

Comment gérer les besoins des élèves dyslexiques en classe ordinaire ?

Carole Pydde et Nina Schamaun

Effectué sous la supervision de Monsieur Thierry Geoffre

Haute École Pédagogique de Fribourg

Avril 2023

Remerciements

Nous souhaitons remercier toutes les personnes ayant contribué au bon déroulement de notre travail de Bachelor.

Nous remercions tout d'abord notre tuteur Thierry Geoffre qui nous a accompagnées, encouragées et soutenues tout au long de ce travail et qui nous a fourni des précieux conseils afin de surmonter les difficultés rencontrées lors de ce travail.

Nous remercions également les cinq enseignantes interrogées, qui ont pris le temps de répondre à toutes nos questions. Leurs expériences nous a permis d'approfondir notre problématique.

Enfin, nous tenons aussi à remercier les personnes qui ont relu et corrigé l'entier de notre travail notamment Cristina Pydde et Arnaud Gyger.

Résumé

Ce travail porte sur les besoins des élèves souffrant du trouble d'apprentissage de la lecture dans les classes ordinaires. Dans cette thématique, il était question de comparer ce qui est proposé par la recherche, recommandé par les institutions et ce qui est réellement mis en place dans les classes. En découle la question de recherche suivante : « Comment gérer les besoins des élèves dyslexiques en classe ordinaire ? ».

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons défini la dyslexie puis nous sommes intéressées aux mesures d'aides et aux moyens de différenciation proposées dans la littérature, ainsi qu'au modèle de la CUA qui présente une piste intéressante vers un enseignement inclusif. Nous avons ensuite recolté les témoignages de cinq enseignantes du deuxième cycle afin d'analyser leurs pratiques et leur discours. Ces entretiens mettent en lumière non seulement un certain manque de ressources, de soutien et de collaboration mais aussi un besoin en connaissances plus précises. Les pratiques déclarées de différenciation apparaissent plutôt centrées sur les élèves à besoins spécifiques, c'est-à-dire que les enseignantes créent ces différenciations à partir des besoins des élèves qui sont présents dans la classe.

Mots-clés :

- Dyslexie
- Mesures de compensation des désavantages
- Pédagogie de l'inclusion
- Différenciation
- Conception Universelle de l'Apprentissage

Table des matières

Remerciements	
Résumé	
Table des matières	
1 Introduction	1
2 Apprentissage / fonctionnement de la lecture-écriture	1
2.1 Le modèle à 2 voies	2
2.2 Les profils de lecteurs-trices	3
2.3 La fluidité et la compréhension en lecture	4
3 La dyslexie : le trouble de l'apprentissage de la lecture-écriture	5
3.1 Définition	5
3.2 Prévalence.....	6
3.3 Les trois types de dyslexie	7
3.3.1 La dyslexie phonologique.....	7
3.3.2 La dyslexie de surface ou lexicale.....	7
3.3.3 La dyslexie visuo-attentionnelle	8
3.4 L'origine et l'évolution de la dyslexie	8
3.5 Reconnaître la dyslexie	9
3.6 Les conséquences sur les enfants et leurs apprentissages.....	11
4 Mesures d'aides	12
4.1 Les lois et directives nationales et dans le canton de Fribourg	12
4.2 Les intervenant-e-s et la collaboration	13
4.3 La différenciation pédagogique.....	15
4.3.1 La pédagogie de l'inclusion.....	15
4.3.2 La « Réponse à l'Intervention (RAI) »	16
4.3.3 La flexibilité pédagogique	18
4.3.4 La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)	18
Les trois principes de la CUA	18
Les moyens d'engagement ou le pourquoi de l'apprentissage.....	19
Les moyens de représentation ou le quoi de l'apprentissage	20
Les moyens d'action et d'expression ou le comment de l'apprentissage ..	21
4.3.5 L'accommodation	22
4.4 Synthèse, problématique et hypothèses	22
5 Méthodologie.....	23

5.1	Récolte des données.....	23
5.2	Grille d'analyse.....	25
6	Résultats et discussion des résultats.....	25
6.1	Les connaissances sur la dyslexie	26
6.2	Les pratiques	28
6.2.1	Les mesures de réduction des barrières à l'apprentissage.....	28
6.2.1.1	Les types de mesures de compensations	29
	L'adaptation du matériel et assistance personnelle	29
	L'adaptation de la forme du travail	30
	L'adaptation des documents de travail	30
	L'adaptation du temps.....	31
6.2.1.2	Pratiques ciblées et pratiques universelles	31
6.2.2	Le niveau d'interdépendance (collaboration)	32
6.2.2.1	Collaboration avec l'enseignant·e spécialisé·e	34
6.2.2.2	Collaboration avec le·la logopédiste	36
6.3	Les besoins des enseignant·e·s	38
6.3.1	Les besoins liés aux ressources.....	38
6.3.2	Les besoins liés à la coopération avec l'équipe éducative.....	39
7	Critiques/Limites de notre recherche	41
8	Conclusion	43
9	Bibliographie	46
10	Annexes.....	50
10.1	Guide d'entretien	50
10.2	Entretiens.....	53
10.2.1	Entretien 1	53
10.2.2	Entretien 2	56
10.2.3	Entretien 3	61
10.2.4	Entretien 4	65
10.3	Déclaration sur l'honneur	78

1 Introduction

Actuellement, la question de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques est au cœur des discussions. La Suisse elle-même tend vers un système scolaire inclusif selon la loi adoptée par le canton de Fribourg le 12 octobre 2017 sur la personne en situation de handicap (LPSH ; RSF 10.4). Un projet ambitieux mais nécessaire. De nos jours, il est connu que les classes en école primaire sont composées d'enfants qui possèdent un bagage divers et varié. Cependant, la diversité ne se limite pas aux origines et aux langues maternelles parlées par les élèves ; parmi les éléments qui font d'une classe ordinaire une classe hétérogène, on retrouve les notions de troubles et de désavantages. En effet, parmi le bagage qu'apporte l'élève dans le contexte scolaire, il se peut que cet enfant se retrouve désavantagé, si aucune compensation ou adaptation n'est proposée. Les troubles d'apprentissage de la lecture-écriture, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ou encore le trouble du spectre autistique constituent une liste non-exhaustive de troubles qui positionne l'élève dans une situation de désavantage (CSPS, 2022). En effet, l'élève ne peut pas progresser dans ses apprentissages de la même façon que les autres enfants présents dans la classe.

Notre travail reprend cette notion mais se concentre tout particulièrement sur le trouble de l'apprentissage de la lecture, autrement dit, la dyslexie. Ainsi, il est intéressant de relever les moyens qu'un·e enseignant·e dispose pour permettre un accès aux apprentissages sans que ce trouble perturbe le parcours de l'élève. Dans un premier temps, nous allons proposer une définition du trouble ainsi que les symptômes qui permettent de l'identifier. Puis, nous allons déboucher sur une description des moyens à disposition pour compenser ce désavantage. Les entretiens effectués avec cinq enseignantes du primaire nous permettent d'analyser l'application de ces moyens dans la pratique quotidienne. Finalement, la conclusion nous permettra de mettre en lumière les lacunes encore présentes à ce sujet et les éventuels avancements constatés.

2 Apprentissage / fonctionnement de la lecture-écriture

L'homme cherche à communiquer avec le monde depuis la nuit des temps. Il a pour cela imaginé des systèmes de communication écrite qui ont évolué jusqu'à l'arrivée du système alphabétique. Les unités de base de l'écriture sont les lettres

qui traduisent les différents sons de la langue parlée. La lecture s'avère alors primordiale pour la traduction de ces sons de l'écrit vers l'oral.

L'apprentissage de la lecture est un cheminement complexe. Non seulement il est nécessaire d'apprendre le code de la langue, mais il faut également connaître les règles qui la régissent car le code de la langue de Molière n'est pas régulier (Billard, 2016). Il possède 26 lettres dans son alphabet pour 36 phonèmes. Par exemple, nous retrouvons la lettre « g » dans « manger » et « grimper » pourtant, elle ne se prononce pas de la même manière. Nous avons ici une même lettre pour deux phonèmes (sons) différents.

Afin de comprendre un texte, le lecteur doit pouvoir reconnaître le mot lu ainsi que sa signification. Afin de comprendre cela de façon plus précise, plusieurs modèles illustrent ce qu'il se passe dans la tête du lecteur. Dans ce travail, nous nous concentrerons sur le modèle à deux voies, proposé par Coltheart et al. (2001).

2.1 Le modèle à 2 voies

Ce modèle reconnaît l'existence de lexiques internes. Ceux-ci sont responsables du stockage des mots appris par le lecteur. On distingue trois lexiques : 1) le lexique orthographique qui fait référence au stockage orthographique du mot, c'est-à-dire à comment il est écrit, comme une chaîne de lettres, une « forme » qui inclut les lettres ; 2) le lexique phonologique qui fait référence à la forme phonétique des mots, ce qui signifie que lorsque le lecteur voit le mot, il est capable de le prononcer ; 3) le lexique sémantique qui fait référence au sens du mot, à sa signification.

Le modèle à deux voies (cf. Figure 1) représente la *lecture par adressage*, aussi appelée voie orthographique ou directe, et la *lecture par assemblage*,

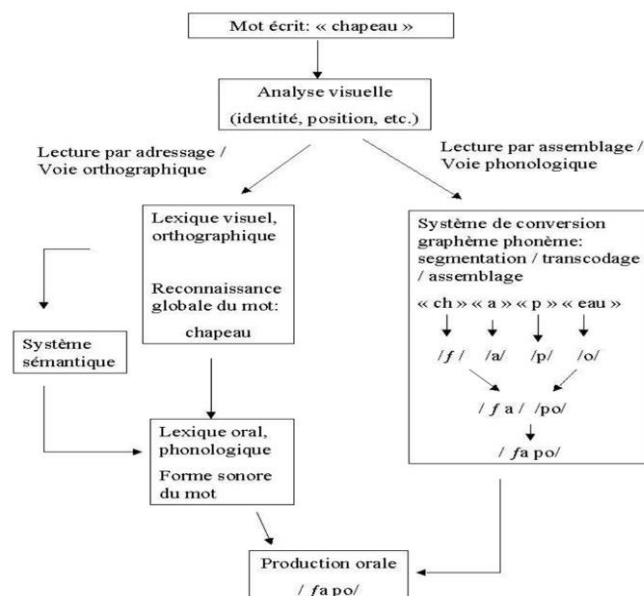


Figure 1 le modèle à deux voies selon Coltheart et al. (2001).

aussi appelée voie phonologique ou indirecte.

Lors de la lecture par adressage, le lecteur accède aux lexiques internes mentionnés ci-dessus assez rapidement. La lecture par adressage est souvent active chez les lecteurs·trices confirmé·e·s car de nombreux mots ont été enregistrés dans ces lexiques internes. Selon Ducos-Filippi (2021) « cette procédure permet de lire facilement et rapidement des mots irréguliers, comme « monsieur », « oignon », ou encore « faisan » (p.24).

Pour la lecture par assemblage, le·la lecteur·trice passe par une phase de segmentation des graphèmes. C'est seulement après qu'il·elle pourra lire le mot dans son ensemble. Ce processus est surtout présent chez les apprenti·e·s lecteurs·trices puis lorsque le·la lecteur·trice rencontre des mots qu'il·elle n'avait jamais vus auparavant.

Les habiletés en lecture évoluent de la maternelle jusqu'à la fin du primaire. Giasson (2012) soutient ces propos et identifie cinq profils de lecteurs.

2.2 Les profils de lecteurs·trices

Selon Giasson (2012), le *lecteur en émergence* est sensibilisé aux fonctions de l'écrit mais ne peut pas encore lire de façon autonome. Il·elle reconnaîtra quelques mots comme son prénom. Cependant, il·elle n'a pas encore connaissance du système alphabétique ce qui lui permettrait de lire de nouveaux mots. La majorité des enfants en école enfantine (1-2H) seraient des lecteurs·trices en émergence.

Une fois que l'enfant découvre le système alphabétique, celui-ci·celle-ci peut être considéré·e comme un *apprenti lecteur*. L'enfant sera alors en mesure de lire des mots nouveaux grâce au décodage. Pour pouvoir décoder, l'apprenant·e doit connaître les relations lettre-son et les combiner pour lire un mot. À ce stade, l'enfant ne maîtrise pas totalement le code mais il·elle s'aide du contexte pour faire des hypothèses. En effet, la connaissance des correspondances lettre-son ne permet pas d'identifier tous les mots ; les apprenti·e·s lecteurs·trices doivent également apprendre à se servir du contexte. À ce stade, certains mots fréquents et utiles au quotidien sont identifiés sans être décodés. Le profil d'apprenti·e lecteur·trice est caractéristique d'un·e élève de 3H.

Pour atteindre le stade de *lecteur débutant*, l'enfant doit intégrer des habiletés en identification de mots et en compréhension. Il·elle aura une bonne maîtrise du

code et sera capable de lire de nouveaux textes de façons autonome. Malgré cela, la lecture du·de la lecteur·trice débutant·e demeure quelque peu hésitante car il·elle n'est pas encore capable d'identifier rapidement tous les mots et doit encore en décoder une bonne partie un à un. De manière générale, ce profil est atteint à la fin de la 3H ou au cours de la 4H.

Le lecteur en transition lit de façon de plus en plus courante. Le décodage devient beaucoup moins fréquent car le·la lecteur·trice possède désormais un répertoire élargi de mots qu'il·elle reconnaît instantanément. À ce stade, le·la lecteur·trice se consacre plutôt à la compréhension des textes. Ce profil apparaît à cheval entre la 4H et la 5H.

Le *lecteur confirmé* est capable d'effectuer une lecture fluide et aisée. Il·elle a les compétences pour élaborer une bonne compréhension du texte et d'en tirer les informations pertinentes. Bien que ce stade soit atteint, l'évolution de la compétence de la lecture se poursuit, et cela, au-delà du primaire. En effet, la poursuite de la lecture permet notamment un enrichissement du vocabulaire et par conséquent des lexiques internes, mais aussi un développement des connaissances syntaxiques et inférentielles. Ainsi, le·la lecteur·trice accèdera à la lecture par adressage, ce qui lui offrira une lecture fluide.

Cependant, dans le cas de troubles comme la dyslexie, un dysfonctionnement de la voie directe et/ou indirecte entraîne un déficit en lecture (voir partie 3).

2.3 La fluidité et la compréhension en lecture

Giasson (2012) explique que, lors de la lecture, la fluidité permet au·à la lecteur·trice de reconnaître les mots automatiquement et de les regrouper rapidement afin de faciliter la compréhension d'un texte. Une identification rapide des mots et une lecture fluide offrent au·à la lecteur·trice « plus d'énergie cognitive à consacrer à la compréhension » (Giasson, 2012, Chapitre 19.4), alors que les lecteurs·trices qui décodent les mots dépensent la majorité de leur énergie cognitive à l'identification des mots au détriment de la compréhension. La fluidité de la lecture est influencée par divers facteurs, comme la complexité du texte, l'intérêt et l'objectif du lecteur mais aussi sa connaissance du sujet.

Cependant, des études montrent que les corrélations entre la fluidité et la compréhension diminuent avec le temps. En effet, bien que celle-ci soit forte en 3H et 4H, la force des corrélations commence à diminuer en 5H jusqu'à trouver

peu de corrélations en 6H. Cette diminution s'explique par le fait que les élèves de 7-8H ont déjà acquis une bonne fluidité et que les différences en matière de compréhension s'expliquent par les habilités langagières individuelles. Cela ne signifie pas que la fluidité n'est pas nécessaire à la compréhension, mais qu'un·e élève peut posséder une bonne fluidité en lecture mais une faible compréhension (Giasson, 2012). Tout comme un·e lecteur·trice moins habile peut accéder à la compréhension, en s'aidant des informations données par le contexte. (Sprenger-Charolles & Colé, 2013).

3 La dyslexie : le trouble de l'apprentissage de la lecture-écriture

3.1 Définition

L'organisation mondiale de la santé (OMS) a mis en vigueur en janvier 2022 sa nouvelle *classification internationale des maladies*, la CIM-11. Cette dernière classe la dyslexie dans *les troubles neurodéveloppementaux* et plus précisément sous *les troubles d'apprentissages du développement*, comprenant non seulement les troubles de la lecture, mais aussi les troubles du calcul et les troubles de l'écriture (CIM-11, 2019). Ce regroupement est dû au fait que 40 % des cas atteints d'un trouble d'apprentissage présentent plusieurs types de troubles. Lorsque la dyslexie est associée à un autre trouble, on parle dans ce cas de troubles associés ou de comorbidité (Ducos-Filippi, 2021).

La dyslexie est définie comme ceci : « Le trouble développemental de l'apprentissage avec troubles de la lecture se caractérise par des difficultés significatives et persistantes à acquérir des compétences scolaires relatives à la lecture, telles que l'exactitude de lecture de mots, la fluidité de lecture et la compréhension de lecture » (CIM-11, 2019). Le DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) a également regroupé les troubles de la lecture, de l'orthographe, et de l'arithmétique dans la catégorie des troubles spécifiques des apprentissages, avec des critères d'inclusion similaires à ceux de la CIM-11.

Lorsqu'on parle de dyslexie, deux adjectifs sont importants : premièrement il s'agit d'un trouble *spécifique*. L'accent est mis sur le fait qu'une ou plusieurs fonctions cognitives particulières sont affectées. Ce terme s'explique par le fait que, malgré ce trouble, l'enfant reste un être intelligent et motivé. De plus, dans son

environnement scolaire, social ou familial, rien n'entrave ses apprentissages. On observe un dysfonctionnement neurobiologique chez un·e enfant dyslexique. Deuxièmement, l'adjectif *durable* vient compléter la définition de la dyslexie. Effectivement, ce n'est pas un trouble qui disparaît avec le temps. Cependant, il est possible de compenser ce trouble (cf. Chapitre 4). De plus, selon Rodi (2022), l'enfant dyslexique a un décalage d'au moins deux ans avec les autres élèves de son âge en lecture. De plus, les performances scolaires d'un enfant dyslexique sont nettement inférieures compte tenu des compétences cognitives et de l'âge (Vicari & Caselli, 2017).

La réponse quant aux limites de la dyslexie sont très floues. En effet, qu'est-ce qui nous permet de distinguer un·e enfant dyslexique d'un·e enfant rencontrant de grandes difficultés en lecture ? Le premier pas consiste à définir à partir de quand les scores de lectures et d'orthographe sont déficitaires de façon pathologique. Le critère qui signe le déficit de lecture est celui de l'écart avec la norme d'une population de référence : 2 déviations standard, ou au moins 1.5. De plus, une difficulté en lecture est passagère et peut être due à une absence de scolarisation ou à une scolarisation déficiente (par exemple en raison de changements fréquents de classe ou de lieu) et peut être causée par une maladie psychique ou une lésion cérébrale, ce qui n'est pas le cas pour le trouble du développement de la lecture (Haider et al., 2015).

Bien qu'il existe un seul mot « dyslexie » pour décrire ce trouble, il y a beaucoup de cas différents. En effet, la sévérité et le profil de la dyslexie peuvent varier d'un·e enfant à un·e autre. Les enfants dyslexiques doivent être suivis car l'évolution est imprévisible. Tout doit être analysé, testé et remis en question afin d'offrir à l'enfant l'aide la mieux adaptée à son cas (Billard, 2016).

3.2 Prévalence

D'après Habib (2018), environ 5-8 % des enfants d'âge scolaire de pays dans lesquelles des études de recherches ont été menées, sont atteint·e·s du trouble spécifique de la lecture. Cependant, la prévalence varie en fonction notamment du facteur environnemental qu'est celui de la langue maternelle.

« Dans une langue transparente comme l'italien, le pourcentage d'enfants dyslexiques varie entre 3 et 8 %, alors que dans une langue opaque comme l'anglais, le pourcentage peut varier jusqu'à 12 % » (Demont, 2016, p.105).

Le français étant une langue opaque, celle-ci est caractérisée par sa faible correspondance entre graphèmes et phonèmes (le graphème *eau* se lit /o/ mais le son /o/ peut s'écrire comme suivant : *eau, au, o, ot* etc.). Ainsi les élèves dyslexiques apprenant des langues opaques auraient plus de difficultés car ils devraient à la fois comprendre le principe alphabétique et aussi faire face à ce système de correspondance entre les graphèmes et phonèmes (Seymour et al., 2003). Quant aux langues transparentes comme l'italien ou l'allemand, elles ont typiquement une correspondance élevée entre graphèmes et phonèmes, c'est-à-dire qu'il existe un seul graphème pour un seul phonème et vice-versa (Vicari & Caselli, 2017). Ainsi, les dyslexiques de pays à langue transparente sont moins affecté·e·s par la précision de la lecture mais tout autant, sinon plus, par la fluidité (Habib, 2018).

3.3 Les trois types de dyslexie

La dyslexie peut se manifester sous trois formes qui diffèrent en fonction de la voie touchée dans le modèle de lecture à deux voies (Billard, 2016).

