

LES MESURES DE COMPENSATION DES DÉSAVANTAGES LIÉES AU TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DE LA LECTURE

COMMENT SONT UTILISÉS LES OUTILS NUMÉRIQUES PAR LES
ENFANTS DYSLEXIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE, SELON LES
ENSEIGNANTS ?



Travail de Bachelor effectué sous la supervision
de Mme Mireille Rodi

Haute École Pédagogique

Fribourg

Mars 2020

Mathilde Brosy

La forme masculine est utilisée dans l'entier du présent document pour faciliter la lecture.

Cette disposition ne reflète en rien une discrimination basée sur le genre, et les termes employés s'appliquent aussi bien aux personnes de sexe féminin que masculin.

Remerciements

Je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue dans l'élaboration de mon Travail de Bachelor.

Tout d'abord, je remercie particulièrement ma tutrice, Mireille Rodi, pour ses conseils et son soutien tout au long de mon travail.

Je remercie également les enseignants qui m'ont donné de leur précieux temps pour répondre à mes entretiens.

Je souhaite finalement remercier sincèrement toutes les personnes qui m'ont aidée de près ou de loin dans l'élaboration de mon Travail de Bachelor.

Résumé et mots-clés

Mon Travail de Bachelor traite du trouble développemental de la lecture et des outils numériques mis à disposition des élèves dyslexiques. Par ce travail, je souhaitais comprendre comment sont utilisés ces différents outils en contexte scolaire, quels étaient leurs avantages et inconvénients, comment les enseignants géraient-ils l'utilisation de ces outils numériques dans leur classe, au niveau de leur enseignement et de leur gestion de classe, ainsi que la collaboration avec les intervenants et personnes de l'entourage. Pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement, j'ai tout d'abord élaboré un contexte théorique, présentant les troubles développementaux d'apprentissage, puis le trouble spécifique de la lecture pour finalement terminer avec les mesures de compensation. Mon cadre méthodologique est issu des méthodes d'analyse qualitative. Des entretiens semi-dirigés ont été proposés à 4 enseignants primaires qui vivent ou ont vécu la situation d'avoir un élève dyslexique utilisant un outil numérique dans leur classe. Mon travail se termine par l'analyse des différentes réponses des enseignants afin de répondre à mes questionnements de départ.

Mots-clés

- ✓ Troubles d'apprentissage
- ✓ Trouble spécifique de la lecture
- ✓ Dyslexie
- ✓ Compensation des désavantages
- ✓ Outils numériques

Table des matières

Remerciements	III
Résumé et mots-clés	IV
Mots-clés	IV
Table des matières	V
Table des figures	VIII
Table des tableaux	IX
1. Introduction	1
2. Contexte théorique.....	2
2.1 Les troubles développementaux d'apprentissage.....	2
2.1.1 Définition des troubles développementaux d'apprentissage.....	2
2.1.2 La classification des troubles	3
2.1.3 Retard VS trouble.....	4
2.2 Le trouble spécifique de la lecture	5
2.2.1 Définition	5
2.2.2 Prévalence	6
2.2.3 Diagnostic	7
2.2.3.1 Le modèle à 2 voies (Coltheart, 1978).....	7
2.2.3.2 La dyslexie phonologique.....	9
2.2.3.3 La dyslexie de surface ou dyslexie visuo-attentionnelle	10
2.2.3.4 La dyslexie mixte.....	11
2.2.4 Étiologie et facteurs de risque	11
2.2.5 Troubles associés	14
2.2.6 Le trouble spécifique de la lecture à l'école.....	15
2.3 Les mesures de compensation	15
2.3.1 Niveau légal	15
2.3.2 Compensation des désavantages	16
2.3.2.1 Les outils numériques	17
2.3.3.2.1 Applications et logiciels	17

2.4 Synthèse	21
3. Question de recherche et hypothèses	22
4. Méthode	23
4.1 Procédure	23
4.2 Échantillonnage	24
5. Présentation des résultats	25
5.1 L'outil numérique	25
5.1.1 Outils numériques : mots-clés	25
5.1.2 Fréquence d'utilisation de l'outil	26
5.1.3 Lieux d'utilisation de l'outil	27
5.1.4 Applications et logiciels	27
5.1.5 Prise en charge et financement de l'outil	28
5.1.6 Avantages de l'utilisation d'un outil numérique	28
5.1.7 Désavantages de l'utilisation d'un outil numérique	29
5.2 L'élève	32
5.2.1 Formation de l'élève pour utiliser l'outil	32
5.2.2 Amélioration grâce à l'outil numérique	32
5.3 L'enseignant	33
5.3.1 Gestion de classe	34
5.3.1.1 Gestion de l'espace, du temps et du matériel	34
5.3.1.2 Temps de préparation des cours	35
5.3.1.3 Numérique ou papier ?	35
5.3.1.4 Implication envers l'élève dyslexique	36
5.3.2 Formation des enseignants et potentiels manques	37
5.4 Le groupe-classe	38
5.4.1 Discussion du cas de dyslexie en classe	38
5.4.2 Solidarité entre les élèves	39
5.5 L'entourage	39
5.5.1 Implication des parents dans l'apprentissage de l'élève dyslexique	39

5.6 Les autres intervenants	41
5.6.1 Collaboration entre enseignants et intervenants.....	41
5.7 Les solutions proposées.....	42
6. Interprétation et discussion des résultats	42
6.1 L'outil numérique.....	42
6.1.2 Avantages : des avis convergents.....	42
6.1.3 Origine des désavantages	43
6.2 L'élève.....	45
6.2.1 S'adapter aux besoins de l'élève	45
6.2.2 Progrès et amélioration	46
6.3 L'enseignant.....	47
6.3.1 Gestion de classe, temps de préparation des cours et implication envers l'élève dyslexique	47
6.4 Le groupe-classe.....	48
6.4.1 La solidarité : une qualité commune	48
6.5 L'entourage	48
6.5.1 Les parents et l'enfant dyslexique.....	48
6.6 Les autres intervenants et la formation	49
6.6.1 Des manques dans la formation, une collaboration nécessaire	49
7. Limites de la recherche.....	50
8. Conclusion	52
Références	54
Annexes	58

Table des figures

Figure 1 : Outils numériques, Depositphotos (2018)	I
Figure 2 : Les 2 voies de lecture, adapté de Coltheart, 1978.	7
Figure 3 : Activité cérébrale lors de la lecture de mots - à droite chez des enfants ne présentant aucun trouble, à gauche chez des enfants présentant des troubles de la lecture, adapté de Huron, Habib & Ziegler, 2014.	13
Figure 4 : Processus cognitifs liés à la lecture, adapté de Dubois et Roberge, 2010	13
Figure 5 : Fréquence d'utilisation de l'outil numérique par les élèves dyslexiques.	26

Table des tableaux

Tableau 1 : Classification des troubles d'apprentissage	4
Tableau 2 : Caractéristiques principales des personnes interviewées.	24
Tableau 3 : mots ressortis par les enseignants concernant le thème « moyens numériques à l'école primaire ».	25
Tableau 4 : Lieux d'utilisation de l'outil numérique.	27
Tableau 5 : Avantages de l'utilisation d'un outil numérique en classe.	28
Tableau 6 : Désavantages de l'utilisation d'un outil numérique en classe.	30
Tableau 7 : Améliorations grâce à l'outil numérique.	33
Tableau 8 : Modification de la gestion de classe.	34
Tableau 9 : Devoirs au format numérique ou papier ?	36
Tableau 10 : Implication des parents dans l'apprentissage de l'élève dyslexique.	40
Tableau 11 : Collaboration entre enseignants et intervenants.	41

1. Introduction

La lecture est une activité quotidienne dans notre société actuelle. C'est un outil indispensable afin de déchiffrer une recette, de répondre à ses textos, de respecter le code de la route, de réaliser des tâches professionnelles et bien plus encore... Mais lire est aussi un aspect essentiel et important à l'école. Que ce soit dès les débuts de la scolarisation primaire ou à la fin des études en hautes écoles, la lecture est omniprésente et est un facteur de réussite presque indispensable. C'est pourquoi c'est une faculté importante à acquérir et à maîtriser au cours de la scolarité ainsi que dans la vie de tous les jours. Cependant, certains individus ont plus de peine que d'autres à entrer dans cet apprentissage de la lecture. Malgré tous les efforts qu'ils fournissent et la persévérance dont ils font preuve lors de cet apprentissage, ils n'y parviennent pas ou avec de grandes difficultés. C'est notamment le cas lors de certains troubles d'apprentissage, dont peuvent souffrir certains élèves à l'école primaire. Le trouble de la lecture, plus couramment nommé *dyslexie*, fait partie de ces troubles qui rendent la lecture difficile pour les enfants atteints. En effet, chez les élèves dyslexiques, c'est une des deux voies de lecture (Coltheart, 1978), parfois les deux, qui est touchée : la voie phonologique ou la voie lexicale. Pour combler aux manques que peuvent engendrer ces dysfonctionnements, les élèves dyslexiques, sur la base d'un diagnostic, peuvent bénéficier de mesures de compensation des désavantages : un environnement adapté, des aménagements spécifiques, la prolongation du temps accordé pour les évaluations, des aides techniques et technologiques, ... (RLS, 2019). Grâce à ces mesures, l'élève peut suivre l'enseignement, progresser dans les apprentissages et atteindre les objectifs fixés en compensant les manques dus à sa dyslexie. Les mesures proposées doivent cependant être adaptées à chacun des élèves afin qu'ils puissent bénéficier des meilleurs apprentissages possibles, selon leurs propres besoins (Galbiati & Wavreille, 2011).

Ce travail va traiter du trouble spécifique de la lecture et des outils numériques attribués à ces élèves en tant que mesures de compensation. C'est un sujet de plus en plus présent dans les classes primaires. De nombreux élèves bénéficient aujourd'hui de mesures de compensation des désavantages, dont quelques-uns qui utilisent des outils numériques. Ce sujet m'intéresse et me questionne beaucoup : comment sont utilisés ces outils en classe ? Comment sont gérés les différentes activités et les devoirs en parallèle à l'outil numérique ? Que pensent les enseignants de l'attribution de cet outil ? La gestion de classe et l'environnement doivent-ils

être modifiés ? Les progrès des élèves utilisant l'outil sont-ils clairement visibles ? Existe-t-il une collaboration entre les différents intervenants et l'entourage de l'élève dyslexique ?

Afin de répondre à ces différentes questions, j'ai commencé par mettre en place un contexte théorique autour du sujet, en définissant de manière générale les troubles développementaux d'apprentissage, puis en développant le thème du trouble spécifique de la lecture pour finalement terminer sur les différentes mesures de compensation des désavantages. J'ai ensuite réalisé une analyse qualitative en menant quelques entretiens avec des enseignants primaires afin d'obtenir leur opinion au sujet des outils numériques utilisés en classe par les élèves dyslexiques et ai finalement analysé leurs réponses dans le but d'apporter des éléments de réponse à ma problématique : « Comment sont utilisés les outils numériques par les enfants dyslexiques à l'école primaire, selon les enseignants ? ».

2. Contexte théorique

2.1 Les troubles développementaux d'apprentissage

2.1.1 Définition des troubles développementaux d'apprentissage

Voici une définition des troubles d'apprentissage selon Rutter (1989), cité par Huc-Chabrolle (2012) :

Les troubles développementaux des apprentissages sont un ensemble de difficultés des apprentissages qui ne peuvent être attribuées ni à un retard intellectuel, ni à un handicap physique, ni à des conditions adverses de l'environnement. Ces difficultés sont inattendues compte tenu des autres aspects du développement, elles apparaissent très tôt dans la vie et interfèrent avec le développement normal. Elles persistent souvent jusqu'à l'âge adulte. (p.7)

Cette définition, très complète, ressort les principaux critères caractérisant les troubles d'apprentissage, c'est-à-dire la permanence, le critère d'exclusion et le décalage développemental.

- **La permanence** : la permanence signifie que le trouble ne disparaîtra jamais. C'est un trouble durable, dont les conséquences pourront être atténuées grâce à une aide adaptée. C'est ce qui différencie le trouble du retard scolaire. Ce sujet sera traité dans un sous-chapitre suivant.

- **Le critère d'exclusion** : il exclut certains critères des causes possibles d'un retard de langage (Barouillet et al. 2007). En effet, pour être qualifiées de trouble d'apprentissage, les causes ne doivent pas provenir d'une déficience intellectuelle, ni d'une déficience sensorielle, telle que la vision ou l'ouïe. Elles ne sont pas non plus dues à un trouble neurologique, à un déficit éducationnel, au contexte et à l'environnement, à une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement, ni à un trouble d'origine psychosociale (Pouhet & Pouhet, 2015 ; Rodi, 2019).
- **Le décalage développemental** : l'enfant doit présenter un retard de plus de deux ans par rapport au développement des autres enfants de son âge.

On retrouve les différents critères communs à tous ces troubles, explicités ci-dessus dans la classification internationale des maladies (CIM-10) (OMS, 2008 ; OMS, 2019 ; Huc-Chabrolle, 2012) :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - La note obtenue aux épreuves, administrées individuellement, se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et du QI - Le trouble interfère de façon significative avec les performances scolaires ou les activités de la vie courante - Le trouble ne résulte pas directement d'un déficit sensoriel - La scolarisation s'effectue dans les normes habituelles - Le QI est supérieur ou égal à 70 |
|---|

Ce sont donc ces différents critères qui définissent les troubles des apprentissages.

2.1.2 La classification des troubles

Il existe différentes catégories de troubles d'apprentissage (ou *troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires* (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2008)). Le tableau ci-dessous propose une synthèse des différents troubles, tels qu'ils sont présentés dans la CIM-10 et ICD-11 (OMS, 2008 ; OMS, 2019 ; Rodi, 2018) :

Modalité touchée	Type de difficultés	CIM-10 <u>ICD-11</u>	Terminologie possible
Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires	Trouble spécifique de la lecture <i>Developmental learning disorder with impairment in reading</i>	F81.0 <u>6A03.0</u>	Dyslexie de développement
	Trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe <i>Developmental learning disorder with impairment in written expression</i>	F81.1 <u>6A03.1</u>	Dysorthographe
	Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique <i>Developmental learning disorder with impairment in mathematics</i>	F81.2 <u>6A03.2</u>	Dyscalculie
	Trouble mixte des acquisitions scolaires <i>Developmental learning disorder with other specified impairment of learning</i>	F81.3 <u>6A03.3</u>	Présence de dyslexie, dysorthographe, dyscalculie

Tableau 1 : Classification des troubles d'apprentissage, adapté de OMS, 2008 ; OMS, 2019 ; Rodi, 2018

Dans ce tableau, nous retrouvons les différentes catégories des troubles d'apprentissage, leur classification dans la CIM-10, respectivement dans le ICD-11, et la terminologie possible des troubles en question.

Nous constatons que, selon la CIM-10, les troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires sont divisés en 4 catégories (Barouillet et al. 2007) :

1. Le trouble spécifique de la lecture
2. Le trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe
3. Le trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique
4. Le trouble mixte des acquisitions scolaires

La suite de ce travail va principalement traiter du trouble spécifique de la lecture, appelé plus communément *dyslexie*. Une seule catégorie de ces quatre troubles sera effectivement développée afin d'avoir une analyse en profondeur du trouble en question et de l'utilisation d'outils numériques en compensation à celui-ci.

2.1.3 Retard VS trouble

Les troubles développementaux du langage écrit sont durables et persistants (Gombert & Roussey, 2007). C'est un élément qui distingue le trouble développemental du langage écrit du

retard scolaire. En effet, la différence de dénomination entre les termes trouble et retard réside dans le fait que le trouble est permanent, alors que le retard peut disparaître grâce à un soutien adapté. On parle de retard lorsque l'enfant présente un décalage scolaire par rapport à d'autres enfants du même âge. Mais grâce à des remédiations et au soutien éventuel de divers intervenants, l'enfant pourra rattraper son retard et se retrouver au même niveau que ses camarades. Quant aux troubles d'apprentissage, une aide assidue et un accompagnement régulier ne permettront pas de résorber les difficultés mais plutôt de faire progresser l'élève en parallèle à son trouble et de lui donner des stratégies afin qu'il devienne un maximum autonome dans son apprentissage. Le trouble est persistant dans le temps, c'est pourquoi un suivi régulier de l'enfant et de ses besoins est important pour lui permettre de progresser à travers toute sa scolarité et sa vie professionnelle.

Il est donc important d'identifier si l'enfant souffre de difficultés scolaires ou s'il est atteint d'un trouble d'apprentissage, car les soutiens mis en place ne seront pas identiques d'un cas à l'autre (Mazeau & Pouhet, 2014).

En conclusion, le trouble engendre donc des complications au niveau scolaire chez les élèves atteints et les apprentissages scolaires deviennent difficiles pour ces élèves. Un de ces troubles est appelé trouble spécifique de la lecture. Nous allons parler plus précisément de ce trouble dans les chapitres suivants.

2.2 Le trouble spécifique de la lecture

2.2.1 Définition

Le trouble spécifique de la lecture est un trouble que l'on connaît plus fréquemment sous le nom de *dyslexie*. Le terme *trouble spécifique de la lecture* sera préféré à celui de *dyslexie* au travers des chapitres suivants.

Il n'existe pas de définition uniforme et universelle de ce trouble. Voici la définition proposée dans la CIM-10 (OMS, 2008, F81.0) :

La caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture, peuvent, toutes, être atteintes. Le trouble spécifique de la lecture s'accompagne

fréquemment de difficultés en orthographe, persistant souvent à l'adolescence, même quand l'enfant a pu faire quelques progrès en lecture. Les enfants présentant un trouble spécifique de la lecture ont souvent des antécédents de troubles de la parole ou du langage. Le trouble s'accompagne souvent de troubles émotionnels et de perturbations du comportement pendant l'âge scolaire. (Trouble spécifique de la lecture, paragr. F81.0)

On retrouve dans cette définition les mêmes critères caractérisant les troubles d'apprentissage, présentés plus haut. De plus il est spécifié que les différentes tâches qui nécessitent la lecture peuvent toutes être touchées et que ce trouble peut être accompagné du trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe. Ce sont des sujets qui feront l'objet des chapitres suivants. Le trouble spécifique du langage écrit peut alors se caractériser plus généralement comme un trouble de la lecture.

De plus, la CIM-10 propose des critères diagnostiques du trouble spécifique de la lecture (Ramus, 2012, p.2) :

1. La note obtenue à une épreuve standardisée d'exactitude ou de compréhension de la lecture se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant ; l'évaluation des performances en lecture et du QI doit se faire avec des tests administrés individuellement et standardisés en fonction de la culture et du système scolaire de l'enfant.
2. Antécédents de difficultés sévères en lecture, ou de résultats de tests ayant répondu au critère 1 à un âge antérieur ; en outre le résultat obtenu à un test d'orthographe se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et du QI (p.2).

2.2.2 Prévalence

Le pourcentage de personnes dyslexiques varie d'un pays à l'autre en fonction de la langue. En effet, une langue peut être caractérisée de « transparente », c'est-à-dire que la correspondance graphème-phonème est univoque donc qu'il existe un seul graphème pour un seul phonème et inversement (cas pour une langue totalement transparente). Une langue peut également être qualifiée « d'opaque », qui signifie au contraire que pour un graphème, il existe plusieurs phonèmes, et réciproquement. Les langues transparentes, comme l'italien, ont un taux moins élevé de dyslexie, car il y a moins de confusion possible. Selon Demont (2016), ce taux s'élève

entre 3 et 8%. Les langues opaques, comme l'anglais, ont au contraire un taux plus élevé de dyslexie pouvant aller jusqu'à 12%, toujours d'après Demont (2016) et Habib (2014).

Quant au français, c'est une langue située entre la transparence et l'opacité, car certains phonèmes ont plusieurs graphèmes correspondants (ex. : $k \rightarrow c, ch, k, q$) et certains graphèmes ont plusieurs phonèmes correspondants (ex. : $o \rightarrow O, \textcircled{O}$).

Selon Mazeau et Pouhet (2014), en France la dyslexie concerne entre 5% et 8% de la population.

2.2.3 Diagnostic

Il n'existe pas une dyslexie, mais DES dyslexies. En effet, le trouble spécifique de la lecture est divisé en trois différentes catégories : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte, qui représentent respectivement 67%, 10% et 23% des troubles spécifiques de la lecture (Pannetier, 2016).

Chacune des catégories de dyslexie touche une voie de lecture différente.

2.2.3.1 Le modèle à 2 voies (Coltheart, 1978)

Il existe 2 voies de lecture différentes :

- La lecture par adressage ou voie lexicale ou voie directe
- La lecture par assemblage ou voie phonologique ou voie indirecte

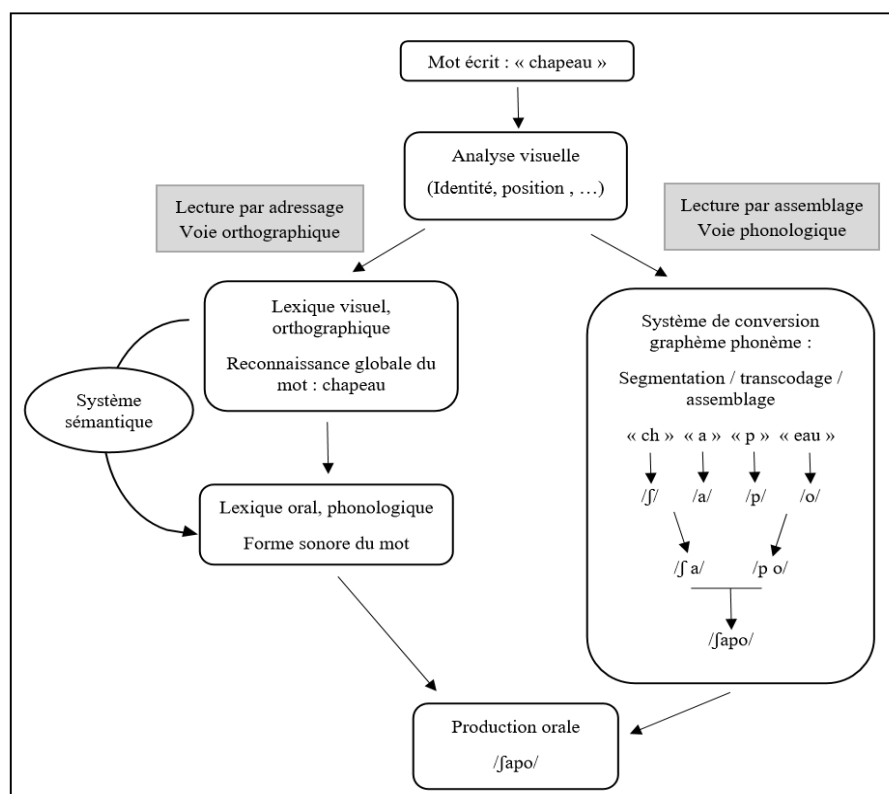


Figure 2 : Les 2 voies de lecture, adapté de Coltheart, 1978.

L'image ci-dessus nous présente les 2 différentes voies de lecture de Coltheart, selon l'article de Totereau (2004).

Lorsqu'on lit un mot, ici le mot « chapeau », on procède premièrement à une analyse visuelle de celui-ci. Ensuite, 2 voies sont possibles afin de lire ce mot (Totereau, 2004 ; Mazeau & Pouhet, 2014) :

- **La lecture par adressage** : on fait appel à notre lexique orthographique dans lequel sont stockés les mots et où nous allons retrouver le mot « chapeau » dans notre cas. La forme visuelle du mot nous permet donc une reconnaissance globale de celui-ci et nous avons à ce moment identifié le mot « chapeau ». Nous utilisons ensuite notre lexique phonologique qui nous indique la forme sonore du mot identifié. Après ces différentes étapes, le lecteur est capable de produire oralement le mot en question, « chapeau » dans notre cas. Cette voie de lecture permet de lire les mots de manière rapide puisque nous ne les déchiffrons pas lettre par lettre mais uniquement grâce à leur forme visuelle. Les processus utilisés par cette voie de lecture nous permettent, de manière générale, de lire des mots réguliers connus, ceux-ci étant enregistrés dans notre lexique orthographique, ainsi que des mots irréguliers (exemples : femme, oignon) car la correspondance graphème-phonème n'est pas régulière.
- **La lecture par assemblage** : le processus de lecture du mot se fait ici dans l'identification de la correspondance graphème-phonème. Lorsqu'on voit le mot « chapeau », on le segmente en petites unités : ch-a-p-eau. Chacune de ces graphies est ensuite associée au phonème correspondant : « ch » = \int / « a » = a / « p » = p / « eau » = o. Une fois cette étape atteinte, les phonèmes sont assemblés les uns avec les autres pour avoir le mot entier / \int apo/ (chapeau) et accéder à une production orale de ce mot. Les graphèmes ont été convertis en une suite de phonèmes qui sont finalement assemblés pour avoir la forme finale du mot, d'où le nom « voie d'assemblage ». Le processus utilisé par cette voie de lecture nous permet de lire des mots réguliers nouveaux, devant être déchiffrés puisqu'ils ne font pas encore partie de notre lexique orthographique, ainsi que les logatomes, c'est-à-dire une suite de syllabes qui n'est pas un mot et qui n'a pas de sens particulier (exemple : tuniboura, pantivron).

Maintenant que les 2 voies de lecture ont été explicitées, les différentes catégories de troubles spécifiques de la lecture peuvent être présentées.

2.2.3.2 La dyslexie phonologique

La dyslexie phonologique est la dyslexie la plus fréquente (Pannetier, 2016). Dans ce cas-là, c'est la voie phonologique qui est touchée et ceci engendre des conséquences dans le bon fonctionnement de la conscience phonologique. La conscience phonologique « fait référence à la capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler mentalement et délibérément » (Desrochers, Kirby, Thompson & Fréchette, 2009). Plus précisément, l'enfant présentera des difficultés dans la segmentation et la décomposition des mots en graphèmes afin de les lire ou de les manipuler. C'est donc la voie d'assemblage qui est touchée.

Concrètement, avant le début de l'apprentissage de la lecture, l'enfant aura de la peine à identifier et manipuler les composantes phonologiques. Certaines activités seront pour lui difficiles à exécuter : associer des mots qui riment ensemble (exemple : ballon et melon), identifier des mots qui commencent par la même syllabe (exemple : balais et basket), supprimer une certaine syllabe à l'intérieur d'un mot (exemple : la syllabe « ta » dans « pantalon ») et dire ce qu'il reste du mot (dans notre exemple : « panlon ») (Pannetier, 2016). Ensuite, dès les débuts de l'apprentissage de la lecture, on remarque chez l'enfant des difficultés dans la correspondance graphème-phonème. La lecture n'est donc pas précise, et l'enfant lira les mots approximativement : au lieu de lire « rescia », il pourra lire « rescala » ou « recla » ou encore « regla » (Mazeau & Pouhet, 2014). À cela s'ajoute une confusion des sons qui sont proches : c-g (exemple : cage lu gage), b-p (cabane lu capane), ... En résumé, l'enfant a de la peine à lire et écrire les mots réguliers nouveaux et les logatomes, alors que les mots connus et les mots réguliers ne posent pas vraiment problème (Dumont, 2003). Ceci est désavantageant dans les débuts d'apprentissage de la lecture, car tous les mots de la langue sont nouveaux pour l'enfant et il aura beaucoup de peine à les déchiffrer, ce qui rend l'apprentissage fastidieux. Plus généralement, lors de la lecture, l'enfant lira plus lentement car tous les mots doivent être déchiffrés, il fera de nombreuses erreurs car le déchiffrement est imparfait. (Mazeau & Pouhet, 2014). De plus, il n'aura pas accès au sens de ce qu'il lit car il sera constamment en situation de double tâche. En effet, l'élève tentera de réaliser 2 tâches simultanément, déchiffrer et comprendre, situation appelée double tâche (Lemerrier et Cellier, 2008). Par conséquent, l'accès à la compréhension sera difficile, l'attention étant portée presque uniquement sur le déchiffrement, puisque celui-ci n'est pas automatisé. Or, pour devenir un bon lecteur,

l'automatisation du déchiffrage est nécessaire : la lecture est plus rapide et l'effort cognitif, autrement dit l'énergie utilisée pour lire, est diminué, ce qui permet au cerveau de se focaliser sur la compréhension du texte lu (Pannetier, 2016). Ce qui n'est pas le cas d'un élève atteint de dyslexie phonologique.

Afin de compenser cet effet de double tâche et de s'épuiser un minimum, l'élève va développer différentes stratégies. Lors de sa lecture, il va privilégier le contexte général aux mots. Pannetier (2016), nous donne un exemple précis de cette situation : à la place de lire « Si tu as froid, mets un *chandail* », l'élève lira « Si tu as froid, mets un *manteau* ». Le dernier mot de la phrase est remplacé par un synonyme, en fonction du contexte, pour éviter de lire toute la phrase et diminuer un tant soit peu l'effort cognitif. Cette stratégie pénalisera l'élève dans les domaines où chaque terme a son importance et est utilisé avec précision.

2.2.3.3 La dyslexie de surface ou dyslexie visuo-attentionnelle

Ce type de dyslexie est moins fréquent et touche cette fois la voie d'adressage. L'enfant n'est pas capable de reconnaître la forme globale d'un mot, à cause de difficultés de traitement visuo-attentionnel et n'enregistre pas les mots dans son lexique orthographique. Il n'arrive donc pas à lire un mot sans le déchiffrer et doit constamment passer par la voie d'assemblage, qui est intacte dans ce cas-là, pour lire un texte. (Dumont, 2003 ; Mazeau & Pouhet, 2014). Par conséquent, les mots irréguliers ne sont pas lus ni écrits correctement : « monsieur » sera lu [mõsiøR], « pied » sera lu [piɛd], ... Des confusions visuelles, non phonologiques, sont également présentes en termes de lettres (p-q, b-d, u-n) ou de mots « boucle » au lieu de « bouche », « écran » au lieu de « écrou » (Mazeau & Pouhet, 2014). De plus, les mots qu'il aurait déjà pu rencontrer dans un autre texte ne sont pas enregistrés dans son lexique orthographique. Ces mots doivent alors toujours être déchiffrés lettre après lettre, syllabe après syllabe, en utilisant la correspondance graphophonétique, ce qui demande un effort cognitif permanent, prend un temps supplémentaire considérable et freine et altère la compréhension du texte ! (Dumont, 2003 ; Mazeau & Pouhet, 2014 ; Pannetier, 2016).

En général, la lecture à voix haute de l'enfant sera plutôt bonne, excepté pour les mots irréguliers, mais la compréhension du texte lu ne sera pas acquise.

2.2.3.4 La dyslexie mixte

Les 2 voies de lecture sont atteintes. Les enfants atteints de dyslexie mixte présentent des dysfonctionnements phonologiques, idem à ceux de la dyslexie phonologique, ainsi que des dysfonctionnements visuo-attentionnels, pareils à la dyslexie de surface. Ils ont par conséquent des difficultés autant dans la lecture de mots irréguliers et de mots réguliers connus que dans la lecture de logatomes et de mots réguliers nouveaux (Mazeau & Pouhet, 2014 ; Dumont, 2003).

Pour conclure, il est important de différencier les dyslexies et d'identifier de quel type de dyslexie un enfant est atteint, car les symptômes de celles-ci sont plutôt opposés et par conséquent les mesures de soutien et de thérapie seront inévitablement différentes !

Lorsqu'un cas de trouble de la lecture est suspecté par un enseignant, il peut proposer aux parents de l'enfant concerné qu'un bilan de langage soit réalisé par un logopédiste. Une fois établi, le diagnostic doit être différencié en fonction du type de dyslexie et les soutiens proposés à l'enfant seront adaptés en fonction de ses besoins (Martinet, 2010).

Cependant, un diagnostic précis ne peut pas être posé avant la 2^{ème} année d'enseignement de la lecture. En effet, ce trouble concerne la lecture et l'enfant doit alors être en mesure de lire afin que le bilan, qui mesure la précision de la lecture, la vitesse de lecture, la compréhension de texte et les performances orthographiques (Mazeau & Pouhet, 2014), puisse être effectué. En effet, de nombreux enfants ont des difficultés en lecture dans les débuts d'apprentissage de celle-ci, situation tout à fait normale. Seul le bilan permettra alors de déterminer si l'enfant est atteint d'un trouble spécifique de la lecture ou s'il présente un retard d'acquisition du langage écrit (Martinet, 2010). La prise en charge suite au diagnostic d'un trouble de la lecture ne permettra cependant pas de faire disparaître le trouble mais permettra une compensation des fonctions déficientes et une progression de l'élève (Huron, Habib & Ziegler, 2014). Ainsi, plus le trouble sera rapidement détecté chez l'élève, plus son apprentissage sera facilité grâce aux mesures de compensation.

2.2.4 Étiologie et facteurs de risque

Le trouble spécifique de la lecture pourrait avoir des origines génétiques (Mazeau et Pouhet, 2014). Ramus (2008) nous démontre à travers une de ses études que dans les familles où certains membres seraient dyslexiques, les autres membres auraient plus de risque d'être également

dyslexiques que dans une famille où personne n'est atteint de trouble spécifique de la lecture. Pour ce faire, l'étude a été réalisée avec des jumeaux monozygotes et dizygotes. Il a pu constater que si un des jumeaux monozygotes, c'est-à-dire qui a le même patrimoine génétique que son frère, est dyslexique, le jumeau aurait 70% de risque de l'être aussi. En revanche, cette probabilité diminue à 45% si les jumeaux sont dizygotes, autrement dit ils n'ont en commun que la moitié de leur patrimoine génétique. Ceci suggère une origine génétique de la dyslexie.

Cependant, les aspects personnels et environnementaux jouent également un rôle quant aux origines du trouble de la lecture (Mazeau et Pouhet, 2014). Les membres d'une famille où l'on retrouve un enfant dyslexique partagent des caractéristiques génétiques, mais aussi le même environnement et le même contexte familial, qui pourraient également être des facteurs de risque du trouble spécifique de la lecture. En effet, si les parents ne sont pas de grands lecteurs, l'apprentissage de la lecture sera moins favorable pour l'enfant qui aurait ensuite plus de risque d'être atteint de troubles de la lecture, et vice versa (Ramus, 2008).

Concernant les difficultés à identifier certains sons, cela pourrait provenir d'un déficit de perception catégorielle, autrement dit « la capacité de l'individu à différencier des sons proches, comme « ba » et « da », [qui] permet de distinguer les petites unités sonores du langage (phonèmes) » (Dumont, 2003, p.101). Il y aurait donc un déficit de cette perception catégorielle chez les enfants atteints de troubles spécifiques de la lecture, déficit qui apparaîtrait tôt dans le développement de l'enfant (Dumont, 2003).

Une autre cause possible serait l'existence d'un trouble de nature visuelle, qualifié de « subtil » par Ramus (2012, p.7), puisque la définition des troubles d'apprentissage excluait toute cause liée à une déficience visuelle, telle que l'ouïe ou la vue (cf. chapitre 2.1 *Les troubles développementaux d'apprentissage*). En effet, une perception visuelle imparfaite empêcherait certains enfants présentant un trouble de la lecture de percevoir la forme globale des mots. Ceci expliquerait ainsi les confusions entre certaines lettres et le fait qu'il leur arrive parfois de lire des autres mots que ceux écrits (Dumont, 2003).

Des origines cérébrales sont également avancées : certaines connexions entre différentes aires du cerveau pourraient être manquantes. L'Inserm a réalisé un enregistrement de l'activité cérébrale lors de la lecture de mots chez des enfants atteints du trouble de la lecture ainsi que chez des enfants non atteints (Huron, Habib & Ziegler, 2014).

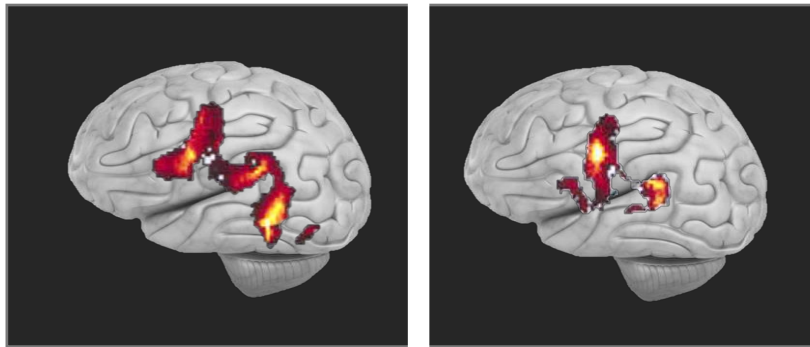


Figure 3 : Activité cérébrale lors de la lecture de mots - à droite chez des enfants ne présentant aucun trouble, à gauche chez des enfants présentant des troubles de la lecture, adapté de Huron, Habib & Ziegler, 2014.

Sur ces images (Huron, Habib & Ziegler, 2014), on constate que chez les enfants ne présentant aucun trouble (image de gauche), la connexion entre les aires du langage (à gauche) et visuelle (à droite) est bonne. Chez les enfants présentant des troubles de la lecture (image de droite), les connexions entre les 2 aires ne sont pas optimales. Par conséquent, des origines cérébrales peuvent également expliquer l'existence des troubles spécifiques de la lecture (Huron, Habib & Ziegler, 2014).

Finalement, lors de la lecture sont impliqués différents processus de compréhension, comme le présente l'image ci-dessous (Dubois & Roberge, 2010) :

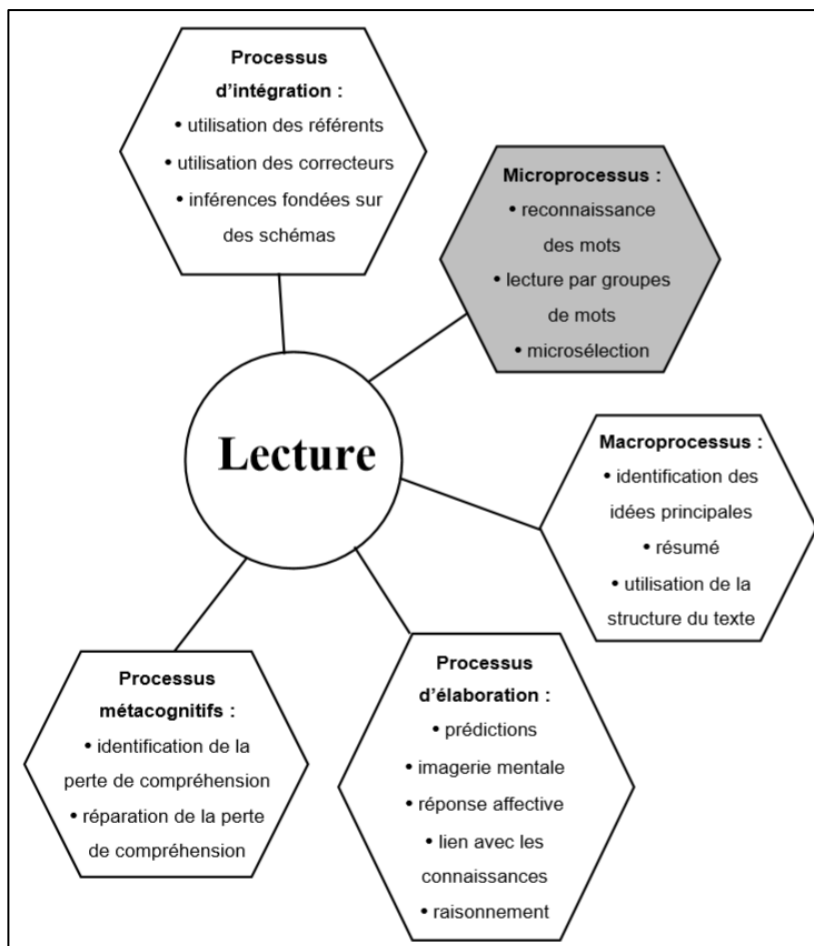


Figure 4 : Processus cognitifs liés à la lecture, adapté de Dubois et Roberge, 2010

La zone grisée met en évidence les microprocessus, processus qui fait défaut chez les enfants atteints du trouble de la lecture. En effet, les microprocessus permettent de décoder les phonèmes, les syllabes et les mots. Un déficit de microprocessus expliquerait pourquoi les enfants atteints de troubles de la lecture ne maîtriseraient pas la correspondance graphème-phonème et la reconnaissance globale des mots (Dubois & Roberge, 2010).

En conclusion, les origines du trouble spécifique de la lecture peuvent être multiples : génétiques, environnementaux, perception catégorielle, troubles visuels, cause cérébrale ou encore en lien avec les microprocessus.

2.2.5 Troubles associés

De nombreux cas de troubles de la lecture seraient associés à d'autres troubles développementaux, environ la moitié selon Mazeau et Pouhet (2014). Si la dyslexie est associée à un autre trouble, on parle dans ce cas de troubles associés ou de comorbidité (Ramus, 2012). Lorsque sont associés plusieurs troubles des apprentissages, on parle de troubles mixtes des acquisitions scolaires (Huc-Chabrolle, 2012). On retrouve cette catégorie dans la CIM-10.

Premièrement, un grand taux de dysorthographies (troubles de l'orthographe) sont observées chez les enfants dyslexiques. Ce taux s'élève à environ 50% (Huau, Jover & Roussey, 2017).

Puis, les troubles développementaux du langage oral, les dysphasies, sont parfois associés à des cas de trouble de la lecture (Ramus, 2012). Selon Demont (2016), 50% des enfants dyslexiques présenteraient des troubles du langage.

Ensuite, les troubles moteurs, tels que la dyspraxie, sont également des troubles parfois associés à la dyslexie (Ramus, 2012).

Le trouble de la lecture et la dyscalculie sont aussi quelques fois présents simultanément. Mazeau et Pouhet (2014) estiment cette comorbidité entre 20 et 25%.

Finalement, d'autres troubles, hormis les troubles d'apprentissage, peuvent aussi être associés à celui de la lecture, tel que le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) (Huc-Chabrolle, 2012).

Les enfants dyslexiques atteints de troubles associés à celle-ci doivent fournir plus d'efforts pour parvenir au même résultat que leurs camarades. Toutes ces opérations, telles que écrire, s'exprimer oralement ou encore calculer, ne se font pas automatiquement chez eux. L'énergie

qu'ils doivent consacrer à la tâche est plus importante et ils se retrouvent alors en surcharge cognitive, ont des problèmes d'attention ou de concentration, ou se découragent rapidement. (Dubois & Roberge, 2010). C'est pourquoi les exigences et les objectifs doivent être adaptés selon le profil de ces élèves dyslexiques atteints de troubles associés également.

