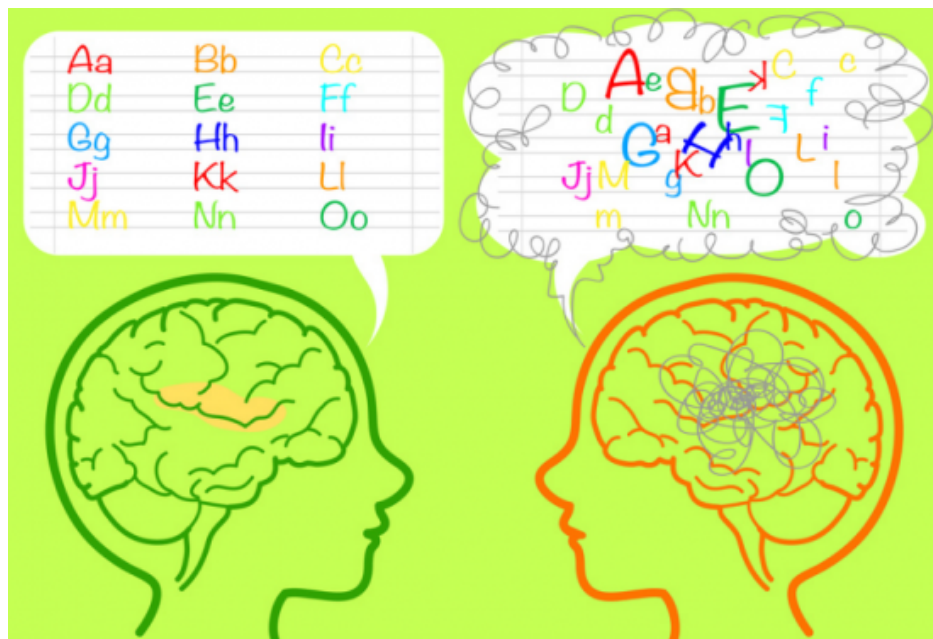


# LES TROUBLES DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ÉCRIT

## DYSLEXIE ET DYSORTHOGRAPHIE

Comment mettre en place des mesures d'aide pour répondre aux besoins des élèves du primaire présentant un trouble du développement du langage écrit, selon les enseignant-e-s ?



Travail de Bachelor effectué sous la supervision de Vincent Gremaud

Haute École Pédagogique Fribourg

Mars 2023

Emine Aydin et Maud Repond

# Remerciements

Nous tenons, tout d'abord, à remercier chaleureusement notre tuteur, Vincent Gremaud, pour nous avoir soutenues, conseillées et aidées tout au long de ce travail.

Nos remerciements vont également aux différentes enseignantes, à l'enseignant spécialisé et à la logopédiste, qui ont pris du temps pour nous en répondant à nos différentes questions, lors des entretiens. Sans ces personnes, nous n'aurions pas pu réaliser ce travail de recherche et répondre à notre problématique.

Finalement, nous sommes reconnaissantes envers toutes les personnes qui ont relu notre travail, ainsi que nos familles et ami-e-s qui étaient là pour nous soutenir et nous encourager durant ces quelques mois.

# Résumé et mots-clés

Ce travail de Bachelor traite des troubles du développement du langage écrit en se concentrant sur la dyslexie et la dysorthographe. Nous avons voulu, au travers de ce travail, découvrir et comprendre comment les enseignant-e-s du primaire différencient leurs pratiques, lorsqu'ils-elles ont des élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques. Notre question de recherche se formule de la manière suivante :

**« Comment mettre en place des mesures d'aide pour répondre aux besoins des élèves du primaire présentant un trouble du développement du langage écrit, selon les enseignant-e-s ? ».**

Afin de répondre à notre problématique, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec quatre enseignant-e-s du primaire. Notre but était d'en apprendre plus sur les mesures d'aide qu'ils-elles mettaient en place dans leur classe, avec des élèves de type dyslexique et/ou dysorthographique. Nous avons également pris l'initiative d'interviewer un enseignant spécialisé et une logopédiste, en vue d'apporter un regard plus spécialisé sur le sujet. Finalement, nous avons pu recueillir, traiter et analyser les données avec ce que nous avait apporté la théorie. De cette analyse, nous avons pu répertorier les mesures d'aide mises en place par ces enseignant-e-s : mise en page épurée, ordinateur, réduction de certaines tâches, aide à la lecture, etc.

## Mots-clés

- Dyslexie
- Dysorthographe
- Trouble développemental des apprentissages du langage écrit
- Différenciation
- Compensation des désavantages

# Table des matières

Remerciements .....	II
Résumé et mots-clés .....	III
Tables des figures.....	VI
<b>1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Cadre théorique .....</b>	<b>2</b>
<b>2.1 Définition du trouble développemental des apprentissages du langage écrit .....</b>	<b>2</b>
<b>2.2 Modèle théorique pour la lecture .....</b>	<b>2</b>
<b>2.3 La dyslexie, qu'en est-il ? .....</b>	<b>4</b>
2.3.1 Quelles sont les erreurs types d'un-e dyslexique ? .....	6
2.3.2 Les différents types de dyslexies.....	6
2.3.3 Les troubles associés .....	7
<b>2.4 La dysorthographe, qu'en est-il ? .....</b>	<b>8</b>
2.4.1 Les différents types de dysorthographies.....	9
2.4.2 Les erreurs de transcription des enfants dysorthographiques.....	10
<b>2.5 Que nous disent les neurosciences ? .....</b>	<b>11</b>
<b>2.6 Conséquences sur les apprentissages .....</b>	<b>13</b>
2.6.1 Troubles ou difficultés scolaires ? .....	14
<b>2.7 Les différenciations pédagogiques...autrement dits des “dyspositifs” ..</b>	<b>15</b>
2.7.1 Existe-t-il un traitement ? .....	18
<b>2.8 La compensation des désavantages .....</b>	<b>19</b>
2.8.1 Le diagnostic .....	19
2.8.2 Que nous dit la loi ? .....	20
2.8.3 Les mesures de compensation des désavantages .....	21
2.8.4 Prise en charge .....	22
<b>3. Méthode .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Question de recherche et hypothèses.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2 Procédure .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 Échantillonnage .....</b>	<b>25</b>
<b>3.4 Grille d'analyse .....</b>	<b>26</b>
<b>4. Présentation des résultats .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1 Les représentations des enseignantes.....</b>	<b>27</b>
4.1.1 Définitions des troubles – que savent les enseignantes sur ce sujet ? .....	27
4.1.3 Conséquences scolaires et émotionnelles .....	29

<b>4.2 Les moyens mis en place par les enseignantes / les établissements .....</b>	<b>30</b>
4.2.1 Aides externes par les spécialistes (les intervenant-e-s) .....	30
4.2.2 Gestion du diagnostic et du signalement.....	31
4.2.3 Les pratiques des enseignantes (différenciations) .....	32
4.2.4 Une école à visée inclusive .....	36
<b>4.3 Les mesures de compensation des désavantages .....</b>	<b>37</b>
4.3.1 Les mesures mises en place .....	37
4.3.3 Les limites des mesures de compensation des désavantages .....	39
<b>4.4 Le point de vue des enseignantes .....</b>	<b>40</b>
4.4.1 La satisfaction des enseignantes .....	40
4.4.2 Les besoins des enseignantes .....	41
<b>5. Interprétation et discussion des résultats.....</b>	<b>42</b>
<b>5.1 Impact des connaissances du trouble sur la différenciation .....</b>	<b>42</b>
<b>5.2 Différenciation : entre la théorie et la réalité ?.....</b>	<b>44</b>
<b>5.3 Les limites des mesures d'aide .....</b>	<b>44</b>
<b>5.4 Les besoins des enseignantes .....</b>	<b>46</b>
<b>7. Critiques de notre recherche .....</b>	<b>48</b>
<b>8. Conclusion.....</b>	<b>49</b>
<b>Références .....</b>	<b>52</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>56</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>57</b>
<b>Annexe 1 : déclaration sur l'honneur.....</b>	<b>57</b>
<b>Annexe 2 : documents.....</b>	<b>58</b>
<b>Annexe 3 : fiche 127 .....</b>	<b>59</b>
<b>Annexe 4 : guides d'entretien.....</b>	<b>63</b>
<b>Annexe 5 : retranscriptions d'interviews.....</b>	<b>82</b>

## Tables des figures

Figure 2 : Modèle à deux voies, adapté par Totereau (2005) .....	3
Figure 3 : Les aires du cerveau .....	12
Figure 4 : Le cerveau lors de la lecture .....	12
Figure 5 : Enseignant-e-s interviewé-e-s.....	26
Figure 6 : Spécialistes interviewé-e-s.....	26
Figure 7 : Catégories des présentations de résultats .....	27
Figure 8 : Les intervenant-e-s.....	31
Figure 9 : Différenciation dans toutes les disciplines.....	33
Figure 10 : Bonnes et moins bonnes expériences .....	36
Figure 11 : Les limites des mesures d'aide .....	40
Figure 12 : Les zones du cerveau .....	58

# 1. Introduction

Aujourd'hui, lire et écrire sont des actions qui font partie intégrante de nos vies quotidiennes. Nous lisons chaque jour de manière volontaire ou non, que ce soit au travers de notes ou de messages sur nos téléphones, les cartes des menus au restaurant, des documents administratifs au travail ou encore des recettes de cuisine et nous écrivons presque autant pour un tas de raisons différentes. Toutefois, ces deux actions si anodines pour certain-e-s, peuvent s'avérer être un véritable calvaire pour d'autres. En effet, il arrive que certaines personnes éprouvent des difficultés à acquérir les compétences en lecture-écriture. Plusieurs raisons peuvent en être la cause et l'une d'entre-elles correspond au fait de présenter un trouble dyslexique et/ou dysorthographique. La dyslexie et la dysorthographie entravent énormément les fonctions liées à l'apprentissage de la lecture-écriture. L'une d'entre-nous est d'autant plus touchée par ce sujet, puisque son frère est dyslexique et dysorthographique. Elle a donc pu assister aux diverses difficultés que rencontre un-e élève dyslexique et dysorthographique durant sa scolarité. Lors de nos stages, nous avons également été confrontées à des élèves présentant ces troubles. Il nous est donc paru important d'en apprendre plus sur ce sujet, afin d'acquérir les outils nécessaires pour aider ces élèves qui partent avec de grands désavantages dans le monde de lecteur-scripteur. C'est pourquoi, notre question de recherche s'est axée sur ce que mettent en place les enseignant-e-s d'un point de vue de la différenciation et des mesures d'aide pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques. Nous l'avons formulé de la manière suivante : « *Comment mettre en place des mesures d'aide pour répondre aux besoins des élèves du primaire présentant un trouble du développement du langage écrit, selon les enseignant-e-s ?* ». Nous avons débuté ce travail de recherche par nous renseigner sur ces troubles du développement du langage écrit, afin de comprendre en quoi ils impactent l'apprentissage des élèves et comment l'enseignant-e peut-il-elle intervenir. Puis, nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés, avec des enseignant-e-s du canton de Fribourg, pour qu'ils-elles puissent nous présenter ce qu'ils-elles ont mis en place dans leur classe. Finalement, nous avons pu analyser nos données et avoir un regard critique sur ce que nous expliquait la théorie et ce qui était vraiment possible de mettre en place sur le terrain.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Définition du trouble développemental des apprentissages du langage écrit

Les troubles développementaux des apprentissages touchent le langage oral, écrit, et logico-mathématique. Selon Pouet (2016, p. 28), être dys-, c'est ne pas réussir à mettre en œuvre ses capacités, parce qu'on est piégé par un aspect cognitif ou scolaire défaillant.

Les troubles concernant le développement du langage écrit sont regroupés en différentes catégories, telles que :

- Le trouble spécifique de la lecture, appelé dyslexie.
- Le trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe, appelé dysorthographe.
- Le trouble spécifique de l'acquisition des mathématiques, appelé dyscalculie.

Pour notre travail de recherche, nous allons nous pencher plus particulièrement sur la dyslexie et la dysorthographe.

### 2.2 Modèle théorique pour la lecture

Avant de se pencher sur les troubles touchant le langage écrit, il est important de comprendre le fonctionnement de la lecture-écriture et les différents processus qui entrent en jeu. Selon Poncelet (2020, p. 65), il existe deux composantes générales contribuant à l'action de lire, qui sont le décodage et la compréhension. Le décodage consiste à identifier les mots écrits, à partir de ce qui est visuellement percevable, donc l'acte de décoder l'écrit. La compréhension, quant à elle, permet l'accès au sens et fait des liens sémantiques.

$$L = D \times C$$

Cette formule peut s'expliquer de cette manière : la compréhension en lecture (L) résulte d'une capacité à décoder un message écrit (D) et d'une capacité à comprendre (C) et donner du sens à une information (Poncelet, 2020, p. 66). Si un des éléments de cette formule manque, alors la compréhension de la lecture ne peut s'effectuer de manière correcte.



De ce fait et d'après Coltheart (1978, cité dans Totereau, 2005), il existe un modèle neuropsychologique à deux voies d'accès au lexique. Ce modèle décrit une voie dite lexicale directe, d'adressage. Celle-ci consiste à avoir une image mentale orthographique du mot que nous allons reconnaître, lorsque nous le voyons. Un exemple de cette stratégie d'adressage serait de réussir à lire le mot "femme" en "famme". La deuxième voie est celle dite phonologique indirecte, d'assemblage, où il va falloir faire appel à un système de conversion graphème-phonème et le transcoder pour le transformer en un code phonologique. Pour imaginer cette stratégie d'assemblage, lorsque nous décomposons les lettres du mot "femme", nous obtiendrions avec cette voie phonologique "fèmmè". Ainsi, ces deux voies sont nécessaires et en corrélation pour qu'un bon fonctionnement de l'apprentissage de la lecture puisse avoir lieu. Elles doivent être automatisées et ne pas nécessiter de réflexion (Van Hout & Estienne, 2001, p. 11).

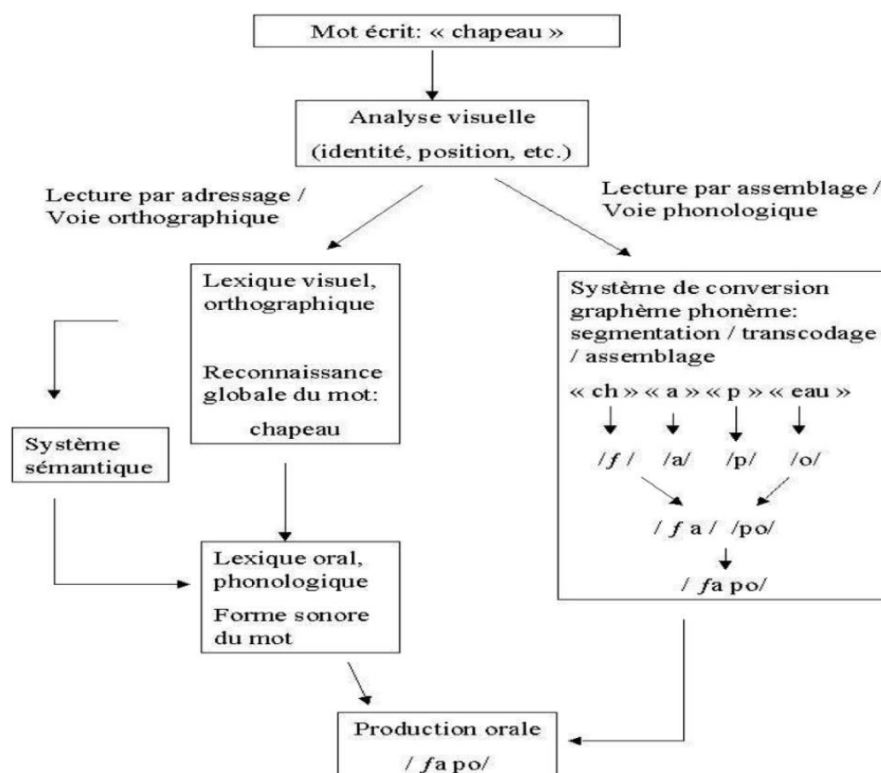


Figure 1 : Modèle à deux voies, adapté par Totereau (2005)

Ainsi, selon Poncelet (2020, p. 70), l'apprentissage de la lecture reposerait sur cinq piliers fondamentaux :

- 1) **La conscience phonémique** : conscience syllabique et phonémique.

- 2) **Le principe alphabétique** : conversions graphèmes-phonèmes pour un recodage phonologique et des représentations orthographiques.
- 3) **L'identification directe** : reconnaissance automatique des mots écrits et traitement du sens.
- 4) **La lecture fluente** : fluidité de lecture et traitement sémantique, syntaxique et d'inférence.
- 5) **La compréhension écrite** : l'identification des mots étant automatisée, L=C et enrichissement du lexique.

De plus, d'après Van Hout et Estienne (2001, pp. 34-36), l'acquisition de la lecture-écriture passe par trois grands stades :

- 1) **Le stade logographique** : faculté à reconnaître le mot selon sa graphie et son lexique visuel.
- 2) **Le stade alphabétique** : conversions graphèmes-phonèmes, segmentation syllabique et accès au sens.
- 3) **Le stade orthographique** : les fonctions d'assemblage et d'adressage.

La dyslexie apparaît lors du passage du stade logographique au stade alphabétique, alors que la dysorthographe se manifeste dans le stade orthographique.

### 2.3 La dyslexie, qu'en est-il ?

Étymologiquement parlant, le mot *dyslexie* signifie "difficulté à lire" (Stanké, 2016, p. 49). Cette difficulté à identifier les mots écrits apparaît dans les premiers moments d'entrée dans les apprentissages en lecture (Dubois & Roberge, 2010, p. 4). Les élèves présentant ce trouble de l'apprentissage de la lecture n'éprouvent aucune insuffisance intellectuelle. Ses origines sont d'ordre neurologique et génétique, mais il semblerait que certains facteurs environnementaux puissent influencer son intensité (Habib, 2018, p. 1).

En effet, comme de nombreuses études l'ont montré, la probabilité de survenue de dyslexie est jusqu'à huit fois plus élevée si un des deux parents est lui-même dyslexique, et le risque d'observer un ou plusieurs dyslexiques dans la famille d'un dyslexique est de l'ordre de 60% (Habib, 2018, p. 4).

Néanmoins, selon Habib (2018, p. 4), l'environnement physique, affectif et social de l'enfant peut aussi être un facteur d'influence sur ces troubles. En effet, il se peut que la manière dont il-elle a été stimulé-e concernant la lecture au sein de la famille, puisse être un des facteurs faisant varier l'intensité du trouble. Ainsi, selon Perfetti (2007), les enfants ayant de la dyslexie présentent au moins deux ans de retard en lecture, comparé à la norme. Il est important de relever que ce n'est pas une maladie, mais plutôt un symptôme d'un dysfonctionnement du langage écrit (Dubois & Roberge, 2010, p. 4).

Ce symptôme présente des facettes multiples, qui évoluent en fonction de l'âge, de l'intensité du trouble et des circonstances de la vie de chacun. Dans la dyslexie interviennent des facteurs biologiques, neurologiques, psychologiques, organisationnels et linguistiques (Dubois & Roberge, 2010, p. 4).

La langue maternelle joue également un rôle dans l'intensité du trouble dyslexique. En effet, il a été démontré que les personnes dyslexiques des pays ayant une langue dite « transparente » avaient un trouble généralement moins sévère en comparaison avec les pays ayant une langue dite « opaque ». Dans les langues transparentes, nous pouvons retrouver l'italien ou encore l'allemand. Cela signifie qu'il y a une forte correspondance entre les phonèmes et les graphèmes du code alphabétique. À l'inverse, les langues opaques, telles que le français et l'anglais, proposent une plus faible correspondance grapho-phonémique. En anglais, par exemple, nous retrouvons 40 phonèmes pour 1120 graphèmes, idem pour le français qui compte 36 phonèmes pour plus de 130 graphèmes. Cela rend l'apprentissage de la lecture et de l'écriture plus complexe pour des élèves du primaire, et d'autant plus pour un enfant dyslexique (Habib, 2018, p. 5).

La dyslexie se définit par cette difficulté durable et persistante à identifier les graphèmes du mot, à décoder les lettres et leurs correspondances à des phonèmes. Ces déficits sont donc liés à des déficiences phonologiques. Chez ces enfants d'intelligence normale, la segmentation des syllabes en sera aussi affectée. Cette insuffisance à décoder entraîne ainsi une gêne dans l'automatisation de la lecture et dans la constitution d'un lexique orthographique (Alvarez et al., 2017, p. 42).

D'une manière générale, nous pouvons en conclure que la dyslexie résulte d'un déficit au niveau des microprocessus, concernant la reconnaissance et la lecture des mots et la micro-sélection. Ces microprocessus font partie des processus cognitifs nécessaires à la compréhension d'un texte en lecture (Dubois & Roberge, 2010, p. 8). Les élèves auront donc non seulement de la peine dans l'action de lire, mais aussi dans celle de comprendre ce qu'ils ont lu (Alvarez et al., 2017, p. 42).

### 2.3.1 Quelles sont les erreurs types d'un-e dyslexique ?

Après avoir défini la dyslexie et ses origines, nous allons traiter des signes d'alerte pouvant permettre l'identification de ce trouble. Collard (2019, p. 8) s'est penchée sur la question et a mis en lumière quelques caractéristiques. En effet, le-la dyslexique éprouve des difficultés à identifier et organiser les lettres dans un mot, à avoir une lecture fluide et peut aussi inverser des syllabes, comme "cocholat" pour "chocolat". Durant la lecture, il se peut aussi que la personne puisse lire des mots à la place d'autres, parce que ceux-ci se ressemblent, comme "hiver" lu pour "hier". Elle peut également avoir de la peine à discriminer des sons proches, tels que "p/b", "f/v" ou "s/v". Cependant, la définition de la dyslexie et les différentes sous-catégories de cette dernière ne cessent d'évoluer avec le temps et les recherches. Il est alors compliqué de réduire ce trouble à une seule définition, une seule origine ou un seul critère dans les erreurs manifestées.

Toutefois, il existe une dyslexie "compensée", qui consiste à trouver des stratégies pour contourner les difficultés rencontrées par son trouble et compenser sa dyslexie. Néanmoins, cette action exige qu'une grande quantité d'énergie soit investie par la personne pour arriver à cette fin (Collard, 2019, p. 8).

### 2.3.2 Les différents types de dyslexies

Selon Dubois et Roberge (2010, pp. 4-5), il existe différents types de dyslexie qui vont avoir des causes et des effets divergents : la dyslexie phonologique, la dyslexie lexicale et la dyslexie mixte.

**La dyslexie phonologique** (auditive) a pour causes un déficit dans la voie d'assemblage avec les correspondances phonèmes (sons) - graphèmes (lettres) et un déficit dans la mémoire auditive à court terme (de travail phonologique). Ces personnes-là ont tendance à deviner le mot en ne lisant que les premières syllabes et

commettent beaucoup d'erreurs de décodage entravant le sens de la phrase, sans s'en rendre compte sur le moment. Les conséquences de cette dyslexie phonologique sont : des confusions de sons, des inversions dans l'ordre des lettres, des difficultés de segmentation et des difficultés à lire des mots rares (Dubois & Roberge, 2010, p. 4).

**La dyslexie lexicale** (de surface) concerne un déficit dans la voie d'adressage. Ce qui se caractérise par des difficultés d'intégration de la graphie du mot pour avoir une image mentale de ce dernier. De ce fait, ne possédant pas une banque de mots visuelle, la personne touchée ne parviendra pas à décoder les mots irréguliers. La lecture est donc une action qui prend beaucoup de temps, puisque la personne consacre sa lecture au déchiffrage, ainsi le sens des phrases est perdu. Les conséquences de cette dyslexie lexicale sont : un décodage phonologique, une écriture auditive, une lecture très lente et des erreurs dans l'écriture d'homophones (verre, vert, vers) (Dubois & Roberge, 2010, pp. 4-5).

Pour finir, **la dyslexie mixte** est caractérisée par des difficultés lexicales et phonologiques en relation (Dubois & Roberge, 2010, p. 5).

### 2.3.3 Les troubles associés

D'après Poncelet (2020, p. 66), il n'est pas rare qu'un trouble dyslexique ou dysorthographique soit souvent associé à un autre trouble, soit sensoriel (visuel, auditif, moteur), soit cognitif (mnésique, attentionnel). La dyslexie et la dysorthographie sont des troubles qui vont souvent de pair. Toutefois, il arrive également que d'autres troubles s'ajoutent à cela, influençant l'intensité de celui-ci et les besoins de l'élève. Selon Dubois et Roberge (2010, p. 11), dans les différents troubles associés, nous pouvons retrouver :

- La **dyscalculie**, qui est un trouble qui survient dans l'acquisition des principes numériques de base (la correspondance aux nombres, l'énumération, l'addition, la soustraction, la division d'ensembles, etc.).
- La **dysphasie**, qui se caractérise par un dysfonctionnement au niveau du langage oral et de la communication.
- La **dyspraxie** qui, elle, est un trouble lié au mouvement moteur du corps. Elle entraîne de nombreuses difficultés à exécuter des gestes quotidiens et à les automatiser.

- Un **trouble du déficit de l'attention**, qui est caractérisé par une incapacité à rester en place, une agitation, des difficultés à se concentrer, etc. Ce trouble est présent chez environ 10 à 30% des personnes dyslexiques.
- Finalement, il est possible qu'un trouble dyslexique et/ou dysorthographique soit associé à une atteinte des **fonctions exécutives**. Les fonctions exécutives sont utiles et nécessaires dans la mise en place de stratégies de planification, dans le contrôle des impulsions et dans les processus de mémorisation.

Il est important de préciser que nous retrouvons aussi une atteinte de la mémoire à court terme sur l'aspect verbal. La mémorisation des mots, qui permet par la suite de les décoder, n'est pas faisable et cette habileté est liée à des déficits de traitements phonologiques. En effet, lorsqu'il faut coder phonologiquement le mot, il est nécessaire d'avoir en mémoire son identité, mais aussi son organisation, donc l'ordre des phonèmes et les conversions phonèmes-graphèmes (Poncelet, 2020, p. 76).

## 2.4 La dysorthographie, qu'en est-il ?

La dysorthographie est le trouble spécifique d'apprentissage lié à l'acquisition de l'orthographe, mais il est très fréquent qu'une personne dysorthographique ait également des troubles de l'apprentissage de la lecture, c'est pourquoi on parlera le plus souvent de dyslexie-dysorthographie (Touzin, 2014, p. 88).

Il est également important de comprendre les stratégies qui entrent en jeu dans l'acquisition de l'orthographe et de l'écriture. Premièrement, nous retrouvons le processus de conversion phonographique ou décodage alphabétique. Il s'agira donc de retranscrire le mot phonème par phonème. La deuxième stratégie est celle qui accède à la forme orthographique des mots et qui suppose une mémorisation visuelle. Celle-ci n'est possible qu'avec des mots déjà rencontrés et permet donc l'accès direct à l'image visuelle du mot. Cette stratégie est utilisée notamment pour l'écriture des mots irréguliers ou lorsqu'un phonème possède plusieurs graphèmes différents et que par conséquent, le processus de conversion phonographique n'est pas possible (femme, monsieur et orchestre, par exemple) (Pacton & Afonso-Jaco, 2015).

### 2.4.1 Les différents types de dysorthographies

Tout comme la dyslexie, il existe différents types de dysorthographie. Nous retrouvons la dysorthographie phonologique, de surface et mixte (Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], 2022, p. 7). Ces trois types de dysorthographie sont en lien étroit avec le système à deux voies de Coltheart (1978, cité dans Totereau, 2005).

La **dysorthographie phonologique** survient en raison d'un déficit de la procédure phono-graphémique, donc le fait de passer de la langue orale à la langue écrite. La personne éprouve des difficultés à écrire ce qu'elle entend. Cela entraîne une mauvaise réalisation orthographique des mots réguliers et des nouveaux mots. Les erreurs sont principalement phonétiques et peuvent être le fait de substituer des lettres et des sons, d'omettre certaines lettres, d'en ajouter, de confondre les consonnes sourdes et sonores (p/b; t/d; c/g..), etc. La voie lexicale n'est, quant à elle, pas touchée et l'accès à l'image visuelle du mot reste préservé (Guilloux, 2009, cité dans CSPS, 2022, p.7). De plus, la complexité de la langue française n'arrange pas cette dysorthographie de type phonologique. En effet, la langue française compte 36 phonèmes pour environ 130 graphèmes, ce qui rend la procédure phono-graphémique encore plus complexe et ne permet d'écrire environ que 50% des mots. Par exemple, un même son peut être représenté par des graphies différentes, ce qui fait que pour un même mot, plusieurs graphies différentes sont plausibles, même si elles ne sont pas exactes. A cela s'ajoutent les lettres muettes, les différentes règles d'orthographe, les exceptions, etc. Tout cela nécessite des ressources cognitives considérables dans le processus de production écrite (Dubois & Roberge, 2010, p. 7).

La **dysorthographie de surface** correspond, quant à elle, à l'emploi déficitaire de la stratégie lexicale. Comme expliqué précédemment, la voie lexicale correspond au fait de reconnaître un mot et de pouvoir le lire aisément, car celui-ci est dans la banque de mots connus. Il a donc déjà été décodé auparavant. La dysorthographie de surface engendre, de ce fait, une incapacité à produire l'orthographe exacte d'un mot qui a déjà été fréquemment rencontré dans des textes. Les personnes concernées présentent des difficultés à fixer à long terme l'orthographe des mots et à constituer un lexique visuo-orthographique. Elles essaient d'écrire tous les mots de manière phonétique, même pour les mots irréguliers pour qui le passage du phonème au graphème ne fonctionne pas. Par conséquent, plus les mots sont complexes et plus

les erreurs seront présentes et nombreuses. Finalement, la personne ayant une dysorthographe de surface n'aura pas de déficit au niveau de la conscience phonologique et produira des mots qui sont phonologiquement plausibles (aricau pour haricot) (Guilloux, 2009, cité dans CSPS, 2022, p. 8).

**La dysorthographie mixte** correspond à l'emploi déficitaire de la voie lexicale et de la voie phonologique. La personne a du mal à se créer un lexique orthographique et, par conséquent, a des difficultés à reconnaître des mots déjà vus. Elle rencontre également des difficultés à faire correspondre les phonèmes avec les bons graphèmes, puisque la voie phonologique est aussi touchée (Inserm, 2007 ; Mazeau & Pouhet, 2014, cité dans CSPS, 2022, p. 8).

#### 2.4.2 Les erreurs de transcription des enfants dysorthographiques

Les difficultés rencontrées par les élèves dysorthographiques sont multiples et notamment lors des productions écrites. D'après Touzin (2014, p. 93), il existe différents types d'erreurs :

- **Les erreurs auditives** : il y a une erreur de correspondance entre le son et la lettre écrite, soit en raison d'une confusion entre les consonnes "sourdes" et "sonores", par exemple : f/v, p/b, t/d et k/g, soit en raison de caractéristiques articulatoires (p/t et f/s).
- **Les erreurs visuelles** : il y a une erreur en raison de lettres qui se ressemblent visuellement, par exemple : p/b, p/q, b/d, u/n, f/t, n/m, etc.
- **Les erreurs séquentielles** : l'erreur se situe dans l'ordre des lettres qui constituent le mot. L'erreur pourrait être l'inversion de deux lettres, par exemple : "par" qui deviendrait "pra".
- **Les erreurs sur l'orthographe des mots** : le mot est transcrit de manière phonétique, mais reste inexact, par exemple le fait d'écrire "soter", "pandule", "farmacie", etc.
- **Les erreurs sur la segmentation des mots** : l'erreur se produit dans la segmentation du mot comme pour "larbre" et "gare son". Parfois, cela peut aboutir à des mots inexistantes ou existants, ce qui peut engendrer des difficultés de compréhension.



- **Les erreurs sur les homophones** : les mots se prononçant de la même manière, mais qui s'écrivent différemment sont utilisés de manière erronée. Par exemple, le fait d'écrire "sait" au lieu de "c'est".
- **Les erreurs sur l'application des règles grammaticales** : elles peuvent aller de quelques erreurs de grammaire à un texte illisible et incompréhensible.

À cela, Collard (2019, p. 9) rapporte quelques signes d'alerte concernant un éventuel trouble dysorthographique. Tout d'abord, un-e élève dysorthographique pourra écrire un même mot de plusieurs manières différentes dans un même texte. En effet, comme l'élève a du mal à se créer un lexique visuo-orthographique et donc une image mentale du mot, il-elle se basera sur des caractéristiques phonétiques qui, souvent, peuvent avoir plusieurs graphèmes. C'est pourquoi, il est possible qu'un-e élève écrive le mot "pharmacie", une fois "farmacie", une autre "pharmassie" et encore d'une manière différente la troisième fois. Une écriture illisible ou encore une lenteur à recopier des mots ou phrases peuvent également être des prédicteurs d'un trouble dysorthographique.

## 2.5 Que nous disent les neurosciences ?

La dyslexie et la dysorthographie sont des troubles ayant une origine possiblement génétique, mais d'une base neurodéveloppementale. Il est donc important de rappeler que ces personnes sont dotées d'une intelligence normale et possèdent des compétences qu'elles ne parviennent juste pas à mettre en œuvre. Cette difficulté résulte des connectivités atypiques entre des zones cérébrales distinctes, touchant l'hémisphère gauche qui dysfonctionne durant la lecture (Habib, 2018, p. 1). Cette latéralité fonctionnelle anormale suggère ainsi un défaut de maturation du développement du cortical, dans l'aire de Broca gauche et de l'hémisphère cérébral droit (Dansette & Plaza, 2004, p. 145). De ce fait, ces différents critères ciblant un trouble de maturation du cerveau permettent de différencier un cerveau "standard" d'un cerveau dyslexique et/ou dysorthographique (Dansette & Plaza, 2004, p. 146). L'aire de Broca est responsable de la production du langage et du traitement phonologique, tandis que l'aire de Wernicke s'occupe de la réception et de la compréhension du langage parlé, pour ainsi dire la partie sémantique. Ce qui va causer un trouble du langage écrit est un trouble dans le transfert des informations

entre ces deux hémisphères (Dumont, 2003, pp. 84-86). Ci-dessous une représentation de ces notions tirées du reportage d'Orange et Cesalli (2016, 7:10).

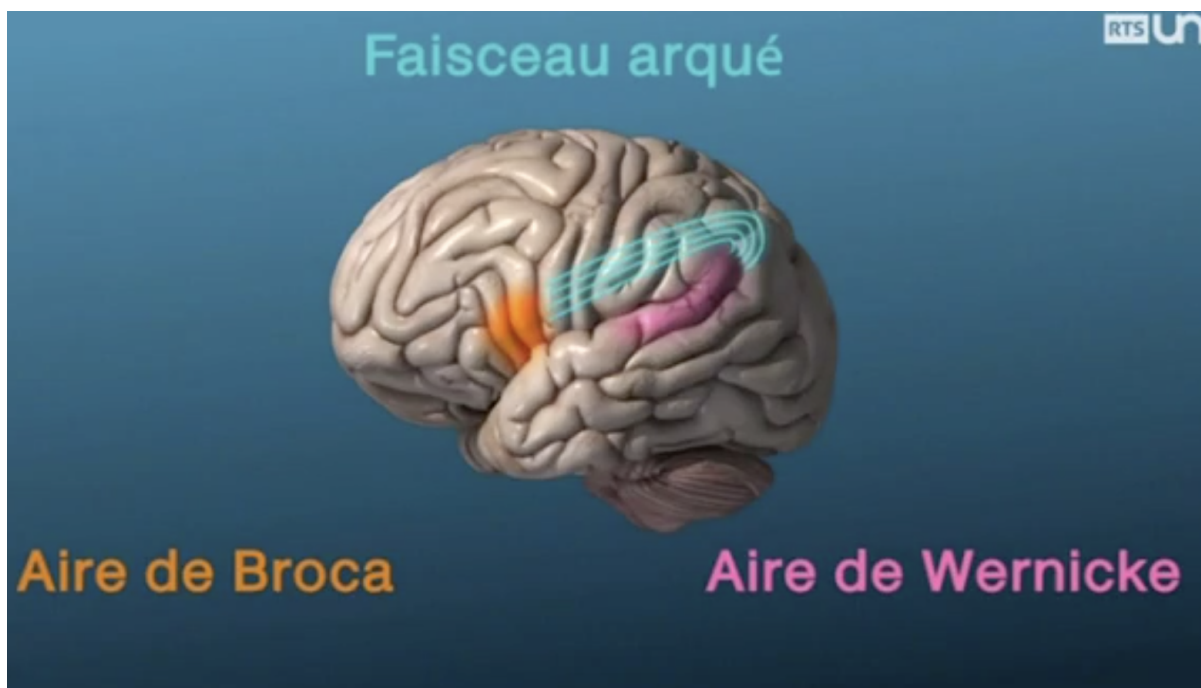


Figure 2 : Les aires du cerveau

Nous pouvons observer la région du lobe temporal gauche et l'activité cérébrale des zones activées qui diffèrent lors de la lecture entre un cerveau « standard » et un cerveau dyslexique (Habib, 2018, p. 7).

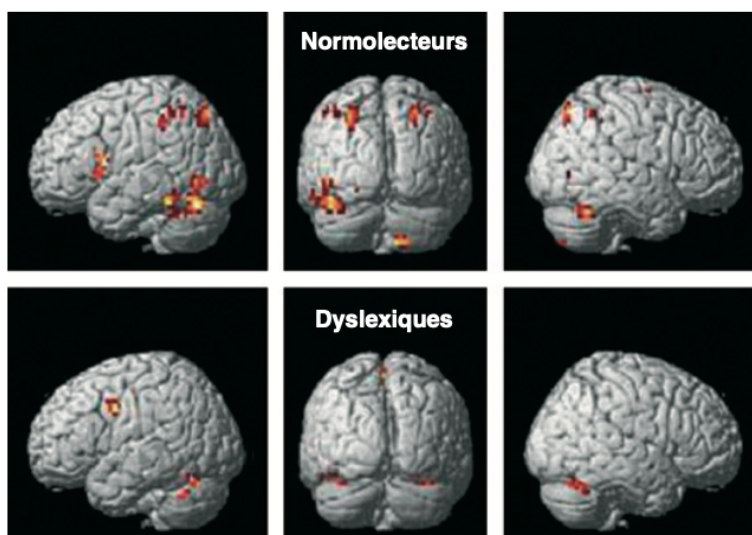


Figure 3 : Le cerveau lors de la lecture

En outre, la place du stress n'est pas négligeable. En effet, cette réaction lors de la lecture devant un public ou en classe peut intensifier le trouble, étant donné que le stress influence le cerveau qui, lui, a déjà du mal à fonctionner correctement (Alvarez et al., 2017, p. 12).

## 2.6 Conséquences sur les apprentissages

Au vu des difficultés et des symptômes que peuvent manifester ces personnes dyslexiques et/ou dysorthographiques, il semble primordial d'aborder l'impact de ces troubles développementaux du langage écrit sur les apprentissages scolaires. Comme mentionné plus haut, les élèves souffrant de ces troubles éprouvent des difficultés en lecture-écriture, indépendamment de leur intelligence et de leurs compétences. Selon Dubois et Roberge (2010, pp. 14-15), outre ces difficultés qui s'expriment dans toutes les branches scolaires passant par de la lecture-écriture, les élèves ne parviennent pas à atteindre le sens des apprentissages. Ils-elles vont ainsi effectuer un mécanisme d'apprentissage par cœur comme stratégie. Cette manière de fonctionner peut entraîner un manque de motivation, puisqu'ils-elles n'y voient pas forcément de sens et le font pour le faire. De plus, certains élèves peuvent passer par une dyslexie-dysorthographe compensée, qui va consister à trouver des stratégies compensatoires pour parvenir à combler leurs difficultés. Cependant, cette manière de faire va leur demander de fournir un effort supérieur et de travailler d'autant plus, pour un résultat qui n'est peut-être pas aussi satisfaisant. Enfin, il est important de relever que dans notre société et au sein du système scolaire, la transmission et la vérification du savoir passent, d'une manière générale, souvent par l'écrit. Ainsi, les élèves touchés-e-s par la dyslexie et/ou la dysorthographe se retrouvent pénalisés-e-s dans leurs apprentissages, voire en situation d'échec scolaire, si aucune différenciation n'est mise en place pour eux (Sauvageot & Métellus, 2002, p. 13).

Tous ces éléments nous amènent à nous questionner sur la notion de "double tâche". D'après Bardy (1991, p. 32), ce concept signifie effectuer deux actions non-automatisées en parallèle. Le cerveau ne parvenant pas à traiter les deux actions en même temps, la personne se retrouve en situation de surcharge cognitive. Cela correspond à un épuisement du cerveau qui reçoit trop d'informations en même temps et qui a du mal à tout retenir, analyser et stocker. Les élèves ayant ce trouble fournissent donc beaucoup d'énergie pour l'action de lire-écrire et n'arrivent pas à

atteindre l'autre tâche qui est demandée (par exemple de comprendre un texte). Le risque d'un tel effort est donc d'entraîner une surcharge cognitive, parce qu'ils-elles essaient et tentent de réussir, mais souvent en vain (Alvarez, et al., 2017, p. 13). Afin d'imager cette notion, pour un-e élève dyslexique-dysorthographique, le concept de double tâche est imaginable, lors des tâches demandant une grande concentration et attention. Par exemple, durant une activité de compréhension textuelle, l'élève se focalise sur la lecture (tâche 1) et sur la compréhension (tâche 2). Un autre exemple serait de prendre des notes (tâche 1) pendant que l'enseignant-e donne son cours (tâche 2), cette action nécessite l'écriture et l'écoute.

De manière à éviter une situation de double tâche, quelques pistes peuvent être envisageables (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020, pp. 100-112) :

- Procéder étape par étape
- Réduire les tâches
- Lecture des consignes écrites
- Favoriser l'oralité à l'écriture

Celles-ci seront davantage détaillées dans la partie concernant la différenciation.

### 2.6.1 Troubles ou difficultés scolaires ?

La distinction entre un trouble développemental spécifique du type dys- et des difficultés d'apprentissage est un point central. Tout d'abord, le trouble développemental possède une origine neurologique, ce qui constitue une grande différence avec le cas d'un-e élève présentant des difficultés scolaires (Habib, 2018, p. 1). En effet, les difficultés scolaires peuvent être le fruit de nombreux facteurs, que ce soit environnementaux, personnels ou autres. Cependant, cela ne permet pas, en tant qu'enseignant-e, de faire la distinction entre un trouble dys- ou des difficultés scolaires. D'un point de vue scolaire, un-e élève ayant un retard et un-e élève ayant un trouble dys- présentent, la plupart du temps, plus ou moins les mêmes difficultés. C'est pourquoi, il peut être difficile pour l'enseignant-e de faire la distinction entre un trouble ou des difficultés d'apprentissage. De plus, les stratégies compensatoires qu'ont les élèves rendent le diagnostic d'autant plus compliqué à établir. Néanmoins, les différences résident, premièrement, dans l'intensité et la durabilité de ces difficultés. En effet, un-e élève présentant un trouble d'apprentissage du langage écrit aura toujours son trouble, celui-ci est permanent et persiste tout au long de sa vie.

Deuxièmement, l'absence et/ou l'insuffisance de réponses face aux différentes actions menées par l'enseignant-e pour aider cet-te élève peuvent être le signe d'un trouble d'apprentissage et non des difficultés scolaires (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020, pp. 17-25).

On retrouve également quelques aspects liés à la lecture-écriture qui peuvent sous-entendre une dyslexie et/ou une dysorthographe. Un dysfonctionnement lié à la procédure d'adressage engendre une lenteur extrême en lecture due à des difficultés de décodage, ainsi que des difficultés de compréhension en général. À cela s'ajoute un dysfonctionnement lié à la procédure d'assemblage avec pour conséquence des erreurs de type confusions, inversions ou omissions de graphème. C'est deux dysfonctionnements et ces types d'erreurs peuvent être le signe d'une dyslexie. En ce qui concerne la dysorthographe, si l'enseignant-e observe des dysfonctionnements au niveau de la transcription phonético-graphique ou des erreurs répétées sur des mots régulièrement vus en classe, cela pourrait l'amener à suspecter une dysorthographe. Finalement, ce n'est qu'un professionnel du domaine qui pourra attester de la présence d'un trouble chez l'enfant. Les enseignant-e-s peuvent avoir des suspicions et demander des bilans, mais ils-elles ne sont en aucun cas disposé-e-s à poser un diagnostic (CSPS, 2022, pp. 8-11 ; Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020, pp. 17-25).

## 2.7 Les différenciations pédagogiques...autrement dits des "dyspositifs"

La différenciation pédagogique consiste en la mise en place de différents outils qui, sur la base de différentes observations et constatations, pourront aider un-e ou plusieurs élève-s en difficulté, selon leurs besoins. Cette différenciation ou flexibilité pédagogique intervient avant qu'un bilan soit fait et que des mesures plus poussées et officielles soient entreprises pour un-e élève en particulier. L'enseignant-e dispose de plusieurs axes pour différencier son enseignement, que ce soit dans les contenus, les processus, les structures ou encore les productions. Ces différentes pratiques peuvent aller d'une variation à une adaptation de l'enseignement. Cette différenciation ou flexibilité pédagogique à visée d'une pédagogie universelle, a pour but d'aider ceux qui en ont besoin à atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques, mais peut profiter à tous-tes les élèves de la classe. Cela demande à l'enseignant-e de revoir

fréquemment ses pratiques, car certains dispositifs serviront pour certain-e-s élèves et seront, au contraire, totalement inefficaces pour d'autres (CSPS, 2021, pp. 9-10 ; Guay et al., 2006, pp. 1-4). La différenciation pédagogique prend également en compte les différents troubles que peuvent avoir les élèves, afin de leur proposer un enseignement adapté et inclusif, en cheminant vers le concept universel des apprentissages. La conception universelle de l'apprentissage (CUA) consiste à adapter l'environnement de l'enfant en classe selon ses besoins, dans le but de lui permettre de progresser sans obstacle, malgré ses spécificités (Bergeron et al., 2011, pp. 91-92).

Dans le cas des élèves dyslexiques-dysorthographiques, certaines mises en place peuvent les aider durant leurs apprentissages, nous allons passer au-travers de certaines d'entre elles. Tout d'abord, pour aider ces élèves, notamment durant les moments de consignes orales, la mise en place de supports visuels, comme des photos, des dessins, des pictogrammes, etc. est un bon moyen de pallier les difficultés de compréhension orale. En effet, cela va soutenir l'élève et lui permettre de retenir plus aisément ce qui aura été dit et d'éviter l'effet double tâche. Il-elle pourra également y revenir de lui-elle-même, sans avoir besoin de poser une question, cela lui permettra donc d'être autonome. Cela concerne notamment les élèves du cycle 1, mais cela peut également être un appui au cycle 2, pour des enfants dyslexiques et pour qui les consignes écrites sont compliquées à comprendre (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020, pp. 100-101). D'après Collard (2019, pp. 37-38), il faudrait varier les méthodes d'apprentissage, afin de répondre aux besoins divers et variés de chaque élève. De plus, le fait de créer des liens est très important, que ce soit entre divers thèmes ou sujets, afin que l'apprentissage ait un sens pour eux. Cela peut se traduire par la création de schémas visuels, de mind-map ou d'autres outils. S'ajoute à cela, le fait de travailler de manière ludique, que ce soit au travers d'ateliers, de jeux ou de démarches scientifiques. En fin de compte, l'essentiel est que l'enfant prenne du plaisir.

Pour faciliter la lecture et notamment le décodage, il est important de "désambiguïser" les sons et les lettres. Des méthodes, comme la méthode phono-gestuelle de Mme Borel-Maisonny, la méthode des alphas ou le Fidel par Caleb Gattegno, sont de bons moyens pour permettre aux élèves d'accéder aux sons ou aux lettres de manière

différente, ludique et qui plus est moins abstraite (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020, p. 105).

