pas de sons similaires non phonologiques. D'autres auteurs comme Tallal en 1980 émettent l'hypothèse que de possibles déficits auditifs plus généraux seraient liés à la dyslexie. Quelle que soit l'issue de ce débat, les spécialistes s'accordent sur la présence de troubles du traitement de la parole dans la dyslexie. Il convient toutefois de préciser que certains dyslexiques ne montrent pas de déficience manifeste au niveau du traitement phonologique (Nittrouer, 1999 ; Werker & Tees, 1987).

Au niveau des difficultés cognitives, les élèves dyslexiques n'ont pas de déficit intellectuel (autrement dit leurs capacités de raisonnement sont intactes). Ils ne présentent pas de trouble sensoriel ou psychiatrique et n'ont pas de difficulté socio-culturelle avérée. Ils n'ont pas tous rigoureusement les mêmes difficultés et celles-ci n'ont pas la même intensité d'un élève à l'autre. Selon les études, la dyslexie serait liée à un phénomène biologique causé par des lésions vasculaires. Le phénomène

consiste en une difficulté particulière à maîtriser le stade dit alphabétique de l'apprentissage de la lecture, à savoir la conversion graphèmes-phonèmes et son automatiser dans ce sens on considère donc qu'il y a une déficience cognitive. (Duband, 2018)

Au niveau de la mémoire de travail, il a été montré qu'elle présente des déficits chez les enfants dyslexiques. La mémoire de travail (dit aussi mémoire à court terme) est un élément fondamental de l'activité cognitive. Un déficit à ce niveau va engendrer notamment des problèmes de lecture et d'acquisition de la lecture. Le maintien d'informations mémorisables se fait grâce à des codes phonologiques, et ce quel que soit le mode de présentation des informations à mémoriser et la modalité de la réponse (Baddeley & Hitch, 1974 ; Baddeley, 1986, 1992). Donc, la difficulté d'accès aux codes phonologiques entraîne des déficiences en mémoire de travail. Les effets de rime et de longueur constituent le fondement de l'activité phonologique en mémoire de travail. Des études portant sur des dyslexiques et des lecteurs débutants montrent que ces enfants ont des effets de rime et de longueur qui sont plus faibles que chez les lecteurs experts. Leur déficit en mémoire de travail serait donc simplement une mise en œuvre moins efficace de ces ressources.

Les recherches fondamentales sur la dyslexie ont permis d'asseoir un ensemble de connaissances aujourd'hui non contestées dans le milieu scientifique. Pourtant, beaucoup de polémiques demeurent sur ce sujet dans le milieu éducatif, certaines personnes allant jusqu'à nier l'existence de ce trouble. On ne peut que déplorer cet état de fait, même si de nombreux facteurs peuvent l'expliquer comme des facteurs idéologiques, sociologiques ou même politiques. (Valdois & Bosse, 2014) Ce sont en effet les enfants dyslexiques qui sont les premiers à subir ces divergences de point de vue. Si on ne leur propose pas l'aide et le soutien adapté, si les parents ne sont pas informés de la cause réelle du problème de leur enfant, ils n'ont que peu de chance de surmonter leurs difficultés. En général, c'est alors le milieu familial, les méthodes d'enseignement ou l'enfant lui-même qui sont plus ou moins explicitement mis en cause, et on trouve d'autres causes au problème car il est faussé. Le risque est de voir se développer des troubles secondaires qui vont aggraver la situation et masquer le trouble dyslexique primaire : perte de confiance en soi, dégoût de l'école et perte de motivation, dépression, comportements violents, agressifs,

désocialisation, déscolarisation. On mesure ici l'ampleur des dégâts possibles. (Valdois & Bosse, 2014).

1.2.3. Les adaptations

Différentes recherches ont été menées sur l'adaptation des pratiques enseignantes face à un élève en situation de handicap. Nooteens et Debeurne (2010) précisent que l'enseignant dispose de multiples moyens visant à ajuster l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion. Ils distinguent deux grands types d'adaptations : les générales et les spécifiques. Les adaptations générales s'adressent au groupe classe. Ce sont des rituels instaurés par l'enseignant lorsqu'il prévoit l'émergence de besoins diversifiées chez ses élèves.

Ces adaptations générales peuvent être considérées comme de la différenciation pédagogique. Dans le cas des adaptations générales, la difficulté des tâches et les critères d'évaluation restent inchangés.

Les adaptations spécifiques s'adressent exclusivement à l'élève en difficulté. Ces adaptations autant pédagogiques que didactiques permettent de rendre accessible le savoir en l'adaptant aux difficultés d'apprentissage d'un élève singulier (Gombert & Roussey, 2007 ; Gombert, Feuilladiu, Gilles, & Roussey, 2008). Ces adaptations spécifiques peuvent conduire à un éloignement des objectifs d'apprentissage et des attendus visés pour l'ensemble des élèves de la classe. Le modèle de Switlick (1997) propose une hiérarchisation des types d'adaptations spécifiques de l'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève en difficulté d'apprentissage. Ces adaptations concernent notamment le contenu présenté et la difficulté de la tâche. À la lumière du modèle de Switlick (1997), on distingue :

- Les accommodements,
- Les ajustements du niveau conceptuel,
- L'enseignement parallèle
- L'enseignement coïncident.

Selon le modèle de Switlick (1997), les accommodements constituent une stratégie pour contourner la difficulté de l'élève qui ne change pas le niveau de difficulté de la

tâche. Par exemple, l'accommodement peut être de remplacer une lecture par un accès auditif à la notion à travers un enregistrement audio. En revanche, il existe également des ajustements conceptuels qui constituent un changement de la difficulté de la tâche. Par exemple, Le recours à du matériel écrit plus simple au niveau compréhensif.

L'enseignement parallèle a pour but d'introduire un programme logique à la classe. Il vise le développement de compétences basiques et nécessaires à la vie en société. L'enseignement parallèle permet à l'élève de réaliser une activité sur le même thème que celle qu'effectuent les autres élèves, mais de niveau de difficulté moindre. Par exemple, alors que les élèves lisent une histoire individuellement, l'élève en difficulté y repère des mots.

Enfin, l'enseignement coïncident consiste en une adaptation importante de la tâche et des objectifs poursuivis. Cet enseignement se focalise sur le contenu et le niveau de difficulté en prenant en compte les capacités des élèves. Par exemple, lors d'une expérience scientifique en groupes, l'élève en difficulté doit s'assurer que ses coéquipiers ont le matériel nécessaire (Switlick, 1997).

Les normes pédagogiques actuelles orientent l'inclusion de l'élève en difficulté et la mise en place de pratiques d'adaptation pour soutenir la réussite éducative de cet élève mais aussi celle du groupe classe. Ces conditions sont liées au profil cognitif et affectif de l'élève en difficulté et du groupe, aux ressources matérielles, mais surtout aux ressources humaines disponibles.

Les pratiques d'adaptation planifiées et mises en place peuvent être générales, donc s'adresser à l'ensemble du groupe. Ces pratiques constituent des structures souples permettant à l'enseignant l'instauration d'adaptations spécifiques, qui visent le soutien à l'élève en difficulté d'apprentissage. Ces mêmes adaptations peuvent constituer des accommodements, des ajustements du niveau conceptuel, un enseignement parallèle ou un enseignement coïncident, selon l'ampleur des changements.

Si l'adaptation de sa pédagogie constitue un véritable défi pour l'enseignant, Gombert et Roussey (2007) ont montré qu'elle se fait grâce à la mise en œuvre de gestes élémentaires. Ces gestes peuvent être mis en rapport avec le concept

d'étayage de Bruner. L'étayage a 6 fonctions : l'enrôlement, la réduction du degré de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. L'étayage renvoie donc à l'ensemble des interactions d'aides qui permettent à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.

Il existe des adaptations possibles pour aider l'élève dyslexique plus spécifiquement. Grand (2012) propose différentes pistes pour aider un élève dyslexique en classe. La dissociation des apprentissages est possible en mettant à l'écart la lecture. On peut également écarter l'orthographe des autres tâches.

