



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

NADOLSKI Claire
NOCERA Aurélie

LA DYSLEXIE A L'ECOLE PRIMAIRE :

*Impact d'une adaptation de l'enseignement Sur le vécu
scolaire de l'enfant*

Maître du Mémoire

LAUNAY Laurence

Membres du Jury

CHARLOIS Anne Laure

COLIN Stéphanie

LEVY-SEBBAG Hagar

Date de Soutenance

Jeudi 6 juillet 2006

ORGANIGRAMMES

1- Université Claude Bernard Lyon 1

Président
Pr. GARRONE Robert

Vice-président CEVU
Pr. MORNEX Jean-François

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
M. GIRARD Michel

Secrétaire Général
Pr. COLLET Lionel

1.1. Fédération Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Grange
Blanche
Directeur
Pr. MARTIN Xavier

U.F.R d'Odontologie
Directeur
Pr. ROBIN Olivier

U.F.R de Médecine Lyon R.T.H.
Laennec
Directeur
Pr. VITAL-DURAND Denis

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur
Pr. LOCHER François

U.F.R de Médecine Lyon-Nord
Directeur
Pr. MAUGUIERE François

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur
Pr. MATILLON Yves

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Directeur
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur
Pr. FARGE Pierre

1.2. Fédération Sciences :

Centre de Recherche Astronomique de
Lyon - Observatoire de Lyon
Directeur
M. GUIDERDONI Bruno

I.S.F.A. (Institut de Science Financière
et D'assurances)
Directeur
Pr. AUGROS Jean-Claude

U.F.R. Des Sciences et Techniques des
Activités Physiques et Sportives
Directeur
Pr. MASSARELLI Raphaël

U.F.R. de Génie Electrique et des
Procédés
Directeur
M. BRIGUET André

U.F.R. de Physique
Directeur
Pr. HOAREAU Alain

U.F.R. de Chimie et Biochimie
Directeur
Pr. PARROT Hélène

U.F.R. de Biologie
Directeur
Pr. PINON Hubert

U.F.R. des Sciences de la Terre
Directeur
Pr. HANTZPERGUE Pierre

I.U.T. A
Directeur
Pr. COULET Christian

I.U.T. B
Directeur
Pr. LAMARTINE Roger

Institut des Sciences et des Techniques
de l'Ingénieur de Lyon
Directeur
Pr. LIETO Joseph

U.F.R. De Mécanique
Directeur
Pr. BEN HADID Hamda

U.F.R. De Mathématiques
Directeur
Pr. CHAMARIE Marc

U.F.R. D'informatique
Directeur
Pr. EGEEA Marcel

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos plus vifs remerciements à Laurence Launay pour son soutien sans faille, sa patience, ainsi que pour la confiance et la liberté qu'elle nous a accordées durant la réalisation de ce projet.

Nous tenons également à remercier Mesdames Charlois, Tain et Witko pour leurs conseils avisés lors de l'analyse de nos résultats.

Un grand merci à tous les enfants, enseignants, parents et orthophonistes qui ont accepté de participer à notre projet. Ces temps de rencontre se sont avérés riches d'enseignements et intenses humainement.

Merci infiniment à toutes les personnes de notre entourage, famille et amis qui nous ont soutenues à chaque étape de l'élaboration de ce projet. Et une pensée toute particulière à Manu, Bernard et Guillaume...

SOMMAIRE

Organigrammes	2
1- Université Claude Bernard Lyon 1	2
Remerciements.....	4
Sommaire	5
Introduction	9
PARTIE THEORIQUE.....	11
La Lecture, Une Activité Complexe.....	12
1 - Lire, c'est déchiffrer et comprendre (Gough & Tunder, 1986)	12
2 - Le modèle de lecture experte a double voie de Marshall et Newcomb (1973)	12
Les Dyslexies Développementales.....	14
1 - Définition du terme de dyslexie	14
2 - Approche neuropsychologique de la dyslexie (1970-1990).....	15
3 - Les troubles cognitifs sous-jacents à la dyslexie.....	16
4 - Retentissements de la dyslexie.....	19
La Dyslexie : Une Affaire De l'Education Nationale	22
1 - Evolution de la prise en compte de la dyslexie par les pouvoirs publics	22
2 - La prise en compte de la dyslexie dans le milieu scolaire.....	23
3 - Partenariat enseignant-orthophoniste pour une meilleure prise en charge du trouble	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
EXPERIMENTATION	30
Descriptif De La Démarche Expérimentale.....	31
Déroulement Du Protocole Expérimental.....	32
1 - 1^{ere} étape : pré-enquête auprès d'enseignants et d'orthophonistes tout-venant et élaboration du livret d'information.....	32
2 - 2^{eme} étape : rencontre avec les enfants	33
3 - 3^{eme} étape : rencontres avec les enseignants	39

4 - 4^{eme} étape : les questionnaires post-expérimentation	43
Evaluation De Notre Intervention.....	43
1 - Présentation de l'analyse statistique	43
2 - Présentation de l'analyse qualitative	46
PRESENTATION DES RESULTATS	47
Impact De Notre Action Auprès Des Enseignants Sur Leur Connaissance Du Trouble Et Sur Leur Attitude Relationnelle Et Pédagogique.....	48
1 - Analyse statistique et qualitative des questionnaires « enseignant général » 48	
2 - Analyse qualitative de l'évolution de chacun des enseignants	51
3 - Conclusion sur l'impact de notre action auprès des enseignants	52
Impact De Notre Action Sur Le Comportement Et Le Vécu Scolaire Des Enfants.....	52
1 - Analyse statistique et qualitative des questionnaires enfants	52
2 - Analyse qualitative de l'évolution de chaque enfant	56
3 - Conclusion sur l'impact de notre action auprès des enfants	57
Corrélation Du Point De Vue Des Partenaires A Notre Analyse Clinique Concernant L'évolution De L'enfant	57
Vécu De L'expérience Par Les Acteurs Principaux De Notre Mémoire	59
1 - Enquête de satisfaction auprès des enseignants	59
2 - Enquête de satisfaction auprès des enfants	60
Modification Des Habitudes Pédagogiques Des Enseignants	60
DISCUSSION DES RESULTATS	62
Les Enseignants : Partenaires Privilégiés De L'enfant	63
1 - Validation de l'hypothèse	63
2 - Discussion en lien avec la théorie	63
Les Enfants Dyslexiques, Acteurs De Leurs Apprentissages.....	66
1 - Validation de l'hypothèse	66
2 - Discussion en lien avec la théorie	67
Regard Critique Sur Notre Action	70
1 - La population	70

2 - La durée de l'expérimentation	70
3 - Les questionnaires.....	71
4 - L'analyse des données	72
5 - Les limites à la généralisation de notre action	72
Apport Pour Notre Future Pratique Professionnelle	73
Ouverture – Perspectives De Recherche	74
Conclusion	75
Bibliographie	76
ANNEXES	83
Annexe I : Pré-enquête questionnaire enseignant	84
Annexe II : Pré-enquête questionnaire orthophoniste	88
Annexe III : Livret d'information	91
Annexe IV : Lettre explicative et Autorisation parentale	121
ANNEXE V : Questionnaire enfant pré-expérimentation.....	123
ANNEXE VI : Questionnaire parents pré-expérimentation	129
ANNEXE VII : Questionnaire enseignant général pré-expérimentation	135
ANNEXE VIII : Questionnaire enseignant individuel pré-expérimentation	138
ANNEXE IX : Questionnaire orthophoniste pré-expérimentation	141
ANNEXE X : Grille de mise en place des outils et aménagements pédagogiques....	143
ANNEXE XI : Tableaux des outils et aménagements proposés et mis en place	145
ANNEXE XII : Questionnaire enfant post-expérimentation	148
ANNEXE XIII : Questionnaire parents post expérimentation.....	155
ANNEXE IV : Questionnaire orthophoniste post-expérimentation	158
ANNEXE XV : Questionnaire enseignant général post-expérimentation	161
ANNEXE XVI : Questionnaire enseignant individuel post-expérimentation	167
ANNEXE XVII : Résultats statistiques des « questionnaires enseignant général ».	172
ANNEXE XVIII : Résultats statistiques des « questionnaires enfant »	177

Table des Illustrations.....	189
1 - Liste des tableaux.....	189
Table des Matières	190

INTRODUCTION

La maîtrise de la langue écrite constitue aujourd'hui l'enjeu central de toute scolarité mais elle est également une des conditions nécessaires à une intégration sociale réussie. L'enfant dyslexique, parce qu'il peine à déchiffrer les mots et qu'il ne comprend pas toujours ce qu'il lit, est confronté à un échec scolaire plus ou moins global. Au-delà du fait que son avenir professionnel peut être compromis, il connaît très souvent, dès l'enfance, des perturbations psychologiques consécutives à cet échec scolaire.

Il est donc nécessaire de poser le diagnostic de dyslexie le plus tôt possible dans la scolarité de l'enfant, afin d'instaurer ensuite une prise en charge orthophonique adaptée à son profil cognitif. Depuis son développement dans les années 70, la neuropsychologie vise à étudier les pathologies des fonctions mentales supérieures dans le but de décrire le fonctionnement cognitif humain. C'est en se basant sur un modèle théorique que cette science permet de montrer la nature des mécanismes cognitifs mis en jeu, de donner un cadre de référence pour l'analyse et de faire des études de cas individuelles en détaillant les processus déficitaires et/ou préservés.

L'orientation des enfants pour un bilan orthophonique se fait le plus souvent par des médecins scolaires ou généralistes, par d'autres professionnels de la santé et, de plus en plus, par des enseignants. En effet, le plan d'action faisant suite au rapport Ringard (2000) préconise un meilleur repérage et dépistage, ainsi qu'une meilleure prise en charge des troubles du langage, notamment de la dyslexie, dans le cadre scolaire.

Les enseignants, qui n'ont reçu que très peu d'informations et de formations sur la dyslexie, sont en attente d'explications à ce sujet et apparaissent souvent démunis face à un enfant dyslexique (Bove & Viricel, 2004 ; Debray-Ritzen & Debray, 1979 ; Duvilié, 2004 ; Habib, 1997).

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons donc souhaité apporter aux enseignants des informations sur la lecture et la dyslexie, ainsi que des idées d'outils et d'aménagements pédagogiques spécifiques et individualisés à mettre en place avec les enfants dyslexiques de leur classe.

En effet, nous partons du postulat que si les enseignants se sentent plus à l'aise avec la prise en charge des enfants dyslexiques et qu'ils mettent en place des adaptations spécifiques, ceci permettra d'améliorer le ressenti de l'enfant par rapport à son trouble, en lui redonnant confiance en lui et en lui permettant de continuer au mieux ses apprentissages.

La partie théorique abordera les processus mis en jeu dans la lecture experte et définira les différentes dyslexies développementales. Nous spécifierons ensuite les troubles cognitifs sous-jacents s’y rapportant, ainsi que les répercussions de cette pathologie sur la vie scolaire et psychique de l’enfant. Nous terminerons cette partie par une présentation de la prise en compte actuelle des enfants dyslexiques à l’école, en précisant l’importance de la mise en place d’adaptations pédagogiques individualisées et l’influence de la relation maître-élève sur le vécu de l’enfant.

Nous détaillerons ensuite la démarche expérimentale menée auprès de huit enfants dyslexiques d’école primaire.

Puis, nous présenterons l’analyse statistique et qualitative des résultats obtenus lors de l’expérimentation. Ainsi, nous pourrions mesurer l’impact de notre intervention auprès des enseignants et des enfants.

Enfin, nous porterons un regard critique sur notre travail de recherche en précisant les bénéfices que les enseignants, mais surtout les enfants, peuvent tirer d’un tel projet. Nous détaillerons également les limites de notre étude ainsi que les perspectives offertes.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

LA LECTURE, UNE ACTIVITE COMPLEXE

Avant de définir le terme de dyslexie et de mettre en avant les troubles cognitifs qui peuvent être associés aux différents types de dyslexie, nous allons tout d'abord étudier le fonctionnement de la lecture chez le normo-lecteur.

La lecture peut être définie comme étant l'opération cognitive consistant à analyser un message écrit, codé en lettres, mots et phrases pour accéder à sa signification (Bonnelle, 2002; Fayol, 2004). Chez le lecteur expert, l'identification des mots est automatisée mais aussi irrépensible : on ne peut alors s'empêcher de lire (ONL, 2004).

1 - Lire, c'est déchiffrer et comprendre (Gough & Tunder, 1986)

D'après Gough et Tunmer (1986), la lecture résulterait de la combinaison de deux facteurs : la **reconnaissance** des mots écrits et la **compréhension** du langage oral. Pour lire de manière efficiente, il faut que le lecteur ait à la fois de bonnes capacités de déchiffrement mais aussi un bon niveau de compréhension orale. Ces deux variables sont nécessaires, mais aucune n'est suffisante (Hoover & Gough, 1990). La rapidité et la précision de la reconnaissance des mots écrits constituent une condition sine qua non de l'accès à la compréhension. Pour décrire le fonctionnement de la lecture experte, nous nous sommes appuyées sur un modèle issu de la neuropsychologie cognitive.

2 - Le modèle de lecture experte a double voie de Marshall et Newcomb (1973)

Ce modèle, issu de l'observation d'adultes, spécifie les différents modules de traitement en lecture de mots isolés (schéma 1). D'après ce modèle, il existe deux processus d'identification du mot écrit : d'une part la lecture par **voie phonologique**, également appelée **voie indirecte** (Coltheart, 1978) ou d'**assemblage** (Content, 1996) et, d'autre part, la lecture par **voie lexicale, directe** ou d'**adressage** (Castle & Coltheart, 1993 ; Coltheart, 1978 ; Marshall & Newcombe, 1973). Un lecteur compétent utilise efficacement les deux voies de lecture. C'est **l'analyse visuelle** des caractéristiques spatiales et graphiques du mot écrit qui détermine l'utilisation de l'une ou l'autre voie de lecture.

2.1. La voie phonologique (indirecte ou d'assemblage)

Cette voie est utilisée par le lecteur pour lire des **mots inconnus** ou **peu familiers**, des **pseudo-mots** et des **non-mots**. L'analyse visuelle n'activant aucune représentation de ces mots en mémoire, le sujet va devoir opérer un **traitement analytique et séquentiel** du stimulus visuel.

Le mot est donc **segmenté** en unités orthographiques. A chacune d'elle est attribuée la valeur sonore correspondante. Cette opération de **conversion de graphèmes en phonèmes** conduit à produire une succession de sons qui sont ensuite **assemblés** pour obtenir un mot. La forme phonologique du mot est alors maintenue en mémoire à court terme (**buffer phonologique**) le temps de la programmation des schèmes articulatoires nécessaires à sa production. Seule cette procédure, dite d'assemblage, phonologique ou indirecte, est **générative**, car elle permet au sujet de lire des mots qu'il ne connaît pas. En revanche, cette voie ne permet pas de lire les mots irréguliers, ces derniers ne pouvant être identifiés par conversion grapho-phonémique.

2.2. La voie lexicale (directe ou d'adressage)

Cette voie est utilisée par le lecteur face à des **mots connus**. Après analyse visuelle, les traits graphiques constitutifs du mot sont reconnus et permettent d'activer une représentation mémorisée dans le **lexique orthographique** (la mémoire à long terme de l'ensemble des formes orthographiques des mots connus).

Au moment de la lecture, le sujet reconnaît visuellement ce mot et accède à son sens, par activation du **système sémantique** (stock d'informations relatives à la signification du mot), et à sa **forme phonologique**, qui est maintenue en mémoire verbale à court terme (**buffer phonologique**) le temps de son articulation. Pour certains auteurs, le lecteur ne peut accéder à la signification du mot avant de l'avoir prononcé (en fonction des stratégies de lecture du sujet) et l'activation du système sémantique est facultative (Morton & Patterson, 1980).

Cette voie permet une lecture plus rapide que la lecture par voie phonologique car, dans ce cas, le mot est reconnu directement, **sans médiation phonologique**.

2.3. Les limites du modèle

Ce modèle rend compte des processus cognitifs impliqués dans la lecture d'un sujet adulte, mais ne dit rien sur la façon dont les processus se sont construits chez l'enfant.

Actuellement, il n'existe aucun modèle cognitif explicite de l'apprentissage de la lecture (Valdois, 1993). Il faut, dans le cadre d'une pathologie développementale, tenir compte des limites et de la spécificité de ce modèle et donc nuancer certaines interprétations valables chez l'adulte, mais pas chez l'enfant (Valdois, 1997). Ce modèle reste cependant un outil majeur pour évaluer le fonctionnement cognitif d'un enfant. Il participe au diagnostic de dyslexie dans la mesure où il permet de spécifier la ou les voies fonctionnelles et/ou déficitaires. (Valdois & Launay, 1999). D'autre part, les connexionnistes reprochent à ce modèle de faire une distinction excessive entre les règles de conversion phonologique et le développement du lexique orthographique. Selon eux, les deux processus sont activés simultanément mais à des degrés divers suivant le stimulus proposé lors de la lecture (Content, 1996 ; Glushko, 1979).

LES DYSLEXIES DEVELOPPEMENTALES

1 - Définition du terme de dyslexie

La dyslexie développementale (DSM IV, 1996 ; Fédération mondiale de Neurologie, 1968) peut être définie comme un trouble **spécifique** et **durable** de l'acquisition du **langage écrit**, survenant en dépit d'une intelligence normale (QI supérieur à 85), de l'absence de troubles sensoriels (auditif ou visuel) ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate et d'opportunités socioculturelles suffisantes.

C'est un trouble dû à un dysfonctionnement cérébral entraînant une difficulté à identifier les mots écrits (Jacquier-Roux, 2004). Elle concerne 2 à 8 % (Mancini & Livet, 1997), voire 8 à 10 % des enfants (Habib, 1997) et s'accompagne toujours d'une dysorthographe (Debray-Ritzen & Debray, 1979).

Pour parler de dyslexie, le trouble mis en évidence doit être **significatif** c'est-à-dire qu'il doit exister un écart de plus de 18 mois entre l'âge de lecture de l'enfant et son âge réel. De plus, la perturbation de la lecture doit inférer de façon significative sur la réussite scolaire ou les activités de la vie courante faisant appel à la lecture (DSM IV, 1996). La notion de **durabilité** du trouble est également indispensable à l'établissement du diagnostic de dyslexie. Une lenteur d'apprentissage dans les premiers mois n'est pas suffisante pour évoquer le diagnostic de dyslexie (Debray-Ritzen & Debray, 1979).

2 - Approche neuropsychologique de la dyslexie (1970-1990)

Les progrès accomplis dans le domaine de la neuropsychologie cognitive remettent en cause le concept unitaire de la dyslexie et permettent de distinguer différentes formes de dyslexies développementales. Des études ont permis de démontrer l'existence de dyslexies développementales analogues aux dyslexies acquises d'adultes cérébro-lésés (Ellis, 1989 ; Marshall, 1984 ; Snowling, 1991 ; Valdois, 1991).

Nous n'allons décrire ici que les types de dyslexies développementales les plus fréquemment rencontrées, faisant partie des dyslexies centrales (dont l'altération se situe au niveau des systèmes impliqués dans le traitement post-visuel du mot écrit) : la **dyslexie phonologique** (Broom & Doctor, 1995 ; Snowling & Hulme, 1989 ; Temple & Marshall, 1983), la **dyslexie de surface** (Broom & Doctor, 1995 ; Castles & Coltheart, 1996 ; Valdois, 1996) et la **dyslexie mixte**.

2.1. La dyslexie développementale phonologique

Cette forme de dyslexie est caractérisée par une **atteinte de la voie phonologique** alors que la voie lexicale est préservée.

La lecture de non-mots, de pseudo-mots, de mots nouveaux ou peu familiers est difficile. L'enfant fait de nombreuses paralexies phonémiques (gordone→cordone), des paralexies visuelles (escale→escalade) ou morphologiques (généticien→génétique), ainsi que des erreurs de lexicalisation lors de la lecture de non-mots (chein→chien) (Valdois, 1996). La lecture de mots réguliers et irréguliers connus est relativement préservée (Temple & Marshall, 1983). A l'écrit, l'enfant ne respecte pas toujours la phonologie (jardin→jarbin), on parle alors d'erreurs non phonologiquement plausibles.

2.2. La dyslexie développementale de surface

Ce type de dyslexie est défini par une **atteinte de la voie lexicale** avec utilisation prédominante de la voie phonologique. Les performances de ces enfants se caractérisent par un trouble sélectif de la lecture de mots irréguliers, alors que la lecture de mots nouveaux, de mots réguliers, de non-mots et de pseudo-mots est préservée. Les erreurs produites sur les mots irréguliers sont consécutives à une application trop stricte des règles de conversions grapho-phonémiques. On parle alors d'erreurs de régularisation (fusil→fusile).

D'autres types d'erreurs peuvent être produites telles que des paralexies visuelles (joie→jolie) et morphologiques (politicien→ politique) (Castles & Coltheart, 1996). Ces enfants rencontrent par ailleurs des difficultés majeures en définition de mots homophones non homographes (voix/voie) (Valdois, 1996).

Ce qui caractérise ici la production écrite est le fait que les mots sont écrits comme ils se prononcent (océan→eauséan). On parle alors d'erreurs phonologiquement plausibles. Les erreurs produites sont la conséquence directe des complexités et des irrégularités de l'orthographe. Une langue plus régulière poserait moins de problèmes aux dyslexiques de surface ou développementaux (Goulandris & Snowling, 1991 ; Patterson, Marshall & Coltheart, 1985).

2.3. La dyslexie développementale mixte

Elle se caractérise par l'**atteinte des deux voies de lecture** : la voie lexicale et la voie phonologique. On rencontre ainsi les erreurs de lecture décrites pour la dyslexie phonologique et la dyslexie de surface, ainsi que des erreurs non phonologiquement plausibles à l'écrit.

3 - Les troubles cognitifs sous-jacents à la dyslexie

Selon l'approche neuropsychologique, la dyslexie est secondaire à un dysfonctionnement cérébral qui entraînerait un déficit cognitif sous-jacent, se manifestant au niveau des faibles performances en lecture (Habib, 1997). Une position largement prévalente aujourd'hui encore est qu'un seul et même déficit cognitif serait à l'origine des dyslexies quel qu'en soit le type : le **trouble phonologique** (Frith, Landerl & Frith, 1995 ; Snowling, 1981 ; Wolf, 1984).

Cependant, plusieurs recherches ont démontré que ces difficultés ne sont pas caractéristiques de tous les sujets dyslexiques (Frith, 1985 ; Goulandris & Snowling, 1991 ; Wolf, 1984).

L'hypothèse d'un **trouble de nature visuo-attentionnelle** comme responsable des difficultés d'apprentissage de la lecture chez des enfants n'ayant pas de trouble phonologique est actuellement admise par un groupe plus restreint de chercheurs (Marendaz, Valdois & Walch, 1996 ; Valdois, Gérard, Valnault & Dugas, 1995).

3.1. Le trouble phonologique

A - Le trouble phonologique : difficulté de perception catégorielle

Le trouble phonologique peut se définir comme une difficulté de traitement des sons. A partir de 6 mois environ, l'enfant qui, jusqu'alors, était capable de distinguer les contrastes phonétiques de toutes les langues du monde, va progressivement perdre cette capacité. Au contact de sa langue maternelle, il va peu à peu devenir incapable de distinguer les contrastes non pertinents de celle-ci.

Les enfants ayant un trouble phonologique ne franchissent pas cette étape et gardent un système de **discrimination allophonique**, c'est-à-dire qu'ils vont opérer des distinctions phonémiques sur la base de variantes contextuelles. Ils se montrent capables de différencier des variantes acoustiques de la même catégorie phonémique (sons distincts dans d'autres langues), mais ne parviennent pas à faire la différence entre des phonèmes distincts en français (Serniclaes & Sprenger-Charolles, 2003). On parle alors d'un **déficit de « perception catégorielle »**.

Un phénomène de sur-discrimination de ce qui n'est pas nécessaire pour reconnaître le mot, et de sous-discrimination des différences phonologiques entre les mots, semble prévaloir chez ces enfants.

B - Les répercussions du trouble phonologique

L'enfant qui a un trouble phonologique a donc du mal à construire le système phonologique de sa langue maternelle et, par conséquent, à établir des relations grapho-phonémiques stables, ce qui perturbe l'acquisition de la lecture et de l'orthographe (Serniclaes & Sprenger-Charolles, 2003).

Il a été démontré que ce trouble phonologique a des répercussions directes sur le langage oral. L'enfant est en effet dans l'impossibilité de répéter des mots phonologiquement complexes et/ou des non-mots de manière adéquate (Snowling, 1981 ; Snowling, Stackhouse & Rack, 1986) ; il présente également des difficultés importantes d'accès à la forme phonologique du mot (Snowling, Van Wagendonk & Rack, 1988 ; Wolf, 1984) ainsi que des performances déficitaires en évocation lexicale (Frith, 1985).

Par ailleurs, on retrouve chez ces enfants des difficultés de mémoire verbale à court terme (Rack, 1985) ; des difficultés oculomotrices (Pavlidis, 1985), des difficultés d'analyse visuelle (Habib 1997 ; Lovegrove, Martin & Slaghuis, 1986), des difficultés dans l'apprentissage des langues vivantes à l'oral et à l'écrit ainsi que des difficultés en conscience phonologique (Gombert, 1990).

De nombreuses études ont montré les relations fortes qui existent entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture. Si certains auteurs partent du postulat que la conscience phonologique est un prédicteur fiable de l'acquisition de la lecture, donc qu'un déficit en conscience phonologique entrave l'acquisition de la lecture (Blachman, 1991 ; Gough & Tunmer, 1986 ; Kahmi, Catts & Mauer, 1990), d'autres, en revanche, estiment que la prise de conscience de la structure segmentale de la parole émerge en même temps que l'acquisition de la lecture (Alegria, Pignot & Morais, 1982 ; Lecocq, 1991 ; Ecalle & Magnan, 2002).

Actuellement, certains auteurs s'accordent à parler d'une relation de réciprocité entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture. En effet, Snider (1995), qui considère la conscience phonologique comme un des pré-requis à la lecture, explique qu'en fait certaines habiletés seraient prédictives de la lecture, mais que d'autres seraient la conséquence de son apprentissage.

L'existence d'un trouble phonologique est clairement établie dans les dyslexies phonologiques. En revanche, certaines formes de dyslexies développementales, dont la dyslexie de surface, auraient pour origine un déficit des traitements visuo-attentionnels (Valdois, 1996).

3.2. Le trouble visuo-attentionnel

A - Le trouble visuo-attentionnel : des difficultés d'attention visuelle

Selon Valdois et De Partz (2000), qui définissent l'attention visuelle comme la capacité à distribuer de manière homogène son attention sur une séquence de lettres, les aptitudes visuo-attentionnelles semblent entretenir une relation avec l'activité de lecture, et pourraient être sélectivement perturbées dans le contexte de dyslexie développementale de surface. En effet, au niveau du mot, des traitements visuo-attentionnels entrent en jeu de façon à traiter l'ensemble des lettres de la séquence. Il est notamment nécessaire que l'enfant distribue son

attention visuelle de façon équi-répartie sur l'ensemble des lettres que composent les mots afin que les lettres puissent être traitées en parallèle et le mot correctement identifié (Valdois & De Partz, 2000).

Le trouble visuo-attentionnel se caractérise par une difficulté pour l'enfant à distribuer de façon homogène son attention sur la séquence de lettres (Valdois, De Partz & Seron, 2002). Ainsi, certaines lettres apparaissent comme plus saillantes que d'autres et l'identification du mot écrit ne peut aboutir (par exemple : « maison » lu une première fois **MaiSON**, puis **MaISON**). Le mot n'est donc jamais traité comme une unité entière et aucune représentation stable de ce mot ne peut être renforcée et mémorisée. De plus, les sujets dyslexiques souffriraient d'un défaut d'inhibition des informations périphériques lors de la lecture de texte. Ils seraient sensibles aux informations environnantes qui peuvent ainsi interférer avec le traitement fovéal (Marendaz, Valdois & Walch, 1996). L'enfant est donc dans l'incapacité de se constituer un lexique orthographique puisqu'il ne peut pas faire correspondre une unité-mot visuelle à une unité-mot sonore (Valdois, 2005).

B - Les conséquences du trouble visuo-attentionnel

Comme l'enfant ne parvient pas à stocker en mémoire les formes orthographiques des mots, il est constamment obligé de se servir de la voie phonologique pour pouvoir les déchiffrer. Il va donc avoir une lecture lente et très syllabée. De plus, son orthographe d'usage est déficitaire : il écrit comme il entend et, dans un même texte, un mot peut être écrit à chaque ligne de façon différente mais correcte sur le plan phonologique. Certaines fautes d'orthographe ne tiennent pas compte des occurrences en français. L'enfant a, par ailleurs, de grosses difficultés de copie (Humblot, Fayol & Lonchamp, 1994).

4 - Retentissements de la dyslexie

Quel que soit le type de dyslexie diagnostiquée, l'enfant dyslexique se sent différent des autres. Rejeté sans en comprendre les raisons, il a souvent honte et culpabilise. Ce handicap n'est pas aussi visible que des handicaps physiques ou mentaux, mais il est responsable d'une grande souffrance, dans la mesure où l'enfant doit poursuivre ses apprentissages scolaires et répondre aux exigences de réussites des adultes (Messerschmitt & Gely, 2004). Les retentissements de la dyslexie sont considérables tant sur l'efficacité scolaire que sur le comportement de l'enfant (Debray-Ritzen & Debray, 1979 ; Plantier, 2002).

4.1. Retentissements de la dyslexie sur l'efficience scolaire

La dyslexie, de par les difficultés qu'elle engendre dans les acquisitions en lecture et en orthographe, gêne les autres apprentissages de l'enfant et peut donc le mener à un **échec scolaire global**. En effet, les difficultés de lecture et d'orthographe vont rapidement s'étendre à tous les domaines (Bonnelle, 2002 ; Debray-Ritzen & Debray, 1979 ; Duvilié, 2004 ; Vera & Leveau, 1990).

Selon Habib (1997), le cerveau de l'enfant dyslexique ne possède pas les outils nécessaires à l'apprentissage du langage écrit. L'apprentissage de la lecture va nécessiter chez cet enfant des efforts et une énergie bien plus importants que pour un enfant tout-venant. L'enfant dyslexique est un élève qui va devoir sans cesse compenser en recherchant activement une méthode pour pouvoir atteindre le même rendement que les autres élèves (Duvilié, 2004). Alors que pour la majorité des élèves les apprentissages se font naturellement, quasi-automatiquement, ils se font au prix de douleurs et de sacrifices pour les enfants dyslexiques. L'apprentissage est alors vécu comme une punition, une épreuve qui n'est récompensée que par des mauvaises notes et des remarques inadaptées aux efforts fournis (Habib, 1997 ; Plantier, 2002).

4.2. Retentissements de la dyslexie sur le comportement, le vécu de l'enfant

A - Echec scolaire et perte de confiance en soi

La dyslexie, parce qu'elle gêne ou rend difficile les apprentissages et qu'elle mène généralement à un échec scolaire global, va donc avoir de lourdes conséquences sur le vécu de l'enfant.

Selon Espinosa (2003), il existe un lien étroit entre le statut scolaire de l'enfant, c'est-à-dire son niveau de résultats scolaires, et l'image qu'il a de lui-même.

Pour prendre confiance en soi, pour se forger une image positive de soi-même, chaque être humain a besoin de succès. Ainsi, on peut imaginer à quel point l'expérience de l'échec peut être destructrice pour l'individu (Amen, 2000). L'échec scolaire touche d'une part à l'être intime de la personne, l'enfant s'auto-dépréciant de ne pas être à la hauteur de ses propres

aspirations, et, d'autre part, à son être social, puisque l'enfant souffre également du mépris qu'il peut voir dans le regard de son entourage (Cordié, 1993). L'étude clinique d'enfants en difficultés révèle, le plus souvent, qu'ils souffrent de **manque de confiance** en eux lié à un sentiment autodépréciatif (Flagey, 2002 ; Mannoni, 1986).

B - Echec scolaire et impuissance apprise

Seligman, Kaslow, Tanenbaum, Abramsohn & Alloy (cités par Nougaro & Vera, 1997) ont défini dans leurs travaux le concept d'impuissance apprise comme étant une position d'anticipation, d'habitation et de justification de l'échec. Bonnelle (2002) a repris ce terme et l'a utilisé pour décrire le comportement des enfants dyslexiques. En effet, ces derniers ont souvent tendance à attribuer leurs échecs à leur faiblesse et non à la difficulté de la tâche, et à considérer leurs réussites comme le fruit du hasard, de la chance et non comme la conséquence de leurs capacités et de leur travail. L'enfant s'installe dans une position douloureuse mais quelque part résignée : toute entreprise est un échec, il vaut donc mieux se comporter en prévoyant l'échec (Messerschmitt & Gely, 2004). Dweck (cité par Nougaro & Vera, 1997) a montré qu'une réponse adaptative devant l'échec peut être apprise et qu'elle représente une solution possible pour des enfants découragés. Si aucune réponse thérapeutique n'est apportée aux enfants dyslexiques, qui trouvent déjà peu de renforcement à leurs actions, ils renonceraient à poursuivre leurs efforts, et l'échec scolaire pourrait être majoré par cette attitude de démission, voire d'apathie.

C - Echec scolaire et troubles comportementaux

Les troubles psychologiques, affectifs et socio-relationnels sont fréquents chez les enfants dyslexiques. La littérature distingue des troubles du **comportement « actif »**, tels que l'agitation, l'opposition, l'agressivité, l'indiscipline, la provocation avec parfois des actes pré-délictueux ; et des troubles du **comportement « passif »**, englobant le repli sur soi, la timidité, l'inhibition et le désintérêt (Bonnelle, 2002 ; Debray-Ritzen & Debray, 1979 ; Duvilié, 2004). D'autres symptômes, tels que les troubles alimentaires, l'énurésie, les manifestations psychosomatiques, peuvent également être consécutifs à la souffrance psychologique éprouvée par ces enfants en difficultés d'apprentissage.

Ainsi, ces perturbations seraient secondaires et réactionnelles à l'échec scolaire causé par la dyslexie (Bonnelle, 2002).

Ces troubles psycho-comportementaux dépendent en grande partie de la réaction du milieu familial et scolaire face aux difficultés de l'enfant. En l'absence d'informations sur le trouble, les réactions des enseignants et des camarades de classe sont souvent négatives. En effet, ils attribuent à tort les difficultés de l'enfant à un manque de travail, de volonté, de motivation, à une inattention (Cruziat & Lasserre, 2000 ; Mannoni, 1986).

LA DYSLEXIE : UNE AFFAIRE DE L'EDUCATION NATIONALE

1 - Evolution de la prise en compte de la dyslexie par les pouvoirs publics

La dyslexie est peu à peu considérée comme un véritable enjeu de santé publique (Kouchner cité par Bonnelle, 2002). En effet, d'importants progrès ont été accomplis ces dernières années dans la compréhension de ce trouble d'apprentissage et des lourdes conséquences qu'il peut entraîner. Suite à une étude sur la prise en charge des troubles d'apprentissage du langage oral et écrit, menée par un groupe de travail interministériel réunissant l'Education Nationale, la Santé, les associations de parents et les professionnels, un rapport est rédigé par Ringard en 2000.

Dans ce rapport, il est démontré qu'il existe en France des carences de la prise en charge de la dyslexie. Ringard (2000) souligne donc l'importance de développer des actions de prévention dès l'école maternelle. Pour cela, il préconise de mieux repérer et diagnostiquer ces troubles, et d'améliorer la prise en charge des enfants en conciliant l'ensemble des interventions spécialisées avec les exigences d'une scolarisation.

Suite à la publication de ce rapport, une cellule interministérielle (Ministère de l'Education Nationale, de la Santé, Secrétariat d'Etat aux personnes handicapées) a élaboré un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. Ce plan a l'ambition d'apporter des réponses graduées, pédagogiques ou médicales, adaptées à l'importance du trouble de chaque enfant, et de développer un travail en équipe des différents professionnels de santé, de l'enseignement en complémentarité éducative avec les familles. Il comprend vingt-huit mesures qui traduisent le souci prioritaire de favoriser la maîtrise du langage oral et écrit chez tous les enfants en vue d'une insertion socio-professionnelle réussie (BO Education Nationale, 2002).

L'évolution toute récente du repérage et du dépistage écourte la période durant laquelle le trouble existe mais n'est pas connu. Cependant, le retard moyen du diagnostic est encore de deux ans (Messerschmitt & Gely, 2004).

