

L'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques

Juliette Dias

▶ **To cite this version:**

Juliette Dias. L'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques. Education. 2020. hal-02964886

HAL Id: hal-02964886

https://univ-fcomte.hal.science/hal-02964886

Submitted on 12 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

Titre : L'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques

Présenté par
DIAS Juliette

Sous la direction de :
BENDINELLI Marion

Grade : Maître de Conférences en sciences du langage

Année universitaire 2019-2020

DESCRIPTIF DU MÉMOIRE

Champs scientifique(s) :

Didactique du français.
Apprentissage de la lecture.
Linguistique.

Objet d'étude :

Comment l'apprentissage de la lecture est-il mis en place *par* les enfants et *pour* les enfants dyslexiques ?

Méthodologie : enquête de terrain, questionnaire.

Corpus : réponses au questionnaire en ligne.

SOMMAIRE

Introduction Generale **4**
Chapitre 1. Les troubles du langage **5**
1.1 Qu'est qu'un trouble ? **5**
1.2. Qu'est-ce que les troubles « dys » ? **5**
Chapitre 2. la dyslexie : typologies et modes de prise en charge **11**
2.1. Bref rappel historique **11**
2.2. Définir ce qu'est la dyslexie **12**
2.3. Les différents types de dyslexies **14**
Chapitre 3. L'apprentissage de la lecture **17**
3.1 Les spécificités de la lecture en langue française **17**
3.2 La conception actuelle de la lecture et de son apprentissage **19**
3.3. Les deux voies de lecture **211**
3.4 Les étapes de l'apprentissage de la lecture **22**
3.5. Les différentes méthodes de lecture **25**
3.6. Utilisation et choix du manuel de lecture **27**
3.7. Conclusion sur l'apprentissage de la lecture **28**
Chapitre 4. Méthodologie de la recherche **29**
4.1. Le questionnaire comme technique d'enquêtes : présentation **29**
4.2. Élaboration et passation du questionnaire **31**
4.3. Public interrogé **33**
Chapitre 5. dépouillement et analyse du questionnaire **36**
5.1. Résultats généraux **36**
5.2 Depouillement des questions d'ordre pedagogiques **38**
5.3 Conclusion sur l'analyse du questionnaire **47**
Conclusion générale **49**
Bibliographie **51**
Annexes **53**
Table des matières **56**
Résumé de mémoire **58**
Mots clés **58**

L’apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques

INTRODUCTION GENERALE

Dans le milieu scolaire, certains élèves éprouvent des difficultés dans les apprentissages. Ces difficultés sont diverses, de tout ordre, et peuvent apparaitre dès la maternelle. C’est pourquoi, en tant qu’enseignant, il faut être vigilant et en mesure de déceler ces difficultés. En effet, si elles ne sont pas détectées le plus tôt possible, elles risquent d’être difficiles à corriger, de s’aggraver et, dans le pire des cas, d’entrainer un décrochage scolaire chez certains élèves. Nous avons donc décidé de nous intéresser aux différents troubles auxquels un enseignant sera forcément confronté lors de sa carrière, et plus particulièrement aux troubles concernant les difficultés d’apprentissage de la lecture, avec l’exemple de la dyslexie.

Le travail initialement prévu devait se tourner autour de deux objectifs, tout d’abord le compte-rendu théorique et l’observation pratique des manifestations des divers types de dyslexie dans l’apprentissage de la lecture, puis un travail autour de la gestion par l’enseignant des difficultés qu’entrainent la dyslexie dans les classes. Toutefois, en raison du contexte dans lequel s’est déroulée la fin du travail (crise sanitaire liée à l’épidémie de Covid19), nous n’avons pu développer la partie concernant l’apprentissage de la lecture dans sa totalité. Nous nous sommes donc concentrée sur la chose qui nous semblait la plus facile à mettre en place, à savoir une enquête de terrain à destination d’enseignants du primaire, par questionnaire, afin d’analyser comment travaille un enseignant dans sa classe, quels comportements sont adoptés…

Nous nous sommes ainsi demandée comment l’apprentissage de la lecture est mis en place *par* les enfants et comment elle se met en place *pour* les enfants. Afin de répondre à cette problématique, nous avons conduit notre travail de recherche en cinq chapitres. Dans un premier temps, nous présentons l’ensemble des troubles du langage recensés, dans une deuxième partie nous nous intéressons à la dyslexie, puis nous exposons les concepts clés de l’apprentissage de la lecture dans un troisième chapitre. Dans un quatrième chapitre est exposée la méthodologie consacrée à l’enquête de terrain. Enfin, pour terminer ce travail, nous abordons l’analyse de notre questionnaire.

CHAPITRE 1. LES TROUBLES DU LANGAGE

Dans ce chapitre, nous verrons dans un premier temps ce qui définit un trouble, puis dans un second temps nous aborderons la question des troubles « dys ».

1.1 QU'EST QU'UN TROUBLE ?

Tout d'abord, nous commençons par une définition générale du mot « trouble » qui est un terme que nous serons amenée à rencontrer à de nombreuses reprises. Selon Jérôme Bessac, lorsque l'on parle de troubles,

> il est convenu d'entendre un syndrome de désorganisation d'une fonction liée à un défaut structurel dans l'apparition ou l'installation d'un ou de plusieurs éléments constitutifs de cette fonction. Un trouble est par nature plus ou moins durable dans le temps, résistant pour partie aux remédiations, divers dans ses formes et dans les signes associés, variable par sa gravité et par les déficits fonctionnels générés. (2013 : 336)

Il est important de souligner ici qu'un trouble peut être de différentes natures ; les troubles des apprentissages auxquels nous nous intéresserons plus spécifiquement dans le cadre de ce travail, n'échappent pas à cette définition. En effet, ils se différencient les uns des autres. Pour ce même auteur, les troubles des apprentissages définissent un « ensemble hétérogène de troubles causés par une dysfonction […] du système nerveux central, mais n'ayant pas pour origine un handicap visuel, auditif ou moteur, une arriération mentale, un trouble affectif ou un milieu défavorisé » (*Ibid* : 339). Dans cette définition, le terme de « dysfonction » est employé, ce qui nous amène à nous intéresser aux troubles dits « dys ». Il faut savoir que le préfixe « dys » signifie « l'idée de difficulté, de trouble, de manque » (Larousse [en ligne)]. Après ces deux définitions d'ordre général nous allons à présent nous consacrer aux spécificités des troubles du langage, appelés aussi « troubles dys ».

1.2. QU'EST-CE QUE LES TROUBLES « DYS » ?

Les troubles qui concernent le langage se traduisent par un retard dans l'acquisition de celui-ci, et ce, quel que soit le type de trouble. Nous en distinguerons cinq : la *dyslexie*, la *dysgraphie*, la *dysorthographie*, la *dyscalculie* ainsi que la *dysphasie*. Ces troubles sont pour la plupart détectés à l'école, la difficulté est d'arriver à différencier les difficultés rencontrées dans les apprentissages d'une manière générale des difficultés spécifiquement liées à l'un de ces troubles.

Commençons par expliciter ce qu'est le trouble que l'on nomme la dysgraphie : selon Jérôme Bessac elle se traduit,

> par des difficultés durables dans le geste graphique, des anomalies de la conduite du trait et dans l'aspect formel de l'écriture (malformation des traits constitutifs des lettres, irrégularités dans les jambage et la ligne de base des lettres, anomalies dans les espacements entre les lettres et les mots, mise en page défectueuse…). L'écriture manuelle est soit trop lente, soit illisible, impliquant dans tous les cas une mobilisation disproportionnée des ressources attentionnelles et cognitives. (2013 : 124)

La dysgraphie touche l'écriture. Il en existe plusieurs types : les dysgraphies raides se traduisant par une tension excessive, une crispation de l'écriture qui rend le trait tendu et hypertonique ; à l'inverse, on rencontre les dysgraphies molles, où le tracé, à l'inverse, relâché, avec une irrégularité dans la dimension des lettres. Il existe aussi ce que l'on appelle les dysgraphies lentes et précises avec un graphisme appliqué, de la précision, qui, de ce fait, demande beaucoup d'efforts. Enfin, on distingue les dysgraphies impulsives, se traduisant par un geste rapide, un mauvais contrôle et entrainant une perte de structure et d'organisation de la page écrite. La dysgraphie peut être plus ou moins sévère et elle est en général durable et persistante. Les causes de cette pathologie sont associées à une immaturité au moment de l'apprentissage, une mauvaise perception du schéma corporel, des problèmes de latéralité non ou mal résolus, une mauvaise tenue du stylo ou une position inadéquate. Concernant le traitement de ce trouble, un bilan orthophonique est en général réalisé, suivi d'un bilan pluridisciplinaire plus complet (neuropédiatrique, neuropsychologique, psychologique, psychomoteur…) afin de s'assurer de la spécificité du trouble et de détecter si d'autres troubles y sont associés. En tant qu'enseignant, il faut trouver des solutions afin que l'élève ne se démotive pas face à ses difficultés. Une des alternatives possibles est alors l'utilisation du clavier de l'ordinateur ou le recours à la dictée vocale.

Intéressons-nous maintenant à la définition donnée par Jérôme Bessac du trouble qu'est la dysorthographie. Il s'agit pour lui d'un

> trouble spécifique et durable de l'expression écrite caractérisé, chez un enfant normalement stimulé et scolarisé et ne présentant pas de déficit sensoriel ou intellectuel, par un défaut d'assimilation important et durable des règles orthographiques (altération de l'écriture spontanée ou de l'écriture dictée. (2015 : 129)

Deux dysorthographies sont à distinguer : la dysorthographie de développement et la dysorthographie acquise due à un traumatisme. Tout comme les divers troubles « dys », les dysorthographies ne sont pas la conséquence d'un niveau d'intelligence inférieur, mais relève d'un trouble neurologique. Les études en neuropsychologie mettent en évidence un dysfonctionnement de certains réseaux du système nerveux cérébral. Les dysorthographies se

manifestent par (1) des troubles de la transcription phonologique c'est-à-dire au niveau du graphème et du phonème : l'enfant n'arrive pas à faire correspondre une unité sonore (phonème) à une unité écrite (graphème) ; ou (2) par des troubles concernant le contrôle sémantique : l'enfant ne mémorise pas les mots ni leurs utilisations.

Les troubles dysorthographiques entrainent aussi des troubles morphosyntaxiques qui ne se traduisent pourtant pas par une incapacité à comprendre et à réinvestir des règles grammaticales et syntaxiques. Il est primordial de déceler cette pathologie le plus tôt possible afin de remédier au plus vite aux difficultés. En maternelle, il est possible de repérer la dysorthographie si l'on s'aperçoit que les élèves ont un vocabulaire pauvre et limité, une mauvaise compréhension des sons, un problème au niveau de l'orientation spatio-temporelle, un graphisme irrégulier, une difficulté à mémoriser. Si le trouble n'a pas été détecté durant la maternelle, les difficultés vont s'amplifier ; cela va se traduire par un retard important de la lecture, une non-reconnaissance de lettres, une difficulté à recopier un texte, beaucoup de fautes d'orthographe, une incompréhension du sens des mots à la lecture ainsi qu'une calligraphie irrégulière. Comme pour les autres troubles « dys », un bilan orthophonique est préconisé, il comporte un test de conscience phonologique et un test visuo-attentionnel. Ce trouble semble accompagner celui de la dyslexie, mais nous ne savons pas s'il en existe des formes indépendantes d'un trouble spécifique de la lecture. Le dysfonctionnement cognitif à la base de la dyslexie et de la dysorthographie est sans doute commun. En effet les difficultés orthographiques repérées dans la dysorthographie semblent être une conséquence directe du trouble phonologique identifié chez les dyslexiques. C'est pourquoi les dyslexies phonologiques s'accompagneraient d'une dysorthographie phonologique.

Consacrons-nous maintenant à la dysphasie. D'après Jérôme Bessac, ce trouble est un trouble

> spécifique sévère et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral : les modalités normales du langage sont altérées dès les premiers stades de développement et persistent au-delà de 6 ans. Le langage spontané est réduit, avec un vocabulaire imprécis et rudimentaire, souvent difficilement compréhensible en raison de troubles phonétiques associés ; il est agrammatique ou comporte d'importantes et nombreuses erreurs syntaxiques. Ce trouble se distingue par sa sévérité et ses caractéristiques, des simples retards d'acquisition du langage. Dans environ la moitié des cas, le trouble évolue vers un trouble plus ou moins sévère de l'apprentissage du langage écrit (dyslexie-dysorthographie secondaire) qui va lourdement pénaliser l'intégration scolaire, sociale et professionnelle. (2013 : 124)

Cette définition n'est pas la seule rencontrée sur la question. Notons à ce titre une seconde définition, issue des travaux d'Annie Dumont : selon elle, la dysphasie est un « trouble sévère du développement du langage, un trouble structurel touchant la partie innée de l'équipement

linguistique et conduisant à des déviances permanentes dans l'utilisation du code langagier »[1]
Le trouble spécifique du langage signifie que l'origine est développementale, relevant de la non mise en réseau des neurones dévolus au traitement du langage, sans cause neurologique, ni psychoaffective ou psychiatrique, sans anomalie sensorielle (surdité notamment) et sans carence majeure de stimulation environnementale.
La dysphasie touche donc le développement du langage oral. Elle diffère des retards simples qui sont des troubles fonctionnels de l'acquisition. Une des principales difficultés avec la dysphasie est qu'elle ne peut s'envisager qu'en référence aux retards de langage. Nous distinguons six troubles dysphasiques :

- le trouble de l'incitation verbale : l'enfant a des difficultés à maintenir un échange ;
- le trouble de l'encodage syntaxique : malgré une bonne conscience syntaxique, l'enfant produit des énoncés agrammatiques et/ou dys-syntaxiques ;
- le trouble de l'évocation lexicale : l'enfant ne possède pas assez de vocabulaire et doit faire face à un manque de mots ;
- le trouble de la compréhension verbale qui se traduit par une difficulté à traiter les sons ;
- le trouble de l'informativité : l'enfant n'est pas en mesure de transmettre un message simple.
- une dissociation automatico-volontaire.

Outre les différents troubles que présentent les dysphasies, nous pouvons en distinguer six formes grâce à la classification de Gérard (1991) :

- la dysphasie kinesthésique afférente : l'enfant articule mais n'arrive pas à programmer l'articulation, le mouvement de la bouche ;
- la dysphasie de production phonologique : lorsque l'enfant parle, les mots ont tendance à être déformés, il ne contrôle pas les sons du langage ;
- la dysphasie phonologique-syntaxique qui se traduit par une phonologie perturbée ;
- la dysphasie réceptive : elle constitue la forme la plus grave de cette pathologie car la compréhension est atteinte et l'enfant n'est pas en mesure d'accéder au sens ;
- la dysphasie lexicale syntaxique : l'élève ne possède que très peu de vocabulaire et utilise des termes génériques ; les énoncés produits ont alors la caractéristique d'être concis ;

[1] Les références de la citation ne sont pas complètes, suite à la crise sanitaire qui a entrainé la fermeture des bibliothèques universitaires, nous n'avons pu consulter l'ouvrage concerné.

- la dysphasie sémantique pragmatique : bien que l'enfant témoigne d'un vocabulaire riche et de bonnes structures syntaxiques, il présente cependant un problème de formulation.