L'enfant est en difficulté à l'écrit mais il peut avoir des capacités d'uniformité avec les autres élèves en passant par d'autres modalités. On peut alléger la charge de travail de l'élève notamment en effaçant la contrainte de l'écrit pour lui permettre une disponibilité plus grande sur l'apprentissage. On peut également faire des modifications sur le temps de travail. Pour pallier les difficultés relevant de la mémoire de travail, il est possible de proposer à l'enfant des exercices ou des jeux permettant de travailler ce domaine. Par exemple, avec des jeux où l'élève doit garder en mémoire des informations pour réfléchir.

L'adaptation des supports peut être aussi une nécessité en adaptant la forme mais aussi les consignes (les fractionner, établir une liste des tâches successives, que l'enfant peut barrer au fur et à mesure).

Martinet (2011) propose aussi différents types d'adaptations en classe pour aider les élèves dyslexiques. Des adaptations concernant la charge de travail et la surcharge cognitive : limiter autant que possible l'écrit (utiliser des supports audio-visuels, dessins, reportages, livres audio...), limiter la copie des leçons, devoirs, la prise de notes (activité très coûteuse cognitivement).

Des adaptations concernant les supports : privilégier certaines mises en page aérées et des caractères assez grands. Des adaptations concernant les consignes : diminuer leur taille et faciliter le repérage des informations importantes (gras, souligné, surligner...). Enfin, il est aussi préconisé d'adapter l'évaluation : tiers temps supplémentaire, réduire la quantité de travail (supprimer ou raccourcir un exercice).

On peut aussi privilégier les évaluations avec un barème spécifique voire d'utiliser seulement l'oral.

Pour aider les élèves dyslexiques, plusieurs adaptations sont aussi possibles en lecture et en écriture.

En lecture, les adaptations peuvent s'appuyer sur le visuel en associant des gestes aux sons. Il est possible aussi d'entrer dans l'apprentissage par imprégnation syllabique plutôt que par les lettres ou les sons : travail autour des syllabes. Les adaptations en lecture peuvent se faire aussi avec une lecture des consignes et des textes par l'enseignant et la lecture des questions avant le texte.

En écriture, les adaptations peuvent être favoriser par les évaluations orales et la dictée à l'adulte. Il ne faut pas que l'enseignant se focalise sur l'orthographe mais bien sur l'apprentissage visé. Certaines difficultés peuvent être atténuer en travaillant précocement la structuration de la phrase en visualisant les natures et fonctions des mots.

Ces différentes lectures permettent de dresser un panorama des adaptations pédagogiques réalisables en classe pour aider un élève dyslexique à progresser dans la maîtrise de l'écrit et de dégager les hypothèses suivantes :

- L'adaptation des supports pédagogiques écrits grâce à une retouche des supports et à une adaptation des consignes facilitent le travail de l'élève dyslexique.
- L'adaptation des modalités d'évaluation, avec un recours plus important à l'évaluation orale, et avec une réduction de la charge de travail, permettent à l'élève de reprendre confiance en lui et de retrouver la motivation à apprendre, en évitant le découragement.
- La mise en œuvre de l'ensemble de ces adaptations permet à l'élève de progresser dans la maîtrise de l'écrit.

2. Méthodologie de recherche

Il existe quatre grands types de méthodologie qualitative, quantitative, mixte, expérimentale.

Ici, une méthode qualitative sera privilégiée. Cette méthode permet d'étudier directement les acteurs. Pour investiguer dans cette démarche, il est donc nécessaire de collecter des informations subjectives à proximité des acteurs. Les informations peuvent être collectées de différentes manières, par des entretiens mais aussi des témoignages, des observations, des archives. Cette méthodologie entraîne donc des recherches qualitatives (Dumez, 2015).

Afin de justifier la méthodologie envisagée, il est préférable de rappeler les questions énoncées :

- Quelles sont les difficultés des élèves dyslexiques à l'école ?
- Quel regard porte les autres élèves sur les dyslexiques ?
- Comment l'enseignant peut-il aider les élèves dyslexiques à pallier ses difficultés ?

Dans le but de valider ou d'invalidier les questions, plusieurs méthodes seront utilisées. Premièrement, il est nécessaire d'avoir l'avis d'élèves dyslexiques afin de comprendre leurs difficultés, leur vécu et analyser les dispositifs mis en place à l'école. C'est pourquoi, afin de voir l'évolution des pratiques, un recueil d'entretien avec d'anciens élèves dyslexiques pourra être établi. Il s'appuiera sur des personnes dyslexiques de plusieurs époques afin d'analyser l'évolution des pratiques, des remédiations et de l'attitude. Ces entretiens feront l'objet d'analyse multiple car ils pourront être mis en parallèle avec les adaptations qui existent, comprendre si le regard des autres élèves a évolué mais aussi de voir si toutes les dyslexies sont traitées de la même manière.

Une observation pratique sera effectuée en classe de CM1 afin de connaître les fonctionnements de l'élève en classe. Un entretien avec l'enseignant permettra une analyse des difficultés, de la relation avec les autres élèves et des adaptations mises en place.

2.1. L'échantillon des interrogés

M-L G¹. : Femme de 50 ans ayant été diagnostiquée dyslexique en 6^{ème} en 1981.

Moi-même : Homme de 24 ans ayant été suivi par une orthophoniste pendant deux ans pour des troubles d'apprentissages ressemblant à la dyslexie mais sans diagnostic précis.

T B.(E)² : Enseignant du premier degré ayant dans sa classe deux élèves dyslexiques.

2.2. L'observation

L'observation³ s'est déroulée le 18 mars 2019 en classe de CM1 à l'école Joliot Curie à Cavaillon. Dans la classe, il y a deux élèves dyslexiques, une élève atteinte d'une accumulation de troubles et un autre élève pris en charge depuis plusieurs années et accompagné d'une AVS. L'élève n'ayant pas d'aide particulière sera l'élève A⁴ et l'élève accompagné d'une AVS sera l'élève B. Lors de l'observation, j'ai pu assister à un exercice de calcul mental, une compréhension de texte, une séance d'EPS.

3. Présentation et analyse des résultats

3.1. Les difficultés dues à la dyslexie

La dyslexie peut amener des difficultés multiples selon son type, selon les individus et selon la gravité du handicap. Cependant, à partir des entretiens on relate des difficultés similaires mais de plus ou moins grande ampleur. Ces difficultés sont présentes qu'importe l'année de scolarisation, le sexe et l'âge. Elles montrent donc une évidente corrélation entre la difficulté et le handicap.

Si on prend l'exemple de la confusion des lettres. Cette difficulté est recensée dans tout les types de dyslexie même si elle est caractéristique de la dyslexie de surface. Cependant, les personnes interrogées n'ont pas l'information sur le type de dyslexie

¹ Annexe 1 : Guide d'entretien

² Annexe 1 : Guide d'entretien

³ Annexe 2 : Grille d'observation

⁴ Annexe 3 : Bilan orthophonique de l'élève A

qui a été diagnostiqué. La confusion des lettres peut se manifester phonétiquement mais aussi à l'écrit. C'est ce que nous explique M-L G. : « Il y a des lettres que j'inverse et cela engendre une mauvaise prononciation des mots tels que « psy » et « spy ». Ce type de problème est typiquement dû à la dyslexie et c'est d'ailleurs une des difficultés que j'ai moi-même rencontré lors de ma scolarité notamment l'inversion des sons qui entraîne une confusion des lettres tels que « C et S », « M et N », « F et V » ou « P et D » qui ont amené des difficultés évidentes en orthographe.

