



Centre universitaire Belhadj BOUCHAIB – Ain Témouchent
Institut des lettres & langues
Département des lettres & langue française

MEMOIRE DE MASTER

En LANGUE FRANÇAISE

Spécialité DIDACTIQUE ET SCIENCES DU LANGAGE

Option didactique

**Les difficultés à la lecture du FLE
Les élèves dyslexiques dans la wilaya d'AIN
Témouchent
(Le cas des classes de 3^{ème} année primaire de la
commune de Chaabat)**

Présenté par

BOUZID DAHO Zoulikha

BOULENOUAR Afaf

Encadré par

M^r. TALEB Sidi Mohamed

Jury de soutenance

Président : M^r YOUSFI Chakib khalil, M-A-A, CU d' Ain Témouchent

Rapporteur : M^r TALEB Sidi Mohamed, M-A-A, CU d' Ain Témouchent

Examineur : M^r MANSOUR Mohamed Seghir, M-A-A, CU d' Ain Témouchent

2014-2015

REMERCIEMENT

On remercie dieu qui nous a donné le courage et le savoir pour achever ce travail.

On remercie amplement le professeur taleb, notre encadreur qui nous ont aidées, et Encouragées tout au long de l'année pour la préparation de ce mémoire. Merci d'exister et D'avoir aidée à tisser de manière plus serrée avec un fil d'or les mailles de notre mémoire.

Des remerciements s'appliquent également aux membres de jury, on vous exprime notre énorme reconnaissance pour avoir accepté de partager votre expertise dans votre relecture Meticuleuse et d'avoir documenté notre travail.

Sans oublier tous les enseignants du département de Français.

On remercie également le directeur de département de Français docteur bouterfes. La vie s'est chargée de vous mettre sur notre chemin et votre présence a influencé notre vie Professionnelle et personnelle. Vous resterez d'éternels modèles.

Un remerciement particulier destiné aux directeurs et aux enseignants des écoles qui nous ont Permis d'effectuer avec eux les entretiens.

DEDICACES

A ma très chère mère Chérifa, Tu représentes pour moi le symbole de la bonté par excellence, la source de tendresse qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi.

Même absent et a jamais loin de mes yeux, toi mon père djedid. Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour toi tu resteras toujours ma fierté et mon guide dans la vie (repose en paix).

J'aime remercier en cette occasion ma confidente. et la lumière de mes yeux. ma sœur hadjeria, je ne peux trouver les mots justes et sincères pour t'exprimer mon affection et mes pensées, tu es pour moi une sœur et une amie sur qui je peux compter. mes frères Abdelaziz, Ali.

Mes remerciements vont aussi à mon beau père Abdelkader. Vous m'avez accueilli à bras ouverts dans votre famille. Je te dédie ce travail avec tous mes vœux de bonheur et de santé.

A mon très cher mari Toufik. Quand je t'ai connu, j'ai trouvé l'homme de ma vie, mon âme sœurs et la lumière de mon chemin. que dieu te garde pour moi.

En témoignage de l'amitié qui nous uni et des souvenirs de Tous les moments que nous avons passé ensemble. Afaf boulenouar je te dédié ce travail et je te souhaite une vie pleine de santé et de Bonheur.

Un profond respect et un remerciement particulier pour widad boulenouar pour la bonne contribution de ce travail.

DEDICACES

Avec tous mes sentiments de tendresse je dédie ce présent travail :

A la mémoire de mon Père

A l'homme de ma vie, mon exemple éternel, mon soutien moral et source de joie et de bonheur, celui qui s' avait sacrifié toute sa vie pour me voir réussir, que dieu le garde dans son vaste paradis, à toi mon père.

A la lumière de mes jours, la source de mes efforts, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur et qui Aucune dédicace ne saurait être assez éloquente pour exprimer ce que tu mérites pour tous les sacrifices que tu n'as cessé de me donner depuis ma naissance, durant mon enfance et même à l'âge adulte. À ma mère

Mes fidèles compagnons dans les moments les plus délicats de cette vie mystérieuse. : À mes sœurs et mes frères sans oublier mon beau -frère Bachir

En témoignage de l'attachement, de l'amour et de l'affection que je porte pour vous. À BOUZID DAHO Zoulikha

Un profond respect et un remerciement particulier et qui incarne la bonté et le courage, Je vous dédie ce travail avec tous mes vœux de bonheur, de santé et de réussite. À ma sœur Widad

Et à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce projet soit possible, je vous dis merci.

Introduction :

*Tous les jeunes quelque soient les besoins éducatifs qu'ils présentent doivent trouver dans le milieu scolaire ordinaire la possibilité d'apprendre et de grandir avec les autres pour préparer leur avenir ;*¹ l'école est le seul endroit où les élèves sont exposés à la langue française de façon régulière. Il est donc indispensable que celle-ci soit un véritable bain de langue française et de culture francophone et qu'elle offre un soutien solide à l'ensemble des élèves qui en ont besoin, notamment par l'intermédiaire de programmes tels que l'actualisation linguistique en français et son perfectionnement.

Mais l'école pose aussi au jeune enfant des problèmes. Il s'agit de s'intégrer dans un milieu différent de celui qui lui était familier, régi par des lois et une discipline auxquelles il n'était pas habitué, dans lequel il lui faut occuper de nouveaux rôles. Parallèlement à l'acquisition des outils de la culture (lecture, écriture, calcul) et des moyens logiques de pensée, l'école offre à l'enfant de le socialiser y en établissant des liens de camaraderie. Parler, lire, écrire.....quelquefois, l'enfant n'y arrive pas, ceci sans savoir pourquoi, il est comme entravé, il est dyslexique c'est une source de souffrance ainsi qu'un combat quotidien qui se solde trop souvent par l'échec scolaire et l'exclusion sociale. Ce trouble d'apprentissage n'est pas dû à un déficit de l'intelligence ,mais plutôt à des difficultés dans l'acquisition et le traitement de l'information .

Peut-on imaginer la frustration de l'enfant qui n'arrive pas à faire ses apprentissages au même rythme que ses camarades de classe. Une foison de néologismes qui occupe le ciel pédagogique et jonche le sol des salles de classe et qui suscite un obstacle dans une société où les apprenants vivent dans un univers inondé d'images, revenir à l'écrit, au livre, semble essentiel. Donner ou redonner le goût de lire est primordial car c'est une source d'épanouissement extraordinaire.

Donc notre thème s'intéresse à ce grand problème que rencontrent les apprenants dyslexiques. Notre choix s'est arrêté sur cette difficulté plus précisément sur l'apprentissage de la lecture chez ce type d'élèves. A partir de ce contact, nos connaissances et l'expérience, l'envie d'apprendre davantage sur ce trouble et ils ont permis d'orienter notre mémoire sur les enfants dyslexiques et pour mieux appréhender la manière d'éduquer et de former les enfants et de se faire une idée plus aboutie .Alors nous avons porté notre regard sur le cycle primaire parce qu'il constitue une étape cruciale dans l'apprentissage de la lecture en FLE.

¹ Circulaire du 19 novembre 1999.

Pour mener notre recherche, nous essayerons, dans un premier temps au niveau de la partie théorique de faire un survol de certaines notions relatives à la dyslexie et mettre en évidence les difficultés de la lecture chez un apprenant dyslexique et en mettant l'accent sur la prise en charge des difficultés de compréhension.

Dans un second temps, au niveau de la partie pratique, nous présenterons notre travail qui se base sur un questionnaire destiné aux enseignants de 3eme AP et qui s'intéressera à l'étude des difficultés de lecture rencontrées par leurs apprenants dyslexiques.

Nous allons aussi assister aux séances de lecture pour détecter directement les difficultés qui concernent ce trouble et obtenir des informations relatives à ce qui se passe sur le terrain à l'aide de grilles d'analyse.

L'enquête sera faite dans plusieurs écoles situées en dehors de la ville d'Ain- Témouchent, L'étude sera descriptive et analytique.

La problématique qui catalysera ce mémoire sera élaborée autour des questions suivantes :

La dyslexie prête souvent à confusion, car elle est, tantôt utilisée dans son sens strict de lecture difficile, tantôt dans son sens large, englobant la totalité des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Donc Quels obstacles les élèves dyslexiques rencontrent –ils dans l'apprentissage de la lecture ? Et Sur le plan pédagogique, de quelle manière l'enseignant peut-t-il intervenir auprès d'un élève dyslexique ?

La recherche se déroulera sur la base des hypothèses suivantes :
L'enfant dyslexique possède les mêmes capacités intellectuelles que ses camarades mais en revanche il montre des difficultés dans la lecture : les opérations cognitives (l'attention, la mémoire...) et les savoirs (connaissances de lettres de l'alphabet...) et à des savoir-faire (déchiffrer ou chercher le sens d'un mot à partir de son contexte).

Les méthodes appliquées ne s'adaptent-elles pas au niveau réel de l'apprenant ainsi que par rapport aux attentes des enseignants ? Sont-elles inadaptées aux besoins des apprenants dyslexiques ? Constituent-elles une entrave à la lecture et à son apprentissage ?

PREMIER CHAPITRE

Dyslexie et lecture, apports définitionnels et théoriques

I. La dyslexie

I.1 Notions sur la dyslexie :

La dyslexie est reconnue comme un trouble du développement des acquisitions scolaires par l'Organisation Mondiale de la Santé. De nos jours et d'une manière générale, est appelée dyslexique toute personne qui éprouve des grandes difficultés à l'apprentissage de la lecture. Si l'on se réfère à l'étymologie, Le préfixe dys- est emprunté au grec, il signifie négation, malformation, mauvais, erroné, difficile. Lexie « élocution » (« parler », « dire ») et par voie de conséquence tout ce qui concerne le parole verbal ou écrite .Et donc, un mauvais fonctionnement dans la lecture, une lecture difficile.

En pathologie elle désigne un trouble psychique ayant des répercussions au niveau de la parole, de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, la dyslexie apparait avant tout comme un dysfonctionnement cérébral ou psychique ayant des répercussions sur l'écriture et l'emploi du langage, conduisant bien souvent à une inversion des données.

En général, les spécialistes retiennent la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé définissant la dyslexie comme « une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants. »²

La dyslexie est donc un trouble qui rend l'enfant dans l'incapacité d'acquérir les techniques du langage qui vont lui permettre d'apprendre à lire, à écrire, à s'exprimer oralement et ça malgré des capacités intellectuelles normales, d'une absence de troubles psychiatriques ou neurologiques et d'un milieu socioculturel stimulant.