3.3.1 La dyslexie phonologique

La dyslexie phonologique est la plus commune des formes. Elle touche 60 % des élèves dyslexiques (Ducos-Filippi, 2021) et c'est la voie phonologique qui est touchée. En effet, l'altération de l'étape d'assemblage, comme décrit plus haut, entraîne de nombreuses erreurs comme : La confusion de lettres (m/n ou t/d) et de sons (« guillère » au lieu de « cuillère »), l'inversion de l'ordre des lettres (« tévévision » au lieu de « télévision ») et l'impossibilité de déchiffrer les mots nouveaux ou les non-mots, tel que « Zimbabwe » (Billard, 2016). Par conséquent, l'enfant essaye d'utiliser la voie directe (lexicale) afin de parvenir à deviner le mot à l'aide de la première syllabe : Il·elle lit « cheveux » mais dit « cheval » puisqu'il·elle n'a lu que la première syllabe et devine ainsi le reste du mot (Rodi, 2020). Il s'agit donc d'un problème dans l'acquisition des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Selon Ducos-Filippi (2021), l'enfant « ne parvient pas à se représenter, mémoriser, manipuler les sons » (p. 25).

3.3.2 La dyslexie de surface ou lexicale

La dyslexie de surface représente 10 à 30 % des cas de dyslexies (Ducos-Filippi, 2021). Un dysfonctionnement de la voie directe oblige l'enfant à utiliser la voie

indirecte pour parvenir à lire un mot (Billard, 2016). En effet, l'enfant est astreint·e à déchiffrer tous les mots par la voie phonologique, ce qui est très accaparant et d'autant plus difficile lorsqu'il s'agit de lire les mots irréguliers (Monsieur, femme, etc.) (Rodi, 2022). Par conséquent, leur lecture est lente et non fluide. De plus, une personne touchée par cette forme de dyslexie ne reconnaît pas les mots par leur calligraphie. L'enfant est incapable d'identifier et d'utiliser un mot stocké dans le lexique orthographique, c'est-à-dire un mot dans sa globalité (Ducos-Filippi, 2021).

3.3.3 La dyslexie visuo-attentionnelle

La dyslexie mixte concerne à la fois la dyslexie phonologique et celle de surface. Les difficultés pendant le processus de la lecture se retrouvent dans tous les types de mots : mots réguliers, irréguliers et non-mots (Billard, 2016). Selon Ducos-Filippi (2021) « l'atteinte se situe au niveau du système d'analyse ou de reconnaissance visuelle entraînant des erreurs de segmentation ainsi que des sauts de mot, de ligne, un mauvais balayage oculaire, des retours en arrière et une détérioration au fil de la lecture » (p. 25).

3.4 L'origine et l'évolution de la dyslexie

De nos jours, de nombreuses recherches ont été faites sur les troubles développementaux du langage. Celles-ci tentent d'apporter une réponse quant à l'origine de ces troubles qui est d'ordre génétique, notamment dans le « dysfonctionnement (...) des aires cérébrales impliquées dans le traitement du langage » (Demont, 2016 p. 105). Néanmoins, il ne faut pas exclure les facteurs environnementaux (le contexte familial, le contexte scolaire) qui peuvent aider ou au contraire accentuer les effets négatifs de la dyslexie sur l'enfant (Demont, 2016).

Selon Ducos-Filippi (2021), les imageries par résonance magnétique (IRM) ont permis de découvrir récemment « des désordres neuronaux dans les aires cérébrales de la lecture, particulièrement dans la région de la forme visuelle des mots. Ces anomalies neurobiologiques entraînent sur le plan cognitif un déficit du traitement phonologique, c'est-à-dire la capacité de mettre en lien des symboles visuels (les lettres) avec des représentations phonologiques, d'où les difficultés en lecture et en orthographe des élèves dyslexiques et dysorthographiques » (pp. 22-23).

Billard (2016) postule que la dyslexie est un trouble avéré et inattendu. La dyslexie est avérée car il y a une comparaison des tests normés avec des personnes de référence, dites « normales » (ici, normal désigne les personnes ne présentant pas de troubles de l'apprentissage du langage écrit). Ce trouble est inattendu car le diagnostic de dyslexie est souvent mis au second plan. En effet, les médecins vérifient d'abord d'autres facteurs comme l'audition ou la vision de l'enfant lorsque celui-ci-celle-ci montre des difficultés en lecture avant de poser un diagnostic de dyslexie « étant donné les autres habilités cognitives des dyslexiques et l'instruction qu'ils ont reçue » (Sprenger-Charolles & Colé, 2013, p.4). De plus, il n'existe pas de corrélation entre la dyslexie et un déficit intellectuel, la surdité, des troubles de vision, une pathologie psychiatrique ou encore une lésion neurologique (Billard, 2016).

L'évolution d'un·e enfant dyslexique diffère d'un profil à l'autre en fonction de divers facteurs : « la sévérité initiale, la mise en place rapide d'une rééducation adaptée et d'aménagements scolaires, mais également les ressources propres de l'enfant, tant en termes d'efficacité intellectuelle générale que de capacité à faire face émotionnellement à la difficulté » (Habib, 2018, p.3). Toutefois, dans la plupart des cas, au bout de quelques mois ou années, on retrouve un progrès chez un·e enfant dyslexique au niveau de la lecture, non pas dans la fluidité ou dans l'exactitude, mais dans la compréhension des énoncés et des textes. Les erreurs constatées se jouent fréquemment sur la phonologie, notamment les confusions sourdes-sonores (f/v, p/b, etc.) qui peuvent être « associées à des confusions de lettres symétriques (d/b ; p/q) » (Habib, 2018, p.3). En effet, le défi pour l'enfant est sa capacité à se construire un lexique orthographique, « c'est-à-dire une représentation visuelle globale des mots à laquelle il-elle peut accéder automatiquement » (Habib, 2018, p.3).

3.5 Reconnaître la dyslexie

Comme mentionné précédemment, la dyslexie se distingue d'une simple difficulté : les erreurs commises par les élèves ordinaires en phase d'apprentissage de lecture ou d'écriture disparaissent rapidement, tandis que le trouble persiste chez les élèves dyslexiques. Le moment-clé est donc le début de l'apprentissage de la lecture et le signe-clé est la difficulté inhabituelle d'acquisition de la lecture – et de l'orthographe, son corollaire quasi constant (Billard, 2016). Enfin, Il n'existe pas d'approche unique pour identifier la dyslexie, car les erreurs et les effets

varient d'une personne à l'autre (CSPS, 2022). Néanmoins, nous pouvons relever les caractéristiques les plus fréquentes du trouble, listées par la CSPS (2022) :

- confusions visuelles (p/b, q/d, m/n, n/u, ion/oin, etc.) ;
- confusions auditives (s/z, f/v, p/b, o/on, etc.) ;
- difficultés à reconnaître les graphies complexes (au, aux, auds, aulx, eau, etc.) ;
- adjonctions de lettres (pareil/parieil) ;
- omissions de lettres (mordre/morde) ;
- inversions de syllabes et de lettres (bla/bal, toboggan/botoggan) ;
- découpages incohérents (l'école /l'école/, j'y cours/ ji cours) ;
- substitutions de mot par un synonyme dont l'orthographe ne lui ressemble en rien (ami pour copain, vite pour rapidement, hurler pour crier) ;
- difficultés avec les petits mots fonctionnels (comme ou, un, une, le, de, est, et, dans, etc.) ;
- difficultés à consolider un stock orthographique stable (mots invariables ou irréguliers) ;
- fréquentes erreurs d'application des règles d'orthographe grammaticale.

Lors de la rédaction d'un texte qui demande une grande concentration dans la relecture, les élèves dyslexiques écrivent généralement des phrases simples et courtes, afin de faire le moins d'erreurs possibles. Par conséquent, le résultat final ne reflète pas toujours les compétences et les connaissances réelles de l'enfant (CSPS, 2022). De plus, lorsque l'enfant dyslexique se retrouve devant une situation de double-tâche, notamment pendant une lecture de texte suivie de questions de compréhension, il·elle sera très vite confronté·e à un surcroît de fatigue, à un manque d'attention et à une perte de motivation (Ducos-Filippi, 2021).

L'enseignant·e qui constate un apprentissage continuellement laborieux de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et « un décalage par rapport à la progression du reste de la classe », doit le communiquer aux parents de l'enfant afin d'entreprendre une démarche diagnostique qui se déroulera, à la suite de l'approbation des parents, chez un·e orthophoniste/logopédiste (Habib, 2018, p.3).

3.6 Les conséquences sur les enfants et leurs apprentissages

Les enfants peuvent vivre normalement avec une dyslexie. Bien entendu, vivre normalement sous-entend que l'enfant bénéficie d'une prise en charge adéquate. De plus, la dyslexie ne s'aggrave pas. Il est cependant important de rester transparent avec les enfants atteints par ce trouble, ainsi qu'avec leur entourage. En effet, l'enfant doit comprendre la nature de ses difficultés et que, malgré cela, ni sa bonne volonté ni son intelligence ne sont remises en cause (Billard, 2016).

Un·e enfant dyslexique rencontrera plusieurs difficultés lors du processus de lecture. Premièrement, l'élève dyslexique mettra deux à trois fois plus de temps pour lire un texte que ses camarades de classe (Dubois & Roberge, 2010). Deuxièmement, certain·e·s élèves avec ce trouble ne comprennent pas le sens du texte qu'ils·elles sont en train de lire. Dans le pire des scénarios, un enfant dyslexique, en percevant ses difficultés de lecture, pourrait se sentir découragé·e et ne recherchera pas un mécanisme pour faire face à ses obstacles (Dubois & Roberge, 2010). Il·elle ne va donc notamment pas « faire appel aux éléments de culture générale nécessaires à la compréhension du texte lu » ou encore rechercher les mots inconnus qu'il·elle trouve dans les textes (Dubois & Roberge, 2010).

De plus, la tâche de déchiffrage n'est pas correctement automatisée. Par conséquent, l'élève ne peut pas s'appuyer sur un automatisme et doit partager sa concentration entre le déchiffrage et la compréhension (Ducos-Filippi, 2021). Cela conduit à des difficultés non seulement pendant l'heure de lecture en français, mais aussi dans toutes les matières scolaires liées à l'écrit (mathématiques, histoire, etc.) (CSPS, 2022). Par conséquent, ces enfants peuvent expérimenter une surcharge cognitive qui génère, entre autres « (...), [des] problèmes de mémoire et [de] découragement » (Dubois & Roberge, 2010, p. 15).

Enfin, la dyslexie est souvent associée à d'autres troubles développementaux (cas de comorbidité) telle que la dysorthographe. Demont (2016) souligne aussi l'importance de porter une attention particulière au développement du langage oral de l'enfant, c'est-à-dire avant l'apprentissage de la lecture-écriture. En effet, 50 % des enfants présentant des signes d'un trouble au stade du développement du langage oral seront plus tard diagnostiqués comme étant dyslexiques.

4 Mesures d'aides

Il existe plusieurs mesures d'aides, fixées dans un cadre légal, à l'intention des élèves avec des besoins particuliers comme les élèves dyslexiques. La mise en œuvre des mesures d'aides se réalise par l'équipe pédagogique (enseignant·e titulaire, enseignant·e spécialisé·e, un·e thérapeute, etc.) dans un travail en réseau. Nous approfondirons aussi, dans ce chapitre, la mise en œuvre des pratiques pédagogiques au bénéfice des élèves à besoins particuliers dans une perspective « inclusive ».

4.1 Les lois et directives nationales et dans le canton de Fribourg

À la suite de la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons en 2008, acceptée par le peuple suisse, l'organisation et le financement de la pédagogie spécialisée ont été transférés du département de la santé au département de l'instruction publique. Cela impliquait un grand changement pour les enfants qui étaient « en situation de handicap ». À partir de ce moment-là, chaque enfant était désormais un·e écolier·écolière et non plus un·e assuré·e AI (Assurance d'invalidité). Depuis cette réforme, et notamment avec l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (RS 411.35, 2009), les cantons encouragent les systèmes scolaires à favoriser l'intégration plutôt que la séparation des élèves à besoins particuliers ; c'est-à-dire à placer tous les enfants à l'école ordinaire et non pas dans des écoles spéciales : « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (Art. 2). Ainsi, la Suisse vise actuellement cette pratique d'intégration, en procurant aux élèves ayant des besoins particuliers, dans les classes ordinaires, le soutien thérapeutique et pédagogique nécessaire.

En ce qui concerne les cadres légaux fribourgeois sur la prise en compte des élèves à besoins particuliers, notamment les élèves dyslexiques, la loi sur la scolarité obligatoire (LS 411.0.1, 2023) prévoit les mesures de soutien pour ceux·celles-ci : « L'école aide et soutient les élèves présentant des besoins scolaires particuliers par des mesures pédagogiques appropriées, individuelles ou collectives, ou par une organisation particulière de l'enseignement » (art. 35, al. 1). Parmi ces

mesures de soutien, on trouve, dans le Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS 411.0.11, 2023), les mesures d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée qui peuvent être octroyées aux élèves en difficulté d'apprentissage ou de développement, ce qui pourrait être le cas chez les élèves dyslexiques : « Les mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée peuvent être dispensées individuellement, à un petit groupe d'élèves ou dans une classe de soutien. (...). Les élèves sont le plus possible intégrés à l'enseignement et aux activités des classes ordinaires » (art. 86 al. 3). Cet article de loi met en évidence le fait de privilégier le travail fait avec un·e enseignant·e spécialisé·e dans la classe et non pas comme configuration séparatiste.

D'autres mesures d'aide dont bénéficie un·e élève dyslexique diagnostiqué·e, sont les mesures de compensation des désavantages (RLS 411.0.11, 2023, art. 89) : « L'élève en situation de handicap ou de trouble fonctionnel attesté par un·e spécialiste agréé·e par la Direction peut être mis·eau bénéfice de mesures de compensation sous forme d'aménagements spécifiques en classe et/ou de conditions particulières d'exécution d'examen lorsqu'il·elle est en mesure d'atteindre les objectifs des plans d'étude ». Ces aménagements peuvent se mettre en place de différentes manières : dans l'adaptation de la forme du travail/ de l'examen (par exemple forme orale plutôt qu'écrite, orthographe), dans l'adaptation des documents de travail ou encore par la mise à disposition de matériel supplémentaire ou d'assistance personnelle. La liste ci-dessus n'est pas exhaustive. En effet, comme déjà mentionné, la dyslexie diffère d'un·e enfant à un·e autre. Les aides doivent être adaptées en conséquence (CSPS, 2022).

4.2 Les intervenant·e·s et la collaboration

Nous avons mentionné dans le point 4.1 que l'enseignant·e, avec l'aide d'autres professionnel·le·s. comme les logopédistes et les enseignant·e·s spécialisé·e·s , peut donner le soutien nécessaire à l'enfant dyslexique avec la mise en place de mesures d'aides adaptées qui permettent de « diminuer significativement les impacts négatifs du trouble et d'actualiser les compétences de l'élève, en facilitant les apprentissages » (CSPS, 2022, p. 11). Les élèves dyslexiques peuvent bénéficier, par suite d'une décision prise par la direction, d'une mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée (MAO) qui est dispensée par un·e enseignant·e spécialisé·e ou d'une mesure de compensation des désavantages (l'accommodation). Ces mesures d'aides doivent bénéficier d'un travail en réseau.

Dans le règlement d'exécution de la loi sur la pédagogie spécialisée (RPS 411.5.11, 2022) il est précisé que lorsque l'élève présente des besoins éducatifs particuliers « le ou la pédagogue en éducation précoce spécialisée, les enseignant·e·s ordinaires et/ou spécialisé·e·s, intervenant auprès de l'enfant ou de l'élève, ainsi que ses parents font partie du réseau » (art. 5, al. 2). À côté du réseau, un partenariat interprofessionnel existe entre l'équipe éducative. Un partenariat interprofessionnel désigne la collaboration entre le corps enseignant et les professionnel·le·s qui donnent les mesures de soutien (RLS 411.0.11, art. 84, 2023). De plus, cet article précise que cette collaboration doit être étroite pour mettre en œuvre ces mesures. Friend & Cook (2007) donnent cette définition : « Le partenariat interprofessionnel est un style d'interaction entre au moins deux parties égales volontairement engagées par des décisions prises collectivement et travaillant ensemble à un but commun ». Marcel et al. (2007) propose un modèle du niveau d'interdépendance dans le partenariat interprofessionnel. En effet, les auteurs distinguent trois modalités de « travail partagé » en fonction du degré d'intensité de ce partage, soit les pratiques de coordination, collaboration ou coopération.

La *coordination* se caractérise par le travail individuel et indépendant des professionnel·le·s. Les auteurs soulignent qu'il existe un plan d'action comportant des actions coordonnées et articulées de chaque membre et une représentation globale du but à atteindre (Marcel et al., 2007).

La *collaboration*, en revanche, désigne une modalité de travail avec une plus grande interdépendance entre les professionnel·le·s. Il est question d'un partage d'espace, de temps de travail et de ressources entre les partenaires. De plus, chaque membre est amené à échanger, s'entraider et prendre part aux prises de décisions portant sur des projets communs. Ainsi, « la collaboration est présente chaque fois que plusieurs enseignant·e·s travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils·elles assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » (Marcel et al., 2007, p.10).

Enfin, la *coopération* représente des situations professionnelles dans lesquelles les partenaires sont mutuellement dépendants dans le travail en agissant ensemble, c'est-à-dire en dépassant la cohabitation dans un espace de travail commun pour interagir au sein d'une activité animée à deux. Un exemple dans ce niveau d'interdépendance est le co-enseignement (Marcel et al., 2007).

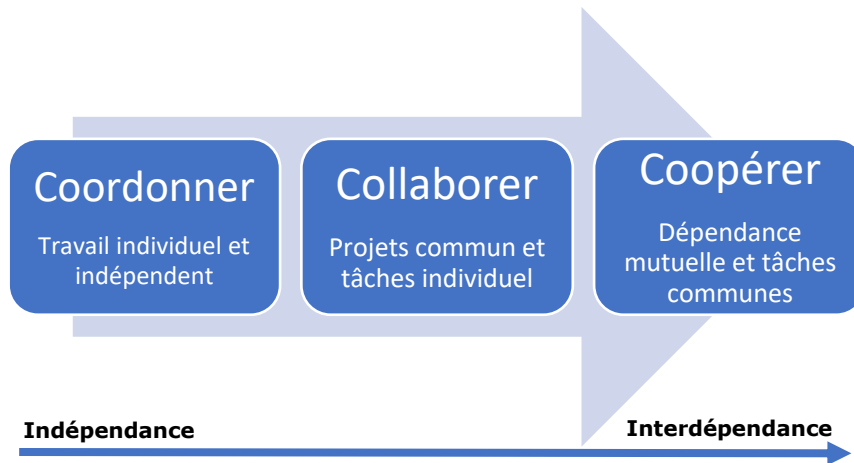


Figure 2 Niveau d'interdépendance dans le partenariat interprofessionnel adapté selon le modèle de Marcel et al. (2007).

Ainscow & Sandill (2010) stipulent que le partenariat interprofessionnel est un élément crucial pour orienter les systèmes éducatifs vers des valeurs inclusives et apporter un changement durable, notamment pour mettre en place des pratiques qui répondent aux besoins divers des élèves (chapitre 4.3).

4.3 La différenciation pédagogique

4.3.1 La pédagogie de l'inclusion

Il est précisé dans le règlement de la loi scolaire obligatoire sur les mesures ordinaires (RLS 411.0.11, 2023) que « les enseignants et enseignantes vouent une attention particulière aux élèves présentant des besoins scolaires particuliers. Ils·elles différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous les élèves » (art. 83, al. 1). Cet article souligne le fait qu'il est du devoir des enseignant·e·s de rendre l'apprentissage accessible à tous les besoins de la classe, notamment celles d'un·e enfant avec un trouble spécifique de la lecture. Ce principe de prendre en compte toute la diversité de chaque apprenant·e relève de la pédagogie d'inclusion. Comme déjà mentionné, la Suisse fait actuellement preuve d'intégration scolaire mais souhaite cheminer vers l'éducation inclusive.

Nous retrouvons cette intention dans la déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003 : l'école

publique « assume des missions d'instructions et de transmissions culturelles auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de la connaissance et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale ».

Selon Lanners (2022), le principe de l'inclusion implique un changement et une nouvelle manière de penser et de concevoir les systèmes scolaires, les pratiques pédagogiques, le travail en équipe, afin de s'adapter à la diversité de tous·toutes les élèves tout en promouvant la réussite scolaire. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques favorisant les apprentissages pour chaque élève, Paré et Trépanier (2015) présentent trois pratiques : la flexibilité pédagogique, l'accommodation et la modification. Nous approfondirons les deux premières pratiques car elles peuvent également concerner les élèves dyslexiques dans les classes.

