



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



*Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX*

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Lorène MARCHAND-ARNAL
Virginie RICHET

soutenu publiquement en juin 2013 :

Élaboration d'une formation sur la dyslexie- dysorthographe à destination des enseignants de collège

MEMOIRE dirigé par :

Madame Paula DEI CAS, Directrice de l'institut d'orthophonie Gabriel Decroix, Lille

Lille – 2013

Remerciements

Nous tenons à remercier notre maître de mémoire, Madame Paula Dei Cas, pour sa disponibilité, son écoute et ses précieux conseils tout au long de cette année.

Nous remercions également tous les enseignants ayant accepté de répondre à notre questionnaire.

Nous remercions les responsables des établissements ayant participé à notre étude, et ceux qui nous ont accueillies chaleureusement.

Nous remercions toutes les personnes qui nous ont aidées dans nos expérimentations, particulièrement Sylvie Arnal et Véronique Marion.

Nous remercions aussi les jeunes dyslexiques-dysorthographiques qui nous ont permis d'illustrer notre outil.

Enfin nous remercions Marvin pour son aide en informatique.

Un grand merci à ma famille, particulièrement mes parents et Agnès, pour leur présence et leur soutien.

Merci à toutes mes maîtres de stage, pour m'avoir fait découvrir leurs pratiques, variées et enrichissantes.

Enfin, merci énormément à Loïc et à toute la Famille Lilloise, pour leurs encouragements, leurs conseils et surtout leur bonne humeur durant cette dernière année d'études éprouvante...

Lorène

Je remercie ma famille et mes proches qui m'ont soutenue et encouragée durant ces quatre dernières années, particulièrement ma maman et Gautier.

Merci aussi à Audrey pour son aide inestimable.

Enfin merci à Agnès, Hélène, Mathilde et Delphine pour leur soutien et leurs conseils.

Virginie

Résumé :

De nombreuses avancées au niveau législatif ont été réalisées dans l'intégration scolaire des jeunes dyslexiques-dysorthographiques, notamment avec la loi du 11 février 2005.

Nous avons constaté que peu de formations sur la dyslexie-dysorthographie existaient pour les professeurs de collège. Or ils sont en grande demande d'informations et de moyens pour adapter leur pédagogie.

C'est pour cette raison que l'objectif de notre mémoire est d'élaborer une formation sur la dyslexie-dysorthographie à destination des enseignants de collège. Cette formation comprend des informations sur la dyslexie-dysorthographie en tant que pathologie du langage écrit, sur le dépistage et sur les aménagements pédagogiques.

Pour ce faire, nous avons utilisé les réponses d'une enquête réalisée auprès des enseignants de collège pour connaître leurs besoins et leurs attentes.

Puis nous leurs avons présenté notre outil et avons recueilli leurs avis sur la formation à l'aide d'un questionnaire de satisfaction. Les professeurs se sont dit satisfaits de la formation et tous estiment pouvoir réutiliser les apports de celle-ci dans leur pratique professionnelle.

Mots-clés :

Orthophonie

Dyslexie-Dysorthographie

Enseignement

Intégration sociale et scolaire

Adolescent

Abstract :

Many advances in legislation have been made in the school integration of young dyslexics-dysorthographe, especially with the Act of February, 11th 2005.

We have noticed there are very few trainings about dyslexia-dysorthographie intended for secondary school teachers. But they are in great demand of information and resources to adapt their teaching.

It is for this reason that the purpose of our paper is to develop a training on dyslexia-dysorthographie to secondary school teachers. This training includes informations on dyslexia-dysorthographie as a pathology of written language, on the screening and on educational adjustments.

To do this, we used the results of a survey realised with secondary school teachers to know their needs and expectations.

Then we have presented them our tool and collected their opinions on the training, using a satisfaction questionnaire. Teachers said that they were satisfied with the training and all of them consider that they can use the contributions on their professional practice.