2 - La prise en compte de la dyslexie dans le milieu scolaire

2.1. Nécessité d'une adaptation spécifique aux difficultés des enfants dyslexiques

La réussite scolaire de l'enfant dyslexique est fonction de l'importance de ses troubles, de ses capacités intellectuelles, de la précocité du diagnostic, de l'efficacité de la prise en charge rééducative, de la qualité de l'aide fournie par l'école, de la compréhension parentale, et enfin du comportement de l'enfant lui-même. L'école a donc un rôle important à jouer, car c'est bien souvent d'elle que dépend la précocité du diagnostic, l'orientation vers des professionnels, le travail d'équipe dans lequel l'aide pédagogique s'inscrit, l'information des parents et l'épanouissement de l'enfant (Montarnal, 1997). Selon Bosse (2004), si la solution actuelle la plus fréquente est de confier la prévention ou la remédiation de la dyslexie à des orthophonistes, il est cependant primordial de travailler sur la prise en compte de ce trouble à l'école. Dès 1989, une loi d'orientation stipule d'ailleurs que la première aide en faveur des élèves en difficulté doit être donnée dans la classe, par l'enseignant même de l'élève.

Il apparaît qu'un enseignant, face à tout élève en difficulté d'apprentissage, a une obligation de moyens, afin de lui permettre l'accès au savoir de la manière la plus adaptée possible à ses capacités. En effet, la relation éducative, qui est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque pour aller vers des objectifs éducatifs (Postic, 1979), est régie par un contrat pédagogique. Ce contrat est un engagement pris par l'élève de réaliser une tâche, mais aussi un engagement pris par l'enseignant de lui fournir toutes les ressources dont il a besoin pour réaliser cette tâche. Dans une perspective de pédagogie différenciée, des contrats individuels permettent de varier l'accès des élèves au savoir (Jonnaert & Vander Borght, 1999).

Ainsi, l'école doit mener deux types d'actions face à tout enfant diagnostiqué dyslexique : d'une part des actions visant à contourner ses difficultés en lecture et en orthographe, afin de lui permettre de poursuivre ses apprentissages dans tout autre domaine, et, d'autre part, des

actions qui ont pour objectif d'apporter une aide spécifique pour améliorer ses performances (Bosse, 2004 ; Duvilié, 2004).

En effet, une prise en charge appropriée, globale, cohérente, coordonnée et une scolarisation adaptée permettent aux dyslexiques de surmonter leurs difficultés (Duvilié, 2004 ; Messerschmitt & Gely, 2004). Même dans des classes de niveau hétérogène, il est possible de pratiquer des aménagements (Flagey, 2002). Ceci requiert une sensibilisation et une information des enseignants, afin qu'ils puissent tenir compte du handicap et aider l'élève à progresser dans les apprentissages scolaires (Zorman, 1998).

2.2. L'affectivité dans la relation éducative : une manière d'améliorer le vécu du trouble

Parallèlement à son action sur l'efficacité scolaire, l'école peut et doit également agir sur les conséquences désastreuses qu'a la dyslexie sur le vécu scolaire de l'enfant. Si ces enfants rencontrent une compréhension bienveillante en classe, ils seront plus disponibles pour toutes les démarches d'aides qui leur seront proposées (Flagey, 2002). S'il existe une relation « professionnelle » entre le maître et ses élèves, dont la médiation serait la transmission du savoir d'un individu qui sait à d'autres qui ne savent pas encore, il existe également une dimension « moins professionnelle » et plus affective dans la relation maître-élève (Espinosa, 2003 ; Felouzis, 1997). Cette affectivité occupe, en classe et dans la relation pédagogique, une place importante dans les acquisitions scolaires des élèves et leur rapport au maître (Altet, 1994 ; Compas, 1991 ; Felouzis, 1997 ; Houssaye, 1995 ; Lafortune & Saint-Pierre, 1998 ; Nimier, 1976 ; Perron, 1991). D'un point de vue psychologique, il existe cinq composantes du domaine affectif : la motivation, la confiance en soi, l'attitude, les émotions et l'attribution (Lafortune & Saint-Pierre, 1998 ; Martin & Briggs, 1986). C'est par cette relation pédagogique, dotée d'affectivité, que l'enseignant va pouvoir agir sur ces cinq composantes et ainsi améliorer le vécu de l'enfant dyslexique et donc ses résultats scolaires, ce dernier étant plus disponible pour les apprentissages.

2.3. Prise en charge actuelle des enfants dyslexiques dans les établissements scolaires

Si en Grande-Bretagne, pays le plus avancé dans la prise en charge de ce trouble (Ramus cité par Nicolet, 2004), la dyslexie est considérée comme une difficulté devant être traitée au sein

de l'école et non comme un problème médical traité hors de l'école par des orthophonistes ou des psychomotriciens, la situation en France est différente.

En effet, actuellement, il n'existe qu'un seul établissement spécialisé dans l'accueil exclusif d'enfants dyslexiques, dysorthographiques ou dyscalculiques ; mais de plus en plus d'établissements scolaires français accueillent ces enfants en leur offrant une scolarité spécifique adaptée à leur singularité cognitive (Romero, 2004).

L'Académie de Grenoble a notamment mis en œuvre, en 2000, un projet de prise en compte des difficultés des enfants dyslexiques à l'entrée au collège, en leur proposant des activités métaphonologiques supplémentaires, ainsi que des adaptations pédagogiques en classe (Jacquier-Roux, 2000). Les résultats de ce projet ont été très concluants pour pratiquement tous les enfants y participant, tant au niveau de l'efficacité scolaire qu'au niveau du vécu et de l'acceptation de la dyslexie.

3 - Partenariat enseignant-orthophoniste pour une meilleure prise en charge du trouble

Les enseignants sont de plus en plus sensibles aux difficultés que rencontrent les enfants dyslexiques et formulent un souhait de véritable formation sur ce thème. Ils souhaitent bénéficier d'informations sur le trouble mais également de conseils pratiques (Duvilié, 2004). Les orthophonistes, en tant que spécialistes des troubles du langage, peuvent apporter des réponses à leurs interrogations (Bosse, 2004).

Il paraît alors pertinent d'instaurer une relation de partenariat enseignant-orthophoniste autour de l'enfant dyslexique. Il a déjà été démontré qu'un tel partenariat est bénéfique dans le cadre de la prise en charge d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture en CE1 (Bove & Viricel, 2004).

En effet, les deux professions se rejoignent et se complètent autour d'un même domaine : l'enfant dans les apprentissages, avec comme objectif sa réussite (Bove & Viricel, 2004). Ainsi, il peut être utile pour les enseignants d'avoir des informations sur le déroulement général de la rééducation et sur son évolution, car souvent la maîtrise de nouvelles notions s'amorce dans une relation individuelle, avant qu'elle ne soit perceptible en classe (Flagey, 2002).

Le fait d'être informé d'un progrès de l'enfant est un soutien précieux pour l'enseignant. Parallèlement, le cadre institutionnel permet à l'orthophoniste d'être informé des difficultés que les enfants rencontrent en classe et de l'évolution des progrès scolaires et ainsi d'orienter les séances, afin d'être au plus près du quotidien de l'enfant (Flagey, 2002).

L'enfant, qui est au centre de l'intérêt de professionnels, se sent valorisé, considéré et privilégié par rapport aux autres enfants de sa classe (Bove & Viricel, 2004).

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

La dyslexie, parce qu'elle rend difficile et gêne les autres apprentissages, peut mener l'enfant à un échec scolaire global et engendrer ainsi un sentiment d'impuissance apprise. L'enfant se sent alors incapable de progresser et s'autodéprécie par rapport aux autres. Ce trouble d'apprentissage de la lecture nécessite la mise en place, par le corps enseignant, d'outils et d'aménagements spécifiques aux difficultés de chaque enfant dyslexique.

Selon Ringard (2000), les remédiations produiront d'autant plus d'effets qu'elles seront le résultat d'un travail d'équipe : parents, professionnels de santé et enseignants.

Si la volonté et la motivation des professeurs des écoles sont présentes, le manque d'informations sur la dyslexie les freine dans leurs tentatives d'adaptations scolaires (Bosse, 2004 ; Bove et Viricel, 2004 ; Debray-Ritzen & Debray, 1979 ; Duvilié, 2004 ; Habib, 1997).

Nous souhaitons donc informer les enseignants sur la dyslexie et les aider à mettre en place des outils et des aménagements pédagogiques spécifiques aux difficultés des enfants dyslexiques de leur classe.

Pour cela, nous pensons rédiger, dans un premier temps, un livret présentant la dyslexie, qui nous servira de support lors de nos rencontres avec les enseignants. Nous envisageons ensuite de discuter ensemble des adaptations les plus bénéfiques à mettre en place pour l'enfant dyslexique en fonction des résultats obtenus à un bilan orthophonique. Nous espérons ainsi que cela apportera aux enfants un mieux-être psychologique, ces derniers se sentant soutenus, accompagnés et valorisés dans leurs efforts par le corps professoral.

A travers l'expérimentation menée, nous tenterons de répondre aux hypothèses de travail suivantes :

L'enseignant, grâce à une information sur la dyslexie, aura une meilleure connaissance du trouble et adoptera ainsi une attitude relationnelle et pédagogique plus adaptée, en proposant des outils et des aménagements spécifiques aux difficultés des enfants dyslexiques de sa classe.

L'enfant dyslexique, se sentant soutenu par son enseignant, reprendra confiance en lui et en ses capacités scolaires et intellectuelles, retrouvera sa motivation et ressentira un véritable mieux-être dans son intégration scolaire.

Au moment de commencer notre travail de recherche, nous nous interrogeons sur la perception que pourront avoir les partenaires de l'enfant (parents, enseignant et orthophoniste)

sur son éventuelle évolution d'un point de vue scolaire et/ou comportemental, ainsi que sur la manière dont l'enseignant et l'enfant vivront cette expérience. Nous nous demandons également si les enseignants seront prêts à modifier leurs habitudes pédagogiques et à s'investir dans un projet ne concernant qu'un à deux enfants de leur classe.

Chapitre III
EXPERIMENTATION

DESCRIPTIF DE LA DEMARCHE EXPERIMENTALE

Pour mener à bien le projet établi, notre expérimentation s'est déroulée en quatre étapes principales (schéma 2) :

Nous avons tout d'abord réalisé, à l'aide d'un questionnaire, une **pré-enquête** auprès d'enseignants d'école primaire et d'orthophonistes tout-venant, pour vérifier l'utilité et la faisabilité de notre projet. En effet, l'analyse des réponses obtenues nous a permis d'établir un état des connaissances des enseignants sur le trouble, de connaître les difficultés rencontrées et ainsi de préparer au mieux notre action. Par ce biais, nous avons également recherché des enseignants intéressés par notre démarche et ayant dans leur classe au moins un enfant dyslexique.

Nous avons ensuite étudié le profil cognitif de chacun des enfants dyslexiques participant à notre expérimentation en effectuant un **bilan complet** du langage oral et écrit. Nous avons également tenté d'obtenir, grâce à un questionnaire présenté au cours d'un entretien, des **informations sur leur vécu par rapport à la dyslexie**. Afin de compléter les informations obtenues, nous avons fait parvenir un questionnaire aux parents, enseignant et orthophoniste de ces enfants.

Par la suite, nous avons organisé, dans chaque école, deux réunions de travail avec les enseignants de ces enfants. Lors de la première réunion, nous leur apportons des **informations théoriques** sur la lecture et sur la dyslexie en nous basant sur un livret d'information que nous avons établi au préalable. A la deuxième réunion, après un bref résumé du profil cognitif des enfants, nous avons réfléchi ensemble sur l'**établissement d'outils et d'aménagements pédagogiques** spécifiques à mettre en place en classe, en fonction des éléments du bilan et des données recueillies dans les questionnaires.

Enfin, nous avons à nouveau proposé un **questionnaire** aux enfants participant à notre travail de recherche, mais aussi à leurs enseignant, parents et orthophoniste, afin de mesurer un éventuel impact de notre intervention.

DEROULEMENT DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL

1 - 1^{ere} étape : pré-enquête auprès d’enseignants et d’orthophonistes tout-venant et élaboration du livret d’information

1.1. La pré-enquête

L’objectif premier de cette pré-enquête était de confirmer l’utilité et la faisabilité de notre étude auprès d’enseignants d’école primaire et d’orthophonistes tout-venant.

Nous souhaitions donc nous faire une idée des connaissances actuelles des enseignants sur la pathologie et de la façon dont ils prenaient déjà en charge le trouble. Nous voulions également savoir s’il était envisageable et profitable, au sein d’une classe de normo-lecteurs, de mettre en place des outils et des aménagements pédagogiques spécifiques aux difficultés des enfants dyslexiques.

Pour compléter le point de vue des professeurs des écoles à ce sujet (annexe 1), il nous a également semblé intéressant de soumettre un questionnaire à des orthophonistes, afin de connaître le contenu de leurs échanges avec les enseignants, les questions fréquemment posées par ceux-ci, les inquiétudes exprimées et les informations pratiques importantes à leur transmettre (annexe 2).

Suite à cette pré-enquête, nous étions confortées quant à la pertinence et à l’utilité de notre projet. En effet, nous avons constaté que les enseignants étaient en manque et en **demande d’informations** sur la pathologie, mais qu’ils étaient également à la recherche **de conseils pratiques** afin d’aider au mieux les enfants dyslexiques.

Les réponses recueillies à ces deux types de questionnaires nous ont permis de mieux cibler les attentes et interrogations des enseignants par rapport à la dyslexie et ainsi d’orienter la rédaction du livret d’information que nous donnions aux enseignants lors de notre première réunion de travail.

1.2. Le livret d’information

L’élaboration du livret d’information (annexe 3) a été non seulement guidée par les données recueillies lors de la pré-enquête, mais aussi par notre volonté de transmettre aux enseignants

les éléments nécessaires à une meilleure compréhension et prise en charge du trouble. Ainsi, nous avons veillé à ce que figurent dans notre livret les thèmes pour lesquels les enseignants interrogés lors de la pré-enquête disaient manquer d'informations, à savoir : une définition précise de la dyslexie, ses causes, ses signes d'appel et les différents types de dyslexies.

Mais il nous a également semblé pertinent de leur apporter des informations théoriques sur la lecture experte, de leur décrire les troubles cognitifs sous-jacents à la dyslexie, les troubles qui y sont fréquemment associés ainsi que les conséquences de la pathologie.

Sur les conseils des orthophonistes interrogés, nous avons tenu à expliciter de manière succincte le travail fait par l'orthophoniste lors du bilan et en rééducation. Nous avons également joint une bibliographie, permettant par la suite aux enseignants qui le désiraient d'approfondir leurs connaissances.

Suite à notre expérimentation, nous avons complété le livret par une rubrique décrivant des outils et des aménagements pédagogiques à mettre en place avec des enfants dyslexiques, ceci dans le but d'avoir un document complet lors de nos futures rencontres professionnelles avec les enseignants. Cette rubrique ne figurait donc pas dans le livret distribué aux enseignants lors de nos rencontres expérimentales.

2 - 2^{eme} étape : rencontre avec les enfants

2.1. La population expérimentale

A - La recherche de la population

Afin de trouver les enfants dyslexiques de notre population expérimentale, nous avons tout d'abord cherché des enseignants intéressés et motivés par notre action.

La pré-enquête nous a permis de trouver en grande majorité notre population expérimentale. En effet, si le but premier de cette action était de valider notre projet, nous en avons également profité pour décrire notre travail de recherche aux enseignants et leur demander si cette étude les intéressait. En juin 2005, nous avons sept enseignants susceptibles de participer à notre mémoire.

Au mois de septembre 2005, nous avons repris contact avec eux, afin de savoir s'ils avaient bien des enfants dyslexiques dans leur classe pour l'année scolaire en cours, et s'ils étaient toujours motivés par notre projet.

Pour compléter notre population expérimentale, nous avons également envoyé des lettres à plusieurs directeurs d'écoles primaires de Lyon et de ses environs.

Suite à ces différentes démarches et en accord avec l'Inspection Académique et les directeurs d'établissement, nous avons huit enseignants prêts à participer à notre projet.

Les enseignants ont ensuite fait le lien entre les parents d'enfants dyslexiques et nous-mêmes. En effet, c'est par leur intermédiaire que nous avons transmis aux parents une lettre (annexe 4), dont le but était d'expliquer le sujet de notre mémoire et d'obtenir leur autorisation pour rencontrer leur enfant. Après l'obtention de l'accord parental, nous avons **huit enfants** constituant notre population expérimentale.

B - Présentation de la population

Les enfants de notre population expérimentale, issus de milieux socioculturels différents, sont scolarisés dans quatre écoles du Rhône, et sont répartis dans sept classes allant du CE2 au CM2. Tous ces enfants ont été diagnostiqués dyslexiques par des orthophonistes, mais, au moment de notre expérimentation, seuls trois enfants sont suivis en orthophonie. Il est d'ailleurs à noter que Carine et Audrey sont suivies par la même orthophoniste et que Sophie a deux enseignantes.

Enfant	Age lors du bilan	Classe Actuelle	Classe redoublée	Orthophonie
1. Robin	8ans 1mois	CE2	Aucune	Plus suivi
2. Carine	8ans 11mois	CE2	CP	Suivie
3. Maud	9ans 5mois	CM1	Aucune	Plus suivie
4. Dorothée	10ans 9mois	CM1	CE1	Plus suivie
5. Arthur	10ans 7mois	CM2	Aucune	Suivi
6. Amandine	10ans 11mois	CM2	CP	Plus suivie
7. Audrey	11ans 3mois	CM2	CE2	Suivie
8. Sophie	11ans 6mois	CM2	CE2	Plus suivie

Tableau 1 : Présentation de la population

2.2. Entretien avec l'enfant et bilan orthophonique

Afin de connaître le profil précis des enfants participant à notre expérimentation et ainsi pouvoir leur proposer l'aide la plus appropriée possible, nous avons souhaité leur faire passer un bilan orthophonique complet de langage oral et écrit, ainsi qu'un questionnaire nous permettant d'avoir une idée sur leur vécu du trouble. Pour garder toute l'attention de l'enfant, nous avons alterné les temps d'entretien et les temps de bilan. La durée totale de cette rencontre était d'environ trois heures. En fonction des capacités de concentration des enfants, de leur emploi du temps et de la volonté des parents, la passation s'est déroulée sur le temps périscolaire (en deux fois quatre-vingt-dix minutes) ou sur le temps scolaire (en matinée ou dans l'après-midi, avec une pause au bout de quatre-vingt-dix minutes). La passation était individuelle et nous avions à chaque fois à notre disposition un endroit calme où nous pouvions nous entretenir avec l'enfant. Les passations, dans les différentes écoles, se sont déroulées fin octobre et courant novembre 2005.

A - L'entretien avec l'enfant

Pour recueillir un maximum d'informations sur le vécu des enfants par rapport à leurs difficultés, nous nous sommes entretenues avec chacun d'eux, en nous basant sur un questionnaire que nous avons préalablement élaboré (annexe 5). Il s'agissait de recueillir des renseignements sur leur connaissance de la dyslexie, mais aussi sur leur relation aux apprentissages, les relations avec leurs pairs, l'aide dont ils aimeraient bénéficier et leurs éventuelles attentes par rapport à notre projet.

Pour recouper et compléter les informations obtenues au cours de cet entretien, et toujours dans le but de nous aider à orienter les adaptations pédagogiques, nous avons également transmis un questionnaire à leurs parents (annexe 6), à leur enseignant (annexes 7 et 8) et aux orthophonistes des trois enfants suivis en rééducation (annexe 9).

B - Le bilan orthophonique

- *Présentation du protocole de bilan*

Evaluation du Langage Oral (ELO)

Le test d'Evaluation du Langage Oral (ELO) de Khomsi (2001) a été proposé dans son intégralité afin de tester les capacités de traitement lexical et morphosyntaxique de l'enfant en réception et en production, ainsi que ses capacités phonologiques.

Evaluation du Langage Ecrit

Test d'identification de mots (Alouette): Ce test de Lefavrais (1967) permet de donner un niveau de lecture à partir du nombre de mots lus et du nombre d'erreurs commises. Il permet ainsi de mettre en avant un trouble spécifique de la lecture.

Lecture de mots réguliers/irréguliers et de non-mots (BALE): Le nombre de mots lus correctement ainsi que l'analyse des erreurs faites par l'enfant permettent de mieux cerner ses stratégies de lecture ainsi que la ou les voies déficitaires.

Dictée de mots réguliers /irréguliers et de non-mots (BALE): Cette épreuve permet à l'examineur de se faire une idée de l'étendue du stock lexical de l'enfant. De plus, en analysant les fautes de l'enfant et en comptabilisant les erreurs phonologiquement et non phonologiquement plausibles, l'hypothèse d'une voie déficitaire peut se confirmer ou s'infirmier.

Remarque: Le Bilan Analytique du Langage Ecrit (BALE) n'est pas encore édité, mais nous avons pu l'utiliser grâce à une dérogation obtenue par notre maître de mémoire. Ce test, élaboré par Jacquier-Roux, Valdois & Zorman, permet le diagnostic analytique des troubles du Langage Ecrit à partir d'une analyse des procédures de lecture et des processus cognitifs sous-jacents impliqués dans la lecture et l'orthographe.

Evaluation des compétences cognitives sous-jacentes

Les épreuves phonologiques (BALE)

Les épreuves suivantes permettent d'infirmier ou de confirmer la présence d'un trouble phonologique.

Les épreuves méta-phonologiques

A partir de trois épreuves métaphonologiques échouées, on peut poser l'hypothèse d'un trouble phonologique. Les épreuves qui ont été proposées sont les suivantes :

- Epreuve de suppression syllabique
- Epreuve de jugement de rimes
- Epreuve de reconnaissance de la consonne initiale
- Epreuve de suppression des phonèmes initiaux
- Epreuve de fusion de phonèmes
- Epreuve de suppression du phonème final
- Epreuve de segmentation en phonèmes

La fluence phonologique : L'épreuve de fluence consiste à énoncer le maximum de mots commençant par le son /p/ en une minute.

Répétition de mots, pseudo-mots et non-mots : On s'attend dans cette épreuve à ce que la répétition de non-mots soit difficile pour les enfants ayant un trouble phonologique.

Empan de chiffres endroit/ envers : La comparaison des résultats obtenus à l'empan endroit et envers permet de faire la différence entre un dysfonctionnement de la boucle phonologique et de l'administrateur central.

Les épreuves visuelles (BALE)

Les épreuves neuro-visuelles permettent d'apprécier s'il existe ou non un trouble visuel et/ou un trouble de l'attention. Les épreuves visuo-attentionnelles, quant à elles, contribuent à mettre en évidence un trouble visuo-attentionnel.

○ **Epreuves neuro-visuelles**

Les cloches : L'enfant doit retrouver en deux minutes un maximum de cloches dissimulées parmi d'autres objets.

Les figures enchevêtrées : Cette épreuve fait appel aux capacités de poursuite oculaire de l'enfant. Il doit repasser sur le contour de quatre étoiles enchevêtrées.

○ **Epreuves visuo-attentionnelles**

Les deux : L'enfant doit repérer, le plus rapidement possible, des intrus parmi des « deux » disposés de manière linéaire puis anarchique sur une feuille.

Les séquences de lettres : L'enfant doit comparer deux suites de lettres entre elles, et dire si elles sont identiques ou non.

L'épreuve de copie (La baleine paresseuse de Decourchelle & Exertier, 2002) : Cette épreuve, issue du mémoire d'orthophonie de Decourchelle & Exertier (2002), permet de calculer la fenêtre de copie d'un sujet. La réduction de celle-ci entrave grandement la constitution du lexique orthographique et rend difficile l'apprentissage de la lecture.

Evaluation de la compréhension écrite (ECOSSE, modalité visuelle)

L'ECOSSE de Lecocq (1996) vise essentiellement à évaluer les capacités de compréhension écrite du langage. Une composante mnésique intervient, mais l'essentiel de la charge attentionnelle est bien tournée vers la compréhension de différentes structures syntaxiques. Cette épreuve permet de voir si l'enfant a automatisé ou non l'identification des mots écrits.

▪ *Profils cognitifs des enfants dyslexiques de notre expérimentation*

Après analyse des résultats obtenus au bilan orthophonique (tableau 2), il apparaît que sur les 8 enfants :

- 1 enfant présente une **dyslexie – dysorthographie phonologique**
- 6 enfants ont une **dyslexie – dysorthographie mixte**, dont un présente une dysgraphie associée
- 1 enfant n'a pu être diagnostiqué dyslexique car nous suspectons une dyspraxie visuo-spatiale. Nous avons décidé de poursuivre l'expérience avec cet enfant car les

difficultés qu'il rencontrait au niveau scolaire et comportemental étaient semblables à celles des autres enfants.

3 - 3^{ème} étape : rencontres avec les enseignants

3.1. Questionnaires enseignants

Avant nos premières interventions dans les écoles, nous avons fait parvenir, à chaque enseignant participant à notre expérimentation, deux questionnaires à remplir et à nous remettre lors de notre première rencontre.

Le premier questionnaire, intitulé « questionnaire enseignant général » (annexe 7), a été établi sur la base de celui proposé lors de la pré-enquête aux enseignants tout-venant. Il avait pour objectif de mieux cerner les connaissances sur la dyslexie des enseignants que nous nous apprêtions à rencontrer. Il nous a non seulement permis d'avoir des informations sur les rapports entretenus avec l'orthophoniste de l'enfant dyslexique, sur les adaptations éventuellement mises en place en classe, mais aussi sur le lien qu'ils établissent entre la dyslexie et les apprentissages, ainsi que sur les attentes qu'ils peuvent avoir par rapport à notre projet.

Le second questionnaire, « questionnaire individuel », était plus ciblé, puisqu'il portait spécifiquement sur l'enfant dyslexique de notre expérimentation (annexe 8). Nous avons ainsi essayé d'obtenir, par l'intermédiaire de l'enseignant, des informations sur le vécu du trouble de l'enfant, son comportement, ses difficultés. Nous tenions également à savoir si l'enseignant mettait déjà en place des adaptations pédagogiques spécifiques à cet enfant. Si le but principal de ces questionnaires était de pouvoir par la suite mesurer l'impact de notre intervention, ces questionnaires nous ont permis de rendre nos futures réunions de travail les plus personnalisées possibles, en s'adaptant à chaque fois à l'enseignant et à l'enfant dyslexique de sa classe.

3.2. Les réunions de travail avec les enseignants

Suite à nos entretiens et bilans avec les enfants et au recueil des différents questionnaires, nous avons organisé **deux réunions de travail** avec chaque enseignant courant des mois de novembre et décembre 2005. Les réunions, dont la durée était d'une heure trente environ, se sont toutes déroulées dans les locaux scolaires sur les temps de pause des enseignants.

A - Première rencontre : la réunion d'information

La première réunion de travail était une **réunion d'information** sur la dyslexie. Nous avons distribué à chaque enseignant présent un exemplaire de notre livret puis nous l'avons explicité rubrique par rubrique. Cette information s'est faite sous la forme d'échanges : les enseignants intervenaient dès qu'ils le souhaitaient, pour poser leurs questions ou pour illustrer nos propos par des exemples concrets vécus dans leur classe. S'ils se sont montrés en demande d'informations sur la dyslexie, ils souhaitaient surtout avoir des idées d'outils pédagogiques à mettre en place en classe.

B - Deuxième rencontre : discussion autour des aménagements et outils pédagogiques à mettre en place**▪ *Déroulement de la réunion***

L'objectif de la deuxième réunion était **l'élaboration d'aménagements et d'outils pédagogiques** adaptés aux difficultés de chaque enfant dyslexique. Au cours de cette rencontre, nous faisons une rapide synthèse des résultats obtenus lors du bilan puis nous évoquons les objectifs pédagogiques qu'il nous semblait important de travailler, en fonction du profil cognitif de chaque enfant et des données recueillies aux questionnaires.

Cette rencontre se devait d'être la plus interactive possible, car si nous pouvions mettre au service des enseignants nos connaissances théoriques sur la pathologie, ils pouvaient quant à eux nous apporter leur expérience et connaissances sur la pédagogie. Nous leur soumettions donc quelques idées d'outils et d'aménagements pédagogiques à mettre en oeuvre, puis ils nous renseignaient sur leur adaptabilité en classe, leur pertinence et leur valeur pédagogique. Au fil des échanges, certains enseignants ont proposé spontanément d'autres d'outils à mettre en place, en se référant notamment au matériel dont ils disposaient. Il s'est ainsi créé une certaine dynamique au sein des groupes de travail.

Suite à cette réunion, nous avons envoyé à chaque enseignant une fiche récapitulative des différents outils et aménagements pédagogiques ayant émergé de nos réunions de travail. Nous leur avons également demandé de remplir régulièrement une grille (annexe 10) afin de connaître précisément la fréquence et le type d'outils et d'aménagements mis en place pendant la durée de notre expérimentation (deux mois et demi).

- *Les objectifs de travail fixés*

Il nous paraissait important, conformément à ce que préconise Bosse (2004), de proposer des aménagements scolaires, afin de **contourner les difficultés** en lecture et en orthographe, mais aussi des outils pédagogiques, qui sont une **aide spécifique** visant à améliorer directement les performances de l'enfant dyslexique en lecture et en orthographe.

Les enfants de notre expérimentation ont des profils cognitifs similaires. Nous avons donc défini deux objectifs de travail communs à tous pour les aider à progresser en lecture et en orthographe : d'une part **l'augmentation du lexique orthographique** et, d'autre part, **l'amélioration des processus de traitement analytique**. Afin d'atteindre ces deux objectifs, différents outils pédagogiques ont été proposés.

De plus, pour les enfants que nous avons sentis fragiles d'un point de vue psychologique, nous avons décidé de définir un troisième axe de travail : **la revalorisation et la confiance des enfants en leurs capacités scolaires et intellectuelles**. Cet objectif a été abordé de manière implicite à travers différents aménagements.

En effet, nous pensions qu'en apportant des moyens de compensation, cela leur permettrait de recouvrer une image positive d'eux-mêmes, les enfants n'étant plus systématiquement confrontés à l'échec.

- *Description des outils et aménagements pédagogiques proposés*

Pour atteindre les objectifs préalablement cités, nous avons proposé des outils et aménagements pédagogiques adaptés aux difficultés de chaque enfant dyslexique (annexe 11).

Outils pédagogiques

Pour travailler le premier objectif – l'augmentation du lexique orthographique, nous avons suggéré aux enseignants plusieurs idées d'outils comme, par exemple, l'apprentissage d'un nombre limité de mots par semaine ou le travail de dérivation de mots. De plus, pour aider les enfants à enrichir leur stock lexical, nous avons soumis l'idée aux enseignants de créer un répertoire de mots difficiles à retenir pour eux et de leur faire épeler ces mots à l'envers.

Afin d'atteindre le second objectif fixé - l'automatisation des processus de traitement analytique - nous avons notamment conseillé aux professeurs des écoles de faire des exercices

d'identification de mots collés ou de mots cachés, ou encore de travailler sur la segmentation et l'assemblage syllabiques, voire phonémiques dans certains cas.

Pour travailler les deux objectifs évoqués précédemment, nous avons également jugé pertinent de présenter le logiciel « 1000 mots pour apprendre à lire » aux enseignants de notre expérimentation. Cet outil, qui est téléchargeable gratuitement sur Internet, permet non seulement de varier les supports d'exercices, mais présente aussi l'avantage pour l'enseignant de laisser de l'autonomie à l'enfant, ce dernier choisissant sous son contrôle le type d'exercices à exécuter.

Aménagements pédagogiques

Les aménagements pédagogiques que nous avons proposés s'articulaient autour de six thèmes : l'accès et la restitution des connaissances, la notation, la lecture, la dictée et la copie.

Ainsi, pour faciliter **l'accès à la connaissance**, nous avons souligné l'importance de lire systématiquement les consignes à voix haute et d'employer un vocabulaire simple et précis, de façon à être compris par tous. Nous leur avons également proposé de placer l'enfant dyslexique dans les premiers rangs de la classe pour faciliter sa concentration.

D'autre part, concernant la **restitution des connaissances**, nous avons insisté sur la pertinence de laisser davantage de temps à l'enfant pour la réalisation des exercices en classe. De plus, nous leur avons soumis l'idée d'effectuer des contrôles des connaissances à l'oral ou encore d'autoriser la consultation de fiches-outils, ceci dans le but d'alléger leur surcharge cognitive.

Pour la **notation** des dictées, nous préconisons d'enlever moins de points lorsque la forme phonologique du mot était respectée ou d'évaluer uniquement les mots travaillés au préalable. En outre, nous recommandions aux enseignants de ne sanctionner l'orthographe que dans les **dictées**.

Dans certains cas, il a également été conseillé d'éviter la **lecture** devant toute la classe et la **copie**.

4 - 4^{eme} étape : les questionnaires post-expérimentation

Afin de mesurer l'impact de notre intervention et donc pouvoir infirmer ou confirmer nos hypothèses, nous avons souhaité recueillir, après deux mois et demi d'expérimentation, les impressions de tous les acteurs de notre mémoire (annexes 12, 13, 14, 15, 16).

Pour cela, nous leur avons transmis des questionnaires similaires à ceux proposés en début d'expérimentation, en y ajoutant toutefois des questions plus générales concernant la qualité de nos réunions, la pertinence des outils pédagogiques proposés, ainsi que les éventuelles difficultés rencontrées.

Si nous nous sommes entretenues avec chacun des enfants dyslexiques, ainsi qu'avec leur enseignant, nous n'avons cependant pas rencontré leurs parents et orthophoniste, auxquels nous avons simplement adressé un questionnaire à nous retourner.

EVALUATION DE NOTRE INTERVENTION

1 - Présentation de l'analyse statistique

L'ensemble des données a été traité à l'aide du logiciel SPSS version 11.5 pour Windows (SPSS Inc ; Illinois, USA).

1.1. Analyse statistique auprès des enfants

A - Choix des thèmes évalués

Nous avons réalisé une photographie du vécu scolaire et du comportement des enfants que nous avons sélectionnés pour notre étude, avant et après notre intervention. Afin de réaliser une analyse rigoureuse des données recueillies, nous avons regroupé par thèmes (tableau 3) un certain nombre de questions provenant du « questionnaire enfant ».

B - Système de cotation

- *Explication du système de cotation pour les thèmes à une seule question*

Pour chacun des thèmes (à l'exception des deux rubriques *Dyslexie et aide maison/école*), nous avons choisi d'effectuer une cotation binaire en 0 ou 1 point. L'attribution de la note 0 signifie que le propos recueilli n'est pas à la hauteur des espérances attendues. La note 1 souligne à l'inverse le côté plus normatif de la réponse obtenue.

Ainsi, un enfant ayant obtenu la note 0 au thème *Connaissance sur la dyslexie* sera considéré comme n'ayant pas ou peu de connaissance sur la dyslexie ; à l'inverse un enfant qui aura 1 point aura une connaissance relativement précise du trouble.

Les notes de la partie *Dyslexie et aide* s'échelonnaient de 0 à 2 points. Concernant la sous-section *Dyslexie et aide à la maison*, la note 0 signifie que l'enfant n'est pas soutenu dans son cadre familial pour faire ses devoirs, la note 2 souligne en revanche qu'une aide est apportée par la famille pour les devoirs et la récitation des leçons, la note 1 est une note intermédiaire. Pour la sous-section *Dyslexie et aide à l'école*, la note 2 signifie que l'enfant bénéficie d'un soutien de la part de ses camarades de classe ainsi que de sa maîtresse, la note 1 que seule l'enseignante se préoccupe des difficultés de l'enfant, la note 0 qu'il ne reçoit aucune aide, ni du professeur des écoles, ni de ses copains.

- *Explication du système de cotation pour les thèmes à plusieurs questions*

Pour les thèmes regroupant différentes questions, nous avons décidé d'attribuer une note en fonction des scores recueillis aux questions incluses dans chaque thème. Ainsi nous avons tout d'abord attribué une note par question, puis nous avons additionné les notes se rapportant à un même thème, pour enfin ramener le score total à une cotation binaire, en attribuant la note 0 lorsque le score total des différentes questions était inférieur à la moyenne du score maximum. De même, nous avons côté 1 point lorsque l'enfant avait un total supérieur à la moyenne de la note maximale.

Une fois les questionnaires pré et post-expérimentation recueillis et les cotations effectuées, nous avons mesuré l'amplitude de variation des réponses pour chacun des thèmes afin

d'estimer l'influence de notre intervention sur les enfants dyslexiques. Pour cela, nous avons utilisé le test de Khi-Deux pour l'ensemble des thèmes dégagés.