La dysphasie se détecte par trois symptômes principaux, à savoir un trouble de l'expression qui se manifeste par des difficultés d'élocution et d'évocation ; un trouble de la réception traduisant un déficit au niveau du décodage ; un trouble syntaxique caractérisé par une atteinte de l'organisation grammaticale. Comme la plupart des différents troubles « dys », la dysphasie peut s'accompagner d'une dyslexie et/ou d'une dysorthographie. Il est préconisé d'établir un bilan de langage par un orthophoniste afin d'évaluer et d'analyser le niveau de communication des malades.

Nous allons évoquer à présent la dyscalculie, en nous montrant toutefois moins spécifique car elle ne concerne pas le langage écrit, du fait qu'elle porte essentiellement sur les chiffres et sur le calcul. Nous en retiendrons que ce trouble se traduit par des difficultés à comprendre et à utiliser les nombres. En effet, les enfants éprouvent des difficultés à évaluer des petites quantités, à dénombrer, à écrire les chiffres, à lire une suite de nombre, mais aussi à en comprendre le sens, à réaliser des calculs arithmétiques simples… Ce trouble peut être traité par un orthophoniste ou un neuropsychologue. Le centre d'évaluation neuropsychologique et d'orientation pédagogique permet de donner lieu à un diagnostic en évaluant le potentiel intellectuel de l'enfant, ses capacités d'attention, de mémorisation, son langage, son raisonnement et ses capacités dans le domaine de l'arithmétique et des mathématiques.

Pour finir sur les troubles « dys », nous exposerons une définition de la dyslexie. Selon Annie Dumont, la dyslexie se définit par un « trouble durable d'acquisition du langage écrit qui affecte l'identification des mots, et par voie de conséquence, la compréhension et la transcription des textes »[2]. Nous ne rentrons pas, à ce stade, dans les détails, car la dyslexie fait l'objet de la deuxième section de ce chapitre, dans lequel nous allons envisager mes spécificités et les caractéristiques de ce trouble de l'apprentissage.

[2] Les références de la citation ne sont pas complètes, suite à la crise sanitaire qui a entrainé la fermeture des bibliothèques universitaires, nous n'avons pu consulter l'ouvrage concerné.

Les troubles « dys » se caractérisent tous, nous l'avons vu, par des difficultés plus ou moins importantes observées dans les apprentissages. Ces troubles apparaissent principalement chez les enfants et ne sont à l'origine accompagnés d'aucune déficience mentale. Un trouble « dys » est souvent associé d'un ou plusieurs autres troubles. Le diagnostic de ces troubles et leur traitement sont les mêmes, néanmoins avec des variantes dans le suivi et dans les propositions de remédiation. Il faut savoir que les enfants atteints de l'un ou de plusieurs de ces troubles peuvent bénéficier de mesures individualisées si cela semble nécessaire ; leur mise en œuvre nécessite d'engager une discussion entre l'équipe pédagogique, la famille et l'orthophoniste.

CHAPITRE 2. LA DYSLEXIE : TYPOLOGIES ET MODES DE PRISE EN CHARGE

Dans ce chapitre, nous procèderons tout d'abord à un bref rappel des étapes ayant mené à l'identification de la dyslexie en tant que trouble du langage, étapes desquelles découlent les nombreuses définitions rencontrées dans les ouvrages de référence. Ensuite, nous en développerons ses diverses formes, ses causes et ses conséquences.

2.1. BREF RAPPEL HISTORIQUE

Le terme dyslexie a été utilisé pour la première fois en 1872 par Rudolf Berlin. Ce médecin a employé ce terme afin de décrire le cas d'un adulte, qui, à la suite d'une lésion cérébrale, a perdu toutes capacités à lire. Puis, un médecin généraliste, Pringle Morgan, en 1896, s'est penché sur le cas d'un adolescent qui présentait une intelligence « normale », et qui pourtant, manifestait des difficultés d'apprentissage du langage écrit. On commence alors à parler de « cécité congénitale des mots ». Dans le même temps, le médecin généraliste Cyril Norman Hinshelwood va soumettre l'idée que le trouble résulterait d'une incapacité à stocker en mémoire visuelle l'information relative aux lettres et aux mots. Il est le premier à différencier trois types de dyslexies développementales, à savoir *l'alexie* qui désigne les personnes atteintes d'une déficience intellectuelle et témoignant d'une difficulté d'apprentissage de la lecture ; *la dyslexie*, qui désigne les personnes ayant un retard concernant l'apprentissage de la lecture ; et la *congenital word blindness* (littéralement, ce que l'on a précédemment nommé cécité congénitale des mots) désignant les personnes témoignant d'un trouble sévère d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Dans les années 1980, la dyslexie est davantage étudiée d'un point de vue linguistique bien que, très rapidement, la psychologie clinique lui sera associée. Dans les années 1990, la dyslexie (et plus largement les troubles du langage) est abordée du point de vue de la psychologie cognitive. On s'aperçoit enfin que plus les ouvrages sont récents, plus leurs auteurs s'accordent sur la cause probable du trouble qu'est la dyslexie. En effet, grâce aux nouvelles technologies ainsi qu'aux progrès en médecine (et notamment en neurosciences), les chercheurs arrivent peu à peu à se faire une idée de ce qu'est vraiment la dyslexie et de ses causes.

Ce bref panorama permet de rendre compte des diverses disciplines qui se sont intéressées, et continuent de s'intéresser, à la dyslexie. Le nombre de définitions que ce trouble a reçues et leur orientation disciplinaire s'en ressent logiquement : c'est ce que nous développons dans la prochaine section.

2.2. DEFINIR CE QU'EST LA DYSLEXIE

En guise de première entrée dans notre parcours au sein des différentes définitions proposées de la dyslexie, nous proposons tout d'abord de prendre en considération celle avancée par Bernard Jumel, pour qui la dyslexie est un « trouble de lecture survenant en dépit d'une intelligence normale, de bonne instruction scolaire adéquat, d'opportunités socioculturelles suffisantes ; en outre elle dépend d'une perturbation d'aptitudes cognitives fondamentales souvent d'origine constitutionnelle » (2006 : 34). La critique que l'on peut faire à cette définition est qu'elle n'envisage le trouble qu'à travers origine et non ses signes.

Sur le plan institutionnel, Annie Dumont propose la définition suivante : « difficulté durable de l'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 » (Dumont, 2003 : 11). Cette définition correspond à peu de choses près à la définition qui figure dans le dictionnaire généraliste *Larousse* [en ligne] : « difficulté de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficience mentale et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique ». Nous devons toutefois remarquer que cette dernière définition ajoute à la précédente le fait que la dyslexie entraine des difficultés d'apprentissage au niveau de l'orthographe, en plus de celles admises pour la lecture ; il faut cependant nuancer cette caractéristique car nous avons vu dans d'autres définitions que, bien que ces deux difficultés soient souvent corrélées, elles ne s'observent pas systématiquement.

La définition de Pascal Lefebvre et de Brigitte Stanke s'inscrit dans la continuité des précédentes : les deux chercheurs font référence à la question de la dyslexie-dysorthographie, à savoir « des troubles d'origine neurologique, sans cause évidente, qui entravent particulièrement l'apprentissage des habiletés d'identification des mots, et ce, malgré un enseignement adéquat et une maitrise suffisante de la langue d'enseignement » (2017 : 49). Lefebvre et Stanke assument ainsi cette corrélation en désignant ce trouble par le terme de

« dyslexies-dysorthographies développementales », car, dans la plupart des cas, les jeunes dyslexiques sont aussi touchés par des troubles en orthographe.

Une autre définition, formulée par Jérôme Bessac, propose de l'envisager comme un

> déficit sévère et durable, d'origine neurologique, dans les processus d'acquisition et de l'automatisation de la lecture et de l'orthographe chez un enfant d'intelligence normale, scolarisé régulièrement, qui ne pâtit d'aucune carence éducative, et dont les difficultés ne peuvent être attribuées à un déficit sensoriel, psychologique ou psychoaffectif, ni à une lésion cérébrale acquise. (2013 : 125)

Cette définition fait référence au terme qui l'a précédé, « alexie », selon lequel le trouble a été détecté chez des adultes qui, à la suite d'un accident cérébral, ont perdu leur capacité de lecture ; on parlait alors de dyslexie acquise, chose qui s'est avérée erronée puisque l'on sait aujourd'hui que la dyslexie ne vient pas forcément d'une lésion cérébrale.

D'un point de vue cognitiviste, Bernard Jumel propose la définition suivante de dyslexie :

> la manifestation la plus probante d'une dyslexie réside dans l'échec à développer des capacités de reconnaissance des mots écrits en dehors de tout contexte (Gough et Tunmer, 1986 ; Perfetti 1985 ; Stanovitch, 1986 et 2000 ; Stanovitch et Siegel, 1994). Les dyslexiques manifesteraient des difficultés importantes à comprendre les textes écrits parce que leur reconnaissance des mots écrits est déficiente tant au niveau de la précision que de la rapidité. (2016 : 33)

Cette définition apparaît trop généraliste et ne semble pas être adaptée aux différentes formes de dyslexie ; en effet, un enfant atteint de dyslexie de surface (type de dyslexie qui sera définie plus loin) est bien capable de reconnaitre des mots réguliers cela même hors contexte d'emploi, comportement qui va donc à l'encontre de ce que B. Jumel indique comme « la manifestation la plus probante ». L'adéquation de cette définition va donc dépendre du type de dyslexie dont l'enfant est atteint.

Ainsi, à l'issue de ce panorama, nous retiendrons que, pour la plupart des auteurs et dans la plupart de ces définitions, la dyslexie est un trouble qui touche en partie les enfants et qui se traduit par des difficultés à reconnaitre des mots, à comprendre des textes. Néanmoins, elle peut aussi toucher les adultes lorsque ceux-ci ont été affectés par un accident touchant une partie de leur cerveau. Ces deux situations et causes justifient la reconnaissance de plusieurs types de dyslexie.

2.3. LES DIFFERENTS TYPES DE DYSLEXIES

De nos jours, grâce notamment à de nombreuses recherches dans le domaine des neurosciences, il est possible de distinguer plusieurs dyslexies.

2.3.1. LA DYSLEXIE ACQUISE

Tout d'abord, on distingue deux sortes de dyslexie, à savoir les dyslexies acquises et les dyslexies développementales. La dyslexie acquise concerne les adultes, elle se traduit par une perte de la capacité à lire. Elle concerne les troubles de la lecture qui apparaissent chez des adultes à la suite de lésions cérébrales. On sait depuis les années 1900, que cette dyslexie provient d'un dysfonctionnement neurologique observé dans certaines zones cérébrales impliquées dans l'acte de lire. Elle est donc à différencier de la dyslexie développementale qui, elle, touche les enfants qui débutent leur scolarité et admettent des difficultés dans les processus d'acquisition de la lecture malgré un enseignement adapté.

2.3.2. LES DYSLEXIES DEVELOPPEMENTALES

La dyslexie de développement se définit selon Jérôme Bessac comme un

> trouble survenant au cours du développement cérébral, chez des enfants d'intelligence normale, recevant une instruction scolaire adéquate, bénéficiant d'opportunités socioculturelles suffisantes, et en l'absence de traumatisme, de déficits sensoriels (auditifs ou visuels) et de signes psycho-pathologiques primaires. (2013 : 125)

Les dyslexies développementales existent sous trois formes distinctes et, atteignent, spécifiquement ou simultanément les deux procédures d'identification des mots à savoir l'assemblage et l'adressage. L'assemblage, aussi appelé « voie phonologique » ou encore « procédure indirecte », est une procédure cognitive qui consiste à convertir systématiquement les graphèmes en sons, puis à assembler les sons pour reconstruire le code phonologique complet des mots. La procédure d'adressage aussi appelée « voie lexicale » ou « procédure directe » est, quant à elle, une procédure cognitive qui consiste à identifier le mot comme une forme précise et stable sans passer par la voie d'assemblage ; la forme écrite du mot est alors associée directement à sa représentation, à sa signification en mémoire à long terme.

Les trois formes de dyslexies que l'on peut distinguer sont les suivantes :

- les dyslexies phonologiques développementales qui reposent sur un déficit dans la voie phonologique ;
- les dyslexies développementales de surface qui reposent sur un déficit dans la voie lexicale ;
- les dyslexies développementales mixtes qui touchent les deux voies, lexicales et phonologiques.

La dyslexie phonologique conduit les personnes qui en sont atteintes à confondre des sons, à oublier des consonnes, à omettre des lettres dans des mots, ou encore à inverser des séquences de lettres. C'est donc la voie d'assemblage qui pose problème dans le cas d'une dyslexie phonologique. Pour la dyslexie de surface, la difficulté se pose au niveau de l'identification directe du mot, ce qui oblige l'individu à passer systématiquement par la voie d'assemblage à défaut de la voie d'adressage. Dans le cas de la dyslexie mixte, ce sont les deux voies de lecture qui sont impliquées.

Les dyslexies développementales se traduisent donc par des difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture et cela en dépit d'un enseignement conventionnel, d'une intelligence normale et d'opportunités socioculturelles ; elles se distinguent de la dyslexie acquise qui est d'origine neurologique. Elles touchent plus les garçons que les filles, et entre 3 à 6% des enfants scolarisés. Si l'on est confronté à un élève qui a un QI faible ainsi que des conditions sociales et scolaires non conventionnelles, on parle de « mauvais lecteur ». Le diagnostic de dyslexie consiste à observer un écart supérieur à un an et demi minimum entre l'âge de lecture estimé et l'âge réel de l'enfant, donc une situation de retard de lecture. La dyslexie doit donc être distinguée de ce genre de situation, ce qui implique qu'il importe ainsi, avant de parler de dyslexie, d'éliminer les potentiels facteurs de difficultés de lecture, à savoir :

- un déficit auditif ;
- un trouble de la vue ;
- une trouble de l'élocution ;
- un déficit intellectuel ;
- un désintérêt global d'origine affective ;
- une situation de bilinguisme.

Enfin, comme nous l'avons noté pour les autres troubles « dys » évoqués plus tôt, la dyslexie requiert le suivi de la personne atteinte par un orthophoniste et nécessite des aménagements en classe afin de réduire les difficultés dans les apprentissages. La dyslexie peut entraîner d'autres troubles tels que :

- un trouble de l'orientation spatiale ;
- un trouble de l'orientation temporelle ;
- un trouble de la motricité oculaire (non latéralisation du regard) ;
- un défaut de discrimination et d'évocation des graphies à partir des sons ;
- un trouble de la perception du rythme de la lecture ;
- un trouble du langage avec inversion des phonèmes ;
- un trouble affectif.

Au regard des éléments exposés, il apparaît que les enseignants doivent nécessairement être informés et bien formés sur cette pathologie. Il est important qu'ils établissent un lien avec les familles et qu'ils soient en contact avec un professionnel de santé qui suivra l'enfant afin d'adapter au mieux les situations d'apprentissages et de favoriser un climat propice à ceux-ci, en instaurant une différenciation entre élèves. À cet égard, l'apprentissage de la lecture est particulièrement concerné, du fait que divers problèmes peuvent émerger. Certaines difficultés peuvent tout d'abord être causées par une scolarisation non assidue, une maitrise, mauvaise ou insuffisante, de la langue ou encore par un environnement social peu stimulant et défavorisé. L'apprentissage de la lecture peut également poser des problèmes en cas de troubles psychologiques graves, d'un déficit intellectuel ou de déficiences qui touchent l'acuité visuelle ou auditive. Ce n'est qu'après avoir écarté l'ensemble de ces causes possibles que l'on peut parler véritablement de dyslexie.

La lecture de ces différents ouvrages concernant les troubles du langage nous a permis de rendre compte de manière exhaustive des définitions circulant pour la dyslexie, en croisant les points de vue défendus par diverses disciplines. Chemin faisant, l'appréhension du processus d'apprentissage de la lecture est apparue importante : aussi, dans une troisième section, nous allons nous intéresser à sa mise en place dès la maternelle.