Des difficultés en expression orale peuvent subvenir notamment liées à la prononciation comme le démontre M-L G. : « En expression orale, il y a des lettres que j'ai du mal à prononcer comme « psy », « gymnastique » ou encore le mot « prononciation ». En anglais, j'avais beaucoup de mal avec l'expression orale car il y a beaucoup de consonnes conjointes. Je pense qu'en allemand, ça aurait été pire ! [...] il est frustrant quand tu es adulte dyslexique de ne pas arriver à exprimer son opinion et par conséquent on devient impulsif. Ça t'énerve que les gens ne comprennent pas ce que tu veux dire car dans l'action il est difficile de trouver un synonyme et donc de se faire comprendre. En communication tout passe par la parole et quand tu n'arrives pas à parler, c'est énervant. »

Ici, nous pouvons analyser que l'apprentissage des langues étrangères est un vrai obstacle pour les élèves dyslexiques et surtout que les difficultés de prononciation sont un vrai handicap à l'école et au-delà. Une mauvaise prononciation entraîne des déboires sociaux car la frustration due à l'handicap amène une communication difficile et l'aspect psychologique peut être altéré comme le démontre la citation précédente. En lien avec l'expression orale, on peut spécifier la lecture à haute voix à la classe qui est une pratique scolaire fréquente. Lors de mon observation, les élèves devaient lire une phrase d'un texte à haute voix. L'élève A⁵ a su lire de façon fluide malgré quelques blocages sur certains mots. Le blocage est plus d'ordre caractériel que lié au trouble car on remarque une lecture à voix basse et une gêne lors de la lecture. L'élève B a eu plus de mal à lire à haute voix. On remarque des blocages et de hésitations répétées sur la lecture mais sans erreurs. Les blocages sont dus à la dyslexie car ils ont eu lieu sur les mots inconnus de l'élève, les mots comportant plus de 3 syllabes donc qui sont plus difficile à décoder.

⁵ Annexe 4 : Suivi des acquis scolaires de l'élève A

Des difficultés de compréhension peuvent être relatées à cause de la dyslexie. Selon M-L G. : « La tâche la plus complexe pour moi était la compréhension d'énoncé et du problème, de ce qu'on nous demandait notamment à l'écrit. Il était donc difficile de répondre à des questions qu'on ne comprend pas. » La compréhension de consigne est indispensable à la réussite scolaire et cela est valable dans toutes les matières enseignées. Cette difficulté est variable selon les individus car pour moi-même, la difficulté était plus importante lors d'une consigne orale plutôt qu'écrite. La difficulté dépend donc de l'élève car certains ont besoin d'un support écrit afin de pouvoir s'y référer et pour d'autre cet exercice de lecture et de compréhension surcharge la charge de travail. Pour l'élève B, la compréhension des consignes nécessitait une reformulation qui a été faite par l'AVS. Une fois la consigne comprise, la mise au travail est efficace.

Des difficultés en écriture peuvent apparaître chez les élèves dyslexiques. Pour M-L G., la plus grande difficulté est les doubles consonnes : « je confonds « désert » et « dessert ». J'ai du mal également avec le mot « appeler ». Mais heureusement, à force de l'écrire un certain automatisme est apparu ce qui m'a aidé. J'ai aussi des difficultés pour écrire une lettre de motivation ». On remarque donc que des difficultés peuvent s'atténuer au cours du temps mais elles ne disparaissent pas définitivement. C'est également mon cas, les difficultés en écriture étaient importantes à l'école primaire, l'écrit en français était souvent associé à une compréhension inexacte de la notion comme par exemple l'orthographe et une calligraphie très mauvaise.

Des difficultés au niveau de la surcharge cognitive sont récurrente chez les élèves dyslexiques. En effet, ce sont des élèves qui se fatiguent plus rapidement mais aussi qui n'arrive pas à se concentrer ou à extraire les informations demandées donc ils se retrouvent submergés par la tâche. C'est le cas de M-L G. : « Il y a trop d'informations qui convergent à l'écrit. »

Des difficultés en transcription peuvent apparaître. La transcription peut être définie comme le passage de l'oral à l'écrit mais aussi comme le copiage. Pour ma part, il était difficile pour moi de répondre à une question orale par écrit. L'enseignant écrivait donc les consignes et étayait régulièrement mon travail afin d'automatiser les sons avec leur représentation graphique.

Lors de l'observation, plusieurs comportements des élèves dyslexiques montraient un décrochage dû à une surcharge cognitive. L'élève A a des difficultés récurrentes de concentration, on remarque un décrochage rapide après la mise en route des activités, elle rêve régulièrement. La mise au travail est lente et on remarque des problèmes de transcription malgré la compréhension de la consigne, ce qui montre une surcharge cognitive et non une difficulté de compréhension. L'élève A répond à l'oral mais il y a un blocage au niveau des réponses écrites, cette difficulté à passer à l'écrit a également été observée par l'enseignant T B.(E). On observe donc un décrochage quand l'activité est écrite et l'élève ne fait pas l'activité donc il y a des difficultés de concentration, de compréhension et une lenteur d'exécution. Le décrochage est de plus en plus persistant avant la récréation, l'élève n'écoute plus les consignes. L'élève B a aussi des difficultés de concentration. On remarque une excitation croissante, l'élève commence à ne plus tenir en place sur sa chaise au fil du temps qui passe. La surcharge se fait ressentir, il s'agite et refuse d'écrire. Il cherche à déléguer les tâches de transcription à l'AVS qui l'accompagne.

Des difficultés concernant les mathématiques sont récurrentes à cause de la dyslexie. En effet, on remarque une lenteur de travail ou des problèmes de compréhension souvent dus à la logique qui peut faire défaut aux élèves dyslexiques. Selon M-L G. : « La matière la plus difficile pour moi était les mathématiques, parce que je ne comprenais pas les consignes, elles me semblaient trop compliquées. On n'a pas la logique des maths quand on est dyslexique. » Les mathématiques nécessitent souvent une multitude de tâches simultanées afin de résoudre un problème. Il est donc difficile pour des élèves dyslexiques de trier les informations les plus importantes, de les traiter afin d'appliquer un raisonnement. Lors de mon observation, les élèves ont été confrontés à du calcul mental rapide. Ils devaient donner le plus de réponses possibles en un temps donné. Les opérations étaient uniquement des multiplications simples. L'élève A rencontrait des difficultés d'exécution de la tâche demandée. En effet, l'élève A n'a réussi qu'une seule multiplication en 1min30 alors qu'à l'oral l'élève est capable de donner la réponse de toutes les multiplications présentes sur l'exercice. Cependant, on remarque que l'élève B a mieux réussi l'exercice. Il se trouve au niveau de la classe. Il a donc une meilleure vitesse d'exécution de la tâche. Cet élève dyslexique a donc réussi à pallier ses difficultés et à atteindre un niveau correct sur un exercice de mathématiques.

automatisé par l'élève B. Evidemment, il n'aura pas la même vitesse d'exécution que les meilleurs élèves qui réussissent l'exercice entièrement dans le temps donné.

Des difficultés sont percevables plus facilement de l'extérieur. L'enseignant T B.(E) a observé des problèmes de mémorisation notamment chez l'élève A. Toutes les semaines l'enseignant demande une mémorisation de mots invariables qui sont travaillés en classe au préalable. Même si moins de mots sont demandés à cet élève, la mémorisation n'est pas efficace.

3.2. Les méthodes d'apprentissage pour les élèves dyslexiques : des aides variées

Aux vues de la multiplicité des difficultés liées à la dyslexie, il semble difficile d'appréhender une méthode d'apprentissage universelle. Il est donc nécessaire de croiser plusieurs aides afin d'accompagner au mieux les élèves dyslexiques dans les apprentissages. Il est nécessaire au préalable de prendre en compte les différentes difficultés de chacun de ses élèves.

Lors de mon observation, plusieurs adaptations ont été mises en place afin d'aider les élèves dyslexiques. On peut aider ces élèves en jouant sur le temps des tâches demandées. En effet, étant donné que les élèves dyslexiques ont une vitesse d'exécution plus lente, il est possible de leur accorder du temps supplémentaire. L'enseignant T B.(E) explique le dispositif qu'il a mis en place dans sa classe : « Il y a un temps supplémentaire pour toutes les évaluations, un temps de 15min supplémentaire pour une évaluation de 30 min. Ce temps supplémentaire est nécessaire pour qu'ils puissent finir l'évaluation. » Il faut donc prendre en compte que les élèves dyslexiques ont besoin de plus temps pour produire le même travail qu'un élève de niveau moyen.