2.2.6 Le trouble spécifique de la lecture à l'école

Comme présenté précédemment, le trouble spécifique de la lecture a d'importants impacts sur l'apprentissage de la lecture. C'est un aspect problématique, puisque la majorité des apprentissages se font au travers et grâce à la lecture : consignes pour un exercice, lecture d'un texte en français pour répondre à des questions, marche à suivre lors d'un bricolage en ACM, lecture d'une carte en géographie, ... Lors des évaluations, il faut lire les questions posées et y répondre par écrit, ce qui est en soi un désavantage supplémentaire pour l'élève dyslexique... Nous pouvons constater que les difficultés liées à ce trouble touchent toutes les disciplines scolaires.

Certains élèves parviendront à compenser ces désavantages par l'une ou l'autre stratégie, mais d'autres n'y parviendront pas sans une aide régulière et des mesures adaptées à leur trouble (Pannetier, 2016). C'est pourquoi plus vite la dyslexie pourra être diagnostiquée, meilleures seront les conditions d'apprentissage pour l'élève, grâce à des mesures compensatoires.

En effet, des mesures de compensation peuvent être mises en place lorsqu'un diagnostic a été posé. C'est ce dont le chapitre suivant va traiter.

2.3 Les mesures de compensation

2.3.1 Niveau légal

Dans la Constitution fédérale de la Confédération suisse (2018), il est énoncé que la Constitution « veille à garantir une égalité des chances aussi grande que possible » (art.2 al.3). L'article 8, al. 2 de cette même Constitution fédérale (2018) stipule que :

Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique (art. 8, al. 2).

Ces 2 articles sous-entendent l'égalité entre les personnes dans tout domaine, peu importe les différences entre chacun.

Concernant l'égalité des chances au niveau scolaire, ces articles s'étendent au niveau cantonal, dans la loi sur la scolarité obligatoire (LS) (2019) ainsi que dans le Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS) (2019).

Dans la LS (2019), il est précisé que « l'école aide et soutient les élèves présentant des besoins scolaires particuliers par des mesures pédagogiques appropriées, individuelles ou collectives, ou par une organisation particulière de l'enseignement » (art. 35, al. 1).

Quant au RLS (2019), il affirme qu'un « élève en situation de handicap ou de trouble fonctionnel attesté par un ou une spécialiste agréé·e par la Direction peut être mis·e au bénéfice de mesures de compensation sous forme d'aménagements spécifiques en classe et/ou de conditions particulières d'exécution d'examen lorsqu'il ou elle est en mesure d'atteindre les objectifs des plans d'études » (art. 89, al. 1).

Ceci signifie que les enseignants doivent adapter leur enseignement, mettre en place des mesures pédagogiques adéquates et aménager leur classe afin de compenser les désavantages dont pourrait faire face un enfant présentant des besoins scolaires ou des troubles d'apprentissage et de leur permettre d'apprendre dans de bonnes conditions.

2.3.2 Compensation des désavantages

Lorsqu'un élève est diagnostiqué atteint de trouble spécifique de la lecture, il peut bénéficier d'une compensation des désavantages : un environnement adapté, des aménagements spécifiques, la prolongation du temps accordé pour les évaluations, des aides techniques et technologiques, ... (RLS, 2019).

Plus concrètement, dans notre situation de trouble spécifique de la lecture, l'enfant pourrait bénéficier des mesures compensatoires présentées ci-dessus.

Concernant les *aides techniques et technologiques*, l'élève pourrait utiliser un ordinateur, une tablette, des programmes et logiciels spécifiques à télécharger, ... Ces moyens de compensation sont développés dans le paragraphe suivant.

2.3.2.1 Les outils numériques

Les outils numériques font partie des mesures de compensation proposées aux élèves en situation de trouble d'apprentissage à l'école. En effet, il existe aujourd'hui de nombreux outils numériques qui sont mis à la disposition d'élèves dyslexiques pour favoriser leurs apprentissages. Ces moyens auxiliaires permettent de diminuer l'effet de double tâche que vit l'élève à travers le trouble d'apprentissage : l'élève nécessitera d'un temps moindre pour l'exécution d'une tâche, il bénéficiera d'une plus grande autonomie et sa fatigabilité due à la double tâche sera réduite. (Rodi, 2019). De plus, grâce à ces outils, l'estime de soi de leurs utilisateurs peut être favorisée (Trisconi, 2016).

L'ordinateur portable et la tablette sont souvent des outils utilisés à l'école par les élèves atteints d'un trouble de la lecture. L'Ipad notamment est facilement intégrable et utilisable dans une classe de par sa mobilité, sa légèreté et son accessibilité (Rodi, 2019 ; Fisler, 2012).

Afin qu'un élève puisse bénéficier de moyens techniques auxiliaires, les parents doivent déposer une demande de compensation des désavantages en remplissant le formulaire 127a « Demande d'octroi de mesures de compensation des désavantages » (Inspectorat scolaire, 2017) (cf. annexe 5), après discussion et réflexion avec les thérapeutes, spécialistes et enseignants titulaires. Cette demande doit être acceptée par le responsable d'établissement. Lorsque la demande est acceptée et que l'octroi du moyen auxiliaire est mis en place, une discussion entre la direction et les parents est nécessaire pour déterminer la prise en charge des moyens techniques auxiliaires : financement par l'AI, financement par les parents, prêt du matériel, ... (Inspectorat scolaire, 2017 ; SEnOF, 2018). À noter que cette procédure est valable pour le canton de Fribourg.

2.3.3.2.1 Applications et logiciels

De nombreux logiciels ou applications peuvent être téléchargés et installés pour aider les élèves dyslexiques dans leurs apprentissages et pallier certaines de leurs difficultés. Il existe des applications / logiciels à visée pédagogique qui sont utilisés pour permettre un apprentissage (Bourda, 2002). D'autres sortes d'applications / logiciels servent de moyens auxiliaires de communication. Ce sont ces types d'applications et logiciels qui vont être développés dans la suite de ce travail, notamment ceux utilisés par les élèves dyslexiques.

Avant de décrire plusieurs logiciels et leur utilité pour des élèves dyslexiques, voici une définition de quelques fonctionnalités que ces logiciels sont à même de proposer :

- La synthèse vocale : elle est générée à partir d'un texte et permet à l'élève d'écouter ce texte, grâce à une lecture électronique de celui-ci par l'ordinateur (Galbiati & Wavreille, 2011). L'élève pourra alors écouter le texte au lieu de le lire. La synthèse vocale permet de réduire l'effet de double tâche, car elle prend en charge le décodage à la place de l'élève (Rodi, 2019).
- Le prédicteur de mots : il est utilisé par les élèves pour orthographier correctement les mots souhaités. Lorsque l'élève veut écrire un mot, par exemple « journal », après qu'il a écrit les premières lettres « jour », le logiciel va lui proposer des mots correspondants : jour, jours, journée, journal, journaliste. L'élève pourra alors choisir le mot souhaité, qui sera alors correctement orthographié.

Voici maintenant une liste, non-exhaustive, de logiciels et applications qui peuvent être utilisés par les élèves dyslexiques en contexte scolaire :

- **Microsoft Word** : en appuyant sur les touches « contrôle + alt + espace », la synthèse vocale démarre et lit le texte sélectionné. La vitesse et la voix de lecture peuvent être ajustées par l'élève selon ses préférences. On peut aussi accéder à la synthèse vocale depuis l'onglet « Révision ». Un correcteur orthographique est également intégré à ce logiciel.

Les logiciels suivants proposent un certain nombre de fonctions identiques à celles proposées par Microsoft Word, cependant ces fonctionnalités sont plus poussées et plus puissantes que celles de Microsoft Word. D'autres fonctionnalités que l'on ne retrouve pas sur Microsoft Word sont disponibles avec les logiciels suivants. À noter que les logiciels présentés ci-dessous sont payants.

- **WordQ** : ce logiciel pour ordinateur est doté d'un système de synthèse vocale ainsi que d'un prédicteur de mots. L'enfant peut entendre chaque mot qu'il écrit grâce à la synthèse vocale qui lit chacun des mots tapés sur le clavier. Le prédicteur propose également des mots en fonction des premières lettres écrites et du contexte de la phrase, mots que l'enfant peut ensuite sélectionner en cliquant dessus avec la souris. Ainsi, si par exemple l'enfant souhaite écrire « ce matin je vais lire mon journal », le logiciel pourra proposer les mots suivants lorsque l'enfant aura tapé les lettres J-O-U-R : journal, jour, journalisme, jours ou journée. L'enfant sélectionne ensuite le mot souhaité parmi la liste.

- **Le ruban Word** : en téléchargeant sur l'ordinateur *le ruban Word*, les onglets « Texte », « Mathématiques » et « Fractions » s'ajoutent aux onglets déjà présents dans le logiciel Microsoft Word. Ces onglets permettent à l'élève de réaliser différentes tâches pour faciliter sa lecture. En cliquant sur l'onglet « Texte », différentes fonctionnalités s'offrent à lui. Il a la possibilité de colorier chaque ligne d'une couleur différente, de surligner une ligne sur deux, d'encadrer le texte, ... La police de base est déjà adaptée pour qu'elle soit assez grande et que l'interligne soit suffisant. L'élève peut également avoir accès à des tableaux de conjugaison qu'il peut consulter à tout moment en cliquant sur « Tableaux de conjugaison ». Le correcteur orthographique peut également être actionné ou mis en veille lorsque l'élève écrit.

- **ClaroScanPen** : c'est une application téléchargeable sur la tablette et le téléphone portable qui permet de scanner n'importe quel texte avec l'appareil photo de l'application. L'application est dotée d'une synthèse vocale qui lit le texte photographié lorsqu'on le sélectionne sur l'écran. La voix et la vitesse de lecture de la synthèse vocale peuvent être modifiées par l'élève si nécessaire.

- **ClaroPDF PRO** : ClaroPDF PRO est une application en lien avec ClaroScanPen qui permet de modifier un document PDF. De nombreuses fonctionnalités permettent à l'élève d'annoter et de travailler sur un document : un logiciel de synthèse vocale dont la langue et la voix peuvent être modifiées, surligner le texte de différentes couleurs, tracer le texte, ajouter des notes ou écrire directement sur le document, tracer des lignes et des formes, ajouter des images, des vidéos ou des audios, ... Une fois le travail terminé, il est possible d'enregistrer le document (Claro Software Ltd, 2020).

- **PhonoWriter** : PhonoWriter est un logiciel d'aide à la rédaction doté d'un prédicteur de mots et d'un correcteur orthographique. Lorsque l'élève écrit, plusieurs modules de prédiction sont activés pour l'aider à orthographier correctement son texte
 - *La prédiction classique* propose des mots, selon les premières lettres écrites, que l'élève peut ensuite sélectionner pour écrire son texte. Ainsi si l'élève écrit les lettres B-O-N, le logiciel proposerait les mots suivants : bon, bonne, bonheur, bonnes, bons, bonhomme, bond. L'élève sélectionne ensuite le mot qu'il veut.

- *La prédiction phonétique* propose des mots selon la ressemblance phonétique avec le mot que l'élève a écrit. Si par exemple il écrit « arico », le prédicteur pourrait lui proposer la liste de mots suivante : haricot, haricots, de haricots, haricot au, haricot aux.
 - *La prédiction pictographique* permet de distinguer les homophones grâce aux images affichées à côté des mots proposés. Par exemple, si l'enfant hésite entre les homophones maire et mère, le logiciel lui présentera une image associée à chacun des mots pour qu'il puisse différencier les 2 homophones.
 - *La prédiction floue* permet de corriger les confusions ou inversions de lettres. Chez un élève qui aurait écrit « brobliam » au lieu de « problème », l'ordinateur proposerait des mots qui ressemblerait au mieux, tels que problème, problème, barbouiller, barbouilleur.
 - *La prédiction de phrases* suggère une proposition et une correction de l'orthographe et de la grammaire d'une phrase entière (Goumaz, 2017). Ce logiciel est donc très utile pour les cas de dyslexie, qu'elles soient phonologiques, lexicales ou mixtes, car il contourne les différentes difficultés qui peuvent être présentes lors d'un trouble de la lecture. Ainsi, pour un élève qui aurait écrit « voisi koment korijer une fraze », le logiciel proposerai la phrase corrigée comme ceci : « voici comment corriger une phrase ».
- **Antidote** : c'est un logiciel qui comporte un correcteur orthographique détectant toutes sortes d'erreurs grâce à une analyse grammaticale des mots et phrases. Il propose ensuite des corrections avec justifications des erreurs. Antidote propose également une série de dictionnaires (définitions, synonymes, champs lexicaux, antonymes, conjugaison, ...) qui permettent à l'élève d'effacer certains doutes en consultant ces ouvrages. Antidote propose également des guides linguistiques dans lesquels toutes les règles du français peuvent être consultées à tout moment. Ces règles sont rédigées de façon à être accessibles aux enfants et sont illustrées par des exemples. La recherche intelligente permet de rapidement trouver la règle dont on a besoin (Druide informatique, 2020).

Cependant, bien que ces outils numériques proposent de nombreux avantages lorsqu'ils sont utilisés en contexte scolaire, ils peuvent parfois créer des difficultés pour leurs utilisateurs : utilisation et maîtrise de l'outil et de la frappe, problèmes logistiques, stigmatisation, encombrement et transport, poids, ... (Rodi, 2019). Différentes solutions pour éviter ces difficultés seront présentées dans les chapitres « 5. Présentation des résultats » et « 6. Interprétation et discussion des résultats ».

En conclusion, il existe de nombreux outils et logiciels conçus pour aider les élèves dyslexiques lors de leur apprentissage. Cependant, chaque solution ne conviendra pas à tous les élèves. Le moyen choisi doit correspondre à l'enfant, à son trouble, à son environnement, ... L'attribution d'un outil numérique pour un élève doit se faire de manière personnalisée afin qu'elle puisse être le plus bénéfique possible aux apprentissages de l'élève (Galbiati & Wavreille, 2011).

2.4 Synthèse

Le sujet des troubles développementaux d'apprentissage est large et vaste. Chaque trouble possède ses propres caractéristiques, c'est pourquoi le choix de ne développer que les moyens numériques de compensation des désavantages concernant le trouble développemental de la lecture a été fait. Ce trouble peut se manifester sous différentes formes, dyslexie phonologique, dyslexie lexicale ou dyslexie mixte. Chacune de ces sortes de dyslexie doit être prise en charge différemment car les difficultés rencontrées ne sont pas identiques. Des mesures de compensation des désavantages peuvent être mises en place dans un établissement pour aider un élève dyslexique dans ses apprentissages, notamment par l'intermédiaire de moyens numériques. Les ordinateurs portables, les tablettes ou téléphones portables proposent en effet de nombreux logiciels qui permettent de décharger l'élève du contrôle de certaines tâches cognitives, notamment la lecture et l'écriture, grâce à différents systèmes tels que la synthèse vocale, le prédicteur de mot, le correcteur orthographique, les dictionnaires et d'autres encore. L'effet de double tâche sera alors diminué et l'élève pourra progresser plus rapidement et efficacement dans ses apprentissages.

Il est cependant important, malgré les nombreux avantages dont un élève peut bénéficier grâce à ces outils numériques, de toujours prendre en compte les besoins particuliers de l'enfant avant de lui octroyer un certain outil ou logiciel. Tous les enfants ne requièrent pas des mêmes besoins et il est capital d'adapter l'aide et le soutien proposés à chacun.

Maintenant que le cadre théorique a été posé, voyons la position de quelques enseignants au sujet de ces outils numériques proposés aux élèves dyslexiques dans un contexte scolaire, leur avis sur le fonctionnement de ces outils ainsi que leur manière d'intégrer ces outils sur le terrain.

3. Question de recherche et hypothèses

Les éléments du cadre théorique démontrent que les élèves dyslexiques ont besoin de mesures de compensation des désavantages afin de poursuivre leurs apprentissages et d'atteindre les objectifs du Plan d'Études Romand. Les outils numériques font partie des moyens de compensation qui peuvent être attribués aux élèves atteints du trouble spécifique de la lecture et laissent entrevoir de nombreux avantages grâce aux différents logiciels et applications qu'ils proposent. Quelques désavantages peuvent également être perçus, comme présenté précédemment. Mais qu'en est-il sur le terrain ? D'autres questions émergent alors de cette problématique : comment les enseignants perçoivent-ils l'utilité de l'utilisation d'outils numériques par un élève dyslexique en contexte scolaire ? Quels sont réellement les avantages et les désavantages pour un élève dyslexique utilisant ces outils ? L'emploi d'un outil numérique par un élève demande-t-il d'autres aménagements ou une gestion de classe différente ? La façon d'enseigner est-elle modifiée afin de gérer la prise en charge de l'outil durant les temps de classe ?

Mes hypothèses sont les suivantes : je suppose que, dans la plupart des cas, l'outil numérique propose un très grand nombre d'avantages qui permettent à l'élève dyslexique de progresser plus facilement dans ses apprentissages. Un outil numérique est un moyen auxiliaire dont un élève peut bénéficier après discussion entre des spécialistes, les parents et le responsable d'établissement et l'élève lui-même. Les besoins de l'élève en question doivent être évalués avant de pouvoir attribuer cet outil à l'élève. Je pense donc que si les besoins de l'élève sont pris en compte dans le choix de l'outil et des logiciels à utiliser, l'outil ne pourrait qu'avantager l'élève dans ses apprentissages. Cependant, j'estime que certains désavantages sont inévitables dans certaines situations, à savoir les aspects organisationnels liés à l'outil numérique, le poids et le transport. Ce sont également des désavantages qui ont été mis en avant dans le cadre théorique présenté ci-dessus. Concernant l'enseignement, je pense que l'utilisation de ces outils en classe demande un temps d'adaptation plus conséquent aux enseignants titulaires. En effet, il faut pouvoir adapter le matériel et les séances pour que l'élève puisse suivre les cours et

utiliser le matériel à disposition sur son ordinateur / sa tablette / son téléphone portable / ... Tout dépend, je suppose, de la fréquence à laquelle l'élève utilise l'outil en classe. Finalement, je présume que la gestion de la classe, du temps et du matériel doit également être adaptée à la situation.

4. Méthode

Afin de répondre à ma problématique « Comment sont utilisés les outils numériques par les enfants dyslexiques à l'école primaire, selon les enseignants ? » et aux autres questions qui en découlent, j'ai décidé de procéder à une analyse qualitative. En effet, une analyse en profondeur de l'avis des enseignants afin de pouvoir comprendre précisément leur point de vue au sujet des outils numériques utilisés par les élèves dyslexiques en classe me paraissait essentielle. Cette méthode me semblait donc appropriée afin d'avoir des résultats pertinents à ma problématique.

4.1 Procédure

Afin de réaliser ma recherche, j'ai choisi de procéder sur la base d'entretiens qualitatifs semi-dirigés avec des enseignants. J'ai pour cela créé un protocole d'entretien (cf. annexe 2) avec des questions ouvertes et des relances afin que chaque interviewé puisse faire part de son expérience et de son vécu à propos de la problématique proposée.

Mon protocole d'entretien a été élaboré en plusieurs parties :

- ✓ Contexte général de la recherche
- ✓ Données personnelles de l'interviewé
- ✓ Généralité
- ✓ Contexte d'apprentissage de l'élève dyslexique
- ✓ Les intervenants : l'outil numérique, l'élève, l'enseignant (gestion de classe et formation), le groupe-classe, l'entourage, autres intervenants

Ces différentes catégories m'ont permis de cibler les questions posées aux interviewés et de pouvoir en analyser les contenus sur la base d'un contexte général propre à chacun des interviewés.

Afin de coder les données récoltées lors des entretiens, j'ai procédé à une démarche linéaire en traversant un entretien l'un après l'autre.

4.2 Échantillonnage

Afin de réaliser ma recherche, j'ai décidé de n'interroger que des enseignants titulaires qui avaient dans leur classe un élève dyslexique utilisant un outil numérique. Je souhaitais au départ interviewer également d'autres intervenants, tels que logopédistes, enseignants spécialisés, MAO / MAR, ... Cependant, après réflexion, j'ai remarqué que les réponses lors des entretiens pourraient être beaucoup trop variées pour réaliser pas la suite une analyse en profondeur des données récoltées. En effet, chacun de ces intervenants n'a pas la même formation ni la même perspective de travail avec un élève dyslexique, ce qui aurait créé une trop grande diversité dans la récolte des réponses pour procéder à une analyse en profondeur. Par conséquent, j'ai choisi de n'interviewer que des enseignants titulaires qui avaient ou qui ont eu dans leur classe un élève dyslexique utilisant un outil numérique auxiliaire.

Concernant l'âge et le sexe des interviewés, je n'avais posé aucune restriction lors de la recherche d'enseignants pour répondre à mon entretien.

Finalement ma recherche était ouverte à tous les degrés d'enseignement.

Voici un tableau présentant les caractéristiques principales des enseignants interviewés :

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
Sexe	Féminin	Féminin	Masculin	Masculin
Âge	34 ans	26 ans	29 ans	29 ans
Expérience	11 ans	2 ans	3 ans	3 ans
Degré de scolarité de l'élève dyslexique	5-6H	6H	7-8H	7-8H
Outils numérique utilisé par l'élève dyslexique	Ordinateur	Tablette	Ordinateur	Ordinateur

Tableau 2 : Caractéristiques principales des personnes interviewées.

Concernant l'enseignant 3 et l'enseignant 4, j'ai réalisé un seul entretien avec ces deux enseignants car ils travaillaient dans le même degré de scolarité et le même établissement et réalisaient souvent des séances en décroisement avec leurs deux classes. Par conséquent, chacun travaillait avec les élèves dyslexiques qui utilisaient des outils numériques en vue d'une compensation des désavantages. Ainsi, il m'a paru plus pratique de réaliser un seul entretien, en faisant attention que chacun puisse s'exprimer sur l'ensemble des questions posées.

5. Présentation des résultats

Dans ce chapitre, les données recueillies lors des quatre entretiens sont synthétisées à travers différents tableaux afin d'avoir une vue d'ensemble de l'opinion de chacun des enseignants interviewés. La présentation des résultats est organisée en différentes catégories qui sont reprises d'après le guide d'entretien élaboré pour ce travail, c'est-à-dire : l'outil numérique, l'élève, l'enseignant (gestion de classe et formation), le groupe-classe, l'entourage, les autres intervenants, les solutions. Les questions et réponses les plus pertinentes au sujet étudié sont présentées ci-dessous au travers de ces différentes catégories.

5.1 L'outil numérique

5.1.1 Outils numériques : mots-clés

Pour commencer, au début de l'entretien, j'ai demandé à chacun des enseignants interrogés quels étaient les trois premiers mots qui leur venaient à l'esprit quand je leur disais « moyens numériques à l'école primaire ». De cette question ressortent 2 catégories de réponses : outils numériques et expériences dues à ces outils.

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
Outils numériques	1. Ordinateur 2. Calculatrice 3. Téléphone portable	1. Tablette 2. Ordinateur 3. Tableau interactif	1. Ordinateur 2. Ipad 3. Scanner	2. Outil performant
Expériences				1. Stress 3. Gestion (pour l'enseignant et l'élève)

Tableau 3 : mots ressortis par les enseignants concernant le thème « moyens numériques à l'école primaire ».

Pour 3 des enseignants, le thème évoque uniquement des outils numériques en eux-mêmes, alors que pour l'un d'eux, deux mots sur les trois se rapportent à des « expériences personnelles d'utilisation ».

5.1.2 Fréquence d'utilisation de l'outil

Concernant la fréquence d'utilisation de l'outil par l'élève, elle varie d'un enseignant à l'autre.

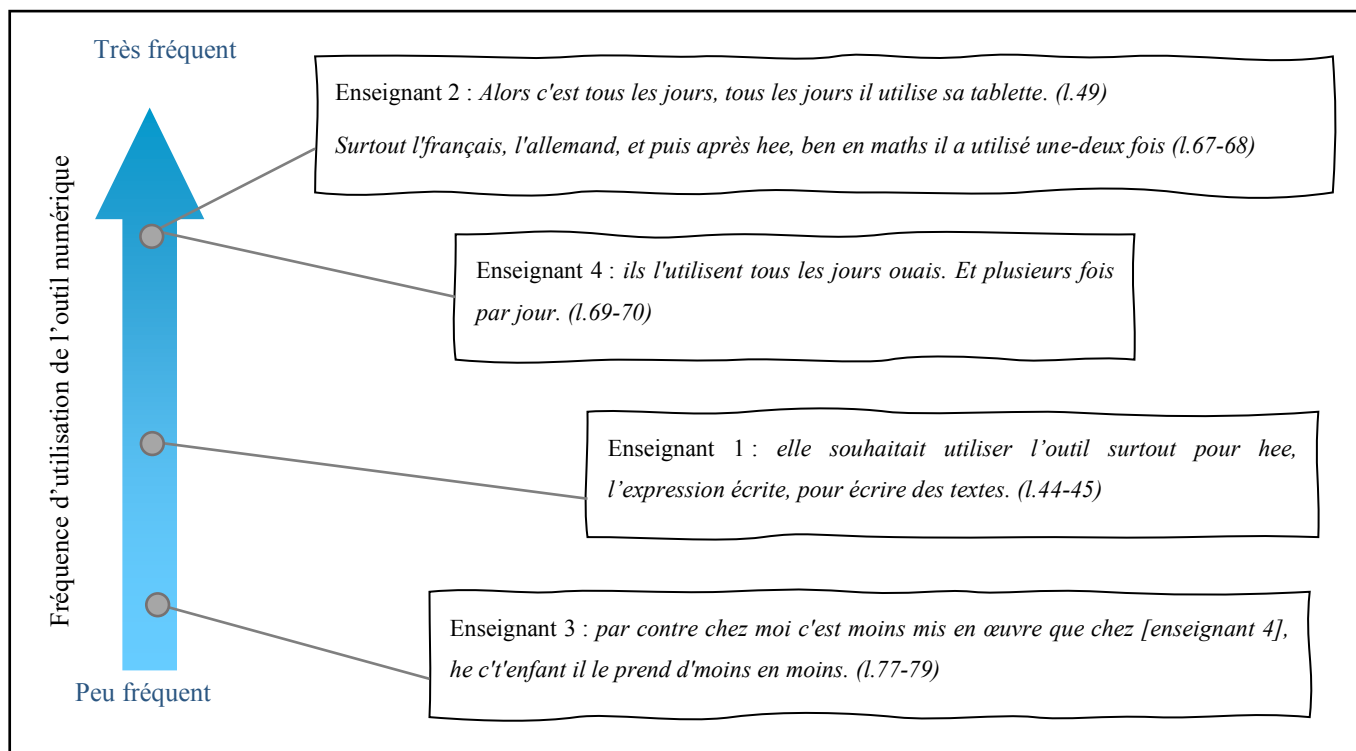


Figure 5 : Fréquence d'utilisation de l'outil numérique par les élèves dyslexiques.

Les élèves des enseignant 2 et enseignant 4 utilisent pour leur part leur outil chaque jour, et même plusieurs fois par jour. Pour l'élève de l'enseignant 1, l'outil n'est utilisé que pour certaines branches et certains moments particuliers. Finalement l'élève de l'enseignant 3 utilise moins fréquemment son outil numérique durant la semaine.

Ensuite, l'enseignant 2 semble satisfait de la fréquence d'utilisation de cet outil pour l'apprentissage de l'élève : *Ben j'pense que c'est déjà une bonne évolution de l'année passée, à ce qu'il utilise maintenant, donc j'pense que pour l'moment en tout cas il s'en sort bien comme ça. (l.64-65)*. L'enseignant 1 répond quant à elle *Non, j'pense pas. (l.53)*, à la question de la suffisance de la fréquence d'utilisation de l'outil par l'élève.

5.1.3 Lieux d'utilisation de l'outil

Les lieux d'utilisation de l'outil numérique diffèrent aussi d'un élève à l'autre.

	À l'école	À la maison	
Enseignant 1	X		<i>Avec moi elle l'utilisait qu'à l'école. (l.56)</i>
Enseignant 2	X	X	<i>la tablette, c'est vraiment aux deux [à la maison et à l'école], [...] à la maison j'sais qu'il l'utilise pas mal pour réviser les mots à savoir, ben pour les devoirs, ben il l'utilise aussi comme autre outil, pour le plaisir. (l.73-75).</i>
Enseignant 3	X	X ?	<i>Il le prend à l'école et à la maison, mais j'ai pas cons... j'ai pas connaissance qu'il l'utilise vraiment à la maison. (l.101-102)</i>
Enseignant 4	X	x	<i>Y a un p'tit peu de formation à la maison, un p'tit peu d'entraînement, au début mais après plus, ben en tout cas moi les deux personnes qui sont maintenant à l'aise elles le prennent pas à la maison ou rarement. (l.98-100)</i>

Tableau 4 : Lieux d'utilisation de l'outil numérique.

Nous pouvons constater que tous les élèves utilisent leur outil à l'école. Cependant, un seul d'entre eux l'utilise également à la maison, pour différentes tâches, un autre le transporte à la maison mais ne l'utilise pas forcément là-bas, un autre encore a pris son outil au tout début pour la formation et aujourd'hui ne le prend chez lui que très rarement, et finalement le dernier élève ne l'utilise pas du tout à la maison.

5.1.4 Applications et logiciels

En ce qui concerne les applications utilisées, l'enseignant 1 affirme que *avec moi pas* (l.71), c'est-à-dire que l'élève n'utilise pas spécialement de logiciel car *elle souhaitait utiliser l'outil surtout pour [...] écrire des textes* (l.44-45). L'élève de l'enseignant 2 utilise Claro PDF, ClaroScanPen, I Word Q et un dictionnaire Larousse, mais aussi *une application pour hem, pour justement les mots à savoir, il a aussi 2-3 autres applications pédagogiques*. (l.84-85), et certains moyens d'enseignement romands, tels que *les PDF de L'Île aux Mots, de Grüne Max* (l.106-107). Les élèves des enseignants 3 et 4 utilisent aussi différents logiciels, à savoir *le Adobe un peu plus performant que celui qu'on a de base* (l.111), Lexibar, WordQ, Iris scanner et *ils ont de toute façon les moyens [d'enseignement]* (l.147). Les logiciels et leur utilisation sont donc plutôt variés selon les élèves et leurs besoins.

5.1.5 Prise en charge et financement de l'outil

Étant donné que les sources du financement des outils numériques mis à disposition pour les élèves dyslexiques sont multiples (Inspectorat scolaire, 2017 ; SEnOF, 2018), il était intéressant de demander aux quatre enseignants quelle était la situation pour chacun de leur élève. L'enseignant 1 affirme que l'ordinateur était prêté par le centre Fri-Tic, l'enseignant 2 a répondu que *pour l'instant, c'est les parents qui ont payé, et puis justement ils essaient de s'en faire rembourser, parce que c'est un peu... enfin ils ont essayé avec l'AI* (1.322-324). Pour les élèves des enseignants 3 et 4, le financement des outils numériques a été fait par l'AI.

5.1.6 Avantages de l'utilisation d'un outil numérique

De nombreux avantages ont été énoncés par les enseignants grâce à l'utilisation d'un outil numérique en classe. Les différents avantages cités sont synthétisés dans le tableau ci-dessous :

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
Apparence (léger, petit, ...)	X	X	X	X
Quantité de production plus élevée	X			X
Rapidité	X	X		
Confiance soi	X		X	
Autonomie		X	X	
Effet de double tâche diminué		X		X
Outil performant		X	X	
Surcharge cognitive diminuée		X		

Tableau 5 : Avantages de l'utilisation d'un outil numérique en classe.

Différents avantages ont pu être relevés par les enseignants. Tous parlent de l'aspect pratique de l'outil numérique : *c'est très pratique, parce que c'est, c'est léger*. (1.148, enseignant 2), *ça m'encombre pas d'avoir mon ordinateur travail-école [...] donc j'en pense pas pour eux* (1.262-263, enseignant 3).

Ensuite, deux enseignants parlent de la quantité de production qui peut être plus importante grâce à l'outil : *j'ai vraiment vu, hee, une différence, au niveau de... d'la production, en tout*

cas au niveau d'la quantité, hmm, si j'lui d'mandais d'écrire un texte, à la main, ben elle était beaucoup plus bloquée (1.90-91, enseignant 1), *c'est plus facile à, à écrire* (1.156, enseignant 4).

L'enseignant 1 et l'enseignant 2 voient la rapidité de réalisation de certaines tâches comme un avantage de l'outil utilisé. La confiance en soi est aussi un avantage ressorti par les enseignants 1 et 3. L'autonomie que procure l'outil à l'élève, mentionné par les enseignants 2 et 3, ainsi que la diminution de l'effet de double tâche, enseignants 2 et 4, sont également cités comme avantages.

Les enseignants 2 et 3 qualifient l'outil de performant : *il a tout à une portée de main, il a pas besoin de tout chercher* (1.96-97, enseignant 2), *quelque chose d'informatique très bien, outil performant* (1.207, enseignant 3).

Finalement, la diminution de la surcharge cognitive, que peuvent rencontrer les élèves dyslexiques, grâce à l'outil numérique est un avantage perçu par l'enseignant 2.

5.1.7 Désavantages de l'utilisation d'un outil numérique

Le tableau suivant présente une liste de désavantages relevés par les enseignants :

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
Stigmatisation	X	X		X
Regard des autres, jalousie	X	X		X
Non-autonomie			X	X
Problèmes informatiques			X	X
Temps			X	X
Stress pour l'enfant			X	X
Inadaptation des programmes / logiciels			X	X
Aspects organisationnels			X	X
Frustration pour l'enseignant			X	X
Formation de l'élève			X	X

Baisse de l'estime de soi de l'élève			X	X
Incompréhension si mauvaise utilisation	X			

Tableau 6 : Désavantages de l'utilisation d'un outil numérique en classe.

Les désavantages sont plutôt nombreux du point de vue des enseignants. Un des désavantages qui est ressorti régulièrement est la stigmatisation de l'élève utilisant l'outil. Selon l'enseignant 1, *pendant un moment, c'était vraiment un poids pour elle hee cette différence* (1.108). L'enseignant 2 affirme que *c'est un peu l'désavantage de pouvoir peut-être être mis de côté* (1.128-129). L'enseignant 4 dit avoir entendu *deux trois remarques he, de la part, de la part des autres, un p'tit peu d'la moquerie* (1.280-281) et *j'ai besoin d'un ordi, je, j'suis pas comme les autres* (1.287).

Ensuite le regard des autres et leur jalousie est aussi un désavantage soulevé par les enseignants 1, 2 et 4 : *les élèves ils disaient mais pourquoi heee, lui il a une maîtresse pour lui, ou lui il a des tests allégés, ou comme ça, et pis heem, ... ouais donc en fait les autres élèves, étaient jaloux de ces élèves à difficultés* (1.123-126, enseignant 1), *le regard des autres, ben finalement les autres ils sont en train d'écrire, des fois ils ont un peu mal au poignet, pis lui il a juste tapé* (1.127-128, enseignant 2), *ça peut être [...] un désavantage peut-être d'avoir he, un outil numérique et que les autres ils ont pas le droit, alors qu'en fait ils rêvent tous d'avoir une tablette d'avant eux* (1.128-131, enseignant 2), *pourquoi ils ont le droit et pis nous pas, hee, comment ça se fait que pour une dictée, enfin une phrase du jour hee, il puisse utiliser son ordi* (1.282-283, enseignant 4).

La non-autonomie est perçue par les enseignants 3 et 4 comme un désavantage, c'est-à-dire *qu'on vise une autonomie, mais en même temps c'est un désavantage. Parce que ces enfants ils sont pas autonomes et ils sont trop à charge de l'enseignant* (1.168-170, enseignant 3). Le fait que les élèves ne sachent pas utiliser leur outil seul est un désavantage selon ces 2 enseignants.

Concernant les problèmes informatiques, ils sont cités ainsi par les enseignants 3 et 4 : *j'ai des enfants qui font leur évaluation sur l'ordinateur, [...] ça fait 50 minutes qu'ils sont dessus, et pis, et ben y a tout qui disparaît. [...] Donc là, une fois d'accord, mais c'est quand même arrivé fréquemment et [...] pour l'enfant, ben c'est triste quoi* (1.180-185, enseignant 3), *Ces problèmes informatiques ils arrivent tout le temps au mauvais moment* (1.211-212, enseignant 3).

Le temps que les enseignants prennent pour *pouvoir faire aussi en sorte que le PDF que je leur donne, ben ce soit adapté à l'ordinateur, que ce soit une bonne lisibilité, que y ait pas de problèmes informatiques* (1.181-183, enseignant 3) est considéré comme un désavantage. Ils n'ont pas le temps de toujours régler tous les programmes, problèmes informatiques (1.173-174, enseignant 3).

L'outil numérique est considéré comme une source de stress pour les élèves par les enseignants 3 et 4, car *ils savent pas utiliser leurs programmes* (1.172-173, enseignant 3), *ça rentre dans un stress pour l'enfant, parce qu'il gère pas* (1.209-210, enseignant 3).

D'après l'enseignant 3 et l'enseignant 4, *les programmes ils sont géniaux, mais ils sont géniaux pour des, des personnes de notre âge* (1.208-209, enseignant 3), c'est-à-dire qu'ils ne sont pas faits pour être utilisés par des élèves à l'école primaire, car trop compliqués à utiliser.

De plus, l'aspect organisationnel s'ajoute à cette liste de désavantages. Les élèves doivent *gérer leur hee, l'alimentation. J'ai assez de batterie ou j'ai pas encore assez de batterie ?* (1.263-264, enseignant 3), *j'ai mon ordi mais j'ai pas l'accu, il est à la maison parce que je l'ai utilisé dans ma chambre* (1.265-266, enseignant 3), *ils doivent utiliser un casque, mais je l'ai pas je l'ai oublié* (1.265, enseignant 3). Finalement, *ça c'est tout des p'tits trucs qui font que si l'élève il est déjà pas très bien structuré en fait au niveau organisationnel, il peut déjà même pas bénéficier du meilleur outils qu'il a quoi* (1.266-268, enseignant 3).

L'enseignant 3 et l'enseignant 4 reconnaissent une certaine *frustration aussi de pas réussir à, à [...] aider [l'élève]* (1.216-217, enseignant 3).

L'enseignant 4 explique que la plupart de ces désavantages, *je les partage, et je les vis aussi* (1.237-238).

Ensuite, comme la formation donnée à l'élève pour l'utilisation de son outil est dans certains cas donnée sur les heures de cours, les enseignants 3 et 4 affirment que cela constitue un important désavantage pour l'élève en question. En effet, *on demande à ce qu'il soit formé, c'est pris sur des unités dont il aurait vraiment besoin d'avoir, [...] donc on le ressort de sa classe, et pis en fait c'est un cercle vicieux qui... qui continue, [...] négatif dans mon cas* (1.198-200, enseignant 3). De plus, selon l'enseignant 4, *la formation elle est, elle est pas suffisante, et que surtout elle devrait être donnée hors du temps de l'école. Parce que c'est... Ouais, c'est ceux qui loupent déjà pour aller à logo, c'est ceux qui loupent heee... qui sortent de la classe, quand hee,*

il y a une enseignante spécialisée alors qu'ils travaillent certes sur les mêmes objectifs, mais pas forcément sur la même activité, pis après ils perdent un peu le fil (l.238-243).

Dans certains cas, l'estime de soi qu'ont les élèves peut baisser, selon les enseignants 3 et 4 : *l'enfant il rentre à la maison, il dit "ben voilà j'ai fait un truc sur l'ordinateur, et pis j'ai plus rien, et pis j'sais pas ce que je vau, et pis c't'ordinateur j'en ai marre" (l. 193-195, enseignant 3), ils se jugent aussi eux-mêmes en fait [...] en se disant "ben j'suis, j'suis pas capable" (l.286-287, enseignant 4).*

Pour terminer, l'enseignant 1 relève que lorsque l'élève utilise des logiciels comme le prédicteur de mots, dictionnaires ou autres s'il *choisit la mauvaise proposition, on comprend plus trop [ce que l'élève] voulait dire (l.101-102).*

5.2 L'élève

5.2.1 Formation de l'élève pour utiliser l'outil

Les élèves ne maîtrisent pas tous les outils informatiques, c'est pourquoi une formation est parfois nécessaire pour les élèves qui utilisent ces outils de compensation au quotidien. L'enseignant 1 a dû lui-même former son élève pour l'utilisation de l'outil. Chez les autres enseignants, des personnes externes sont venues donner cette formation aux élèves : l'enseignant 2 a fait venir une personne MITIC en début d'année *qui est v'nue deux fois, [...] et pour justement qu'il soit le plus autonome possible (l.116-117), elle est rev'nue c't'année, pour hee, ouais, pour bien contrôler (l.121-123), la formation pour les élèves des enseignants 3 et 4 a été prise en charge par une personne de l'AI.*

5.2.2 Amélioration grâce à l'outil numérique

Est-ce que dans les différentes situations, les enseignants observent-ils des progrès chez l'élève ? Voici les réponses des enseignants, résumées en un tableau :

	Oui	Non	Ça dépend	
Enseignant 1	X			<i>Forcément les résultats sont, sont meilleurs (l.291-292)</i>
Enseignant 2	X			<i>Dans ce cas-là en tout cas oui vraiment. [...] Donc j pense que vraiment c'est un plus pour lui. (l.162-166)</i>

Enseignant 3		X		<i>J'vois que ça l'aide pas plus que ça. [...] j'ai eu plusieurs situations ou en fait c'est d'venu vraiment un frein, [...] parce que ouais, j'vois pas d'amélioration avec ça quoi. (l.80-84)</i>
Enseignant 4			X	<i>Quand l'outil il est... [...] quand c'est vraiment hee maîtrisé au niveau informatique, [...] j'pense qu'ça l'aide. (l.90-91)</i> <i>J'vois aussi très clairement pour les deux personnes qui sont pas très à l'aise ben... c'est, c'est d'autant plus difficile. (l.92-93)</i>

Tableau 7 : Améliorations grâce à l'outil numérique.