Un point important concerne la mise en page que l'enseignant-e proposera à ces élèves. En effet, pour les aider, il est conseillé d'adopter une police de caractère claire, d'épurer un maximum la mise en page, d'augmenter l'écartement des lettres, mots et interlignes, d'apposer des caractères en début de ligne si nécessaire ou encore de privilégier l'alignement à gauche (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020, p. 106). Une police regroupe notamment ces différents critères, puisqu'elle a été créée pour ces personnes dyslexiques et/ou dysorthographiques. Il s'agit de la police OpenDyslexic (<https://opendyslexic.org>).<sup>1</sup>

Pour faciliter l'écriture et le codage, quelques pratiques ou outils peuvent être utilisés. Avant toute chose et comme nous l'avons déjà expliqué, le français est une langue dite non-transparente (Habib, 2018, p. 5). C'est pourquoi, il peut être difficile, d'autant plus pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques, de savoir quel graphème doit être utilisé pour transcrire un phonème. Le plus simple pour ces élèves est de passer par l'oralité et donc de parfois réduire la quantité d'écrit, notamment lorsqu'il ne s'agit pas de l'objectif. Il existe un dictionnaire orthographique spécial nommé « Eurêka » qui permet de passer par l'oralité, afin de trouver l'orthographe exact du mot recherché. De plus, un autre outil utile reste l'ordinateur. En effet, aujourd'hui, de nombreuses applications ou logiciels, comme Lexibar, permettent des fonctionnalités qui aident ces élèves, que ce soit dans la retranscription avec la dictée vocale, ou encore dans la lecture avec des logiciels de lecture de texte. L'ordinateur permet également de diminuer les erreurs lexicales avec le correcteur orthographique et les

---

<sup>1</sup> Ce paragraphe a été écrit avec la police OpenDyslexic prévue pour aider les personnes dyslexiques-dysorthographiques à lire.

erreurs grammaticales dans certains cas, lorsque l'élève tape du texte sur Word, par exemple. Cependant, ces correcteurs ne sont pas infaillibles et souvent, des erreurs grammaticales sont commises. Attention tout de même à ne pas en faire trop avec les outils bureautiques, car utilisés avec excès, ils pourraient ne plus avoir les bénéfices escomptés (Pouhet & Cerisier-Pouhet, 2020, pp. 102-112 ; Enseignant spécialisé, communication personnelle, 12 octobre 2022).

Selon Sauvageot et Métellus (2002, p. 225), il est important que l'élève ait une certaine autonomie. Il-elle doit pouvoir apprendre à s'organiser par lui-elle-même et travailler de manière autonome avec les moyens dont il-elle dispose. Sans quoi, l'élève pourrait tomber dans un paradoxe de l'aide, qui consiste au fait que l'élève pense ne pas être capable de réaliser les tâches par lui-elle-même et qu'il-elle nécessite toujours l'aide d'une personne adulte. Sauvageot et Métellus (2002, pp. 230-231) proposent alors d'agir en donnant des responsabilités aux élèves, afin de les valoriser. L'importance est également donnée au fait de communiquer et d'expliquer à la classe les différences entre les élèves et notamment ceux-celles ayant des troubles, comme par exemple, un trouble dys-.

Finalement, le but de ces différentes différenciations mises en place pour aider ces élèves dyslexiques-dysorthographiques est d'adapter le contexte de l'enfant pour éviter les doubles tâches et de considérer que la lecture ou l'écriture en sont une pour eux-elles. Les solutions peuvent être de proposer certaines mesures d'aide comme citées auparavant ou encore de mettre en place certains aménagements plus spécifiques (Alvarez et al., 2017, pp. 18-19).

### 2.7.1 Existe-t-il un traitement ?

Nous ne pouvons pas parler de traitement, ni de guérison, mais plutôt de rééducation. En effet, les personnes atteintes de ce trouble apprennent à vivre avec et à se débrouiller en s'appuyant sur des compensations et/ou en essayant de développer des stratégies pour contourner ces difficultés, en vue de combler leurs lacunes. D'après Poncelet (2020, pp. 82-84), il existe aussi des exercices de rééducation consistant à stimuler la mémoire visuelle, car le cerveau a une certaine plasticité permettant de travailler sur ces connexions qui s'effectuent anormalement. Aussi, nous pouvons réveiller la zone du cerveau responsable du langage, en la sollicitant à travers divers exercices de langage. Ainsi, des activités par la voie d'assemblage



peuvent être réalisées pour entraîner la conscience phonologique faisant défaut chez ces personnes. Pour ce faire, il est important de travailler sur la segmentation syllabique, la discrimination des sons et la fluence de lecture, en répétant plusieurs fois le mot ou la phrase. De plus, certaines activités permettent d'engager et de travailler avec la mémoire épisodique, qui est vivement recommandé, pour obtenir des résultats de mémorisation. Effectivement, ce principe part de l'idée de créer des scénarios ou de lier des souvenirs autour des mots. Puis, essayer de leur faire se souvenir de l'orthographe des mots, en vue de se créer un lexique de plus en plus large. En réalité, cette théorie tente de formater le cerveau pour créer des liens entre images et mots, en associant des petites histoires autour des mots pour y mettre du sens (Orange & Cesalli, 2016, 8:15-11:00).

## 2.8 La compensation des désavantages

### 2.8.1 Le diagnostic

Avant de pouvoir mettre en place des mesures de compensation des désavantages adaptées aux besoins de l'enfant, il est nécessaire de passer par un diagnostic. L'enseignant-e peut récolter des traces en observant ses élèves, pour ensuite les transmettre aux parents. En effet, selon Alvarez et al. (2017, p. 7), la procédure peut passer par différentes étapes, la première étant de passer par le-la médecin ou le-la pédiatre qui prescrira un bilan chez différent-e-s thérapeutes. Ces spécialistes peuvent être de l'ordre d'un-e logopédiste à un-e orthoptiste, tout comme un-e psychomotricien-ne ou un-e ergothérapeute. Dans un deuxième temps, différents bilans s'effectuent et déterminent, à la suite de tests, si les résultats obtenus se situent en dessous de la norme ou pas. Ensuite, la synthèse des bilans, selon les besoins spécifiques de l'enfant, donnera lieu, ou non, à un certain diagnostic dys-. Enfin, la demande pourra être remplie en réseau, avec les différentes mesures et aménagements dont aura droit l'enfant, dans le but de compenser ses désavantages dus à un handicap (Alvarez et al., 2017, p. 7). Il est important de préciser qu'un diagnostic est nécessaire pour obtenir l'accord de la mise en place d'un ordinateur, puisque l'on fait appel à l'Assurance Invalidité (Direction de la formation et des affaires culturelles [DFAC], 2023).

## 2.8.2 Que nous dit la loi ?

La Loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés du 13 décembre 2002 (LHand) vise à éliminer les inégalités que vivent les personnes en situation de handicap dans leur vie quotidienne. Cette visée à éliminer les inégalités prévoit des mesures dans différents domaines, tels que dans les constructions et les installations, les transports publics, les prestations de services, l'école, la formation, le perfectionnement et dans les emplois dans l'administration fédérale. Elle précise également dans l'art. 20 LHand, que les personnes en situation de handicap doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement de base adapté à leurs besoins particuliers.

Concernant le Règlement de la loi du 1<sup>er</sup> août 2016 sur la scolarité obligatoire de l'État de Fribourg (RLS) et plus précisément dans le canton de Fribourg, celle-ci mentionne dans l'art. 83 le devoir des enseignant-e-s. En effet, ils-elles doivent différencier leurs pratiques pédagogiques, afin de rendre l'enseignement accessible à toutes et tous. À cela, l'art. 86 RLS ajoute le fait que :

L'élève peut être [mis·e] au bénéfice d'une mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée lorsque ses difficultés sont liées à un trouble spécifique d'apprentissage ou de développement attesté par un spécialiste agréé par la Direction et/ou lorsqu'il ou elle n'atteint pas ou que partiellement les attentes fondamentales des plans d'études. L'élève peut être au bénéfice d'objectifs individualisés, élaborés à partir des objectifs fixés dans les plans d'études. Ils prennent en compte les besoins et capacités de l'élève.

Finalement, l'art. 89 RLS indique que des élèves en situation de handicap ou d'un trouble attesté peuvent bénéficier de mesures compensatoires sous différentes formes, et cela, afin de pallier les inégalités qu'ils-elles vivent. Il n'est nulle part fait mention des troubles dys- spécifiquement, ainsi que des mesures compensatoires qui leur sont admises. Il n'y a donc pas de marche à suivre à proprement dit, mais plutôt une étroite collaboration entre l'enseignant-e et les divers spécialistes qui s'occupent de l'élève, afin de lui fournir les aides et les mesures les plus adaptées.

### 2.8.3 Les mesures de compensation des désavantages

Nous allons désormais aborder les différentes facettes des mesures de compensation des désavantages. Comme défini précédemment, une compensation des désavantages est un droit, en plus de la différenciation, obtenue dans le but de traiter les élèves de manière équitable. Ainsi, en prenant en compte la diversité de toutes ces dernière-s, nous enlevons les obstacles qui se présentent à eux-elles par un handicap. La différence avec une flexibilité pédagogique est très fine, mais elle réside dans l'aspect plus formel que dispose la compensation des désavantages. Cette dernière est posée après un bilan officiel chez un-e thérapeute pour diagnostiquer l'élève et appuyée par des liens législatifs, faisant de cette mesure individualisée un droit. Par la suite, les parents et l'enseignant-e peuvent remplir le formulaire de demande. Il s'agit de la fiche 127 (CSPS, 2021, pp. 10-12). En tant qu'enseignant-e, nous pouvons ainsi agir sur l'environnement de l'enfant en aménageant des conditions d'apprentissage propices au cours de sa scolarité. Cependant, il est important de spécifier que l'enseignant-e apporte une mesure d'aide visant à améliorer les conditions de travail par une accommodation et qu'il-elle ne touche pas aux objectifs d'apprentissage. Auquel cas, il ne s'agirait plus d'une adaptation, mais bien d'une modification, avec une mesure d'aide renforcée (Paré & Trépanier, 2015, p. 244). En enlevant ces différentes inégalités des chances par ces compensations, on laisse l'opportunité aux élèves de pouvoir montrer leurs capacités et leurs compétences masquées par un dysfonctionnement.

Concernant les mesures d'aide, elles peuvent être regroupées en différentes catégories d'aménagements formels et/ou de moyens auxiliaires (CSPS, 2021), telles que :

- **L'aménagement de l'espace** : travailler dans un coin isolé de la classe, passer son examen dans une autre salle.
- **L'aménagement du temps** : laisser plus de temps pour les exercices/examens, pauses supplémentaires.
- **L'aménagement de la forme** : évaluation orale au lieu d'écrite, varier la quantité.

- **L'adaptation des supports** : documents en format numérique adaptés (mise en page, contraste, police, agrandissement, sans images, etc.) ou mise en évidence des informations importantes, structurées.
- **La mise à disposition d'outils ou de moyens auxiliaires** : dictionnaire, calculatrice ou logiciels spécifiques, comme un ordinateur.
- **L'accompagnement par une tierce personne** : personne externe qui vient aider, écrire les réponses dictées par l'élève.
- **L'assouplissement de règles de conduite** : autorisation de manger pendant un examen (Meier-Popa & Ayer, 2020), au niveau des attitudes et de sa façon d'être.
- **L'adaptation des modalités d'évaluation** tout en veillant à garder intacts les objectifs et exigences : apprécier séparément les domaines à évaluer, ne pas compter l'orthographe, lorsqu'il ne s'agit pas de l'objectif.

De plus, Collard (2019, pp. 49-50) propose aussi quelques idées d'aménagements pouvant être présentées aux élèves en classe. Premièrement, elle favoriserait les supports audiovisuels pour la lecture des consignes ou du texte écrit. Ensuite, l'auteure nous informe qu'un allègement au niveau des devoirs à la maison serait aussi important à mettre en place. Pour finir, elle propose la dictée avec la police "Maternellecolor Cursive Case" qui remplace le mot par sa silhouette pour faciliter l'écriture tout en guidant l'élève.

Toutes ces mesures d'aide sont bien évidemment aussi valables et applicables durant les évaluations. Compenser ces désavantages revient donc à : favoriser son autonomie et adapter les conditions pour dépasser l'effet double tâche (CSPS, 2022, p. 16). Pour conclure, notre rôle en tant qu'enseignant-e est de favoriser une école inclusive et de s'adapter aux besoins et à la diversité de tous-tes les élèves. De cette manière, nous leur permettons de compenser leurs troubles, pour pouvoir montrer tout de même ce dont ils-elles sont capables, ainsi que le fait qu'ils-elles puissent continuer de progresser dans les apprentissages (Collard, 2019, p. 64).

#### 2.8.4 Prise en charge

Outre la différenciation et les mesures de compensation des désavantages, les élèves souffrant de ces troubles peuvent avoir un suivi par un-e spécialiste externe pour les aider. Les logopédistes, qui font partie des services auxiliaires dont chaque école doit

pouvoir disposer, sont les thérapeutes les plus fréquemment rencontré-e-s. Des mesures d'aide ordinaires (MAO) ou renforcées (MAR) peuvent également être mises en place selon les besoins. Un-e enseignant-e spécialisé-e intervient alors pour accompagner au mieux ces élèves. De plus, un-e orthoptiste peut aussi être sollicité-e pour rééduquer la vision de l'élève, si c'est un des facteurs pouvant exercer une influence sur la lecture-écriture. Nous pouvons également évoquer l'appel à un-e ergothérapeute, qui accompagnera l'enfant dans le travail de son autonomie et peut être d'une aide importante, lors de l'apprentissage de l'utilisation de l'ordinateur (Alvarez et al., 2017, pp. 14-15).

Toutes ces différentes prises en charge et compensations sont là pour développer des stratégies de compensation, afin de contourner les difficultés liées au trouble. Elles permettent à l'enfant de poursuivre ses études tout en reprenant confiance en lui-elle et en ses capacités. Cet apprentissage, favorisant le respect du rythme et des besoins de l'élève, nécessite des bilans de progression assez réguliers. De surcroît, il est important de proposer une continuité des mesures jusqu'à la fin de la formation, au vu de la durabilité et de la persistance des troubles dyslexiques et dysorthographiques (DFAC, 2023).

### 3. Méthode

Après avoir approfondi nos connaissances théoriques sur le sujet des troubles du développement du langage écrit de type dyslexique et dysorthographique, nous présentons ici notre cadre méthodologique. Il s'agira donc d'expliquer la méthode choisie pour parvenir à répondre à notre question de recherche.

#### 3.1 Question de recherche et hypothèses

Les différents éléments théoriques lus nous ont permis d'approfondir nos connaissances sur ces troubles que sont la dyslexie et la dysorthographie. Ces littératures proposent de nombreuses pistes d'action pour aider les élèves présentant un ou des troubles du développement du langage écrit durant leur scolarité. Nous voulions maintenant savoir si les enseignant-e-s du primaire, dans le canton de Fribourg, mettaient également en place des mesures d'aide pour ces élèves et comment ils-elles procédaient. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les

enseignant-e-s ont le devoir de différencier leurs pratiques pédagogiques (art. 83 RLS), mais en réalité comment cela se traduit-il sur le terrain ? Que mettent-ils-elles en place ? Comment prennent-ils-elles connaissance de ce qui est possible de mettre en place pour ces élèves ? Sont-ils-elles assez formé-e-s sur ce sujet ? Ont-ils-elles les connaissances nécessaires ? Notre question de recherche a donc pris la direction des mesures d'aide que bénéficient ces élèves. Nous l'avons formulée de la manière suivante :

**Comment mettre en place des mesures d'aide pour répondre aux besoins des élèves du primaire présentant un trouble du développement du langage écrit, selon les enseignant-e-s ?**

De cette question et à partir des expériences que nous ont proposées les stages, nous avons quelques hypothèses sur ce qui pouvait déjà être mis en place par les enseignant-e-s du primaire en termes de différenciation et de mesures d'aide. La présence ou non d'un ordinateur avec les différents logiciels intégrés, les changements de police, de mises en page ou encore le fait de donner des consignes orales plutôt qu'écrites, étaient les différents éléments de différenciation que nous avons pu voir en classe de stage. Cependant, nous nous demandions toujours s'il n'y en avait pas d'autres et comment cela se traduisait dans d'autres classes et dans d'autres degrés.

### 3.2 Procédure

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons décidé d'aller directement poser la question aux enseignant-e-s sur ce qu'ils-elles mettent en place pour ces élèves. Nous avons donc choisi une approche qualitative en sélectionnant un panel de quatre enseignant-e-s du primaire travaillant dans des degrés différents, afin de voir également les différences qu'il pouvait y avoir en fonction du degré et du cycle. Ensuite, nous avons décidé de procéder avec eux-elles par le biais d'entretiens semi-dirigés individuels. Pour ce faire, nous avons élaboré un protocole d'entretien (annexe 4, pp. 63-70) avec différents types de questions ouvertes et des relances possibles à ces questions (Poisson, 1991). Il nous paraissait important de procéder par entretiens individuels, plutôt qu'avec un questionnaire en ligne pour plusieurs raisons. Premièrement, nous allions pouvoir discuter avec la personne de vive voix et celle-ci

allait pouvoir nous communiquer des informations plus précises que si nous avions décidé de passer par un questionnaire en ligne. Deuxièmement, il allait également nous être possible de voir des éléments mis en place de manière plus concrète, étant donné que nous nous sommes rendues dans les salles de classe pour faire les entretiens. Finalement, suivant les réponses obtenues, nous allions avoir la possibilité de relancer avec une nouvelle question et de mener un échange plus riche et constructif. Par conséquent, nous pouvions obtenir des réponses qui seraient de plus en plus précises et pertinentes pour notre travail.

Le protocole comportait plusieurs grandes catégories telles que :

- Les généralités
- Le trouble du développement du langage écrit
- Le signalement des troubles
- La mise en place de dispositifs pour ces élèves
- La différenciation
- La compensation des désavantages aux évaluations
- La stigmatisation
- La charge de travail

Ces différentes catégories nous ont permis de cibler les questions pertinentes et de ne pas nous éparpiller lors des entretiens. Nous avons également pris la décision de faire deux entretiens supplémentaires. Des protocoles spécifiques ont également été conçus pour ces deux entretiens (annexe 4, pp. 71-82). L'un était destiné à un-e enseignant-e spécialisé-e, tandis que l'autre était prévu pour un-e logopédiste. Ce choix a été fait par notre envie d'avoir un regard plus spécifique sur ces troubles et sur ce qui peut être entrepris pour eux d'un point de vue scolaire. Cependant, ces données ne seront pas traitées de la même manière que les autres et ne serviront pas à répondre à la problématique à proprement parler.

### 3.3 Échantillonnage

Pour le choix des enseignant-e-s, nous nous sommes portées sur des personnes qui avaient déjà eu des élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques dans leur classe et qui enseignaient de la 3H à la 8H. Nous avons fait l'impasse sur les enseignant-e-s de 1-2H, puisque la dyslexie et la dysorthographie sont des troubles qui impactent la lecture et l'écriture et que ces apprentissages prennent part depuis la 3H

généralement. Il nous a donc semblé inintéressant d'interroger des enseignant-e-s de 1-2H.

Nous avons fait appel à d'ancien-ne-s formateur-trice-s de terrain ou d'ancien-ne-s collègues de l'établissement de stage pour trouver des enseignant-e-s correspondant à nos critères.

	Sexe	Expérience (année)	Degré d'enseignement
<b>Enseignant-e 1</b>	Femme	7	7-8H
<b>Enseignant-e 2</b>	Femme	10	3-4H
<b>Enseignant-e 3</b>	Femme	10	3-4H
<b>Enseignant-e 4</b>	Femme	15	5-6H

*Figure 4 : Enseignant-e-s interviewé-e-s*

	Sexe	Expérience (année)	Profession
<b>Enseignant spécialisé</b>	Homme	16	Enseignant spécialisé
<b>Logopédiste</b>	Femme	10	Logopédiste

*Figure 5 : Spécialistes interviewé-e-s*

### 3.4 Grille d'analyse<sup>2</sup>

Selon les données que nous avons pu récolter auprès des enseignantes primaires par le biais de nos entretiens, nous avons pu cibler quatre catégories principales déclinées en dix sous-catégories. C'est ainsi que nous allons pouvoir présenter, puis analyser nos résultats, afin d'apporter des réponses à notre question de recherche. Rappelons que cette question de recherche concerne les mesures d'aide mises en place pour les élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques par les enseignant-e-s du primaire.

<sup>2</sup> À partir de ce chapitre, nous n'utiliserons plus l'écriture inclusive pour parler des enseignantes, de l'enseignant spécialisé ou de la logopédiste, puisque nous avons répertorié dans le tableau précédent les différents sexes des personnes interrogées.



<b>Les représentations des troubles dyslexiques – dysorthographiques</b>	<b>Les moyens mis en place par les enseignantes / les établissements</b>	<b>Les mesures de compensation des désavantages</b>	<b>Le point de vue des enseignantes</b>
Définitions des troubles	Aides externes par les spécialistes (les intervenant-e-s)	Les mesures mises en place	La satisfaction des enseignantes
Conséquences scolaires et émotionnelles	La gestion du diagnostic et du signalement	Les limites des mesures de compensation des désavantages	Les besoins des enseignantes
	Les pratiques des enseignantes (différenciations)		
	École à visée inclusive		

*Figure 6 : Catégories des présentations de résultats*

## 4. Présentation des résultats

Nous allons, au travers de ce quatrième chapitre, exposer les différentes réponses que nous ont fournies les personnes interviewées. La présentation des résultats a été organisée en différentes catégories basées sur celles faites pour notre protocole d'entretien et que nous avons présentées dans la grille d'analyse. Il s'agira également de présenter les réponses qui nous semblent être les plus pertinentes pour notre problématique, afin d'analyser par la suite ces données.

### 4.1 Les représentations des enseignantes

#### 4.1.1 Définitions des troubles – que savent les enseignantes sur ce sujet ?

Lors de nos entretiens, nous trouvions important et pertinent de demander aux enseignantes de nous donner leur définition des troubles dyslexiques et dysorthographiques, ceci afin de connaître leurs connaissances sur le sujet. Les différentes réponses montrent qu'elles ont une idée de ce que sont la dyslexie et la dysorthographie. En effet, toutes les enseignantes ont expliqué qu'il s'agissait de troubles qui impactaient l'acquisition de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe. Certaines ont pu également donner quelques particularités de ces troubles, comme

par exemple, le fait d'inverser des lettres ou des sons, les confusions de sons ou encore des problèmes liés à la mémorisation. À cela, une enseignante a ajouté être allée revoir ses notes de la HEP et nous a parlé des types de dyslexies existants. En effet, comme nous l'avions vu dans le cadre théorique, il existe trois types de dyslexie et dysorthographe, à savoir : la dyslexie-dysorthographe phonologique, lexicale ou de surface et mixte (CSPS, 2022, pp. 7-8).

***Enseignante 1 :*** Ce n'est pas facile. J'ai dû aller refaire des recherches, mais la dyslexie, pour moi, c'est quand il y a un **trouble de la lecture, mais aussi un trouble sur l'acquisition de l'écrit**. Donc ce sera lié. Ils auront du **mal à lire** et puis du coup, ils auront du **mal à comprendre** ce qu'ils lisent. Des fois, ils **inversent des lettres**. Oui, on m'avait fait l'image d'un mot qui était tout inversé pour eux. C'est aussi lié à la **mémorisation**, ils ont de la peine à mémoriser.

***Enseignante 2 :*** Alors un trouble de l'apprentissage au niveau du **français**, des **difficultés en lecture, en orthographe et en écriture**. Pour moi, ça se résume à ça.

***Enseignante 3 :*** La dyslexie, vulgairement parlée, ce sont des **confusions**, que ça soit **oral ou auditif**. La dysorthographe, c'est pour moi, dans les grandes lignes, en **lien avec l'écrit, donc avec l'orthographe**, par rapport aussi à la **confusion de sons**, mais qui peut être lié à l'audition et qui peut aussi être lié à une dyslexie.

L'enseignante 4 ajoute également un élément supplémentaire. Effectivement, elle parle du fait que la dyslexie et la dysorthographe sont des troubles d'origine neurologique. Nous l'avions, d'ailleurs, détaillé et expliqué dans l'un de nos points du cadre théorique. En effet, la dyslexie et la dysorthographe ont une base neurodéveloppementale. Certaines connectivités du cerveau ne fonctionnent pas de la même manière chez une personne dyslexique et/ou dysorthographique que chez une personne ne possédant pas ce-s trouble-s, ce qui engendre des dysfonctionnements durant la lecture (Habib, 2018, p. 1).

***Enseignante 4 :*** La dyslexie, pour moi, c'est un **dysfonctionnement de l'apprentissage de la lecture**, au niveau soit du **déchiffrage du mot, le texte associé, des lettres qui forment des sons**, etc. Parfois, il y a aussi dans la dyslexie, tout ce qui est lié avec l'écriture où justement, c'est **compliqué de retranscrire ce que l'on entend**, donc c'est encore un peu autre chose, et puis parfois, il y a les enfants qui ont tous ces **mélanges de lettres, de confusion**, enfin voilà. La **dysorthographe**, je pense qu'après, c'est vraiment plus lié au **passage à l'écrit et puis à l'application des règles, la mémorisation**, je dirais. [...] Et puis, ce sont des **troubles qui sont neurologiques**, qui sont liés au cerveau. Non, ce n'est pas leur faute. Voilà, je pense que ce qui est bien aussi de peut-être noter, c'est que ce sont des élèves.

*C'est lié au cerveau, puis c'est leur fonctionnement qui dysfonctionne quelque part par rapport à la norme si on peut dire, et puis qu'en fait, ils ne peuvent pas plus. C'est comme un **handicap**, en fait.*

#### 4.1.3 Conséquences scolaires et émotionnelles

Nous avons évoqué dans notre cadre théorique les conséquences qui peuvent affecter les élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques. C'est pourquoi, nous avons également posé cette question aux enseignantes. Elles ont expliqué ce qu'elles pouvaient observer comme conséquences de ces troubles sur les élèves et sur leur scolarité. Les réponses sont assez similaires et mentionnent des difficultés à rentrer dans l'apprentissage, notamment en lecture-écriture. Ensuite, certaines ont pu constater que ces élèves pouvaient être plus lent-e-s que d'autres élèves, notamment lors des moments d'écriture.

***Enseignante 2** : Ils ont des difficultés à entrer dans l'apprentissage de la **lecture** et de l'**écriture**. [...] Alors pour cette année, c'est la première fois que j'ai un enfant qui est soupçonné d'être dysorthographique. Alors, je ne sais pas si c'est lié, mais au niveau de l'**espace**, de la gestion de son matériel, du déplacement, enfin il est un peu **désorganisé**.*

***Enseignante 3** : Ça peut être des **difficultés scolaires**, ça peut être des difficultés **d'inclusion** si ce n'est pas vu à l'école, ça peut être des difficultés qui vont au-delà de ça dans sa vie **professionnelle** et qui peuvent, à terme, en fait le **défavoriser**.*

Il a également été évoqué par l'enseignante 1 et 4 qu'une certaine démotivation pouvait affecter ces élèves, car les apprentissages devenaient trop difficiles pour elles.

***Enseignante 1** : C'est hyper compliqué, parce que du coup, s'ils n'arrivent pas à lire correctement, ils ne vont pas comprendre ce qu'ils doivent lire. [...] Après, il y a de la **lenteur**, de la **fatigabilité**. [...] Mais ce qui va influencer l'apprentissage, de ce que j'ai vu de mes élèves, ils ne sont **pas motivés** à apprendre, parce que c'est **trop dur** pour eux et du coup, ils baissent les bras très rapidement.*

***Enseignante 4** : D'abord, ce qu'il faut dire, c'est que très souvent, ça va les pénaliser dans **toutes les branches**, vu qu'en fait, on est confronté dans toutes les branches à la lecture. [...] Donc du coup, souvent, comme c'est difficile, plus on avance dans les degrés, plus la charge de lecture est grande, ainsi que d'écriture, donc du coup plus c'est difficile quelque part de **suivre le rythme** et puis de garder la **motivation**, etc. [...] Mais, je pense que quand même de manière générale, des **difficultés de déchiffrage**, donc de **lecture**, pas forcément de **compréhension**, mais vraiment de lecture qui prend plus de temps à lire et des difficultés d'écriture. Ils sont parfois **illisibles** ou alors il faut vraiment les lire en faisant de la phonétique*

pour comprendre ce qu'ils veulent nous écrire. [...] Après, au niveau de l'orthographe, pour ceux qui sont aussi plus dysorthographiques, ça devient compliqué d'orthographier, de **mémoriser des mots**.

Finalement, l'enseignante 4 ajoute un aspect différent des conséquences à proprement dites scolaires. Effectivement, elle parle de l'aspect familial qui se verrait, lui aussi, être affecté. Selon elle et d'après ses expériences, elle a pu constater que des crispations au sein du groupe familial pouvaient survenir et notamment lorsque les parents s'impliquent énormément dans la scolarité de leur enfant. Elle explique également qu'une conséquence de ces troubles sur certain-e-s élèves peut amener à l'échec scolaire.

**Enseignante 4:** [...] De la **démotivation**, parce que ce sont des élèves qui fournissent beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup d'énergie très souvent. Parfois aussi beaucoup de **crispation au sein de la famille**, parce qu'on sait qu'il y a les devoirs, surtout pour ceux qui ont la chance en plus d'être suivis à la maison. Souvent, ce sont des parents qui vont passer des heures à bosser tout ça, donc voilà beaucoup de **démotivation**. Je dirais une **crispation familiale**, parfois des compensations aussi à la maison ou tout d'un coup, voilà il faut quand même que ça sorte à quelque part, donc ils **explorent** parfois à la maison. Parfois, des **échecs scolaires**, on va essayer d'éviter, parce que ce n'est pas leur faute justement, comme je disais au départ, pour moi, c'est plutôt un peu comme un handicap, donc ça ne devrait pas les amener jusqu'à l'échec. Mais parfois, c'est compliqué, le tout fait que c'est quand même difficile.

## 4.2 Les moyens mis en place par les enseignantes / les établissements

### 4.2.1 Aides externes par les spécialistes (les intervenant-e-s)

Lors de nos entretiens avec nos quatre enseignantes, nous avons pu constater qu'elles mentionnaient l'intervention de différentes personnes. Nous avons donc décidé de les regrouper dans ce tableau récapitulatif.

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4
Enseignant-e spécialisé-e	X		X	X
Logopédiste	X	X	X	X
Ergothérapeute		X	X	X

<b>Psychologue</b>	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Neuropédiatre</b>		<b>X</b>		
<b>Permanences</b>				<b>X</b>
<b>Orthoptiste</b>				<b>X</b>
<b>Personne ressource</b>	<b>X</b>			
<b>Collègues / appui pédagogique</b>	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Psychomotricien-ne</b>			<b>X</b>	<b>X</b>

Figure 7 : Les intervenant-e-s

Nous pouvons observer qu'il existe de nombreuses aides externes, auxquelles ont pu faire appel les enseignantes et que cela diffère selon l'établissement ou les besoins de l'élève en question. Néanmoins, nous pouvons constater que l'intervention d'un-e logopédiste est mentionnée chez les quatre enseignantes. En effet, ces dernières ont la responsabilité d'effectuer un bilan, afin de poser un diagnostic et de fournir des pistes de travail aux enseignant-e-s en classe. Ils-elles proposent également les différentes mesures de compensation des désavantages à mettre en place.

**Enseignante 1** : *Mais j'écoute beaucoup quand les **logopédistes** parlent pendant les réseaux et **donnent pas mal de pistes**.*

**Enseignante 2** : *Oui, alors chaque année justement, j'appelle la **logopédiste**, parce que je dis toujours que moi je suis généraliste. Donc j'envoie vers la **professionnelle** [...].*

**Enseignante 3** : *[...] en préambule de ça, j'appelle toujours le **logopédiste** pour dire « voilà, cet enfant, il fait ça, ça, ça, ça, ça, qu'est-ce que t'en **penses** ? Est-ce que tu penses que c'est un profil logo ou pas ? ».*

**Enseignante 4** : *Typiquement, s'ils sont suivis en logopédie, au bout d'un moment, le travail de la **logopédiste** va être ça, en fait ça va être de les **accompagner** à pouvoir utiliser ces différents outils et ça, je trouve que c'est intéressant, c'est pertinent. [...] Alors si t'as [le-la logopédiste] des **pistes** pour m'aider dans ces moments-là, c'est utile.*

#### 4.2.2 Gestion du diagnostic et du signalement

Au sujet de la procédure de signalement et des potentiels diagnostics pouvant être effectués, les enseignantes de 3-4H nous ont communiqué qu'il n'existait pas de diagnostics officiels au cycle 1.

**Enseignante 2** : Alors officiellement non, parce qu'il n'y a pas de diagnostic qui est posé en 4H. Il faut toujours **2 ans de suivi** en logopédie, chez nous, et ensuite, il y a un diagnostic qui est posé.

De plus, il est important de se questionner sur la différence entre un retard en lecture-écriture d'un réel trouble dys-. En effet, au cycle 1, cette distinction se fait encore plus difficilement d'après les enseignantes, étant donné qu'on se retrouve en début d'apprentissage de la lecture-écriture. C'est pourquoi, il existe des pré-signallements et des suivis moins officiels pour récolter des traces et rester dans de l'observation, cela dans le but de noter s'il y a une persistance ou non dans la durée.

**Enseignante 3** : [...] un **pré-signallement**, c'est-à-dire qu'en fait l'enfant va 1 à 2 fois pour dire est-ce que oui ou non il a besoin d'un suivi ou bien est-ce que c'est quelque chose qui va peut-être pouvoir se **stabiliser** par la suite.

**Enseignante 4** : [...] mais sinon très souvent, plus on monte dans les degrés, **moins** on a de signallement à faire, parce que le gros est déjà déblayé avant. [...] On sait qu'au début de l'apprentissage de la lecture-écriture, c'est **normal** d'avoir des inversions, typiquement le 3 qu'on fait dans l'autre sens ou comme ça, mais à un moment donné, ça devrait quand même **se réguler et se corriger**, donc quand ça **persiste**, en milieu de 4-5H, c'est vrai que c'est un petit peu des **signes**.

Enfin, un point important qui revenait très souvent dans les entretiens est celui du temps d'attente avant de pouvoir être pris-e en charge par un-e logopédiste scolaire. Comme stipulé plus haut, cela nécessite déjà deux ans d'observation « non-officielles » pour distinguer un retard d'un trouble au cycle 1, puis le temps d'attente peut varier entre six et huit mois, avant d'avoir une place.

**Enseignante 4** : Et c'est pour ça aussi que c'est important que les enseignantes des plus petits degrés, 3-4H, **n'hésitent pas à signaler assez rapidement**, parce que justement par rapport à **ces listes d'attente** [...] Mais c'est vrai qu'en général, il y a souvent **6 mois, 8 mois**, avant l'année d'attente, quand on part à 0.

#### 4.2.3 Les pratiques des enseignantes (différenciations)

Dans un premier temps, nous avons demandé aux enseignantes si elles pensaient que la différenciation s'appliquait à toutes les branches ou seulement au français et de temps en temps aux mathématiques.

	On a besoin de différencier pour tout	On n'a pas besoin de différencier pour tout
Enseignante 1	X	
Enseignante 2	X	
Enseignante 3	X	
Enseignante 4		X

Figure 8 : Différenciation dans toutes les disciplines

Les enseignantes 1, 2 et 3 sont d'avis à différencier partout, car elles estiment que la lecture et l'écriture se retrouvent aussi dans les autres branches.

**Enseignante 1** : *Tout est lié. Disons par exemple, cet élève-là, il adorait l'histoire et la géographie. Du coup, c'était plus facile pour lui, mais dès qu'il y avait des textes à lire, ça n'allait pas ou des longues phrases à écrire.*

**Enseignante 3** : *Non, pour toutes les branches. Parce que, si par exemple, la musique, je leur donne la partition, c'est compliqué. L'évaluation, dans tous les cas, c'est compliqué. Il faut lire, écrire.*

Tandis que l'enseignante 4 pense que toutes les branches ne nécessitent pas forcément de la différenciation, si on travaille plutôt à l'oral, notamment en musique ou en AV/ACM, par exemple.

**Enseignante 4** : *Généralement, je ne différencie pas trop en allemand. En plus, l'orthographe n'est pas demandée dans les évaluations, donc voilà en principe, c'est une branche que je ne différencie pas.*

Dans un deuxième temps, nous nous sommes penchées sur les différentes formes de différenciations que les enseignantes mettent en place au sein de leurs classes. Nous avons décidé de synthétiser les mesures d'aide sous les quatre axes connus de la différenciation qui sont donc : les contenus, les processus, les structures et les productions (Guay et al., 2006, pp. 1-4).

## 1) Axe des contenus

**Enseignante 1** : *Ah oui, et puis des tâches simples, par exemple dans une consigne, il ne faut pas mettre une double tâche. Parce que sinon, il ne se concentrait que sur un truc. [...]*

En français, c'était souvent plus par rapport à **la quantité**. Je ne répétais pas mille fois l'exercice.

**Enseignante 4** : Je pense qu'il faut faire du « MMM » dit « **moins mais mieux** » [...] d'écrire une partie pour eux ou de leur demander d'écrire que certaines choses, mais pas de copier chaque fois forcément toute la phrase.

## 2) Axe des processus

**Enseignante 1** : Ensuite, pour cet élève aussi, j'imprimais tout sur **feuilles jaunes** [...]. Ensuite, les **écritures**, je sais qu'il y en a qui utilisent OpenDyslexic. Mais par exemple, chez cet élève-là, il fallait absolument du Century Gothic. [...] Les **misés en page** épurées, **pas de petits dessins** qui peuvent perturber, mettre vraiment **beaucoup d'espace, pas trop de texte** sur une page, etc [...] et puis on lui mettait déjà les petits encadrés avec des **trous** pour qu'ils remplissent.

**Enseignante 2** : Alors, il y a souvent **des caches de lecture** [...]. Pour les dysorthographiques, il y a **des règles spéciales** avec des poignées [...] et il a un **crayon spécial** triangulaire.

**Enseignante 3** : J'agrandis en **A3**, je mets sur du **bleu clair pastel**, je change **la police** d'écriture, je change **l'interligne**, je change la **taille** de caractère [...].

**Enseignante 4** : Parfois, je donnais les **devoirs** le vendredi pour qu'ils aient du temps pendant le week-end, que ça soit moins speed dans la semaine et puis qu'ils puissent fractionner plus, accepter qu'ils rendent des devoirs pas terminés. [...] Alors je pense vraiment géo-histoire-sciences, ce qui arrive le plus souvent, c'est qu'ils suivent comme nous, mais pour l'évaluation pour répéter, pour apprendre, **de leur donner une feuille**. Que ce soit nos correctifs faits à l'ordinateur, soit les feuilles d'un copain qui écrit bien, parce que des fois ils n'arrivent même pas à se relire en fait. [...] J'ai pas mal travaillé avec la **méthode en couleur** chez les petits, par rapport aux lettres, aux sons, de les associer à des couleurs, c'est toute une méthode aussi ça avec Borel-Maissonny. [...] Je pense que ce qui est important pour ces enfants, c'est d'entrer avec tous les **canaux** possibles, d'avoir de l'auditif, du visuel, du kinesthésique [...]. Travailler sur la **gestion mentale** ! Dessiner les mots, faire des mnémotechniques, utiliser multimalin pour les livrets... ce sont des livrets qui sont racontés par des histoires et les chiffres y apparaissent, faire des cartes de révision [...].

## 3) Axe des structures

**Enseignante 4** : [...] ce qui marche aussi assez bien, je n'en ai pas parlé avant, mais parfois c'est d'avoir un **copain ressource**.

## 4) Axe des productions

**Enseignante 1** : [...] ou des fois, il avait de la peine à écrire ses réponses, donc **dictées à l'adulte**.

**Enseignante 4** : Je vais dicter pour ces élèves-là, je fais **des textes à trous** ou ciblés.



De ce que nous avons pu observer lors de nos synthèses de résultats, les enseignantes utilisent majoritairement des différenciations au niveau des processus.

Ainsi, les enseignantes nous ont fait part d'une mesure qui, pour elles, porte ses fruits, puis d'une mesure qui a moins bien fonctionné et que nous avons regroupées au sein de ce tableau. Force est de constater que parmi les bonnes expériences figure à chaque fois la mise en place d'un ordinateur.

	Bonne expérience	Moins bonne expérience
<b>Enseignante 1</b>	<p>Alors, tout ce qui est <b>mise en page</b>, écriture épurée, espacement, je trouve que ça a beaucoup aidé.</p> <p>Et puis, le fait que l'enfant puisse utiliser <b>Lexibar</b>, c'était bien, parce que je pouvais le relire de cette manière. Après, il fallait qu'il soit habile avec <b>l'ordinateur</b>, ce qui n'était pas vraiment le cas. Mais je trouve que c'est vraiment le truc qui a bien aidé.</p>	-
<b>Enseignante 2</b>	<p>Alors là je pense pour l'enfant actuel, ce qui est très efficace, je pense que <b>l'ordinateur</b>, ça l'aide vraiment.</p>	-
<b>Enseignante 3</b>	<p>Il y a un enfant, je n'ai pas parlé d'un outil, il est passé en MTA, donc c'est avec <b>l'ordinateur</b>. Où là, c'est wow, le fait de rien que ne pas avoir besoin de passer par l'écrit, parce qu'il était dysorthographique et dyslexique, et de pouvoir faire lire à l'ordinateur.</p> <p>Le <b>A3</b> pour un élève a été révélateur, où en fait sa dyslexie s'est déliée de plus en plus.</p>	<p>Quelque chose qui a moins bien marché... <b>le bleu</b>. Je ne suis pas sûre vraiment que ça leur rendait service, en fait je n'ai pas l'impression qu'il y a vraiment une différence.</p>
<b>Enseignante 4</b>	<p>Oui, je pense que les dispositifs actuellement qui marchent bien, mais qui prennent du temps à mettre en place, ce sont <b>les ordinateurs</b>.</p>	<p>Je crois que c'était compliqué d'avancer, mais parce que dans le <b>relationnel</b>, il y a quelque chose qui ne passait pas, je n'avais pas bien réussi à créer cette relation de confiance et avec la maison et avec l'enfant et ce n'était pas très positif.</p>

	<p><i>Je pense qu'il faut faire du « MMM » dit « <b>moins mais mieux</b> » et c'est typiquement avec ce genre d'enfant.</i></p>	<p><i>Du coup, j'avais plus de réticence à mettre des choses en place. Voilà, ce n'est pas forcément ce que j'avais mis en place qui ne fonctionnait pas, mais c'était l'autour, l'accompagnement qui n'était pas posé.</i></p>
--	---	---

Figure 9 : Bonnes et moins bonnes expériences

L'enseignante 4 nous a également signalé l'importance du rôle des enseignant-e-s et des intervenant-e-s, qui est donc de redonner de la motivation et de la confiance en soi pour ces élèves. De plus, ils-elles ont pour but de les accompagner pour apprendre à utiliser ces différents outils, afin d'acquérir une certaine autonomie.

**Enseignante 4** : *Je pense que notre job, il est là en fait. C'est de trouver les bons **outils** et la manière pour que l'élève arrive à être **autonome**, mais ces outils, il a besoin **d'apprendre à les utiliser**, ça il ne peut pas le faire tout seul. [...] Une fois que le diagnostic est posé, quelque part ça ouvre les portes, on a un champ libre quoi. Le but c'est que l'enfant puisse progresser, que la **motivation** reste, le soulager au maximum quoi, mais du coup c'est plus transparent quelque part.*

#### 4.2.4 Une école à visée inclusive

Un point important qui a pu ressortir de nos différentes discussions est celui de l'inclusion, abordée de manière assez générale. Les enseignantes ont été d'accord à l'unanimité pour dire que les élèves dyslexiques-dysorthographiques ont leur place au sein des classes ordinaires et qu'il faudrait encore plus de ressources pour ces derniers-ères. C'est pour cela qu'on utiliserait plutôt le terme d'écoles « à visées inclusives » plutôt que d'écoles officiellement inclusives.

**Enseignante 1** : *[...] mais je trouve qu'on manque affreusement de **ressources**. Mais pour tous les autres dys-, je trouve que c'est **bien** qu'ils soient dans des classes ordinaires. Je ne vois pas pourquoi, ils seraient ailleurs. Ce ne sont pas des cas lourds.*

**Enseignante 3** : *Après, je trouve bien qu'il y a des **outils** qui sont mis en place, parce qu'à l'époque, on ne savait pas si l'enfant était dyslexique. On le mettait au fond de la classe et puis c'est tout. Maintenant, on leur met des choses en place donc c'est **bien**. On pourrait parler presque d'inclusion au sein d'une classe oui clairement. C'est ce qu'on veut, c'est ce vers quoi on **tend**, l'inclusion scolaire **pour tous**.*

**Enseignante 4** : *Oui, mais je pense que c'est aidant d'avoir un enseignant qui est **ouvert à la différenciation assez large**, parce que ce sont quand même des parcours pour l'élève qui*

*pompent beaucoup, beaucoup **d'énergie**. [...] alors par chance on a quand même de plus en plus d'outils fortement aidants, mais je pense qu'il faut quand même être ouvert. [...] Donc de nous d'être **plus flexibles** et plus ouverts, [...] oui ils ont leur place, ils ne sont pas intellectuellement déficients. Ils ont juste **besoin d'une béquille**, après ce n'est pas toujours évident de trouver la bonne, mais je pense que oui, ils ont leur place.*

L'enseignante 4 nous a fait part d'un élément important à prendre en compte, celui de la diversité de tous-tes les élèves. En effet, elle nous a communiqué que tous-tes les élèves sont différent-e-s et fonctionnent aussi autrement, ils ont donc des besoins différents.

**Enseignante 4** : *Après ça ne veut pas dire qu'on a toutes les solutions miracles et les baguettes magiques, parce qu'encore une fois, chaque enfant est **différent** avec son handicap, avec sa difficulté, avec sa problématique et un outil qui a pu fonctionner avec un élève pendant deux ans, on a la volée suivante, on a le même profil d'élèves, mais ça ne marche pas. Donc **chacun est aussi différent, un fonctionnement d'apprentissage différent...***

Nous avons pu effectuer deux entretiens en classes flexibles, celles-ci visent à fonctionner de manière à prendre en considération la diversité de tous-tes les élèves et de répondre à leurs besoins d'apprentissage.

**Enseignante 2** : *Alors, on est en **classe flexible**. Du coup, on tend à ce que l'enfant sente ce dont il a **besoin** le jour même.*

L'enseignante 3 précise aussi que l'avantage de la classe flexible, c'est qu'elle limite la stigmatisation.

**Enseignante 3** : *L'avantage de la **classe flexible**, c'est que vous n'avez **pas tous les élèves qui font la même chose au même moment**, donc on n'était pas tous dans le cahier d'écriture et lui avec son ordinateur.*

## 4.3 Les mesures de compensation des désavantages

### 4.3.1 Les mesures mises en place

Au sujet des mesures de compensation des désavantages, l'enseignante 3 nous a confié que pour elle, la limite avec la flexibilité pédagogique était très fine. En effet, les différenciations décrites plus haut rentreraient aussi dans des mesures de compensation des désavantages.

**Enseignante 3** : Après des fois, la limite entre la différenciation et la compensation des désavantages est **très fine**. Ce n'est pas toujours évident de dire « OK, je suis dans de la compensation des désavantages ou dans de la différenciation », ce n'est pas toujours évident.

Sa différence résiderait dans le diagnostic officiel effectué, permettant d'octroyer un droit d'obtenir des mesures d'aide, et donc en quelques sortes un devoir pour les enseignant-e-s de mettre en place certains dispositifs.

**Enseignante 4** : [...] actuellement poser l'étiquette permet dans un 2<sup>ème</sup> temps de **compléter** cette compensation des désavantages, qui permet en fait d'écrire vraiment noir sur blanc le diagnostic de l'enfant. Ça a été fait par un **professionnel**, donc on n'est pas en train de brasser du vent et puis en fait ça ouvre vraiment des **portes d'aide qui sont officielles** et qui doivent **poursuivre dans la durée** du temps aussi. C'est ça qui est important d'évoquer avec les parents. [...] Je pense que pour moi, la **compensation, elle va plus loin**. Ça veut dire que les portes sont plus ouvertes, parce que je peux différencier, mais je ne vais pas accorder peut-être un peu plus de temps, je ne vais pas lire les consignes... Par contre, pour un dyslexique, si je fractionne des parties d'exercices, si je diminue les quantités, si j'écris à sa place, ce n'est pas des choses que je vais faire pour un autre enfant.

Pour ce qui est mis en place formellement au cœur des salles de classe, nous pourrions les lister dans deux grandes catégories, d'une part les moyens auxiliaires, et d'une autre part les aménagements formels (CSPS, 2021).