4.3.2 La « Réponse à l'Intervention (RAI) »

Pour aller vers une école plus inclusive, les pratiques des enseignant·e·s jouent un rôle majeur. Il existe un modèle qui organise la prise en charge des élèves à besoins spécifiques mais aussi les élèves avec des difficultés et en risque d'échec, à plusieurs niveaux (voir figure 4) (Ramel, 2022). Ce schéma est une adaptation du modèle américain de Fuchs & Fuchs (2006), celui de la « Réponse à l'Intervention » (RAI). À l'origine, il a été conçu comme moyen d'intervention précoce auprès de tous les enfants qui risquent l'échec scolaire, notamment dans l'apprentissage de la lecture. En effet, les données d'évaluation sont utilisées pour décider si le niveau de placement d'un·e élève doit être maintenu, augmenté (plus intense) ou réduit (moins intense) (Ramel, 2022). « Le modèle est fréquemment utilisé par les autorités scolaires pour classer les mesures de soutien » (Ramel, 2022, p. 219).

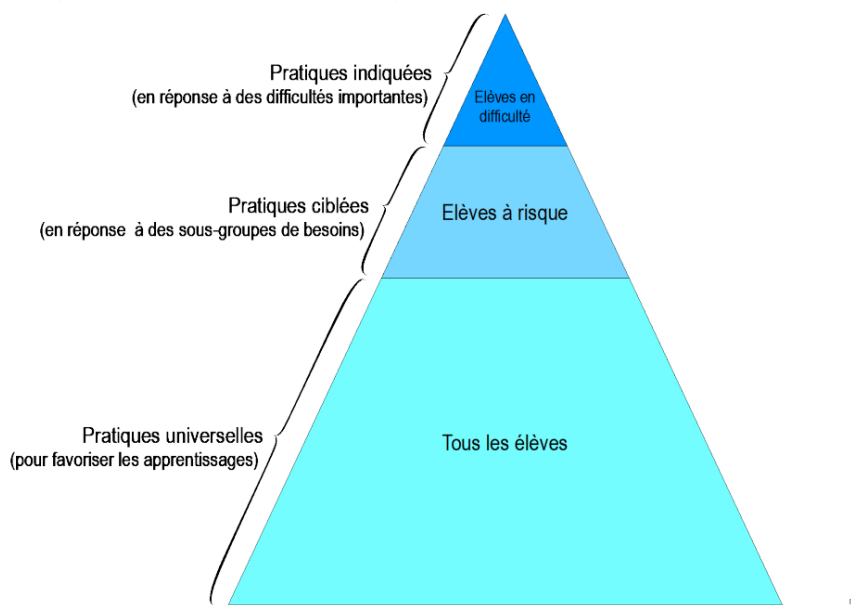


Figure 3 Les différents niveaux du modèle de la réponse à l'intervention (RAI) selon Ramel (2022).

Sur ce schéma, on remarque trois niveaux. La base du triangle s'adresse à tous les élèves et s'occupe de la mise en place des pratiques universelles pour répondre aux besoins de tous·toutes les élèves. La flexibilité pédagogique ou la conception universelle de l'apprentissage (CUA) en font partie.

Le deuxième niveau concerne un plus petit nombre d'élèves, ayant des besoins d'aides supplémentaires et nécessaires pour éviter un échec scolaire. Il est donc question d'aménagements « c'est-à-dire des ajustements qui entraînent un changement dans la situation d'apprentissage et d'évaluation des élèves ayant des besoins particuliers » (Ramel, 2022, p. 219). Cependant, ces aménagements ne touchent pas à la modification des exigences évaluées du programme général.

C'est seulement pour des élèves identifié·e·s au troisième niveau du triangle que des modifications seront mises en place au niveau des objectifs du programme général. De plus, la plus haute partie du triangle met en évidence les élèves nécessitant une intervention encore plus intense et un programme individualisé (Ramel, 2022).

Finalement, Ramel (2022) souligne l'importance d'utiliser d'avantages les pratiques universelles, donc inclusives, afin de réduire le pourcentage d'élève ayant besoin des niveaux d'intervention supérieurs et d'aménagements pour compenser leurs désavantages.

4.3.3 La flexibilité pédagogique

La flexibilité pédagogique s'intéresse à la pratique des enseignant·e·s, c'est-à-dire la variété des méthodes d'enseignement et d'évaluation mises en œuvre par ceux-ci·celles-ci. Cette pratique s'adresse à tous·toutes les élèves et peut porter sur les contenus, les structures, les processus ou encore les évaluations (Paré et Trépanier, 2015). De ce fait, l'enseignant·e proposera des modalités de travail entre élèves (par exemple en sous-groupe) pour palier des difficultés qui surgissent mais peut aussi offrir du soutien individuel.

4.3.4 La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

Les pratiques universelles, notamment la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), sont une approche pédagogique à visée inclusive qui cherche à réduire au minimum les barrières et à optimiser l'apprentissage. Afin de réduire ces obstacles aux apprentissages, les enseignant·e·s sont amené·e·s à proposer divers chemins « susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves » (Bergeron et al, 2011, p. 92). Des recherches en neurosciences révèlent que chaque personne a sa manière d'apprendre, unique. Ainsi, « la pédagogie universelle encourage à planifier l'enseignement en prévoyant dès le départ une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les élèves (...) » (Bergeron et al, 2011, p. 94). Selon Bergeron et al. (2011), la CUA se veut également être flexible en anticipant les besoins et en offrant diverses situations stimulantes d'apprentissage, de stratégies et de ressources adaptées aux divers profils des élèves. Cela signifie que la CUA propose des moyens de compensation pour tous·toutes les élèves qui se retrouvent désavantagé·e·s, et pas seulement pour les élèves présentant une dyslexie. La CUA a donc un champ d'action beaucoup plus large, qui aide chaque élève (avec ou sans besoins particuliers).

Les trois principes de la CUA

Afin d'offrir ces possibilités variées d'apprentissage, la CUA est basée sur le fonctionnement du cerveau. Trois réseaux neuronaux sont sollicités lors des apprentissages, desquels découlent les trois principes de la CUA (CAST, 2018) :

- Le réseau affectif pour offrir plusieurs *moyens d'engagement*
- Le réseau de reconnaissance pour offrir plusieurs *moyens de représentation*

- Le réseau stratégique pour offrir plusieurs *moyens d'action et d'expression*

Il est important de noter que ces réseaux fonctionnent ensemble, même si la description de ceux-ci se fait de manière distincte.

Les moyens d'engagement ou le pourquoi de l'apprentissage

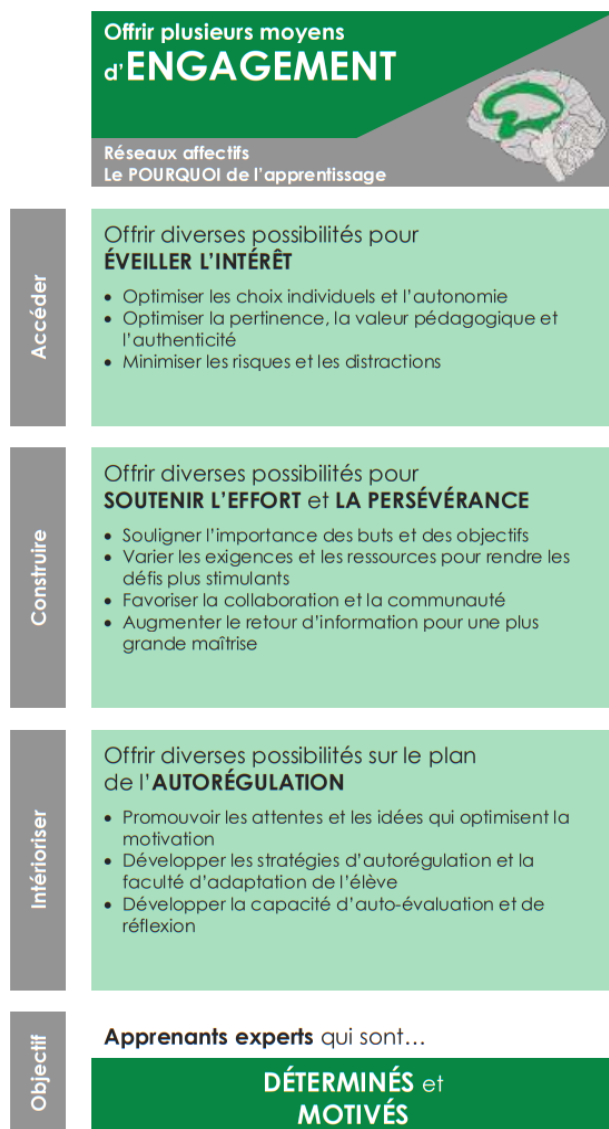


Figure 4 Premier principe de la CUA

Le premier principe veut offrir plusieurs moyens d'engagement qui permettent aux apprenant·e·s d'acquérir des informations et des savoirs sous différentes formes. En effet, certain·e·s élèves sont motivé·e·s par la spontanéité et la nouveauté, pendant que d'autres préfèrent la routine. De même que certains enfants préféreront les travaux de groupes à contrario de ceux·celles qui ont une prédilection pour le travail individuel. En somme, il n'existe pas de moyen unique d'engagement qui convienne à tous·toutes les apprenant·e·s dans tous les contextes (CAST, 2018).

Le tableau ci-dessous (figure 5) montre trois sous-groupes de moyens d'engagement soutenant le réseau affectif. Tout d'abord, il est important de proposer des moyens variés pour **éveiller l'intérêt** des apprenant·e·s.

En effet, ils diffèrent considérablement dans ce qui suscite leur intérêt ou attire leur attention. Ensuite, pour **soutenir l'effort et la persévérance**, les enseignant·e·s doivent prendre en considération la motivation initiale des élèves. Celle-ci détermine leur capacité à réguler leur attention et leur état d'esprit, ce qui leur permettra de soutenir l'effort et la concentration lors des apprentissages (CAST, 2018). Enfin, pour aider les élèves à **s'autoréguler**, il est important

d'améliorer leur capacité à contrôler leurs motivations et leurs émotions afin d'être plus efficace pour s'adapter et s'engager dans l'environnement. De plus, l'auto-régulation permettra aux apprenant·e·s de développer la capacité d'auto-évaluation et de réflexion. (CAST, 2018).

Les moyens de représentation ou le quoi de l'apprentissage

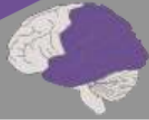
<p>Offrir plusieurs moyens de REPRÉSENTATION</p> <p>Réseaux de reconnaissance Le QUOI de l'apprentissage</p> 	
Accéder	<p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la PERCEPTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles
Construire	<p>Offrir diverses possibilités sur les plans de la LANGUE et des SYMBOLES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarifier le vocabulaire et les symboles • Clarifier la syntaxe et la structure • Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles • Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre • Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports
Intérioriser	<p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la COMPRÉHENSION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base • Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions • Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information • Maximiser le transfert et la généralisation
Objectif	<p>DÉBROUILLARDS et BIEN INFORMÉS</p>

Figure 5 Deuxième principe de la CUA

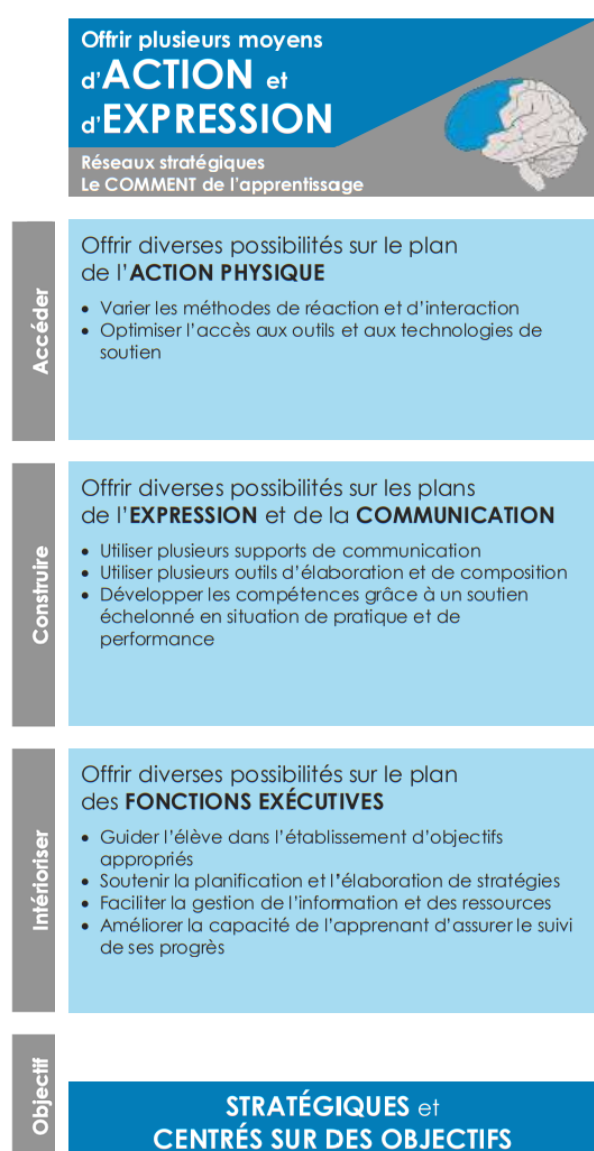
Le réseau de reconnaissance offre plusieurs moyens de représentation. Ce réseau « s'intéresse à la matière à apprendre et à la façon dont elle est présentée » (Desmarais et al, 2020, p. 926). Les apprenant·e·s diffèrent dans leur façon de percevoir et de comprendre les informations qui leur sont présentées. Afin de réduire les barrières à l'apprentissage, il est primordial de s'assurer que les informations essentielles sont **perceptibles** par tous·toutes les apprenant·e·s. D'une part, l'information peut être fournie par le biais de différents canaux sensoriels (vue, audition, toucher, etc.) et, d'autre part, dans un format qui permet d'être ajustée (texte agrandi, sons amplifiés, etc.). En ce qui concerne **les plans de la langue et des symboles**, des inégalités apparaissent lorsque les informations sont présentées à

tous·toutes les apprenant·e·s par la même forme de représentation. Il est important de s'assurer que des représentations alternatives soient fournies ; non seulement pour l'accessibilité mais aussi pour la compréhension de tous·toutes les apprenant·e·s. En ce qui concerne **le plan de la compréhension**, l'objectif de l'enseignement n'est pas de rendre l'information accessible, mais plutôt

d'apprendre aux apprenant·e·s à transformer l'information accessible en connaissances utilisables. Pour cela, les élèves doivent posséder des compétences en matière de « traitement de l'information » (par exemple, attention sélective¹, recours aux connaissances antérieurs, etc.) Ainsi, une conception et une présentation claire de l'information fournissent l'étayage nécessaire à l'accès au savoir pour tous·toutes les apprenant·e·s.

Les moyens d'action et d'expression ou le comment de l'apprentissage

Le troisième principe de la CUA « aborde les stratégies utilisées par les



apprenant·e·s pour réaliser des apprentissages et réinvestir leurs connaissances ou les transférer » (Desmarais et al, 2020, p. 926). Sur **le plan de l'action physique**, il est important de fournir du matériel avec lesquels tous·toutes les apprenant·e·s peuvent interagir. Certains supports limités de navigation et d'interaction constituent des obstacles pour certain·e·s apprenant·e·s qui souffrent d'un handicap physique, de cécité, de dysgraphie ou autre. Il est donc important de varier les interactions et de favoriser l'accès aux technologies de soutien (par exemple : la synthèse vocale). Afin de pouvoir offrir diverses possibilités sur **les plans de l'expression et de la communication**, il est primordial pour l'enseignant·e de fournir des modalités d'expression variées. Les élèves diagnostiqué·e·s avec une dyslexie

Figure 6 Troisième principe de la CUA

¹ « L'attention sélective est impliquée dans les nombreux actes quotidiens qui nécessitent de faire attention à certaines informations et d'ignorer les autres » (Maquestiaux, 2017).

pourraient exceller dans la narration d'une histoire lors d'une conversation, mais pourraient rencontrer des difficultés lorsqu'ils·elles racontent cette même histoire par écrit. Ainsi la variété des modalités d'expression contribue à l'égalité des chances et permet à l'apprenant·e d'exprimer ses idées, son savoir et ses concepts (CAST, 2018). Enfin, **la mobilisation des fonctions exécutives** comprend notamment le travail sur l'élaboration explicites de stratégies et de moyens pour résoudre des problèmes. De plus, les feedbacks réguliers de l'enseignant·e donnent la possibilité à l'élève de suivre efficacement son progrès et d'utiliser ces informations pour orienter ses efforts et sa pratique (CAST, 2018).

4.3.5 L'accommodation

Bien que la flexibilité pédagogique puisse apporter une aide à la réussite scolaire de tous·toutes les élèves, elle ne peut pas toujours subvenir à tous les besoins et particularités des élèves, notamment lorsqu'un·e élève n'arrive plus à atteindre les exigences fondamentales du PER et serait donc en risque d'échec ou dans une situation d'handicap ou encore lorsque l'élève a des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Paré et Trépanier, 2015). Pour ces élèves, on fait appel à l'accommodation. Cette pratique comprend des formes de soutien à l'apprentissage ne touchant pas le niveau de complexité des tâches. « L'accommodation consiste donc à fournir à l'élève à risque d'échec scolaire, qu'il ait ou non un diagnostic médical pour expliquer ses difficultés, les mesures de soutien dont il a besoin pour répondre aux exigences du plan d'études » (Paré et Trépanier, 2015, p.242). L'accommodation se traduit souvent chez nous par une mesure de compensation des désavantages (voir chap. 4.1).

4.4 Synthèse, problématique et hypothèses

A l'issue de cette partie, il apparaît que la recherche, les institutions et les différentes propositions de moyens pour pallier les désavantages liés à la dyslexie offrent en théorie une large palette de ressources. Bien que les champs d'actions soient nombreux, il est nécessaire de documenter ce qui est réellement mis en place dans la pratique quotidienne des enseignant·e·s pour les élèves dyslexiques. Cela nous permet de formuler notre problématique avec cette question : *Comment les besoins des élèves dyslexiques sont-ils gérés en classe ordinaire ?* A partir de nos lectures et de nos réflexions respectives, nous avons formulé plusieurs hypothèses à ce sujet :

- Les enseignant·e·s utilisent surtout les mesures de compensation des désavantages pour les élèves présentant des besoins particuliers (par exemple, dans le cas d'une dyslexie).
Proposition de mesures : laisser plus de temps, utiliser du matériel pour lire, adapter la police d'écriture, l'ordinateur, etc. sans que les autres élèves en bénéficient.
- Les enseignant·e·s souhaiteraient bénéficier de plus de soutien pour répondre aux besoins des élèves présentant un trouble de la lecture.
- L'enseignant·e ordinaire et l'équipe éducative auront tendance à se pencher sur une pratique séparatiste et non inclusive.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons élaboré un questionnaire qui nous permettra de mener une étude qualitative à partir des réponses d'enseignantes. Nous souhaitons en apprendre plus sur les connaissances dont les enseignant·e·s disposent au sujet du trouble, les pratiques qu'ils·elles mettent en place et leurs besoins à ce sujet.

5 Méthodologie

Suite à la formulation des hypothèses, nous nous penchons à présent sur le cadre méthodologique de notre travail. Nous avons élaboré notre guide d'entretien sur la base de celles-ci. Les questions reprennent les sujets suivants :

- La situation de l'enseignant·e interviewé·e ainsi que les expériences vécues jusqu'à présent avec des élèves ayant une dyslexie diagnostiquée ou non.
- Les savoirs que l'enseignant·e possède en lien avec la dyslexie.
- La mise en place d'aménagements (différenciation) pour l'enfant dyslexique.
- La collaboration entre l'enseignant·e interviewé·e et l'équipe éducative.
- Et enfin, les besoins et satisfactions des enseignant·e·s en lien avec ce sujet.

À partir de ces thèmes, nous avons élaboré un guide d'entretien comprenant onze questions ouvertes dont plusieurs relances (cf. Annexe 10.1).

5.1 Récolte des données

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons réalisé cinq entretiens avec des enseignantes du canton de Fribourg. Pour cela, nous avons effectué une recherche qualitative. De plus, nous avons effectué des entretiens semi-dirigés, parce que cela nous permettait d'avoir un échange ouvert, tout en proposant des relances pour obtenir des réponses plus approfondies.

Pour des raisons d’anonymat, les entretiens ont été numérotés par ordre de passage. Tout·e·s les intervenant·e·s sont mentionné·e·s sous un nom d’emprunt. Afin de garder une vue d’ensemble, ce tableau liste les profils des enseignantes interviewées.

Tableau 1 Informations générales sur les enseignantes interviewées

	Années d’enseignement	Degré	Campagne VS. Ville	Sexe
Entretien N°1	19	6H	Campagne	F
Entretien N°2	4	7H	Campagne	F
Entretien N°3	21	6H	Campagne	F
Entretien N°4	8	8H	Ville	F
Entretien N°5	6	8H	Ville	F

Afin de pouvoir tirer des conclusions générales, il nous a semblé important de sélectionner un échantillon diversifié. Les enseignantes interviewées se démarquent tant par leurs années d’enseignement que du lieu des établissements. Cela nous permet d’exclure un résultat unilatéral lié à ces variables. Toutefois, il est important de noter que les enseignantes 1 à 3 enseignent dans le même établissement et il en est de même pour les enseignantes 4 et 5.