Dans les situations décrites par les enseignants 1 et 2, l'outil numérique est considéré comme un avantage pour l'élève et lui permet de progresser dans ses apprentissages. Cependant l'enseignant 1 ressort un point négatif concernant les progrès de l'élève : *moi ce qui me posait problème, c'était que [...] en tout cas à l'époque, on pouvait pas mentionner comme c'était pas un programme individualisé [...] elle avait les mêmes objectifs que tout le monde, dans son carnet de note, on pouvait pas, on pouvait pas mentionner en fait, qu'on adaptait. (l.292-296).*

Pour l'enseignant 3, l'outil n'est pas utile pour l'apprentissage de l'élève en question et n'observe aucune amélioration. L'outil peut même devenir un frein aux apprentissages de l'élève, selon lui.

L'enseignant 4 explique que dans certains cas, il a pu observer des progrès chez l'élève, alors que dans d'autres cas non. Il explique que cette différence peut se faire au niveau de la maîtrise de l'outil : si l'élève est à l'aise avec l'outil, des progrès sont possibles, alors que si l'élève ne maîtrise pas l'outil, les progrès sont difficilement observables.

5.3 L'enseignant

Concernant l'enseignant, les résultats peuvent être regroupés à travers deux sous-catégories :

- La gestion de la classe
- La formation ainsi que les manques qu'ils pourraient ressentir à ce sujet.

5.3.1 Gestion de classe

5.3.1.1 Gestion de l'espace, du temps et du matériel

La question de la gestion de la classe (espace, temps, matériel) était un sujet important à aborder avec les enseignants, selon moi. Y a-t-il de grands changements dans la gestion de leur classe pour permettre à l'élève dyslexique de réaliser ses apprentissages de la même manière que les autres ?

Voici les réponses des enseignants interrogés, synthétisées dans un tableau.

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
Gestion de l'espace	Non	Non	–	–
Gestion du temps	Réduire la quantité, donner une limite à l'exercice	Non, surtout au début	Non	Non
Gestion du matériel	Faire des photocopies sur du papier couleur Texte à trou pour dictée Mise en page	Envoyer les fiches à l'élève, penser à recevoir les fiches en retour Gérer la boîte mail avec l'élève Contrôler que l'élève ait les bons documents sur sa tablette Gérer la recharge de l'outil avec l'élève	Gérer l'alimentation de l'outil, la configuration des imprimantes	Système de transfert de fichier

Tableau 8 : Modification de la gestion de classe.

Comme on peut le constater, la gestion de l'espace et du temps ne demande pas une grande modification pour chacun des enseignants. La gestion du matériel est quant à elle plus conséquente, notamment avec le papier couleur auquel il faut penser en faisant les photocopies, l'aspect organisationnel (batterie, imprimante), le système de transfert des fichiers entre l'élève et l'enseignant, s'assurer que l'élève possède et utilise les bons documents.

Concernant encore la gestion du matériel, plus précisément la création d'exercices au format numérique, les enseignants 3 et 4 affirment déjà posséder une grande partie de ceux-ci au format PDF : *on les a toutes en version numérique en fait [...] En PDF* (l.340, enseignant 4), alors que l'enseignant 2 explique que *j'ai pas toutes mes fiches numériques, j'ai aussi des fiches qui sont*

dans mon classeur depuis un p'tit moment, que j'ai déjà utilisées ou [...] qu'on s'échange avec des collègues, [...] je les scanne pas forcément tout l'temps (1.196-199).

5.3.1.2 Temps de préparation des cours

Comme certains exercices doivent être préparés en format PDF et que certains aménagements doivent être faits pour permettre à l'élève dyslexique d'apprendre dans les meilleures conditions possibles, la question de la modification du temps de préparation des cours était intéressante à poser. Pour chacun des enseignants, la réponse à cette question est non. Malgré les petites modifications à effectuer pour les élèves dyslexiques, telles que la préparation d'un *p'tit texte à trou par exemple* (1.191, enseignant 1) pour les dictées, ou *envoyer un mail* (1.233, enseignant 2), ou encore mettre à disposition le document pour qu'il puisse essayer de l'ouvrir et de travailler avec les applications qu'il a sur l'ordinateur (1.364-366, enseignant 3), le temps de préparation des cours n'augmente pour aucun des enseignants de manière trop importante : *c'est assez vite fait quoi* (1.196, enseignant 1), *non j'peux pas dire que c'est vraiment un poids en plus de, de devoir faire ça* (1.234-235, enseignant 2), *alors, hee, moi pas* (1.349-350, enseignant 3), *heem, non* (1.369, enseignant 4).

L'enseignant 3 ajoute que *j'ai pas le temps pour hee, je verrais pas où je peux caser ça encore [...]. Mais ça va venir avec l'expérience, j'pense* (1.357-358).

5.3.1.3 Numérique ou papier ?

J'ai ensuite demandé aux enseignants si, durant le temps en classe, l'outil était utilisé en parallèle aux feuilles et aux cahiers. L'enseignant 1 répond que les deux supports étaient utilisés par l'élève, mais pense qu'elle aurait *pu plus lui fournir l'ordinateur* (1.81). L'enseignant 2 et l'enseignant 4 affirment que l'utilisation du support dépend de l'activité à réaliser : *dans des ateliers où il y a quand même des fiches à... à effacer, comme ça il va quand même faire sur du papier* (1.59.60, enseignant 2), *ça dépend si y a beaucoup à lire, ça dépend si y a beaucoup à écrire* (1.138, enseignant 4), *quand on est d'avant à discuter, hee à propos d'une image, ou d'un, d'un p'tit dialogue ou des choses, ben là j'vais, j'lui dis d'prendre son, son cahier, son livre* (1.142-145, enseignant 4), *quand c'est dans les moyens ils ont de toute façon les moyens, donc là ils décident. Pis des fois quand c'est des longs textes, enfin d'la production écrite, là je, j'leur dis quoi, essayez d'utiliser votre ordi* (1.146-148, enseignant 4). Cependant, l'utilisation de la tablette reste tout de même prioritaire pour l'enseignant 2 quand cela est possible : *sinon si j'peux faire avec la tablette, j'fais avec la tablette* (1.60). L'enseignant 3 favorise quant à lui

l'utilisation de papier au détriment de l'ordinateur et propose à son élève *de moins en moins d'aller l'utiliser* (l.79).

Une grande partie des exercices sont donc proposés au format numérique.

Mais qu'en est-il des devoirs ?

	Numérique	Papier	Les deux	
Enseignant 1		X		<i>J'avais plus le souci qu'elle prenne l'ordi à la maison, [...] ouais, qu'elle trimbale ça dans son sac, donc hee, ... non, j'donnais des fiches. (l.166-167)</i>
Enseignant 2			X	<i>Y avait trois exercices où il devait écrire, alors il m'les a écrits sur sa tablette, il m'la envoyé, y a un exercice où il devait relier, il l'a fait sur sa fiche. (l.211-214)</i>
Enseignant 3		X		<i>Moi c'est que papier. [...] Ils sont pas assez autonomes pour essayer de scanner. (l.382-383)</i>
Enseignant 4			X	<i>Plutôt papier. Par contre j'sais qu'ils [...] ont accès, et des fois [...] ça m'est eu arrivé [...] qu'ils aient fait en fait sur l'ordi [...]. Après ils font comme ils veulent. [...] Ils ont de toute façon le scanner. (l.376-380)</i>

Tableau 9 : Devoirs au format numérique ou papier ?

Deux des quatre enseignants proposent les devoirs aux élèves dyslexiques au format numérique et au format papier, alors que les deux autres ne leur donnent les devoirs qu'uniquement au format papier, par soucis de transport (enseignant 1) ou d'autonomie (enseignant 3).

5.3.1.4 Implication envers l'élève dyslexique

J'ai ensuite demandé aux enseignants d'évaluer leur degré d'implication envers l'élève dyslexique, sur une échelle de 1 à 10. L'enseignant 2 fait une différence entre le début de l'acquisition de l'outil numérique par l'élève et le moment présent où l'élève est autonome avec son outil : *au début d'année, j pense j'étais vers huit [sur dix], [...] maintenant il est très très autonome, donc hee, trois-quatre, enfin, j me sens pas avoir besoin de donner plus de temps à cet élève parce qu'il a un outil, qu'à un autre. Au début oui, [...] ça m'a quand même pris beaucoup de temps pour moi aussi, enfin, c'était la première fois que j'avais un élève avec une tablette, [...] maintenant qu'on est les deux habitués [...] ça d vient une autonomie* (l.226-231).

L'enseignant 3 distingue quant à lui l'implication qu'il met en œuvre durant les cours et en dehors des leçons : *je dirais aussi que... je suis très bas pour ça [...], très bas pour le temps [...] que je me mets à disposition en tout cas sur la... sur toute la journée, ça va être à des moments précis. Par contre au niveau de mon investissement pour être impliqué pour lui, j pense je me mets 10. [...] Parce que avec tous les problèmes informatiques que j'ai dû, j'ai dû lever, tout ce qu'on a mis en place ici* (1.401-406).

Finalement, l'enseignant 4 estime être très bas sur l'échelle proposée, en expliquant qu'avec 20 élèves, donc hee, pour un élève dyslexique je pense que je consacre hee, l'équivalent de 0.5... sur 10 (1.399-401).

5.3.2 Formation des enseignants et potentiels manques

Les quatre enseignants interviewés ont effectué leur formation dans une Haute École Pédagogique. Il était intéressant de savoir quel était leur avis sur la formation donnée au niveau des troubles d'apprentissage et de la gestion de ceux-ci en classe, si cette formation leur fut suffisante pour gérer ces troubles une fois sur le terrain et les potentiels manques qu'ils pourraient avoir à ce sujet ainsi que les solutions pour les combler.

À la question « considérez-vous que votre formation est suffisante pour accompagner des élèves avec des troubles d'apprentissage ? », l'enseignant 1 répond *non, j'ai pas l'impression* (1.204). L'enseignant 2 n'estime pas être suffisamment formé non plus : *c'est quand même très différent pour chaque enfant, donc hee, j'trouve que c'est dur d'être prêt à tout* (1.257-258). L'enseignant 3 trouve également *qu'il y a des manques. [...] La théorie pour moi au niveau dys c'était bien. Je sais les mots, je peux dire un peu ce que c'est, pis sur le terrain je vois qu'en fait, ils sont pas comme la théorie* (1.427-428). Finalement, l'enseignant 4 explique également que *il y a quand même des manques* (1.419) et se dit être *un peu démuni quand même face à tout ça* (1.419-423).

Les manques que peuvent avoir ces enseignants sont surtout au niveau de la pratique et des différents profils de troubles que peuvent avoir les élèves, comme l'expliquent les enseignants : *c'est tout l'temps différent d'avoir un élève dyslexique ou un autre* (1.205-206, enseignant 1), *dans la vie réelle y a beaucoup plus que c'qu'on en a vu. Et puis ben tous les cas ils sont tellement différents* (1.248-249, enseignant 2), *ils ont tous un p'tit peu de quelque chose à quelque part, et ça me fait comme si c'était un nouveau, un nouveau profil de l'élève* (1.428-430, enseignant 3), *que mettre en place un peu avec quel type de profil* (1.422, enseignant 4).

Des solutions sont cependant proposées par les enseignants. L'enseignant 1 affirme que *c'est sur l'terrain qu'on apprend, quand on est face à ces élèves-là* (1.205). L'enseignant 2 propose de *suivre encore des formations continues là-dessus, j pense que c'est hyper important, parce que j pense pas que ça nous suffit* (1.248-251) et contacte si besoin des personnes ressources telles que la *logopédiste dans l'école, ben c'est vrai que [...] on peut aller aussi leur d'mander à eux quoi, [...] j pense c'est ça un peu les ressources, et aller d'mander aux spécialistes* (1.264-267). L'enseignant 4 ressent également un manque de connaissance, il souhaiterait *comprendre ce que c'est que tous ces dys, [...] de mieux connaître ça* (1.421). Cependant, l'enseignant 3 estime que l'expérience ne pourra pas combler tous les manques car il n'est pas spécialiste du sujet. Voici sa réponse à la question « ce serait l'expérience qui pourrait permettre de combler ces manques ? » : *Et encore. [...] je suis pas spécialiste pour ça* (1.431-435).

5.4 Le groupe-classe

5.4.1 Discussion du cas de dyslexie en classe

Certains élèves souhaitent parler de leur trouble en classe pour expliquer leur situation, ainsi j'ai posé cette question aux enseignants afin de savoir si une explication du trouble avait été faite en classe avec le groupe-classe et comment s'était déroulée celle-ci, le cas échéant. Le témoignage de l'enseignant 1 explique que l'élève a ressenti le besoin d'expliquer son trouble d'apprentissage au reste de la classe : *elle a eu besoin d'en parler à ses camarades, de dire, de mettre des mots, de dire qu'elle était dyslexique, et pis he, elle m'a d'mandé un jour si elle pouvait passer un DVD, sur la dyslexie* (1.109-111). Elle explique que grâce à ce DVD qui *décrivait un peu tout ça [...] ces jeunes ils disaient un peu tout c'que elle elle ressent, ils mettaient des mots là-dessus* (1.118-119), l'élève ne se gênait plus du regard des autres et utilisait son outil en classe sans souci. L'enseignant 1 explique aussi qu'elle n'avait rien fait de spécial pour expliquer la situation auparavant *parce que j voyais qu'ça la mettait mal à l'aise, [...], j'essayais vraiment de faire dans la douceur* (1.130-131).

L'enseignant 2 à quant à lui, a décidé de parler de la situation lorsque les autres élèves *ont un peu d'mandé quelques fois "ouais mais, enfin, cet élève a l'droit d'faire ça"* (1.135-136). Ils ont discuté de la situation en classe, l'élève dyslexique *a aussi un peu su expliquer hee, pourquoi il en avait besoin, [...] et pis maintenant vraiment ils s'posent plus de question, c'est, c'est tout à fait normal* (1.136-137).

L'enseignant 3 répond que *j'en parle si j'sens qu'il y a le besoin. J'en parle d'abord à l'élève s'il est d'accord, et souvent ce qui ressort c'est "non, il y a pas besoin". [...] Pis j'lui demande si c'est lui qui veut dire déjà, et ça... jamais ils veulent, pour l'instant* (1.298-299). Mais si des cas de moqueries ont lieu, il préfère leur *montrer l'image de... les trois enfants qui sont devant un terrain de foot* (1.301-302), image qui représente les différences entre égalité et équité. *Et ça ça leur parle bien* (1.306).

L'enseignant 4 a discuté quelques minutes de la situation avec ses élèves : *j'en ai parlé un p'tit peu ouais. Mais après on a pris... j'sais pas... 10 minutes peut-être* (1.295-296). Mais dès que des moqueries ont lieu, il se dit *bon, faut qu'on fasse quelque chose* [...] *"d'un peu plus important ouais"* (1.297).

5.4.2 Solidarité entre les élèves

J'ai souhaité savoir si dans une classe, les élèves avaient tendance à porter plus d'attention à l'élève dyslexique et s'ils proposeraient plus facilement leur aide en cas de besoin. L'enseignant 2 répond que *ils iraient très facilement l'aider, parce que si tout d'un coup il a un problème, ils sont assez solidaires dans la classe* (1.274-275). L'enseignant 4 affirme que *je sais pas, moi j'ai pas vu de différence. [...] Enfin je crois pas plus qu'avec un autre élève* (1.481-482). L'enseignant 3 rejoint l'enseignant 2 en expliquant que *ils ont tous ça en eux pis ils aiment vraiment aider, et n'importe qui que ce soit un dyslexique, [...] un qui a juste pas compris l'allemand qu'on est en train de faire, ou qui sait pas shooter dans un ballon, hem ils aiment vraiment s'entraider quoi* (1.482-485).

5.5 L'entourage

5.5.1 Implication des parents dans l'apprentissage de l'élève dyslexique

Les enseignants se sont également exprimés sur l'implication des parents dans l'apprentissage de leur enfant dyslexique. Voici leur opinion à la question : « est-ce qu'il faudrait impliquer les parents dans le suivi de l'apprentissage d'un élève dyslexique ? ».

	Oui	Non	Je ne sais pas	
Enseignant 1	X			<i>Bien sûr, parce que ben justement, ces élèves-là, hee, j'trouve qu'à la maison ils ont quand même besoin d'être coachés un peu différemment. (l.249-250)</i> <i>J'pense effectivement que, que les parents [...] c'est bien s'ils comprennent le trouble (l.254-255)</i>
Enseignant 2	X			<i>Ouais j'pense que c'est hyper important d'être bien suivi [...] avec les compétences que les parents ont. (l.283-291)</i>
Enseignant 3			X	<i>J'arrive aussi pas à me prononcer... [...] si les parents peuvent en tout cas juste faire leur job de, d'aimer leur enfant et pis le soutenir dans son estime et la confiance qu'il a, ils font leur maximum. (l.458-461)</i>
Enseignant 4			X	<i>je sais pas trop en fait. [...] Parce que d'un côté j'ai des parents là qui suivent pas trop, d'un autre j'en ai certains qui ont l'air de suivre, et pis en fait je sais pas si ça change. (l.455-456)</i>

Tableau 10 : Implication des parents dans l'apprentissage de l'élève dyslexique.

Sur les quatre enseignants, deux pensent que la collaboration et le suivi par les parents sont indispensables car *faire comprendre aux parents, pis après ben si he, on peut travailler ensemble, [...] c'est encore mieux* (l.259-260, enseignant 1), l'enseignant 2 explique que ce suivi est important car *à l'école [...] on a quand même les 18 autres à côté* (l.288-289) et que ça peut être compliqué de devoir tout gérer à la fois. Les parents ont donc un rôle majeur dans l'apprentissage de leur enfant, selon les enseignants 1 et 2.

Les enseignants 3 et 4 ne se positionnent pas sur ce sujet. En effet, ils pensent que dans certains cas, c'est bien que les parents suivent leur enfant, mais dans d'autres cas ce ne serait pas nécessaire : *[la maman] prend du temps à la maison, pour lui faire de la formation, pour faire heee, pour la forcer un peu à utiliser et pis hee s'entraîner. Et pis je sais que si elle avait pas fait ça se serait plus difficile pour cet élève. [...] Mais je vois aussi que... les autres c'est pas le cas. Et pis que pour une ça fonctionne bien* (l.464-467, enseignant 4). L'enseignant 3 explique que *certaines parents aussi [...] sont déjà dépassés au niveau informatique, du coup il aurait même pas l'aide, [...] toutes ces choses informatiques certains parents ils connaissent pas* (l.388-391). Pour ces 2 enseignants, l'implication des parents n'est donc pas une obligation.

5.6 Les autres intervenants

5.6.1 Collaboration entre enseignants et intervenants

Au niveau de la collaboration, tous les enseignants expliquent que collaborer avec les collègues et d'autres intervenants externes (ECSI, logo) est important eux :

	Collègues	Autres intervenants
Enseignant 1	X	X
Enseignant 2	X	X
Enseignant 3	X	X
Enseignant 4	X	X

Tableau 11 : Collaboration entre enseignants et intervenants.

Les justifications de cette grande collaboration sont diverses :

- ✓ **Partager ses bonnes et mauvaises expériences** : *donner nos expériences, [...] comment ça s'est passé, si y a quelque chose qu'on a bien aimé, qui a bien fonctionné on en parle* (1.312-317, enseignant 2)
- ✓ **Observer la progression de l'élève** : *on r'garde ensemble comment cet élève progresse* (1.306, enseignant 2) ; *on a décidé de faire en sorte qu'il aille plus, parce qu'on a vu que ça lui était plus profitable* (1.442-443, enseignant 3) ; *il y a une enseignante spécialisée qui a pris un peu de temps pour m'expliquer* (1.424, enseignant 4)
- ✓ **Se rassurer** : *ça nous rassure, on voit "ha ben les, les difficultés que j'ai ben elles ont peut-être été levées par [enseignant 4], ha mais regarde il peut me montrer un truc", ou bien alors on voit que ensemble, ben on est aussi démunis des deux côtés pis, et ben on fait de notre mieux, pis on peut se rassurer* (1.445-448, enseignant 3)

Les raisons de cette collaboration sont multiples, mais celle-ci semble néanmoins nécessaire pour chacun des quatre enseignants.

5.7 Les solutions proposées

Les enseignants proposent différentes solutions pour un meilleur apprentissage avec un outil numérique : *Expérience, parler avec les collègues, si on est bloqués* (1.230-231, enseignant 1) ; *donner une formation aux parents sur les applications que leur enfant utilise pour qu'ils puissent aider à la maison* (1.469-470, enseignant 4).

6. Interprétation et discussion des résultats

Dans cette partie, les résultats décrits auparavant sont classés, interprétés et discutés dans le but d'amener des éléments de réponse à ma problématique de départ : *Comment sont utilisés les outils numériques par les enfants dyslexiques à l'école primaire, selon les enseignants ?*. Les catégories choisies ici sont les mêmes que celles définies précédemment pour la présentation des résultats. La catégorie *formation* a été regroupée avec la catégorie *les autres intervenants* car elles se sont avérées être complémentaires l'une avec l'autre.

6.1 L'outil numérique

6.1.2 Avantages : des avis convergents

Concernant les avantages que peuvent offrir les outils numériques utilisés en contexte scolaire, les enseignants interrogés s'accordent sur la plupart d'entre eux. L'apparence de l'outil, c'est-à-dire son faible poids et sa petite taille, est un aspect positif partagé par chacun des quatre enseignants. C'est un avantage important également cité par Fisler (2012) et Rodi (2019), concernant l'Ipad notamment.

Les enseignants interviewés observent de nombreux autres avantages grâce à ces outils numériques, que ce soit niveau organisationnel, scolaire ou émotionnel. En effet, comme l'explique Trisconi (2016), l'outil numérique peut augmenter la confiance en soi de l'utilisateur. C'est un avantage également cité par deux des quatre enseignants. L'autonomie, la rapidité et la diminution de l'effet de double tâche sont aussi relevées par les enseignants. Ce sont trois avantages non négligeables qui ont été mentionnés également par Rodi (2019)

On peut alors remarquer, d'après les réponses des enseignants et les points théoriques, que l'utilisation d'un outil numérique par l'élève dyslexique lui apporte de nombreux avantages. Je pense qu'il est donc important de valoriser l'élève et de lui faire remarquer la multitude

d'avantages que peut lui apporter son outil afin qu'il progresse au mieux dans ses apprentissages.

6.1.3 Origine des désavantages

Grâce aux données récoltées, j'ai pu remarquer que les outils numériques, bien qu'ils servent à compenser des désavantages chez certains élèves, peuvent apporter de nombreux inconvénients. En effet, les enseignants interrogés ont soulevé plusieurs désagréments à l'utilisation de ces outils. En première place se trouve la stigmatisation, puis le regard des autres et la jalousie. Ces sujets ont l'air d'être régulièrement présents chez les élèves utilisant un outil numérique en classe, d'après les enseignants interviewés. J'ai pu observer également qu'après discussion de la situation avec l'ensemble du groupe-classe, les tensions et jalousies avaient tendance à s'apaiser : *et pis maintenant vraiment ils s'posent plus de question, c'est, c'est tout à fait normal* (1.136-137, enseignant 2), *et ça ça leur parle bien* (1.306, enseignant 3). Cependant, dans les quatre situations des enseignants interviewés, ces discussions ne se sont faites uniquement après demande de l'élève dyslexique qui se sentait stigmatisé et avait alors besoin de parler de son trouble ou lorsque les enseignants ont remarqué des moqueries et jalousies au sujet de l'élève dyslexique car il avait le droit à un outil numérique en classe. La stigmatisation et la jalousie seraient-elle présentes si la discussion se faisait directement en début d'année afin d'éviter les malentendus entre les élèves de la classe ? Tout en ayant l'accord de l'élève dyslexique en question bien sûr. Cela pourrait être une piste afin de diminuer l'effet de stigmatisation que les élèves dyslexiques peuvent ressentir en utilisant leur outil en classe.

Un autre désavantage soulevé par deux enseignants est la « non-autonomie ». Bien que l'outil numérique ait pour but d'apporter à l'élève une certaine autonomie (Rodi, 2019), le terme de « non-autonomie » est utilisé par les enseignants 2 et 3, c'est-à-dire que, selon eux, on essaye de rendre les élèves autonomes en leur proposant des outils numériques, mais la complexité d'utilisation de ceux-ci ne leur permet au contraire pas de devenir autonome. Ainsi ils dépendent trop souvent de l'enseignant. Si l'élève maîtrisait parfaitement son outil, la non-autonomie se transformerait-elle en autonomie ? La formation des élèves est-elle adéquate pour que l'outil devienne leur *bras droit* quotidien ? Le temps donné à l'élève pour s'appropriier l'outil est-il suffisant pour qu'il puisse l'utiliser correctement en classe ? Nous pouvons obtenir des éléments de réponses en croisant les données de la formation des élèves avec celles de la non-autonomie. Les élèves des enseignants 2 et 3 ont suivi des moments de formation pour l'utilisation de leur outil. Cependant, les deux enseignants estiment que ces heures de formation ne suffisent pas à

l'élève, qui doit en plus louper des cours pour assister à ces heures de formation. Selon Pannetier (2016), il est également important que l'élève soit suivi régulièrement pour adapter l'outil et les logiciels à ses besoins. Finalement, les enseignants proposent qu'une formation soit donnée à la maison avec les parents pour que ceux-ci puissent accompagner leur enfant dans l'utilisation de son outil numérique et l'aider à devenir autonome au quotidien.

Ensuite, les problèmes informatiques et le temps sont une autre source de problèmes que relèvent les enseignants 3 et 4. Ce désavantage peut être lié à celui de la non-autonomie cité ci-dessus, car, comme l'explique l'enseignant 3, il arrive fréquemment que des programmes ne fonctionnent pas ou que l'élève doive recommencer un travail qui a été perdu, ce qui engendre une non-autonomie de l'élève, puisqu'il doit alors se tourner vers l'enseignant pour résoudre le problème.

Certains programmes ne semblaient également pas adaptés aux élèves. Cependant, d'après Galbiati & Wavreille (2011), il est important que l'attribution d'un outil numérique à un élève soit faite de manière personnalisée pour qu'elle puisse être le plus bénéfique possible aux apprentissages de celui-ci. Si les programmes utilisés conviennent à l'élève, cela pourrait diminuer sa non-autonomie. Les enseignants 1 et 2 n'ont en effet pas soulevé de soucis d'inadaptation des logiciels et trouvaient au contraire que l'outil rendait l'élève très autonome en classe.

Ensuite, l'aspect organisationnel paraissait être un autre désavantage selon les enseignants : pas de câble pour recharger l'outil, oubli du casque à la maison, ... Mais des solutions ont été proposées durant les entretiens par les enseignants : avoir des doubles que les élèves pourraient laisser à la maison pour éviter de devoir transporter l'ensemble du matériel chaque jour et l'oublier chez soi.

Finalement, la baisse de l'estime de soi est un désavantage supplémentaire pour les élèves dyslexiques, d'après certains enseignants interrogés. J'ai cependant remarqué que la raison citée par les enseignants au sujet de la diminution de l'estime de soi était liée aux problèmes informatiques rencontrés : *"ben voilà j'ai fait un truc sur l'ordinateur, et pis j'ai plus rien, et pis j'sais pas ce que je veux, et pis c't'ordinateur j'en ai marre"* (l. 193-195, enseignant 3). Si une solution est trouvée pour résoudre les problèmes informatiques, l'estime de soi des élèves pourraient être augmentée. Trisconi (2016) affirme en effet que grâce à ces outils, l'estime de soi pouvait être favorisée. De plus, il est important de valoriser l'élève dans son travail pour

qu'il garde une bonne estime de soi et de leur expliquer que les problèmes informatiques ne dépendent pas toujours d'eux.

En conclusion, les désavantages cités ci-dessus ne semblent pas exister de manière générale dans toutes les situations, mais plutôt dans certains cas particuliers. Ce peut-être un cercle vicieux de cumuler des désavantages car ils peuvent déboucher sur d'autres désavantages. Cependant, des pistes ont pu être formulées, d'après les dires des enseignants, pour sortir du cercle vicieux : éclaircir si possible d'entrée la situation avec tous les élèves, former les élèves suffisamment selon leurs besoins, adapter les logiciels et les outils à chaque élève, optimiser l'aspect organisationnel, ... La plupart des désavantages pourraient être contournés grâce à ces pistes proposées, dans certaines situations.

6.2 L'élève

6.2.1 S'adapter aux besoins de l'élève

De nombreuses données récoltées lors des entretiens laissent sous-entendre que l'attribution des outils numériques s'est faite en adaptant l'outil, les logiciels et l'environnement aux besoins de chaque élève dyslexique. Selon Galbiati & Wavreille (2011), il est en effet important d'attribuer un outil numérique à un élève d'après ses propres besoins et de personnaliser son suivi. Ceci semble être appliqué chez les enseignants interviewés. Voici les différents arguments qui laissent sous-entendre cette personnalisation du suivi.

Premièrement, parmi les élèves des quatre enseignants interviewés, trois d'entre eux utilisent un ordinateur et un la tablette. Au sujet des logiciels et applications utilisés, ils varient énormément d'un élève à l'autre. Je peux en déduire que le choix de l'outil, des applications et des logiciels utilisés s'est certainement fait, dans ces situations, selon l'élève et ses besoins. Si ce n'était pas le cas, je suppose que les quatre enseignants auraient cité les mêmes logiciels et applications et que tous les élèves utiliseraient le même outil numérique.

Deuxièmement, la fréquence de l'outil est très différente d'un élève à l'autre. Chez les enseignants 2 et 4, la tablette est utilisée tous les jours et plusieurs fois par jour. L'élève de l'enseignant 1 ne l'utilise que pour certaines branches quand il en ressent le besoin. Chez l'enseignant 3, l'enfant le prend de moins en moins, la fréquence d'utilisation de l'outil semble plus basse. Ces différences sous-entendent que la fréquence d'utilisation est adaptée à chaque élève : certains ressentent le besoin de l'utiliser tous les jours pour toutes les branches, alors

que d'autres en ont de moins en moins besoin car l'outil ne leur est pas utile dans toutes les situations. Dans chaque cas, les besoins des élèves semblent respectés.

Ensuite, les lieux d'utilisation de l'outil numérique varient également d'un enseignant à l'autre. Tous l'utilisent à l'école, mais j'ai remarqué qu'un d'entre eux ne l'utilise pas à la maison (enseignant 1), un autre l'a pris chez lui quelques fois en début d'année (enseignant 4), un autre encore le prend chez lui mais l'enseignant n'est pas sûr qu'il l'utilise là-bas (enseignant 3) et le dernier utilise son outil à la maison pour réviser et faire les devoirs. Les élèves choisiraient alors s'ils veulent prendre leur outil à la maison pour travailler ou si l'utiliser uniquement à l'école est suffisant pour eux, selon leurs propres besoins.

De plus, concernant l'utilisation de cahiers et de feuilles en parallèle à l'outil numérique, les enseignants expliquent que ça dépend des situations : *dans des ateliers où il y a quand même des fiches à... à effacer, comme ça il va quand même faire sur du papier* (1.59.60, enseignant 2), *ça dépend si y a beaucoup à lire, ça dépend si y a beaucoup à écrire* (1.138, enseignant 4), *quand on est d'avant à discuter, hee à propos d'une image, ou d'un, d'un p'tit dialogue ou des choses, ben là j'vais, j'lui dis d'prendre son, son cahier, son livre* (1.142-145, enseignant 4), *quand c'est dans les moyens ils ont de toute façon les moyens, donc là ils décident. Pis des fois quand c'est des longs textes, enfin d'la production écrite, là je, j'leur dis quoi, essayez d'utiliser votre ordi* (1.146-148, enseignant 4). Tous les enseignants semblent travailler en adaptant l'environnement et les supports à leur élève dyslexique afin que ce soit optimal pour ses apprentissages.

Concernant les supports, on peut observer que l'adaptation est aussi faite pour les devoirs. L'enseignant 1 et 3 ne proposent les devoirs qu'au format numérique, le premier estimant que le transport quotidien de l'outil dans le sac pourrait être pesant, le deuxième s'inquiétant de l'autonomie des élèves quant à l'utilisation de l'outil. L'enseignant 2 et 4 préparent les devoirs au format papier et numérique selon les exercices devant être effectués et la possibilité des élèves de réaliser certaines tâches. Chacun adapte donc son matériel à l'élève et ses besoins.

6.2.2 Progrès et amélioration

Concernant l'amélioration des élèves dyslexiques utilisant un outil numérique en classe, les enseignants 1 et 2 observent de grands progrès dans l'apprentissage de ces élèves. Les outils semblent vraiment adaptés aux besoins de leurs élèves et l'apprentissage semble optimal grâce à ces outils. L'enseignant 4 affirme que dans certains cas, il a pu remarquer de grands progrès,

mais dans d'autres cas l'apprentissage restait compliqué. Quant à l'enseignant 3, il ne voit pas une grande marge de progression chez son élève, de ce fait l'outil est de moins en moins utilisé en classe. On peut observer que dans chacune des situations, les enseignants mettent en priorité les besoins de leur élève : si l'outil numérique est un grand avantage pour l'élève, son utilisation sera favorisée et les supports seront adaptés pour un apprentissage optimal ; si au contraire l'outil ne s'avère pas efficace, l'enseignant s'adapte à cette situation et propose des supports et activités complémentaires en parallèle à l'outil pour que l'élève puisse travailler dans un environnement idéal pour lui. Pannetier (2016) affirme en effet que le suivi de l'élève est important. Certains élèves parviennent à compenser les désavantages par l'une ou l'autre stratégie, mais d'autres ont besoin de mesures différentes afin d'y arriver.

6.3 L'enseignant

6.3.1 Gestion de classe, temps de préparation des cours et implication envers l'élève dyslexique

La question de l'adaptation de la gestion de classe et celle du temps supplémentaire de préparation des cours pouvaient légitimement être posées. Globalement, la réponse des enseignants est *non, le temps supplémentaire demandé n'est pas trop important*. En effet, en ce qui concerne la gestion de l'espace, aucune modification ne semble avoir besoin d'être faite dans la classe. Pour la gestion du temps, tous affirment ne pas avoir besoin d'attribuer de temps supplémentaire, au contraire certains préfèrent plutôt diminuer en quantité le nombre d'exercices à effectuer, ce qui peut diminuer la surcharge cognitive. C'est la gestion du matériel qui demande une plus grande adaptation chez chacun des enseignants : penser à photocopier sur des feuilles de couleur, préparer les textes à trous pour les dictées, modifier la mise en page de certains documents, envoyer et recevoir les fichiers au format numérique, gérer le matériel informatique et le système de transfert des fichiers, ... D'après les quatre enseignants, cette partie de la gestion de classe demande un peu plus de temps et d'organisation.

Concernant le temps de préparation des cours, j'ai pu remarquer que cela ne demandait pas une charge de temps supplémentaire trop importante, d'après les enseignants. En effet ils expliquent devoir envoyer un mail ou adapter les exercices pour l'élève dyslexique mais ils ne considèrent pas cela comme une charge supplémentaire : *c'est assez vite fait quoi* (l.196, enseignant 1), *non j'peux pas dire que c'est vraiment un poids en plus de, de devoir faire ça* (l.234-235, enseignant 2), *alors, hee, moi pas* (l.349-350, enseignant 3), *heem, non* (l.369, enseignant 4).

Le degré d'implication des enseignants envers l'élève dyslexique est en moyenne en dessous du 5, sur une échelle de 1 à 10. Chacun des enseignants explique ne plus avoir besoin à l'heure actuelle de suivre l'élève de très près dans son parcours, car ils sont capables de s'en sortir plus ou moins seuls avec leur outil, contrairement au moment où l'élève débutait avec celui-ci. L'enseignant 3 relève cependant que c'est la gestion des problèmes informatiques qui demande un plus grand investissement de sa part, mais s'estime tout de même être *très bas pour le temps [...] que je me mets à disposition en tout cas sur la... sur toute la journée* (1.402-403).

En conclusion, avoir un élève dyslexique dans sa classe ne serait pas une contrainte trop importante au niveau du temps supplémentaire à investir, comme on pourrait le penser de prime à bord.

6.4 Le groupe-classe

6.4.1 La solidarité : une qualité commune

On pouvait se demander si la solidarité qu'ont les élèves serait plus prononcée envers un élève utilisant un outil numérique. D'après les réponses des enseignants, la solidarité est présente, mais c'est une affaire de classe. Ils expliquent ne pas voir de différence entre l'élève dyslexique ou les autres élèves, chacun vient aider spontanément quiconque aurait besoin d'aide. La solidarité dépendrait du groupe-classe et pas de cas individuel dans la classe. Ce n'est donc pas un critère que l'on peut forcément attribuer aux cas de dyslexie en classe.

6.5 L'entourage

6.5.1 Les parents et l'enfant dyslexique

Les parents peuvent parfois jouer un rôle important dans les apprentissages de leur enfant dyslexique. Les enseignants pensent que dans certains cas, il est important que les parents s'impliquent dans le suivi de leur enfant, pour coacher l'élève avec son outil, en plus de la pratique qu'il a à l'école. Cependant, certains parents ne connaissent parfois pas suffisamment l'informatique et il serait alors compliqué pour eux d'aider l'élève. L'implication des parents au niveau informatique ne serait donc pas une obligation. De plus, tous les enseignants s'accordent sur le fait que les parents devraient au minimum soutenir leur enfant dans leur apprentissage en leur apportant de la confiance et du soutien, sans nécessairement s'occuper des aspects informatiques. Tout dépend de la situation de l'élève, du besoin qu'il ressent au

niveau de son suivi et de la capacité des parents à aider leur enfant en ce qui concerne l'outil numérique.

6.6 Les autres intervenants et la formation

6.6.1 Des manques dans la formation, une collaboration nécessaire

J'ai vite remarqué que tous les enseignants interrogés estimaient avoir des manques au niveau de la formation concernant la gestion des troubles d'apprentissage dans leur classe. Ils pensent que la formation ne les prépare pas suffisamment pour s'occuper au mieux d'élèves en situation de troubles. Leurs manques semblent se situer sur des cas précis de profils d'élèves, moins sur la théorie des dys, à proprement parler : *La théorie pour moi au niveau dys c'était bien. Je sais les mots, je peux dire un peu ce que c'est, pis sur le terrain je vois qu'en fait, ils sont pas comme la théorie* (1.427-428, enseignant 3). Ils affirment être parfois démunis car les cas spécifiques d'élèves à troubles d'apprentissage qu'ils rencontrent n'ont pas forcément été étudiés au cours de leurs études. Les cours proposés durant la formation d'enseignant pourraient alors peut-être être plus spécifiques sur des cas de troubles d'apprentissage, comment agir face à certaines situations et les différents moyens à mettre en place pour les élèves en question, d'après les témoignages des quatre enseignants. Pour combler à ces manques, les enseignants collaborent énormément avec leurs collègues et les intervenants externes, pour se rassurer, trouver des pistes d'actions et se conseiller. En effet, tous admettent collaborer avec leurs collègues et d'autres intervenants au sein du cercle scolaire. Une autre solution proposée par l'enseignant 2 pour remédier à leurs manques serait la formation continue qui permettrait d'apporter aux enseignants des pistes supplémentaires d'action avec les élèves atteints de troubles d'apprentissage. Finalement, 3 des quatre enseignants pensent pouvoir acquérir de l'expérience à ce sujet au fil des années. L'enseignant 3 n'estime pas que le travail sur le terrain soit entièrement suffisant pour combler tous ses manques.

Comme tous les enseignants interrogés admettent avoir des manques au sujet des élèves à troubles d'apprentissage, il était important de trouver des solutions pour combler ceux-ci : formation plus précise et pointilleuse, formation continue, collaboration avec les collègues et les intervenants, expérience avec les années, ...

Pour conclure, j'ai pu observer que tous les cas de trouble de la lecture en classe diffèrent d'une classe à l'autre. Tous les élèves n'ont pas les mêmes besoins et il est très important d'adapter son enseignement au profil de l'élève en question. Certains aspects pour un apprentissage optimal sont cités par les enseignants : adapter l'outil et les logiciels, contourner certains désavantages en les ciblant et en y trouvant une solution (stigmatisation, non-autonomie, programmes non adaptés, aspects organisationnels, baisse de l'estime de soi, ...), valoriser l'élève et les avantages que lui apporte l'outil. En ce qui concerne les enseignants, avoir un élève dyslexique utilisant un outil numérique en classe ne constituerait pas une charge de temps supplémentaire. L'implication des parents dans le suivi de leur enfant dépend de leur rapport à l'informatique, mais un soutien moral serait tout de même nécessaire. Finalement, même si parfois les progrès ne sont pas observables, j'ai remarqué lors des entretiens que chez tous les enseignants, l'apprentissage de l'élève est mis au premier plan et que chacun adapte son enseignement aux besoins spécifiques de l'élève pour qu'il puisse progresser et atteindre les objectifs malgré le trouble de la lecture.

7. Limites de la recherche

Ma recherche a cependant certaines limites. Tout d'abord le nombre d'enseignants interviewés. Je n'ai pu réaliser que quatre entretiens car j'ai dû respecter le *Cadre général pour le recueil des données* de la Haute école pédagogique Fribourg (2017) qui mentionne que :

Dans le cas où le recueil des données se fait auprès des enseignant-e-s, les étudiant-e-s peuvent contacter uniquement des enseignant-e-s chez qui ils-elles sont allé-e-s en stage ou - par extension - qu'ils-elles ont rencontré-e-s dans les cercles scolaires où ils-elles ont travaillé. Les étudiant-e-s ne sont pas autorisé-e-s à envoyer un questionnaire à plusieurs dizaines d'enseignant-e-s sans qu'il y ait un lien direct et personnel entre le-la demandeur-euse et les personnes consultées.

À cela s'ajoute le peu de réponses positives que j'ai obtenues lors de ma recherche d'enseignants pour réaliser des entretiens. Beaucoup n'avaient jamais vécu cette situation et ne pouvaient donc pas participer à ma recherche. Ces deux aspects m'ont donc limité dans le nombre d'entretiens réalisés. Quelques entretiens supplémentaires m'auraient permis d'étoffer ma recherche plus en profondeur et les résultats obtenus auraient été encore plus significatifs.

Ensuite, j'ai réalisé un seul entretien en commun avec l'enseignant 3 et l'enseignant 4. Il faut prendre en compte la possibilité que les réponses de l'un aient pu être influencées par les réponses de l'autre et vice-versa.