Keywords :

Speech therapy

Dyslexia-Dysorthographie

General education

Inclusion

Adolescent

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	3
1.La dyslexie-dysorthographe (DL-DO).....	4
1.1.Définition.....	4
1.2.Classification des dyslexies-dysorthographies développementales	4
1.2.1.La dyslexie-dysorthographe phonologique ou dysphonétique.....	4
1.2.2.La dyslexie-dysorthographe de surface ou dyséidétique ou lexicale....	4
1.2.3.La dyslexie-dysorthographe mixte.....	5
1.2.4.La dyslexie-dysorthographe visuo-attentionnelle	5
1.2.5.Modèle BIAM (Grainger et al 2011).....	5
1.3.Signes cliniques de la dyslexie-dysorthographe.....	6
1.3.1.Spécificités des erreurs.....	6
1.3.2.Typologie des erreurs.....	7
1.3.3.Dyslexie-dysorthographe et troubles cognitifs associés.....	8
1.3.3.1.Troubles du langage oral.....	8
1.3.3.2.Troubles neuropsychologiques.....	8
1.3.3.2.1.Troubles de la mémoire.....	8
1.3.3.2.2.Troubles de l'organisation spatiale.....	8
1.3.3.2.3.Troubles de l'organisation temporelle et séquentielle.....	9
1.3.3.2.4.Troubles de l'attention et troubles psychomoteurs.....	9
1.3.3.2.5.Dysgraphie	9
1.3.3.3.Troubles psychoaffectifs	10
1.4.La dyslexie-dysorthographe au collège.....	10
1.4.1.Français.....	10
1.4.2.Anglais.....	10
1.4.3.Allemand.....	11
1.4.4.Espagnol.....	11
1.4.5.Histoire-géographie.....	11
1.4.6.Mathématiques.....	11
1.4.7.Technologie.....	12
1.4.8.Sciences de la vie et de la terre.....	12
1.4.9.Physique-chimie.....	12
1.4.10.Musique.....	12
1.4.11.Arts-plastiques.....	12
1.4.12.EPS.....	12
2.Dyslexie-dysorthographe et actions du gouvernement.....	13
2.1.Textes officiels.....	13
2.1.1.Rapport Ringard (Février 2000).....	13
2.1.2.Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.....	13
2.1.3.Bulletin officiel n°2 de janvier 2012 sur l'organisation des examens pour les candidats présentant un handicap.....	14
2.2.Documents d'aides mis à disposition des enseignants.....	15
2.2.1.Modules de formation à distance pour les enseignants de classes ordinaires.....	15
2.2.2.Le manuel GEVA-Sco.....	15
3.Didactique et formation	17
3.1.Le triangle pédagogique de J. Houssaye (1988)	17
3.2.Connaître les apprenants.....	17
3.3.La formation.....	18

4. La formation des enseignants de collège.....	19
4.1. La formation initiale.....	19
4.1.1. Généralités.....	19
4.1.1.1. Les concours de l'enseignement :.....	20
4.1.1.2. Cas particuliers :.....	20
4.1.1.3. Schéma récapitulatif :.....	21
4.1.2. Le contenu de la formation en Master :.....	21
4.1.2.1. La dyslexie-dysorthographe dans la formation initiale.....	21
4.1.2.2. Le cas particulier des enseignants 2 CA-SH.....	21
4.2. La formation continue.....	22
4.2.1. Dans le secteur public.....	22
4.2.1.1. Généralités.....	22
4.2.1.2. Formation(s) proposée(s).....	22
4.2.2. Dans le secteur privé.....	23
4.2.2.1. Généralités.....	23
4.2.2.2. Formation(s) proposée(s).....	24
5. Le partenariat orthophoniste/enseignant.....	25
5.1. Définition.....	25
5.2. Rôle de chacun.....	25
5.3. Le partenariat : une nécessité.....	25
5.3.1. Textes officiels.....	25
5.3.1.1. Recommandations de l'ANAES.....	25
5.3.1.2. Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste.....	26
5.3.1.3. Rapport Ringard (2000).....	26
5.3.2. Une démarche qui a fait ses preuves.....	26
6. Buts et Hypothèses.....	28
Sujets, matériel et méthode.....	29
1. Population visée.....	30
2. Le questionnaire d'enquête préalable à l'attention des professeurs de collège .	30
2.1. Conception du questionnaire	30
2.1.1. Texte introductif :	30
2.1.2. Questions 1 & 2 :.....	31
2.1.3. Questions 3, 4 & 5 :	31
2.1.4. Questions 6 & 7 :.....	31
2.1.5. Questions 8, 9 & 10 :.....	32
2.1.6. Questions 11, 12, 13 et 14 :	32
2.1.7. Distribution.....	33
2.2. Résultats des questionnaires.....	33
2.2.1. Question 1.....	33
2.2.2. Question 2.....	37
2.2.3. Questions 3, 4, 5 & 6.....	37
2.2.4. Question 7.....	39
2.2.5. Questions 8, 9 & 10.....	41
2.2.6. Questions 11, 12, 13 et 14.....	44
2.2.7. Remarques des professeurs.....	44
3. Questionnaire aux enseignants spécialisés.....	45
4. Interprétation en vue de la création des outils.....	46
5. Élaboration des outils de la formation	47
5.1. Le diaporama.....	47
5.2. Les fiches récapitulatives.....	54
5.3. Les exemples	55