Le choix de nous focaliser sur le deuxième cycle s’explique par le fait qu’un diagnostic de dyslexie ne peut pas être posé avant l’année de 4H au mieux (l’enfant doit avoir 8 ans). Ainsi, il fallait interagir avec des enseignantes de cycle 2 pour être sûres qu’elles avaient l’information (si le diagnostic avait été posé) et qu’elles travaillaient en connaissance de cause.

Lors de la retranscription, la totalité de l’interview a été retranscrite telle quelle, répétitions et hésitations incluses. Cependant, pour la présentation des résultats, ces hésitations et répétitions ont été retirées afin de garantir une lecture compréhensible et plus agréable.

5.2 Grille d'analyse

Pour l'analyse des données, nous avons repris les catégories présentes dans notre guide d'entretien. Voici une vue d'ensemble des catégories :

Tableau 2 Les quatre axes d'analyse

Connaissance en lien avec la dyslexie	Les pratiques		Les besoins des enseignant·e·s
	Les mesures de réduction des barrières à l'apprentissage	Le niveau d'interdépendance / Collaboration	
Définition et caractéristiques	Types de mesures de compensation	Collaboration avec l'enseignant·e spécialisé·e	Les besoins liés aux ressources
	Pratiques ciblées et pratiques universelles	Collaboration avec le / la logopédiste	Les besoins liés à la coopération

Ce tableau servira de base pour l'analyse des résultats.

Nos axes d'analyses se divisent en trois domaines : La connaissance en lien avec la dyslexie rejoint le domaine du *savoir*. Le domaine du *savoir-faire* se reflète dans les mesures d'aides mis en place. Le niveau d'interdépendance et de collaboration s'inscrit dans le domaine du *savoir-être*. Les besoins des enseignantes, quant à eux, peuvent se situer dans les trois domaines.

Les connaissances qu'ont les enseignantes au sujet de la dyslexie, nous permettent de déterminer d'une part si la formation initiale est suffisante à ce propos et, d'autre part, ce qu'elles font pour pallier ce manque. Les pratiques, quant à elle, nous donnerons un aperçu des pratiques quotidiennes des enseignantes que nous pourrons comparer et analyser. Finalement, les besoins des enseignantes mettront en lumière les lacunes, les (in)satisfactions ainsi que les nécessités à ce sujet.

6 Résultats et discussion des résultats

Suite à l'analyse de nos entretiens, nous avons fait différents constats que nous exposerons dans les différents chapitres ci-dessous.

Les chapitres reprennent les éléments du tableau présenté ci-dessus. Ainsi, nous reprenons les thèmes de notre questionnaire d'entretien pour les analyser, comparer et finalement les synthétiser afin de pouvoir en tirer des conclusions.

6.1 Les connaissances sur la dyslexie

Sur la base des entretiens menés, on remarque que le terme « dyslexie » n'était pas inconnu. La notion de trouble de **lecture** est très présente dans tous les entretiens. De plus, certaines enseignantes mentionnent certains signes liés à la dyslexie et sont conscientes que le trouble du développement du langage écrit peut engendrer d'autres difficultés, comme le montrent ces extraits :

E1 : « *C'est un trouble de la lecture écriture ouais. Trouble de la lecture qui peut engendrer les difficultés à rentrer dans l'écrit. Des troubles qui péjorent la compréhension* ».

E2 : « *Ça souvent des impacts ailleurs. On a tout le temps, les problèmes de maths, en histoire, en géo ça peut aussi péjorer. Pour l'écriture aussi, même si c'est plus la dysorthographe, mais la dyslexie perturbe aussi ça* ».

E3 : « *Grande fatigabilité au niveau de la lecture. C'est des enfants qui fournissent beaucoup d'effort et qui vont être fatigués (...)*.

E4 : « *Par rapport à la dyslexie même, on va parler de l'écriture, mais ce que j'ai appris c'était pas uniquement l'écriture mais aussi la compréhension.* »

E4 : « *(...) la lecture n'est pas facile, la compréhension des consignes n'est pas facile et dès le moment où on passe à l'écriture c'est avéré que là maintenant ces six dernières années c'était toujours le même schéma où on voit qu'il y a des problèmes orthographiques qui ressortent, et en plus de la compréhension, il y a une connexion qui ne se fait pas (...)*».

E5 : « *(...) on nous a dit voilà ça existe, c'est des élèves qui confondent les lettres, qui peuvent confondre les sons mais sans plus. C'est plutôt sur le terrain où euh j'ai un peu plus appris à repérer les signes par l'écrit, par l'oral, quand ils doivent épeler un mot* ».

Une enseignante sait aussi que chaque enfant dyslexique est différent et qu'ils mettent en place des stratégies pour compenser leur trouble.

E3 : « *En général, pour chaque enfant c'est différent. Qu'il y a des stades et il peut avoir des enfants qui sont fortement dyslexiques alors que d'autres un peu moins.*

Je sais aussi que les enfants mettent en place des stratégies pour palier à cette dyslexie qui fait que des fois comme actuellement on a des éléments en 6H, on pourrait peut-être imaginer qui sont dyslexiques, mais ils arrivent à cacher ».

Cependant, les enseignantes ne mettent pas en lumière les trois types de dyslexies. L'enseignante 5 mentionne la confusion de lettres et de sons sans évoquer à quel type de dyslexie se rattache ces erreurs. Dans ce cas, il s'agirait d'une dyslexie phonologique (Billard, 2016) :

E5 : « (...) *C'est des élèves qui confondent les lettres, qui peuvent confondre les sons ».*

L'enseignante 2 ne change pas ces différenciations mises en place selon le cours de langue (français, allemand, anglais). Nous déduisons que cette enseignante n'a pas connaissance des différences qui subsistent entre les langues dites opaques (comme l'anglais ou le français) et les langues dites transparentes (comme l'allemand). Ainsi suite à la question « Est-ce que ta pratique change en fonction des langues, lors des cours d'allemand ou d'anglais ? Est-ce que là tu mets d'autres types de différenciations en place ou les mêmes ? » nous avons obtenu cette réponse :

« Non. Je dirai que c'est les mêmes ».

De plus, une enseignante pense qu'apprendre une nouvelle langue demande plus d'effort pour l'élève dyslexique. Par conséquent, il faut, selon elle, adapter les exigences et fournir plus de mesures de soutien.

E3 : « *Oui. Pour l'allemand moins d'exigences par rapport à l'écrit aussi. Normalement sur le document qu'ils ont par rapport aux compensations des désavantages. Ça dépend aussi de leur niveau de dyslexie, mais normalement l'orthographe n'est pas exigée en allemand par rapport aux travaux écrits. Et puis là aussi je leur donne plus de temps pour répéter, peut-être plus de moyens visuels ou coloriés pour qu'ils puissent acquérir les notions, en tous cas surtout à l'oral ».*

E5 : « (...) *On essaye toujours d'être plus souple quand même ».*

En conclusion, toutes les enseignantes ont connaissance du terme « dyslexie » mais n'ont pas les mêmes savoirs liés à ce terme. En effet, nous remarquons l'utilisation de la notion de *trouble de la lecture* et une familiarité limitée de ce sujet. Bien que les enseignantes soient conscientes que chaque enfant rencontre des difficultés différentes liées à leur trouble, elles n'ont toutefois pas explicité les

trois types de dyslexie. Aussi, elles ont toutes une certaine connaissance des signes qui laisseraient pensés à une dyslexie. Nous remarquons, en revanche, une division dans la mise en place des différenciations dans les cours de langues : certaines enseignantes ne changent pas leur pratique pendant que d'autres les adaptent selon la langue. Cela laisse penser à un certain manque d'informations au sujet des langues opaques et des langues transparentes, dont les difficultés liées au trouble de la dyslexie s'avèrent être très différentes (Habib, 2018).

6.2 Les pratiques

6.2.1 Les mesures de réduction des barrières à l'apprentissage

Dans cette partie seront présentées les différentes mesures mises en place par les enseignantes dans leur classe respectives. Celles-ci ont été catégorisées comme suit : l'adaptation du temps, l'adaptation de la forme du travail, l'adaptation des documents de travail ainsi que l'assistance personnelle et le matériel supplémentaire. Dans les discussions, les terminologies de différenciation et de compensation ont été utilisées comme des expressions synonymes par les enseignantes, sans préciser si elles parlaient d'un élève dyslexique ou pas. Nous avons donc décidé, afin d'obtenir une vue d'ensemble, de regrouper les éléments sous forme de tableau en utilisant les catégories proposées par la CSPS pour les mesures de compensation (2022) (tableau 3).

Tableau 3 Types de mesures de compensation (CSPS, 2022)

	Adaptation du temps	Adaptation de la forme du travail	Adaptation des documents de travail	Matériel, assistance personnelle
E1		X		X
E2		X	X	X
E3	X	X	X	X
E4		X	X	X
E5		X		X

6.2.1.1 Les types de mesures de compensations

L'adaptation du matériel et assistance personnelle

Dans un premier temps, il est intéressant d'observer que toutes les enseignantes interviewées mettent en place du matériel supplémentaire et/ou de l'assistance personnelle. Par exemple, les enseignantes 1 et 2 ont mis à disposition un ordinateur.

E1 : « *On a eu selon les élèves y a deux ans on a eu un ordinateur qui a été mis en place avec un programme particulier où l'élève tape le début du mot et puis il a une proposition de différents mots* ».

E2 : « *Ça dépend les élèves. J'en ai eu plusieurs. Une d'avoir l'ordinateur ça suffisait. Mais du coup on avait mis ça en place. Déjà ça l'aidait pour se relire et qu'il y ait moins de fautes d'orthographe. Elle avait le programme WordQ qui l'aidait aussi, qui lui proposait plusieurs types d'orthographe selon le mot qu'elle était en train de taper. Et puis elle avait aussi un programme qui lui lisait les textes pour l'aider du coup dans la compréhension et dans la relecture de ses travaux. Ça, ça suffisait totalement* ».

Ces mêmes enseignantes, ainsi que l'enseignante 3, ont mis les règles de lecture à disposition des élèves dyslexiques.

E1 : « *C'est les enseignants spécialisés qui interviennent ou des logopédistes qui proposent déjà des règles pour suivre. Des sortes de petites règles plastifiées avec différents modèles, donc là y a des fois du matériel qui est proposé* ».

E2 : « *Je lui avais acheté une petite réglette bleue aussi qu'elle pouvait, elle, mettre sur les documents qui étaient blancs pour l'aider. Donc ça ça l'aidait* ».

E3 : « *Y avait un élève y a deux ans ou on lui mettait systématiquement sur du A3 que ça soit écrit plus grand, et pis la feuille pour éviter d'avoir trop de choses sous les yeux, des réglattes de lecture aussi* ».

En plus de matériel supplémentaire, certaines enseignantes ont évoqué la lecture à haute voix qui s'inscrit également dans la catégorie de l'assistance personnelle.

E3 : « *J'leur lis les consignes si besoin* ».

E4 : « *On va peut-être lire à haute voix la consigne* ».

E5 : « *Si c'est un texte, je le lis moi. Je m'assure de sa compréhension* ».

L'adaptation de la forme du travail

En ce qui concerne l'adaptation de la forme du travail, toutes les enseignantes interrogées ont mis en place des différenciations, notamment au niveau de la quantité, de la structure des travaux ou encore en privilégiant la forme orale plutôt que l'écrit (CSPS, 2022).

E1 : « peut-être diminution du texte adaptation en fonction si c'est une évaluation de maths peut-être qu'on va lui lire le problème ».

E2 : « *elle avait aussi un programme qui lui lisait les textes pour euh pour euh l'aider du coup dans la compréhension et dans la relecture de ses travaux* ».

E3 : « *Par rapport aux devoirs aussi, on diminue la quantité pour que ça soit moins lent, moins fatigant. On profite aussi de faire parfois la dictée à l'adulte selon les travaux* ».

E4 : « *On va peut-être pas compter l'orthographe en allemand ou en anglais* »
« *(...) Où on va diminuer la quantité et on préfère la qualité* ».

E5 : « *(...) lorsque c'est écrire peut-être qu'il va pas écrire tout le texte mais seulement une partie ou quelques phrases... Je vise vraiment ce qui est essentiel .* »
« *Maintenant lors de correction orthographique parce qu'on revient toujours à l'orthographe hein, je vais être quand même bien plus souple avec les élèves dyslexiques qu'avec les autres* ».

L'adaptation des documents de travail

Ensuite, trois enseignantes ont adapté les documents de travail. Cela comprend par exemple la taille des polices ou encore les couleurs (CSPS, 2022).

E2 : « *Elle avait de la peine quand le papier il était blanc. Donc je lui imprimais les évaluations et les documents importants sur du papier bleu, c'est c'quelle préférait* ».

E3 : « *on lui mettait systématiquement sur du A3 que ça soit écrit plus grand, et pis la feuille pour éviter d'avoir trop de choses sous les yeux* »

E4 : « *ils ont les grosses cartes, c'est une forme de jeu, une sorte de jeu, des grosses cartes « Winter » avec bonhomme de neige etc. pour pouvoir imager et pis euh le jeu qu'on fait ben « Jacke » est écrit sur une vraie « Jacke ». Je vais pas devoir faire forcément ça avec une volée où il n'y a pas de dyslexiques* ».

L'adaptation du temps

L'enseignante 3, quant à elle, a également entrepris des adaptations au niveau du temps. C'est-à-dire qu'elle laissait aux élèves concerné·e·s plus de temps pour la réalisation des travaux.

E3 : « *Par rapport au temps que je donnais à disposition, ils ont tout le temps qu'il leur faut* ».

6.2.1.2 Pratiques ciblées et pratiques universelles

Dans les mesures analysées ci-dessus, il y a des mesures qui sont proposées également à tous les enfants. Certaines enseignantes se disent prêtes à mettre ces ressources à disposition des autres élèves, sans diagnostic particulier. Cela rejoindrait les pratiques universelles, c'est-à-dire une réponse aux besoins de tous les élèves. Ce tableau synthétise les pratiques de différenciation pédagogique que les enseignantes appliquent au quotidien. Nous distinguerons les pratiques ciblées et les pratiques universelles selon le modèle de la RAI (Fuchs & Fuchs 2006 ; Ramel, 2022).

Tableau 4 Les pratiques de différenciation selon le modèle de la RAI (Fuchs & Fuchs 2006 ; Ramel, 2022)

	Pratiques ciblées	Pratiques universelles
E1		X
E2		X
E3	X	
E4		X
E5		X

Ces intentions sont mises en évidence dans les extraits suivants :

E1 : « *C'est centré sur l'enfant. Ben alors typiquement l'ordinateur. La règle elle **peut être utilisée par d'autres**. La lecture en évaluation ça peut se discuter. Ouais ça se discute et puis l'ordinateur oui c'est clairement une aide personnelle* ».

E2 : « (...) Mais typiquement si tout d'un coup j'avais un autre enfant qui me demanderait d'avoir les feuilles en bleu **ça me poserait pas de problème**. J'ai pas besoin d'un diagnostic pour mettre ça en place. Et puis y a certaines choses que **je propose à tous les élèves**, mais p'têtre pas pour la dyslexie directement, mais le côté classe flexible, justement le tabouret où j'suis assise qui permet..., c'est plus pour les hyperactifs de base, mais je mets à disposition pour tout le monde ».

Les enseignantes 4 et 5 mentionnent également la volonté de mettre à disposition des éléments de différenciation à l'échelle de toute la classe. Cependant, elle ne précise pas quelles ressources elle mettrait à disposition à toute la classe.

E4 : « **Si je peux le faire pour d'autres ben on a tous des difficultés, on va parler de différenciation**. Et cette différenciation elle peut rentrer tout à fait en compte mis à part quand on est dans le moment de l'évaluation, donc au moment de l'introduction, au moment d'approbation pour les notions pour les autres élèves ».

E5 : « Alors oui bien sûr s'il y a des choses qui fonctionne pour ses élèves dyslexiques **je peux les mettre à disposition pour les autres** il n'y a pas de raison à ce qu'ils puissent pas bénéficier même si ça peut les aider ».

L'enseignante 3 quant à elle, propose des mesures d'aide individualisée, c'est-à-dire que seuls les élèves dyslexiques profitent de ces moyens. Cela s'inscrit pleinement dans la pratique ciblée.

E3 : « Non alors c'est plutôt axé sur l'enfant dyslexique. Et puis c'est quand même expliqué aux autres enfants, 'fin les autres élèves savent que c'est ... on a pas tous les mêmes besoins et pis qu'on apporte différentes aides selon les besoins des enfants ».

6.2.2 Le niveau d'interdépendance (collaboration)

La collaboration au sein de l'équipe éducative joue un rôle majeur pour pouvoir offrir les outils et le suivi nécessaires pour les élèves à besoins particuliers, notamment les dyslexiques. C'est pourquoi nous avons demandé aux enseignantes de témoigner de leur satisfaction quant à leur travail avec les acteurs des autres professions (enseignement spécialisé, logopédie, psychothérapie, etc.). La question posée était la suivante : « Comment se passe la collaboration avec toute

l'équipe éducative, au sens large. En êtes-vous satisfaite ? ». Voici les réponses des enseignantes, résumées en un tableau :

Tableau 5 Satisfaction de la collaboration avec l'équipe éducative

	Oui	Non	Ça dépend	
E1	X			<i>Oui, il y a une bonne collaboration en général. C'est très soutenant avec les ordinateurs et en plus quelqu'un de l'extérieur qui vient montrer à l'élève comment ça se passe, comment l'ordinateur fonctionne avec ces programmes. (...) Oui je crois que, en général, c'est assez bien suivi.</i>
E2	X			<i>La collaboration avec la logopédiste en tous cas ça allait bien (...). Et puis pendant les réseaux ça se passait bien pour organiser le réseau. (...) Parce qu'elle est assez disponible et puis on arrive justement bien échanger sur nos avis, nos points de vue.</i>
E3	X			<i>Oui ça se passe bien. Elle nous donne l'aide nécessaire. Donc en principe ça marche. Elle nous apporte l'aide dont on a besoin. Elle nous décharge aussi pour les préparations des évaluations et parfois aussi la présentation des évaluations. (...) On a aussi un lien avec la logopédiste. On arrive bien à travailler ensemble.</i>
E4			X	<i>J'ai vécu toutes sortes de collaborations où ça sortait l'élève, j'étais pas du tout satisfaite parce que c'est comme les logos ou comme les psys on les voit sur un instant T et que centré sur l'élève mais pas dans son ensemble. Et le fait que [cette année] l'enseignante spécialisée vienne et collabore et pis on échange (...)! Elle voit aussi comment nous on travail et on réfléchit en classe donc elle fait partie du quotidien.</i>
E5		X		<i>(...) Donc oui plus de collaboration avec eux, plus de support qui pourraient être faits par eux (...). Plus d'adaptations qui pourraient être fait par ces personnes-là, qui s'y connaissent bien mieux que nous quoi.</i>

Sur les cinq enseignantes, trois ont déclaré avoir une bonne pratique de partenariat interprofessionnel, notamment avec l'enseignant·e spécialisé·e ou la logopédiste. L'enseignante 1 affirme que le partenariat interprofessionnel est *assez soutenant, aidant* et que *la prise en charge est bonne*. L'enseignante 2 explique que grâce aux échanges avec la logopédiste, elles arrivent à *trouver des meilleures solutions possibles pour les élèves* et l'enseignante 3 dit recevoir *des bons retours et des bonnes stratégies aussi, des astuces à avoir pour aider ces élèves*.

L'enseignante 4, en revanche, explique avoir vécu différents types de collaborations avec l'enseignante spécialisée. Elle compare la collaboration vécue avec les précédentes enseignantes spécialisées avec celle des logopédistes ou des psychologues, une collaboration insatisfaisante car *on les voit sur un instant T et [ils sont] que centrer sur l'élève mais pas dans son ensemble. Cependant, avec l'enseignante spécialisée actuelle, la collaboration est enrichissant[e] parce qu'il y a un lien de confiance, et c'est avec ce lien de confiance, qu'on peut progresser.*

Enfin, l'enseignante 5 souligne le peu de collaboration avec les acteurs du partenariat interprofessionnel : *j'aurais aimé qu'il y ait un peu plus de collaboration avec les thérapeutes.*

Nous avons effectivement vu dans notre partie théorique que la collaboration avec l'équipe éducative et avec les parents est essentielle et contribue au développement de l'enfant en apportant du soutien à ces besoins spécifiques. De plus, la CSPS (2018) insiste sur les échanges réguliers entre les parties, « le transfert et l'automatisation des apprentissages seront ainsi facilités si les outils et les références utilisés sont communs d'un lieu à l'autre » (p.12). Cependant, il ressort des interviews que cette collaboration n'est pas constante et que l'enfant et ses besoins ne sont pas toujours au cœur des préoccupations de chacun·e des professionnel·le·s

6.2.2.1 Collaboration avec l'enseignant·e spécialisé·e

Cette partie présente l'analyse du travail en partenariat entre l'enseignante titulaire et l'enseignant·e spécialisé·e. Les enseignantes se sont exprimées sur les caractéristiques de cette collaboration. Ce tableau regroupe les réponses données en ce qui concerne la collaboration avec l'enseignant·e spécialisé·e. Pour rappel, les deux types de collaboration sont le co-enseignement et la séparation.