CHAPITRE 3. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

L'apprentissage de la lecture est un processus long et complexe, qui se met en place dès le plus jeune âge. Nous développerons dans ce chapitre les principales notions de linguistique qu'il implique ou active, et présenterons le processus sur lequel repose l'apprentissage de la lecture avec ses diverses étapes. Puis, nous aborderons brièvement les diverses méthodes de lecture, avant de consacrer une sous-section aux manuels de lecture. L'objectif de ce chapitre est de repérer ce qui est préconisé ou non pour les élèves dyslexiques dans l'apprentissage de la lecture.

3.1 LES SPECIFICITES DE LA LECTURE EN LANGUE FRANÇAISE

La langue française repose sur divers principes qu'il convient de définir et de connaitre afin d'en comprendre le mécanisme. Nous rappellerons ici des notions issues de la linguistique avant d'exposer les différentes phases et étapes sous-jacentes à l'acte de lire.

3.1.1 RAPPEL DE QUELQUES NOTIONS LINGUISTIQUES UTILES

Afin de bien comprendre ce qui sera développé dans les deux prochaines sous-sections, un rappel de quelques définitions s'impose. Ce rappel a trait à diverses notions issues des sciences du langage, et en particulier de la linguistique, quant à la description des unités minimales de l'oral et de l'écrit.

La syllabe est une « [u]nité linguistique intermédiaire entre le phonème et le mot, caractérisé par la fusion des unités phoniques qui la constituent. On distingue la syllabe ouverte, se terminant par une voyelle prononcée » (Larousse [en ligne)], c'est-à-dire suivant la structure CV (consonne-voyelle) ou V (voyelle), et la syllabe fermée ou entravée, terminée par une ou plusieurs consonnes prononcées (structure CVC pour consonne-voyelle-consonne). La syllabe est donc l'assemblage de plusieurs phonèmes qui découpent un mot. Par exemple dans le mot « cadeau », on distingue deux syllabes, à savoir / ka / et / do /, correspondant graphiquement à « ca » et « deau ».

Le phonème est l'« [é]lément minimal, non segmentable, de la représentation phonologique d'un énoncé, et dont la nature est déterminée par un ensemble de traits

distinctifs » (Larousse en [ligne)]. Un phonème constitue la plus petite unité sonore du langage oral. Grossièrement, on peut dire que lorsque l'on on observe une lettre, un phonème correspond au(x) son(s) de celle-ci.

Le graphème est l'« [u]nité minimale de la forme écrite d'une langue ayant son correspondant dans la forme orale (« s », « c », « ss », « sc », « ç » sont des graphèmes correspondant au phonème /s/) » (Larousse [en ligne)]. On dit d'un graphème qu'il est la transcription d'un phonème. Plusieurs graphèmes peuvent exister pour un unique phonème : « o », « au » et « eau » permettent de transcrire le phonème / o /.

Enfin, les pseudo-mots sont des mots qui ne veulent rien dire mais respectent les structures phonématiques de la langue. Ils sont beaucoup utilisés dans des activités de répétition afin de travailler en classe l'écoute, la mémorisation ainsi que l'articulation. Ce genre d'activité va également permettre de repérer d'éventuelles difficultés phonologiques, articulatoires ou auditives chez les élèves qui auraient des difficultés à réaliser ces exercices.

Après avoir pris connaissance de ces quelques définitions, intéressons-nous plus précisément aux spécificités de la langue française mises en exergue dans l'acte de lire.

3.1.2 LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

La conscience phonologique, ou somme des capacités métaphonologiques, peut être définie comme l'aptitude de percevoir, de produire et de se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe ou le phonème. C'est la conscience de toute unité linguistique dans la langue. Les habiletés phonologiques sont des compétences qui permettent de traiter et de combiner les sons élémentaires du langage. Ces habiletés permettent d'effectuer des opérations mentales sur le langage parlé, comme le fait de segmenter des mots en syllabes ou de supprimer le premier phonème d'une syllabe. Cette conscience phonologique se traduit par l'identification des composantes phonologiques de la langue et par la capacité à pratiquer des opérations sur ces dernières (localiser, ajouter, substituer, supprimer…). La conscience de la structure segmentable de la parole aboutit à ce que l'on appelle la conscience phonémique, c'est-à-dire la conscience des différents phonèmes et de la capacité à les discriminer. C'est pourquoi la mesure de la conscience phonologique peut se faire à l'aide

d'exercices de reconnaissance et de production de rimes, à l'aide de découpages syllabiques ou encore d'identifications et de segmentations phonémiques.

3.1.3 LE PRINCIPE ALPHABETIQUE

Dans l'apprentissage de la lecture, l'acquisition du principe alphabétique est une étape incontournable. C'est pourquoi les jeunes élèves doivent découvrir le principe alphabétique qui définit le fonctionnement du code écrit. Ils doivent donc comprendre que les graphèmes remplissent un rôle fonctionnel qui est celui de représenter des unités abstraites, les phonèmes, donc comprendre qu'une ou plusieurs lettres correspondent à un son. Le principe alphabétique est le principe qui consiste, pour les langues humaines à systèmes d'écriture, à se servir d'un ensemble de symboles graphiques pour représenter leurs éléments. C'est pourquoi, il faut, avec les élèves, identifier chaque lettre par ses trois composantes : le son, la valeur sonore et le tracé. Comme le conseillent les Inspecteurs académiques de la Manche, « [l]es lettres doivent donc être reconnues grâce à leurs caractères, indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet » (Circonscription de Mortain [en ligne]).

3.1.4 LE CODE ALPHABETIQUE

Le code alphabétique est le système de signes graphiques sur lequel repose le principe alphabétique. C'est l'ensemble des correspondances graphème(s)-phonème (lettre(s)-son) pour une langue particulière. Comme le rappelle Mireille Brigaudiau dans les documents de travail de l'Inspection académique de la Manche proposés en ligne, « [l]a mise en place de ce code permet à tout individu de pouvoir lire des mots nouveaux écrits, en les décodant seul quand ils ne sont pas encore automatisés en mémoire orthographique ». Une fois que ce code alphabétique est acquis, l'apprentissage de la lecture va pourvoir s'effectuer.

3.2 LA CONCEPTION ACTUELLE DE LA LECTURE ET DE SON APPRENTISSAGE

Le « savoir lire » est une compétence centrale qui progresse de la maternelle à l'enseignement supérieur. Au-delà des tout premiers apprentissages, l'enseignement de la lecture évolue au cours du temps et ne peut uniquement se restreindre aux seuls moments de séances de français : le fait d'apprendre à lire ne s'arrête jamais. La lecture est présente dans

toutes les autres matières, elle est transdisciplinaire. Dans la scolarité d'un élève, il est donc important de souligner que l'apprentissage de la lecture ne se limite pas seulement à la classe du cours préparatoire.

Dans l'apprentissage de la lecture, la lecture et l'écriture sont des processus liés. En effet, ces deux habiletés mettant en jeu des compétences qui, bien que différentes, sont complémentaires. En lecture, l'élève est en posture de décodage, tandis qu'en écriture il est en posture d'encodage. Il va passer de la question de savoir ce qui est écrit à la question de savoir comment cela s'écrit. C'est donc l'écriture qui va fournir de précieux renseignements aux enseignants pour que celui-ci observe si l'apprentissage du code est opératoire ou pas.

Savoir lire aujourd'hui, c'est faire interagir le code et le sens : l'opération de décodage ne suffit pas pour lire un texte. En effet, pour que la lecture soit efficace, il faut que le travail de compréhension soit lui aussi efficace. En contrepartie, l'accès au sens est tributaire d'un décodage efficace. Savoir lire, c'est être un lecteur polyvalent, capable de flexibilité, c'est-à-dire que le lecteur va être capable d'adapter son mode et ses procédures de lecture au texte proposé. En effet, on ne va pas lire de la même manière un documentaire ou un roman policier par exemple. La procédure choisie va l'être en fonction du projet de lecture.

Enfin, on doit noter que la lecture est un savoir-faire dont l'étude relève des sciences cognitives ; ces dernières ont souligné combien il est nécessaire, pour l'élève, de multiplier les expériences et les situations concrètes de lecture et d'écriture. Il est important de mettre les élèves face à des situations réelles de lecture, de les confronter à des situations-problèmes : ce type de situation implique que l'élève doive trouver, grâce à ses propres stratégies, la réponse au problème posé. L'élève est ainsi acteur de son apprentissage. Exécuter ce type d'exercice demande non seulement un certain entraînement mais aussi de convoquer ses connaissances et des savoirs.

3.3. LES DEUX VOIES DE LECTURE

Dans le système de lecture français, on distingue deux manières de lire un mot écrit : c'est ce que l'on nomme les deux voies de lecture. Il s'agit de la voie phonologique, indirecte, également nommée « lecture par assemblage », et de la voie lexicale, directe, ou « lecture par adressage ».

3.3.1. LA VOIE PHONOLOGIQUE

La voie phonologique est le processus mis en œuvre tout au long de la phase orthographique. Lors de cette phase, les mots sont analysés comme des unités orthographiques et les élèves n'ont pas recours à la conversion phonologique. Cette stratégie de lecture est aussi appelée assemblage. En effet, dans ce processus, le but est de convertir systématiquement les graphèmes en sons et d'assembler les sons pour reconstruire le code complet des mots. On dit alors qu'« il y a assemblage entre la graphie et la phonie » (Académie de Grenoble [en ligne]).

Cette voie est utilisée par les élèves qui débutent dans l'apprentissage de la lecture. De plus, elle est privilégiée par les élèves en difficulté de lecture, car ils utilisent la correspondance lettres / sons afin de lire des mots qui leur sont inconnus ou difficiles à reconnaitre. Les enfants dyslexiques ont donc pour la plupart recours à cette de voie de lecture dans leurs apprentissages. En effet, la voie lexicale exposée ci-dessous est pour eux beaucoup plus complexe à mettre en place.

3.3.2. LA VOIE LEXICALE

La voie lexicale est, quant à elle, un processus cognitif qui permet la reconnaissance directe d'un mot. Selon cette voie, la forme écrite d'un mot est donc systématiquement associée à sa signification. De ce fait, les lecteurs se construisent progressivement un lexique mental des diverses représentations orthographiques qu'ils rencontrent. Ainsi, ce lexique leur permet de reconnaitre globalement les mots appris sans avoir recours à la conversion des lettres en sons. Cette procédure est choisie par les lecteurs experts car elle est plus rapide que la précédente. C'est donc dans cette voie que les élèves dyslexiques éprouvent des difficultés, car il ne s'agit plus seulement de faire correspondre les sons aux lettres rencontrées.

Il existe donc deux voies de lecture, dont le fonctionnement est différent. En revanche, afin de lire tous les mots auxquels nous sommes confrontés, les deux voies de lecture sont sollicitées. La voie phonologique est utilisée en majorité par les apprentis lecteurs ainsi que par les lecteurs en difficulté ; plus spécifiquement encore, cette voie est aussi majoritairement privilégiée par les élèves dyslexiques, puisque c'est dans celle-ci que l'étape de correspondance graphie / phonie est réalisée. Les lecteurs experts, bien qu'ayant également recours à la voie phonologique pour le déchiffrage de mots inconnus, favorisent toutefois d'une manière générale la voie lexicale. Ces distinctions posées, il n'en demeure pas moins que les deux voies de lecture se manifestent clairement dans les différentes étapes de l'apprentissage de la lecture, quel que soit le niveau des lecteurs et leur stade d'apprentissage.

3.4 LES ETAPES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Selon le modèle de lecture d'Uta Frith datant de 1985, l'apprentissage de la lecture, au même titre que tout savoir-faire, s'effectue au rythme de trois différentes étapes ou phases. Ces différentes étapes se succèdent et sont interactives.

3.4.1. LA PHASE COGNITIVE OU PHASE LOGOGRAPHIQUE

La phase cognitive se déroule en maternelle, elle correspond à l'entrée dans l'écrit : c'est pour cela que l'on parle aussi de « phase logographique ». Cette phase correspond aux tout premiers contacts de l'enfant avec le langage écrit. L'enfant est globalement apte à identifier les mots, tout comme il reconnaît un dessin. L'enfant développe ses compétences et détermine quels sont les comportements les plus efficaces : « [l]'apprenant s'attache étroitement aux fonctions et aux techniques des tâches qu'il doit entreprendre pour devenir un agent efficace. Il essaie de découvrir quel comportement est pertinent et non pertinent pour réaliser le savoir-faire » (Fijalkow)[3].

L'élève doit savoir ce qu'il convient de faire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; il a besoin de comprendre les concepts techniques qui sont employés pour parler de l'oral et de l'écrit. Ainsi, un élève qui n'aurait pas compris à quoi servait le fait de lire et d'écrire

[3] Les références de la citation ne sont pas complètes, suite à la crise sanitaire qui a entrainé la fermeture des bibliothèques universitaires, nous n'avons pu consulter l'ouvrage concerné.

ainsi que les concepts sous-jacents, risque un alphabétisme primaire. C'est pourquoi l'élève a besoin de comprendre les fonctions de communication de la langue écrite : c'est d'ailleurs ce que l'on retrouve dans les documents du Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse recommande dans son guide consultable en ligne, « [c]haque activité de lecture et d'écriture en classe doit avoir une authentique fonction de communication pour l'élève… donc conduire les élèves à lire pour le sens ».

L'enseignant doit s'assurer que les activités de lecture et d'écriture données en classe puissent permettre aux élèves de comprendre ces fonctions de communication. Il est aussi pertinent de questionner les élèves en vue d'éclairer leurs représentations mentales par rapport au fait de lire et/ou d'écrire. Les élèves doivent avoir conscience des concepts techniques qui sont employés afin de parler de l'oral et de l'écrit, et comprendre à terme que la langue écrite est le reflet de la langue parlée.

Enfin, au cours de cette phase, l'enfant est capable de reconnaitre quelques mots grâce à des indices visuels, tels que les couleurs ou les lettres. Il ne sait évidemment pas encore lire à ce stade mais commence à prendre conscience de certaines formes écrites, comme son prénom, à partir des lettres qu'il reconnait. L'enfant utilise donc des indices visuels saillants sans prendre en compte l'ordre des lettres ou les facteurs phonographiques. En d'autres termes, l'accès aux mots se fait directement, sans passer par une correspondance graphie-phonie. En conséquence, il n'est pas en mesure de passer à la lecture alphabétique, laquelle nécessite de s'appuyer sur la correspondance entre les lettres et les sons. Ce n'est qu'une fois cette étape atteinte que l'enfant sera en mesure de reconnaitre des mots.

3.4.2 LA PHASE DE MAITRISE OU PHASE ALPHABETIQUE

Dans cette phase, aussi appelée « médiation phonologique », l'élève va associer les lettres (apprises lors de la phase logographique) aux sons de la langue parlée dont il a déjà connaissance : cela lui permet de passer au déchiffrage de syllabes et de mots. En effet, c'est en développant des représentations des phonèmes et en comprenant le principe alphabétique que l'élève va pouvoir apprendre à convertir les symboles constituant les mots écrits (graphèmes) en phonèmes. Il devient ainsi capable de convertir, pour la lecture, les lettres qui, pour lui, sont des symboles, en leurs sons correspondants. Inversement, il devient également en mesure de convertir les sons parlés dans les lettres correspondantes sur le plan orthographique. Ce processus met en œuvre trois étapes :

- la segmentation du mot avec les lettres qui le composent : par exemple, « s » ; « a », « c » pour « sac » ;
- la conversion des lettres avec le son qui lui correspond : ainsi « s » = / s /, « a » = / a /, « c » = / k / pour « sac » ;
- la fusion des différents sons afin de former le mot dans sa totalité : reprenant l'exemple de « sac », l'association des phonèmes / s / – / a / – / k / pour constituer le mot.