Résultats.....	57
1.La recherche de lieux de formation	58
2.Les formations données.....	58
2.1.Collège Louis Pergaud de Fresnes-en-Woëvre.....	58
2.2.Collège Roland Vasseur de Vigny.....	60
2.3.Collège Les Hautiers de Marines.....	61
2.4.École élémentaire de Fresnes-en-Woëvre	63
3.Questionnaire de retour de formation	64
3.1.Conception du questionnaire.....	64
3.2.Résultats.....	64
3.2.1.Collège Louis Pergaud de Fresnes-en-Woëvre.....	64
3.2.2.Collège Roland Vasseur de Vigny.....	65
3.2.3.Collège Les Hautiers de Marines.....	65
3.2.4.École élémentaire de Fresnes-en-Woëvre.....	66
3.2.5.Synthèse des résultats.....	67
Discussion.....	69
1. Rappel des résultats :.....	70
2.Critiques méthodologiques.....	71
2.1.Le questionnaire d'enquête préalable.....	71
2.2.Le questionnaire aux enseignants spécialisés.....	72
2.3.Le diaporama.....	72
2.4.Les fiches récapitulatives.....	73
2.5.Les exemples.....	73
2.6.Les expérimentations.....	73
2.7.Diffusion.....	75
3.Discussion des résultats.....	76
4.Apports personnels.....	77
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Liste des annexes.....	85
Annexe n°1 : Questionnaire d'enquête préalable.....	86
Annexe n°2 : Présentation du diaporama.....	86
Annexe n°3 : Fiches récapitulatives.....	86
Annexe n°4 : Rédaction libre d'un enfant dyslexique scolarisé en 3ème	86
Annexe n°5 : Dictée d'un enfant dyslexique scolarisé en 3ème.....	86
Annexe n°6 : Exemple d'évaluation d'un enfant dyslexique scolarisé en CAP	86
Annexe n°7 : Questionnaire de satisfaction.....	86

Introduction

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'intégration des personnes handicapées, les établissements scolaires, y compris les collèges, se doivent de tout mettre en œuvre pour accueillir les élèves porteurs de handicap. La dyslexie-dysorthographe est reconnue comme handicap cognitif et est donc concernée par cette loi.

Les exigences scolaires sont très importantes, en particulier au collège, et les élèves dyslexiques-dysorthographiques peuvent se retrouver en grande difficulté. Pour aider au mieux ces élèves, les professeurs de collège doivent connaître la pathologie. Or, quasiment aucune formation sur la dyslexie-dysorthographe ne leur est donnée dans leur cursus d'enseignant que ce soit sur le dépistage ou la manière d'aider ces élèves au quotidien.

C'est pourquoi, nous souhaitons élaborer une formation sur la dyslexie-dysorthographe qui réponde aux attentes et aux besoins des professeurs, afin qu'ils puissent mieux intégrer les jeunes dyslexiques-dysorthographiques au sein de leur classe.

Dans la première partie de notre mémoire, nous proposerons quelques rappels théoriques sur la dyslexie-dysorthographe. Nous détaillerons les actions du gouvernement en faveur des élèves dyslexiques-dysorthographiques. Puis, après quelques notions de didactique, nous présenterons le cursus des enseignants de collège. Enfin nous parlerons de l'importance du partenariat orthophoniste/enseignant.

Notre partie expérimentale expliquera les différentes étapes qui auront été nécessaires à l'élaboration de la formation, c'est à dire la conception d'un questionnaire d'enquête préalable distribué aux enseignants de collège et l'analyse des résultats de celui-ci, à partir desquels les outils ont été réalisés. Puis nous exposerons les résultats de notre expérimentation auprès des enseignants.

La dernière partie de notre mémoire sera consacrée à une discussion sur l'ensemble de notre travail.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. La dyslexie-dysorthographie (DL-DO)

1.1. Définition

Selon la classification internationale des maladies (CIM-10), la dyslexie de développement est un trouble spécifique durable de l'apprentissage de la lecture chez un enfant d'intelligence normale ayant une scolarité régulière. Les difficultés ne sont pas la conséquence d'un déficit sensoriel, psychologique, psychoaffectif, ni d'une lésion cérébrale. Le trouble spécifique de la lecture s'accompagne fréquemment de difficultés en orthographe. Les enfants présentant ce trouble spécifique de la lecture ont souvent des antécédents de troubles de la parole ou du langage.