Tableau 6 Types de collaboration avec l'enseignant.e spécialisé.e

	Enseignante 1	Enseignante 3	Enseignante 4	Enseignante 5
Co-enseignement	X		X	
Configuration séparatiste				X
Pas de précision		X		

L'enseignante 2 ne figure pas sur le tableau car elle n'a pas travaillé avec une enseignante spécialisée lorsqu'elle a eu des élèves dyslexiques dans sa classe.

Les enseignantes 1 et 4 témoignent que leur collaboration avec l'enseignant·e spécialisé·e est très bénéfique et que l'aide apportée par l'enseignant·e spécialisé·e est élargie et proposée aussi à d'autres élèves de la classe :

E1 : « *L'enseignante spécialisée qui vient dans la classe, oui là y a quand même une collaboration assez étroite. Des fois, on regroupe même d'autres élèves qui peuvent bénéficier de son aide* ».

E4 : « *(...) avec la personne avec qui je suis ces deux dernières années, quand elle est là, elle vient pour quatre unités donc ça concerne plusieurs élèves on est deux enseignantes à ce moment-là* ». (...) *Et puis on se partage le travail, on fait une sorte de différenciation, mais pas que pour les élèves dyslexiques ou dyscalculiques, donc qui ont déjà un trouble avéré, mais aussi pour les FLS ou les anciens FLS, ou ceux qui ont pas d'aide à la maison, ou à ce moment-là on se partage la classe en deux et on différencie notre travail pour arriver au même objectif* ».

En effet, cette façon de co-agir dans une classe, relève de la pratique de l'inclusion qui est souhaitée dans le système scolaire suisse. Comme nous l'avons vu dans les finalités et objectifs de l'École publique de 2003 de la déclaration, la CIIP encourage vivement de soutenir tous·toutes les élèves dans leur développement et dans leurs apprentissages.

En revanche, l'enseignante 5 à notre question « *(...) la collaboration se fait pas de manière intégrative mais donc ces élèves sortent de la classe à ce moment-là ?* », répond « *Exactement* ». L'enseignante spécialisée donne des mesures d'appui individuel pour des élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans une configuration séparatiste.

Cette enseignante précise que la collaboration est seulement possible si la direction octroie à l'enfant une mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée (MAO) car *sinon [les enseignant·e·s spécialisé·e·s] n'ont pas le temps de s'occuper de tous les malheurs de tous les élèves malheureusement.*

L'enseignante 3, quant à elle, ne précise pas le type de collaboration lors des leçons en classe mais explique comment cette-dernière lui fournit de l'aide dans différents contextes :

« Avec l'enseignante spécialisée d'une fois à l'autre on va discuter de ce qu'on va faire la leçon suivante. Si elle est concernée par certaines adaptations, c'est elle qui va les faire durant la semaine. Si on parle dans le mois, y a une évaluation à préparer donc là on a aussi un peu plus de collaboration/discussion à avoir avec l'enseignante spécialisée. C'est surtout par le fait d'envoi de mails et de questionnements ou de remarques au sujet de ce qu'on a observé ».

Nous remarquons ainsi qu'il y a différents niveaux d'interdépendance selon le modèle de Marcel et al. (2007). Voici une représentation des niveaux d'interdépendance entre les enseignantes interviewées et les enseignant·e·s spécialisé·e·s.

Tableau 7 Niveaux d'interdépendance selon le modèle de Marcel et al. (2007)

	Coordination	Collaboration	Coopération
E1			X
E3		X	
E4			X
E5	X		

Comme nous pouvons le constater, les trois niveaux d'interdépendance dans le partenariat interprofessionnel sont pratiqués. Cependant, comme nous l'avons cité plus haut, le chemin vers une éducation inclusive nécessite une plus grande interdépendance entre les différents acteurs. Nous retenons que, à l'intérieur d'un même établissement, il subsiste encore aujourd'hui des divergences dans la collaboration enseignant·e titulaire - enseignant·e spécialisé·e.

6.2.2.2 Collaboration avec le/la logopédiste

Lors de nos entretiens, nous avons remarqué que la collaboration entre les enseignantes et les logopédistes est différente de la collaboration enseignante titulaire – enseignant·e spécialisé·e. Les logopédistes ont, selon la plupart des réponses données, la responsabilité de faire des bilans et de proposer quelques outils et des mesures de compensation.

Toutes les enseignantes, hormis l'enseignante 2, soulignent le peu d'échange avec le/la logopédiste :

E1 : *« La logopédiste il y a des retours, mais y a pas beaucoup de liens de rencontre entre elle et nous. Après elle, elle va travailler sur des outils, sur de la technique pour aider l'élève avec ce trouble ».*

E3 : *« Pour la logopédiste c'est quand même plus éloigné. Avec la logopédiste on échange une fois par mois et encore peut-être pas forcément de vacances en vacances ».*

E4 : *« Il y a zéro moments d'échange, il y a zéro moment où les spécialistes viennent en classe et ils s'intègrent dans la classe (...)».*

E5 : *« Donc j'avoue que quand il va en logopédie j'ai pas trop de retours hormis au bilan ou bien une fois ou deux par année donc je ne sais pas trop ce qu'il travaille là-bas, enfin forcément les objectifs qu'on s'étaient fixés, mais je sais pas précisément donc la collaboration se fait surtout avec mes collègues de 7 ou bien de 8H où on se donne des pistes, des solutions, peut-être des supports qu'on aurait adaptés.*

Néanmoins, nous retrouvons aussi dans la description de la relation entre la logopédiste et l'enseignante 2, une collaboration irrégulière :

E2 : *(...) Mais la collaboration avec la logopédiste en tous cas ça allait bien. On parlait pas mal de le résultat si tout d'un coup je voyais quelque chose qui posait particulièrement problème je lui disais comme ça elle pouvait travailler avec ou bien je lui transmettais les, les mots à savoir pour la dictée comme ça elle pouvait les entraîner un peu avec elle. (...) Je dirais que c'était pas spécialement par semaine, mais plutôt dans le mois. C'est pas très régulier. ».*

Suite à ces témoignages, nous pouvons conclure plusieurs choses. Premièrement, nous remarquons que le types de mesures de compensation utilisé est divers et varié. Il est intéressant de noter que l'enseignante 3 est la seule à mettre en place des mesures pour chaque catégorie, dont la seule à adapter le temps. L'adaptation de la forme du travail et l'assistance personnelle, ainsi que le matériel supplémentaire sont les types de mesures qui ont été mises à disposition par toutes les enseignantes interviewées. Dans les dires, nous retenons une tendance vers une pratique universelle, bien qu'aucune observation n'a été faite au sein des classes qui pourrait confirmer ces propos. La collaboration entre l'enseignante

ordinaire et l'enseignant·e spécialisé·e est nécessaire mais peut se faire sous différentes formes. Deux enseignantes ont opté pour du co-enseignement, ce qui s'inscrit dans une de *coopération* selon le modèle de Marcel et al (2007). Une enseignante témoigne de la configuration séparatiste, qui reflète une pratique de *coordination*. Pour les pratiques des deux autres enseignantes, il n'est pas possible de les classer à cause d'un manque de précision respectivement, il n'existe pas de travail avec l'enseignant·e spécialisé·e. En ce qui concerne le niveau d'interdépendance entre les enseignantes interrogées et les logopédistes, celui-ci s'inscrit dans une optique de tâches individuelles et indépendantes mais qui nécessite une certaine réciprocité. Nous sommes, dans ce cas, et selon le modèle de Marcel et al. (2007), dans une pratique de *coordination*.

6.3 Les besoins des enseignant·e·s

Les derniers points de notre questionnaire interpellaient les enseignantes sur les besoins qu'elles ressentaient. Nous avons identifié différents besoins : les besoins liés aux ressources, les besoins liés à la collaboration et le besoin financier.

6.3.1 Les besoins liés aux ressources

Un premier point concerne les besoins liés aux ressources mises à disposition. Certaines enseignantes ont mentionné l'ordinateur comme ressource satisfaisante.

E1 : « *Moi ce que j'avais bien aimé, on avait eu y a deux ans un élève qui avait un ordinateur et puis la responsable de l'ordinateur en fait était venue faire une présentation, une explication aussi aux autres en disant : « ben voilà y'en a qui ont une maladie des yeux et ils portent des lunettes ben, y'en a qui ont un problème. Leur cerveau lit pas la même chose donc on leur prête un ordinateur. Et puis le besoin qui est déjà respecter on va dire c'est le fait que si y a un ordinateur que nous on ait pas à faire l'informaticien en même temps. Donc que si l'élève ils viennent, ils sachent utiliser ces programmes, ces choses dessus ».*

E3 : « *Alors, aujourd'hui actuellement avec les situations qu'on a non. Avec la classe que j'ai non. On a eu un élève qui était fortement dyslexique où là y a eu la mise en place d'un ordinateur. Donc là on a aussi une personne du centre fritic qui viennent nous aider parce que la mise en place de l'ordinateur nous demande encore plus de travail. Alors pour la dyslexie non. »*

L'enseignante 1 précise cependant que des cours de dactylographie seraient les bienvenus pour aider ces élèves à taper plus vite à l'ordinateur, ce qui pourrait

être un obstacle. Les enseignantes 2 et 4 mentionnent, quant à elles, le manque de connaissance des ressources qui sont disponibles.

E1 : « *Peut-être qu'après un besoin ça serait qu'ils puissent apprendre aussi, mais ça c'est à voir quand, mais, la dactylo. De pouvoir taper peut-être un peu plus vite à deux doigts où ça, ça prend quand même beaucoup de temps finalement dans ces cas-là* ».

E2 : « *J'aurais, j'pense que y'a encore plus d'outils que ce que je connais et puis ça serait peut-être bien qu'on ait vraiment un aperçu de tout ce qui est possible et disponible. Parce que typiquement ces petites réglottes là qui sont disponibles pour les dyslexiques, justement la réglotte bleue dont j'te parlais, je savais pas spécialement que ça existait, fin, le truc délimité oui, mais le bleu comme ça pas du tout donc...*».

E4 : « *Il nous manque euh une personne de référence aussi, il nous manque euh une documentation. On pourra toujours se documenter, donc si on veut rechercher des informations on peut le faire, mais est-ce que c'est des vraies informations ou pas* ».

Bien que l'enseignante 3 n'ait pas parlé d'un besoin particulier en lien avec les ressources mises à disposition, celle-ci précise cependant que c'est l'accumulation des besoins particuliers de tous les élèves qui lui demande beaucoup de travail. Ce n'est donc pas lié uniquement aux cas des élèves dyslexiques mais plutôt à la différenciation au sens large. L'enseignante souhaiterait plus d'aide au niveau de la mise en place et de la gestion de la différenciation.

E3 : *C'est le fait que les dyslexiques sont un parmi tant d'autres et pis c'est l'accumulation de tous les élèves à besoins particuliers qui fait que ça donne pas mal de travail supplémentaire. Et parfois on fait de l'individualisme et c'est cette accumulation d'individualisme qui pèse lourd sur la préparation des leçons et le travail durant la journée avec toute la classe. Une classe quand même assez nombreuse. C'est ça en fait par rapport aux besoins. Peut-être plus d'aide.*

6.3.2 Les besoins liés à la coopération avec l'équipe éducative

À la question concernant les besoins des enseignantes, beaucoup de réponses ont fait référence à la coopération avec l'équipe éducative. Les réponses qui en

résultent mettent en avant le souhait de bénéficier davantage de soutien, de moyens ou de collaboration.

E3 : « *D'avoir l'enseignante spécialisée euh peut-être plus d'unités présentes euh en classe ou qu'elle ait plus de euh, de décharges 'fin d'unités à disposition pour pouvoir aussi elle préparer euh peut-être un peu plus de choses pour pallier à cette individualisation euh vers laquelle on tend* ».

E4 : « *(...) c'est que on a une logo à disposition, on a des psys à disposition, mais non seulement il y a des monstres listes d'attente mais en plus de ça c'est les spécialistes et pis ils restent entre eux les spécialistes. Il y a zéro moment d'échange, il y a zéro moment où les spécialistes viennent en classe et ils s'intègrent dans la classe comme enseignante spécialisée ce qui nous manque clairement* »

E4 : « *Il nous manque euh une personne de référence aussi, il nous manque euh une documentation. On pourra toujours se documenter, donc si on veut rechercher des informations on peut le faire, mais est-ce que c'est des vraies informations ou pas* ».

E5 : « *Bien sûr qu'on aurait des besoins je trouve que des fois on est trop laissé à nous-même et évidemment il y a pas assez de budget pour avoir assez d'unité pour que les élèves aillent en logopédie ou bien tout simplement aient un thérapeute ou quoique ce soit. Oui alors les ressources on aimerait plus de temps en fait avec ces thérapeutes. (...) Plus de possibilités, plus de moyens.* »

Ici, il est intéressant de noter qu'une enseignante mentionne le budget. Selon ses dires, le budget serait donc une cause du manque de soutien avec un·e spécialiste.

Tableau 8 Types de besoins

	Besoin de ressources	Besoin de coopération	Besoin financier
E1	X		
E2	X		
E3		X	
E4	X	X	
E5		X	X

Il est intéressant de relever que les enseignantes ressentent majoritairement des besoins au niveau des ressources et de la collaboration. Dans un premier temps, les enseignantes mentionnent l'ordinateur comme une ressource efficace. Toutefois, un besoin de connaissances liés aux ressources à disposition est mis en lumière à travers les réponses des enseignantes 2 et 4. L'accumulation des besoins particuliers des élèves dans une classe constitue également, selon l'enseignante 3, une charge de travail conséquente. Ainsi, le besoin d'une collaboration efficace avec un enseignant·e spécialisé·e devient primordial. Cependant la plupart des enseignantes relèvent l'insuffisance de la présence de l'enseignant·e spécialisé·e dans la classe. De manière générale, elles souhaitent davantage de soutien et de collaboration avec l'équipe éducative. À ce sujet, l'enseignante 5 mentionne les besoins financiers pour y parvenir.

7 Critiques/Limites de notre recherche

Tout au long de notre travail, nous avons rencontré quelques difficultés au niveau de l'analyse des résultats et/ou du rapport avec la théorie. C'est pourquoi, nous exposons dans ce chapitre les critiques et les limites de notre recherche. En effet, nous estimons que la critique permet d'aider à évaluer la validité des résultats obtenus ainsi qu'à déterminer les améliorations à prendre en compte pour l'élaboration d'un éventuel futur travail de recherche.

Premièrement, il nous a été difficile de tirer des conclusions de nos entretiens. En effet, l'échantillon sélectionné de cinq personnes ne nous permet pas d'en faire une généralité à l'échelle de tous·toutes les enseignant·e·s. Ainsi, les pratiques citées dans les chapitres précédents ne peuvent pas être étendues. Cependant, nous remarquons une certaine volonté d'aller vers une pédagogie inclusive. En effet, certaines enseignantes souhaitent mettre en place des différenciations accessibles à tous les élèves, ce qui ramène à l'idée de conception universelle. En revanche, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que cette volonté et ces paroles se retrouvent dans la pratique de ces enseignantes. Ces conclusions sont basées sur les témoignages et non sur des observations faites en classe. De plus, malgré cette volonté, ces différenciations restent axées spécifiquement sur le(s) trouble(s) des élèves et n'anticipent pas spécialement les besoins de tous les

élèves, comme le postulent les principes de la CUA. Ainsi, cette pratique s'inscrit plutôt dans la flexibilité pédagogique.

Ensuite, nous voulions utiliser le modèle de la CUA en tant que grille d'analyse des pratiques des enseignantes. Toutefois, la CUA propose des moyens de différenciation à l'échelle de tous·toutes les élèves (avec besoins spécifiques ou non). Les questions du guide d'entretien étant basées uniquement sur le trouble de la dyslexie, nous ne pouvons pas nous permettre de tirer des conclusions à ce sujet. Par ailleurs, aucune question n'a été posée quant à la planification des leçons qui constitue pourtant le fondement du modèle de la CUA. Effectivement, la CUA ne se concentre pas uniquement sur les besoins spécifiques des élèves, mais fait en sorte que tous les besoins spécifiques possibles ne constituent pas une barrière lors de l'apprentissage. Il nous aurait fallu changer quelques questions pour nous permettre de faire une analyse plus approfondie. Cela pourrait être l'objet d'une recherche pour un futur travail. Effectivement, une recherche quantitative avec des questions axées sur les principes de la CUA permettrait un approfondissement de ce sujet. Par exemple, le Projet PCUA (s.d.) propose notamment un questionnaire qui permet d'indiquer si la pratique est orientée vers la CUA ou non. Ce questionnaire reprend notamment les trois axes de l'engagement, de la représentation et de l'action et expression.

En outre, le modèle de la CUA est récent et n'a pas encore été testé à proprement parler. Bien que chaque élément et chaque approche individuelle décrite dans les lignes directrices du modèle ait été prouvée comme étant efficace, il n'y a pas eu d'études jusqu'à aujourd'hui qui prouvent l'efficacité **générale** de ce modèle (Basham et al., 2020 ; CSPS, 2018).

Un autre point important sur lequel nous souhaitons rester critiques est le fait que nos analyses se basent sur des pratiques déclarées uniquement. Comme déjà évoqué, nous n'avons pas effectué d'observations qui nous permettraient d'appuyer les dires des enseignantes interviewées.

8 Conclusion

Pour ce travail, nous avons mené des entretiens semi-dirigés, dans le but d'une recherche qualitative pour répondre à la question : *Comment gérer les besoins des élèves dyslexiques en classe ordinaire ?*

Notre objectif était d'analyser les propositions institutionnelles et de la recherche quant aux possibilités de différenciations et de les confronter avec la pratique des enseignant·e·s. Ainsi, l'analyse des données des entretiens nous a permis de tirer quelques conclusions.

Dans un premier temps, il en ressort que le terme « Dyslexie » n'est pas inconnu des enseignant·e·s. En effet, toutes les enseignantes interviewées ont eu un·e élève dyslexique dans la classe. Cependant, nous avons été surprises de constater que le savoir à ce sujet était plutôt superficiel. Les spécificités liées au trouble, notamment les types de dyslexies, et le manque de connaissance des différences qui subsistent entre les langues enseignées, ne sont pas prises en compte. Il y a une tendance à transférer les moyens de différenciation d'une langue vers une autre bien que la différence entre les langues transparentes et les langues opaques joue un rôle clé dans la manière avec laquelle le trouble s'exprime.

Ensuite, les enseignantes nous ont partagé de nombreux moyens de différenciation. Ces différenciations, néanmoins, sont centrées sur les besoins des élèves et non sur la classe dans son ensemble. De cette façon, certaines enseignantes mettent les différenciations dérivées des troubles de certains élèves à disposition de toute la classe. Cette façon de procéder relève d'une pratique universelle. Toutefois, nous relevons une certaine dissonance entre cette pratique et celle du modèle de la CUA. Ce modèle postule une pratique universelle à l'échelle de tous les élèves. Les différenciations ne devraient alors pas être centrées sur les besoins des élèves de la classe, mais élargies à l'échelle de toute la classe. De ce fait, le modèle de la CUA propose une piste intéressante dans la planification d'un enseignement inclusif qui devrait cependant faire l'objet d'une recherche plus approfondie. Effectivement, nos questions d'entretien étant focalisées sur le trouble de la dyslexie, celles-ci ne nous permettent pas d'analyser la pratique des enseignantes interviewées sur la base du modèle de la CUA.

En ce qui concerne le partenariat interprofessionnel, le type de collaboration peut varier au sein d'un même établissement. Certaines enseignantes font l'expérience

d'un contexte plutôt séparatiste dans lequel l'élève accompagné·e par un·e enseignant·e spécialisé·e sort de la classe. Cela correspond à une pratique coordinative. D'autres enseignantes interviewées travaillent, quant à elles, dans une approche collaborative et coopérative qui se rapproche de la pratique inclusive. Néanmoins, comme mentionné dans le chapitre 7, au vu de l'échantillon restreint, ces conclusions ne peuvent pas constituer une généralité.

Un autre point important concerne les besoins des enseignantes liés aux sujets susmentionnés. De manière générale, les enseignantes ont témoigné d'un manque de ressources et de soutien. Elles souhaitent notamment un soutien plus accru de la part de l'équipe éducative qui tendrait vers une approche coopérative. De plus, en ce qui concerne les ressources, il subsiste un besoin d'explicitations et d'informations à ce sujet. Concernant ce point, nous pensons que des cours plus approfondis au sujet des élèves à besoins éducatifs particuliers lors de la formation initiale seraient profitables. Bien que les offres de formation continue à ce sujet soient déjà présentes, le fait d'intensifier la formation initiale permettrait aux enseignant·e·s une entrée en formation plus efficace. De plus, une collaboration au sein de l'établissement, qui comprend un échange entre collègues, un partage de ressources, ou autre, permettrait aux enseignant·e·s d'élargir leur bagage de connaissances.

En tant que futures enseignantes, nous avons effectué de nombreux stages dans différentes classes. Ces stages se rejoignent, entre autres, sur un point : le besoin de différencier. Cet aspect est essentiel et est déjà pris en considération lors de la planification. La différenciation a tendance à se focaliser sur les troubles présents en classe. Toutefois, la CUA propose une différenciation qui prend en compte chaque élève de la classe, diagnostiqué ou non. Les enseignantes pourraient ainsi, dès la phase de planification, ouvrir la voie à une variété de moyens didactiques afin de répondre aux besoins divers de la classe.