I.1.a Des dyslexiques :

Chaque cas de dyslexie est différent de par ses troubles corollaires :
Son histoire : chaque histoire familiale est unique, chaque élève vit un parcours scolaire unique ; le parcours de santé des élèves est bien sûr propre à chaque individu. Sa prise en charge : elle n'est pas unique et identique pour chaque patient. Elle dépend de bilans pluridisciplinaires, de leur interprétation, des soins ou des structures d'accueil.

² LUCIE Dejonckere. *Les adaptations pédagogiques dans l'apprentissage de la lecture pour l'élève dyslexique, en CM2, en mettant l'accent sur la prise en charge des difficultés de compréhension* .Education. 2013. p9.

Le vécu de la différence : chaque personnalité étant différente, la dyslexie sera perçue différemment par la cellule familiale et par la personne dyslexique elle-même.

I.2 Typologie :

Avant d'aborder les types principaux de dyslexie, il est important de réviser certaines notions de base. Afin de bien lire et d'orthographier les mots de notre langue, nous devons utiliser, en parallèle, deux stratégies différentes. La première est la correspondance graphème-phonème, c'est-à-dire connaître les sons qui correspondent aux lettres et aux unités de mots. Ces mots, qui se lisent comme ils sont écrits, sont ce que nous appelons des mots réguliers (ex. : papa, matin, bonjour, cheval³, porte et classe).

Fait, une bonne maîtrise de ces règles de correspondance nous permet de bien lire et d'orthographier tous les mots réguliers, même ceux que nous entendons pour la première fois. Cette façon de lire ou d'orthographier correctement aux sons est également connue sous l'appellation voie phonologique.

Cependant, il y a plusieurs mots qui ne se lisent pas et ne s'orthographient pas comme nous les entendons (ex. : bien, sœur, femme, monsieur, citoyen, saison, et synonyme).

Ces mots dits irréguliers ne font pas appel à notre voie phonologique, mais à notre voie lexicale. Afin de les lire et les orthographier correctement, nous devons les emmagasiner dans une mémoire spéciale, ou un catalogue, qui encode la forme orthographique des mots ou leurs images globales.

Il est important de préciser que cette mémoire visuo-spatiale est anatomiquement et fonctionnellement différente de notre système de mémoire plus générale (mémoire des faits, événements et procédures).

I.2.a Dyslexie phonologique :

La dyslexie phonologique se caractérise par un trouble du décodage, soit de la correspondance graphèmes-phonèmes (correspondance du son écrit au son oral). L'élève peut alors omettre des sons, inverser la séquence des sons à l'intérieur d'un mot et même changer un son pour un autre. Les difficultés soulevées par ce type de dyslexie peuvent amener l'élève à vouloir deviner les mots. Au lieu de lire le mot syllabe par syllabe, il tente de le lire dans

³- Lorraine Meunier, Denise Vézina, *pour les élèves ayant des besoins particuliers — Guide d'accompagnement*, Commission scolaire des Laurentides juin 2011. p22.

son ensemble en se fiant à certains repères graphiques ou sémantiques (sens) (ex. : premier pour promenade, chat pour chien). Ce type de dyslexie entraîne souvent une lecture impulsive et imprécise ou au contraire extrêmement lente.

I.2.b Dyslexie lexicale :

La dyslexie lexicale se caractérise par une difficulté importante à reconnaître les mots dans leur globalité. L'élève peine donc à lire les mots irréguliers tels que : femme, monsieur, fusil, etc., puisqu'il tente constamment de les décoder syllabe par syllabe. Comme il arrive difficilement à garder les mots en mémoire, il peut buter, même devant des mots réguliers ou fréquents, puisqu'il lit ces derniers comme s'il les voyait pour la première fois, même si ce n'est pas le cas. Ce type de dyslexie entraîne souvent une lecture très lente et laborieuse où la recherche de sens est pratiquement absente.

I.2.c Dyslexie mixte :

La dyslexie mixte se caractérise par des difficultés autant au niveau du décodage qu'au niveau de la reconnaissance visuelle des mots dans leur ensemble. Ce type de dyslexie rend la lecture très laborieuse pour l'élève qui n'est à l'aise dans aucune des voies qu'un lecteur doit emprunter (assemblage, adressage).

I.3 les causes de la dyslexie :

Comme mentionnée dans la définition de la dyslexie, cette condition est neurobiologique ou liée au cerveau. En d'autres mots, le cerveau des enfants dyslexiques ne fonctionne pas de la même manière que celui d'enfants non dyslexiques. Cette vérité est maintenant absolument indiscutable. Des techniques modernes puissantes d'imagerie cérébrale, qui permettent non seulement de prendre des « photos » de n'importe quelle partie du cerveau, mais aussi de localiser quelles régions du cerveau sont activées lors de la lecture ou d'autres activités, ont confirmé des études vieilles de plus de 50 ans qui avaient montré que le cerveau de personnes dyslexiques se développait et s'organisait de manière différente que celui de personnes non dyslexiques.

Les enfants dyslexiques activent d'autres régions de leurs cerveaux lorsqu'ils lisent des mots par rapport à des enfants non dyslexiques lisant les mêmes mots dans les mêmes circonstances. Les causes, de même que la nature de ces différences, restent cependant peu claires.

Ce que l'on peut dire est qu'il n'existe pas de cause « unique » à la dyslexie. De manière cohérente, les études montrent des patrons de développement et de fonctionnement divers parmi les personnes dyslexiques.

Bien que ces différences impliquent des difficultés avec le développement et la maîtrise des habiletés de lecture et d'écriture, et souvent avec d'autres habiletés, il existe une autre facette à la dyslexie. Le fait que le cerveau des enfants et adultes dyslexiques fonctionne différemment confère à certains, si pas à beaucoup, d'autres manières de percevoir, de comprendre et dépenser.

Lorsque l'on parle des personnes dyslexiques, beaucoup utilisent l'expression « *pensèrent dehors des sentiers battus* ». Ceci se traduit souvent par des habiletés créatives, non conventionnelles et parfois supérieures.⁴

I.4 Sémiologie :

Les professeurs des écoles sont les premiers à pouvoir suspecter ce trouble en remarquant quelques signes d'alerte au sein des apprentissages. Le bilan médical demandé l'âge de 4 ans et 6 ans peut aussi être un élément de dépistage. Plusieurs éléments peuvent alerter l'enseignant d'un éventuel trouble du langage.

Et même il y'a différents points à prendre en considération pour remarquer un enfant susceptible d'être dyslexique :

- Difficulté dans les pré-requis de lecture
- Difficulté au niveau de la conscience phonologique
- Retard de langage
- Inversions et confusions de lettres, de syllabes ou de mots
- Difficulté à déchiffrer les sons complexes
- Mauvaise orthographe
- Lenteur excessive dans toutes les tâches
- Difficulté à retenir des poésies, des tables de multiplication
- -Mauvaise mémoire immédiate
- Mauvais repérage dans le temps (passé, présent, futur)
- Difficulté d'organisation personnelle (cartable, trousse...)

⁴ www.dyslexia-international.org

Si ces difficultés se présentent sur le long terme et deviennent récurrentes pour l'enfant, l'enseignant pourra conseiller aux parents de réaliser un bilan chez un orthophoniste.

Cependant, le diagnostic ne pourra être posé que si d'autres points ont été écartés.

En effet, il est essentiel de s'assurer que les difficultés éprouvées par l'enfant ne sont pas causées par un déficit intellectuel. Ce dernier point est alors vérifié par un test psychométrique, effectué par le neuropsychologue, lequel déterminera des éventuels troubles de l'attention. Tous les bilans et tests réalisés par l'enfant sont ensuite envoyés au neuropédiatre, qui complétera le dossier avec une analyse du développement de l'enfant depuis sa naissance, afin d'effectuer, notamment, toute demande d'aménagement scolaire. L'orthophoniste proposera ensuite une rééducation adaptée à l'enfant en fonction de ses divers besoins et de ses compétences.

La dyslexie ne peut se détecter de suite. En effet, à travers nos lectures on a pu constater que l'on parle de dyslexie, quand on observe des hésitations, des incompréhensions, des erreurs, des inversions, des fautes ou encore des mutilations dans le langage et lors de la lecture. Cependant, il faut souligner qu'un enfant qui entre dans le langage et dans l'apprentissage de la lecture peut commettre lui aussi des hésitations, des inversions et des fautes. Tout enfant, à ses débuts en lecture, peut présenter les symptômes apparents de la dyslexie et faire des inversions. C'est uniquement si les erreurs persistent au-delà de la première année et de la deuxième année de primaire qu'il faut faire attention.

Le cycle 3 semblerait alors être le public adéquat pour dépister si un enfant présente ou non des troubles dyslexiques mais aussi pour observer les adaptations mises en place. L'étude en question portera donc sur une activité récurrente en classe mais aussi tout au long de notre vie.

I.5 LA dyslexie et ses 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 :

La dysorthographe :

C'est un trouble de l'apprentissage de l'orthographe, souvent associé à la dyslexie (la dysorthographe vient d'ailleurs parfois révéler tardivement une dyslexie négligée). Là encore, cette maladie va engendrer beaucoup de difficultés et un mal-être chez l'enfant qui

pourra difficilement éviter de se retrouver en situation de retard par rapport aux autres élèves et donc en situation d'échec.

La dyscalculie :

Elle est associée à des difficultés d'organisation spatiale et se traduit par un échec dans l'apprentissage des premiers éléments de calcul ainsi qu'un manque de capacité à manier un petit nombre de façon adéquate (par exemple, dans l'addition, l'enfant ne saura pas par où commencer).

La dysgraphie

C'est un trouble de l'écriture, indépendant de tout déficit neurologique ou intellectuel. Les difficultés graphiques qui apparaissent sont souvent dues à une contraction musculaire exagérée, liée à des perturbations d'origine émotionnelle. L'écriture est penchée, ne respecte pas les lignes et devient illisible.

La dyspraxie :

Elle réalise une perturbation majeure du schéma corporel et de la représentation spatiale, sans atteinte neurologique objective. La dyspraxie se traduit par une maladresse gestuelle, par un échec d'apprentissage de la lecture et du calcul, et des troubles affectifs dont la gravité est variable. Très grave, elle est souvent difficile à dissocier de la débilité motrice grave.

La dysphasie :

C'est un déficit spécifique du langage caractérisé par des problèmes graves de la compréhension et/ou de l'expression du langage parlé, en l'absence de perte auditive, de déficience mentale ou d'un trouble émotionnel. Il y a également différents types de dysphasie allant de la dysphasie légère transitoire à la dysphasie sévère persistante.

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.