D'après le rapport de l'INSERM de 2007, ce sont 3 à 5% des enfants vers l'âge de 10 ans, qui sont concernés par la dyslexie.

1.2. Classification des dyslexies-dysorthographies développementales

Selon Boder (1973) :

1.2.1. La dyslexie-dysorthographie phonologique ou dysphonétique

Les enfants concernés par cette dyslexie-dysorthographie ont des difficultés à réaliser la conversion graphème-phonème et phonème-graphème. C'est donc la voie d'assemblage qui est touchée. Ces enfants compensent par la voie d'adressage et ont une reconnaissance globale des mots.

1.2.2. La dyslexie-dysorthographie de surface ou dyséidétique ou lexicale

Dans cette dyslexie-dysorthographie, c'est la voie d'adressage qui est touchée. Le canal visuel et la mémoire visuelle sont déficitaires. Ces enfants compensent par la voie d'assemblage et ont beaucoup de difficultés à se constituer un lexique orthographique.

1.2.3. La dyslexie-dysorthographie mixte

Il s'agit de l'atteinte des deux voies de lecture (assemblage et adressage). La compréhension est très altérée car les moyens de compensation sont extrêmement réduits.

1.2.4. La dyslexie-dysorthographie visuo-attentionnelle

Valdois et al. (1995), définissent ce quatrième type de dyslexie-dysorthographie, rare chez l'enfant.

C'est une dyslexie-dysorthographie périphérique où il s'agit d'un dysfonctionnement visuo-attentionnel entraînant une non reconnaissance visuelle, des difficultés attentionnelles et un trouble lexique. La prise d'indices est faussée par une difficulté de sélection des informations pertinentes et la compréhension est réduite.

1.2.5. Modèle BIAM (Grainger et al 2011)

Grainger et Ziegler proposent en 2011 un nouveau modèle, dans leur article « A Dual-Route Approach to Orthographic Processing » publié dans « Frontiers in Psychology », qui remet en cause la théorie classique de la double voie de Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler (2001).

Dans ce nouveau modèle, appelé BIAM (bi-modal interactive activation model), il existerait deux types de représentations : une représentation en « gros grains » (coarse-grained) et une représentation en « grains fins » (fine-grained), comme présenté dans l'illustration 1 ci-dessous, pour déterminer et sélectionner le bon mot.

La première voie dite en « gros grains » serait un système de détecteurs de localisation des lettres. Les lettres les plus visibles sont alors sélectionnées par une activation rapide « bottom-up » de toutes les représentations des mots qui peuvent être combinés avec les contraintes contextuelles.

Dans le cas où nous ne serions pas en possession de ces éléments contextuels, la deuxième représentation, en « grains fins », est utilisée. Celle-ci est une voie plus lente, mais donne des informations pour lever les ambiguïtés quand cela est nécessaire. Nous obtenons alors des informations plus précises sur l'ordre

des lettres, et un repérage des graphies complexes, des préfixes, des suffixes, etc. Le repérage s'effectue dans un double sens : du début du mot à la fin du mot, et de la fin du mot au début du mot (ce sont les points d'ancrage). Chaque lettre est donc représentée deux fois. Une fois que les lettres sont dans le bon ordre, se produit une activation de la forme phonologique et des représentations sémantiques qui correspondent.