Pour aider à la compréhension, des dispositifs peuvent être mis en place. La reformulation de consigne est un élément majeur pour permettre la compréhension. Elle est primordiale car elle permet une deuxième écoute de la consigne avec des termes différents. L'enseignant T B.(E) utilise la reformulation pour les élèves dyslexiques : « Les consignes sont toujours reformulées individuellement afin de s'assurer de sa compréhension. » Le fait que la reformulation soit individualisée

permet une concentration des élèves concernés et ainsi une meilleure compréhension de la consigne.

La différenciation des supports peut également être un élément d'aide pour les élèves dyslexiques. Voici ce qui est proposé par l'enseignant T B.(E) : « Les supports sont aussi différenciés avec des textes à trou pour éviter une surcharge cognitive liée à l'écrit. » L'adaptation de support permet aux élèves de se concentrer uniquement sur la tâche demandée et donc ils n'ont pas besoin de trier les informations au préalable. Les supports peuvent également être agrandis afin de rester orienter dans l'exercice. Lors de l'observation, le texte à trou proposé au lieu de la transcription à l'élève A a permis une mise au travail plus efficace. Le fait de recopier les premières phrases faites en classe lui ont permis de faire les exercices avec efficience. Les consignes sont bien assimilées car ritualisées ce qui permet un avancement correct et la compréhension des consignes.

On peut également baisser la difficulté des tâches demandées notamment en termes de mémorisation car c'est une des difficultés persistantes chez les élèves dyslexiques. Pour aider les élèves dyslexiques l'enseignant T B.(E) différencie le travail demandé : « En termes de mémorisation, moins de mots leurs sont demandés par semaine ». La diminution des mots à mémoriser permet un allègement cognitif pour les élèves. Cependant, on peut utiliser ou proposer des procédés mnémotechniques afin de faciliter la mémorisation. Il est également possible que les dyslexiques découvrent leur propre technique de mémorisation comme c'est le cas pour M-L G. : « Pour apprendre un texte il faut que je l'écrive entièrement et que je le lise à haute voix pour le retenir ». Cette technique de mémorisation est fastidieuse mais peut être efficace. La réécriture permet l'imprégnation du contenu et la lecture à haute voix permet de travailler la mémoire auditive de l'apprenant. Cette technique semble s'adapter aux élèves à mémoire auditive et visuelle.

La présence d'une AVS peut être un marqueur déterminant dans la progression des acquis des élèves dyslexiques. On remarque que dans la classe, l'élève A qui n'a pas d'AVS présente plus de difficultés que l'élève B qui en a une. Cependant, la présence d'une AVS aide l'élève mais elle n'est pas une solution pour pallier à toutes les difficultés. On peut donc considérer la présence d'une AVS comme étant un dispositif complémentaire aux autres adaptations. Il faut aussi prendre en compte

que tous les élèves ne supportent pas la présence d'une tierce personne qui les accompagnent. Lors de l'observation, la relation entre l'élève B et l'AVS semble se détériorer car il se sent différent. De plus, il essaye de se décharger de son travail en ne voulant pas écrire. Or, la présence d'une AVS peut permettre un meilleur accompagnement de l'élève dyslexique, c'est ce que nous explique l'enseignant T B.(E) au sujet de l'élève A : « L'accompagnement par une AVS pourrait l'aider car elle pourrait la relancer et reformuler les consignes. D'autant plus que le suivi orthophoniste établi depuis 3 ans est désormais dans l'impasse. La demande d'AVS a été faite cette année par l'équipe éducative en espérant que cette aide lui soit utile. » Il est cependant difficile d'avoir un réel recul sur les apports d'une AVS auprès des élèves dyslexiques car ils ont tous un relationnel différent mais aussi des besoins qui diffèrent. Les difficultés de l'élève A étant aussi sur la transcription, la présence de l'AVS pourrait donc permettre une diminution de la surcharge cognitive liée à l'écrit.

L'individualisation des aides permet une amélioration des apprentissages, on peut l'analyser dans l'expérience de M-L G. : « Aucun dispositif a été mise en place avant la sixième. La prof de français a vu que j'étais dyslexique car elle voyait que je travaillais mais que je n'y arrivais pas. Elle m'a donné des cours particuliers pour m'aider car la dyslexie n'était pas répandue en 1981 et donc n'a pas été diagnostiquée avant. Cette professeure a mis en place une aide personnalisée, elle m'a dit d'écrire, de réfléchir différemment pour m'exercer en orthographe car j'écrivais comme je parle ce qui m'a beaucoup apporté par la suite. » Les aides individualisées permettent un meilleur suivi des élèves dyslexiques mais aussi de répondre plus précisément à leurs besoins. On peut retrouver cette aide dans les APC. L'élève A a été prise en APC et on remarque des progrès notables, comme l'explique l'enseignant T B.(E) : « L'élève a été prise en APC, notamment en lecture à voix haute et on remarque une fluidité quand la lecture se fait en petit groupe. Elle était la meilleure en lecture du groupe d'APC. Pour éviter la surcharge, l'élève ne fait pas d'APC en mathématiques. » Il faut donc trouver un équilibre entre les aides possibles et le temps passé à l'école car une surcharge du temps scolaire peut amener une lassitude et donc être contre-productive pour l'élève. Cependant, on remarque que même avec une dyslexie profonde, l'aide personnalisée amenée par les APC est efficace. Les APC permettent un stress inférieur car ils ont lieu en petit

groupe, un investissement plus important de la part des élèves et donc des progrès sont constatables.

Pour aider les élèves dyslexiques, l'entraide entre élèves peut être une alternative envisageable. L'enseignant T B.(E) a tenté de mettre en place ce dispositif : « Des essais de tutorat ont été faits dans ma classe mais le problème est que les bons élèves n'échangent qu'entre eux. » On peut donc en conclure qu'il faut un climat de classe favorable afin d'exercer du tutorat dans une classe. Il est nécessaire que les élèves dyslexiques soient bien intégrés dans la classe et qu'il y est un relationnel entre élèves.

D'autres méthodes d'apprentissages peuvent être envisagées comme l'explique M-L G. qui n'a pas eu de dispositif particulier : « Une classe spécialisée pour les dyslexiques m'aurait sans doute aidé car on ne suit pas de la même manière, il nous faut plus de temps pour comprendre une consigne... Actuellement, j'utilise beaucoup l'ordinateur afin de me décharger de l'écriture, ce qui me permet de mieux me consacrer à la tâche que j'ai à réaliser. » On peut donc imaginer de fournir des ordinateurs à ces élèves afin de diminuer la charge liée à l'écrit. Cependant, ce dispositif peut être aussi problématique s'il est utilisé trop tôt car l'élève n'améliore pas sa graphie avec l'utilisation d'un clavier. Aujourd'hui les élèves ayant une forte dyslexie peuvent être accueillis dans les classes ULIS ce qui leur apporte une aide plus individualisée. Il existe également des classes spécialisées pour les « dys », seulement ces écoles sont privées et coutent cher. Cependant, ces écoles ont des résultats proches des classes ordinaires notamment au brevet des collèges où ils ont une moyenne de 87% de réussite et un bon retour des parents qui sentent leurs enfants plus épanouis. Ces écoles privées sont composées de personnels scolaires spécialisés avec des enseignants qui ont une formation particulière aux adaptations d'apprentissage des « dys » et qui valorisent l'enfant. Les écoles sont également composées de personnels médicaux comportant des orthophonistes, des psychomotriciens et des psychologues.

3.3. Les relations sociales des élèves dyslexiques

L'intégration des élèves dyslexiques est primordiale à la réussite scolaire de ces élèves.