Dans cette phase, l'écriture a un rôle primordial car c'est grâce à elle que les capacités en lecture vont se développer. Les concepts qui régissent la lecture vont commencer à se mettre en place. Aussi, il est important de faire comprendre aux élèves ce qu'est la conscience phonologique. Cette phase est cruciale car les enfants y assimilent les relations qu'entretiennent le langage oral et le langage écrit.

> En conclusion : l'apprentissage de la lecture et la maîtrise phonologique se développent en interaction. D'une part, la maîtrise phonologique (notamment les syllabes et les rimes) faciliterait l'apprentissage de la lecture, de l'autre les progrès en lecture se manifesteraient également dans les activités d'analyse de la parole en segments et notamment en phonèmes ». (Académie de Grenoble [en ligne])

Une fois la maitrise de la conscience phonologique acquise, l'apprentissage de la lecture va être plus facile à mettre en place dans la dernière phase, appelée phase de l'automatisation.

3.4.3 LA PHASE DE L'AUTOMATISATION OU PHASE ORTHOGRAPHIQUE

Cette phase se substitue progressivement à la lecture par médiation phonologique, c'est-à-dire par le recours aux sons de langue. L'accès à la signification est acquis par le système sémantique verbal et non plus par le système pictural. En effet, l'enfant devient apte à reconnaître un mot en tant qu'entité à part entière grâce à la formation progressive d'un lexique orthographique. L'identification, le stockage ainsi que la transcription des mots se font sous une forme orthographique. L'élève, à ce stade, met en place des procédures, des automatismes tels que la reconnaissance de syllabes ou de morphèmes. C'est pourquoi les actes et les procédures deviennent de plus en plus automatiques. L'élève réalise la tâche sans effort et sans y penser. Ainsi la lecture devient plus rapide, la compréhension plus fine :

> [c]elui qui lit couramment, à la différence du lecteur débutant, est capable de décoder automatiquement sans le secours de l'attention, et est ainsi en mesure de prêter attention au traitement du sens en même temps qu'au décodage ». (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse [en ligne])

L'automaticité du décodage, comme l'indique le guide mis à disposition par le Ministère, libère l'attention pour laisser place à la compréhension du sens.

3.5. LES DIFFERENTES METHODES DE LECTURE

Lorsque l'on évoque l'apprentissage de la lecture, on ne peut évidemment pas faire l'impasse sur les différentes méthodes de lecture. Une première définition de méthode propose de voir en ce terme les « orientations théoriques puis […] l'organisation méthodologiques qui président à l'entrée dans l'écrit, c'est-à-dire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (Germain, 2003 : 110). Pour l'Observatoire National de la Lecture (l'ONL), une méthode est

> l'ensemble des soubassements théoriques qui construisent un modèle méthodologique opérationnel de la lecture. Chaque méthode repose ainsi sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distingue des autres méthodes. Elle peut ensuite être diversement déclinée en démarches qui exploitent de manière spécifique et précise tout ou partie de ces caractéristiques, grâce à des activités appropriées[4].

Durant les années 1990 et 2000, on a opposé la méthode analytique à la méthode synthétique (aussi appelée « méthode syllabique »). De nos jours, cette distinction ne suffit plus à décrire le panel des méthodes recensées. En effet, les méthodes de lecture ont évolué, laissant émerger les « méthodes mixtes ». Nous proposons dans les prochaines sections une brève présentation des différentes méthodes de lecture afin d'identifier quelle(s) pourrai(en)t être la(les) méthode(s) la(les) plus adaptée(s) aux élèves dyslexiques, et au contraire, celle(s) qui semblerai(ent) le moins leur convenir.

3.5.1 LA METHODE SYNTHETIQUE

Cette méthode fait partie des méthodes alphabétiques ou encore syllabiques. Elle repose sur la prise de conscience par l'apprenant des correspondances entre les unités formelles les plus petites de la langue orale (les phonèmes) et les unités de la langue écrite (les graphèmes) pour construire des unités plus grandes. Les élèves vont partir de la combinaison des sons et des lettres, pour ensuite découvrir les syllabes, puis les mots et enfin être confrontés à des textes écrits. Ils vont apprendre à distinguer les unités minimales de la langue orale (par des activités de discrimination visuelle des lettres et de discrimination auditive des sons) de sorte à atteindre un degré suffisant de conscience phonologique, c'est-à-dire une connaissance des unités linguistiques telles que le phonème ou la syllabe. Il découvre le mécanisme de correspondance arbitraire entre les unités de la langue orale et écrite, entre le principe alphabétique et le code.

[4] Les références de la citation ne sont pas complètes, suite à la crise sanitaire qui a entrainé la fermeture des bibliothèques universitaires, nous n'avons pu consulter l'ouvrage concerné.

Il peut aussi effectuer des activités de segmentation de ces unités dans la chaîne écrite (pour identifier les mots) et dans la chaîne parlée, pour identifier les sons ou les groupes de sons. Cette méthode peut faire émerger des difficultés chez certains élèves comme une connaissance déficiente de la langue orale ou des difficultés de discrimination des sons entre eux (liées à un accent ou à un problème d'audition). De plus ce mécanisme peut leur paraitre abstrait, en particulier dans le cas des opérations de fusion et de combinatoire.

3.5.2 LA METHODE ANALYTIQUE

Cette méthode, aussi appelée « méthode globale », prend pour point de départ des grandes unités écrites (la phrase, le texte) pour atteindre leurs composantes, dans une progression allant de la plus grande unité à la plus petite : le mot, puis la syllabe et enfin la lettre. Apprendre à lire au moyen de cette méthode suppose de mémoriser des mots entiers, ce qui peut poser problème à certains élèves. Dans cette méthode, le sens est privilégié.

3.5.3 LA METHODE INTERACTIVE OU INTEGRATIVE

La méthode interactive travaille simultanément le code et le sens. En effet, puisque lire, c'est à la fois décoder et comprendre, cette méthode vise à développer, en simultané et en interaction, toutes les compétences requises pour lire et écrire. Les correspondances lettres-sons et la combinatoire sont des outils au service de la compréhension. La plupart du temps, le travail se fait grâce à des lectures d'albums de jeunesse.

3.5.4 LA METHODE NATURELLE

Cette méthode dite naturelle a vu le jour grâce à Célestin Frenet. Elle « donne une priorité à l'écriture et à l'expression » (Germain, 2003 : 117). Son départ se fait à partir d'écrits dictés par les élèves à l'enseignant. Les élèves produisent des textes qu'ils restituent en dictée à l'adulte. En effet, « [c]'est en communiquant oralement et par écrit que les enfants découvrent, à leur rythme, comment fonctionne la langue et apprennent par l'usage, à réutiliser le système de correspondance grapho-phonologique » (Ministère de l'Education nationale de la jeunesse [en ligne]).

3.5.5 LA METHODE MIXTE

La méthode mixte apparait dans les années 1980 et succède aux méthodes synthétiques et analytiques, dont elle cherche à rapprocher les caractéristiques. Selon cette méthode, le point de départ est dit global, puis deux sortes de techniques sont associées : tout d'abord, l'apprentissage global (*i.e.*, la mémorisation de mots ou de phrases), puis l'étude d'unités grapho-phoniques (lettres, sons et syllabes). L'apprentissage repose à la fois sur l'étude du code, sur la motivation de l'élève pour entrer dans un texte et sur la maitrise sommaire de quelques unités de la langue. La méthode mixte tente de lier l'entrée par le texte oral ou observé à la décomposition de la langue. Il y a donc, la plupart du temps, une entrée par le texte afin de travailler le sens, puis l'étude du code et la maitrise de quelques unités de la langue. Cette méthode est actuellement la plus répandue dans les classes. L'élève dyslexique semble donc ne pas avoir le choix concernant la méthode de lecture, car la méthode mixte est celle qui est la plus préconisée dans les classes, du fait de sa place dans les manuels scolaires.

3.6. UTILISATION ET CHOIX DU MANUEL DE LECTURE

Le manuel de lecture possède divers usages qui se définissent selon son utilisateur. En effet, pour l'élève, il correspond à un outil d'apprentissage ; en revanche, pour l'enseignant ainsi que pour l'équipe pédagogique, il sert d'outil pour accompagner l'organisation de l'enseignement. Enfin, pour les parents, il est un moyen de suivre l'enfant dans le cheminement de l'apprentissage de la lecture. Ceci étant, notons toutefois que certains enseignants, du fait de la liberté pédagogique qui existe dans cette profession, font le choix de ne pas en utiliser dans leur classe. Aussi, ils construisent eux-mêmes une démarche pédagogique. Le principe de cette démarche, que l'on retrouve également au cœur de chaque manuel de lecture, est celui consistant à proposer « une démarche pédagogique progressive et structurée qui lui est propre (progression, rythme d'apprentissage, activités, textes, etc.) et [à présenter], selon des proportions variées, les composantes de l'apprentissage de la lecture » (Ministère de l'éducation Nationale et de la Jeunesse [en ligne]). Ainsi, l'enseignant, qu'il choisisse ou non de travailler avec l'aide d'un manuel de lecture, se doit d'analyser ce dernier, afin de proposer une progression pertinente aux élèves.

De plus, un manuel de lecture, d'après les recommandations officielles du ministère de l'Éducation Nationale, doit être conforme aux programmes scolaires, majoritairement centrés sur l'étude du code afin de maitriser le codage et le décodage mais aussi de porter attention à la construction du principe alphabétique ainsi qu'à l'identification des mots. Afin d'aider les enseignants et l'équipe pédagogique dans le choix d'un manuel qui convient à l'apprentissage de la lecture, il existe une grille d'analyse que nous fournissons en Annexes. Toutefois, cette grille ne semble pas prendre en compte les élèves qui présenteraient des troubles des apprentissages, puisqu'aucune différenciation n'est proposée dans les critères de choix. Les manuels de lecture semblent donc ne prendre en compte qu'une seule progression, qui serait la même pour chacun des élèves.

3.7. CONCLUSION SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

L'apprentissage de la lecture est, nous l'avons vu, une activité cognitive complexe. Elle est très couteuse en énergie pour les jeunes élèves. Cet apprentissage nécessite de passer par diverses phases avant que l'apprenant puisse pouvoir en avoir une maitrise totale et ainsi devenir un lecteur expert. Les élèves ont progressivement recours à deux voies de lecture dans leur apprentissage. Tout d'abord, la voie phonologique qui permet de déchiffrer des mots avec l'assemblage de phonèmes / graphèmes, puis, la voie lexicale qui permet de reconnaitre directement un mot, sans passer par la voie phonologique. Nous avons noté qu'une des deux voies, à savoir la voie lexicale est défaillante chez les élèves dyslexiques et cela en raison du fait que l'accès direct aux mots est très complexe pour eux. Néanmoins, la voie phonologique sera toujours utilisée, même pour des lecteurs sans difficulté, afin de lire des mots qui leur sont encore inconnus. La méthode de lecture la plus utilisée dans les classes de nos jours est la méthode mixte. Par ailleurs, nous avons vu que le choix du manuel de lecture va fortement contribuer à cet apprentissage, si celui-ci est correctement choisi par l'équipe pédagogique en fonction des besoins des élèves. Le manuel permet de plus d'organiser l'enseignement tout au long de l'année scolaire. Nous aurons à souhait, dans l'enquête de terrain prévue, d'envisager d'une part si la méthode mixte est, aux yeux des enseignants, une méthode adaptée aux élèves dyslexiques, et de recueillir d'autre part le ressenti de ces enseignants quant aux manuels qu'ils ont à leur disposition.

CHAPITRE 4. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Pour donner suite à ce travail théorique, qui a proposé une mise au point de ce qu'est la dyslexie ainsi que les grands principes de l'apprentissage de la lecture, nous développons à présent deux chapitres essentiellement consacrés aux pratiques mises en place au sein des classes pour pallier les diverses difficultés présentées par une dyslexie. Pour pouvoir rendre compte de l'existence de ces pratiques, décrire leur éventuelle diversité, nous avons décidé de diffuser un questionnaire auprès de professeurs des écoles exerçant en école primaire. Grâce à celui-ci, nous pensons être en mesure de mieux saisir la réalité du terrain qui, nous le verrons, peut souvent être éloignée de nos représentations.

4.1. LE QUESTIONNAIRE COMME TECHNIQUE D'ENQUETES : PRESENTATION

Nous verrons ici comment doit se construire un questionnaire, par quels moyens, et quels en sont les avantages et inconvénients.

4.1.1. CARACTERISTIQUES GENERALES DES QUESTIONNAIRES

L'enquête de terrain, selon Isabelle Parizot « suppose […] une connaissance préalable du " terrain ", c'est à dire de la population étudiée et du domaine de recherche » (2012 [en ligne]). Dans notre démarche, nous avons par conséquent ciblé un profil bien particulier de personnes interrogées, à savoir des professeurs des écoles exerçant ou ayant exercé en école primaire, une population choisie en fonction de notre problématique de recherche. Il existe plusieurs types d'enquête de terrain : l'entretien, l'observation (participante ou non), le questionnaire. Nous avons fait le choix de ce dernier, car cette forme d'enquête nous a paru intéressante pour sa souplesse logistique et la possibilité de pré-structurer de manière cohérente les thèmes et questions de sorte à faciliter la phase de traitement des réponses.

Réaliser un questionnaire permet en effet de structurer les questions de manière progressive, dans un enchaînement logique tant pour nous (nous évitant ainsi le risque d'omettre une ou plusieurs questions) que pour les enseignants qui seront sollicités pour y

répondre : ainsi, les questions sont organisées de sorte à rendre compte par exemple de situations générales puis spécifiques, de connaissances théoriques puis d'observations empiriques, de discours de l'institution et de l'investissement des acteurs sur le terrain. L'un des avantages premiers des questionnaires est qu'ils permettent de recueillir une parole libre et homogène de la part des personnes interrogées : libre, parce que les données collectées restent anonymes, que les conditions de l'enquête se font, dans notre cas, en dehors de l'enceinte scolaire (donc du regard de la direction ou de l'équipe pédagogique) et que, les réponses étant formulées de manière non concomitante à l'envoi du questionnaire, il leur est possible de prendre leur temps pour réfléchir et choisir leurs mots. Les réponses obtenues sont également homogènes au sens où elles sont (1) toutes cadrées par des questions et un espace autorisé de rédaction strictement identiques, et (2) toutes reçues dans des conditions similaires, c'est-à-dire en ligne, via un *Googleform* : c'est le point que nous développons ci-après.