▪ **Les aménagements formels (espace, temps, forme) :**

**Enseignante 3** : On peut les **accompagner**, on peut **raccourcir** l'exercice, on peut, comme on a dit, mettre tout ce qu'on a mis en place au niveau des **polices**, etc. La **forme du texte**, on peut leur donner **davantage de temps**. On peut faire ça en plusieurs fois, on peut faire ça avec l'aide de l'enseignant spécialisé, donc en plus **petit groupe** ou en **individuel** dans le calme.

▪ **Les moyens auxiliaires (supports, ordinateurs, personne) :**

**Enseignante 1** : Alors, j'ai déjà eu des **ordinateurs** privés, disons, vraiment personnels. Où ça avait été une **demande de l'AI**. Et puis, le fait que l'enfant puisse utiliser **Lexibar**, c'était bien parce que je pouvais le relire de cette manière. [...] Ils avaient aussi le droit à leur **classeur outil**, ce sont tous les aide-mémoires avec les références. Ils avaient le droit de les utiliser.

Quelques inconvénients nous ont également été communiqués, lors de nos discussions au sujet des moyens auxiliaires concernant les ordinateurs, tels que la maîtrise de ces derniers, le temps que cela prend pour les mettre en place au niveau

de l'organisation et du travail demandé ou encore le fait d'être trop exposé-e-s aux écrans.

**Enseignante 1 :** C'était un soulagement de les mettre en place. Mais **ça prend du temps**. [...] Mais ce qui était pénible pour lui, c'est qu'il n'avait pas encore une bonne **maîtrise de l'ordinateur**. [...] Oui... Je suis satisfaite de l'ordinateur, mais c'est compliqué. Après, ils sont tout le temps **devant l'ordinateur et les écrans** et ça ne va pas non plus.

**Enseignante 2 :** Après c'est sûr que, heureusement qu'il y en a qu'un, parce que je pense que ça serait plus compliqué à gérer s'il y avait **plusieurs enfants** qui nécessitaient donc l'ordinateur.

#### 4.3.3 Les limites des mesures de compensation des désavantages

Pour terminer la présentation des résultats concernant ces différentes mesures d'aide, il nous intéressait de questionner les enseignantes sur les limites qui pouvaient ou non se présenter à la mise en place de ces mesures.

	Les limites
<b>Enseignante 1</b>	<i>Ce qui est hyper difficile, <b>c'est de ne pas toucher aux objectifs</b>. Parce que finalement, l'objectif doit rester le même si l'enfant n'a pas un PPI. Et si on commence à trop simplifier et réduire, on va toucher à l'objectif et ce ne sera pas juste.</i>
<b>Enseignante 2</b>	<i>J'espère que ce qui a été mis en place au cours de la 3-4H, c'est vraiment suivi et puis <b>qu'il y a un suivi et que l'enfant puisse continuer avec ces aides</b>. Puis l'idée, c'est quand même <b>de s'en détacher</b> [...].</i>
<b>Enseignante 3</b>	<i>Qu'on rentre dans de <b>l'individualisation</b> et non plus de la compensation des désavantages, donc on <b>dévie en fait sur plus une mesure d'aide ordinaire ou une mesure d'aide renforcée</b>.</i>
<b>Enseignante 4</b>	<i>Bon, c'est clair à un moment donné <b>qu'est-ce qu'on veut évaluer</b> ? L'évaluation, c'est quand même faire un pointage de ce que l'élève est capable de faire à un moment donné, une photo du moment, donc c'est clair qu'on veut essayer <b>de biaiser au moins possible</b>.</i>  <i>Il y a d'une part qu'il faut faire attention au <b>paradoxe de l'aide</b>, mais je pense qu'ils ont quand même les possibilités d'avoir des outils pour essayer d'évoluer.</i>  <i>Pour moi voilà, c'est plus un peu quels sont tous les outils qu'on lui donne, mais on essaie le moins possible <b>d'influer le contenu</b>, quelque part il a la même tâche à faire. Je pense que ça, c'est une des choses, parce que si on commence</i>

	<p>à toucher le contenu, ça veut dire qu'on a des <b>objectifs adaptés</b> et donc c'est plus tout à fait le même, on n'est pas sur le même tableau, à mon avis.</p> <p>Je pense qu'une des limites, c'est le <b>partenariat du réseau</b>, voilà que tout le monde doit être partie prenante. D'abord, <b>l'élève</b> doit faire aussi sa part du job, même si ça demande toujours de l'effort. [...] Voilà de la part des <b>parents</b> aussi, de soutenir vraiment l'élève aussi à la maison de l'aider tout en étant d'accord qu'on puisse donner le week-end, plus de temps, fractionner... Je pense aussi avec le <b>logopédiste</b>, parfois il y a encore un enseignant d'appui ou comme ça, c'est aussi d'être très au clair sur qui fait quoi, parfois je trouve qu'on a facilement tout d'un coup des doublons qui se font... Que chacun soit vraiment au clair, pour tout le monde, dans le réseau qui bosse quoi et comment on soutient l'élève.</p>
--	--

Figure 10 : Les limites des mesures d'aide

Un des éléments importants qui surgit est cette peur de biaiser les apprentissages et de rentrer dans ce paradoxe de l'aide en lien avec l'autonomie des élèves. En effet, elles nous communiquent, qu'il est important de ne pas toucher aux objectifs et de rester dans cette visée à combler des désavantages, liés à un trouble handicapant.

## 4.4 Le point de vue des enseignantes

### 4.4.1 La satisfaction des enseignantes

Ce sous-point traite de la satisfaction des enseignantes quant à la formation initiale, ainsi que sur les outils qui leur ont été fournis pour aider les élèves dyslexiques-dysorthographiques. Nous trouvons judicieux de savoir si elles avaient été formées à faire face à ces cas de figure et comment elles avaient pu trouver ou recevoir des outils. Il en ressort que de manière générale, elles n'avaient pas été assez formées durant la formation initiale pour aider ces élèves.

**Enseignante 1** : Ah... **pas assez formée** du tout. Je suis retournée dans mes cours de la HEP pour voir où j'avais parlé de ça et il y avait un cours super intéressant sur les dys-, mais on avait dû faire des présentations et ce n'était pas assez ! Clairement pas assez ! Alors que je pense que l'on peut faire bien plus ! Après, oui il y a les **enseignant-e-s spécialisé-e-s**, mais ils ne sont **pas là toute la semaine**.

**Enseignante 2** : Honnêtement, **non**. C'est vrai que je me sentais vraiment **démunie** et je pense qu'au début de ma carrière, j'en ai laissé passer quelques-uns clairement.

**Enseignante 4 : Oui et non.** *Bon la formation remonte quand même à un petit moment, donc je n'ai pas tout exactement en tête, mais je pense que ce sont des grandes thématiques qui sont abordées de manière **très rapide**. [...] mais, oui j'en avais déjà entendu parler.*

Les enseignantes 1 et 4 nous ont alors donné quelques moyens, grâce auxquels elles ont pu se former sur ce sujet. L'enseignante 1 explique être allée lire les E-fiches présentes sur Friportail (<https://www.friportail.ch>), mais également le fait qu'il est possible de suivre des formations continues qui traitent de cette thématique.

**Enseignante 1 :** *Je trouve que ça, c'est vraiment **un manque** et je n'avais **pas les outils**. Au final, c'est vraiment à l'enseignant-e de se dire : "Je veux être plus formé-e par rapport à cela et donc je regarde s'il y a des **formations continues**, ou je fais des **lectures** !". Mais c'est vrai que maintenant, avec les **E-fiches sur Friportail**, c'est un petit peu plus simple. [...]*

L'enseignante 4, quant à elle, explique que c'est en enseignant, en échangeant avec des collègues enseignant-e-s ou enseignant-e-s spécialisé-e-s, en discutant avec la logopédiste, en allant fouiller sur Internet, qu'elle a pu ajuster ses pratiques pour répondre aux besoins d'élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques.

**Enseignante 4 :** *Oui, il y a des choses un peu « bateau » qu'on sait qu'on peut faire, par exemple **lire les consignes**, donner **plus de temps**, **raccourcir** certaines choses, voilà ça ce sont les choses un petit peu les plus simples oui. On les a entendues dans notre formation. Après, je dirais que toutes les autres petites astuces, elles **viennent en enseignant**. [...] Chaque année, on a un nouveau **défi**, ce qui est chouette aussi et donc on va essayer de trouver des nouvelles pistes par rapport à ce défi. Une fois aller **toquer chez le collègue**, parce qu'un jour on n'en peut plus, puis lui, il nous propose un truc à essayer et à **l'enseignant spécialisé** qui vient pour d'autres élèves. Voilà, il y a la **logopédiste** qui suit des enfants qui va nous donner des pistes qui ont marché pour d'autres, qu'on va réessayer au bout d'un moment aussi. C'est vrai qu'il y a **l'expérience** quand même qui fait que ... et puis **Internet** est aussi quand même une bonne source d'aide, parce que quand même on peut aller fouiller sur ce sujet-là. Par exemple, je trouve qu'il y a pas mal d'associations qui ont pas mal de **feuilles** avec plein d'idées qu'on peut faire pour les aider etc.*

#### 4.4.2 Les besoins des enseignantes

L'une de nos questions d'entretien traitait des besoins que pouvaient nécessiter les enseignant-e-s du primaire, afin de pouvoir ajuster leur enseignement à ces élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques. L'enseignante 1 évoque qu'elle aurait aimé recevoir des aides ou outils supplémentaires, durant les moments d'attente des bilans.

Elle explique également qu'elle avait l'aide de l'enseignant-e spécialisé-e, mais que cette personne n'est pas là tout le temps.

**Enseignante 1** : *Mais moi, ça m'aurait été super utile d'avoir **2-3 astuces** en attendant tous les bilans qui ne viennent pas. [...] Après, oui il y a les **enseignant-e-s spécialisé-e-s**, mais ils ne sont pas là toute la semaine. Je trouve que ça, c'est vraiment un **manque** et je n'avais **pas les outils**.*

L'enseignante 4 souhaiterait également plus de moyens, au niveau informatique notamment.

**Enseignante 4** : *De manière générale, je pense que c'est un peu le gros débat aussi de l'actualité, mais c'est au niveau de **l'informatique**. Peut-être d'avoir **plus de moyens** directement en classe !*

Les enseignantes 2 et 3, quant à elles, souhaiteraient avoir plus d'aide et le fait d'être un-e enseignant-e supplémentaire, ou alors que les enseignant-e-s spécialisé-e-s puissent avoir plus d'unités à accorder à ces élèves serait une solution.

**Enseignante 2** : ***Un-e enseignant-e en plus**. Clairement enseignant-e spécialisé-e, il/elle a eu les cours là-dessus pendant un plus long moment que nous. Comme je le disais, je suis généraliste.*

**Enseignante 3** : ***Des bras**. Des fois, il faudrait **être deux**, il faudrait que des fois les enseignants spécialisés puissent avoir plus de temps ou **plus d'unités**. Surtout des unités, plus d'unités, vraiment que ça soit **MAO**, que ça soit **MAR**, que ce soit appui pédagogique, les logopédistes quoi. Il y a des listes d'attente énormes.*

## 5. Interprétation et discussion des résultats

À la suite du cadre théorique et de la présentation des réponses des enseignantes, nous allons à présent analyser ces données. Cette analyse a pour fonction de tenter de répondre à notre problématique et d'offrir de nouvelles pistes de recherche ou des questionnements.

### 5.1 Impact des connaissances du trouble sur la différenciation

Lors de nos entretiens, nous avons demandé aux enseignantes de définir la dyslexie et la dysorthographe avec leurs propres mots. Le but était de savoir quelles connaissances avaient les enseignantes interviewées à ce sujet. Selon nous, il est



important de connaître un minimum le trouble pour pouvoir ajuster ses pratiques d'enseignement et donc mettre en place de la différenciation. Les réponses des enseignantes se sont plus axées sur les erreurs que pouvaient faire les élèves dyslexiques-dysorthographiques, plutôt qu'une définition précise du trouble. En effet, elles ont donné comme exemple le fait d'inverser des lettres, de confondre des sons, des difficultés à mémoriser des mots, etc. Ce sont des erreurs qui ont effectivement été décrites par Collard (2019, p. 8) et que nous avons également détaillées dans notre cadre théorique. À cela, une enseignante évoque l'aspect neurologique des troubles dyslexiques-dysorthographiques, ce qui est également véridique (Habib, 2018, p. 1). Elle en parle de manière très brève, mais elle accorde également de l'importance au fait que ces troubles n'impactent pas l'intelligence des élèves. Cependant, aucune enseignante n'a mentionné le fait que la dyslexie et la dysorthographie sont des troubles qui sont impactés par l'une ou les deux voies du modèle neuropsychologique à deux voies de Coltheart (1978, cité dans Totereau, 2005). Tout ceci nous apporte les informations qu'effectivement les enseignantes ont des connaissances sommaires de ce que sont la dyslexie et la dysorthographie. Elles connaissent surtout ces troubles d'après leurs expériences et ce qu'elles ont pu observer chez leurs élèves. En effet, leur définition du trouble se concentre sur les erreurs typiques de ces élèves et non une définition scientifique du trouble. Concernant notre problématique, nous pouvons donc imaginer qu'il puisse être difficile de différencier, si les connaissances du trouble sont peu développées. Effectivement, différencier nécessite plusieurs étapes. Il faut, dans un premier temps, définir la situation et les difficultés des élèves, la situation désirée, puis planifier une action, la mettre en place et terminer par l'évaluer (Guay et al., 2006, p. 2). Tout cela est d'autant plus possible, lorsque nous connaissons le trouble et que nous savons vers quoi orienter la différenciation. Les dires des enseignantes confortent également cette hypothèse, puisqu'elles nous ont expliqué ne pas avoir eu les outils nécessaires et de n'avoir pas été assez formées pour aider au mieux les élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques, notamment en début de carrière. Néanmoins, elles ont réussi à trouver des solutions pour ces élèves en demandant de l'aide aux collègues et aux enseignant-e-s spécialisé-e-s, en faisant des lectures ou encore en assistant à des formations continues.

## 5.2 Différenciation : entre la théorie et la réalité ?

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de questionner les enseignantes sur les mesures d'aide mises en place dans leurs salles de classe, que ce soit au niveau de la différenciation, des mesures de compensation des désavantages ou des éventuel-le-s intervenant-e-s. D'après leurs connaissances sur le sujet et les outils qu'elles avaient en main, autant au niveau des informations datant de leurs formations ou des acquis par l'expérience du terrain, les enseignantes nous ont communiqué qu'elles différencieraient pour ces élèves, puisque c'est un droit et un devoir. Cependant, nous avons pu remarquer, pendant la présentation des résultats, que ce qui était mis en place, relevait principalement de l'axe des processus (Guay et al., 2006, pp. 1-4). Nous pouvons en déduire que les aspects de mises en pages relatifs à la manière de travailler pour parvenir aux objectifs sont privilégiés, car ce sont les moyens les plus courants. Néanmoins, il est bien connu que chaque enfant est en réalité différent et aura ainsi des besoins différents, donc la différenciation pratiquée est assez générale et moins spécifiée que ce qu'elle devrait être (Curonici et al., 2006, pp. 225-226). Par ailleurs, nous avons également pu constater que les trois autres formes de différenciation étaient moins utilisées. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elles sont peut-être pratiquées, mais de manière moins consciente et qu'elles auraient pu oublier de les mentionner. Qui plus est, les enseignantes nous ont justifié leur façon de différencier, selon l'élève diagnostiqué-e et celui-celle qui aurait potentiellement simplement des difficultés d'apprentissage. En effet, elles nous ont déclaré qu'elles n'appliqueraient pas forcément toutes ces mesures d'aide spécifiques pour un-e élève qui n'est pas officiellement diagnostiqué-e. Nous pouvons en déduire que le diagnostic est tout de même un aspect important qui justifierait l'implication des différentes mesures d'aide, devenues ainsi un droit de mise en place. Il est donc important de pouvoir faire la différence entre un trouble et un retard dans les apprentissages, afin de mettre en place ces mesures d'aide nécessitées pour répondre aux besoins des élèves et compenser ce-s désavantage-s dans une vision d'équité.

## 5.3 Les limites des mesures d'aide

Il a été intéressant pour nous de se pencher sur l'avis des enseignantes sur leurs propres limites de différenciation. En réalité, elles estiment qu'elles différencient, certes, mais jusqu'à quel point ? Selon elles, il existe une certaine limite dans leur

travail et qu'à un moment donné, il est nécessaire de faire appel à des spécialistes pour collaborer, car elles estiment tenir la fonction de généralistes. En effet, d'après Tremblay (2012, p. 58), la collaboration fait partie d'une des dix conditions nécessaires à une éducation inclusive, à l'instar de la différenciation. En substance, il est primordial de rappeler que bien que la différenciation soit essentielle, la contribution active des intervenant-e-s et des échanges dans le partage sont tout aussi importants. Ainsi, la collaboration interprofessionnelle entre les enseignant-e-s et les logopédistes semble être un point central pour obtenir des pistes d'aide et un certain soutien, afin de répondre au mieux aux besoins des élèves dyslexiques-dysorthographiques. De plus, le service de logopédie, psychologie et psychomotricité (SLPP) nous définit l'importance de la prise en charge avec cette définition fournie par le Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SENOF, 2022) :

Le ou la logopédiste s'occupe des difficultés d'origines diverses qui, d'une manière ou d'une autre, entravent le développement de la communication et du langage sur le plan de l'oral et/ou de l'écrit. Il ou elle intervient au niveau de la prévention, de l'évaluation et du traitement des troubles de la communication et du langage.

Ensuite, un deuxième aspect de ces limites a pu surgir de nos entretiens. Les enseignantes partent du principe qu'elles vont différencier oui, mais qu'obtenir un diagnostic permet d'officialiser un trouble, qui devient ainsi plus formel, pour ainsi dire obligatoire. Elles seront ainsi plus renseignées sur le sujet et elles pourront adapter leur enseignement, selon les besoins de ce type de trouble. Il est évident que nous pouvons différencier, mais si nous ne savons pas quel est le trouble de l'élève, nous ne pourrions également pas savoir ce qui peut être mis en place pour répondre aux lacunes de ces élèves. Ainsi, un diagnostic permet d'écrire noir sur blanc, par un-e spécialiste, les mesures d'aide nécessitées, ce qui accorde aussi de la crédibilité à la situation. Nous pouvons en déduire que le premier réflexe qu'ont les enseignantes consiste à bien évidemment différencier, mais passé une certaine limite propre à chacune, elles vont commencer à faire appel à des spécialistes. Ces dernier-ère-s vont intervenir pour instaurer des mesures de compensation des désavantages, lorsque les difficultés deviennent trop importantes et persistantes. Par ailleurs, le rôle

impératif des enseignant-e-s réside donc dans l'acte d'observer et de récolter des traces pour pouvoir cueillir des signes alarmants et appuyer leurs avis.

Pour conclure, une troisième limite qui a émergé de notre recherche est celle du biais des mesures d'aide. En effet, une des peurs des enseignantes est de tomber dans de l'individualisation et le paradoxe de l'aide. D'après elles, il a été questionnant de savoir jusqu'où aider les élèves, tout en leur laissant l'opportunité de progresser. Il est important d'aider les élèves qui rencontrent des difficultés dues à un handicap et d'ainsi compenser ces désavantages dans une vision d'équité dans les apprentissages, mais encore une fois, jusqu'à quel point ? Selon Curonici et McCulloch (2004, p. 581), l'encadrement consiste à aider l'élève en respectant son rythme et ses difficultés, tout en gardant certaines attentes et exigences d'apprentissage. Ce dynamisme d'encadrement favorise l'autonomie en posant des conditions, afin de progresser tout en atténuant les difficultés. Toutefois, la barrière entre « aider tout en laissant l'enfant être autonome » et « trop aider en restreignant l'autonomie » reste assez fine et il se peut que nous tombions dans ce paradoxe de l'aide :

Pour revenir à la notion de l'encadrement, dans les interactions du type du « paradoxe de l'aide », l'enseignant perd sa position encadrante, en ce sens qu'il se trouve à trop suivre l'enfant dans ses difficultés, à ne pas assez attendre ou exiger et, en définitive, à endosser une part de la responsabilité qui revient à l'élève, ce qui va à l'encontre de l'autonomisation de l'enfant (Curonici et McCulloch, 2004, p. 583).

## 5.4 Les besoins des enseignantes

Ce dernier point de discussion traite des besoins qui pourraient permettre aux enseignant-e-s de différencier davantage leur pratique pour répondre aux besoins des élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques. Lors de nos entretiens avec les quatre enseignantes, celles-ci ont fait part de certains éléments qui leur avaient manqués, notamment en début de carrière. Elles expliquaient avoir reçu peu de ressources et d'outils qui auraient pu servir à ces élèves. Cela s'explique notamment par le fait que lors de la formation initiale, de nombreux sujets/troubles/situations sont étudiés, mais uniquement en surface et non de manière très approfondie. En effet, il est difficile de

pouvoir tout apprendre en trois ans de formation. C'est pourquoi, à la suite de cette formation initiale, il y a la possibilité de faire un master, qui permet d'approfondir les connaissances dans un domaine plus précis. Les enseignant-e-s spécialisé-e-s ont justement les qualifications pour aider les enseignant-e-s dans leur démarche de suivi d'un-e élève dyslexique et/ou dysorthographique. Cependant, comme l'ont exprimé certaines enseignantes, les demandes de bilan peuvent prendre du temps et l'enseignant-e spécialisé-e n'est pas tout le temps disponible. Néanmoins, il y a toujours les autres collègues qui peuvent eux-elles aussi apporter leur expérience et donner des pistes d'action. C'est ce que met en avant Osty (2003, cité dans Marcel, 2006, p. 38) en expliquant que d'échanger des expériences et de transformer ces expériences en savoir pratique permet la mutualisation des savoirs, ce qui découle sur un ajustement de ses propres pratiques d'enseignement. En résumé, cela signifie que les échanges entre collègues ont un impact sur l'ajustement de nos pratiques. C'est d'ailleurs un point qui avait été relevé par certaines enseignantes, qui s'étaient elles-mêmes tournées vers des collègues, afin de trouver des outils et de piocher dans ces ressources pour aider leurs élèves.

Finalement, les enseignantes ont fait part du manque de « bras » à disposition. Certaines proposeraient le fait d'être deux enseignant-e-s dans la classe ou que l'enseignant-e spécialisé-e puisse avoir plus d'unités, dans le but qu'il-elle soit le plus souvent dans la classe. De cette manière, il serait plus évident de différencier et d'être présent-e-s pour chaque élève. En effet, il est difficile pour un-e enseignant-e qui a une vingtaine d'élèves à charge, d'épauler tous-tes les élèves et de différencier pour chacun-e. Comme nous l'avons expliqué, dans la loi scolaire du canton de Fribourg, il est stipulé que l'enseignant-e a comme devoir de différencier son enseignement, afin qu'il convienne à tous-tes (art. 83 RLS). Mais cela demande un grand investissement, notamment lorsque nous savons que dans une classe, il n'y a pas forcément qu'un-e seul-e élève à besoins particuliers. Il peut, par exemple, y avoir un-e autre élève avec un trouble TDA/H, TSA, ou tout simplement des difficultés scolaires. La question et la proposition du co-enseignement prend donc tout son sens dans un partenariat interprofessionnel.

## 7. Critiques de notre recherche

En tant que praticiennes réflexives, il est de notre rôle de pouvoir porter un regard critique sur notre travail de recherche effectué.

Au sujet de notre guide d'entretien, nous avons réalisé un protocole d'entretien avec des catégories, des questions et des relances et le tout devait donner lieu à un entretien d'environ 45 minutes. Cependant, nous nous sommes rendu compte que la durée de ces entretiens différait de personnes en personnes, selon les réponses données. Il se pouvait donc que l'on se retrouve avec des interviews de plus d'une heure. De plus, il a été compliqué de rester neutre, en gardant cette posture externe et de ne pas trop diriger les personnes interviewées avec nos questions de relances. En outre, lors de la présentation et de l'analyse de nos résultats, nous avons remarqué que certaines catégories de questionnements ne répondaient pas forcément à notre question de recherche de base, même si elles apportaient un bonus d'informations.

Au cours de la rédaction de notre travail, nous avons ciblé quelques manques dans les questions que nous aurions pu poser aux enseignantes. Effectivement, le sujet portant sur la différence entre un retard et un trouble aurait été pertinent à discuter avec elles, puisque cela a été un point important que nous avons traité durant notre travail. Par ailleurs, la différence entre les différenciations et les mesures de compensation des désavantages aurait dû être plus marquée durant nos questionnements, car il est arrivé que les deux se mélangent lors des réponses données. Enfin, nous avons constaté un déséquilibre dans nos questions au sujet des différenciations et des compensations, il aurait donc fallu avoir les mêmes questions pour ces deux formes d'aide pour des renseignements équivalents. D'ailleurs, au moment du traitement des données, il était compliqué de différencier clairement ce qui était de l'ordre de la différenciation mise en place par les enseignantes avant le diagnostic et ce qui découlait des compensations des désavantages. Ainsi, si nous avions mieux séparé nos questions, nous aurions éprouvé moins de difficultés à organiser nos données.

À propos de nos interviews, nous avons pris la décision d'interroger également une logopédiste et un enseignant spécialisé, dans le but d'avoir l'avis de spécialistes et des compléments d'informations, afin d'orienter notre cadre théorique. En revanche,

nous n'avons pas utilisé concrètement ces entretiens lors de la rédaction pure de notre travail.

## 8. Conclusion

Ce travail de Bachelor a traité des différentes mesures d'aide mises en place par les enseignant-e-s du canton pour aider les élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques. Afin de répondre à cette problématique, nous avons décidé d'opter pour une approche qualitative. Nous avons, pour cela, conçu un protocole d'entretien et nous sommes allées interviewer des enseignant-e-s du primaire dans le but de répondre à notre question de recherche. Rappelons tout de même notre problématique qui est la suivante : « **Comment mettre en place des mesures d'aide pour répondre aux besoins des élèves du primaire présentant un trouble du développement du langage écrit, selon les enseignant-e-s ?** ». Nous trouvions important de prendre connaissance et d'observer ce qui pouvait être mis en place pour ces élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques directement sur le terrain.

Les données ayant été traitées et analysées, nous avons été surprises de constater que les enseignant-e-s connaissent de manière générale les troubles dyslexiques-dysorthographiques, mais qu'il leur est difficile de donner une définition vraiment précise du trouble. La formation initiale abordant de nombreuses thématiques durant les trois années, elle ne peut malheureusement pas traiter de ces troubles de manière plus approfondie. Ce qui demande donc à l'enseignant-e de s'investir dans le sujet et de se former par ses propres moyens. Un autre élément interpellant est le fait qu'il n'y a pas ou peu de diagnostics en 3-4H, mais qu'ils arrivent plutôt dès la 5-6H. À cela, s'ajoute le temps d'attente assez conséquent des différents bilans et de l'octroi à des mesures d'aide. Ces dernières surviennent donc finalement tard dans la scolarité d'un-e élève dyslexique et/ou dysorthographique.

Au terme de ce travail, nous avons donc pu répertorier les mesures d'aide mises en place par les enseignant-e-s interrogé-e-s. Nous retrouvons le fait de veiller à une mise en page épurée, avec un espacement conséquent, une police adaptée ou encore des feuilles de couleur. L'ordinateur a également été cité par les enseignant-e-s et permet à l'élève de gagner en autonomie, notamment grâce aux différents logiciels informatiques. Finalement, ces élèves peuvent également bénéficier de plus de

temps, d'une réduction dans certains exercices ou encore d'une aide externe comme un-e enseignant-e spécialisé-e. Il est également important de préciser qu'il s'agit de quelques exemples et que tous les élèves sont différent-e-s et que ce qui peut marcher pour l'un-e, peut ne pas fonctionner pour un-e autre.

Ce travail de recherche nous a permis à toutes les deux de nous former davantage sur ce sujet. Ayant chacune eu de élèves dyslexiques et/ou dysorthographique dans nos classes de stage, nous sommes plus en mesure de les aider dans leurs apprentissages. En effet, nous avons pu échanger avec des enseignantes ayant déjà eu des élèves dyslexiques et/ou dysorthographiques et qui ont donc mis en place des stratégies pour ces élèves. Les entretiens avec la logopédiste et l'enseignant spécialisé nous ont permis d'avoir un regard plus spécifique sur ces troubles et de les appréhender d'une manière différente. Même si nous avons privilégié les données des enseignantes pour répondre à notre problématique, les réponses données par la logopédiste et l'enseignant spécialisé restent pertinentes pour notre avenir dans la profession. En effet, nous nous sommes rendu compte de l'importance et de l'apport de la collaboration entre professionnel-le-s de l'éducation.

Nous terminerons ce travail par un questionnaire que nous avons eu tout du long : comment et jusqu'où différencier sa pratique pour un-e élève ? Si la loi scolaire demande aux enseignant-e-s de différencier sa pratique pour chaque élève (art. 83 RLS), il nous paraît difficile de réellement le mettre en pratique durant toute l'année. Nous avons trouvé les dires de Paré et Trépanier (2015) intéressants sur ce sujet. Ils expliquent que la différenciation devrait être un soutien qui sert à tous-tes les élèves, et non pas des mesures individuelles ou des tâches parallèles spécifiques pour un-e seul-e élève. Cela fait plus sens de mettre en place des dispositifs qui pourront servir à tous-tes, plutôt que de consacrer beaucoup d'énergie et de temps pour des aides qui seront données qu'à un-e seul-e élève, mais qui pourraient en aider plus d'un-e. La vision d'une école inclusive, elle, souhaiterait que des différenciations soient faites pour chaque élève de la classe, afin de permettre à tous-tes d'atteindre des objectifs (Plaisance et al., 2007). Sur le terrain, il n'est pas simple de mettre tout cela en pratique, notamment lorsque les enseignant-e-s sont seul-e-s pour une vingtaine d'élèves.



Pour conclure, ce travail nous a permis à chacune de développer notre côté réflexif et de nous questionner davantage sur une problématique de base ayant son importance dans notre pratique professionnelle. Nous avons également dû changer nos manières de procéder et nous réajuster, afin de réaliser un travail qui a du sens. Ce qui, finalement, fait partie de notre future pratique : être des praticiennes réflexives.

## Références

- Alvarez, G., Brouchet, A., & Vallette d'Osia, B. (2017). *DYSpositifs ! : comment positiver le quotidien des jeunes à besoins particuliers ?* Pirouette éditions.
- Bardy, B. (1991). Le paradigme de la double tâche : intérêts pour le champ des habiletés motrices complexes. *Sciences et motricité*, 15, 31-39.  
<https://tinyurl.com/57zft8x6>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2021). *Informations sur les fiches du CSPS et de la CIIP à l'attention du corps enseignant : différenciation pédagogique et compensation des désavantages*. [https://www.ciip.ch/files/2/Info\\_fiches-differenciation-pedagogique-compensation-desavantages.pdf](https://www.ciip.ch/files/2/Info_fiches-differenciation-pedagogique-compensation-desavantages.pdf)
- Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2022). *Dyslexie-dysorthographe à l'école régulière : informations à l'intention du corps enseignant sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogique et la compensation des désavantages*. [https://edudoc.ch/nanna/record/130151/files/Fiche%20H\\_Dyslexie.pdf?withWatermark=0&withMetadata=0&version=1&registerDownload=1](https://edudoc.ch/nanna/record/130151/files/Fiche%20H_Dyslexie.pdf?withWatermark=0&withMetadata=0&version=1&registerDownload=1)
- Collard, S. (2019). *Élèves DYS et avec TDAH*. La Classe éditions.
- Curonici, C. & McCulloch, P. (2004). L'approche systémique en milieu scolaire : réflexions 20 ans après. *Thérapie Familiale*, 25(4), 575-599.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. De Boeck Supérieur.
- Dansette, G. & Plaza, M. (2004). *Dyslexie : dépistage à l'école - au quotidien - conseils pratiques*. Josette Lyon.

- Direction de la formation et des affaires culturelles. (2023, 15 février). *Compensation des désavantages à l'école obligatoire*. Site officiel de l'État de Fribourg. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/scolarite-obligatoire/compensation-des-desavantages-a-lecole-obligatoire>
- Dubois, M. & Roberge, J. (2010). Troubles d'apprentissage : comment intervenir au cégep. *Centre collégial de développement de matériel didactique*, 1-48. [https://www.ccdmd.qc.ca/media/tr\\_app\\_Troublesapprentissage.pdf](https://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf)
- Dumont, A. (2003). *Réponses à vos questions sur la dyslexie*. Editions Solar.
- Guay, M.-H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4. [http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/vp141\\_DifferenciationPed.pdf](http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/vp141_DifferenciationPed.pdf)
- Habib, M. (2018). Dyslexie de développement. *EMC - Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 0(0), 1-12. <https://www.neurodyspaca.org/IMG/pdf/37-81436.pdf>
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), RS 151.3 (2002).
- Marcel, J.-F. (2006). Le Collectif d'enseignants : explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 85-99. [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/5\\_files/2006-5-Marcel.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/5_files/2006-5-Marcel.pdf)
- Meier-Popa, O., & Ayer, G. (2020). *La compensation des désavantages et sa place dans l'école inclusive*. CSPS.

- Orange, A. (Journaliste) & Cesalli, F. (Réalisateur). (2016). Dyslexie : les nouvelles pistes [Reportage]. In I. Moncada, B. Novet & F. Ducret (Producteurs), 36°9. Radio télévision suisse.
- Pacton, S., & Afonso-Jaco, A. (2015). Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ? *Revue française de linguistique appliquée*, 20(2), 51-61. <https://doi.org/10.3917/rfla.202.0051>
- Paré, M., & Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., pp. 263-286). Presses U.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability : lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383. <https://tinyurl.com/5x7nunzp>
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université de Québec. <https://tinyurl.com/2zvsvmm>
- Poncelet, M. (2020). Les troubles du langage écrit. In S. Majerus, I. Jambaqué, L. Mottron, & M. Van Der Linden (Eds.), *Traité de neuropsychologie de l'enfant* (2ème éd., pp. 66-92). De Boeck Supérieur.
- Pouhet, A. (2016). *Questions sur les DYS- : Des réponses*. Tom Pousse.
- Pouhet, A., & Cerisier-Pouhet, M. (2020). *Difficultés scolaires ou troubles DYS ?* Retz.

Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS), RSF 411.0.11 (2016).

Sauvageot, B., & Métellus, J. (2002). *Vive la dyslexie !* NIL éditions.

Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide. (2022, 22 décembre).

*Services de logopédie, psychologie et psychomotricité*. Site officiel de l'État de Fribourg. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/scolarite-obligatoire/services-de-logopedie-psychologie-et-psychomotricite>

Stanké, B. (2016). *Les dyslexies-dysorthographies*. Presses de l'Université du Québec.

Touzin, M. (2014). *100 idées pour venir en aide aux élèves "dysorthographiques"*. Tom Pousse.

Totereau, C. (2005, 31 mars). L'acte de lire [Article de blog]. *GDEM74*. <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/spip.php?article31>

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Broeck.

Van Hout, A., & Estienne, F. (2001). *Les dyslexies*. Masson.

# Bibliographie

Cahen, J. (2000). *Réussir malgré sa dyslexie*. L'Harmattan.

CanoTech. (2021, 15 février). *Conférence Michèle Mazeau : l'impact des troubles dys dans les apprentissages* [Vidéo en ligne]. YouTube. <https://youtu.be/z6ouLl83-6Y>

Chatriot, M. (2016). Les troubles des apprentissages chez l'enfant : comment l'enfant et les parents les vivent. *Enfances & Psy*, 3(71), 138-149. <https://doi.org/10.3917/ep.071.0138>

Le Capitaine, J. (2016). Les « dys » relèvent-ils d'une éducation spécialisée ? *Empan*, 1(101), 29-34. <https://doi.org/10.3917/empa.101.0029>

Lenoble, É. (2016). Accueillir le symptôme « dys » : entre paradoxes, résistances et créativité. *Enfances & Psy*, 3(71), 55-65. <https://doi.org/10.3917/ep.071.0055>

Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Tom Pousse.

Vandecasteele, G. (2017). *Gérer les élèves à besoins spécifiques : un nouveau défi pour l'école*. Editions Van In.

# Annexes

## Annexe 1 : déclaration sur l'honneur

### Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste / nous attestons que le travail rendu est le fruit de ma / notre réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome. Je certifie / nous certifions notamment ne pas avoir eu recours à l'intelligence artificielle pour la rédaction du travail.

**Je certifie / nous certifions 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 / nous sommes conscient-e-s 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 / nous déclarons sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Fribourg, le 17.03.23

Lieu, date



Signature



Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de bachelor. Il doit accompagner chaque travail de bachelor.

## Annexe 2 : documents

- Simulateur de dyslexie : <https://positivr.fr/simulateur-dyslexie-victor-widell-suede/>
- Une synthèse des fonctions traitées par les zones du cerveau par Pouhet et Cerisier-Pouhet (2020, p. 18)

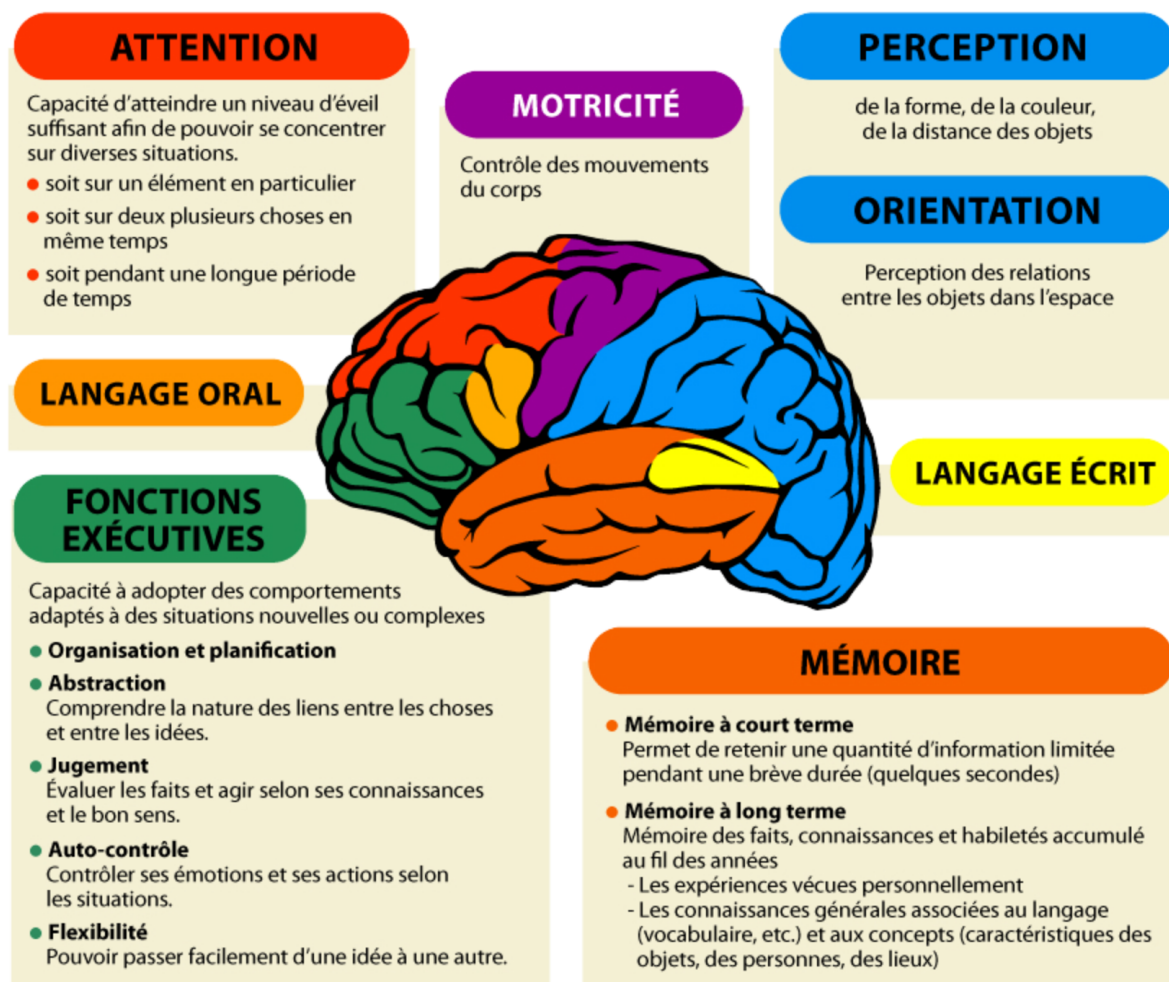


Figure 11 : Les zones du cerveau



## Annexe 3 : fiche 127

RÉF. : 127

### DEMANDE D'OCTROI DE MESURES DE COMPENSATION DES DÉSAVANTAGES

LES BASES LÉGALES, À SAVOIR LA LOI SCOLAIRE, SON RÈGLEMENT D'APPLICATION ET LES DIRECTIVES, SONT DISPONIBLES SUR LE SITE DE LA DFAC [WWW.FR.CH/DICS/DIRECTIVES](http://WWW.FR.CH/DICS/DIRECTIVES).

#### 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'élève<sup>3</sup>

NOM		PRÉNOM	
ADRESSE			
ADRESSE E-MAIL		TÉLÉPHO NE	

NOM		PRÉNOM	
ADRESSE			
ADRESSE E-MAIL		TÉLÉPHO NE	

#### 3. SITUATION SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE

LIEU DE SCOLARISATION		CLASSE	
<b>TITULAIRE DE LA CLASSE</b>			
NOM		PRÉNOM	
ADRESSE E-MAIL		TÉLÉPHO NE	
<b>2<sup>ÈME</sup> TITULAIRE DE LA CLASSE</b>			
NOM		PRÉNOM	
ADRESSE E-MAIL		TÉLÉPHO NE	
<b>AUTRES ENSEIGNANT-E-S</b>			
NOM		PRÉNOM	

<sup>3</sup> Au sens de l'article 28 al.1 de la loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire)

ADRESSE E-MAIL		TÉLÉPHONE	
----------------	--	-----------	--

#### 4. Rapport-s du-des spécialiste-s

<b>DIAGNOSTIC / ATTESTATION LOGOPÉDIQUE<sup>2</sup></b>			
ETABLI PAR			
SPÉCIALISATION		DATE	
<b>DIAGNOSTIC / ATTESTATION <sup>4</sup></b>			
ETABLI PAR			
SPÉCIALISATION		DATE	
<b>DIAGNOSTIC / ATTESTATION <sup>2</sup></b>			
ETABLI PAR			
SPÉCIALISATION		DATE	
<b>DIAGNOSTIC / ATTESTATION <sup>2</sup></b>			
ETABLI PAR			
SPÉCIALISATION		DATE	

#### 5. MOTIF DE LA DEMANDE

DIAGNOSTIC DESCRIPTION DU HANDICAP ATTESTÉ OU DE L'AFFECTION DIAGNOSTIQUÉE			
SITUATION D'APPRENTISSAGE RÉPERCUSSION CONCRÈTE DU HANDICAP ATTESTÉ OU AFFECTION DIAGNOSTIQUÉE SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DANS LES DISCIPLINES 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 DISCIPLINE-S		DE :	A :
		DE :	A :

<sup>4</sup> Documents récents

		DE :	A :
--	--	------	-----

#### 6. MESURES DE COMPENSATION DES DÉSAVANTAGES DEMANDÉES

<b>OBJECTIF-S, MOYEN-S ET DISCIPLINES CONCERNÉ-E-S</b> <b>DESCRIPTION DES MESURES DE COMPENSATION DES DÉSAVANTAGES DEMANDÉES.</b>	
--	--

#### 7. RÉSEAU

RÉSEAU		DATE	
<b>PARTICIPANTS</b>			
NOM	PRÉNOM	FONCTION/RÔLE	

#### 8. SIGNATURE

CE DOCUMENT A ÉTÉ REMPLI AVEC L'AIDE DE L'ENSEIGNANT-E :  OUI  NON

DATE \_\_\_\_\_ SI OUI, SIGNATURE DE L'ENSEIGNANT-E

DATE	
SIGNATURE-S DU/DES PARENTS <sup>1</sup> OU DE L'ÉLÈVE MAJEUR-E	
SI LES PARENTS PARTAGENT L'AUTORITÉ PARENTALE MAIS N'HABITENT PAS ENSEMBLE, LES DEUX SIGNATURES SONT NÉCESSAIRES	

#### 9. 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 ET/OU LE DOSSIER INCLUANT LA DÉCISION SI DES MESURES DE COMPENSATIONS DES DÉSAVANTAGES ONT DÉJÀ ÉTÉ OCTROYÉES, SONT À ADRESSER À :

- POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE : À LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT
- POUR LE CYCLE D'ORIENTATION ET LE POST-OBLIGATOIRE : À LA DIRECTION – AU RECTORAT

A REMPLIR PAR LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

### 10. FONDEMENTS DE LA DÉCISION

- > L'art. 89 du règlement du 19 avril 2016 de la loi sur la scolarité obligatoire (LS)
- > Les directives du 11 juillet 2016 de la Direction de la formation et des affaires culturelles (DFAC) concernant l'octroi de mesures de compensation des désavantages

### 11. DÉCISION DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

LA DEMANDE DE COMPENSATION DES DÉSAVANTAGES EST	<input type="checkbox"/> ACCEPTÉE	<input type="checkbox"/> REFUSÉE
MESURES ACCORDÉES (OBJECTIFS, MOYENS, DISCIPLINES) OU MOTIVATION DU REFUS		
EN CAS D'ACCORD, DURÉE DE VALIDITÉ DES MESURES	DU :	AU :
RENOUVELLEMENT	DU :	AU :
RENOUVELLEMENT	DU :	AU :
RENOUVELLEMENT	DU :	AU :
PROCHAIN ENTRETIEN (DATE OU PÉRIODE) CET OCTROI NÉCESSITE UNE ÉVALUATION EN CONTINU		
SIGNATURE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT COMPÉTENTE		
ETABLISSEMENT		
AUTEUR-E DE LA DÉCISION		
DATE		SIGNATURE

### 12. VOIES DE DROIT

LA PRÉSENTE DÉCISION PEUT, DANS LES 10 JOURS DÈS SA NOTIFICATION, FAIRE L'OBJET D'UN RECOURS AUPRÈS DE LA DIRECTION DE LA FORMATION ET DES AFFAIRES CULTURELLES (DFAC), RUE DE L'HÔPITAL 1, 1701 FRIBOURG

Copies

—

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Elève ou parent-s <sup>1</sup> | <input type="checkbox"/> Enseignant-e titulaire                               | <input type="checkbox"/> Autres partenaires |
| <input type="checkbox"/> Inspecteur-trice scolaire      | <input type="checkbox"/> Service de logopédie, psychologie et psychomotricité |   |
| <input type="checkbox"/> Thérapeute                     |   |   |

## Annexe 4 : guides d'entretien

### Guide d'entretien semi-dirigé pour **enseignant-e-s**

#### **Accueil et remerciements**

**Thème de la recherche :** Les mesures d'aide mises en place pour aider les élèves atteints de dyslexie et de dysorthographe

#### **Objectifs de la recherche :**

- Se renseigner sur les troubles dyslexiques et dysorthographiques
- Cibler les difficultés éprouvées dans les apprentissages scolaires
- Expliciter les mesures d'aide mises en place pour pallier les difficultés scolaires
- Aborder le rôle des acteurs de la situation d'apprentissage
- Apport d'informations provenant de spécialistes de l'éducation

**Contexte de la recherche :** Travail de Bachelor

**Durée prévue de l'entretien :** Environ 45 minutes

**Normes éthiques et droits de la personne interviewée :** (*autorisation, anonymat et confidentialité, accès à la recherche terminée ... interrompre, demander des précisions, ...*)

#### **Données personnelles de la personne interviewée :**

- Nom :
- Prénom :
- Âge :
- Profession :
- Degré d'enseignement :

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, ...)
<b>Généralités</b>	<p>Dans quel degré enseignez-vous ?</p> <p>Depuis combien de temps enseignez-vous ?</p> <p>Avez-vous déjà eu des élèves ayant un trouble du langage écrit (dyslexie et/ou dysorthographe) ?</p>	<p>Si oui, quel trouble ? Et combien ?</p>
<b>Trouble du développement du langage écrit</b>	<p>Pouvez-vous nous expliquer ce qu'est la dyslexie et la dysorthographe avec vos mots ?</p> <p>Quelles sont les difficultés d'apprentissage que peut avoir un élève ayant un trouble dyslexique et/ou dysorthographique ?</p> <p>Avez-vous déjà eu des élèves qui n'étaient pas diagnostiqués mais</p>	<p>En quoi cela influence-t-il l'apprentissage des enfants ?</p> <p>Quelles sont les conséquences pour l'élève ?</p>

	<p>que vous soupçonniez qu'ils le soient ?</p> <p>Saviez-vous de quel type de dyslexie votre élève souffrait ?</p>	<p>Si oui, lesquels ?</p>
<p><b>Signalement des troubles</b></p>	<p>Avez-vous déjà dû signaler un-e ou plusieurs élève-s ?</p> <p>Comment se passe la procédure de signalement ?</p> <p>Comment êtes-vous sûr de vous avant de signaler un-e élève ?</p> <p>Combien de signalements faites-vous par année ? Pour quels motifs ?</p> <p>Selon vous, à quoi servent les diagnostics ?</p>	<p>Dans ce cas-là, qu'avez-vous fait ?</p> <p>Le signalement prend-il du temps ? Pourriez-vous donner une estimation ?</p> <p>Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</p>

	<p>Sont-ils toujours utiles ?</p> <p>Comment communiquez-vous avec les parents, lorsque vous pensez qu'il serait bon d'obtenir l'avis d'un-e spécialiste ?</p>	<p>Comment prennent-ils l'annonce ?</p> <p>Que faites-vous s'ils refusent le diagnostic ?</p>
<p><b>Mise en place de dispositifs pour ces élèves</b></p>	<p>Avez-vous été informé-e et formé-e pour mettre en place des dispositifs pour aider ces élèves ?</p> <p>Quel-s dispositif-s avez-vous pu mettre en place pour aider ces élèves lors des apprentissages dans la classe ?</p> <p>Durant vos années d'expériences, vous avez dû mettre en place divers dispositifs/mesures, pourriez-vous citer une bonne expérience et une moins bonne ?</p>	<p>Si oui, où était-ce ?</p> <p>Formation initiale ?</p> <p>Formation continue ?</p> <p>Était-ce votre idée, ou cela venait d'une autre personne ? Si oui, qui était-ce ?</p>



	<p>Quel-s retour-s avez-vous reçu de la part des élèves ?</p> <p>Quel-s dispositif-s plus propre-s à l'élève directement avez-vous mis en place ?</p> <p>Avez-vous reçu des directives avec des dispositifs qui étaient obligatoires à mettre en place ?</p> <p>Avez-vous eu recours à une aide extérieure pour accompagner ces élèves en classe ?</p> <p>Comment ont été accueillis ces dispositifs par les élèves et les parents ? Ont-ils aidé les élèves ?</p>	<p><i>Si réponse enseignant-e spécialisé-e ou logopédiste : comment se passait le déroulement de sa prise en charge ?</i></p>
<p><b>La différenciation</b></p>	<p>Différenciez-vous les leçons pour ces élèves ?</p>	<p>Si oui, comment le faites-vous ? Était-ce pour tous les domaines ?</p> <p>Y avait-il des domaines pour lesquels ces élèves n'avaient pas besoin de différenciation ?</p>

	Utilisez-vous cette différenciation pour d'autres élèves également en difficultés mais n'ayant pas de trouble ?	Si non, pensez-vous que les dispositifs mis en place pourraient également être utilisés pour aider d'autres élèves en difficulté ?
<b>La compensation des désavantages aux évaluations</b>	<p>Est-ce que ces élèves ont accès aux compensations des désavantages ?</p> <p>Comment se passent les évaluations pour ces élèves ?</p> <p>Existe-t-il des compensations des désavantages également pour les cours ?</p> <p>Quelles sont les limites de la compensation aux désavantages ?</p>	<p>Si oui, quelles sont ces compensations ?</p> <p>Est-ce efficace pour ces élèves ?</p> <p>Y a-t-il des procédures ?</p>
<b>Stigmatisation</b>	Avez-vous abordé avec les autres élèves de la classe la situation de dyslexie / dysorthographe de l'élève ?	<p>Avez-vous expliqué aux autres élèves les raisons des dispositifs mis en place pour ces élèves ?</p> <p>Comment ont-ils été perçus et reçus par les autres élèves ?</p>

	<p>Quels sont les ressentis des élèves dyslexiques / dysorthographiques ? Comment vivent-ils la situation ?</p> <p>Y a-t-il eu des moqueries / réflexions de la part d'autres élèves concernant ces dispositifs mis en place pour ces élèves ?</p> <p>Pensez-vous que l'inclusion de ces élèves dans les classes ordinaires est bénéfique pour eux ?</p>	<p>Se sentent-ils mis à part pour certaines activités ou traités différemment ?</p> <p>Si oui, comment les avez-vous gérés et expliqués ?</p>
<p><b>Charge de travail</b></p>	<p>Comment viviez-vous la situation avant le diagnostic de l'élève ? (si diagnostiqué récemment)</p> <p>Comment avez-vous vécu le fait de mettre ces dispositifs en place en termes de gestion des élèves et de la classe ?</p> <p>Comment vivez-vous la charge de travail à fournir pour cet-te élève ?</p> <p>Pensez-vous que les moyens mis en place aident l'élève et que c'est bénéfique ?</p>	<p>Prenez-vous beaucoup de temps pour préparer la mise en place de ces mesures compensatoires pour ces élèves ?</p>

	<p>Avez-vous reçu de l'aide de personnes extérieures (logopédiste-s, enseignant-e-s spécialisé-e-s) pour vous accompagner ?</p> <p>Êtes-vous satisfait-e des mesures mises en place ?</p> <p>Pensez-vous avoir été assez formé-e pour faire face à des situations d'élèves ayant des troubles développementaux du langage écrit ?</p> <p>Aviez-vous les outils nécessaires ?</p> <p>Avez-vous fait des lectures, pris des cours de formation continue à ce sujet ?</p>	<p>Par qui ? Comment ?</p> <p>Si non, pourquoi ?</p> <p>Que pensez-vous qu'il manque encore pour améliorer la situation ?</p> <p>Quels changements apporteriez-vous si vous pouviez ?</p>
--	--	---

Conclure l'entretien :

Quelque chose à rajouter par l'interviewé-e ?