Le redoublement :

A la base, le redoublement a pour but de favoriser l'apprentissage des notions non acquises tout en respectant les rythmes propres à l'enfant. Mais il semblerait, selon certaines recherches, que les effets escomptés ne soient pas réalisés dans la majorité des cas.

Ces recherches mettent en avant l'incidence négative du redoublement sur les plans scolaires, personnel et social. En moyenne, on observe peu d'amélioration du rendement scolaire, des difficultés d'adaptation sociale, et peu d'effet sur la maturation personnelle. De plus, la reprise d'une année scolaire a souvent des effets négatifs sur l'équilibre psychologique de l'enfant : elle peut générer du stress pour l'enfant et sa famille, et cela peut également entraîner une baisse de l'estime de soi chez l'enfant qui doutera de ses réelles capacités.

Souvent, les élèves perçoivent négativement le redoublement et n'en voient pas les avantages, il est alors considéré comme un échec personnel et non comme une voie de réussite.

Néanmoins, cette impression d'échec ne se rencontre pas dans tous les cas et ne dure généralement pas très longtemps, elle fluctue au cours de l'année en fonction des résultats obtenus.

Même si ce constat semble alarmant et qu'il peut faire douter quant aux réels points positifs du redoublement, celui-ci peut néanmoins être nécessaire lorsqu'aucune des acquisitions indispensables au passage en classe supérieure n'a été faite. En effet, si l'enfant passe sans les bases nécessaires, il se sentira vite dépassé en classe, et risque de se retrouver aussi en situation d'échec par rapport aux autres élèves.

La phobie scolaire :

La phobie scolaire s'observe chez « *des enfants qui, pour des raisons irrationnelles, refusent d'aller à l'école et résistent avec des réactions très vives ou de panique quand on essaie de les y forcer* » (selon A. Johnson).

Elle semble plus fréquente chez les garçons, et apparaît entre 5 et 13 ans, surtout à l'entrée à l'école élémentaire et au moment de l'entrée au collège.⁵

I.6 Les conséquences de la dyslexie :

⁵ NADOLSKI, Aurelie Nocera, *la dyslexie à l'école primaire –information pour une meilleure connaissance de la dyslexie et de ses conséquences sur le vécu scolaire de l'enfant, étudiantes en 4^{ème} année à l'école d'orthophonie*. Lyon année scolaire 2005-2006 .p33.

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 l'échec scolaire.

I.6.a L'échec scolaire :

Qui a des effets sur l'équilibre psycho affectif de l'enfant. L'échec scolaire réalise donc une blessure narcissique pour les parents et les élèves dyslexiques. Ce phénomène génère donc de l'inquiétude et de ce fait, constitue un motif fréquent de consultation.

I.6.b La dépression :

La dépression de l'enfant ne ressemble pas à celle de l'adolescent ou de l'adulte, la dépression infantile apparaît essentiellement comme une impuissance à exister dans l'environnement familial et comme une impossibilité à affronter les exigences de la vie sociale et scolaire ou à supporter les échecs résultant d'une compétition impossible avec les autres. Il en résulte un sentiment de culpabilité, une impression de doute existentiel, qui aboutissent à la tentation du retrait ou de l'abandon des activités.

L'enfant est décrit comme passif, inquiet, réagissant mal aux changements ou aux frustrations, troubles du sommeil, maux de tête... Ce défaut de participation à la vie quotidienne s'explique par l'inattention, les troubles de la mémoire et l'incapacité à affronter une situation de compétition.

I.6.c Les troubles du comportement :

L'importance du cours préparatoire a été encore confirmée par les conclusions d'études récentes en sociologie scolaire. Elles constatent qu'une bonne réussite dans cette classe garantit un déroulement satisfaisant des études. Inversement l'échec d'adaptation au cours préparatoire va avoir un retentissement fâcheux sur la scolarité, comme si ces difficultés initiales tendaient à se cristalliser peu à peu en un échec scolaire. D'après certains auteurs, il existerait un lien entre l'échec scolaire, le découragement, la diminution de l'intérêt pour les travaux scolaires et les comportements agressifs et/ou délinquants visant à attirer l'attention.

Chez l'enfant l'instabilité est le comportement le plus souvent noté. A l'adolescence, ces troubles peuvent se caractériser par des vols, des mensonges, des fugues, du vandalisme...

I.6.d L'estime de soi :

L'estime de soi désigne le sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il est, ou plus exactement de ce qu'il pense être. De nombreuses recherches lui ont été consacrées notamment parce qu'elle est perçue comme un indicateur de bien-être psychologique. Le besoin de s'estimer est un élément fondamental tout au long de la vie, il se développe dès l'enfance au travers des interactions avec les parents, les enseignants, les camarades.

En effet on évalue sa propre image de soi à travers le regard de ceux qui nous entourent. Elle exprime dans « quelle mesure chacun s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne ». Elle est l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important.

Cooper Smith insiste sur trois points :

- C'est vers le milieu de l'enfance que l'individu se forge une image de lui-même qui restera relativement stable au cours de sa vie. Cette image pourra être affectée par des événements de la vie, mais si l'environnement se rééquilibre, il en sera de même pour cette dernière.
- Il faut prendre en compte les variations dues aux expériences individuelles, au sexe, à l'âge ; car chacun construit son appréciation de soi en s'appuyant sur des considérations plus spécifiques dans différents domaines selon l'importance subjective qu'il leur apporte.
- La définition de l'estime de soi repose sur la notion « d'auto évaluation ».

L'individu va considérer ses résultats, ses capacités, ses qualités selon un système de valeurs et de normes personnelles.

Le sentiment de valeur de soi s'élabore dès l'enfance et se développe au-delà, à travers les expériences de réussites et d'échecs, la considération et le jugement des autres.

La bonne ou mauvaise réussite scolaire joue un rôle important dans l'estime de soi. D'après différents travaux, on constate que l'échec scolaire entraînerait une baisse de l'estime de soi et parallèlement des sujets présentant une image de soi négative obtiendraient des résultats inférieurs à leurs capacités intellectuelles.

Ils se caractérisent le plus souvent par divers troubles et manifestations psychosomatiques : mal au ventre, céphalées, vomissements, tics, bégaiement, fatigue...⁶

Tout est prétexte à manquer l'école, les contrôles et même parfois le contact avec les autres...

⁶ BLANCHET Marine chevallier un article de L'échec scolaire. P13.

II La lecture :

II.1 Définition de la lecture :

La lecture est une technique qui permet d'avoir accès à des informations par le canal de la vue. Lire, c'est donc, dans un premier temps, être capable de retrouver la parole derrière ce qui est écrit et, à terme, d'accéder directement au contenu du message (le sens) uniquement avec les yeux (sans passer par l'étape de la voix).

Cette performance étant réalisable lorsque le texte est rédigé dans un registre de langue familier au lecteur... Tout le monde ne comprendra pas automatiquement un texte traitant de droit ou de médecine ou de tout autre sujet possédant un vocabulaire particulier... Même s'il sait lire.

La capacité de compréhension fait appel à des mécanismes qui viennent compléter celui qui nous permet de retrouver ce qui est écrit. Il est important de ne pas tout mélanger.⁷

Selon R. Chauveau, l'acte de lire constitue :

*« Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico - sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier ».*⁸

Pour J. Grégoire et B. Pierat, la lecture est considérée comme

*« Une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines».*⁹

II.2 Les compétences léctoriales :

⁷ Gérard Sansey, *Guide pédagogique pour les parents, Comment aider votre enfant à travailler à partir des Cahiers d'exercices* ? édition berlin2008.p5-6.

⁸ CHAUVEAU, R, *Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire*, Bruxelles, de Boeck1997, p. 77.

⁹ GREGOIRE J, PIERART, B, *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles, De Boeck, 1994, p.55.

D'après Gérard Chauveau, « *lire est un processus complexe et interactif* ». Lire met en jeu des compétences multiples et variées qui sont interactives. Cela signifie que ces compétences ne marchent pas l'une sans l'autre. Je ne peux pas comprendre sans déchiffrer et en même temps j'ai du mal à déchiffrer si je ne suis pas un bon lecteur ». Trois grands domaines de compétences sont alors mis en avant:

II.2.a Les compétences instrumentales :

Qui consistent à reconnaître les mots. On ne peut pas lire sans reconnaître les mots. L'apprentissage du code est absolument nécessaire. Tout le monde doit passer par là mais cet apprentissage n'est pas suffisant. Toutefois, on ne peut pas apprendre uniquement le code et se limiter uniquement à cet apprentissage.

II.2.b Les compétences de compréhension :

C'est-à-dire faire du sens avec le texte. La compréhension doit s'enseigner et s'apprendre. Le lecteur expert traite de manière coordonnée l'information lexicale, l'information syntaxique et connecte ce qu'il découvre dans le texte avec les connaissances qu'il possède déjà, de manière à construire une représentation assurée de ce qu'il a lu.

Pour comprendre et lire, l'élève doit enrichir son lexique dans tous les domaines d'apprentissage. Historiquement, il n'était pas question de compréhension dans l'acte de lire avant 1985. Les IO de 1985 montrent l'importance de la compréhension en introduisant le titre: « lire, c'est comprendre ».

II.2.c Les compétences culturelles :

Il est indispensable que l'élève soit dans une dynamique de projet : motivation, désir d'entrer dans le monde de l'écrit. Il doit comprendre ce que lire va lui apporter à travers la rencontre de textes de types et de genres différents et son rôle d'apprenant, c'est-à-dire prendre conscience de ses savoirs et savoir-faire et les relier les uns aux autres, prendre des initiatives avec ses tuteurs et ses pairs...¹⁰

II.3 La lecture est une reconstruction de sens :

¹⁰ Lucie Dejonckère , *Les adaptations pédagogiques dans l'apprentissage de la lecture pour l'élève dyslexique*, en CM2, en mettant l'accent sur la prise en charge des difficultés de compréhension. Education. 2013. p14-15.

La lecture est d'abord et avant tout une recherche, une construction, une élaboration de sens. C'est un moyen de réaliser un projet, de répondre à des questions, de passer un moment agréable, d'enrichir nos connaissances.

Lire constitue donc un projet lié à une signification, à une intention particulière.

La liste de mots qui suivent: "Nathalie", "mange", "voyage", "le", "du", "docteur", "chante", n'est pas une lecture dans la mesure où elle ne permet aucune reconstruction valable de sens. Décoder un texte écrit en espagnol n'apporte rien à quelqu'un qui ne connaît pas cette langue.

Pour lire, le lecteur ne déchiffre pas toutes les syllabes ni tous les mots du texte.