Enfin, grâce à ce travail, nous avons pu en apprendre davantage sur ce trouble qu'est la dyslexie, ce qui nous a aidées à comprendre comment offrir un soutien adapté, non seulement aux élèves atteints de ce trouble, mais aussi à l'échelle de toute la classe. La profession d'enseignant·e exige une formation continue pour répondre aux besoins des élèves de manière efficace. Les connaissances et les compétences évoluent constamment, il est donc important de rester à jour pour offrir une éducation de qualité à tous·toutes les élèves.

En ce qui concerne le modèle de la CUA, bien que nous ayons saisi les principes et l'idée derrière ce modèle, il nous est difficile à l'heure actuelle de nous imaginer le mettre en pratique. En effet, nous avons été sensibilisées aux pratiques universelles et ses différents modèles et nous sommes convaincues que celles-ci constituent une plus-value à notre bagage de savoirs. Toutefois, une formation plus approfondie à ce sujet nous semble essentielle afin de pouvoir exploiter le plein potentiel de cette pédagogie et de ses bénéfices.

9 Bibliographie

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, RS 411.35 art. 2 (2009).

Ainscow, M. et Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.

Basham, J. D., Gardner, J. E., & Smith, S. J. (2020). Measuring the Implementation of UDL in Classrooms and Schools. Initial Field Test Results. *Remedial and Special Education*, 41(4), 231–243.
<https://doi.org/10.1177/0741932520908015>

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>

Billard, C. (2016). *Dyslexie et troubles associés, on s'en sort !* TOM POUSSE.

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
<https://www.cast.org/>

Centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS (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://www.csp.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-le-corps-enseignant>

Classification Internationale des Maladies (CIM-11). (2019). *Trouble développemental de l'apprentissage avec troubles de la lecture*.

<https://icd.who.int/browse11/lm/fr#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1008636089>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003, 30 janvier). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique*. <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>

Demont, É. (2016). Quand langage et lecture ne viennent pas. Dans : Jean-François Marmion éd., *Troubles mentaux et psychothérapies* (pp. 103-106). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.marmi.2016.01.0103>

Desmarais, M.-É., Rousseau, N., & Stanké, B. (2020). La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : Une étude de cas en contexte universitaire québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 918-952.

Dubois, M. & Roberge, J. (2010). *Troubles d'apprentissage : comment intervenir au CEGEP*, 3-15. Quebec: CCDMD

Ducos-Filippi, I. (2021). *Accompagner les élèves Dys, c'est possible ! : Mon compagnon quotidien pour une école inclusive*. ESF Sciences Humaines.

Friend, M. & Cook, L. (2007, 5ème éd.). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. London : Pearson Education.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how validis it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93 99.

Giasson-Lachance, J. (2012). *La lecture - apprentissage et difficultés*. DE BOECK.

Habib, M. (2018). Dyslexie de développement. EMC - Psychiatrie/Pédopsychiatrie, 37, 1-10. <https://www.resodys.org/IMG/pdf/37-81436.pdf>

Haider, V.; Pertz, E.; Schmiege, I. & Schütte, A. U. (2015). *Inklusiv unterrichten: Jedem Schüler gerecht werden. Mit Lernschwierigkeiten und ihren Ursachen umgehen*. Cornelsen Schulverlag.

Lanners, R. (2022). De la séparation à l'inclusion : la Suisse en route vers une école inclusive. *A.N.A.E*, 177, 195-202.

Loi sur la personne en situation d'handicap, RSF 10.4 (2018).

Loi sur la scolarité obligatoire, LS 411.0.1 (2023).

Maquestiaux, F. (2017). Chapitre 2. Attention sélective. Dans : F. Maquestiaux, *Psychologie de l'attention* (pp. 45-70). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maque.2017.01.0045>

Marcel, J.-F. et al. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck Université.

Paré, M. & Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi stimulant et ambitieux*. (Pp. 233-256). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Projet PCUA. Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage. (s. d.). <https://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble>

Règlement d'exécution de la loi sur la pédagogie spécialisée, RPS 411.5.11, art. 5 (2022).

Règlement sur la loi scolaire obligatoire, RLS 411.0.11, (2023).

- Rodi, M (2022). *Élèves à besoins spécifiques : Langage oral – langage écrit. Pathologie du langage. Document non publié*
- Ramel, S. (2022). *Mise en œuvre de politiques inclusives : Quelles réalités locales ? A.N.A.E., 177, 212-222.*
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies. British Journal of Psychology, 94(2), 143-174.*
<https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2013). *Chapitre 4. Les déficits en lecture chez les dyslexiques. Dans : L. Sprenger-Charolles & P. Colé (Dir), Lecture et dyslexie: Approche cognitive (pp. 137-178). Paris: Dunod.*
- Vicari, S., & Caselli, M. C. (2017). *Neuropsychologia dell'età evolutiva. Il Mulino.*

10 Annexes

10.1 Guide d'entretien

Date : _____

Lieu : _____

Accueil et remerciements : (mettre la personne à l'aise)

Thème de la recherche et objectif principal : Dans le cadre de notre TB nous nous questionnons sur la façon dont les enseignant.e.s gèrent les besoins langagiers des élèves dyslexiques en classe ordinaire. Nous souhaitons savoir si ce qui est proposé par la recherche ainsi que par les institutions (par exemple le canton de Fribourg) peut être effectivement mis en place dans les classes ? Si oui, quels sont les retours sur ces propositions ? Si non, pourquoi ? Décalage avec la réalité du terrain ? Propositions irréalistes ? Manque d'information ? Manque de soutien ?

Idées personnelles de l'enseignant et pratiques isolées

Contexte de la recherche :

Durée prévue de l'entretien :

Normes éthiques et droits de l'interviewé : (autorisation de l'enregistrement audio, anonymat et confidentialité, accès à la recherche terminée ... possibilités d'interrompre, de demander des précisions, ...)

Questions de la part de l'interviewé ?

Données personnelles de l'interviewé.e

Entretien n° :

Nom, Prénom :

Établissement :

Degré d'enseignement (si plusieurs degrés, prendre le cas majoritaire):

Années d'enseignement :

Questions de recherche (thèmes spécifiques)	Questions (qui permettent l'expression libre de l'interviewé.e)	Relances (qui permettent d'approfondir, de préciser, d'illustrer, ...)
Situation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce qu'il reste des questions en suspens de votre côté ? 2. Depuis combien de temps enseignez-vous ? 3. Dans quel degré enseignez-vous ? 4. Quand est-ce que vous avez eu pour la dernière fois, dans votre classe, un.e enfant dyslexique ? (Diagnostiqué) 5. Avez-vous déjà dû entreprendre les démarches pour un potentiel diagnostic ? 6. Si non à la question 5, à quel moment entreprendriez-vous les démarche de demande d'un diagnostic d'une éventuelle dyslexie ? 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Avez-vous toujours enseigné dans ce degré ? 5. Comment vous y êtes-vous pris ? À quel moment avez-vous entrepris ces démarches ? 6. à quel moment entreprendriez-vous ces démarches ? Comment vous y prendriez-vous ?
Savoirs en lien avec la dyslexie	<ol style="list-style-type: none"> 7. Que savez-vous de la dyslexie ? 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Pourquoi avoir choisi ces genres de différenciations-là ? 7. Comment introduisez-vous cette/ces différenciations en classe ? (par exemple : en libre accès pour tout le

		<p>monde ?</p> <p>individuellement ?</p> <p>présentées ? données sans les présenter ? etc</p> <p>7. Pourriez-vous nous en dire plus par rapport à la différenciation/adaptation que vous mettez en place ?</p>
Ce qui est mis en place par l'enseignant.e	<p>8. Que faites-vous lorsque vous savez qu'un élève dyslexique est présent dans votre classe ?</p> <p>9. Est-ce que votre pratique change en fonction des langues, lors des cours d'allemand ou d'anglais ?</p>	<p>8. Que mettez-vous en place dans les cours d'allemand, respectivement les cours d'anglais ?</p>
Collaboration	<p>10. Comment se passe la coopération avec l'enseignante spécialisée, logopédiste, équipe éducative au sens large ?</p>	<p>10. Comment se passe une semaine ou un mois typique de collaboration ?</p> <p>10. Est-ce que vous en êtes satisfait.e ? Pourquoi ?</p>
Besoins	<p>11. De manière générale, quels besoins avez-vous aujourd'hui en tant qu'enseignante à ce sujet ?</p>	

Conclusion de l'entretien : remercier encore une fois pour le temps et les réponses.

Quelque chose à rajouter par l'interviewé.e ?

Vécu de l'entretien ?

Suite pour la recherche : analyse des réponses des différents entretiens et tirer des conclusions.

Autres remarques, commentaires, impressions :

10.2 Entretiens

10.2.1 Entretien 1

- Alors, je suis avec Valérie. Bonjour Valérie.
- Bonjour.
- Donc ma première question. Déjà est-ce que t'as des questions au niveau de l'entretien ?
- Non, je crois que c'est bon.
- Top ! On peut commencer alors.
- Donc euh, j'ai déjà demandé avant, mais depuis combien de temps enseignes-tu ?
- C'est ma dix-neuvième année.
- Dans quel degré enseignes-tu ?
- En 6H.
- Quand est-ce que tu as eu pour la dernière fois dans ta classe un enfant dyslexique ? Donc diagnostiqué.
- Euh cette année. Cette année en cours.
- Hum, as-tu déjà dû entreprendre des démarches pour un potentiel diagnostic ?
- Oui on a eu fait des demandes euh de bilan logopédique euh chez la logopédiste euh de l'école. En général, c'est là et pis après comme y a beaucoup d'attente ben on met souvent sur les listes d'attente.
- Comment vous y êtes-vous pris dans la démarche pour le euh diagnostic ?
- Euh en général, en général, on en discute d'abord avec les parents par entretien. Euh, si les parents sont d'accord, on contacte la logopédiste, hum, où ensuite les parents prennent contact avec la logopédiste pour fixer des rendez-vous euh sur le temps scolaire ou non et puis euh là c'est la logopédiste qui fait le bilan pour faire un retour à la fin aux parents et en général à nous aussi.
- Euh et pis c'est à quel moment précisément où t'as entrepris une démarche. Cette démarche-là ?
- -En général, c'est quand on voit qu'y a euh des suspicions ou des grandes difficultés au niveau du français : euh lecture français, écriture, hum

compréhension aussi des fois. À partir de nos observations euh en classe en général.

- Maintenant de manière générale c'est sur les savoirs en lien avec la dyslexie. Que sais-tu de la dyslexie ?
- Euh que c'est un trouble de euh de la lecture euh écriture ouais. Trouble de la lecture qui peut engendrer euh les difficultés à rentrer dans l'écrit, des troubles qui péjorent la compréhension.
- Est-ce que tu peux me dire hum... nous en dire plus, par rapport à la différenciation que tu mets en place pour les dyslexies ?
- Euh souvent, c'est les enseignants spécialisés qui interviennent ou des logopédistes qui proposent déjà des euh des règles pour suivre. Des sortes de petites règles plastifiées avec différents modèles, donc là y a des fois du matériel qui est proposé. Euh on a eu selon les élèves y a deux ans on a eu un ordinateur qui a été mis en place avec hum un programme euh particulier où en fait l'élève tape le début du mot et pis après il a une proposition de différents mots. Je trouve plus le nom du programme, mais ça va venir peut-être [rire] . Euh ordinateur, règles euh, peut-être diminution du texte euh adaptation hum en fonction si c'est une évaluation de maths peut-être qu'on va lui lire le problème, hum y a des adaptations un p'tit peu dans c'sens là.
- -O.K. Peut-être que c'est un peu trop large du coup, mais pourquoi t'as choisi ces genres de différenciations ? Donc en général avec les évaluations, l'ordinateur, pourquoi tu as choisi ces genres de différenciations ?
- Alors la règle, ça aide quand même l'élève à suivre un peu plus que d'avoir euh la quantité de mots devant lui et pis où c'est difficile. Alors l'évaluation, alors quand c'est une évaluation de lecture évidemment qu'on va pas le lui lire à sa place, mais dans l'évaluation de maths par exemple pour un problème, l'idée c'est, comme on évalue sa capacité à résoudre le problème, euh on peut lui faire gagner de l'énergie en lui lisant le problème. Euh... l'ordinateur euh, souvent c'est proposé par euh ouais p't'être plus par les professionnels quand même. C'est rare que c'est nous qui proposons l'ordinateur.
- Comment t'as introduit ces différenciations en classe ? Est-ce que euh c'est tout le monde qui l'utilise après ou c'est plutôt juste centré sur l'enfant ?
- C'est centré euh sur l'enfant. Ben alors typiquement l'ordinateur. La règle elle peut être utilisée par d'autres. Euh la lecture en évaluation ça peut se

discuter. Ouais ça se discute et puis l'ordinateur oui c'est clairement une aide personnelle.

- Une autre question autour des langues. Est-ce que ta pratique change en fonction des langues ? Euh ah non toi t'as pas de cours d'allemand.
- Non, [rire], je donne pas de cours d'allemand.
- -Alors euh pardon on peut passer à la prochaine question du coup. En général, comment se passe la coopération avec l'enseignante spécialisée, la logopédiste, l'équipe éducative au sens large ? Le fonctionnement un peu de...
- Oui, il y a une bonne collaboration en général. Euh c'est très soutenant avec les ordinateurs et en plus quelqu'un de l'extérieur qui vient montrer à l'élève comment ça se passe, comment l'ordinateur fonctionne avec ces programmes. Donc euh très souvent euh nous on a, quand on récupère l'enfant dans la classe avec l'ordinateur, il sait le faire fonctionner. Nous on a pas de formation là-dessus autrement.
- Et pis vous vous voyez régulièrement, comment ça se passe entre vous ?
- Euh non. L'enseignante spécialisée ben celle qui vient dans la classe, oui là y a quand même une collaboration assez étroite. Des fois hum, on regroupe même d'autres élèves qui pourraient bénéficier de son aide. La logopédiste il y a des retours, mais après hum y a pas beaucoup de liens de euh de rencontre entre elle et nous. Après elle elle va travailler sur des outils, sur de la technique pour euh pour aider l'élève euh avec ce trouble.
- Et pis est-ce que tu es satisfaite de cette collaboration ? Si oui pourquoi ?
- Oui je crois que euh en général c'est assez bien euh... assez bien suivi. La prise en charge est bonne et pis c'est assez soutenant, aidant. Dans ces cas-là, c'est ce qui est important je trouve.
- Merci. Et pis on passe à la dernière question. Hum de manière générale, quels besoins as-tu aujourd'hui en tant qu'enseignante à ce sujet. Est-ce que t'as des besoins particuliers ?
- Alors si les parents sont coopérants, ça veut dire que ils acceptent le bilan, hum ça veut dire qu'il y a une reconnaissance de l'enfant aussi avec une difficulté. Hum moi ce que j'avais bien aimé, on avait eu y a deux ans un élève qui avait un ordinateur et puis la responsable de l'ordinateur en fait était venue faire une présentation, une explication aussi aux autres en disant : « ben voilà y'en a qui ont une maladie des yeux et ils portent des lunettes ben, y'en a qui ont un problème euh leur cerveau lit pas la même chose donc

on leur prête un ordinateur ». Et pis de pouvoir comparer ça. Et puis euh le besoin qui est déjà euh respecter on va dire c'est euh le fait que si y a un ordinateur ben que euh nous on ait pas à faire l'informaticien en même temps. Donc euh que si l'élève ils viennent, ils sachent utiliser ces programmes, ces choses dessus.

- P't-être qu'après un besoin ça serait euh qu'ils puissent apprendre aussi, mais ça euh c'est à voir quand, mais, la dactylo. De pouvoir taper peut-être un peu plus vite euh à deux doigts euh où ça ça prend quand même beaucoup de temps finalement euh dans ces cas-là.
- Donc faire un travail en dehors aussi euh ...
- Oui voilà, j'sais pas à quel moment, mais ça... ça serait l'idéale de pouvoir avoir un peu des bases, mais finalement quand on utilise l'ordinateur avec les élèves aussi, il faudrait apprendre déjà un peu maintenant pas attendre seulement le CO.
- Je te remercie pour le temps et pour tes réponses. Est-ce que t'aimerais rajouter autre chose ?
- Non pour moi c'est bon. J'espère que j'ai répondu au mieux pour vous aider [rires].
- Oui c'est très pertinent pour nous. Merci beaucoup.

10.2.2 Entretien 2

- Bonjour Marion. Merci pour euh pour ce temps que tu consacres pour notre euh entretien.
- Bonjour. Avec plaisir.
- Hum, en fait dans le cadre de notre TB nous souhaitons savoir si ce qui est proposé par la recherche ainsi que par les institutions, par exemple dans le canton de Fribourg, peut être effectivement mis en place dans les classes. Si oui, quels sont les retours sur ces propositions si non pourquoi ? Et du coup je vais commencer avec euh des questions plutôt hum, tu peux vraiment parler librement. Déjà, est-ce qu'il reste des questions en suspens de ton côté ?
- Donc, par rapport à la dyslexie ?
- En général, maintenant avant l'entretien. Est-ce que tu veux savoir quelque chose que j'ai pas spécifié ?
- Non non c'est tout bon.

- Okay. Donc tu m'as déjà dit, mais depuis combien de temps enseignes-tu ?
- Quatre. C'est ma quatrième année.
- Dans quel degré enseignes-tu ?
- Là en 7H, mais j'ai fait 6,7,8.
- Quand est-ce que tu as eu pour la dernière fois, dans ta classe, un enfant dyslexique, diagnostiqué ?
- Euh l'année passée.
- As-tu déjà dû entreprendre les démarches pour un potentiel diagnostic ?
- Hum non, pas pour la dyslexie. C'était toujours déjà posé.
- O.K. hum, et du coup à quel moment entreprendrais-tu les démarches de demande d'un diagnostic d'une éventuelle dyslexie ? Tu le ferais à quel moment ?
- Mh, j pense qu'au premier hum, à la première, au premier entretien que j'fais toujours à la mi-semester, euh si j'ai déjà détecté quelque chose là j'en parlerais aux parents et pis euh je me renseignerais aussi avec les autres collègues euh pour voir si y a déjà des antécédents, euh de doutes, de machins comme ça.
- Oke. Et donc, tu t'y prends donc tu demandes aux parents, aux collègues et après tu fais quoi ? Tu ferais quoi ?
- Après du coup j'en parlerais à la logo de l'école euh, qui me proposerait certainement, `fin qui me demanderait des infos supplémentaires et qui me proposerait certainement de hum, de voir l'élève après.
- Maintenant c'est une question plutôt sur le savoir en lien avec la dyslexie. Que sais-tu de la dyslexie ?
- Ben que c'est un trouble dys. Que ça impacte euh principalement la lecture, mais que ça souvent euh des impacts ailleurs. Euh, déjà, vu que la lecture ça euh `fin, on a tout le temps, les problèmes de maths, en histoire, en géo ça peut aussi péjorer. Euh pour l'écriture aussi, même si c'est plus la dysorthographe, mais euh la dyslexie perturbe aussi ça. Et euh que... que ouais peut-être avec certains moyens mis en place ça peut aider d'autres types d'écriture euh, d'autres supports, l'ordinateur, etc.
- Peux-tu me dire plus par rapport à la différenciation, l'adaptation que tu mets en place ?
- Ben ça dépend des élèves. J'en ai eu plusieurs. Une d'avoir l'ordinateur ça suffisait. Mais du coup on avait mis ça en place. Hum déjà elle ça l'aidait pour

se euh, pour se relire et qu'il y ait moins de fautes d'orthographe. Elle avait le programme *WordQ* qui l'aidait aussi, qui lui proposait plusieurs types d'orthographe hum selon le mot qu'elle était en train de taper. Hum et puis euh le euh... Ça, ça suffisait totalement. Hum, il y a eu une élève, alors je sais pas si c'était directement lié à sa dyslexie, mais elle avait de la peine quand le papier il était blanc. Donc je lui imprimais les évaluations et les documents importants sur du papier bleu, c'est c'quelle préférait et puis je lui avais acheté une euh une petite réglette bleue aussi qu'elle pouvait, elle, mettre sur les documents qui étaient blancs pour l'aider. Donc ça ça l'aidait. Et puis euh c'est arrivé avec quelques élèves hum, avec deux élèves qui étaient dyslexiques, alors y'en avait une qui était dysorthographique en plus, mais euhm quand elles avaient pas accès à l'ordinateur je comptais pas les erreurs d'orthographe donc phonétiquement c'était correct, sauf si vraiment c'était l'objectif, dans une dictée ou comme ça là oui, mais sinon pas autrement.