Finalement, le protocole de mon entretien posait des questions plutôt précises mais je n'ai parfois pas suffisamment creusé durant les entretiens auprès des enseignants pour avoir des réponses aussi détaillées que je le souhaitais. Je me suis rendu compte durant l'analyse que certaines informations auraient pu être plus claires et certaines réponses plus approfondies, notamment au niveau des différents logiciels et applications utilisées ainsi que des solutions que l'on pourrait envisager pour contourner certains problèmes. Comme c'était la première fois que je réalisais des entretiens, je n'avais ni l'habitude ni l'expérience pour juger de ceci au cours de l'entretien et après réflexion je pense que j'aurais pu plus insister pour avoir une réflexion plus poussée chez les interviewés.

8. Conclusion

L'objectif de ce travail était de découvrir comment les outils numériques étaient utilisés par les élèves dyslexiques en classe. Des éléments de réponses ont pu être apportés en comprenant tout d'abord les généralités des troubles d'apprentissage, puis en insistant plus spécifiquement sur le trouble spécifique de la lecture et sur les mesures de compensation. Finalement les pratiques et les représentations de quelques enseignants qui ont été récoltées lors de différents entretiens ont permis de se représenter la situation dans quelques classes.

Les données ayant été récoltées et analysées, certains constats ont pu être établis. Premièrement, de nombreux avantages ont été soulevés par les enseignants quant à l'utilisation d'outils numériques en classe. Malgré les points positifs, certains inconvénients ont également été cités. En observant la nature de ces désavantages, on peut remarquer que des solutions peuvent être apportées pour limiter et ne plus être confrontés à certains de ces désavantages. La question du temps de préparation des cours et de la gestion de classe fut également un point intéressant qui a été soulevé lors des entretiens : aucun des enseignants n'estime que ce soit une charge supplémentaire que de devoir parfois adapter son enseignement et préparer ses cours lorsqu'on a un élève dyslexique utilisant des outils numériques dans sa classe. Cependant, la gestion de la classe est l'élément demandant le plus d'organisation, d'après les quatre enseignants interrogés. Quant à la collaboration avec les collègues et les autres intervenants, elle est jugée essentielle. Ce n'est pas forcément le cas de la collaboration avec les parents de l'élève en ce qui concerne l'utilisation de l'outil numérique, collaboration qui peut s'avérer inefficace si les parents n'ont pas les connaissances pour aider l'enfant dans l'utilisation de cet outil. En outre, il reste indispensable pour ces quatre enseignants que les parents soient tout de même au côté de l'élève pour lui apporter soutien et aide tout au long de ses apprentissages en général.

Pour que l'enseignement soit optimal lors de l'utilisation d'un outil numérique en classe, certains conseils ont été relevés : collaboration entre collègues et discussions avec les autres intervenants (logopédistes, enseignants spécialisés, etc), formation continue, ...

J'ai pu finalement remarquer que chaque enseignant interviewé adapte son enseignement à l'élève pour un apprentissage optimal. En effet, si l'outil numérique permet d'observer des progrès chez l'élève, l'enseignant met tout en place et adapte son enseignement en fonction des besoins de son élève. Si parfois l'outil numérique s'avère inefficace aux apprentissages de l'élève, les enseignants ne baissent pas les bras et adaptent leurs activités pour que l'élève puisse progresser en utilisant moins fréquemment l'outil et en lui fournissant des supports qui lui

permettent de progresser différemment. C'est, selon moi, l'aspect le plus important : adapter son enseignement aux besoins de chacun de ses élèves.

Références

- Barouillet, P., Billard, C., De Agostini, M., Démonet, J.-F., Fayol, M., Gombert, J.-É., . . . Valdois, S. (2007). *Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, bilan des données scientifiques*. Paris: Inserm. Récupéré de <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/73>
- Bourda, Y. (2002). Des objets pédagogiques aux dossiers pédagogiques (via l'indexation). *Document numérique*, 6(1), 115-128. doi:10.3166/dn.6.1-2.115-128.
- Claro Software Ltd. (2020). ClaroPDF IOS. Récupéré de <https://www.clarosoftware.com/portfolio/claropdf/>
- Constitution fédérale de la Confédération suisse, art. 2 al. 3 ; art. 8 al. 2 (2018).
- Demont, E. (2016). Quand langage et lecture ne viennent pas. In Marmion, J.-F. (Eds.), *Troubles mentaux et psychothérapies* (pp. 103-106). Récupéré de <https://www.cairn.info/troubles-mentaux-et-psychotherapies--9782361063917-page-103.htm>
- Depositphotos. (2018, 13 juin). Digital devices icons. Récupéré de <https://fr.depositphotos.com/199712450/stock-illustration-device-icons-set-smart-phone.html>
- Desrochers, A., Kirby, J., Thompson, G. & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 59-82. doi : 10.7202/038720a
- Druide informatique. (2020). Guide d'utilisation d'antidote. Récupéré de <https://www.antidote.info/fr/antidote-10/documentation/guide-utilisation/introduction/le-correcteur>
- Dubois, M. & Roberge, J. (2010). Troubles d'apprentissage :pour comprendre et intervenir au cégep. Récupéré de https://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf
- Dumont, A. (2003). *Réponses à vos questions sur la dyslexie*. Paris : Solar.
- Fisler, E. (2012). Troubles du langage et MITIC à l'adolescence. *Langage & Pratiques*, (49), 59-69. Récupéré de <https://arld.ch/publications/langage-et-pratiques/numeros-lp>
- Galbiati, C. & Wavreille, F. (2011). Les moyens de suppléance dans les troubles du langage écrit. Récupéré de

http://data0.eklablog.com/fany/perso/fichiers%20non%20proteges/orthophonie_galbiati_wavreille.pdf

Gombert, A. & Roussey J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, (35), 233-251. doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2758>

Goumaz, M. (2017). PhonoWriter. Récupéré de <https://phonowriter.ch/>

Habib, M. (2014). *La constellation des dys. Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. Paris : De Boeck-Solal.

Haute école pédagogique Fribourg (2017). Cadre général pour le recueil des données Travail de bachelor (TB).

Huau, A., Jover, M. & Roussey, J. (2017). Difficultés associées et scolarisation des enfants dyslexiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 169-181. doi:10.3917/nras.077.0169.

Huc-Chabrolle, M. (2012). *Étude de la correspondance génotype/ phénotype dans la dyslexie de développement : Recherche de facteurs de prédisposition génétique à partir de l'étude de familles multiplex* (Thèse de doctorat non publiée). Université François-Rabelais de Tours, France. Récupéré de http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2012/melina.huc_3874.pdf

Huron, C., Habib, M. & Ziegler, J. (2014, 1er octobre). Troubles des apprentissages, les troubles « dys ». Récupéré de <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-apprentissages>

Inspection scolaire. (2017). Élèves en situation de handicap ou de trouble fonctionnel – compensation des désavantages. Récupéré de https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/osso/_www/files/pdf94/eleves-en-situation-de-handicap-ou-de-trouble-fonctionnel.pdf

Lemercier, C. & Cellier, J.-M. (2008). Les défauts de l'attention en conduite automobile : inattention, distraction et interférence. In Presses universitaires de France (Ed), *Le travail humain* (3e éd., vol. 71, pp. 271-296). Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2008-3-page-271.htm>

Loi sur la scolarité obligatoire, RSF 411.0.1 art. 35, al. 1 (2019).

Martinet, C. (2010). Comment favoriser les apprentissages des élèves présentant une dyslexie-dysorthographe ? Repérage et pistes d'aménagements pédagogiques. Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/Catherine_Martinet/publication/315809107_Comment_favoriser_les_apprentissages_des_eleves_presentant_une_dyslexie-dysorthographe_Reperage_et_pistes_d'amenagements_pedagogiques/links/592da18aa6f4cc89e75010cc/Comment-favoriser-les-apprentissages-des-eleves-presentant-une-dyslexie-dysorthographe-Reperage-et-pistes-damenagements-pedagogiques.pdf

Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant. Du développement typique aux « dys- »*. (2e ed.). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Organisation mondiale de la santé (2008). *10^{ème} révision de la classification internationale des maladies*. Récupéré de <https://icd.who.int/browse10/2008/fr>

Organisation mondiale de la santé (2019). *The eleventh revision of the International Classification of Diseases*. Récupéré de <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Pannetier, E. (2016). *Mieux comprendre la dyslexie et autres troubles d'apprentissage, un guide pour les parents et les intervenants*. Escalquens : Éditions Dangles.

Pouhet, A., & Cerisier-Pouhet, M. (2015). *Difficultés scolaires ou troubles dys ?* Paris : Retz.

Ramus, F. (2008). Génétique de la dyslexie développementale. *Troubles du langage écrit chez l'enfant, de la théorie à la pratique*, (96-97), 9-14. Récupéré de <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/RamusANAE08web.pdf>

Ramus, F. (2012). Les troubles spécifiques de la lecture. *L'information grammaticale*, 1(133). doi : 10.3406/igram.2012.4200

Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire, RSF 411.0.11 art. 89, al. 1 (2019).

Rodi, M. (2018). *Élèves à besoins spécifiques : Langage oral – langage écrit Pathologie du langage*. Document de cours non publié. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.

Rodi, M. (2019). *Quels outils numériques privilégier dans les projets de mesures compensatoires pour les élèves présentant des troubles du développement du langage ?* Document non publié, Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Fribourg.

Service de l'enseignement obligatoire de langue française, SEnOF. (2018). Moyens techniques auxiliaires. Récupéré de

https://www.friportail.ch/system/files/sadm/docs/moyens_techniques_auxiliaires.pdf

Totereau, C. (13 octobre 2004). L'approche cognitive de la lecture. Récupéré de http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/approche_cognitive_lecture.pdf

Trisconi, E. (2016). Une tablette pour contourner les handicaps. Récupéré de

<https://www.reiso.org/articles/themes/handicaps/448-une-tablette-pour-contourner-leshandicaps>

Annexes

Annexe 1 – Convention de transcription des entretiens

Le tableau ci-dessous présente les conventions utilisées afin de transcrire les entretiens.

ÉLÉMENTS DANS LE TEXTE	SIGNIFICATION
Majuscule, gras	Discours de l'interviewer
Normal	Discours de l'interviewé (enseignants 1,2,3)
Italique	Discours de l'interviewé (enseignant 4)
Apostrophe (')	Phonème non prononcé
Crochets ([])	Sous-entendu
	Anonymisation des prénoms et noms
Points de suspension (...)	Temps de pause

Annexe 2 – Protocole d’entretien

Date :

Lieu de l’entretien :

Guide d’entretien semi-dirigé

Accueil et remerciements :

Thème de la recherche : Les outils numériques à disposition des élèves dyslexiques

Contexte de la recherche : Travail de Bachelor

Durée prévue de l’entretien : ~45 minutes

Normes éthiques et droits de l’interviewé : anonymat de l’entretien et des données, aucune obligation de répondre à toutes les questions, possibilité pour l’interviewé de se retirer de l’entretien à tout moment

Objectifs de l’entretien :

- Expliciter les mesures de compensation des désavantages mises en place pour l’élève concerné
- Avoir un aperçu général de l’utilisation d’outils numériques par un élève dyslexique en classe
- Aborder le rôle des différents acteurs :
 - L’outils numérique
 - L’élève : Explorer les avantages / désavantages / difficultés que peuvent avoir les outils numériques sur l’apprentissage de l’élève dyslexique
 - L’enseignant : gestion de la classe, enseignement, formation
 - Le groupe-classe
 - La famille
 - Les autres intervenants

Questions de la part de l’interviewé ? :

Données personnelles de l’interviewée :

- Nom :
- Prénom :
- Âge :
- Profession :
- Durée d’enseignement :
- Degré d’enseignement :

→ L’entretien sera enregistré.

Questions de recherche (thèmes spécifiques)	Questions ouvertes (qui permettent l’expression libre de l’interviewé-e)	Relances (qui permettent d’approfondir, de préciser, d’illustrer, ...)
Généralité	Quels sont les 3 premiers mots auxquels vous pensez si je vous dis « moyens numériques à l’école primaire » ?	
Contexte d’apprentissage de l’élève dyslexique	Pouvez-vous me définir de manière générale le contexte d’apprentissage de l’élève dyslexique ?	1) Quel(s) outil(s) numérique(s) utilise-t-il/elle pour son apprentissage ? <input type="checkbox"/> 2) Quelle sorte de dyslexie compensent ces mesures ? <input type="checkbox"/> 3) L’élève bénéficie-t-il/elle d’une mesure d’aide ? Si oui, à quelle fréquence ? <input type="checkbox"/>
Les intervenants	L’outil numérique	4) Quel est l’outil numérique que l’élève utilise au cours de son apprentissage ? <input type="checkbox"/> 5) Quelle est la fréquence d’utilisation de l’outil ? <input type="checkbox"/> <ul style="list-style-type: none">○ Est-ce suffisant selon vous ? <input type="checkbox"/>

		<p>6) Où l'élève utilise-t-il/elle l'outil numérique ? <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ À l'école uniquement ○ À la maison uniquement ○ À l'école et à la maison <p>7) Comment pensez-vous que l'outil devrait être utilisé pour qu'il soit le plus bénéfique possible ? <input type="checkbox"/></p> <p>8) Comment fonctionne cet outil ? <input type="checkbox"/></p> <p>9) Quels programmes / logiciels l'élève utilise-il/elle ? <input type="checkbox"/></p> <p>10) L'utilisation de l'ordinateur se fait-elle parallèlement à l'utilisation de cahiers, feuilles, ... <input type="checkbox"/></p>
	L'élève	<p>Quels sont les avantages pour l'élève d'utiliser un outil numérique en classe ?</p> <p>Quels sont les désavantages de l'utilisation d'un outil numérique ?</p>
		<p>11) Encombrant, poids, transport, stigmatisation, ... <input type="checkbox"/></p> <p>12) Maîtrise de l'outils, installation, clavier, regard des autres, établissement adapté, ... <input type="checkbox"/></p> <p>13) Facilite vraiment l'apprentissage ? <input type="checkbox"/></p> <p>14) L'outils est proposé à l'élève afin de compenser son trouble. Pensez-vous que l'outil compense entièrement son trouble et que l'égalité des chances est respectée ? <input type="checkbox"/></p>
	L'enseignant	<p>Quelles sont les difficultés dans l'utilisation de cet outil ?</p> <p>Que pensez-vous de l'efficacité de l'outil pour l'élève dyslexique ?</p> <p>Quelles adaptations mettez-vous en place au niveau de la gestion de la classe, par rapport à l'élève dyslexique et son outil numérique ?</p>
		<p>○ Gestion de l'espace <input type="checkbox"/></p> <p>○ Gestion des groupes <input type="checkbox"/></p> <p>○ Gestion des élèves <input type="checkbox"/></p> <p>○ Gestion du temps <input type="checkbox"/></p> <p>○ Gestion du matériel (fiches numériques, ressources internet, ...) <input type="checkbox"/></p>

			<p>15) Les exercices et les devoirs sont-ils proposés au format numérique ? <input type="checkbox"/></p> <p>16) Modifiez-vous votre façon d'enseigner ? <input type="checkbox"/></p> <p>17) Quel est votre degré « d'implication » envers l'élève dyslexique et son outil ? <input type="checkbox"/></p> <p>18) Le temps de préparation de vos cours est-il modifié ? <input type="checkbox"/></p> <p>19) Modifiez-vous les contenus de vos cours ? <input type="checkbox"/></p>
	Formation	Pouvez-vous me parler de votre formation à propos des outils numériques de compensation pour les élèves dyslexiques / à troubles d'apprentissage ?	<p>20) Quelle formation avez-vous faite ? <input type="checkbox"/></p> <p>21) Considérez-vous votre formation suffisante pour l'accompagnement d'élève avec troubles d'apprentissage ? <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> o Quels seraient vos manques à ce sujet ? <input type="checkbox"/> <p>22) Votre expérience vous-a-t-elle aidée dans l'accompagnement de cet/cette élève dyslexique ? <input type="checkbox"/></p>
			<p>23) Outre votre formation, quels seraient les autres aspects qui vous auraient aidés dans cet accompagnement ? <input type="checkbox"/></p>
	Le groupe-classe	Quel est le comportement, la réaction du groupe-classe par rapport à l'élève dyslexique et son outil numérique ?	<p>24) Existe-t-il une forme de solidarité ou entraide entre les élèves ? <input type="checkbox"/></p> <p>25) Quelle est la réaction des autres élèves face à la possibilité pour l'élève dyslexique d'utiliser un outil numérique ? <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> o Incompréhension, ... <input type="checkbox"/> <p>26) Avez-vous introduit cette situation en classe ? Si oui, comment ? <input type="checkbox"/></p>
	L'entourage	Quel devrait-être le rôle de l'entourage dans une telle situation ?	<p>27) Selon vous, faut-il impliquer les parents dans le suivi et l'apprentissage de l'élève ? <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> o Si oui, de quelle manière ? <input type="checkbox"/> o Si non, pourquoi ? <input type="checkbox"/>
	Autres intervenants	Quels sont les autres intervenants autour de l'élève dyslexique et comment interviennent-ils, en lien avec l'outil numérique ?	<ul style="list-style-type: none"> o Qui ? <input type="checkbox"/> o Que font-ils ? <input type="checkbox"/> o Comment interviennent-ils ? <input type="checkbox"/> o À quelle fréquence ? <input type="checkbox"/> <p>28) Existe-il une collaboration <i>générale</i> entre tous les intervenants ? <input type="checkbox"/></p>

Annexe 3 – Transcription des entretiens

ENTRETIEN 1 : 061219-ENT- enseignant1_tr – 28min39sec

1 ALORS, VOILÀ DÉJÀ BEN MERCI DE M'ACCORDER DE VOTRE TEMPS POUR RÉPONDRE À... À CET
2 INTERVIEW POUR MON TRAVAIL DE BACHELOR. HUM... BEN DU COUP LE THÈME C'EST LES OUTILS
3 NUMÉRIQUES À DISPOSITION DES ÉLÈVES DYSLEXIQUES. DONC VOUS VOUS AVEZ EU UN ÉLÈVE
4 DYSLEXIQUE QU'UTILISAIT UN OUTILS NUMÉRIQUE ?
5 Oui j'ai eu un élève, une élève dyslexique, et pis une élève dyspraxique, **D'ACCORD QUI AVAIENT DES**
6 **OUTILS NUMÉRIQUES**, ouais, **EN COMPENSATION**, oui. **D'ACCORD**.

7 **ET PUIS ÇA FAIT COMBIEN D'ANNÉES, PEUT-ÊTRE, JUSTEMENT ?**
8 Alors, heee, j'aurais, ..., p't'être même quatre à cinq ans. **D'ACCORD, OUAIS**, mouais.

9 **OK, ET PUIS J'PEUX P'T'ÊTRE VOUS D'MANDER NOM, PRÉNOM, PEUT-ÊTRE VOTRE ÂGE, POUR, HEE,**
10 **POUVOIR SITUER ? ET PUIS D'PUIS COMBIEN D'TEMPS VOUS ENSEIGNER AUSSI ?**
11 Oui, alors j'm'appelle [enseignant 1], j'ai 34 ans et puis j'enseigne depuis hee, ..., 11 ans.

12 **D'ACCORD. ET PIS LE DEGRÉ D'ENSEIGNEMENT ?**
13 Hmm, alors actuellement c'est 5-6H et puis j'ai aussi fait les 7-8H. Mais quand j'ai eu ces élèves-là
14 c'était en 5-6H. **5-6H, D'ACCORD**.

15 **ALORS HEE, BEN DU COUP POUR COMMENCER SI J'VOUS DIS DÉJÀ « LES MOYENS NUMÉRIQUES À**
16 **L'ÉCOLE PRIMAIRE », QUELS SONT LES TROIS PREMIERS MOTS QUI VOUS VIENT COMME ÇA À**
17 **L'ESPRIT ?**
18 Alors, ordinateur, calculatrice et ... hmm... Pfffou... mm, téléphone portable. **OK, D'ACCORD**.

19 **ET PUIS HE, MAINTENANT SI ON R'VIENT PEUT-ÊTRE SUR L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE QU'AVAIT...**
20 **QU'UTILISAIT CES OUTILS, QUELS OUTILS NUMÉRIQUES IL UTILISAIT LUI POUR SES APPRENTISSAGES**
21 **DANS LE CADRE SCOLAIRE ?**
22 Alors, c'était heee une, une élève, donc qui utilisait plutôt l'ordinateur, hmm, c'était un ordinateur
23 d'ailleurs qu'était prêté par le centre Fri-tic. **D'ACCORD, OUAIS, OK**.

24 **ET PUIS EST-CE QUE VOUS SAVEZ QUELLE SORTE DE DYSLEXIE ÇA COMPENSAIT, OU BIEN C'ÉTAIT, ON**
25 **VOUS AVAIT JUSTE DIT, C'EST, C'EST UNE DYSLEXIE, ET PUIS ... ?**
26 Heee, oui c'était une dyslexie, ouais. **OUAIS D'ACCORD, SANS ALLER PLUS LOIN**. Non.

27 **ET PUIS EST-CE QUE L'ÉLÈVE IL BÉNÉFICIAIT DE MESURES D'AIDES, EN PLUS DE C'T'OUTIL ?**

28 He oui, elle allait encore chez la logo, donc juste celle qu'était dyslexie, pas, ... **VOILA, JUSTE CETTE**
29 **ÉLÈVE DYSLEXIQUE**. Ouais alors, elle allait chez la logo, et pis du coup on ... des fois on laissait 20-30
30 minutes de plus pour les évals, enfin y avait des p'tites mesures comme ça, **OUAIS**, ou des fois elle
31 faisait hee, ... j'l'ai eu encore en 7-8H pour l'anglais du coup, on f'sait des tests souvent à l'ora,
32 **D'ACCORD OUAIS**, et moi j'écrivais, heeem. **ET PUIS EST-CE QU'Y AVAIT UN ENSEIGNANT QUI LA**
33 **SUIVAIT PLUS PARTICULIÈREMENT EN PLUS DE LA LOGOPÉDIE OU BIEN C'ÉTAIT...** mmm, non, je, je
34 crois pas, non. **D'ACCORD**. Je, il m'semble que elle avait eu d'l'appui, heee, mais juste donc d'l'appui
35 ça veut dire heee... pour maths et français, ces fois elle hee, pour reprendre des choses vues en classe,
36 plus tranquillement. **OUAIS, D'ACCORD**, mais heeuu, après on avait arrêté. **OK**.

37 **ET PUIS AU NIVEAU DE LA LOGOPÉDIE, C'ÉTAIT À QUELLE FRÉQUENCE, EST-CE QUE VOUS VOUS**
38 **RAPPELEZ ?**
39 Huuum, ... j'aurais une à deux fois par semaine, j'aurais mm p't'être même plutôt une. **D'ACCORD, TRÈS**
40 **BIEN OUAIS**. Ouais. **OK**.

41 **ET PIS MAINTENANT EST-CE QUE VOUS POUVEZ PEUT-ÊTRE ME PARLER DE L'OUTIL NUMÉRIQUE**
42 **UTILISÉ PAR L'ÉLÈVE, PEUT-ÊTRE EN GÉNÉRAL, SON UTILISATION, LA FRÉQUENCE, EST-CE QUE,...**
43 **C'QUE VOUS EN PENSIEZ ?**
44 Alors hee, elle, elle souhaitait utiliser l'outil surtout pour hee, l'expression écrite, pour écrire des
45 textes, hmm, et puis, donc ça c'était l'ordinateur et pis sinon he, ben la calculatrice c'était pour les
46 maths quoi. **ELLE AVAIT AUSSI L'DROIT À LA CALCULATRICE**, hmhm. **D'ACCORD**.

47 **ET PIS C'ÉTAIT PENDANT TOUTES LES ... ENFIN PENDANT TOUTE LA S'MAINE, ELLE AVAIT L'DROIT**
48 **D'UTILISER SON ORDINATEUR**.
49 Oui. **OUAIS, OK**. C'est elle qui d'mandait, ou ... ouais. Souvent c'était elle, elle était très responsable,
50 et puis hee, du coup elle v'nait m'dire hee ... **D'ACCORD**.

51 **ET VOUS PENSEZ QU'C'ÉTAIT SUFFISANT CETTE FRÉQUENCE, OU BIEN PEUT-ÊTRE TROP, C'ÉTAIT**
52 **TROP SOUVENT UTILISÉ, OU BIEN ?**
53 Non, j'pense pas. **OK**.

54 **ET PUIS, CET OUTIL, IL ÉTAIT UTILISÉ UNIQUEMENT À L'ÉCOLE, OU VOUS SAVEZ SI ELLE L'UTILISAIT**
55 **AUSSI QUELQUE CHOSE À LA MAISON, SI C'ÉTAIT AUX DEUX ENDROITS ...**
56 Humm. Non alors, j'ai l'imp... avec moi elle l'utilisait qu'à l'école. ... Hum... Pis après en 7-8H je sais pas
57 si elle le prenait à la maison, mais il me semble pas. **D'ACCORD, OUAIS**.

58 **ET PUIS HUM, PEUT-ÊTRE C'EST UN PEU PLUS PERSONNEL MAIS COMMENT EST-C'QUE VOUS VOUS**
59 **PENSEZ Q' L'OUTIL DEVRAIT ÊTRE UTILISÉ POUR QUE CE SOIT LE PLUS BÉNÉFIQUE POSSIBLE EN FAIT ?**
60 **DANS TOUTES LES BRANCHES OU BIEN ?**
61 Hum, moi j'pense que là, bah à cette époque j'l'ai pas assez utilisé, paske maintenant j'vois que c'est
62 facile de faire par exemple hee, d'alléger un exercice, et pis d'lui mettre après hee, ... enfin j'veux dire
63 d'toute façon j'le fais sur l'ordinateur, ma fiche ou mon exercice, pis du coup c'est assez facile de copier
64 pis par exemple d'espacer, de, de mettre des couleurs, he ou comme ça et pis ça j'ai pas forcément
65 fais, on f'sait beaucoup quand elle devait écrire des textes. On lui donnait ça, ou bien hee, ... non même
66 pas pour les évals, paske pour les évals on photocopiait différemment l'éval, mais, après j'pense que
67 de pouvoir directement écrire avec l'ordinateur ça facilitait hee, ça aurait encore plus facilité certains
68 exercices, **C'EST DÉJÀ UNE GRANDE AIDE. OUAIS, D'ACCORD.**

69 **DU COUP EST-CE QU'Y AVAIT DES PROGRAMMES PARTICULIERS, OU DES LOGICIELS, OU C'ÉTAIT,**
70 **QU'ELLE UTILISAIT ?**
71 Alors avec moi pas, et pis après, hemm, j'sais qu'elle a eu un logiciel qui s'appelle ... Word, Word Q ou
72 j'sais plus **OUAIS, ÇA M'PARLE EN TOUT CAS.** Ouais, j'crois qu'elle a eu ça par après justement.

73 **D'ACCORD, ET PIS ÇA FONCTIONNAIT, VOUS SAVEZ UN PEU COMMENT ÇA FONCTIONNAIT, CE**
74 **LOGICIEL ?**
75 Huuummm, j'sais plus, ça prop, non, j'sais plus si ça propose des mots ou, ... **ÇA PROPOSAIT DES MOTS,**
76 **OU EST-CE QUE ÇA METTAIT EN COULEUR AUSSI LES...** ben j'sais plus, paske j'lai pas, j'en ai entendu
77 parler mais hmm... **D'ACCORD C'ÉTAIS PAS AVEC VOUS EN FAIT QU'ELLE UTILISAIT ?** non. **D'ACCORD**
78 **OUAIS, OK.**

79 **ET PIS DU COUP ELLE UTILISAIT L'ORDINATEUR MAIS, ELLE AVAIT TOUJOURS DES CAHIERS, DES**
80 **FEUILLES, oui, QU'ELLE UTILISAIT EN PARALLÈLE, oui C'ÉTAIT PAS UNIQUEMENT L'ORDINATEUR ?**
81 Non justement, j'pense j'aurais pu plus lui fournir l'ordinateur. **OUAIS. MAIS ÇA SUFFISAIT AUSSI**
82 **D'FAIRE HEE ?** Oui alors après justement, on savait que, par exemple c'était bien d'imprimer sur du
83 bleu pour elle, **D'ACCORD OUAIS,** parce que ça r'sortait mieux, enfin, au niveau d'la vision, ...
84 hhummm... alors ça c'est vrai qu'des fois hee j'avoue, c'était, c'était pas toujours évident, de, de,
85 d'anticiper pis de photocopier une feuille dans le lot, en bleu, alors qu'des fois quand c'était des
86 exercices, des fois j'oubliais, mais ça c'était pas trop grave, c'était surtout pour les évals qu'on d'vait
87 faire attention. **D'ACCORD, OUAIS, OK.**

88 **ET PUIS SI MAINTENANT ON R'VIENT P'TÊTRE PLUS SUR L'ÉLÈVE, POUR VOUS C'EST QUOI LES**
89 **AVANTAGES JUSTEMENT D'UTILISER UN D'CES OUTILS NUMÉRIQUES EN CLASSE ? POUR L'ÉLÈVE ?**

90 Alors moi j'ai vraiment vu, hee, une différence, au niveau de... d'la production, en tout cas au niveau
91 d'la quantité, hmm, si j'lui d'mandais d'écrire un texte, à la main, ben elle était beaucoup plus bloquée,
92 parce que aussi ben elle était un peu bileuse, comme ça, elle voulait bien faire, et pis elle voyait que,
93 elle disait, « mais j'arrive pas quoi », elle était bloquée, et pis du coup à l'ordinateur ça allait beaucoup
94 plus vite, enfin elle écrivait hee, elle écrivait quoi. **D'ACCORD, OUAIS.** Et pis hee, elle était plus
95 confiante, et pis ça, ça proposait, ça propose des corrections, donc ça j'lui avait appris à cliquer pour
96 que elle puisse voir les propositions, alors après elle peut choisir la mauvaise proposition, **OUAIS,**
97 **AUSSI,** mais quand même elle a une aide quand même assez, ben, directe, **OUAIS,** et pis he du coup
98 elle osait plus produire. **OK, D'ACCORD.**

99 **PIS DU COUP J'PENSE QU'SI IL Y A DES AVANTAGES, IL Y A AUSSI DES DÉSAVANTAGES AUSSI, EST-**
100 **C'QUE VOUS AVEZ PU R'MARQUER ?**
101 Ouais alors ben comme j'disais, tout d'un coup si elle choisit la mauvaise proposition, on comprend
102 plus trop c'qu'elle voulait dire, hmm hee, ... **PEUT-ÊTRE J'SAIS PAS, AU NIVEAU DE L'OBJET EN LUI-**
103 **MÊME, C'ÉTAIT UN ORDINATEUR PORTABLE, QU'ELLE AVAIT ?** mm-m, ouais. **D'ACCORD, OUAIS.**
104 **J'SAIS PAS AU NIVEAU DU, DU TRANSPORT, EST-C'QUE C'ÉTAIT ENCOMBRANT, C'EST PAS PLUS HE ?**
105 Non parce que, alors des fois elle le mettait même dans son pupitre, **D'ACCORD OUAIS,** elle avait une
106 p'tite fourre, tac, non c'était très pratique. **OUAIS D'ACCORD. ET PIS P'TÊTRE, EST-C'QU'AU NIVEAU**
107 **D'LA STIGMATISATION, ET DES AUTRES ÉLÈVES,** ha, ouais, alors **P'TÊTRE DE C'POINT D'VUE-LÀ ?**
108 Alors he, pendant un moment, c'était vraiment un poids pour elle hee cette différence, et pis tout d'un
109 coup, j'sais plus si c'était en 5 ou 6H mais elle a, elle a eu besoin d'en parler à ses camarades, de dire,
110 de mettre des mots, de dire qu'elle était dyslexique, et pis he, elle m'a d'mandé un jour si elle pouvait
111 passer un DVD, sur la dyslexie, et pis j'sais pas si c'était la logo, j'pense qui lui avait montré, ou qui lui
112 en avait parlé, et pis heee, been, elle m'a d'mandé d'faire ça, donc on a r'gardé hee ce DVD, pis c'était
113 hee, ben c'était des jeunes en fait, qui expliquaient que quand ils étaient plus p'tits ils avaient, il
114 décrivaient en fait les soucis qu'ils avaient, pis souvent ça avait été diagnostiqué plus tard, enfin ils
115 racontent un peu leur récit de vie, comme ça hee, leur parcours, pis ils disent où ils en sont maintenant,
116 qu'ils ont pu trouver un apprentissage, que ils ont pu dire à leur patron c'qu'ils avaient, donc he dès
117 qu'ils doivent écrire ils trouvent des stratégies, ou bien ils osent d'mander à leur patron enfin voilà. Ça
118 décrivait un peu tout ça pis tout c'que elle hee, enfin ces jeunes ils disaient un peu tout c'que elle
119 ressent, ils mettaient des mots là-dessus, pis hee tout l'monde était un peu après hee, ému et pis
120 touché par ça parce qu'après évidemment elle elle était un peu, elle était en larmes par'qu'elle se
121 dévoilait en fait, **OUAIS,** ... heee et pis ben après c'était bon quoi, c'était ... du coup elle se gênait plus.
122 **ÇA AIDAIT UN PEU À LA COMPRÉHENSION DES AUTRES AUSSI.** ouais, **OUAIS. D'ACCORD.** Parce que
123 c'est vrai que y'a eu alors c'était aussi par rapport à un autre élève, peut-être, mais ... ouais que des
124 fois les élèves ils disaient mais pourquoi heee, lui il a une maîtresse pour lui, ou lui il a des tests allégés,

125 ou comme ça, et pis heem, ... ouais donc en fait les autres élèves, étaient jaloux de ces élèves à
 126 difficultés parce que, ... eux ils voyaient que ça, ils voyaient que ben, ces enfants ils avaient plus de
 127 maîtresses, plus de suivi, des, des évaluations allégées, ils voyaient en fait le positif. **D'ACCORD.** Pis
 128 après on a pu expliquer que, c'est parce que il ou elle avait un soucis, pis on en a parlé quoi. **OUAIS.**
 129 **D'ACCORD DONC C'EST V'NU D'ELLE EN FAIT, OU VOUS VOUS AVIEZ FAIT QUELQUE CHOSE AVANT**
 130 **POUR EXPLIQUER, OU PAS FORCÉMENT ?** Non, parce que j'avais qu'ça la mettait mal à l'aise, et pis
 131 du coup hee, j'essayais vraiment de faire dans la douceur, enfin, si y avait des choses hee, **OUAIS,**
 132 j'allais vers elle, enfin, ouais j'criais pas à travers la classe hee, « hé prends ton ordinateur » enfin,
 133 **D'ACCORD, OUAIS. OK.**

134 **ET PIS SINON, AU NIVEAU DE L'UTILISATION DE L'OUTIL EN LUI-MÊME, EST-C'QUE IL Y A DES**
 135 **DIFFICULTÉS P'T'ÊTRE DANS LA MAÎTRISE, OU BIEN ?**
 136 Heee, oui ben il faut lui apprendre oui. **D'ACCORD.** Mmmmh, par exemple, c'était du correcteur, il
 137 a fallu lui apprendre comment cliquer, hee dérouler, enfin, les possibilités, heem, ... ouais bon ben
 138 après, enfin la base quoi, ouvrir une page word, l'enregistrer, **D'ACCORD. LE CLAVIER AUSSI C'EST**
 139 **QUELQUE CHOSE QU'ELLE A DÛ APPRENDRE ?** ouu... oui, bon... **COMMENT TAPER UN PEU...** elle sait...
 140 **OUAIS.** Alors, c'est clair qu'ça ça prend du temps, heem. **C'EST VOUS QUI AVEZ DU FAIRE UN PEU**
 141 **CETTE FORMATION POUR ELLE, LUI MONTRER, TOUT ?** mm-m, oui. **IL Y AVAIT PAS D'ENSEIGNANT**
 142 **SPÉCIALISÉ ?**

143 Non. **D'ACCORD OUAIS. OK.**

144 **ET PUIS HEE, SINON P'T'ÊTRE PLUS AU NIVEAU DE VOUS-MÊME, AU NIVEAU DE LA, P'T'ÊTRE LA**
 145 **GESTION D'LA CLASSE, QUELS SONT LES ADAPTATIONS QU'VOUS AVEZ DÛ METTRE EN PLACE POUR**
 146 **LA GESTION D'LA CLASSE, MAIS EN, TOUJOURS EN RAPPORT AVEC L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE ET L'OUTIL**
 147 **NUMÉRIQUE. PEUT-ÊTRE J'SAIS PAS AU NIVEAU D'LA GESTION D'L'ESPACE, EST-CE QUE... VOUS AVEZ**
 148 **DÛ MODIFIER QUELQUE CHOSE, POUR LUI PERMETTRE DE, D'UTILISER ÇA ?**

149 Heeee, là comme ça, non. Parce que comme c'était un p'tit ordinateur, qu'elle rangeait sous son
 150 pupitre, qu'elle ressortait, non. Heem, ben mise à part voilà qu'il fallait penser à faire ses photocopies
 151 en bleu, mais sinon ouais l'espace, non, j'ai pas l'impression. **D'ACCORD.**

152 **ET PUIS, BEN DU COUP GESTION P'T'ÊTRE DU MATÉRIEL ? ENFIN VOUS F'SIEZ PRÉPARER SUR**
 153 **L'ORDINATEUR, EST-CE QUE VOUS LUI TRANSFÉRIEZ SUR L'ORDINATEUR OU BIEN ?**

154 Ben alors comme j'disais, moi pas, pas toujours, maintenant avec le recul, j'pense que j'aurais pu faire
 155 plus, même des exercices heee... mais après, mmm. Du coup des fois c'que j'faisais c'est que, ben, moi
 156 je, j'réduisais en quantité plutôt. Parce que si elle avait une page, si j'lui distribuais la même page que
 157 tout l'monde, j'allais mettre en couleur, j'lui disais « alors toi tu dois faire jusque-là », **OUAIS,** pis on

158 voyait, fffou, ça la rassurait. **D'ACCORD.** Parce qu'elle voyait ça, d'abord c'était « oh mon dieu,
 159 j'arriverai jamais ». Donc déjà de, de, d'alléger en quantité, **OUAIS,** pis de marquer, enfin, j'f'sais
 160 vraiment quelque chose de visuel, et pis ça l'aidait. Et pis sinon, heee, les dictées par exemple, alors je
 161 f'sais pas heee ... pas souvent hein, je, j'suis pas quelqu'un qui f'sais des dictées toutes les semaines,
 162 enfin, mais quand je f'sais des dictées, je f'sais un texte à trou, **D'ACCORD OUAIS,** quand même, **OUAIS,**
 163 pour hee, qu'elle suive. **OUAIS, ÇA LUI PERMET DE, D'ÊTRE SÛRE.**

164 **ET PIS AU NIVEAU DES DEVOIRS, VOUS FAISIEZ AUSSI QUELQUE CHOSE DE NUMÉRIQUE OU ELLE**
 165 **UTILISAIT DES FICHES ?**

166 Ouais parce que c'est vrai, qu'moi, j'avais plus le souci qu'elle prenne l'ordi à la maison, **OUAIS,** enfin
 167 ouais, qu'elle trimbale ça dans son sac, donc hee, ... non, j'donnais des fiches. **OUAIS. MAIS TOUJOURS**
 168 **EN ADAPTANT APRÈS ?** Oui oui, alors en adaptant, **OUAIS,** par exemple si hee, mmm, j'sais pas, elle
 169 devait classer, c'était j'sais pas, les mots d'la même famille, pis qu'elle devait classer, enfin les élèves
 170 standard, ils r'copiaient les mots, pis elle elle pouvait soit mettre en couleur, heee, les mots d'la même
 171 famille, enfin prendre différentes couleurs, **OUAIS,** ou numéroter, enfin voilà j'trouvais des techniques
 172 pour alléger l'écriture, **D'ACCORD,** hem, mais ... ouais. **OUAIS, DONC PRINCIPALEMENT ÇA**
 173 **L'ÉCOLE.** Ouais. **OUAIS, TRÈS BIEN.**

174 **ET PUIS, EST-CE QUE VOUS, DANS VOTRE FAÇON D'ENSEIGNER, ÇA A MODIFIÉ QUELQUE CHOSE ?**

175 ... Hmmm. ... Non, moi en fait, c'est moi ... j'trouve c'est moi pèse en tant qu'enseignant c'est d'y penser.
 176 **D'ACCORD, OUAIS.** Après de l'faire, c'est souvent pas grand chose et pis ça les débloque beaucoup,
 177 comme là de juste lui dire « non tu fais que jusque là », ... mais il faut y penser, **OUAIS,** pis quand on
 178 en a, quand on en a vingt, eh ben, ... on fait vite, on oublie vite quoi pis hee. **OUAIS.** Alors elle, elle
 179 était très hee... elle venait dire assez rapidement, pis dire « mais hee [...] j'dois tout faire ? » ou « est-
 180 ce que j'peux mettre en couleur ? » Parce qu'au fil des années elle avait heem... elle avait pris hem,
 181 des stratégies dans ses bagages, et pis elle he, elle les appliquait, mais un élève qu'est un peu plus
 182 discret, plus timide, j'me dis ben voilà, s'il ose pas v'nir dire, et pis qu'on l'oublie dans un coin, pis qu'il
 183 s'force à tout faire, enfin voilà ça peut être hee... **OUAIS** déprimant quoi de... ouais. Pis ça peut leur
 184 peser. Là elle assez vite, si j'oubliais, elle v'nait m'dire, mais... **ELLE ÉTAIT ASSEZ RESPONSABLE DE...**
 185 ouais, **OUAIS,** mais, mais j'trouve qu'est ce, c'est qu'ils ont tous des p'tits difficultés, des choses
 186 auxquelles il faut faire attention. Heee, pis voilà, faut juste y penser. **D'ACCORD, OUAIS, TRÈS BIEN.**

187 **ET PUIS SINON AU NIVEAU DU TEMPS DE PRÉPARATION DE VOS COURS, EST-CE QUE ÇA VOUS**
 188 **PRENAIT PLUS DE TEMPS OU EST-CE QUE VOUS DEVEZ MODIFIER DU CONTENU ?**

189 Oui, alors, des fois j'le f'sais, comme là je, heee, ben par exemple une dictée... en fait ben j'prépare
 190 rien pour les autres, puisque, enfin j'prépare mon texte, mais heee, j'ai pas d'matériel pour les autres,