Sa perception visuelle l'amène à reconnaître des mots et des groupes de mots globalement ; il se sert alors des formes graphiques (les lettres, les sons, les syllabes) comme des indices, des points d'appui pour nourrir sa compréhension.

Le sens guide toujours la lecture: il s'élabore, se précise et se transforme en fonction notamment des intentions du lecteur et de ses connaissances antérieures.

Chaque mot écrit fait partie d'un ensemble et trouve sa signification particulière en fonction du contexte, de la syntaxe et de l'organisation du texte. Le mot " bateau" n'a pas le même sens si on lit : "J'ai manqué le bateau", que si on lit : Le bateau a coulé en mer avec tous ses passagers".

Apprendre à lire, c'est apprendre peu à peu à considérer l'écrit comme une source potentielle de signification.

C'est apprendre à porter toujours plus d'attention au sens du texte qu'aux formes graphiques du code. Apprendre à lire, c'est apprendre à chercher des réponses à ses questions, c'est être à la recherche d'un résultat. Si nous savons lire aujourd'hui, c'est en partie parce que nous avons appris à chercher du sens dans nos lectures et que nous avons trouvé nos propres raisons de lire.¹¹

II.4 Les méthodologies d'enseignements de la lecture :

Pour les experts, une méthode d'apprentissage de la lecture est un ensemble de principes qui organisent les orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture Cette approche est plutôt le fait de recherche en linguistique, psychologie et neurosciences.

¹¹ SYLVIE Roy, *enseignement et apprentissage de la lecture en alphabétisation*, Montréal, 1996.p15.

Bentolila et B. Germain distinguent « apprentissage » et « enseignement » de la lecture. Une méthode d'enseignement va au-delà des principes et propose des démarches avec une progression et des outils adaptés. Pour Bentolila et Germain, les méthodes d'enseignement sont le fait des praticiens ayant leur « philosophie » de l'éducation et faisant des choix politiques.

II.4.a La méthode synthétique :

Germain définit cette méthode comme la progression allant de la connaissance des unités (lettres/sons) vers leur combinaison (syllabe écrite/orale) et de la combinaison des syllabes en mots. Cette démarche qui va demander à l'enfant de segmenter et discriminer les unités minimales de la langue orale pour les faire correspondre au langage écrit n'est pas naturelle mais nécessaire pour atteindre un degré suffisant de conscience phonologique (phonémique).

L'enfant doit comprendre le principe alphabétique puis opérer une combinatoire pour passer aux syllabes puis aux mots. Plusieurs démarches peuvent être choisies :

Une démarche grapho-phonologique qui s'appuie sur la construction des correspondances phonies / graphies et graphies / phonies, et l'automatisation des procédures de décodage/codage ;

Une démarche syllabique qui part du code inconnu (les combinaisons de lettres) vers le code connu (la chaîne des sons de la langue orale), c'est le B-A-BA. (Méthode alphabétique) ;
Une démarche phonologique ou phono-graphique (phonics) qui consiste à développer la perception des unités minimales de la langue orale (les sons, les phonèmes constitués en syllabes orales) pour les transcrire en unités écrites correspondantes (les graphèmes, les syllabes écrites). On part de ce que l'enfant connaît, l'oral, pour lui faire découvrir ce qu'il ne connaît pas, l'écrit. L'apprentissage passe par le développement de la conscience phonémique (l'enfant observe ce qu'il dit).

Bentolila et Germain utilisent l'expression « méthode indirecte d'accès au sens ». On trouve aussi la notion de méthode par voie indirecte de lecture (décodage). Autre vocable rencontré, la méthode gestuelle par laquelle les élèves apprennent à mémoriser, grâce à des gestes, des associations de lettres-sons pour former des syllabes puis combiner celles-ci en mots.

Aucune méthode synthétique ne procède ainsi aujourd'hui : on essaie déconstruire des mots avec des syllabes connues et de faire très vite déchiffrer la phrase aux enfants.

II.4.b La méthode analytique :

Elle part des grandes unités écrites signifiantes (le texte, la phrase) pour aller vers leurs composantes (le mot) puis les unités non signifiantes. Chaque phrase ou chaque mot est une entité qui a son identité propre et son sens associé.

Elle privilégie des activités d'hypothèse sur le sens et de compréhension. Les démarches qui se revendiquent de cette méthode postulent que ce sont « les messages écrits, complets et contextualisés qui sont simples à comprendre, pas les unités linguistiques abstraites ».

En Belgique, Braibant et Gérard utilisent la notion de méthode fonctionnelle (fonction de l'écrit) pour parler de la méthode globale, ou analytique : mémoriser des phrases qui ont un sens, puis analyser ces textes pour isoler progressive-ment des éléments plus petits : d'après cette définition, il n'y a pas d'analyse au-dessous du mot, même une fois passées les premières étapes de l'apprentissage (cf. infra : les méthodes mixtes).

Cette définition belge de « la méthode globale » n'est pas la définition de la tradition française, mais elle est proche de la définition américaine de « whole word method » (méthode des mots entiers sans décomposition).

La lecture est définie comme une construction de sens et non pas comme le résultat d'un processus préalable de décodage. A contrario de la méthode (par voie) indirecte, on parle aussi de méthode (par voie) directe (perception rapide des mots). La démarche idéovisuelle est une des méthodes par voie directe.

Pour Jean Foucambert, très attaché à l'idée de favoriser la compréhension du texte, il ne peut y avoir deux actions distinctes dans l'activité de lecture mais bien interaction : le prélèvement d'informations « dans le texte » est constitutif du traitement par les informations déjà en mémoire.

Il considère que la démarche directe a été détournée de son sens et qu'il n'y a pas simultanément tant que la voie indirecte reste celle, privilégiée, de la reconnaissance initiale du mot par médiation phonologique et la voie directe celle de son usage ultérieur sans médiation phonologique

II.4.c La méthode mixte :

« Les méthodes mixtes, nées de la pratique, combinent partiellement les principes et les pratiques des approches synthétiques et fonctionnelles. Les textes et les phrases constituent le point de départ des activités d'apprentissage et les enfants ont été entraînés à formuler des hypothèses de sens. En cours d'année, lorsque l'occasion se présente, ils ont reçu un enseignement explicite de règles de correspondance graphie/phonie les plus courantes et les plus simples (sans utilisation des gestes correspondants). Ces règles sont introduites sans suivre un programme préétabli à l'avance ».

Cette méthode articule travail logographique et entrée dans le déchiffrage grapho-phonologique. Deux démarches sont traditionnellement engagées : la démarche mixte enchaînée. Dans un premier temps, l'élève rencontre l'écrit par la méthode idéovisuelle ; puis il va décomposer pour basculer vers la méthode syllabique. la démarche mixte conjointe. Les deux approches, analytique et synthétique, sont utilisées simultanément.¹²

II.5 Les modèles de lecture :

La lecture a été longtemps définie comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sur un support écrit. Cette définition a existé jusqu'à 1980 où la lecture a été perçue non seulement comme un processus visuel mais aussi comme un processus cognitif, comme un processus actif et interactif, comme un processus de sens et de communication.

II.5.a La lecture est un processus actif :

Depuis longtemps, l'hypothèse qui a été prédominée est que « écrire » est un processus actif et « lire » est un processus passif.

Aujourd'hui, on considère la lecture comme un processus actif plutôt que visuel. Pour lire le texte, le lecteur traite ses données en supposant des hypothèses qu'il essaie de vérifier au cours de la lecture.

Pour GIASSON Jocelyne¹³, il est difficile pour un adulte de comprendre ce processus, car il a automatisé le processus en jeu.

¹² Dossier d'actualité de la VST, n° 31 – novembre 2007.p4-5

¹³ GIASSON Jocelyne, *la lecture : de la théorie à la pratique*, éd de boeck Bruxelles, 2006 p.6.

Pour comprendre ce processus, l'auteur a proposé une série d'exercices présentant des textes trafiqués extraits de l'œuvre d'Alice au pays des merveilles comme par exemple :

IL é××t ××× fo×× ××× peti×× fi×× s'app××××t A×××e.

Pour lire cette phrase, on fait appel à nos connaissances sur la langue (indices syntagmatiques, sémantiques et graphiques). Par exemple, on sait que un mot commençant par une majuscule à l'intérieur de la phrase est un nom propre. Ce qui montre que lire est un processus actif et non pas passif.

II.5.b La lecture est un processus de langage :

Pour GIASSEON Jocelyne, il y a une relation entre la lecture et l'oral et on peut considérer la lecture comme un processus de langage au même titre que la parole. La personne qui parle une langue a déjà une bonne connaissance pour comprendre cette langue, car il y a des points communs entre l'oral et l'écrit mais cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de différence. Parmi ces différences, on peut citer le mode de réception ; à l'oral, il est auditif alors qu'à l'écrit, il est visuel. Ainsi l'oral recourt à l'intonation, tandis que l'écrit aux éléments typographiques.

En outre, une autre différence réside sur le plan de la structure. A l'oral, on fait souvent recourt aux gestes c'est-à-dire au contexte de la conversation pour comprendre, tandis que l'écrit est plus structuré en faisant recourt aux signes typographiques ou au temps pour comprendre. Donc l'écrit est décontextualisé.

On note que le degré de contextualisation à l'oral dépend du type de la situation (communication directe, communication téléphonique ...etc.).

« Il apparait donc essentiel de distinguer des registres de langue induits par une situation de communication où prévaut la connivence et ceux qui par contre sont appelés par une situation de distance »¹⁴

C'est sur cette idée du langage contextualisé (à l'oral) et du langage décontextualisé (à l'écrit), que GIASSEON.J exprime : « *l'apprenti lecteur, qui passe du langage oral au langage écrit, aura donc à se familiariser avec le caractère décontextualisé de la lecture. Les enfants qui ont des expériences de langage oral plus décontextualisé ou à qui l'on fait souvent la lecture seront déjà plus sensibilisés aux différences entre l'oral et l'écrit* ».

¹⁴ BENTOLILA, Chevalier et Falcoz-Vigne, 1991, p 187 in GIASSEON Jocelyne, op cit, p.11

II.5.c La lecture est un processus indivisible :

L'auteur GIASSON Jocelyne a critiqué les méthodes d'enseignement de la lecture. Pour elle, on ne peut pas enseigner la lecture en découpant le langage oral ou écrit en sous composantes et en proposant des activités portant sur des habilités isolées.

Il fallait mieux et il faut qu'il y ait une interaction de toutes les habilités d'un lecteur (compréhension, analyse, connaissances sur la langue...etc.) pour former un lecteur plus compétent.