- Merci. Hum donc ça dépend un peu des élèves de qu'est-ce qu'ils ont besoin.
- Ouais.
- Donc tu mets pas une seule différenciation pour chaque élève dyslexique.
- Non, j'ai essayé de m'adapter aux élèves. Ils ont pas forcément besoin du même truc.
- Hum et pis comment introduis-tu cette différenciation en classe, par exemple en libre accès pour tout le monde ou bien c'est plutôt un outil individuel. T'as parlé de ce programme sur l'ordi, c'est plutôt individuel. Est-ce qu'y a autre chose que tout le monde peut utiliser dans la classe ou c'est vraiment juste axé euh sur l'enfant dyslexique ?
- Hum ben ouais comme t'as dit ça dépend euh du système évidemment, l'ordinateur ou autre chose comme ça où là c'est, c'est spécial pour euh ceux qui ont droit. Mais euh typiquement si tout d'un coup j'avais un autre enfant qui me demanderait tout d'un coup d'avoir les feuilles en bleu ça me poserait pas de problème. J'ai pas besoin d'un diagnostic pour mettre ça en place. Et puis y a certaines choses que je propose à tous les élèves, mais p't-être pas pour la dyslexie directement, mais le côté classe flexible, justement le tabouret où j'suis assise qui permet..., c'est plus pour les hyperactifs de base, mais je mets à disposition pour tout le monde.

- Est-ce que ta pratique change en fonction des langues, lors des cours d'allemand ou d'anglais ? Est-ce que là tu mets d'autres types de différenciations en place ou les mêmes ?
- Euh non. Je dirai que c'est les mêmes.
- O.K., ensuite c'est une question plutôt sur la collaboration avec le réseau. Hum donc comment se passe la coopération avec l'enseignante spécialisée, les logopédistes, l'équipe éducative au sens large du coup ?
- Ouais. Euh donc elles avaient pas d'enseignante spécialisée euh mes élèves qui étaient dyslexiques. Mais la collaboration avec la euh la logopédiste en tous cas ça allait bien. On parlait pas mal de euh le résultat si tout d'un coup je voyais quelque chose qui posait particulièrement problème je lui disais comme ça elle pouvait travailler avec ou bien je lui transmettais les, les mots à savoir pour la dictée comme ça elle pouvait les entraîner un peu avec elle. Et puis pendant les réseaux ça se passait bien euh, pour organiser le réseau, et une fois sur place on euh prenait la parole chacune pour pouvoir dire ce qu'on avait à dire, compléter et pis euh prendre note de ce qui était fait d'un côté ou d'un autre.
- O.K. Et pis comment ça se passait exactement une semaine ou un mois typique de collaboration entre les logopédistes, toi, etc.
- Hum, je dirais que c'était pas spécialement par semaine euh, mais plutôt dans le mois ou euh. Ouais, c'est pas très régulier. Peut-être euh 3 fois dans le mois j'allais lui dire quelque chose, des fois qu'une seule fois dans le mois. Ça dépendait un peu des périodes et de c'que moi je voyais en classe.
- Tu la cherchais ou bien tu... ?
- Hum, oui je dirais 75% moi et 25 % elle.
- D'accord.
- Elle des fois elle venait me demander si, justement moi j'avais des choses particulières ou comme ça ou selon elle ce qu'elle observait.
- C'est en lien avec la différenciation aussi que tu lui posais des questions, ou bien ?
- Oui des fois la différenciation et pis le euh justement si tout d'un coup je voyais une difficulté particulière euh savoir si je pouvais moi faire quelque chose pour l'aider ou si ehm elle, elle voyait aussi ça dans un autre contexte que le contexte de classe. Et puis lui demander si elle, elle pouvait l'aider pour ça.

- Du coup euh je suppose que t'étais satisfaite euh de de cette collaboration.
- Ouais. Ça m'allait bien.
- Et donc plus précisément pourquoi t'es satisfaite ?
- Parce qu'elle est assez disponible et puis euh on arrive justement bien échanger sur nos avis, nos points de vue. Je pense qu'on arrive à trouver des meilleures solutions possibles pour les élèves.
- Donc dans le réseau vous avez vraiment un rôle bien défini entre vous ?
- Oui généralement c'est moi qui commençais l'entretien hum pour parler de la vie de classe hum de manière générale et après elle, elle faisait ses observations à elle et puis euh et puis après on regardait si justement y avait des adaptations à faire ou des changements quelque chose...
- Et maintenant juste une dernière question sur tes besoins de manières générales. Quels besoins as-tu aujourd'hui en tant qu'enseignante à ce sujet ? Est-ce que t'as des besoins particuliers ?
- -Hum, j'dirais, j'pense que y'a encore plus d'outils que ce que je connais et puis ça serait peut-être bien qu'on ait vraiment un aperçu de tout ce qui est possible et disponible. Parce que... ben typiquement ces petites réglettes là qui sont disponibles pour les dyslexiques, justement la réglette bleue dont j'te parlais, je savais pas spécialement que ça existait, fin, le truc délimité oui, mais le bleu comme ça pas du tout donc...
- Plus d'outils ?
- Ouais, plus d'informations sur les outils disponibles je dirais.
- ça marche. Ouais je... euh on a fait le tour déjà ... donc merci encore pour le temps.
- Mais de rien.
- Est-ce que tu veux rajouter quelque chose de particulier ?
- Euh, oui peut-être que mes élèves elles étaient très ouvertes à en parler aussi avec les autres. Parce que ben euh y'a des choses qui se voit pas beaucoup comme adaptation s'ils ont une écriture différente les autres ils vont pas forcément voir, mais euh, mais typiquement l'ordinateur ou euh une autre couleur de papier euh je trouve bien euh. Moi ça venait naturellement d'elles qu'elles en parlaient aux autres élèves, elles ont expliqué la dyslexie, etc. Mais je trouve ça bien euh d'expliquer la différenciation aux élèves en fait et d'expliquer qu'on a tous des besoins et que c'est pas bizarre d'avoir des besoins différents.

- Merci beaucoup !

10.2.3 Entretien 3

- Bonjour. Je suis avec Sylvie. Merci Sylvie pour euh avoir pris ce temps avec moi, pour répondre à nos questions. Alors ma toute première question c'est euh est-ce qu'il reste des questions en suspens de ton côté ?
- Par rapport à ?
- En général. Le déroulement de l'entretien euh ou bien ...
- Non. Pour l'instant c'est bon.
- O.K. Donc je t'ai déjà posé avant la question, mais depuis combien de temps t'enseignes ?
- Vingt et un ans.
- Dans quel degré enseignes-tu ?
- Actuellement en 6H.
- Quand est-ce que tu as eu pour la dernière fois, dans ta classe, un ou une enfant dyslexique ?
- J'en ai euh un, voir même deux cette année. Je dis voir parce que euh le diagnostic n'est pas formellement posé parce que les parents n'étaient pas tellement d'accord de euh d'investiguer.
- As-tu déjà dû entreprendre les démarches pour un potentiel diagnostic ?
- Euh oui.
- Comment tu t'es prise ?
- Alors c'est surtout euh avec le euh... en ayant contact avec la logopédiste. Hum par rapport aux observations qu'on a en classe, on va vers la logopédie pour lui dire voilà, on va aussi vers les parents, et puis du coup on met en place le signalement pour euh pour le bilan et une prise en charge si besoin.
- À quel moment exactement as-tu pris cette démarche ?
- Alors j'dirais dans... euh avant Noël. C'était plutôt chez les plus petits quand j'avais les 3-4H. Euh plutôt en 4H parce qu'en 3H on laisse quand même les euh, les enfants apprendre. On voit qu'ils ont des difficultés. Si vraiment c'est quelque chose de flagrant ben on va quand même entreprendre le signalement, mais c'est plutôt en 4H quand on voit que cette lecture n'arrive pas à euh à décoller, n'arrive pas à se fluidifier et puis euh c'est plutôt entre euh entre octobre et novembre.

- O.K. Merci. Maintenant j'ai une question sur les savoirs en lien avec la dyslexie. Que sais-tu de la dyslexie en général ?
- En général... euh pour chaque enfant c'est différent. Qu'il y a des... des stades, des euh il peut avoir des enfants qui sont fortement dyslexiques alors que d'autres un peu moins. Euh je sais aussi que les enfants mettent en place des stratégies pour euh pour palier à cette dyslexie. Euh qui fait que des fois euh comme actuellement on a des éléments en 6H, on pourrait peut-être imaginer qui sont dyslexiques, mais ils arrivent à cacher. On entend toujours, on entend de temps en temps qu'il y a des... des dyslexiques qui ont été décelés seulement en 7-8H ou même au CO parce que l'enfant a mis des, des stratégies en place pour euh palier à ce problème. Hum, grande fatigabilité au niveau de la lecture. C'est des enfants qui fournissent beaucoup d'effort, qui euh qui vont être fatigués. Euh maintenant c'est reconnu qu'on fait la différence entre l'enfant dyslexique, euh il a de la peine à lire O.K. et puis par rapport aux aux apprentissages, on essaye de mettre, de lui donner toutes les chances de son côté pour pouvoir apprendre, faire les apprentissages demandés sans que cette lecture viennent empiéter sur ces apprentissages. Dyslexie c'est surtout par rapport aux lettres, au français alors que la dyscalculie plutôt axée sur les maths.
- Pourrais-tu me dire plus par rapport à la différenciation, l'adaptation que tu mets en place pour tes leçons ?
- Alors là aussi ça dépend des élèves, ça dépend des degrés de dyslexie qu'ils ont. Euh cette année on a aussi l'enseignante spécialisée qui ... qui s'occupe de de palier à ça, par rapport à l'écriture utilisée, la police d'écriture utilisée. Euh la grandeur des fiches ça peut être aussi. C'est pas tellement le cas pour les élèves que j'ai eus ... que j'ai cette année. Y avait un élève y a deux ans ou on lui mettait systématiquement sur du A3 que ça soit écrit plus grand, et pis la feuille pour éviter d'avoir trop de choses sous les yeux euh des réglettes de lecture aussi. Par rapport au temps que je donnais à disposition, ils ont tout le temps qu'il leur faut. J'leur lis les consignes si besoin. Hum on diminue la quantité pour que ça soit moins lent, moins fatigant. Hum on profite aussi de faire parfois la dictée à l'adulte selon les travaux. Différenciation... euh c'est déjà pas mal [rire]. C'est les, les choses principales les choses les plus faciles à faire aussi euh en classe.

- Ok. Et comment introduis-tu cette différenciation en classe, par exemple est-ce que c'est un libre accès pour tout le monde ou bien c'est vraiment, c'est axé seulement sur l'enfant dyslexique ?
- Non alors c'est plutôt axé sur euh l'enfant dyslexique. Hum et puis hum c'est quand même expliqué aux autres enfants, 'fin les autres élèves savent que c'est ... on a pas tous les mêmes besoins et pis qu'on apporte différentes aides euh selon les besoins des enfants.
- Et ça tu le dis quand même à la classe ?
- Oui alors on va pas forcément dire que tel et tel est dyslexique, mais on ... ils savent que on apporte différentes aides euh aux enfants. Ils ont pas tous forcément tout le temps la même chose et les mêmes exigences.
- Oui. Est-ce que ta pratique change en fonction des langues, donc euh ici notamment pour l'allemand ?
- Hum oui. Pour l'allemand hum moins d'exigences par rapport à l'écrit aussi. Normalement sur le ... sur le document qu'ils ont euhm par rapport aux compensations des désavantages euh. Ça dépend aussi de leur niveau de dyslexie, mais normalement l'orthographe n'est pas exigée en allemand par rapport aux travaux écrits. Et puis après ben là aussi je leur donne plus de temps pour répéter, peut-être plus de moyens visuels ou coloriés pour qu'ils puissent euh acquérir les notions, en tous cas surtout à l'oral.
- Oui. Est-ce que le problème dyslexique, on va dire, est-ce que tu vois une euh un changement quand tu donnes les cours d'allemand au niveau de leur dyslexie ou bien ça change pas ? Ils ont toujours les mêmes difficultés à l'écrit ?
- C'est peut-être un p'tit peu plus fortement visible avec, avec cette difficulté supplémentaire qui est la langue enfaite. Y a deux transferts à faire : il faut comprendre la langue et en plus se débrouiller avec ce problème de dyslexie par rapport au français où c'est leur langue maternelle.
- Ouais. Hum maintenant j'vais te poser des questions sur la collaboration avec euh l'enseignante spécialisée, les logopédistes, toute l'équipe éducative au sens large. Comment se passe cette coopération ?
- Très bien.
- T'es satisfaite ?
- Oui. Oui oui ça se passe bien. Elle nous donne l'aide euh nécessaire. Donc on principe ça marche. Elle nous apporte l'aide dont on a besoin. Elle nous

décharge aussi pour les préparations des évaluations, aussi parfois la présentation des évaluations. J'ai pas précisé avant ... les évaluations peuvent être présentées différemment : un peu plus aérées, avec des couleurs. Et ça c'est beaucoup l'enseignante spécialisée qui prépare. Et pis avec la logopédiste aussi on travaille euh peut-être plus au niveau de l'orthographe que ma collègue donne euh par rapport aux sons qu'on est en train de voir ou aux difficultés orthographiques. Euh on a aussi un lien avec la logopédiste. On arrive bien à travailler ensemble. Ça donne des bons retours et euh des bonnes stratégies aussi. Des astuces à avoir pour aider ces élèves.

- Et pis comment se passe une semaine ou un mois typique de collaboration ?
- Avec l'enseignante spécialisée ben euh d'une fois à l'autre on va discuter de c'qui est euh de c'qu'on va faire la leçon suivante. Euh si elle est concernée par euh certaines adaptations, c'est elle qui va les faire durant la semaine. Hum si on parle dans le mois ben y a une évaluation à préparer donc là on a aussi un peu plus de collaboration/discussion à avoir avec l'enseignante spécialisée. C'est surtout euh par le euh, par le fait d'envois de mail et de questionnements ou de remarques au sujet de c'qu'on a observé. Et pis pour la logopédiste c'est quand même plus éloigné. Hum avec la logopédiste on ... on échange une fois par mois et encore peut-être pas forcément de, de vacances en vacances.
- ça marche. On va déjà passer à la dernière question sur les besoins, tes besoins. De manière générale, quels besoins as-tu aujourd'hui en tant qu'enseignante à ce sujet ? Est-ce que t'as des besoins particuliers ?
- Alors, aujourd'hui actuellement euh avec les situations qu'on a non. Avec la classe que j'ai non. Hum on a eu un élève qui était fortement dyslexique où là y a eu la mise en place d'un ordinateur. Donc là on a aussi hum une personne hum du, du centre euh fritic qui nous, qui viennent nous aider parce que euh la mise en place de l'ordinateur nous demande encore plus de travail. Hum alors pour la dyslexie non. C'est c'est le fait que les, les dyslexiques sont un parmi tant d'autres et pis c'est l'accumulation de tous les élèves euh à besoins particuliers qui fait que euh ça donne pas mal de travail supplémentaire. Et parfois on fait de l'individualisme et c'est cette accumulation d'individualisme qui, qui pèse lourd sur la préparation des, des leçons et euh le, le travail euh durant la journée avec toute la classe euh une classe quand même assez nombreuse. C'est ça en fait par rapport aux besoins. Peut-être plus euh plus

d'aide. D'avoir l'enseignante spécialisée euh peut-être plus d'unités présentes euh en classe ou qu'elle ait plus de euh, de décharges 'fin d'unités à disposition pour pouvoir aussi elle préparer euh peut-être un peu plus de choses pour pallier à cette individualisation euh vers laquelle on tend.

- Merci beaucoup.
- De rien.
- Et merci beaucoup vraiment pour le temps que t'as pris pour notre euh Travail de Bachelor.
- Avec plaisir.
- Est-ce que tu veux rajouter encore quelque chose ? ç'a été pour toi cet entretien ?
- Oui. Ç'a été. Moi j'dirais juste ben que les enfants dyslexiques ils ont de la chance d'être aujourd'hui à l'école parce que y a quinze ans en arrière, vingt ans en arrière euh ils étaient pas reconnus, ça commençait à en parler. Il y'avait absolument rien qui était mis en place pour eux. C'était au bon vouloir des enseignants euh de, de savoir hum, de vouloir mettre des choses en place, etc. Tandis que maintenant c'est quand même plus reconnu et euh....
- Donc toi t'as vu l'évolution.
- J'ai vu l'évolution.
- C'est intéressant.
- Tant mieux.
- Donc ils sont mieux suivis.
- Y a plus d'adaptations. On se concentre plus sur les savoirs que, que simplement euh ben si t'arrives pas bien à lire, si t'es embêté par la lecture ben tout s'effondre en fait. On essaye de, euh de mettre des échafaudages partout pour pouvoir acquérir les savoirs à côté de cette lecture qui est présente partout finalement. Pour n'importe quelles matières on a la lecture. Voilà.
- Merci beaucoup.
- De rien.

10.2.4 Entretien 4

- Voilà du coup on va commencer l'interview. Tout d'abord merci d'avoir accepté de ... de répondre à mes questions. Euhm est-ce que du coup il y a encore des

choses qui seraient à clarifier euh de ton côté au niveau du contenu ou tout est clair euuh à ce niveau ?

- Pour moi tout est clair... on peut y aller
- Alors du coup on l'a déjà abordé mais depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Ça doit faire ma huitième année
- Mhm et dans quel degré ? Donc comme j'ai compris ça a pratiquement toujours dans une euuh dans le cycle 2 ?
- Exact.
- Mais plus précisément est-ce que vous aviez euh toujours euh des 8H ? ou est-ce que ça a changé ?
- Alors j'ai euh la toute première année j'ai eu une 5H, ensuite j'ai eu une 6H et 3H et par après toujours des 7-8.
- Ok, très bien merci. Et quand est-ce que vous avez eu pour la dernière fois dans votre classe un ou une enfant dyslexique qui était donc euh diagnostiqué.e?
- Pour la dernière fois donc c'est l'année en cours, cette année en 8H.
- D'accord. Et avez-vous déjà dû entreprendre des démarches pour un potentiel diagnostique donc au courant de l'année par exemple, pour quelqu'un qui n'avait pas été diagnostiqué ?
- Alors au début de la 7H avec la même volée actuelle, j'ai dû contacter ou plutôt faire le lien entre les différentes paires euh donc on va parler de logopédiste qui pose un diagnostic, entre psy euhm qui a été à ce moment-là une psy privée, donc c'est toujours plus compliqué de rentrer en contact
- Mhm
- Et euhm d'avoir un avis d'une enseignante spécialisée qui fait aussi office d'une enseignante euuh ordinaire ici dans l'établissement.
- Mhm ok. Et puis du coup à quel moment vous avez entrepris ces démarches ? dans le sens où quels avaient été les signes qui vous ont dit « ah là il faudrait que je commence à entrer en contact avec quelqu'un » ?
- Alors euhm on commence toujours par le trouble de la concentration, c'est un peu le mot euh quand ils arrivent en 7H, ils ont quand même un temps de concentration qui est attendu, et quand on va voir beaucoup plus spécifiquement c'est que la lecture n'est pas facile, la compréhension des consignes n'est pas facile et dès le moment où on passe à l'écriture ben c'est

avéré que... là maintenant ces six dernières années c'était toujours le même schéma.

- Mhm
- Où euh on voit qu'il y a des problèmes orthographiques...
- Mhm
- ... qui ressortent, et en plus de la compréhension, il y a une connexion qui ne se fait pas et là il faut peut-être demander à un spécialiste.
- Mhm. Et puis du coup maintenant que vous avez quand même ben quelques années d'expérience, qu'est-ce que ça vous a appris sur la dyslexie ? Qu'est-ce que vous en savez ?
- Hmm. La question est spécifiquement au mot « dyslexie » ?
- Oui.
- Hmm. Très très bonne question [rires]. Euh ça m'a appris d'être beaucoup plus tolérante mais que ça soit avec tout le monde. On va pas juste se dire qu'il a pas appris son vocabulaire mais que peut-être il y a une autre problématique derrière ou un autre trouble derrière. Et euhm par rapport à la dyslexie même, on va parler de l'écriture, mais ce que j'ai appris c'était pas uniquement l'écriture mais aussi la compréhension.
- Mhm. Très bien et puis ben du coup qu'est-ce que vous faites, ou qu'est-ce que vous mettez en place lorsque vous savez qu'un ou une élève dyslexique sera présente dans votre classe ?
- Mhm. Alors déjà j'essaie d'organiser une enseignante spécialisée qui sera comme enseignant ordinaire en classe euhm au moins une unité mais c'est pas donné le temps que ça soit mis en place ben faut bien faire avec les moyens du bord donc euhm il faut toujours un diagnostic pour pouvoir mettre quelque chose en place.
- Oui
- Et euhm en attente du diagnostic ou après le diagnostic, on a des logiciels comme *Lexidata*, mais il faut faire une demande bien évidemment à travers la logo ou on va peut-être pas compter l'orthographe en allemand ou en anglais, ou on va peut-être lire à haute voix la consigne pour pouvoir faire l'exercice demandé
- Mhm.
- C'est très souvent le cas pour le cours de français en soit. Où on va diminuer la quantité et on préfère la qualité.