Enquêter au moyen d'un questionnaire permet par ailleurs de travailler à plus grande échelle, c'est-à-dire de toucher plus d'individus que lors d'entretiens par exemple ; il ne nécessite pas ou très peu de logistique, puisqu'il est facile à mettre en place et à diffuser grâce aux outils disponibles en ligne ; plusieurs logiciels et applications, gratuits ou payants, peuvent être utilisés pour satisfaire nos besoins, parmi lesquels *Sphinx* (www.lesphinx-developpement.fr), *SurveyMonkey* (https://fr.surveymonkey.com/), *Googleform* (https://www.google.fr/intl/fr/forms/about/). Compte tenu du contexte de crise sanitaire dans lequel s'est déroulé la phase d'enquête, nous avons dû opter pour une solution à laquelle il nous était facile de recourir, gratuite et sans démarche d'inscription spécifique ou de requête de licence auprès du service informatique de notre université : nous avons ainsi opté pour *Google form*, dernier membre de la suite proposée par *Google Docs*, qui permet d'opter pour divers types de questions (ouvertes ou fermées, à choix multiples ou non, obligatoires ou facultatives, conditionnées ou non), de choisir la mise en forme du questionnaire, d'envoyer facilement le questionnaire par mail et d'en recevoir tout aussi facilement les réponses, fournies à la fois dans leur version brute et dans leur version synthétique (pourcentages, diagrammes circulaires ou histogrammes). Par ailleurs, les enseignants interrogés vont pouvoir y répondre depuis chez eux, en utilisant le dispositif numérique de leur choix (téléphone, tablette ou ordinateur) et en bénéficiant d'un temps de réflexion conséquent pour formuler leurs réponses, en tout cas plus conséquent que ce n'aurait été le cas lors d'un entretien par exemple.

Enfin, cette méthode de recueil de données dématérialisées permet d'éviter la tâche fastidieuse de retranscription et d'annotation, quasi obligatoire dans le cas d'un entretien par exemple, ce qui nous permet de proposer davantage de questions et de consacrer un temps plus important au traitement des réponses ainsi obtenues. L'analyse de ces enquêtes permet de dégager des points de convergences qui peuvent aider à structurer les résultats en les exploitant sous forme d'un tableau par exemple, au sein duquel les réponses sont reproduites fidèlement à ce qu'ont écrit les personnes interrogées ; ainsi thématisées puis synthétisées, les questions paraissent (plus) facilement traitées. Pour cette étape, le fait d'avoir pu, lors de la rédaction du questionnaire, organiser les questions posées, se révèle être source d'un gain de temps considérable. Sur le même point, le fait de bénéficier de réponses en général courtes et homogènes, donc faciles à synthétiser, est manifestement à l'origine d'un autre gain de temps.

Néanmoins les questionnaires ne sont pas exempts d'inconvénients : ce type de recueil de données, comme d'autres techniques d'enquête, présente la possibilité de voir les réponses obtenues biaisées par les questions posées, la formulation de ces dernières pouvant en effet influencer le mode de réponse des personnes interrogées, donc le contenu pris comme objet d'analyse. C'est pourquoi nous veillerons, afin d'éviter cet obstacle, à adopter un ton et des tournures les plus neutres possibles de manière à proposer des questions de formulation (apparemment) objective.

4.2. ÉLABORATION ET PASSATION DU QUESTIONNAIRE

Nous détaillons dans cette sous-section la manière dont nous nous y sommes prise pour la passation du questionnaire ainsi que pour l'élaboration des diverses questions posées.

4.2.1. PASSATION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire en tant qu'enquête de terrain peut être rempli de deux manières. En effet, selon Edith Salès-Wuillemin, « [l]es questionnaires peuvent être auto administrés (remplis par l'enquêté) ou hétéro administrés (remplis par l'enquêteur sous la dictée de l'enquêté) » (2006 : 71). Dans notre démarche, nos questionnaires seront remplis par les personnes elles-mêmes, sans notre présence. Par ailleurs, la passation « peut se faire de manière individuelle ou collective ; en face-à-face, par voie postale ou par Internet » (*Ibid*.). En ce qui concerne notre questionnaire, l'élaboration a été faite *via* Internet à l'aide de *Google Form*, afin

de recueillir les réponses en ligne, de manière à éviter les envois postaux et tout ce qui pourrait retarder, voir nuire à la collecte de ces derniers. C'est pourquoi nous avons fait le choix de le diffuser par mail, directement aux personnes préalablement ciblées afin de ne pas avoir des réponses que nous ne pourrions pas exploiter ou qui fausseraient les résultats de l'enquête.

Aussi, nous avons fait appel à notre réseau de connaissances[5] afin de recueillir les coordonnées électroniques de professeurs des écoles exerçant ou ayant exercé en cycle 2 ou 3, c'est-à-dire en école primaire. La passation du questionnaire se fait donc de manière individuelle. Ce dernier est reçu directement sur leur adresse mail : ainsi, ils peuvent y répondre à n'importe quel moment et à n'importe quel endroit. Néanmoins, « [l]e domicile de l'enquêté apparait souvent comme un bon endroit pour mener une enquête car celui-ci s'y sent généralement à l'aise et moins contraint par le temps » (Parizot, 2012 [en ligne]).

4.2.2. CHOIX DES QUESTIONS ET DE LEUR FORMULATION

Isabelle Parizot note que la rédaction d'« un questionnaire consiste à traduire les questions de recherche en indicateurs puis, dans un second temps, en questions qui seront posées aux enquêtés » (*Ibid*.). Nous avons donc, dans un premier temps, établi pour ce questionnaire, diverses rubriques pour lesquelles nous avons ensuite proposé des questions. Selon I. Parizot,

> deux types sont généralement distingués : les questions fermées, qui demandent à l'enquêté de donner sa (ou ses) réponse(s) en choisissant parmi des modalités prédéfinies ; les questions ouvertes, où aucune réponse n'est prévue a priori, et laissent l'enquêté libre de répondre ce qu'il souhaite ». (*Ibid*.)

Chacun des deux types de questions figurent ainsi dans notre enquête, qui apparaît structurée en quatre temps.

Le début du questionnaire a pour but de cibler le profil des divers enseignants qui seront amenés à donner leur réponse. Notre but est de toucher un maximum de professeurs des écoles avec des profils divers, paramètre que nous définissons dans la section suivante. De plus, dans cette première phase du questionnaire, nous tâchons d'évaluer si la formation des enseignants autour des différents troubles, et plus particulièrement de la dyslexie, a évolué selon le nombre d'années effectuées au sein de l'Éducation nationale.

[5] Notre cercle de connaissances s'est également imposé à nous du fait des conditions particulières (*i.e.,* crise sanitaire nationale) dans lesquelles s'est passée la passation du questionnaire.

Ensuite, le but du questionnaire est de recueillir le ressenti de ces professeurs des écoles sur leur capacité à prendre en charge des élèves atteints de dyslexie ou encore de détecter des signes qui pourraient s'apparenter à celle-ci. À la suite de cela, nous interrogeons les enquêtés quant aux aménagements qu'ils proposent au sein de leur classe.

Les résultats à cette dernière question seront toutefois à nuancer. En effet, selon l'école où se trouve un enseignant, certains aménagements sont possibles à mettre en place, d'autres non. On observe une grande inégalité entre les écoles en termes de moyens ou d'outils numériques mis à la disposition des équipes pédagogiques, en conséquence de quoi les différents aménagements mis en place en classe peuvent grandement varier, sans que la formation de l'enseignant ou son ancienneté n'en soit un facteur explicatif.

Une troisième partie du questionnaire est orientée vers le travail de communication que doit effectuer ou non un professeur des écoles. Cette section du questionnaire est directement en lien avec la première partie de notre mémoire : en effet, à la suite de nos différentes lectures, nous avons souligné combien la question de la prise en charge des élèves dyslexiques se pose. C'est pourquoi nous nous interrogeons sur le rôle qu'occupe l'enseignant quant au signalement des diverses difficultés rencontrées par un élève en lecture ainsi qu'en écriture. Répondre à cette question revient à savoir comment, quand et par qui la communication doit être mise en place avec les parents, mais aussi avec l'équipe éducative et surtout avec les professionnels de santé.

La quatrième et dernière partie du questionnaire vise à ouvrir notre réflexion en direction des liens existants ou à construire avec l'enseignement secondaire. Ce dernier peut en effet soulever diverses problématiques telles que l'orientation des élèves dyslexiques à la fin du collège ainsi qu'à la fin du lycée, ou encore l'accès aux études supérieures.

Ainsi construit, notre questionnaire se compose de 22 questions. Celles d'ordre général apparaissent comme obligatoires contrairement aux questions plus spécifiques qui, elles, sont facultatives. En effet, certaines interrogations spécifiques trouveront une réponse seulement si l'enseignant a déjà été confronté à un élève dyslexique. Nous avons pour notre questionnaire essayé d'avoir autant de réponses fermées que de réponses ouvertes afin que les enseignants puissent s'exprimer un maximum sur le sujet. De ce fait, 13 questions fermées figurent dans l'enquête, contre 9 questions ouvertes où, par définition, la réponse est libre. Si ces dernières sont développées, le temps moyen de réponse au questionnaire est de 15 minutes.

4.3. PUBLIC INTERROGE

Lors de sa distribution, nous veillerons à ce que le questionnaire soit diffusé à divers profils de professeurs des écoles, définis en fonction de ces trois variables : le genre, l'âge et le moment de carrière. Ainsi, nous souhaitons obtenir des réponses d'un nombre identique de femmes et d'hommes, appartenant à des tranches d'âge différentes, et présentant la caractéristique d'être à des moments différents de leur carrière – pour ces deux dernières variables, l'obtention d'un nombre de réponses identique pour chaque catégorie nous parait toutefois difficile compte tenu de la nature de notre réseau de connaissances. Nous identifions trois catégories d'âge : 23-35 ans ; 36-50 ans ; 51-65 ans ; et quatre catégories pour délimiter les moments de la carrière : le début de carrière (de la prise de poste à 3 années d'expérience), les années qui suivent le début de carrière (de 3 à 6 années) et la carrière longue (plus de 10 années d'expérience). Ce découpage ainsi réalisé va nous permettre de recueillir des réponses d'enseignants d'expériences diverses et nous verrons s'il existe des différences et/ou des similitudes dans la manière d'enseigner aux élèves dyslexiques. La nécessité de recueillir des réponses d'enquêtés appartenant à ces profils diversifiés va être importante afin de décrire et comprendre la manière dont des personnes, aux pratiques professionnelles singulières mais exerçant la même profession à ce jour, perçoivent la dyslexie et la gèrent au quotidien dans l'environnement de leur classe.

La distribution du questionnaire se fera en deux étapes. Dans un premier temps, nous proposerons le questionnaire à une dizaine de personnes puis nous en analyserons les réponses. Cette analyse portera tout particulièrement sur les différents cas de figures abordés par les personnes interrogées. Dans un second temps, si ces réponses divergent trop les unes des autres, ne montrant donc aucune possibilité de thématique commune, nous distribuerons à nouveau une dizaine d'enquêtes pour trouver ces points de convergence. En effet, l'objectif à terme est de faire émerger des comportements ou des situations types. Toutefois, compte tenu des conditions matérielles et humaines dans lesquelles s'effectue l'enquête et notre propre travail (crise sanitaire déclarée depuis le mois de mars 2020), nous nous limiterons à la diffusion d'une trentaine de questionnaires afin de recueillir un nombre de réponses faciles à traiter et à synthétiser, tout en garantissant le fait d'obtenir des réponses variées mais comparables. L'analyse des questionnaires récoltés à l'issue de cette seconde phase de distribution aura pour but de montrer la proximité, ou au contraire la distance, entre la réalité du terrain et ce qui est préconisé par les textes officiels ainsi que les études scientifiques sur le sujet.

Notre questionnaire va, nous l'espérons, permettre, grâce aux diverses réponses recueillies, de fournir un portrait fidèle et critique de ce qu'il se passe vraiment dans les classes, portrait qui nous bénéficiera dans le cadre de notre future activité professionnelle. Nous allons nous rendre compte de ce qu'il est possible de mettre en place pour ces élèves et de ce qui ne l'est pas. Il s'agit donc, grâce à cette enquête de terrain, de mettre en regard les recommandations des professionnels de santé et de l'éducation… avec la réalité du terrain.

CHAPITRE 5. DEPOUILLEMENT ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Dans ce chapitre, une partie sera d'abord consacrée aux résultats généraux du questionnaire, en décrivant les limites que peut présenter cette enquête de terrain, notamment en ce qui concerne le profil des enseignants sollicités. Nous détaillerons ainsi les réponses obtenues aux questions qui portent sur la formation initiale des professeurs des écoles, sur leurs connaissance et comportements vis-à-vis des divers troubles et notamment celui de la dyslexie. Nous analyserons ensuite les réponses aux questions dites plus spécifiques afin de les mettre en regard avec ce qui a été abordé lors des premiers chapitres.

5.1. RÉSULTATS GÉNÉRAUX

Nous avons recueilli 29 réponses à notre questionnaire. Cependant, selon les questions, le nombre de réponses effectivement récoltées peut varier. En effet, le questionnaire a été rempli par des enseignants qui n'ont encore pas forcément tous été confrontés à des élèves dyslexiques. De ce fait, certaines questions portant spécifiquement sur ce trouble ont recueilli moins de réponses que d'autres à visée plus générale.

5.1.1. PROFILS DES PERSONNES INTERROGEES

Dans le précédent chapitre, nous avions émis le souhait d'avoir autant de réponses d'hommes que de femmes ainsi qu'un maximum d'expériences diverses. Cette enquête de terrain a permis de récolter les réponses de 25 femmes et de 4 hommes. Nous constatons donc qu'une très large majorité de femmes ont répondu à cette enquête. En ce qui concerne les années d'expériences en tant que professeurs des écoles, nous faisons face à 10 personnes qui exercent depuis environ une année, 18 personnes dont le métier est le même depuis au moins dix ans ainsi qu'une seule personne qui exerce cette profession depuis trois années. Nous avons donc une grande majorité d'enseignants en poste depuis une dizaine d'années.

Parmi les 29 personnes interrogées, 6 d'entre elles se sont lancées dans une reconversion professionnelle dans le domaine de l'enseignement. Avant cela, elles se destinaient à diverses

professions dans des domaines variés comme l'industrie automobile, la programmation (*Droot*), le commerce ou la vente (vendeuse, commerciale dans la téléphonie), la traduction, le social (éducatrice spécialisée) ou l'animation.

Nous n'avons donc pas réussi à avoir une représentation paritaire en termes de genre ni en termes d'expérience. Néanmoins, cela ne nous a pas pénalisée pour la suite de l'analyse du questionnaire.

5.1.2. LA FORMATION INITIALE

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur les questions qui portent sur la formation initiale des enseignants concernant les différents troubles des apprentissages et plus particulièrement celui de la dyslexie. Rappelons avant de débuter cette partie quelques définitions vues au cours des premiers chapitres, nous porterons notre attention sur les termes de troubles « dys » et de dyslexie, qui sont abordés dans les questions qui concernent la formation initiale des professeurs des écoles.

Tout d'abord, les troubles « dys » sont considérés comme des troubles qui se manifestent dans les apprentissages, nous en différencions cinq, tous liés à l'acquisition du langage : *dysgraphie*, la *dysorthographie*, la *dyscalculie*, la *dysphasie* ainsi que la *dyslexie*. Pour une discussion de la définition de cette dernière, nous nous limiterons à la définition de Jérôme Bessac :

> Déficit sévère et durable, d'origine neurologique, dans les processus d'acquisition et de l'automatisation de la lecture et de l'orthographe chez un enfant d'intelligence normale, scolarisé régulièrement, qui ne pâtit d'aucune carence éducative, et dont les difficultés ne peuvent être attribuées à un déficit sensoriel, psychologique ou psychoaffectif, ni à une lésion cérébrale acquise. (2013 : 125)

Intéressons-nous maintenant à ces divers troubles des apprentissages tels qu'ils sont interrogés dans la question de la formation initiale des enseignants du premier degré. Il s'avère que les personnes ayant répondu « oui » à la question « Lors de votre formation initiale, avez-vous été sensibilisé.e.s aux troubles « dys » ? » sont des personnes qui, pour la plupart, sont en poste depuis un an. En revanche, les enseignants qui ont répondu non semblent être ceux qui possèdent le plus d'ancienneté dans la profession. Nous faisons le même constat pour la question qui traite du cas spécifique des élèves dyslexiques. La formation initiale au cours de ces 10 dernières années semble donc avoir évolué, puisque les jeunes professeurs des écoles confient avoir été sensibilisés à ces troubles. Néanmoins, les résultats montrent que cette formation initiale ne satisfait pas totalement ces jeunes enseignants. En effet, pour la plupart de

ces derniers, elle ne permet pas d'identifier un enfant qui présente des troubles de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La majorité des répondants jugent donc leur formation initiale insuffisante même lorsque les troubles « dys » ont été abordés au cours de celle-ci.