191 puisqu'ils écrivent dans leur cahier. Mais pour elle fallait que j'prépare un p'tit texte à trou par exemple.
 192 **D'ACCORD, OUAIS.** Mais après comme j'veus dit, c'était pas chaque semaine. **C'EST PAS TROP**
 193 **CONSÉQUENT NON PLUS ?** Non... **DE DEVOIR GÉRER ?** Non. Et pis après, des fois si j'pensais heee, si
 194 j'allégeais, des fois ça m'arrivait d'alléger directement la feuille et pis du coup je supprimais des
 195 exercices, ou... des phrases, mais j'veux dire, ça c'était des documents qu'j'avais déjà, j'effaçais pis,
 196 enfin c'était bon. **OUAIS, D'ACCORD.** Ou j'espacais, enfin c'est assez vite fait quoi. **OUAIS. DONC C'EST**
 197 **BEAUCOUP UNE MISE EN FORME, AUSSI, MISE EN PAGE AUSSI ?** Mise en page, ouais. c'était beaucoup
 198 ça. **OUAIS, D'ACCORD. OK.**

199 **HUMMM, ENSUITE AU NIVEAU DE VOTRE FORMATION, VOUS AVEZ FAIT LA HEP, MM-M, ET PUIS**
 200 **APRÈS VOUS ÊTES DEV'NU ENSEIGNANTE, ET PUIS EST-CE QUE VOUS CONSIDÉREZ QUE CETTE**
 201 **FORMATION ELLE EST SUFFISANTE POUR ACCOMPAGNER DES ÉLÈVES AVEC DES TROUBLES**
 202 **D'APPRENTISSAGES, P'T'ÊTRE DANS LE CAS D'LA DYSLEXIE, OU EST-CE QUE VOUS AVEZ ÉTÉ**
 203 **SUFFISAMMENT FORMÉE À CE SUJET ?**
 204 Non. Non, j'ai pas l'impression. Alors p't'être que j'ai oublié beaucoup d'choses, j'sais pas, mais heee...
 205 J'trouve qu'après ben, c'est sûr l'terrain qu'on apprend, quand on est face à ces élèves-là. Et pis en
 206 plus, c'est tout l'temps différent d'avoir un élève dyslexique ou un autre, alors... Y a des choses qui sont
 207 récurrentes, mais là, j'en ai un actuellement, qui est... on peut pas encore dire, mais il est fortement
 208 suspecté hee, dys... dyslexique, et pis, j'en ai parlé avec sa logo, heem, pis j'lui disais « ha mais, est-ce
 209 que ce s'rait bien que j'imprime sur des feuilles de couleur », parce que l'élève dont j'vous parlais elle
 210 aimait bien que ce soit sur du bleu, **OUAIS**, pis là elle me dit, « ha non, pas du tout. ». Donc voilà,
 211 enfin... **C'EST TRÈS DIFFÉRENT.** C'est différent, et pis heee, après ça, y a des choses qui restent, comme
 212 he, que ce soit espacé, mettre des choses en couleur, enfin voilà mais... Ouais, j'trouve qu'on apprend
 213 quand on est face à ces enfants quoi... **D'ACCORD.**

214 Et pis en collaborant avec justement les logos, avec les parents, heem, la des fois la maman aussi elle
 215 me dit « ha pour ce devoir, j'me suis permise de heee... » j'sais pas par exemple « d'écrire c'qui me
 216 disait », **OUAIS**, ou « j'me suis permise de... », ils d'vaient classer dans l'ordre alphabétique et pis moi
 217 j'avais pas forcément dit cette technique, mais il avait mis en couleur par exemple toutes les premières
 218 lettres, les deuxième lettres, troisième lettres, ... Pis elle m'a dit la maman « oui hee, j'lui ai proposé
 219 d'faire ça », pis j'lui ai dit mais c'est très bien, moi, moi j'le fais aussi, donc hee. Mais c'est vrai que des
 220 fois j'aurais pas pensé lui dire à l'avance, **OUAIS**, parce qu'on sait pas he, c'qui leur convient, pis, pis
 221 voilà, là j'ai dit « ben c'est super ». Et pis l'élève, par contre cet élève de cette année, il a toujours peur
 222 justement d'être différent des autres, pis quand il a des autres stratégies ou techniques, il a..., j'sais pas
 223 s'il a peur que je le gronde ou je sais pas, il m'dit « ha moi j'ai fait comme ça » et pis j'dois toujours le
 224 féliciter pis lui dire « ben c'est super, c'est une super technique, si ça peut t'aider ». Mais c'est vrai qu'il

225 a d'la peine a... ouais à être sûr qu'il a l'droit d'faire ça, enfin... **D'ACCORD, OUAIS.** Donc il doit être
 226 rassuré par rapport à ça. **OK. ÇA MARCHE.**

227 **ET PUIS, OUAIS, P'T'ÊTRE AU NIVEAU D'LA FORMATION TOUJOURS, ON EST... OUAIS C'EST**
 228 **VRAIMENT SUR L'TERRAIN QUE VOUS AVEZ APPRIS, ET PIS TOUS LES MANQUES QU'ILS POURRAIENT**
 229 **Y AVOIR, ÇA VIENT AVEC L'EXPÉRIENCE ENTRE GUILLEMENTS.**

230 Ouais, moi j'ai l'impression. Expérience, parler avec les collègues, si on est bloqués pis que on dit « ha
 231 ben moi j'sais plus quoi faire avec lui »... mouais. **D'ACCORD, OUAIS. MERCI.**

232 **ET PIS SINON, SI MAINTENANT ON VIENT P'T'ÊTRE AU GROUPE-CLASSE, ENFIN COMMENT LES ÉLÈVES**
 233 **ILS SE COMPORTEMENT P'T'ÊTRE PAR RAPPORT À L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE ET L'OUTIL NUMÉRIQUE,**
 234 **P'T'ÊTRE J'SAIS PAS, AU NIVEAU DE LA COLLABORATION, LEUR RÉACTION, LEUR HEE... P'T'ÊTRE AU**
 235 **QUOTIDIEN ?**

236 ... hmm... Ben là quand j'avais... j'avais mis en place justement l'utilisation de l'ordinateur, elle en avait,
 237 elle avait pu en parler avec ses camarades donc hee, ça avait été expliqué, et pis du coup y avait plus
 238 de réaction. **D'ACCORD. P'T'ÊTRE PENDANT UN EXERCICE, EST-CE QU'ILS IRAIENT FACILEMENT**
 239 **L'AIDER EN S'DISANT « P'T'ÊTRE QU'ELLE A BESOIN D'AIDE » OU DANS UN TRAVAIL DE GROUPE, PIS**
 240 **ILS FONT P'T'ÊTRE PLUS ATTENTION, OU MÊME PAS FORCÉMENT, ILS LA CONSIDÈRENT**
 241 **NORMALEMENT ?** Franchement ouais, j'ai l'impression, parce qu'en plus là cette fille, elle avait un
 242 sacré caractère, donc hee, c'était pas hee, le p'tit oiseau tout frêle, enfin voilà elle avait un bon
 243 caractère, hee pis, non ils la considéraient comme hee... **D'ACCORD**, comme un autre camarade quoi.
 244 **OUAIS, OK.**

245 **ET PUIS, P'T'ÊTRE MAINTENANT AU NIVEAU DE L'ENTOURAGE, ALORS SANS PARLER**
 246 **SPÉCIFIQUEMENT DE CET ÉLÈVE-LÀ, MAIS EN GÉNÉRAL D'UN ÉLÈVE DYSLEXIQUE, EST-CE QUE VOUS**
 247 **PENSEZ QUE C'EST IMPORTANT QUE LES PARENTS ILS SOIENT IMPLIQUÉS DANS LE SUIVI ET DANS**
 248 **L'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE, DANS LE CAS D'UN TROUBLE ?**

249 Hee, oui, ben oui, bien sûr, parce que ben justement, ces élèves-là, hee, j'trouve qu'à la maison ils ont
 250 quand même besoin d'être coachés un peu différemment et pis hee, ben là typiquement la maman
 251 qui lui a dit « ha ben pour classer ces mots, dans l'ordre alphabétique tu peux utiliser des couleurs ! »,
 252 ben voilà, j'veux dire ça hee, l'élève il aura p't'être pas pris l'initiative parce qu'il ose pas trop, il sait pas
 253 si il peut colorier sur la feuille, **OUAIS**, enfin voilà, des fois ils ont des idées heee... Et pis heem, du coup
 254 j'pense effectivement que, que les parents, ils... ils doivent, enfin c'est bien s'ils comprennent le
 255 trouble, parce que c'est aussi ça. Où j'enseignais avant des fois c'était difficile, c'était compliqué de
 256 faire comprendre aux parents que l'enfant il est pas bête, et pis qu'c'est vraiment un problème
 257 neurologique quoi, **OUAIS**, c'est vraiment des connexions qui, qui se font pas. Et pis que ouais c'est pas

258 juste..., c'est pas juste en travaillant que heee, l'enfant va mieux réussir **ÇA VA SE GUÉRIR, ENTRE**
259 **GUILLEMENTS, OUAIS**, ouais, donc he, déjà ben faire comprendre aux parents, pis après ben si he, on
260 peut travailler ensemble, beeen, c'est encore mieux quoi. **OUAIS**.

261 **IL EXISTAIT JUSTEMENT UNE SORTE DE COLLABORATION À C'T'ÉPOQUE QUAND VOUS AVIEZ CET**
262 **ÉLÈVE, ENTRE VOUS ET LES PARENTS, P'T'ÊTRE ENTRE LES INTERVENANTS ET LES PARENTS ?**
263 Heee.... Oui j'ai.. oui oui avec la maman. Après, comme j'disais elle était assez débrouille, donc c'est
264 vrai qu'j'avais peu de mmm, de messages ou de téléphones par rapport à des devoirs, ou comme ça.
265 J'crois que là la maman elle était au clair enfin, quand il y avait des évals et pis des fois on mettait plus
266 vingt minutes, ou, enfin, j'ai jamais eu de... j'ai jamais eu de, de retour particulier. **OUAIS, D'ACCORD**.
267 **OK**.

268 **ET PUIS, BEN LÀ ON A PARLÉ DES PARENTS, MAIS P'T'ÊTRE AU NIVEAU DES AUTRES INTERVENANTS**
269 **QUI, P'T'ÊTRE QUI SUIVAIENT CET ÉLÈVE AUSSI, BEN VOUS M'AVEZ DIT UNE LOGOPÉDISTE, MM-M,**
270 **Y AVAIT AUSSI BEAUCOUP, EST-CE QU'IL Y AVAIT AUSSI D'AUTRES INTERVENANTS ? OU BIEN PEUT-**
271 **ÊTRE LA FRÉQUENCE DE LA COLLABORATION ENTRE VOUS ET CES INTERVENANTS ?**
272 Hee... Fouuuu... Ben on f'sait des réunions de réseau, p't'êtré deux fois, il me semble deux fois par
273 année, à chaque semestre, **D'ACCORD. ET VOUS AVIEZ DES RETOURS AUSSI DES FOIS DE LA**
274 **LOGOPÉDISTE ?** He oui, oui j'avais, des fois elle me montrait heee, oui oui. **OUAIS**. Elle me montrait
275 des fiches par rapport aux sons qu'elle travaillait, ou... Mais toujours ces sons « b-p », bon et pis en
276 plus là l'élève elle était aussi hee... allophone, enfin dans l'sens, sa langue 1 c'était le portuguais hee, à
277 la maison, **D'ACCORD**, donc he ouais. **OUAIS**. ça compliquait encore mais... Ouais des fois j'voyais,
278 j'voyais... ce qu'elle faisait chez la logo oui. **OUAIS**.

279 **PIS C'ÉTAIT POUR VOUS, CONSIDÉRÉ COMME UNE DYSLEXIE SÉVÈRE, OU PLUTÔT LÉGER, SI VOUS**
280 **POUVEZ ESTIMER ?**
281 Hmmm, ben j'ai l'impression qu'au fil des années, comme elle mettait des stratégies en place, ça
282 s'atténuait un peu, **OUAIS, D'ACCORD**, et pis que nous aussi on lui permettait ben, parce que, sa
283 première éval d'anglais, hee, fouu, c'est vraiment elle écrivait en phonétique, alors hee,
284 phonétiquement c'était correcte, mais c'était écrit n'importe comment, **D'ACCORD OUAIS**. Enfin,
285 mouais. **OUAIS, J'VOIS**.

286 **MAIS DU COUP GRÂCE À CES, CES TECHNIQUES, CES OUTILS, VOUS AVEZ VU QUAND MÊME UNE**
287 **AMÉLIORATION AU FIL DES ANNÉES ?**
288 Ben comme on lui a permis de faire par oral, c'est clair que ça enlevait cette barrière de l'écrit et pis
289 de... ouais par oral c'était juste, ce qu'elle disait, **D'ACCORD, OUAIS**, mais ... donc j'pense, en fait,

290 comme elle a trouvé des stratégies, ça pouvait, c'est pas qu'elle était meilleure dans l'écriture par
291 exemple en anglais hein, c'est juste qu'on a enlevé l'écriture, **OUAIS**, donc he, voilà, forcément les
292 résultats sont, sont meilleurs. Mais hee, justement moi ce qui me posait problème, c'était que... on
293 pouvait pas, en tout cas à l'époque, on pouvait pas mentionner comme c'était pas un programme
294 individualisé, enfin c'était pas un programme spécial, **OUAIS**, en fait elle hee, elle avait les mêmes
295 objectifs que tout le monde, dans son carnet de note, on pouvait pas, on pouvait pas mentionner en
296 fait, qu'on adaptait. **D'ACCORD**. ça veut dire que, ben elle avait le même carnet que tout le monde, et
297 pis en anglais elle avait p't'êtré, j'sais pas, 5, pis moi ça me posait problème parce que c'était un 5 avec
298 ces mesures, **OUAIS**, c'était pas un 5 comme un autre élèves, **C'ÉTAIT PAS SPÉCIFIÉ, D'ACCORD OUAIS**.
299 Alors, oui, après ben on, on f'sait, hmm, des.. comment... des comptes-rendus, enfin des, des, on
300 prenait note du chemin de l'élève et pis on transmettait hee, aux suivants, aux enseignants suivants
301 quoi, mais, mmmh, donc on, j'écrivais là, mais,... ouais, j'écrivais là mes observations pis mes mesures
302 d'accompagnement. Mais ça me posait problème, j'me disait ben voilà, bon la maman elle savait, mais
303 tout d'un coup un parent qui voit ça, qui hee, qui suit pas trop son enfant, enfin... **OUAIS**, pis qui se dit
304 « haa super, mais c'est bon hee, pourquoi hee elle doit aller chez la logo, elle a 5 en anglais, elle a 5 en
305 français », enfin, ouais. **ÇA POSAIT PROBLÈME QUAND MÊME QUE CE SOIT PAS ÉCRIT**. Mouais.
306 **D'ACCORD, OK**.

307 **BEN DU COUP J'ARRIVE AU BOUT, MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE PARTICIPATION**, mais derien,
308 **C'EST GENTIL**.

ENTRETIEN 2 : 161219-ENT-enseignant2_tr – 25min15sec

1 VOILÀ BEN DÉJÀ MERCI BEAUCOUP D'AVOIR PRIS DE TON TEMPS POUR RÉPONDRE À MES
2 QUESTIONS, mais derien. DÉJÀ JUSTE POUR COMMENCER EN GÉNÉRAL, EST-CE QUE TU PEUX JUSTE
3 ME DIRE TON NOM, TON PRÉNOM, PEUT-ÊTRE TON ÂGE AUSSI POUR POUVOIR SITUER, ET PUIS HEE,
4 LA DURÉE DEPUIS QUAND TU ENSEIGNES, PIS LE DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT DANS LEQUEL TU
5 ENSEIGNES ?

6 Oui ça marche. Alors ben j'm'appelle [enseignant 2], j'ai 26 ans, donc j'suis enseignante, et pis
7 j'enseigne depuis hee, c'est ma deuxième année, **D'ACCORD**, et pis là cette année, j'ai des 6H.
8 **D'ACCORD**.

9 PUIS HE, DU COUP ON VA PARLER DE LA DYSLEXIE AVEC UN ÉLÈVE DYSLEXIQUE, IL AVAIT, IL ÉTAIT
10 EN QUELLE ANNÉE QUAND IL ÉTAIT DANS TA CLASSE JUSTEMENT ?

11 Quand hee, il a commencé à avoir cette, enfin, ça a été relevé cette dyslexie ou bien ? VOILÀ QUAND
12 IL UTILISAIT JUSTEMENT CES OUTILS NUMÉRIQUES EN CLASSE. Alors hee, il a commencé l'année
13 passée à utiliser, sauf que c'était pas moi qui l'avait en classe, **D'ACCORD**, donc he, moi bah c'était,
14 ouais, lui en fait c'est un élève qui redouble, qui est, donc hee, qui prolonge le cycle, **D'ACCORD**, et pis
15 l'année passée il était chez ma collègue, et pis ben cette année il est chez moi. **DONC IL EST EN 6H**
16 **CETTE ANNÉE, IL UTILISE CET OUTIL NUMÉRIQUE**. Voilà. **OK**. Mais il a commencé l'année passée, enfin,
17 vers mars l'année passée à utiliser. **OUAIS, D'ACCORD, TRÈS BIEN**.

18 ENSUITE EN GÉNÉRAL SI J'TE DIS "MOYENS NUMÉRIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE", C'EST QUOI LES
19 TROIS PREMIERS MOTS AUXQUELS TU PENSES ?
20 "Moyens numériques" ... Alors je pense à tablette, ordinateur et ... hee... tableau interactif. **D'ACCORD**.

21 ENSUITE DU COUP SI ON REGARDE PEUT-ÊTRE UN PEU LE CONTEXTE D'APPRENTISSAGE DE CET ÉLÈVE
22 DYSLEXIQUE, EST-CE QUE VOUS ARRIVEZ À ME DÉFINIR UN PEU EN GÉNÉRAL, SANS
23 SPÉCIFIQUEMENT PARLER DE L'ÉLÈVE, MAIS PEUT-ÊTRE QUEL OUTIL, QUEL OUTIL NUMÉRIQUE IL
24 UTILISE, OU BIEN EST-CE QU'IL BÉNÉFICIE D'AUTRES MESURES D'AIDES ?

25 Ok. Alors cette année il mesure plus d'autre aide, vu qu'il est en prolongement de cycle, mais hee,
26 jusqu'à maintenant il avait toujours une MAO avec hee, un ECSI, qui le suivait. Donc là c'est la première
27 année qu'il en a plus. **D'ACCORD**. Et pis ben sinon ces outils numériques, heee, ben il les utilise tous
28 les jours quoi. Donc c'est maintenant, c'est vraiment ça son aide et pis il a un, une compensation des
29 désavantages justement pour pouvoir hee, utiliser ces outils. **D'ACCORD, ET C'EST QUOI**
30 **SPÉCIFIQUEMENT COMME OUTIL QU'IL UTILISE ?**

31 Alors il utilise la tablette, vraiment en classe, après il a aussi un stylo lecteur, mais là il l'utilise très peu.
32 J'crois que, p't'être des fois à la maison, mais, c'est vraiment la tablette qu'il utilise hee, tous les jours.
33 **D'ACCORD, OK**.

34 PIS DU COUP SI ON PARLE JUSTEMENT SPÉCIFIQUEMENT DE CET OUTIL NUMÉRIQUE, ÇA
35 FONCTIONNE COMMENT, PAR EXEMPLE LE STYLO LECTEUR, L'ORDINATEUR, LA TABLETTE.

36 Ouais, alors he ben, son stylo lecteur, il a un stylo qu'il allume et pis qu'il peut passer, ça c'est surtout
37 pour les consignes. Donc il passe sur la consigne, et pis après ben ça lui, ça lui dicte la consigne.
38 **D'ACCORD, ET IL A DES ÉCOUTEURS DANS C'CAS-LÀ ?** Voilà, il a, il a un casque en fait, **D'ACCORD**, ou
39 des écouteurs, mais il peut utiliser aussi l'casque, et pis sinon, ben sa tablette, il a une tablette, avec
40 hee, un... un clavier, **OUI**, et pis hee, ben il a ses... il a des logiciels dessus, pis il a les moyens de 6H
41 aussi sur sa tablette. **D'ACCORD, OK**.

42 ET VOUS M'AVEZ DIT AVANT QUE VOUS N'SAVIEZ PAS SI ÇA COMPENSAIT UNE DYSLEXIQUE
43 SPÉCIFIQUE OU SI C'ÉTAIT EN GÉNÉRAL ? ENFIN QUELLE SORTE DE DYSLEXIE ?

44 Ouais, j'sais pas juste quelle sorte de dyslexie c'est, mais hee, j'crois que c'est vraiment une dyslexie
45 ben de... de... enfin... de, de lecture et pis il y aussi un, une surcharge cognitive avec ça parce que en
46 fait il comprend pas ce qu'il lit, et pis du coup hee, **ÇA S'ACCUMULE**, voilà, donc he voilà, **OUAIS**. C'est
47 vraiment une surcharge cognitive qu'il a aussi. **D'ACCORD, TRÈS BIEN**.

48 ET PIS AU NIVEAU DE LA FRÉQUENCE D'UTILISATION DE CES OUTILS, EST-CE QUE... ?

49 Alors c'est tous les jours, tous les jours il utilise sa tablette. Hemmm... Ben sur sa tablette, il a le, les
50 moyens de L'Île aux Mots dessus, **D'ACCORD**, donc tout ce qu'on fait dans L'Île aux mots, que ce soit
51 cahier, ou il peut écrire dedans, ou bien le livre, vraiment il fait tout avec la tablette, **OUAIS**. Hee, si
52 c'est des, d'l'expression écrite aussi, donc il écrit tout avec la tablette. Hee, l'allemand, il a aussi les
53 moyens d'allemand sur sa tablette, et puis he... sinon ben les devoirs aussi, suivant quel devoir c'est, il
54 les fait sur sa tablette, si y a des parties, des textes à écrire, il les écrit pis il m'les envoie. **D'ACCORD**,
55 et puis hee, ouais tout c'qu'il peut faire sur la tablette on le fait, après oui, y a encore certaines fiches
56 que moi j'ai pas numérisées, donc il les fait par papier, mais si hee, sinon c'est aussi des fiches que moi
57 j'lui envoie sur l'natel, **D'ACCORD**. **DONC DÈS QUE C'EST POSSIBLE IL Y A L'UTILISATION DE LA**
58 **TABLETTE, DONC C'EST TRÈS PEU LE PAPIER, LE STYLO, ...** Alors hee ouais ça dépend, paske enfin si
59 après il a dans des ateliers où il y a quand même des fiches à... à effacer, comme ça il va quand même
60 faire sur du papier. Mais hee, sinon si j'peux faire avec la tablette, j'fais avec la tablette. **D'ACCORD**,
61 **OK**.

62 **ET EST-CE QUE VOUS PENSEZ, ENFIN SELON VOUS EST-CE QUE C'EST SUFFISANT, L'UTILISATION,**
63 **FAUDRAIT PLUS, OU BIEN EST-CE QUE C'EST TROP ?**

64 Ben j'pense que c'est déjà une bonne évolution de l'année passée, à ce qu'il utilise maintenant, donc
65 j'pense que pour l'instant en tout cas il s'en sort bien comme ça, **D'ACCORD**, j'pense que sa surcharge
66 cognitive, enfin la, ça a vraiment aidé hee, pour he son travail donc j'pense que pour l'instant on est
67 vraiment dans un bon rythme. Avec he, ben surtout la, enfin surtout l'français, l'allemand, **Ouais**, et
68 puis après hee, ben en maths il a utilisé une-deux fois, pour hee, parce que avec sa tablette il a aussi
69 pour scanner, pis ça lui dit sa consigne, alors si vraiment des fois dans des problèmes souvent j'essaie
70 moi des fois aussi d'aller moi vers lui, lui dire la consigne. **D'ACCORD, TRÈS BIEN.**

71 **ET PUIS, LES LIEUX OÙ L'ÉLÈVE UTILISE SONT OUTIL NUMÉRIQUE, IL L'UTILISE AUSSI À LA MAISON,**
72 **LES DEUX, LE STYLO ET LA TABLETTE ?**

73 Alors heee, ben la tablette, c'est vraiment aux deux, enfin vraiment autant, enfin, à la maison j'sais
74 qu'il l'utilise pas mal pour réviser les mots à savoir, ben pour les devoirs, ben il l'utilise aussi comme
75 autre outil, pour le plaisir, **D'ACCORD Ouais**, et pis ben à l'école il l'utilise tous les jours, et pis par
76 contre le stylo c'est vrai que maintenant heee, nous à l'école il l'a p't'être utilisé deux fois d'puis l'début
77 de l'année, et pis j'suis pas sûre qu'à la maison il l'utilise énormément plus. **D'ACCORD, Ouais.** Mais
78 après ça peut être aussi, ben une fois tout d'un coup la tablette elle a plus de batterie, ben... c'est un
79 autre moyen. **Ouais D'ACCORD, TRÈS BIEN.**

80 **ET PUIS EST-CE QUE VOUS SAVEZ QUELS SONT LES PROGRAMMES QU'IL UTILISE, PAR EXEMPLE SUR**
81 **LA TABLETTE ?**

82 Ouais alors, il y a Claro PDF, Claro scan pen, I Word Q, il utilise aussi ben un dictionnaire Larousse,
83 **D'ACCORD**, hmmm.Ouais j'crois que c'est vraiment ce qu'il utilise vraiment à l'école le plus,
84 **Ouais**, après il a aussi eu hee, mais j'sais plus comment, une application pour hem, pour justement les
85 mots à savoir, il a aussi 2-3 autres applications pédagogiques, mais que j'utilise moins avec lui. Moi
86 j'utilise ben vraiment pour l'écrit, et pis lire les PDF, et pouvoir annoter sur les PDF. **D'ACCORD, Ouais.**

87 **ET PUIS AU NIVEAU DE CES APPLICATIONS, EST-CE QUE, BON RAPIDEMENT, EST-CE QUE VOUS**
88 **ARRIVEZ À M'EXPLIQUER EN QUOI ÇA LUI SERT DANS SES APPRENTISSAGES, AU NIVEAU DE CES**
89 **LOGICIELS, PEUT-ÊTRE QUELS SONT LES AVANTAGES DE CHACUN DE CES LOGICIELS POUR SON**
90 **APPRENTISSAGE ?**

91 Heee, ben par exemple, si on commence par le Larousse, pour l'dictionnaire, il peut taper un début de
92 son, et pis après il a des mots qui sont proposés, d'après le son, comment lui il l'entend, enfin, comme
93 lui il l'écrirait, y a des mots qui sont proposés, **D'ACCORD**, et pis après, heem, il peut écouter le mot,
94 donc il, si il trouve un mot dans le Larousse, il peut aussi l'écouter, enfin l'entendre. Heee, ben il a aussi

95 toutes les conjugaisons, enfin, ouais les verbes, c'est un peu comme dans un dictionnaire, mais il a
96 aussi les mots d'la même famille, les synonymes, **Ouais**, donc il a tout à une portée de main, il a pas
97 besoin de tout chercher, parce que c'est vrai que lui chercher dans l'dictionnaire, c'est compliqué, donc
98 là c'est beaucoup plus rapide pour lui. **D'ACCORD.** Heee, I Word Q, I Word Q, c'est celui où il peut écrire
99 dedans, hein, **HE, CELUI-LÀ J'CONNAIS UN PEU MOINS.** Ouais j'crois que c'est justement un, un... mais
100 j'les confonds des fois, parce que, mais I Word Q, c'est celui justement, il peut taper le début d'un mot
101 aussi, pis ça peut lui, ça lui fait des propositions de mots, **D'ACCORD, Ouais.** J'sais pas s'il écrit
102 "maison", il aura p't'être mis deux "s", ben ça va lui proposer "maison" avec un seul "s", **Ouais**, ou
103 alors, "maison" avec "é" au lieu de "ai", ça va lui proposer "ai". **D'ACCORD, Ouais. DONC ÇA LUI**
104 **PROPOSE UNE CERTAINE ORTHOGRAPHE**, voilà. Heee, Claro Scan Pen, c'est que il... ben il peut scanner
105 hee, son... par exemple un livre, un bout d'livre, et pis ça peut lui lire, il peut sélectionner ce qu'il peut,
106 enfin ce qu'il veut entendre, **Ouais, D'ACCORD.** Et pis Claro PDF, ben y, c'est justement où il y a les
107 PDF de L'île aux Mots, de Grüne Max, **D'ACCORD**, où après il peut justement, ouais he, écrire dessus,
108 faire des lignes, souligner, marquer, ...**D'ACCORD, DONC LUI IL PEUT TOUT COMPLÉTER SUR LE**
109 **PDF**, voilà, **QU'il VOUS ENVOIE POUR LA CORRECTION**, exactement, ouais, **Ouais, D'ACCORD. OK,**
110 **MERCI BEAUCOUP.**

111 **ET PUIS MAINTENANT SI ON PARLE DE L'ÉLÈVE ET DE L'OUTIL, BEN LES AVANTAGES ON EN A DÉJÀ**
112 **BEAUCOUP PARLÉS, MAIS Y A SÛREMENT AUSSI DES DÉSAVANTAGES PEUT-ÊTRE DE CES OUTILS,**
113 **EST-CE QUE VOUS EN VOYEZ ?**

114 Alors he, ben, cet élève-là qu'il a, il s'débrouille déjà très bien, donc il est très autonome. J'ai fait v'nir,
115 on peut faire venir des personnes des ressources de MITTIC, pour venir justement les aider au début,
116 donc au début de l'année j'ai he, une personne MITTIC qui est v'nue deux fois, **D'ACCORD**, et pour
117 justement qu'il soit le plus autonome possible, en fait, qui, voilà qu'il se débrouille, il sait m'envoyer, il
118 sait enregistrer, il sait... enfin j'ai pas vraiment b'soin d'aller vers lui pour hee, une fois qu'il a fini un
119 exercice de L'île aux Mots **Ouais**, il va tout de suite m'envoyer, ou alors il vient me montrer sa tablette
120 mais il est vraiment autonome là-dessus. **D'ACCORD DONC CETTE PERSONNE ELLE EST VENUE LUI**
121 **APPRENDRE À UTILISER LA TABLETTE EN FAIT**, voilà, **Ouais D'ACCORD**, et pis elle était déjà v'nue
122 l'année passée, aussi une fois, **OK, Ouais, Ouais**, et pis elle est rev'nue c't'année, pour hee, ouais,
123 pour bien contrôler, ben on avait ouvert un dossier Fri-Box, pour qu'on puisse faire des échanges,
124 **Ouais**, des choses comme ça. **D'ACCORD.** Après un désavantage, hum, enfin pour moi lui, vraiment
125 j'lui voit beaucoup d'avantages, parce que c'était vraiment très difficile avant pis maintenant il est,
126 enfin ça lui sauve vraiment il revit cet élève. Après p't'être le désavantage c'est, c'est pas vraiment un
127 désavantage, mais c'est p't'être le regarde des autres, ben finalement les autres ils sont en train
128 d'écrire, des fois ils ont un peu mal au poignet, pis lui il a juste tapé hee, j'pense c'est un peu
129 l'désavantage de pouvoir peut-être être mis de côté, c'est pas l'cas ici, mais p't'être ça peut être he.

130 **D'ACCORD**, un désavantage peut-être d'avoir he, un outil numérique et que les autres ils ont pas le
131 droit, alors qu'en fait ils rêvent tous d'avoir une tablette d'avant eux. **VOILÀ, OK.**

132 **PIS DU COUP CET ASPECT-LÀ, ÇA A ÉTÉ INTRODUIT COMMENT DANS VOTRE CLASSE, QUE, PEUT-ÊTRE**
133 **DANS LA CLASSE L'ANNÉE PASSÉE, EST-CE QUE ÇA A ÉTÉ EXPLIQUÉ, OU BIEN ?**

134 Alors l'année passée j'sais qu'ils étaient plusieurs, y en avait aussi un autre qui avait un ordinateur, **OK**,
135 et pis ben cette année au début ils ont un peu d'mandé quelques fois "ouais mais, enfin, cet élève a
136 l'droit d'faire ça". Et pis après on en a discuté, lui il a aussi un peu su expliquer hee, pourquoi il en avait
137 besoin, **Ouais**, et pis maintenant vraiment ils s'posent plus de question, c'est, c'est tout à fait normal,
138 **OK**, voilà, sa tablette des fois elle est utilisée aussi pour des travaux de groupes, où ben on a pas
139 beaucoup d'ordinateurs dans la classe, donc he, ben l'groupe de cet élève il utilise la tablette, donc
140 maintenant ça s'pose plus de questions pourquoi, **Ouais, c'est normal**, voilà c'est tout à fait normal.
141 **D'ACCORD.**

142 **ET PUIS AU NIVEAU P'T'ÊTRE J'SAIS PAS DU TRANSF... DU TRANSPORT, VOUS M'AVEZ DIT QU'IL**
143 **L'AMENAIT À LA MAISON, EST-CE QUE C'EST UN SOUCIS POUR LUI, C'EST ENCOMBRANT, OU BIEN ?**

144 Alors ben effectivement, comme c'est une tablette, finalement, c'est un Ipad, donc il a son clavier,
145 enfin c'est fermé, et pis il l'a toujours dans son sac, après y avait un peu le... pour he la recharge, pour
146 l'moment on s'en sort, enfin il la recharge qu'à la maison mais c'est vrai que au... ben plus on l'utilise
147 des fois on s'dit p't'êtr ce s'rait bien qu'il nous laisse un chargeur à l'école, **Ouais**, pour he, qu'on ait
148 toujours au cas où, mais sinon, pratique, j'trouve que c'est très pratique, parce que c'est, c'est léger,
149 et... voilà. **D'ACCORD, OK.** J'pense que c'est très pratique ce qu'il a. **D'ACCORD.**

150 **ET PUIS, BON DU COUP VOUS M'AVEZ PARLÉ DES DIFFICULTÉS MAIS QU'ON ÉTÉ, HEE, RÉSOLUES**
151 **AVEC CE FRI-TIC, MAIS EST-CE QUE SINON AU NIVEAU DU, PEUT-ÊTRE DE L'ÉTABLISSEMENT, DE LA**
152 **MISE EN PLACE, EST-CE QU'Y AURAIT DES PROBLÈMES DANS CETTE UTILISATION OU BIEN ?**

153 Non, pas... je, je... J'pense que au jour d'aujourd'hui ça, enfin, y a plus trop ces problèmes parce qu'on
154 est tous pas mal formés là-d'ssus, et puis on a aussi maintenant des personnes MITTIC mais dans
155 l'établissement, enfin chaque établissement doit former quelqu'un, **D'ACCORD**, et pis ben du coup
156 heem, ben nous on est deux établissements ensemble, donc c'est une personne d'l'autre
157 établissement, mais si on a des soucis elle elle vient aussi volontiers, elle s'est formée pour aussi aider
158 et hee, ces élèves-là, donc he. J'trouve maintenant on est pas mal bien aidés, entourés pour ce genre
159 de, de choses. **D'ACCORD, OK, TRÈS BIEN.**

160 **ET PUIS DU COUP, DE VOTRE POINT DE VUE, VOUS PENSEZ DONC QUE ÇA FACILITE**
161 **L'APPRENTISSAGE, PIS QUE C'EST VRAIMENT UN MOYEN DE COMPENSATION DES DÉSAVANTAGES ?**

162 Alors he, dans ce cas-là en tout cas oui vraiment, paske ben comme j'ai dit il avait vraiment, enfin, il
163 travaillait tout à double, parce que l'temps de comprendre et tout, et pis he, ben là, hee, ben j'ai vu
164 dernièrement les parents, ils m'ont aussi dit "ben l'soir il est plus autant fatigué qu'avant", parce que
165 ça lui d'mande beaucoup moins, ben justement ça compense vraiment ce qu'il avait besoin,
166 **D'ACCORD**, donc j'pense que vraiment c'est un plus pour lui. **OK, TRÈS BIEN.**

167
168 **ET PUIS P'T'ÊTRE MAINTENANT, SI ON PARLE PEUT-ÊTRE DE VOUS, AVEC LA GESTION DE LA CLASSE.**
169 **DONC COMME CET ÉLÈVE UTILISE CET OUTIL NUMÉRIQUE, EST-CE QUE VOUS VOUS AVEZ DES**
170 **ADAPTATIONS À FAIRE, P'T'ÊTRE AU NIVEAU D'LA GESTION DE L'ESPACE, PEUT-ÊTRE DES GROUPES,**
171 **OU... ?**

172 Alors, si on prend la gestion de l'espace, ben effectivement comme enfin, c'est qu'unE tablette, il peut
173 la mettre sur son bureau, il travaille pour, enfin, pour l'espace, j'ai pas vraiment b'soin d'aménager
174 quelque chose. Non vraiment pas forcément. **RIEN DE SPÉCIAL.** Non rien de spécial. **D'ACCORD.** Heem,
175 la gestion des groupes, ben comme j'ai dit avant, des fois c'est vrai que cet outil il utilisé comme aide,
176 donc hee, ça peut être que... ben voilà il, au lieu de proposer un ordinateur, ben on propose la tablette
177 de cet élève, **Ouais**, après j'ai aussi d'autres élèves qui sont dyslexiques mais qui ont pas forcément la
178 tablette, enfin ils ont pas d'outils numériques pour compenser, donc he, ben voilà des fois si c'est un
179 travail d'orthographe ben j'vais les mettre ensemble, parce que l'autre élève a aussi un... une
180 compensation des désavantages mais sans ordina... enfin sans tablette donc on les met ensemble
181 **Ouais**, pis finalement ça aide autant l'un que l'autre, **D'ACCORD, Ouais**, donc c'est plutôt hee, sa
182 tablette elle est aussi un peu au service des autres, parce que voilà, ou dans des travaux de groupes,
183 quand tout d'un coup on fait, ben, ça aide tout l'groupe. **Ouais, D'ACCORD.** J'dirais ça. **ET PIS P'T'ÊTRE**
184 **LA GESTION DU TEMPS, EST-CE QUE... ?** Hee, ben la gestion du temps, ... j'pense que c'était plutôt au
185 début que j'ai du moi m'adapter plus, en de ben, finalement quand je, je préparais mais fiche, pas
186 oublier d'lui envoyer la fiche, hee, ben pour les devoirs aussi finalement, il m'envoie tout d'un coup
187 faut que j'pense que quand j'compte les fiches j'dis "ha mais il m'en manque une", ha oui ben j'dois
188 vite aller voir, c'est sur mon ordi que il m'a envoyé, **Ouais**, heem... et puis... voilà, plus dans la relation
189 qu'on a le temps p't'êtr ça change un p'tit peu, parce que ben au tout début, ben tout d'un coup il
190 savait plus trop comment faire avant qu'il y ait le monsieur qui vienne, donc là, voilà. Mais après pour
191 lui quand il travaille, le temps, il est même plus rapide en fait, **D'ACCORD**, et pis heem, j'pense que
192 ouais, il, il suit le même rythme que les autres avec ça, alors qu'avant l'année passée j'sais que, il avait
193 plutôt un tas de corrections et pis qu'il avançait pas, et pis maintenant il même le temps des fois d'aller
194 aider, ou de pouvoir faire un atelier en plus. **D'ACCORD.** Voilà. **Ouais, OK. ET PUIS AU NIVEAU DE LA**
195 **GESTION DU MATÉRIEL, PEUT-ÊTRE AU NIVEAU DES RESSOURCES OU DES FICHES QUE VOUS DEVEZ**
196 **PROPOSER ?** Alors hee, ben les fiches, justement si... voilà j'ai pas toutes mes fiches numériques, j'ai

197 aussi des fiches qui sont dans mon classeur depuis un p'tit moment, que j'ai déjà utilisées ou qu'on
198 m'a, qu'on s'échange avec des collègues, **Ouais**, donc ben ça c'est vrai que c'est pas forcément, je les
199 scanne pas forcément tout l'temps, je regarde aussi si il y a beaucoup à écrire ou pas, si c'est des fois
200 des fiches où il faut tracer, entourer, ben ça je, j'lui laisse faire encore comme ça, **Ouais**, après si il y a
201 des textes à écrire justement, ben il peut écrire sur l'ordinateur, enfin sur sa tablette, hum... et puis
202 sinon ben ouais juste, il fallait juste, finalement on voulait faire une Fri-Box, on l'a ouverte, mais comme
203 Fri-Box ça va fermer à la fin 2020, on trouvait un peu dommage de vraiment le lancer là-d'dans,
204 finalement qu'il doive tout refermer, tout r'apprendre autre chose l'année prochaine, **D'ACCORD**,
205 **Ouais**, donc on a décidé plutôt de travailler par mail, **OK**, donc aussi il fallait un peu, enfin gérer sa
206 boîte mail au début parce que c'est pas... Enfin un élève de dix ans il a pas non plus l'habitude d'avoir
207 une boîte mail et pis de gérer sa boîte mail, **Ouais**, effacer au bout d'un moment, enfin, **OK**, enregistrer
208 des brouillon si il faut, des choses comme ça, donc hee. **D'ACCORD, OK. TRÈS BIEN.**

209 **PIS DU COUP VOUS M'AVEZ DIT QUE LA PLUPART DES EXERCICES ÉTAIENT PROPOSÉS AU FORMAT**
210 **NUMÉRIQUE, PIS LES DEVOIRS, AUSSI QUAND C'EST POSSIBLE ?**
211 Alors les devoirs hee, ça dépend parce que j'donne pas énormément de fiche en devoirs, **D'ACCORD**,
212 mais heem, si, souvent il l'a quand même par écrit, enfin par papier, et pis après lui il peut, ben par
213 exemple la fiche de français qu'il a eu la semaine passée, y avait trois exercices où il devait écrire, alors
214 il m'les a écrits sur sa tablette, il m'la envoyé, y a un exercice où il devait relier, il l'a fait sur sa fiche.
215 **Ouais, OK.** Donc he, ouais. **D'ACCORD.**