C - Comparaison des proportions avant/après pour chacun des thèmes (Test de Khi-Deux de Pearson)

Le test de Khi-Deux compare les proportions de chaque réponse avant et après notre intervention pour chacun des thèmes décrits précédemment.

Les hypothèses de cette analyse sont :

H0 : La proportion d'enfants, pour un thème précis, après l'intervention est la même qu'avant l'intervention.

H1 : La proportion d'enfants, pour un thème précis, après l'intervention n'est pas la même qu'avant l'intervention

Une statistique de test est calculée et la valeur obtenue est comparée à une valeur théorique de référence lue dans une table.

Pour l'ensemble des tests, on admettra un risque d'erreur de première espèce α de 5%. Ainsi, si la signification asymptotique bilatérale est inférieure à 0.05, le test sera considéré comme significatif et la conclusion sera donc que la proportion d'enfants, pour un thème précis, n'est pas la même avant et après l'intervention, ce qui laisse supposer un probable effet de l'intervention. Si la signification est supérieure à 0.05, alors le test n'est pas significatif.

1.2. Analyse statistique auprès des enseignants

La méthodologie employée pour les enseignants est strictement identique à celle utilisée pour les enfants.

Nous avons également regroupé sous différents thèmes certaines questions du questionnaire « enseignant général » (tableau 4).

Tout comme précédemment, nous avons utilisé le Test de Khi-Deux, ce qui nous a permis de mesurer l'impact de notre intervention auprès des enseignants.

2 - Présentation de l'analyse qualitative

2.1. Analyse auprès des enfants et enseignants

Afin de préciser les résultats obtenus aux tests statistiques, nous avons également procédé à une analyse qualitative de l'ensemble des réponses obtenues aux questionnaires « enfant » et « enseignant ».

En effet, même si tous les résultats ne sont pas statistiquement significatifs, l'analyse qualitative nous a permis de mettre en évidence une évolution même infime.

2.2. Analyse auprès des partenaires de l'enfant (enseignant, parents et orthophoniste)

Nous n'avons pas été en mesure de procéder à une analyse statistique des données recueillies aux questionnaires pré et post expérimentation « enseignant individuel », « parents » et « orthophoniste », car tous les questionnaires ne nous ont pas été remis et certains nous sont revenus incomplets.

Nous avons donc opté pour une analyse qualitative des réponses obtenues, étant persuadées de l'intérêt d'avoir le point de vue des différents partenaires sur l'évolution de l'enfant dans le domaine scolaire mais aussi comportemental.

Pour conclure à une amélioration ou à une détérioration sur ces points, nous avons regroupé toutes les questions traitant de ces deux thèmes (tableau 5).

L'analyse des réponses recueillies à ces questionnaires nous a permis de connaître le point de vue des partenaires de l'enfant sur son éventuel mieux-être psychologique. Nous avons ensuite confronté les résultats obtenus à notre point de vue clinique.

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

IMPACT DE NOTRE ACTION AUPRES DES ENSEIGNANTS SUR LEUR CONNAISSANCE DU TROUBLE ET SUR LEUR ATTITUDE RELATIONNELLE ET PEDAGOGIQUE

1 - Analyse statistique et qualitative des questionnaires « enseignant général »

Après avoir effectué une cotation binaire des thèmes choisis (tableau 6), nous avons réalisé une analyse statistique (Test du Khi-Deux de Pearson, annexe 17) des réponses obtenues en pré et post-expérimentation au questionnaire « enseignant général ». Notre échantillon étant restreint, nous avons également procédé à une analyse qualitative pour objectiver toute évolution.

L'effectif total de notre population enseignante s'élevait à sept professeurs des écoles, l'enseignante remplaçante de Robin n'ayant pas pu répondre au questionnaire pré-expérimentation.

L'ensemble des questions a été regroupé sous huit thèmes, comme défini précédemment dans la partie expérimentale. Afin de faciliter la lecture des résultats, nous n'allons pas faire apparaître ces thèmes dans l'ordre du questionnaire mais en fonction de leur évolution statistiquement significative ou non.

1.1. Evolutions statistiquement significatives

A - Connaissance de la dyslexie

Les enseignants de notre expérimentation n'avaient pas de connaissance précise sur la dyslexie. En effet, une absence d'information à ce sujet lors de leur formation universitaire a souvent été soulignée. Les quelques renseignements qu'ils ont pu se procurer auprès d'orthophonistes, en assistant à des formations ou en se documentant sur le sujet, notamment via Internet, n'ont pas suffi à préciser leur connaissance du trouble. Après nos rencontres, nous constatons une évolution significative d'un point de vue statistique sur ce thème ($p=0,005$) (tableau 7), car cinq enseignants savent à présent définir la dyslexie et en connaissent les principales manifestations.

B - Pédagogie particulière

Avant notre action, seuls trois enseignants adoptaient une pédagogie spécifique aux difficultés des enfants dyslexiques en adaptant notamment leur notation, mais aussi en leur laissant plus de temps et en les valorisant. Nous remarquons une évolution significative sur ce plan ($p=0,018$) (tableau 8), puisqu'à présent tous les professeurs ont changé leur manière d'enseigner, en mettant en place des outils et des aménagements pédagogiques spécifiques afin d'être au plus près des difficultés des enfants.

C - Aise envers les enfants dyslexiques

Aucun enseignant ne se disait vraiment à l'aise avec les enfants dyslexiques, car ils ne se trouvaient pas assez formés, impuissants ou qu'ils ne savaient pas comment s'y prendre pour les aider. Nous notons aujourd'hui une nette amélioration à ce sujet. En effet, six d'entre eux s'estiment à présent plus à l'aise pour les prendre en charge de la façon la plus bénéfique pour eux ; ce qui constitue donc une évolution significative ($p=0,001$) (tableau 9).

D - Echange avec les enfants sur leurs difficultés

Si avant notre étude trois enseignants parlaient avec les enfants de leurs difficultés, tous le font désormais. Nous constatons donc une évolution significative de leurs échanges ($p=0,018$) qui portent notamment sur les outils mis en place et sur les progrès réalisés. De plus, l'enfant et l'enseignant semblent travailler ensemble de façon plus interactive, puisque l'enfant a un droit de regard sur ce que son enseignant lui propose comme adaptations.

1.2. Evolutions non statistiquement significatives**A - Capacité d'orientation pour un dépistage**

Même si les professeurs des écoles n'avaient pas, ou très peu, de connaissances sur la dyslexie, ils s'estimaient néanmoins presque tous capables d'orienter un enfant pour un bilan orthophonique (5/7 enseignants). En règle générale, ils se basaient, pour justifier leur décision, sur un nombre limité de critères tels que les inversions ou confusions de lettres et/ou sons, une lenteur d'exécution ou des difficultés de copie. Après notre intervention, nous n'observons pas d'évolution significative ($p=0,127$) (tableau 10) à ce niveau, mais il est tout de même

important de souligner que tous s'estiment à présent capables d'orienter un enfant pour un bilan orthophonique.

De plus, d'un point de vue qualitatif, nous notons que les enseignants s'appuient désormais sur des critères plus précis et plus nombreux pour dépister les enfants à risque.

B - Apport possible à ces enfants

Seuls quatre enseignants sur sept estimaient pouvoir apporter une aide à ces enfants avant l'expérimentation, que se soit en comprenant leur fonctionnement, en les traitant comme les autres, en les valorisant ou en expliquant à leurs camarades de classe ce qu'est la dyslexie. Aujourd'hui, tous les enseignants de notre mémoire sont convaincus de pouvoir les soutenir, en particulier grâce à la mise en place d'aides spécifiques. Si nous ne constatons pas d'évolution statistiquement significative ($p=0,121$) sur ce thème, il existe donc tout de même une évolution qualitative.

C - Attention portée aux enfants

Si désormais tous les enseignants affirment porter beaucoup d'attention aux enfants dyslexiques, ceci ne constitue pas une évolution significative ($p=0,299$), puisqu'ils étaient déjà six à le faire avant notre action. D'un point de vue qualitatif, il est à noter que, selon eux, le temps qu'ils leur consacrent n'est certes pas plus important mais l'attention portée est plus adaptée.

D - Echange sur l'inquiétude par rapport à la dyslexie

De manière générale, les enfants parlent très peu de leur inquiétude par rapport à la dyslexie avec leur enseignant. Les quelques échanges relatés portent en particulier sur les difficultés engendrées par ce trouble et sur la peur de l'avenir, notamment lorsqu'ils seront adultes. Nous ne remarquons pas d'évolution significative à ce sujet ($p=0,577$) car, s'ils étaient deux à échanger à propos de leur inquiétude avant notre intervention, ils sont aujourd'hui trois à le faire.

Au final, sur les huit thèmes abordés, nous constatons une **évolution statistiquement significative** pour quatre d'entre eux : *connaissance de la dyslexie, pédagogie particulière, aise envers les enfants dyslexiques et échange avec les enfants dyslexiques sur leurs difficultés*. Si aucune évolution significative n'a pu être démontrée pour les autres thèmes,

nous remarquons toutefois une évolution d'un point de vue qualitatif. En effet, d'après l'analyse des réponses obtenues, les enseignants s'estiment davantage capables d'orienter un élève pour un dépistage, échangent plus avec les enfants dyslexiques sur leurs inquiétudes et leur accordent plus d'attention. De même, ils estiment pouvoir leur apporter une aide plus adaptée.

2 - Analyse qualitative de l'évolution de chacun des enseignants

Après avoir réalisé une analyse statistique et qualitative du « questionnaire enseignant général », nous avons voulu évaluer les bénéfices que chacun a pu tirer de notre action. En effet, il nous importait également de voir si notre projet leur avait apporté ne serait-ce qu'une amélioration minimale dans l'exercice de leur profession auprès des enfants dyslexiques.

Pour se faire, nous avons repris les thèmes évalués dans les tableaux de cotation binaire. Nous avons considéré que l'enseignant avait progressé sur un thème lorsque ses cotations avant/après passaient de 0 à 1, qu'il n'avait pas évolué lorsque sa note était idem en pré et post-expérimentation, et qu'il avait régressé lorsqu'il passait de la note 1 à la note 0. Nous avons ensuite comptabilisé l'ensemble des thèmes pour lesquels nous avons constaté une amélioration, une stagnation ou une régression des connaissances et impressions de chacun des enseignants sur le trouble (tableau 11).

Au vu des résultats répertoriés dans le tableau 11, nous constatons une certaine hétérogénéité du nombre total d'améliorations perçues chez les enseignants. L'enseignante de Carine, qui était une des enseignantes la plus documentée sur le sujet, ne semble pas avoir tiré de nets bénéfices de notre action puisque nous ne comptabilisons aucune évolution pour elle. Il n'en reste pas moins que nous avons pu, au cours de nos rencontres, préciser certains points qui demeuraient obscurs et lui apporter des éléments pédagogiques concrets, ce qui semble avoir été apprécié. Au contraire, pour quatre d'entre elles (l'enseignante de Maud et Dorothee, l'enseignante d'Amandine et les deux enseignantes de Sophie), le bénéfice de notre action est sans équivoque, puisqu'elles ont évolué favorablement pour plus de la moitié des thèmes abordés. Concernant les deux autres enseignants, nous remarquons qu'ils ont connu une évolution positive pour au moins un des thèmes proposés. L'impact de notre projet auprès des enseignants est personnel à chacun d'eux, puisqu'il dépend de leur propre expérience et de leurs éventuelles prises de contacts avec les orthophonistes.

3 - Conclusion sur l'impact de notre action auprès des enseignants

Nous pensions que, grâce à une information sur la dyslexie, les enseignants auraient une meilleure connaissance du trouble et adopteraient ainsi une attitude relationnelle et pédagogique plus adaptée aux difficultés des enfants dyslexiques. **L'hypothèse première est validée** d'un point de vue statistique pour quatre thèmes et confortée par les résultats obtenus à l'analyse qualitative. En effet, après l'expérimentation, nous constatons que tous les enseignants ont tiré bénéfice de notre intervention, puisqu'ils ont désormais une meilleure connaissance de la pathologie et se sentent plus à l'aise pour tenir compte des difficultés des enfants dyslexiques dans leur pratique pédagogique.

IMPACT DE NOTRE ACTION SUR LE COMPORTEMENT ET LE VECU SCOLAIRE DES ENFANTS

1 - Analyse statistique et qualitative des questionnaires enfants

Après avoir effectué une cotation binaire des grands thèmes choisis (tableau 12), nous avons réalisé une analyse statistique (test du Khi-Deux de Pearson, annexe 18) ainsi qu'une analyse qualitative des réponses obtenues en pré et post-expérimentation au « questionnaire enfant ».

L'ensemble des questions a été regroupé sous quatorze thèmes, comme défini précédemment dans la partie expérimentale. Afin de faciliter la lecture des résultats, nous n'allons pas faire apparaître ces thèmes dans l'ordre du questionnaire, mais en fonction de leur évolution statistiquement significative ou non suite à notre action.

1.1. Evolutions statistiquement significatives

A - Dyslexie et inquiétude

De manière significative, les enfants sont beaucoup moins inquiets par rapport à la dyslexie depuis notre intervention ($p=0,046$) (tableau 13). Si avant six enfants disaient être inquiets, ils ne sont plus que deux à éprouver ce sentiment après la mise en place des outils et aménagements pédagogiques. D'une manière générale, les inquiétudes portent sur leur avenir, sur l'origine de leurs difficultés, mais aussi sur leur différence par rapport aux autres.

B - Dyslexie et regard sur soi

Le regard que les enfants dyslexiques portent sur eux-mêmes est significativement plus positif après notre action ($p=0,039$) (tableau 14). L'évolution est remarquable car la quasi-totalité des enfants se dit être maintenant moins découragé. Ils se trouvent plus sérieux, certains sont également moins tristes qu'avant et se sentent moins différents des autres. Il est cependant à noter que seuls deux enfants se considèrent intelligents, tous les autres, aussi bien avant qu'après notre intervention, ne sont pas convaincus de leur capacités intellectuelles.

C - Dyslexie et moqueries

La moitié des enfants disaient subir des moqueries avant notre action. Aujourd'hui, plus aucun ne fait l'objet de moqueries en rapport avec le trouble, ce qui constitue une évolution significative d'un point de vue statistique ($p=0,021$) (tableau 15).

D - Perception des difficultés

Avant notre expérimentation, la totalité des enfants estimait avoir beaucoup de difficultés à l'école que ce soit en lecture, en copie et/ou pour l'apprentissage d'une liste de mots. Notre intervention a permis une évolution significative de leur perception des difficultés ($p<0,001$) (tableau 16). En effet, seule une enfant pense éprouver encore beaucoup de difficultés à l'égard de ces domaines.

Même si tous pensent déjà réaliser beaucoup d'efforts pour effectuer un travail, ils estiment néanmoins pouvoir s'améliorer en se concentrant davantage, en faisant plus attention et en travaillant plus. Certains soulignent toutefois le fait de travailler déjà beaucoup, de devoir « s'accrocher » quotidiennement.

E - Dyslexie et durée de travail

Avant notre démarche, la quasi-totalité des enfants n'arrivait pas à finir les exercices proposés en classe dans le temps imparti et consacrait également beaucoup de temps à faire leurs devoirs à la maison. Nous notons une amélioration significative sur ce plan depuis la mise en place d'outils et d'aménagements pédagogiques ($p=0,003$). Seul un enfant n'arrive toujours pas à finir à temps les exercices et passe encore un long moment à faire ses devoirs. En règle générale, les matières leur demandant la plus grande attention sont les matières à dominante littéraire.

1.2. Evolutions non statistiquement significatives

A - Connaissance sur la dyslexie

Les enfants que nous avons rencontrés n'avaient pas une connaissance précise de la dyslexie ; certains d'entre eux ne connaissaient même pas le terme. Seuls deux enfants ont pu nous donner une définition approximative de ce trouble : il s'agissait selon eux « d'enfants qui ont des problèmes à l'école, qui n'arrivent pas à comprendre les choses ». Après notre intervention, seul un enfant supplémentaire a une connaissance plus précise de la dyslexie puisqu'il a compris que la difficulté portait sur l'acte de lire. Cette évolution n'est pas significative d'un point de vue statistique ($p=0,590$) (tableau 17). Selon les enfants, ni les enseignants ni les orthophonistes ne leur apporteraient d'informations supplémentaires à ce sujet.

B - Dyslexie et rapport à l'école

La quasi-totalité des enfants nous disait aimer aller à l'école. Ils justifiaient leurs réponses en évoquant, pour certains, le plaisir d'y retrouver leurs camarades, mais aussi et surtout en mettant en avant leur envie d'apprendre et de travailler. Suite à notre action, leur enthousiasme pour l'école fait l'unanimité. Il ne s'agit pas d'une évolution significative d'un point de vue statistique ($p=0,302$) (tableau 18), mais le seul enfant qui n'aimait pas aller à l'école auparavant et qui l'apprécie maintenant, nous disait être moins angoissé par ce lieu à présent.

C - Dyslexie et rapport aux matières

▪ *Matières à dominante littéraire*

Malgré les difficultés qu'ils peuvent éprouver en français, les enfants aiment lire et apprécient les matières à dominante littéraire. Nous ne constatons aucune évolution significative par rapport à cela après notre intervention ($p=0,590$).

Il est à noter que même les enfants qui n'aiment pas les matières à dominante littéraire lisent à la maison, et cela de manière plus ou moins fréquente (tous les jours pour certains, occasionnellement pour d'autres).

- *Matières artistiques*

Nous ne remarquons aucune évolution sur ce plan, car le goût pour les matières artistiques fait l'unanimité, que ce soit avant ou après notre intervention. Aucune statistique n'a été calculée pour ce thème car *Dyslexie et matières artistiques* avant et après intervention est une constante.

D - Dyslexie et prise de parole

Avant notre intervention, seul un enfant ne s'exprimait pas du tout en classe. Suite à notre action, il apparaît que tous les enfants prennent la parole, que ce soit pour répondre à des questions ou pour signifier qu'ils n'ont pas compris quelque chose. Cela ne constitue pas une évolution significative ($p=0,302$). Ils ne participent que quand ils trouvent l'exercice facile. De plus, ils émettent souvent une réticence à dire quand ils n'ont pas compris quelque chose par peur des moqueries de leurs camarades.

E - Dyslexie et aide

A la maison, les enfants sont aidés pour leurs devoirs par l'entourage familial (parents, fratrie...); après notre intervention, aucune aide supplémentaire n'a été mise en place. En revanche, nous remarquons une évolution, bien qu'elle ne soit pas significative ($p=0,076$) (tableau 19) de l'aide apportée à l'école par la maîtresse et/ou par les copains. En effet, si tous les enfants reçoivent une aide plus importante de l'enseignant après notre intervention, quatre enfants sont également aidés à présent par leurs copains, grâce à la mise en place d'un système de tutorat. Si certains enfants disaient avant que la maîtresse comprenait leurs difficultés, à présent c'est la quasi-totalité d'entre eux qui est convaincue de la prise de conscience par l'enseignant de leurs difficultés.

F - Gêne par rapport à l'aide apportée

Avant notre action, cinq enfants exprimaient une certaine gêne par rapport à l'aide apportée. Nous ne notons pas d'évolution significative sur ce plan ($p=0,590$) (tableau 20) car, après notre intervention, ils sont six à ressentir cette gêne. Elle est notamment présente lorsqu'il s'agit de points qu'ils jugent faciles et pour lesquels les autres n'ont pas besoin d'explications supplémentaires. Les enfants qui ne sont pas gênés par un étayage extérieur justifient leur réponse en disant être soutenus autant que les autres.

G - Attente d'aide à l'école

La quasi-totalité des enfants n'est pas en attente d'aide supplémentaire (7/8 avant notre intervention et 8/8 après). En effet, ils estiment être déjà suffisamment aidés par leurs camarades et par leur maîtresse. Trois d'entre eux ajoutent d'ailleurs qu'il serait difficile pour la maîtresse de les aider davantage, sachant que d'autres élèves de la classe rencontrent également des difficultés. Nous ne notons pas d'évolution significative sur ce thème ($p=0,302$).

Sur les quatorze thèmes de notre étude, nous constatons une **évolution significative** pour cinq d'entre eux : *dyslexie et regard sur soi*, *dyslexie et moqueries*, *dyslexie et inquiétude*, *dyslexie et perception des difficultés*, et enfin *dyslexie et durée de travail*. Pour l'ensemble des thèmes évalués, il est à noter que, même si nous ne notons pas d'amélioration significative d'un point de vue statistique, nous constatons tout de même une amélioration d'un point de vue qualitatif.

2 - Analyse qualitative de l'évolution de chaque enfant

Après avoir mesuré l'impact de notre intervention sur l'ensemble des enfants de notre expérimentation, il nous paraissait pertinent d'évaluer qualitativement les répercussions de notre action pour chacun d'eux.

Pour se faire, nous avons repris les thèmes évalués dans les tableaux de cotation binaire. Nous avons considéré que l'enfant avait progressé sur un thème lorsque ses cotations avant/après passaient de 0 à 1, qu'il n'avait pas évolué lorsque sa note était idem en pré et post-expérimentation, et qu'il avait régressé lorsqu'il passait de la note 1 à la note 0.

Nous avons ensuite comptabilisé le nombre de thèmes pour lesquels nous avons constaté une amélioration, une stagnation ou une régression du vécu de chaque enfant dyslexique (tableau 21).

Au vu de ces résultats, nous remarquons que, d'une manière générale, tous les enfants de notre mémoire ont connu une évolution positive pour au moins un des thèmes évalués.

Nous constatons que c'est Dorothée qui semble avoir le plus profité de notre intervention. En effet, nous pouvons observer une évolution positive chez elle de la moitié des thèmes testés. Cela ne nous a guère surprises dans la mesure où nous avons pu nous-même noter, d'un point de vue clinique, un changement au niveau de son comportement lors de notre dernière

rencontre. Ceci allait dans le sens de ce que les partenaires de l'enfant avaient pu remarquer de leur côté. Le fait marquant de cette évolution est l'assurance dont fait désormais preuve Dorothée. Son enseignante a surtout cherché à renforcer la confiance en elle de cet enfant, en veillant notamment à éviter les moqueries de ses camarades. Ainsi, Dorothée a pu s'épanouir et s'ouvrir davantage aux autres.

Nous notons que pour Amandine et Sophie, l'évolution est moins marquée, ce qui est à mettre en relation avec leur plus faible investissement dans le projet. Ce comportement a un peu déçu leurs enseignants qui se sont pourtant énormément impliqués dans notre action

3 - Conclusion sur l'impact de notre action auprès des enfants

Grâce à l'information et à la mise en place d'outils et d'aménagements pédagogiques spécifiques, nous pensons que les enfants se sentiraient davantage soutenus et valorisés dans leurs efforts par le corps professoral, ce qui aurait une influence directe sur leur motivation et leur vécu psychologique. Au vu des données recueillies, nous sommes en mesure de **valider notre seconde hypothèse expérimentale** car elle a été partiellement démontrée par l'analyse statistique et bien étayée par une amélioration qualitative du vécu scolaire et du comportement de tous les enfants de notre expérimentation, impression confirmée, comme nous allons le voir à présent, par les différents acteurs de notre étude.

CORRELATION DU POINT DE VUE DES PARTENAIRES A NOTRE ANALYSE CLINIQUE CONCERNANT L'EVOLUTION DE L'ENFANT

Parallèlement à l'analyse faite auprès des enfants, il nous semblait pertinent de faire correspondre l'évolution que nous avons remarquée pour chacun d'eux avec celle observée par son enseignant, ses parents et orthophoniste. Notre analyse porte sur huit questionnaires enseignant individuel, plus ou moins complets (certaines questions n'ayant pas été traitées), sur sept questionnaires parents, ainsi que sur deux questionnaires orthophoniste. Cette mise en relation de différents points de vue a pour but de confirmer ou d'infirmer notre impression sur l'éventuel mieux-être des enfants. Comme décrit précédemment dans la partie expérimentale, nous avons procédé à une analyse qualitative des réponses obtenues dans le domaine scolaire et comportemental.

Afin de corrélérer plus facilement les données, nous avons regroupé dans un tableau récapitulatif les impressions des différents partenaires de l'enfant pour chacun de ces deux domaines (tableau 22).

Au vu des résultats, il apparaît que les partenaires d'un même enfant n'ont pas toujours perçu exactement la même évolution. En effet, nous notons des divergences d'opinion concernant cinq des huit enfants de notre expérimentation, notamment entre les parents et les enseignants. Ainsi, nous nous apercevons que d'une manière générale les parents ont remarqué moins de changements que les enseignants. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que certains parents ont un niveau d'exigence pour leur propre enfant supérieur à celui qu'un enseignant ou une orthophoniste pourrait avoir. Cependant, il est à souligner que les professionnels de l'enfance (enseignant et orthophoniste) sont en total accord sur l'évolution favorable des enfants.

L'évolution que nous avons perçue des enfants est assez proche de l'impression générale des partenaires. En effet, Dorothée, qui nous semblait métamorphosée lors de notre dernière rencontre (elle affichait une confiance en elle surprenante) a progressé, selon ses partenaires, à la fois dans le domaine comportemental mais aussi scolaire. Selon eux, elle apparaît comme beaucoup plus motivée, plus épanouie et rassurée de voir que la maîtresse prend en compte ses difficultés. Elle prend désormais la parole en classe et lève le doigt pour aller au tableau, faits inimaginables il y a quatre mois. Nous pouvons ainsi dire que l'impact de notre action auprès de cet enfant a été bénéfique et que cela a été remarqué par tous.

Pour Carine, dont l'enseignante ne tarissait pas d'éloges à l'égard des efforts fournis, les progrès ont été extrêmement visibles. Nous avons donc été étonnées de voir que ses parents n'avaient pas pris conscience de l'amélioration des résultats scolaires de leur enfant. Cependant, la baisse d'inhibition a été ressentie par tous les partenaires et semble être pour cet enfant le bénéfice le plus marquant de notre intervention.

Pour d'autres enfants, comme Amandine et Sophie, le bilan est plus mitigé, mais les enseignantes disent néanmoins avoir perçu une amélioration infime. Ce sont des enfants qui se sont sans doute installés dans le confort d'avoir à leur « service » une seule personne et qui se sont complus dans la relation duelle. Elles ne manifestaient plus aucun esprit d'initiative et ont perdu de leur motivation. Néanmoins, même si leur comportement reste parfois laxiste, une évolution favorable a été remarquée. Des progrès scolaires ont été observés pour ces deux enfants, aussi bien par leur enseignant que par leurs parents.

Nous avons perçu chez tous les enfants que nous avons rencontrés des améliorations, que se soit dans le domaine scolaire et/ou comportemental. Les partenaires de l'enfant ont également

pu s'en rendre compte. Nous tenons à souligner que ces progrès sont de différents degrés et personnels à chaque enfant. Cependant, il apparaît que pour tous une certaine confiance en soi est restaurée.

VECU DE L'EXPERIENCE PAR LES ACTEURS PRINCIPAUX DE NOTRE MEMOIRE

A la fin des questionnaires post-expérimentation (annexes 13 à 16) adressés aux enseignants et aux enfants, nous avons cherché à recueillir leurs impressions sur l'expérience vécue.

1 - Enquête de satisfaction auprès des enseignants

Si nous avons conclu à un bénéfice de notre recherche pour les enseignants, nous souhaitons néanmoins recueillir leur point de vue sur la manière dont s'était déroulée l'expérimentation, sur la qualité de l'information proposée et sur la pertinence des outils et aménagements élaborés.

Tous considèrent que notre travail a été utile et enrichissant pour leur pratique professionnelle, certains auraient cependant souhaité bénéficier de plus de temps pour mettre en place les outils et pour évaluer les bénéfices de notre action.

D'autres ont été étonnés de constater une démotivation et une perte d'autonomie des enfants dyslexiques suite à notre expérimentation, allant ainsi à l'encontre de l'effet escompté.

D'après les enseignants, l'information faite par le biais du livret leur a permis de mieux cerner les difficultés scolaires de l'enfant dyslexique, mais aussi de mieux comprendre son comportement, son mal-être. Dans le souci de pouvoir utiliser le livret d'information et de le distribuer éventuellement à d'autres enseignants, nous avons été rassurées de voir que, d'après eux, ce document était abordable, suffisamment concis et clair pour comprendre une notion complexe, qui n'a pas été abordée au cours de leur formation initiale. Il est à relever qu'à l'initiative de certains, ce livret a été transmis à des collègues et/ou à des parents d'élèves.

Enfin, concernant les outils et aménagements proposés, les enseignants les ont jugés concrets et adaptables au sein d'une classe de normo-lecteurs, leur mise en place ne s'étant pas faite au détriment de l'attention portée aux autres élèves.

En conclusion, l'action menée semble leur avoir été profitable d'un point de vue professionnel.

2 - Enquête de satisfaction auprès des enfants

Tous les enfants de notre expérimentation expriment leur contentement par rapport à notre action, pour laquelle presque tous se sont volontiers investis. Ils n'ont pas tous conscience avec précision des changements pédagogiques effectués par leur enseignant, mais ils semblent avoir perçu les principales adaptations. Nous observons à ce sujet qu'ils ont plus facilement repéré les outils mis en place que les aménagements, ceci en raison peut-être du caractère plus discret de ces derniers. N'étant pas certaines de la pertinence de proposer des outils, qui accentueraient le handicap de l'enfant dyslexique, nous avons été heureuses de voir que les enfants ont pu en tirer profit et qu'ils se sont ainsi sentis soutenus et valorisés.

D'après leurs propos, cette aide concrète les encourage et leur permet d'apprécier davantage l'école. En effet, ils estiment avoir de meilleures notes et moins de difficultés, et pensent que les explications et l'aide apportées par la maîtresse leur permettent d'avoir une plus grande confiance en eux.

MODIFICATION DES HABITUDES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS

Avant de commencer cette étude, nous nous interrogeons sur l'investissement des enseignants dans ce projet, ainsi que sur leur motivation à modifier leurs habitudes pédagogiques. Conformément à ce que nous espérions, les enseignants se sont montrés volontaires et sont tous parvenus à modifier leurs habitudes pédagogiques.

Lors de nos réunions de travail, nous avons proposé aux enseignants vingt-cinq adaptations spécifiques (onze outils et quatorze aménagements) en moyenne. Au final, il s'avère que seules six adaptations environ ont réellement été mises en place en classe (deux outils et quatre aménagements) (tableau 23). Il existe toutefois une grande hétérogénéité quant aux nombres total d'adaptations mises en place par les différents enseignants. En effet, si une enseignante n'a pu mettre en place qu'un seul aménagement pédagogique en raison d'un absentéisme prolongé de ces élèves (classe de neige puis maladie) ; une autre, à l'inverse, a pu en mettre en place dix-sept, car elle avait déjà eu auparavant un échange avec l'orthophoniste à ce sujet. Il est cependant à noter que le tableau a été établi en référence à la grille remise par les enseignants, et que cette dernière n'avait parfois été remplie que partiellement. Il apparaît donc que certains aménagements ont été mis en place sans qu'ils n'y figurent.

D'une manière générale, suite à l'analyse des grilles et à nos échanges avec les enseignants, nous observons qu'ils ont pu mettre en place davantage d'aménagements pédagogiques que d'outils (quatre aménagements contre deux outils). Les aménagements les plus fréquemment mis en place sont : **l'adaptation de la notation, la restitution** de quelques mots seulement dans une dictée, la **valorisation** et enfin la mise à disposition de **fiches-outils** sur la table de l'enfant pour certains travaux. Concernant les outils pédagogiques, les enseignants ont préférentiellement axé leur travail sur **l'augmentation du lexique orthographique**, en se basant notamment sur le logiciel *1000 mots pour apprendre à lire* et sur l'apprentissage d'une liste de mots.

Les enseignants ont mis peu d'outils en place concernant l'amélioration de la procédure analytique. On note toutefois que ceux qui sont le plus fréquemment abordés sont la segmentation de mots collés et la segmentation de mots en syllabes.

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

LES ENSEIGNANTS : PARTENAIRES PRIVILEGIES DE L'ENFANT

1 - Validation de l'hypothèse

Nous pensions qu'en apportant une information aux enseignants sur la dyslexie, ses manifestations et les conséquences qu'elle peut avoir sur l'enfant, les professeurs des écoles primaires comprendraient mieux les difficultés de ces élèves et seraient donc plus à même de leur proposer des adaptations pédagogiques en adéquation avec leur trouble.

Au vu des résultats obtenus au Test de Khi-Deux, nous avons noté une évolution statistiquement significative pour quatre thèmes : *connaissance de la dyslexie, pédagogie particulière, aise avec les enfants dyslexiques* et *échange avec les enfants dyslexiques sur leurs difficultés*. Même si aucune évolution significative n'a pu être démontrée pour les autres thèmes (*capacité d'orientation pour un dépistage, apport possible aux enfants dyslexiques, attention portée à ces enfants et échange sur l'inquiétude par rapport à la dyslexie*), nous remarquons toutefois une évolution d'un point de vue qualitatif. En effet, il apparaît que tous les enseignants s'estiment à présent capables d'orienter un élève pour un dépistage et qu'ils se basent sur des critères plus précis. De même, si le temps accordé aux enfants dyslexiques n'est pas plus important, l'aide apportée est plus adaptée et les échanges sont plus nombreux. Notre **première hypothèse est donc validée** puisque nous avons pu constater une amélioration statistiquement significative et/ou qualitative des connaissances des enseignants sur la dyslexie et de leur attitude relationnelle et pédagogique envers les enfants dyslexiques.

2 - Discussion en lien avec la théorie

2.1. Connaissance du trouble

L'enseignant est le partenaire privilégié de l'enfant pour ses apprentissages et il se doit de s'adapter, tant que possible, aux difficultés de tous les enfants de sa classe. La loi d'orientation de 1989 stipule d'ailleurs que la première aide en faveur des élèves en difficulté doit être donnée dans la classe, par l'enseignant même de l'élève.

Malheureusement, dans la littérature, de nombreux auteurs (Bosse, 2004 ; Bove et Viricel, 2004 ; Debray-Ritzen & Debray, 1979 ; Duvilié, 2004 ; Habib, 1997) soulignent le manque d'informations des enseignants sur la dyslexie. A travers l'expérimentation menée, nous

n'avons donc pas été surprises de rencontrer des enseignants qui se trouvaient démunis face aux enfants dyslexiques et dans l'attente d'informations à ce sujet.

Il apparaît qu'ils ont à présent une meilleure connaissance du trouble, et ce de manière statistiquement significative (*Connaissance de la dyslexie*). Nous pensons que cela pourrait s'expliquer d'une part par la motivation et l'intérêt manifestés par rapport à la pathologie (Duvilié, 2004), mais aussi par la mise à disposition d'un livret d'information, leur permettant ainsi de relire les différentes explications données, de les assimiler et de les compléter, si besoin, par des lectures personnelles. De plus, nous leur avons apporté une aide personnalisée, ce qui leur a permis d'approfondir les connaissances déjà acquises.

Les enseignants se sentent désormais plus à l'aise avec les enfants dyslexiques (*Aise envers les enfants dyslexiques*, évolution statistiquement significative), ce qui serait à mettre en lien avec le complément d'informations qu'ils ont reçu sur le sujet.

Concernant le thème *Capacité d'orientation*, les enseignants de notre expérimentation étaient déjà très nombreux à s'estimer capables de référer un enfant pour un bilan orthophonique avant notre intervention, ce qui expliquerait pourquoi nous n'avons pas pu observer d'évolution statistiquement significative à ce niveau. Cependant, ils se basent désormais sur des critères plus précis et plus nombreux. En effet, nous avons détaillé, lors de notre intervention, les différents signes d'appel de la dyslexie, ce qui a sans doute permis de clarifier les raisons pour lesquelles ils décidaient ou non d'envoyer un enfant chez l'orthophoniste.

2.2. Adaptation au trouble

Si selon Flagey (2002) il était tout à fait possible pour les enseignants de pratiquer des adaptations scolaires en classe, nous redoutions toutefois qu'ils éprouvent une certaine réticence ou des difficultés à modifier leurs habitudes pédagogiques. Cette crainte n'était pas fondée, puisqu'ils adoptent tous désormais une pédagogie adaptée aux difficultés des enfants de leur classe (*Pédagogie particulière*, évolution statistiquement significative).