Le renfermement sur eux-mêmes est une des difficultés sociales engendré par les troubles d'apprentissages. S'ils se sentent jugés, ils n'osent plus rentrer en communication et peuvent se retrouver exclus. Voici ce qu'explique M-L G. : « A l'école je n'osais pas m'exprimer car j'avais peur du jugement, j'ai pu participer en classe qu'après cette aide. Je pense qu'il a fallu que je prenne conscience que la dyslexie était une maladie afin de vivre avec. Il est bon de se considérer comme « malade » pour être pris en compte et adapter des méthodes de travail qui conviennent à cette maladie. » Le jugement des autres était donc un blocage à la communication en classe. Cependant, l'élève peut remédier à ce problème au moment où il prend conscience de ses difficultés et qu'il accepte une aide.

Malgré les difficultés, les élèves dyslexiques peuvent cependant avoir de bons rapports avec les autres élèves car ils ont d'autres facultés, comme l'explique M-L G. : « Les relations étaient courtoises, je n'avais pas de problème avec les autres élèves. J'ai de bons souvenirs à l'école. J'étais bien intégrée et plutôt sociale. J'étais forte en sport du coup j'avais plein de copines. » La dyslexie n'engendre pas de difficultés motrices. On peut corroborer ce phénomène grâce à l'observation car l'élève A et B n'ont pas eu de difficultés de coordination en mouvement. On remarque qu'ils sont volontaires et s'engagent dans l'effort. Ils arrivent à se concentrer pour s'investir dans l'activité. C'est aussi ce qu'a pu observer l'enseignant T B. (E) : La dyslexie est handicapante dans toutes les disciplines sauf le sport où les mouvements sont bien coordonnés. Ils ont une aisance corporelle qui s'est révélée en danse et en théâtre où les difficultés disparaissent. » La communication corporelle permet donc une interaction avec les autres élèves et pallie les difficultés d'ordres langagiers ou écrites qui peuvent amener de la frustration chez ces élèves. C'est ce qui est arrivé à M-L G. : « Il est frustrant quand tu es adulte dyslexique de ne pas arriver à exprimer son opinion et par conséquent on devient impulsif. Ça t'énerve que les gens ne comprennent pas ce que tu veux dire. » Le problème n'est pas donc pas forcément le destinataire, la difficulté peut être le mode de communication.

Lors de l'observation, les élèves A et B n'avaient pas la même intégration dans la classe et dans l'école. L'élève B est intégré à la classe, il a un cercle d'amis. Il a un caractère sociable et on remarque qu'il ose intervenir et participer aux activités. Par opposition, l'élève A a un caractère réservé mais il semble bien intégré dans la

classe par l'enseignant et par les élèves. On remarque la présence d'un certain relationnel avec les autres élèves notamment son camarade de classe avec qui il discute. Cependant, même si l'intégration est faite, on peut observer qu'il a du mal à s'exprimer devant toute la classe, il semble mal à l'aise et donc même s'il connaît la réponse, il n'ose pas intervenir. Ceci peut être dû à des relations amicales mais récentes ou peu profondes. L'élève A n'ose pas interagir avec l'enseignant et communique peu avec lui, on remarque qu'il ne veut pas être stigmatiser mais aussi qu'il évite le regard du professeur. Les autres élèves remarquent ces difficultés alors qu'elles ne sont pas stigmatisées par l'enseignant. L'élève A est jugé par les autres élèves comme étant en difficulté donc un certain jugement de différence est présent. Cette conscience de la différence peut être handicapante car les autres élèves de la classe peuvent se comporter différemment avec cet élève.

Du point de vue de l'enseignant T B. (E), le relationnel de cet élève se traduit ainsi : « L'élève est accepté par les autres car elle a des copines mais le tutorat ne fonctionne pas. Cependant, on remarque un certain manque de maturité car la plupart de ses amis sont plus jeunes et les autres ont conscience de ses difficultés. » L'élève A n'est donc pas exclu, on pourrait dire qu'il est accepté mais il semble que l'intégration n'est pas totale et qu'il y a une forme de stigmatisation consciente ou inconsciente de la part des élèves.

Donc, pour une meilleure cohésion au sein de la classe, les élèves à besoin particulier ont des adaptations d'enseignement. Ceci permet d'inclure les élèves dans le processus d'apprentissage. Ce ne sont pas les élèves qui s'adaptent au système mais le système qui s'adapte à leurs besoins. Des projets peuvent être mis en place afin d'éviter le décrochage scolaire en utilisant des stratégies différenciées. Les projets permettent le regroupement des enfants dyslexiques. Le regroupement permet aux enseignants de mieux les identifier et de proposer des aménagements dans une seule classe (Boniface, 2011). Quant aux élèves, ils comprennent qu'ils ne sont pas seuls à rencontrer ces difficultés. Les autres élèves comprennent eux aussi que ce n'est pas un phénomène rare et ne stigmatisent pas ces élèves. Ce qui montre l'importance du relationnel pour les élèves dyslexiques.

4. Discussions : la relation entre la théorie et la pratique

Tout d'abord, il est préférable de rappeler qu'il existe différentes dyslexies qui engendrent des difficultés singulières et donc il faut lier ces difficultés à des adaptations spécifiques. Le cadre de l'étude montre qu'il existe trois types de dyslexie : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte. Lors de l'observation, on a pu distinguer deux élèves atteints de dyslexies différentes.

L'élève A est atteint d'une dyslexie mixte⁶ alors que l'élève B a une dyslexie de surface. La dyslexie mixte se distingue par de grandes difficultés de lecture y compris les mots réguliers, irréguliers et pseudo-mots. Or on remarque que la lecture des mots réguliers est acquise par cet élève. Ce qui montre une certaine distorsion entre la théorie et l'observation. Le bilan orthophonique admet une lecture globale qui fonctionne bien en contexte ce qui peut expliquer la fluidité de sa lecture en classe.

L'élève B semble rencontrer plus de difficultés en lecture. La dyslexie de surface se caractérise par des difficultés à déchiffrer les mots irréguliers. On remarque la vraisemblance de la théorie lors de l'observation où l'élève déchiffre plus ou moins aisément les mots réguliers mais butte sur les mots irréguliers.

4.1. Discussions sur les difficultés des élèves dyslexiques

Les difficultés des élèves dyslexiques sont à la fois multiples, hétérogènes et singulières. On remarque des difficultés en corrélation entre la théorie et l'observation mais d'autres montrent plus de différences.

- Les difficultés psychologiques sont, en théorie, entraînées par des facteurs tels que le déficit de motivation, le désinvestissement de l'effort ou encore de l'anxiété entre autres. Cependant en pratique, on remarque qu'il existe aussi une peur du jugement due aux autres difficultés. Le désinvestissement de l'effort peut être nuancé car il peut aussi être dû à une surcharge cognitive.

- Les problèmes de décodage sont marqués par des confusions auditives ou phonologiques. On peut y ajouter une lecture lente, hésitante, syllabique et

⁶ Annexe 3 : Bilan orthophonique de l'élève A

saccadée. L'étude ne permet pas d'observer de façon précise le décodage. Cependant, on remarque un lien direct entre le décodage et la confusion des lettres.

- La compréhension est altérée par des difficultés à déchiffrer le code alphabétique et aux difficultés résultant de la phonologie partiellement maîtrisée par les élèves dyslexiques. Dans les faits, on peut dire que c'est une difficulté fortement handicapante et présente car les élèves dyslexiques ne comprennent pas la consigne souvent quand elle est exprimée à l'écrit.

- L'écrit est une tâche qui souvent amène une surcharge cognitive chez les élèves dyslexiques qui se traduit par une mauvaise calligraphie mais aussi des difficultés de transcription. En pratique, on remarque que l'écrit est une tâche que l'élève dyslexique effectue lentement, il a du mal à retranscrire un texte. Il se peut qu'il confonde des paronymes ou des homonymes. Il est également possible qu'il confonde des lettres à l'intérieur des mots.

- La perception des sons est théoriquement en lien avec les difficultés phonologiques. Elle aboutirait à un mauvais traitement de la parole. Cependant, l'étude montre qu'il existe des difficultés d'expression orale chez les élèves dyslexiques ce qui pourrait être lié à une mauvaise perception des sons de prime abord.