Pour mieux éclairer son point de vue, elle a donné l'exemple d'une bicyclette. *« Tout le monde sera d'accord pour dire qu'un enfant qui a appris séparément à tenir le guidon d'une bicyclette, à appliquer les freins et à pédaler ne sait pas nécessairement rouler à bicyclette. C'est l'interaction de toutes ces habilités qui constitue la capacité à conduire une bicyclette »*¹⁵.

¹⁵ 6 GIASSON Jocelyne, Op cit, p.12

DEUXIEME CHAPITRE

Méthodologie et investigation de terrain

I. Méthodologie :

I.1 Le choix de la méthodologie :

Le choix d'une méthodologie de recherche appropriée pour mener à bien le processus de recherche n'est pas une tâche facile. Etant donné la diversité importante des méthodes, le choix d'une procédure demande une réflexion, une compétence, car la valeur des résultats dépend de celle des méthodes mises en œuvre. Pour cela, acquérir un certain savoir et savoir faire avec ces méthodes s'avère impérative.

Pour trouver des réponses à nos interrogations, nous avons choisi de réaliser une enquête de terrain qui s'est déroulée en deux étapes. Premièrement, il s'agissait de faire passer à des enseignants des questionnaires afin d'établir une vision globale de la manière dont ils mettent en œuvre la pédagogie différenciée. Et deuxièmement, la mise en place d'entretien a permis d'avoir l'avis d'enseignants qui réfléchissent d'une part sur leur pratique et d'autre part sur les moyens d'améliorer cette pratique. et sur se sujet et un questionnaire pour un apprenant dyslexique volontaire

Alors pour mener à bien cette étude, nous avons souhaité réaliser deux questionnaires afin de recueillir les points de vue des directeurs et également d'un parent d'élève dyslexique.

I.2 L'approche compréhensive :

Selon la définition de MUCCHIELLI l'approche compréhensive est : « *un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs, parties prenantes d'une situation inter-humaine* ».

L'approche compréhensive postule ensuite la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine)

Il fait également part du fait que l'approche compréhensive comporte des moments de saisie intuitive et d'empathie. Il ajoute que la synthèse finale donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié. Dans cette recherche, plus particulièrement dans les

entretiens, le but était de chercher à comprendre l'autre en l'écoutant et sans donner son avis.¹⁶

I.3 L'enquête :

La méthode d'enquête est l'une des méthodes les plus employées, elle constitue l'instrument par excellence des études de populations. Vu sa souplesse, le chercheur la choisit pour recueillir des informations auprès des individus, considérés comme l'objet d'étude le plus sensible. En effet, plusieurs disciplines en sciences humaines ont adopté cette méthode, nous citons par exemple l'enquête sociologique, l'enquête psychologique ou même l'enquête psychosociologique, sachant que la différence entre ces enquêtes ne se situe pas au niveau méthodique, en d'autres termes ces disciplines planifient leurs enquêtes de la même manière, ce qui les différencie c'est que la première enquête est effectuée par un sociologue, la deuxième par un psychologue et la troisième par un psychosociologue.

Les enquêtes se diffèrent selon le choix du sujet, l'approche, le temps, les objectifs fixés et même selon les techniques d'investigation employées. Le chercheur a pour ambition la connaissance approfondie de la réalité, pour atteindre cette finalité, il doit pour réussir notre étude et pouvoir arriver à valider nos hypothèses nous avons choisis l'enquête descriptive.

I.4 L'enquête descriptive :

RUSSEL A. affirme: «le plus souvent, les enquêtes tendent tout simplement à décrire des faits». On cherche par exemple à décrire la forme d'une langue métissée ou encore à décrire la langue parlée chez un enfant dans une famille bilingue. Ainsi l'enquêteur veut par cette méthode, une présentation fidèle des caractéristiques de l'objet étudié. En somme, le chercheur est appelé à bien choisir des questions pertinentes qui accompliront cette visée descriptive.

Une enquête descriptive peut recueillir des informations légèrement complexes, lorsqu'on pose les mêmes questions à plusieurs groupes ou catégories afin d'obtenir des réponses pour ensuite les repérer et comparer entre elles, il s'agit d'une enquête descriptive comparative.

I.5 L'observation :

¹⁶ SANDRINE Descombes , *l'apprentissage de l'écrit :prise en charge d'enfants dyslexiques dans un établissement scolaire.*(mémoire professionnel).juin 2010 .P15.

Parmi les qualités d'un esprit scientifique, le savoir observer, avoir le goût de regarder et d'examiner des phénomènes qui éveillent l'intérêt du chercheur.

Partout et avant l'enquête proprement dite, nous cherchons à découvrir notre terrain de recherche, notre population qui va être interrogée.

Mais lorsqu'on entame l'enquête proprement dite, l'observation visée devient un instrument qui se fait selon des principes méthodiques l'enquêteur doit surtout avoir le regard neuf, cela veut dire qu'il est invité à être objectif.

L'observation relève d'un triple travail de perception, de mémorisation et de notation. Ces trois activités sont en interaction et s'améliorent en même temps.

Tout le monde observe et on passe notre vie à observer sans le savoir. C'est cette capacité sociale à observer qui doit servir de terreau pour développer votre capacité ethnographique à observer.

L'observation est structurée par nos objectifs de recherche, par nos hypothèses.

I.6 L'entretien :

Selon VERMERSCH une technique d'entretien c'est : « *un ensemble de pratiques d'écoutes basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers* ».

QUIVI et VAN CAMPENHOUDT expliquent que les entretiens se distinguent par le fait qu'il y a communication et interaction humaine. Ils soulignent que le chercheur peut récolter des informations et des éléments de réflexion riches de ces entretiens.

Dans les entretiens, au contraire des questionnaires, le contact entre le chercheur et les personnes interrogées est direct et il se caractérise également par la faible directivité du chercheur). Pendant l'entretien, la personne interrogée fait des expériences, de ses perceptions d'un événement et de ses interprétations.¹⁷

¹⁷ SANDRINE Descombes , *l'apprentissage de l'écrit :prise en charge d'enfants dyslexiques dans un établissement scolaire.*(mémoire professionnel).juin 2010 .P17.

Le part de ses expériences, le chercheur posera des questions ouvertes et réagira aux réponses de la personne interrogée, ce qui permettra d'aider cette dernière à s'exprimer et éviter qu'elle s'éloigne des objectifs recherchés. Et van recherchés (l'entretien) est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises.

Le chercheur a une série de questions guides pour lesquelles il doit obtenir des réponses, mais il ne posera pas forcément ces questions dans l'ordre noté et modifiera sa formulation.

Le chercheur «laissera venir » la personne interrogée afin que celle-ci parle librement et dans l'ordre qu'elle souhaite).

L'important pour le chercheur est de rediriger la personne interrogée sur les objectifs recherchés lorsqu'elle s'en éloigne et de poser les questions sur lesquelles elle ne vient pas par elle-même.

Voici le type de recherche qui convient pour les entretiens : « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés* ». « *L'analyse d'un problème précis* ». « *La reconstitution de processus d'action, d'expériences ou d'événements du passé* ».

Pour les entretiens de cette recherche, un certain nombre de questions, pour les suivant un certain ordre, étaient prévues.

Les questions étaient ouvertes de manière à ce que la personne interrogée puisse s'exprimer librement et pour obtenir un maximum d'informations.

Ces entretiens auraient dû être semi-directifs, mais il semble qu'ils étaient plutôt directifs, car l'ordre des questions n'a pas été modifié. Toutefois, la formulation a changé à quelques reprises.

Par ailleurs, nous n'avons pas « laissé venir » la personne interrogée. Une fois qu'elle avait répondu à une question, la suivante était posée.

Un certain guidage était prévu dans le cas où la personne déviait de l'objectif recherché. Comme l'explique vermersch, l'attitude d'écoute ainsi que des techniques de formulations de relances étaient présentes dans ces entretiens afin de viser les buts à atteindre.

Cette recherche analyse un « problème précis », nous pouvons donc souligner que l'entretien convient pour cette étude que l'entretien convient pour cette étude.

I.7 Un questionnaire :

Il est évident que la réussite d'une enquête dépend de la pertinence des informations qu'on veut mesurer. En parlant de mesure, Angers M la définit comme « *un moyen de parvenir à une plus grande précision dans l'observation* ».1 Ainsi l'enquêteur est appelé à bien trier ses informations, qui vont être présentées sous forme de questions. Délimiter le champ de l'enquête nous permet d'éviter sa dispersion et son extension.

C'est un instrument de collecte de l'information auprès d'une population déterminé. ANGERS M. le définit comme étant « *une technique directe d'investigation scientifique auprès d'individus qui permet de l'interroger d'une façon directive et de faire un prélèvement quantitatif* » Effectivement, ce moyen permet d'entrer en contact avec des enquêtés par le biais d'un formulaire qui contient des questions de différents types.¹⁸

L'enquêteur obtient des réponses dans le but de mesurer le phénomène étudié. Pour cette recherche, le questionnaire était utilisé pour récolter des données auprès d'une population déterminée. Cette population était des enseignants provenant de différent établissement. Avec un questionnaire qui concerne l'apprenant dyslexique.

Des problèmes précis tournant autour de la thématique de la dyslexie leur étaient posés. Les conclusions peuvent être généralisables mais ce n'est pas ce qui est recherché à travers cette étude.

La difficulté de lecture chez l'enfant dyslexique, le vécu de l'enfant dyslexique, les stratégies et les méthodes utilisées au sein de la classe, la prise en charge d'enfants dyslexiques dans un établissement scolaire.

Nous avons préparé questionnaire qui contient des questions fermés et ouvertes parce que :

I.7.a Dans un questionnaire fermé :

Les questions imposent au répondant une forme précise de réponse et un nombre limité de choix de réponses. Les questionnaires fermés sont utilisés pour obtenir des renseignements

¹⁸ Jean-Christophe Vilatte, Formation « Evaluation », « *Méthodologie de l'enquête par questionnaire* » 1er 2 février 2007 à Grisolles p6.

factuels, juger d'un accord ou non avec une proposition, connaître la position du répondant concernant une gamme de jugements, etc.

I.7.b Dans un questionnaire ouvert :

La personne interrogée développe une réponse que l'enquêteur prend en note. Dans ce cas, l'enquête par questionnaire ouvert ressemble à un entretien individuel de type directif.

Une question ouverte laisse la réponse libre dans sa forme et dans sa longueur.

II.1 1ere étape : pré-enquête auprès d'enseignants :

II.1.a 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.