Vécu de l'entretien ?

Suite pour la recherche...

**Accueil et remerciements**

**Thème de la recherche :** Les mesures d'aide mises en place pour aider les élèves atteints de dyslexie et de dysorthographe

**Objectifs de la recherche :**

- Se renseigner sur les troubles dyslexiques et dysorthographiques
- Cibler les difficultés éprouvées dans les apprentissages scolaires
- Expliciter les mesures d'aides mises en place pour pallier les difficultés scolaires
- Aborder le rôle des acteurs de la situation d'apprentissage
- Apport d'informations provenant de spécialistes de l'éducation

**Contexte de la recherche :** Travail de Bachelor

**Durée prévue de l'entretien :** Environ 45 minutes

**Normes éthiques et droits de la personne interviewée :** (*autorisation, anonymat et confidentialité, accès à la recherche terminée ... interrompre, demander des précisions, ...*)

**Données personnelles de la personne interviewée :**

- Nom :
- Prénom :
- Âge :
- Profession : logopédiste
- Degré d'enseignement :

<b>Questions de recherche (thèmes spécifiques)</b>	<b>Questions ouvertes (qui permettent l'expression libre de l'interviewé-e)</b>	<b>Relances (qui permettent d'approfondir, de préciser, d'illustrer, ...)</b>
--	---	---

<p><b>Généralités</b></p>	<p>Depuis combien de temps pratiquez-vous votre métier ?</p> <p>Quel est votre parcours professionnel ? Quelle formation avez-vous fait ?</p> <p>Quelle est la différence entre votre métier et celui d'un-e enseignant-e spécialisé-e ?</p>	
<p><b>Définition</b></p>	<p>Pouvez-vous nous expliquer ce qu'est la dyslexie et la dysorthographe avec vos mots ?</p> <p>Quelles sont les types de dyslexie existante ?</p> <p>Comment et pourquoi l'apprentissage des élèves dyslexiques et dysorthographiques est-il plus compliqué ?</p>	<p>En quoi cela influence-t-il l'apprentissage des enfants ?</p>

<p><b>Prise en charge</b></p>	<p>Comment s'effectue le bilan de détection des troubles de la dyslexie et de la dysorthographe ?</p> <p>Comment sont pris en charge les enfants ayant des troubles de la dyslexie et de la dysorthographe durant leur scolarité ?</p> <p>Ont-ils accès à des mesures d'aides ordinaires et/ou renforcées ?</p> <p>Quel est le suivi en dehors du cadre scolaire ?</p> <p>Comment travaillez-vous avec ces élèves ?</p>	<p>Fixez-vous des rendez-vous ? A quelle fréquence ?</p> <p>Quels genres d'exercices faites-vous avec ces élèves ?</p>
-------------------------------	---	--

<p><b>Mise en place de dispositifs pour ces élèves</b></p>	<p>Quels sont les dispositifs qui permettent d'aider les élèves ayant un trouble de la dyslexie et/ou dysorthographe lors de leurs apprentissages ?</p> <p>Est-ce que les enseignant-e-s sont préparé-e-s à avoir des élèves ayant des troubles dyslexiques et dysorthographiques dans leur classe ?</p>	<p>Quelles sont les formations qui les préparent ? Sont-elles obligatoires ?</p> <p>S'ils/elles ne sont pas préparé-e-s, y a-t-il des formations qui permettraient de l'être ?</p>
<p><b>La différenciation</b></p>	<p>Comment devrait être mise en place la différenciation durant les cours ?</p> <p>Est-ce que les compensations des désavantages suffisent ou de la différenciation devrait s'y ajouter ?</p>	<p>Si oui, lesquelles ?</p>



<p><b>La compensation des désavantages pour les évaluations</b></p>	<p>Quelles sont les compensations des désavantages durant les évaluations qui peuvent être mises en place pour ces élèves ?</p> <p>Est-ce à l'enseignant de choisir, ou est-ce une obligation de mettre cela en place ?</p> <p>Quelles sont les limites de la compensation des désavantages ?</p>	<p>Existe-t-il des directives / lignes directrices à suivre ? Ou bien chaque mesure mise en place est propre à chaque enseignant-e ?</p>
<p><b>Stigmatisation</b></p>	<p>Quels sont les ressentis des élèves dyslexiques ? Comment vivent-ils la situation ?</p> <p>Y a-t-il eu des moqueries / réflexions de la part d'autres élèves concernant ces dispositifs mis en place pour ces élèves ?</p> <p>Pensez-vous que l'inclusion de ces élèves dans les classes ordinaires est bénéfique pour l'enfant ?</p>	<p>Se sentent-ils mis à part pour certaines activités ou traités différemment ?</p> <p>Si oui, comment les avez-vous gérés et expliqués ?</p>

<p><b>Signalement</b></p>	<p>Comment peut-on différencier un retard en lecture / écriture d'un trouble dys- ?</p> <p>Comment se passe la procédure de signalement ?</p> <p>Comment êtes-vous sûr de vous avant de signaler un-e élève ?</p> <p>Combien de signalements faites-vous par année ? Pour quels motifs ?</p> <p>Pensez-vous qu'il existe une augmentation des diagnostics ces dernières années ?</p> <p>Selon vous, à quoi servent les diagnostics ? Sont-ils toujours utiles ?</p> <p>Pensez-vous que nous faisons du bien à ces élèves en leur proposant toutes ces mesures compensatoires ?</p>	<p>Peut-il exister un lien avec la dysphasie ?</p> <p>Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Ne serait-ce pas leur faciliter trop la vie et donc qu'ils ne soient pas préparés à se confronter à la vie réelle ?</p>
---------------------------	--	--

Conclure l'entretien :  
Quelque chose à rajouter par l'interviewé-e ?  
Vécu de l'entretien ?  
Suite pour la recherche...

#### Guide d'entretien semi-dirigé pour **enseignant.e.s spécialisé.e.s**

##### **Accueil et remerciements**

**Thème de la recherche :** Les mesures d'aides mises en place pour aider les élèves atteints de dyslexie et de dysorthographe

##### **Objectifs de la recherche :**

- Se renseigner sur les troubles dyslexiques et dysorthographiques
- Cibler les difficultés éprouvées dans les apprentissages scolaires
- Expliciter les mesures d'aides mises en place pour pallier les difficultés scolaires
- Aborder le rôle des acteurs de la situation d'apprentissage
- Apport d'informations provenant de spécialistes de l'éducation

**Contexte de la recherche:** Travail de Bachelor

**Durée prévue de l'entretien :** Environ 45 minutes

**Normes éthiques et droits de la personne interviewée :** (*autorisation, anonymat et confidentialité, accès à la recherche terminée ... interrompre, demander des précisions, ...*)

##### **Données personnelles de la personne interviewée :**

- Nom :
- Prénom :
- Âge :
- Profession :

- Degré d'enseignement :

<b>*Questions de recherche (thèmes spécifiques)</b>	<b>Questions ouvertes (qui permettent l'expression libre de l'interviewé·e)</b>	<b>Relances (qui permettent d'approfondir, de préciser, d'illustrer, ...)</b>
<b>Généralités</b>	<p>Depuis combien de temps enseignez-vous ?</p> <p>Avez-vous déjà eu des élèves ayant un trouble du langage écrit (dyslexie et dysorthographe) ?</p>	
<b>Définition</b>	<p>Pouvez-vous nous expliquer ce qu'est la dyslexie et la dysorthographe ?</p> <p>Quelles sont les difficultés d'apprentissage que peut avoir un-e élève ayant un trouble dyslexique et/ou dysorthographique ?</p>	<p>En quoi cela influence-t-il l'apprentissage des élèves ?</p>

<p><b>Mise en place de dispositifs pour ces élèves</b></p>	<p>Quels sont les dispositifs que vous mettez à l'heure actuelle ou qu'avez pu mettre en place, afin d'aider ces élèves dans leurs apprentissages ?</p> <p>Comment travaillez-vous avec ces élèves ?</p>	<p>D'après vos expériences, qu'est-ce qui fonctionne le mieux avec ces élèves ?</p> <p>Faites-vous des interventions en classe ou prenez-vous les élèves à l'extérieur de la classe ?</p>
<p><b>La compensation des désavantages pour les évaluations</b></p>	<p>Comment est mise en place la compensation des désavantages lors d'évaluation pour les élèves dyslexiques / dysorthographique ?</p> <p>Quelles sont les limites de la compensation des désavantages ?</p> <p>Existe-t-il des compensations des désavantages également pour les cours ?</p>	<p>Cela diffère-t-il beaucoup d'une classe à une autre ?</p> <p>Y a-t-il des procédures précises ?</p>

<p><b>Stigmatisation</b></p>	<p>Quels sont les ressentis des élèves dyslexiques ? Comment vivent-ils la situation ?</p> <p>Y a-t-il eu des moqueries / réflexions de la part d'autres élèves concernant ces dispositifs mis en place pour ces élèves ?</p> <p>Pensez-vous que l'inclusion de ces élèves dans les classes ordinaires est bénéfique pour l'enfant ?</p>	<p>Se sentent-ils mis à part pour certaines activités ou traités différemment ?</p> <p>Si oui, comment les avez-vous gérés et expliqués ?</p>
<p><b>Signalement</b></p>	<p>Comment peut-on différencier un retard en lecture / écriture d'un trouble dys ?</p> <p>Pensez-vous qu'il existe une augmentation des diagnostics ces dernières années ?</p> <p>Comment se passe la procédure de signalement ?</p> <p>Comment êtes-vous sûr de vous avant de signaler un-e élève ?</p> <p>Combien de signalements faites-vous par année ? Pour quels motifs ?</p>	<p>Peut-il exister un lien avec la dysphasie ?</p> <p>Si oui, pourquoi ?</p> <p>Si non, pourquoi ?</p>

	<p>Selon vous, à quoi servent les diagnostics ?</p> <p>Sont-ils toujours utiles ?</p> <p>Pensez-vous que nous faisons du bien à ces élèves en leur proposant toutes ces mesures de compensation ?</p>	<p>Ne serait-ce pas leur faciliter trop la vie et donc qu'ils ne soient pas préparés à se confronter à la vie réelle ?</p>
<p>Conclure l'entretien :</p> <p>Quelque chose à rajouter par l'interviewé-e ?</p> <p>Vécu de l'entretien ?</p> <p>Suite pour la recherche...</p>		

## Annexe 5 : retranscriptions d'interviews

**Personne interviewée : [enseignante 1]**

**Est-ce que vous pourriez vous présenter en quelques mots ?**

Oui, je m'appelle [enseignante]. J'enseigne depuis sept ans. C'est ma septième rentrée. J'ai actuellement des 7H, à \*\*\*\*\*.

**Avez-vous déjà eu des élèves ayant un trouble du langage écrit, par exemple dyslexie ou dysorthographe ? Ou les deux ?**

Alors, j'ai déjà eu des enfants dyslexiques et dysorthographiques. Deux, je dirais. Et après certains qui avaient une légère dyslexie.

**Est-ce que vous pouvez nous expliquer ce qu'est la dyslexie et la dysorthographe avec vos mots ?**

Ce n'est pas facile. J'ai dû aller refaire des recherches, mais la dyslexie, pour moi, c'est quand il y a un trouble de la lecture, mais aussi un trouble sur l'acquisition de l'écrit. Donc ce sera lié. Ils auront du mal à lire et puis du coup, ils auront du mal à comprendre ce qu'ils lisent. Des fois, ils inversent des lettres. Oui, on m'avait fait l'image d'un mot qui était tout inversé pour eux. C'est aussi lié à la mémorisation, ils ont de la peine à mémoriser.

**En quoi cela influence-t-il l'apprentissage de ces enfants ?**

C'est hyper compliqué, parce que du coup, s'ils n'arrivent pas à lire correctement, ils ne vont pas comprendre ce qu'ils doivent lire, par exemple, si c'est du vocabulaire qu'ils n'arrivent pas à écrire. Du coup, c'est aussi lié à la dysorthographe, ils ne vont pas pouvoir mémoriser. Après, il y a de la lenteur, de la fatigabilité.

**Donc ce sont des conséquences ?**

Ça, ce seront plutôt les conséquences. Mais ce qui va influencer l'apprentissage, de ce que j'ai vu de mes élèves, ils ne sont pas motivés à apprendre, parce que c'est trop dur pour eux et du coup, ils baissent les bras très rapidement.

**C'est aussi un peu les difficultés qu'ils rencontrent durant leur apprentissage.**



Oui, oui.

**Avez-vous déjà eu des élèves qui n'étaient pas diagnostiqués, mais que vous soupçonniez qu'ils le soient ?**

Oui, un élève qui est arrivé en milieu d'année, il y a deux ans. Il a fait une semaine dans la classe et j'ai vu qu'il avait des soucis. Il venait d'un autre canton. Dans cette même classe, j'avais un autre élève qui avait une dysorthographe, mais ce n'était pas ce souci de mélanger les lettres. C'était vraiment la lecture, comprendre ce qu'il lisait et aussi l'orthographe, mais beaucoup moins fort que l'autre élève. Mais il y avait aussi des difficultés d'apprentissage, des lacunes. Et je me suis dit que c'était peut-être parce qu'il vient d'un autre canton, et il s'est avéré qu'il était dyslexique et dysorthographique.

**Donc il a été diagnostiqué par la suite ?**

Il l'était déjà dans le canton de Vaud, mais on n'a pas eu les informations. Ce qui a fait que ça a pris beaucoup de temps pour qu'il puisse faire un bilan. Et on a su ... je dirais en début de 8H, une fois que le bilan était fini. Et puis, effectivement, il était dyslexique et dysorthographique.

**Et puis saviez-vous aussi quel type de dyslexie avaient vos élèves ?**

Alors j'en avais un, c'était phonologique. Et en plus de ça, il avait des problèmes d'audition. Il a dû se faire opérer plusieurs fois. Je pense que l'autre élève, c'était plutôt de surface. On ne nous a jamais dit le type de dyslexie qu'il avait.

**Lorsque vous recevez le bilan, est-ce que c'est écrit de quel type de dyslexie, il s'agit ?**

Alors c'est peut-être écrit, je ne saurais pas dire précisément, c'est peut-être écrit, mais je n'y prête pas trop attention. Mais je sais que pour l'autre élève, on parlait souvent de dyslexie phonologique.

**Avez-vous déjà dû signaler un-e ou plusieurs élève-s ?**

Alors justement, cet élève qui arrivait du canton de Vaud. Sinon, tous les autres que j'ai eus, je n'en ai pas eu beaucoup finalement, mais tous les autres étaient déjà signalés dans les classes plus petites. Mais sinon, pour ce dernier, j'ai dû le signaler.

### **Et comment se passe un signalement pour un trouble dyslexique ou dysorthographique ?**

Là, c'était particulier, parce que je n'avais aucune info du canton de Vaud. Mais j'ai fait comme on doit le faire dans le canton de Fribourg. Donc j'ai pris contact avec la responsable des SLPPG. Et puis j'ai dit qu'il me faudrait un bilan pour cet élève, parce que je vois telles difficultés. Et puis si elle nous dit que c'est OK, on peut faire la demande. Et moi, je l'ai faite en ligne. Donc c'est bien, on peut faire ses demandes en ligne. Et puis on décrit un peu tout ce qu'on voit. Et j'avais aussi regardé avec l'enseignant spécialisé qu'on a dans la classe s'il pouvait aussi rajouter et appuyer mon avis. Normalement, c'est assez rapide. Mais après le COVID, c'était un peu compliqué. On a demandé un bilan complet, ce qui veut dire avec le bilan cognitif, parce qu'il n'y avait pas que ses soucis de dyslexie, en fait, il avait aussi des soucis de comportement, etc. On a aussi demandé un bilan psy et en fait le bilan psy a dû être arrêté, parce que la psychologue a fait un burn-out. Tout a été retardé et une fois que la logopédiste a pu faire son bilan, c'était presque la fin de la 8H. Ça veut dire qu'il a fait une année et demie avec moi, il n'a pas eu de logopédie, alors qu'il en aurait eu besoin. Et là, en entrant au CO, il devait avoir de la logopédie. Mais je crois que la logopédiste est en arrêt-maladie. Mais normalement ça va assez rapidement.

### **Et donc ces rapports, sont-ils disponibles en ligne sur le site de l'État ?**

C'est sur le site de la SLPPG. On peut le faire aussi par écrit, mais c'est vrai que c'est hyper pratique, parce que tu peux l'enregistrer et après revenir dessus. Et puis c'est directement transféré à la SLPPG. Par exemple, moi là, j'ai un cas en classe, mais ça n'a rien à voir avec la dyslexie, mais j'ai dû le signaler en psychologie et il a des soucis à la maison. Et du coup, la maman peut compléter le document en ligne. Parce qu'en fait, maintenant les parents peuvent aussi demander à faire ces demandes de suivi. Et là, comme c'est vraiment la maman qui m'a demandé, je lui ai dit qu'elle pouvait compléter sa partie et que je complétera pour moi. Mais dans le cas de la mère de cet élève-là du canton de Vaud, c'est moi qui ai noté mes observations.

### **Comment êtes-vous sûre avant de signaler un-e élève ?**

On n'est jamais sûr. Mais c'est vrai que pour cet élève-là, en tout cas, j'ai demandé à l'enseignant spécialisé de voir comment ça allait pour lui. Parce que quand il est arrivé chez moi, j'avais le double degré et je n'avais aucune MAO et MAR. Donc je n'avais

pas l'enseignant spécialisé dans la classe. Mais je lui ai demandé un peu conseil. Et puis je me suis aussi vite tournée vers la directrice de l'établissement qui a pu un peu appuyer aussi. Et c'est vrai que les parents étaient très demandeurs, parce qu'ils voyaient bien que l'enfant décrochait et qu'il n'était pas motivé et que, en fait, c'était assez fou, parce que cet élève montrait vraiment par son comportement non-verbal qu'il n'avait rien envie de faire. Mais dès qu'on lui expliquait un petit peu, on voyait qu'il y avait des étincelles. Et une fois qu'il comprenait, il faisait. Ça m'a aussi un peu donné la puce à l'oreille. Mais des fois, il y a aussi cet entretien avec les parents, leur avis et ce qu'ils en pensent ou bien vers d'autres collègues. Ou bien, je ne contacte pas tout de suite la logopédiste, parce que c'est un peu plus délicat, mais plutôt les enseignants spécialisés.

**Et combien de signalements faites-vous par année ? Et pour quel motif ?**

Franchement, c'est ce que je dis en 7-8H, généralement, les enfants ont déjà été diagnostiqué-e-s, mais du coup, ça m'est arrivé pour la dyslexie/dysorthographe une fois et là cette année en psychologie. Ouais, en fait, en 7-8H, c'est plus en psychologie que je signale, mais ce n'est même pas une fois par année. C'est assez aléatoire. J'ai vraiment très peu fait de signalement. Mais je dirais un tous les deux ans.

**Et puis, selon vous, à quoi servent ces diagnostics ? Est-ce qu'ils sont vraiment toujours utiles ?**

Alors je trouve que c'est important et ça sert à l'enfant s'il doit être accompagné. Mais par exemple, pour l'élève qui est venu du canton de Vaud. Alors c'était génial qu'on ait fait le bilan. Mais à la fin, en fait, on ne m'a rien apporté de plus, parce que je savais que cet enfant avait besoin de logopédie. Et même si on ne m'avait pas dit que cet enfant était dyslexique/dysorthographique, je savais qu'il y avait quelque chose qui ne jouait pas, mais du coup, il a perdu beaucoup de temps pour un truc que je savais déjà.

**Comment communiquez-vous avec les parents, lorsque vous pensez qu'il serait bon d'obtenir l'avis d'un spécialiste ?**

On fixe un entretien et puis je leur montre des traces, s'il y a des choses qui ne jouent vraiment pas. Mais souvent, c'est vraiment d'un commun accord en fait. Même pour les situations psy. Souvent, les parents sont d'accord avec moi. Des fois, ils ne sont

pas d'accord et on ne le fera pas. Normalement, c'est par entretiens, je n'aime pas trop faire ça par téléphone.

**Et est-ce qu'il y a une autre personne ? Par exemple, l'enseignant spécialisé ou pas ?**

Oui, si les enfants sont déjà suivis ou bien s'ils ont une 127, la fiche des compensations des désavantages. Mais s'ils n'ont rien du tout, ça dépend. Une fois, j'ai quand même appelé l'enseignant spécialisé pour qu'il vienne montrer ce qu'il avait observé chez l'enfant. Une fois, j'ai demandé : "Mais tu voudrais pas faire un petit bilan pour voir avec cet élève s'il n'avait pas besoin d'une MAO ?". Il est venu, mais c'est autre chose.

**Et puis si ça se passe mal avec les parents et qu'ils refusent le diagnostic, comment ça se passe ?**

Alors je n'ai jamais eu de parent qui refuse une demande vraiment pour la SLPPG. Mais par contre, j'ai eu une fois une élève qui faisait un peu de phobie scolaire, qui fuyait et j'avais proposé aux parents qu'elle aille voir un psychologue. Je n'ai même pas eu le temps de poser la feuille qu'ils m'ont dit : "C'est exclu, on va régler la situation nous-mêmes, on ne veut pas qu'elle voit un psychologue". Mais voilà, c'était vraiment catégorique, ils ne voulaient absolument pas et je pense que c'était dans leurs valeurs. Ils ne voulaient pas que leur enfant aille voir un psychologue. Je pense que les parents, à mon avis, minimisaient le problème.

**Avez-vous été informée et formée pour mettre en place des dispositifs pour ces élèves ?**

C'était plus sur le tas ou bien avec des enseignants spécialisés.

**OK, donc pas durant la formation initiale ?**

Très peu. Vraiment très, très peu.

**Et la formation continue propose-t-elle des aides par rapport à ça ?**

Je sais qu'il y a des formations continues. On doit s'inscrire. Moi, je m'étais inscrite une fois, par exemple pour un élève qui avait un TDAH et là, ça m'avait super bien aidée. Mais c'est vrai que je n'ai pas fait de formation pour la dyslexie ou la dysorthographe. Mais j'écoute beaucoup quand les logopédistes parlent pendant les

réseaux et donnent pas mal de pistes. Notre directrice de l'établissement est aussi dyslexique. Elle nous donne pas mal de pistes aussi, mais c'est vraiment un peu sur le tas et ce que l'on peut trouver sur Internet. Il y a les e-fiches sur Friportail qui nous donnent pas mal d'infos, mais formation initiale pas trop. Après, tout dépend de l'enfant aussi, parce que pour un enfant, il va vouloir ça et tu essaies de mettre la même chose pour un autre. Et puis ça ne va pas du tout convenir.

### **Du coup, quel dispositif avez-vous pu mettre en place pour aider ces élèves lors des apprentissages dans la classe ?**

Alors, j'ai déjà eu des ordinateurs privés, disons, vraiment personnels. Où ça avait été une demande de l'AI. Et puis l'enfant a pu bénéficier d'un ordinateur, enfin la totale. Dessus, il y avait Lexibar et antidote, me semble-t-il. Ensuite, pour cet élève aussi, j'imprimais tout sur feuilles jaunes. Mais deux ans avant, c'était couleur chamois qu'il lui fallait. On ne sait pas trop si c'était la couleur ou pas qui changeait quelque chose. Ensuite, les écritures, je sais qu'il y en a qui utilisent OpenDyslexic. Mais par exemple, chez cet élève-là, il fallait absolument du Century Gothic. Mais au final, en fin de 8H, c'était plutôt une autre écriture qu'il lui fallait. Donc je ne savais jamais vraiment avec cet élève si c'était vraiment ok pour lui ou pas. Mais par contre, il y avait des écritures à bannir, comme le Times, ça on oublie. Les mises en page épurées, pas de petits dessins qui peuvent perturber, mettre vraiment beaucoup d'espace, pas trop de texte sur une page, etc. Et puis je faisais aussi tout ce que je pouvais faire en audio. Ah oui, et puis des tâches simples, par exemple dans une consigne, il ne faut pas mettre une double tâche. Parce que sinon, il ne se concentrait que sur un truc. Et ce que je faisais aussi c'était de mettre en couleur dans la consigne ce qui devait être cherché. Et pour l'élève qui avait l'ordinateur et qui n'était pas très bon en dactylographie non plus, on ne lui demandait pas de phrases et puis on lui mettait déjà les petits encadrés avec des trous pour qu'ils remplissent.

### **Et donc ça, c'était en collaboration avec l'enfant et une autre personne ?**

Pour l'élève qui était dyslexique et dysorthographique et avec l'ordinateur personnel, il y avait une logopédiste privée qui faisait deux ou trois exercices avec lui. Il y avait l'enseignant spécialisé, parce qu'en plus de ça, il avait une MAO. Et puis, comme c'est une demande AI, la dame qui s'occupe de ça, elle l'a pris deux ou trois fois, pour qu'il

puisse se familiariser avec l'ordinateur. Mais du coup, il n'était pas avec nous. Il était vraiment avec cette dame pour travailler avec l'ordinateur.

**Donc il y avait des échanges et de la collaboration avec toutes ces personnes ?**

Oui, mais comme c'est une logopédiste privée, ce n'est pas comme la SLPPG. Parce que là, on partage plus, j'ai l'impression. Là, c'était vraiment la logopédiste qui faisait ce que les parents voulaient finalement, vu que c'est privé. Mais après bien sûr, on a dû collaborer, mais ce n'était pas la même chose.

**Donc avec une logopédiste du milieu scolaire, c'est plus facile pour collaborer ?**

Oui. Mais après, c'est vrai que, en milieu de 8H, il y a eu cet EPCO, il a passé l'examen. Donc, évidemment, ils se sont tous tournés vers nous, parce qu'ils avaient besoin d'aide pour que l'enfant passe l'examen. Mais sinon, on n'a jamais trop su ce qu'il se passait. On savait qu'il avait des projets, qu'il travaillait en projet, qu'il travaillait certaines notions, etc. avec l'ordinateur, mais pas plus que ça. Moi je ne disais pas ce qu'il fallait qu'il travaille et il n'y avait pas cet échange.

**Et durant vos années d'expériences, vous avez dû mettre en place divers dispositifs que vous venez de nous citer. Peut-être pourriez-vous donner une bonne expérience et une moins bonne ?**

Alors, tout ce qui est mise en page, écriture épurée, espacement, je trouve que ça a beaucoup aidé. Et puis, le fait que l'enfant puisse utiliser Lexibar, c'était bien parce que je pouvais le relire de cette manière. Sans ça, je n'arrivais pas à le relire, et même lui n'arrivait pas. Il écrivait tout de manière phonétique, mais phonétique faux.

Et lui, il n'arrivait pas à se relire non plus. Parce qu'en plus, il avait des soucis d'audition. Du coup, lui, il entendait une lettre que moi, je n'entendais pas du tout ou bien inversement. Et je n'arrivais plus à le relire. C'était trop dur, vraiment, même pour lui, il n'en pouvait plus d'écrire. C'était trop compliqué. Lexibar c'était vraiment bien, parce qu'il mettait le début du mot et puis il avait toute une liste de mots. Mais il devait quand même réfléchir au sens de la phrase, mais j'ai trouvé que c'était une bonne aide. Après, il fallait qu'il soit habile avec l'ordinateur, ce qui n'était pas vraiment le cas. Mais je trouve que c'est vraiment le truc qui a bien aidé.

**Et du coup, l'ordinateur a été acquis, parce qu'il avait une aide AI. Mais comment ça se passe pour un autre enfant ? Est-ce que sous-diagnostic de dyslexie ou dysorthographe, ils ont forcément accès à un ordinateur ?**

Il faut faire la demande justement.

**OK ! Et ça, c'est aux parents ou à l'enseignant de le faire ?**

Alors en fait, j'ai deux élèves actuellement qui ont des MAO. Et puis en fait, je n'ai pas parlé d'eux. Alors cette année, j'ai deux enfants dyslexiques. L'un est très dyslexique et l'autre l'est un petit peu, mais beaucoup moins, vraiment. Et puis on a fait les demandes. Enfin, les parents vont faire la demande AI avec notre personne ressource, c'est-à-dire la personne qui a fait le "casse" pour être ressource numérique dans l'établissement. Elle va faire la demande AI avec les parents et puis après, il y aura tout un processus où il faudra aller choisir le modèle, etc. Et ça prend du temps et ça ne va pas arriver tout de suite. Et puis après on va gentiment les mettre avec l'ordinateur. Mais je ne suis pas sûr que ça fonctionne, parce qu'ils sont encore dans un âge où s'ils sont différents des autres, ça ne fonctionne pas. Et les enfants l'année passée en 6H, ils ne voulaient pas travailler avec l'ordinateur.

**Donc ce sont les mêmes élèves qui sont maintenant dans votre classe ?**

Oui, donc on va voir s'ils sont ok, mais il n'y a pas trop d'autres choix. Oui, enfin, c'est pour leur bien, parce que là, ça devient compliqué au niveau de l'écriture manuelle.

**Et du coup, avez-vous reçu des directives qui étaient obligatoires à mettre en place pour ces enfants dyslexiques et dysorthographiques ? Ou bien, c'est un peu au bon vouloir de l'enseignant ?**

Obligatoire, dans le sens où, l'année passée, l'élève qui avait déjà cet ordinateur personnel, j'avais un peu la pression des parents. Il faut qu'il l'utilise au maximum son ordinateur, pour qu'au CO, il soit autonome. Donc c'est un peu comme si on était les cobayes. Et puis là, on a vraiment senti une obligation. Après, on est obligé de rien. Là, les parents pourraient refuser aussi la demande AI, s'ils ne veulent pas. Et puis du coup, ma foi, après c'est l'enfant qui paie quoi, et puis qui doit continuer à écrire. Après nous, on fait toujours des adaptations. Mais c'est vrai que l'ordinateur, je pense, sera bénéfique.

**Avez-vous recours à une aide extérieure pour accompagner ces élèves en classe ?**

Là, j'ai l'enseignant spécialisé, c'est tout. Et puis du coup, maintenant, vu qu'ils vont faire la demande, je vais avoir cette personne ressource qui va les prendre et qui va entraîner Lexibar et Tape Touch. Des choses que j'aurais dû peut-être faire moi, si on n'avait pas eu ces personnes ressources et ce n'est pas possible de gérer tout ça.

**C'est plus une aide pour l'utilisation de l'ordinateur, mais pas en soi pour accompagner réellement ces enfants dyslexiques ?**

Non. C'est les unités MAO qu'ils ont en classe.

**OK, donc avec l'enseignant spécialisé ?**

Oui.

**Comment ont été accueillis ces dispositifs par les élèves et les parents ?**

Alors, comme je disais là, les deux élèves actuels, je sais que l'année passée, ils ne voulaient pas du tout l'ordinateur. Les parents étaient plutôt pour, mais sans plus. Et je leur ai parlé de l'expérience de mon élève de l'année passée et ils étaient un petit peu plus motivés. C'est pour ça que maintenant, on fait la demande AI. Et je sais que l'élève que j'avais l'année passée, ça avait aussi été difficile pour lui de se mettre sur l'ordinateur, parce qu'il y a toujours cette histoire de "Je ne veux pas être différent de l'autre". Mais finalement, l'année passée, j'avais l'impression qu'il était même fier de montrer qu'il avait son ordinateur et que oui, il était peut-être un peu différent, mais au moins, il avait un ordinateur. Par contre les parents, je n'ai pas l'impression qu'ils aient mal accueilli ces dispositifs.

**Et du coup, est-ce que ça avait aidé l'élève l'année passée ? Enfin, est-ce qu'il était content à la fin avec son ordinateur ?**

Je pense que oui, qu'il était content, parce qu'il voyait que ça avançait, parce que même les devoirs de Français, surtout, je les mettais sur l'ordinateur. Du coup, c'était plus facile pour lui, parce qu'il n'avait plus qu'à compléter les encadrés et il allait plus vite. Et puis, comme il avait des soucis de lecture, il pouvait mettre la dictée ou l'audio. Mais ce qui était pénible pour lui, c'est qu'il n'avait pas encore une bonne maîtrise de l'ordinateur. Une fois, il est arrivé vers moi : « Ça ne fonctionne plus, ça ne marche



plus !". Alors qu'il n'y avait juste plus de batterie. Donc quand tu as encore 22 élèves autour et que tu dois gérer tout ça, tu dis 'Mais tu dois juste le brancher en fait !". Je pense qu'il n'était pas assez mature en fait pour bien se rendre compte de l'utilisation de l'ordinateur.

### **Donc en primaire, ce serait encore un peu difficile ?**

Je trouvais encore un peu tôt et il n'était vraiment pas autonome. En fait, je pense qu'à la maison, il y avait les parents, les frères et sœurs derrière. Mais une fois qu'il est en classe, et que je n'ai, par exemple, pas l'enseignant spécialisé, je ne peux pas être toujours derrière lui.

### **Vous avez parlé des branches avant, par exemple que le français c'était difficile pour ces élèves. Mais est-ce qu'il y a des branches qui ne les empêchent pas de faire les exercices correctement ? Ou bien, c'est dans toutes les branches que c'est difficile ?**

Tout est lié. Disons par exemple, cet élève-là, il adorait l'histoire et la géographie. Du coup, c'était plus facile pour lui, mais dès qu'il y avait des textes à lire, ça n'allait pas ou des longues phrases à écrire. Mais comme il était quand même plus intéressé que par de la grammaire et de la conjugaison, c'était déjà mieux que le français. Après l'allemand, l'anglais, c'était une catastrophe. Parce que, comme en français, il a déjà de la peine à mémoriser l'orthographe d'un mot. En anglais et en allemand, c'était catastrophique. En début de 8H, il ne me faisait même pas de phrases en allemand. Mais en fin de 8H, ça allait mieux. Mais, il n'utilisait pas encore l'ordinateur pour l'allemand et l'anglais, parce qu'en fait, il n'y avait pas Lexibar. Du coup, c'était un peu plus compliqué et pour ne pas tout le temps le pénaliser, je ne comptais pas du tout l'orthographe en anglais et en allemand pour lui. Les maths, il s'en sortait bien, mais dès qu'il y avait des problèmes, il fallait qu'on passe à la lecture à haute voix. Ou des fois, il avait de la peine à écrire ses réponses, donc dictées à l'adulte. Mais je crois que les maths, c'était vraiment son domaine. Du coup, c'était un petit peu mieux. Mais c'est vrai que quand tu as déjà le français, l'anglais, l'allemand, ça fait beaucoup de branches difficiles.

### **Différenciez-vous les leçons pour ces élèves ?**

Oui ! En français, c'était souvent plus par rapport à la quantité. Je ne répétais pas mille fois l'exercice. En maths, ça dépendait de la difficulté. En fait, s'il y avait des problèmes, il ne fallait pas en faire trop, parce que cet élève-là, par exemple, avait de la dyslexie, mais il y avait aussi d'autres lacunes des années passées. J'essayais de faire moins compliqué ou bien par niveau. C'était souvent des ateliers par niveau et il commençait par le niveau qu'il voulait. Puis, il pouvait voir qu'il était déjà au niveau deux et que le reste de la classe l'était aussi. C'était une bonne chose pour eux. Si je regarde par rapport à mes élèves actuels, on différencie plus en français. On va aller plus vers eux, leur dire : "Ça, tu me donnes la réponse à l'oral et je l'écris, celui-là tu n'as pas besoin de le faire, parce que tu viens de le faire ici", ou des choses comme ça. Parce qu'on attend les ordinateurs pour voir si on peut faire autre chose.

**Et puis, utilisez-vous cette différenciation pour d'autres élèves également en difficulté, mais n'ayant justement pas ces troubles ?**

Oui. Dès que je vois qu'il y a des élèves qui sont en difficulté, je me permets d'utiliser toutes ces choses-là. J'ai aussi des papiers que j'utilise souvent pour les MAO, MAR, TDAH, là aussi, je les mets à disposition pour tout le monde. Si je vois qu'il y a un autre élève qui n'a pas ces mesures d'aide et qui ne comprend pas du tout une notion, je différencie de toute façon oui.

**Et est-ce que ces élèves, donc dyslexiques et dysorthographiques, ont accès aux compensations des désavantages ?**

Alors oui pour ceux passés et ceux qui sont actuellement dans ma classe n'ont pas encore. Ils ont la simple MAO. Mais, plus tard, quand ils iront au CO, il faudra qu'ils aient la fiche 127 pour justifier l'utilisation de l'ordinateur. On va prendre de l'avance et on va déjà faire la fiche 127, dès que la demande AI sera faite.

**Et pour les deux anciens dyslexiques et dysorthographiques, ça consistait en quoi ces mesures de compensation des désavantages ?**

Alors, ils avaient plus de temps pour les évaluations pour faire les exercices. On diminuait la charge de travail aussi. Il y avait, pour l'élève qui avait l'ordinateur, le fait de réduire les champs d'écriture en mettant des encadrés. On permettait les audios, le bouton « dictée » pour qu'il écoute. Ils avaient aussi le droit à leur classeur outil, c'est tous les aide-mémoire avec les références. Ils avaient le droit de les utiliser.

**Ces compensations, elles ont été choisies par vous ?**

On se voit avec l'enseignant spécialisé et on regarde ce qui serait bien pour lui, mais aussi avec la logopédiste.

**Donc, il s'agit d'un travail avec l'enseignant spécialisé et la logopédiste pour savoir ce qui serait bien de mettre en place pour cet-te élève ?**

Oui, exact.

**Donc il n'y a pas de charte ?**

Non, c'est par rapport au bilan qui a été fait. La logopédiste met en place certaines choses et nous, on peut voir si on accepte ou pas. Par exemple, on a dû refaire la 127 pour l'élève qui partait au CO. On avait mis plus de temps durant les évaluations, mais ça, on peut le faire en primaire, mais pas au CO, parce qu'une unité c'est 45 minutes et les professeurs partent. Donc on a dû mettre "réduire les évaluations", mais sans changer les objectifs. Il faut que l'objectif reste le même, sinon on est dans un PPI.

**Existe-t-il des compensations des désavantages également pour les leçons ?**

Oui. Toutes les compensations des désavantages qu'ils ont pour les évaluations, ils ont le droit de les utiliser tout le temps.

**Quelles sont les limites de ces compensations des désavantages ?**

Ce qui est hyper difficile, c'est de ne pas toucher aux objectifs. Parce que finalement, l'objectif doit rester le même si l'enfant n'a pas un PPI. Et si on commence à trop simplifier et réduire, on va toucher à l'objectif et ce ne sera pas juste.

**Parce qu'en fait, ces enfants dyslexiques et dysorthographiques ne disposent pas d'un PPI ?**

Ça dépend. En l'occurrence, ils n'avaient pas. Le PPI, c'est vraiment quand il y a de grosses difficultés et autres que ces troubles-là. Parce que certains enfants dyslexiques s'en sortent plutôt assez bien en ayant ces compensations. Après c'est vrai qu'un PPI, c'est très différencié. Je sais qu'il y a des enfants en 7H qui avaient un PPI en mathématiques et qui faisaient donc un programme de mathématiques de 4H. Et le PPI est noté dans le bulletin, donc c'est quand même plus lourd.

**Avez-vous dû aborder avec les autres élèves de la classe le sujet de la dyslexie/dysorthographe pour expliquer, par exemple, l'utilisation de l'ordinateur ?**

Alors on n'a pas parlé directement du trouble de la dyslexie et de la dysorthographe, mais on a expliqué pourquoi certains élèves à un certain moment pouvaient avoir un ordinateur, des papiers, une dictée à trous, la dictée vocale, plus de temps aux évaluations. On a dû leur expliquer tout ça, mais parce que c'était des dyslexiques ou dysorthographiques, parce qu'il y avait aussi des enfants TDAH, des enfants qui avaient d'autres troubles qui nécessitaient tout cela.

**Comment cela a été perçu par les autres élèves ? Est-ce qu'il y avait un sentiment d'injustice ?**

Beaucoup d'injustice ! Certains étaient jaloux quand l'élève sortait son ordinateur qui était flambant neuf. Quand les autres voyaient qu'il n'avait pas besoin d'écrire, ils me disaient : "Ah, mais c'est trop injuste, lui, il a le droit de mettre une croix, et nous, on doit tout réécrire !".

**Et de l'autre côté, comment se sentent les élèves dyslexiques et dysorthographiques face à cette situation ?**

Ils ne voulaient plus en fait ! Pour l'élève avec l'ordinateur, ça a été difficile de mettre en place les feuilles jaunes, l'ordinateur, parce que justement, il ne voulait plus que ses camarades le voient différemment. Mais, à un moment donné, il y avait trop de lacunes, trop de difficultés, ça devenait trop. Il a finalement accepté. Et à la fin de l'année, il n'y avait plus de commentaires avec l'ordinateur, les feuilles jaunes, etc... C'était devenu complètement normal. Et quand ils devaient distribuer les feuilles, ils savaient tous que la feuille jaune était pour \*\*\*. Il faut juste qu'il n'y ait pas de moquerie, mais c'est comme les élèves qui sont suivis en MAO et MAR, il faut leur expliquer pourquoi des fois ces élèves sortent ou pourquoi il y a un enseignant spécialisé.

**Pensez-vous que l'inclusion de ces élèves dans les classes ordinaires est bénéfique ?**

Alors oui ! Mais je trouve qu'on manque affreusement de ressources. Ma première année, j'avais une élève MAR qui n'était pas dyslexique, mais qui avait d'autres soucis

et c'était vraiment difficile. Je n'étais pas sûre de l'inclusion, parce que c'était hyper compliqué pour elle. Le social n'allait pas, les camarades essayaient d'être gentils et d'aller vers elle, mais ils se ramassaient des insultes. À ce moment, je me suis demandé si c'était bien d'inclure. Mais pour tous les autres dys-, je trouve que c'est bien qu'ils soient dans des classes ordinaires. Je ne vois pas pourquoi ils seraient ailleurs. Ce ne sont pas des cas lourds.

**Maintenant, par rapport à la charge de travail, comment viviez-vous la situation avant la pose d'un diagnostic d'un-e élève ?**

Si je reprends la situation d'un élève que j'ai signalé, je me suis sentie complètement démunie. Parce que je recherchais l'aide des logopédistes et rien à faire. C'est vrai que cet élève-là avait aussi besoin de parler à un psychologue et de voir quelqu'un. Parce qu'il n'y a jamais qu'un seul truc, là les parents étaient en train de divorcer et c'était compliqué. J'avais vraiment l'impression d'être face à cet élève qui ne voulait rien faire et j'avais peu d'aide. L'enseignant spécialisé n'arrivait presque pas non plus. On a vraiment vu un changement une fois que l'on a fait le dernier réseau en 8H et que l'on a dit : "Tu arrives en première du CO et tu auras un type de classe qui te conviendra avec moins d'élèves. Tu auras d'autres professeur-e-s et la logopédie qui commencera. Tu as quelqu'un qui vient pour les devoirs.". Une fois que tout ça était ok, l'enfant avait un peu plus de plaisir.