216 **ET PUIS AU NIVEAU DE VOTRE FAÇON D'ENSEIGNER, EST-CE QUE VOUS MODIFIEZ QUELQUE CHOSE,**
217 **POUR VOUS ADAPTER OU BIEN ?**
218 Huuum, j'pense c'est plutôt quand j'lance les élèves dans une activité been, lui j'dois aussi bien
219 contrôler qu'il a bien sa tablette, qu'il l'a ouvert, qu'il a trouvé soit l'document que j'lui ai envoyé, soit
220 ben si c'est dans un manuel, qu'il a bien trouvé le manuel, hee. **Ouais**, plutôt des choses comme ça,
221 mais après j'ai pas forcément changé ma méthode... **Ouais.** Il y a pas forcément eu de changement.
222 **D'ACCORD.** Plutôt des adaptations. **OK, TRÈS BIEN.**

223 **ET PUIS VOTRE DEGRÉ D'IMPLICATION, JUSTEMENT ENVERS L'ÉLÈVE ET SON OUTIL, VOUS**
224 **L'ESTIMERIEZ PLUS OU MOINS À COMBIEN ? PEUT-ÊTRE SUR UNE ÉCHELLE DE UN À DIX, ENFIN**
225 **COMMENT EST-CE QUE VOUS ÊTES IMPLIQUÉ ENVERS ÇA ?**
226 Hum, ... J'dirais au début d'l'année, j'pense j'étais vers huit, **Ouais**, et pis ben maintenant il est très
227 très autonome, donc hee, trois-quatre, enfin, j'me sens pas avoir besoin de donner plus de temps à cet
228 élève parce qu'il a un outil, qu'à un autre. Au début oui, au début oui j'ai quand même beaucoup diff...
229 enfin ça m'a quand même pris beaucoup de temps pour moi aussi, enfin, c'était la première fois que

230 j'avais un élève avec une tablette, **Ouais**, donc hee, au début j'pense que c'était beaucoup plus, pis
231 maintenant qu'on est les deux habitués pis que... ça d'vient une autonomie quoi. **D'ACCORD, OUais.**

232 **ET PIS AU NIVEAU DU TEMPS DE PRÉPARATION DE VOS COURS ?**

233 Ben c'est juste que... des fois ben j'dois envoyer un mail, **Ouais**, donc hee, mais ça me change... **DONC**
234 **Y A PAS UN GROS CHANGEMENT NON PLUS ?** Non, non j'peux pas dire que c'est vraiment un poids en
235 plus de, de devoir faire ça. **Ouais, OK.**

236 **ET PIS AU NIVEAU DU CONTENU DE VOS COURS, EST-CE QUE VOUS DEVEZ..., ÇA VOUS ARRIVE DE**
237 **MODIFIER EN PENSANT QU'IL Y A CET ÉLÈVE DYSLEXIQUE, OU PAS FORCÉMENT ?**

238 Alors c'est plutôt que j'vais pas modifier pour tout le monde, mais j'vais p't'être différencier pour lui,
239 **Ouais, D'ACCORD**, soit enlever un exercice, soit changer, soit qu'il peut juste numéroter au lieu
240 d'écrire, **Ouais**, ou qu'il relie au lieu de tout retaper quand même à l'ordinateur. Plutôt des p'tites
241 différenciations pour lui, **Ouais**, sur le, un peu le contenu, sans changer l'objectif quoi. **OK, OUais.**
242 **D'ACCORD.**

243 **ET PUIS MAINTENANT SI ON PARLE P'T'ÊTRE DE VOTRE FORMATION, VOUS AVEZ FAIT QUOI COMME**
244 **FORMATION ? POUR DEVENIR ENSEIGNANTE DÉJÀ ?**

245 He ben j'me suis formée à la HEP à Fribourg, **D'ACCORD, OUais. ET PUIS EST-CE QUE JUSTEMENT,**
246 **CETTE FORMATION VOUS LA CONSIDÉREZ COMME SUFFISANTE POUR JUSTEMENT ACCOMPAGNER**
247 **CES ÉLÈVES QU'ONT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE, ÇA PEUT ÊTRE DYSLEXIE OU AUTRE ?**
248 Heee, moyen. **D'ACCORD.** J'trouve que une fois qu'on est dans la vie réelle y a beaucoup plus que
249 c'qu'on en a vu. Et puis ben tous les cas ils sont tellement différents, enfin, j'trouve que c'est ouais, on
250 est formés, mais hee, j'pense que ouais... Suivre encore des formations continues là-dessus, j'pense
251 que c'est hyper important, parce que j'pense pas que ça nous suffit. **D'ACCORD, OUais. DONC POUR**
252 **VOUS CE SERAIT PEUT-ÊTRE L'EXPÉRIENCE QUI PEUT VRAIMENT AIDER ?** Ouais et pis ben par
253 exemple, enfin aussi pour le numérique, heee, finalement l'année passée j'allais de temps en temps
254 dans une autre école, enfin dans une autre classe aider, et pis y avait d'autres programmes, donc
255 finalement moi cette année j'me suis dit "ha ouais mais cet élève, j'vais connaître ces programmes, ce
256 s'ra les mêmes", mais c'était pas les mêmes. **D'ACCORD.** Donc finalement on recommence un p'tit peu
257 à zéro, parce que ils utilisent pas la même chose. **Ouais.** Donc que chaque, enfin, c'est quand même
258 très différent pour chaque enfant, donc hee, j'trouve que c'est dur d'être prêts à tout. **Ouais,**
259 **D'ACCORD.**

260 **ET PIS DU COUP OUTRE LA FORMATION PEUT-ÊTRE, EST-CE QUE IL Y A D'AUTRES ASPECTS QUI**
261 **AURAIENT PU VOUS AIDER OU QUI POURRAIENT VOUS AIDER, SI TOUT D'UN COUP VOUS AVEZ UN**
262 **MANQUE ? POUR COMBLER JUSTEMENT ÇA ET PUIS... ?**

263 Heem, ben j'trouve que finalement ben par exemple pour c'qui est numérique, ben on est assez bien
264 entourés maintenant, parce qu'on peut vite demander de l'aide, et puis he... après enfin nous on a
265 aussi une logopédiste dans l'école, ben c'est vrai que si tout d'un coup, plutôt pour ces, ces enfants-là,
266 on peut aller aussi leur d'mander à eux quoi, **Ouais** j'pense c'est ça un peu les ressources, et aller
267 d'mander aux spécialistes. **D'ACCORD, OUAIS, OK. MERCI.**

268 **ET PUIS MAINTENANT SI ON PARLE DU GROUPE-CLASSE, EST-CE QUE, BEN VOUS M'AVEZ DIT QU'IL**
269 **ÉTAIT TRÈS BIEN INTÉGRÉ ET TOUT, EST-CE QU'IL Y A UNE FORME DE SOLIDARITÉ OU ENTRAIDE,**
270 **JUSTEMENT ENTRE LES ÉLÈVES ET L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE ?**

271 Entre tout la classe, **Ouais dans toute la classe**, ou bien entre lui et toute la classe ? **ENTRE**
272 **Ouais, lui et toute la classe, est-ce qu'ils iraient facilement l'aider, ou bien**
273 **peut-être ils savent que ça fonctionne ?**
274 Alors he..., ils iraient très facilement l'aider, parce que si tout d'un coup il a un problème, ils sont assez
275 solidaires dans la classe, mais après comme j'ai dit, ben c'est vrai que c'est un élève qui a prolongé son
276 cycle, donc y a quand même de connaissances qu'il revoit, l'année passée c'était difficile à l'école, mais
277 là cette année hee, bon aux premiers résultats il se baignait assez donc he, **Ouais**, j'pense que ça a
278 vraiment été la différence hee, ben d'la tablette et non, **Ouais**, et pis du coup il a très peut b'soin de
279 l'aide des copains, ou hee, mais par contre dans un groupe, ben ça fonctionne très bien même si lui il
280 est en train d'être sur sa tablette et que la personne d'à-côté elle est dans son cahier. **D'ACCORD,**
281 **Ouais.** Donc ouais c'est hee, c'est très... Ils comprennent en fait. **OK, Ouais. D'ACCORD.**

282 **ET PUIS PEUT-ÊTRE MAINTENANT AU NIVEAU DE L'ENTOURAGE, EST-CE QUE, BON PEUT-ÊTRE PAS**
283 **AU NIVEAU DE L'ÉLÈVE EN PARTICULIER MAIS EN GÉNÉRAL, EST-CE QU'IL FAUDRAIT IMPLIQUER LES**
284 **PARENTS DANS LE SUIVI D'L'APPRENTISSAGE D'UN ÉLÈVE DYSLEXIQUE ?**

285 Alors j'pense que c'est hyper important. Là j'vois que dans cette, dans ce cas-là, l'élève est vraiment
286 bien suivi, **Ouais**, du coup c'est vraiment les parents qu'avaient fait les démarches avec la logopédiste
287 pour qu'il ait justement ces outils, enfin, ils suivent vraiment beaucoup le processus, pis j'pense que...
288 enfin heureusement pour lui parce que, ben à l'école on a plein... on... on suit aussi vraiment mais on
289 a quand même les 18 autres à côté, **Oui**, et pis j'trouve que ouais là on voit vraiment qu'ils... ouais
290 j'pense que c'est hyper important d'être bien suivi, **Ouais**, avec he, les compétences que les parents
291 ont quoi, **D'ACCORD.**

292 **ET PUIS AU NIVEAU DE VOUS ET DES PARENTS, EST-CE QU'IL Y A UNE GRANDE COLLABORATION, OU**
293 **EST-CE QUE ÇA SE FAIT PRINCIPALEMENT PAR L'ÉLÈVE ?**

294 Non alors hee.. on collabore quand même pas mal, on s'est déjà vu plusieurs fois pour aussi ben,
295 discuter des outils, on a du voir des autres personnes pour rembourser les outils et tout ça. Donc ça on
296 a tout fait avec les parents. Heeem, ouais j'pense que c'est vraiment, on a quand même une bonne
297 collaboration, après ça passe aussi par l'élève, ça passe par hee, on a une fiche de d'voirs, où on a un
298 endroit d'communication, on communique aussi beaucoup par he cet endroit-là, **Ouais**, mais voilà.
299 **D'ACCORD, OK.**

300 **ET PUIS AU NIVEAU DES AUTRES INTERVENANTS ENCORE, EST-CE QU'IL Y EN A D'AUTRES QUI**
301 **INTERVIENNENT AVEC C'T'ÉLÈVE DYSLEXIQUE ?**

302 Hee, ben il a sa logopédiste privée en dehors, **D'ACCORD**, et puis heeem, sinon non mais ben il a, enfin,
303 l'enseignant ECSI qu'il avait les dernières années, il intervient encore dans notre classe, **Ouais**, et pis
304 il est une fois par semaine en classe avec nous, et pis ben voilà, avec cet enseignant qui le connaît aussi
305 ben beauc... finalement même plus que moi vu qu'il a quand même travaillé plusieurs années avec, il
306 ... on discute quand même souvent, on r'garde ensemble comment cet élève progresse, heee, **Ouais**,
307 il travaille encore des p'tits moments avec lui pour voir... Mais ouais, voilà. **D'ACCORD. DONC Y A**
308 **QUAND MÊME UNE GRANDE COLLABORATION DE TOUS LES INTERVENANTS, oui, ETC.**

309 **ET PUIS AVEC VOS COLLÈGUES, EST-CE QUE... PEUT-ÊTRE AU NIVEAU DE CET ÉLÈVE., EST-CE QU'IL Y**
310 **EN A D'AUTRES QUI ONT VÉCU CETTE EXPÉRIENCE, EST-CE QUE C'EST AUSSI UN MOYEN DE...**

311 Ben comme mes collègues qui l'avaient l'année passée, bon là elles sont les deux en congé maintenant,
312 mais hee... on peut, enfin elles m'ont aussi beaucoup expliqué, on a quand même beaucoup hee parlé
313 de ce cas avant parce que c'était quand même, il a quand même un dossier avec pas mal de choses
314 dedans, donc c'était quand même important que ce soit au clair pour tout le monde, mais heem, après
315 ben on a aussi d'autres collègues qui ont aussi des élèves dans ce cas-là, donc c'est vrai que des fois on
316 peut... on... on donne nos expériences quoi, **D'ACCORD**, comment ça s'est passé, si y a quelque chose
317 qu'on a bien aimé, qui a bien fonctionné on en parle. **Ouais, OK.**

318 **PIS P'T'ÊTRE JUSTE UNE DERNIÈRE QUESTION, ÇA REVIENT SUR L'OUTIL NUMÉRIQUE, ÇA C'EST MIS**
319 **EN PLACE PAR HEEE, L'ÉTABLISSEMENT, OU BIEN, ENFIN, D'OÙ EST-CE QUE ÇA VIENT CES OUTILS ?**
320 **C'EST LES PARENTS QUI DOIVENT S'EN CHARGER ?**

321 Alors hee, là c'est les... en fait parce que la demande elle est plutôt v'nue de la logopédiste et des
322 parents, et pis du coup c'est eux qu'ont fait plutôt les, enfin, le nécessaire, et puis là pour l'instant,
323 c'est les parents qu'ont payé, et pis justement ils essayent de s'faire rembourser, parce que c'est un

324 peu... enfin ils ont essayé avec l'Al, des choses comme ça, **D'ACCORD, OUAIS**, mais hee, ça vient des
325 parents en fait, ça vient pas d'l'école. **D'ACCORD, OK, TRÈS BIEN.**

326 **DU COUP J'ARRIVE AU BOUT DE MON INTERVIEW, MERCI BEAUCOUP EN TOUT CAS, D'AVOIR PRIS**
327 **DU TEMPS POUR ÇA**, derien.

ENTRETIEN 3 : 191219-ENT- enseignant3&4_tr – 48min19sec

1 [enseignant 3] / [enseignante 4]

2 **ALORS DÉJÀ MERCI D'AVOIR VOULU M'ACCORDER DU TEMPS POUR RÉPONDRE À MON ENTRETIEN.**
3 **PEUT-ÊTRE DÉJÀ POUR COMMENCER SI VOUS ÊTES D'ACCORD DE M'DIRE NOM, PRÉNOM, P'TÊTRE**
4 **VOTRE ÂGE ET PUIS DEPUIS QUAND VOUS ENSEIGNEZ ET DANS QUEL DEGRÉ ? C'EST ÉGAL PAR QUI**
5 **ON COMMENCE.**

6 *Vas-y.*

7 Ok, alors moi c'est [enseignant 3], là j'ai 29 ans, et ça fait trois ans que j'enseigne en 7-8H. Et j'ai
8 commencé ici, et j'terminerai ici [rires].

9 *Alors moi j'ai l'même âge, on a commencé en même temps à travailler, et pis j'm'appelle [enseignante*
10 *4]. Voilà. OK. AUSSI EN 7-8H ? Mm-m. ÇA MARCHE.*

11 **DU COUP POUR COMMENCER, J'PEUX P'TÊTRE JUSTE VOUS LAISSER QUELQUES SECONDES POUR**
12 **RÉFLÉCHIR, MAIS C'EST QUOI LES TROIS PREMIERS MOTS QUI VOUS VIENNENT COMME ÇA EN TÊTE**
13 **SI J'VOUS DIS LES MOYENS NUMÉRIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE ? EST-CE QUE VOUS AVEZ CHACUN**
14 **TROIS MOTS ?**

15 *Moi j'en ai, j'en ai deux, OUAIS, vas-y, "ordinateur", OK, "ipad", et pis he, "scanner". OK. Alors moi c'est*
16 *d'autres mots, complètement, différents, OUAIS, : "stress", "outil performant", OK, et "gestion".*

17 **D'ACCORD. "GESTION", DANS QUEL SENS ?** Mmmh, gestion pour l'enseignant et l'élève un peu.

18 **OUAIS, OK. D'ACCORD, TRÈS BIEN.** C'est un peu plus qu'un mot mais... **OUAIS NON MAIS COMME ÇA**
19 **ON PEUT ÉCLAIRCIR.** Ouais ouais. **MERCI.**

20 **OK, DU COUP SI ON PARLE VOUS M'AVEZ DIT VOUS AVEZ PLUSIEURS ÉLÈVES DYSLEXIQUES DANS**
21 **VOS CLASSES, DONT VOUS VOUS OCCUPEZ, ET PIS EST-CE QUE VOUS ARRIVEZ À ME DÉFINIR UN PEU**
22 **LE CONTEXTE GÉNÉRAL D'APPRENTISSAGE DE CES ÉLÈVES ? SI HE... BEN QUELS OUTILS ILS UTILISENT**
23 **P'TÊTRE EN GÉNÉRAL, OU BIEN, EST-CE QUE VOUS SAVEZ QUELLE SORTE DE DYSLEXIE C'EST CENSÉ**
24 **COMPENSER ?**

25 *Alors heem, moi j'en ai plusieurs en tout cas dont j'suis sûr, heem, enfin j'en ai deux j'suis sûr, les autres*
26 *j'suis pas sûr. Hee, des dyslexies... lexicales. MM-M. Et ben là ils utilisent les deux heem, enfin j'sais pas*
27 *si c'est propre à ça mais en tout cas ils utilisent le prédicteur de mots, et pis aussi dans les langues*
28 *étrangères le, le lecteur he, principalement dans les langues étrangères he, le lecteur là, pour l'casque.*

29 **OUAIS, D'ACCORD, OK. ET PUIS LES DEUX AUTRES ILS UTILISENT QUOI COMME HE... ?** *Alors j'en ai un*
30 *qui l'utilise depuis peu d'temps, donc il l'utilise encore pas beaucoup. Enfin les deux autres ils utilisent*
31 *depuis peu d'temps donc ils l'utilisent encore peu. OUAIS, D'ACCORD, OK. ET PUIS CHEZ TOI ?* *Moi j'en*
32 *ai deux, heem, j'ai une élève c'est aussi une dyslexie lexicale, mais elle a pas de moyens MITIC, OK, elle*

33 a pas d'ordinateur personnel, et... elle a pas accès à ça, **D'ACCORD, C'EST PAS PROPOSÉ PAR RAPPORT**
34 **À SA DYSLEXIE C'EST POUR ÇA ?** Ouais, je sais pas vraiment, **D'ACCORD**, mais... c'est non plus... aussi
35 moi en tant qu'enseignant j'lui ai pas non plus, proposé l'outil, parce que ben on est aussi assez limité
36 au niveau matériel ici, et pis hee, p't'être ça viendra aussi après p't'être pourquoi mais... Et j'ai un autre
37 élève qui a aussi une dysorthographe, donc lui il a, il a son propre matériel et pis il utilise hee, aussi
38 les mêmes applications que [...] vient de dire. **OUAIS, D'ACCORD. TRÈS BIEN.**

39 **ET PUIS À PART CE OUTILS NUMÉRIQUES, EST-CE QU'ILS, CES ÉLÈVES ILS BÉNÉFICIENT D'AUTRES**
40 **MESURES D'AIDES ?**

41 Oui.

42 *Ouais, moi y a une MAO, avec un enseignant, ... qui vient. D'ACCORD, ET PUIS C'EST PLUS OU MOINS,*
43 **PARDON, À QUELLE FRÉQUENCE, QUE CETTE MAO ELLE INTERVIENT AVEC L'ÉLÈVE ?** *Hmm, deux fois.*

44 *Enfin pas tous, certains pas, mais j'en ai deux chez moi, ils sont suivis deux fois par semaine, D'ACCORD,*
45 *par cette personne. OK. Pis les autres pas du tout. OUAIS. Les deux autres, pas du tout. ET PUIS DANS*

46 **TON CAS ?** Heeee, moi y a aussi des MAO pour eux, et... c'est aussi deux fois. **DEUX FOIS PAR**
47 **SEMAINE ?** Ouais, et en lien avec c'qui est mis en place aussi pour ces élèves, c'est tout des mesures

48 compensatoires lors des évaluations, par exemple hee, des lectures par l'enseignant de textes, de
49 consignes, du temps hee en plus, heeem... heee... on redonne même des fois le test pour demander

50 "est-c'que tu as bien compris, vraiment c'que tu d'vais faire, j'te rexplique une fois, tu peux essayer
51 d'faire mieux". Qu'est-ce qu'on fait encore [enseignant 3] ? *Plein d'choses.* Principalement ça mais,

52 ouais, là c'est c'qui m'vient à l'idée mais... **OK. PIS BEN ÇA AU POURRA REVENIR APRÈS D'SSUS**
53 **JUSTEMENT. MERCI.**

54 **ET PIS Y A PAS DE LOGOPÉDIE, C'EST VRAIMENT JUSTE DES MAO, HA OUI, OUI, OU ILS SONT SUIVIS**
55 **AUSSI EN LOGOPÉDIE ?**

56 *J'en ai un, heeem, qu'est sur des listes d'attente, donc lui il devrait avoir d'la logopédie, mais, OUAIS, il*
57 *est pas pris en charge. Heem, parmi les quatre là, y en a d'autres dans la classe qui ont d'la logo, mais*

58 *parmi les quatre, les trois autres ils ont un suivi logo. D'ACCORD, OUAIS. EN PLUS DE LA MAO, POUR*
59 **CELUI QUI A LA MAO ?** *Oui exactement. OUAIS, D'ACCORD.* Moi j'ai quelqu'un qu'est suivi par

60 [logopédiste]. Et j'ai une autre personne qui avait un suivi et qui a arrêté hee, qui arrêtera à la fin
61 d'année. **OK. TRÈS BIEN OUAIS.**

62 **ET PIS SI DU COUP ON VIENT PLUS SUR L'OUTIL NUMÉRIQUE, OU LES OUTILS NUMÉRIQUES QUI SONT**
63 **UTILISÉS PAR CES ÉLÈVES, DONC VOUS M'AVEZ DIT LE PRÉDICTEUR DE MOTS. DONC ÇA IL UTILISE**
64 **SUR L'ORDINATEUR, LA TABLETTE, OU C'EST COMPLÈTEMENT AUTRE ?**

65 *Ouais, sur l'ordinateur. D'ACCORD. DONC TOUS UTILISENT L'ORDINATEUR ? Mm-m. ET PUIS CHEZ TOI*
66 *AUSSI ? Ouais. OK.*

67 **ET PUIS À QUELLE FRÉQUENCE ? EST-CE QUE C'EST TOUTE LA JOURNÉE, OU EST-CE QUE Y A DES**
68 **MOMENTS OÙ ILS UTILISENT L'ORDINATEUR ?**

69 *Mmmh, moi j'ai deux situations différentes, vu que... deux commencent à bien gérer et pis deux... pas*
70 *du tout encore. Hee, les deux qui gèrent bien... heee, ils l'utilisent tous les jours ouais. OUAIS. Et*
71 *plusieurs fois par jour. ET ÇA C'EST SELON LEUR ENVIE, VOUS SAVEZ ? LA FRÉQUENCE QU'ILS*
72 *L'UTILISENT ? OU LEURS BESOINS ? Hmmm, quand ils vont chercher leur ordi ils m'disent pas tellement*
73 *si c'est parce qu'ils ont envie ou parce qu'ils ont b'soin, enfin j'sais pas. VOUS SAVEZ PAS SI C'EST*
74 *CONSEILLÉ P'T'ÊTRE PAR LA MAO, QUI LEUR DIT DANS CERTAINES BRANCHES ? Ha mais si y a b'soin*
75 *c'est moi qui le leur dit, quoi, D'ACCORD, j'dis "maintenant tu prends ton ordi pour faire ça" OUAIS.*
76 *Mais de plus en plus, les deux qui sont à l'aise, elles le prennent de plus en plus par elles-mêmes, en*
77 *fait. OUAIS, OK. TRÈS BIEN. ET CHEZ TOI AUSSI C'EST LES ORDINATEURS ? Ouais, par contre chez moi*
78 *c'est moins mis en œuvre que chez [enseignant 4], he c't'enfant il le prend d'moins en moins.*
79 **D'ACCORD.** Et... et moi j'lui dis aussi de moins en moins d'aller l'utiliser. **PARCE QUE VOUS VOYEZ DES**
80 **PROGRÈS, DU COUP C'EST DE MOINS EN MOINS NÉCESSAIRE ?** Non parce que j'vois que ça l'aide pas
81 plus que ça. **OK, D'ACCORD.** Et comme j'ai dit au début, moi ça... j'ai, j'ai eu plusieurs situations ou en
82 fait c'est d'venu vraiment un frein, et... tant pour moi dans mon enseignement avec les autres, et...
83 que pour l'élève et pis du coup hee, ben... c'est pas la première idée que j'lui dis, parce que ouais, j'vois
84 pas d'amélioration avec ça quoi. **OK. OUAIS.** Et pis lui, quand j'laisse aussi aller, je, j'observe un peu,
85 ben il le prend pas spontanément, s'il a le choix il choisit la version papier, donc hee, j'pense qu'il est
86 plus à l'aise aussi sans forcément sur l'ordinateur. **D'ACCORD, OK, DONC POUR UN DES DEUX, PAR**
87 **CONTRE POUR L'AUTRE VOUS TROUVEZ QU'C'EST EFFICACE ?** L'autre, j'en ai qu'un qui a. **HA QU'UN**
88 **DES DEUX.** Ouais. **HA OUI C'EST L'AUTRE, JUSTE, L'AUTRE IL A PAS.**

89 **PIS DANS VOTRE SITUATION VOUS TROUVEZ QU'C'EST EFFICACE JUSTEMENT L'UTILISATION DE**
90 **L'ORDINATEUR ?** Alors, heee, quand l'outil il est... alors quand c'est vraiment hee maîtrisé au niveau
91 informatique, le côté informatique il est maîtrisé, heem, j'pense qu'ça l'aide. Ouais clairement, dans
92 certains, hee... dans certains, certaines tâches, mais hee, j'vois aussi très clairement pour les deux
93 personnes qui sont pas très à l'aise ben... c'est, c'est d'autant plus difficile. **MM-M.** C'est d'autant plus
94 lent, et pis heee, ... ouais elles ont envie aussi d'temps en temps de prendre le papier pour que ça aille
95 un peu plus vite et pis qu'elles soient moins embêtées avec ça. **OUAIS. D'ACCORD. OK.**

96 **ET PUIS MAINTENANT AU NIVEAU DES LIEUX OÙ ILS UTILISENT CES OUTILS, EST-CE QUE C'EST À**
97 **L'ÉCOLE, MAIS AUSSI À LA MAISON, OU BIEN À L'ÉCOLE UNIQUEMENT ?**

98 *Hmmm, y a un p'tit peu de formation à la maison, un p'tit peu d'entraînement, au début mais après*
99 *plus. D'ACCORD, ben en tout cas moi les deux personnes qui sont maintenant à l'aise elles le prennent*
100 *pas à la maison ou rarement. OK. CHEZ TOI AUSSI C'EST PRINCIPALEMENT À L'ÉCOLE ? Mm-m. Ouais,*
101 *j'pense ça. OK. Il l'a toujours avec lui, c'est l'sien, pis il le prend à l'école et à la maison, mais j'ai pas*
102 *cons... j'ai pas connaissance qu'il l'utilise vraiment à la maison. D'ACCORD, OUAIS.*

103 **ET PUIS HEE, DU COUP PAR QUI ILS SONT TRANSMIS CES ORDINATEURS ? LÀ VOUS M'AVEZ DIT C'EST**
104 **LE... L'ÉLÈVE A SON PROPRE ORDINATEUR ?**

105 *Là c'est l'Al, y a une demande de l'Al, D'ACCORD, qu'est validée, et pis après y a un financement, une*
106 *formation aussi, octroyée par ça, et ... donc par l'Al, et pis après ça d'vient leur propre ordinateur. OK.*
107 *Mm-m, c'est comme ça. Mm-m. CHEZ VOUS AUSSI OUAIS, OK. TRÈS BIEN.*

108 **HUM, EST-CE QUE VOUS POUVEZ P'T'ÊTRE MAINTENANT ESSAYER DE M'EXPLIQUER UN PEU QUELS**
109 **PROGRAMMES SONT UTILISÉS PAR LES, OU QUELS LOGICIELS LES ÉLÈVES ILS UTILISENT, ET PUIS**
110 **COMMENT EST-CE QUE ÇA FONCTIONNE, UN PEU PLUS PRÉCISÉMENT ?**

111 *Alors y a le... le, le Adobe un peu plus performant que celui qu'on a de base, qui permet de compléter*
112 *des PDF, relier, tracer, surligner, entourer, enfin toutes ces choses-là. Écrire dessus, écrire dans un*
113 *document ouais, ça c'est souvent utilisé. Il y a le prédicteur là, Lexibar, heee, y a WordQ, heee, le ruban*
114 *Word, le Ruban Word ouais, mais chez moi ils sont tous avec Lexibar j'crois, ouais. J'suis pas sûr [élève],*
115 *mais les 3 autres oui. ... Y a le scanner, l'iris, ouais, iris scanner là, QUI PERMET DE LIRE LE TEXTE ouais,*
116 *UNE FOIS QU'ON A SCANNÉ ? Enfin, ouais exactement. OUAIS. Mais ça c'est très peu utilisé, c'est plutôt*
117 *moi qui transmet les documents. D'ACCORD. Quasiment jamais. Heeem, y a les... qu'est ce qui aurait*
118 *encore... Y a un... un programme qu'est génial, qui s'appelle "Antidote", mais y en a aucun qui l'ont.*
119 *Hee, ça ça permet de, y a tout qu'est un peu intégré, y a un dictionnaire, y a un dictionnaire des*
120 *synonymes, y a un, un, il analyse ton texte pour voir si tu dis plusieurs fois l'même mot, hee, [à*
121 *enseignant 4] c'est c'qu'elle nous montrait hein, mm-m, "Antidote" ça s'appelle. Ouais. Après il te*
122 *renvoie, tu peux cliquer sur l'mot qui t'a suggéré faux et ça t'renvoie à une règle et c'est à toi de te*
123 *poser la question "ok, sachant cette règle, est-ce que j'mets "é" ou "er", par exemple, ou "ez",*
124 **D'ACCORD,** voilà. Et pis c'est un peu... Ouais celui-là il est pas mal, mais y coûte, et pis il est pas donné
125 à tout l'monde, et pis ils l'ont pas chez nous. *Ouais. Ils l'utilisent pas, mais vu qu'on a une formation*
126 *hee, ils nous ont montré ça. OUAIS. OK. Ouais, ça c'est pas mal. Pis j'crois qu'est un peu tout. Pis pour*
127 *les maths, j'crois qu'est, pour les maths y a quelque chose, c'est l'ruban, c'est l'ruban Word j'crois.*

128
129 **OUAIS.** Dans l'ruban Word y a des applications un peu, enfin comme des onglets qu'on peut mettre,
130 par exemple, he pour faire une addition, une soustraction, une multiplication en colonne, y a d'jà la
131 grille, qu'est, qu'est mise pour que l'enfant puisse juste mettre ses chiffres, et pis après ça lui montre

132 avec des flèches, quel numér... quel chiffre il prend et... **D'ACCORD**, et avec qui y doit l'mettre, et pis
133 he, ça aide. **Ouais, OK. Ouais. MERCI BEAUCOUP.**

134 **ET PUIS EST-CE QUE CES... L'UTILISATION DE L'ORDINATEUR ELLE SE FAIT DU COUP EN PARALLÈLE**
135 **AUX FICHES, AUX CAHIERS, OU VOUS, BEN P'T'ÊTRE PAS DANS TA SITUATION [À ENSEIGNANT 4]**
136 **MAIS DANS TA SITUATION T'ESSAIE DE DONNER MAJORITAIREMENT SUR L'ORDINATEUR, SI C'EST**
137 **EFFICACE, OU BIEN PAS ?**

138 *Alors ça dépend, ça dépend si y a beaucoup à lire, ça dépend si y a beaucoup à écrire. Mais aussi pour*
139 *les habituer. Ben là j'en ai... une qu'est particulièrement à l'aise et pis avec qui ça fonctionne bien, ben*
140 *pour l'anglais typiquement j'lui dis, enfin j'lui ai dit en début d'leçon "tu m'ouvres tous les moyens et*
141 *comme ça t'es prête quoi", dès qu'on fait un exercice ou quelque chose, ou dès qu'il y a un texte à lire,*
142 *ben elle est prête, le casque il est branché. **Ouais**, enfin... on fonctionne comme ça systématiquement,*
143 *par contre heem, typiquement pour être en, en cercle, là j'sais pas si t'as vu un peu la disposition, quand*
144 *on est d'avant à discuter, hee à propos d'une image, ou d'un, d'un p'tit dialogue ou des choses, ben là*
145 *j'vais, j'lui dis d'prendre son, son cahier, son livre, comme ça, **Ouais**, avec les copains, enfin c'est plus*
146 *facile à montrer, à manipuler. Ça c'est pour l'exemple de l'anglais. Pis autrement, hee, ben quand c'est*
147 *dans les moyens ils ont de toute façon les moyens, donc là ils décident. Pis des fois quand c'est des longs*
148 *textes, enfin d'la production écrite, là je, j'leur dit quoi, essayez d'utiliser votre ordi. **Ouais, D'ACCORD.***
149 **OK. MERCI BEAUCOUP.**

150 **HEE, ENSUITE BON Y A SÛREMENT DES AVANTAGES ET DES DÉSAVANTAGES, EST-CE QUE VOUS**
151 **ARRIVEZ À M'CITER DÉJÀ QUELQUES AVANTAGES, QUE VOUS VOYEZ À UTILISER L'ORDINATEUR ?**
152 **OU AUTRE OUTILS NUMÉRIQUE POUR CES ÉLÈVES ?**

153 *Les avantages, mmmh, bon pour les avantages, y'a... y'a clairement la... y'a un peu moins de, enfin*
154 *dans la lecture à proprement dite, si y on un... un programme qui leur lit, heee, à leur place ben y a*
155 *moins de fatiguabilité, pis ils peuvent se concentrer plus sur le contenu. Heeem, ben pour les*
156 *prédicteurs, c'est clair que quand on évalue pas l'orthographe, ben c'est plus facile à, à écrire quoi. Et...*
157 *quoi... déjà deux avantages ouais. **Ouais, c'est déjà...** Toi tu veux parler des désavantages ? **EST-CE***
158 **QUE T'EN VOIS D'AUTRES ?** Ouais j'vais d'jà rebondir sur ce que tu dis, parce que je partage aussi les
159 avantages que t'as dit quand même. Moi j'rajouterai quand même que... ça vise aussi à une autonomie
160 de l'élève, et pis heee... aussi un renforcement de son estime. J'trouve que... ben... en même temps...
161 les deux que j'dis là pour moi c'est aussi des désavantages, mais, dans l'idée c'est quand même que...
162 l'enfant peut se dire "ben avec cet outil je suis capable de dépasser une difficulté que j'ai, et pis cet
163 outil ben y va m'suivre toute ma vie, et pis c'est un outil qu'après quand on est adulte ben beaucoup
164 utilisent et pis hee, j'arrive à faire du très très bon travail avec aussi" : **OK.** Pour l'estime. **Ouais,**
165 **PERSONNELLE.** Par contre il est plus laissé au fond de la classe en disant "ha ben voilà ben débrouille

166 toi". Il peut, il est acteur, il peut faire quelque chose quoi, il a son, il a ses, ses programmes, il peut
167 prendre parti pour essayer de dépasser les difficultés qu'il a. **OK.** Mais ça ça me permet de rebondir
168 directement sur les désavantages en fait. **Ouais.** Parce qu'on vise une autonomie, mais en même
169 temps c'est un désavantage. Parce que ces enfants ils sont pas autonomes et ils sont trop à charge de
170 l'enseignant, en tout cas moi c'est comme ça que j'le vis. Et, et en fait au détriment de ce que je peux
171 donner aux autres, j'dois... vraiment tout le temps trop dire, maintenant... heee, y a trop de problèmes
172 informatiques en fait, ça c'est un des gros désavantages, y a, on peut pas se baser, c'est pas sûr, et eux
173 ils savent pas utiliser leurs programmes. Et moi j'ai pas le temps de toujours régler tous les
174 programmes, problèmes informatiques, **Ouais**, parce que, il y a une diversité très grande de ces
175 programmes, de un, pour lesquels j'ai été formé d'une certaine façon, mais pas, j'suis pas spécialiste,
176 j'suis pas informaticien, j'arrive gérer avec hee, tout d'un coup un problème avec Windows, mais sur
177 Mac c'est pas du tout la même chose. Et pis, moi... j'pense ça se sent un peu, j'deviens frustré en fait.
178 Et j'deviens frustré pour ces enfants. **Ouais.** Parce que à la base c'est pour... éviter une double tâche
179 et pis moi j'trouve qu'on leur met une double tâche. **OK.** Ça c'est comme je le ressens, hee, j'ai un cas
180 très concret, que, ben c'est pas la première fois que ça m'arrive, j'ai des enfants qui font leur évaluation
181 sur l'ordinateur, moi je me décarcasse pour pouvoir faire aussi en sorte que le PDF que je leur donne,
182 ben ce soit adapté à l'ordinateur, que ce soit une bonne lisibilité, que y ait pas de problèmes
183 informatiques, on l'ouvre, ils travaillent dessus, ça fait 50 minutes qu'ils sont dessus, et pis, et ben y a
184 tout qui disparaît. **OK, Ouais.** Donc là, une fois d'accord, mais c'est quand même arrivé fréquemment
185 et pis pour l'gamin, enfin pour l'enfant, pardon, pour l'enfant, ben c'est triste quoi. **Ouais.** De dire à
186 son enseignant "ben voilà j'ai fait une manipulation, j'sais pas ce que j'ai fait, il me semble que j'ai rien
187 fait de faux, mais j'ai plus mon travail", et pis de voir ben 50 minutes de boulot, où j'ai tout donné, où
188 j'suis là aussi pour montrer une performance, pour eux, à ce moment ils ont déjà assez de stress comme
189 ça, ben il y a plus rien qui me reste. Alors moi j'ai deux cas : "ben écoute tu vas r'faire ton travail", ce
190 que je déteste dire et que j'dis plus, parce que ça veut dire je reprends 50 minutes pour faire, j'en peux
191 plus, je loupe les 50 prochaines unités que j'aurais besoin d'écouter, **Ouais**, ou alors j'mets une note
192 au feeling, avec c'que j'ai vu en classe, et pis finalement ben la note elle veut, ... alors moi j'trouve...
193 pour moi elle veut dire quelque chose, mais, l'enfant il rentre à la maison, il dit "ben voilà j'ai fait un
194 truc sur l'ordinateur, et pis j'ai plus rien, et pis j'sais pas ce que je veux, et pis c't'ordinateur j'en ai
195 marre, et pis voilà". **Ouais.** ça c'est ma vision pour... cette autonomie, quoi. **DONC PRINCIPALEMENT**
196 **LES PROBLÈMES TECHNIQUES**, problèmes informatiques, donc ça casse l'autonomie qu'on veut créer
197 par l'enfant, et du coup, il rentre dans une double tâche parce qu'il est pas assez formé, et en fait
198 quand on demande à ce qu'il soit formé, c'est pris sur des unités dont il aurait vraiment besoin d'avoir,
199 où il y a de l'interaction, où il y a des choses avec ses camarades, donc on le ressort de sa classe, et pis
200 en fait c'est un cercle vicieux qui... qui continue, **Ouais, ÇA S'ARRÊTE PAS**, négatif dans mon cas, **OK,**
201 enfin c'que je vois. **OK, D'ACCORD.** Par contre, toi tu, ben [enseignant 4], il deux élèves qui sont très

202 autonomes, et là ça d vient un cercle... un cercle vertueux. **Ouais.** *Bon c'est quand même à elles, c'est*
 203 *quand même à elles que c'est arrivé ces problèmes.* Et c'est, c'est là qu'on en y vient, que c'est à elles,
 204 même si elles sont dans un cercle vertueux, *même si elles, même si elles maîtrisent bien l'outil,* c'est là
 205 que ces problèmes sont à intervenir. **OK. Ouais.** Donc moi j'me questionne réellement et pis en fait
 206 he... ben pour nous c'est, c'est une charge et j'disais au début là, "stress", "gestion", et pis heem, alors
 207 hee, j'disais qu'c'était aussi un, quelque chose d'informatique très bien, outil performant, **Ouais,** parce
 208 que c'est performant, les programmes ils sont géniaux, mais ils sont géniaux pour des, des personnes
 209 de notre âges, **Ouais,** qui gérons déjà beaucoup l'informatique. Pis ça rentre dans un stress pour
 210 l'enfant, parce qu'il gère pas, **Ouais,** et pis surtout pour l'enseignant, parce que chaque fois il doit
 211 intervenir, et c'est toujours, ces problèmes informatiques ils arrivent tout le temps au mauvais
 212 moment, c'est au moment où tous les autres qui ont leur version papier, ils ont aussi des questions,
 213 ou il veulent rendre, ou il veulent juste savoir s'ils ont bien compris la consigne, et pis nous on veut
 214 aussi que eux, ils arrivent faire leur, leur travail, donc en fait on prend beaucoup sur nous, et pis... ben
 215 c'est, ça s'essouffle quoi. **Ouais, DONC VOUS AVEZ UNE GRANDE PERTE DE TEMPS AU NIVEAU, POUR**
 216 **VOUS,** de perte mais, de temps clairement, mais après ben, d'énergie quoi. **Ouais, D'ACCORD.** Et ça
 217 d vient une frustration aussi de pas réussir à, à l'aider. Pis ben eux ils se sentent aussi... j'sais pas ben
 218 elle, cette élève ça lui est arrivé deux fois, j'pense qu'en tout cas moi si j'étais à sa place, j'en aurais sec
 219 de cet ordinateur quoi, **Ouais, D'ACCORD. NON JE COMPRENDS TRÈS BIEN.** Ça j'ai senti vraiment, là
 220 quand elle m'a dit ça, déjà d'aller oser dire à son enseignant, bon nous on mange personne hein, ils
 221 ont de la chance, [rires], non mais, très, très justement elle m'a dit "j'm'excuse [enseignant 3], j'ai fait
 222 une mauvais manipulation", mais pour, pour ceux qui sont dans ce cas-là, déjà de réussir à dire ça à un
 223 enseignant,, j'pense c'est déjà se dépasser, **Ouais,** on me donne des moyens et pis je dois encore aller
 224 lui dire... j'espère qu'il a rien me faire de mal, mais... **Ouais.** J'dois lui dire, "il y a tout qu'est, il y a tout
 225 qu'est plus là, qu'est-ce qu'il va me dire ?", heeee... ils antic... ils sont déjà... **ÇA S'ACCUMULE,** ça doit
 226 être assez... compliqué. **OK, Ouais.** Et là j'ai très bien vu, j'lui ai dit "écoute, pas de stress, tu vas pas
 227 refaire, j'sais déjà ce qu'on va faire", et j'lui ai dit aussi "écoute, moi je suis triste pour ton travail quoi,
 228 j'suis triste pour ce que t'a fait, mais j'suis passé plusieurs fois, et j'ai vu que c'était bien". Mais
 229 l'enseignant qui est assis à son bureau et qui fait pas comme nous ici, **Ouais,** et ben ces élèves ils sont
 230 cassés, et eux ils ont pas besoin d'être cassés quoi, **Ouais, J'PENSE QU'ILS ONT DÉJÀ ASSEZ DE...**
 231 **Ouais.** Donc ça demande... beaucoup, aussi de bienveillance des enseignants, pis si ils en ont donc,
 232 heureusement mais, **Ouais, D'ACCORD.** Donc c'est pas les... C'est pour ça que moi j'dis que c'est... on
 233 les rend pas autonomes... et... **ON ESSAYE, MAIS SANS FORCÉMENT LES AIDER,** ouais, parce qu'ils faut
 234 aussi, en fait l'enseignant il a une grande... il a une grande part de responsabilités là-dedans, et il peut
 235 casser l'élève, ou l'élever. **M-MMH.** Pis je m'arrête pour les désavantages parce que ça fait déjà un
 236 moment que je discute. **PAS DE SOUCIS, MERCI.** C'est vraiment ça... que je voulais dire quoi.
 237 **D'ACCORD. TOI, EST-CE QUE TU VOIS DES AUTRES DÉSAVANTAGES AU NIVEAU DE ÇA ?** *Non, je les*