- D'un point de vue cognitif, La dyslexie est due à une déficience cognitive liée à un trouble biologique. L'observation a pu montrer que les élèves dyslexiques décrochent des activités et n'arrivent plus à se concentrer. Ce phénomène résulterait donc d'une surcharge cognitive.

- Théoriquement, la dyslexie entraînerait des troubles de la mémoire à court terme ce qui engendre des difficultés de lecture notamment. On remarque lors de l'observation que les mots à apprendre toutes les semaines sont peu maîtrisés par les élèves dyslexiques ce qui peut corrélérer avec des problèmes de mémorisation.

4.2. Discussions sur les adaptations

Les adaptations possibles pour venir en aides aux élèves dyslexiques sont multiples mais ne peuvent pas être universelles.

Les accommodements sont une stratégie pour contourner la difficulté de l'élève mais qui ne change pas le niveau de difficulté de la tâche. Cette stratégie a été utilisé avec M-L G. car il est expliqué que l'enseignante lui a appris à réfléchir différemment pour lui permettre de réussir dans des tâches dans lesquelles elle échouait auparavant.

L'enseignement parallèle peut se traduire par le fait que l'élève effectue la même activité que les autres élèves mais avec des objectifs et des consignes moins difficiles. Lors de l'observation, cet enseignement était utilisé en mathématiques où en calcul mental rapide, le degré de réussite attendue par les élèves dyslexiques était moindre car ayant une plus grande lenteur de mise en route.

L'enseignement coïncident peut être défini comme une adaptation importante de la tâche et des objectifs poursuivis. Cet enseignement se focalise sur le contenu et le niveau de difficulté en prenant en compte les capacités de l'élève. Les capacités des élèves peuvent être traduites par leur zone proximal de développement (ZPD) qui permet l'individualisation des difficultés. Cette individualisation est présente pour tous les élèves dyslexiques diagnostiqués grâce au PPS ou PAP selon la gravité de la dyslexie.

L'effacement de la contrainte écrite peut également être une adaptation. Elle permet d'alléger la charge de travail pour permettre à l'élève une disponibilité plus grande sur l'apprentissage. Cet effacement était utilisé dans la classe observée grâce aux textes à trous lors des transcriptions mais également avec la présence de l'AVS pour l'élève B. Cet effacement est une adaptation bénéfique aux élèves dyslexiques qui ont une meilleure concentration sur l'enjeu de l'apprentissage.

Il est possible également de varier le temps de travail notamment en accordant un tiers temps aux élèves dyslexiques. Un temps supplémentaire a été mis en place dans la classe observée pour les élèves dyslexiques, il est de 30min pour une évaluation d'une heure. Le temps supplémentaire dans la classe observée est donc supérieur à un tiers temps. Il est indispensable d'accorder un temps supplémentaire à ces élèves pour qu'ils puissent finir le travail demandé.

Les adaptations peuvent permettre de travailler spécifiquement la mémoire de travail. Lors de l'observation, la réduction des mots à mémoriser toutes les semaines aurait

pu améliorer la mémorisation cependant les résultats escomptés à ce jour n'étaient pas probants.

Les supports peuvent être une aide aux élèves dyslexiques. Théoriquement, la mise en page aérée avec des caractères assez grands permet une meilleure compréhension. Les supports étaient différenciés dans la classe observée pour les élèves dyslexiques. Ils avaient des textes à trous et sur certaines activités des supports plus grands notamment en lecture. Ces supports ont été utiles et sont encore utilisés dans cette classe.

Les adaptations peuvent porter également sur les consignes. La diminution de la taille permet de faciliter le repérage des informations. Lors de l'observation, la reformulation de la consigne était orale et individualisée pour les élèves dyslexiques ce qui apportait des résultats concluants en termes de compréhension.

En lecture, la théorie extrapole le fait de s'appuyer sur le visuel en associant des gestes aux sons et donc d'entrer dans l'apprentissage par imprégnation syllabique c'est-à-dire de travailler autour des syllabes. Dans la classe observée, l'élève A a fait des progrès considérables en lecture grâce à une aide individualisée et en petit groupe. Sa lecture à voix haute est devenue fluide. L'étude collabore donc la théorie.

En écriture, les recherches montrent qu'il est préférable de favoriser les évaluations orales et la dictée à l'adulte et de ne pas se focaliser sur l'orthographe mais sur l'apprentissage visé. Dans la pratique, la présence d'une AVS permet de diminuer les difficultés liées à l'écriture tout comme la différenciation des supports. L'AVS peut aider l'élève notamment sur les longues rédactions. Ce qui permet à l'élève de se concentrer sur l'apprentissage.

4.3. Discussions sur les relations scolaires des élèves dyslexiques

Les relations scolaires que l'on peut traduire par le relationnel de l'élève à l'école est un enjeu pour l'insertion de l'élève dans sa scolarité. Cette intégration permet un climat scolaire positif nécessaire à la réussite de ces élèves.

- En terme d'insertion, il est important d'inclure les élèves dyslexiques dans la classe car un mal-être à l'école avec une démotivation face aux apprentissages est une source de décrochage scolaire. L'étude montre une bonne intégration des

élèves dyslexiques dans l'école et leur classe. Ils compensent souvent par d'autres aptitudes tels que le sport ou encore une expression orale unique afin d'être intégrés par les autres élèves.

- Il est possible que les élèves dyslexiques soient stigmatisés par les autres élèves. D'après les spécialistes, l'élève peut avoir peur de la différence et du regard des autres. Ce phénomène peut entraîner un repli sur soi et donc une absence de communication. Lors de l'observation, on a pu voir la volonté de l'enseignant à ne pas stigmatiser les élèves atteints de dyslexie. Pour autant, les autres élèves ont remarqué la différence de ces élèves et ont tendance à porter un jugement.
- Au niveau du rapport avec l'enseignant, théoriquement ce ne sont pas les élèves qui s'adaptent au système mais le système qui s'adapte à leurs besoins avec des adaptations spécifiques. Lors de l'observation, les rapports à l'enseignant sont variables selon les élèves mais la dyslexie entraîne une réticence à entrer en contact avec l'enseignant vu comme porteur de savoir ce qui entraîne la peur de se tromper. Pour autant, les élèves essaient de répondre aux exigences même oralement.
- Le rapport aux autres élèves peut être altéré par des troubles du comportement tels que l'opposition, le mensonge ou l'agressivité. Mais on remarque que le rapport aux autres élèves est d'autant plus lié au caractère de l'élève qu'à son trouble. Lors de l'observation les élèves dyslexiques avaient un cercle d'amis restreints et l'élève A semblait préférer les rapports avec des élèves plus jeunes.
- D'après la théorie, pour travailler ensemble il est nécessaire d'avoir un climat de classe favorable au travail et une bonne cohésion. La méthode du tutorat a été testée dans la classe observée, cependant les résultats n'ont pas été concluants. Le travail plus rapproché entre les élèves dyslexiques et l'enseignant a aidé ces élèves notamment en APC où l'enseignant a remarqué une amélioration des acquis.

Conclusion

Pour conclure on peut reprendre les hypothèses formulées dans la problématique afin de les valider ou de les invalider.

L'hypothèse que : « Les difficultés des élèves dyslexiques ne peuvent pas être appréhendées à l'école et que les théories ne sont pas toujours applicables à la singularité des enfants dyslexiques. » D'après les résultats, on remarque une corrélation entre la théorie et l'étude. Cependant, on peut dire que les dispositifs sont variables selon les élèves et que tous les élèves dyslexiques n'ont pas les mêmes besoins au vu de leurs difficultés. Lors de l'observation, on remarque des analogies entre les élèves A et B comme la lenteur de travail, la difficulté à se concentrer ou encore l'écriture. Cependant ces analogies n'ont pas des obstacles tout à fait semblables et donc il ne peut y avoir une théorie universelle à tous les élèves dyslexiques.