Nous pouvons donc conclure, au regard des réponses obtenues, que la formation initiale a bien évolué au cours des 10 dernières années. En effet, les jeunes professeurs semblent avoir été sensibilisés aux divers troubles auxquels ils seront amenés à faire face durant leur carrière, contrairement aux enseignants qui exercent depuis au moins une dizaine d'années. Toutefois, malgré une sensibilisation lors de la formation actuelle, celle-ci ne semble encore pas assez satisfaisante au regard des situations connues en classe.

5.2 DEPOUILLEMENT DES QUESTIONS D'ORDRE PEDAGOGIQUES

Dans cette seconde partie, nous allons aborder des questions plus spécifiques du questionnaire, ce qui va nous permettre de mettre en regard ce qui a été vu dans les trois premiers chapitres de ce travail avec ce qui est réellement vécu dans le milieu scolaire.

5.2.1 RETARD DE LANGAGE OU DYSLEXIE ?

Avant de pouvoir différencier une dyslexie d'un retard de langage, il faut avoir évacué un certain nombre de facteurs qui peuvent intervenir dans l'apprentissage de la lecture : en effet, « [c]ontrairement aux idées reçues, les enfants qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit ne sont pas tous dyslexiques ! » (VNI, 2006 [en ligne]). Il convient donc d'écarter les facteurs suivants : une scolarisation non assidue, une maitrise mauvaise ou insuffisante de la langue ou encore un environnement social peu stimulant et défavorable. De plus, la lecture pose également des problèmes à des élèves atteints de troubles psychologiques graves, de déficits intellectuels ou encore de déficiences qui touchent l'acuité visuelle ou auditive.

Plusieurs réponses nous ont été données par les enseignants interrogés à ce sujet. Tout d'abord, pour 8 enseignants, la différence entre dyslexie ou retard de langage doit se faire par un bilan en orthophonie et ne relève donc pas de leur travail. En effet un enseignant (Répondant 19) nous confie : « [c]e n'est pas à l'enseignant de faire la différence entre les deux, mais à un

orthophoniste, qui lui-même ne peut pas poser de diagnostique avant le CE2 tellement la différence entre les deux est mince en CP / CE1 ». Pour les professeurs des écoles ainsi que pour les orthophonistes, il semble très compliqué de distinguer la différence et cela jusqu'à l'âge de 8 ans en moyenne. Néanmoins, dès lors de l'apparition de difficultés, il est nécessaire d'effectuer un diagnostic par un professionnel de santé.

Quand les répondants reconnaissent que le fait d'opérer cette distinction peut être de leur ressort, on observe trois catégories de réponse. Pour 7 enseignants, la différence peut se faire au niveau du langage écrit. En effet, dans l'écriture, les élèves dyslexiques ont tendance à inverser certaines lettres de façon récurrentes, à ne pas segmenter les mots. De plus, ils présentent des difficultés dans la compréhension de consignes écrites et présentent une attitude fuyante face à l'écrit. Selon un enseignant (Répondant 2), le retard de langage se manifeste au contraire en grande partie dans la lecture : « [l]'enfant dyslexique a des difficultés en lecture et en écriture (orthographe) tandis qu'un enfant en retard de langage aura des difficultés surtout en lecture ». En effet, la dyslexie peut également se manifester dans la lecture par une confusion de sons, donc au niveau phonologique. Cette confusion se fait la plupart du temps entre les sons [p] / [b] et les sons [d]/ [t]. Enfin, il s'avère que, pour trois enseignants (donc une minorité des répondants), la dyslexie se repère d'une toute autre manière : en effet, selon eux, les élèves atteints de dyslexie sembleraient d'une part moins converser avec leurs pairs que des élèves non-dyslexiques, et d'autre part seraient en manque de confiance en eux et émotionnellement fragiles. Cela s'expliquerait en partie par les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans les apprentissages.

Il ressort enfin du questionnaire que la différence entre le retard de langage et la dyslexie peut se faire « [l]orsque les difficultés persistent malgré toutes les aides mises en place » (Répondant 18), c'est-à-dire « [d]ans la durée, quand l'enfant va grandir » (Répondant 11). Nous pouvons donc en conclure que le recours à un professionnel de santé et plus particulièrement à un orthophoniste semble indispensable dans le dépistage d'un retard de langage ou d'une dyslexie. Ainsi, il est nécessaire de poser un diagnostic avant de pouvoir faire la différence entre l'un et l'autre, tant celle-ci est minime à l'âge où l'apprentissage de la lecture débute.

Le repérage de la dyslexie se fait notamment, nous l'avons vu précédemment, au cours de l'apprentissage de la lecture. Toutefois, il s'avère que les enseignants interrogés repèrent la

dyslexie grâce à la manifestation de divers troubles liés à celle-ci tels qu'un trouble affectif un défaut de discrimination et d'évocation des graphies à partir des sons ; un trouble de la perception du rythme de la lecture ainsi qu'un trouble du langage avec inversion des phonèmes.

5.2.2 LE REPERAGE DE LA DYSLEXIE

La plupart du temps, comme l'ont indiqué les réponses à notre questionnaire, le repérage d'une dyslexie chez un élève se fait en classe, par l'enseignant. Nous verrons dans les lignes qui suivent, les circonstances dans lesquelles s'effectue le repérage de ces élèves, à savoir le moment indiqué et les tierces personnes impliquées dans cette démarche par les enseignants, lors qu'ils pensent avoir repéré un élève dyslexique.

À la question « Avez-vous déjà identifié un ou des enfants qui présent(nt) des difficultés de lecture et d'écriture s'apparentant à une dyslexie dans vos classes ? », 20 des personnes interrogées ont répondu « oui ». Cela peut sembler paradoxal quant à l'analyse que nous avons faite plus haut, concernant les réponses données pour la question relative à la formation initiale. En effet, dans ces précédentes réponses, la plupart des enseignants jugeaient leur formation initiale insuffisante afin d'identifier des élèves porteurs de troubles des apprentissages de la lecture et de l'écriture. Malgré une formation initiale incomplète, les enseignants semblent néanmoins aptes à déceler des difficultés en lecture et écriture qui s'apparenteraient à une dyslexie. Il semblerait que les difficultés vécues par les élèves soient facilement repérables dans les apprentissages, du fait de leur récurrence et de leur importance. De plus, et nous le développerons plus bas, le comportement des élèves peut aider dans la capacité à repérer une dyslexie.

Dès lors que ces difficultés ont été repérées, les enseignants se doivent d'agir. De ce fait, 4 enseignants font le choix de prévenir les parents avant de consulter quelqu'un, afin de discuter avec eux des éventuels suivis antérieurs ou encore du comportement de l'enfant à la maison. Une majorité d'enseignants interrogés, environ 11, nous confient faire appel aux Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED). Ce réseau est constitué d'enseignants spécialisés et de psychologues scolaires : « [l]eur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants dans les classes, permet d'apporter en équipe une meilleure réponse aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves » (Ministère de l'Éducation nationale [en ligne]. Enfin, pour 13

enseignants, le recours à un orthophoniste semble de nouveau indispensable, afin d'établir un bilan et de poser un premier diagnostic.

Il ressort de ces observations le fait que les enseignants semblent bien avoir les moyens de repérer des élèves en difficulté de lecture ou d'écriture ; en revanche, ils ne se sentent pas assez armés pour pouvoir pallier les obstacles rencontrés par les élèves dans les apprentissages. C'est pourquoi ils font appel à des personnes plus qualifiées dans le domaine, et cela, dès le repérage des difficultés qui apparaissent durant le premier trimestre de l'année scolaire.

5.2.3 LES DIFFERENTS AMENAGEMENTS ET OUTILS

Les enseignants, une fois après avoir repéré les élèves en difficulté de lecture et/ou d'écriture, n'ont pas les capacités des professionnels de santé pour leur venir totalement en aide ; toutefois, il leur est possible de mettre en œuvre des aménagements divers, qu'ils choisissent librement. En effet, lorsque les élèves ont été diagnostiqués, la totalité des enseignants ayant, au cours de leur carrière, rencontré des élèves dyslexiques estiment avoir modifié leurs enseignements en conséquence. Pour tâcher d'identifier ces aménagements, tout en facilitant les propositions des répondants (démarche par amorçage), nous avons proposé quatre aménagements connus pour leur capacité à faciliter les apprentissages des élèves dyslexiques : la police de caractère « Open Dyslexic » ; une présentation plus aérée des exercices ; l'utilisation de nouveaux médias (ordinateurs, tablettes…) ; la proposition de consignes écrites, lues à voix haute afin de s'assurer de leur complète compréhension par l'enfant. Chemin faisant, au regard du nombre de réponses recueillies et tout en admettant que notre questionnaire ne permet pas de formuler de trop grandes généralisations, nous sommes toutefois en mesure de connaître les aménagements les plus répandus et réellement utilisés en classe (Figure 1).

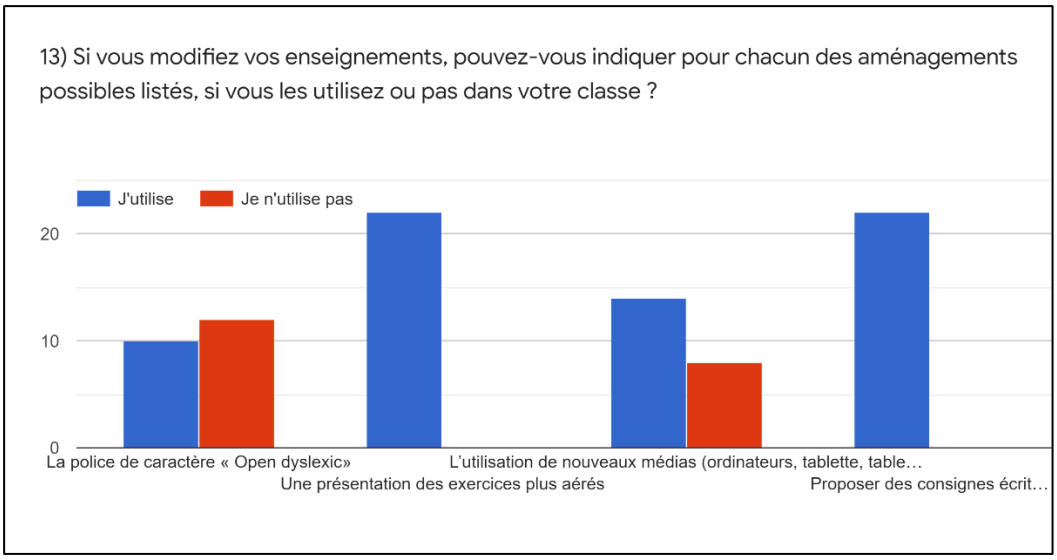


Figure 1. Aménagements mis en œuvre par les répondants (valeur absolue)

22 enseignants ont ainsi déclaré avoir été confrontés à des élèves dyslexiques et avoir adapté leurs enseignements ; les deux aménagements favorisés parmi ceux listés plus haut sont la présentation plus aérée des exercices ainsi que la proposition de consignes écrites et lues à voix haute afin d'en faciliter la compréhension. Ces deux aménagements sont utilisés par la totalité des 22 enseignants concernés par les élèves dyslexiques. En revanche, pour les deux autres aménagements proposés, leur utilisation semble moins répandue. En effet, la police de caractères « Open Dyslexic » ainsi que l'utilisation de nouveaux médias sont nettement moins utilisés dans les classes, recueillant respectivement 12 et 8 réponses. Il aurait été intéressant de déterminer les raisons pour lesquelles les enseignants n'ont pas ou peu recours à ces aménagements : malheureusement, nous n'avons pas posé la question. Nous ne pouvons formuler à ce stade que des hypothèses qu'un travail ultérieur pourrait tenter de confirmer : un manque de moyens (financiers ? matériels ?) dans les écoles pourrait être à l'origine de cet évitement, tout comme un manque de formation des enseignants à ces nouvelles technologies. Au stade actuel, nous nous limiterons cependant à constater que la police de caractères et l'utilisation de nouveaux médias sont des modalités moins utilisées dans les classes.

Nous avons par ailleurs ensuite interrogé les enseignants relativement aux manuels avec lesquels ils travaillent. Nous avons en particulier voulu savoir si ceux-ci leur paraissent adaptés à tous les élèves, y compris aux élèves présentant des troubles dyslexiques. Il s'avère que 23 professeurs des écoles estiment que les manuels mis à disposition ne conviennent pas aux élèves dyslexiques et ils l'expliquent par différentes raisons. Tout d'abord, les manuels ne proposent pas de différenciation, c'est-à-dire qu'ils sont identiques pour tous les élèves, dyslexiques ou

non : le fait qu'ils omettent la différenciation pose également un problème au niveau des consignes qui, de fait, sont-elles aussi les mêmes pour tous les élèves. Ces consignes sont jugées trop longues et demandent aux élèves de réaliser plusieurs tâches, ce qui s'avère très complexe pour un élève présentant des troubles dans les apprentissages. De plus, la police d'écriture y est inadaptée : en effet, 11 enseignants nous confient qu'elle est trop petite, pas assez aérée, ce qui fait apparaître les écrits trop « denses ». Sur la question des polices d'écritures, le fait qu'elles diffèrent d'un manuel à un autre pose également problème aux élèves dyslexiques. Enfin, le dernier constat qui est fait par les professeurs des écoles sur les manuels concerne leur mise en page : « manque de couleur pour les confusions » (Répondant 18), « trop d'informations sur les différentes pages » (Répondant 14), « la présentation des textes n'est pas adaptée » (Répondant 19). La question des manuels apparaît importante aux yeux de nos enquêtés ; celle-ci n'a cependant pas été abordée dans les précédents chapitres, car nous souhaitions avoir les avis des enseignants avant de développer quoique ce soit à ce sujet.

Un dernier dispositif peut être mis en place pour les élèves en difficultés, dans le cadre des divers aménagements pédagogiques individualisés. Pour les enfants dyslexiques, nous en distinguons deux : le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) et le Plan d'Aide Personnalisé (PAI). Le PPRE « permet de coordonner des actions pour apporter une réponse efficace à la prise en charge de difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse [en ligne]). Ce dispositif est mis en place à l'initiative du directeur de l'école après une concertation de l'équipe éducative. Les objectifs sont nombreux et concernent autant les élèves et les parents que l'équipe enseignante. Le PAP concerne quant à lui « les élèves dont les difficultés scolaires sont la conséquence d'un trouble des apprentissages » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse [en ligne]). Il peut être mis en place à la suite d'un PPRE, si les difficultés sont persistantes.