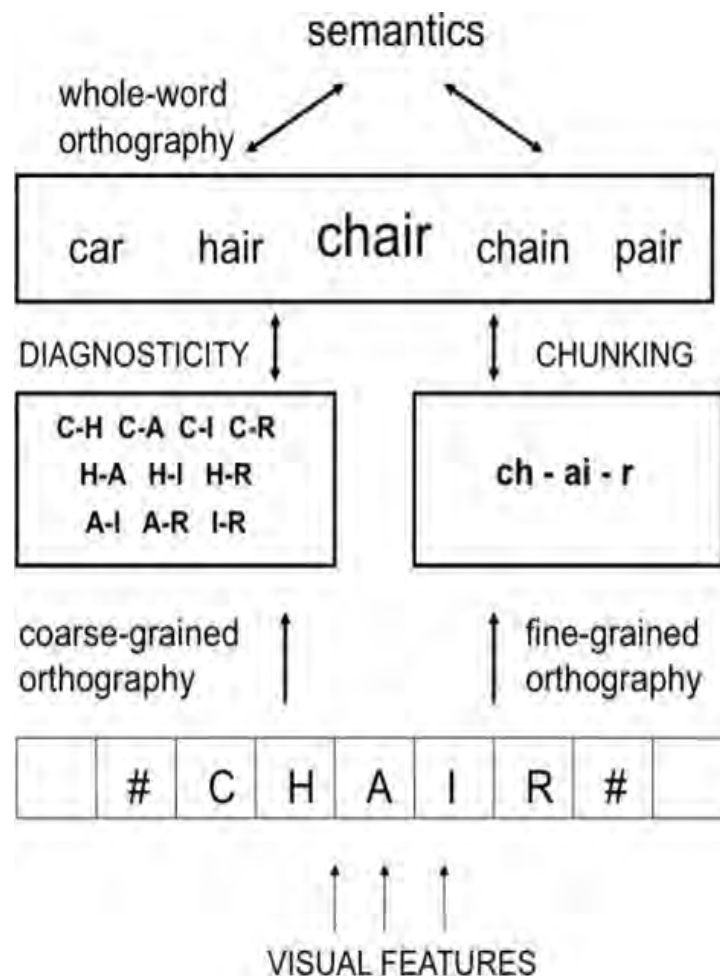


Illustration 1 : Bi-modal Interactive-activation model (BIAM)

1.3. Signes cliniques de la dyslexie-dysorthographie

1.3.1. Spécificités des erreurs

- Persistance des erreurs au-delà de l'âge normal d'apprentissage de la lecture, c'est à dire après le C.E.1, d'après Bonnelle (2002) ;
- Impression de lire et d'écrire des mots et des phrases dénués de sens ;
- Altération des performances sous l'effet de la fatigue et du stress ;

- Erreurs parfois masquées par la compensation de la voie non pathologique, et uniquement visibles lors de la passation d'épreuves spécifiques ;
- Résistance des erreurs à la rééducation.

1.3.2. Typologie des erreurs

- Erreurs à dominante phonétique :
 - Omissions de lettres, de syllabes (ex : « pote » pour « porte »)
 - Ajouts de lettres, de syllabes (ex : « arbustre » pour « arbuste »)
 - Inversions dans les groupes de lettres (ex : « fitre » pour « frite »)
 - Confusions entre les consonnes sourdes et les consonnes sonores (f/v, p/b, t/d...)
 - Confusions entre des lettres visuellement proches (m/n, b/d,on/ou...)
- Erreurs liées aux règles de lecture :
 - Lettres « c », « g », « s »
 - Graphies complexes « ail », « eil », « ouille », « gn », « ien », « oin »...
- Erreurs dans la segmentation des mots (ex : « d'ossié » pour « dossier », « quarantan » pour « quarante ans »)
- Erreurs sur les homophones grammaticaux (ex : met/mets/mai/mais/mes/m'est)
- Fautes d'usage (orthographe lexicale) avec des complexifications (« heaudere » pour « odeur »), des simplifications (« taba » pour « tabac ») et des régularisations (« fame » pour « femme »).
- Erreurs grammaticales :
 - Non reconnaissance de la nature des mots et difficulté dans l'analyse de leur fonction.
 - Erreurs d'accords
 - Confusion dans la notion de temps des verbes

- Difficulté de compréhension et d'application des règles de grammaire.

1.3.3. Dyslexie-dysorthographe et troubles cognitifs associés

Bonnelle (2002) explique que les troubles du langage écrit sont rarement isolés. Au contraire il est fréquent de les retrouver associés à des troubles du langage oral, des troubles neuropsychologiques, ou des manifestations psychoaffectives.

1.3.3.1. Troubles du langage oral

Nous retrouvons chez certains dyslexiques-dysorthographiques avant même l'apprentissage de la lecture, un trouble de l'acquisition du langage oral : une prononciation des phonèmes imprécise, une syntaxe rudimentaire, une mauvaise conjugaison des verbes, un lexique peu développé...

Selon Habib (1997) 40% des enfants dyslexiques-dysorthographiques ont eu des problèmes de langage oral dans la petite enfance.