L'hypothèse que : « les enseignants ne disposent pas d'assez d'outils pour remédier à ce problème mais aussi qu'ils n'ont pas une connaissance assez précise des difficultés pour appliquer une différenciation efficace. » A travers ce mémoire, on a pu voir diverses méthodes d'apprentissage applicables aux difficultés des élèves dyslexiques. On peut d'ailleurs dire qu'elles sont toutes réalisables en classe de façon quotidienne comme ce fut le cas dans la classe observée. La dyslexie est un phénomène complexe qui est difficile à définir concisément. C'est pourquoi les enseignants ont une mauvaise connaissance de la dyslexie ce qui peut être un handicap à une aide efficace.

L'hypothèse que : « les enfants dyslexiques se sentent entièrement élèves vis-à-vis du regard des autres enfants et face à leur environnement. » Cette hypothèse amène à des réponses hétérogènes. Dans le mémoire, on a pu voir une inclusion des élèves dyslexiques efficace et un relationnel présent malgré leurs caractères respectifs distincts. Cependant, la théorie montre des difficultés qui peuvent aboutir à un décrochage scolaire souvent dû à une mauvaise insertion dans le milieu scolaire.

A la lumière de ces recherches, on remarque qu'il existe de nombreuses études sur le thème de la dyslexie. Cependant, elles ne sont pas mises à disposition explicitement. Les enseignants manquent d'outils pour s'adapter au mieux aux besoins des élèves dyslexiques mais ils ont néanmoins des connaissances sur le sujet et mettent en place des dispositifs plus ou moins tardivement. Il faut prendre conscience des difficultés dues à la dyslexie et ainsi considérer les enfants dyslexiques comme des enfants à besoins particuliers. Dans une école de l'inclusion, il est obligatoire de s'adapter à ces élèves, de ne pas stigmatiser leur différence qui se traduit exclusivement de façon cognitive. Une fois prise en compte, cette différence peut servir de sensibilisation dans la classe. De plus, il faut prendre conscience que les élèves dyslexiques n'ont pas de retard d'intelligence et qu'ils sont aussi capables d'apprendre, de restituer et de réfléchir. Selon la gravité de la dyslexie, il est nécessaire d'accommoder plus ou moins de dispositifs à ces enfants. Il n'existe cependant pas de remède à proprement parlé pour la dyslexie mais elle peut être atténuée et devenir vivable dans le milieu scolaire mais aussi plus tard dans le milieu professionnel et privé.

Références Bibliographiques

- ALEGRIA, J. & MOUSTY, P. (2004). *Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique*. *Enfance*, vol. 56,(3), 259-271. doi:10.3917/enf.563.0259.
- ASH1 Yvelines, (2015). *Fiche outil : Les troubles dys à l'école*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/enseignants_contractuels/30/2/Troubles_DYS_807302.pdf
- BOURDENET, V. (2011). *L'élève dyslexique à l'école primaire*. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_L_ELEVE_DYSLEXIQUE_A_L_ECOLE_PRIMAIRE.pdf
- CROMBIE MARGARET A. (2000), *Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going?*. Repéré à : <https://onlinelibrary-wiley-com.lama.univ-amu.fr/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291099-0909%28200004/06%296%3A2%3C112%3A%3AAID-DYS151%3E3.0.CO%3B2-D>
- DUBAND, V. (2018). *La dyslexie : qu'est-ce que c'est ?*. Repéré à <https://www.dysmoi.fr/troubles-dapprentissage/dyslexie-dysorthographie/la-dyslexie-qu-est-ce-que-c-est/>
- DUMEZ, H. (2015) *La méthodologie de la recherche qualitative*. Repéré à <https://www.decitre.fr/media/pdf/feuilletage/9/7/8/2/3/1/1/4/9782311402988.pdf>
- FAYOL, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. Repéré à http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Lecture/PIREF_fayol.pdf
- Fédération Française Des Dys. (2018). *Dyslexie et dysorthographie*. Repérée à <http://www.ffdys.com/troubles-dys/dyslexie-et-dysorthographie>

- Ministère de l'Education nationale. (2002). *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit*, (C. n° 2002-024 du 31-1-2002). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm>

- Ministère de l'Education nationale. (2011). *Le rôle des parents dans la prise en charge d'un enfant dyslexique*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45919/le-role-des-parents-dans-la-prise-en-charge-d-un-enfant-dyslexique.html>

- NOOTENS, P. & DEBEURME, G. (2010). *L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(2), 127–144. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1017286ar>

- PETIT, C. (2015). *Troubles associés à la perception sonore : dyslexie, hallucinations auditives*. Repéré à <https://www.college-de-france.fr/site/christine-petit/course-2015-03-26-10h00.htm>

- ROUX, D. (2015). *Les types de dyslexie*. Repéré à <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/lettres/wp-content/uploads/sites/16/2016/10/2-TypesDys.pdf>

- WILEY J. (2004), *Early development of children at familial risk for Dyslexia*. Repéré à <https://onlinelibrary-wiley-com.lama.univ-amu.fr/doi/epdf/10.1002/dys.274>

- ZOHRA, M. (2006). *La dyslexie développementale au collégial : un premier profil*. Repéré à correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-eleves-souffrant-de-troubles-dapprentissage/la-dyslexie-developpementale-au-collegial-un-premier-profil/

Sommaire des Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretiens

Annexe 2 : Grille d'observation

Annexe 3 : Bilan orthophonique de l'élève A

Annexe 4 : Suivi des acquis de l'élève A

Annexe 1 : Guides d'entretiens

Pour les anciens élèves dyslexiques :

- Sais-tu quelle dyslexie avait été diagnostiqué ?
- A l'école primaire, comment étaient tes relations avec les autres élèves ?
- Quelles matières étaient le plus difficile pour toi ? Pourquoi ?
- Quelle était la tâche la plus difficile à effectuer ?
- As-tu utilisé des méthodes d'apprentissage ? (Mnémotechnique... ?)
- Un dispositif avait été mis en place pour t'aider ?
- Avais tu l'aide d'une AVS ? D'une tierce personne ?
- Penses-tu que des aides supplémentaires aurait pu être mis en place ?
- Quelle aide avait été réalisé à l'école primaire ?
- As-tu une anecdote de l'école primaire ? (Le regard des autres élèves, une difficulté particulière, une aide marquante...)
- D'une façon générale, quelle ressentie as-tu de l'école ?
- As-tu encore des difficultés dans la vie courante et professionnelle ?

Pour l'enseignant :

- Qui a diagnostiqué la dyslexie ? De quelle dyslexie s'agit-il ?
- Dans quel type de tâche l'élève a le plus de difficulté ? (Lecture, écriture, compréhension, mémorisation...)
- Es ce qu'un parcours particulier a été mis en place ? Depuis quand ?
- Quelle adaptation a été mise en place ?
- Existe-t-il un soutien particulier pour cette élève ? Dans quelle matière ?
- Des progrès ont-ils été constatés ? Lesquelles ?
- Quelle remarque peux-tu faire sur l'évolution des acquis de l'élève ?
- Comment se comporte les autres élèves vis-à-vis de cette élève ? (Accepter, tutorat, rejeter, lyncher ?)
- Penses-tu que la dyslexie est handicapante pour l'élève ?
- Penses-tu que tu es le seul acteur dans la réussite de l'élève ?
- Quel dispositif pourrait-on mettre en place ? (AVS, orthophoniste...)

Annexe 2 : Grille d'observation

Grille d'observation				
Items Observés	L'apprentissage	La relation avec les autres élèves	Les difficultés	Le comportement en classe
Fonctionnement sensori-moteur : Coordination moteur globale/motricité fine/ Parler/ Entendre/ Voir				
Fonctionnement psycho-affectif : Estime de soi/ Autonomie/ Maitrise des émotions				
Fonctionnement socio-affectif : Respect des règles de la classe/ Maitrise de son comportement/ Relation avec autrui (ces pairs et l'enseignant)				

La relation aux apprentissages : Compréhension du sens de l'école et des apprentissages				
Fonctionnement cognitif général : Mémoire/ S'exprimer et communiquer/Fatigabilité et attention / Vitesse d'exécution / Repérage spatio-temporel.				