**Et comment avez-vous vécu le fait de mettre ces dispositifs en place en matière de gestion de classe ?**

C'était un soulagement de les mettre en place. Mais ça prend du temps. Par exemple, l'élève qui a eu l'ordinateur avec la demande AI, c'était compliqué, parce que les parents étaient toujours derrière. C'était une situation très délicate, par exemple, une fois, l'élève n'avait pas fait son devoir qui était en ligne et comme c'était sur Office, je voyais si le document avait été ouvert ou non. Mais comme c'était tellement compliqué, je lui avais dit que ce n'était pas grave et qu'il pouvait le faire pour le lendemain. Il n'avait même pas eu d'oubli, parce que je savais que les parents étaient beaucoup derrière et qu'il s'inventait toutes les excuses du monde. C'était la collaboration avec les parents qui était compliquée, parce qu'ils attendaient tellement de nous, alors qu'on ne pouvait pas faire plus. On a essayé de leur expliquer qu'il

n'était pas assez autonome, que par exemple, lorsque l'ordinateur n'était pas branché, il n'arrivait pas à le voir. Pour eux, c'était nous le problème.

**Donc, là, avec l'ordinateur, c'était cette collaboration qui était difficile ?**

Oui !

**Mais en classe ça allait ?**

Oui.

**Donc ça ne prenait pas forcément plus de temps ?**

Alors oui, quand même ! Cet élève avait, par exemple, besoin d'avoir trois espaces entre chaque mot. Donc, je créais un document et je devais tout sélectionner et changer les espaces, tout épurer et voir que tout allait bien. Une fois que je mettais sur Office, il fallait que je regarde si la mise en page n'avait pas bougé et si c'était ok pour lui. C'était quand même un travail en plus et ce qui n'aidait pas du tout, c'est que l'année passée, on avait un réseau pourri à l'école. Il y avait des jours où ça n'avait pas synchronisé et ce n'était pas sur son ordi, ou bien, c'était son ordinateur qui ne fonctionnait pas et on est devant toute la classe, on veut avancer et on lui dit : "tu prends ton ordi et c'est cette fiche" et il ne la trouve pas. Donc tu as encore 10 minutes à devoir la trouver et la synchroniser, parce que ça ne fonctionne pas. C'était quand même assez compliqué.

**Pensez-vous que les moyens mis en place aident ces élèves et que c'est bénéfique pour eux ?**

Je pense que oui, mais il faut qu'il y ait un suivi à la maison. Parce que les enfants que j'ai cette année, s'il n'y a rien qui se fait à la maison et qu'il y a juste ce travail en classe, ce n'est pas suffisant.

**Et donc vous avez déjà un peu répondu à cette question, mais vous avez reçu de l'aide des personnes extérieures et il s'agissait de l'enseignant spécialisé, sauf erreur, et un peu de la logopédiste durant les réseaux ...**

Oui, exact, pendant les réseaux et parfois on s'appelait pour avoir des nouvelles. S'il y a des choses qu'il faudrait travailler ou pas.

**Et donc, y avait-il d'autres personnes ?**

Non.

**Êtes-vous satisfaite des mesures que vous avez mises en place ou de celles qui vous ont été conseillées ?**

Oui... Je suis satisfaite de l'ordinateur, mais c'est compliqué. Après, ils sont tout le temps devant l'ordinateur et les écrans et ça ne va pas non plus. Après, je trouve que c'est tellement différent d'un enfant à l'autre, parce que je sais que certains, c'est l'écriture OpenDyslexic qui sera bien pour eux, mais peut-être que dans la classe, il y aura deux dyslexiques et que l'un aimera cette écriture et l'autre pas. Je crois que ce sont vraiment des tests avec les enfants pour voir ce qu'ils apprécient le mieux.

**Ok, donc en collaboration avec eux ?**

Oui.

**Et donc, pensez-vous avoir été assez formée pour faire face à des situations avec des élèves présentant des troubles développementaux du langage écrit, donc dyslexie et dysorthographe ? Et aviez-vous les outils nécessaires lorsque vous avez eu votre premier enfant dys- dans la classe ?**

Ah... pas assez formée du tout. Je suis retournée dans mes cours de la HEP pour voir où j'avais parlé de ça. Et il y avait un cours super intéressant sur les dys-, mais on avait dû faire des présentations et ce n'était pas assez, clairement pas assez ! Alors que je pense que l'on peut faire bien plus ! Après, oui il y a les enseignant-e-s spécialisé-e-s, mais ils ne sont pas là toute la semaine. Je trouve que ça, c'est vraiment un manque et je n'avais pas les outils. Au final, c'est vraiment à l'enseignant-e de se dire : "Je veux être plus formé-e par rapport à cela et donc je regarde s'il y a des formations continues, ou je fais des lectures !". Mais c'est vrai que maintenant, avec les E-fiches sur Friportail, c'est un petit peu plus simple. Il y a une des premières questions, c'était : " Comment être sûr-e de son diagnostic ?". On n'en sait rien finalement. On sait qu'il y a quelque chose qui cloche, mais on ne sait pas quoi. Et dans les E-fiches, il y a les symptômes et ce que l'on peut faire, etc. Mais je trouve que c'est dommage qu'on n'ait pas eu assez de formation par rapport à ça.

**Donc, si je vous pose la question : quel changement apporteriez-vous si vous le pouviez ? Ce serait surtout une formation plus aboutie par rapport aux différents troubles ?**

Oui ! Parce que même l'élève que j'avais qui avait un TDA/H, je suis allée un soir faire un cours de 2-3 heures et j'ai compris plein de choses grâce à un soir dans la semaine pour voir cette conférence. Je me dis qu'en trois ans d'HEP, on peut aussi faire quelque chose. Après, je sais que ceux qui partent pour le master, ils revoient tout ça, mais c'est normal, parce qu'ils ne vont travailler qu'avec ça finalement. Mais moi, ça m'aurait été super utile d'avoir 2-3 astuces en attendant tous les bilans qui ne viennent pas.

**D'accord, super ! Merci beaucoup pour cette interview.**



## Personne interviewée : enseignant spécialisé

### **Est-ce que vous arrivez à vous présenter en quelques mots ?**

Alors je travaille dans le service scolaire de \*\*\*\* en tant qu'enseignant spécialisé. J'ai quelques unités aussi à \*\*\*\*. Donc ça veut dire que j'ai les soutiens MAO et MAR et je travaille à 80 %.

### **Et puis depuis combien de temps enseignez-vous ?**

C'est ma 16<sup>ème</sup> année.

### **Avez-vous déjà eu des élèves ayant un trouble du langage écrit ? Donc dyslexie et/ou dysorthographe ?**

Oui, alors c'est vrai que c'est très courant comme difficulté d'apprentissage ou comme ça. Donc c'est presque chaque année, quasiment dans chaque classe. Après, tous les élèves ne sont pas signalés. Des fois, il y a des élèves qui ont de la dyslexie, qui n'ont pas forcément une mesure d'aide ordinaire avec moi ou une mesure d'aide renforcée. Mais oui, ça arrive très régulièrement.

### **Et en quoi cela influence-t-il l'apprentissage des élèves d'avoir une dyslexie ou une dysorthographe ?**

Ça met bien des bâtons dans les roues et c'est quand même un trouble qui fait partie des troubles d'apprentissage. Donc c'est que ça perturbe passablement ses apprentissages. Ça dépend un petit peu aussi de l'ampleur du trouble. Il y a des dyslexies plus fortes que d'autres et c'est vrai que ce n'est pas évident dans le parcours scolaire pour les élèves qui ont ce genre de pathologie.

### **Et donc en termes de difficultés d'apprentissage, lesquelles peut-on retrouver chez un enfant ayant un trouble dyslexique ou dysorthographique ?**

Alors ce sera tout ce qui est lié au français, la langue 1. Après, c'est vrai que ça se répercute aussi dans les autres langues, donc c'est très rare, enfin non, ce n'est même jamais arrivé qu'un élève dyslexique ne rencontre pas de difficultés dans d'autres branches. Même après, quand on va chez les plus grands, tout ce qui est sciences, histoire comme ça, c'est quelque chose où ils ont des difficultés, ça se répercute donc

dans les autres domaines, même en mathématiques, parfois dans l'énoncé des problèmes ou comme ça.

**Donc lire les consignes, comprendre ce qui est demandé.**

C'est une part tellement importante des apprentissages que ça a des répercussions dans quasiment toutes les branches.

**Et quels sont les dispositifs que vous mettez à l'heure actuelle ou que vous avez pu mettre en place, afin d'aider ces élèves dans leurs apprentissages ?**

Alors il y en a, il y en a beaucoup. Il y a par exemple, moi, j'essaie d'intervenir un petit peu sur les supports par exemple, que ce soient les supports d'évaluation ou bien les supports de cours comme ça pour que ce soit adapté. Donc c'est faire attention, maintenant avec les collègues, il y a une grande évolution chez les collègues, on voit qu'ils sont sensibilisés à la question des troubles d'apprentissage, comme une dyslexie-dysorthographe. Ils adaptent des fois même eux-mêmes. Maintenant, ils font attention. Je pense que l'informatique a aussi aidé, parce que des fois, il y a quelques années, je repense un petit peu à certains collègues, on voit qu'ils avaient des feuilles qu'ils mettaient à la photocopieuse avec des supports qui n'étaient pas toujours adaptés, maintenant, c'est très rapide. Et puis les collègues le font presque systématiquement en faisant attention à la police, l'interligne et ce genre de choses. Mais c'est un des aspects presque primordiaux de faire attention aux supports.

**Donc la mise en page, choisir la bonne écriture, l'espacement. Et puis elle m'avait parlé de l'ordinateur, qu'il y avait par exemple Lexibar qui était utilisé.**

Pour certains élèves, il peut y avoir la mise en place de l'ordinateur, après ça, c'est plus rare, mais ça peut arriver. La mise en place est très longue, mais il commence à y avoir des programmes qui sont de plus en plus faciles d'accès et qui aident beaucoup les élèves qui ont ce genre de troubles. Mais par exemple, sur n'importe quel ordinateur, maintenant, il y a la dictée vocale. Et puis quand il y a des productions écrites plus longues, ça les aide aussi de pouvoir dicter le texte et pas forcément l'écrire en entier.

**Donc ça, c'est, par exemple, pour un enfant qui n'a pas d'ordinateur personnel ? Parce que je sais que c'est assez compliqué d'en avoir un, il faut faire la**

**demande AI. Donc, on peut depuis l'ordinateur de l'école, faire avec ces élèves qui ne sont pas encore forcément diagnostiqué-e-s ?**

Oui, exactement. Ça, ce sont des choses qui se mettent en place.

**Et puis donc, d'après vous, ce qui fonctionne le plus, c'est quand même l'ordinateur ou bien ?**

Oui ! Et puis aussi des fois un peu des outils de référence.

**C'est-à-dire ?**

Il peut y avoir des aide-mémoire, parce qu'ils ont besoin qu'on clarifie les notions, et puis des règles d'orthographe, d'avoir des outils de référence, un petit peu. Un truc qui fonctionne super bien et qui leur plaît vraiment beaucoup, c'est, par exemple, les dictionnaires Eurêka. Le problème des dictionnaires standards, c'est que si on ne sait pas comment s'écrit le mot, on n'arrive pas à le trouver. Là, si je cherche "femme", phonologiquement, je vais chercher "FA" et je ne vais jamais le trouver. Tandis qu'avec le dictionnaire Eurêka, ça se base sur les sons, on cherche le "f", ensuite le "a" et puis on trouvera l'orthographe, même si on se trompe. Et même par exemple chez « pharmacie », on peut très bien le trouver en commençant par le son et par la lettre F.

**Ok donc ça, ce sont des dictionnaires qu'il faut apprendre à utiliser ou bien ?**

Il y a un petit moment d'apprentissage, mais ils trouvent ça tellement magique de tout d'un coup arriver à trouver un mot, ce qu'ils n'ont jamais réussi à faire tellement avant, ils sont donc très partants. Puisque, en tout cas dans le cercle, ce qui a bien fonctionné aussi, c'est qu'on en a acheté plusieurs par classe ce qui fait que bon, en fait, ce sont des outils qui aident aussi même les élèves qui n'ont pas forcément de troubles dys-, mais qui peuvent aider tout le monde en fait.

**Et puis comment travaillez-vous avec ces élèves ? Faites-vous des interventions en classe ou bien les prenez-vous à l'extérieur par petits groupes ?**

Alors ça, ça dépend un petit peu, ça dépend de l'âge, ça dépend un petit peu des enseignant-e-s, ça dépend de la nature des difficultés même de l'élève. Il y a des élèves qui aiment bien sortir et des élèves qui sont des fois un peu perturbés par le bruit. Chez les petits, en tout cas, ils préfèrent des fois sortir. Ça dépend aussi s'il y a

d'autres élèves, parce que des fois, je n'ai pas le nombre d'unités suffisantes pour pouvoir avoir une unité en individuel avec un élève. Du coup, c'est aussi des prises en charge qui se font par groupe. On n'arrive malheureusement pas toujours à avoir des unités pour chaque enfant.

**Par rapport aux élèves dyslexiques et dysorthographiques, ils ont une MAO ou une MAR ? Enfin, comment ça se passe un peu ces mesures d'aide pour ces élèves ?**

S'il n'y a qu'une dyslexie comme diagnostic ou comme pathologie, ça ne suffira pas normalement à avoir une MAR. Souvent, ils veulent plusieurs diagnostics, donc il faut qu'il y ait par exemple une hyperactivité, un TDA/H, qui soit lié ou autre chose. Et puis à ce moment-là, c'est vrai que si on voit que l'ampleur des difficultés est assez conséquente, ça peut arriver qu'on fasse une demande MAR. Mais si je pense à la plupart, c'est vrai que la plupart des élèves qui ont une dysorthographie, c'est plutôt des MAO.

**Ok. Et après s'ils ont par exemple l'aide AI, là par contre, ils ont accès à une MAR ou même pas forcément ?**

Pas forcément ! Parce que c'est vrai qu'on change quand même le statut de l'élève avec cette MAR. Ça veut dire que l'on arrive dans l'intégration en fait. Donc comme si on avait un élève qui était handicapé. C'est vrai que c'est une forme de handicap, mais c'est vrai qu'ils sont assez stricts avec les critères pour la mesure d'aide renforcée et ça peut arriver que la MAO suffise. Mais c'est vrai que pour la demande AI, c'est quelque chose qui est indépendant.

**Et comment est mise en place la compensation des désavantages lors d'évaluation pour les élèves dyslexiques et dysorthographiques ?**

Alors ça dépendait. Il y a quelque temps, je recevais les évaluations. Enfin, je ne sais pas si tu parles des évaluations ?

**On peut faire en général. Et puis après pour les évaluations.**

Alors, on essaye dans la compensation des désavantages, c'est aussi quelque chose de pas nouveau, mais on essaye de faire en sorte que le trouble ne porte pas préjudice, en tout cas dans l'acquisition, dans la restitution de l'apprentissage. C'est

comme, souvent, on utilise cette image avec les enfants pour faire comprendre, parce que des fois, certaines mesures compensatoires peuvent poser des questions au reste de la classe. Par exemple, si un élève a des outils de référence, je disais avant, il y a des copains qui vont dire : "mais pourquoi tel élève, il a droit avoir cet outil, pourquoi lui, il a le droit à l'ordinateur". Donc c'est important d'expliquer au reste de la classe pourquoi est-ce qu'on met en place ces mesures compensatoires. Et puis l'image qui revient souvent, ce sont les lunettes. Un élève myope, pour compenser son trouble, on va mettre un outil en place ou quelque chose en place pour que ça ne porte pas préjudice. Parce que ce sont des élèves qui sont capables de progresser, puis d'avoir de bons résultats comme ça, mais ils ont besoin qu'on mette en place quelque chose. C'est vraiment le principe des lunettes.

**Et donc ça, ça diffère beaucoup d'une classe à une autre, en fonction de l'enseignant-e, l'enseignant-e spécialisé qui suit aussi l'élève.**

Aussi oui !

**Donc est-ce qu'il y a des procédures précises ?**

Alors, il y en a. On a une brochure. L'État a fourni une brochure qui explique un peu, qui donne le cadre de ces mesures compensatoires, en quoi elles consistent, jusqu'où on peut aller, parce que des fois, ce qui est compliqué, c'est compenser, mais non pas biaiser en fait.

**Ça, ce sont des E-fiches qui sont sur Friportail ?**

Il y a les E-fiches, et puis il y a une brochure. C'est cette brochure rose, je ne sais plus comment elle s'appelle, c'est une brochure officielle qui met le cadre des mesures compensatoires. Il y a le même document pour les MAO, pour toute sorte de choses.

**Et donc, quelles sont les limites de ces compensations des désavantages ?**

C'est une bonne question (rire). La limite, ça peut être que tout d'un coup, ça peut biaiser. Moi, je pense, par exemple, aux évaluations, mais ce n'est peut-être pas directement lié à la dyslexie et à la dysorthographe. Par exemple, un élève qui a de la peine à se concentrer ou un élève dyscalculique ou comme ça, on va lui proposer pour la résolution de problème d'utiliser l'outil de référence, par exemple avec les

livrets. Parce qu'on veut quand même qu'il sache ses livrets, mais par contre on n'a pas envie que ça porte préjudice dans une résolution de problème. Et puis des fois, je trouve que ce n'est pas toujours évident de voir où se situe la limite entre aider, accompagner et puis trop aider, donner les réponses.

### **Et donc pour les évaluations, qu'est-ce qui est mis en place ?**

Alors, comme je disais avant, la forme est hyper importante, que ce soit des documents qui soient visuellement adaptés. Mais ce qui est assez chouette ces temps-ci, c'est que les titulaires sont sensibles à ça maintenant. Et puis, il n'y a plus besoin de reprendre forcément, des fois, ça pouvait prendre des heures pour modifier une évaluation qui nous était transmise, tandis que maintenant, elles sont déjà très épurées. Il y a plus de dessins ou la police est tout à fait adaptée. Des fois, il y a juste des couleurs à remettre ou comme ça. Dans le cas d'\*\*\*\*, ça avait été décidé avec sa logopédiste que d'imprimer sur des feuilles jaunes, c'était quelque chose qui pouvait aider ou comme ça. D'avoir du temps en plus, il peut l'avoir. Aussi sortir du contexte classe et d'aller hors de la classe pour permettre justement la dictée orale sur l'ordinateur ou bien ce genre de choses.

### **Et quels sont les ressentis des élèves dyslexiques ? Enfin, est-ce que vous savez comment ils vivent un peu la situation ?**

Moi, j'avais fait un travail de mémoire sur les élèves qui ont des troubles d'apprentissage et puis les relations sociales qu'ils ont. Et puis, il paraît que les troubles comme dyslexie ou dysorthographe, mais surtout dyslexie, il paraît que c'est très lié à l'estime de soi. C'est un trouble qui impacte vraiment fortement l'estime de soi. C'est vrai que ce sont des élèves qui, dès lors de la rentrée en 3 ou 4H, se comparent aux autres et ils voient que les autres progressent dans cet apprentissage de la lecture. Et eux sans trop savoir pourquoi, ils voient que les copains font ça de manière spontanée, assez facilement pour certains. Et puis eux, ils galèrent avec ça. Il paraît que ça impacte fortement cette estime de soi, particulièrement la dyslexie.

### **Et donc plutôt au cycle 1 ou encore au cycle 2 ?**

Alors cycle 1 et cycle 2 ! Oui, les deux. Et souvent ça met du temps pour que le diagnostic arrive et que la mise en place se fasse. Et ça peut impacter fortement.

**Oui, parce qu'en 3-4H, il n'y a pas encore vraiment de diagnostic possible ?**

Non, souvent, les logopédistes, qui sont les spécialistes pour poser le diagnostic, attendent un moment et ils ont raison de le faire, parce qu'on ne sait pas si on est sur un retard de langage. Non, c'est vrai qu'en 3-4H, c'est là qu'on fait les demandes, mais ce n'est pas toujours là qu'on a des réponses.

**Comment on arrive en 5H à savoir si c'est toujours un retard ou si c'est vraiment un trouble ?**

Sur le papier, le retard de langage est plutôt lié à l'environnement ou bien pour un autre problème. Neurologiquement, la dyslexie, il y a un moyen de poser un diagnostic clair dessus. Mais il faut être spécialiste. Il paraît aussi que maintenant, c'est une nouvelle manière d'évaluer. C'est ça cette réticence aux mises en place. Si tout d'un coup, on différencie quand même en classe, mais l'élève continue à ne pas progresser, et bien on a de fortes chances d'être face à un cas de troubles d'apprentissage type dyslexie. Ou il faut avoir une prise en charge spécialisée du trouble souvent par les logopédistes. Moi, j'essaie de faire le lien entre justement ce qui est travaillé en logopédie, où c'est le spécialiste qui intervient, parce que c'est lui qui connaît le mieux les choses à travailler. Et puis en fait, les mises en pratique en classe.

**Donc ça veut dire que pour vous en tant qu'enseignant spécialisé, il y a un échange avec les logopédistes des élèves que vous suivez ?**

Oui, clairement, ça, c'est hyper important.

**Du coup, comment ça se passe ? En fonction de si c'est une logopédiste privée ou du cercle scolaire ?**

Alors normalement, on fonctionne en réseau et puis on invite, que ce soit une logopédiste privée ou des services auxiliaires, on les convie au réseau et c'est à ce moment-là, en général, qu'on échange. Mais c'est vrai que ça facilite, parce qu'on connaît la personne en général. Les logopédistes fonctionnent un peu par antenne, par région. Et puis, si on a une question, si on a un doute, c'est vrai que c'est toujours plus facile d'interpeller la personne quand on la connaît directement ou comme ça. Souvent, elle connaît aussi des familles, parce que souvent, ce sont des troubles qui

sont un peu familiaux, avec une part d'hérédité semblerait-il. Et du coup, ce n'est pas rare que tout d'un coup la logopédiste ait travaillé avec le grand frère ou grande sœur.

**Pensez-vous qu'il existe une augmentation des diagnostics ces dernières années en termes de dyslexie-dysorthographe ?**

J'ai l'impression. C'est un petit peu ce qui ressort de ce que les logopédistes nous disent. On a l'impression effectivement que les demandes explosent et du coup, les diagnostics aussi. Peut-être qu'on est plus attentif qu'il y a un certain temps, mais c'est vrai que je pense que ça augmente. Oui. Les parents sont aussi peut-être plus conscients à demander des diagnostics et ils se renseignent. Tandis qu'il y a un temps, c'était l'école qui gérait ça, maintenant il y a des parents qui s'inquiètent, qui se posent des questions, et puis ce n'est pas rare même que les démarches soient faites en dehors de l'école par des parents avec des logopédistes privé-e-s. Par exemple, si on voit qu'il y a tout d'un coup certains enfants qui ont un retard de parole ou comme ça au niveau du langage oral, c'est très vite pris en charge en général par les logopédistes.

**Et comment se passe la procédure de signalement ? Est-ce que c'est vous qui faites les signalements, les enseignants ? Est-ce qu'il y a un travail conjoint ?**

Alors souvent, on en discute ensemble. Ça peut être d'un coup pour un élève qu'on a en commun ou qui a déjà une MAO, parce qu'il avait déjà des difficultés d'apprentissage et on se dit : "Ah ben tiens, ce serait quand même bien d'avoir des informations sur la situation !". Soit en faisant un bilan de compétences chez le psychologue qui nous aiguille des fois après vers sa collègue la logopédiste. Ou alors on a déjà presque parfois identifié en se disant que c'est de type logopédie et du coup on adresse directement la demande de bilan à la logopédiste. C'est vrai que ce sont des demandes de bilan, souvent la logopédiste voit l'élève quelques séances, puis elle nous fait un retour du bilan. Et c'est à ce moment-là que parfois il y a un diagnostic, parfois pas. Et puis ça débouche aussi des fois sur une prise en charge ou pas en fait.

**Mais ça arrive que ce soit vous qui détectiez le problème ?**

On observe souvent, mais c'est toujours en collaboration avec le titulaire. Ça n'est jamais arrivé que je dise : "Ah, mais tiens tel enfant, il faudrait qu'on signale." Et puis



que l'enseignant-e n'ait pas remarqué non plus qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas.

### **Et puis comment êtes-vous sûr avant de demander un bilan pour un-e élève ?**

On n'est pas toujours sûr justement. Mais par contre, les logopédistes ou les psychologues scolaires avec qui on travaille sont assez rassurant-e-s dans ce sens-là. Alors même qu'ils croulent sous les demandes et qu'il y a des fois des délais assez longs. On ne nous a jamais reproché, en tout cas dans le cercle ici, d'abuser des demandes de bilan. Et au pire, en discutant avec une logopédiste, elle me disait, mais au pire ça ne serait pas grave, parce que souvent, quand il y a un réseau, d'abord, on demande si ça se justifie de faire la demande. Parce que des fois, les résultats ne sont pas forcément clairs, il n'y a pas de diagnostic qui tombe, parce qu'on veut encore laisser du temps à l'enfant ou comme ça. Et puis à ce moment-là, je demande si ça se justifiait de faire une demande. Et puis, c'est là qu'on a un échange avec le spécialiste, et puis là, ça se passe en général assez bien. Et encore juste pour répondre à ça, c'est qu'on a toujours aussi l'avis de notre directrice d'établissement. En tout cas, nous, on a la chance d'avoir quelqu'un qui est ouvert à ça, qui est sensible, qui connaît tous les enfants et qui a un œil assez aiguisé aussi sur ça, puis elle prend en compte ça. Donc souvent, si on a aussi un doute, on pose la question et puis c'est en trio avec titulaire, moi et notre directrice. Ça peut arriver aussi tout d'un coup que des titulaires aient un doute, ils me font venir par exemple dans une classe où je n'interviens pas forcément pour un élève que je ne connais pas. Ils viennent me demander mon avis en tant que personne externe. J'observe un peu soit l'élève en classe, soit aussi à l'extérieur, mais par contre on n'est pas outillés, on n'a pas les tests standardisés que les logopédistes ont, mais par contre, ça nous permet d'avoir un deuxième regard sur la situation qui peut après justement déboucher sur une demande de bilan.

### **Combien de signalements faites-vous par année environ dans le cercle ?**

Je n'interviens pas dans toutes les classes, mais je dirais une dizaine peut-être. Mais tout confondu de tous les âges. J'ai fait une demande de bilan peut-être d'abord de compétences, je veux dire bilan cognitif. Ouais, je pense que ça doit être à peu près ça. Mais peut-être que je me trompe.

**Et puis selon vous, est-ce que ces diagnostics sont utiles et importants pour l'enfant et pour l'enseignant ?**

Oui, parce qu'après ça permet d'avoir le diagnostic, ça permet déjà de mettre un nom. Et puis, comme on a vu avant que ça impactait quand même, l'estime de soi, c'est après qu'on peut expliquer maintenant toute une littérature, il y a plein de choses pour pouvoir expliquer à l'enfant ce que ça signifie, ce que ça implique. Et puis je pense que ça peut être important. Je sais que le CO maintenant, ils sont assez ouverts, de plus en plus à ces mesures compensatoires justement. Et pour que la transition se fasse, parce que souvent, au primaire, on s'est rendu compte qu'on mettait pas mal de choses en place et on ne savait pas trop par la suite. Et puis maintenant, en tout cas pour les élèves qui vont du côté de \*\*\*, on est super content de voir que c'est important pour eux que ces mesures suivent en fait. Et pour que ces mesures suivent, et bien c'est important d'avoir le diagnostic et l'avis du spécialiste qui peut dire : " Oui, j'atteste que tel enfant a droit à ces mesures compensatoires."

**Donc ces mesures compensatoires sont quand même une aide pour l'enfant ?**

Oui ! Moi, je pense, oui.

**Et donc ça, l'enseignante de classe m'a dit qu'en G, je crois, on ne pouvait pas avoir forcément une MAO, donc c'était un peu compliqué.**

Ça, c'est un débat. C'est vrai que d'habitude et c'est un peu nouveau aussi, et puis je me suis renseigné en fin d'année, on peut avoir une MAO même en G.

**Et en PG ?**

PG ça m'étonnerait. En tout cas, je sais qu'il y avait déjà une situation dans tout le CO où il y avait effectivement un élève de G qui avait une MAO, en PG, je ne crois pas. Mais c'est vrai que l'élève qui a une dyslexie, une dysorthographe qui accède à la G, c'est déjà ça. Ça montre qu'il a bien déjà dû faire beaucoup d'efforts et s'investir énormément. Parce que quand on voit les langues, l'importance que ça prend et tout, ça veut dire que c'est un élève qui a su développer des stratégies et puis utiliser ce qu'on lui a proposé. Ce n'est pas toujours le cas.

**Et parce qu'en soit ils ont les mêmes capacités que les autres enfants ? Enfin, au niveau intellectuel, je pose la question ?**

Oui, exactement. Ce sont des êtres qui ont le même potentiel que les autres. Ils ont juste des difficultés en lecture. Et puis le but, c'est qu'ils puissent montrer leur potentiel malgré ça.

**Oui et puis moi, j'ai des questions qui me viennent par rapport à votre formation, donc vous avez dû faire un Master ?**

Oui ! Alors j'ai enseigné pendant quelques années. Enfin, j'ai fait la HEP, après j'ai enseigné quelques années et j'ai fait un master à l'UNI de Fribourg.

**Le master, par contre, prépare à ces différents troubles de manière ciblée, c'est juste ?**

C'est vrai que la formation à l'Uni, alors il y a beaucoup de matières à intégrer, mais au moins, ça fait qu'on apprend des choses, vraiment. Et puis il y a des cours qui sont consacrés aux troubles du langage, typiquement. Et c'est vrai, que c'est là que j'ai l'impression d'avoir appris pas mal de choses sur ça. Et ça me fait penser aussi à ça maintenant. J'ai commencé à travailler comme enseignant spécialisé et je n'étais pas encore formé. Je me suis formé en cours d'emploi et puis au cours sur les troubles du langage ou comme ça, l'enseignante qui donnait le cours parlait des différents troubles du langage oral, écrits, etc. Et c'est vraiment ce qui était la chance d'être en cours d'emploi, c'est que je pouvais mettre un peu un nom sur certaines situations et ça m'a vraiment fait qu'on a signalé une élève qui est partie en cours en classe de langage, parce que vraiment tout ce qu'elle disait, ça la décrivait. C'était elle. Et puis c'était hyper intéressant. Mais du coup, la formation était super pour ça. Mais je sais que maintenant, il y a l'offre de formation continue de la HEP. Elle est aussi hyper intéressante pour ça. Il y avait un cours que j'ai pris l'été passé, mais que je crois qu'il y a assez régulièrement. Enfin, en tout cas, il y a des cours un peu similaires qui sortent souvent sur les troubles d'apprentissage, la lecture comme ça et puis les adaptations, parce que c'était une dame qui était spécialisée dans les outils qu'on leur propose. Je ne sais plus le nom du site. C'est l'enseignant primaire qui a envie de se former et de se renseigner sur ce genre de difficultés, il me semble que l'offre de la formation continue, elle est quand même assez bien pour aller plus loin.

**Oui, il y a aussi sur Friportail, \*\*\*\* m'avait dit qu'il y avait des choses pour aussi être préparé.**

Oui, oui.

**Ok. Je ne sais pas si vous avez quelque chose à rajouter.**

Non, je ne crois pas.

**Merci beaucoup pour les différentes réponses et l'échange.**

Mais il n'y a pas de quoi. J'espère que j'ai pu répondre à tout.

**Pour commencer, dans quel degré enseignez-vous ?**

Alors en 4H, à \*\*\*\*, dans un village.

**Depuis combien de temps enseignez-vous ?**

10 ans.

**Est-ce que vous avez déjà eu des élèves ayant un trouble du langage écrit, autrement dit de la dyslexie et/ou de la dysorthographe ?**

Alors officiellement, non, parce qu'il n'y a pas de diagnostic qui est posé en 4H. Il faut toujours 2 ans de suivi en logo, chez nous, et ensuite, il y a un diagnostic qui est posé. Mais j'ai eu des enfants qu'on a soupçonné dyslexique et dysorthographique et après coup qui se sont avérés être dyslexiques.

**Est-ce que vous arrivez à me donner un nombre d'élèves ?**

De ce que je connais, 3.

**Pouvez-vous nous expliquer ce que sont la dyslexie et la dysorthographe avec vos mots ?**

Alors un trouble de l'apprentissage au niveau du français, des difficultés en lecture, en orthographe et en écriture. Pour moi, ça se résume à ça.

**En quoi est-ce que cela influence-t-il l'apprentissage des enfants ?**

Ils ont des difficultés à entrer dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en 3H, ça c'est vraiment difficile quoi.

**Quelles sont les difficultés d'apprentissage que peut avoir un-e élève ayant un trouble dyslexique et/ou dysorthographique ?**

Alors pour cette année, c'est la première fois que j'ai un enfant qui est soupçonné d'être dysorthographique. Alors, je ne sais pas si c'est lié, mais au niveau de l'espace, de la gestion de son matériel, du déplacement, enfin, il est un peu désorganisé.

**Est-ce que vous avez déjà eu des élèves qui n'étaient pas diagnostiqués, mais que vous soupçonniez qu'ils le soient ?**

Oui, oui.

**Est-ce que vous auriez un nombre de ces élèves ?**

Il y a quand même par année, je pense, 1 ou 2.

**Saviez-vous de quel type de dyslexie votre élève souffrait ?**

Ah non pas du tout.

**Avez-vous déjà dû signaler un-e ou plusieurs élèves dans vos classes ?**

Oui, alors chaque année justement, j'appelle la logopédiste, parce que je dis toujours que moi, je suis généraliste. Donc j'envoie vers la professionnelle et, chaque année, il y en a 1 ou 2.

**Et dans ce cas-là, qu'avez-vous fait à part contacter la logopédiste ? Y a-t-il une procédure ?**

Alors, contacter la logopédiste, parler aux parents. Enfin, en premier, avertir les parents, la logopédiste, en général un pré-bilan si on peut dire comme ça et puis après si elle trouve que c'est nécessaire, elle entame un bilan et puis un suivi.

**Est-ce que le signalement prend-il du temps ?**

Oui, parce que chez nous, il y a pas mal d'attente. Alors, la feuille – le signalement, c'est vite fait, mais après la prise en compte, le suivi prend vraiment du temps, parce qu'on a une longue liste d'attente.

**Est-ce que vous avez une estimation du temps que ça prend ?**

Une année environ.

**Quand vous soupçonnez de la dyslexie ou de la dysorthographe, vous êtes sûre de vous avant de signaler un-e élève ?**

Ah pas du tout, je ne sais jamais. On a souvent les repères : ces inversions dans ces lettres « p, b », mais on dit que c'est assez normal en 3-4H, donc je ne sais jamais si ça relève de maladie ou pas. Il y a aussi cette entrée dans la lecture, dans l'écriture,

donc je ne sais jamais et c'est pour ça que j'envoie toujours vers le spécialiste. Ce que je relève juste c'est un retard par rapport aux autres élèves.

**Est-ce que vous avez des observations qui s'effectuent avant le signalement ?**

Oui. Comme les autres finalement, j'observe tout ce que je veux observer et donc ce n'est pas différent pour lui que pour les autres au niveau des observations, non.

**Et selon vous, à quoi servent donc ces diagnostics ?**

À aider l'enfant pour avoir une scolarité plus ou moins adaptée à lui, enfin pour qu'il ait je pense aussi plus de plaisir à entrer dans les apprentissages, pour l'aider à palier ses difficultés.

**Est-ce que vous pensez que ces diagnostics sont toujours utiles ?**

Oui, je pense que ça aide à écarter une probable dyslexie ou dysorthographe, ou à justement conforter nos soupçons et puis à amener les aides nécessaires. Après, c'est vrai qu'il faut faire attention à ne pas tomber dans un « surdiagnostic » et faire la différence entre un retard dans les apprentissages et un réel trouble en question.

**Concernant les parents, comment est-ce que vous communiquez avec eux quand vous pensez qu'il serait bon d'obtenir l'avis d'un spécialiste ?**

Alors, comme je disais avant, c'est vrai que je dis que moi, je suis généraliste, que je ne suis pas spécialiste dans les différents domaines. Et comme on voit les différentes difficultés dans les branches, que l'avis d'un spécialiste serait idéal. Et puis souvent, je mets le petit exemple : vous avez un enfant qui ne voit pas bien et bien on va lui donner des lunettes, vous avez un enfant qui se casse une jambe, on va lui donner des béquilles, donc finalement, c'est comme votre enfant qui a des difficultés en lecture, il y a plein de moyens pour l'aider dans ses difficultés.

**En général, comment prennent-ils l'annonce ?**

En général, les parents le remarquent aussi et font confiance. Après, c'est sûr qu'il y a toujours des exceptions, qu'ils ne veulent pas entendre, mais en général l'annonce est faite en 3H et puis après en 4H, ça suit. Ils voient que c'est difficile, donc ils acceptent le signalement.

**Que faites-vous s'ils refusent le diagnostic ou le signalement ?**

Je les envoie peut-être vers d'autres aides, plutôt MAO ou comme ça. Mais en général, ça, c'est aussi refusé, si la personne ne veut pas entendre, c'est refusé. Et puis du coup, après je leur fais bien comprendre que les difficultés ont été soulevées et seront transmises en 5H aussi aux enseignants. Puis le chemin se fait en général dans la tête des parents, c'est vrai que ce n'est pas toujours facile d'accepter que son enfant puisse avoir des difficultés, le parent se remet souvent en question lui, mais non ils acceptent quand même au bout du compte.

**Concernant la mise en place de ces dispositifs et ces mesures d'aide pour ces élèves, est-ce que vous avez été informée et formée dans votre formation pour mettre en place des dispositifs pour aider ces élèves ?**

Alors je trouve que j'ai plutôt été formée vraiment en fait sur le tas, c'est vrai que c'est la logopédiste qui me transmettait des outils et puis c'est plutôt là que j'ai appris à faire.

**Donc c'est plutôt quand vous avez commencé à enseigner ?**

Voilà, oui.

**Et quel dispositif est-ce que vous avez pu mettre en place pour aider ces élèves lors de ces apprentissages ?**

Alors, il y a souvent des caches de lecture, il y a des caches exprès qu'on peut trouver au matériel scolaire. Pour les dysorthographiques, il y a des règles spéciales avec des poignées. Sinon au niveau du texte, aérer la feuille, espacer la feuille, agrandir la feuille, enlever les illustrations ou les choses qui peuvent perturber. Après, il y aurait pour les dysorthographiques, donner l'ordinateur. Là, j'ai un enfant qui est soupçonné d'être dysorthographique, du coup, il privilégie plutôt l'ordinateur que l'écriture manuscrite et il a un crayon spécial triangulaires. Il apprend l'écriture scripte plus liée, sinon il y a des logiciels aussi, que j'avais utilisé il y a longtemps pour un élève, qui aide à la lecture des consignes et sinon voilà les principaux outils.

**Est-ce que mettre en place ces dispositifs était votre idée ?**

Alors de la logopédiste ou bien de l'ergothérapeute.



**Durant vos années d'expérience, vous avez dû mettre en place divers dispositifs et mesures, est-ce que vous pouvez donc citer une bonne expérience et une moins bonne ?**

Alors là, je pense pour l'enfant actuel, ce qui est très efficace, je pense que l'ordinateur ça l'aide vraiment. Surtout qu'il a un bon soutien de ses parents, donc il maîtrise vraiment l'ordinateur et je pense vraiment qu'au niveau espace, c'est vraiment aidant pour lui. Après c'est sûr que, heureusement qu'il y en a qu'un, parce que je pense que ça serait plus compliqué à gérer s'il y avait plusieurs enfants qui nécessitaient un ordinateur. Sinon, je ne vois pas de mauvaises expériences. Je suis en train de penser à un autre outil, c'est vrai que j'envoie les devoirs en PDF, en fait pour que l'enfant puisse avec le PDF mettre des annotations. Donc vraiment, il n'y a plus trop de passages par l'écrit pour le français. Finalement, il faut vraiment que tout le monde s'y mette et puis que l'enfant soit autonome avec ça, donc avec les logiciels faits pour les élèves dyslexiques, ça implique que l'ordinateur fonctionne aussi. C'est vrai que notre matériel informatique n'est pas de la dernière génération.

**Est-ce que vous avez reçu un retour de ces élèves quand ces dispositifs ont été mis en place ?**

Non, on n'a pas trop de retours justement. Il n'y a pas trop finalement de verticalité.

**Et puis, pour les élèves qui reçoivent ces mesures d'aide, qu'est-ce qu'ils en pensent ?**

Alors quand c'est une question d'ordinateur, je reviens à mes ordinateurs, mais ça, ils aiment bien en général. Ils sont contents, mais c'est vrai que, des fois au début, ils sont un peu gênés. Certains n'osent pas trop quand ils ont une feuille A3 au lieu d'une A4, et puis quand on veut expliquer aux autres, certains n'osent pas eux-mêmes dire pour quelle raison, c'est. Et puis, heureusement d'ailleurs, maintenant il y a des petits films assez faciles d'accès à montrer aux camarades, du coup ils sont satisfaits. Et c'est vrai que c'est rigolo, par exemple le crayon à 3 prises, et bien il y a beaucoup de copains qui veulent le même. Finalement, les enfants sont très tolérants et ça passe.

**Est-ce que vous avez reçu des directives avec des dispositifs qui étaient obligatoirement à mettre en place ?**

Alors non, c'est toujours conseillé. Et comme j'ai compris, c'est un peu au bon vouloir des enseignants. Et ce qui est conseillé, souvent dans les réseaux, c'est avec les professionnels qui suivent l'enfant. La logopédiste propose des choses, mais je sais que dans certaines classes, il n'y a pas forcément les choses qui suivent.

**Est-ce que vous avez eu recours à une aide extérieure pour accompagner ces élèves en classe ?**

Oui, pour la logopédiste. Elle les prend toujours à l'extérieur. Mais c'est vrai que j'ai cet enfant soupçonné de dysorthographe, il est suivi par une logopédiste, mais il est aussi suivi par une ergothérapeute et elle est venue une fois en classe observer. Encore dernièrement, elle m'a envoyé un message pour savoir comment ça allait, pour savoir si on avait besoin d'outils, enfin, c'est vraiment une ergothérapeute juste incroyable avec qui je n'avais jamais eu autant d'échanges. Je pense que suivant sur qui on tombe, il y a vraiment un échange et vraiment l'envie d'aider l'enfant.

**Qu'en pensent les parents de ces dispositifs ? Est-ce qu'ils en sont satisfaits ?**

Pour la plupart du temps, oui.

**Concernant la différenciation, est ce que vous différenciez les leçons pour ces élèves dysorthographiques / dyslexiques ?**

Alors pas forcément les leçons, mais les contenus. L'objectif reste le même, mais le moyen d'y arriver. Comme je l'ai dit, ce sera sur une feuille A3, ou bien, il n'y aura pas l'écriture, ou bien il y aura l'aide à la lecture, ou bien une fois l'enfant ne lira pas forcément.

**Est-ce que c'est pour tous les domaines ?**

Non, en général, c'est quand même le français – écriture ou français – lecture.

**Par exemple, si en maths on retrouve aussi de l'écriture, comment est-ce que vous vous y prenez ?**

Alors en 3-4H sincèrement, il n'y a pas beaucoup d'écriture. Souvent, c'est la représentation du nombre, c'est juste d'écrire un chiffre ou bien en général, je laisse l'enfant écrire, sauf s'il y a beaucoup. Mais comme ça arrive rarement, sauf si c'est dans les problèmes où il faut répondre par une phrase réponse, donc lui, il répondra

avec le calcul et les consignes du coup je peux les lire. Mais sinon en environnement aussi, enfin, c'est pareil en fait, pour moi, ça me semble logique, mais c'est vrai, ça a quand même des différenciations dans les autres branches.

**Donc est-ce qu'il y a des domaines pour lesquels il n'y a pas du tout besoin de différenciation ?**

Alors en EPS, mais après en même temps oui. Donc, quand même, je crois qu'il faut toujours réfléchir et puis dans l'idée, je pars qu'il arrive à atteindre l'objectif et puis si je vois qu'il y a des difficultés, alors on adapte.

**Est-ce que vous utilisez cette différenciation pour d'autres élèves également en difficultés, mais n'ayant pas de trouble ?**

Oui, parce que du coup, les enfants sont intéressés, puis on présente le matériel et puis on dit aussi que c'est une aide qui peut aussi aider certains enfants. Ils ont libre accès à ce matériel et ces outils.

**Est-ce que vous pensez que ces mesures d'aide de compensation aux désavantages pourraient aussi aider d'autres élèves en difficultés scolaires que ceux qui ont un trouble ?**

Ah oui, bien sûr.

**Concernant la compensation des désavantages aux évaluations, est-ce que ces élèves ont accès à ces mesures également pour les évaluations ?**

Oui.

**Quelles sont ces compensations ?**

Du coup, c'est ce qui est fait en classe en fait, on refait la même chose. Alors, si l'enfant a une feuille A3, du coup, il aura aussi l'évaluation en feuille A3. S'il a le cache, il a aussi droit aux caches. On reprend la même chose finalement.

**Est-ce que c'est efficace pour ces élèves ?**

Alors oui, j'espère, normalement oui.

**D'une manière plus générale, comment est-ce que ça se passe les évaluations pour ces élèves au niveau de l'espace ?**

Alors, on est en classe flexible, du coup, on tend à ce que l'enfant sente ce dont il a besoin le jour même. Du coup, si c'est un jour où il a besoin d'être seul, normalement l'enfant va vers une place où il se sent seul. Maintenant moi, je ne vais pas placer l'enfant.

**D'après vous, quelles sont les limites de ces compensations aux désavantages ?**

J'espère que ce qui a été mis en place au cours de la 3-4H, c'est vraiment suivi et puis qu'il y a un suivi et que l'enfant puisse continuer avec ces aides. Puis l'idée, c'est quand même de s'en détacher, j'espère qu'au final grâce à tout ça, de s'en détacher pour effectuer les travaux demandés.

**Est-ce que vous avez abordé avec les autres élèves de la classe la situation de dyslexie ou de dysorthographe de l'élève ?**

Alors pour l'instant, avec cette année et cette volée, non. Je n'ai jamais nommé dyslexie/ dysorthographe avec les autres élèves. Parce qu'il n'y a pas de diagnostic et en fait finalement, je n'ai jamais montré de petits films comme ça en tel quel. Sinon, ça, on explique en faisant des petites lectures, genre « la casserole d'Anatole » etc. Après parfois, on fait aussi « nos forces, nos faiblesses à nous » et puis on parle ensemble de ces thèmes-là, et puis c'est là qu'on dit « Ah bah cet élève-là, lui, c'est un peu en français que c'est difficile » et voilà.

**Comment ont-ils été perçus ces élèves ayant ces troubles par les autres élèves ?**

Les enfants sont vraiment respectueux et très aidants, ils ont encore cette bienveillance, ils veulent toujours aider, s'entraider. Il n'y a pas de jugement, au contraire justement ils voudraient aussi avoir ces mini-privileges, du coup non, c'est vraiment bien perçu par les autres.

**Quels sont les ressentis de ces élèves dyslexiques / dysorthographiques face à leur situation ?**

Pour certains, au début, justement, ce n'est pas facile d'être différent. Mais après, je crois que ça va, comme ils voient que c'est aidant, donc ils sont preneurs. Puis même parfois, peut-être certains sont privilégiés.

**Est-ce qu'ils se sentent mis à part dans certaines activités ou bien traités différemment ?**

Non, je ne pense pas. Après, peut-être qu'avec l'âge, c'est différent et peut-être que j'ose imaginer qu'ils ne veulent pas être différents des autres, mais là, avec leur âge, ça passe comme une lettre à la poste.

**Est-ce qu'il y a déjà eu des moqueries ou des réflexions de la part des autres élèves ?**

Alors oui, je pense qu'il y a quand même déjà eu, mais rien de bien méchant. Et puis, c'est là qu'on rebondi « Ah bah alors et toi, c'est quoi ta qualité ? C'est quoi ce qui est un peu plus difficile pour toi ? ». Et puis, c'est vrai que l'enfant s'est vite rendu compte que pour lui aussi, il y avait des choses qui allaient très bien, puis d'autres un peu moins bien.