En effet, l'explication du trouble leur a permis de mieux comprendre les causes et les conséquences de la dyslexie et les a sensibilisés aux difficultés particulières de ces enfants. Ils sont à présent conscients de l'importance de mettre en place des adaptations spécifiques pour y remédier. Cependant, il apparaît que les aménagements pédagogiques ont plus facilement été mis en place que les outils. En effet, d'après les propos des enseignants, ils s'intégreraient

plus facilement dans leur pratique quotidienne et ne les conduiraient donc pas à opérer de modifications pédagogiques radicales. Les aménagements, plus discrets, respectent également leur volonté de ne pas marginaliser davantage ces enfants au sein du groupe classe.

Si les enseignants sont prêts à modifier leurs habitudes pédagogiques, il est important à leurs yeux que les changements opérés ne se fassent pas au détriment de l'attention portée aux autres élèves en difficulté. Les résultats obtenus montrent que les aménagements mis en place n'ont pas conduit les enseignants à accorder une plus grande attention à ces enfants, mais une attention plus adaptée (*attention portée aux enfants* pas d'évolution statistiquement significative).

Après notre intervention, nous nous attendions à ce que les enseignants soient persuadés de pouvoir aider les enfants dyslexiques en classe. Nous avons donc été étonnées de ne pas constater d'évolution statistiquement significative pour le thème *apport possible à ces enfants*. En effet, comme ils adoptent désormais tous une pédagogie particulière avec les enfants dyslexiques, nous pensions qu'ils seraient convaincus de leur apporter une aide appropriée. A posteriori, nous nous sommes rendues compte que la tournure des questions concernant ce thème n'était pas suffisamment claire et peut-être trop subjective pour recueillir les réponses attendues. Il est également possible que les enseignants aient besoin d'être confortés dans la mise en place des adaptations grâce à des rencontres plus fréquentes, mais aussi plus étalées dans le temps. Malgré leur volonté de poursuivre l'expérience, ils se seraient sentis rassurés de pouvoir continuer à échanger sur les outils et aménagements mis en place, car ils n'étaient pas certains de proposer les adaptations adéquates. Pour l'année scolaire en cours, ils souhaitent néanmoins tous continuer sur leur lancée, en étayant et en diversifiant les outils et aménagements mis en place, et espèrent, à l'avenir, être capables de proposer des adaptations appropriées aux difficultés des enfants dyslexiques.

2.3. Relation enseignant/enfant

La relation enseignant/enfant s'est vue modifiée par cette expérience. Si avant, par manque d'informations à ce sujet, l'enseignant pouvait percevoir l'enfant comme fainéant (Cruiziat & Lasserre, 2000 ; Mannoni, 1986), il adopte à présent une compréhension bienveillante (Flagey, 2002) à son égard. En s'adaptant à lui, il lui a montré son soutien et des liens de confiance réciproque se sont ainsi tissés entre ces deux acteurs.

Nous n'avons pas été surprises de constater une augmentation et une amélioration des échanges au sujet des difficultés de l'enfant (*Echange avec les enfants sur leurs difficultés*).

En effet, l'enseignant, dans le souci de personnaliser sa pédagogie, sollicitait davantage l'enfant sur les adaptations à mettre en place.

Cependant, nous n'avons pas noté d'évolution pour le thème *échanges sur l'inquiétude par rapport à la dyslexie*, ce qui est peut-être à mettre en relation avec la pudeur que peuvent avoir l'enseignant et l'enfant à aborder ce type de sujet. Sans échanger sur ce propos, l'enseignant, par des encouragements et des remarques valorisantes, a sans doute contribué à la diminution de l'inquiétude des enfants (thème exposé ultérieurement).

La sensibilisation et l'information que préconisait Zorman (1998) auprès des enseignants, afin qu'ils puissent comprendre le handicap et aider l'élève à progresser dans ses apprentissages, ont été bénéfiques pour les enseignants, mais aussi, comme nous allons le voir à présent, pour les enfants.

LES ENFANTS DYSLEXIQUES, ACTEURS DE LEURS APPRENTISSAGES

1 - Validation de l'hypothèse

Avant de réaliser notre expérimentation, nous émettions l'hypothèse que l'enfant dyslexique, se sentant soutenu par son enseignant, reprendrait confiance en lui et en ses capacités scolaires et intellectuelles, retrouverait sa motivation et ressentirait un véritable mieux-être dans son intégration scolaire.

D'après les résultats obtenus au Test de Khi-Deux, nous avons constaté une évolution statistiquement significative pour cinq thèmes : *dyslexie et regard sur soi*, *dyslexie et moqueries*, *dyslexie et inquiétude*, *dyslexie et perception des difficultés*, et enfin *dyslexie et durée de travail*. Notre échantillon étant restreint, toutes les évolutions n'ont pas pu être objectivées par le test statistique, mais il est à noter que pour les autres thèmes évalués (*connaissance sur la dyslexie*, *dyslexie et rapport à l'école et aux matières*, *dyslexie et prise de parole*, *dyslexie et aide*, *dyslexie et attente d'aide*, *dyslexie et gêne par rapport à l'aide*), nous constatons tout de même une amélioration d'un point de vue qualitatif.

Notre **seconde hypothèse** a été **vérifiée**. En effet, nous avons pu montrer que, grâce à une meilleure prise en charge du trouble par leur enseignant, les enfants ont recouvré une image plus positive d'eux-mêmes et se sont sentis davantage soutenus.

2 - Discussion en lien avec la théorie

2.1. Connaissance du trouble et ses répercussions dans le domaine scolaire

Lors de nos rencontres avec les enfants, nous avons été surprises de constater qu'ils n'avaient pas vraiment de connaissances sur la dyslexie, et que certains semblaient même ne jamais avoir entendu ce terme. Nous avons trouvé cela étonnant dans la mesure où le diagnostic avait déjà été posé par des orthophonistes. Aucune information de notre part ne leur a été apportée, car ce n'était pas le propos de notre mémoire. Il paraît donc normal de ne pas avoir noté de réelle évolution à ce niveau (*Connaissance sur la dyslexie*). Si les enfants ne savaient pas définir la dyslexie, ils avaient cependant une bonne perception de leurs difficultés et étaient conscients de passer beaucoup de temps à faire leurs exercices. L'évolution significative que nous avons constatée pour ces deux thèmes (*Perception des difficultés et durée de travail*) est à mettre en lien avec la mise en place des adaptations pédagogiques. En effet, il a été donné par ce biais le moyen aux enfants de contourner ou de remédier en partie à leurs difficultés.

2.2. Perception de l'école

Même avant la mise en place d'adaptations pédagogiques, les enfants de notre expérimentation n'étaient aucunement réticents à aller à l'école (*Dyslexie et Rapport à l'école*, pas d'évolution significative). Ce constat nous a étonnées car, conformément à de nombreux témoignages d'adultes dyslexiques (Plantier, 2002), nous ne pensions pas que le lieu où ils sont directement confrontés à leurs difficultés serait tant apprécié.

Nous avons également été surprises de constater que les enfants appréciaient les matières à dominante littéraire (*Rapport aux matières*, évolution non significative) alors qu'il s'agit des matières pour lesquelles ils rencontrent le plus de difficultés.

Contrairement aux dires de Habib (1997) et Plantier (2002), on pourrait penser qu'ils ne vivent donc pas l'apprentissage comme une punition mais plutôt comme la clé de leur réussite future, ce qui expliquerait peut-être pourquoi ils aiment aller à l'école.

2.3. Estime de soi et regard d'autrui

Les enfants que nous avons rencontrés sont en souffrance par rapport à leur handicap, se dévalorisent et se trouvent différents des autres. A travers cette expérience et comme le soulignaient Amen (2000) et Flagey (2002), nous avons pu prendre la mesure des conséquences que pouvait avoir la dyslexie sur le comportement et le vécu scolaire de l'enfant (*Dyslexie et regard sur soi*). Après notre expérimentation, nous constatons une évolution significative sur ce plan, car les résultats montrent que les enfants sont moins découragés, doutent moins de leurs capacités, se trouvent plus sérieux et surtout moins tristes. Ces résultats vont dans le sens de ce que soulignait Dweck (cité par Nougaro & Vera, 1997), à savoir qu'une réponse adaptative, quelle qu'elle soit, peut servir de remédiation aux difficultés de l'enfant dyslexique. Les résultats de cette étude rejoignent également la pensée de Altet (1994), Compas (1991), Felouzis (1997), Houssaye (1995), Lafortune & Saint-Pierre (1998), Nimier (1976) et Perron (1991) sur l'importance de la relation affective entre l'enfant et son enseignant dans les acquisitions scolaires. En effet, conformément aux propos de ces auteurs, les résultats de notre analyse montrent que, par une relation pédagogique adaptée, les enfants éprouvent un réel mieux-être psychologique et peuvent ainsi, en étant moins préoccupés et donc plus disponibles pour les apprentissages, améliorer leurs résultats scolaires.

Cette évolution positive de l'image qu'a l'enfant de lui-même (*Dyslexie et regard sur soi*) est aussi à mettre en lien avec l'évolution significative du comportement des autres enfants (*Dyslexie et moqueries*). En effet, ces deux thèmes sont étroitement corrélés car, conformément aux propos de Cordié (1993), il apparaît que l'enfant souffre du mépris qu'il peut voir dans le regard de son entourage. Les enfants dyslexiques ne faisant plus l'objet de moqueries après notre intervention (évolution significative), on peut penser que cela a eu une influence positive sur l'amélioration de leur image de soi. Nous ne sommes pas intervenues auprès des autres élèves mais certains enseignants ont expliqué à la classe ce qu'était la dyslexie et pourquoi une aide spécifique aller être apportée à ces enfants. Ceci expliquerait sans doute les raisons pour lesquelles leurs camarades ont cessé leurs moqueries.

De même, un parallèle peut être fait avec l'évolution significative du thème *dyslexie et inquiétudes* car les enfants, en ayant une meilleure image d'eux, sont également plus confiants en leur avenir.

D'autre part, il est important de noter que cette intervention a également eu un impact positif auprès des parents. En effet, comme nous avons pu le constater, et en accord avec Cruiziat &

Lasserre (2000) et Mannoni (1986), les parents d'enfants dyslexiques, par méconnaissance du trouble, attribuent à tort les difficultés de leur enfant à un manque de sérieux, de motivation ou de volonté. Ils sont bien souvent inquiets pour l'avenir de leur enfant et, de manière inconsciente, leur transmettent leurs angoisses. L'enfant, qui est dans la volonté de leur faire plaisir, vit donc très mal l'échec. Ce projet a eu le mérite de permettre à des parents de mieux comprendre les difficultés de leur enfant en échangeant avec l'enseignant sur les adaptations mises en place. Nous compléterons donc les propos de Flagey (2002), à savoir qu'en plus d'une compréhension bienveillante en classe, il est important que l'enfant rencontre une compréhension bienveillante de la part de ses parents.

2.4. Comportement des enfants par rapport à l'aide

Au fil de nos rencontres avec les enfants, nous avons pu nous rendre compte du caractère relativement volontaire et motivé de ces derniers. En effet, en dépit de leurs difficultés, ils souhaitent progresser et se donnent les moyens d'y parvenir. Après notre intervention, si certains ont une idée très précise de ce qui a été fait pour eux, d'autres ne pensent pas être aidés plus qu'avant.

Le caractère discret des aménagements pourrait peut-être expliquer pourquoi nous ne notons pas d'évolution significative pour le thème *Dyslexie et aide*.

Les enfants que nous avons rencontrés ne sont pas vraiment en demande d'aide supplémentaire (*Dyslexie et attente d'aide*, pas d'évolution significative). Cela s'explique par le fait qu'ils souhaitent être comme les autres, le plus autonome possible. Ils sont également conscients qu'il y a d'autres élèves en difficulté dans la classe et que l'enseignant ne peut guère leur consacrer plus d'attention. S'ils ne sont pas en attente d'aide supplémentaire, cela peut également être mis en lien avec la gêne qu'ils éprouvent par rapport à l'aide apportée, notamment lorsqu'il s'agit d'exercices faciles (*Dyslexie et gêne par rapport à l'aide*, pas d'évolution significative).

Nous avons noté que pour deux enfants (Amandine et Sophie), l'expérience n'avait pas été aussi bénéfique que pour les autres. Les enseignantes s'étaient pourtant réellement investies dans le projet, mais peut-être ne leur ont-elles pas suffisamment expliqué ce qui allait être fait pour elles. Il est à noter que ces deux enfants avaient également des difficultés familiales qui les empêchaient peut-être de se rendre disponibles pour l'aide qui leur était apportée. Les enseignantes continuent tout de même l'expérience, car elles sont convaincues de l'intérêt d'une telle action. Cela permettra, comme le souligne Dweck (cité par Nougaro & Vera,

1997), d'éviter à ces enfants d'adopter une attitude apathique et de ne pas renforcer leur sentiment d'impuissance apprise (Bonnelle, 2002).

Pour conclure cette partie, nous dirions que les résultats de notre étude s'inscrivent dans ce que Duvilié (2004) et Messerschmitt & Gely (2004) ont spécifié : une prise en charge appropriée, globale et une scolarisation adaptée permettent de surmonter les difficultés des enfants dyslexiques.

Notre travail de recherche comporte néanmoins quelques limites que nous allons spécifier à présent.

REGARD CRITIQUE SUR NOTRE ACTION

1 - La population

Nous avons réalisé notre étude auprès de huit enfants et huit enseignants, ce qui constitue un échantillon relativement réduit qui ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus lors de l'analyse statistique. Nous sommes conscientes qu'il aurait été préférable de mener cette étude auprès d'une population plus importante, mais au vu du protocole expérimental établi et des délais impartis, il aurait été difficile pour nous de rencontrer plus d'enfants et d'enseignants.

Concernant les orthophonistes, notre échantillon est encore plus restreint puisqu'au final, nous n'avons pu obtenir le point de vue que d'une seule orthophoniste. Nous ne pouvons donc pas élargir ce point de vue à l'ensemble des orthophonistes. Ainsi, nous aurions souhaité avoir plus d'enfants suivis en orthophonie, ceci dans le but d'avoir un nombre plus important d'avis.

2 - La durée de l'expérimentation

Au départ, nous avons prévu une durée d'expérimentation de quatre mois. Pour des raisons logistiques indépendantes de notre volonté, nous avons été contraintes de réduire ce temps d'expérimentation à deux mois et demi. En effet, pour pouvoir débiter notre action, il fallait trouver des enseignants volontaires, prêts à s'investir dans notre projet et qui avaient dans leur classe des enfants dyslexiques. Il était également nécessaire que les parents et l'Inspection Académique donnent leur accord pour que nous puissions réaliser un bilan orthophonique et

un entretien avec ces enfants. Beaucoup de temps s'est donc écoulé entre le début de nos démarches et le moment où nous avons trouvé notre population expérimentale définitive.

Conformément à ce que les enseignants nous ont relaté, nous sommes conscientes que cette durée trop courte ne leur a pas permis de mettre en place tous les outils souhaités. Nous estimons de plus qu'ils n'ont pas eu suffisamment de recul pour percevoir toutes les modifications qu'une telle action a pu engendrer sur le comportement et le vécu scolaire de l'enfant.

3 - Les questionnaires

Pour pouvoir mettre en évidence l'impact de notre action auprès des enseignants et des enfants, et ainsi infirmer ou confirmer nos hypothèses de travail, nous avons élaboré des questionnaires qui s'adressaient aux enfants, parents, enseignants et orthophonistes.

L'élaboration d'un questionnaire est un travail long et difficile, qui nécessite une certaine technique. Soucieuses d'obtenir un maximum d'informations de nos partenaires, nous avons donc souhaité poser un grand nombre de questions. Avec le recul, nous avons constaté que certaines d'entre elles ne nous apportaient pas ou peu d'éléments pertinents pour vérifier nos hypothèses. Certains questionnaires réalisés étaient donc trop longs et comportaient des questions parfois redondantes. Nous avons également remarqué que l'intitulé de certaines questions du « questionnaire enfant » (notamment « bonnes notes » et « durée de travail ») faisait intervenir une part de subjectivité dans les réponses.

De plus, nous n'avons pas suffisamment réfléchi, lors de l'élaboration de nos questionnaires, à la manière dont nous allions analyser nos données, ce qui nous a ralenti par la suite dans l'interprétation des résultats. En effet, nous nous sommes aperçues, a posteriori, que nous avons regroupé trop de questions dans une même rubrique, ce qui rendait l'analyse des réponses difficile et peut-être trop globale. Nous avons donc réorganisé toutes nos questions en thèmes plus précis, afin de pouvoir répondre à nos hypothèses.

De même, il aurait été préférable de poser davantage de questions fermées et semi-ouvertes, afin de faciliter l'analyse des réponses des différents acteurs de notre mémoire.

Enfin, nous aurions souhaité pouvoir établir davantage de corrélations entre les données des différents partenaires de l'enfant. Il aurait fallu pour cela poser exactement le même type de questions à chaque catégorie de partenaire, pour pouvoir comparer ensuite les résultats de façon plus rigoureuse.

4 - L'analyse des données

Comme cela a été souligné précédemment, l'analyse des données a été un travail de longue haleine, puisqu'il nous a fallu réorganiser nos questionnaires par thèmes et traiter l'ensemble des réponses recueillies. De plus, tous les questionnaires ne nous ont pas été retournés et certains d'entre eux étaient incomplets, ce qui a sans doute biaisé certains résultats statistiques et leur interprétation.

Nous sommes conscientes que les échantillons sont trop réduits pour objectiver nos hypothèses de travail et qu'ils ne permettent pas d'extrapoler sur un échantillon plus grand. De plus, il est également à noter que le choix d'un système de cotation binaire ne nous a pas permis de démontrer les évolutions plus fines ressenties par les acteurs de notre mémoire. En effet, un système de cotation plus large aurait sans doute permis d'objectiver des évolutions plus sensibles.

Sachant que l'analyse statistique n'allait pas nous permettre d'objectiver toutes les évolutions, nous avons également réalisé une analyse qualitative de nos données, ce qui a introduit une notion de subjectivité dans l'interprétation des réponses recueillies. En effet, même si nous avons le souci d'analyser les réponses de la manière la plus objective qui soit, et que nous nous sommes efforcées de ne pas interpréter les propos de notre population expérimentale, nous ne pouvons garantir la totale objectivité de notre analyse.

Cependant, il nous semble que les conclusions que nous avons tirées de notre analyse sont proches de ce qui est décrit dans la littérature et de la réalité clinique observée lors de nos stages.

5 - Les limites à la généralisation de notre action

Si notre travail a été effectué auprès d'enseignants motivés et en demande d'informations sur la pathologie, nous sommes conscientes que dans notre future pratique, et comme c'est déjà le cas pour certaines orthophonistes, nous serons certainement confrontées à des enseignants qui ne voient pas l'intérêt d'une telle démarche.

De plus, si nous nous sommes adaptées à la disponibilité des enseignants, nous savons pertinemment que les orthophonistes ne peuvent pas, quant à elles, aménager leur emploi du temps déjà très chargé. Si une telle action devait être menée par des orthophonistes, il y aurait donc l'obstacle de la disponibilité des uns et des autres pour convenir d'un temps d'échange.

Enfin, nous nous heurtons au problème de la formation des enseignants ainsi que des professeurs des collèges et lycées sur la dyslexie. En effet, pour que l'enfant puisse tirer profit à long terme d'une telle action, il faudrait que l'ensemble des acteurs de sa scolarité puisse prendre conscience de ses difficultés et s'y adapter. Or, comme nous avons pu le constater, très peu de professeurs sont formés à ce sujet, ne pouvant ainsi assurer la continuité du travail pédagogique déjà effectué.

APPORT POUR NOTRE FUTURE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Ce travail de recherche nous a permis d'approfondir nos connaissances sur la dyslexie, mais il nous a également enseigné une certaine rigueur nécessaire à notre future pratique professionnelle.

Les rencontres avec les enfants et les professeurs des écoles ont été riches d'enseignements et ceci à plusieurs égards. Nous avons eu l'occasion de faire passer des bilans orthophoniques complets de langage oral et écrit, ce qui nous a permis de nous entraîner à interpréter les résultats des tests et à faire des liens entre les éléments d'anamnèse et les scores obtenus aux épreuves. Cette action auprès des enfants dyslexiques a également contribué à affiner notre regard clinique. De plus, grâce à ce travail, nous avons pu prendre conscience des souffrances que pouvait engendrer la dyslexie. Nous pensons être davantage sensibilisées à cela et nous serons donc vigilantes, dans notre future pratique, à ne pas passer à côté de manifestations psychologiques exprimées par des enfants en souffrance.

D'autre part, nous avons eu la chance de rencontrer des enseignants motivés et passionnés par leur travail, ce qui a été extrêmement formateur pour nous. En effet, nous avons dû répondre à leurs interrogations et leur expliquer d'une manière simple ce qu'était la dyslexie. Lors de ces rencontres, nous avons veillé à ne pas employer de termes trop spécifiques, afin d'être comprises par tous. Cette expérience nous sera sans doute profitable, lorsque nous rencontrerons à l'avenir des parents d'enfants dyslexiques mais aussi d'autres enseignants.

Enfin, nous pensons que le livret sur la dyslexie que nous avons élaboré pourra nous servir de base lors de nos échanges avec les parents ou les enseignants d'enfants que nous suivrons en rééducation.

En tout cas, ce projet a eu le mérite de nous faire prendre conscience de l'importance de travailler conjointement avec d'autres professionnels. Cette expérience nous a donné envie de poursuivre dans cette voie lorsque nous serons orthophonistes.

OUVERTURE – PERSPECTIVES DE RECHERCHE

A travers cette action, nous avons pu juger de l'utilité et de la pertinence d'informer les enseignants sur la dyslexie et sa prise en compte à l'école primaire. Ainsi, nous envisageons, dans un futur proche, de diffuser notre livret d'information auprès d'orthophonistes pour qu'il puisse leur servir de support lors de leurs rencontres avec les professeurs des écoles.

Si cet ouvrage est adapté aux enseignants d'école primaire, il ne l'est peut-être pas forcément pour les professeurs des collèges et lycées. En effet, il serait important de leur expliquer plus précisément les retentissements que pourra avoir la dyslexie sur l'apprentissage d'une langue étrangère, sur l'orthographe et sur l'expression écrite, qui sont les plaintes récurrentes à ce niveau du cycle d'apprentissage. D'après nous, il serait pertinent de réaliser une action similaire à la nôtre dans les classes supérieures car, comme le soulignait une enseignante, un enfant dyslexique devrait être pris en charge tout au long de sa scolarité et non de façon ponctuelle comme cela peut être le cas actuellement.

De plus, lors de notre expérimentation, nous avons été étonnées de voir que les parents ne comprenaient pas tous les difficultés de leur enfant et qu'ils assimilaient parfois leurs mauvais résultats scolaires à un manque de volonté. Lorsqu'on sait de quelle manière les enfants vivent l'incompréhension de leur enseignant, on peut aisément s'imaginer la façon dont ils vivent celle de leurs propres parents. Ainsi, si certains parents se regroupent dans des associations telles que l'APEDYS (Association des Parents d'Enfants Dyslexiques) et sont donc bien informés sur la pathologie et sur les conséquences douloureuses qu'elle engendre, d'autres méconnaissent encore les effets de la dyslexie sur le comportement et le vécu scolaire de leur enfant. Une démarche d'information auprès de ces derniers, menée conjointement à l'action sur les enseignants, permettrait peut-être d'avoir un effet encore plus positif sur le vécu de l'enfant, ce dernier se sentant valorisé et soutenu dans ses efforts par le corps professoral mais aussi par ses propres parents.

CONCLUSION

Conformément à ce qui est exposé dans la littérature, nous avons pu constater, au cours de cette étude et lors de nos stages en cabinet libéral, que les enseignants n'ont pas eu de formation sur la dyslexie et qu'ils sont en demande d'informations à ce sujet. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons donc souhaité leur apporter des explications sur le fonctionnement de la lecture experte et sur la dyslexie, ainsi que des idées d'outils et d'aménagements pédagogiques spécifiques aux enfants dyslexiques. De plus, il nous paraissait pertinent de mener cette action, sachant l'importance que prend le langage écrit dans la vie scolaire, sociale et professionnelle, mais aussi connaissant les répercussions désastreuses que peut avoir cette pathologie sur le comportement et le vécu scolaire de l'enfant.

Au terme de notre étude, il apparaît que, grâce à une pédagogie adaptée à son handicap, l'enfant dyslexique peut recouvrer sa motivation, son goût d'apprendre mais aussi son estime de lui-même, notions sans lesquelles il ne peut être disponible pour les apprentissages. Si les enfants ont pu tirer un bénéfice certain de cette action d'un point de vue scolaire et comportemental, les enseignants se sentent, quant à eux, plus à l'aise dans la prise en compte de leurs difficultés. Ainsi, il nous semble opportun de généraliser cette démarche au plus grand nombre d'enseignants et d'enfants dyslexiques, offrant ainsi à ces derniers un avenir plus serein.

Un partenariat enseignant-orthophoniste, basé sur la confiance réciproque, serait selon nous le point de départ et une des conditions sine qua non à la réussite de cette entreprise. En effet, il permet aux enseignants de recevoir des conseils pratiques et d'être confortés dans les adaptations mises en place. De même, il permet aux orthophonistes d'être en séance au plus près des préoccupations quotidiennes de l'enfant. Pour qu'une telle action puisse fonctionner, il est également primordial que l'enfant soit motivé, accepte de poursuivre ses efforts et soit un partenaire actif de la mise en place de telles adaptations. Si l'intérêt d'un partenariat enseignant-orthophoniste a déjà été démontré, il nous paraît également important d'inclure les parents dans ce travail de collaboration, pour que tous ces partenaires puissent se rejoindre autour d'un objectif commun : la réussite de l'enfant dans de bonnes conditions scolaires et psychologiques.

BIBLIOGRAPHIE

Alegria J., Pignot E. & Morais J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.

Altet M., (1994). Comment interagissent enseignant et élèves ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.

Amen J., (2000). *L'abandon scolaire, on fait aussi cela à l'école*. Montreal : GGC.

Blachman B.A. (1991). Getting ready to read. In *The Language Continuum : from infancy to literacy*. MD, York Press

B.O. n°6 du 7-2-2002. Mise en oeuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du Langage Oral et Langage Ecrit.

Bonnelle M., (2002). *La dyslexie en médecine de l'enfant*. Marseille : Solal.

Bosse M-L., (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. In Valdois S., Colé P., David D. (Eds). *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales*. Marseille : Solal.

Bove A. & Viricel F., (2004). *Etude sur les intérêts et limites d'un partenariat enseignants-orthophonistes dans le cadre d'une prise en charge d'enfants de CE1 présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture*. Lyon : Mémoire d'orthophonie.

Broom Y.M. & Doctor E.A., (1995). Developmental surface dyslexia : a case study of the efficacy of a remediation programme. *Cognitive Neuropsychology*, 12(1), 69-110.

Castles A. & Coltheart M., (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180

Castles A. & Coltheart M., (1996). Cognitive correlates of developmental surface dyslexia : a single case. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 25-50.

Campaner J.M., (2004). *1000 mots pour apprendre à lire*. Retrieved 01/12/2004 from <http://perso.wanadoo.fr/jm.campaner/sharewar.htm>

Coltheart M., (1978). Lexical access in simple reading tasks. In Underwood G. (Ed) : *Strategies of information processing*. London : Academic Press.

-
- Compas Y. (1988). Images d'autrui, amour et réussite scolaire. *Psychologie scolaire*, 66, 7-31.
- Compas Y. (1991). Représentation de soi et réussite scolaire. In Perron R (éd.) *Les représentations de soi* (89-118). Toulouse : Privat.
- Content A., (1996). Modèles de l'acquisition de la lecture : perspectives récentes. In Carbonnel S., Gillet P., Martory M.D. & Valdois S. (Eds), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp 63-80). Marseille: Solal.
- Cordié A., (1993). *Les cancre n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris : Seuil.
- Cruiziat P.& Lasserre M., (2000). *Dyslexique, peut-être et après ... ?*. Paris : La découverte et Syros.
- Debray-Ritzen P. & Debray F.J., (1979). *Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier*. Paris : Nathan.
- Decourchelle A. & Exertier C., (2002). *La baleine paresseuse*. Lyon : Mémoire d'orthophonie.
- DSM IV, (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Masson : 56-58.
- Duvilié R., (2004). *Petit dyslexique deviendra grand. Comprendre et accompagner les enfants dyslexiques*. Villeneuve-d'ascq : Marabout.
- Ecalte J. & Magnan A., (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin
- Espinosa G., (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ellis A. W., (1989). *Lecture, écriture et dyslexie : une approche cognitive*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Fayol M., (2004). Aperçu des débats sur réussir l'école. *Fenêtre sur cours*, 262, 37-38.
- Felouzis G. (1997), *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF
-

Flagey D., (2002). *Mal à penser, mal à être. Troubles instrumentaux et pathologie narcissique*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.

Frith U., (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, Marshall & Coltheart (Eds), *Surface dyslexia*. London : Erlbaum.

Frith U., Landerl K. & Frith C., (1995). Dyslexia and verbal fluency : more evidence for a phonological deficit. *Dyslexia*, 1.

Glushko R.J., (1979). The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and performance*, 5, 674-691.

Gombert J.E., (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gough P.B. & Tunmer, (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special Education*, 7, 6-10.

Goulandris N.K & Snowling M. (1991). Visual memory deficits : a possible cause of developmental dyslexia ? Evidence from a single case study. *Cognitive Neuropsychology*, 8 (2), 127-154.

Habib M. (1997). *Le cerveau du dyslexique*. Marseille : Solal.

Hoover W.A & Gough P.B., (1990). The simple view reading. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Houssaye J. (1995). Construire la motivation. *Educations*, 1, 24-27.

Humblot L., Fayol M. & Lonchamp J., (1994). La copie de mots en CP-CE1. *Repères : Activités métalinguistiques à l'école*, 9, 47-59. Paris : INRP.

Jacquier-Roux M., (2000). *Prise en compte des difficultés des élèves dyslexiques à l'entrée au collège. Evaluation d'une action expérimentale au Collège de Trouvet (Isère) en 1999-2000*. Laboratoire Cogni-Sciences de Grenoble.

Jacquier-Roux M., Valdois S. & Zorman M. *B.A.L.E. : Bilan Analytique du Langage Ecrit*. Non édité

-
- Jacquier-Roux M., (2004). La prise en compte de la dyslexie au Collège. *Approche Neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 80, 321-388.
- Jonnaert P. et Vander Borght C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Khami A., Catts H. & Mauer J. (1990). Explaining speech production deficits in poor readers. *Journal of learning Disabilities*, 23, 632-636.
- Khamsi A., (2001). E.L.O : Epreuve de Langage Oral. Paris : ECPA
- Lafortune L. et Saint-Pierre L, (1998). Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Lecocq P., (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège : Mardaga.
- Lecocq P., (1996). *L'E.CO.S.SE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires de France.
- Lefavrais P., (1967). *Test de l'alouette*. Paris : ECPA.
- Lovegrove W.J., Martin F. & Slaghuis W.L., (1986). A theoretical and experimental case for a visual deficit in specific reading disability. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 2, 225-267.
- Mannoni P., (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Paris : ESF.
- Mancini J. & Livet M.O., (1997). Dyslexies : aspects fondamentaux. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 43, 140-142.
- Marendaz C., Valdois S. & Walch J.P., (1996). Dyslexie développementale et attention visuo-spatiale. *L'année de la psychologie*, 96, 193-224.
- Martin B. et Briggs L.J. (1986). *The affective and Cognitive Domains : Integration for Instruction and Research*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Marshall J.C & Newcombe F., (1973). Patterns of paralexia : a psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
-

-
- Marshall J.C., (1984). Toward a rational taxonomy of the developmental dyslexias. In Malatesha R.N. & Whitaker H.A. (Eds), *Dyslexia: a global issue*. The Hague : Martinus Nijhoff.
- Messerschmitt P. & Gely V., (2004). Dyslexie et pénibilité des apprentissages : point de vue du pédo-psychiatre et de l'orthophoniste. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 80, 331-336.
- Montarnal A.M., (1997). Prise en charge scolaire et cursus scolaire des enfants dyslexiques. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 42,9, 41-92.
- Morton J. & Patterson K.E. (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. In Colheart M., Patterson K.E. & Marshall J.C. (eds) : *Deep dyslexia*. Londres : Routledge & Kegan.
- Nicolet E., (2004). Aide aux dyslexiques au sein de l'école et à l'Université en Grande-Bretagne. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 80, 355-358.
- Nimier J. (1976). *Mathématique et affectivité : une explication des échecs et des réussites*. Paris : Stock.
- Nougaro F. & Vera L., (1997). Impuissance apprise et dyslexie. *Rééducation Orthophonique*, 192, 95-103.
- Observatoire National de la Lecture, (2004). *Les journées de l'observatoire : L'évolution de l'enseignement de la lecture depuis 10 ans*. Paris : Odile Jacob.
- Patterson K.E, Marshall J.C & Colheart M., (1985). Surface Dyslexia. *Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London : Lawrence Erlbaum Associates
- Pavlidis G.T, (1985). Eye Movements in dyslexia: their diagnostic significance. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 1, 42-50
- Perron R., (1991). *Les représentations de soi*. Toulouse : Privat.
- Plantier G., (2002). *Les malheurs d'un enfant dyslexique*. Paris : Albin Michel.
- Postic M., (1979). *La relation éducative* (3^e ed. Revue et corrigée, 1986), Paris: PUF.
-

-
- Rack J., (1985). Orthographic and phonetic coding in normal and dyslexic readers. *British Journal of Psychology*, 76, 325-340.
- Ringard J.C., (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et dyslexique*. Rapport à Madame le Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, Février 2000.
- Romero L., (2004). Présentation de la FEED, Fédération d'établissements scolarisant des enfants dyslexiques. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 80, 353-354.
- Serniclaes W & Sprenger-Charolles L. (2003). Categorical perception of speech sound and dyslexia. *Current Psychology Letters : Special Issue on Language Disorders and Reading Acquisition*, 10, vol 1
- Snider V.E., (1995). A Primer on Phonetic Awareness : What it is, why it's important and how to teach it. *School Psychology Review*, 24, 443-455.
- Snowling M., (1981). Phonemic deficits in developmental dyslexia. *Psychological Research*, 43, 219-234.
- Snowling M., Stackhouse J. & Rack J.P., (1986). Phonological dyslexia and dysgraphia: a developmental analysis. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 309-339.
- Snowling M., Van Wagtenonk B. & Stafford C., (1988). Object-naming deficit in developmental analysis. *Journal of Research in Reading*, 11, 67-85.
- Snowling M. & Hulme C., (1989). A longitudinal case of developmental phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401.
- Temple C.M. & Marshall J.C., (1983). A case study of developmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology*, 74, 517-533.
- Valdois S., (1991). Dyslexie acquise et dyslexie développementale : approche comparative. *Approche neuropsychologique des apprentissages de l'enfant*, 2, 96-103.
- Valdois S., (1993). Evaluation neuropsychologique des troubles de l'apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, 173, 33-45.
- Valdois S., Gérard C.L., Vanault P., Dugas M., (1995). Peripheral developmental dyslexia : a visual attentional account ?. *Cognitive Neuropsychology*, 12, 31-67.
-

-
- Valdois S., (1996). Les dyslexies développementales. In Carbonnel S., Gillet P., Martory M.D. & Valdois S. (Eds), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp 137). Marseille: Solal.
- Valdois S., (1997). Apport de la neuropsychologie cognitive à la pratique orthophonique. *Rééducation Orthophonique*, 192, 21-36.
- Valdois S. & Launay L., (1999). Evaluation et rééducation cognitives des dyslexies développementales : illustration à partir d'une étude de cas. In Azouzi P., Perrier D., Van der Linden M. (Eds), *La rééducation en neuropsychologie : étude de cas* (pp 95). Marseille : Solal.
- Valdois S. & De Partz M.P. (2000). Evaluation cognitive des dyslexies et des dysorthographies. In Rondal J.A. & Seron X. (Eds), *Les troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*.
- Valdois S., De Partz M.P. & Seron X., (2002). *L'orthographe illustrée*. Paris : Ortho Edition
- Valdois S., (2005). Dyslexies développementales et troubles visuo-attentionnels. In Observatoire National de la Lecture (Eds), *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. Paris : Menesr.
- Vera L. & Leveau J., (1990). *Thérapies cognitivo-comportementales en psychiatrie infanto-juvénile*. Paris : Masson collection Médecine et Psychothérapie.
- Wolf M., (1984). Naming, reading and the dyslexias : a longitudinal overview. *Annals of Dyslexias*, 34, 87-115.
- Zorman M., (1998). Préconisations sur les dispositifs et moyens à mettre en oeuvre à L'Education Nationale. Retrieved 10, 03, 1998, from <http://www.coridys.asso.fr>.