Nous souhaitions donc nous faire une idée des connaissances actuelles des enseignants sur la pathologie et de la façon dont ils prenaient 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, il nous également semblé intéressant de soumettre un questionnaire aux enseignants, et un questionnaire pour un apprenant dyslexique afin de répondre sur les questions fréquemment posées.

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 sur les questionnaires nous ont permis de mieux cibler les attentes et les interrogations des enseignants par rapport à la dyslexie.

II.2 2eme étape : rencontre avec les enfants

II.2.a La recherche de la population :

Afin de trouver les enfants dyslexiques de notre population, 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. 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.

Nous avons huit enseignants susceptibles de participer à notre mémoire, 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 à un apprenant un questionnaire.

II.2.b Présentation de la population :

Nous avons réalisé notre étude auprès huit enseignants, et des apprenants dyslexiques et ce qui constitue un échantillon relativement réduit qui ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus.

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.

Les enfants de notre population, issus de milieux socioculturels différents, sont scolarisés dans sept écoles. De la wilaya d'Ain T'EMOUCHENT, la commune de CHABAT et sont répartis dans huit classes.

II.2.c 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 quelque question que nous avons préalablement élaborée.

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 pour recouper et compléter les informations obtenues au cours de cet entretien, et toujours dans le but, nous avons également transmis des questionnaires avec leurs enseignants, un questionnaire pour l'apprenant et un entretien avec un parent d'élève dyslexique.

II.2.d Entretien parent :

Nous avons fait un entretien avec un parent d'élève dyslexique pour ce trouble

III.1 3eme étape : rencontres avec les enseignants

III.1.a Questionnaires enseignants :

Une partie des questions concernent les représentations de la dyslexie, les causes, des informations sur le vécu du trouble de l'enfant, son comportement, ses difficultés, les formations sur ce trouble... nous tenions également à savoir si l'enseignant mettait déjà en place des adaptations pédagogiques spécifiques à cet enfant.

Ces questionnaires ont été distribués dans un premier temps et pour ce faire nous avons rencontré des directeurs d'écoles et ils nous ont permis de rencontrer les enseignants pour adresser les questionnaires directement les enseignants avaient de temps à nous accorder.

Ce choix a présenté quelques des avantages puisqu'il ne laissait aux personnes interrogées la possibilité de se renseigner sur le sujet en dehors de l'école puisque nous avons demandé une réponse tout de suite.

Les questionnaires qui ont été distribués aux enseignants) comportaient dix-sept questions.il y avait des questions qui nous permettaient de retirer des informations générales sur l'enseignant Les autres questions nous ont amené différentes réponses : des réponses brèves (oui/non) et des questions ouvertes qui concerne le sujet de la dyslexique et les difficultés qui rencontre cet apprenant et des réponses plus détaillées que nous allons traiter séparément.

Nous avons choisi de traiter les questions séparément pour mieux cibler la perception des enseignants de la pédagogie différenciée et ainsi mieux se rendre compte des visions les plus fréquentes.

La durée pour remplir le questionnaire est de quinze à vingt minutes environ. À la fin, des remerciements pour le temps accordé étaient adressés aux enseignantes interrogée.et pour les directeurs.

III.1.b Questionnaire apprenants :

Une partie des questions concernent les difficultés qui rencontrent un apprenant dyslexique pendant l'apprentissage .donc nous avons prendre un élève dyslexique volontaire pour expliquer leur situation.

Le questionnaire consistait huit questions qui concernent les difficultés en lecture de l'apprenant dyslexique..

IV.1 4eme étape : les questionnaires post experimentation :

Afin de mesurer notre intervention et donc pouvoir infirmer ou confirmer nos hypothèses, nous avons souhaité recueillir, les impressions de tous les acteurs de notre mémoire ainsi que les éventuelles difficultés rencontrées.

Si nous nous sommes entretenues avec chacun des enfants dyslexiques, ainsi qu'avec leur enseignant, et un parent d'élève volontaire.

IV.1.a Évaluation de notre intervention :

IV.1.b Présentation de l'analyse :

IV.1.c Analyse auprès des enfants, enseignants, parent :

Afin de préciser les résultats, nous avons également procédé à une analyse de l'ensemble des réponses obtenues aux questionnaires « enseignant » et « apprenant ». et l'entretien avec le parent qui nous a permis de recueillir les informations nécessaires pour étayer ou non ces hypothèses

II Analyse des données, les résultats :

II.1 Les données :

Les données obtenues à l'aide des questionnaires sont présentées :

Sept écoles de la commune de Chaabat.

Nombre des enseignants	Nombre d'années d'enseignement
Huit enseignants : Sept enseignantes Un enseignant	Entre une année et vingt deux ans 20 ans

Nombres des apprenants dyslexiques

Deux filles et trois garçons

II.2 Les questionnaires:

Comme mentionné précédemment, le nombre de questionnaires reçus en retour est au nombre de huit enseignants de FLE.

II.2.a Première partie concerne:

Information générale sur l'enseignant : Sexe-nombre d'année d'enseignement-niveau de classe actuelle.

Nous pouvons mettre en évidence les résultats suivants sept enseignantes et un enseignant en FLE : un enseignant ayant vingt ans d'enseignement et un autre vingt-deux ans de travaille et le reste entre une année et quatre années d'expériences.

II.2.b Deuxième partie qui contient:

La pratique de l'enseignant pour l'élève en difficultés de lecture et en particulier un élève dyslexique et les adaptations pédagogiques qui ont appliqué pour l'élève dyslexique avec les remèdes personnelles :

Il est intéressant de constater que chaque enseignant ou enseignante ont eu des élèves en difficultés de lecture mais pour adapter cette difficulté : six enseignants ont noté que simplifier l'apprentissage à travers de exemples et des exercices plus simple selon le niveau. Une enseignante a répondu que : des exercices phonétiques et l'autre que décomposer le mot au syllabe.

Pour qui ont des élèves dyslexiques dans leur classe : cinq enseignants qui on répondu oui et deux non et une ne sait pas.

Pour l'adaptation pédagogique :

- Nous pouvons observer qu'une enseignante n'a pas répondu à cette question et deux mentionnent ne pas avoir eu d'expérience à ce niveau-là.

Et les autres enseignants chacun a répondu d'une manière différente :

- Reprendre les notions de bases, aller du simple au complexe.
- Lui donné une importance, lui donné un travaille simple et facile à lire et à comprendre.
- Proposer des jeux de lecture pour faciliter le problème
- Lui donné des textes et il les lisait à haute voix et cela chaque début de séance et il considère comme les autres camarades pour ne pas sentir différent.
- Attirer son attention sur la lettre (sa forme) et travailler à l'aide de l'affichage.

- Renforcement dans l'activité (lecture systématique), et de lui donné des petits supports spéciaux qui contiennent les différents sons.

II.2.c Troisième partie:

La dyslexie vue par l'enseignant :

Comment définirez-vous la dyslexie ?

Et quelle est la différence entre dyslexie et retard simple en lecture ?

Savez-vous comment est posé le diagnostic de dyslexie ?

Et quel critère utilise-t-on pour dire d'un enfant qu'il est dyslexique ?

Selon vous, est-ce que d'autres aspects du fonctionnement de l'enfant ou de sa vie doivent être pris en compte pour poser le diagnostic de dyslexie ? Lesquels ?

Pour un élève dyslexique, quelle démarche allez-vous faire ?

Avez-vous bénéficié d'une formation sur ce trouble ?

Connaissance de la dyslexie :

- C'est une difficulté durable de l'apprentissage de la lecture
- C'est un retard par rapport aux autres élèves et tous les élèves ne sont pas pareils.
- C'est une difficulté qui a des facteurs psychiques.
- La dyslexie est un trouble d'inversement des lettres dans la lecture et l'écriture.
- La confusion entre les lettres.
- Je ne sais pas.
- C'est une difficulté de lecture.
- C'est un problème de lecture.

La différence entre dyslexie et un retard simple en lecture :

Nous constatons que quatre enseignants n'ont pas donné de réponse à cette question. Et les quatre enseignants ont mentionné les réponses suivantes :

- La dyslexie est un trouble des lettres chez l'apprenant et un élève qui un retard simple en lecture (lent) /assimilation lente.
- La dyslexie peut être un facteur pour le retard et le retard peut être aussi lenteur de l'enfant.
- La dyslexie est prendre le temps pour prononcer par contre le retard est un problème de déchiffrage.
- Un apprenant dyslexique a eu un trouble psychologique.

Savez-vous comment est posé le diagnostic de dyslexie ? Et quel critère utilise-t-on pour dire d'un enfant qu'il est dyslexique ?

Il est intéressant de constater que personne n'a pas répondu oui sauf une enseignante qui a mentionné oui.

- Et elle a expliqué que (c'est inverse des lettres).

Selon vous, est-ce que d'autres aspects du fonctionnement de l'enfant ou de sa vie doivent être pris en compte pour poser le diagnostic de dyslexie ?lesquels ?

Nous pouvons mettre en évidence les résultats suivants :

- Deux enseignants ont répondu non et quatre ont répondu : je ne sais pas les deux enseignants ont répondu oui.

Leurs réponses suivantes :

- Les troubles chez les familles, la timidité, l'orphelinat.
- L'élève doit être en considération en classe et à la maison. (Enseignant)

Pour un élève dyslexique, quelle démarche allez-vous faire ?

Quatre enseignants n'ont mentionné pas des informations et quatre ont noté les réponses suivantes :

- On donne des remèdes, des exercices différents que les autres ;le faire travailler en classe et a la maison .
- Personnellement : donner à cet enfant les mêmes les lettres à lire.
- Donner la confiance à lui même devant un auditoire.
- J'ai pas des informations pour savoir comment traiter un enfant dyslexique.

Avez-vous bénéficié d'une formation sur ce trouble ?

Les sept enseignants ont noté non sauf une qui a répondu oui (autoformation).

Comme nous l'avons mentionné, nous avons fait des entretiens avec les directeurs, et avec les enseignants et d'un avec un apprenant dyslexique classe :

La question qui concerne le directeur c'est :

Il ya des statistiques pour les élèves qui ont des difficultés en lecture et en particulier les apprenants dyslexiques ?

- Donc, ils ont répondu non.

II.3 L'entretien qui concerne l'apprenant dyslexique avec un questionnaire:

L'élève a répondu que il ya des difficultés en lecture ; la dictée, trouble de l'attention, face au nouveaux mot à lire, de copie, il ne finit pas leur exercices toujours dans les temps, il ne lève pas beaucoup le doigt

- À l'école quand La maîtresse pose une question
- Il n'aime pas lire.
- Il a fait leurs devoirs avec ses parents.
- Est-ce que la dyslexie ça t'inquiète ? Il a répondu oui.