Annexe 3 : Bilan orthophonique de l'élève A

VALÉRIE ISNARDY
orthophoniste
70 rue Raphaël Michel
84300 CAVAILLON
04 90 71 27 39

BILAN ORTHOPHONIQUE

Bilan effectué le : 05/04/2017
Patient(e) [REDACTED]
Né(e) le : 31/01/2008
Agé(e) de : 9a2m
Scolarisé(e) en : CE1 (redoub)

Motif du bilan, anamnèse :
(voir premier bilan)

Laurine vient en rééducation depuis mars 2014 pour un retard de langage, puis une dyslexie importante.

TESTS EFFECTUES :

Items tirés de :

Évaluation du Langage Oral de Khomsi (ELO)

Lecture de Mots et Compréhension -révisée de Khomsi(LMC-R)

Bilan Analytique du Langage Ecrit (BALE)

Abréviations utilisées :

c: centile (norme= 50)

e.t : écart-type (norme comprise entre -1e.t et +1e.t)

Ⓢ : score indiquant un trouble modéré

ⓈⓈ : score indiquant un trouble significatif

LANGAGE ORAL :

ELO :

Production de phrases : c25 *

BALE :

Phonologie :

-répétition de mots : -3,2et **

pseudo-mots : -2,7et **

non-mots : -2,5et **

LANGAGE ECRIT:

LMC-R :

Compréhension immédiate : c15 *

Compréhension globale : c50

BALE :

-Lecture -de mots irréguliers -haute fréquence : -1,1et * -4,4et **

-basse fréquence : -1,8et * -1,1et *

-de mots réguliers -haute fréquence : -2,3et ** -2,1et **

-basse fréquence : -2et ** -1,5et *

-de pseudo-mots -simples : -1,6et * -0,4et

-complexes : -2et ** -0,8et

-Dictée de -mots -réguliers -simples : -4,5et **

-complexes : -3,8et **

-irréguliers : -2,5et **

-non-mots -bi-syllabiques : -4,2et **

-tri-syllabiques : -3,7et **

CONCLUSIONS :

■■■■■ présente une dyslexie mixte, et surtout une dysorthographie très importante :

La lecture de phrases révèle une voie d'adressage (lecture globale) qui fonctionne assez bien en contexte, en s'appuyant sur le sens ; par contre, la lecture de mots, donc sans l'aide du contexte, est lente et les erreurs sont plus nombreuses ; elles sont d'ordre phonologique (confusions, omissions, ajouts, inversions de lettres).

En transcription, le trouble phonologique est beaucoup plus accentué, et ■■■■■ ne parvient pas du tout à retrouver l'orthographe d'usage des mots ; elle ne la mémorise que très difficilement, même avec un apprentissage poussé.

L'entrée visuelle (regarder un mot et le reconnaître) fonctionne donc bien mieux que l'entrée auditive (entendre un mot et l'écrire).

La compréhension de phrases lues est faible en première lecture, mais avec une bonne capacité d'autocorrection.

Le niveau de langage s'est bien amélioré, par contre les difficultés persistent un peu en syntaxe, et surtout vraiment en phonologie.

Nous poursuivons la rééducation (30AMO12,1) : malgré des progrès évidents, Laurine reste très en difficulté.

Fait à Cavaillon le 15/06/2017 .

Madame Valerie ISNARDY
28 - Orthophoniste Conventionné
70 RUE RAPHAEL MICHEL
84300 CAVAILLON

84 9 11252 9 00 1 30 1 28

CAR COAV 200 16 SPEC



Remis à Mme Glémot
le 29/06/17

Annexe 4 : Suivi des acquis scolaires de l'élève A

Suivi des acquis scolaires de l'élève					
Domaines d'enseignement	Principaux éléments du programme travaillés durant la période	Positionnement Objectifs d'apprentissage			
		Autonomie	Participation active	Adaptation	Compétence
Français					
Langage oral	- Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes.		X		
Lecture et compréhension de l'écrit	- Pratiquer différentes formes de lecture.		X		
Écriture	- Copier de manière experte. - Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche.		X		
Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)	- Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre. - Comprendre comment se forment les verbes et orthographier les formes verbales les plus fréquentes. - Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique (de quoi on parle, ce qu')		X		
Mathématiques					
Nombres et calcul	- Calculer avec des nombres entiers. - Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers. - Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, regrouper, comparer.			X	
Éducation physique et sportive	- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.			X	
Questionner le monde					
Espace, temps	- Repérer et situer quelques événements dans un temps long. - Se repérer dans le temps et mesurer des durées.		X		
Enseignement moral et civique	- Connaître et respecter les règles de vie de la classe et de l'école. - Prendre des responsabilités dans la classe et dans l'école. - Savoir coopérer. - Identifier les symboles de la République présents dans l'école.			X	

Bilan de l'acquisition des connaissances et compétences		
Parcours éducatifs : Projet(s) mis en œuvre dans l'année		
Parcours citoyen		
Non renseigné pour cette période		
Parcours d'éducation artistique et culturelle		
Non renseigné pour cette période		
Parcours éducatif de santé		
Non renseigné pour cette période		
Appréciation générale sur la progression de l'élève		
<p>est une élève très discrète et volontaire.</p> <p>Elle a malgré ses difficultés fait beaucoup de progrès et a gagné en rapidité de travail.</p> <p>Un travail différencié a été nécessaire sur l'année pour l'ensemble de ses apprentissages.</p> <p>Peu d'absences à noter, attention aux bavardages.</p> <p>Continue les efforts en CM1!</p>		
Communication avec les familles		
Visa de l'enseignant(e) / des enseignant(e)s Le 29/06/2018 M. BORDINI	Visa de la directrice/du directeur de l'école Le 29/06/2018 MME ALAMELOU Carole	Visa des parents / responsables légaux Pris connaissance le : Signature(s)

4ème de couverture

Mon mémoire a pour sujet la dyslexie à l'école. J'ai choisi ce thème car un enfant sur dix est dyslexique en France. De plus, quand j'étais enfant, j'étais dyslexique. Cependant, malgré mes difficultés, le diagnostic s'est révélé faux. Donc je voudrais savoir ce qu'est la dyslexie et j'aimerais aider les personnes dyslexiques car la dyslexie peut être handicapante. En effet, elle apporte des difficultés à l'école mais aussi dans la vie quotidienne. Il est pourtant possible d'améliorer les adaptations en classe en connaissant suffisamment la dyslexie. C'est pourquoi ma problématique se base sur les difficultés des élèves dyslexiques, sur la relation entre les élèves et comment l'enseignant peut adapter son apprentissage. Pour répondre à ce questionnement, j'ai choisi une méthode comportant une observation et des entretiens dans le but de collecter des informations qualitatives. L'objectif est de comparer la théorie et la pratique dans le but de s'adapter au mieux aux besoins des élèves dyslexiques. Cependant, mon mémoire ne peut pas définir la singularité de tous les élèves dyslexiques. Il est nécessaire de trouver la meilleure méthode pour la spécificité de chacun des enfants car la dyslexie peut être plus ou moins handicapante.

Mots clés : dyslexie, adaptation, les difficultés des dyslexiques, relation, la singularité

Keywords : dyslexia, adaptation, dyslexic's difficulties, relation, singularity.

Abstract : My dissertation's subject is dyslexia at school. I choose this topic because in France, there are 1 child on 10 who is dyslexic. Therefore, when I was child, I was dyslexic person. However, even if I have difficulties, the diagnostic was wrong. So, I want to understand that is dyslexia and I would like to help dyslexic person because dyslexia can be incapacitating. In fact, it brings about many difficult at school and in life. It's possible to improve adaptation in class if we know dyslexia. It is for that my question is based on different dyslexic's difficulties, on relation with other children and how teacher can to adapt this learning. To answer this question, I chose a method involving observation and interviews to collect qualitative results. The objective is to compare theory and practical results in order to better adapt to the needs of dyslexic students. However, my dissertation can't define the singularity of all dyslexic students. It necessary to find the better method for specificity of children because dyslexia can be incapacitating