ANNEXES

ANNEXE I : PRE-ENQUETE QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

Nadolski Claire
17 passage des Alouettes
69008 Lyon
nadolski_claire@hotmail.com

Nocéra Aurélie
34 Gd Rue de la Guillotière
69007 Lyon
aurelieno@club-internet.fr

A Lyon, le 29 mai 2005

Objet : recueil de données concernant les connaissances et les attentes des enseignants par rapport à la dyslexie dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie

Madame, Monsieur,

Etudiantes en troisième année d'orthophonie à Lyon, nous nous permettons de vous contacter dans le cadre de notre mémoire sur la dyslexie. Le rapport Ringard a récemment reconnu que les troubles des enfants dyslexiques pouvaient être considérés comme un réel handicap pour l'apprentissage scolaire. En effet, la dyslexie, qui touche en France environ 5 à 8 % des élèves, est un trouble spécifique du langage écrit durable et persistant pouvant conduire à un échec scolaire global.

Actuellement, nombre d'enseignants méconnaissent ce trouble. C'est pourquoi il nous paraît important de les informer sur ce qu'est réellement la dyslexie, les difficultés qu'elle engendre, ses signes d'appel.

Notre mémoire vise donc dans un premier temps à éclaircir ce point. Dans un second temps, nous souhaiterions mettre en place, en collaboration avec des enseignants volontaires, des outils pédagogiques adaptés aux difficultés des enfants dyslexiques afin que ces derniers puissent profiter au mieux de leur scolarité.

Par le biais du questionnaire ci-joint, nous sollicitons votre aide afin de mieux cerner les besoins et les interrogations des enseignants face à la dyslexie. Ce questionnaire et cette étude ne sont pas là pour juger vos connaissances ou votre travail, mais pour nous aider à répondre de la façon la plus adaptée possible aux attentes et besoins des enseignants qui participeront à nos réunions de travail.

Le renvoi de ce questionnaire ne vous oblige en rien à participer à la suite de notre mémoire. Néanmoins, si vous êtes intéressés par notre projet, c'est avec plaisir que nous vous rencontrerons en début d'année scolaire prochaine afin d'échanger sur le sujet et d'établir avec vous des outils pédagogiques adaptés aux enfants dyslexiques.

D'avance nous vous remercions de votre précieuse collaboration, sans laquelle notre travail ne serait pas possible. Nous restons à votre disposition pour toute information complémentaire.

Veuillez agréer Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Aurélie Nocéra et Claire Nadolski

Questionnaire enseignant

1) Pour vous, que signifie le terme de dyslexie ?

.....

2) Quelles sont d'après vous les manifestations de la dyslexie au niveau de la lecture et de l'écriture ?

.....

3) Avez-vous eu dans votre formation ou parcours professionnel des informations sur la dyslexie ? Oui Non

3') Si vous avez répondu **oui à la question 3**, pourriez-vous préciser le cadre dans lequel vous avez été informés sur la dyslexie (rayer les mentions inutiles) :

- lors de votre formation à l'IUFM
- sur votre lieu de travail
- lors de formation(s)
- à votre propre initiative (Internet, lecture)
- autres : précisez.....

Les informations recueillies vous ont-elles paru suffisantes ? Oui Non

Si non, quels compléments d'informations souhaiteriez-vous avoir ?

.....

3'') Si vous avez répondu **non à la question 3**, quels types d'informations souhaiteriez-vous avoir sur la dyslexie (rayer les mentions inutiles) ?

- les difficultés engendrées
- les signes d'appels
- les différents types de dyslexie
- les causes de la dyslexie
- les adaptations pédagogiques particulières
- autres : précisez.....

4) Avec vos connaissances actuelles, pensez-vous pouvoir détecter et orienter un enfant dyslexique pour un bilan orthophonique ? Oui Non

Si oui, sur quels éléments vous basez-vous ?

.....

-
- 5) A votre connaissance, avez-vous des enfants dyslexiques suivis en orthophonie dans votre classe ? Oui Non
Si oui, combien ?.....
- 6) Faites-vous des mises au point avec l'orthophoniste sur l'évolution des enfants dyslexiques suivis en rééducation ? Oui Non
Si oui, est-ce à votre initiative ? à celle de l'orthophoniste ?
A quelle fréquence ?
- 7) Etes-vous en demande d'information sur la dyslexie lorsque vous rencontrez l'orthophoniste ? Oui Non
Si oui, pouvez-vous détailler les questions que vous êtes amenés à poser à l'orthophoniste ?
.....
.....
- 8) Comment définiriez-vous le travail orthophonique fait en rééducation avec un enfant dyslexique ? Pourriez-vous préciser les points importants sur lesquels se basent la remédiation orthophonique ?
.....
.....
.....
- 9) Adoptez-vous une pédagogie particulière avec les enfants dyslexiques ?
Oui Non
Si oui, laquelle ?
.....
.....
.....
- 9') Tenez-vous compte des difficultés de l'enfant dyslexique dans votre notation et dans les tâches que vous pouvez lui demander ? Oui Non
Si oui de quelle manière ?
.....
.....
.....
- 10) Quels moyens avez-vous mis en place pour remédier aux difficultés de l'enfant dyslexique ?
.....
.....
.....
- 11) Vous semble-t-il réalisable de mettre en place des outils pédagogiques spécifiques aux enfants dyslexiques au sein d'une classe de normo-lecteurs ?
Si oui, comment ?
Si non, pourquoi ?
.....
.....
-

12) Seriez-vous intéressés par une information sur la dyslexie ainsi que par l'élaboration d'outils pédagogiques lors de réunion de travail que nous organiserions avec vous ?
Si oui, pourriez-vous nous laisser vos coordonnées :

.....
.....
.....
.....

13) Remarques, suggestions, commentaires :

.....
.....
.....
.....
.....

14) Pourriez-vous nous indiquer le type d'établissement dans lequel vous enseignez (public, privé, semi-privé) ainsi que les coordonnées de cet établissement.

.....
.....
.....

Sentez-vous libre de la longueur et du contenu de vos réponses. Merci de votre collaboration.

Claire et Aurélie

ANNEXE II : PRE-ENQUETE QUESTIONNAIRE ORTHOPHONISTE

Nadolski Claire
17 passage des Alouettes
69008 Lyon
nadolski_claire@hotmail.com

Nocéra Aurélie
34 Gd Rue de la Guillotière
69007 Lyon
aurelieno@club-internet.fr

A Lyon, le 29 mai 2005

Madame, Monsieur,

Etudiantes en 3^{ème} année d'orthophonie à Lyon, nous nous permettons de vous contacter dans le cadre de notre mémoire sur la dyslexie.

En effet, notre projet vise à informer les enseignants sur ce qu'est la dyslexie, les difficultés qu'elle engendre, les signes d'appel et le travail de l'orthophoniste en rééducation. Nous souhaiterions, par la mise en place d'outils pédagogiques spécifiques aux difficultés rencontrées par les enfants dyslexiques, donner des clés aux enseignants pour une meilleure adaptation face à ce trouble. (Pour plus de précisions, nous vous joignons ci-après le détail de notre projet de mémoire).

Nous pensons que des réunions de travail avec quelques enseignants permettraient une collaboration intéressante. Si nous pouvons mettre au service des enseignants nos connaissances théoriques sur la pathologie, ils pourront quant à eux nous apporter leurs expériences et connaissances sur la pédagogie.

Pour cela, nous souhaitons:

- recueillir des informations auprès des enseignants sur leur état de connaissance actuelle par rapport au sujet, sur leurs attentes éventuelles afin d'être au plus près de leurs demandes lors de nos rencontres de travail.
- parallèlement, il nous semble important de recueillir des informations auprès des orthophonistes sur la connaissance qu'ont les enseignants sur la dyslexie, leurs demandes, leurs inquiétudes, et sur les informations pratiques à leur transmettre.

Vous trouverez donc ci-joint un questionnaire. Le recueil des données nous permettra d'orienter nos réunions de travail avec les enseignants, de savoir ce qu'il est important de leur expliquer, quels outils pédagogiques mettre en place.

Toutes les remarques, critiques, idées par rapport au sujet seront donc les bienvenues.

Nous restons à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Dans l'attente d'une réponse de votre part, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos salutations distinguées.

Claire Nadolski et Aurélie Nocéra

Questionnaire orthophoniste

- 1) En quoi pensez-vous qu'un travail de collaboration enseignant/orthophoniste soit bénéfique pour l'enfant dyslexique ?

.....

- 2) Les enseignants des enfants dyslexiques que vous suivez en rééducation vous contactent-ils spontanément pour parler de leurs élèves ?

Oui Non

Si oui, quelle est la nature de leur demande (explication d'erreurs, évolution, moyens de remédiation...) ? Quelles sont les questions, les inquiétudes et les difficultés qu'ils rencontrent ?

.....

- 3) Constatez-vous des progrès plus rapides et/ou plus efficaces s'il y a concertation entre la structure scolaire et vous-même ? Oui Non

Si oui, pouvez-vous préciser ?

.....

- 3') Dans le cadre d'une étroite collaboration enseignant-orthophoniste, constatez-vous un changement dans le comportement de l'enfant ?

.....

- 4) Estimez-vous, d'après votre expérience, que les enseignants ont une idée précise:

- de ce qu'est la dyslexie? Oui Non
- des signes d'appel ? Oui Non
- du travail fait en rééducation? Oui Non

- 5) Rencontrez-vous des difficultés lors de vos discussions avec les enseignants ?
 Lesquelles ?

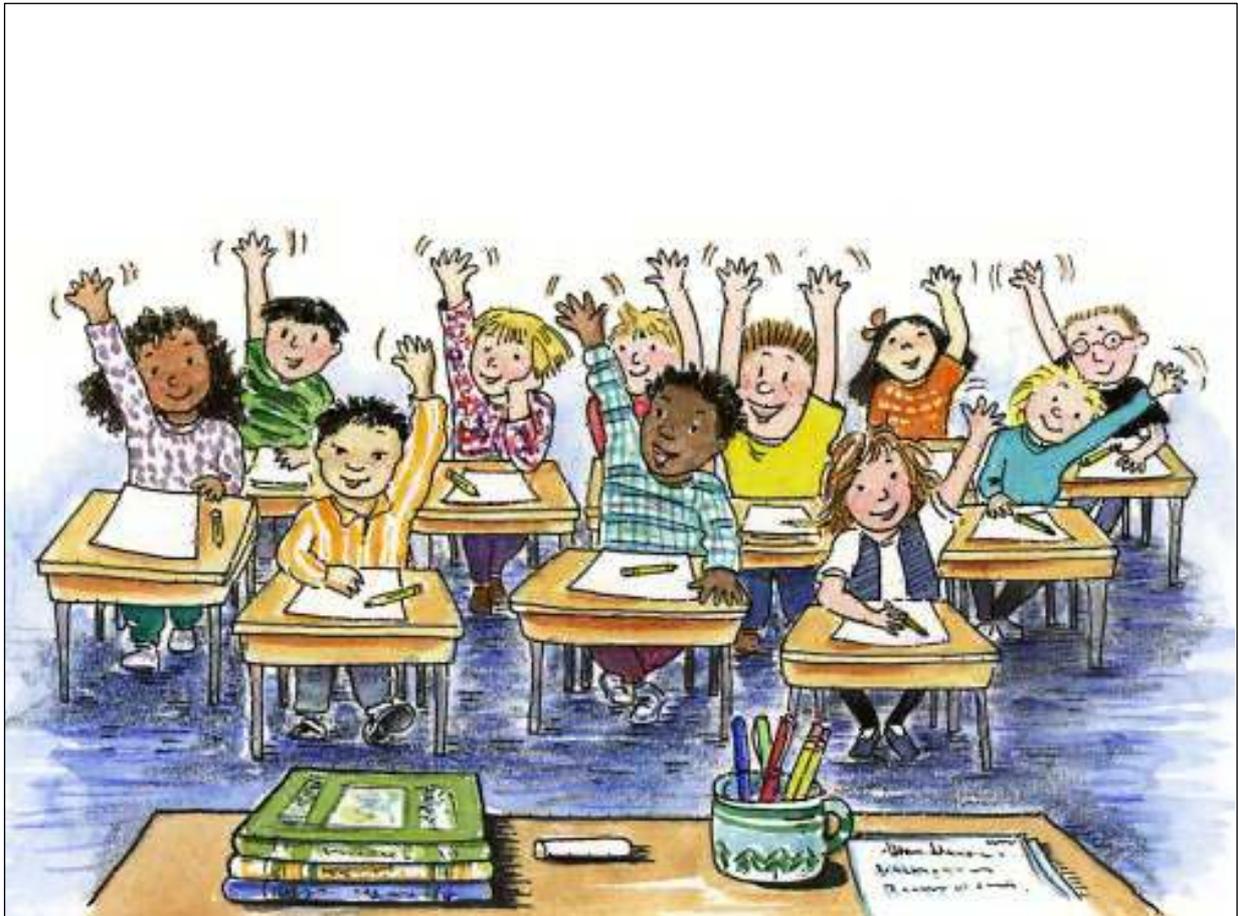
.....

-
- 6) Quel point de vue les parents d'enfants dyslexiques vous transmettent-ils par rapport à l'adaptation des enseignants face aux difficultés de leurs enfants ?
.....
.....
.....
.....
- 7) Quels sont les messages que vous trouvez important de transmettre aux enseignants ?
.....
.....
.....
.....
- 8) Quels domaines pensez-vous qu'il serait intéressant de clarifier ?
.....
.....
.....
.....
- 9) Avez-vous des idées par rapport aux outils pédagogiques à mettre en place ?
.....
.....
.....
- 10) Comment voyez-vous la mise en place d'outils pédagogiques spécifiques aux enfants dyslexiques au sein d'une classe de normo-lecteurs ?
.....
.....
.....
- 11) Connaissez-vous des enseignants susceptibles d'être intéressés par notre projet ?
Si oui, pourriez-vous nous transmettre leurs coordonnées ?
.....
.....
.....
.....

Sentez-vous libre de la longueur et du contenu des réponses. Et n'oubliez pas : toute remarque, critique, idée peut nous être utile !!

ANNEXE III : LIVRET D'INFORMATION

LA DYSLEXIE A L'ÉCOLE PRIMAIRE



Information pour une meilleure connaissance
de la dyslexie et de ses conséquences sur le
vécu scolaire de l'enfant

La dyslexie est une difficulté sévère de l'apprentissage de la lecture qui est relativement fréquente car on compte en moyenne un à deux enfants dyslexiques par classe. Ce trouble durable, s'il n'est pas pris en charge suffisamment tôt, est très pénalisant pour le développement de l'enfant.

Les enseignants n'ont reçu, en général, que peu d'informations et de formations sur ce sujet. De plus, les documents professionnels traitant de ce sujet sont souvent d'une approche relativement difficile pour le non initié. Nous avons donc pensé qu'il serait utile d'élaborer un livret d'information qui permette aux enseignants qui le souhaitent de se familiariser facilement et rapidement avec ce trouble.



Nous espérons ainsi que l'information apportée par ce livret vous permettra à vous, enseignants d'école primaire, de mieux aider les enfants dyslexiques de votre classe dans leur long parcours de compensation. En effet, il est important de souligner ici l'importance de l'enjeu car face à une pédagogie adaptée à son handicap, l'enfant dyslexique pourra conserver sa motivation et pourra ainsi continuer à acquérir des connaissances en classe malgré son fonctionnement cognitif particulier.



LA DYSLEXIE, QU'EST-CE QUE C'EST ?

Dyslexie: difficulté **durable et sévère** de l'apprentissage de la lecture et de l'acquisition de son automatisme chez des enfants :

- ⇒ **intelligents**
- ⇒ **normalement scolarisés**
- ⇒ **indemnes de troubles sensoriels ou neurologiques**
- ⇒ **vivant dans un milieu socio-culturel normalement stimulant**

Il est important de souligner la notion de **durabilité** du trouble : une lenteur d'apprentissage dans les premiers mois n'est absolument pas suffisante pour évoquer sérieusement le diagnostic.

Remarque : On ne peut donc pas faire un diagnostic de dyslexie avant la fin du CE1 (les tests effectués en orthophonie doivent mettre en évidence un décalage de 18 mois entre l'âge de lecture de l'enfant et son âge réel).

La dyslexie doit être considérée aujourd'hui comme une **particularité du cerveau** et non comme un effet pervers de l'éducation, du milieu social et culturel ou la conséquence d'une souffrance affective (Habib, 1997).

La dyslexie ne peut pas être non plus considérée comme la conséquence de la méthode de lecture utilisée. En effet, ni les enseignants ni les parents ne sont responsables de ce trouble spécifique d'apprentissage.

La dyslexie est souvent associée à une **dysorthographe** qui est un trouble spécifique et durable de la production orthographique.

Quelques informations sur la dyslexie...

Les origines de la dyslexie

Selon l'approche cognitive, la dyslexie a pour origine :

- ⇒ un **dysfonctionnement cérébral**
- ⇒ des **facteurs héréditaires** (dans 50% des cas, il existe dans la famille proche du dyslexique un ou plusieurs parents eux-mêmes dyslexiques).

Prévalence de la dyslexie

La dyslexie touche **1% à 8 % des enfants d'âge scolaire** quelles que soient leur appartenance géographique et leur origine raciale.

En France, en 6^{ème}, il y a environ 30% de lecteurs non-experts:

- ⇒ 5% sont dyslexiques
- ⇒ 10% ont une grande insuffisance en reconnaissance de mots (et présentent donc un retard d'acquisition)
- ⇒ 15% ont des problèmes de compréhension

(Zorman, 2001)

Dyslexie ou retard scolaire ?

La dyslexie est un trouble qui provient d'un **dysfonctionnement cognitif**. Cela permet de différencier un retard scolaire d'une dyslexie.

Niveau	Dyslexie	Retard
Neuro-anatomique :	Anomalie cérébrale	Pas d'anomalie cérébrale
Cognitif :	Déficit cognitif (tb phono et/ou visuo-attentionnel)	Pas de déficit cognitif
Comportemental : lect et orthographe	Très faible performance	Faible performance

Afin de comprendre le fonctionnement de l'enfant dyslexique, voyons auparavant quelques notions théoriques sur la lecture...

La lecture, une activité complexe...



Qu'est-ce que lire ?

La lecture est une opération cognitive consistant à **analyser un message écrit**, codé en lettres, mots et phrases **pour accéder à sa signification** (Bonnelle, 2002). L'objectif de la lecture est donc bien la **compréhension**.

En d'autres termes :

$$L = R \times C$$

L : compétence en lecture

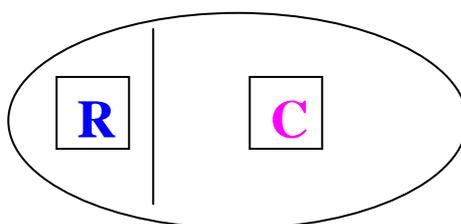
R : reconnaissance des mots isolés

C : compréhension orale sémantique et syntaxique (c'est-à-dire de la forme et du fond)

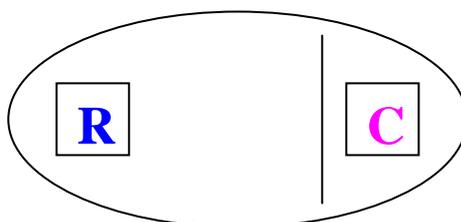
(Gough et Tunner, 1986)

On ne peut accéder à la compréhension que lorsque l'on a automatisé la reconnaissance des mots. Cette automatisation est en place vers 8 ans 1/2 (fin de CE2) pour les enfants tout-venants.

Cette étape franchie, voici comment se répartit la charge attentionnelle lors d'une tâche de lecture de texte :



La dyslexie est un trouble durable qui gêne la reconnaissance des mots si bien que la charge attentionnelle se répartit de manière inverse.



Si seule la compréhension est altérée, on ne parle pas de dyslexie. Cette difficulté de compréhension peut être imputable à un problème linguistique. Pour illustrer les difficultés de compréhension auxquelles les enfants dyslexiques peuvent être confrontés, voici deux exemples :

Exemple 1

Il était une fois un atron qui vivait tout stule. Comme la plupart des atrons, il avait des donits pointues et un grand troche. Il était toujours de mauvaise lanien et avait toujours manin.

Si l'on se demande de quoi parle ce texte, on se rend compte que l'on est bien incapable de le dire.

Il s'agit d'un exemple de la façon dont un enfant dyslexique aurait pu lire le texte suivant : *Il était une fois un dragon qui vivait tout seul. Comme la plupart des dragons, il avait des dents pointues et une grande bouche. Il était toujours de mauvaise humeur et avait toujours faim...*

On se rend compte que le fait d'avoir lu certains mots de manière incorrecte empêche d'accéder au sens du texte.



Exemple 2

l d c f s t l p u
 u i a i a r e p l
 n s s l u a t e i
 d q q e t s c l m
 i u u t a o u p a
 f e e a r i i é g
 a p t m a r l l e
 u o t i i o l i a
 t r e r g i è c n
 e t c e n s r a t
 u a h c é e e n e
 i i a t e a o f n
 l l m a c u u o n
 s t e n o p b u e
 p o a g l o l r c
 o i u l a t i e a
 r t o e v a z n h
 t r u é i r a t i
 t a t t o r c r e
 a t i u n i r e r
 b e l i p v o r a
 l a h l r é u c p
 e u i o o e t a r
 a o e u j g e l è
 u s r p e i a c s

Tous les mots stockés dans notre lexique orthographique ont une représentation horizontale. Ainsi, pour lire ces mots en lecture verticale, vous mettez toute votre attention sur la reconnaissance des mots (qui dans ce cas n'est pas automatique) vous cherchez l'endroit où segmenter. Comme cette activité n'est pas automatique, la lecture est lente et laborieuse et cela altère la compréhension du message.

C'est à ce genre de difficultés que l'enfant dyslexique est confronté lorsqu'il doit lire un texte : toute son attention se porte sur la reconnaissance des mots au détriment parfois de la compréhension.

Comment reconnaissons-nous les mots isolés ?



Il existe 2 processus d'identification du mot lu :

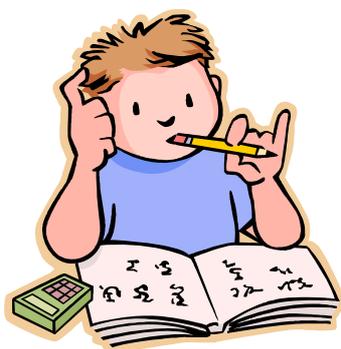
- La lecture par **voie lexicale** (ou reconnaissance globale) : reconnaissance visuelle de l'ensemble du mot
- La lecture par **voie phonologique** (ou médiation phonologique) : décomposition du mot et conversion des lettres en sons

Un lecteur compétent utilise efficacement les 2 voies.

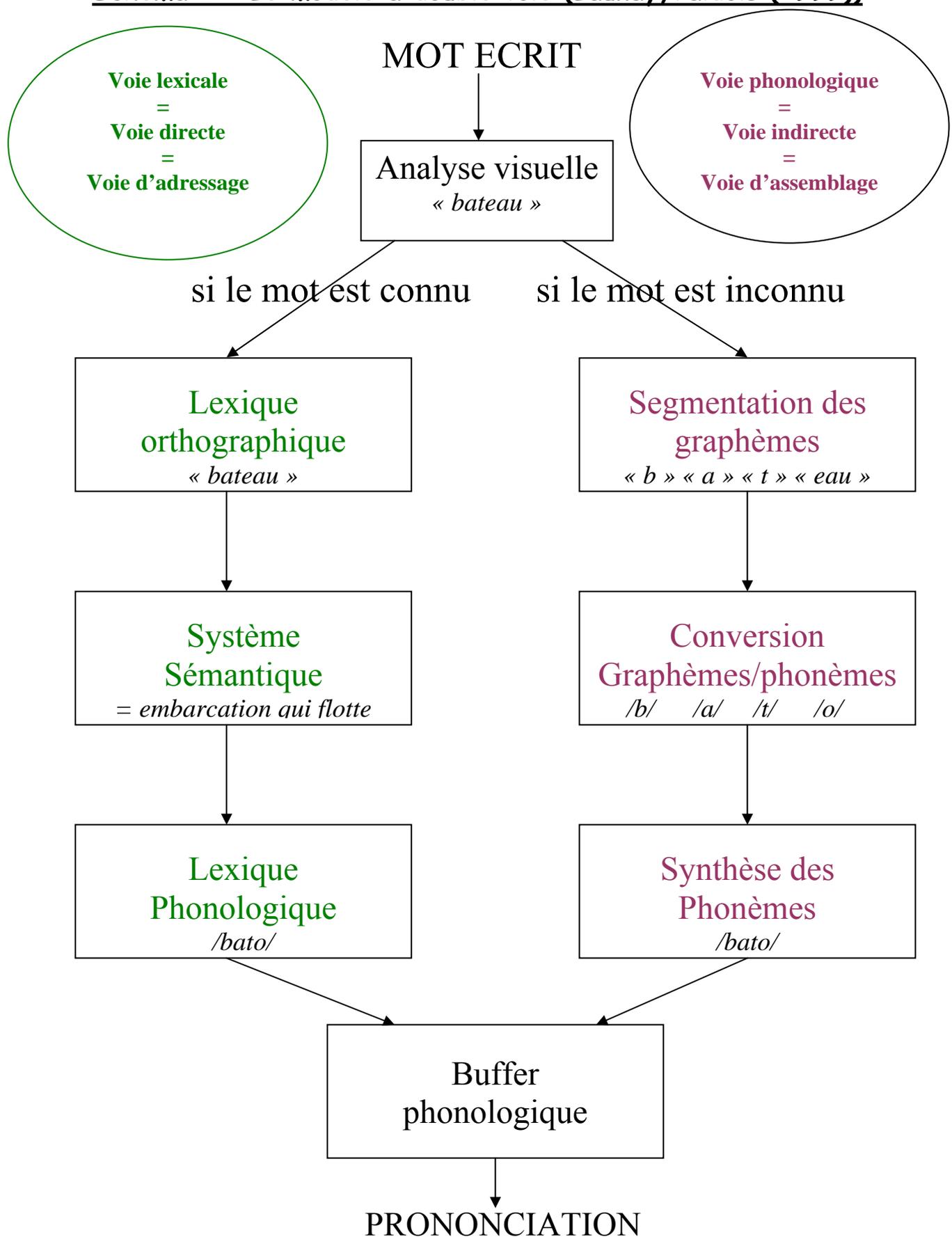
Exemple :

Aujourd'hui la maman d'Otrudobaké nous a invités pour son anniversaire.

Cette phrase, étant composée d'une majorité de mots connus, le lecteur compétent passe par **la voie lexicale** pour lire l'ensemble du message, sauf pour le nom Otrudobaké pour lequel il utilise **la voie phonologique** de lecture. En effet, comme ce mot lui est inconnu, il doit le décomposer.



Afin de mieux se représenter le fonctionnement des deux voies de lecture, étudions maintenant le modèle Launay/Valdois (1999).

Schéma 1 : Le modèle à double voie (Launay, Valdois (1999))

Le modèle de lecture à double voie

- Il existe 2 voies de lecture (schéma 1) :
- ◆ la **voie lexicale** (autrement appelée voie d'adressage ou voie directe)
 - ◆ la **voie phonologique** (autrement appelée voie d'assemblage ou voie indirecte)
- Le choix de la voie utilisée pour lire un mot écrit se fait après **analyse visuelle** :
- ◆ si le mot est connu du lecteur, il sera lu par la **voie lexicale**.
 - ◆ en revanche, si le mot est inconnu du lecteur, il sera lu par la **voie phonologique**.

La lecture par voie lexicale (adressage)

Après **analyse visuelle**, le mot écrit a été reconnu comme faisant déjà partie du **lexique orthographique** (l'ensemble des formes orthographiques des mots connus qui ont été mémorisées) du sujet.

Au moment de la lecture, le sujet reconnaît visuellement ce mot et accède à son sens (**système sémantique**). Il va savoir comment le prononcer car la séquence phonologique du mot est contenue dans son **lexique phonologique** (dictionnaire de toutes les représentations sonores connues).

Cette succession de sons est maintenue en mémoire verbale à court terme (**buffer phonologique**) le temps de son articulation.

Remarque : La langue française comporte des mots qui ne peuvent être lus correctement que par la voie lexicale. Il s'agit des mots appelés **irréguliers** (comme fusil, tabac, femme) dans lesquels les rapports entre graphèmes et phonèmes ne sont pas habituels (ils ne répondent pas aux règles de conversion). Si ces mots irréguliers n'appartiennent pas au lexique orthographique du lecteur, on pourra observer des erreurs de régularisation, c'est-à-dire que les mots seront lus comme ils s'écrivent. (ex : tabac lu /tabak/)

La lecture par voie phonologique (assemblage)

Après **analyse visuelle**, le mot n'a pas été reconnu. Il va alors être **segmenté en graphèmes** (= lettres ou groupes de lettres : b ; eau...).

A chaque graphème est attribuée la valeur sonore correspondante. (**conversion graphème-phonème**). Cette opération va conduire à produire une succession de sons qui devront ensuite être assemblés (**synthèse des phonèmes**) pour obtenir un mot. Cette séquence de sons est maintenue en mémoire verbale à court terme (**buffer phonologique**) le temps de la **production**.

DIFFÉRENTS TYPES DE DYSLEXIE...

Le modèle à double voie rend compte de **3 formes** de dyslexies :

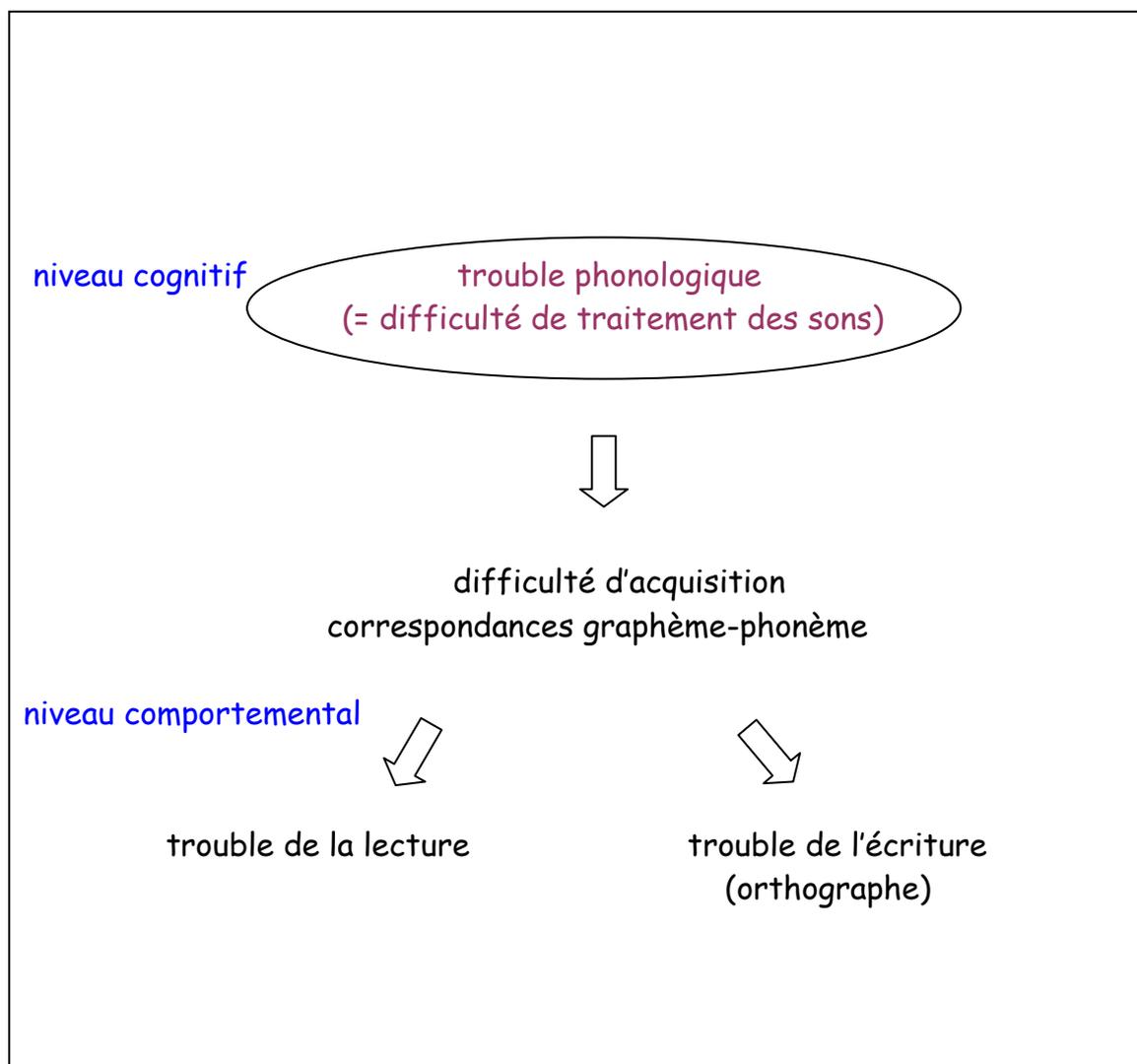
- la **dyslexie phonologique** (par atteinte de la **voie phonologique**)
- la **dyslexie de surface** (par atteinte de la **voie lexicale**)
- la **dyslexie mixte** (par atteinte des deux voies de lecture)

Il est important de préciser que le terme de « surface » n'est pas à corrélérer à la gravité du trouble : une dyslexie de surface ne signifie pas que le trouble soit léger !



	DYSLEXIE PHONOLOGIQUE	DYSLEXIE DE SURFACE	DYSLEXIE MIXTE
Voie atteinte	voie phonologique	voie lexicale	Voies phonologique et lexicale
Difficultés en lecture	Mots nouveaux pour le lecteur et non-mots (mots inventés)	Mots irréguliers	Mots nouveaux Non-mots Mots irréguliers
Difficultés en écriture	Des erreurs non-phonologiquement plausibles (= mot écrit ne correspond pas à la forme sonore annoncée) Globule → clobule Soucoupe → socoupe Gourdin → gourtin	Des erreurs phonologiquement plausibles (= mot écrit est mal orthographié mais correct d'un point de vue phonétique) Monsieur → meussieu Haricot → aricau Paon → pan	Erreurs non-phonologiquement plausibles
Dysorthographe associée	Dysorthographe phonologique	Dysorthographe de surface	Dysorthographe mixte
Lexique orthographique	faible (retard)	faible (trouble)	faible (trouble)
Trouble cognitif à l'origine de la dyslexie	Trouble phonologique	Trouble visuo-attentionnel (TVA)	Troubles phonologique et TVA

Schéma 2 : Répercussions du trouble phonologique



Le trouble phonologique :

trouble cognitif à l'origine de la dyslexie phonologique

Des études récentes ont montré que certains enfants dyslexiques n'ont pas construit correctement le système phonologique de leur langue maternelle. En effet, ces enfants ne parviennent pas à discriminer des phonèmes distincts (par exemple t et d). En revanche ils opèrent une distinction pour un même phonème prononcé différemment (ex : /t/ soufflé, /t/ dur). On peut dire qu'ils sont des « daltoniens du son ».