Après ce questionnaire on a demandé de cet apprenant de lire un extrait de texte.

- Il n'articule pas correctement tous les sons de la langue : imprécisions, distorsions

Il fait des confusions (ch/s, tr/cr, l/r, p/r, p/l, etc.) ou des inversions dans les mots et il construit mal ses phrases.

II.4 L'entretien qui concerne le parent d'élève dyslexique :

Ils ont expliqué que leur enfant a trouvé des difficultés de lire et de faire les exercices.

II.5 L'analyse :

II.5.a Définition 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 car cinq enseignants savent à présent définir la dyslexie et en connaissent les principales manifestations

II.5.b 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 psychologie. et ils ont suivie sauf la méthode de répétition des lettres et des syllabes.

II.5.c Adaptations en rapport avec l'éducation :

- Reformulation et/ou explicitation des consignes
- Aménagement des supports
- Temps supplémentaire
- Moins d'exercices
- Relecture, explication

II.5.d Les relations entre l'enseignant et l'élève :

L'élève ne sollicite pas l'enseignant notamment quand il en ressent le besoin. Les sollicitations et les questions sont surtout des demandes d'explications liées à une mauvaise compréhension mais pour les enfants normaux.

II.5.e Les relations avec ses pairs

Au sein de la classe, l'élève dyslexique ne semble pas en retrait, il parle avec ses camarades et ses camarades lui répondent. Toutefois, il n'y a pas de sollicitations de sa part pour demander de l'aide ou des explications et ses voisins ne vont pas vers lui pour lui demander s'il a besoin d'aide.

II.5.f Organisation spatiale de la classe

Dans la classe, l'élève est placé au milieu rang, face au tableau. Il ya trois personne devant lui mais un voisin à côté de lui.

II.5.g Déroulement des séquences

II.5.h Les supports

D'après ce que nous avons pu observer, il n'y a pas de différenciation de supports. En lecture, l'élève n'a pas de grande difficulté. Il est plus lent que les autres. L'enseignante n'a pas de méthode spécifique mais elle lui propose par moment de lire le texte pour lui, la répétition des sons, les lettres.

II.5.i Valorisation de l'élève :

Nous n'avons pas réellement vu que l'enseignante valorisait l'élève en question, ni même le motiver. D'après ce que nous avons pu observer, cet élève est considéré comme les autres. Il n'y a pas de différenciation

L'enseignant ne dévalorise pas vraiment l'élève, mais en lui proposant des tâches à faire qui semblent difficile pour l'élève et sans l'aider on peut peut-être parler de « dévalorisation »

II.5.j Evaluation :

On n'a pas pu observer d'évaluation mais on a obtenu des réponses sur ce sujet au cours de l'entretien. : Barème inadapté pour les dyslexiques.

Donc on a eu l'occasion d'assister des séances dans plusieurs écoles menées et de rencontre des élèves dyslexiques.

Les observations que nous avons pu mener en classe de 3AP et les entretiens que nous avons pu réaliser avec les enseignants et les enseignantes de ces classes nous ont permis de mettre en avant certains points quant aux difficultés de la lecture chez les apprenants dyslexiques :

Dans un premier temps, il ressort de l'observation et de l'entretien que la situation spatiale de l'élève dans la classe est à prendre en compte. Au sein de cette classe observée, l'élève dyslexique est placé au milieu rang face au tableau et il y a trois personnes devant lui.

La situation spatiale est à prendre en considération, parce que l'élève dyslexique est rapidement déconcentré. Par conséquent, il est intéressant de veiller à son positionnement au sein de la classe, en le plaçant à côté d'un élève calme et à proximité du tableau. Cette situation peut être stratégique et intéressante car il n'aura aucune gêne pour lire au tableau. De plus, du point de vue de l'enseignante cette situation spatiale lui permettra de porter un regard plus attentif à l'élève.

D'autre part, nous avons pu voir précédemment que l'étape primordiale pour aider un élève dyslexique concerne la compréhension et l'acceptation de la différence par l'enseignant et par les autres élèves.

L'élève dyslexique rencontre des difficultés dans le déchiffrage, la transcription des mots et la compréhension. L'enseignant doit donc veiller à expliquer oralement les consignes et à faciliter les temps de lecture en proposant des supports et des démarches adaptés.

L'explication, la formulation à l'oral des consignes sont à prendre en considération, car si l'élève rencontre des difficultés dans la lecture et la compréhension d'une consigne, alors il y a peu de chance pour qu'il réussisse l'exercice demandé. Toutefois, oraliser les consignes n'est pas forcément suffisant dans le sens où l'élève peut ne pas l'avoir comprise.

Il faut donc s'assurer de la compréhension en demandant à l'élève, par exemple, de reformuler. La reformulation ne doit pas être une répétition de ce qui a été dit, l'enseignant doit veiller à lui demander « que dois-tu faire ? » et pour aller plus loin dans la vérification de la compréhension « Comment vas-tu faire ? ».

D'après le référentiel de compétences de l'enseignant, il est du devoir de l'enseignant de prendre en compte la diversité des élèves et donc, par conséquent, de venir en aide aux élèves pour leur permettre une intégration et un accès aux savoirs normal.

Précédemment, nous avons vu quelques adaptations et aménagements possibles pour aider.

Un élève dyslexique à l'école. Désormais, nous nous intéresserons aux adaptations pédagogiques que le professeur des écoles peut organiser pour aider les élèves dyslexiques dans la compréhension écrite.

Nous avons été confrontées à des élèves en difficulté dans plusieurs classes. Par ce notre enquête qui a duré du mois de avril au mois de mai, nous avons pu observer les difficultés de lecture qui rencontrer ces apprenants dyslexiques.

Les enseignants font quelquefois allusion aux méthodes d'enseignement de la lecture tout en rejetant assez vite cette proposition. En effet, de tout temps et quelle que soit la méthode, on rencontre des élèves ayant des difficultés. De plus, ajoutent-ils, un bon enseignant essaie d'utiliser plusieurs stratégies ou méthodes face à l'hétérogénéité des élèves de sa classe.

Les activités menées durant ces séances sont les suivantes : on travaille sur un son, il faut trouver le mot intrus parmi une liste de mots présentant le son en question, les mots intrus sont de plus en plus ambigus, puis il faut orthographier certains de ces mots à l'aide de lettres Magnétiques.

Tous les enseignants de notre mémoire sont convaincus de pouvoir les soutenir, aides que les enseignants mettent en œuvre pour l'élève pendant la réalisation d'une tâche.

II.6 Les conseils :

Il est important que l'élève soit en contact avec l'écrit le plus tôt possible. Cependant, la maîtrise de la langue orale est un pré requis indispensable pour aborder l'apprentissage de l'écrit.

II.6.a Motivation de l'élève / estime de soi :

Créer un climat de confiance (faire savoir à l'élève que l'on connaît ses difficultés et qu'on va les prendre en compte).

Faire accepter par l'ensemble de la classe la prise en charge particulière de l'élève présentant des troubles de langage.

Travailler avec le groupe classe sur les différences.

Faire découvrir à l'élève ses domaines de compétences et les valoriser face au groupe classe.

Lui laisser le temps d'expression, sans lui couper la parole

Être patient face à sa lenteur : lui laisser le temps de faire/d'expliquer/de commenter/de justifier.

II.6.b Organisation de la classe :

- **L'enseignant :**

Favorise le calme, le silence et l'écoute.

Evite de trop parler.

Evite les affichages permanents (privilégie les affiches synthétiques utiles à la mémorisation).

Organise les informations au tableau, fait ressortir l'essentiel en utilisant des couleurs.

Utilise des entrées multi-sensorielles (les gestes, le dessin, l'auditif, le visuel, la manipulation) et explicite les liens entre les différents apprentissages.

- **L'élève :**

Est placé à côté d'un élève calme et est centré par rapport au tableau.

Les objets sur le bureau sont limités au strict minimum

Développer le tutorat, l'entraide

II.6.c Travail en classe :

- **L'enseignant**

Propose des documents dactylographiés et aérés, éventuellement fournir des photocopies des cours et des corrections d'exercices ou de contrôles.

Met en évidence les points essentiels (sur lignage, typographies différentes et utilise la disposition spatiale).

Lit toutes les consignes à voix haute, s'assure de leur bonne compréhension et reformule si nécessaire. (Redire les consignes de façon personnelle, avec des phrases courtes et des mots simples).

Éviter les consignes longues, éviter plusieurs consignes successives

- **Lecture oralisée**

Ne pas faire lire l'élève à haute voix sans préparation.

Autoriser la lecture avec un outil pour suivre les lignes.

Autoriser la sub-vocalisation (lecture à mi-voix)

Fractionner le texte, n'en faire copier qu'une partie, accentuer les repères, l'aider à comprendre sa façon de faire (mot à mot/lettre après lettre).

En production de textes, admettre la dictée à un tiers ou proposer l'usage du magnétophone.

Ne pas surcharger de corrections la production écrite de l'élève ; organiser ces corrections et éventuellement rendre à l'élève un texte partiellement corrigé et recopié.

Les exercices peuvent être proposés sous forme de tableaux à compléter.

Faire gérer un cahier référent de classe par les élèves les plus rapides/appliqués : trace de tout ce qui a été fait dans la

classe/consulté/photocopié pour les moins rapides ou les absents.

Ne pas demander à l'élève d'écouter et d'écrire en même temps.

- **Evaluations**

Ne sanctionner l'orthographe que s'il s'agit de la connaissance évaluée.

Diminuer le volume de la dictée, laisser le temps nécessaire à la relecture et apprendre à l'élève à se relire (une lecture pour chaque point à vérifier), dictées à trous.

En cas d'échec à l'écrit, envisager une évaluation orale.

Trouver un système d'évaluation qui lui permette de visualiser ses progrès (en dictée, par ex., utiliser un pourcentage de mots justes).

Envisager un tiers temps supplémentaire / réduire l'évaluation.

L'aider à répartir son temps selon le nombre d'exercices et l'aider dans la succession des tâches à réaliser.

II.6.d Travail à la maison :

Pour l'organisation du travail personnel, choisir un support adapté à l'enfant (cahier de textes ou agenda).

Faire en sorte que l'élève apprenne ses leçons à partir d'un support dactylographié ou s'assurer que le texte recopié est lisible.

Les leçons pourront être lues par un tiers.

Prévoir le temps pour copier les devoirs et donner les explications nécessaires.

Adapter le travail aux objectifs définis pour l'élève

Accepter les devoirs transcrits par un adulte.

Aider l'élève à organiser son travail (codes couleurs...).