238 *partage, et je les vis aussi. Ouais.* Heem... *Ouais, j'appuie quand même le fait que... he la formation*
 239 *elle est, elle est pas suffisante, et que surtout elle devrait être donnée hors du temps de l'école. Parce*
 240 *que c'est... Ouais, c'est ceux qui loupent déjà pour aller à logo, c'est ceux qui loupent heee... qui sortent*
 241 *de la classe, quand hee, il y a une enseignante spécialisée alors qu'ils travaillent certes sur les mêmes*
 242 *objectifs, mais pas forcément sur la même activité, pis après ils perdent un peu le fil et... ils sont souvent*
 243 *un peu mis à l'écart, et pis... quand en plus on a cinq ou dix séances heee, de formation, Ouais, ben...*
 244 *si en plus c'est sur le temps scolaire, ben... he ça les péjore encore plus quoi. DONC CES ÉLÈVES ONT*
 245 **ÉTÉ FORMÉS PENDANT LE TEMPS SCOLAIRE, m-mm, POUR UTILISER UN ORDINATEUR, POUR LEUR**
 246 **APPRENDRE ?** *Ouais. OK.* Mais le problème... aussi... c'est que si on les forme en dehors des temps
 247 scolaires, il faut aussi les former en situation de l'école, parce que c'est aussi là qu'on va paramétrer
 248 les imprimantes pour que ça puisse hee, sortir le papier pour qu'on puisse corriger, **Ouais,** comme ça
 249 on a au moins une version papier au cas où, aussi pour classer, pour pouvoir montrer à d'autres
 250 personnes, comme des porte-folio ou comme ça. **Ouais.** Heem, il y a des problèmes de wifi, donc il
 251 faut paramétrer le wifi et... ben aussi... ça c'est, c'est quelque chose, voilà il y a quelqu'un, il y a
 252 quelqu'un qui fait pour l'enfant, avec, mais quand ils sont au CO, et ben il faut de nouveau que
 253 quelqu'un soit là à côté parce que l'enfant il a eu quelqu'un qui l'a aidé, mais il pourra jamais... Eux,
 254 ceux qu'on a, ils arrivaient jamais mettre un code "a majuscule-e-7-b-x-3-21-71" **Ouais,** he, seul...
 255 aussi... et pis, ça veut dire que si il y a de nouveau... il faudra de nouveau quelqu'un qui soit là, qui aide,
 256 qui, qui, qui gère ça, **POUR ENCADRER,** pour encadrer, ouais. **Ouais, D'ACCORD, OK.**
 257 **ET PUIS SINON AU NIVEAU DE L'OBJET, EST-CE QUE VOUS TROUVEZ QUE C'EST ENCOMBRANT, AU**
 258 **NIVEAU DU POIDS, S'ILS LE TRANSPORTENT ? EST-CE QUE C'EST UN DÉSAVANTAGE, OU PAS**
 259 **FORCÉMENT ?**
 260 *Non, moi pas parce que j'en ai un... DONC C'EST DES ORDINATEURS PORTABLES ?*
 261 Ouais, c'est des ordinateurs portables, et pis ben nous on a tous des ordinateurs, et pis moi, en tout
 262 cas moi ça m'encombre pas d'avoir mon ordinateur travail-école travail-école, **Ouais,** donc j'pense pas
 263 pour eux. Par contre ce qui pourrait les encombrer eux, c'est de tout d'un coup gérer leur hee,
 264 l'alimentation. J'ai assez de batterie ou j'ai pas encore assez de batterie ? Et ça c'est encore un autre
 265 désavantage, c'est que je dois utiliser un casque, mais je l'ai pas je l'ai oublié, hee, j'ai mon ordi mais
 266 j'ai pas l'accu, il est à la maison parce que je l'ai utilisé dans ma chambre, **Ouais,** et en fait ça c'est tout
 267 des p'tits trucs qui font que si l'élève il est déjà pas très bien structuré en fait au niveau organisationnel,
 268 il peut déjà même pas bénéficier du meilleur outils qu'il a quoi. **Ouais, OK.** *Ouais pis il oublie des fois.*
 269 Ouais il oublie. *[Élève] il l'avait pas cet après-midi par exemple.* C'est ça, c'est là aussi un peu où je veux
 270 en venir, c'est que... pour moi le désavantage c'est qu'on leur donne un outil hee, 18 carats, mais ils
 271 savent déjà même pas compter leur sous quoi. **Ouais. DONC AU NIVEAU DE LA GESTION DE L'OUTIL,**
 272 **Ouais.** Ouais, c'est comme s'ils avaient une Ferrari mais ils ont pas le permis en fait. **Ouais, AU FINAL**

273 **S'ILS SAVENT PAS L'UTILISER...** Par que ils, c'est eux qui oublient heee... leurs choses aussi, pis, j'trouve
274 avant qu'ils travaillent sur l'informatique et tout ben ok, j'prends déjà mes affaires, hee, ou bien j'ai un
275 double... L'organisation, ma stratégie est : j'ai un double chargeur, un en classe à ma place, un à la
276 maison, j'oublie plus. Et ça on, on a un peu pas le temps de leur dire, **C'EST TOUS LES ASPECTS QUI**
277 **S'AJOUTENT ENCORE AU FAIT DE L'UTILISER**, ouais, c'est ça. **OUAIS, OK.**

278 **ET PUIS SINON AU NIVEAU DES AUTRES ÉLÈVES ET DE LA STIGMATISATION, EST-CE QUE VOUS**
279 **PENSEZ QUE ÇA PEUT ÊTRE UN DÉSAVANTAGE, POUR CET ÉLÈVE QUI UTILISE L'ORDINATEUR ?**

280 *Ouais, moi je peux témoigner, j'ai eu deux trois... deux trois remarques he, de la part, de la part des*
281 *autres, un p'tit peu d'la moquerie, M-MM, ouais, enfin en tout cas de la mécompréhension plutôt, qui*
282 *c'est peut-être transformée en moquerie un peu. Heee, ouais, pourquoi ils ont le droit et pis nous pas,*
283 *hee, comment ça se fait que pour une dictée, enfin une phrase du jour hee, il puisse utiliser son ordi*
284 *quoi. Alors là il a fallu déjà expliquer un p'tit peu le fonctionnement du programme, expliquer que c'était*
285 *pas heem, tout donné mais qu'il y avait quand même des questions à se poser et tout ça. Et ils se jugent*
286 *aussi eux-mêmes en fait. Il y en a qui, qui se jugent eux-mêmes en se disant "ben j'suis, j'suis pas*
287 *capable, j'ai besoin d'un ordi, je, j'suis pas comme les autres" quoi. OUAIS. Et voilà, sachant ça on a*
288 *contacté une, des personnes ressources là, de l'AI, et pis elle va nous faire une formation dans les classes*
289 *pour une, une ou deux périodes, dans les classes pour venir hee, expliquer et pis he, faire vivre un peu*
290 *les situations et pis hee... DONC POUR EXPLIQUER LA SITUATION DE L'ÉLÈVE, POURQUOI EST-CE QU'IL*
291 **A LE DROIT ?** *Ouais, pourquoi il a le droit d'avoir un ordinateur. Se mettre dans la peau aussi de certains.*
292 *C'est ça ouais. OK.*

293 **ET EST-CE QUE VOUS VOUS EN AVEZ PARLÉ, AU DÉBUT DE L'ANNÉE DANS LA CLASSE POUR**
294 **EXPLIQUER OU BIEN, EST-CE QUE L'ÉLÈVE IL A SOUHAITÉ EN PARLER ? OU PAS DU TOUT ?**

295 *Alors justement ouais, moi j'en ai parlé un p'tit peu ouais. Mais après on a pris... j'sais pas... 10 minutes*
296 *peut-être. OUAIS. C'était pas... Après ça a été pis plusieurs fois j'ai entendu deux trois trucs, pis là j'me*
297 *suis dit "bon, faut qu'on fasse quelque chose" OK, "d'un peu plus important ouais". Alors moi de mon*
298 *côté... hem... j'en parle si j'sens qu'il y a le besoin. J'en parle d'abord à l'élève s'il est d'accord, et*
299 *souvent ce qui ressort c'est "non, il y a pas besoin". OK. Pis j'lui demande si c'est lui qui veut dire déjà,*
300 *et ça... jamais ils veulent, pour l'instant, m-mm, et quand il y a eu ces cas de moqueries, ou de*
301 *questionnements, moi ce que j'aime faire c'est leur montrer l'image de... les trois enfants qui sont*
302 *devant un terrain de foot, et pis que, le plus grand il peut voir par-dessus le foot, he le terrain, OUAIS,*
303 *il voit le match. Les deux autres et ben ils voient pas. Du coup on leur met quelque chose sous les, sous*
304 *les pieds, pour qu'ils puissent aussi assister au match et puis faire partie du groupe et puis... Ouais*
305 *c'est, c'est la thématique de l'égalité, mais... L'ÉQUITÉ. L'équité ouais. Égalité n'est pas équité, ou*
306 *l'inverse, j'me rappelle plus trop mais. OUAIS. OUAIS. Et ça ça leur parle bien. Et pis j'essaye vraiment*

307 en tout cas, chez moi... l'enfant qui... si j'entends quelqu'un qui, qui dit quelque chose à ce sujet, il doit
308 vraiment avoir des arguments solides parce que... j'en ai plein à lui montrer : "ben écoute tu sais moi
309 quand je te dis "prends ton stylo", quand je te dis "range ta caisse", quand je te dis... Et ben là je t'aide
310 déjà, donc hee, balaie un peu devant ta porte... pis un jour peut-être c'est toi qui auras besoin d'un
311 appareil auditif, ou bien de lunettes et pis, **OUAIS**, un peu juste, aussi un peu les titiller là-dedans, ils
312 arrêtent assez vite, **OUAIS**, enfin j'ai jamais eu trop de problème dans ma classe, **DONC ILS LE**
313 **COMPRENENT ASSEZ RAPIDEMENT**, et surtout que, ouais, et surtout que ce que j'essaye de faire
314 c'est de valoriser... quand ils l'utilisent, de mettre aussi hee, l'élève en avant, pour montrer, qu'il puisse
315 montrer à un autre, **OUAIS**, ce qu'il peut faire, ou d'utiliser le prédicteur de mots pour des rédactions.
316 Un il sait pas trop comment écrire he "château" ou bien hee, est-ce que c'est "s-c-h", c'est pas "s-c-h",
317 et du coup il vient regarder, il met juste le mot et pis il a la réponse, et il a pas besoin d'aller chercher
318 dans le dictionnaire, **OUAIS**, et du coup et ben le... si il était pas là, et ben moi, j'devrais aller chercher
319 dans le dictionnaire quoi. **DONC CET ÉLÈVE IL EST AUSSI VALORISÉ AVEC, GRÂCE AUX AUTRES ENTRE**
320 **GUILLEMETS.** Ouais, et pis celui qui critique et ben il voit que c'est utile quoi. **OUAIS, OK. D'ACCORD,**
321 **MERCI.** Donc c'est vrai que c'est un peu, à cet âge c'est assez vicieux, c'est un peu dans les corridors
322 que ça se passe. *C'est dans les corridors, bien sûr.* Ils se passent à côté pis ils disent "t'as de nouveau,
323 t'as de nouveau l'ordi ?". **OUAIS, D'ACCORD.** *Ouais "tricherie, tricherie !". Ouais, ou bien "tricherie,*
324 *tricherie !" OUAIS, UN PEU PAR DERRIÈRE.* Et ça il faut se gaffer parce que, **OK**, voilà, ouais ça peut
325 vite, ça vient vite après ben de l'harcèlement quoi. **OUAIS, OK.** Ouais, dans l'dos, du mépris, de la
326 méprisance... Faut être assez... **VIGILANTS.** Vigilants ouais. **OUAIS, OK. D'ACCORD.**

327 **ET SI MAINTENANT ON EN VIENT PEUT-ÊTRE À LA GESTION DE LA CLASSE, POUR VOUS, EST-CE QUE**
328 **VOUS DEVEZ ADAPTER CERTAINES CHOSSES, AU NIVEAU PEUT-ÊTRE DE LA GESTION DE L'ESPACE, OU**
329 **ÇA PEUT ÊTRE LA GESTION DES GROUPES, GESTION DU TEMPS ?**

330 *Moi j'ai... je... non j'adapte pas. Enfin souvent je leur dis heee... des fois, enfin cet après-midi j'avais cinq*
331 *postes avec, enfin on avait un poste avec cinq ordinateurs. Quatre c'était les leurs, et il y avait le*
332 *cinquième là-bas. J'ai dit "et ben vous vous mettez là", enfin... Non mais pas plus que pour d'autres*
333 *activité en fait. Non. OK. PAS FORCÉMENT.* Moi je rejoins l'idée l'idée de [enseignant 4]. En fait on
334 n'adapte pas grand chose dans notre style d'enseignement, parce qu'on a adapté hee à notre première
335 rentrée, **M-MM**, où on est en classe flexible, on a fait du décroisement, on a des groupes qui
336 tournent, on a... Et c'est profitable pour tous, et eux ils sont intégrés dans le système, pis ça roule quoi.
337 **ÇA MARCHE COMME ÇA.** Ouais. **OUAIS, D'ACCORD.**

338 **PIS AU NIVEAU DE LA GESTION DU MATÉRIEL, EST-CE QUE VOUS DEVEZ CRÉER VOUS DES FICHES**
339 **NUMÉRIQUES, OU QUELQUE CHOSE POUR CES ÉLÈVES QUI UTILISENT SUR L'ORDINATEUR ?**

Ben nous on les a toutes en version numérique en fait. **OK.** En PDF. Après, alors ce qui demande forcément une... ça demande une manutention hee informatique quoi, il faut penser à aller leur mettre ça, et pis après il faut mettre en place le système de transfert de fichier, qu'est... pas évident à mettre en place pour que ce soit efficace, en fait, ça je pense que c'est un des points essentiels. Parce que les dossiers de toute façon, enfin les documents on les a tous en PDF. Donc on doit leur transférer ça. Et comment on fait pour qu'on puisse facilement nous leur transférer. Pas personnellement mais à un groupe. Comment ils font eux après de leur côté, pour pouvoir nous le redonner une fois qu'il est corrigé, he une fois qu'il est complété, **Ouais**, enfin c'est un peu toute cette gestion là qu'est, qu'est importante pis qu'est difficile à mettre en œuvre. **D'ACCORD. DONC SI JE REBONDIS LÀ-DESSUS, AU NIVEAU DU TEMPS DE PRÉPARATION DE VOS COURS, ÇA VOUS PREND QUAND MÊME PLUS DE TEMPS ?** Alors, hee, moi pas. Parce que je sais que je fais pas tout en fait. **Ouais.** Parce que je suis très clairement conscient que le fait de mettre mon document Word en format PDF pour un élève dyslexique, je l'aide pas en fait. **Ouais.** Et je regrette de pas avoir été diagnostiqué dyslexique pour savoir ce que c'est réellement, parce que je... moi je réfléchis... vraiment je réfléchis pas à la grosseur des lettres, à l'espacement, à l'arrière-fond, à hee la police que j'utilise... Je fais pour ma, pour la globalité de ma classe pour aiss moi, que ce soit agréable pour une relecture, une correction au tableau et tout, mais je fais par tout pour eux. **Ouais, OK.** J'aurais, j'arriverais pas... **ÇA PRENDRAIT ÉNORMÉMENT DE TEMPS ET PUIS AUSSI...** Voilà j'ai pas le temps pour hee, je verrais pas où je peux caser ça encore. **Ouais.** Mais ça va venir avec l'expérience, j pense que au bout d'un moment... Mais... ouais. **OK.** Parce que... en fait là ça devient de l'individualité quoi. **Ouais. PIS POUR FAIRE ÇA POUR CHACUN...** Pis avec 20 élèves... Enfin ils ont tous, on peu tous être... certains ils, peut-être ils, il y a aussi des daltoniens, peut-être qu'il faudrait pas d'images, en couleur, ou... On peut aller pour tous faire quelque chose quoi. **Ouais tout le monde aurait besoin...** Il y a celui qui préfère relier les choses, donc il faudrait lui faire une fiche où il doit relier pour qu'il puisse me montrer vraiment ce qu'il sait pas mais en même temps... c'est quoi l'objectif de l'activité. **Ouais, OK.** Mais, ouais... Donc pour l'instant en tout cas moi je m'arrête à, à vraiment mettre à disposition le document pour qu'il puisse essayer de l'ouvrir et de travailler avec les applications qu'il a sur l'ordinateur, **Ouais**, mais je suis conscient que c'est pas en mettant ça en format PDF que ça l'aide réellement, **QUE ÇA PEUT FORCÉMENT...** **Ouais, D'ACCORD. ET POUR TOI ÇA TE PREND PLUS DE TEMPS ?** Hee, de créer le matériel ? **CRÉER Ouais, ou dans la PRÉPARATION DES COURS EN VUE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE EN FAIT.** Heem, non parce que des dyslexiques j'en ai qui ont pas d'ordi j'en ai qui sont suivis, j'en ai qui sont diagnostiqués, j'en ai qui sont pas diagnostiqués, donc non... De toute façon he... Ouais on en, on en fait quand même. **Ouais.** On fait de notre mieux. **Ouais. Ouais. OK.**

SINON VOUS M'AVEZ PARLÉ QUE IL Y AVAIT BEAUCOUP D'EXERCICES QUI ÉTAIENT PROPOSÉS AU FORMAT NUMÉRIQUES, MAIS LES DEVOIRS VOUS LES PROPOSEZ AUSSI AU FORMAT NUMÉRIQUE OU PLUTÔT FORMAT PAPIER ?

Heem plutôt papier. Par contre j'sais qu'ils peuvent hee..., ils ont accès, ils ont accès, et des fois ils font, enfin moi ça m'est eu arrivé, ça m'est eu arrivé qu'ils aient hee, qu'ils aient fait en fait sur l'ordi sans que je... mais pas souvent, sans que je fasse attention quoi, sans que je leur dise vraiment fait comme ça. **D'ACCORD,** Après ils font comme ils veulent. **Ouais.** Ouais. C'est arrivé une fois, c'était avec un moyen, mais hee... ils ont de toute façon le scanner et pis ils peuvent hee, le mettre mais quand c'est un moyen ouais ils ont eu fait, **OK,** deux fois. **CHEZ TOI AUSSI C'EST AUSSI PRINCIPALEMENT...** ? Hee moi c'est que papier. **QUE PAPIER, Ouais.** Ouais ils, ils arrivent..., ils sont pas assez autonomes pour essayer de scanner ou pour hee... Ils pensent même pas à aller ouvrir le document... enfin le moyen au format PDF pis d'imprimer la page chez eux pis de venir peut-être me la redonner comme ça. **Ouais. C'EST PLUS FACILE Ouais.** Ils prennent leur cahier, ils prennent le... *Ouais, mais et pis c'est là qu'on voit en fait, parce que moi, les, les cas qui se sont présentés, c'est, c'est la fille d'une qui travaille à l'AI pour ces moyens-là, donc hee...* **D'ACCORD, ça...** L'entourage fait beaucoup aussi. *L'entourage fait beaucoup ouais.* Ouais, parce que certains, certains parents aussi d'eux sont déjà dépassés au niveau informatique, du coup il aurait même pas l'aide... qu'il a en classe par nous, lui dire "clique droite, enregistre, copie-colle" enfin ouais toutes ces choses informatiques certains parents ils connaissent pas quoi, **Ouais, DONC IL Y A PAS FORCÉMENT D'AIDE À LA MAISON...** Donc il va pas, il va pas pouvoir demander avec son ordinateur s'ils peuvent l'aider. **Ouais, OK.** Certains ils savent même pas qu'il y a accès sur Fri-School. On a donné une fiche, ils ont le code, mais ils... ont peut-être pas compris, **ILS Y PENSENT PAS ?** Ou ils y pensent pas ouais. **Ouais. OK.** Donc hee, l'entourage et pis l'aide donnée ça fait aussi beaucoup. **Ouais. D'ACCORD.**

ET PUIS SI HE, VOUS DEVIEZ ESTIMEZ À PEU PRÈS VOTRE DEGRÉ D'IMPLICATION ENVERS L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE DURANT UNE JOURNÉE PAR EXEMPLE, SUR UNE ÉCHELLE DE 1 À 10 ? VOUS ESTIMERIEZ PLUS OU MOINS À COMBIEN ?

10 étant "on se consacre que à lui" ? VOILÀ MAXIMUM, ET PUIS 1 PEUT-ÊTRE "PAS DU TOUT". Bon moi j'ai 20 élèves, donc hee, pour un élève dyslexique je pense que je consacre hee, l'équivalent de 0.5... sur 10. **Ouais.** Enfin moi je lui accorde pas plus de temps qu'aux autres. **OK.** Moi je dirais aussi que... je suis très bas pour ça. **Ouais.** Sur l'échelle proposée mais hee, **Ouais,** très bas pour le temps que j lui mets, que je me mets à disposition en tout cas sur la... sur toute la journée, ça va être à des moments précis. Par contre au niveau de mon investissement pour être impliqué pour lui, j pense je me mets 10. **D'ACCORD. Ouais.** Parce que avec tous les problèmes informatiques que j'ai dû, j'ai dû lever, tout ce qu'on a mis en place ici, on est passés par hee, on a... moi par exemple avec mes élèves je passe par le Drive parce que je sais au moins que ça joue, j'ai créé un compte Drive pour eux, j'ai

408 validé des adresses, j'ai expliqué aux parents, et cætera, enfin il y a eu des échanges qui ont été
 409 effectués, donc ça... ça fait aussi du temps, he après, [enseignant 4] il a un autre système qui passe par
 410 heem... Office 365, he qu'il me partage avec moi, parce que moi des fois j'ai aussi ces élèves vu qu'on
 411 se les échange et j'ai des accès pour. Donc en fait c'est, c'est beaucoup d'implication. **Ouais, JE PENSE,**
 412 **C'EST BEAUCOUP DE TRAVAIL.** Ouais, faut être au clair avec tous les systèmes. **Ouais, OK.** *Ouais.*

413 **D'ACCORD. ET PUIS SINON AU NIVEAU DE VOTRE FORMATION, SI ON PARLE AU NIVEAU DE LA**
 414 **FORMATION QUE VOUS AVEZ FAITE DÉJÀ, POUR DEVENIR, VOUS ÊTES PASSÉS PAR LA HEP ?**
 415 *M-mm. M-mm.*

416 **Ouais, D'ACCORD. ET PUIS EST-CE QUE VOUS CONSIDÉREZ QUE CETTE FORMATION ELLE EST**
 417 **SUFFISANTE, POUR ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES, PEUT-ÊTRE EN GÉNÉRAL, AVEC DES TROUBLES**
 418 **D'APPRENTISSAGE ? OU EST-CE QUE VOUS ESTIMEZ AVOIR DES MANQUES ?**
 419 *Moi j'trouve que... mouais, il y a quand même des manques. ET LESQUELS ? QU'EST-CE QUE VOUS*
 420 **AURIEZ BESOIN DE PLUS, EN SORTANT DE CETTE FORMATION ?** *Ben la connaissance... enfin*
 421 *comprendre ce que c'est que tous ces dys, et pis hee... de les... ouais de mieux connaître ça en fait.*
 422 *Surtout hee, les profils, et puis heee, ouais, que mettre en place un peu avec quel type de profil, et pis*
 423 *hee... Ouais. Ouais. On se sent, enfin moi j'me sentais un peu démuni quand même face à tout ça, OK.*
 424 *Après il y a une enseignante spécialisée qui a pris un peu de temps pour m'expliquer hee, quelques*
 425 *trucs. Mais heem... ouais. D'ACCORD, Ouais.* *Moi je rejoins [enseignant 4], moi je trouve qu'il y a des*
 426 *manques. Le système il est complexe, quand on commence à enseigner on a 100'000 trucs qu'on a*
 427 *jamais eu idée de à la HEP. La théorie pour moi au niveau dys c'était bien. Je sais les mots, je peux dire*
 428 *un peu ce que c'est, pis sur le terrain je vois qu'en fait, ils sont pas comme la théorie. Ils ont tous un*
 429 *p'tit peu de quelque chose à quelque part, et ça me fait comme si c'était un nouveau, un nouveau*
 430 *profil de l'élève, Ouais, et pis heem... en fait, on est déjà tellement pris par... d'autres trucs que au*
 431 *début ben, on arrive pas forcément à appliquer les choses. DONC CE SERAIT PLUTÔT L'EXPÉRIENCE*
 432 **QUI POURRAIT PERMETTRE DE...** *Et encore. Et encore, parce que, moi je pense que c'est une partie*
 433 *de mon, c'est une partie dans mon travail que je serai jamais...he, enfin moi j'estime être efficace*
 434 *mais... comment dire, prêt tout le temps, parce que j'ai pas, je suis pas passé par là, et pis j'ai pas fait*
 435 *des études que là-dedans et je suis pas spécialiste pour ça. Donc en fait j'me sens un peu aussi démuni*
 436 *quoi. Ouais. Alors, je peux m'informer... je fais tout hein, je m'informe, j'discute avec l'enseignante, on*
 437 *échange entre collègues, mais à quel prix ? Ouais, ça prend du temps sur tout le reste qu'on doit faire.*
 438 **NON C'EST SÛR, OK.**

439 **DU COUP IL Y A QUAND MÊME UNE GRANDE COLLABORATION,** *ha ouais ! ENTRE LES AUTRES*
 440 **INTERVENANTS ? LES MAO, LES LOGOPÉDISTES, ET VOUS ?**

441 *Oui, quand, moi en tout cas oui, m-mm, on collabore beaucoup, j'échange par mails. Ben là l'enfant*
 442 *qui était suivi en logo, c'était avec elle et par des échanges de mails qu'on a décidé de faire en sorte*
 443 *qu'il aille plus, parce qu'on a vu que ça lui était plus profitable. Donc on collabore quand même pas*
 444 *mal. Ouais, D'ACCORD. Mais déjà beaucoup entre, ben là nous deux on a commencé ici et on, on*
 445 *échange beaucoup. Ben ça c'est aussi super important, ENTRE COLLÈGUES, parce que ça, ça nous*
 446 *rassure, on voit "ha ben les, les difficultés que j'ai ben elles ont peut-être été levées par [enseignant*
 447 *4], ha mais regarde il peut me montrer un truc", ou bien alors on voit que ensemble, ben on est aussi*
 448 *démunis des deux côtés pis, et ben on fait de notre mieux, pis on peut se rassurer : "ben tu donnes*
 449 *tout, il a les mêmes problèmes, donc"... L'ENTRAIDE AUSSI ? L'entraide quoi ouais. Ouais, OK. Et pis*
 450 *d'y avoir une petite anse aussi, de pouvoir se rassurer : "ben t'inquiète pas moi j'ai aussi eu ça, donc*
 451 *he, c'est pas de ta faute". Ouais, ÇA RASSURE, MAIS ÇA PEUT RASSURER AUSSI SUIVANT COMMENT.*
 452 *Ben ouais, j'trouve qu'au début c'est super important quoi. Ouais, OK.*

453 **ET PUIS SINON AU NIVEAU DES PARENTS, EST-CE QUE SELON VOUS, PEUT-ÊTRE EN GÉNÉRAL, C'EST**
 454 **IMPORTANT QUE LES PARENTS SOIENT IMPLIQUÉS DANS LE SUIVI DE CET ÉLÈVE ?**
 455 *Heem... je... je sais pas trop en fait. Heem. Je sais pas. Parce que d'un côté j'ai des parents là qui suivent*
 456 *pas trop, d'un autre j'en ai certains qui ont l'air de suivre, et pis en fait je sais pas si ça change. Je sais*
 457 *pas, ça sert à rien ce que j'ai dit, dis quelque chose. Non mais je sais pas. Moi je comprends ce que tu*
 458 *veux dire parce que j'arrive aussi pas à me prononcer... Parce que... Enfin moi... ce que je trouve, hem...*
 459 *ça aide mieux... si en tout cas il y a une très bonne collaboration entre les spécialistes qui suivent*
 460 *l'enfant... Pis si les parents peuvent en tout cas juste faire leur job de, d'aimer leur enfant et pis le*
 461 *soutenir dans son estime et la confiance qu'il a, ils font leur maximum. Ouais, ça c'est ce que, ce que*
 462 *je veux dire. Ouais, OK. DONC DANS VOS SITUATIONS, IL Y A PAS UNE ÉNORME COLLABORATION*
 463 **ENTRE LES PARENTS ?** *En fait moi je, je repense à quelque chose, là il y a... une élève, hee, sa maman*
 464 *elle est... donc formatrice là, pour l'AI, et... donc dans son cas, je sais, je vois, qu'elle prend du temps à*
 465 *la maison, pour lui faire de la formation, pour faire heee, pour la forcer un peu à utiliser et pis hee*
 466 *s'entraîner. Et pis je sais que si elle avait pas fait ça se serait plus difficile pour cet élève. Ouais, OK.*
 467 *Mais je vois aussi que... les autres c'est pas le cas. Et pis que pour une ça fonctionne bien, et pis... enfin*
 468 *voilà. Ouais, ÇA DÉPEND. Mais pour rebondir, je pense que si on dispose, enfin il faudrait peut-être*
 469 *aussi... donner une formation aux parents sur les applications que leur enfant utilise pour qu'ils*
 470 *puissent aider à la maison, ça c'est vraiment un manque. Après je sais pas, [enseignant 4], il y a, ils*
 471 *savent les parents ou pas ? Moi il me semble pas. Ils sont pas formés, ils sont pas formés, ils en ont*
 472 *aucune idée, mais bon après... ILS PEUVENT PAS AIDER. Pour moi c'est un manque. Je pense que, en*
 473 *tout cas au niveau suivi à la maison, eux ils peuvent faire leur rôle d'essayer... de les rendre autonomes,*
 474 *mais... Ouais, MAIS C'EST COMPLIQUÉ S'ILS SAVENT PAS, ILS CONNAISSENT PAS ? Justement, qu'ils*
 475 *fassent bien leur travail juste de les rassurer. Ouais, C'EST DÉJÀ, DÉJÀ BEAUCOUP.*

476 **OK, ET PUIS SI ON PEUT PEUT-ÊTRE JUSTE TERMINER AVEC LE GROUPE-CLASSE, EST-CE QUE IL Y A**
477 **UNE FORME DE SOLIDARITÉ ENTRE LES ÉLÈVES, TOUS LES AUTRES ÉLÈVES, ET L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE ?**
478 **EST CE QUE VOUS VOYEZ QUELQUE CHOSE DE PARTICULIER OU BIEN ?**
479 *De plus qu'avec les autres ?* **OUAIS, DE PLUS, EST-CE QU'ILS IRONT FACILEMENT L'AIDER, OU PAS**
480 **FORCÉMENT ?** *Heee, il y en a qui prenne volontiers ce rôle, mais est-ce qu'ils le prendraient pas avec*
481 *d'autres ? Je sais pas, moi j'ai pas vu de différence.* **OUAIS.** *Non, je crois pas. Enfin je crois pas plus*
482 *qu'avec un autre élève.* **OK.** *Moi je partage ça aussi... Ils, ouais, ils ont quand même... alors autant on*
483 *a dit avant que ça pouvait être vicieux, mais autant ils ont tous ça en eux pis ils aiment vraiment aider,*
484 *et n'importe qui que ce soit un dyslexique, un hee un qui a juste pas compris l'allemand qu'on est en*
485 *train de faire, ou qui sait pas shooter dans un ballon, hem ils aiment vraiment s'entraider quoi.* **OK.**
486 *Après ça je pense que c'est aussi avec l'attitude de l'enseignant, comment est-ce qu'il développe lui sa*
487 *relation avec les enfants, pour que ce soit un climat qui est propice à l'entraide quoi.* **OUAIS. OK.**

488 **D'ACCORD, BEN DU COUP ON ARRIVE AU BOUT, EST-CE QUE VOUS VOULEZ ENCORE AJOUTER**
489 **QUELQUE CHOSE OU BIEN ? EST-CE QUE VOUS AVEZ DES QUESTIONS ? ... C'EST TOUT BON ?**
490 *Moi je suis content de pouvoir participer et t'aider à faire ton travail.* **OUAIS, MERCI.**

Annexe 4 – Codage des données des entretiens

	« Quels sont les trois premiers mots auxquels vous pensez si je vous dis « moyens numériques à l'école primaire » ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<i>Alors, ordinateur, calculatrice et ... hmm... Pfffou... mm, téléphone portable. (l.18)</i>
Enseignant 2 Entretien 2	<i>Alors je pense à tablette, ordinateur et ... hee... tableau interactif. (l.20)</i>
Enseignant 3 Entretien 3	<i>"ordinateur", "Ipad", et pis he, "scanner". (l.15)</i>
Enseignant 4 Entretien 3	<i>"stress", "outil performant", et "gestion". (l.16) gestion pour l'enseignant et l'élève un peu. (l.17)</i>

	« Quels est l'outil numérique utilisé par l'élève en classe ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<i>Alors, c'était heee une, une élève, donc qui utilisait plutôt l'ordinateur. (l.22)</i>
Enseignant 2 Entretien 2	<i>Alors il utilise la tablette, vraiment en classe, après il a aussi un stylo lecteur, mais là il l'utilise très peu. (l.31)</i>
Enseignant 3 Entretien 3	ET PUIS CHEZ TOI AUSSI [IL UTILISE L'ORDINATEUR] ? <i>Ouais. (L.65-66)</i>
Enseignant 4 Entretien 3	<i>Ouais, sur l'ordinateur. (l.65)</i>

	« Quelle est la fréquence d'utilisation de l'outil et est-ce suffisant, selon vous ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<i>elle souhaitait utiliser l'outil surtout pour hee, l'expression écrite, pour écrire des textes, hmm, et puis, donc ça c'était l'ordinateur et pis sinon he, ben la calculatrice c'était pour les maths. (l.44-46)</i> VOUS PENSEZ QU'C'ÉTAIT SUFFISANT CETTE FRÉQUENCE ? <i>Non, j'y pense pas. (l.51-53)</i>
Enseignant 2 Entretien 2	<i>Alors c'est tous les jours, tous les jours il utilise sa tablette. (l.49)</i> <i>Ben j'y pense que c'est déjà une bonne évolution de l'année passée, à ce qu'il utilise maintenant, donc j'y pense que pour l'instant en tout cas il s'en sort bien comme ça. (l.64-65)</i> <i>à l'école il l'[la tablette]utilise tous les jours, et pis par contre le stylo c'est vrai que maintenant heee, nous à l'école il l'a p't'être utilisé deux fois d'puis l'début de l'année. (l.75-77)</i>
Enseignant 3 Entretien 3	ET CHEZ TOI AUSSI C'EST LES ORDINATEURS ? <i>Ouais, par contre chez moi c'est moins mis en œuvre que chez [enseignant 4], he c't'enfant il le prend d'moins en moins. (l.77-79)</i>
Enseignant 4 Entretien 3	<i>moi j'ai deux situations différentes, vu que... deux commencent à bien gérer et pis deux... pas du tout encore. Hee, les deux qui gèrent bien... heee, ils l'utilisent tous les jours ouais. Et plusieurs fois par jour. (l.69-70)</i>

	« Pour quelle branche l'élève utilise-t-il l'outil numérique ? »
Enseignant 1 <i>Entretien 1</i>	<i>elle souhaitait utiliser l'outil surtout pour hee, l'expression écrite, pour écrire des textes. (l.44-45)</i>
Enseignant 2 <i>Entretien 2</i>	<i>enfin surtout l'français, l'allemand, et puis après hee, ben en maths il a utilisé une-deux fois (l.67-68)</i>
Enseignant 3 <i>Entretien 3</i>	-
Enseignant 4 <i>Entretien 3</i>	-

	« Où l'élève utilise-t-il l'outil numérique ? »
Enseignant 1 <i>Entretien 1</i>	<i>avec moi elle l'utilisait qu'à l'école. (l.56)</i>
Enseignant 2 <i>Entretien 2</i>	<i>la tablette, c'est vraiment aux deux [à la maison et à l'école], [...] à la maison j'sais qu'il l'utilise pas mal pour réviser les mots à savoir, ben pour les devoirs, ben il l'utilise aussi comme autre outil, pour le plaisir. (l.73-75).</i>
Enseignant 3 <i>Entretien 3</i>	<i>il le prend à l'école et à la maison, mais j'ai pas cons... j'ai pas connaissance qu'il l'utilise vraiment à la maison. (l.101-102)</i>
Enseignant 4 <i>Entretien 3</i>	<i>y a un p'tit peu de formation à la maison, un p'tit peu d'entraînement, au début mais après plus, ben en tout cas moi les deux personnes qui sont maintenant à l'aise elles le prennent pas à la maison ou rarement. (l.98-100)</i>

	« Quels programmes/logiciels l'élève utilise-t-il ? »
Enseignant 1 <i>Entretien 1</i>	<i>Alors avec moi pas. (l.71)</i> <i>elle souhaitait utiliser l'outil surtout pour [...] écrire des textes. (l.44-45)</i>
Enseignant 2 <i>Entretien 2</i>	<i>il y a Claro PDF, Claro scan pen, I Word Q, il utilise aussi ben un dictionnaire Larousse. (l.82)</i> <i>une application pour hem, pour justement les mots à savoir, il a aussi 2-3 autres applications pédagogiques. (l.84-85)</i> <i>il y a les PDF de L'Île aux Mots, de Grüne Max. (l.106-107)</i>
Enseignant 3 <i>Entretien 3</i>	<i>[idem que enseignant 4]</i>
Enseignant 4 <i>Entretien 3</i>	<i>le Adobe un peu plus performant que celui qu'on a de base. (l.111)</i> <i>Il y a le prédicteur là, Lexibar, heee, y a WordQ. (l.113)</i> <i>Y a le scanner, l'iris, iris scanner là. (l.115)</i> <i>ils ont de toute façon les moyens [d'enseignement]. (l.147)</i>

	« L'utilisation de l'outil numérique se fait-elle parallèlement à l'utilisation de cahier, feuilles, ... ? »
Enseignant 1 Entretien 1	ELLE UTILISAIT L'ORDINATEUR MAIS, ELLE AVAIT TOUJOURS DES CAHIERS, DES FEUILLES, oui, QU'ELLE UTILISAIT EN PARALLÈLE, oui C'ÉTAIT PAS UNIQUEMENT L'ORDINATEUR ? Non justement, j'pense j'aurais pu plus lui fournir l'ordinateur. (l.79-81)
Enseignant 2 Entretien 2	ça dépend, paske enfin si après il a dans des ateliers où il y a quand même des fiches à... à effacer, comme ça il va quand même faire sur du papier. Mais hee, sinon si j'peux faire avec la tablette, j'fais avec la tablette. (l.58-60)
Enseignant 3 Entretien 3	moi j'lui dis aussi de moins en moins d'aller l'[l'ordinateur] utiliser. (l.79)
Enseignant 4 Entretien 3	Alors ça dépend, ça dépend si y a beaucoup à lire, ça dépend si y a beaucoup à écrire. (l.138) quand on est d'avant à discuter, hee à propos d'une image, ou d'un, d'un p'tit dialogue ou des choses, ben là j'vais, j'lui dis d'prendre son, son cahier, son livre. (l.142-145) quand c'est dans les moyens ils ont de toute façon les moyens, donc là ils décident. Pis des fois quand c'est des longs textes, enfin d'la production écrite, là je, j'leur dis quoi, essayez d'utiliser votre ordi. (l.146-148)

	« Quels sont les avantages pour l'élève d'utiliser un outil numérique ? »
Enseignant 1 Entretien 1	j'ai vraiment vu, hee, une différence, au niveau de... d'la production, en tout cas au niveau d'la quantité, hmm, si j'lui d'mandais d'écrire un texte, à la main, ben elle était beaucoup plus bloquée. (l.90-91) du coup à l'ordinateur ça allait beaucoup plus vite, enfin elle écrivait. (l.93-94) elle était plus confiante. (l.94-95) du coup elle osait plus produire. (l.97-98) EST-C'QUE C'ÉTAIT ENCOMBRANT ? [...] non c'était très pratique. (l.104-106).
Enseignant 2 Entretien 2	j'pense que sa surcharge cognitive, enfin la, ça a vraiment aidé (l.65-66) donc il a tout à une portée de main, il a pas besoin de tout chercher, parce que c'est vrai que lui chercher dans l'dictionnaire, c'est compliqué, donc là c'est beaucoup plus rapide pour lui. (l.96-98) il s'débrouille déjà très bien, donc il est très autonom.e (l.114) j'lui vois beaucoup d'avantages. (l.125) il travaillait tout à double, parce que l'temps de comprendre et tout, et pis [...] ben j'ai vu dernièrement les parents, ils m'ont aussi dit "ben l'soir il est plus autant fatigué qu'avant", parce que ça lui d'mande beaucoup moins, ben justement ça compense vraiment ce qu'il avait besoin. (l.162-165) j'trouve que c'est très pratique, parce que c'est, c'est léger. (l.148)
Enseignant 3 Entretien 3	ça vise aussi à une autonomie de l'élève. (l.159-160) aussi un renforcement de son estime. (l.160) l'enfant peut se dire "ben avec cet outil je suis capable de dépasser une difficulté que j'ai[...]" (l.162) il est acteur, [...] il peut prendre parti pour essayer de dépasser les difficultés qu'il a. (l.166-167) quelque chose d'informatique très bien, outil performant. (l.207) nous on a tous des ordinateurs, et pis moi, en tout cas moi ça m'encombre pas d'avoir mon ordinateur travail-école travail-école, OUAIS , donc j'pense pas pour eux. (l.262-263)