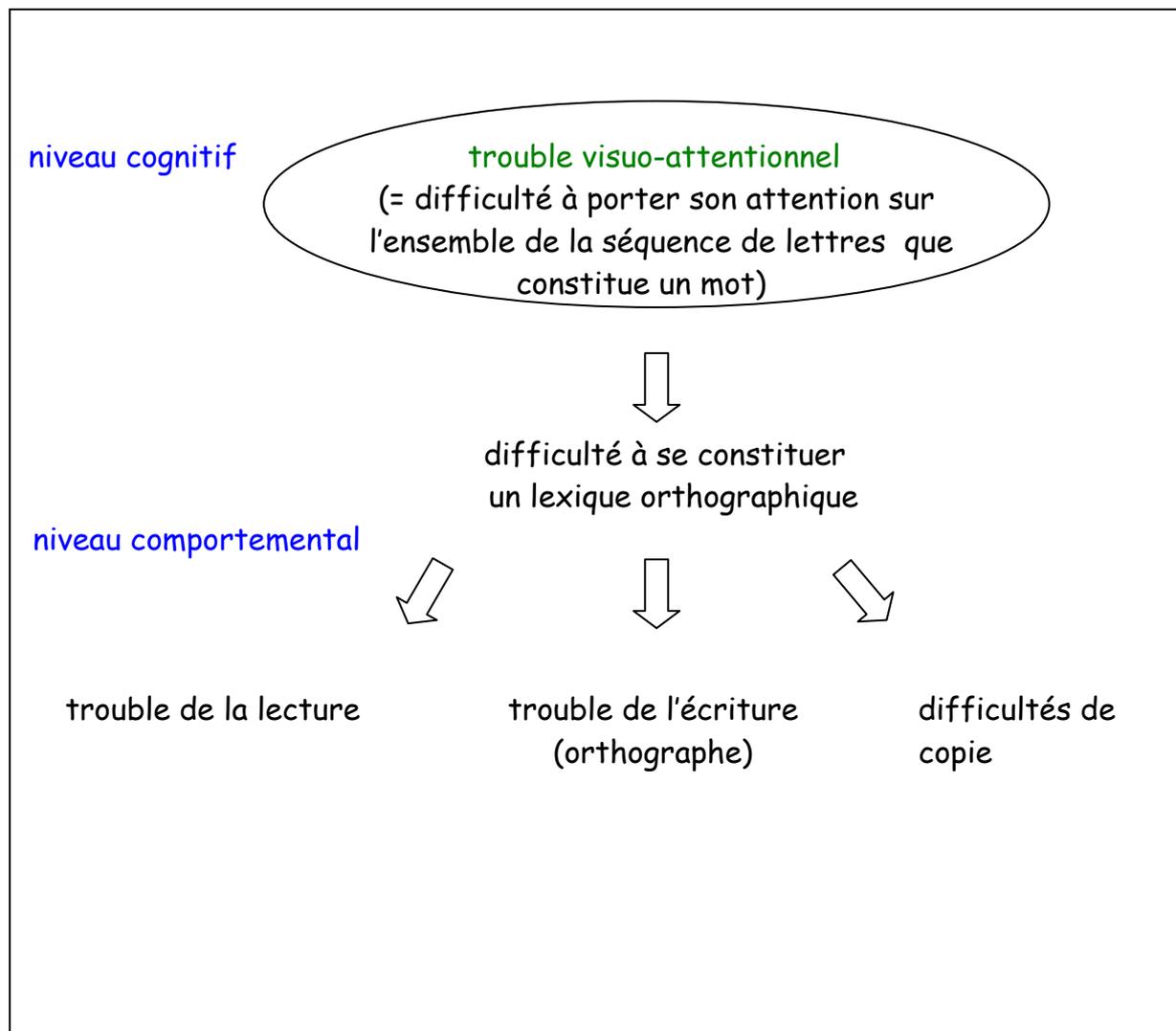
Les difficultés qu'ils éprouvent sont similaires à celles que nous rencontrerions si on nous demandait de répéter des mots, de les lire et de les écrire dans une langue dont nous ne connaîtrions pas le système phonologique.

Le trouble phonologique peut se définir comme une difficulté de traitement des sons. L'existence de ce trouble sous-jacent entraîne donc des difficultés d'acquisition des correspondances graphème-phonème, ce qui conduit au trouble d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe des enfants dyslexiques.

Outre son impact sur la lecture, le trouble phonologique va entraîner des difficultés au niveau (schéma 2) :

- ⇒ **du langage oral** (qui se manifestent dans les toutes les tâches qui requièrent la prononciation du mot : répétition, langage spontané, dénomination,...) On note des difficultés dans **l'apprentissage de nouvelles formes sonores** ce qui se répercute sur l'apprentissage des leçons et des poésies et dans **l'apprentissage des langues vivantes à l'oral et à l'écrit**
- ⇒ **de la mémoire verbale à court terme** (capacité à retenir un certain nombre d'informations (chiffres, mots, phrases) le temps de les traiter). Un empan faible provoque une gêne dans de nombreuses tâches cognitives (compréhension orale et écrite, calcul mental, les accords en dictée...)
- ⇒ **des capacités métaphonologiques** (c'est-à-dire des capacités à manipuler les sons de la langue)

Schéma 3 : Répercussions du trouble visuo-attentionnel



Le trouble visuo-attentionnel : trouble cognitif à l'origine de la dyslexie de surface

Le trouble visuo-attentionnel va **empêcher l'enfant dyslexique de se constituer un lexique orthographique**. Avant de décrire le trouble et ses retentissements, voyons tout d'abord comment se passe la constitution d'un lexique orthographique chez un individu tout-venant...

Le processus d'auto-apprentissage des mots peut se décomposer en **3 étapes** :

Etape 1 lecture analytique	Etape 2 assemblages phonologique et orthographique	Etape 3 renforcement du lien entre orthographe et phonologie du mot
cra p aud ↓ ↓ ↓ /kra/ /p/ /o/	→ crapaud → /krapo/	crapaud ↓ /krapo/

Lors du décodage d'un mot inconnu, il y a segmentation puis conversion graphème - phonème (**étape 1**).

Après cette conversion, il y a synthèse des phonèmes (= assemblage phonologique). Pour construire une connaissance orthographique du mot, il faut qu'il y ait également un « **assemblage orthographique** » : le mot doit être traité comme un tout. L'assemblage orthographique correspond ici à un traitement visuel différent du traitement visuel analytique puisque toutes les lettres du mot sont traitées en même temps (**étape 2**).

C'est seulement à partir de ce moment que l'établissement de la connaissance orthographique (c'est-à-dire du lien entre l'unité-mot et sa phonologie) est possible. Il y a donc création d'une trace du mot en mémoire (**étape 3**).

Au niveau du mot, des traitements visuo-attentionnels entrent en jeu de façon à traiter **l'ensemble des lettres** de la séquence. Il est notamment nécessaire que l'enfant distribue son attention visuelle de façon **équi-répartie** sur l'ensemble des lettres que composent le mot pour que les lettres puissent être traitées en parallèles et le mot correctement identifié.

Le trouble visuo-attentionnel se caractérise par une **difficulté pour l'enfant à distribuer de façon homogène son attention sur l'ensemble de la séquence de lettres** (Valdois, 2002). Ainsi, certaines des lettres du mot écrit apparaissent comme plus saillante que d'autres et l'identification ne peut aboutir. (Ex : **MaisON** mais quelquefois ce sera **MaISON**... et ainsi le mot ne sera jamais traité dans son intégralité et aucune représentation stable ne pourra être stockée en mémoire)

L'enfant dyslexique n'arrive donc pas à mettre son attention sur l'ensemble du mot et ce dernier n'est jamais traité comme une unité entière mais par petites unités. Aucune représentation stable du mot en mémoire ne peut donc être renforcée et mémorisée. L'enfant est donc dans l'incapacité de se constituer un lexique orthographique puisqu'il ne peut pas faire correspondre une unité-mot visuelle à une unité-mot sonore.

Cela entraîne :

- ⇒ une lecture lente et très syllabée (très analytique) : il déchiffre le même mot plusieurs fois comme si c'était la 1ère fois.
- ⇒ une orthographe d'usage très déficitaire
- ⇒ une écriture phonétique : il écrit comme il entend et, dans un même texte, un mot peut être écrit à chaque ligne de façon différente mais correcte sur le plan phonologique.
- ⇒ des fautes qui ne tiennent pas compte des occurrences en français (ex : **terrrminer** : en français on ne rencontre jamais 2 r avant une autre consonne)
- ⇒ des difficultés dans l'apprentissage des graphies complexes
- ⇒ de grosses difficultés en copie.



LES TROUBLES ASSOCIÉS...

Le trouble d'apprentissage de la lecture est rarement isolé. D'autres troubles s'exprimant à des degrés divers y sont fréquemment associés :

DYSCALCULIE : Trouble spécifique affectant les activités logico-mathématiques (raisonnement logique, construction et utilisation du nombre).

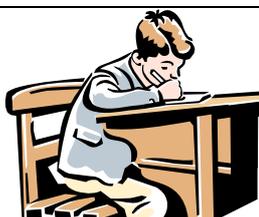
DYSGRAPHIE : Trouble persistant de la réalisation du geste graphique, affectant la forme de l'écriture.

DYSPHASIE : Trouble grave, spécifique et durable du langage oral. Ce trouble se différencie du retard simple de langage par le caractère déviant des erreurs. Le langage ne suit pas le cours du développement commun aux autres enfants.

DYSPRAXIE : Trouble de l'exécution des gestes. L'enfant peut dire ce qu'il faut faire pour réaliser les gestes (habillage, dessin géométrique,..) mais ne peut les réaliser correctement.

THADA : Trouble Hyperkinétique Avec Déficit -Attentionnel
Pour parler de THADA on doit noter des signes cliniques tels que l'impulsivité, l'hyperactivité ou l'inattention. Les troubles doivent avoir commencé avant l'âge de 7 ans chez l'enfant et être présents depuis plus de 6 mois.

PRECOCITE : développement intellectuel correspondant à un âge supérieur



Les conséquences de la dyslexie

La dyslexie, de part les difficultés qu'elle entraîne au niveau de l'acquisition de la lecture et de l'orthographe, gêne les autres apprentissages scolaires et peut donc mener à un échec scolaire global. Cette situation est lourde de conséquences sur le vécu scolaire de l'enfant dyslexique. Voici précisée ci-dessous une liste non-exhaustive des répercussions que peut avoir la dyslexie sur l'enfant et sur son parcours scolaire.

- un dégoût pour la lecture et l'écrit en général
- une accumulation du retard en lecture et dans les autres apprentissages
- des résultats qui ne sont pas à la hauteur des efforts fournis, ainsi qu'un désinvestissement progressif des matières demandant un effort de lecture
- une lenteur d'exécution (pour les devoirs, pour la lecture, pour apprendre des leçons...)
- de graves perturbations psychologiques consécutives à un échec prolongé : sentiment d'infériorité, de honte, de révolte, anxiété, perte de l'estime de soi, renoncement, détresse personnelle pouvant aller jusqu'au syndrome dépressif...
- une fatigabilité (l'enfant dyslexique doit compenser ses difficultés)
- des troubles de la conduite (agitation, opposition)





Signes d'appel de la dyslexie

Voici répertorié, en fonction du niveau scolaire de l'enfant, un certain nombre d'indices vous permettant de suspecter une dyslexie et d'orienter l'enfant vers un bilan orthophonique :

EN MATERNELLE

Langage oral :

- ⇒ trouble de la parole : mots encore déformés, ...
- ⇒ difficulté à segmenter la phrase en mots
- ⇒ difficulté de discrimination auditive (ex : confusion poule/boule)

Conscience phonologique (conscience de la structure segmentale de la parole : chaque mot est une succession de phonèmes) :

- ⇒ difficulté à manipuler les syllabes (comptage syllabique, inversion syllabique, rime syllabique...)

Mémoire :

- ⇒ mémoire immédiate insuffisante
- ⇒ difficulté pour apprendre une comptine, une chanson

Graphisme :

- ⇒ difficultés de reproduction de formes, de frises....

Domaine visuel :

- ⇒ difficulté de discrimination visuelle, d'exploration visuelle
- ⇒ difficulté à reconnaître à l'écrit son prénom et celui des autres (à partir de la Grande Section)

EN PRIMAIRE (dès le CP) ET SECONDAIRE

Lecture

- ⇒ omissions, inversions, confusions, ajouts, remplacements de lettres
- ⇒ difficultés d'apprentissage des graphies simples et complexes
- ⇒ lecture lente, syllabée
- ⇒ difficultés de compréhension de ce qui est lu

Orthographe :

- ⇒ omissions, inversions, confusions, ajouts, remplacements de lettres
- ⇒ difficultés d'apprentissage des graphies simples et complexes
- ⇒ difficultés à mémoriser l'orthographe d'usage : l'enfant peut écrire le même mot de plusieurs façons différentes en respectant la forme sonore du mot (mézon, meison)
- ⇒ difficultés de copie
- ⇒ difficultés dans l'acquisition des homophones lexicaux (ver, vers, verre, vert...)
- ⇒ redéchiffrage ce qu'il vient d'écrire
- ⇒ lenteur d'exécution orthographique

Rétention :

- ⇒ difficultés pour retenir de nouvelles formes sonores à l'oral dans les leçons (histoire, mathématiques, grammaire)
- ⇒ difficultés pour apprendre la poésie et le « par cœur »

Capacités métaphonologiques :

- ⇒ difficultés à manipuler le phonème (rime phonémique, suppression du 1^{er} son, segmentation du mot en sons...)

Comportement :

- ⇒ difficultés d'attention et de concentration
- ⇒ phobie scolaire
- ⇒ agitation
- ⇒ anxiété, état dépressif...

Antécédents familiaux :

- ⇒ membres de la famille (fratrie, parents) ayant déjà présenté une dyslexie/dysorthographe.

LE TRAVAIL DE L'ORTHOPHONISTE AVEC L'ENFANT DYSLEXIQUE



1) Faire un bilan orthophonique complet

⇒ Faire une anamnèse précise.

L'anamnèse permet de retracer le développement de l'enfant et de resituer celui-ci par rapport à l'histoire de son trouble. Elle permet également de faire le point sur les prises en charge passées et/ou actuelles.

⇒ Evaluer le niveau de Langage Oral et de Langage Ecrit de l'enfant

- vérifier s'il persiste des difficultés de Langage Oral qui peuvent avoir des répercussions sur l'apprentissage du Langage Ecrit, notamment sur le plan phonologique
- évaluer les différentes procédures de lecture afin de déterminer la ou les voies déficientes
- déterminer un âge de déchiffrement (un retard supérieur à 18 mois par rapport à son âge réel est en faveur d'une dyslexie) Lorsqu'on mesure l'âge de déchiffrement de l'enfant dyslexique, il est important de voir s'il a au moins 8ans 6mois car à cet âge on a automatisé la reconnaissance des mots. Ex : Si un enfant dyslexique de 14 ans a un âge de déchiffrement de 9 ans, cela lui fait un retard de 5 ans mais il sera capable de tout lire car la lecture sera automatique. En revanche, si un enfant dyslexique de 9 ans à un âge de déchiffrement de 7 ans, cela ne lui fait certes qu'un retard de 2 ans mais il se situe encore à un niveau où la reconnaissance des mots n'est pas automatisée.
- mettre en évidence la présence (ou l'absence) d'un trouble cognitif en évaluant de manière approfondie les capacités métaphonologiques et visuo-attentionnelles de l'enfant
- évaluer le niveau de compréhension de la lecture

Cette évaluation utilise des tests étalonnés, qui situent l'enfant par rapport à sa classe et/ou son âge, au niveau du Langage Oral et Langage Ecrit. L'analyse de ces résultats permet à l'orthophoniste d'établir un diagnostic précis mettant en évidence les capacités préservées et déficitaires de l'enfant. En se basant sur cette analyse, l'orthophoniste établit le projet thérapeutique de l'enfant. Des bilans complémentaires peuvent être préconisés (neurologiques, orthoptiques, psychologiques....)

2) La rééducation orthophonique

→ Sur la forme :

Il n'existe pas de rééducation type : chaque orthophoniste compose en fonction de ce qu'il est, de sa créativité mais aussi en fonction de l'enfant, de ses capacités et de sa personnalité.

La rééducation obéit cependant à certains principes. Elle doit être :

- ✓ individualisée (chaque enfant dyslexique a un profil différent)
- ✓ attrayante (les activités proposées doivent être ludiques, intéressantes et l'enfant doit se sentir en confiance avec le rééducateur)
- ✓ valorisante (il faut progresser au rythme de l'enfant, veiller à lui proposer des exercices à son niveau pour ne pas le mettre en situation d'échec)
- ✓ globale (d'autres professionnels peuvent être amenés à travailler avec l'enfant : psychomotricien, orthoptiste, neuropsychologues...)

→ Sur le fond :

Il convient en général de travailler la ou les procédures de lecture défaillantes (voie phonologique et/ou lexicale) en intervenant sur les déficits cognitifs sous-jacents (entraînement des capacités métaphonologiques, des capacités visuo-attentionnelles, de la mémoire verbale, ...)

Il est également important de renforcer les capacités préservées et de développer des procédures compensatoires pour permettre à l'enfant un développement des apprentissages le plus harmonieux possible.



Aménagements et outils pédagogiques à destination des enfants dyslexiques



Face à tout enfant dyslexique, 2 types d'action à mener:

- des actions visant à **contourner les difficultés** en lecture et en orthographe : les **aménagements scolaires**.
- des actions apportant une aide spécifique afin d'**améliorer les performances** de l'enfant en lecture et en orthographe : les **outils pédagogiques**.

Il est important de souligner que les aménagements scolaires et les outils pédagogiques à mettre en place doivent être **le plus personnalisés possible** et correspondre aux difficultés de l'enfant, à ses capacités, à ses attentes.... Dans ce cadre, un travail de partenariat enseignant-orthophoniste paraît très intéressant et très enrichissant.

Il faut expliquer à la classe entière les raisons de la mise en place de ses aménagements et de ses outils pour éviter que cela ne soit vécu comme une injustice (dictée plus courte,...).

Expliciter également à l'enfant dyslexique que l'on sait qu'il a une difficulté particulière et que l'on va essayer d'en tenir compte, cela permettra de créer un climat de confiance.

1. Aménagements scolaires

Pourquoi un aménagement pédagogique ?

La dyslexie est un trouble durable d'apprentissage de la lecture. Il s'agit bien d'un **handicap** et non d'une incapacité.

Les adaptations pédagogiques vont permettre à l'enfant dyslexique d'être **au même niveau** que les autres en terme de **charge cognitive**. Il s'agit de trouver des moyens de compensation afin qu'il n'accumule pas un retard scolaire en plus de son retard de lecture et d'orthographe.

N'oublions pas que ces enfants ont des **capacités d'apprentissage normales** si on passe par une autre modalité que l'écrit.

Accès à la connaissance

- ✓ laisser plus de temps pour la lecture des consignes ou demander à un camarade de lire la consigne à haute voix
- ✓ s'assurer que toutes consignes écrites soient bien comprises avant la réalisation : reformuler

Restitution des connaissances

- ✓ privilégier le contrôle des connaissances à l'oral plutôt qu'à l'écrit
- ✓ noter le fond plutôt que la forme
- ✓ raccourcir la longueur des productions écrites (dictée, rédaction...)
- ✓ laisser plus de temps pour la transcription écrite, pour la relecture
- ✓ favoriser les exercices à trous (grammaire, conjugaison, histoire, géographie...) pour limiter le coût orthographique

Expression écrite

- ✓ envisager l'aide de l'ordinateur (correcteur d'orthographe) pour tout travail écrit demandé ou donner la possibilité à l'enfant de dicter à une tierce personne ce qu'il souhaiterait écrire ce qui lui permettra de se consacrer à la réflexion sur le contenu
- ✓ mettre à disposition un certain nombre de mots sur le thème de la rédaction pour soulager le coût cognitif relatif à l'orthographe.

Lecture

- ✓ pour l'évaluation des capacités de lecture (précision, fluence...) ne jamais le faire lire à haute voix devant la classe mais le faire lire en individuel, en l'encourageant et en le déculpabilisant.

Notation

- ✓ ne pas pénaliser pour l'orthographe dans un travail spécifique autre que la dictée (ex. en conjugaison ne prendre en compte que les terminaisons de verbes)

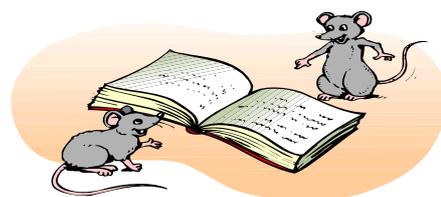
- ✓ compter le nombre de fautes plutôt que d'enlever un point par faute, pour évaluer et encourager les progrès
- ✓ lors d'une dictée, faire un rapport du nombre d'erreurs par rapport au nombre de mots écrits : ainsi, l'enfant voit ses progrès en cours d'année
- ✓ prendre en compte ses auto-corrrections dans la notation
- ✓ encourager l'orthographe phonétique (si le mot est juste phonétiquement, on n'enlève qu' $\frac{1}{2}$ point par exemple)
- ✓ pour les contrôles en classe, donner un temps supplémentaire ou multiplier la note d'un coefficient de bonification.

Devoirs

- ✓ aider l'élève à organiser son travail
- ✓ prévoir de fournir une feuille avec des indications précises pour le devoir à la maison.
- ✓ à la maison, demander à ce qu'on lui lise les consignes et leçons pour qu'ils les apprennent.
- ✓ faire précéder la lecture de l'enfant par une lecture par un tiers.

Autres

- ✓ faire pratiquer le tutorat (un enfant de la classe sert de secrétaire, ou vérifie la prise de notes)
- ✓ éviter la copie : utiliser les photocopies, vérifier si les devoirs sont bien notés sur le cahier de textes
- ✓ suggérer à l'enfant d'utiliser un magnétophone pour enregistrer ses leçons ou se les faire lire par un tiers
- ✓ surligner les mots repère d'un texte
- ✓ laisser exceptionnellement les tables de multiplication à disposition ou permettre l'utilisation de la calculatrice
- ✓ aide-mémoire sur la table
- ✓ il faudrait essayer de leur redonner une meilleure image d'eux-mêmes, leur redonner confiance en eux, en leur montrant que des progrès sont possibles et qu'ils sont appréciés à leur juste valeur (attention aux commentaires décourageants) On peut également mettre en place des contrats de travail à court terme avec des objectifs à atteindre (note, nombre de fautes, nombre d'exercices à faire..), les laisser s'auto-évaluer avant de noter un devoir pour favoriser la motivation et augmenter l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.



2. Outils pédagogiques

Que faire pour les aider à progresser en lecture et en orthographe ?

- ⇒ Augmenter le lexique orthographique
- ⇒ Automatiser la lecture et donc travailler la procédure analytique

Augmentation du lexique orthographique

L'augmentation du lexique orthographique vise à améliorer la vitesse et la compréhension de lecture ainsi que l'orthographe d'usage.

✓ **apprentissage de nouveaux mots**

- ⇒ Pour cela, on peut s'aider de la méthode visuo-sémantique qui consiste à illustrer le mot pour souligner la particularité orthographique. Exemple : pour un enfant, le M de *faim* l'a fait penser au Mac Do, il a donc dessiner un hamburger et des frites près du M.



- ⇒ On peut également faire épeler le mot à l'endroit puis à l'envers (ce qui nécessite de l'avoir stocker en mémoire)

On peut passer un contrat avec l'enfant et fixer un nombre limité de mots à apprendre avec augmentation progressive au fil des semaines.

L'enfant peut les inscrire dans un répertoire dont il pourra se servir si besoin lors de travaux d'expression écrite.

✓ **travail sur la morphologie des mots**

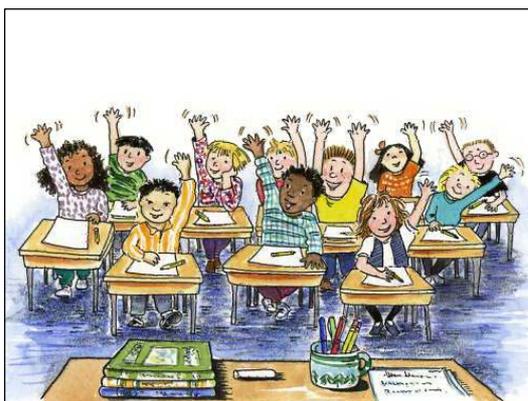
Exemples de tâches :

- ⇒ chercher la base commune à des mots: barreau, barrage, barrer, barrette
- ⇒ segmenter une forme dérivée: tourn-age; figu-ier
- ⇒ chercher l'intrus: déjeuner, jeunesse, rajeunir, jeune
- ⇒ complètement de phrases:
 - Mots: quand on bricole, on fait du ...bricolage
 - Pseudos-mots: celui qui panfe est un ... panfeur
 - Néologismes: quand on regarde, on fait du ... regardage
- ⇒ compréhension de l'affixe dans un pseudo-mot: un « mouteur » est « un petit moute » ou « celui qui moute »?
- ⇒ dérivation à partir de mots connus (préfixe, suffixe) (ex : fille, fillette...)

Automatiser la lecture et travailler l'analytique

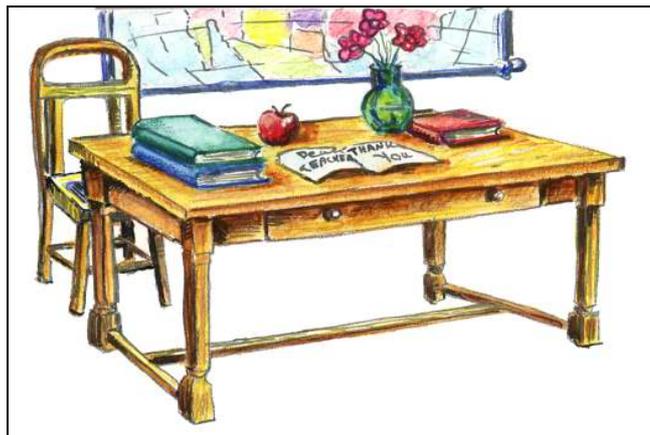
- ✓ lecture flash de texte de syllabes

- ✓ exercices de mots cachés : entraînement quotidien (ex : jlouchelp : louche ; fdportailmr : portail)
- ✓ exercices de mots collés à segmenter : tableuaéroportfauteuil....
- ✓ pour favoriser l'apprentissage, demander à l'enfant de segmenter les mots en syllabes et de les écrire de couleurs différentes. (ex : parapluie). Possibilité de faire lire aussi des mots dont les syllabes sont de différentes couleurs.
- ✓ mettre ensemble des syllabes pour constituer un mot



Etant donné la place de l'écrit dans les acquisitions des savoirs et dans le fonctionnement des sociétés actuelles, la dyslexie est un obstacle sérieux aux devenirs scolaire et social des enfants présentant ce trouble.

On ne guérit pas la dyslexie. L'enfant gardera toujours un fonctionnement cognitif particulier : adulte, il restera dyslexique. C'est en primaire que le décalage est le plus important dans les apprentissages. Toutefois, l'enfant peut arriver à compenser ses difficultés en lecture et en orthographe et ainsi continuer à construire ses apprentissages de la façon la plus harmonieuse possible. Pour cela, il est important que tous les professionnels (enseignants, orthophonistes,...) travaillent ensemble autour d'un objectif commun : aider l'enfant dans son long parcours, en améliorant ses capacités et en lui redonnant confiance en lui...



Afin de répondre le plus précisément possible à vos attentes, nous avons réalisé, préalablement à la rédaction de ce livret, une étude auprès d'enseignants d'école primaire et d'orthophonistes. Nous avons regroupé dans ce livret les différentes rubriques et informations qu'ils trouvaient importantes d'y voir figurer.

Nous espérons donc avoir répondu à vos interrogations au sujet de la dyslexie. Si toutefois, vous souhaitez plus de précisions, vous trouverez ci-après une liste de références (livres, sites internet, vidéos..) sur le sujet...

Nous restons également à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Nous contacter :

Aurélie Nocéra

aurelieno@club-internet.fr

Claire Nadolski

nadolski_claire@hotmail.com



Pour en savoir plus...



LIVRES

- ♦ Bonnelle M., (2002). *La dyslexie en médecine de l'enfant*. Marseille : Solal.
- ♦ Bosse M., (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. In Valdois S., Colé P., David D., (eds). *Apprentissage de la lecture et dyslexie* (p 233). Marseille : Solal.
- ♦ Dumont A., (2003). *Réponses à vos questions sur la dyslexie*. Paris : Solal.
- ♦ Duvilié R., (2004), *Petit dyslexique deviendra grand*. Villeneuve d'Ascq : Marabout.
- ♦ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire. (2002). *Lire au CP : Repérer les difficultés pour mieux agir*. Paris : CNDP.
- ♦ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Apprendre à lire avec un trouble du langage*. Paris : CNDP.
- ♦ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2003). *Répondre à des besoins éducatifs particuliers*. Paris : CNDP.
- ♦ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2004). *Lire au CP : enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. Paris : CNDP.
- ♦ Observatoire National de la Lecture, (1998). *Apprendre à lire*, Paris : Odile Jacob.
- ♦ Observatoire National de la Lecture, (2004). *Les journées de l'observatoire, L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis 10 ans*, Paris : Odile Jacob.
- ♦ Plantier G., (2002). *Les malheurs d'un enfant dyslexique*. Paris : Albin Michel.

SITES INTERNET :

- ♦ 1000 mots pour apprendre à lire : logiciel à télécharger gratuitement : perso.wanadoo.fr/jm.campaner/1000mots.ht
- ♦ Rapport Ringard : « *A propos de l'enfant dysphasique et dyslexique* » :

<http://www.education.gouv.fr/rapport/ringard>

- ♦ Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr>
- ♦ APEDYS : Association des parents d'enfants dyslexiques : <http://www.apedys.com>
- ♦ CORIDYS : sites sur les recherches scientifiques, explication des troubles : <http://www.coridys.assoc.fr>
- ♦ La dyslexie à l'école, aides pédagogiques à adopter : <http://www.ais.edres74.ac-grenoble.fr>
- ♦ Bien lire : <http://www.bienlire.education.fr>
- ♦ Laboratoire Cogni-Sciences IUFM : <http://www.grenoble.iufm.fr>

CD-ROM :

- ♦ Anthony, Clémentine, Saïd et les autres : Découverte résolument concrète dans des troubles spécifiques des apprentissages. Réalisation Arta/Signes Ed.

VIDEO :

- ♦ Pierre F., (2001). *Un cactus dans les bras. Les dyslexies : fondement neuropsychologique et remédiation*. Paris : ARCIS, SFRS
- ♦ Pierre F., (1998). *Des caramels pour Arthur : le dépistage des dyslexies*. Paris : ARCIS.

Emission de la 5^{ème} : *Dyslexie, le mal des mots*. Pour commander la cassette de l'émission : Mosaïque Films, 19 rue Béranger, 75 003 PARIS ou mosaïque_films@noos.fr



ANNEXE IV : LETTRE EXPLICATIVE ET AUTORISATION PARENTALE

Nadolski Claire
17 passage des Alouettes
69008 Lyon
erialc1981@yahoo.fr

Nocéra Aurélie
34 Gd Rue de la Guillotière
69007 Lyon
aurelieno@club-internet.fr

A Lyon, le 13 octobre 2005

Chers parents,

Etudiantes en quatrième année d'orthophonie à Lyon, nous nous permettons de vous contacter dans le cadre de notre mémoire sur la dyslexie à l'école primaire.

Notre mémoire vise à informer les enseignants d'école primaire sur la dyslexie et à mettre en place avec eux des outils pédagogiques adaptés aux difficultés des enfants dyslexiques.

Notre objectif est de démontrer que, grâce à la mise en place de réunions de travail et d'informations auprès des enseignants, l'enfant dyslexique ressentira un véritable mieux être dans son intégration scolaire, se sentant soutenu, accompagné et valorisé dans ses efforts par le corps professoral.

En effet, cette action permettra sans doute aux enseignants de mieux comprendre l'enfant dyslexique et de lui proposer des adaptations scolaires en adéquation avec son trouble.

L'enseignant de votre enfant est d'accord de participer à notre projet, mais nous avons besoin de votre aval pour le mener à bien.

En effet, nous souhaiterions faire passer un bilan orthophonique à votre enfant afin d'adapter au mieux les outils pédagogiques, que nous allons élaborer, à ses difficultés.

Vous trouverez ci-joint une autorisation à remplir au plus vite et à remettre à l'enseignant de votre enfant.

A titre d'information, voici approximativement la manière dont se déroulera notre expérimentation :

- **Octobre 2005** :
 - ⇒ 1^{ère} rencontre étudiantes/enseignants permettant d'apporter toutes les informations nécessaires sur la dyslexie en se basant sur un fascicule élaboré au préalable en fonction des réponses obtenues aux questionnaires.
 - ⇒ Bilan orthophonique des enfants dyslexiques pour orienter au mieux les outils pédagogiques en fonction de leurs difficultés.
 - ⇒ Remise de questionnaires parents/enseignants/orthophoniste
 - ⇒ 2^{ème} rencontre étudiantes/enseignants pour discussion et élaboration d'outils pédagogiques.
- **Novembre 2005 à Janvier 2006** :
 - ⇒ Mise en place des outils pédagogiques établis lors de la 2^{ème} rencontre
 - ⇒ Eventuelles rencontres avec les enseignants si besoin (en fonction des difficultés rencontrées, des questions....)
- **Février 2006** :
 - ⇒ Recueil, par le biais de questionnaires, des impressions des enseignants, parents, enfants et orthophonistes sur la mise en place de ces outils.

Nous restons à votre disposition pour tout renseignement complémentaire. N'hésitez pas à nous contacter si besoin, vous avez nos coordonnées en début de lettre.

Claire et Aurélie

<p style="text-align: center;">Autorisation parentale pour le mémoire d'orthophonie sur la dyslexie à l'école primaire</p>

Je soussigné(e)parent de

⇒ Autorise les étudiantes en orthophonie Claire Nadolski et Aurélie Nocéra à faire passer un bilan orthophonique à mon enfant pour les besoins de leur mémoire

⇒ N'autorise pas les étudiantes en orthophonie Claire Nadolski et Aurélie Nocéra à faire passer un bilan orthophonique à mon enfant pour les besoins de leur mémoire

Veillez rayer la mention inutile et nous remettre cette autorisation au plus vite par l'intermédiaire de l'enseignant de votre enfant.

Date :

Signature :

ANNEXE V : QUESTIONNAIRE ENFANT PRE- EXPERIMENTATION

Nom : _____ Prénom : _____
 Date de naissance : _____
 Nom de l'école : _____
 Classe : _____ Enseignant : _____

L'enfant porte-t-il des lunettes ? Oui Non
 Si oui, voit-il bien avec ses lunettes ? Oui Non

Connaissances sur la dyslexie

1) Pourrais-tu m'expliquer ce qu'est la dyslexie ?

.....

2) Qu'est-ce que ton enseignant te dit sur la dyslexie ?

.....

3) Qu'est-ce que ton orthophoniste te dit sur la dyslexie ?

.....

Dyslexie et apprentissage

4) Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ?

- Oui
 Parfois oui, parfois non
 Non

Pourquoi ?

.....

5) Est-ce que tu aimes bien ?

	Est-ce que tu aimes bien ... ?		Est-ce tu as de bonnes notes ... ?	
	Oui	Non	Oui	Non
La lecture				
Les dictées				
La grammaire				
La conjugaison				
Les mathématiques				
L'éveil (Hist-géo, sciences)				
Le dessin				
Le chant				
La musique				
La poésie				
La copie				

6) Est-ce que c'est dur pour toi :

a. La lecture : Oui Non
Qu'est-ce qui est dur pour toi en lecture :

.....

b. La copie : Oui Non
Qu'est-ce qui est dur pour toi en copie :

.....

c. Les dictées : Oui Non
Qu'est-ce qui est dur pour toi en dictée :

.....

d. Les maths : Oui Non
Qu'est-ce qui est dur pour toi en maths :

.....

7) En classe, quand la maîtresse donne un exercice :

- Tu arrives à le finir tout le temps
- Tu ne le finis pas toujours dans les temps
- Tu ne le finis jamais dans les temps

8) Est-ce que ta maîtresse comprend là où c'est difficile pour toi ? Oui Non

9) Est-ce que tu lèves beaucoup le doigt à l'école quand :

➤ La maîtresse pose une question :

- oui tout le temps
 oui de temps en temps
 non jamais

Pourquoi ?.....

➤ Tu ne comprends pas quelque chose

- oui tout le temps
 oui de temps en temps
 non jamais

Pourquoi ?.....

10) Qu'est ce que tu ressens/ est-ce que tu te dis quelque chose dans ta tête quand :

NB : laisser l'enfant répondre librement sinon lui faire des propositions

➤ Tu dois lire à haute voix :

.....

Propositions :

- j'aime pas
 j'ai peur que les autres se moquent de moi
 j'ai pas envie
 j'ai peur de mal faire
 ça ne me fait rien

➤ Tu fais une dictée :

.....

Propositions :

- j'aime pas
 j'ai peur que les autres se moquent de moi
 j'ai pas envie
 j'ai peur de mal faire
 ça ne me fait rien

➤ Tu dois copier quelque chose au tableau

.....

Propositions :

- j'aime pas
 j'ai peur que les autres se moquent de moi
 j'ai pas envie
 j'ai peur de mal faire
 ça ne me fait rien

- 11) Est-ce que tu aimes lire ? Oui Non
 Lis-tu à la maison ? Oui Non
 Si oui, à quelle fréquence ?
 une fois par jour ou plus
 une à deux fois par semaine
 occasionnellement
 Quel genre de livres aimes-tu lire (BD, magazine, petits romans....) ?

- 12) Est-ce que tu fais tes devoirs :
 - Tout seul
 - Avec tes parents
 - Avec tes frères et sœurs
 - Avec la personne qui te fait du soutien scolaire
 - Autres, préciser :
- 13) A la maison, mets-tu beaucoup de temps à faire tes devoirs ? Oui Non
 Combien de temps :
 une demi-heure
 une heure
 plus d'une heure
 Pour quelles matières passes-tu le plus de temps ?