**Concernant la charge de travail que vous avez dans cette situation avec les élèves dys-, comment est-ce que vous viviez la situation avant le diagnostic de l'élève ?**

Avant de savoir que c'était un trouble, je pense qu'en fait, c'est notre travail de différencier. Il n'y a pas que les dyslexies / les dysorthographies, donc on sait en tant qu'enseignant qu'on doit différencier pour les enfants donc ce n'est pas une charge en plus, ça fait partie.

**Comment est-ce que vous avez vécu le fait de mettre ces dispositifs en place en termes de gestion des élèves et de la classe ?**

Alors, ça n'a pas posé plus de problèmes. C'est vrai que je suis très reconnaissante des spécialistes, parce que je trouve qu'il y a des formations, mais je ne suis jamais assez formée là-dedans. Je suis reconnaissante de ces spécialistes qui nous aident et qui vraiment collaborent. Je vis assez bien du coup, parce que pour moi, ce n'est pas une charge en plus, enfin, il y aura un dyslexique qui aura besoin de ça, mais il y

aura un enfant au niveau émotionnel qui n'a pas de diagnostic, mais il a aussi de la différenciation, enfin ça fait partie vraiment.

**Est-ce que vous passez beaucoup de temps à préparer la mise en place de ces dispositifs ?**

Au début, après ça va un peu mieux.

**Est-ce que vous avez reçu des aides externes ?**

Alors, ergothérapeute et logopédiste. Après, peut-être, on a été plus loin pour savoir s'il y avait d'autres choses, donc neuropédiatre. Mais du coup, c'est vrai que je n'ai jamais trop eu de retour, parce que ça passe vite 2 ans. Le temps d'arriver en 3H, on va dire qu'il doit se mettre en route, puis après, c'est vrai qu'il existe des listes d'attente en général. Ce serait intéressant d'aller en 5-6H du coup.

**Est-ce que vous êtes satisfaite des mesures mises en place ?**

Alors, je pense que ça aide. Je pense que je pourrais toujours faire plus pour les aider, mais globalement oui.

**Que pensez-vous qu'il manque pour encore améliorer la situation ?**

Un-e enseignant-e en plus.

**Quand vous dites « enseignant-e en plus », c'est un-e enseignant-e spécialisé-e ou un-e enseignant-e ordinaire en plus ?**

Clairement spécialisé-e, il/elle a eu les cours là-dessus pendant un plus long moment que nous. Comme je le disais, je suis généraliste.

**Est-ce que vous pensez que vous aviez les outils nécessaires pour faire face à ces situations ?**

Honnêtement, non. C'est vrai que je me sentais vraiment démunie et je pense qu'au début de ma carrière, j'en ai laissé passer quelques-uns clairement. Je ne dis pas que je les vois tous maintenant, mais un petit peu mieux déjà, une plus grande prise de conscience de la situation.

**Est-ce que vous avez fait des lectures ou pris des cours de formation continue à ce sujet pour continuer de vous former ?**

Oui, ça, j'en ai pris.

**Lesquel(le)s ?**

Oui, c'était une conférence sur un jour du coup, ce n'est pas grand-chose non plus dans tout ça, mais ça a déjà apporté quelque chose je pense au niveau des connaissances à ce sujet. Et surtout à l'époque, j'étais à côté de la logopédiste à \*\*\*\*, elle avait son bureau à côté, donc on parlait pas mal. Sinon lire aussi, c'est toujours ça.

**Est-ce que vous avez encore quelque chose à rajouter ?**

Non

**Comment est-ce que vous avez vécu cet entretien ?**

Un peu stressée, merci d'avoir essayé de me mettre à l'aise.

## Personne interviewée : [enseignante 3]

**Est-ce que vous pouvez vous présenter en quelques mots ?**

Oui, alors je m'appelle [enseignante 3], j'enseigne depuis bientôt 10 ans toujours en 3-4H et cette année, j'ai des 3H, et j'enseigne en classe flexible.

**Est-ce que vous avez déjà eu des élèves ayant un trouble du langage écrit donc la dyslexie ou de la dysorthographe ?**

Oui.

**Est-ce que vous arrivez à me donner un nombre ?**

Non, approximativement, j'ai dû en avoir une quinzaine.

**Est-ce que vous pouvez nous expliquer ce que sont la dyslexie et la dysorthographe avec vos mots ?**

La dyslexie, vulgairement parlée, ce sont des confusions que ça soit oral ou auditif. La dysorthographe, c'est pour moi, dans les grandes lignes, en lien avec l'écrit donc avec l'orthographe, par rapport aussi à la confusion des sons, mais qui peut être lié à l'audition et qui peut aussi être lié à une dyslexie.

**En quoi est-ce que cela influence l'apprentissage des enfants en 3-4H ?**

Ah ça peut être très handicapant si on ose utiliser ce terme, parce qu'au début de 3H, il faut vraiment essayer de les déceler le plus vite possible pour pouvoir leur donner des outils, pour pouvoir faire, dans un premier temps, la compensation des désavantages. Si nécessaire, investir auprès d'une logopédiste pour avoir ou non un bilan, on ne s'en rend pas compte, mais j'avais vu un reportage sur Arte où ils nous montraient comment les dyslexiques voyaient. On ne s'en rend juste pas compte, c'est vraiment affreux et du coup c'est assez intrigant, puis c'est hyper important en fait d'avoir un œil vraiment aguerri par rapport à ces enfants.

**Donc là, on a parlé un peu des difficultés dans la scolarité des élèves, quelles sont aussi les conséquences pour la scolarité des élèves ?**

Ça peut être des difficultés scolaires, ça peut être des difficultés d'inclusion si ce n'est pas vu à l'école, ça peut être des difficultés qui vont au-delà de ça dans sa vie



professionnelle qui peuvent, à terme, en fait le défavoriser clairement s'il n'a pas une petite aide qui, parfois, à l'école primaire, à l'école secondaire ou plus tard peuvent simplement leur permettre d'avoir accès à exactement les mêmes choses que les autres.

**Est-ce que vous avez déjà eu des élèves qui n'étaient pas diagnostiqués, mais que vous soupçonniez qu'ils le soient ?**

Je ne peux pas tellement répondre à cette question, je ne suis pas logopédiste. Donc moi, j'ai toujours des suspicions oui, mais je me dis toujours que je ne suis pas thérapeute, donc je ne pourrais pas dire oui, parce que je ne suis pas logopédiste.

**Saviez-vous de quel type de dyslexie vos élèves souffraient ?**

Aucunement.

**Avez-vous déjà dû signaler un ou plusieurs élèves ?**

Oh oui.

**Dans ce cas-là, qu'avez-vous fait ?**

Alors, dans un premier temps, j'observe. J'essaie vraiment, au travers de divers exercices, de récolter des observations. Ensuite, j'en discute, que ce soit auprès de mes collègues, pour échanger, pour dire « Qu'en penses-tu ? ». Demander l'avis ensuite, si d'un coup j'ai une enseignante spécialisée en classe, je lui demande aussi son avis, afin de faire un petit bilan. Après, je contacte les parents, on se voit en entretien, je leur soumetts mes doutes, mes peurs et en préambule de ça j'appelle toujours le logopédiste pour dire « Voilà, cet enfant, il fait ça, ça, ça, ça, et ça, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu penses que c'est un profil logo ou pas ? ». Là, en fait, dans notre cercle scolaire, elle nous propose toujours un pré-signallement, c'est-à-dire qu'en fait l'enfant va 1 à 2 fois pour dire est-ce que oui ou non il a besoin d'un suivi ou bien est-ce que c'est quelque chose qui va peut-être pouvoir se stabiliser par la suite. Je pense notamment au « chlintement » où souvent les enfants n'ont pas de dents, donc ils « ont tendance à parler comme cha », donc du coup s'ils n'arrivent pas à parler, ce n'est peut-être pas au niveau logopédie, mais c'est plus au niveau des dents quoi. Il leur manque des dents, donc forcément l'air passe. Après, je vois les parents, je leur demande s'ils sont d'accord. La logopédiste, elle nous fait toujours

un bilan si c'est oui. Je revois ensuite les parents, je leur fais signer la demande 122. Puis si c'est non, bon à ce moment-là, voilà ça s'arrête et puis on attend de voir. Mais en fait, je fais toujours après un 2<sup>ème</sup> pointage dans l'année pour dire « Ok, je vous avais convoqué, parce qu'il y avait des suspicions au niveau des difficultés, on avait dit non, mais maintenant, il y a ça qui perdure ».

**Vous avez parlé de la demande 122, c'est quoi ?**

C'est le formulaire de demande pour la SLPPI pour psychologie logopédie psychomotricité.

**Vous m'avez parlé de la procédure de signalement, est-ce que le signalement prend beaucoup de temps ?**

En général, avec les années, de moins en moins, mais après c'est vrai que c'est une technique à remplir. Une fois qu'on l'a, ça va, après tout dépend du profil de l'élève et des difficultés bien sûr.

**Est-ce que vous pourriez donner une estimation du temps d'attente ?**

Oh tout ce processus, alors moi, je dirais dans un délai de 2 semaines.

**OK, parce qu'on entend souvent que ça peut prendre un an voire 2 ans, parce qu'il y a des files d'attente.**

Après, jusqu'à ce que l'enfant soit suivi, alors oui. Par exemple, dans cette classe, c'est une année d'attente. Mais si on parle purement de la fiche 122, avec les parents, pour autant que tout se goupille bien, parce que des fois, ils ne sont pas disponibles. Donc on fait l'entretien 3 semaines après, mais si tout roule, je dirais dans les 2 semaines, sinon après ouais ça peut aller vraiment long, parce qu'il faut bien que la logopédiste ait une place.

**Comment est-ce que vous êtes sûre de vous avant de signaler un-e élève ?**

Parce que j'ai des observations qui sont des faits et non des jugements.

**Combien de signalements faites-vous par année ?**

Approximativement, par rapport à la dyslexie et à la dysorthographe, c'est difficile... je dirais 3 pour donner un nombre, entre 3 et 5.

### **Et selon vous, à quoi servent les diagnostics ?**

Pour que les enfants obtiennent des aides par la suite, que ce soit MAO ou MAR.

### **Est-ce qu'ils sont toujours utiles ?**

Tout dépend dans quel but on les fait.

### **Est-ce que vous pourriez un petit peu argumenter ?**

Si on fait une demande, un bilan avec une pause de diagnostic dans le but d'obtenir une MAO voire une MAR ce qui est le plus important, à ce moment-là, oui c'est important. Après, ça dépend aussi de l'ouverture des parents, il y a des parents que ça stresse d'avoir un diagnostic, c'est une étiquette et on sait qu'il a « juste » ces difficultés-là, il va pouvoir réussir sa scolarité normalement sans trop de difficultés avec une compensation des désavantages. Après, on sait bien que le diagnostic n'est pas nécessaire à la compensation des désavantages, mais il aide toujours. Moi je pense, toujours aux demandes 124 qui sont MAO et 125 qui sont MAR. Après, il y a aussi des parents que ça aide de dire « En fait mon enfant, voilà il a ces difficultés-là, donc c'est normal s'il rencontre des difficultés ». Donc, c'est à double tranchant, parfois, ça rassure et des fois ça fait peur.

Les parents ont accès au site de l'État de Fribourg, sur le site de la SLPPI et sur les sites d'école aussi, on a le lien et ce sont eux en tout anonymat de l'école qui peuvent remplir cette feuille. Moi j'ai, cette année, par exemple, une maman qui m'a demandé le formulaire, mais c'est elle qui va remplir pour une demande et nous on n'est peut-être pas forcément au courant de ça. C'est très rare qu'ils le fassent, moi en 10 ans, j'ai eu 3 demandes et une qui n'a pas abouti, parce qu'elle ne l'a pas fait.

### **Mais il faut quand même des avis de spécialistes, non ?**

Ils peuvent remplir ce formulaire, demander et puis voilà c'est marqué « rempli à l'aide de l'enseignante : oui ou non. ». Ils doivent simplement cocher et c'est accepté, après il y a des bilans, il y a des prises de contact, etc. Mais en tout cas, la démarche ne vient pas forcément de l'école, elle peut venir des parents eux-mêmes, si jamais.

### **Vous avez un peu parlé de cette communication avec les parents, est-ce que c'est une situation délicate ?**

Oui, je dirais que c'est culturellement délicat avec certaines cultures. Il y a certains parents qui m'ont clairement dit : « Ah non mais chez nous, dans notre pays, ça veut dire que notre enfant est débile et handicapé ». Donc non, encore maintenant chez des parents ça doit faire son chemin. Là, j'ai des élèves qui vont passer en 6H, chez moi les parents c'était pied au mur et là, ils se disent : « Bon ça fait quand même 4 ans qu'on nous dit, peut-être qu'on va faire quelque chose ». Je dirais vraiment que ça dépend. De manière générale, je pense que c'est quand même assez bien accueilli, parce qu'on veut les aider. Mais c'est vraiment notre rôle, en tant que professionnel, de leur ramener ça comme un outil et non pas comme une pierre qu'on mettrait dans leur sac qui va leur peser toute leur vie.

### **Et que faites-vous s'ils refusent le diagnostic ?**

Je leur fais signer un papier comme quoi je les ai mis au courant des difficultés de leur enfant, que ça n'engendrera, à ce moment-là, pas de différenciation plus que ce qu'on fait déjà, parce que je n'ai pas le droit de le faire. Ils en assument les conséquences et comme ça, lorsque je fais passer l'élève à ma collègue suivante ou s'ils changent de cercle, ils voient qu'on a déjà donné ça et je mets dans le dossier de passation la fiche que les parents ont refusé de signer.

### **Est-ce que cette fiche, c'est vous qui l'avez faites vous-même ?**

Oui, avec l'accord de ma directrice.

### **Concernant la mise en place des dispositifs pour ces élèves, est-ce que vous avez été informée et formée pour mettre en place des dispositifs pour aider ces élèves ?**

On a eu un cours sur les dys- les multi dys- voilà. Après en tant qu'enseignante, maintenant je prends régulièrement des formations continues là-dessus pour savoir quels sont les liens aussi. Parce que c'est très compliqué ce monde des dys- et il y a beaucoup de liens aussi qui doivent se faire. Il y a différentes dyslexies et qu'on n'est pas forcément au courant. Parce que ce qui vogue un petit peu dans le monde de l'enseignement, c'est en gros, qu'il y a les dyslexiques, maintenant les dyscalculiques ça vient, mais en gros c'est ça et ils ne se rendent pas compte qu'il y a plein d'autres dys- derrière.

**Est-ce que vous avez senti que vous étiez plus préparé sur le terrain que dans votre formation ?**

Oui.

**Quel(s) dispositif(s) avez-vous déjà pu mettre en place pour aider ces élèves lors des apprentissages dans la classe ?**

J'agrandis en A3, je mets sur du bleu clair pastel, je change la police d'écriture, je change l'interligne, je change la taille de caractère, je change la quantité, l'alignement du texte... ça ce sont des choses qui me viennent à l'idée. Maintenant, c'est ça que je fais principalement.

**Quel type de police utilisez-vous ?**

Alors, on a OpenDyslexic qui est recommandé, en tout cas par notre logopédiste. Après, je sais que le comics en MS aussi ils aiment bien. Century Gothic, j'ai cru qu'ils aimaient, mais en fait non elle a des petites pattes et en fait, je crois qu'ils n'aiment pas trop.

**Était-ce votre idée de mettre ces dispositifs-là en place ou est-ce que cela venait d'une autre personne ?**

Non, c'est la logopédiste qui m'a donné. C'est moi qui lui demande toujours ce que je peux faire, alors qu'est-ce que je peux mettre en place en classe, qu'est-ce que tu conseilles, qu'est-ce qui va l'aider... voilà.

**Durant vos années d'expérience, vous avez dû mettre en place divers dispositifs ou mesures, pourriez-vous citer une bonne expérience et une moins bonne ?**

Le A3 pour un élève a été révélateur, où en fait sa dyslexie s'est déliée de plus en plus. C'était difficile pour lui le geste graphique et en fait juste agrandir en A3, ça a été magnifique pour lui. Quelque chose qui a moins bien marché... le bleu. Je ne suis pas sûre vraiment que ça leur rendait service. En fait, je n'ai pas l'impression qu'il y a vraiment une différence. Puis moi, ce qui me dérangeait dans le bleu, c'était quand on distribuait les devoirs en 3 ou 4H, c'est le seul qui avait une feuille bleue. La feuille A3, je la plie en 2, elle fait A4. La police d'écriture, personne ne la voit, parce que personne ne se concentre sur les écritures à cet âge-là. Mais le bleu, on le voit. Alors, est-ce que ça aidait peut-être l'enfant, je ne sais pas. Mais ça le stigmatisait, mais les enfants

n'étaient pas méchants, mais posaient des questions et je voyais que ça mettait l'enfant mal à l'aise.

Il y a un enfant, je n'ai pas parlé d'un outil, il est passé en MTA, donc c'est avec l'ordinateur. Où là, c'est wow, le fait de rien que ne pas avoir besoin de passer par l'écrit, parce qu'il était dysorthographique et dyslexique, et de pouvoir faire lire à l'ordinateur. On a mis ça en place en fin de 3H en test, et après il a fait toute sa 4H. Il avait, si je donne en note,  $3^{1/2}$  et il a fini avec  $5^{1/2}$  quoi, c'était un truc de fou, vraiment ça a été une révélation. C'est un enfant qui était vraiment hyper motivé et pourtant franchement, il avait des difficultés et pour lui c'était tellement compliqué. Il disait les sons, mais il n'arrivait pas du tout à retranscrire. Je ne sais pas, avant il voulait écrire « sac » et il écrivait « p-d » quoi, vraiment aucune correspondance phonème – graphème. Le fait d'avoir l'ordinateur pour lui, mais pas les autres, alors on parlera de stigmatisation, mais en fait l'ordinateur est complètement rentré dans les mœurs et les autres je crois qu'ils trouvaient ça aussi un petit peu « cool ». L'avantage de la classe flexible, c'est que vous n'avez pas tous les élèves qui font la même chose au même moment, donc on n'était pas tous dans le cahier d'écriture et lui avec son ordinateur. Après, c'est clair, qu'un enfant comme ça, je ne lui mettais pas l'ordinateur non-stop non plus, il ne l'avait pas le 100% du temps, il avait des moments où il devait passer par le geste écrit.

### **Donc vous avez quand même gardé des moments d'écriture ?**

Oui, quand c'était l'objectif. Après, quand ce n'est pas l'objectif, pour un problème de maths, pour moi mon but n'est pas qu'il perde 50 minutes à essayer de comprendre la consigne. Non, ton ordinateur, il te le lit, OK, tu as compris. Parce que l'objectif de math, ce n'est pas un objectif de lecture ou d'orthographe.

### **Quel retour est-ce que vous avez reçu de la part des élèves ?**

Alors cet élève-là pour l'ordinateur, oui clairement. Il ne m'en a pas fait part, je le voyais sur lui, il s'est illuminé, il avait à nouveau un monstre smile, il était hyper heureux. Après, il y a des autres où je ne peux pas dire. Les enfants ne sont pas très communicatifs, ils restent assez discrets, en tout cas en 3-4H. Après, les parents me disent : « Ah mais oui, les devoirs sont moins difficiles, il les fait avec plus de plaisir, c'est moins le combat ». C'est surtout ça que j'entends.

**Avez-vous reçu des directives avec des dispositifs qui étaient obligatoirement à mettre en place ?**

Il n'y a jamais d'obligation, c'est fortement conseillé. Mais après, si on n'a pas envie de faire, on ne le fait pas, donc c'est plus propre à chaque enseignant oui. Il n'y a pas, en tout cas dans ma carrière, jamais on ne m'a dit : « Tu es un dyslexique, tac, tu fais ça ». On regarde si avec lui, tu vois, ça fonctionne bien, mais on le fait, parce que le but, c'est de faire progresser l'enfant. Donc, on va de toute façon le faire. Après, c'est vrai que, typiquement, mettre en OpenDyslexic, c'est clairement quelque chose qu'on va faire « d'office », où ça va même devenir un outil. Après, ils ont le droit à cette compensation des désavantages, c'est sûr ! de toute façon ça, ils ont le droit.

**Donc vous avez un peu parlé des aides externes auxquelles vous avez eu droit, est-ce qu'il y a eu une autre aide ?**

Il y a la psychomotricienne, l'ergothérapeute et il y a parfois même la psychologue parfois pour essayer de les recentrer. Les enfants qui perdent l'attention et la concentration, parce que c'est difficile de les mettre face à une succession de lettres qui des fois volent, qui des fois se confondent, c'est compliqué.

**Vous avez aussi eu recours à l'aide d'un-e enseignant-e spécialisé-e ?**

Oui, au sein de la classe, même à une enseignante qui venait en tant qu'appui pédagogique.

**Concernant la différenciation, est ce que vous différenciez les leçons pour ces élèves avant même qu'il y ait un diagnostic ?**

Oui, parce que c'est un droit déjà de base, la différenciation est un droit qui fait entièrement partie de l'enseignement et ça peut être aussi un outil pour justement confirmer ou infirmer nos suspicions de difficultés.

**Y avait-il des disciplines pour lesquelles il n'y avait pas besoin de différenciation ?**

Non, pour toutes les branches. Parce que, si par exemple, la musique, je leur donne la partition, c'est compliqué. L'évaluation, dans tous les cas, c'est compliqué, il faut lire, écrire. Après la gym, il y a quand même plein de choses, il y a aussi cette notion

d'espace, donc pour moi oui, on différencie partout, ce n'est pas qu'en français, ce n'est pas qu'aux évaluations, c'est partout.

**Est-ce que vous utilisez cette différenciation pour d'autres également en difficultés, mais n'ayant pas de troubles ?**

Oui.

**Pour les évaluations, justement, est-ce que ces élèves ont accès aux compensations des désavantages ?**

Bien sûr.

**Quelles sont ces compensations du coup ?**

Alors, ça peut être de l'aide de l'enseignante, en 3-4H, on leur lit les consignes si ce n'est pas l'objectif. On peut les accompagner, on peut raccourcir l'exercice, on peut, comme on a dit, mettre tout ce qu'on a mis en place au niveau des polices, etc. La forme du texte, on peut leur donner davantage de temps, on peut faire ça en plusieurs fois, on peut faire ça avec l'aide de l'enseignant spécialisé, donc en plus petit groupe ou en individuel dans le calme. Enfin d's fois ça les stresse d'être ensemble, donc rien que de pouvoir s'isoler ne serait-ce que dans une salle ailleurs, ça les rassure et ils donnent le meilleur d'eux-mêmes, c'est ça qu'on veut dans l'évaluation.

**Est-ce que c'est efficace pour tous-tes les élèves ?**

Non, comme toute chose dans la vie, il y a des choses qui sont bien, puis il y a des choses moins bien. Parce qu'il y a des enfants qui, au niveau de leur maturité, ne sont peut-être pas preneurs. Il y a des enfants qui ne comprennent pas, il y a des enfants pour qui ça ne parle pas et il y a des enfants pour qui il y a des solutions qu'on n'a peut-être pas encore trouvées, parce que c'est tellement varié et tellement différent. Je ne pense pas que ça peut les péjorer, ça dépend après dans quel sens, parce qu'un ordinateur, ça peut péjorer en 4H, parce qu'on ne sait pas l'utiliser, parce que ça nous stresse et tout ça peut péjorer. Dans le sens que ça peut stigmatiser, comme je parlais de la feuille bleue auparavant, mais après, je pense qu'il y a des enfants pour qui ça serait peut-être quelque chose de tout bête, comme une posture qui peut changer.

**Quelles sont les limites de la compensation des désavantages ?**



Qu'on rentre dans de l'individualisation et non plus de la compensation des désavantages, donc on dévie en fait sur plus une mesure d'aide ordinaire ou une mesure d'être renforcée.

**Est-ce que vous avez abordé avec les autres élèves de la classe la situation de dyslexie et ou de dysorthographe de l'élève ?**

Pas de l'élève, mais de la différence. Pour moi, surtout, c'est un thème hyper important en classe, j'ai des livres sur la dyslexie, j'ai des livres sur la différence, sur les cultures, sur la couleur de peau, sur la séparation des parents et oui on en parle. Alors, on ne va pas pointer l'élève, mais des fois, ils disent : « Ah bah ça, c'est un peu moi ». Et c'est ça qui est intéressant, parce qu'en fait on développe en faisant ça, en fait en prenant en amont, on ne va pas stigmatiser, mais on va développer la bienveillance.

**Est-ce que vous avez expliqué aux autres élèves les raisons des dispositifs mis en place pour les élèves ?**

Je ne vais pas justifier d'office, seulement si je vois que ça dérange. Parce que souvent, nous on interprète en tant qu'adultes, parce qu'on croit que ça dérange, alors qu'en fait les enfants sont beaucoup plus tolérants que nous. On laisse, on regarde s'ils sont à l'aise, après auprès de l'élève, moi je fais toujours un pointage et j'observe beaucoup. Je regarde le verbal des enfants et si je vois que ça dérange, si j'ai vu plusieurs personnes qui regardaient alors j'entame une discussion. Mais je ne prends pas ça comme un problème, parce que des fois on crée des problèmes où il n'y en a pas.

**D'après vous, comment est-ce que ces élèves ayant ce trouble vivent la situation ?**

Ça dépend comment on la met au quotidien, comment on la gère et comment on le leur apprend. Parce que souvent en 3-4H, c'est des fois en 1-2H, mais c'est souvent 3-4H qu'on leur apprend à vivre avec ça et je pense que tout dépend de comment nous, on l'a amené. Est-ce qu'on l'amène comme un caillou, comme je disais, qui est lourd dans un sac où on l'amène simplement comme : « T'as un autocollant en plus sur ta veste, voilà ça fait que t'es unique, spécial mais ce n'est pas quelque chose de négatif ! ». Ça dépend aussi de comment c'est parlé à la maison et comment c'est

accepté. C'est là qu'il y a le lien avec la culture parce que je sais que chez certains, c'est très compliqué.

**Est-ce que vous avez déjà entendu des moqueries ou des réflexions par d'autres élèves ?**

Bien sûr, comme « Tu sais pas lire, façon t'arrives pas » ou bien s'ils sont au tableau, ils vont dire quelque chose devant tout le monde et ils se bloquent, parce qu'il y a le stress, parce qu'ils voient qu'ils n'arrivent pas et en fait ça leur fait monter la pression.

**Comment est-ce que vous avez géré cette situation ?**

Moi, je punis direct. Moi, je sanctionne tout de suite, parce que la moquerie, c'est quelque chose qui m'horripile et vraiment, je leur montre sévèrement que je ne suis pas du tout contente. Mais je leur explique surtout pourquoi et après je leur fais toujours prendre le miroir et je leur fais dire quelque chose puis je dis : « Qu'est-ce que tu dis, la première personne à qui tu le dis, c'est quoi ? Dans le miroir, ils voient qui ? Eux-mêmes, donc est-ce que ça te fait plaisir ? Non. OK. », et souvent ça suffit.

**Concernant la charge de travail d'un enseignant, comment est-ce que vous viviez la situation avant le diagnostic de l'élève ?**

On est un peu dans l'insécurité, parce qu'on veut essayer plein de choses et puis on papillonne des fois un petit peu, puis je pense que des fois, on veut tellement essayer de choses, qu'on se lasse pas mal. Quand on met un outil en place, il faut du temps pour voir s'il est efficace ou pas, puis des fois on laisse un peu, peut-être quelques jours ou une semaine, qu'on veut déjà changer, puis on change trop. Quand on a un diagnostic et puis que c'est la logopédiste qui nous dit « écoute, franchement, je pense que pour lui, c'est mieux ça que ça », on sait qu'on peut utiliser cet outil, parce qu'on a l'aval d'une professionnelle. Parce qu'encore une fois, nous on n'est pas formé, on n'est pas professionnel, donc on a des idées, mais on n'est pas logopédiste, comme eux ne sont pas enseignants. Donc, je dirais que c'est un peu plus stressant qu'avant, parce qu'on a tendance à faire peut-être trop de choses à mettre en place, puis à ne pas laisser le temps au temps.

**Comment avez-vous vécu le fait de mettre ces dispositifs en place en termes de gestion des élèves et de la classe ?**

Très bien, après tout dépend du nombre d'élèves. Cette année, j'en ai 17, ça serait facile. L'année passée, j'en avais 27, quand il y avait beaucoup d'élèves... Moi, j'en ai signalé 12 en tout l'année passée, ça fait beaucoup, mais c'était 1h30 pour faire tous les devoirs pour tout le monde par semaine, alors qu'ils étaient déjà préparés et je parle que de la différenciation pure. Donc voilà, ça dépend, ça dépend du nombre d'enfants, ça dépend de la volée, ça dépend de tout.

**En termes d'énergie par rapport à vous, est-ce que ça vous prend beaucoup de temps pour gérer toute la préparation pour cet-te élève ?**

Au tout début de notre carrière, oui, parce qu'on n'a pas l'habitude. Maintenant, on a certains outils qu'on peut ressortir et surtout, on peut improviser sur le moment, chose qu'au début, on n'arrive pas encore à faire, ce qui est normal. Donc, je pense qu'avec le temps, ça demande toujours une énergie, c'est sûr, mais une énergie qui est gérable. Après, tout dépend du nombre d'élèves, bien sûr, l'année passée pour avoir eu cette expérience, j'ai tiré la langue, j'avoue.

**Est-ce que vous êtes satisfaite des mesures mises en place ?**

Encore une fois, ça dépend du profil. Il y a des enfants, oui, il y a des enfants, non. Après des fois, la limite entre la différenciation et la compensation des désavantages est très fine. Ce n'est pas toujours évident de dire « OK, je suis dans de la compensation des désavantages ou dans de la différenciation » ce n'est pas toujours évident. Après, je trouve bien qu'il y a des outils qui sont mis en place, parce qu'à l'époque, on ne savait pas si l'enfant était dyslexique, on le mettait au fond de la classe et puis c'est tout. Maintenant, on leur met des choses en place donc c'est bien on pourrait parler presque d'inclusion au sein d'une classe oui clairement ouais c'est ce qu'on veut c'est ce qu'on c'est vers quoi on tend l'inclusion scolaire ouais pour tous

**Que pensez-vous qu'il manque encore pour améliorer la situation ?**

Des bras. Des fois, il faudrait être 2, il faudrait que des fois les enseignants spécialisés puissent avoir plus de temps ou plus d'unité. Surtout des unités, plus d'unités, vraiment que ça soit MAO, que ça soit MAR, que ce soit appui pédagogique, les logopédistes quoi. Il y a des listes d'attente énormes. Qu'il y ait aussi moins d'écrans, plus de livres et moins d'écrans, voilà.

**Est-ce que maintenant vous pensez que vous avez les outils nécessaires pour gérer les situations des élèves dys- ?**

J'ai des outils oui, après je ne serai jamais assez formée et je demanderai toujours l'avis d'une professionnelle, parce que je ne le suis pas.

**Est-ce que vous avez déjà fait des lectures ou pris des cours de formation continue à ce sujet ?**

Oui, oui, beaucoup oui.

**Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter ?**

Non, je ne crois pas, j'espère que j'ai répondu aux questions.

**Comment avez-vous vécu l'entretien ?**

Très bien, les questions s'imbriquent, ce qui est bien et elles étaient très bien posées et pertinentes.

## Personne interviewée : logopédiste

### **Est-ce que vous pouvez vous présenter en quelques mots ?**

Alors, je m'appelle [logopédiste], je suis logopédiste indépendante depuis une dizaine d'années et je travaille maintenant à \*\*\*\*, dans un petit cabinet où je reçois des enfants et jeunes jusqu'à 20 ans, donc de 3 à 20 ans, voilà en gros.

### **Quel est votre parcours professionnel ?**

Alors, j'ai fait la formation à l'Université de Neuchâtel, donc un Bachelor et un Master de logopédie. Puis après, j'ai travaillé dans une institution spécialisée dans le canton de Vaud et en parallèle, j'ai déjà commencé à être indépendante. D'abord, dans le canton de Vaud et puis maintenant, ça fait plusieurs années en tout cas que je suis aussi en privé sur le canton de Fribourg.

### **Est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu la différence entre votre métier et celui d'un enseignant spécialisé ?**

Je connais bien mon métier, alors je sais ce que moi, je fais, en vrai je connais moins bien celui d'un enseignant spécialisé, donc la différence n'est pas si facile à dire. Mais je pense qu'on n'a finalement pas le même objectif, alors là, je parle de mes représentations et un enseignant spécialisé dira sûrement autre chose, mais j'imagine que l'enseignant spécialisé a quand même un objectif d'apprentissage et d'enseignement adapté plus ou moins à l'élève, parce que justement, il est en spécialisé. Mais moi finalement, ce n'est pas mon but. Tant mieux si l'enfant après arrive à ces apprentissages, mais c'est vrai que je serais beaucoup plus sur l'aspect vécu de l'enfant, qui a des limites ou des troubles ou des diagnostics ou n'importe quelle particularité qui fait qu'il arrive chez moi. C'est comment il se sent par rapport à ce trouble, comment il est, et même la famille, l'environnement et toute la sphère autour de l'enfant. Puis un jour s'il me dit : « Ouais je comprends rien à l'école, mais je vis très bien ça depuis. » et que pour la famille, c'est OK. Moi, mon travail s'arrête là. J'ai envie de dire qu'il y a un aspect plus autour de la personne et comment elle vit, c'est là ses difficultés et ce qu'elle en fait plutôt que vraiment dépasser les difficultés, absolument à avoir réussi son programme ou son année scolaire.

**Est-ce que vous pouvez nous expliquer ce que sont la dyslexie et la dysorthographe avec vos mots ?**

Tu vois, j'ai fait ma formation spécialisée là-dessus, et puis je pense que chaque année, ma définition évolue. Alors la définition classique, ce sont des difficultés en lecture pour la dyslexie, orthographe pour la dysorthographe, qui sont inattendues. Ça veut dire qu'il y en a plus que ce qu'on appelle « la norme », et puis ce sont les tests qui vont nous dire s'ils sont dans la norme. Si un enfant est un peu flemmard, imaginons, il va avoir tel résultat et quand on est en dessous de ce résultat, c'est ce qu'on appelle des erreurs pathologiques, trouble de la lecture. En fait, c'est ça qui fait qu'on n'a pas la même représentation avec d'autres personnes, ça ne nous dit pas d'où viennent ces difficultés. Et c'est là où, finalement, un enfant peut avoir des grosses difficultés, mais ça peut être lié à plein de choses, ça peut être lié à son histoire et après notre travail, c'est d'aller demander d'où viennent ces difficultés. Mais la définition même, ce sont des difficultés qui sont plus présentes que la norme.

**Avant, vous avez dit que la définition évoluait tout le temps, vous sauriez me dire pourquoi ?**

Parce que je crois qu'on a tous des représentations, alors dysorthographe, vous ne pouvez peut-être pas demander à n'importe qui dans la rue ce que c'est, mais dyslexie je pense que vous pouvez demander à plein de gens et chacun a une idée de ce que c'est, et même moi en ayant fait une formation, j'avais une première idée. Certains vous diront : c'est inverser les lettres. D'autres vont dire non, c'est se tromper sur les mots ou encore plein de choses. Moi, j'avais une idée au début, la dyslexie alors ce n'est pas inverser les lettres, mais c'est quand on n'arrive pas à bien garder une image en tête du mot. Puis j'aurais pu dire, mais on naît avec, et puis maintenant, je me rends compte que finalement, il y a plein d'enfants différents, de profils différents, de manières de dyslexies différentes et de causes qui sont différentes. Et même souvent, on ne sait pas la cause et il y a des situations où un enfant pour qui tout est au clair, sauf des difficultés très spécifiques qui viennent d'un problème, j'ai envie de dire biologique, peut-être du cerveau. Je ne vais jamais pouvoir dire : « Mais c'est à cause de la dyslexie ». Ce n'est pas spécialement un traitement du cerveau. À chaque profil que je rencontre en fait, ma définition s'élargit, où elle se rend de plus en plus floue, parce qu'il y a plein de dyslexies différentes. Donc c'est propre à chaque profil d'enfants.

### **En quoi ces troubles influencent-ils les apprentissages des enfants ?**

Alors, si on parle de dyslexie-dysorthographe en fait, c'est simple, ce sont des difficultés à lire et à écrire. En fait, à traiter tout ce qui est écrit. Et la plupart des apprentissages partent du langage écrit, donc ça va être la consigne en maths, ça va être écrire sa réponse en histoire et ça va être lire le livre qu'il faut pour apprendre telle chose. On apprend tout ce qui se fait par écrit, la personne pour qui c'est difficile est donc entravée.

### **Et quels sont les types de dyslexie existante ?**

Alors, je vais donner une réponse de neuropsychologie, parce que c'est là où on a des modèles de dyslexie. Il y a ceux qui ont des difficultés à pouvoir faire la conversion graphème-phonème, donc de voir les lettres, puis les mettre ensemble pour créer un mot. Ça, c'est un type de dyslexie, dyslexie d'assemblage. Et l'autre type de dyslexie, je te parle toujours en neuropsychologie, c'est la dyslexie plutôt de surface, où faire ce lien entre la lettre et le son, enfin graphèmes-phonèmes pour les spécialistes, ça va bien, mais par contre, ils n'arrivent pas à retenir le mot en soi et finalement ne vont pas le reconnaître directement. Donc l'exemple typique, c'est un « oignon » qui s'écrit au « O I G N O N », ils vont lire un « OUAgnon », parce qu'ils ne reconnaissent pas que ce mot est déjà connu et puis qu'il est inscrit dans leur tête. Maintenant, je l'ai dit, c'est en neuropsychologie, parce que de plus en plus, avec ma pratique, je le disais, chaque enfant a sa dyslexie, donc il y a plein de profils différents.

### **Concernant la prise en charge, comment s'effectue le bilan de détection des troubles de la dyslexie et de la dysorthographe ?**

Alors, il y a le bilan en soi, ce qui me donne le droit, j'ai envie de te dire, de mettre le diagnostic. Ce sont des tests, avec des exercices de lecture, d'orthographe aussi, de mémoire, pour aller voir d'autres aspects. À partir du moment où il y a des données qui sont en dessous de la norme, on nous dit tel résultat, c'est de la norme, tel résultat, c'est en dessous de la norme et puis ça me permet de dire : « Ah bah tiens, il y a ces 3 aspects en lecture qui sont en dessous de la norme, donc je peux dire qu'il est dyslexique ». Après, ce n'est pas ça qui va me permettre de travailler et souvent même ce diagnostic, on se pose toujours la question de « À quoi ça sert de le poser ? Est-ce que c'est juste pour avoir des mesures de compensation à l'école ? » Est-ce que

ça aide l'enfant à se sentir mieux, justement parce qu'il comprend mieux ? Ou même des fois, en fait c'est pire ? ». Parce qu'ils se disent : « Si je suis dyslexique, ça sert à rien, je peux rien faire ». Enfin, il peut y avoir aussi l'effet inverse, donc après il y a justement tout cet aspect qui fait aussi partie du bilan. C'est de comprendre comment l'enfant se représente, qu'est-ce qu'il vit, où il en est, ce dont il a besoin et est-ce que tout ça m'explique quel axe de travail va m'aider à le faire dépasser ses difficultés. Donc voilà, c'est une autre partie du bilan qui entre qui est vraiment de rencontre avec la personne et différentes activités pour voir finalement. Des fois, je donne un test, puis je vais avoir un truc catastrophique peut-être en termes de résultats, puis après on prend les règles d'un jeu que l'enfant a très envie de faire et il va hyper bien les lire. C'est le genre de truc qu'on va prendre en compte pour se dire : « Mais est-ce qu'en fait, quand ça ne l'intéresse pas, oui il fait des erreurs, mais il est tout à fait capable d'y arriver quand il a un intérêt ». Donc voilà pour le bilan, il faut aussi juste aller voir d'autres dimensions que juste ces nombres pour savoir comment je travaille, puis qu'est-ce qu'on rencontre, puis qu'est-ce qui va permettre à l'enfant d'aller plus loin.

### **Comment sont pris en charge les enfants ayant des troubles de la dyslexie et de la dysorthographe durant leur scolarité ?**

Alors, on essaie de faire en sorte qu'ils soient pris en charge selon leurs besoins. Après, la plupart du temps, il y a de la logopédie qui peut se mettre en place selon les disponibilités. Là, on parle même de côté administratif, mais aujourd'hui, les enfants qui sont scolarisés ont encore le droit d'aller chez les logopédistes indépendantes et c'est payé comme pour les autres. Mais ça, c'est en train de changer, donc il y a de la logopédie, maintenant il y a le canton et les budgets et tout ça qui fait qu'ils n'arrivent pas tous à avoir leur place, donc des fois dans les écoles, on retrouve des longues listes d'attente. J'ai des fois des appels de gens qui disent : « Ça fait 2 ans qu'on attend qu'ils soient pris à l'école ». Après, il y a l'aspect mesures de compensation qui est discuté, enfin c'est en collaboration. Des fois, les enseignants attendent d'avoir le diagnostic pour pouvoir mettre des mesures en place, d'autres disent qu'ils peuvent déjà mettre les mesures.

### **Est-ce que vous savez à combien d'unités par semaine de logopédie a le droit un-e élève ?**



Alors, ça c'est le bilan de logopédie qui va le définir. Ça va dépendre, c'est vrai que sur des logopédies « dys- », j'ai rarement 2 unités. En général, je vais donner 1. J'ai l'impression que ça a plus de sens. Si j'avais l'impression que c'est très sévère, puisque l'enfant est peut-être très peu en confiance et qui a vraiment besoin de construire un lien important, les 2 séances amèneraient quelque chose. En général, le plus pertinent, ça reste quand même une séance par semaine. Voire même des fois sur des plus grands, je propose une fois par mois, parce que des fois ils sont un peu moins motivés et puis ils ont déjà beaucoup de stratégies compensatoires, donc on propose juste des petits pointages comme ça.

### **Est-ce qu'ils ont accès à des mesures d'aide ordinaires et/ou renforcées ?**

Une MAO, de toute façon, ils ont le droit et de nouveau ce n'est pas que le diagnostic qui va justifier, c'est tout ce qui s'observe. La mesure d'aide renforcée, comme en général, la demande passe par un bilan cognitif. Il faut qu'il y ait des difficultés en plus ou alors je crois que j'ai déjà réussi à obtenir pour une dyslexie-dysorthographe-dyscalculie. Ça peut être justifié, mais ce sont plutôt des mesures d'aide ordinaire qui sont proposées, normalement ce qui est autorisé. La MAR, c'est un bilan cognitif qui met en avant des difficultés cognitives, donc un retard mental comme on aurait dit à l'époque. Un QI ou des aspects en dessous ou alors un diagnostic de trouble du spectre autistique. Mais s'il y a vraiment plusieurs dys- associés, donc imaginons dyslexie-dysorthographies-dyscalculie et dysphasie, là il pourrait aussi être demandé. Mais c'est quand même plutôt pour des plus gros troubles envahissants, entravant vraiment l'apprentissage.

### **Comment est-ce que vous travaillez avec ces élèves ?**

Ça dépend de l'enfant. Il y a beaucoup d'échanges avec l'élève et puis pour chacun, c'est une rencontre. J'ai rarement quelque chose de prêt, de déterminé à dire : « Ah bah, il n'assemble pas bien les lettres, alors on va faire tel jeu ». Il y a vraiment toute une construction qui se fait avec souvent, au début, pas mal de schémas symboliques pour cibler les difficultés, qu'est-ce que l'élève a envie qu'on travaille. Parfois, ils me disent des choses, parce qu'ils ont entendu que c'était ça et quand je vais dedans, je vois qu'ils ne sont pas preneurs, donc on va aller chercher ailleurs. Il y a des activités très spécifiques qui entraînent ce qui ne va pas, justement un peu neuropsychologie. Il n'arrive pas à mettre les lettres ensemble, on va travailler, mettre les lettres ensemble. Mais

toute la manière dont c'est abordé pour en arriver là, en fait elle va vraiment dépendre de comment l'enfant se sent et puis à quel moment j'ai l'impression que ça apporte quelque chose. Je me rappelle un petit qui est venu, on a fait un bilan. C'était vraiment compliqué tout le début de la lecture et il est venu 5 fois à rigoler, à décorer une boîte. Après les 5 boîtes, la maman m'a dit : « Ah, mais c'est super l'exercice que vous avez fait, ça va beaucoup mieux ! ». En fait, il avait besoin de lâcher la pression cet enfant et tout le reste a pu se mettre en place.

### **Quel genre d'exercice est-ce que vous faites avec ces élèves ?**

Justement pas tant, alors je suis peut-être une logopédiste pas très classique. Des exercices ou même des jeux, il y a beaucoup finalement. Il y a quand même 2-3 trucs que je peux ressortir qui sont assez classiques, enfin qu'il y a à chaque fois dans les jeux. Je vais être beaucoup dans des jeux de lecture, mais même des classiques de société, on trouve partout. Par exemple, où il y a besoin de lire pour réussir l'activité, des fois c'est le trivial pursuit, le jeu passe par lire la consigne, lire la carte, pour pouvoir aller plus loin. Et puis, c'est vrai que c'est facilement des jeux qu'on va faire où je vais prendre en compte le niveau de l'enfant et quelque chose où ça met juste un petit peu en difficultés, mais pas trop, donc il peut y arriver et puis la motivation du jeu va faire qu'il va essayer de se dépasser. Puis finalement, c'est vrai que c'est beaucoup plus la compréhension-même, qu'il arrive à faire ce qu'il doit faire en lisant, plutôt qu'est-ce qu'il a bien lu le mot. Moi, je travaille très peu ça. Je vais plutôt travailler le but de lecture pour que lui-même trouve comment dépasser sa difficulté et c'est là où ils ont le plus dépassé les difficultés, parce qu'ils s'approprient leurs propres moyens que d'aller lui dire : « Tiens, si tu fais ça, ça va mieux marcher ». C'est à lui de trouver ce qui va mieux marcher. Puis dans l'écriture, dans la production écrite, beaucoup d'écritures de textes de différentes manières. On écrit chacun un mot pour inventer une histoire ou un peu des jeux ludiques comme ça d'écriture, pour ainsi développer plus le plaisir d'écrire. Leur montrer qu'ils ont aussi des choses à dire, qu'écrire ce n'est pas juste se dire que c'est l'horreur, je vais me tromper, je ne sais pas comment ça s'écrit. C'est dire plutôt vas-y, tu as des choses à dire à l'écrit, et puis on ne regarde pas leur orthographe.

### **Quels sont les dispositifs qui permettent d'aider les élèves ayant un trouble de la dyslexie et / ou dysorthographe lors de leurs apprentissages ?**

Alors, en général, ce qui se passe quand même à chaque fois quand il y a un diagnostic qui est posé, l'enfant va être pris en charge dans la logopédie, soit on se rencontre, soit on se téléphone, soit il y a un échange avec les enseignants, surtout au primaire. Des fois, au secondaire, il y en a moins. Ils ont quand même déjà leur manière de faire et puis ils appliquent un peu leurs mesures compensatoires. Mais pour les élèves du primaire, on va se rencontrer, discuter en gros déjà de ce qui est fait, de ce que les enseignants voient, ce qui marche et ce qui ne marche pas. Les dispositifs, l'idée principale, c'est de faire moins. Souvent, ces enfants ont trop, ils ont trop de dégâts, trop d'écrits, ils doivent trop écrire à leur dictée, ils doivent trop lire de consignes, ils doivent faire des fiches entières où il y a des fois plusieurs fois le même exercice avec juste un mot qui change. Dès qu'ils se retrouvent devant cette telle montagne à faire, ils sont découragés, puis ils n'arrivent pas à se mettre dedans. Alors essayer de trouver comment on peut juste faire moins, alors on regarde dans les devoirs aussi ce qu'on peut mettre, après ce sont un peu aussi beaucoup les parents. Parce que souvent les parents ont peur que s'il fait moins de devoirs, il va moins apprendre ou qu'il va être différencié. Donc voilà, moi dans mon travail, je dis : « On fait moins, et là on pourra avoir la qualité. ».