- Mhm. Mhm. Et du coup ben pourrez-vous nous en dire plus peut-être par rapport aux différenciations que vous mettez en place ? Vous l'avez déjà un peu euhm mentionné mais est-ce que il y a d'autres choses euh que vous mettez en place ?
- Mhm. Euhm ben le devoir d'hier pour aujourd'hui, là je vais parler d'un dys qui n'est pas dyslexique mais dyscalculique, où l'exercice même était de voir si j'ai la logique de comprendre qu'il faut d'abord que je... où est-ce que je dois placer ma virgule et donc trois exercices suffisent suffisamment, totalement et ça a faire avec la fiche de théorie qui est un dessin, qui n'est pas une écriture.
- Mhm. Mhm.
- Peut-être pour répondre à la même question, ce que j'ai pu voir, ce que j'ai pu apprendre à travers ces années c'est le fait que ils sont très très fort dans l'élaboration et l'énumération d'une histoire euh orale et pis euh on va parler des mots-clés, des mots-clés qu'on peut imaginer et à partir de cette image qu'ils se sont faite eux avec eux-mêmes, on peut les savoir
- Mhm. Mhm. C'est très intéressant mais du coup cette mise en pratique de ces différenciations euhm ça change en fonction des langues ? donc par exemple lors du cours d'allemand ? lors du cours d'anglais ? ou bien lors des moments d'immersion que vous faites dans votre classe ?
- Tout à fait. Alors on peut pas enseigner de la même manière le français, ou exiger de la même manière le français, le français qui reste quand même la base comme par exemple pour la conjugaison, la conjugaison de la terminaison doit être apprise. Par contre euh à aucun moment je peux avoir les mêmes exigences en allemand ou en anglais.
- Oui.
- Parce que ça fait beaucoup trop de surcharge.
- Mhm. Et du coup comment vous introduisez donc cette, ces différenciations euh en classe ? Donc euh est-ce que c'est en libre accès pour tout le monde ou bien est-ce que c'est plus individualisé ? Euhm est-ce qu'on présente ? Est-ce qu'on donne sans présenter ? Enfin oui, plutôt au niveau de la transparence à ce niveau-là ?
- Alors pour moi le mot transparence est juste, c'est très très important. Donc euhm pour pas créer des tensions, il faut que le prochain ... bon on est toujours dans la communication et pis que le prochain sache aussi le pourquoi du comment et euhm ben oui si je fais différemment avec un, c'est clair que

l'autre à côté il va devoir savoir pourquoi. Et moi je pars du principe encore aussi et à nouveau c'est que quelqu'un qui a un trouble qui est avéré, peu importe lequel, c'est comme si on lui donnait des lunettes. Et ces lunettes ben elles sont visibles pour ceux qui portent réellement des lunettes, donc on parle physiquement, mais quand il y a des troubles ils sont pas visibles, donc il faut quand même en parler, communiquer et pis dire « voila pourquoi la conjugaison en allemand ça sera imagé »

- Mhm.
- Euhm. Si je peux le faire pour d'autres ben on a tous des difficultés, on va parler de différenciation.
- Mhm. Oui
- Et cette différenciation elle peut rentrer tout à fait en compte mis à part quand on est dans le moment de l'évaluation, donc au moment de l'introduction, au moment d'approbation pour les notions pour les autres élèves.
- Mhm. Et du coup est-ce que vous avez des exemples concrets de ce que vous mettez en place donc dans les cours d'allemand respectivement dans les cours d'anglais ?
- Mhm.
- En quoi, quelles sont les différences par rapport au cours de français ? Vue que ben comme vous l'avez dit, ce ne sont pas les mêmes exigences ?
- Euhm. Du coup pour cette notion ce que je suis entrain de préparer même, on est dans les temps les différents temps « es ist kalt, im Winter ziehe ich eine Jacke an » ben « im Winter » ils ont les grosses cartes, c'est une forme de jeu, une sorte de jeu, des grosses cartes « Winter » avec bonhomme de neige etc. pour pouvoir imaginer et pis euh le jeu qu'on fait ben « Jacke » est écrit sur une vraie « Jacke ». Je vais pas devoir faire forcément ça avec une volée où il n'y a pas de dyslexiques en classe ou bien qui a pas des difficultés comme des élèves FLS. Donc ça dépend vraiment de l'ensemble de la classe, de la constellation de la classe. Et pis donc je suis entrain de préparer cet exercice-là pour le vocabulaire d'allemand.
- Mhm.
- Vu que sur le manteau qu'ils vont vraiment voir, les élèves, ben il y aura écrit aussi « Jacke »
- Mhm.

- Pis ce « Jacke » ils vont devoir le reproduire. Euh la personne ou les personnes dyslexiques, ils vont aussi écrire mais par contre l'orthographe ne va pas être compté.
- Oui.
- Donc veut non plus pas les stigmatisés pis eux qui se trouvent dans un moment de victimisation. Donc voilà pourquoi c'est aussi important de quand même faire des activités telles que
- Mhm.
- Mais au moment de l'évaluation différencier.
- Mhm. Donc c'est plus dans le visuel, dans l'image ...
- Oui
- Imagé les choses.
- Oui
- Mhm. Et du coup ben vous avez parlé aussi de la coopération avec euh ben l'enseignante spécialisée, avec une logopédiste aussi, enfin je pense qu'avec les années on voit pas mal de personnes, du coup ben euh comment elle se passe cette coopération ? et euhm ça peut être au sens large
- Alors je pense que ça dépend toujours de la personne qu'on a en face et pis qu'on prend comme référent ou référente euhm ben pour la volée là, actuelle, c'est tellement transparent et tellement fluide que ben celle-ci intervient pas parce qu'on est en liste d'attente, elle n'intervient pas pour l'élève mais elle la prend sous son aile et elle me guide et elle m'aide donc euh elle fait les demandes aussi... elle fait les demandes nécessaires ou bien elle me dit qu'est ce que je dois avoir comme information auprès de la psy privée. Donc la collaboration elle est ... je pourrais pas demander mieux.
- Mhm.
- Ou on a une personne de référence qui connaît plus la problématique, qui elle peut aussi aller me chercher des documents c'est ce qu'on a fait il y a deux ans en arrière. Des documents qui m'informent, des petites vidéos qui m'informent où que moi j'ai pas forcément accès en tant qu'enseignante ordinaire.
- Mhm. Mhm. Ouais c'est intéressant. Et du coup comment ça se passe une semaine ou un mois peut-être typique de collaboration ? aussi bon là eh ben c'est en liste d'attente mais est-ce que euh c'est plutôt intégratif, elle vient en classe ou est-ce qu'elle sort avec l'élève, comment ça se passe ?

- Non alors euhm de nouveau avec la personne avec qui je suis ces deux dernières années, quand elle est là, elle vient pour quatre unités donc ça concerne plusieurs élèves euhm on est deux enseignantes à ce moment-là.
- D'accord.
- Et puis on se partage le travail, on fait une sorte de différenciation, mais pas que pour les élèves dyslexiques ou dyscalculiques, donc qui ont déjà un trouble avéré, mais aussi pour euh ben les FLS ou les anciens FLS, ou ceux qui ont pas d'aide à la maison, ou euh à ce moment-là on se partage la classe en deux et on différencie notre travail pour arriver au même objectif.
- Mhm. Du coup vous vous partagez vraiment le travail, c'est pas une personne...
- Non
- Qui s'occupe euhh ok. Et du coup euh est-ce que vous en êtes satisfaite ? Et bah si non, euh pourquoi ?
- Alors euh tout à fait. J'ai vécu toutes sortes de collaborations où ça sortait l'élève, j'étais pas du tout satisfaite parce que c'est comme les logos ou comme les psys on les voit sur un instant T et que centrer sur l'élèves mais pas dans son ensemble. Et le fait que l'enseignante spécialisée vienne et collabore et pis on échange et c'est pas juste « tiens, je vais faire ça, regarde toi explique de manière différente »... Non ! Elle voit aussi comment nous on travail et on réfléchit en classe donc elle fait partie du quotidien. Et c'est que enrichissant, parce que il y a un lien de confiance, et c'est avec ce lien de confiance, qu'on peut progresser.
- Oui. Mhm. Et euh du coup ben on a beaucoup parlé des choses qui sont mises en place mais est-ce que de manière générale, vous ressentez encore des besoins à ce sujet ? Que ce soit au niveau des ressources, au niveau bah euh d'une équipe éducative qui est mise en place, ça peut vraiment être très large.
- Oui alors ici en ville, on a dans notre chance, une malchance, j'appelle ça comme ça ... c'est que on a une logo à disposition, on a des psys à disposition, mais non seulement il y a des monstres listes d'attente mais en plus de ça bah euh c'est les spécialistes et pis ils restent entre eux les spécialistes. Il y a 0 moments d'échange, il y a 0 moment où les spécialistes viennent en classe et ils s'intègrent dans la classe comme enseignante spécialisée ce qui nous manque clairement et euhm encore une fois nous enseignants ordinaires on est devenus ... comment dire ... comme le médecin généraliste

- Mhm
- Mais euh le médecin généraliste, il délègue après les responsabilités. Chez nous, les responsabilités restent toujours pour tout ce qui est évaluation. Et il nous manque un soutien
- Mhm
- Il nous manque euh une personne de référence aussi, il nous manque euh une documentation. On pourra toujours se documenter, donc si on veut rechercher des informations on peut le faire, mais est-ce que c'est des vraies informations ou pas.
- Mhm.
- Est-ce que c'est juste vers quoi on tend ou pas ? Et ça ça manque clairement.
- Mhm. Ouais. Et vous aviez parlé du coup euh donc d'un manque de soutien... est-ce que ça serait un soutien au niveau donc global, et plus donc dans les institutions telles que au niveau du canton peut-être ? ou est-ce que c'est le manque de soutien euh par rapport à votre établissement ou des choses comme ça ?
- Non alors par rapport à l'établissement je trouve qu'on est euh qu'on fait un travail riche parce qu'il y a cet échange et cette proximité mais par rapport au cahier de charges qui n'est peut-être plus juste ou plus à jour avec la population qu'on accueille actuellement.
- Mhm.
- Donc euh comme je disais... non pour répondre clairement, c'est plus haut qu'il y a quelque chose qu'il faut changer.
- Mhm.
- Mais comme euh ouais je disais un médecin généraliste va envoyer chez un spécialiste et c'est lui qui prend la chose en main alors que nous on envoie partout mais tout nous revient à chaque fois.
- Oui, oui. Mhm. Alors bah c'est déjà la fin de l'entretien donc merci encore une fois pour avoir pris le temps de répondre à ses questions est-ce que vous avez quelque chose à rajouter ou peut-être encore des questions ?
- Alors oui rajouter, j'aimerais bien rajouter quelque chose, c'est que la dyslexie la dyscalculie, les dys en général, on les a réellement pris en compte il y a pas si longtemps que ça dans ma génération ben c'était tout le monde dans le même moule et puis on faisait pas vraiment différenciation ... et il manque une sorte de transition actuellement. Donc une fois arrivée dans la vie adulte,

Bah y en a plein qui doivent se débrouiller avec leurs troubles et c'est vrai que quand je vois qu'il y a autant d'ajustements qui peut se faire chez les petits, si on pouvait pas en faire une continuité que ce soit pour pouvoir aller au collège pour pouvoir faire des études ou pour le monde du travail. Il manque comme une transition ou peut-être il faut alléger des exigences donc dévaluation mais en même temps de continuer avec ce que nous on a, ce qu'on a mis en place.

- Mhm.
- Mais ça c'est dans le meilleur des mondes, dans le monde des bisounours quoi [rires].
- Oui [rires]. Mais merci en tout cas pour ce commentaire. Et du coup comment c'était pour vous l'entretien ? Est-ce que ça été ? Les questions, pas trop compliquées ?
- Non.
- La formulation ça été ?
- Tout bien.
- Parfait.
- J'espère que j'ai pu répondre à vos questions aussi.
- Oui. Ah oui c'était très intéressant. Et comme j'ai dit, on va analyser toutes les réponses des différents entretiens donc à titre de comparaison et euh pour tirer des conclusions à ce sujet du coup qui nous tient à cœur. Donc voilà merci beaucoup.
- Merci à vous.

Entretien 5

- Voilà parfait alors bah encore une fois du coup merci beaucoup d'avoir accepté de prendre ce temps pour répondre à des questions
- Avec plaisir.
- Du coup bah on n'en a déjà parlé mais depuis combien de temps est-ce que vous enseigner et est-ce que c'était toujours dans le même degré jusqu'à maintenant ?
- Alors oui ça fait six ans que j'enseigne et j'ai toujours enseigné en 7 en 8H
- D'accord, mhm. Et puis euh quand est-ce que vous avez eu pour la dernière fois un ou une enfant dyslexique dans la classe donc qui était déjà diagnostiqué ?

- Euh cette année
- Cette année, mhm très bien. Et puis avez-vous dû déjà du donc entreprendre des démarches pour éventuellement un élève ou une élève qui n'était pas encore diagnostiqué.e ?
- Oui j'ai déjà entrepris des démarches
- Mhm. Et puis à quel moment vous vous êtes dit « ah il faudrait que j'intervienne, que je fasse quelque chose » ?
- Alors euh c'était euh il y a deux ans et j'ai laissé quand même jusqu'au vacances d'octobre pour analyser l'élève et à partir des vacances d'octobre, je me suis dit que c'était pas possible de continuer comme ça. Donc j'ai essayé de faire faire un diagnostic, enfin j'ai essayé parce que c'est un parcours du combattant, et j'ai donc fait diagnostiquer cet élève qui s'est révélé être dysorthographique en plus de dyslexique et dyscalculique.
- D'accord et puis c'était quoi les signes pour vous ?
- Par exemple un mot simple euh était euh écrit complètement faux ... typiquement chienne c'était écrit dans toutes les manières possibles et imaginables. « Sh » euh « ch » euh « ienne » euh « yen », « yn » ... c'était très compliqué à lire on va dire.
- Mhm ok. Donc là on a un peu mis le contexte mais euh du coup quel est votre savoir en lien avec la dyslexie en fait ? Est-ce que à ce niveau-là il y avait assez de ressources pour vous pour comprendre ce que c'était ? ou euh pas du tout ?
- Alors non moi mon seul savoir à ce niveau-là, c'est euh ce qui était euh de la HEP et encore je trouve qu'on a énormément survolé le sujet euh on nous a dit voilà ça existe c'est des élèves qui confondent les lettres euh qui peuvent confondre les sons mais sans plus euh c'est plutôt sur le terrain où euh j'ai un peu plus appris à repérer les signes par l'écrit, par l'oral par euh voilà quoi quand ils doivent épeler un mot mais mes savoirs étaient pas énorme et les ressources ici ne sont pas énormes non plus car pour avoir une demande de bilan d'une logopédiste il faut euh d'abord aller en permanence et attendre la permanence faire la fiche 124, attendre l'aval des parents aussi donc euh c'est tout un parcours du combattant.

- Mhm. Mhm. Donc du coup si je comprends bien, au niveau des institutions, il y avait pas grand-chose de disponible c'était plus par votre expérience en fait que vous avez acquis ce savoir.
- Voilà exactement.
- Mhm. Et du coup ben qu'est-ce que vous faites lorsque vous savez, à l'avance donc, qu'un ou une élève dyslexique sera présent ou présente dans votre classe ?
- Alors moi j'attends toujours quand même de les rencontrer et de voir un petit peu euh quelles sont réellement ses difficultés car euh parfois on a pas forcément la même vision des choses avec les collègues, Sur quoi est-ce que j'aimerais vraiment me focaliser : est-ce que j'aimerais qu'il sache parfaitement tout écrire ? ou est-ce que je me fixe des petits objectifs plus précis ? donc d'abord ça et euh ensuite euh par moi-même et en consultation avec mes collègues euh et avec les logopédistes euh trouver peut-être ce qui est le mieux adapté pour cet.te élève.
- Mhm. Mhm. Et du coup bah quand vous vous êtes fait cette idée, qu'est-ce que vous mettez concrètement en place euh dans votre cours ou euh dans votre classe.
- Alors déjà des adaptations au niveau euh ben du contenu par exemple si c'est un texte, je le lis moi euh, je m'assure de sa compréhension... pareil pour les consignes, euh lorsque c'est écrire ben peut-être qu'il va pas écrire tout le texte mais seulement une partie ou quelques phrases... Je vise vraiment ce qui est essentiel. Surtout en plus euh au niveau de la difficulté de la dyslexie que c'est. Si c'est une dyslexie un peu plus prononcée, on va dire, ou moins prononcée bah il y a peut-être des choses que je tiendrai plus rigueur ou pas.
- Mhm. Et est-ce que du coup ben cette mise en pratique change en fonction des cours de langues ? Parce qu'en 7-8H, il y a aussi l'allemand et l'anglais qui rentrent en jeu... est-ce qu'il y a des différences par rapport à ça ?
- Alors on essaie toujours d'adapter aussi mais c'est plus compliqué car en plus par exemple en anglais on commence l'anglais en 7-8H ; donc euh c'est vraiment difficile en plus on nous demande à ce que les élèves sachent phonétiquement et orthographiquement les choses, donc on essaie toujours d'être plus souple quand même, mais euh voilà c'est plus compliqué que le français [rires].

- [rires] et du coup bah euh quand vous mettez en place les différenciations, donc maintenant pas forcément en allemand ou en anglais, mais est-ce que c'est aussi pour des élèves qui ne sont pas forcément diagnostiqués.e.s ? est-ce que vous mettez à profit en fait ces différenciations à d'autres élèves ou pas forcément ?
- Alors oui bien sûr s'il y a des choses qui fonctionnent pour ses élèves dyslexiques euh je peux les mettre à disposition pour les autres il n'y a pas de raison à ce qu'ils puissent pas bénéficier même si ça peut les aider. Maintenant euh lors de correction orthographique parce qu'on revient toujours à l'orthographe hein, je vais être quand même bien plus souple avec les élèves dyslexiques avec les autres.
- Mhm. Mhm. Parfait et du coup je pense qu'il y a une certaine collaboration qui se met en place quand on a ces élèves dans la classe, donc comment se passe bien la collaboration avec toutes l'équipe éducative, au sens large, que ce soit la logopédiste ou peut-être l'enseignante spécialisée ou autre ?
- Alors c'est assez compliqué là on est dans une très grande école on est quand même 72 enseignants euh sans compter toutes les logos, les psycho-mot' les psys etc. Donc j'avoue que quand il va en logopédie j'ai pas trop de retours hormis au bilan ou bien au euh... une fois ou deux par année donc je ne sais pas trop ce qu'il travaille là-bas, enfin forcément les objectifs qu'on s'étaient fixés, mais je sais pas précisément donc la collaboration se fait surtout avec mes collègues de 7 ou bien de 8H où on se donne des pistes, des solutions, peut-être des supports qu'on aurait adaptés. Euh c'est plus facile aussi de collaborer avec les enseignants spécialisés, mais il faudrait qu'il soit diagnostiqué MAO et MAR parce que sinon elles n'ont pas le temps de s'occuper de tous les malheurs de tous les élèves malheureusement.
- Mhm. Et du coup donc si je comprends bien la collaboration c'est plutôt... elle se fait pas de manière intégrative mais donc ces élèves sortent de la classe à ce moment-là ?
- Exactement.
- Mhm ok. Et du coup est-ce que vous en êtes satisfaite ou est-ce que vous avez de besoins à ce niveau-là ?
- Ou la la [rires]. Bien sûr qu'on aurait des besoins euh je trouve que des fois on est trop laissé à nous-même et évidemment ben il y a pas assez de budget

pour avoir assez d'unité pour euh que les élèves euh aillent en logopédie ou bien tout simplement aient un thérapeute ou euh quoique ce soit. Oui alors les ressources on aimerait euh plus de temps en fait euh avec euh avec ces thérapeutes.

- Mhm.
- Plus de possibilités, plus de moyens.
- Mhm. Mhm. Et donc de manière générale donc euh au sens large donc la dyslexie ou les élèves dyslexiques euh qu'est-ce que vous avez comme besoins en tant qu'enseignante aujourd'hui ? Est-ce que vous auriez aimé que quelque chose soit fait différemment ? ou bah quelque chose soit fait en plus ? au contraire ?
- Bah j'aurais aimé euh qu'il y ait un peu plus de collaboration avec les thérapeutes ..
- Mhm.
- Euh peut-être que ils peuvent d'autres pistes que nous où on est sur le terrain parce que oui on a ces élèves à difficulté mais on a aussi 20 autres élèves à côté, plus la vie de l'école, plus la vie administrative etc. Et malheureusement ben ça passe à la trappe parce qu'on peut pas se couper en dix. Donc oui euh plus de collaboration avec eux, plus de support qui pourraient être faits par eux
- Mhm.
- Euh plus d'adaptations euh qui pourraient être fait euh par ces personnes-là, qui s'y connaissent bien mieux que nous quoi.
- Mhm. Mhm. Oui. Et puis du coup ben de votre côté, est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ? ou pas spécialement ?
- Non pas spécialement euh si ça pouvait changer quelque chose ça serait génial [rires]
- [rires] Je vous comprends. Ok merci ben ça touche déjà à sa fin, merci beaucoup d'avoir prit le temps donc de répondre à ces questions euh comment ça été pour vous ? comment vous vous êtes sentie pendant l'interview ? ça été ?
- Oui c'était très bien. C'était intéressant les questions que vous avez posées et euh curieuse de savoir ce qu'il en adviendra.
- Merci beaucoup !

10.3 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.

03.04.2023

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.