 Dans quelle ambiance, fais-tu tes devoirs à la maison ?

- 14) Est-ce qu'avec tes parents vous avez mis au point des méthodes particulières pour t'aider à apprendre tes leçons? Oui Non
 Préciser.

- 15) As-tu des difficultés face à l'apprentissage d'une liste de mots ?

Dyslexie et regard sur soi

- 16) Qu'est-ce que tu dirais de toi ? Est-ce que tu dirais que :
- Tu es intelligent
 - Tu n'es pas très bon élève
 - Tu as beaucoup de difficultés à l'école
 - Tu es pareil que les autres / pas pareil
 - Tu es malade/ pas malade
 - Tu es triste
 - Tu es fatigué
 - Tu es sérieux
 - Tu es découragé

17) Est-ce que tu as l'impression de faire beaucoup d'efforts pour réussir un travail ? Oui
Non

18) Est-ce que tu te sens différent des autres ? Oui Non
En quoi ?

.....

19) As-tu l'impression que tu as plus de difficultés que les autres ? Oui Non

20) Qu'est-ce que tu penses de toi par rapport à tes difficultés ?

.....

21) Est-ce que la dyslexie ça t'inquiète ? Oui Non
Peux-tu expliquer ?

.....

Dyslexie et environnement social

22) Est-ce que les autres enfants se moquent de toi par rapport à ta dyslexie?
Oui Non
Qu'est-ce qu'ils te disent ?

.....

23) Comment ça se passe avec tes copains ?

- Bien
 Pas trop bien

Pourquoi (compréhension des difficultés, moqueries) ?

.....

24) Est-ce que tes copains t'aident en classe ?

- Oui souvent
 Oui de temps en temps
 Non jamais

Peux-tu donner un exemple :

.....

25) Est-ce que ça te gêne d'être aidé par tes copains ? Oui Non

26) Est-ce que tu aimerais que tes copains t'aident plus par rapport à ta dyslexie ?
Oui Non

Dyslexie et aide

27) Est-ce que ta maîtresse t'aide en classe ?

- Oui souvent
 Oui de temps en temps
 Non jamais

Peux-tu donner un exemple :

.....
 Est-ce que tu aimes être aidé par la maîtresse ? Oui Non

28) Est-ce que ça te gêne de devoir être aidé plus que les autres ? Oui Non

29) Est-ce que tu voudrais que ta maîtresse

- a. t'aide plus en classe : Oui Non
 b. fasse plus attention à toi si tu as des difficultés Oui Non
 c. ne soit pas toujours derrière toi, qu'elle te laisse plus tranquille
 Oui Non
 d. t'encourage plus Oui Non
 e. te donne plus d'explications Oui Non
 f. explique aux autres ce qu'est la dyslexie Oui Non
 g. te laisse plus de temps pour faire les exercices Oui Non
 h. remarque que tu as fait des efforts Oui Non
 i. lise les consignes à voix haute Oui Non
 j. te donne moins de choses à faire Oui Non

As-tu une autre idée ?

30) Est-ce que tu voudrais que tes parents

- a. t'aide plus à la maison Oui Non
 b. fasse plus attention à toi si tu as des difficultés Oui Non
 c. ne soit pas toujours derrière toi, qu'ils te laissent plus tranquille
 Oui Non
 d. t'encouragent plus Oui Non
 e. te donnent plus d'explications Oui Non
 f. remarquent que tu as fait des efforts Oui Non
 autre :

Les attentes

31) Est-ce que tu penses qu'en travaillant avec nous ta maîtresse va mieux comprendre tes difficultés ? va mieux savoir comment t'aider ?

.....

32) Est-ce que tu penses qu'en travaillant avec nous, ça va changer des choses ?

Oui Non. Si oui, peux-tu dire quoi

.....

33) Est-ce que tu aurais envie d'ajouter quelque chose ?

.....

ANNEXE VI : QUESTIONNAIRE PARENTS PRE- EXPERIMENTATION

Nom et Prénom de votre enfant :

Date de naissance :

Sa classe :

Si votre enfant a redoublé une classe, merci de préciser laquelle :

Votre enfant est-il dyslexique :

Est-il suivi par une orthophoniste ? oui non

Si oui, merci d'indiquer ses coordonnées ci-après :

.....

Depuis combien de temps est-il suivi par l'orthophoniste ?

.....

Combien et durée des séances par semaine :

Par qui a été posé le diagnostic de dyslexie (orthophoniste, médecin ...) :

Qui est à l'origine de votre consultation chez l'orthophoniste ?

- Vous-même
- Un enseignant
- Un médecin
- Autre : préciser

Avant ce diagnostic, aviez-vous remarqué des difficultés chez votre enfant ? Oui Non

Si oui, de quel ordre ?

.....

Renseignements généraux

- Votre enfant a-t-il eu des problèmes ORL dans sa petite enfance ? Oui Non
- A-t-il eu des difficultés de parole et/ou de langage quand il était petit ?
Oui Non
- L'enfant connaît-t-il des signes fonctionnels de fatigue visuelle (maux de tête, larmoiement, picotement des yeux) ? Oui Non
- Un bilan ophtalmique a-t-il été effectué récemment ? Oui Non
- Si l'enfant est porteur de lunettes, sont-elles correctement adaptées à sa vue ?
Oui Non
- Un bilan orthoptiste et/ou des rééducations orthoptiques ont-elles été proposées ?
Oui Non

Les connaissances sur la dyslexie

- 1) Comprenez-vous les difficultés de votre enfant ? Oui Non
Si oui, qu'avez-vous compris de ses difficultés?

.....

- 2) Selon vous, d'où ses difficultés proviennent-elles ?

.....

- 3) Quelles conséquences cela entraîne-t-il ?

.....

- 4) Est-ce que quelqu'un dans l'entourage de l'enfant a connu ou connaît encore des difficultés de lecture ? Oui Non

- Vous-même
- Votre conjoint(e)
- Ses frères ou sœur
- Autres :

Si vous-même avez connu ou connaissez encore des difficultés de lecture, de quoi avez-vous le plus manqué ?

.....

Qu'est-ce qui vous avez aidé ?

.....

- 5) Est-ce que vous parlez avec votre enfant de ses difficultés ? Oui Non
Si oui, en quel terme ?

.....

Dyslexie et apprentissage

6) Avez-vous l'impression que votre enfant soit réticent à aller à l'école ?

Oui Non

Si oui, comment cela s'exprime-t-il ?

.....

7) Echangez-vous avec l'enseignant à propos des difficultés de votre enfant ?

Oui Non

Si oui, qui en prend l'initiative ?

Pouvez-vous préciser le contenu de ces échanges :

.....

8) Est-ce que votre enfant aime lire ? Oui Non

Lit-il à la maison ? Oui Non

Si oui, à quelle fréquence

- une fois par jour ou plus
 une à deux fois par semaine
 occasionnellement

Quel genre de lecture a-t-il (BD, magazine, petits romans....) ?.....

.....

9) Quelle a été la méthode de lecture en CP ?

.....

10) A-t-il rencontré plus de facilité en lecture analytique ou globale ?

.....

11) Comment procède-t-il pour écrire un mot ?

.....

12) Votre enfant passe-t-il du temps à faire ses devoirs ? Oui Non

Combien de temps en moyenne passe-t-il chaque jour à faire ses devoirs :

- une demi-heure
 une heure
 plus d'une heure, veuillez préciser combien :

En met-il davantage

- en français ?
 en math ?
 dans toutes les matières ?
 autres ? Préciser :

13) Dans quelle ambiance se passe les devoirs au quotidien ?

.....

14) Présente-t-il ou a-t-il présenté des difficultés face à l'apprentissage d'une liste de mots ? Oui Non

15) Avez-vous mis au point avec votre enfant des moyens pour faciliter l'apprentissage des leçons ? Oui Non

Si oui, préciser :

.....

16) A-t-il du travail supplémentaire à faire à la maison ? Oui Non

Est-ce vous qui lui proposer ? Oui Non

Si non précisez (orthophoniste, enseignant, soutien scolaire) ?

.....

Dyslexie et regard sur soi

17) De quels atouts dispose votre enfant ? (rayer les mentions inutiles)

- Assiduité dans son travail
- Motivation
- Bonne mémoire verbale
- Curiosité
- Bonne mémoire visuelle
- Sérieux
- Autre, préciser :

18) Selon vous, qu'est-ce qui l'empêche de progresser ?

.....

19) Quelle image votre enfant a-t-il de lui ?

.....

20) Par rapport à sa dyslexie, à ses résultats scolaires, votre enfant vous semble-t-il ?

Défaitiste ?	Oui	Non
Découragé ?	Oui	Non
Motivé ?	Oui	Non
Epanoui ?	Oui	Non
Epreuve-t-il un sentiment d'injustice	Oui	Non
Exaspéré ?	Oui	Non
Se sent-il soutenu par vous ?	Oui	Non
Se sent-il soutenu par son professeur ?	Oui	Non
Se sent-il soutenu par son orthophoniste ?	Oui	Non

- 21) Votre enfant a-t-il connu une ou plusieurs périodes de déprime, voire de dépression ?
 Oui Non
 Si oui, quelle en était la cause ?

.....

Dyslexie et environnement social

- 22) Votre enfant a-t-il beaucoup de camarades ? Oui Non

- 23) Comprennent-ils ses difficultés scolaires? Oui Non

- 24) Comment réagissent-ils face à ses difficultés (aide en classe, soutien moral....)?

.....

- 25) Par rapport à sa dyslexie, votre enfant fait-il l'objet de moqueries de la part des autres enfants de la classe? Oui Non
 Si oui, comment réagit-il par rapport à cela ?

.....

- 26) Comment décririez-vous son comportement à la maison (agité, inhibé...)?

.....

- 27) Votre enfant a-t-il des activités extra scolaires ? Si oui préciser.

.....

Dyslexie et aide

- 28) Avez-vous trouvé des solutions pour remédier aux difficultés de votre enfant ?
 Oui Non
 Si oui, donner des exemples (refaire la leçon, réexpliquer....) :

.....

- 29) Comment soutenez-vous votre enfant ?

.....

- 30) Pensez-vous que l'enseignant s'adapte suffisamment aux difficultés de votre enfant ?
 Si non, que pourrait-il mettre en œuvre pour aider au mieux votre enfant ?

.....

- 31) Etes-vous inquiet pour l'avenir de votre enfant ?

.....

Dyslexie et orthophoniste

32) Echangez-vous avec l'orthophoniste à propos des difficultés de votre enfant ? Oui Non

Si oui, qui en prend l'initiative ?

Pouvez-vous préciser le contenu de ces échanges :

.....

.....

33) Avez-vous l'impression que votre enfant est réticent à aller chez l'orthophoniste?

Si oui, comment cela s'exprime-t-il ?

.....

.....

Les attentes

34) Quelles sont vos attentes par rapport à l'enseignant ?

Prendre conscience des difficultés de votre enfant	Oui	Non
Expliquer la situation aux autres enfants de la classe	Oui	Non
Faire un suivi parents/enseignant	Oui	Non
Plus de contact, de collaboration avec vous	Oui	Non
Plus de contact, de collaboration avec l'orthophoniste	Oui	Non
Prise en compte de ses difficultés pour les devoirs (lenteur)	Oui	Non
Qu'il se forme sur la dyslexie	Oui	Non
Motiver, encourager votre enfant	Oui	Non
Autre (préciser)		

35) Qu'attendez-vous de l'orthophoniste ?

- Explication du trouble
- Donner un diagnostic
- Explication des objectifs de la rééducation
- Explication du comportement à avoir à la maison
- Conseils pour les devoirs
- Autres : préciser

36) Qu'attendez-vous de notre projet ?

.....

.....

37) Avez-vous quelque chose à rajouter ? quelque chose dont nous n'aurions pas parlé et que vous trouvez important de nous dire ?

.....

.....

ANNEXE VII : QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT GENERAL PRE-EXPERIMENTATION

Nom et coordonnées de l'école :

Nom de l'enseignant :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement :

Ce questionnaire concerne les enfants dyslexiques en général et non pas un de vos élèves en particulier.

Connaissances sur la dyslexie

1) Pour vous, que signifie le terme de dyslexie ?

.....

2) Quelles sont d'après vous les manifestations de la dyslexie au niveau de la lecture et de l'écriture ?

.....

3) Avez-vous eu dans votre formation ou parcours professionnel des informations sur la dyslexie ? Oui Non

3') Si vous avez répondu **oui à la question 3**, pourriez-vous préciser le cadre dans lequel vous avez été informés sur la dyslexie (rayer les mentions inutiles) :

- a. lors de votre formation à l'IUFM
- b. sur votre lieu de travail
- c. lors de formation(s)
- d. à votre propre initiative (Internet, lecture)
- e. autres : précisez.....

Cela vous a-t-il paru suffisant ? Oui Non

Si non, quels compléments d'informations souhaiteriez-vous avoir ?

.....

Un partenariat enseignant/ orthophoniste

4) Avec vos connaissances actuelles, pensez-vous pouvoir dépister et référer un enfant dyslexique pour un bilan orthophonique ? Oui Non
 Si oui, sur quels éléments vous basez-vous ?

.....

- 5) Faites-vous des mises au point avec l'orthophoniste sur l'évolution des enfants dyslexiques suivis en rééducation ? Oui Non
 Si oui, est-ce à votre initiative ? à celle de l'orthophoniste ?
 A quelle fréquence ?

Renseignements généraux

- 6) Combien avez-vous d'élèves dans votre classe ?
- 7) Combien avez-vous d'enfants dyslexiques dans votre classe (dont le diagnostic a été posé) ?
- 8) Avez-vous d'autres élèves en difficultés ? si oui précisez de quels types de difficultés il s'agit ?

.....

Dyslexie et apprentissage

- 9) Adoptez-vous une pédagogie particulière avec les enfants dyslexiques ?

Oui Non

Si oui, laquelle ?

.....

- 10) Tenez-vous compte des difficultés de l'enfant dyslexique dans votre notation et dans les tâches que vous pouvez lui demander ? Oui Non
 Si oui de quelle manière ?

.....

- 11) Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez avec les enfants dyslexiques de votre classe ?

.....

- 12) Comment vous sentez-vous face à un enfant dyslexique ? (à l'aise, pas assez formé, découragé devant les faibles progrès, exaspéré de voir toujours les mêmes erreurs, impuissant...)

.....

- 13) Comment encouragez-vous les enfants dyslexiques ? (par rapport à leur progrès, etc...)

.....

14) Les enfants dyslexiques vous demandent-ils plus d'attention qu'un autre élève ?
Oui Non
Si oui, dans quelles mesures ?

.....
.....
.....

15) Comment pensez-vous pouvoir apporter quelque chose à ces enfants ?

.....
.....

16) Echangez-vous avec l'enfant dyslexique à propos de ses difficultés ? Oui Non
Si oui, qui en a l'initiative ?

- Vous
- L'enfant

Quels sont les contenus de vos échanges ?

.....
.....

17) Vous fait-il part de ses inquiétudes par rapport à ses difficultés? Oui Non
Quels sont ses propos ?

.....
.....
.....

Les attentes

18) Quelles sont vos attentes par rapport aux enfants dyslexiques ?

.....
.....
.....

19) Quelles sont vos attentes par rapport aux parents de ces élèves ?

.....
.....
.....

20) Quelles sont vos attentes par rapport aux orthophonistes qui suivent ces enfants ?

.....
.....
.....

21) Quelles sont vos attentes par rapport à notre projet ?

.....
.....
.....
.....

6) Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez avec cet élève ?

.....
.....
.....

7) Comment décririez-vous son comportement en classe ?

- En retrait
- Distrait
- Peu de confiance en lui
- Fainéant
- Ouvert
- Timide
- Concentré
- Attentif
- Motivé
- Tenace
- Défaitiste
- Sérieux
- Inhibé
- Fatigable
- Triste
- Inquiet
- Agité
- Autres : précisez.....

8) Son comportement en classe est-il le même dans toutes les activités ?

Oui Non. Préciser (français, math, sport, dessin...) :

.....
.....

9) Quel est son comportement pendant la récréation ?

.....
.....
.....

10) Quel est le rapport de l'enfant dyslexique à la lecture ?

.....
.....
.....

11) Avez-vous l'impression que l'enfant ait des réticences à venir à l'école, à faire certaines choses en classe (copie, dictée, lecture...) ? Préciser.

.....
.....

12) Y a-t-il des matières où il semble plus à l'aise ?

.....
.....

13) Quelles matières sont les plus difficiles pour lui ? Pourquoi selon vous ?

.....
.....

14) Quels sont ses atouts pour réussir (ténacité, sérieux, mémoire...) ?

.....

15) Lui faites-vous remarquer quand il y a des progrès ?

.....

16) Qu'avez-vous compris des difficultés de cet enfant ?

.....

17) Vous adaptez-vous aux difficultés de cet enfant ? Oui Non

Si oui, comment cela s'exprime-t-il ? (devoirs adaptés, temps supplémentaire.....)

.....

18) L'enfant met-il en place des moyens pour compenser ses difficultés ?

Oui Non

Préciser.

.....

19) Pensez-vous que cet enfant ait sa place dans la classe ? Oui Non

Préciser.

.....

Dyslexie et environnement social

20) Comment décririez-vous le comportement de ses camarades ? Y a-t-il des moqueries, du soutien, des encouragements, de l'aide ?

.....

21) Avez-vous des contacts avec les parents de l'enfant ? Si oui, à quels propos ?

.....

22) Ressentez-vous une pression de la part des parents pour la réussite scolaire de leur enfant ?

.....

23) Souhaitez-vous ajouter quelque chose par rapport à cet enfant ?

.....

- 6) Vous demande-t-il d'expliquer à son enseignant les problèmes qu'il rencontre en lecture et écriture ? Oui Non

Précisez

.....
.....
.....

Dyslexie et environnement social

- 7) Que vous dit-il de l'attitude de sa maîtresse en classe par rapport à sa dyslexie ?

.....
.....
.....
.....

- 8) Que vous dit-il du comportement de ses camarades par rapport à sa dyslexie ?

.....
.....
.....
.....

Dyslexie et apprentissage

- 9) Vous fait-il part d'éventuelles réticences face à l'école ? Oui Non

Précisez

.....
.....
.....
.....

Les attentes

- 10) Quelles sont vos attentes par rapport à l'enseignant de l'enfant dyslexique que vous suivez ?

.....
.....
.....
.....

- 11) Quelles sont vos attentes par rapport à notre travail ?

.....
.....
.....
.....

- 12) Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à cet enfant ?

.....
.....
.....
.....

ANNEXE X : GRILLE DE MISE EN PLACE DES OUTILS ET AMENAGEMENTS PEDAGOGIQUES

Nom de l'enseignante :

Nom de l'enfant :

Tableau des outils pédagogiques mis en place :

<u>Outils pédagogiques</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Date de première mise en place</u>	<u>Fréquence de mise en place</u>	<u>Remarques (difficultés rencontrées, observations....)</u>

Tableau des adaptations pédagogiques

<u>Aménagements pédagogiques</u>	<u>Objectifs</u>	Date de première mise en place	Fréquence de mise en place	<u>Remarques (difficultés rencontrées, observations....)</u>

ANNEXE XI : TABLEAUX DES OUTILS ET AMENAGEMENTS PROPOSES ET MIS EN PLACE

Tableau des outils proposés et mis en place pour les quatre derniers enfants

		Arthur		Amandine		Audrey		Sophie	
		Proposé	Mis en place	Proposé	Mis en place	Proposé	Mis en place	Proposé	Mis en place
Objectif : augmentation du lexique orthographique	Travail conscience phonologique								
	Répertoire de mots à disposition								
	Epellation d'un mot à l'envers								
	Méthode visuo-sémantique								
	Stockage des mots outils en mémoire								
	Dérivation de mots connus								
	Logiciel 1000 mots n°4,6,7,8,9)								
Objectif : amélioration de la procédure analytique	Mots cachés								
	Segmentation de mots collés								
	Segmentation en syllabes (parapluie)								
	Logiciel 1000 mots n°1 à 3 et 10 à 14								
	Favoriser l'écriture phonétique								
	Segmentation d'un mot en phonèmes								
	Assemblage de syllabes pr faire un mot								
	Travail conscience phonologique								
	Graphies complexes et règles de lecture								
Oppositions paires minimales									

	Mis en place par enseignante 1
	Mis en place par enseignante 2
	Mis en place par les deux enseignantes

Tableau des aménagements proposés et mis en place pour les quatre premiers enfants

	Aménagements	Robin		Carine		Maud		Dorothee	
		Proposé	Mis en place	Proposé	Mis en place	Proposé	Mis en place	Proposé	Mis en place
Accès aux connaissances	Lecture de consignes à haute voix								
	Terminaison des conjugaisons en couleur								
	Vocabulaire simple et précis pr expliquer								
	Place au premier rang								
	Eviter de solliciter mémoire à CT								
Restitution des connaissances	Exercices à trous								
	Evaluation des connaissances à l'oral								
	Plus de temps pour les exercices								
	Fiches outils sur table								
Notation	Notation adaptée								
	Pas noter l'orthographe sauf en dictée								
Lecture	Jeux de lecture pour aspect plus ludique								
	Ne pas lire devant la classe								
Dictée	Ne restituer que qqs mots travaillés								
Copie	Eviter la copie								
Autres	Valoriser l'enfant								
	Travail sur sons et repérage visuel								

Tableau des aménagements proposés et mis en place pour les quatre derniers enfants

	Aménagements	Arthur		Amandine		Audrey		Sophie	
		Proposé	Mis en place	Proposé	Mis en place	Proposé	Mis en place	Proposé	Mis en place
Accès aux connaissances	Lecture de consignes à haute voix								
	Contrat sur mots à apprendre								
	Terminaison conjugaisons en couleur								
	Vocabulaire simple et précis								
	Place au premier rang								
	Eviter de solliciter mémoire à CT								
Restitution des connaissances	Exercices à trous								
	Evaluation des connaissances à l'oral								
	Plus de temps pour les exercices								
	Fiches outils sur table								
Notation	Notation adaptée								
	Pas noter l'orthographe sauf en dictée								
Lecture	Jeux de lecture pour aspect plus ludique								
	Ne pas lire devant la classe								
Dictée	Ne restituer que qqs mots travaillés								
Copie	Eviter la copie								
Autres	Valoriser l'enfant								
	Travail sur sons et repérage visuel								
	Contrat auto-évaluation								
	Travailler l'autonomie								
	Etre attentif car pas en demande d'aide								
	Evaluer la gêne causée par la DG								
	Exercices plus faciles								
	Tutorat								

	Mis en place par enseignante 1
	Mis en place par enseignante 2
	Mis en place par les deux enseignantes

ANNEXE XII : QUESTIONNAIRE ENFANT POST-EXPERIMENTATION

Nom :Prénom.....

Date :

Connaissances sur la dyslexie

1) Pourrais-tu m'expliquer ce qu'est la dyslexie ?

.....
.....

2) Qu'est-ce que ton enseignant te dit sur la dyslexie ?

.....
.....

3) Qu'est-ce que ton orthophoniste te dit sur la dyslexie ?

.....
.....**Dyslexie et apprentissage**

4) Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ?

- Oui
 Parfois oui, parfois non
 Non

Pourquoi ?

.....
.....

5) Est-ce que...

	Est-ce que tu aimes bien ... ?		Est-ce que tu as de bonnes notes ... ?	
	Oui	Non	Oui	Non
La lecture				
Les dictées				
La grammaire				
La conjugaison				
Les mathématiques				
L'éveil (Hist-géo, sciences)				
Le dessin				
Le chant				
La musique				
La poésie				
La copie				

6) Est-ce que c'est dur pour toi :

a. La lecture : Oui Non

Qu'est-ce qui est dur pour toi en lecture :

- b. La copie : Oui Non
 Qu'est-ce qui est dur pour toi en copie :

- c. Les dictées : Oui Non
 Qu'est-ce qui est dur pour toi en dictée :

- d. Les maths Oui Non
 Qu'est-ce qui est dur pour toi en maths :

7) En classe, quand la maîtresse donne un exercice :

- a. Tu arrives à le finir tout le temps
 b. Tu ne le finis pas toujours dans les temps
 c. Tu ne le finis jamais dans les temps

8) Est-ce que ta maîtresse comprend là où c'est difficile pour toi ? Oui Non

9) Est-ce que tu lèves beaucoup le doigt à l'école quand :

➤ La maîtresse pose une question :

- oui tout le temps
 oui de temps en temps
 non jamais

Pourquoi ?.....

➤ Tu ne comprends pas quelque chose

- oui tout le temps
 oui de temps en temps
 non jamais

Pourquoi ?.....

10) Qu'est ce que tu ressens/ est-ce que tu te dis quelque chose dans ta tête quand :

NB : laisser l'enfant répondre librement sinon lui faire des propositions

➤ Tu dois lire à haute voix :

.....

Propositions :

- j'aime pas
 j'ai peur que les autres se moquent de moi
 j'ai pas envie
 j'ai peur de mal faire
 ça ne me fait rien

➤ Tu fais une dictée :

.....

Propositions :

- j'aime pas
 j'ai peur que les autres se moquent de moi
 j'ai pas envie
 j'ai peur de mal faire
 ça ne me fait rien

➤ Tu dois copier quelque chose au tableau

.....

.....

Propositions :

- j'aime pas
 j'ai peur que les autres se moquent de moi
 j'ai pas envie
 j'ai peur de mal faire
 ça ne me fait rien

- 11) Est-ce que tu aimes lire ? Oui Non
- Lis-tu à la maison ? Oui Non
- Si oui, à quelle fréquence ?
- une fois par jour ou plus
 une à deux fois par semaine
 occasionnellement
- Quel genre de livres aimes-tu lire (BD, magazine, petits romans....) ?
-
-

- 12) A la maison, mets-tu beaucoup de temps à faire tes devoirs ? Oui Non
- Combien de temps :
- une demi-heure
 une heure
 plus d'une heure
- Pour quelles matières passes-tu le plus de temps ?
-
-

Dans quelle ambiance, fais-tu tes devoirs à la maison ?

.....

.....

- 13) Est-ce que tu fais tes devoirs :
- Tout seul
 - Avec tes parents
 - Avec tes frères et sœurs
 - Avec la personne qui te fait du soutien scolaire
 - Autres, préciser :
- 14) Est-ce qu'avec tes parents vous avez mis au point des méthodes particulières pour t'aider à apprendre tes leçons? Oui Non

Préciser.

15) As-tu des difficultés face à l'apprentissage d'une liste de mots ?

Dyslexie et regard sur soi

16) Qu'est-ce que tu dirais de toi ? Est-ce que tu dirais que :

- Tu es intelligent
- Tu n'es pas très bon élève
- Tu as beaucoup de difficultés à l'école
- Tu es pareil que les autres / pas pareil
- Tu es malade/ pas malade
- Tu es triste
- Tu es fatigué
- Tu es sérieux
- Tu es découragé

17) Est-ce que tu as l'impression de faire beaucoup d'efforts pour réussir un travail ? Oui
Non

18) Est-ce que tu te sens différent des autres ? Oui Non
En quoi ?

19) As-tu l'impression que tu as plus de difficultés que les autres ? Oui Non

20) Qu'est-ce que tu penses de toi par rapport à tes difficultés ?

21) Est-ce que la dyslexie ça t'inquiète ? Oui Non
Peux-tu expliquer ?

Dyslexie et environnement social

22) Est-ce que les autres enfants se moquent de toi par rapport à ta dyslexie?

Oui Non

Qu'est-ce qu'ils te disent ?

.....

23) Comment ça se passe avec tes copains ?

Bien

Pas trop bien

Pourquoi (compréhension des difficultés, moqueries...)

.....

24) Est-ce que tes copains t'aident en classe ?

Oui souvent

Oui de temps en temps

Non jamais

Peux-tu donner un exemple :

.....

25) Est-ce que ça te gêne d'être aidé par tes copains ? Oui Non

26) Est-ce que tu aimerais que tes copains t'aident plus par rapport à ta dyslexie ?

Oui Non

Dyslexie et aide

27) Est-ce que ta maîtresse t'aide en classe ?

Oui souvent

Oui de temps en temps

Non jamais

Peux-tu donner un exemple :

.....

Est-ce que tu aimes être aidé par la maîtresse ? Oui Non

28) Est-ce que ça te gêne de devoir être aidé plus que les autres ? Oui Non

29) Est-ce que tu voudrais que ta maîtresse

a. t'aide plus en classe : Oui Non

- b. fasse plus attention à toi si tu as des difficultés Oui Non
 c. ne soit pas toujours derrière toi, qu'elle te laisse plus tranquille
 Oui Non
 d. t'encourage plus Oui Non
 e. te donne plus d'explications Oui Non
 f. explique aux autres ce qu'est la dyslexie Oui Non
 g. te laisse plus de temps pour faire les exercices Oui Non
 h. remarque que tu as fait des efforts Oui Non
 i. lise les consignes à voix haute Oui Non
 j. te donne moins de choses à faire Oui Non
 i. As-tu une autre idée ?

Conclusion

30) Pour t'aider ta maîtresse ?

- fait tout comme avant ?
 fait plus de choses qu'avant ?
 fait moins de choses qu'avant ?

Qu'est-ce qu'elle fait de plus ou de moins qu'avant ?

.....

31) Est-ce que tu peux nous raconter ce que la maîtresse a mis en place pour toi en classe?
 (Demander **pour chaque outil cité** si ça lui a plu ou déplu, s'il souhaite qu'elle continue cela).

.....

32) Est-ce qu'il y a des choses que tu voulais que ta maîtresse fasse et qu'elle n'a pas fait ?
 Oui Non.

Préciser

.....

33) Est-ce que tu trouves que depuis le travail que l'on a fait avec ta maîtresse l'école c'est :

- Moins bien qu'avant
 Comme avant
 Mieux qu'avant

En quoi est-ce différent ?

.....

34) Est-ce que tu as parlé de ta dyslexie à tes copains ? Oui Non
 à la classe ? Oui Non

- 35) Est-ce que tu as l'impression que tes copains
- comprennent ta dyslexie Oui Non
- comprennent pourquoi la maîtresse doit parfois t'aider plus qu'eux ?
 Oui Non

36) Peux-tu nous dire ce que tu ressens par rapport à ta dyslexie ?

.....
.....
.....

37) De manière générale, est-ce que tu trouves que notre travail a été

- Positif pour toi
- Que ça n'a rien changé
- Négatif pour toi

38) Est-ce que tu aurais quelque chose que tu voudrais encore nous dire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE XIII : QUESTIONNAIRE PARENTS POST EXPERIMENTATION

Nom et Prénom de votre enfant :

Dyslexie et apprentissage

1) Avez-vous l'impression que votre enfant soit réticent à aller à l'école ?

Oui Non

Si oui, comment cela s'exprime-t-il ?

.....
.....

2) Est-ce que votre enfant aime lire ? Oui Non

Lit-il à la maison ? Oui Non

Si oui, à quelle fréquence

- une fois par jour ou plus
 une à deux fois par semaine
 occasionnellement

Quel genre de lecture a-t-il (BD, magazine, petits romans....) ?

.....
.....

3) Votre enfant passe-t-il du temps à faire ses devoirs ? Oui Non

Combien de temps en moyenne passe-t-il chaque jour à faire ses devoirs :

- une demi-heure
 une heure
 plus d'une heure, veuillez préciser combien :

En met-il davantage

- en français ?
 en math ?
 dans toutes les matières ?
 autres ? Préciser :

Dyslexie et regard sur soi

4) Quelle image votre enfant a-t-il de lui ?

.....
.....
.....

5) Par rapport à sa dyslexie, à ses résultats scolaires, votre enfant vous semble-t-il ?

Défaitiste ?	Oui	Non
Découragé ?	Oui	Non
Motivé ?	Oui	Non
Epanoui ?	Oui	Non
Eprouve-t-il un sentiment d'injustice ?	Oui	Non
Exaspéré ?	Oui	Non
Se sent-il soutenu par vous ?	Oui	Non
Se sent-il soutenu par son professeur ?	Oui	Non
Se sent-il soutenu par son orthophoniste ?	Oui	Non

6) Par rapport à sa dyslexie, votre enfant fait-il l'objet de moqueries de la part des autres enfants de la classe? Oui Non

Si oui, comment réagit-il par rapport à cela ?

.....

7) Comment décririez-vous son comportement à la maison (agité, inhibé...) ?

.....

8) Pensez-vous que l'enseignant s'adapte suffisamment aux difficultés de votre enfant ?

Si non, que pourrait-il mettre en œuvre pour aider au mieux votre enfant ?

.....

Conclusion

9) Avez-vous parlé de notre projet avec l'enseignant ? Oui Non

En quels termes ?

.....

10) Que savez-vous de ce que l'enseignant a mis en place pour votre enfant ? Préciser

.....

Qu'en pensez-vous ?

.....

11) L'enfant vous a-t-il parlé de notre projet ? Oui Non
Si oui, en quels termes ?

.....
.....
.....

12) Votre enfant vous paraît-il content de ce qui a été fait pour lui ?
Oui Non

13) A-t-il pris conscience des modifications pédagogiques de son enseignant ?
Oui Non

14) Avez-vous remarqué un changement

- au niveau du comportement de votre enfant	Oui	Non
- au niveau de l'acceptation de sa DL	Oui	Non
- par rapport à ses résultats scolaires	Oui	Non
- par rapport à ses relations avec ses pairs	Oui	Non
- par rapport à ses relations avec son enseignante	Oui	Non
- par rapport à son vécu psychologique	Oui	Non
- au niveau de sa fatigue	Oui	Non
- au niveau de son attention	Oui	Non
- au niveau de sa concentration	Oui	Non

15) D'une manière générale, pensez-vous que cette expérience ait été bénéfique pour votre enfant :

- d'un point de vue scolaire	Oui	Non
- d'un point de vue psychologique	Oui	Non

16) Que diriez-vous de la motivation de votre enfant ?

.....
.....
.....

17) Pourriez-vous en quelques lignes nous faire part de toutes vos remarques, vos impressions par rapport à cette expérience ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE IV : QUESTIONNAIRE ORTHOPHONISTE POST- EXPERIMENTATION

Nom de l'orthophoniste :

- 1) L'enfant que vous suivez vous parle-t-il de sa dyslexie ? Oui Non
En quels termes ?

.....
.....
.....

- 2) Comment décririez-vous l'état d'esprit de cet enfant par rapport à sa dyslexie ?
(dévalorisation, découragement....)

.....
.....
.....

- 3) Comment juge-t-il ses capacités scolaires et intellectuelles ?

.....
.....
.....

- 4) Comment qualifieriez-vous son comportement ? (inhibé, agité, malheureux.....)

.....
.....
.....

- 5) Lors des séances de rééducation, vous semble-t-il :

- Motivé
- Agité
- Défaitiste
- Autre : préciser

- 6) Vous demande-t-il d'expliquer à son enseignant les problèmes qu'il rencontre en
lecture et écriture ? Oui Non

Dyslexie et environnement social

- 7) Vous parle-il de l'attitude de sa maîtresse en classe par rapport à sa dyslexie ?

.....
.....
.....

- 8) Vous parle-t-il du comportement de ses camarades par rapport à sa dyslexie ?
Si oui, en quels termes (moquerie, soutien) ?

.....
.....

Dyslexie et apprentissage

- 9) Vous fait-il part d'éventuelles réticences face à l'école ? Préciser

.....
.....
.....

Pour en savoir plus

- 10) Avez-vous eu récemment des contacts avec l'enseignante de cet enfant ? Oui Non
Si oui, à quel propos ?

.....
.....
.....

- 11) Le thème des outils pédagogiques a-t-il été évoqué ? Oui Non
Préciser.

.....
.....
.....

- 12) Les parents de cet enfant vous ont-ils parlé des outils et aménagements pédagogiques
qui ont été mis en place suite à notre intervention ? Oui Non
Si oui, en quels termes ?

.....
.....
.....

- 12) L'enfant a-t-il progressé par rapport à ses difficultés ? Oui Non
Détailler

.....
.....
.....

- 12') Si vous avez répondu par l'affirmative à la question précédente, pensez-vous que
l'information des enseignants sur la dyslexie et la mise en place des outils et
aménagements pédagogiques aient contribué à cette évolution ? Oui Non**
En quoi ?

.....
.....

13) Pensez-vous qu'une information sur la dyslexie auprès des enseignants soit :
Inutile – Peu utile – Utile – Très utile ?
Pourquoi ?

.....
.....