### **Est-ce que les enseignant-e-s sont préparé-e-s à avoir des élèves ayant des troubles dyslexiques ou dysorthographe dans leur classe ?**

Alors, je pense que de plus en plus quand même, mais je crois que ça fait aussi partie de la formation initiale maintenant, c'est abordé. Mais moi, j'ai quand même l'impression que la représentation de ce que c'est dyslexie-dysorthographe, c'est encore très éloigné entre les enseignants et moi. Des fois, je vois que justement, il y a des attentes des enseignants envers ce que je propose ou ce que je fais, qui n'est pas du tout ce que je fais. Ils imaginent : « Ah bah, il y a ça qui va pas, là elle va travailler avec. ». Ça, je ne le fais pas, parce que je n'ai pas envie, mais parce que je ne crois pas que ça marche et que je ne crois pas que c'est ça dont l'enfant a besoin. Il y a souvent cette idée encore chez les enseignants de : « Il y a ça qui ne va pas, donc il va apprendre à lire avec la logopédiste. ». Moi, je ne sais pas plus apprendre à lire à un élève dyslexique, qu'un enseignant, mais je sais aller chercher avec ce qui fait sens pour lui. Il y a des fois où on se fait desservir, parce qu'ils ont déjà une idée de ce que c'est la dyslexie-dysorthographe, qui n'est souvent pas la même que la nôtre. Alors avec des enseignants, c'est super, ils sont hyper ouverts à changer leur

regard et puis à entendre ce qu'on peut proposer et puis d'autres fois, on me demande ce que je dois faire et je ne sais pas... j'ai envie de dire : « Je ne sais pas, qu'est-ce que vous avez vu qui marche ? Qu'est ce qui ne marche pas ? ». On n'a pas plus de réponses. Souvent, les questions qu'ils ont, on a les mêmes questions. En fait, on doit plus regarder ensemble ce que chacun a vu qui marche pour pouvoir dire à l'autre ce qu'il veut faire,

### **Quelles sont les formations qui les préparent, s'il y en a ?**

Alors, moi je me rappelle qu'il y a plusieurs années, j'ai donné une formation continue pour des enseignants à la HEP sur 2 jours. Ça les sensibilisait déjà un peu à ça, je ne sais pas à quel point c'est encore d'actualité ces formations continues. Après, c'est par qui ils sont donnés, parce que des formations continues données par un enseignant, alors je n'ai rien contre les enseignants, mais je pense que ça reste dans des représentations qui ne sont pas spécialement partagées par les logopédistes. Sensibiliser à cette notion de la dyslexie, ce sont des difficultés de lecture, mais on se rend un peu plus compte avec nos expériences de toute la sphère plus émotionnelle et personnelle et individuelle de difficultés de l'enfant. Les formations continues, il faut qu'on travaille ça, que ça se mette en place.

### **Avec les mesures qui sont mises en place pour ces élèves, quelle devrait être la place de la différenciation ?**

Il y a tous ces aspects qui existent sur le matériel, on peut mettre des polices pour que ça soit plus facile à lire. Moi j'ai envie de dire que si ça aide l'enfant, il faut les mettre en place. Mais je me dis que même pour toute la classe finalement, peut-être que si l'enseignant arrive à avoir juste un regard un peu plus présent sur tel enfant dans telle situation, c'est qu'il y a cette situation qui est difficile. Après, l'élève va pouvoir lui-même dire : « Mais j'ai vu que quand j'ai fait ça, ça démarre mon exercice ». C'est difficile de dire, parce qu'en général vraiment, je rediscute avec l'enseignant et la différenciation, elle va se créer. On n'est pas très concrètes des fois, ça dérange les enseignants, puisque justement, ils aimeraient des réponses claires et on est plutôt très vague, parce qu'on lance des questions. Après, je dois vous avouer que ce n'est pas très clair la différence entre différenciation et mesures de compensation des désavantages. Il y a des situations où ça suffit, tout comme le suivi logopédie n'a pas été nécessaire. Il y a des situations où j'ai eu des jeunes, je donnais un exemple au

début, mais où je vois, je fais un test, c'est compliqué pour la lecture, mais même où le décodage, lire des mots, c'est très compliqué, mais après quand ils lisent un texte, toujours beaucoup d'erreurs, mais la compréhension est bonne. Je vois que finalement, ils sont efficaces quand même en lecture, alors j'ai envie qu'on mette des mesures pour qu'ils prennent juste plus de temps, en orthographe, on compte un peu moins les erreurs et puis comme ça, il peut continuer ses apprentissages. J'ai un jeune pour qui on a fait un bilan, on a mis ça en place et je ne l'ai plus jamais revu, parce que ça suffit. Donc ça peut suffire et des fois, il y a trop, ça dépend.

### **Concernant la compensation des désavantages pour les évaluations, lesquelles sont-elles ?**

Il faudrait voir le règlement, je ne suis pas très au clair. Je crois que tout est, tant qu'on ne touche pas aux objectifs.

### **Est-ce que c'est à l'enseignant de choisir ou bien est-ce que c'est une obligation de les mettre en place ?**

Alors, si c'est un droit, c'est une obligation. À partir du moment où c'est dit qu'il en a besoin, c'est vrai que l'enseignant pourrait aller dire : « Je trouve qu'il n'en a pas besoin ». Il y aura une discussion qui se fait, mais il n'a pas le droit de refuser, si on considère que c'est important.

### **Est-ce que c'est propre à chaque enseignant de décider ce qu'il veut mettre en place comme compensation des avantages ou bien est-ce qu'il y a des lignes directrices ?**

Si je ne dis pas de bêtises, ça dépend du coup de l'établissement et surtout du niveau scolaire. Dans d'autres cadres, ce n'est pas spécialement l'enseignant qui choisit, mais il y a une souplesse, il y a plusieurs possibilités et puis on choisit ce qui fait du sens.

### **Quelles sont les limites de la compensation des désavantages ?**

Je dirais que, de manière générale, il peut y avoir des limites de l'aide. C'est une chose qu'on voit facilement, des paradoxes de l'aide, à force de trop aider et simplifier pour l'enfant, parce qu'on se dit qu'il en a besoin, il reste dans « j'ai besoin, j'ai un problème ». Il faut qu'on lui fasse confiance et puis qu'on enlève tout des fois et c'est là que ça

marche. Parce que des fois, trop d'aide, ça tue l'aide et puis ils s'appuient dessus, plutôt que de se sentir capable.

**Quels sont les ressentis des élèves dyslexiques-dysorthographiques, donc comment est-ce qu'ils vivent la situation ?**

À nouveau, je crois que ça dépend. Il y a tout l'aspect familial quand même qui va influencer comment l'enfant vit ça et puis on travaille du coup justement aussi avec la famille, la maman, le papa. Par exemple, il y a des fois des parents qui eux-mêmes vont faire tout pour l'enfant, parce qu'ils ont peur de le mettre en échec et on tombe déjà dans ce paradoxe de l'aide d'enfants qui attendent juste que maman ou son parent l'aide tout le temps, ils ne sont juste pas capables de faire. Et il y a des enfants qui vraiment ça leur est égal, parce qu'ils le compensent déjà très bien, je pourrais le voir comme ça. Mais un enfant qui est mis en difficulté avec cette dyslexie dysorthographie, il y a quand même toujours un vécu avec la famille et l'école. Je ne dis pas que les parents mettent toute une pression, mais si eux ont l'impression que c'est un problème, l'enfant vivra ça comme un problème. Il y a des parents qui se disent que ça ne les dérange pas, l'enfant peut aussi très bien le vivre. Alors, il va y avoir aussi des fois l'enfant qui se différencie de ça et se dit : « Ah, mais mes parents ça ne les dérange pas, moi ça me dérange vraiment par rapport aux autres enfants ». Il ne m'en parle pas souvent comme étant un gros problème, oui ils ne vont pas aimer lire devant les autres, mais finalement, il y a une telle mixité maintenant dans les classes que je crois que je ne pense pas que ce soit vraiment la honte pour eux.

**Est-ce qu'ils se sentent mis à part pour certaines activités ou traités différemment ?**

Je pense que souvent, elles prennent un groupe d'enfants, je crois qu'ils ont tous l'habitude de ça. Maintenant, je ne veux pas minimiser l'impact, mais c'est vrai qu'en général, oui. J'en ai quand même qui disent : « Non, je ne veux pas, je ne veux pas avoir moins de temps, je ne veux pas qu'on fasse ça pour moi ». Il y en a qui refusent ces mesures, parce qu'ils n'ont pas envie que ça soit comme ça dans la classe. Souvent, ça ne le dérange pas beaucoup plus, c'est plus personnel, mais ce n'est pas par rapport aux autres, enfin pas souvent, ce n'est pas la plus grande quantité.

**Dans votre expérience, est-ce qu'il y a déjà eu des moqueries ou des réflexions de la part d'autres élèves ?**

Peut-être, c'est possible, sûrement qu'il y a eu, mais pas vraiment où je me dis que ça m'a vraiment marquée. Peut-être plus sur du langage oral, là il y a d'autres difficultés, parce que c'est plus voyant, plus un côté handicap mis en avant.

**Comment est-ce qu'on peut différencier un retard en lecture-en écriture dans les apprentissages d'un trouble dyslexique ou dysorthographique ?**

Je dirais que c'est quand même la quantité et la persistance qui fait. Après, c'est le test, comme on disait, c'est très clair, tel nombre, il est dans les dys-, et non il n'est pas dans les dys-. Mais avant de passer des tests, je vulgarise un peu quand je dis ça, mais en gros, c'est ça, c'est quand même un nombre d'erreurs particulièrement important. Et puis ça, ce n'est pas la question si c'est au début de l'apprentissage ou quand on voit une notion, mais ça persiste et puis je pense que pour les enseignants, c'est plutôt ça qui les font se dire qu'il y a quelque chose. Et nous, c'est ce qu'on voit dans les troubles qu'on a, alors on peut diminuer la quantité, il y a quand même toujours quelque chose qui reste en général.

**Comment se passe la procédure de signalement de votre point de vue ?**

Alors moi, ce sont les parents qui m'appellent, donc à partir de là, je sais. Des fois, c'est l'enseignant qui m'appelle, ça confirme quand même ce qu'ils voyaient, que c'était difficile. Parfois, les parents ne se sentent pas du tout concernés, mais si l'enseignante l'a dit, ils disent OK, on va aller voir. Alors en général, quand ils arrivent chez nous, si vraiment ils ne trouvent pas vraiment la difficulté, ils vont plutôt rester sur les logopédistes scolaires, parce qu'ils disent on les attend, on verra. Donc ceux qui m'appellent, ils voient souvent eux aussi du sens quand même au bilan, mais ce sont les parents qui eux-mêmes voient des difficultés qui en ont même en général déjà parlé avec l'école, mais l'école refuse. Il y a souvent eu un échange entre les parents et l'école et puis après, ils me téléphonent, mais je sais que si c'est une logopédie scolaire, il y aura une procédure différente, parce qu'il y a une fiche de signalement et c'est une autre démarche.

**Donc c'est différent de vous ?**

Oui, parce que moi, j'ai juste les parents qui m'appellent, on fait un rendez-vous où j'ai de la place, puis après, on aura un bilan, puis à l'issue du bilan, on va pouvoir discuter si on met en place des mesures ou pas dans les écoles, pour les logopédies scolaires, c'est un peu différent.

### **Qu'est-ce qui diffère ?**

Ce qui diffère, c'est qu'il y a une période où les enseignants pouvaient même signaler des enfants d'abord à la logopédiste, avant d'en avoir parlé aux parents. Il va y avoir une discussion entre l'enseignant et la logopédiste qui signalent l'enfant, remplissent une fiche. Ils donnent cette fiche et puis cette fiche est mise dans leur dossier qui fait que, quand dans 6 mois ou 3 ans, ils auront de la place, ils pourront prendre la fiche, puis appeler les parents. Moi en fait, comme je passe que par les parents et non par cette fiche, c'est à partir du moment où le parent a considéré qu'il y avait un besoin, il me téléphone et on a déjà un premier échange sur la priorité. C'est ce qui va déterminer quand est-ce qu'on se voit, en plus des aspects de disponibilité.

### **Mais vous avez quand même des contacts avec des enseignants ?**

Oui, parce qu'on prend le temps de s'appeler, de fixer des rencontres : parents, enseignants et logopédistes. Mais on n'a pas la discussion de couloir, parce qu'on ne se croise pas devant le café et puis qu'on dit : « tel enfant, tu sais, il a fait ça... ».

### **Quand vous avez du coup des liens avec certains enseignants, vous recevez quelque chose de l'enseignant ou vous vous dites que vous faites votre bilan vous-même ?**

Ça peut m'arriver de prendre les informations aussi de l'enseignant pour le bilan, pour mieux comprendre justement comment ça se passe. Donc il y aura les deux, mais oui je peux avoir un contact avec l'enseignant pour le bilan pour bien comprendre la situation. Puis souvent, après le bilan, je vais rappeler plutôt pour donner ce que moi j'observe grâce au bilan et puis après, c'est aussi tout un suivi continu.

### **Combien de signalements vous recevez donc par année ?**

On peut dire un par jour. Tous les jours, j'ai quelques appels. Maintenant, j'ai un répondeur, parce que je n'ai pas de place. Mais il y en a peut-être qui rappellent, donc



ça ne compte pas, mais tous les jours oui. J'exagère, parce que tout d'un coup il va y avoir des jours sans, pendant les vacances il n'y en a pas, mais non c'est beaucoup.

### **Combien avez-vous d'élèves suivi-e-s ?**

Alors je ne les prends pas tous spécialement une fois par semaine, mais pour mes trois jours de travail, j'ai à peu près 25 dossiers si vous voulez. Ça veut dire qu'il y en a que je vois peut-être qui sont déjà grands, que je vois une fois tous les six mois pour évaluer. Donc, en général, je fais une vingtaine de séances par semaine, pour trois jours de travail.

### **Est-ce que vous pensez qu'il existe une augmentation des diagnostics ces dernières années ?**

Oui, bien sûr, alors les diagnostics ou les troubles ? C'est ça la question. Non, ce n'est pas facile à répondre. Oui, je pense à une augmentation de diagnostics. Après, il y a plusieurs aspects, alors là, c'est mon avis personnel et peut-être qu'une autre logopédiste répondrait complètement autre chose, je pense que la société crée des troubles. C'est vrai oui, maintenant, ils sont plus repérés et on peut plus facilement les diagnostiquer, mais aussi, par l'exemple typique pour faire un peu bref, des écrans. On a un enfant qui a passé tout son temps sur les écrans, à qui alors on n'a jamais parlé et puis après on va nous dire : « Ah, c'est bizarre, il ne parle pas ». Donc oui, on va faire un test qui va nous dire qu'il n'a pas de mots, donc il n'écoute rien, c'est un trouble du langage. Et en même temps, il y a tout un environnement qui n'a pas aidé et je pense aux écrans, mais il y a aussi une société de parents qui travaillent beaucoup. Je ne dis pas qu'il faut des parents au foyer, mais au final, on a un rythme de vie qui fait que les enfants sont très trébuchés ici et là. Le temps de se poser, de raconter une histoire, on n'a plus. Donc quelle idée ils ont de la lecture ? Et puis, il y a même tous les aspects commerciaux, ils ont des magnifiques dînettes, mais quand on appuie sur le bouton de la machine à café, le café coule presque un café jouet et, au final, tout un monde de l'imagination qu'ils n'ont plus besoin. Lire, c'est de pouvoir s'imaginer aussi. Donc je pense qu'on casse un peu nos enfants aujourd'hui, il n'y a pas tout heureusement, mais la société ne nous aide pas toujours à être juste. Moi, je suis aussi maman et je ne suis pas toujours juste non plus, mais voilà ce sont des choses qu'on nous met en avant. Il y a des publicités pour l'enfant qui peut faire sur sa tablette déjà des « E » à 2 ans avec son doigt, mais donc super il va savoir faire

des « E », mais il ne saura peut-être pas écrire, parce qu'il n'aura jamais écrit, ni touché, exploré et découvert sur le monde. Mais c'est vrai qu'on a aussi la pression de la société ou des parents qui se disent qu'il faut qu'ils apprennent à lire le plus vite possible, comme ça, ils seront prêts pour l'école. Ils ont envie de tout montrer à leurs enfants, comment faire... qu'ils ne leur laissent pas le temps de chercher par eux-mêmes, donc ça donne des enfants qui après à l'école quand ils doivent apprendre à lire c'est infaisable. Il n'a jamais appris à faire une erreur, parce que dès qu'il fait une erreur, on est venu lui dire : « Non mais pas ce plot ici, mais mets-le là ». Voilà alors ça, ça crée des troubles, je pense et puis il y a aussi le fait que, maintenant on est tellement sensibilisé que dès qu'un enfant fait autrement, on dit qu'il n'est pas normal. Parce que « dys- », ça veut quand même dire « pas normal ». Alors oui, c'est chouette pour avoir un accompagnement et en même temps la notion de la norme, elle a vachement changé. On est très vite dans le « pas normal ». Il y a même des fois la logopédiste qui vient dans la classe pour dire : « T'as besoin, t'as besoin, t'as besoin, t'as pas besoin ». Le fait que l'enfant lui-même va bien vivre sa difficulté de lecture ou pas, qu'il va les dépasser de lui-même ou pas, on ne lui laisse pas ça. Aux États-Unis, on a des détecteurs d'armes, chez nous on a presque une porte qui dit : « Hop, toi psychomotricité, toi logopédie, toi tu sors de l'école parce que t'as besoin d'une institution ». C'est un système peut-être qui est aidant pour certaines choses, mais qui a aussi ses limites.

### **Selon vous, à quoi servent les diagnostics ? Est-ce toujours utile ?**

Alors, moi des fois, je les pose, parce que ça va donner des mesures. En l'occurrence, au niveau du SESAM, ça a changé. On n'est plus obligé. Maintenant, on peut dire quelle est la difficulté, sans spécialement spécifier un trouble. Mais des fois, ça peut être une donnée administrative ou pour l'école et ils ont besoin d'un diagnostic pour mettre des aménagements. Je veux dire, mes résultats me permettent de le mettre. Après, c'est ce que je disais au début, ce en quoi ça sert de poser le diagnostic pour l'enfant, pour la famille, c'est une question qu'on se pose à chaque fois. À chaque fois que je vais le poser, je vais expliquer aussi ce que j'entends par là, mais ce qui m'importe maintenant pour travailler et pas juste qu'on s'arrête à ça. Donc voilà un diagnostic juste lui, tout seul, il sert j'ai envie de dire pour les dossiers, mais il doit être accompagné de l'aspect individuel ce que ça veut dire et de ce qui fait sens pour l'enfant quand on le pose.

**Pensez-vous que nous faisons du bien à ces élèves en leur proposant toutes ces mesures compensatoires ?**

Ça dépend, des fois oui, des fois non. Je crois que si ça lui fait du bien, oui. Puis, si ça n'avance pas, je ne vais pas dire que ça lui fait du mal, mais en même temps, on peut se dire qu'on a mis tout ça en place, rien ne change, c'est toujours compliqué. Alors peut-être qu'il faut essayer autre chose. Je crois que c'est juste avoir ça en tête, ce n'est pas la seule solution, c'est une solution et des fois elle marche, mais des fois non, et puis il faut peut-être voir ailleurs.

**Parfait est-ce que vous avez encore quelque chose à rajouter ?**

Je crois que je ne suis pas mal.

**Comment avez-vous vécu cet entretien ?**

Je me suis sentie écoutée, donc c'est bien. C'est intéressant de le faire avec vous qui êtes étudiante pour l'enseignement, parce que c'est vrai que j'ai rarement en fait l'occasion. J'ai des amis enseignants, mais des fois quand ils sont déjà enseignants, c'est trop tard, ils ont déjà leurs représentations très arrêtées. C'est vrai que des fois, le dialogue n'est pas toujours facile, parce qu'on a nos 2 nos positions arrêtées qu'on a construit par nos expériences, mais avec des attentes différentes dans notre travail et envers les élèves qu'on suit. Je pense qu'ils doivent se dire : « Ah, mais ces logopédistes, toujours ça dépend, ça dépend, ça sert à quoi ? ». Et moi, je me dis : « Oh, il fait que de me dire qu'il a un problème, bah il a qu'à gérer son problème ». Je trouve agréable de pouvoir partager mon point de vue avec une future enseignante que je peux encore influencer (rire).

**Pour commencer, pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?**

Alors oui, j'ai 36 ans, je suis maman de 3 petits enfants et puis ça fait à peu près bientôt 15 ans que j'enseigne.

**Dans quel degré enseignez-vous ?**

Actuellement, je suis en 5-6H, depuis quelques années, mais j'ai aussi eu des 3-4H dans ma carrière et j'ai aussi eu des 7-8H dans ma carrière. Et puis dans mon parcours, j'ai enseigné autant en ville qu'en campagne, j'ai navigué, j'ai fait plusieurs écoles, donc j'ai vu un peu différents types aussi d'écoles et du coup d'élèves.

**Avez-vous déjà eu des élèves ayant un trouble du langage écrit, autrement dit dyslexie et ou dysorthographe ?**

Oui, quasiment à chaque fois dans une de mes classes.

**Est-ce que vous arrivez à préciser quel trouble vous avez le plus fréquemment rencontré entre la dyslexie et la dysorthographe ?**

Je dirais plutôt qu'on parle plus facilement de dyslexie et puis qu'après, à partir de la 6H, des fois ça persiste et puis on affine un petit peu le diagnostic avec la logopédiste. Parfois on met plus facilement après le mot dysorthographe, mais souvent, au premier abord, on parle plus quand même d'une dyslexie que d'une dysorthographe.

**Et puis est-ce que vous arriveriez à me donner un nombre, combien d'élèves avez-vous eu ?**

Franchement, non, c'est difficile à quantifier, parce que je n'ai pas de statistiques personnelles des troubles que j'ai. Mais je dois dire que je pense qu'en moyenne, j'en ai toujours eu au minimum un dans ma classe, je pense, voire des fois 2 ou des fois 3. Après des fois, ça se mélange aussi, parce que maintenant, il y a tellement de troubles dys- aussi différents. Des fois, on parle d'élèves dys- et puis finalement qu'ils soient dyspraxiques, dyscalculiques, dysorthographiques, dyslexiques... Enfin ça rentre un peu dans ce même package, mais je dirais qu'au minimum, je pense un par année, voire 2 ou peut-être 3 parfois.

**Et pouvez-vous nous expliquer ce que sont la dyslexie et la dysorthographe avec vos mots ?**

Oui, ce n'est pas facile... La dyslexie, pour moi, c'est un dysfonctionnement de l'apprentissage de la lecture, au niveau soit du déchiffrage du mot, le texte associé, des lettres qui forment des sons etc. Parfois, il y a aussi dans la dyslexie, tout ce qui est lié avec l'écriture où justement, c'est compliqué de retranscrire ce que l'on entend, donc c'est encore un peu autre chose, et puis parfois, il y a les enfants qui ont tous ces mélanges de lettres, de confusion, enfin voilà. La dysorthographe, je pense qu'après c'est vraiment plus lié au passage à l'écrit et puis à l'application des règles, la mémorisation, je dirais. Ça va souvent quand on travaille une seule règle, ils sont capables de nous dire ce qu'on fait, mais quand on fait une dictée ou qu'on dicte une phrase, il y a un peu tout qui s'envole et puis il n'y a plus rien qui est très clair, voilà. Et puis, ce sont des troubles qui sont neurologiques, qui sont liés au cerveau, non ce ne sont pas leurs fautes. Voilà, je pense que ce qui est bien aussi de peut-être noter, c'est que ce sont des élèves, c'est lié au cerveau, puis c'est leur fonctionnement qui dysfonctionne quelque part par rapport à la norme si on peut dire, et puis qu'en fait, ils ne peuvent pas plus, c'est comme un handicap, en fait.

**Quelles sont les difficultés d'apprentissage que peut avoir un-e élève ayant un trouble dyslexique et/ou dysorthographique ?**

D'abord, ce qu'il faut dire, c'est que très souvent, ça va les pénaliser dans toutes les branches, vu qu'en fait, on est confronté dans toutes les branches à la lecture. Typiquement les problèmes en maths, typiquement en histoire, c'est qu'il y a des textes à lire, ce genre de choses. Donc souvent, c'est pénalisant dans toutes les branches. Donc du coup, souvent, comme c'est difficile, plus on avance dans les degrés, plus la charge de lecture est grande, ainsi que d'écriture, donc du coup plus c'est difficile quelque part de suivre le rythme et puis de garder la motivation, etc. Donc ce sont des élèves qui sont d'abord pénalisés partout, ensuite après ça dépend, parce qu'ils n'ont pas tous toujours les mêmes problèmes. Chaque élève est quand même différent et puis le trouble se manifeste de manière différente, donc ils n'ont pas tous besoin des mêmes adaptations. Mais je pense que quand même de manière générale, des difficultés de déchiffrage, donc de lecture, pas forcément de compréhension, mais vraiment de lecture qui prend plus de temps à lire et des difficultés d'écriture. Ils sont parfois illisibles ou alors il faut vraiment les lire en faisant de la phonétique pour

comprendre ce qu'ils veulent nous écrire. Du coup aussi, quand on monte dans les degrés, typiquement s'ils doivent copier ou comme ça, des fois ils copient presque tout faux, parce que sur le moment, ils font comme ils peuvent et puis en fait, ils n'arrivent pas à se relire aussi parfois, donc ça aussi ça devient difficile. Après, au niveau de l'orthographe, pour ceux qui sont aussi plus dysorthographiques, ça devient compliqué d'orthographier, de mémoriser des mots.

**Donc ces difficultés, elles peuvent du coup entraîner quoi comme conséquences pour ces élèves-là ?**

De la démotivation, parce que ce sont des élèves qui fournissent beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup d'énergie très souvent. Parfois aussi beaucoup de crispation au sein de la famille, parce qu'on sait qu'il y a les devoirs, surtout pour ceux qui ont la chance en plus d'être suivis à la maison. Souvent, ce sont des parents qui vont passer des heures à bosser tout ça, donc voilà beaucoup de démotivation. Je dirais une crispation familiale, parfois des compensations aussi à la maison ou tout d'un coup, voilà il faut quand même que ça sorte à quelque part, donc ils explosent parfois à la maison. Parfois, des échecs scolaires, on va essayer d'éviter, parce que ce n'est pas leur faute justement, comme je disais au départ, pour moi, c'est plutôt un peu comme un handicap, donc ça ne devrait pas les amener jusqu'à l'échec. Mais parfois, c'est compliqué, le tout fait que c'est quand même difficile. Normalement, un suivi logopédique qui peut aider.

**Est-ce que vous avez déjà eu des élèves qui n'étaient pas diagnostiqués, mais que vous soupçonniez qu'ils le soient ?**

Oui.

**Est-ce que vous pouvez un peu argumenter et décrire un peu ces situations ?**

De manière générale, ce sont toujours des enfants qui ont de la peine à déchiffrer, qui ont de la peine à lire, qui ont de la peine à rentrer dans l'orthographe, qui ne mémorisent pas les mots. J'ai l'impression qu'ils ne fixent pas les choses. Après, il y a tous ceux qui ont vraiment de la peine à écrire, que toutes les lettres sont quand même assez systématiquement inversées. On sait qu'au début de l'apprentissage de la lecture-écriture, c'est normal d'avoir des inversions, typiquement le 3 qu'on fait dans l'autre sens ou comme ça, mais à un moment donné, ça devrait quand même se

réguler et se corriger, donc quand ça persiste, au milieu de 4-5H, c'est vrai que c'est un petit peu des signes. Le déchiffrage, quand les sons complexes ne se mettent pas tellement en place « an, oin, on » tous ces sons qui sont difficiles, donc là c'est vrai que c'est aussi des petites puces qu'on se met à l'oreille. L'écriture, souvent il n'y a pas qu'une seule chose, il y a toujours 2-3 choses qui se mettent un petit peu en place, puis on commence un petit peu à soupçonner. Après je dirais que plus on monte dans les degrés, plus c'est rare entre guillemets, parce que voilà il passe quand même par, maintenant, on parle d'enfantine où il y a 2 ans, on parle de 3-4H, et en général ces enfants en 3-4H, ils sortent quand même un peu du lot, on va dire. Ce sont des enfants quand même chez qui c'est assez frappant, en général on voit quand même assez vite qu'il y a un truc qui cloche ou comme ça, donc en général la plupart du temps les démarches sont déjà souvent lancées en 3-4H, même si le diagnostic n'est pas posé. Ce sont souvent des enfants auprès de qui il y a déjà eu, en tout cas, une suggestion auprès des parents qui ont peut-être déjà un suivi logopédique, même si un bilan n'a pas encore été fait, ce sont des enfants qui ont déjà eu une guidance. Ça veut dire qu'ils ont déjà rencontré quelques fois une logopédiste déjà pour des pistes d'aide. C'est vrai que quand on est en 5-6H, alors si ce sont des enfants qui sont suivis, on va demander tout d'un coup peut-être de poser un diagnostic, de faire un bilan, de peut-être plus pousser et puis souvent, ça arrive. C'est, par exemple, les enfants que j'ai dû moi-même signaler, c'est ceux qui arrivent de l'étranger ou des enfants qui arrivaient de par exemple d'Afrique ou vraiment d'ailleurs, qui avaient des grosses difficultés ou comme ça, puis là se dire mais finalement faut qu'on reparte à 0. Ce sont des situations très compliquées, il y avait vraiment beaucoup de choses, mais sinon très souvent, plus on monte dans les degrés, moins on a un signalement à faire, parce que le gros est déjà déblayé avant.

**Est-ce que vous saviez de quel type de dyslexie ou de dysorthographe votre ou vos élèves souffraient ?**

Alors en général oui ! La logopédiste utilise ces termes très savants en entretien avec les parents qui explique tout ça tout joliment. Après, je dois avouer que moi, personnellement, au fond ça ce n'est pas hyper important de savoir exactement, c'est le type 1, le type 2. La dyslexie, voilà de la lecture des mots compliquée, de l'écriture pour la dysorthographe, ce n'est pas hyper important dans le sens où ce qui va m'intéresser, c'est comment fonctionne mon élève et comment je peux l'aider en fait.

Donc après voilà, ça je laisse à la logopédie, chacun sa science du coup. Par contre, moi ce qui va m'intéresser, c'est quelles sont les pistes, ce qui lui est utile, qu'est-ce que je mets en place pour lui pour le soulager, etc. C'est ça qui est le plus porteur de sens.

### **Est-ce que vous avez déjà dû signaler des élèves ?**

Oui, je l'ai déjà fait, plusieurs fois oui.

### **Qu'est-ce que vous avez fait plus précisément ?**

Alors, en général, déjà la première des choses, c'est d'observer des faits avant, de prendre le temps d'observer son élève, vraiment de pouvoir décrire ce qui nous met la puce à l'oreille justement. Mais là, du coup, c'est important d'avoir vraiment des traces, d'observer. Par exemple en 3-4H, ça m'arrivait d'enregistrer parfois quand ils lisaient, ça m'est arrivé aussi des fois de garder des traces de travaux où justement, c'est assez flagrant, des lettres, des échanges, etc. Parfois ça se ressent aussi, tout d'un coup en mathématiques, dans certains exercices ou comme ça, ça ressort, donc de vraiment garder des traces et puis de collecter des observations. Après, c'est de voir toujours aussi avec le collègue de l'année d'avant, est-ce que lui, il avait déjà aussi un peu cette puce à l'oreille ou pas, est-ce qu'il y avait déjà eu convocation avec les parents, idée de signalement, un petit peu là où ça en est... juste pour être de nouveau bien au clair de la situation. Et puis après, ça dépend toujours un peu où est-ce qu'on travaille, dans quel cercle scolaire. En ville, en tout cas actuellement, la procédure veut qu'on passe de toute façon par ce qu'on appelle une permanence, puis la permanence on fait une réunion, il y a justement la logopédiste, la psychomotricienne, la psychologue, tout le monde est là. Puis en fait, là on va exposer toutes nos observations, nos faits, prendre les travaux avec etc., et puis parfois, il peut sortir aussi d'autres hypothèses. Des fois, la psychomotricienne tout d'un coup évoque d'autres pistes, d'autres choses auxquelles on n'aurait pas pensé, donc des fois ça permet aussi d'affiner ses observations, etc. Mais en général, je trouve que quand on est sur une dyslexie ou une dysorthographe, c'est assez flagrant qu'on est là-dessus, puis qu'on demande un bilan logopédique. Mais ça peut aider parfois pour des élèves pour qui il y a encore d'autres choses ou des observations qui vont au-delà de ces difficultés, où on se pose vraiment des questions. Puis suite à ça, on rencontre toujours en général les parents à qui on fait un petit peu le point de vue de la situation,



etc. Puis on va leur évoquer ça dont on a besoin. On fait un bilan, en expliquant aussi que ça, ce ne sont pas nos compétences à nous, que c'est au-delà de notre métier, etc. Et puis que pour aider l'enfant, ça serait bien qu'on puisse être un petit peu plus fixé, poser les choses et puis voilà. Après dans d'autres endroits, il y a quelques années de ça, il n'y avait pas ce système de permanence, mais par contre on passait directement par ce document, un formulaire qui demandait justement de pouvoir avoir ce bilan logopédique. Le grand problème de la situation, c'est qu'il y a beaucoup de demandes en logopédie et qu'après les temps d'attente sont toujours très longs, donc c'est toujours un petit peu déprimant, parce qu'on fait tous les cheminements avec les parents, etc. Après, on leur dit que tout est en route, mais qu'il y a une année d'attente quoi et puis ça, c'est toujours des fois un petit peu déprimant ou frustrant pour les parents.

### **Est-ce que le signalement prend beaucoup de temps ?**

Alors en soit, signaler un élève non, mais jusqu'à ce qu'on applique le bilan qui puisse être fait, ça, ça prend du temps. Surtout si l'élève n'est pas déjà suivi en fait, s'il est déjà suivi tout d'un coup ça tombe un peu sous le sens à un moment donné et là, la logopédiste et l'enseignant, tout le monde est un peu au même moment. Parce que la logopédiste aussi dit : « Ouais mais là, j'ai remarqué 2-3 choses. ». Et je dis que moi aussi, donc voilà souvent ça tombe à pic, en même temps. Et c'est pour ça aussi que c'est important que les enseignantes des plus petits degrés, 3-4H n'hésitent pas à signaler assez rapidement, parce que justement par rapport à ces listes d'attente. Même si on est déjà en 5H, cela a été signalé quand même déjà en 4H, le bilan se fait etc., donc on gagne un petit peu de temps. Mais c'est vrai qu'en général, il y a souvent 6 mois, 8 mois, avant l'année d'attente quand on part à 0, donc c'est vrai que ça, en attendant, nous ramons en classe quoi quand même.

### **Est-ce que vous vous sentez un peu démunie ou bien non pas forcément ?**

Alors je pense que c'est plutôt aussi en lien avec jusqu'où est-ce qu'on va dans les adaptations, parce que bien sûr qu'on se permet d'adapter, le but ce n'est pas que les élèves soient au fond de l'eau et puis qu'ils soient en train de couler, ça bien sûr que non. Par contre, si c'est un enfant qui a entre guillemets seulement de la difficulté, ça ne permet pas forcément de faire une compensation des désavantages et puis d'octroyer le même type d'aide ou d'aller plus loin que si c'est un enfant qui est

vraiment dyslexique-dysorthographique. Je trouve que la limite elle est difficile, de se dire, mais en fait jusqu'où je vais si c'est un enfant qui a seulement de la peine ? Est-ce que je peux lire toutes les consignes dans l'évaluation ? Est-ce que je ne suis pas en train de biaiser ? Et quelque part ça, ce n'est pas officiel, ce n'est pas mis noir sur blanc que cette difficulté octroie ce droit-là, etc. Puis ça des fois, je trouve que c'est difficile de savoir jusqu'où on va. Alors que des fois, c'est ça qui est plus difficile pendant ce laps de de temps. Une fois que le diagnostic est posé, quelque part ça ouvre les portes, on a un champ libre quoi. Le but c'est que l'enfant puisse progresser, que la motivation reste, le soulager au maximum quoi, mais du coup c'est plus transparent quelque part.

### **Comment est-ce que vous êtes sûre de vous avant de signaler un-e élève ?**

Observer, récolter, échanger aussi avec les collègues, je pense aussi le collègue de l'année d'avant, comment lui voyait les difficultés. De retourner vers le collègue de 3-4H, comment s'est passé l'apprentissage de la lecture et si c'était déjà laborieux, est-ce que c'était facile, s'il y a un autre souci... Parfois, des enfants, je ne sais pas, mais les parents se séparent, on n'est pas au courant, l'enfant chute, catastrophe, en fait ça n'a rien à voir, mais ça se traduit comme ça. Donc voilà, de retourner vers l'enseignant, d'échanger aussi avec d'autres collègues que vous avez aussi, des fois des élèves comme ci, comme ça. Puis, je pense justement que l'expérience au bout d'un certain nombre d'années, quand on en voit quand même pas mal passer, ça met quand même assez facilement la puce à l'oreille quoi. Puis après, je me dis toujours, vaut mieux demander un bilan dans le vent que pas dans le vent. Puis un autre signe aussi je pense, c'est qu'on sait que la dyslexie a potentiellement un phénomène héréditaire, je ne sais pas à quel point les études le confirment ou l'infirmement, mais très souvent aussi quand on a un enfant comme ça en classe, il y a souvent un des 2 parents qui a eu un parcours scolaire lui-même qui était difficile. En général, ce sont plutôt des parents un peu inquiets, ils débarquent en mode « pourvu qu'il n'ait pas ça, c'est tellement galère pour moi ». Voilà donc les parents sont souvent un petit peu « au secours, au secours, il faut aider mon enfant ». Ils attendent un petit peu qu'on les épauler, etc., qu'on puisse accompagner au mieux, donc en général ce sont des gens qui sont, en tout cas dans la plupart des situations que j'ai eues, des parents qui étaient plutôt ouverts, qui avaient plutôt envie qu'on aille de l'avant. Je pense que ça, c'est aussi un signe quand même, si on sait qu'un des 2 parents était dyslexique ou comme

ça, potentiellement il y a une petite chance de plus donc voilà c'est à prendre toujours au sérieux quoi. Aussi quand on a des parents complètement fermés qui refusent tout et que c'est compliqué d'accompagner après l'enfant quand même.

### **Selon vous du coup, à quoi servent ces diagnostics qui sont posés par un bilan ?**

C'est toujours à double tranchant, parce qu'à l'époque on parlait beaucoup des hauts potentiels par exemple, mais est-ce qu'on pose seulement une étiquette sur l'enfant et après quoi ? Alors je pense que là aussi, il faut être très franc avec les parents et leur dire qu'en fait, actuellement poser l'étiquette permet dans un 2<sup>ème</sup> temps de compléter cette compensation des désavantages, qui permet en fait d'écrire vraiment noir sur blanc le diagnostic de l'enfant. Ça a été fait par un professionnel, donc on n'est pas en train de brasser du vent et puis en fait ça ouvre vraiment des portes d'aide qui sont officielles et qui doivent poursuivre dans la durée du temps aussi, c'est ça qui est important d'évoquer avec les parents. Parce qu'il y a le passage en 7-8H, en général ça se fait assez bien, mais il y a toujours après arrivé à un moment donné la pression du passage au CO, ce qui est tout à fait légitime. Alors maintenant il n'y a plus l'examen obligatoire, mais à l'époque ça impliquait d'office le droit d'avoir plus de temps, à pouvoir lire les consignes par oral, etc. Ce sont des choses qui étaient importantes, je pense à un moment donné d'être posé noir sur blanc, que ce soit bien clair et il y a toujours aussi ce passage au CO où ma foi voilà, ils sont noyés quand même avec beaucoup de profs. Ce n'est pas pour leur jeter la pierre, mais c'est peut-être plus difficile d'avoir un suivi autant précis qu'un enseignant primaire avec qui on vit quand même toute la journée. Du coup, c'est important que ces élèves-là ne passent pas forcément entre les gouttes, qu'ils ou que les parents puissent se battre, qu'ils aient un papier, quelque chose qui fasse foi. Et puis dans un 2<sup>ème</sup> temps, je pense que ce qui est important, surtout actuellement d'autant plus, c'est que je pense l'ordinateur pour la plupart de ces enfants est une réelle aide et surtout avec les programmes comme Lexibar. Ça permet vraiment de les épauler en fait, parce que je pense que ces enfants ont besoin juste d'avoir les bons outils, qu'on leur remette les bons outils à disposition et qu'en fait ça ouvre les portes pour refaire ces 2 mondes-là. Surtout si ce sont des enfants qui sont suivis à la maison, qui sont autonomes et puis qui avancent avec ça.

### **Est-ce que selon vous, ils sont toujours utiles ces diagnostics ?**

Je dirais oui, dans le but d'aller plus loin. Si c'est un enseignant qui peut être plus fermé, qui n'a pas trop l'intention d'adapter son enseignement, qui n'est pas ouvert à simplifier un peu la vie de ces enfants-là et leur trouver des pistes, à leur fournir des choses, je pourrais dire que non, ce n'est pas utile. Je pense qu'à partir du moment où on fait le signalement, oui c'est qu'on va aller de l'avant, c'est qu'on peut trouver des pistes. Après ça ne veut pas dire qu'on a toutes les solutions miracles et les baguettes magiques, parce qu'encore une fois, chaque enfant est différent avec son handicap, avec sa difficulté, avec sa problématique et un outil qui a pu fonctionner avec un élève pendant 2 ans, on a la volée suivante, on a le même profil d'élèves, mais ça ne marche pas. Donc chacun est aussi différent, un fonctionnement d'apprentissage différent, etc., Donc, je dirais plus que ça octroie la liberté d'oser tester toutes les pistes possibles et puis je pense que ça valide, ça crédite un petit peu la chose, la fin justifie après les moyens quelque part.

### **Est-ce qu'on peut faire le lien peut-être avec ce paradoxe de l'aide ? Qu'en est-il de l'autonomie des élèves ?**

Alors je pense que ce qui est intéressant, en tout cas ma philosophie, c'est que l'élève puisse s'en sortir tout seul au maximum, donc en fait, c'est de lui apprendre et de lui fournir des outils qu'il puisse utiliser pour se débrouiller. Typiquement l'ordinateur, je pense qu'on y arrive de toute façon, par obligation non, mais parce que l'évolution de la société fait que. Mais je pense quand même que ce sont des outils sur lesquels il y a des dictionnaires intégrés, etc., qui font que ça leur simplifie la vie. Plus tôt, ils apprennent à les utiliser, plus tôt, ils vont prendre des notes, plus tôt ils pourront peut-être avoir un cursus collège, hautes écoles, etc. Parce qu'ils auront l'habitude, ils auront compris leur fonctionnement, je pense que ce qui est important aussi, c'est que chaque élève comprenne comment il fonctionne et ce dont il a besoin pour apprendre. Ce sont des enfants pour on sait que le dictionnaire normal, c'est compliqué. Ils ne savent pas comment on écrit, donc ça ne sert à rien, par contre si on leur donne un Eurêka, qui est un dictionnaire qui va parler avec des sons, déjà ça va les aider. Mais tout ça, ce sont des choses qu'il faut leur apprendre à utiliser, donc je pense que là où ils ne sont pas autonomes, c'est pour apprendre à utiliser des outils. Un enfant qui ne mémorise pas sa table de multiplication, parce qu'il est dyslexique et que ça ne rentre pas, à un moment donné on va lui donner une table, par contre il faut qu'il sache

comment l'utiliser, comment se repérer dedans... Je pense que notre job, il est là en fait. C'est de trouver les bons outils et la manière que l'élève arrive à être autonome, mais ces outils, il a besoin d'apprendre à les utiliser, ça il ne peut pas le faire tout seul.

**Comment est-ce que vous communiquez avec les parents, lorsque vous pensez qu'il serait bon d'obtenir l'avis d'un spécialiste ?**

Alors personnellement, je suis quelqu'un d'assez franc, donc je vais toujours être assez directive. Par contre, encore une fois, je pense que ce qui est important, c'est d'observer et d'avoir des traces. Ça veut dire que quand les parents sont en entretien, j'ouvre les cahiers, je vais pointer des exercices que j'ai déjà choisis dans ma tête pour leur montrer des exemples de situations compliquées, que je vais leur montrer par exemple chez les plus grands que la prise de notes est compliquée, que je vais essayer d'énumérer les difficultés qu'ils rencontrent en classe et puis de les montrer à travers des exercices, des exemples. Des difficultés qui sont ressorties aux évaluations aussi, voilà je pense, ça c'est important. De leur dire aussi que nous au primaire, on a un métier de généraliste, qu'on a une formation généraliste, que j'ai mes limites, que j'ai plein d'idées de choses à mettre en place et que je peux proposer, etc., et puis très souvent quand on est franc, je pense que les parents sont assez partie prenante. Ce sont des enfants qui ont de la peine, alors quand les parents sont avec nous en principe, ils vont plutôt évoquer le fait que c'est compliqué les devoirs à la maison, que ce n'est pas facile, qu'il faut beaucoup répéter, que même si on répète, ça ne rentre pas. De justement leur exposer aussi après les avantages en fait, si on essaie d'aller un petit peu plus loin, d'abord, c'est positif pour lui, parce qu'il en a besoin et qu'en fait ça ouvre certaines portes dont peut-être l'ordinateur, d'avoir droit à plus de temps etc. Souvent dès qu'on monte dans les degrés, si on commence à parler un petit peu du CO, de l'avenir, leur dire que pour la suite, ça serait bien que les choses soient vraiment posées aussi noir sur blanc, pour que ça continue dans le bon, souvent ça fait son petit effet. Mais après, on sent tout de suite s'il y a des parents qui sont vraiment réfractaires, c'est compliqué, on va les revoir peut-être plusieurs fois, on va recommencer, on va essayer d'y aller par un autre chemin, par d'autres explications etc., mais c'est vrai que ça reste toujours compliqué.

**Si les parents refusent le diagnostic, qu'est-ce que vous faites ?**

Alors ce sont les parents qui ont toujours ce dernier pouvoir, donc moi ce que je fais, c'est que je vais essayer de soulager au maximum l'enfant en classe, dans la mesure de mes possibilités. Et puis voilà, ça restera un parcours qui sera peut-être difficile pour lui, maintenant si les parents ne veulent pas entendre, souvent comme là en 5-6H, les parents ne voulaient pas entendre déjà en 3-4H. Parce qu'il ne faut pas se leurrer, mais les difficultés étaient sûrement déjà présents tout au long, ce sont déjà des choses qui ont été évoquées et en général, quand on regarde le dossier de l'enfant aussi, il y a souvent des remarques où les parents ont refusé 2 fois le bilan. Donc ce sont des choses qu'on essaie aussi de marquer dans le dossier, quelque part aussi pour nous protéger nous, pas que ça nous retombe aussi un jour dessus si l'enfant tout à coup est en échec ou comme ça. On a des limites, on ne peut pas faire plus, même quand il y a de la logopédie, même quand tout est en place, ce n'est pas toujours simple, donc voilà on a nos limites. Mais non, s'ils ne veulent pas, ils ne veulent pas, on ne peut pas faire plus quoi, donc dans ce cas-là, j'essaie de soulager au maximum l'enfant en classe, puis voilà.