Ces parcours individualisés ne présentent néanmoins pas un caractère obligatoire et les élèves diagnostiqués n'en bénéficient pas forcément tous. Dans notre questionnaire, sur 22 enseignants ayant répondu à la question « Est-ce que les élèves dyslexiques repérés disposent tout.tes d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) ? », il s'avère que nous avons obtenu autant de réponses positives que négatives. Dès le repérage, ces différentes aides ne semblent donc pas être mises en place automatiquement. C'est pourquoi, nous avons demandé aux 11 enseignants qui ont répondu « oui » à la question ci-dessus de compléter leur réponse

en indiquant s'ils observent ou non des différences entre les enfants qui bénéficient d'un PAP et ceux qui n'en possèdent pas. Pour 9 d'entre eux, aucune différence n'est décelée. Nous pouvons donc nous poser des questions quant au recours au PAP. Toutefois, parmi ces enseignants, deux estiment que le PAP permet un lien plus aisé pour le passage d'une classe à une autre. De plus, il permet « [s]ur la base de l'expertise médicale [et] des recommandations (…) de mieux cerner l'élève et d'adapter au mieux [l'enseignement] » (Répondant 25). Un enseignant nous confie qu'un élève en difficulté, qu'il possède un PAP ou pas, doit bénéficier d'un enseignement adapté.

5.2.4 RESSENTI DES ELEVES

Nous avons pour cette partie, interrogé les enseignants sur le vécu des élèves quant à leurs difficultés dans les apprentissages. Évidemment, chaque individu est différent et ne ressent pas les mêmes choses, néanmoins nous avons trouvé des points de convergence dans les ressentis perçus par les enseignants. Tout d'abord, la majorité de ces élèves manquerait de confiance en eux et de ce fait aurait tendance à se sous-estimer, à se dévaloriser. Le rôle de l'enseignant est dans ce cas d'encourager et de valoriser les efforts de ces élèves afin d'éviter un découragement ou, dans le pire des cas, un décrochage scolaire. Chez d'autres élèves, la dyslexie serait vécue comme un handicap, aussi ils essaieraient de la dissimuler : « souvent les enfants veulent cacher aux autres voir même à l'enseignant leurs difficultés. Ils ont peur du regard des autres » (Répondant 10). Ils se sentent différents des autres élèves. En revanche, chez certains, la dyslexie serait plutôt bien vécue du fait de l'aide qui leur est destinée, de la différenciation mise en place pour favoriser leur apprentissage. Les difficultés pourraient donc tout aussi bien être mal vécues que relativement plutôt bien. Selon un enseignant interrogé, le lien entre les parents, l'élève et l'enseignant serait important dans la gestion et l'accompagnement de ces élèves dyslexiques.

5.2.5 LIENS ET CONTACTS

Pour donner suite aux constats précédents, nous nous sommes donc demandé si les enseignants avaient des contacts supplémentaires et/ou plus fréquents avec les parents d'enfants dyslexiques. Il s'avère que pour la plupart des enseignants qui ont ou ont eu des élèves dyslexiques dans leur classe, les contacts sont plus fréquents qu'avec les parents d'élèves sans difficultés. En effet, les parents ont besoin d'être rassurés quant aux obstacles que rencontrent

leurs enfants dans les apprentissages. Il est important qu'ils soient et qu'ils se sentent impliqués, afin d'accompagner au mieux leurs enfants dans leur scolarité. De plus, ces mêmes enseignants sont également en lien avec les professionnels de santé qui prennent en charge ces élèves. Cependant, il n'est pas toujours facile d'établir un contact, notamment avec les professionnels de santé : « les échanges dépendent beaucoup des personnes qui prennent en charge ces enfants, il est quelque fois difficile d'avoir un retour » (Répondant 12), « les contacts sont très variables d'un professionnel à l'autre, certains apprécient le partage des informations dans les deux sens (école / spécialistes), d'autres ne veulent pas partager d'informations sous prétexte du secret professionnel » (Répondant 15). La plupart des contacts entre les professionnels de santé et les enseignants sont des contacts téléphoniques. Néanmoins, 5 enseignants nous confient avoir l'habitude de rencontrer les professionnels de santé, lors de réunion avec l'équipe éducative, afin de parler du suivi des élèves concernés par une prise en charge extérieure.

5.2.6 PRISE EN CHARGE

Nous verrons dans cette partie si les enseignants observent des progrès chez les enfants pris en charge par un orthophoniste. Sur 22 répondants, 19 remarquent des évolutions dans les apprentissages ainsi que dans le comportement des élèves dyslexiques. En effet, les élèves acquièrent une vraie méthodologie de travail avec l'aide des outils mis en place, en collaboration avec l'orthophoniste. Ces outils se traduisent par des moyens mnémotechniques ou des dessins qui peuvent servir à leur camarade (lors de repérage de difficultés orthographiques d'un mot).

Des progrès sont également constatés en lecture et en écriture. L'évolution en lecture s'observe dans le repérage des sons, des syllabes, dans la segmentation des mots ; la lecture aussi devient plus fluide et aisée. Chez les élèves les plus jeunes, c'est dans le langage oral que les progrès sont visibles : ils gagnent en aisance. En ce qui concerne le comportement, les évolutions remarquées par les enseignants sont une prise d'assurance et une meilleure confiance en eux du fait des outils personnalisés ont été créés.

Grâce à leur prise en charge, les élèves dyslexiques mettent en place des stratégies qui leur permettent de progresser dans les apprentissages, notamment en lecture. De plus, ils gagnent en assurance et en confiance. Tous ces progrès sont donc encourageants pour la suite de la scolarité des élèves.

5.2.7. PERSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS

Les élèves dyslexiques suivent donc une scolarité normale, c'est-à-dire identique à celle que suivent les élèves qui n'éprouvent pas de difficulté, à la seule différence des aménagements mis en place dans les apprentissages. Nous nous demandons donc si les élèves dyslexiques, malgré leurs difficultés, ont les mêmes chances d'entrer dans l'enseignement secondaire qu'un élève sans difficulté. Pour la grande majorité des enseignants ayant répondu à cette question, les élèves atteints de dyslexie, par leur difficulté, n'ont malheureusement pas les mêmes chances que les autres enfants. Une enseignante tient toutefois à nuancer ce propos, en affirmant que, s'ils n'ont certes pas les mêmes chances, cela n'a toutefois rien de fatidique.

À la suite de cette question, nous avons interrogé les enseignants sur les solutions qui pourraient être mises en place pour venir en aide à ces élèves et pour leur faciliter leur entrée au collège, par exemple. Selon leurs recommandations, de nombreuses choses seraient à changer pour que cela soit possible. Tout d'abord, ce qui revient le plus régulièrement dans les réponses est la question des outils. Aussi, 11 enseignants souhaiteraient une meilleure diffusion des outils existants, tels que la police « Open Dyslexic » ou les outils numériques. De plus, ils déplorent le manque de matériel, en particulier le matériel numérique. Ils souhaiteraient également avoir la possibilité d'utiliser des manuels qui seraient spécifiquement élaborés pour des élèves présentant des troubles dyslexiques, des manuels qui prendraient donc en compte la dyslexie et qui par conséquent instaureraient une différenciation, avec une mise en page particulière, une police adaptée. Pour 9 autres enseignants, les recommandations portent sur la volonté d'instaurer plus de liens entre les différents intervenants et notamment avec les professionnels de santé. Ils souhaiteraient également être plus accompagnés par des personnes formées à la prise en charge de ces élèves. L'adaptation en classe doit se faire en école primaire, car c'est le moment où l'on décèle les premières difficultés, mais cette adaptation doit se poursuivre au collège ainsi qu'au lycée. Or, certains enseignants nous confient que, dans l'enseignement secondaire, des professeurs sont opposés à une quelconque adaptation. La question de la formation est également souvent revenue, précisément à 6 reprises dans les diverses réponses : ils aimeraient en effet une meilleure formation initiale avec, par la suite, une formation continue qui pourrait impliquer, voir être assurée, par des professionnels de santé qui reconnaissent bien les difficultés vécues par les élèves dyslexiques. Enfin, pour 4 enseignants, la dimension humaine ne doit pas être négligée : « [p]enser au côté émotionnel qui est aussi important que le côté pédagogique » (Répondant 27). Ces élèves ont, nous l'avons vu précédemment, très peu de confiance en eux ; il faut donc valoriser leurs efforts, leur

persévérance et surtout leur montrer que l'on a confiance en eux : comme le dit le Répondant 14, « [l]a bienveillance est l'une des clés majeures pour leur réussite ».

5.3 CONCLUSION SUR L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Sur le plan méthodologique, nous devons admettre tout d'abord, qu'avoir réfléchi et pensé en amont à la construction du questionnaire a facilité son analyse. En effet, les questions posées, qui suivaient une progression, nous ont permises, lors du dépouillement, de suivre cette même logique. De ce fait, ce dépouillement débute par les questions d'ordre général et se poursuit par les questions plus spécifiques. Nous avons recueilli pour cette enquête de terrain deux catégories d'enseignants : des enseignants en tout début de carrière et des enseignants avec plus de 10 années d'expérience dans le métier. Malheureusement, nous n'avons pas réussi à obtenir de réponses d'enseignants situés entre ces deux catégories. C'est pourquoi nous ne pouvons avoir la certitude que les réponses recueillies sont à corréler à l'ancienneté des enquêtés au sein de l'Éducation nationale, ou si elles concernent tous les enseignants en règle générale, et donc à ce titre sont propres à l'exercice du métier indépendamment du nombre d'années d'expérience acquises. Malgré ces limites, le questionnaire a néanmoins permis de dresser un portrait intéressant des acteurs et actions entreprises au sein de la classe pour lutter contre les troubles de l'apprentissage et de la dyslexie en particulier, tout en nous amenant à soulever de nombreuses problématiques.

Tout d'abord, nous avons mis en évidence le manque de formation dont semble souffrir le corps enseignant à l'égard des troubles des apprentissages et notamment celui de la dyslexie. En effet, la formation initiale est jugée incomplète par la grande majorité des enseignants interrogés, et cela malgré son évolution. En revanche, et peut-être paradoxalement, la plupart des enquêtés arrivent facilement à déceler une dyslexie chez un élève du fait du type de difficultés qu'il~~s~~ rencontre~~nt~~ dans ses apprentissages. De plus, les enseignants déplorent un manque d'outils dans leurs établissements ainsi qu'un manque de connaissances sur les différents outils d'aides existants, notamment pour la police de caractère *Open Dyslexic*. La question des manuels est également apparue comme un problème. En effet, aucun manuel proposé dans les classes n'est considéré être adapté aux difficultés que présente un élève dyslexique. Si des manuels existaient et proposaient une différenciation, l'enseignant aurait moins besoin d'adapter son enseignement et aurait plus de temps à consacrer à ces élèves qui

ont besoin d'être accompagnés dans leurs apprentissages. De plus, la mise en place d'outils adaptés donnerait de nouveau confiance en ces élèves qui se sentent stigmatisés et différents des autres, car leur « handicap » serait reconnu.

Par ailleurs, le questionnaire a fait ressortir chez les enseignants le souhait d'avoir un lien plus étroit avec les professionnels de santé qui prennent en charge les élèves dyslexiques durant le temps scolaire. Ces professionnels jouent un rôle essentiel, car non seulement ils échangent en permanence avec les élèves suivis, mais ils interviennent aussi, en tant que formateurs auprès des enseignants, pour leur apporter des connaissances sur la dyslexie dont ils maitrisent peut-être encore trop peu les enjeux et caractéristiques (cf. manque de formation signalé plus tôt).

Les réponses de nos enquêtés ont également fait émerger la nécessité d'établir un lien entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire pour que la poursuite de la scolarité d'un élève dyslexique se déroule dans les meilleures conditions possibles. En effet, des enseignants nous ont confié que l'adaptation des méthodes d'enseignement et/ou outils telle qu'elle est pratiquée dans l'enseignement primaire pouvait ne pas forcément être poursuivie lors du passage au collège et au lycée. C'est pourquoi, les enseignants souhaiteraient bénéficier de contacts, de liens plus réguliers ainsi qu'une continuité avec les différents acteurs sollicités pour une remédiation.

CONCLUSION GENERALE

Nous avons tout d'abord débuté ce travail par diverses lectures qui nous ont permis de définir les grands principes évoqués tout au long de celui-ci. En effet, nous avons consacré tout d'abord notre réflexion sur les divers troubles de l'apprentissage existant avant de nous focaliser sur le trouble qui nous intéresse dans cette recherche, à savoir la dyslexie. Puis, dans ce travail de recherche, nous avons soulevé la question de l'apprentissage de la lecture chez les élèves en difficulté et plus particulièrement chez ceux touchés par la dyslexie. Nous nous sommes demandé comment l'apprentissage de la lecture se faisait par les enfants et pour les enfants, c'est-à-dire que nous avons essayé de savoir si la manière d'apprendre à lire, tâche très complexe, était exécutée de la même manière par tous, enfants et adultes, dyslexiques et non dyslexiques.

Notre panorama des travaux scientifiques et des guides institutionnels abordant la question des troubles du langage et de la dyslexie en particulier, nous a montré qu'il n'existe pas une seule dyslexie, qui se manifesterait de la même façon chez toutes les personnes qui en sont atteintes, mais bien plusieurs formes de dyslexie pouvant intervenir au cours des procédures d'identification des mots. Notre enquête a par ailleurs mis en avant le fait que les enseignants se sentent démunis face aux enfants souffrant de troubles dyslexiques parce qu'ils estiment leur formation initiale insuffisante. C'est pourquoi, on peut aisément envisager qu'il soit difficile pour un enseignant d'être en mesure de différencier les types de dyslexie auxquels il peut être confronté dans sa classe, et de ce fait, qu'il lui soit difficile de s'adapter aux différentes situations d'apprentissage des enfants. Ce n'est cependant qu'en partie vrai : en effet, notre travail de terrain a souligné que, bien que le repérage ou la caractérisation des troubles dyslexiques leur soit difficile, les enseignants parviennent bien à adapter leur pédagogie. La question du diagnostic incombe essentiellement aux professionnels de santé, en particulier aux orthophonistes, dont l'intervention est indispensable afin d'une part de déceler le type de dyslexie dont pourrait souffrir un enfant et, d'autre part, de proposer des outils adaptés à ses besoins dans l'apprentissage. Nous ne pouvons certes pas confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle la lecture se ferait de la même manière par tous les élèves, souffrant ou non de troubles de l'apprentissage. Néanmoins, il est bien apparu dans notre enquête que les enseignants s'adaptent aux élèves en difficulté tel que cela est préconisé dans les textes institutionnels. Cette adaptation reposant en partie sur les moyens dont disposent les établissements, on en saisit rapidement les limites du fait que toutes les écoles ne disposent pas

des mêmes moyens (humains et financiers) ni des mêmes équipements. En effet, les établissements ne possèdent pas tous les mêmes outils numériques, quand ils en possèdent, outils qui s'avèrent pourtant être d'une grande aide pour compenser certaines difficultés.

Trois problématiques nouvelles nous sont apparues à l'issue de notre travail et offrent trois voies de poursuite à la présente recherche. Tout d'abord, il s'agit de la question des manuels de lecture utilisés en classe : ces manuels semblent, du point de vue des enseignants, ne pas proposer de différenciation selon les élèves et les troubles dont ils pourraient souffrir. Il serait intéressant, dans un travail complémentaire, de savoir si des professionnels spécialisés dans ce domaine se penchent sur le sujet. Par ailleurs, des enseignants nous ont confié que l'adaptation à l'élève ne se poursuit pas forcément à son entrée au collège et au lycée ; dans ces conditions, il serait donc intéressant de savoir si cette situation est avérée sur le terrain en menant une nouvelle enquête ciblée auprès de professeurs du secondaire, et, si c'est le cas, pourquoi ces professeurs seraient réticents face à une quelconque adaptation de leur pratique professionnelle. Enfin, il serait intéressant de poursuivre le présent travail en direction des parents d'élèves dyslexiques ainsi qu'auprès de leurs enfants afin de recueillir leur ressenti et de pouvoir saisir à terme les émotions et représentations exprimées par toutes les personnes impliquées dans le combat mené contre les divers troubles des apprentissages.