Enseignant 4 Entretien 3	<p><i>dans la lecture à proprement dite, si y on un... un programme qui leur lit, heee, à leur place ben y a moins de fatigabilité, pis ils peuvent se concentrer plus sur le contenu. (l.154-155)</i></p> <p><i>c'est plus facile à, à écrire. (l.156)</i></p> <p><i>alors quand [...] le côté informatique il est maîtrisé, heem, j'pense qu'ça l'aide. (l.90-91)</i></p> <p>EST-CE QUE VOUS TROUVEZ QUE C'EST ENCOMBRANT, AU NIVEAU DU POIDS, S'ILS LE TRANSPORTENT ?[...] Non, moi pas parce que j'en ai un... (l.257-260)</p>
------------------------------------	---

	« Quels sont les désavantages de l'utilisation d'un outil numérique ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<p><i>si elle choisit la mauvaise proposition, on comprend plus trop c'qu'elle voulait dire. (l.101-102)</i></p> <p>ET PIS P'TÊTRE [...] AU NIVEAU D'LA STIGMATISATION, ET DES AUTRES ÉLÈVES [...] ?, [...] Alors he, pendant un moment, c'était vraiment un poids pour elle hee cette différence. (l.106-108)</p> <p><i>les élèves ils disaient mais pourquoi heee, lui il a une maîtresse pour lui, ou lui il a des tests allégés, ou comme ça, et pis heem, ... ouais donc en fait les autres élèves, étaient jaloux de ces élèves à difficultés. (l.126-126)</i></p> <p><i>il a toujours peur justement d'être différent des autres. (l.221-222)</i></p>
Enseignant 2 Entretien 2	<p><i>le regard des autres, ben finalement les autres ils sont en train d'écrire, des fois ils ont un peu mal au poignet, pis lui il a juste tapé. (l.127-128)</i></p> <p><i>j'pense c'est un peu l'désavantage de pouvoir peut-être être mis de côté, c'est pas l'cas ici, mais p't'être ça peut être [...] un désavantage peut-être d'avoir he, un outil numérique et que les autres ils ont pas le droit, alors qu'en fait ils rêvent tous d'avoir une tablette d'avant eux. (l.128-131)</i></p>
Enseignant 3 Entretien 3	<p><i>Parce qu'on vise une autonomie, mais en même temps c'est un désavantage. Parce que ces enfants ils sont pas autonomes et ils sont trop à charge de l'enseignant, en tout cas moi c'est comme ça que j'le vis. (l.168-170)</i></p> <p><i>y a trop de problèmes informatiques en fait, ça c'est un des gros désavantages. (l.171-172) ben c'est pas la première fois que ça m'arrive, j'ai des enfants qui font leur évaluation sur l'ordinateur, moi je me décarcasse pour pouvoir faire aussi en sorte que le PDF que je leur donne, ben ce soit adapté à l'ordinateur, que ce soit une bonne lisibilité, que y ait pas de problèmes informatiques, on l'ouvre, ils travaillent dessus, ça fait 50 minutes qu'ils sont dessus, et pis, et ben y a tout qui disparaît. [...]</i></p> <p><i>Donc là, une fois d'accord, mais c'est quand même arrivé fréquemment et pis pour l'gamin, enfin pour l'enfant, pardon, pour l'enfant, ben c'est triste quoi. (l.180-185) ces problèmes informatiques ils arrivent tout le temps au mauvais moment. (l.211-212)</i></p> <p><i>l'enfant il rentre à la maison, il dit "ben voilà j'ai fait un truc sur l'ordinateur, et pis j'ai plus rien, et pis j'sais pas ce que je vau, et pis c't'ordinateur j'en ai marre, et pis voilà". (l. 193-195).</i></p> <p><i>eux ils savent pas utiliser leurs programmes. (l.172-173) ça rentre dans un stress pour l'enfant, parce qu'il gère pas. (l.209-210)</i></p> <p><i>moi j'ai pas le temps de toujours régler tous les programmes, problèmes informatiques, mais pas, j'suis pas spécialiste, j'suis pas informaticien [...] (l.173-176)</i></p> <p><i>Parce que à la base c'est pour... éviter une double tâche et pis moi j'trouve qu'on leur met une double tâche. (l.178-179) Il rentre dans une double tâche parce qu'il est pas assez formé. (l.197)</i></p> <p><i>on demande à ce qu'il soit formé, c'est pris sur des unités dont il aurait vraiment besoin d'avoir, [...] donc on le ressort de sa classe, et pis en fait c'est un cercle vicieux qui... qui continue, [...] négatif dans mon cas. (l.198-200)</i></p> <p><i>les programmes ils sont géniaux, mais ils sont géniaux pour des, des personnes de notre âge. (l.208-209)</i></p> <p><i>perte mais, de temps clairement, mais après ben, d'énergie quoi. (l.216)</i></p>

	<p>ça d'vient une frustration aussi de pas réussir à, à l'aider. (l.216-217)</p> <p>gérer leur hee, l'alimentation. J'ai assez de batterie ou j'ai pas encore assez de batterie ? (l.263-264)</p> <p>Et ça c'est encore un autre désavantage, c'est que je dois utiliser un casque, mais je l'ai pas je l'ai oublié, hee, j'ai mon ordi mais j'ai pas l'accu, il est à la maison parce que je l'ai utilisé dans ma chambre. (l.264-266) En fait ça c'est tout des p'tits trucs qui font que si l'élève il est déjà pas très bien structuré en fait au niveau organisationnel, il peut déjà même pas bénéficier du meilleur outils qu'il a quoi. (l.266-268)</p> <p>pour moi le désavantage c'est qu'on leur donne un outil hee, 18 carats, mais ils savent déjà même pas compter leur sous quoi. (l.270-271)</p>
Enseignant 4 Entretien 3	<p>TOI, EST-CE QUE TU VOIS DES AUTRES DÉSAVANTAGES AU NIVEAU DE ÇA ? Non, je les partage, et je les vis aussi. (l.237-238)</p> <p>la formation elle est, elle est pas suffisante, et que surtout elle devrait être donnée hors du temps de l'école. Parce que c'est... Ouais, c'est ceux qui loupent déjà pour aller à logo, c'est ceux qui loupent heee... qui sortent de la classe, quand hee, il y a une enseignante spécialisée alors qu'ils travaillent certes sur les mêmes objectifs, mais pas forcément sur la même activité, pis après ils perdent un peu le fil et... ils sont souvent un peu mis à l'écart. (l.238-243)</p> <p>deux trois remarques he, de la part, de la part des autres, un p'tit peu d'la moquerie</p> <p>enfin en tout cas de la mécompréhension plutôt, qui c'est peut-être transformée en moquerie un peu [...]. Heee, ouais, pourquoi ils ont le droit et pis nous pas, hee, comment ça se fait que pour une dictée, enfin une phrase du jour hee, il puisse utiliser son ordi quoi. (l.280-284)</p> <p>ils se jugent aussi eux-mêmes en fait [...] en se disant "ben j'suis, j'suis pas capable, j'ai besoin d'un ordi, je, j'suis pas comme les autres". (l.285-287)</p>

	« L'élève a -t-il été aidé afin de maîtriser l'outil ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<p>C'EST VOUS QUI AVEZ DU FAIRE UN PEU CETTE FORMATION POUR ELLE, LUI MONTRER, TOUT ? mm-m, oui. IL Y AVAIT PAS D'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ ? Non. (l.140-143)</p>
Enseignant 2 Entretien 2	<p>J'ai fait v'nir, on peut faire venir des personnes des ressources de MITTIC, pour venir justement les aider au début, donc au début de l'année j'ai he, une personne MITTIC qui est v'nue deux fois, [...] et pour justement qu'il soit le plus autonome possible, en fait, qui, voilà qu'il se débrouille. (l.114-117)</p> <p>elle était déjà v'nue l'année passée, aussi une fois, [...] et pis elle est rev'nue c't'année, pour hee, ouais, pour bien contrôler. (l.121-123)</p>
Enseignant 3 Entretien 3	<p>après y a un financement, une formation aussi, octroyée [...] par l'AI. (l.105-106)</p>
Enseignant 4 Entretien 3	<p>[idem que enseignant 3] Mm-m. CHEZ VOUS AUSSI OUAIS, OK. (L.107)</p> <p>en plus c'est sur le temps scolaire, ben... he ça les pèjore encore plus quoi. DONC CES ÉLÈVES ONT ÉTÉ FORMÉS PENDANT LE TEMPS SCOLAIRE, m-mm, POUR UTILISER UN ORDINATEUR, POUR LEUR APPRENDRE ? Ouais. (l.244-246)</p>

	« Par qui est pris en charge le financement de l'outil ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<i>c'était un ordinateur d'ailleurs qu'était prêté par le centre Fri-tic. (l.22-23)</i>
Enseignant 2 Entretien 2	<i>pour l'instant, c'est les parents qu'ont payé, et pis justement ils essayent de s'faire rembourser, parce que c'est un peu... enfin ils ont essayé avec l'AI. (l.322-324)</i>
Enseignant 3 Entretien 3	<i>y a une demande de l'AI [...] pis après y a un financement [...] et pis après ça d'vient leur propre ordinateur. (l.105-106)</i>
Enseignant 4 Entretien 3	<i>[Idem que enseignant 3] Mm-m. CHEZ VOUS AUSSI OUAIS, OK. (L.107)</i>

	« Avez-vous parlé du trouble de l'élève au sein de la classe ? Comment ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<p><i>j'sais plus si c'était en 5 ou 6H mais elle a, elle a eu besoin d'en parler à ses camarades, de dire, de mettre des mots, de dire qu'elle était dyslexique, et pis he, elle m'a d'mandé un jour si elle pouvait passer un DVD, sur la dyslexie, et pis j'sais pas si c'était la logo, j'pense qui lui avait montré, ou qui lui en avait parlé, et pis heee, been, elle m'a d'mandé d'faire ça, donc on a r'gardé hee ce DVD, pis c'était hee, ben c'était des jeunes en fait, qui expliquaient que quand ils étaient plus p'tits ils avaient, il décrivaient en fait les soucis qu'ils avaient, pis souvent ça avait été diagnostiqué plus tard, enfin ils racontent un peu leur récit de vie, comme ça hee, leur parcours, pis ils disent où ils en sont maintenant, qu'ils ont pu trouver un apprentissage, que ils ont pu dire à leur patron c'qu'ils avaient, donc he dès qu'ils doivent écrire ils trouvent des stratégies, ou bien ils osent d'mander à leur patron enfin voilà. Ça décrivait un peu tout ça pis tout c'que elle hee, enfin ces jeunes ils disaient un peu tout c'que elle elle ressent, ils mettaient des mots là-dessus, pis hee tout l'monde était un peu après hee, ému et pis touché par ça parce qu'après évidemment elle elle était un peu, elle était en larmes par'qu'elle se dévoilait en fait, [...] heee et pis ben après c'était bon quoi, c'était ... du coup elle se gênait plus. (l.109-121)</i></p> <p><i>des fois les élèves ils disaient mais pourquoi heee, lui il a une maîtresse pour lui, ou lui il a des tests allégés, ou comme ça, et pis heem, ... ouais donc en fait les autres élèves, étaient jaloux de ces élèves à difficultés parce que, ... eux ils voyaient que ça, ils voyaient que ben, ces enfants ils avaient plus de maîtresses, plus de suivi, des, des évaluations allégées, ils voyaient en fait le positif. (l.123-127)</i></p> <p>D'ACCORD DONC C'EST V'NU D'ELLE EN FAIT, OU VOUS VOUS AVIEZ FAIT QUELQUE CHOSE AVANT POUR EXPLIQUER, OU PAS FORCÉMENT ? <i>Non, parce que j'voyais qu'ça la mettait mal à l'aise, et pis du coup hee, j'essayais vraiment de faire dans la douceur, enfin, si y avait des choses hee, [...], j'allais vers elle, enfin, ouais j'criais pas à travers la classe hee, « hé prends ton ordinateur ». (l.129-132)</i></p>
Enseignant 2 Entretien 2	<i>cette année au début ils ont un peu d'mandé quelques fois "ouais mais, enfin, cet élève a l'droit d'faire ça". Et pis après on en a discuté, lui il a aussi un peu su expliquer hee, pourquoi il en avait besoin, [...] et pis maintenant vraiment ils s'posent plus de question, c'est, c'est tout à fait normal. (l.135-137)</i>
Enseignant 3 Entretien 3	<i>j'en parle si j'sens qu'il y a le besoin. J'en parle d'abord à l'élève s'il est d'accord, et souvent ce qui ressort c'est "non, il y a pas besoin". [...] Pis j'lui demande si c'est lui qui veut dire déjà, et ça... jamais ils veulent, pour l'instant, [...] et quand il y a eu ces cas de moqueries, ou de questionnements, moi ce que j'aime faire c'est leur montrer l'image de... les trois enfants qui sont devant un terrain de foot, et pis que, le plus grand il peut voir par-dessus le foot, he le terrain, [...] il voit le match. Les deux autres et ben ils voient pas. Du coup on leur met quelque chose sous les, sous les pieds, pour qu'ils puissent aussi assister au match et puis faire partie du groupe et puis... Ouais c'est, c'est la thématique de [...] l'équité. [...] Et ça ça leur parle bien. (l.298-306)</i>

Enseignant 4 Entretien 3	Alors justement ouais, moi j'en ai parlé un p'tit peu ouais. Mais après on a pris... j'sais pas... 10 minutes peut-être. [...] Après ça a été pis plusieurs fois j'ai entendu deux trois trucs, pis là j'me suis dit "bon, faut qu'on fasse quelque chose" [...] "d'un peu plus important ouais". (l.295-297)
------------------------------------	---

	« Existe-t-il une forme de solidarité /entraide, entre les élèves ? »
Enseignant 1 Entretien 1	-
Enseignant 2 Entretien 2	ils iraient très facilement l'aider, parce que si tout d'un coup il a un problème, ils sont assez solidaires dans la classe. (l.274-275)
Enseignant 3 Entretien 3	[idem que enseignant 4] Moi je partage ça [réponse de enseignant 4] aussi. [...] ils ont tous ça en eux pis ils aiment vraiment aider, et n'importe qui que ce soit un dyslexique, un hee un qui a juste pas compris l'allemand qu'on est en train de faire, ou qui sait pas shooter dans un ballon, hem ils aiment vraiment s'entraider quoi. (l.482-485)
Enseignant 4 Entretien 3	Je sais pas, moi j'ai pas vu de différence. [...] Enfin je crois pas plus qu'avec un autre élève. (l.481-482)

	« Mettez-vous en place certaines adaptations au niveau de la gestion de la classe (espace, groupes, temps, matériel) par rapport à l'élève dyslexique et son outil ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<p>Espace : l'espace, non. (l.151)</p> <p>Temps : j'réduisais en quantité plutôt. (l.156) / j'lui disais « alors toi tu dois faire jusque-là » (l.157)</p> <p>Matériel : mise à part voilà qu'il fallait penser à faire ses photocopies en bleu. (l.150-151) / si j'lui distribuais la même page que tout l'monde, j'allais mettre en couleur. (l.156-157) / quand je f'sais des dictées, je f'sais un texte à trou. (l.162) / Mise en page, ouais. c'était beaucoup ça. (l.197-198)</p>
Enseignant 2 Entretien 2	<p>Espace : si on prend la gestion de l'espace, ben effectivement comme enfin, c'est qu'une tablette, il peut la mettre sur son bureau, il travaille pour, enfin, pour l'espace, j'ai pas vraiment b'soin d'aménager quelque chose. (l.172-174)</p> <p>Groupes : la gestion des groupes, [...] des fois c'est vrai que cet outil il est utilisé comme aide, [...] après j'ai aussi d'autres élèves qui sont dyslexiques mais qui ont pas forcément la tablette, enfin ils ont pas d'outils numériques pour compenser, [...] des fois si c'est un travail d'orthographe ben j'vais les mettre ensemble (l.175-179)</p> <p>Temps : la gestion du temps, ... j'pense que c'était plutôt au début que j'ai dû moi m'adapter plus. (l.184-185). / dans la relation qu'on a le temps p't'être ça change un p'tit peu, parce que ben au tout début, ben tout d'un coup il savait plus trop comment faire avant qu'il y ait le monsieur qui vienne [...]. Mais après pour lui quand il travaille, le temps, il est même plus rapide en fait, [...] il suit le même rythme que les autres avec ça. (l.188-192)</p> <p>Matériel : quand je, je préparais mes fiches, pas oublier d'lui envoyer la fiche, hee, ben pour les devoirs aussi finalement, il m'envoie tout d'un coup faut que j'pense que quand j'compte les fiches j'dis "ha mais il m'en manque une", ha oui ben j'dois vite aller voir, c'est sur mon ordi que il m'a envoyé (l.185-188). / j'ai pas toutes mes fiches numériques, j'ai aussi des fiches qui sont dans mon classeur depuis un p'tit moment, que j'ai déjà utilisées ou [...] qu'on s'échange avec des collègues, [...] je les scanne pas forcément tout l'temps, je regarde aussi si il y a beaucoup à écrire ou pas, si c'est des fois des fiches où il faut tracer, entourer, ben ça je, j'lui laisse faire encore comme ça, [...] après si il y a des textes à écrire justement, ben il peut écrire [...] sur sa tablette. (l.196-201) / il fallait un peu, enfin gérer sa boîte mail au début parce que c'est pas... Enfin un élève de dix ans il a pas non plus l'habitude d'avoir une boîte mail et pis de gérer sa boîte mail (l.205-207) / la recharge, pour l'moment on s'en sort, enfin il la recharge qu'à la maison mais c'est vrai que au... ben plus on l'utilise des fois on s'dit p't'être ce s'rait bien qu'il nous laisse un chargeur à l'école, [...] qu'on ait toujours au cas où. (l.145-148) / quand j'lance les élèves</p>

	<i>dans une activité been, lui j'dois aussi bien contrôler qu'il a bien sa tablette, qu'il l'a ouvert, qu'il a trouvé soit l'document que j'lui ai envoyé, soit ben si c'est dans un manuel, qu'il a bien trouvé le manuel. (l.218-220)</i>
Enseignant 3 <i>Entretien 3</i>	Matériel : <i>ce qui pourrait les encombrer eux, c'est de tout d'un coup gérer leur hee, l'alimentation. J'ai assez de batterie ou j'ai pas encore assez de batterie ? (l.263-264) / c'est aussi là qu'on va paramétrer les imprimantes pour que ça puisse hee, sortir le papier pour qu'on puisse corriger, [...] comme ça on a au moins une version papier au cas où, aussi pour classer. (l.247-249)</i>
Enseignant 4 <i>Entretien 3</i>	EST-CE QUE VOUS DEVEZ ADAPTER CERTAINES CHOSES, AU NIVEAU PEUT-ÊTRE DE LA GESTION DE L'ESPACE, OU ÇA PEUT ÊTRE LA GESTION DES GROUPES, GESTION DU TEMPS ? [...] <i>non j'adapte pas. [...] Non mais pas plus que pour d'autres activité en fait. (l.327-333)</i> Matériel : <i>on les a toutes en version numérique en fait [...] En PDF. (l.340). / après il faut mettre en place le système de transfert de fichier. (l.342). / Comment ils font eux après de leur côté, pour pouvoir nous le redonner une fois [...] qu'il est complété, [...] enfin c'est un peu toute cette gestion là qu'est, qu'est importante pis qu'est difficile à mettre en œuvre. (l.346-348)</i> Temps : <i>Enfin moi je lui accorde pas plus de temps qu'aux autres. (l.401)</i>

	« Modifiez-vous votre façon d'enseigner ? Et le contenu de vos cours ? »
Enseignant 1 <i>Entretien 1</i>	EST-CE QUE VOUS, DANS VOTRE FAÇON D'ENSEIGNER, ÇA A MODIFIÉ QUELQUE CHOSE ? [...] <i>Non, moi en fait, c'est qui me ... j'trouve c'est qui pèse en tant qu'enseignant c'est d'y penser. Après de l'faire, c'est souvent pas grand chose et pis ça les débloquent beaucoup, comme là de juste lui dire « non tu fais que jusque là », ... mais il faut y penser. [...] quand on en a vingt, eh ben, ... on fait vite, on oublie vite (l.174-178)</i>
Enseignant 2 <i>Entretien 2</i>	AU NIVEAU DE VOTRE FAÇON D'ENSEIGNER, EST-CE QUE VOUS MODIFIEZ QUELQUE CHOSE [...] ? <i>J'ai pas forcément changé ma méthode. [...] Il y a pas forcément eu de changement. [...] Plutôt des adaptations. (l.216-222)</i> <i>j'ai pas modifier pour tout le monde, mais j'ai pas p't'être différencier pour lui, [...] soit enlever un exercice, soit changer, soit qu'il peut juste numéroter au lieu d'écrire [...] ou qu'il relie au lieu de tout retaper quand même à l'ordinateur. Plutôt des p'tites différenciations pour lui, [...] un peu le contenu, sans changer l'objectif quoi. (l.238-241)</i>
Enseignant 3 <i>Entretien 3</i>	<i>En fait on n'adapte pas grand chose dans notre style d'enseignement, parce qu'on a adapté hee à notre première rentrée, [...] où on est en classe flexible, on a fait du décroisement, on a des groupes qui tournent, [...]. Et c'est profitable pour tous, et eux ils sont intégrés dans le système, pis ça roule. (l.333-336)</i>
Enseignant 4 <i>Entretien 3</i>	<i>[idem que enseignant 3]</i>

	« Le temps de préparation de vos cours est-il modifié ? »
Enseignant 1 <i>Entretien 1</i>	<i>Oui, [...] par exemple une dictée... en fait ben j'prépare rien pour les autres, [...] puisqu'ils écrivent dans leur cahier. Mais pour elle fallait que j'prépare un p'tit texte à trou par exemple. [...] Mais après comme j'vous dis, c'était pas chaque semaine. (l.189-192)</i> C'EST PAS TROP CONSÉQUENT NON PLUS ? <i>Non... (l.192-193)</i> <i>enfin c'est assez vite fait quoi. (l.196)</i>
Enseignant 2 <i>Entretien 2</i>	<i>c'est juste que... des fois ben j'dois envoyer un mail. (l.233)</i> DONC Y A PAS UN GROS CHANGEMENT NON PLUS ? <i>Non, non j'peux pas dire que c'est vraiment un poids en plus de, de devoir faire ça. (l.233-235)</i>

Enseignant 3 Entretien 3	<p><i>Alors, hee, moi pas. Parce que je sais que je fais pas tout en fait. [...] Parce que je suis très clairement conscient que le fait de mettre mon document Word en format PDF pour un élève dyslexique, je l'aide pas en fait. (l.349-352)</i></p> <p><i>Je fais pour ma, pour la globalité de ma classe. (l.354-355)</i></p> <p><i>Voilà j'ai pas le temps pour hee, je verrais pas où je peux caser ça encore [...]. Mais ça va venir avec l'expérience, j'pense. (l.357-358)</i></p> <p><i>pour l'instant en tout cas moi je m'arrête à, à vraiment mettre à disposition le document pour qu'il puisse essayer de l'ouvrir et de travailler avec les applications qu'il a sur l'ordinateur. (l.364-366)</i></p>
Enseignant 4 Entretien 3	<p>ET POUR TOI ÇA TE PREND PLUS DE TEMPS ? [...] Heem, non [...] parce que des dyslexiques j'en ai qui ont pas d'ordi j'en ai qui sont suivis, j'en ai qui sont diagnostiqués, j'en ai qui sont pas diagnostiqués, donc non... (l.368-371)</p>

	« Les devoirs sont-ils aussi proposés au format numérique ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<p><i>moi, j'avais plus le souci qu'elle prenne l'ordi à la maison, [...] ouais, qu'elle trimbale ça dans son sac, donc hee, ... non, j'donnais des fiches. (l.166-167)</i></p>
Enseignant 2 Entretien 2	<p><i>Alors les devoirs hee, ça dépend parce que j'donne pas énormément de fiche en devoirs, [...] souvent il l'a quand même par écrit, enfin par papier, [...] par exemple la fiche de français qu'il a eu la semaine passée, y avait trois exercices où il devait écrire, alors il m'les a écrits sur sa tablette, il m'la envoyé, y a un exercice où il devait relier, il l'a fait sur sa fiche. (l.211-214)</i></p>
Enseignant 3 Entretien 3	<p><i>moi c'est que papier. [...] ils sont pas assez autonomes pour essayer de scanner. (l.382-383)</i></p>
Enseignant 4 Entretien 3	<p><i>plutôt papier. Par contre j'sais qu'ils [...] ont accès, et des fois [...] ça m'est eu arrivé [...] qu'ils aient fait en fait sur l'ordi [...]. Après ils font comme ils veulent. [...] ils ont de toute façon le scanner. (l.376-380)</i></p>

	« Quel est votre degré d'implication envers l'élève dyslexique et son outil ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<p>-</p>
Enseignant 2 Entretien 2	<p><i>J'dirais au début d'l'année, j'pense j'étais vers huit [sur dix], [...] maintenant il est très très autonome, donc hee, trois-quatre, enfin, j'me sens pas avoir besoin de donner plus de temps à cet élève parce qu'il a un outil, qu'à un autre. Au début oui, [...] ça m'a quand même pris beaucoup de temps pour moi aussi, enfin, c'était la première fois que j'avais un élève avec une tablette, [...] maintenant qu'on est les deux habitués [...] ça d'vient une autonomie. (l.226-231)</i></p>
Enseignant 3 Entretien 3	<p><i>Moi je dirais aussi que... je suis très bas pour ça [...], très bas pour le temps [...] que je me mets à disposition en tout cas sur la... sur toute la journée, ça va être à des moments précis. Par contre au niveau de mon investissement pour être impliqué pour lui, j'pense je me mets 10. [...] Parce que avec tous les problèmes informatiques que j'ai dû, j'ai dû lever, tout ce qu'on a mis en place ici. (l.401-406)</i></p> <p><i>Donc en fait c'est, c'est beaucoup d'implication. (l.411)</i></p>
Enseignant 4 Entretien 3	<p><i>Bon moi j'ai 20 élèves, donc hee, pour un élève dyslexique je pense que je consacre hee, l'équivalent de 0.5... sur 10. (l.399-401)</i></p>

	« Quelle formation avez-vous faite pour devenir enseignant ? Considérez-vous votre formation suffisante pour l'accompagnement d'élèves avec troubles d'apprentissage ? Quels seraient vos manques à ce sujet ? Comment combler ces manques ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<p>AU NIVEAU DE VOTRE FORMATION, VOUS AVEZ FAIT LA HEP, mm-m. (l.199)</p> <p>EST-CE QUE VOUS CONSIDÉREZ QUE CETTE FORMATION ELLE EST SUFFISANTE POUR ACCOMPAGNER DES ÉLÈVES AVEC DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE [...] ? Non. Non, j'ai pas l'impression. Alors p't'être que j'ai oublié beaucoup d'choses, j'sais pas. (l.200-204)</p> <p><i>c'est sur l'terrain qu'on apprend, quand on est face à ces élèves-là. Et pis en plus, c'est tout l'temps différent d'avoir un élève dyslexique ou un autre. (l.205-206)</i></p>
Enseignant 2 Entretien 2	<p><i>j'me suis formée à la HEP à Fribourg. (l.245)</i></p> <p><i>c'est quand même très différent pour chaque enfant, donc hee, j'trouve que c'est dur d'être prêts à tout. (l.257-258)</i></p> <p><i>J'trouve que une fois qu'on est dans la vie réelle y a beaucoup plus que c'qu'on en a vu. Et puis ben tous les cas ils sont tellement différents [...]. Suivre encore des formations continues là-dessus, j'pense que c'est hyper important, parce que j'pense pas que ça nous suffit. (l.248-251)</i></p> <p><i>nous on a aussi une logopédiste dans l'école, ben c'est vrai que [...] on peut aller aussi leur d'mander à eux quoi, [...] j'pense c'est ça un peu les ressources, et aller d'mander aux spécialistes. (l.264-267)</i></p>
Enseignant 3 Entretien 3	<p>VOUS ÊTES PASSÉS PAR LA HEP ? M-mm. (l.414-415)</p> <p><i>moi je trouve qu'il y a des manques. [...] La théorie pour moi au niveau dys c'était bien. Je sais les mots, je peux dire un peu ce que c'est, pis sur le terrain je vois qu'en fait, ils sont pas comme la théorie. Ils ont tous un p'tit peu de quelque chose à quelque part, et ça me fait comme si c'était un nouveau, un nouveau profil de l'élève. [...] en fait, on est déjà tellement pris par... d'autres trucs que au début ben, on arrive pas forcément à appliquer les choses. (l.425-431)</i></p> <p><i>Donc en fait j'me sens un peu aussi démuni quoi. (l.435-436)</i></p> <p>DONC CE SERAIT PLUTÔT L'EXPÉRIENCE QUI POURRAIT PERMETTRE DE [COMBLER CES MANQUES ?] Et encore. [...] je suis pas spécialiste pour ça. (l.431-435)</p>
Enseignant 4 Entretien 3	<p>VOUS ÊTES PASSÉS PAR LA HEP ? [...] M-mm. (l.414-415)</p> <p><i>Moi j'trouve que... mouais, il y a quand même des manques. ET LESQUELS ? [...] Ben la connaissance... enfin comprendre ce que c'est que tous ces dys, [...] de mieux connaître ça en fait. Surtout hee, les profils, [...] que mettre en place un peu avec quel type de profil [...].</i></p> <p><i>Moi j'me sentais un peu démuni quand même face à tout ça. (l.419-423)</i></p>

	« Selon vous, est-ce important que les parents soient impliqués dans le suivi et l'apprentissage de l'élève dyslexique ? Pourquoi ? »
Enseignant 1 Entretien 1	<p><i>oui, bien sûr, parce que ben justement, ces élèves-là, hee, j'trouve qu'à la maison ils ont quand même besoin d'être coachés un peu différemment. (l.249-250)</i></p> <p><i>j'pense effectivement que, que les parents [...] c'est bien s'ils comprennent le trouble (l.254-255)</i></p> <p><i>Où j'enseignais avant des fois c'était difficile, c'était compliqué de faire comprendre aux parents que l'enfant il est pas bête, et pis qu'il y a vraiment un problème neurologique. (l.255-257)</i></p> <p><i>déjà ben faire comprendre aux parents, pis après ben si he, on peut travailler ensemble, [...] c'est encore mieux. (l.259-260)</i></p>
Enseignant 2 Entretien 2	<p>EST-CE QU'IL FAUDRAIT IMPLIQUER LES PARENTS DANS LE SUIVI D'L'APPRENTISSAGE D'UN ÉLÈVE DYSLEXIQUE ? Alors j'pense que c'est hyper important. Là j'vois que [...] dans ce</p>

	<p><i>cas-là, l'élève est vraiment bien suivi, [...] c'est vraiment les parents qu'avaient fait les démarches avec la logopédiste pour qu'il ait justement ces outils, enfin, ils suivent vraiment beaucoup le processus. [...] enfin heureusement pour lui parce que, ben à l'école [...] on a quand même les 18 autres à côté [...]. Ouais j pense que c'est hyper important d'être bien suivi [...] avec les compétences que les parents ont (l.283-291)</i></p> <p><i>on collabore quand même pas mal, on s'est déjà vu plusieurs fois pour aussi ben, discuter des outils, on a dû voir des autres personnes pour rembourser les outils et tout ça. Donc ça on a tout fait avec les parents [...]. On a quand même une bonne collaboration, après ça passe aussi par l'élève, [...] on a une fiche de d'voirs, où on a un endroit d'communication, on communique aussi beaucoup par he cet endroit-là. (l.294-298)</i></p>
Enseignant 3 <i>Entretien 3</i>	<p><i>j'arrive aussi pas à me prononcer... [...] si les parents peuvent en tout cas juste faire leur job de, d'aimer leur enfant et pis le soutenir dans son estime et la confiance qu'il a, ils font leur maximum. (l.458-461)</i></p> <p><i>Je pense que, en tout cas au niveau suivi à la maison, eux ils peuvent faire leur rôle d'essayer... de les rendre autonomes. (l.472-473)</i></p> <p><i>certains parents aussi d'eux sont déjà dépassés au niveau informatique, du coup il aurait même pas l'aide, [...] toutes ces choses informatiques certains parents ils connaissent pas. (l.388-391)</i></p>
Enseignant 4 <i>Entretien 3</i>	<p><i>je sais pas trop en fait. [...] Parce que d'un côté j'ai des parents là qui suivent pas trop, d'un autre j'en ai certains qui ont l'air de suivre, et pis en fait je sais pas si ça change. (l.455-456)</i></p> <p><i>elle [la maman] prend du temps à la maison, pour lui [l'élève] faire de la formation, pour faire heee, pour la forcer un peu à utiliser et pis hee s'entraîner. Et pis je sais que si elle avait pas fait ça se serait plus difficile pour cet élève. [...] Mais je vois aussi que... les autres c'est pas le cas. Et pis que pour une ça fonctionne bien. (l.464-467)</i></p>

	« Comment collaborez-vous avec les autres enseignants / intervenants ? »
Enseignant 1 <i>Entretien 1</i>	<p><i>on f'sait des réunions de réseau, p't'être deux fois, il me semble deux fois par année, à chaque semestre. (l.272-273)</i></p> <p>VOUS AVIEZ DES RETOURS AUSSI DES FOIS DE LA LOGOPÉDISTE ? <i>He oui, oui j'avais, des fois elle me montrait. (l.273-274)</i></p> <p><i>j'voyais... ce qu'elle faisait chez la logo. (l.278)</i></p>
Enseignant 2 <i>Entretien 2</i>	<p><i>Elles [mes collègues] m'ont aussi beaucoup expliqué, on a quand même beaucoup hee parlé de ce cas avant parce que [...] il a quand même un dossier avec pas mal de choses dedans, donc c'était quand même important que ce soit au clair pour tout le monde [...], après ben on a aussi d'autres collègues qui ont aussi des élèves dans ce cas-là, donc c'est vrai que des fois [...] donne nos expériences, [...] comment ça s'est passé, si y a quelque chose qu'on a bien aimé, qui a bien fonctionné on en parle. (l.312-317)</i></p> <p><i>il a sa logopédiste privée en dehors, [...] l'enseignant ECSI qu'il avait les dernières années, [...] il est une fois par semaine en classe avec nous, [...] on discute quand même souvent, on r'garde ensemble comment cet élève progresse. (l.302-306)</i></p>
Enseignant 3 <i>Entretien 3</i>	<p><i>on collabore beaucoup, j'échange par mails. Ben là l'enfant qui était suivi en logo, c'était avec elle et par des échanges de mails qu'on a décidé de faire en sorte qu'il aille plus, parce qu'on a vu que ça lui était plus profitable. Donc on collabore quand même pas mal. (l.441-444)</i></p> <p><i>là nous deux [enseignant 3 et enseignant 4] on a commencé ici et on, on échange beaucoup. Ben ça c'est aussi super important, [...] parce que ça, ça nous rassure, on voit "ha ben les, les difficultés que j'ai ben elles ont peut-être été levées par [enseignant 4], ha mais regarde il peut me montrer un truc", ou bien alors on voit que ensemble, ben on est aussi démunis des deux côtés pis, et ben on fait de notre mieux, pis on peut se rassurer : [...] "ben t'inquiète pas moi j'ai aussi eu ça, donc he, c'est pas de ta faute". (l.444-451)</i></p> <p><i>je m'informe, j discute avec l'enseignante, on échange entre collègues. (l.436-437)</i></p>

Enseignant 4 Entretien 3	Après il y a une enseignante spécialisée qui a pris un peu de temps pour m'expliquer. (l.424) DU COUP IL Y A QUAND MÊME UNE GRANDE COLLABORATION [...] ENTRE LES AUTRES INTERVENANTS ? [...] m-mm. (l.439-441)
------------------------------------	---

	« Voyez-vous une amélioration au fil des années grâce à l'outil numérique ? »
Enseignant 1 Entretien 1	comme elle a trouvé des stratégies, ça pouvait, c'est pas qu'elle était meilleure dans l'écriture [...] c'est juste qu'on a enlevé l'écriture [...] forcément les résultats sont, sont meilleurs. (l.290-292) moi ce qui me posait problème, c'était que en tout cas à l'époque, on pouvait pas mentionner comme c'était pas un programme individualisé elle avait les mêmes objectifs que tout le monde, dans son carnet de note, on pouvait pas, on pouvait pas mentionner en fait, qu'on adaptait. (l.292-296)
Enseignant 2 Entretien 2	dans ce cas-là en tout cas oui vraiment, [...] parce que l temps de comprendre et tout, [...] j'ai vu dernièrement les parents, ils m'ont aussi dit "ben l'soir il est plus autant fatigué qu'avant", parce que ça lui d'mande beaucoup moins, ben justement ça compense vraiment ce qu'il avait besoin, [...] donc j'pense que vraiment c'est un plus pour lui. (l.162-166)
Enseignant 3 Entretien 3	j'vois que ça l'aide pas plus que ça. [...] j'ai eu plusieurs situations ou en fait c'est d'venu vraiment un frein, [...] parce que ouais, j'vois pas d'amélioration avec ça quoi. (l.80-84)
Enseignant 4 Entretien 3	quand l'outil il est... [...] quand c'est vraiment hee maîtrisé au niveau informatique, [...] j'pense qu'ça l'aide. (l.90-91) j'vois aussi très clairement pour les deux personnes qui sont pas très à l'aise ben... c'est, c'est d'autant plus difficile. (l.92-93)

	« Quelles solutions pourraient-t-on trouver pour un meilleur apprentissage avec les outils numériques ? »
Enseignant 1 Entretien 1	TOUS LES MANQUES QU'IL POURRAIT Y AVOIR, ÇA VIENT AVEC L'EXPÉRIENCE [...] ? Ouais, moi j'ai l'impression. Expérience, parler avec les collègues, si on est bloqués pis que on dit « ha ben moi j'sais plus quoi faire avec lui. ». (l.228-231)
Enseignant 2 Entretien 2	-
Enseignant 3 Entretien 3	L'organisation, ma stratégie est : j'ai un double chargeur, un en classe à ma place, un à la maison, j'oublie plus. (l.275-276) il faudrait peut-être aussi... donner une formation aux parents sur les applications que leur enfant utilise pour qu'ils puissent aider à la maison. (l.468-470)
Enseignant 4 Entretien 3	-

Annexe 5 – Formulaire 127a « Demande d’octroi de mesures de compensation des désavantages »



Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS
Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD

Rue de l'Hôpital 1, 1701 Fribourg

T +41 26 305 12 06, F +41 26 305 12 14
www.fr.ch/DICS

Réf. : 127a

Demande d’octroi de mesures de compensation des désavantages

1. Coordonnées de l’élève

Nom		Prénom	
Genre	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	Date de naissance	
Adresse			

2. Coordonnées des parents de l’élève¹

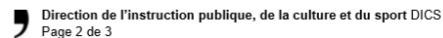
Nom		Prénom	
Adresse			
Adresse e-mail		Téléphone	

Nom		Prénom	
Adresse			
Adresse e-mail		Téléphone	

3. Situation scolaire de l’élève

Lieu de scolarisation		Classe	
Titulaire de la classe			
Nom		Prénom	
Adresse e-mail		Téléphone	
2 ^{ème} Titulaire de la classe			
Nom		Prénom	
Adresse e-mail		Téléphone	
Autres enseignant-e-s			
Nom		Prénom	
Adresse e-mail		Téléphone	

¹ Au sens de l’article 28 al.1 de la loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire)



4. Rapport-s du-des spécialiste-s

Rapport / expertise ²			
Etabli par			
Spécialisation		Date	
Rapport / expertise ²			
Etabli par			
Spécialisation		Date	
Rapport / expertise ²			
Etabli par			
Spécialisation		Date	
Rapport / expertise ²			
Etabli par			
Spécialisation		Date	

5. Motif de la demande

Diagnostic Description du handicap attesté ou de l'affection		
Situation d'apprentissage Répercussion concrète du handicap attesté ou affection diagnostiquée sur le processus d'apprentissage dans les branches concernées		
Aménagements mis en place jusqu'à ce jour		
Objectifs adaptés jusqu'à ce jour	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
Si oui, dans quelle-s branche-s		De : A :
		De : A :
		De : A :

² Documents récents

6. Mesures de compensation des désavantages proposées

Objectif-s, moyen-s et branches concerné-e-s Description des mesures de compensation des désavantages proposées.	
--	--

7. Signature

Date	
Signature-s du/des parents ¹ ou de l'élève majeur-e	
Si les parents partagent l'autorité parentale mais n'habitent pas ensemble, les deux signatures sont nécessaires	

8. Destinataire de la demande

Tous les documents nécessaires à la décision d'octroi à savoir :

- Le-s rapport-s du/des spécialiste-s mentionné-s au **point 4** ;
- Si des mesures de compensations des désavantages ont déjà été octroyées, le dossier incluant la décision ;

sont à adresser à :

- Pour l'école primaire : au responsable d'établissement
- Pour le cycle d'orientation : à la direction
- Pour le post-obligatoire : à la direction - au rectorat

9. Bases légales

Les bases légales, à savoir la loi scolaire, son règlement d'application et les directives, sont disponibles sur le site de la DICS www.fr.ch/dics/directives.



Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Les étudiant-e-s attestent la conformité du travail de bachelor à la Loi fribourgeoise sur la protection des données (LPrD) et cèdent à la HEP-PH FR le droit de diffusion publique et/ou interne du travail, à des fins de consultation et/ou d'archivage.

Fribourg, le 21 mars 2020

Lieu, date

Signature