Donner à l'avance le texte qui sera utilisé en classe, accompagné de l'enregistrement de sa lecture sur cassette audio.

Conseiller les livres audio.

Contrôler la prise de devoirs dans le cahier de texte (photocopie).

II.6.e Liaison famille / école :

Instaurer une relation de confiance réciproque avec la famille pour maintenir une cohérence des apprentissages.

Expliciter l'organisation mise en place autour de l'élève.

Mettre en place un moyen de liaison constructif avec la famille (cahier de suivi...).

Faire le point régulièrement avec la famille.

Mettre en place un projet personnalisé.

Conclusion :

Dans cette recherche, la question posée était «Quels obstacles les élèves dyslexiques rencontrent –ils dans l'apprentissage de la lecture ? Et Sur le plan pédagogique, de quelle manière l'enseignant peut-t-il intervenir auprès d'un élève dyslexique ?

Nous avons pu y répondre grâce à nos questions qui ont mis en évidence les éléments qui Suivent. Nous constatons que la majorité des enseignants connaissent les difficultés auxquelles sont Confrontés les dyslexiques. Néanmoins, nous avons pu mettre en évidence qu'ils ne savent pas tous quelles sont les causes à l'origine de ce handicap.

Ces causes peuvent être phonologiques, génétiques et neurologiques. Par ailleurs, nous avons pu constater, au cours de cette étude et lors de nos entretiens, 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 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 de l'élève.

Au terme de notre étude, il apparaît que, grâce à une pédagogie adaptée à ce trouble, 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 et psychologues 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'apprenant soit motivé. Action puisse fonctionner, 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 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.

A la fin Suite à cette recherche, nous pourrions imaginer de nouvelles pistes intéressantes à explorer. Par exemple, nous pourrions voir quelles sont les conséquences d'un redoublement sur des élèves dyslexiques et voir comment ils l'ont vécu ? Il serait également possible d'envisager de questionner les enseignants sur la collaboration qu'ils entretiennent avec le logopédiste, psychologue, au sujet de la dyslexie.

Pour terminer, nous pourrions interroger les enseignants sur leurs représentations de la dyslexie uniquement. Nous pensons qu'il serait également intéressant de voir quel impact l'enseignant peut avoir sur l'enfant en fonction des représentations qu'il a.

Références bibliographiques :

Les ouvrages :

CHAUVEAU, R, *Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire*, BRUXELLES, DE BOECK 1997.

GERARD Sansey, *Guide pédagogique pour les parents, Comment aider votre enfant à travailler à partir des Cahiers d'exercices ?* Edition BERLIN, 2008.

GIASSON Jocelyne, *la lecture : de la théorie à la pratique*, ED DE BOECK BRUXELLES, 2006.

.GREGOIRE J, PIERART, B, *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, BRUXELLES, DE BOECK, 1994.

LORRAINE Meunier, DENISE Vézina, *pour les élèves ayant des besoins particuliers -Guide d'accompagnement*, Commission scolaire des LAURENTIDES juin 2011.

SANDRINE Descombres, *l'apprentissage de l'écrit : prise en charge d'enfants dyslexiques dans un établissement scolaire*.1995.

Les mémoires :

LUCIE Dejonckere. *Les adaptations pédagogiques dans l'apprentissage de la lecture pour l'élève dyslexique, en CM2, en mettant l'accent sur la prise en charge des difficultés de compréhension* .Education. 2013

NADOLSKI, AURELIE Nocera, *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, étudiantes en 4^{ème} année à l'école d'orthophonie*. LYON année scolaire 2005-2006.

Les articles :

BENTOLILA, CHEVALIER et FALCOZ Vigne, p 187 in GIASSON Jocelyne, op cit,

BLANCHET Marine Chevallier « un article de L'échec scolaire »

Circulaire du 19 novembre 1999.

JEAN Christophe Vilatte, formation « Evaluation », « *Méthodologie de l'enquête par questionnaire* » 1er 2 février 2007 à Grisolles.

SYLVIE Roy, « *enseignement et apprentissage de la lecture en alphabétisation*, » mon dossier d'actualité de la VST, n° 31 – novembre 2007.

Sitographie :

<http://www.dyslexia-internation.org> consulté le (21-05-2015).

ANNEXE

Un questionnaire pour les enseignants :

Informations générales sur l'enseignant

1- Sexe :

- Homme Femme

2- Nombre d'années d'enseignement

.....

3- Niveau de classe actuel

.....

Pratiques de l'enseignant pour les élèves en difficultés de lecture

4- Avez-vous eu des élèves en difficultés de lecture dans votre classe ?

- OUI NON

5- Avez-vous adapté votre enseignement aux difficultés de ces élèves ?

- OUI NON

Si oui, qu'avez-vous mis en place pour aider ces élèves ?

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

6- Avez-vous déjà mis en place un programme personnalisé de réussite éducative pour ce type de difficulté ?

- OUI NON

7- Avez-vous déjà eu un élève dyslexique dans votre classe ?

- OUI NON

8- Si oui : Quelles adaptations pédagogiques avez-vous réalisées pour l'élève dyslexique?

Par rapport à la lecture ?

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

Dans la classe en général ?

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

La dyslexie vue par l'enseignant

9- Comment définiriez-vous la dyslexie ?

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

10- Faites-vous la différence entre dyslexie et retard simple en lecture ?

OUI NON

11- Si oui, pourriez-vous préciser quelle est la nature de cette différence ?

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

12- Savez-vous comment est posé le diagnostic de dyslexie ?

OUI NON

13- Si oui, quel critère utilise – t – on pour dire d'un enfant qu'il est dyslexique ?

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

14- Selon vous, est-ce que d'autres aspects du fonctionnement de l'enfant ou de sa vie doivent être pris en compte pour poser le diagnostic de dyslexie ?

OUI NON Ne sait pas

Si oui, lesquels

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

15- Si vous pensez qu'un élève est dyslexique, quelle démarche allez-vous faire ?

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

16- Avez-vous bénéficié d'une formation sur ce trouble ?

OUI NON

17- Si oui, s'agit-il d'une :

Formation initiale Formation continue Autoformation

Un questionnaire pour un apprenant dyslexique :

1-L'élève a- 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

2-Est-ce que c'est dur pour toi :

La lecture : OUI-NON

La copie : OUI-NON

La dictée : OUI-NON

3-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

4-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

5-Est-ce que tu aimes lire ?

6-Est-ce que tu fais tes devoirs :

Tout seul

Avec tes parents

Avec tes frères et sœurs

7-Est-ce que la dyslexie ça t'inquiète ? Oui- Non

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

Table des matières

Remerciement.....	
Dédicace.....	
Introduction :	1
PREMIER CHAPITRE : Dyslexie et lecture, apports définitionnels et théoriques	7
I. La dyslexie.....	4
I.1 Notions sur la dyslexie :.....	4
I.1.a Des dyslexiques :	4
I.2 Typologie :.....	5
I.2.a Dyslexie phonologique :.....	5
I.2.b Dyslexie lexicale :	6
I.2.c Dyslexie mixte :	6
I.3 les causes de la dyslexie :.....	6
I.4 Sémiologie :	7
I.5 LA dyslexie et ses troubles associés :	8
I.6 Les conséquences de la dyslexie :	10
I.6.a L'échec scolaire :	11
I.6.b La dépression :	11
I.6.c Les troubles du comportement :.....	11
I.6.d L'estime de soi :	11
II La lecture :	13
II.1 Définition de la lecture :.....	13
II.2 Les compétences lectoriales :.....	13
II.2.a Les compétences instrumentales :	14
II.2.b Les compétences de compréhension :.....	14
II.2.c Les compétences culturelles :.....	14
II.3 La lecture est une reconstruction de sens :.....	14
II.4 Les méthodologies d'enseignements de la lecture :	15
II.4.a La méthode synthétique :	16
II.4.b La méthode analytique :	17

II.4.c	La méthode mixte :	18
II.5	Les modèles de lecture :	18
II.5.a	La lecture est un processus actif :	18
II.5.b	La lecture est un processus de langage :	19
II.5.c	La lecture est un processus indivisible :	20
DEUXIEME CHAPITRE : Méthodologie et investigation de terrain		21
I.	Méthodologie :	22
I.1	Le choix de la méthodologie :	22
I.2	L'approche compréhensive :	22
I.3	L'enquête :	23
I.4	L'enquête descriptive :	23
I.5	L'observation :	23
I.6	L'entretien :	24
I.7	Un questionnaire :	26
I.7.a	Dans un questionnaire fermé :	26
I.7.b	Dans un questionnaire ouvert :	27
II.1	1ere étape : pré-enquête auprès d'enseignants :	27
II.1.a	La pré-enquête :	27
II.2	2eme étape : rencontre avec les enfants	27
II.2.a	La recherche de la population :	27
II.2.b	Présentation de la population :	28
II.2.c	L'entretien avec l'enfant :	28
II.2.d	Entretien parent :	29
III.1	3eme étape : rencontres avec les enseignants	29
III.1.a	Questionnaires enseignants :	29
III.1.b	Questionnaire apprenants :	29
IV.1	4eme étape : les questionnaires post expérimentation :	30
IV.1.a	Évaluation de notre intervention :	30
IV.1.b	Présentation de l'analyse :	30
IV.1.c	Analyse auprès des enfants, enseignants, parent :	30
II	Analyse des données, les résultats :	30
II.1	Les données :	30

II.2	Les questionnaires:	30
II.2.a	Première partie concerne:	31
II.2.b	Deuxième partie qui contient:	31
II.2.c	Troisième partie:	32
II.3	L'entretien qui concerne l'apprenant dyslexique avec un questionnaire:	33
II.4	L'entretien qui concerne le parent d'élève dyslexique :	34
II.5	L'analyse :	34
II.5.a	Définition de la dyslexie :	34
II.5.b	Capacité d'orientation pour un dépistage :	34
II.5.c	Adaptations en rapport avec l'éducation :	34
II.5.d	Les relations entre l'enseignant et l'élève :	34
II.5.e	Les relations avec ses pairs.....	35
II.5.f	Organisation spatiale de la classe	35
II.5.g	Déroulement des séquences	35
II.5.h	Les supports.....	35
II.5.i	Valorisation de l'élève :	35
II.5.j	Evaluation :	35
II.6	Les conseils :	37
II.6.a	Motivation de l'élève / estime de soi :	37
II.6.b	Organisation de la classe :	38
II.6.c	Travail en classe :	38
II.6.d	Travail à la maison :	39
II.6.e	Liaison famille / école :	40
	Conclusion :	41
	Références bibliographiques :	42
	ANNEXE	44