Sur un plan plus personnel, ce travail nous a tout d'abord permis d'enrichir nos connaissances concernant les troubles des apprentissages et plus particulièrement celui de la dyslexie. Nous avons apprécié le mener, car il va sans nul doute nous aider dans la perspective de notre projet professionnel futur. En effet, le questionnaire rempli par les enseignants nous a permis d'un peu mieux nous rendre compte de la réalité du terrain, qui n'est pas toujours celle que l'on imagine, ni celle qui est étudiée lors de notre formation initiale.

BIBLIOGRAPHIE

ACADÉMIE DE GRENOBLE, 2003, *L'acte de lire*, rapport de stage anonyme. URL : < http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau.pdf >, consulté le 29 avril 2020.

BESSAC, Jérôme, 2013, *Troubles des apprentissages. Dictionnaire pratique*, Tom Pousse, Paris.

—, 2015, *Troubles des apprentissages. Dictionnaire pratique*, Tom Pousse, Paris. Partiellement disponible en ligne, URL : < https://books.google.fr/books?id=PY4MCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false > ; consulté le 5 janvier 2020).

BRIGAUDIAU Mireille pour l'Inspection Académique de la Manche – Circonscription de Mortain, n-d., «Quelles différences faire entre les principes alphabétiques et le code alphabétique ? », URL : < https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/7_difference_principes_code.pdf >, consulté le 28 avril 2020.

DUMONT, Annie, 2011, *Mémoire et langage, surdité, dysphasie, dyslexie*, Masson, Orthophonie, Paris, 124 pages.

__, 2003, *Réponses à vos questions sur la dyslexie*. Paris : Éditions Solar.

—, 2015, *Idées reçues sur la dyslexie*, Le cavalier bleu, 152 pages.

DEVEVEY, Alain, 2009, *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique, Solal, troubles du développement psychologique et des apprentissages*, Marseille, 293 pages.

GERMAIN, Bruno, 2003, *Le manuel de lecture au CP*, Hatier Pédagogie, 285 pages.

GOMBERT, Jean-Emile, COLE, Pascale, VALDOIS, Sylviane, GOIGOUX, Roland, MOUSTY Philippe & FAYOL, Michel, 2000, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan Pédagogie, Paris.

INSPECTION ACADEMIQUE DE HAUTE-SAVOIE – Groupe Départemental de Pilotage sur les Troubles du Langage, 2003, « Troubles du langage oral et écrit. Comment les prendre en compte à l'école ? ». URL : < http://www.ac-grenoble.fr/ais74/IMG/tout74.pdf >, consulté le 28 avril 2020.

JUMEL, Bernard, 2016, *Dyslexie : à qui la faute ?*, Dunod, Paris, 244 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2019, *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP,* « Guide fondé sur l'état de la recherche ». URL : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_version WEB_939232.pdf >, consulté le 28 avril 2020.

—, n-d, « Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) », fiche de présentation consultable en ligne, URL : < https://www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312 >, consulté le 4 mai 2020.

MORAIS, José (dir.), 1998, *Observatoire National de la Lecture, Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*, Paris, Odile Jacob / CNDP, Nb de page.

PARIZOT Isabelle, 2012, « 5 – L'enquête par questionnaire ». In PAUGAM Serge (éd.), *L'enquête sociologique*, Presses Universitaires de France, Paris, 93-113. DOI :

10.3917/puf.paug.2012.01.0093. URL : <https://www-cairn-info.scd1.univ-fcomte.fr/l-enquete-sociologique--9782130608738-page-93.html >, consulté le 6 avril 2020.

SALES-WUILLEMIN, Edith, (2006), « Méthodologie de l'enquête ». In BROMBERG, Marcel et TROGNON Alain (éds.), *Psychologie Sociale 1*, Presses Universitaires de France, Paris, 45-77.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, COLE, Pascale, 2013, *Lecture et dyslexie, approche cognitive*, Dunod, Paris, 338 pages.

STAIGER Ralph, 1973, *L'Enseignement de la lecture : problèmes et réflexions*, Delachaux Et Niestlé, / Les Presses De L'UNESCO, Neuchâtel – Paris, 213 p. URL : < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137691 >, consulté le 28 avril 2020.

STANKE, Brigitte, 2017, *Les dyslexies-dysorthographies*, Presses de l'université du Québec, éducation intervention, Québec, 213 pages.

VNI Vous-Nous-Ils, l'e-mag de l'éducation, 2006, « Troubles d'apprentissage de la lecture : savoir les détecter à temps », URL : < https://www.vousnousils.fr/2006/04/07/troubles-dapprentissage-de-la-lecture-savoir-les-detecter-a-temps-240974 >, consulté le 05 mai 2020.

ANNEXES

Tableau des répondants au questionnaire.

Répondants	Sexes	Années d'expérience	Autres professions exercées	Professions
1	Homme	1 an et plus	Non	
2	Femme	1 an et plus	Non	
3	Femme	1 an et plus	Oui	Industrie automobile
4	Homme	1 an et plus	Non	
5	Femme	1 an et plus	Oui	Droot
6	Femme	3 ans et plus	Oui	Traduction
7	Femme	1 an et plus	Non	
8	Femme	1 an et plus	Non	
9	Femme	10 ans et plus	Non	
10	Femme	10 ans et plus	Non	
11	Femme	10 ans et plus	Non	
12	Femme	10 ans et plus	Oui	Vendeuse, animatrice
13	Femme	10 ans et plus	Non	
14	Femme	10 ans et plus	Oui	Educatrice spécialisée
15	Femme	10 ans et plus	Non	
16	Femme	10 ans et plus	Oui	Commerciale
17	Femme	10 ans et plus	Non	
18	Femme	10 ans et plus	Non	
19	Femme	10 ans et plus	Non	
20	Femme	10 ans et plus	Non	
21	Femme	10 ans et plus	Non	
22	Femme	10 ans et plus	Non	
23	Femme	1 an et plus	Non	
24	Femme	1 an et plus	Non	
25	Femme	10 ans et plus	Non	
26	Femme	10 ans et plus	Non	
27	Femme	10 ans et plus	Non	
28	Homme	1 an et plus	Non	
29	Homme	10 ans et plus	Non	

Lien :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf

Focus | Grille d'analyse pour choisir un manuel de lecture

Le conseil scientifique de l'éducation nationale a défini en fonction des données scientifiques et des analyses de terrain les caractéristiques d'un manuel de lecture en CP.

Il permet un enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes. Chaque leçon introduit une ou quelques correspondances (lettre ou chaîne de lettres et sa prononciation spécifique).

Il privilégie l'enseignement qui va du graphème au phonème pour minimiser la charge de mémoire.

Il ne propose en début d'année qu'une seule relation graphème-phonème à la fois : par exemple, « o » se prononce /o/ (attention aux manuels qui montrent immédiatement toutes les écritures possibles d'un son, ce qui fait trop de choses à retenir).

Il privilégie les apprentissages concentrés en début d'année sur les relations simples et univoques : par exemple des voyelles (a, i, é, ou, on, etc.) et de nombreuses consonnes (b, d, f, j, l, m, n, p, t, v, etc.).

Il ne propose que des mots et des textes décodables (un texte décodable est défini comme un texte contenant une forte proportion de mots réguliers composés de relations graphèmes-phonèmes qui ont déjà été enseignées).

Il accorde une part importante aux activités de décodage accompagnées d'activités d'encodage portant sur les mêmes configurations (exercices d'écriture en parallèle avec la lecture).

Sa progression est rationnelle, du plus simple au plus complexe ; elle est établie selon la fréquence et la régularité des graphèmes (cf tables de fréquence).

L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes se fait à un rythme rapide : tempo de 14 ou 15 correspondances étudiées pendant les neuf premières semaines.

Les révisions sont très régulières : éléments appris dans les semaines ou les mois qui précèdent révisés régulièrement pour faciliter la mémorisation et l'automatisation.

Il offre des textes à lire d'une complexité et d'une longueur progressive (structure des textes adaptée aux capacités linguistiques des enfants), variés, attrayants, de plus en plus complexes et abordant des genres diversifiés. Il distingue bien les textes lus par l'adulte et les textes lus par les élèves.

Il distingue clairement les activités qui relèvent de l'enseignement et de l'apprentissage du décodage et de l'encodage, des activités qui relèvent de l'apprentissage du langage et de la compréhension orale et écrite.

Il donne envie de lire, et fait pratiquer intensément la lecture de textes décodables, afin d'automatiser le décodage et de favoriser le développement de la voie lexicale.

Il apporte aux élèves des outils efficaces pour accéder au sens de ce qu'ils lisent, d'abord à l'oral puis en intégrant progressivement l'écrit, en visant le développement du vocabulaire et l'apprentissage des aspects formels du langage (morphologie et syntaxe).

Il facilite l'accès à un vocabulaire riche, voire ambitieux, travaillé d'abord à l'oral, puis, dès que possible, à la fois à l'oral et à l'écrit et constitue un support de qualité pour enseigner le vocabulaire (morphologie des mots, catégorisation et dérivation).

Il favorise l'enseignement explicite de la morphologie flexionnelle (par exemple marques de genre et de nombre les plus fréquentes (par exemple, le « s » final des noms au pluriel, la terminaison « -ent » des verbes, le « e » final des adjectifs au féminin).

Il permet un enseignement explicite et structuré de la compréhension – réfléchir et raisonner sur le contenu des énoncés- clairement identifié, régulier et distinct de l'enseignement du décodage.

— analyser les morphèmes grammaticaux qui indiquent le genre, le pluriel, le temps des verbes, etc ;
— comprendre les mots grammaticaux qui décrivent l'espace (« sur », « sous », « dans », etc.) et le temps (« avant », « après », « pendant », etc.) ;
— comprendre la causalité ;
— comprendre les références (par exemple, parvenir à déterminer qui est mentionné par un pronom comme « il », « lui », etc.) ;
— cerner le sens approximatif d'un mot inconnu à partir du contexte ;
— sélectionner la signification d'un mot polysémique dans son contexte ;
— interpréter des structures syntaxiques complexes (relatives, passives, etc.) ;
— savoir distinguer ce qui est dit (l'explicite) et ce qui est implicite. Le travail sur l'implicite permet de travailler différents types d'inférences et d'apprendre à faire la part entre ce que dit le texte et ce que l'on sait ;
— repérer l'idée principale d'un paragraphe, la résumer ou la reformuler avec ses propres mots ;
— dégager l'interprétation essentielle des autres informations accessoires afin de pouvoir répondre à une question.

La partie dédiée à la compréhension peut, le cas échéant, faire l'objet d'un manuel séparé du manuel d'enseignement du code alphabétique.

D'après *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture*, conseil scientifique de l'éducation nationale, 2018/9[51]

TABLES DES MATIERES

Introduction Generale **4**
Chapitre 1. Les troubles du langage **5**
1.1 Qu'est qu'un trouble ? **5**
1.2. Qu'est-ce que les troubles « dys » ? **5**
Chapitre 2. la dyslexie : typologies et modes de prise en charge **11**
2.1. Bref rappel historique **11**
2.2. Définir ce qu'est la dyslexie **12**
2.3. Les différents types de dyslexies **14**
2.3.1. La dyslexie acquise **14**
2.3.2. Les dyslexies développementales **14**
Chapitre 3. L'apprentissage de la lecture **17**
3.1 Les spécificités de la lecture en langue française **17**
3.1.1 Rappel de quelques notions linguistiques utiles **17**
3.1.2 La conscience phonologique **18**
3.1.3 Le principe alphabétique **19**
3.1.4 Le code alphabétique **19**
3.2 La conception actuelle de la lecture et de son apprentissage **19**
3.3. Les deux voies de lecture **211**
3.3.1. La voie phonologique **21**
3.3.2. La voie lexicale **21**
3.4 Les étapes de l'apprentissage de la lecture **22**
3.4.1. La phase cognitive ou phase logographique **22**
3.4.2 La phase de maîtrise ou phase alphabétique **23**
3.4.3 La phase de l'automatisation ou phasE orthographique **24**
3.5. Les différentes méthodes de lecture **25**
3.5.1 La méthode synthétique **25**
3.5.2 La méthode analytique **26**
3.5.3 La méthode interactive ou integrative **26**
3.5.4 La méthode naturelle **26**
3.5.5 La méthode mixte **27**
3.6. Utilisation et choix du manuel de lecture **27**
3.7. Conclusion sur l'apprentissage de la lecture **28**
Chapitre 4. Méthodologie de la recherche **29**
4.1. Le questionnaire comme technique d'enquêtes : présentation **29**
4.1.1. Caractéristiques générales des questionnaires **29**

4.2. Élaboration et passation du questionnaire 31
4.2.1. Passation du questionnaire 31
4.2.2. Choix des questions et de leur formulation 32
4.3. Public interrogé 33
Chapitre 5. dépouillement et analyse du questionnaire 36
5.1. Résultats généraux 36
5.1.1. Profils des personnes interrogées 36
5.1.2. La formation initiale 37
5.2 Depouillement des questions d'ordre pedagogiques 38
5.2.1 Retard de langage ou dyslexie ? 38
5.2.2 Le repérage de la dyslexie 40
5.2.3 Les différents aménagements et outils 41
5.2.4 Ressenti des élèves 44
5.2.5 Liens et contacts 44
5.2.6 Prise en charge 45
5.2.7. Perspectives et recommandations 46
5.3 Conclusion sur l'analyse du questionnaire 47
Conclusion générale 49
Bibliographie 51
Annexes 53
Table des matières 56
Résumé de mémoire 58
Mots clés 58

Résumé du mémoire :

Notre travail de fin d'études s'est porté sur les troubles des apprentissages, avec l'exemple de la dyslexie. Nous avons en effet souhaité analyser sa manifestation dans l'apprentissage de la lecture. Nous nous sommes ainsi demandée comment l'apprentissage de la lecture est mis en place *par* les enfants et comment il se met en place *pour* les enfants dyslexiques. Pour répondre à cette problématique, nous avons organisé notre travail autour de cinq chapitres. Les premiers chapitres portent sur des lectures ainsi que des définitions, afin de donner le cadre théorique de notre travail de recherche. Puis, un chapitre est consacré à l'apprentissage de la lecture où nous essayons de comprendre comment la dyslexie se manifeste. Enfin, les derniers chapitres sont construits grâce à une enquête de terrain auprès de professeurs des écoles. Cette enquête nous a permis de nous rendre compte de la réalité du terrain et des progrès qu'il reste à accomplir dans le domaine des troubles des apprentissages d'une manière générale mais aussi plus spécifiquement concernant celui de notre objet d'étude, la dyslexie. Notre travail ainsi mené pourrait donner lieu à diverses recherches. En effet, une analyse portant sur les manuels scolaires concernant la différenciation peut être conduite ; une enquête auprès des professeurs du secondaire serait intéressante afin de voir si l'adaptation, mise en place en école primaire, se poursuit dans les classes supérieures. Une troisième piste apparue concerne la possibilité de recueillir le ressenti des familles et de leurs enfants quant aux diverses difficultés auxquelles ils sont confrontés durant leur scolarité.

Mots-clés :
Troubles des apprentissages, dyslexie, apprentissage de la lecture, enquête de terrain, questionnaire.