**Pour la mise en place des dispositifs pour aider ces élèves, est-ce que vous avez été informée et formée pour les mettre en place ?**

Oui et non. Bon la formation remonte quand même à un petit moment, donc je n'ai pas tout exactement en tête, mais je pense que ce sont des grandes thématiques qui sont abordées de manière très rapide. Après c'est clair, on n'est pas des logopédistes, donc on ne peut pas s'arrêter 3 semaines sur ces thématiques-là. Je ne saurais pas dire si j'ai eu ça à l'intérieur de cours ou d'ateliers, je ne saurais pas dire précisément, mais oui j'en avais déjà entendu parler. Oui, il y a des choses « un peu bateau » qu'on sait qu'on peut faire, par exemple lire les consignes, donner plus de temps, raccourcir certaines choses, voilà ça ce sont les choses un petit peu les plus simples oui, on les a entendues dans notre formation. Après, je dirais que toutes les autres petites astuces, elles viennent en enseignant. Quelque part, c'est pour toutes les difficultés la même chose, c'est quand on reçoit un élève qui a une difficulté qu'on va essayer de trouver des solutions pour cet élève-là, donc on va peut-être lire un livre sur le sujet cette année-là, mais je ne l'aurais pas lu une autre fois, parce que ça ne me servait à rien. Chaque année, on a un nouveau défi, ce qui est chouette aussi et donc on va essayer de trouver des nouvelles pistes par rapport à ce défi. Une fois, aller toquer chez le collègue, parce qu'un jour, on n'en peut plus. Puis, lui, il nous propose un truc

à essayer et à l'enseignant spécialisé qui vient pour d'autres élèves. Voilà, il y a la logopédiste, qui suit des enfants, qui va nous donner des pistes qui ont marché pour d'autres, qu'on va réessayer au bout d'un moment aussi. C'est vrai qu'il y a l'expérience quand même qui fait que... et puis internet est aussi quand même une bonne source d'aide, parce que quand même on peut aller fouiller sur ce sujet-là. Par exemple, je trouve qu'il y a pas mal d'associations qui ont pas mal de feuillets avec plein d'idées qu'on peut faire pour les aider, etc. Comme pour les enfants dyspraxiques et tout, puis je trouve ça intéressant, parce que des fois c'est juste des petites choses, mais qui mettent un peu la puce à l'oreille. Je pense la communication avec les parents aussi en discutant avec eux, parce que souvent, ce sont des enfants qui ont de la peine, s'ils sont suivis, les parents essaient aussi de faire leur maximum à la maison et puis en fait en communiquant, on essaie de voir un petit peu comment l'enfant fonctionne, qu'est-ce qui marche, comment lui se sent... Les enfants ne sont pas tous les mêmes, il y en a qui s'expriment beaucoup, il y en a qui ne disent rien du tout, donc aussi de savoir ce qui leur convient à eux. On sent qu'à cet âge, ils ne sont pas toujours encore hyper matures pour comprendre leur fonctionnement, puis savoir ce qui leur convient ou pas, donc il faut les accompagner aussi là-dedans pour qu'ils puissent apprendre à être autonome le plus vite possible quoi. Je pense qu'on a vraiment le degré intermédiaire pour essayer de leur permettre de comprendre comment ils fonctionnent, puis quels outils leur vont et puis après notre tâche aussi, c'est de les relayer aux enseignants de 7-8H. C'est pour gagner du temps aussi, faciliter les choses, donc oui un peu de tout quoi.

**Quel(s) dispositif(s) avez-vous pu mettre en place pour aider ces élèves lors des apprentissages dans la classe ?**

La mise en place de l'ordinateur, ça c'est une des choses. Utilisation du dictionnaire Eurêka, parfois du Bingo aussi, c'est le même principe, mais sur vraiment les règles d'orthographe et de grammaire, donc ça peut aider, mais il ne convient pas à tous les élèves celui-là... Eurêka, en principe, marche plus ou moins avec tous, donc c'est quand même pas mal aidant. Je n'ai pas mal travaillé avec la méthode en couleur chez les petits, par rapport aux lettres, aux sons, de les associer à des couleurs, c'est toute une méthode aussi ça avec Borel-Maisonny. Je pense que ce qui est important pour ces enfants, c'est d'entrer avec tous les canaux possibles, d'avoir de l'auditif, du visuel, du kinesthésique... donc chez les 3-4H dans l'enseignement de la lecture,

vraiment d'entrer avec toutes les méthodes possibles, d'essayer de goupiller, de mélanger un petit peu le tout, pour qu'ils puissent puiser ce qui leur convient partout. Moi, j'ai gardé là, tu peux voir au fond de la classe, il y a tout un panneau avec plein de couleurs, tous les sons avec toutes les graphies possibles. Alors ça aussi de leur apprendre, si tu cherches un son, si tu dois savoir ce qu'il veut dire ce mot, là obligé d'aller dans le vrai dictionnaire, voilà où tu peux aller chercher pour chercher dans le grand dictionnaire. Donc ça, ce sont des outils qui leur conviennent. Après, je pense qu'il y a toute une part du travail aussi qui est en lien avec la maison et les devoirs. Parfois, je donnais les devoirs le vendredi pour qu'ils aient du temps pendant le week-end, que ça soit moins speed dans la semaine et puis qu'ils puissent fractionner plus, accepter qu'ils rendent des devoirs pas terminés. J'acceptais par exemple que les parents disent bah voilà ça fait 20 min qu'on s'excite là-dessus, ils mettaient un petit mot. Diminuer la quantité des devoirs aussi et puis parfois après voir si ce sont des enfants qui avaient de la peine à écrire, de soulager au niveau de l'écriture, donc d'écrire une partie pour eux ou de leur demander de n'écrire que certaines choses, mais pas de copier chaque fois forcément toute la phrase. Mais ça aussi ça dépend de tous les élèves, ils ne sont pas tous les mêmes, ils n'ont pas besoin de toujours la même chose, accorder plus de temps, lire par oral, je pense aussi que ce qui devient intéressant, c'est l'expression. Don dicter les textes au dictaphone, que ça écrive à l'oral, mais ce n'est pas toujours si simple, parce que le programme est quand même... enfin il faut quand même dicter le point la virgule et tout, donc en 5H c'est encore quelque chose que je trouve assez difficile, mais petit à petit. Typiquement, s'ils sont suivis en logopédie, au bout d'un moment, le travail de la logopédiste va être ça, en fait ça va être de les accompagner à pouvoir utiliser ces différents outils et ça je trouve que c'est intéressant, c'est pertinent. Après, au niveau de la lecture, c'est clair...fractionner les parties, parler par oral, donner un texte à l'avance si on sait qu'on va lire en classe, par exemple ce genre de choses.

Travailler sur la gestion mentale ! Dessiner les mots, faire des mnémotechniques, utiliser « multimalin » pour les livrets... ce sont des livrets qui sont racontés par des histoires et les chiffres y apparaissent, faire des cartes de révision... ça aide aussi les enfants qui ont ces difficultés, mais encore une fois je les utilise avec tous.

**Est-ce que ce sont vos idées ou ça vient d'une personne externe ?**



Je ne sais plus trop dire franchement, il y a des choses qui viennent d'année en année par expérience, mais que j'ai appris, un cours, un livre, la HEP, le collègue... Il y a des trucs, je ne sais plus d'où ça vient, mais en gros après on y va aussi au feeling ou en discutant avec les parents, etc. Mais ce dont l'enfant a besoin, parce que c'est pénible pour lui, que c'est difficile, comment on le soulage...

**Est-ce que ça venait plutôt qu'une logopédiste ou d'un enseignant spécialisé ou c'était plus de la différenciation mise en place par vous ?**

Je pense qu'il y a un peu des deux. Les logopédistes ont quand même souvent des bonnes pistes et puis les enseignants spécialisés, je trouve beaucoup, parce que voilà, ils ont souvent l'habitude de travailler avec les enfants dys-, donc ils ont beaucoup d'idées très concrètes de petits trucs. Puis voilà, c'est là je disais à un moment donné le package dys-... peu importe lequel c'est, il est comme ça. Qu'est-ce qu'on fait pour lui ? Comment je l'aide ? Finalement, peu importe qu'il soit dyscalculique, dyspraxique... Au bout d'un moment, le diagnostic se perd un petit peu dans ma tête, je n'y accorde pas la plus grande importance, mais plutôt qu'est-ce que je fais pour l'aider quoi.

**Concernant toutes ces mesures d'aide, est-ce que vous arriveriez à me citer une bonne expérience et puis une moins bonne ?**

Oui, je pense que les dispositifs actuellement qui marchent bien, mais qui prennent du temps à mettre en place, ce sont les ordinateurs. Surtout si je prends l'exemple-là, parce que j'ai 2 élèves dans ma classe actuellement, donc ce sont eux que j'ai plus en tête là, tout de suite. Mais c'est vrai qu'ils ont les deux testés l'ordinateur et ce sont des enfants qui sont vraiment bosseurs, travailleurs qui en donnent quoi. Mais quelque part, malgré tout, ce qu'ils répètent, ça ne rentre pas quoi, on peut faire ce qu'on veut, mais le mot n'est pas fixé quoi. Il bosse et ce n'est vraiment pas faute de bosser, parce qu'ils sont hyper suivis, grand-maman maîtresse qui bosse tous les devoirs à la maison... Donc vraiment, l'enfant qui fournit son maximum, mais qui a juste atteint ses limites et qui ne peut pas, parce que voilà c'est un handicap, je pense que l'ordinateur est vraiment super, parce que du coup ça compense. Une fois qu'on sait utiliser et qu'ils deviennent autonomes là-dedans, c'est une réelle aide quoi, parce qu'ils peuvent écrire juste et c'est vraiment soulageant pour eux. Après voilà en plus on est une génération où l'ordinateur, c'est attractif, donc ça marche je pense, mais encore faut-

il que l'élève soit autonome et puis qu'il arrive à compenser rapidement, etc. Je pense qu'une expérience qui a moins bien marché, mais je pense que c'était plus en lien avec la relation que je pouvais avoir avec l'élève ou avec la maison. Je trouvais qu'il y avait beaucoup de triangulation, ce n'était pas toujours clairement posé, l'élève pouvait toujours trianguler, la maison se plaignait de certaines choses alors que ce n'était pas vrai... Mais je crois que c'était plus la relation qui faisait que c'était compliqué de mettre quelque chose en place qui fonctionne. C'était l'élève qui adorait le patin, qui patinait super bien, etc. Donc s'il fallait monter à la maison des parents pour venir aider à attacher les patins, ça ils y pensaient, mais par contre de rappeler qu'il devait prendre son cahier de maths, ils n'y pensaient pas. Enfin voilà, il doit aussi être autonome, il doit grandir, il doit apprendre des choses, puis la maison le protégeait de tout... je crois que c'était compliqué d'avancer, mais parce que dans le relationnel, il y a quelque chose qui ne passait pas, je n'avais pas bien réussi à créer cette relation de confiance et avec la maison et avec l'enfant et ce n'était pas très positif. Du coup, j'avais plus de réticence à mettre des choses en place. Je trouve que c'est donnant-donnant quelque part, ça aussi je dis souvent aux élèves, on peut bien t'aider, mais tu dois aussi faire ta part. Ça ne veut pas dire que tu arrêtes de bosser, pour le paradoxe de l'aide. Oui, on attend des choses et voilà ce que j'attends de toi, par contre voilà ce que je te donne pour t'aider et puis ça je pense aussi que c'est important d'être très clair justement avec eux. Alors oui, j'ai une mauvaise expérience, mais franchement j'en ai qu'une seule et puis voilà situation très complexe. Deux ans plus tard, l'enfant avait été scolarisé en école privée, donc pour dire que ça avait été vraiment très loin. Je pense que c'était au-delà de mes compétences, mais quand le relationnel n'est pas bien fixé, je pense que c'est aussi plus compliqué. Voilà, ce n'est pas forcément ce que j'avais mis en place qui ne fonctionnait pas, mais c'était l'accompagnement qui n'était pas posé. Chaque élève est différent, donc il faut aussi partir de chaque besoin. Ce n'est pas un dispositif unanime qui va marcher pour tous non, jamais. C'est toujours un peu du bricolage, sa petite soupe où on met ses ingrédients : il a besoin de plus de sel, l'autre du sel, du poivre... on ajoute, chacun est différent quoi. Typiquement, par exemple au niveau de l'écriture, il y en a pour qui c'est vraiment laborieux, puis d'autres pour qui ça roule. Alors voilà, après de voir aussi je pense ce qui est important, c'est la fatigue que ça engendre. Un élève pour qui à quel point ça demande, est-ce que c'est coûteux de demander quelque chose ? Est-ce que là j'ai besoin ? Je dis toujours aussi à mes élèves, je dis ça à mes stagiaires, je dis ça aux parents, je dis ça à tout

le monde. Je pense qu'il faut faire du « MMM » dit « moins mais mieux » et c'est typiquement avec ce genre d'enfant. Je préfère qu'il fasse 3 phrases, mais qu'ils les fassent bien à fond, plutôt qu'il en fasse 10 et puis qu'en fait oui il les a écrites les 10, mais au final il n'a pas réfléchi. D'avoir aussi ce bon dosage quelque part, en fait qu'est-ce que là je veux ? Mon objectif, c'est quoi ? C'est qu'il réfléchisse et puis qu'il puisse faire ces accords. Je pense aussi que c'est un boulot à faire avec les parents, de leur expliquer à un moment donné, peut-être certes, il n'a pas fini l'exercice, ce n'est pas important, il a compris comment ça fonctionne et il est capable de le faire seul.

**Quel(s) retour(s) avez-vous reçu de la part des élèves pour la mise en place de ces dispositifs ?**

Avec du recul, je me dis que ce sont des élèves qui sont souvent un petit peu plus renfermés, qui parlent peut-être moins spontanément. C'est peut-être l'impression que j'ai, je ne sais pas, peut-être qu'on oublie parfois de leur demander si ça leur convient ou pas, mais globalement, je pense que parfois, même sans le dire, on voit ce qui fonctionne ou pas. Parce que quand il se lève, puis ils vont spontanément chercher le dictionnaire Euréka et que ça fonctionne, c'est plutôt de voir, de visualiser en fait quels outils ils utilisent, ils n'utilisent pas. S'ils n'utilisent pas, c'est que ça ne fonctionne pas, puisque ça ne leur convient pas. Typiquement un aide-mémoire, si c'est un cahier qui est dans le pupitre qui ne s'ouvre jamais, c'est qu'il ne fonctionne pas, il faut trouver autre chose. S'il ne se lève pas pour aller voir le panneau avec tous les sons, c'est que ça n'aide pas. C'est plutôt aussi en observant comment il travaille, est-ce qu'il utilise l'outil que je lui propose ou pas. Après, je pense que l'ordinateur ça a toujours été un retour positif, même si c'est de l'énergie au début pour mettre en place. C'est clair qu'on n'a pas un rythme entre guillemets suffisant, mais petit à petit, plus on utilise, plus ils s'y font et plus ça va, donc ça je trouve très positif. Après de la part de la maison, je pense que le retour aussi de l'élève, c'est d'alléger un peu les devoirs, de donner en avance, d'être plus souple, ça met moins de pression quand même et puis ça soulage un petit peu.

**Est-ce que vous avez reçu des directives avec des dispositifs qui étaient obligatoires à mettre en place ?**

Non, parce que c'est nous qui la remplissons avec ce qui convient à l'enfant, alors c'est en partenariat. Je dirais qu'il y a toujours la logopédie qui va mettre qu'elle a fait le bilan etc. Après, quand on fait la demande, par exemple moi j'ai eu fait des bilans logopédiques, mais des enfants pas du tout autonomes, pas suivis à la maison, on n'aurait jamais imaginé mettre en place l'ordinateur. Par contre plus de temps, diminuer la quantité, écrire à leur place certaines parties, etc., ça figurait dedans et puis pour d'autres on ajoutait l'ordinateur, d'autres autoriser le dictionnaire Euréka... ça m'est arrivé pour des enfants de dire que tout ce qui est géo-histoire-sciences, ils suivent à l'oral, une photocopie des pages d'un copain, ou bien il essaie d'écrire mais on photocopie pour l'évaluation. Qu'il ait un support lisible pour répéter des choses, mais là aussi encore une fois ça dépend de chacun, donc pour moi la compensation elle est assez ouverte, dans le sens où c'est au prorata du besoin. Donc je dirais plutôt non, mais à vérifier, j'ai peut-être loupé des informations, mais comme ça à chaud, je dirais plutôt non. Il n'y a rien qui est obligatoire de faire, je veux dire.

### **Donc c'est quoi la différence entre mesures de compensation des désavantages et de la différenciation en classe ?**

Je pense que pour moi, la compensation elle va plus loin. Ça veut dire que les portes sont plus ouvertes, parce que je peux différencier, mais je ne vais pas accorder peut-être un peu plus de temps, je ne vais pas lire les consignes... Le dictionnaire Eurêka est à disposition toujours de tous mes élèves dans ma classe, parce que finalement, que ce soit un dyslexique ou pas, si ça l'aide, pour moi, il peut l'utiliser, c'est un outil. Par contre, pour un dyslexique, si je fractionne des parties d'exercices, si je diminue les quantités, si j'écris à sa place, ce n'est pas des choses que je vais faire pour un autre enfant. Puis je pense que ce qui est important c'est que la trace en fait elle reste et puis c'est plus dans la durée, je pense que c'est plus formel aussi, c'est plus noir sur blanc, ça va suivre l'élève. Voilà ce qu'il a le droit lui, c'est définitif, ce n'est pas un élève pour qui peut-être pendant deux ans, qui est un peu plus lent, puis un jour, il a pris de la maturité, puis il a rattrapé le rythme et puis qu'on a quelque part plus besoin de lui diminuer.

**Il y a tellement de troubles différents que c'est compliqué pour nous avec 20 élèves, si les 20 ont une spécificité de se focaliser peut-être vraiment à 100% là-dessus ?**

Oui, et c'est pour ça qu'à un moment donné pour moi, quelque part l'étiquette oui, elle ouvre les portes, mais après en classe peu importe l'étiquette le but, c'est que l'élève progresse et se sente bien. Que ce soit le haut potentiel qui a besoin de différencier certaines choses, mais au final qu'il soit haut potentiel ou pas, lui, il a besoin de manger, donc voilà ce que je lui montre, voilà son fonctionnement, lui, il a besoin de ça, voilà ce que je mets en place et quelque part le terme du départ ou l'étiquette qui est posée, au bout d'un moment dans ma classe elle n'a plus d'importance. Elle est importante pour ouvrir ces portes, pour avoir de la logopédie s'il y a besoin, pour avoir de l'ergothérapie, pour avoir tout ce dont on a besoin, mais une fois que c'est mis en place et que ça fonctionne, que le réseau est en place. Puis des fois les pistes, il y a des pistes qui fonctionnent avec un dyscalculique, mais qui peuvent aider un dyslexique, tant mieux. Enfin, on va aussi puiser ailleurs, ce ne sont pas des portes cloisonnées et fermées.

### **Est-ce que vous avez eu recours à une aide externe pour accompagner ces élèves en classe ?**

Alors je pense que dans ce cas-là, les enseignants spécialisés sont souvent des bonnes ressources, parce qu'ils sont quand même plus spécialisés sur ces troubles, ils bossent entre guillemets qu'avec des enfants qui ont ce genre de difficultés. Souvent, ils ont une boîte d'outils qui est remplie de plein de bonnes idées, alors encore une fois la recette magique n'existe pas, mais par contre la recette d'aller puiser un peu partout. Donc souvent, ils ont plein de bonnes pistes, de bonnes idées aussi et puis c'est pour ça aussi que je trouve chouette et que je pense que c'est important d'être intégré dans son bâtiment. Parce qu'il faut aller à la salle des maîtres, il faut discuter, il faut oser parler de nos élèves, de nos difficultés, il ne faut pas rester seul, parce qu'on est seul dans notre classe, surtout si on est à 100%, on n'a déjà pas de collègue. Si on a un collègue, on a aussi déjà un double regard, c'est aussi une chose qui est différente, mais c'est pour ça aussi qu'il faut être ouvert et puis qu'il faut ouvrir ses portes. Parfois ça arrive qu'un enseignant spécialisé qui vient pour son élève de lui dire tu peux l'observer 2-3 semaines et puis on refait le point, parce que j'ai la puce à l'oreille pour certaines choses, j'aimerais bien avoir un avis externe, donc oui c'est des portes qu'on utilise. Après ça m'est arrivé aussi un peu moins, je pense qu'ils sont vraiment overbookés, mais ça m'est arrivé d'avoir des logopédistes, des psychologues qui viennent en classe parfois 1h ou 2 pour observer l'élève et puis que

je planifie des activités ou je sais que c'est compliqué. Juste vraiment qu'il puisse se rendre compte, puis qu'ils puissent aussi observer pour montrer, c'est difficile en classe. Alors si tu as des pistes pour m'aider dans ces moments-là, c'est utile et qu'eux viennent aussi voir en classe, alors ça se fait un peu moins souvent, mais par contre quand on arrive à le faire, c'est en général assez utile aussi, c'est vraiment concret quoi.

### **Concernant la différenciation, est-ce que vous différenciez les leçons pour ces élèves ?**

Encore une fois, ça dépend, ça dépend de l'élève. Parfois oui, parfois non. Je dirais que pour ces élèves, le contenu n'est pas toujours différencié, mais je dirais plutôt la forme. Alors je pense vraiment géo-histoire-sciences, ce qui arrive le plus souvent, c'est qu'ils suivent comme nous, mais pour l'évaluation pour répéter, pour apprendre, de leur donner une feuille. Que ce soient nos correctifs faits à l'ordinateur, soit les feuilles d'un copain qui écrit bien, parce que des fois ils n'arrivent même pas à se relire en fait. Donc ça aussi, c'est un des problèmes, surtout en 5-6H. Je pense qu'ils ne sont souvent pas encore assez rapides pour prendre des notes à l'ordinateur, puis d'être organisés en même temps c'est encore difficile. Donc souvent, ce support-là, en français ça serait soulager la lecture. Alors il y a les aides, parfois il y en a qui utilisent encore les règles de lecture bleu-rouge avec les couleurs pour ceux qui confondent les lettres, ce genre de choses, comme chez les plus petits. Ça peut être de lire à haute voix, ce qui marche aussi assez bien, je n'en ai pas parlé avant mais parfois c'est d'avoir un copain ressource. Je mets aussi toujours en place dans la classe pour les enfants qui le souhaitent. Ça ne marche pas avec tous mais quelques-uns, quand il y a un truc qui n'est pas clair, une consigne qu'on doit relire ou comme ça. Je peux aller vers qui ? Voilà souvent le bon copain ou celui qui a plus de facilité comme ça qui peut épauler, parfois ça passe bien aussi. C'est pour eux aussi, c'est une manière d'être autonome et puis de se dépatouiller, ça fonctionne en français. Je pense souvent c'est de rappeler la règle ou parfois d'appeler les lettres, de dire juste pour être sûr que tu pars juste tu fais les deux premiers, tu reviens chez moi, on écrit la règle au coin. Au début, c'est plus les rassurer aussi, puis de les relancer, juste de vérifier le début pour qu'ils soient bien partis. Après la lecture, on différencie la quantité, le nombre de questions.

**Donc on différencie pour tous les domaines ou est-ce qu'il y a des branches pour lesquelles il n'y a pas forcément besoin de différencier ?**

Généralement, je ne différencie pas trop en allemand. En plus, l'orthographe n'est pas demandée dans les évaluations, donc voilà en principe, c'est une branche que je ne différencie pas. Après les difficultés, ce sont les mêmes, écrire une phrase en allemand sujet-verbe « er heisst Paul », du coup c'est le même problème qu'en français, donc les difficultés se ressentent, mais en principe c'est beaucoup travaillé à l'oral, c'est assez léger ce qui est exigé au niveau de l'écrit, donc souvent ça passe assez bien je trouve. Musique, je ne différencie pas, c'est ma collègue qui donne donc en principe pas, dessin, ACM non plus, sport non plus. En principe dyslexie-dysorthographe, alors c'est clair le français différencié. Parfois les maths, mais plus des résolutions de problèmes, quand il s'agit de lire ce qui peut être compliqué pour eux. Aussi le repérage dans un tableau, ce genre de choses des fois ça c'est plus difficile, donc là aussi parfois ils ont besoin. Mais des fois ce sont des élèves qui ont de la peine, ils ont plus besoin d'astuces, de techniques pour se repérer, après ça fonctionne. Et puis géo-histoire-sciences, c'est plus par rapport aux supports écrits, mais le contenu n'est pas différencié.

**Est-ce que vous différenciez également pour les élèves qui ont des difficultés, mais n'ayant pas forcément de troubles ?**

Oui.

**Donc les différenciations étaient là pour ces élèves étant dyslexiques-dysorthographiques mais proposées à toute la classe aussi ?**

Oui. Pas forcément l'ordinateur. Après, je pense que le cadre qui change aussi, c'est dans les évaluations, par exemple. Typiquement, on fait pas mal de dictées, on apprend des mots, on répète les règles qu'on voit, etc. Je vais dicter pour ces élèves-là, je fais des textes à trous ou ciblés. Je ne sais pas l'accord sujet-verbe par exemple, donc ils n'ont que ces mots à écrire et puis pour d'autres élèves, je vais mettre plus de mots, mais je vais aussi faire pour d'autres élèves qui ont de la peine en orthographe, par exemple.

**Cette compensation des désavantages aux évaluations, est-ce que ces élèves y ont accès ou ce n'est que pour les cours ?**

C'est pour ça qu'elle est importante. Parce que justement, elle octroie le droit d'y avoir droit pendant les évaluations et c'est là l'intérêt de la faire et de la poser noir sur blanc, je pense justement oui.

**Est-ce que ce sont les mêmes compensations que pour les leçons ou est-ce qu'il y a quand même des différences parce que c'est une évaluation ?**

Ça dépend de l'élève et ça dépend de ce qu'on écrit dedans. D'où le fait que pour moi, la compensation n'est pas écrite que par le logopédiste. Pour moi, c'est vraiment une écriture en partenariat, moi j'écris toujours aussi mes choses que j'ai besoin et puis ce que je fais en classe et ce dont l'élève a besoin. Après, je pense aussi que ce qu'il faut dire, c'est qu'elle n'est pas immuable, on peut aussi la modifier, avec des attentes qui changent d'une année à l'autre. Après des fois je dis même aux parents, on est tous d'accord, voilà ce qu'on fait, je vous propose qu'on l'écrive dans le but de la passation et il n'y pas le feu au lac de la faire tout de suite quoi. On sait qu'entre nous, voilà ce qu'on aménage, on est au clair avec les parents, le logopédiste, etc., qui bossent aussi.

**Quelles sont les limites de ces compensations des désavantages ?**

Bon, c'est clair à un moment donné qu'est-ce qu'on veut évaluer ? L'évaluation, c'est quand même faire un pointage de ce que l'élève est capable de faire à un moment donné, une photo du moment, donc c'est clair qu'on veut essayer de biaiser au moins possible. Pour moi, la compensation elle est importante pour se mettre d'accord, quels outils l'élève a le droit d'utiliser, mais que ce soit l'ordinateur, que ce soit le dictionnaire spécial, que ce soit une réduction d'exercices, plus de temps... Pour moi voilà, c'est plus un peu quels sont tous les outils qu'on lui donne, mais on essaie le moins possible d'influer le contenu, quelque part il a la même tâche à faire. Mais s'il dicte par oral ses phrases, plutôt que de les écrire, il fait la même tâche, la forme change, on lui donne un outil qui l'aide, mais j'attends en général quand même de l'élève qu'il fasse le même contenu. Je pense que ça, c'est une des choses, parce que si on commence à toucher le contenu, ça veut dire qu'on a des objectifs adaptés et donc c'est plus tout à fait le même, on n'est pas sur le même tableau, à mon avis. Mais la frontière est très fine, on est d'accord. Je pense qu'une des limites, c'est le partenariat du réseau, voilà que tout le monde doit être partie prenante, d'abord l'élève doit faire aussi sa part du job, même si ça demande toujours de l'effort, ça ne veut pas dire qu'il doit arrêter de



répéter à la maison, qu'il doit apprendre ses notes. Voilà de la part des parents aussi, de soutenir vraiment l'élève aussi à la maison de l'aider tout en étant d'accord qu'on puisse donner le week-end, plus de temps, fractionner... Je pense aussi avec le logopédiste, parfois il y a encore un enseignant d'appui ou comme ça, c'est aussi d'être très au clair sur qui fait quoi. Parfois, je trouve qu'on a facilement tout d'un coup des doublons qui se font... Tout le monde voit un peu les mêmes difficultés principales, moi j'aurais besoin qu'on bosse ça, ça, ça et ça et des fois justement le réseau aussi il est utile pour dire bah les parents disent « nous on va travailler le livre à la maison, on s'occupe de ça », « vous faites tout ce qui est mémoire, on compte sur vous ». Voilà et puis l'enseignant dit : « Moi, je vais vraiment bosser tout ce qui est stratégie, raisonnement, parce que c'est difficile en lien avec la lecture, etc. ». Puis le logopédiste dit : « Moi, je fais vraiment la chaîne des accords ». Que chacun soit vraiment au clair, pour tout le monde, dans le réseau qui bosse quoi et comment on soutient l'élève, puis je pense qu'un autre rôle en tant qu'enseignant, c'est de justement encore une fois de relever ses observations, de soulever, de pointer un peu toutes les difficultés pour les montrer. Pour que l'élève puisse être soutenu au mieux, sous tous les fronts quoi.

### **Est-ce que vous avez abordé avec les autres élèves de la classe la situation de dyslexie et/ou dysorthographe de l'élève ?**

Pas en particulier, mais j'aborde toujours le problème en début d'année. Après, pour moi, c'est assez simple, je suis malentendante, je suis porteuse de deux appareils, donc au début d'année, c'est le premier truc que je dis aux élèves. Moi, je suis différente, numéro un. J'ai les appareils, toi t'as des lunettes, toi t'as des petits pieds, toi t'as des grands yeux, toi t'as un appareil dentaire, toi t'as des problèmes dans ton cœur puis des fois ça te fait du bien d'aller voir une psychologue, parce que tu dois déposer, t'as besoin de ça vas-y. Toi t'as de la peine, tu vas chez une logopédiste, puis quelque part en fait ça passe assez. J'apporte le truc, mais de manière très générale, pas seulement sur la logopédie. Puis le fait que moi, j'ai aussi un problème, c'est assez facile, parce que du coup je dis que moi j'ai besoin que vous parliez fort, que vous articuliez, celui qui parle tout doucement, qui marronne puis qu'il y a tout le temps du bruit dans la classe, moi je ne peux pas, voilà. Enfin voilà, d'aborder plutôt le truc un peu de manière générale, en disant mais en fait chacun a besoin de quelque chose de différent, personne n'est parfait. Par contre, ce qui est intéressant dans la

classe, c'est que voilà celui qui a peur à la piscine, on peut l'aider, on n'est pas obligé de lui couler la tronche sous l'eau. Celui qui a de la peine, on peut peut-être lui relire le texte à haute voix, parce que ça va l'aider de l'entendre au lieu que ce soit lui qui lise tout. En fait de plutôt essayer d'aborder le truc, mais de manière assez générale sur tous les problèmes et puis alors je prends le temps toujours en début d'année, surtout en début de volée, de mettre ça en place et puis de faire un travail, on est une team quoi, on est une équipe, tout le monde s'épaule, le but c'est qu'on avance ensemble, on est plus fort ensemble que tout seul. Mais le fait que moi j'ai aussi un problème, c'est vraiment une bonne porte quoi c'est assez facile, puis en général ça passe assez bien franchement. Après parfois, il y a un peu avec l'ordinateur « Mais lui, il a droit à l'ordinateur et tout » je dis que oui, mais bon voilà c'est compliqué pour lui, il y a le droit oui ça a été des démarches etc., ce n'est pas juste pour le plaisir.

### **Concernant les élèves dyslexiques et dysorthographiques, comment est-ce qu'ils vivent ces situations-là ?**

Alors je sais qu'en général, je dois dire, comme ce qui leur est proposé est souvent proposé un peu à tout le monde, bon ça passe assez bien. Mais je trouve qu'ils n'en parlent pas forcément eux-mêmes, ce sont plus souvent les parents justement qui relaient un petit peu : « Ah, il a dit des fois ça me gêne un peu ou comme ça ». Mais après justement le fait de faire ce travail au début de volée, on est d'accord de temps en temps, il y en a un qui sortent, on n'a pas besoin de lui demander toutes les semaines, lui il sort parce qu'il a besoin de sortir pour son petit problème, à chacun son truc. Puis après aussi en général, en entretien quand il y a des choses qui sont mises en place qui sont plus visibles, typiquement l'ordinateur, je leur dis : « Est-ce que tu aimerais qu'on en parle en classe ou tu aimerais dire toi-même ? Et tu aimerais que moi je dise ? ». Puis des fois, ils disent non, pour moi c'est bon, ils me posent la question, je réponds. D'autres disent qu'ils aimeraient bien que ce soit moi qui dise, puis d'autres disent qu'ils diront eux-mêmes. Il y a aussi un peu de tout, mais je pense qu'il faut aussi poser les choses au réseau, puis demander à l'élève.

### **Est-ce qu'ils se sentent mis à part pour certaines activités ?**

Je ne crois pas, non. Moi si je prends mes élèves, on fait un exercice de français, oui t'as l'ordinateur, l'autre il écrit dans son cahier, je n'ai pas l'impression que ça pose problème. Après, de mon ressenti, peut-être que je me rends compte dans la

discussion que peut-être je ne leur demande pas assez souvent comment eux ils se sentent... si c'est ok pour eux ou pas. Mais en même temps, ce sont des enfants qui ont l'air tout bien, ils ont leurs ordinateurs, ils y vont. Les autres il n'y a pas de moquerie, en tout cas ça ne me revient pas aux oreilles, mais peut-être que je devrais prendre plus le temps de leur demander.

**Et s'il y a des moqueries ou des réflexions qui ressortent, comment est-ce que vous gérez ça ?**

Alors honnêtement, je n'ai jamais eu des insultes par rapport à un élève qui a des difficultés. Après je trouve que plus on est dans un milieu défavorisé comme ici, par exemple en ville, plus c'est simple, parce que finalement plus il y a d'enfants qui ont de la difficulté. Celui qui ne parle pas français, il y a celui qui a ça, ça, ça... Le panel, il est parfois aussi un petit peu plus large en fait. Je veux dire qu'on est globalement dans toutes les classes que j'ai eues, il y a plutôt une atmosphère un peu bienveillante comme ça, de on va t'aider et franchement je n'ai jamais eu d'insultes. Après parfois, il y a des réflexions, par exemple là, j'ai un enfant qui est haut potentiel, j'ai un dossier de devoirs de maths qui le saoule, parce que pour lui c'est facile. C'est un enfant pour qui tout ce qui est répétitif est très compliqué, parce qu'il doit se faire violence pour le faire, alors qu'il n'en voit pas le sens. Du coup pour lui, je mets que la moitié des exercices, je mets des autres activités à côté, alors il y en a qui me disent. Mais c'est comme ça, puis des fois, je pense aussi qu'on doit apprendre une chose les enseignants, c'est qu'on n'a pas besoin de se justifier, c'est comme ça, point. Voilà tu n'as pas besoin de tout savoir, c'est comme ça. Fais ton job et puis voilà, ça c'est ton travail d'élève, moi je fais mon métier, lui fait le sien, c'est un contrat entre lui et moi, point. Ça je pense aussi que c'est important des fois de recadrer là-dessus.

**Est-ce que vous pensez que l'inclusion de ces élèves dans les classes ordinaires est bénéfique pour eux ?**

Oui, mais je pense que c'est aidant d'avoir un enseignant qui est ouvert à la différenciation assez large, parce que ce sont quand même des parcours pour l'élève qui pompent beaucoup, beaucoup d'énergie. Ce sont des enfants qui fournissent énormément quand même, beaucoup plus que les autres. Alors par chance, on a quand même de plus en plus d'outils fortement aidants, mais je pense qu'il faut quand même être ouvert et puis accepter qu'on a droit à donner plus de temps, ils ont droit à

certaines choses et puis de temps en temps à lâcher aussi prise sur certaines petites choses, certains petits détails. Donc de nous d'être plus flexibles et plus ouverts, c'est je pense typiquement le cadre d'évaluation qui est en train de changer actuellement. On va dans ce sens-là, on veut des évaluations « plus light », moins longues ou quelque part on évalue vraiment sur du contenu construit. Ce sont des élèves, s'ils ont l'outil de pouvoir oraliser, de passer par l'oral et de ne pas tout écrire, oui c'est aidant, oui ils ont leur place, ils ne sont pas intellectuellement déficients. Ils ont juste besoin d'une béquille, après ce n'est pas toujours évident de trouver la bonne, mais je pense que oui, ils ont leur place.

### **Comment est-ce que vous viviez la situation avant le diagnostic de l'élève ?**

Mais moi je ne vois pas d'énormes différences entre avant et après, parce que comme je disais pour moi ce qui est important dans ma classe, c'est que chaque élève puisse progresser avec motivation, avec bienveillance quoi. Qu'il puisse être bien dans son travail en fait, donc quelque part que le diagnostic soit posé ou pas, je pense que de toute façon, je vais m'octroyer le droit de mettre beaucoup de choses en place et qu'une fois que le diagnostic est posé, ça permet d'aller un peu plus loin. Ça permet de peut-être comprendre parfois aussi mieux certains fonctionnements, des fois, on ne comprend pas toujours tout, mais voilà. Ce que je n'ai pas dit aussi, c'est que de plus en plus avant le diagnostic, ce que je propose souvent aux parents maintenant actuellement quand je pense qu'il y a une dyslexie, c'est d'aller chez un orthoptiste.

### **C'est quoi ?**

Un orthoptiste, c'est celui qui va s'intéresser à la vue, mais pas si tu es myope ou si tu vois mal, mais vraiment en fait l'œil c'est un muscle et en fait, on a de plus en plus d'enfants, aussi en lien avec les écrans, qui ont leur œil qui n'est plus assez musclé. Donc ils regardent, par exemple, trop les écrans puis en fait là il n'est plus habitué à balayer, donc ils ont de la peine à lire et ils ont de la peine à écrire. Parce qu'en fait leur œil n'est plus assez musclé, si on veut. Il y a quand même de plus en plus d'enfants qui ont quelque part les mêmes difficultés qu'un enfant dyslexique sur le papier, ou ce qu'on ressent, c'est un petit peu la même chose, sauf qu'en fait, ça n'a rien à voir avec le fonctionnement neurologique en lien avec le cerveau, mais c'est vraiment en lien avec la vue. Après ces enfants-là doivent vraiment faire des exercices de vision pour travailler la profondeur, vraiment des exercices de ce genre-là et

souvent ça, c'est vraiment aidant. Ça, typiquement, c'est quelque chose aussi que j'ai appris via la permanence, justement en discutant avec la psychomotricienne qui disait vu qu'il y a une année d'attente, peut-être que les parents peuvent déjà faire cette démarche, ça élimine aussi déjà une des pistes en fait pour être sûr qu'on va dans le bon sens. Si c'est vraiment de l'orthoptie, parfois après une année d'exercice, ça se règle et ça s'estompe, ça se remet gentiment dans le moule. Par contre, c'est clair ça demande vraiment un grand suivi, parce que tous les jours, il faut faire des exercices, mais ça aussi avec la population qu'on a puis l'évolution de la société très écran, il y a de plus en plus d'enfants. Donc d'essayer, on essaie d'aller sur toutes les pistes et puis de faire notre maximum aussi de vraiment rediriger les parents. Voilà, mais après s'il faut adapter des devoirs, franchement qu'ils soient dyslexiques, dyspraxiques, diagnostiqués ou pas, on va alléger les devoirs. Le but, ce n'est pas que tous les jours ils se sont pris de la tête pendant 1h à la maison puis que tout le monde pleure quoi, je pense que ça n'apporte pas grand-chose, ni aux parents, ni à l'élève. Voilà donc ça, je n'attends pas que ce soit posé pour faire. Par contre, c'est clair qu'il faut faire une demande pour un ordinateur... sans un diagnostic, on ne peut pas y aller, parce que là, ils vont forcément demander.

### **Comment vivez-vous la charge de travail à fournir pour ces élèves ?**

C'est mon job, ça c'est mon job. Régler les petits conflits de la récré de l'élève, le petit enfant-roi qui fait plein de petits conflits, tout ça, ça me saoule, ça ce n'est pas mon job, enfin ça fait partie, mais je n'ai pas de plaisir à faire ça. Mettre en place, chercher quel outil lui irait, différencier du contenu, de la forme etc... ça c'est mon job en fait. C'est mon métier, donc ça j'aime faire, donc je ne peux pas dire si c'est une grande charge ou pas. Alors oui, quand je prépare les leçons, il faut penser aux 2 qui ont leurs ordinateurs, donc est-ce qu'ils sont sur ordinateurs ou pas, il faut leur préparer la page... Mais au fond, ça me prend 45 secondes, c'est très vite fait, mais il faut quand même y penser. En fait, je me rends plutôt compte de tout ce que ça me demande quand il y a par exemple un stagiaire qui vient, parce qu'en fait je dois lui dire tout ce à quoi il doit penser. Puis là, je me dis en fait il y a plein de trucs à penser. Différencier, ça c'est notre métier de jongler avec tout ça, alors oui ça prend un peu de temps oui, il faut y penser tout le temps, puis parfois on oublie, puis on rattrape le coup sur le moment. Puis parfois on se dit j'ai loupé aujourd'hui, tu essayes de faire à la main, puis voilà. Puis si c'est mal écrit, on tolère et puis voilà. Tout ça pour dire qu'on est

humain, aujourd'hui c'est moi qui ai loupé, voilà on rigole, on essaie aussi d'avoir un peu d'humour et puis ça passe très bien. Je ne crois pas que c'est une énorme charge. Par contre, c'est plus une habitude de penser à chacun, puis ça devient un peu un réflexe, une habitude, un automatisme à avoir tout au long.

**Est-ce que vous pensez que les moyens mis en place aident l'élève et que c'est bénéfique pour lui-elle ?**

Oui ! D'abord, parce que ce sont des élèves qui ne sont pas en échec, donc c'est la première chose. En général les parents relèvent quand même qu'il y a quand même pas mal de choses qui sont soulagées pour l'élève, que ça se ressent aussi à la maison. Mais s'il peut avoir un double de tous les aide-mémoire, puis de les avoir à la maison pour les utiliser pour faire ses devoirs ou comme ça, enfin que ce sont des choses qui sont aidantes et soulageantes. Je dirais qu'à un moment donné, quand même d'enlever certaines pressions puis de savoir qu'on a le droit aussi de se planter. Oui, peut-être que tu sors, parce que tu vas dicter ton texte par oral, mais au fond, c'est quand même plus bénéfique pour toi. Ce sont les enfants qui apprennent à jongler, qui apprennent à se connaître, à connaître leur fonctionnement, puis en fait une fois qu'ils comprennent les outils qu'on leur propose, puis qu'on a trouvé les bons qui fonctionnent. Ils les utilisent, ils deviennent autonomes puis ça c'est satisfaisant pour eux, c'est une fierté et on peut avancer quoi.

**Est-ce que vous êtes satisfaite des mesures qui sont mises en place ?**

On est enseignant, donc on est un peu éternellement insatisfait, on pense qu'on peut toujours faire plus. Après, c'est comme je disais, on n'a pas la baguette magique, donc des fois, on voit qu'on a un truc qui ne tourne pas, ce n'est pas toujours évident de trouver le truc. Alors parfois, ça vient plus facile, parce que l'élève parle plus, puis des fois on est aussi plus fatigué. On fait comme on peut, alors parfois, je suis pleinement satisfaite, parfois je pense qu'on pourrait faire un peu plus, parfois je me dis qu'il manque peut-être les parents derrière. C'est difficile d'avoir une généralité, vu que chaque enfant est différent.

**Qu'est-ce que vous pensez qu'il manque encore pour améliorer les situations de ces élèves dans les classes ?**

De manière générale, je pense que c'est un peu le gros débat aussi de l'actualité, mais c'est au niveau de l'informatique. Peut-être d'avoir plus de moyens directement en classe ! C'est bien beau de dire que chaque élève dyslexique peut avoir son ordinateur et tout, mais bon d'ici qu'on puisse l'utiliser... Peut-être que si on avait... ce n'est aussi pas comme ça dans toutes les écoles, mais par exemple, actuellement nous on a les portables qui sont tous à la salle des maîtres, donc si je les veux, il faut les chercher. Parfois je me dis que si je les avais sous la main et puis que dans chacun, il y aurait je ne sais pas Lexibar. Ce qui n'est pas le cas, parce que ce sont des programmes qui coûtent cher. N'empêche quand même chaque fois me lever, descendre, regarder s'ils sont disponibles, aller les louer... Donc peut-être qu'à ce niveau-là, on pourrait faire mieux. En même temps, on est en train de signer une pétition qui dit qu'il y a peut-être d'autres urgences avant de vraiment fournir je ne sais plus combien de millions pour mettre tout ça en place. C'est à double tranchant. Après franchement, globalement, je trouve qu'on a des classes, en tout cas en ville, qui sont assez légères, parce qu'on est quand même environ à moins de 20 élèves. En tout cas moi, ça fait plusieurs années que j'ai moins de 20 élèves ! Sur les 16, j'en ai 17, je trouve que c'est déjà agréable de travailler avec ce monde-là d'élèves, parce qu'on peut plus les connaître, on les a plus à l'œil. Si j'ai 27 élèves, ce qui est le nombre légal, j'ai peut-être moins le temps aussi d'avoir à l'œil et puis de comprendre leur fonctionnement, j'ai moins le temps de les observer, ce qui est logique. Donc là actuellement, je dois dire que ça c'est une chose qui est lente, mais ce n'est pas partout le cas non plus. Peut-être plus d'heures d'appui, pour pouvoir faire des groupes de niveaux de travail, mais pas seulement pour un dyslexique, de manière générale quoi. Après, je pense qu'on se débrouille comme on peut, on fait comme on peut quoi.

**Pensez-vous avoir été assez formée pour faire face à des situations d'élèves ayant des troubles justement de ce type-là ? Est-ce que vous aviez les outils nécessaires ?**

Oui et non. Je pense que quand on est jeune enseignant, puis qu'on a sa classe, il y a déjà tellement à faire qu'on est un peu en mode survie au tout début. Au début, je pense qu'on a un bon mode survie, on essaie déjà de tout gérer, on fait au mieux, on ne peut pas passer tous les jours jusqu'à minuit, c'est un fait. Donc on essaie déjà de survivre et puis d'avoir voilà cette gestion-là assez globale et donc en fait, oui on aurait pu peut-être plus m'en dire sur chaque trouble, etc. Mais au fond je ne sais pas si

j'aurais eu dans le moment l'énergie de tout gérer encore plus. Donc je pense qu'il y a l'expérience qui fait une partie et puis la collaboration à côté quoi, je pense que ce sont vraiment les choses qui viennent sur le terrain. Et puis en même temps, on n'a pas chaque année un dyspraxique, qu'on n'a peut-être pas chaque année le même genre d'élève. Donc chaque année, on va s'interroger ou chercher des pistes aussi par rapport à ce qu'on a comme population quoi. L'année où il y a 4 FLS qui débarquent, on va peut-être mettre un peu plus l'accent là-dessus, peut-être un peu moins sur un truc d'organisation pour un autre élève ou comme ça. Donc on va aussi un petit peu taper en fonction des élèves qu'on a, l'année où j'ai un petit autiste qui venait une fois par semaine en classe, je me suis peut-être plus intéressée à ce que c'était l'autisme, mais en même temps, j'en ai eu 2 dans ma carrière, donc je ne suis pas sûre d'avoir 1000 informations à la HEP. Je ne suis pas sûre que je serais plus allée chercher ce que j'avais fait à l'époque. C'était plus dans le moment, je savais que j'avais des élèves comme ça, donc j'ai plus été m'informer sur ce thème-là. Je crois que c'est un peu plus au fur à mesure qu'on observe nos élèves, voilà qu'est-ce que je fais pour l'aider, peu importe le trouble en fait, pour chacun, c'est plus au cas par cas dans le moment, puis au feeling.

### **Est-ce que vous avez encore quelque chose à rajouter ?**

Je pense quand même que ces enfants, globalement, ils ont plus de chance aujourd'hui qu'il y a quelques années en arrière, une cinquantaine d'années. Je pense qu'à l'époque, c'était un petit peu les cancre du fond de la classe et que maintenant, quand même le fait que ces troubles soient reconnus. Il y a d'une part qu'il faut faire attention au paradoxe de l'aide, mais je pense qu'ils ont quand même les possibilités d'avoir des outils pour essayer d'évoluer. Puis d'avoir un parcours qui leur permette, ce ne sont pas des enfants qui sont bêtes, ils ne sont pas déficients, ils n'ont pas un QI de poisson rouge. Donc en fait, ils ont le droit quand même, ils ont quand même plus de chance actuellement d'essayer de trouver leurs outils, de développer je pense via l'ordinateur, je pense que c'est un super outil. Plus vite ils peuvent peut-être mieux s'intégrer, puis avoir un meilleur parcours, bien que ce soit un parcours qui reste toujours quand même difficile, parce qu'il nécessite beaucoup de travail, d'acharnement quand même, de motivation pour ces enfants-là. Mais je pense qu'ils ont quand même plus de chance actuellement, plus de portes s'ouvrent quand même un petit peu plus qu'il y a quelques années en arrière voilà et on fait au mieux.



**Comment est-ce que vous avez vécu cet entretien ?**

Très bien. C'est intéressant de prendre un petit moment de penser à ces élèves, de voir tout ça et puis je pense que ce que je retiens aussi de l'entretien, c'est que je ferais peut-être plus attention à eux, de leur demander peut-être plus souvent comment ils se sentent, ce qui leur convient, ce qui leur convient moins, même si je trouve que ça se ressent. De leur demander peut-être, de prendre 2-3 minutes pour leur faire verbaliser en fait, qu'ils prennent plus conscience.