14) Pensez-vous que la mise en place d'outils et d'aménagements pédagogiques soit :
Inutile – Peu utile – Utile – Très utile ?
Pourquoi ?

.....
.....

15) Pensez-vous que la diffusion de notre livret d'information (dans lequel nous donnons des informations théoriques sur la dyslexie, sur les modèles de lecture mais aussi des pistes d'aménagements et d'outils pédagogiques à mettre en place en classe) aux enseignants d'écoles primaires soit utile ? Oui Non
Préciser

.....
.....

16) Pensez-vous que les orthophonistes pourraient se servir de ce livret d'information comme support lors de leur rencontre avec les enseignants ?
Oui Non. Préciser

.....
.....

17) Depuis le début de notre expérience, constatez-vous une différence dans votre relationnel :

- ♦ avec l'enfant ? Oui Non
- ♦ avec ses parents ? Oui Non
- ♦ avec l'enseignant? Oui Non

Préciser

.....
.....

18) D'une manière générale, pensez-vous que cette expérience ait été bénéfique pour l'enfant du point de vue :

- a. scolaire ? Oui Non
- b. psychologique ? Oui Non

Détailler

.....
.....

19) Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à cet enfant ?

.....
.....

20) Pourriez-vous en quelques lignes nous faire part de toutes vos remarques, vos impressions par rapport à cette expérience ?

.....
.....

ANNEXE XV : QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT GENERAL POST-EXPERIMENTATION

Nom de l'enseignant :

Connaissances sur la dyslexie

1) Pour vous, que signifie le terme de dyslexie ?

.....

2) Quelles sont d'après vous les manifestations de la dyslexie au niveau de la lecture et de l'écriture ?

.....

3) Avec vos connaissances actuelles, pensez-vous pouvoir dépister et référer un enfant dyslexique pour un bilan orthophonique ? Oui Non
 Si oui, sur quels éléments vous basez-vous ?

.....

4) Faites-vous des mises au point avec l'orthophoniste sur l'évolution des enfants dyslexiques suivis en rééducation ? Oui Non
 Si oui, est-ce à votre initiative ? à celle de l'orthophoniste ?
 A quelle fréquence ?

Dyslexie et apprentissage

5) Adoptez-vous une pédagogie particulière avec les enfants dyslexiques ?

Oui Non

Si oui, laquelle ?

.....

6) Tenez-vous compte des difficultés de l'enfant dyslexique dans votre notation et dans les tâches que vous pouvez lui demander ? Oui Non
 Si oui de quelle manière ?

.....

7) Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez avec les enfants dyslexiques de votre classe ?

.....
.....
.....
.....

8) Comment vous sentez-vous face à un enfant dyslexique ? (à l'aise, pas assez formé, découragé devant les faibles progrès, exaspéré de voir toujours les mêmes erreurs, impuissant...)

.....
.....
.....
.....

9) Comment encouragez-vous les enfants dyslexiques ? (par rapport à leur progrès, etc...)

.....
.....
.....
.....

10) Les enfants dyslexiques vous demandent-ils plus d'attention que les autres élèves ?

Oui Non

Si oui, dans quelles mesures ?

.....
.....
.....
.....

11) Comment pensez-vous pouvoir apporter quelque chose à ces enfants ?

.....
.....
.....

12) Echangez-vous avec l'enfant dyslexique à propos de ses difficultés ? Oui Non

Si oui, qui en à l'initiative ?

Vous

L'enfant

Quels sont les contenus de vos échanges ?

.....
.....
.....
.....

13) Vous fait-il part de ses inquiétudes par rapport à ses difficultés ? Oui Non

Quels sont ses propos ?

.....
.....
.....

14) Quelles sont vos attentes par rapport aux enfants dyslexiques ?

.....
.....
.....
.....

15) Quelles sont vos attentes par rapport aux parents de ces élèves ?

.....
.....
.....
.....

16) Quelles sont vos attentes par rapport aux orthophonistes qui suivent ces enfants ?

.....
.....
.....
.....

Par rapport au livret d'information

17) Le livret d'information a-t-il répondu à vos interrogations ? Oui Non
Etait-il suffisamment clair ? Oui Non
Attrayant? Oui Non
Précisez

.....
.....
.....
.....

18) Selon vous, y avait – il des informations qui manquaient ? Si oui, merci de détailler

.....
.....
.....
.....

19) Les informations que nous vous avons transmises sur la dyslexie vous ont-elles permis de mieux cerner les difficultés de l'enfant dyslexique ? Oui Non
De mieux comprendre son comportement ? Oui Non
Préciser

.....
.....
.....

20) Depuis notre intervention, l'avez-vous consulté ? Oui Non
Si oui, à quelle occasion ?

.....
.....
.....
.....

21) Avez-vous consulté des documents dont nous faisons référence dans la bibliographie ? Oui Non
Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....

22) Avez-vous consulté d'autres documents sur le sujet ? Oui Non
Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....

23) Avez-vous transmis le livret à des tierces personnes? Oui Non
Si oui, préciser (collègues, famille,).

.....
.....
.....

24) Pensez-vous que ce livret soit accessible à une personne qui n'a pas assisté à nos réunions et donc qui n'a pas bénéficié d'une information complémentaire?

Oui Non

Si non, préciser ce qui vous semble difficile à comprendre.

.....
.....
.....

25) Pensez-vous que la diffusion de ce livret aux enseignants d'écoles primaires soit utile?
Oui Non . Préciser

.....
.....
.....

26) Pensez-vous que ce livret pourrait servir de support aux orthophonistes lors de leur rencontre avec les enseignants des enfants qu'elles suivent en rééducation ? Oui Non
Pourquoi ?

.....
.....
.....

Par rapport aux outils et aménagements pédagogiques

27) Les outils et les aménagements scolaires que nous vous avons proposés vous ont-ils parus adaptés ? Oui Non
Préciser

.....
.....
.....
.....

28) Avez-vous eu des difficultés à les mettre en place ? Oui Non
Préciser.

.....
.....
.....
.....

29) Comment gériez-vous la mise en place de ces outils au sein d'une classe de normo-lecteurs ?

.....
.....
.....
.....

30) Ces adaptations vous prenaient-elles beaucoup de temps ? Oui Non
Se sont-elles faites au détriment de l'attention portée aux autres élèves ?
Oui Non

31) Avez-vous eu des difficultés à changer vos habitudes pédagogiques ? Oui Non
Précisez

.....
.....
.....
.....

32) Avez-vous eu d'autres idées d'outils à mettre en place ? Oui Non
Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....
.....

33) D'une manière générale, avez-vous constaté une évolution dans l'attitude, le comportement, les difficultés de l'enfant (améliorations, dégradations...) ?

.....
.....
.....
.....

34) Par rapport à la mise en place de ces outils, vous avez trouvé l'enfant :

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Investi | <input type="checkbox"/> Motivé |
| <input type="checkbox"/> Passif | <input type="checkbox"/> Content |
| <input type="checkbox"/> Réticent | <input type="checkbox"/> Mal à l'aise |
| <input type="checkbox"/> Sans réaction | <input type="checkbox"/> Encouragé |

35) Continuerez-vous à utiliser ces outils jusqu'à la fin de l'année? Oui Non
Préciser

.....
.....

- 36) L'année prochaine, face à un nouvel enfant dyslexique de votre classe, vous sentez-vous capable de mettre en place des outils et des aménagements adaptés ? Oui Non
Préciser

.....

- 37) Etes-vous convaincu de l'utilité de mettre en place des outils spécifiques aux difficultés des enfants dyslexiques ? Oui Non
Pourquoi ?

.....

Par rapport aux rencontres et à notre projet

- 38) Les rencontres vous ont-elles parues bien organisées ? Oui Non
Suffisamment nombreuses ? Oui Non
Autre (préciser):

.....

- 39) Selon vous, quel peut-être l'intérêt d'un partenariat enseignant/orthophoniste ?

.....

- 40) Comment qualifieriez-vous notre projet ?

Inutile Peu utile Utile Très utile
 Inintéressant Peu intéressant Intéressant Très intéressant
 Autre (préciser).....

- 41) Pourriez-vous, en quelques lignes, nous faire part de toutes vos remarques, vos impressions par rapport à cette expérience ?
(ce qui vous a plu, ce qui vous a manqué, les difficultés que vous avez rencontrées, ce que cette expérience vous a apporté.....)

.....

ANNEXE XVI : QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT INDIVIDUEL POST-EXPERIMENTATION

Ce questionnaire doit être rempli pour chaque enfant dyslexique de votre classe.

Nom de l'enfant :

Dyslexie et apprentissage

1) L'élève a-t-il des difficultés :

- d'attention ? Oui Non
- face aux nouveaux mots à lire ? Oui Non
- pour apprendre des nouveaux mots dans une leçon ?
Oui Non
- de copie ? Oui Non

Préciser (lenteur, erreurs) :

.....

2) Lorsque l'enfant rencontre plusieurs fois le même mot dans un texte, a-t-il besoin de le déchiffrer à chaque fois ou le reconnaît-il ensuite automatiquement ?

.....

.....

3) L'enfant respecte-t-il la forme sonore des mots lorsqu'il écrit (ex : arico pour haricot ; bato pour bateau) ? Oui Non

4) Cet élève a-t-il des difficultés de lenteur dans la réalisation du travail en classe ? Oui
Non

A-t-il toujours le temps de finir les exercices proposés ? Oui Non

Pensez vous qu'en lui laissant plus de temps, il aurait de meilleurs résultats ? Oui
Non

5) Quelle est votre relation avec l'enfant dyslexique ?

- a. Vous sollicite-t-il plus que les autres élèves ? Oui Non
- b. Lui consacrez-vous plus de temps qu'aux autres ? Oui Non
- c. Vous pose-t-il beaucoup de questions par rapport à sa dyslexie ?
Oui Non
- d. Vous fait-il part de ses inquiétudes ? Oui Non

De quel ordre sont-elles ?

.....

.....

Voyez-vous quelque chose à ajouter ?

.....

6) Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez avec cet élève ?

.....

.....

.....

7) Comment décririez-vous son comportement en classe ?

- En retrait
- Distrait
- Peu de confiance en lui
- Fatigable
- Fainéant
- Triste
- Ouvert
- Inquiet
- Timide
- Agité
- Concentré
- Attentif
- Motivé
- Tenace
- Défaitiste
- Sérieux
- Inhibé
- Autres : précisez

8) Son comportement en classe est-il le même dans toutes les activités ?

Oui Non

Préciser (français, math, sport, dessin...) :

.....

9) Quel est son comportement pendant la récréation ?

.....

10) Quel est le rapport de l'enfant dyslexique à la lecture ?

.....

11) Avez-vous l'impression que l'enfant ait des réticences à venir à l'école, à faire certaines choses en classe (copie, dictée, lecture...) ? Oui Non Préciser.

.....

12) Y a-t-il des matières où il semble plus à l'aise ? Oui Non. **Si oui** lesquelles

.....

13) Quelles matières sont les plus difficiles pour lui ? Pourquoi selon vous ?

.....

14) Quels sont ses atouts pour réussir (ténacité, sérieux, mémoire...)?

.....
.....
.....

15) Lui faites-vous remarquer quand il y a des progrès ? Oui Non

.....
.....
.....

16) Qu'avez-vous compris des difficultés de cet enfant ?

.....
.....
.....
.....

17) Selon vous, d'où proviennent ces difficultés ?

.....
.....
.....

18) Vous adaptez-vous aux difficultés de cet enfant ? Oui Non

Si oui, comment cela s'exprime-t-il ? (devoirs adaptés, temps supplémentaire.....)

.....
.....
.....
.....

19) L'enfant met-il en place des moyens pour compenser ses difficultés ?

Oui Non

Préciser.

.....
.....
.....
.....

20) Pensez-vous que cet enfant ait sa place dans la classe ? Oui Non

Préciser.

.....
.....
.....

Dyslexie et environnement social

21) Comment décririez-vous le comportement de ses camarades ? Y a-t-il des moqueries, du soutien, des encouragements, de l'aide ?

.....
.....
.....
.....

22) Avez-vous des contacts avec les parents de l'enfant ? Si oui, à quels propos ?

.....

23) Ressentez-vous une pression de la part des parents pour la réussite scolaire de leur enfant ? Oui Non Préciser

.....

24) Souhaitez-vous ajouter quelque chose par rapport à cet enfant ?

.....

Pour en savoir plus...

25) Les résultats scolaires de l'enfant évoluent-ils ? Oui Non
 Précisez.

.....

26) Si l'enfant a fait des progrès au niveau scolaire, en a-t-il pris conscience ? Oui Non
 Préciser

.....

27) La mise en place des outils et aménagements pédagogiques a-t-elle eu une influence :

- ♦ sur les notes de l'enfant? Oui Non
- ♦ sur son comportement ? Oui Non

Préciser

.....

28) Par rapport à la mise en place des outils et aménagements, avez-vous senti de la part de l'enfant :

- une réticence ? un investissement ? aucune manifestation ?

29) Le comportement de l'enfant évolue-t-il ? Oui Non
 Détailler si possible

.....

30) Comment l'enfant vit-il sa dyslexie ? Préciser.

.....

31) La mise en place des outils a-t-elle eu une répercussion sur sa motivation (investissement au travail,...) ? Oui Non Préciser.

.....
.....
.....

32) D'une manière générale, pensez-vous que cette expérience ait été bénéfique pour

♦ l'enfant d'un point de vue scolaire ? Oui Non

♦ d'un point de vue psychologique ? Oui Non

Préciser

.....
.....
.....
.....

33) Voyez-vous quelque chose à ajouter ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE XVII : RESULTATS STATISTIQUES DES
« QUESTIONNAIRES ENSEIGNANT GENERAL »

Comparaison avant-après questionnaire enseignant

Tableau croisé Connaissance de la dyslexie * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Connaissance de la dyslexie	Non	Effectif % dans Période évaluation	7 100,0%	2 28,6%	9 64,3%
	Oui	Effectif % dans Période évaluation	0 ,0%	5 71,4%	5 35,7%
Total		Effectif % dans Période évaluation	7 100,0%	7 100,0%	14 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,778 ^b	1	,005		
Correction _a pour la continuité	4,978	1	,026		
Rapport de vraisemblance	9,873	1	,002		
Test exact de Fisher				,021	,010
Association linéaire par linéaire	7,222	1	,007		
Nombre d'observations valides	14				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 4 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,50.

Tableau croisé Capacité orientation pour dépistage * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Capacité orientation pour dépistage	Non	Effectif % dans Période évaluation	2 28,6%	0 ,0%	2 14,3%
	Oui	Effectif % dans Période évaluation	5 71,4%	7 100,0%	12 85,7%
Total		Effectif % dans Période évaluation	7 100,0%	7 100,0%	14 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,333 ^b	1	,127		
Correction ^a pour la continuité	,583	1	,445		
Rapport de vraisemblance	3,107	1	,078		
Test exact de Fisher				,462	,231
Association linéaire par linéaire	2,167	1	,141		
Nombre d'observations valides	14				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,00.

Tableau croisé Pédagogie particulière * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Pédagogie particulière	Non	Effectif % dans Période évaluation	4 57,1%	0 ,0%	4 28,6%
	Oui	Effectif % dans Période évaluation	3 42,9%	7 100,0%	10 71,4%
Total		Effectif % dans Période évaluation	7 100,0%	7 100,0%	14 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,600 ^b	1	,018		
Correction ^a pour la continuité	3,150	1	,076		
Rapport de vraisemblance	7,191	1	,007		
Test exact de Fisher				,070	,035
Association linéaire par linéaire	5,200	1	,023		
Nombre d'observations valides	14				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,00.

Tableau croisé Aise envers enfant dyslexique * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Aise envers enfant dyslexique	Non	Effectif % dans Période évaluation	7 100,0%	1 14,3%	8 57,1%
	Oui	Effectif % dans Période évaluation	0 ,0%	6 85,7%	6 42,9%
Total		Effectif % dans Période évaluation	7 100,0%	7 100,0%	14 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	10,500 ^b	1	,001		
Correction ^a pour la continuité	7,292	1	,007		
Rapport de vraisemblance	13,380	1	,000		
Test exact de Fisher				,005	,002
Association linéaire par linéaire	9,750	1	,002		
Nombre d'observations valides	14				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 4 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,00.

Tableau croisé Attention portée à enfant * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Attention portée à enfant	Non	Effectif % dans Période évaluation	1 14,3%	0 0,0%	1 7,1%
	Oui	Effectif % dans Période évaluation	6 85,7%	7 100,0%	13 92,9%
Total		Effectif % dans Période évaluation	7 100,0%	7 100,0%	14 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,077 ^b	1	,299		
Correction pour la continuité	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	1,463	1	,226		
Test exact de Fisher				1,000	,500
Association linéaire par linéaire	1,000	1	,317		
Nombre d'observations valides	14				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,50.

Tableau croisé Echanges avec enfant sur difficultés * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Echanges avec enfant sur difficultés	Non	Effectif % dans Période évaluation	4 57,1%	0 0,0%	4 28,6%
	Oui	Effectif % dans Période évaluation	3 42,9%	7 100,0%	10 71,4%
Total		Effectif % dans Période évaluation	7 100,0%	7 100,0%	14 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,600 ^b	1	,018		
Correction ^a pour la continuité	3,150	1	,076		
Rapport de vraisemblance	7,191	1	,007		
Test exact de Fisher				,070	,035
Association linéaire par linéaire	5,200	1	,023		
Nombre d'observations valides	14				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,00.

Tableau croisé Echanges avec enfant sur inquiétudes * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Echanges avec enfant sur inquiétudes	Non	Effectif	5	4	9
		% dans Période évaluation	71,4%	57,1%	64,3%
	Oui	Effectif	2	3	5
		% dans Période évaluation	28,6%	42,9%	35,7%
Total		Effectif	7	7	14
		% dans Période évaluation	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,311 ^b	1	,577		
Correction ^a pour la continuité	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,313	1	,576		
Test exact de Fisher				1,000	,500
Association linéaire par linéaire	,289	1	,591		
Nombre d'observations valides	14				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 4 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,50.

ANNEXE XVIII : RESULTATS STATISTIQUES DES
« QUESTIONNAIRES ENFANT »

Comparaison des proportions de chaque item en fonction de la période

Tableau croisé Dyslexie et moquerie * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Dyslexie et moquerie	Moquerie	Effectif	4	0	4
		% dans Période évaluation	50,0%	,0%	25,0%
	Pas moquerie	Effectif	4	8	12
		% dans Période évaluation	50,0%	100,0%	75,0%
Total		Effectif	8	8	16
		% dans Période évaluation	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,333 ^b	1	,021		
Correction ^a pour la continuité	3,000	1	,083		
Rapport de vraisemblance	6,904	1	,009		
Test exact de Fisher				,077	,038
Association linéaire par linéaire	5,000	1	,025		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,00.

Tableau croisé Connaissance sur la dyslexie * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Connaissance sur la dyslexie	Pas ou très peu	Effectif % dans Période évaluation	6 75,0%	5 62,5%	11 68,8%
	A des connaissances	Effectif % dans Période évaluation	2 25,0%	3 37,5%	5 31,3%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,291 ^b	1	,590	1,000	,500
Correction _a pour la continuité	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,292	1	,589		
Test exact de Fisher					
Association linéaire par linéaire	,273	1	,602		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,50.

Tableau croisé Dyslexie et rapport école * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Dyslexie et rapport école	Aime pas école	Effectif % dans Période évaluation	1 12,5%	0 ,0%	1 6,3%
	Aime école	Effectif % dans Période évaluation	7 87,5%	8 100,0%	15 93,8%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,067 ^b	1	,302		
Correction ^a pour la continuité	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	1,453	1	,228		
Test exact de Fisher				1,000	,500
Association linéaire par linéaire	1,000	1	,317		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,50.

Tableau croisé Dyslexie et matières avec français * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Dyslexie et matières avec français	Aime pas matières avec français	Effectif % dans Période évaluation	3 37,5%	2 25,0%	5 31,3%
	Aime matières avec français	Effectif % dans Période évaluation	5 62,5%	6 75,0%	11 68,8%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,291 ^b	1	,590		
Correction ^a pour la continuité	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,292	1	,589		
Test exact de Fisher				1,000	,500
Association linéaire par linéaire	,273	1	,602		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,50.

Tableau croisé Dyslexie et matières artistiques * Période évaluation

		Période évaluation		Total
		Avant intervention	Après intervention	
Dyslexie et matière Aime matières artistiques	Effectif	8	8	16
	% dans Période évaluation	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Effectif	8	8	16
	% dans Période évaluation	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur
Khi-deux de Pearson	. ^a
Nombre d'observations valides	16

a. Aucune statistique n'est calculée car Dyslexie et matières artistiques avant est une constante.

Tableau croisé Perception des difficultés * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Perception des difficultés	Non	Effectif	8	1	9
		% dans Période évaluation	100,0%	12,5%	56,3%
	Oui	Effectif	0	7	7
		% dans Période évaluation	,0%	87,5%	43,8%
Total		Effectif	8	8	16
		% dans Période évaluation	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	12,444 ^b	1	,000		
Correction pour la continuité	9,143	1	,002		
Rapport de vraisemblance	15,902	1	,000		
Test exact de Fisher				,001	,001
Association linéaire par linéaire	11,667	1	,001		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 4 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,50.

Tableau croisé Dyslexie et temps de travail * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Dyslexie et temps de travail	Pas besoin de beaucoup de temps	Effectif % dans Période évaluation	7 87,5%	1 12,5%	8 50,0%
	Besoin de beaucoup de temps	Effectif % dans Période évaluation	1 12,5%	7 87,5%	8 50,0%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	9,000 ^b	1	,003		
Correction ^a pour la continuité	6,250	1	,012		
Rapport de vraisemblance	10,124	1	,001		
Test exact de Fisher				,010	,005
Association linéaire par linéaire	8,438	1	,004		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 4 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,00.

Tableau croisé Aide à la maison * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Aide à la maison	Pas aide maison	Effectif % dans Période évaluation	1 12,5%	1 12,5%	2 12,5%
	Aide maison pour devoir ou apprentissage leçons	Effectif % dans Période évaluation	3 37,5%	3 37,5%	6 37,5%
	Aide maison pour devoir et apprentissage leçons	Effectif % dans Période évaluation	4 50,0%	4 50,0%	8 50,0%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,000 ^a	2	1,000
Rapport de vraisemblance	,000	2	1,000
Association linéaire par linéaire	,000	1	1,000
Nombre d'observations valides	16		

a. 6 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
L'effectif théorique minimum est de 1,00.

Tableau croisé Aide école * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Aide école	Pas aide école	Effectif % dans Période évaluation	2 25,0%	0 ,0%	2 12,5%
	Aide école pour devoir ou apprentissage leçons	Effectif % dans Période évaluation	5 62,5%	3 37,5%	8 50,0%
	Aide école pour devoir et apprentissage leçons	Effectif % dans Période évaluation	1 12,5%	5 62,5%	6 37,5%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,167 ^a	2	,076
Rapport de vraisemblance	6,189	2	,045
Association linéaire par linéaire	4,821	1	,028
Nombre d'observations valides	16		

a. 6 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
L'effectif théorique minimum est de 1,00.

Tableau croisé Aide école * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Aide école	Non	Effectif % dans Période évaluation	1 12,5%	1 12,5%	2 12,5%
	oui	Effectif % dans Période évaluation	7 87,5%	7 87,5%	14 87,5%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,000 ^b	1	1,000	1,000	,767
Correction ^a pour la continuité	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,000	1	1,000		
Test exact de Fisher					
Association linéaire par linéaire	,000	1	1,000		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,00.

Tableau croisé Aide école * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Aide école	Non	Effectif % dans Période évaluation	2 25,0%	0 ,0%	2 12,5%
	oui	Effectif % dans Période évaluation	6 75,0%	8 100,0%	14 87,5%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,286 ^b	1	,131		
Correction ^a pour la continuité	,571	1	,450		
Rapport de vraisemblance	3,059	1	,080		
Test exact de Fisher				,467	,233
Association linéaire par linéaire	2,143	1	,143		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,00.

Tableau croisé Gène par rapport à aide * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Gène par rapport à aide	Pas de gène	Effectif % dans Période évaluation	3 37,5%	2 25,0%	5 31,3%
	Se sent gêné par rapport à aide	Effectif % dans Période évaluation	5 62,5%	6 75,0%	11 68,8%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,291 ^b	1	,590		
Correction ^a pour la continuité	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	,292	1	,589		
Test exact de Fisher				1,000	,500
Association linéaire par linéaire	,273	1	,602		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,50.

Tableau croisé Attente aide * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Attente aide	Pas de grand besoin aide	Effectif % dans Période évaluation	1 12,5%	0 ,0%	1 6,3%
	Besoin aide important	Effectif % dans Période évaluation	7 87,5%	8 100,0%	15 93,8%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,067 ^b	1	,302		
Correction ^a pour la continuité	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	1,453	1	,228		
Test exact de Fisher				1,000	,500
Association linéaire par linéaire	1,000	1	,317		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,50.

Tableau croisé Prise de parole en classe * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Prise de parole en classe	Pas prise de parole	Effectif % dans Période évaluation	1 12,5%	0 ,0%	1 6,3%
	Prise de parole	Effectif % dans Période évaluation	7 87,5%	8 100,0%	15 93,8%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,067 ^b	1	,302		
Correction ^a pour la continuité	,000	1	1,000		
Rapport de vraisemblance	1,453	1	,228		
Test exact de Fisher				1,000	,500
Association linéaire par linéaire	1,000	1	,317		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,50.

Tableau croisé Inquiétude * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Inquiétude	Inquiétude	Effectif % dans Période évaluation	6 75,0%	2 25,0%	8 50,0%
	Pas inquiétude	Effectif % dans Période évaluation	2 25,0%	6 75,0%	8 50,0%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,000 ^b	1	,046		
Correction ^a pour la continuité	2,250	1	,134		
Rapport de vraisemblance	4,186	1	,041		
Test exact de Fisher				,132	,066
Association linéaire par linéaire	3,750	1	,053		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 4 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,00.

Tableau croisé Regard sur soi * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Regard sur soi	Regard négatif	Effectif % dans Période évaluation	7 87,5%	3 37,5%	10 62,5%
	Regard positif	Effectif % dans Période évaluation	1 12,5%	5 62,5%	6 37,5%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,267 ^b	1	,039	,119	,059
Correction ^a pour la continuité	2,400	1	,121		
Rapport de vraisemblance	4,557	1	,033		
Test exact de Fisher					
Association linéaire par linéaire	4,000	1	,046		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,00.

Tableau croisé Dyslexie et moquerie * Période évaluation

			Période évaluation		Total
			Avant intervention	Après intervention	
Dyslexie et moquerie	Moquerie	Effectif % dans Période évaluation	4 50,0%	0 ,0%	4 25,0%
	Pas moquerie	Effectif % dans Période évaluation	4 50,0%	8 100,0%	12 75,0%
Total		Effectif % dans Période évaluation	8 100,0%	8 100,0%	16 100,0%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,333 ^b	1	,021		
Correction ^a pour la continuité	3,000	1	,083		
Rapport de vraisemblance	6,904	1	,009		
Test exact de Fisher				,077	,038
Association linéaire par linéaire	5,000	1	,025		
Nombre d'observations valides	16				

a. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

b. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,00.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1 - Liste des tableaux

Tableau 1 : Présentation de la population	34
---	----

TABLE DES MATIERES

Organigrammes	2
1- Université Claude Bernard Lyon 1	2
1.1. Fédération Santé :	2
1.2. Fédération Sciences :	2
Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction	9
PARTIE THEORIQUE.....	11
La Lecture, Une Activité Complexe.....	12
1 - Lire, c'est déchiffrer et comprendre (Gough & Tunder, 1986)	12
2 - Le modèle de lecture experte a double voie de Marshall et Newcomb (1973)	12
2.1. La voie phonologique (indirecte ou d'assemblage).....	13
2.2. La voie lexicale (directe ou d'adressage)	13
2.3. Les limites du modèle.....	13
Les Dyslexies Développementales.....	14
1 - Définition du terme de dyslexie	14
2 - Approche neuropsychologique de la dyslexie (1970-1990).....	15
2.1. La dyslexie développementale phonologique.....	15
2.2. La dyslexie développementale de surface.....	15
2.3. La dyslexie développementale mixte	16
3 - Les troubles cognitifs sous-jacents à la dyslexie.....	16
3.1. Le trouble phonologique.....	17
3.2. Le trouble visuo-attentionnel	18
4 - Retentissements de la dyslexie.....	19
4.1. Retentissements de la dyslexie sur l'efficacité scolaire	20
4.2. Retentissements de la dyslexie sur le comportement, le vécu de l'enfant	20
La Dyslexie : Une Affaire De l'Education Nationale	22
1 - Evolution de la prise en compte de la dyslexie par les pouvoirs publics	22
2 - La prise en compte de la dyslexie dans le milieu scolaire.....	23
2.1. Nécessité d'une adaptation spécifique aux difficultés des enfants dyslexiques ...	23
2.2. L'affectivité dans la relation éducative : une manière d'améliorer le vécu du trouble	24
2.3. Prise en charge actuelle des enfants dyslexiques dans les établissements scolaires	24

3 - Partenariat enseignant-orthophoniste pour une meilleure prise en charge du trouble	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
EXPERIMENTATION	30
Descriptif De La Démarche Expérimentale.....	31
Déroulement Du Protocole Expérimental.....	32
1 - 1^{ère} étape : pré-enquête auprès d'enseignants et d'orthophonistes tout-venant et élaboration du livret d'information.....	32
1.1. La pré-enquête	32
1.2. Le livret d'information	32
2 - 2^{ème} étape : rencontre avec les enfants	33
2.1. La population expérimentale.....	33
2.2. Entretien avec l'enfant et bilan orthophonique	35
3 - 3^{ème} étape : rencontres avec les enseignants	39
3.1. Questionnaires enseignants.....	39
3.2. Les réunions de travail avec les enseignants.....	39
4 - 4^{ème} étape : les questionnaires post-expérimentation	43
Evaluation De Notre Intervention.....	43
1 - Présentation de l'analyse statistique	43
1.1. Analyse statistique auprès des enfants	43
1.2. Analyse statistique auprès des enseignants	45
2 - Présentation de l'analyse qualitative	46
2.1. Analyse auprès des enfants et enseignants	46
2.2. Analyse auprès des partenaires de l'enfant (enseignant, parents et orthophoniste)	46
PRESENTATION DES RESULTATS.....	47
Impact De Notre Action Auprès Des Enseignants Sur Leur Connaissance Du Trouble Et Sur Leur Attitude Relationnelle Et Pédagogique.....	48
1 - Analyse statistique et qualitative des questionnaires « enseignant général »	48
1.1. Evolutions statistiquement significatives	48
1.2. Evolutions non statistiquement significatives	49
2 - Analyse qualitative de l'évolution de chacun des enseignants	51
3 - Conclusion sur l'impact de notre action auprès des enseignants	52
Impact De Notre Action Sur Le Comportement Et Le Vécu Scolaire Des Enfants.....	52
1 - Analyse statistique et qualitative des questionnaires enfants.....	52

1.1. Evolutions statistiquement significatives	52
1.2. Evolutions non statistiquement significatives	54
2 - Analyse qualitative de l'évolution de chaque enfant	56
3 - Conclusion sur l'impact de notre action auprès des enfants.....	57
Corrélation Du Point De Vue Des Partenaires A Notre Analyse Clinique Concernant L'évolution De L'enfant	57
Vécu De L'expérience Par Les Acteurs Principaux De Notre Mémoire	59
1 - Enquête de satisfaction auprès des enseignants.....	59
2 - Enquête de satisfaction auprès des enfants.....	60
Modification Des Habitudes Pédagogiques Des Enseignants	60
DISCUSSION DES RESULTATS	62
Les Enseignants : Partenaires Privilégiés De L'enfant	63
1 - Validation de l'hypothèse.....	63
2 - Discussion en lien avec la théorie	63
2.1. Connaissance du trouble	63
2.2. Adaptation au trouble.....	64
2.3. Relation enseignant/enfant	65
Les Enfants Dyslexiques, Acteurs De Leurs Apprentissages.....	66
1 - Validation de l'hypothèse.....	66
2 - Discussion en lien avec la théorie	67
2.1. Connaissance du trouble et ses répercussions dans le domaine scolaire	67
2.2. Perception de l'école.....	67
2.3. Estime de soi et regard d'autrui	68
2.4. Comportement des enfants par rapport à l'aide	69
Regard Critique Sur Notre Action	70
1 - La population	70
2 - La durée de l'expérimentation	70
3 - Les questionnaires.....	71
4 - L'analyse des données	72
5 - Les limites à la généralisation de notre action.....	72
Apport Pour Notre Future Pratique Professionnelle	73
Ouverture – Perspectives De Recherche	74

Conclusion	75
Bibliographie	76
ANNEXES	83
Annexe I : Pré-enquête questionnaire enseignant	84
Annexe II : Pré-enquête questionnaire orthophoniste	88
Annexe III : Livret d'information	91
Annexe IV : Lettre explicative et Autorisation parentale	121
ANNEXE V : Questionnaire enfant pré-expérimentation	123
ANNEXE VI : Questionnaire parents pré-expérimentation	129
ANNEXE VII : Questionnaire enseignant général pré-expérimentation	135
ANNEXE VIII : Questionnaire enseignant individuel pré-expérimentation	138
ANNEXE IX : Questionnaire orthophoniste pré-expérimentation	141
ANNEXE X : Grille de mise en place des outils et aménagements pédagogiques....	143
ANNEXE XI : Tableaux des outils et aménagements proposés et mis en place	145
ANNEXE XII : Questionnaire enfant post-expérimentation	148
ANNEXE XIII : Questionnaire parents post expérimentation.....	155
ANNEXE IV : Questionnaire orthophoniste post-expérimentation	158
ANNEXE XV : Questionnaire enseignant général post-expérimentation	161
ANNEXE XVI : Questionnaire enseignant individuel post-expérimentation	167
ANNEXE XVII : Résultats statistiques des « questionnaires enseignant général ».	172
ANNEXE XVIII : Résultats statistiques des « questionnaires enfant »	177
Table des Illustrations.....	189
1 - Liste des tableaux	189
Table des Matières	190

NADOLSKI Claire

NOCERA Aurélie

LA DYSLEXIE A L'ECOLE PRIMAIRE : Impact d'une adaptation de l'enseignement sur le vécu scolaire de l'enfant

193 pages

Mémoire d'orthophonie – Lyon 2006

RESUME

La dyslexie, de par les difficultés qu'elle engendre, peut rapidement mener l'enfant à un échec scolaire global. Comme l'évoque la littérature à ce sujet, la mise en place, en classe, d'outils et d'aménagements pédagogiques spécifiques aux difficultés de chaque enfant paraît nécessaire, car les enseignants manquent d'informations pour pouvoir aider efficacement les enfants dyslexiques. Conscientes des conséquences désastreuses que peut avoir la dyslexie sur le vécu scolaire de l'enfant, nous avons souhaité informer les enseignants sur la pathologie et les aider à adapter leur pédagogie. Nous pensions ainsi qu'en ayant une meilleure connaissance du trouble, les enseignants seraient plus à même d'adopter une attitude relationnelle et pédagogique adaptée à ces enfants. De plus, nous supposons que cette action permettrait aux enfants de ressentir un véritable mieux-être psychologique, ces derniers se sentant soutenus et valorisés dans leurs efforts par le corps professoral. Afin de mesurer l'impact de notre intervention, et donc pouvoir infirmer ou confirmer nos hypothèses, nous avons réalisé une analyse statistique et qualitative des réponses recueillies à des questionnaires pré et post-expérimentation, adressés aux enfants, à leurs enseignants, parents et orthophonistes.

Au vu des résultats obtenus, nous sommes en mesure de conclure à un bénéfice de notre action auprès des acteurs de notre mémoire. En effet, en ayant une meilleure connaissance du trouble, les enseignants sont désormais capables d'adopter une pédagogie adaptée aux difficultés spécifiques de ces enfants. Ainsi, les enfants se sont sentis rassurés de la prise en compte par les enseignants de leurs difficultés, ce qui a eu sur eux un impact positif d'un point de vue psychologique.

MOTS-CLES

Dyslexie – Enfant – Vécu Scolaire – Outils Pédagogiques Aménagements Scolaires — Partenariat – Enseignant – Ecole Primaire

MEMBRES DU JURY

CHARLOIS Anne Laure

COLIN Stéphanie

LEVY-SEBBAG Hagar

MAITRE DU MEMOIRE

LAUNAY Laurence

DATE DE SOUTENANCE

Jeudi 6 juillet 2006