1.3.3.2. Troubles neuropsychologiques

1.3.3.2.1. Troubles de la mémoire

Ce trouble concerne spécifiquement la mémoire à court terme comprenant la mémoire immédiate et la mémoire de travail. Elles vont permettre de garder en mémoire le début d'une phrase lue afin de comprendre le sens de la totalité de celle-ci, mais aussi permettre la bonne reconnaissance des lettres et des mots. Il est possible que ce trouble ne concerne qu'une partie des dyslexiques-dysorthographiques.

1.3.3.2.2. Troubles de l'organisation spatiale

La gestion de l'espace peut parfois poser problème chez les dyslexiques-dysorthographiques. Les difficultés peuvent chez les plus jeunes concerner les notions de topologies (« haut », « bas », « dessus »...) et chez les plus grands, la géométrie, l'orientation spatiale (repérage sur un plan...). En langage écrit cela peut expliquer les confusions visuelles telles « b / d / p / q » et les inversions de lettres.

1.3.3.2.3. Troubles de l'organisation temporelle et séquentielle

La gestion des informations temporelles peut également être affectée : mauvais repérage dans la journée, semaine, mois, année, des difficultés à apprendre à lire l'heure et à comprendre la signification, confusions dans le temps des verbes ou une mauvaise utilisation des connecteurs temporels (« demain », « prochain », « bientôt »...), des difficultés à comprendre la succession des événements dans un récit.

Une difficulté dans les informations séquentielles peut se retrouver chez certains dyslexiques-dysorthographiques. Le langage est une activité séquentielle : séquences de phonèmes ou de graphèmes, séquences de mots. Cela expliquerait des erreurs tels les ajouts, les omissions, les inversions en lecture comme en orthographe.

1.3.3.2.4. Troubles de l'attention et troubles psychomoteurs

Certains dyslexiques-dysorthographiques ont une attention fluctuante, une difficulté à rester concentrés sur une activité, ils sont facilement distraits. Ce trouble de l'attention est parfois accompagné d'une instabilité psychomotrice.

Bonnelle (2002) affirme qu'aucun de ces troubles neuropsychologiques n'est constant. Ce ne sont donc pas des signes spécifiques dans la dyslexie-dysorthographie.

1.3.3.2.5. Dysgraphie

Habib (1997) explique que la dysgraphie est une perturbation fréquemment associée à la dyslexie-dysorthographie. Nous pouvons observer des tracés maladroits, des espaces anormaux, des jambages exagérés, des lettres irrégulières, raturées et parfois méconnaissables.

1.3.3.3. Troubles psychoaffectifs

Ces troubles sont plus généralement une conséquence secondaire des difficultés d'apprentissage. Lorsque l'élève qui malgré tout ses efforts ne parvient pas

à être compris des enseignants, de ses parents, de tout son entourage, nous pouvons retrouver des manifestations de type opposition, agressivité, provocations, repli sur soi, inhibition, désintérêt, perte de l'estime de soi et angoisse.

1.4. La dyslexie-dysorthographie au collège

Les exigences scolaires sont très importantes, notamment au collège. Les collégiens dyslexiques-dysorthographiques sont donc mis en grande difficulté quotidiennement selon le degré de leur dyslexie-dysorthographie. Ces élèves peuvent rencontrer des difficultés plus ou moins importantes dans chaque matière.

Il existe des aménagements et des aides que les enseignants peuvent apporter à ces élèves. Ces aménagements permettent de se rendre compte des réelles capacités de l'élève dyslexique-dysorthographique et de lui permettre de poursuivre une scolarité normale.

D'après l'ouvrage collectif de Crunelle (2010) :

1.4.1. Français

En français, la lecture peut être lente, laborieuse et inefficace en terme de compréhension. Même la relecture n'améliore pas la compréhension.

L'écriture pour l'élève dyslexique-dysorthographique est une activité coûteuse et entachée d'erreurs. La transcription écrite est très lente et irrégulière, quant à la production écrite, aux erreurs orthographiques s'ajoutent une difficulté à organiser ses idées ainsi que d'autres problèmes rendant la compréhension du texte impossible pour le professeur comme pour l'élève lui-même.

1.4.2. Anglais

L'anglais est une langue irrégulière, c'est à dire que la correspondance graphème-phonème est complexe. Il n'y a pas de règles simples entre la manière d'écrire un mot et la façon de le prononcer. En anglais il existe 1120 graphèmes pour représenter 40 phonèmes. Pour indication, il existe en français 190 graphèmes pour 35 phonèmes. Or plus le nombre de graphèmes dans une langue est grand, plus l'orthographe est difficile. Pour le jeune dyslexique-dysorthographique, l'anglais va imposer un nouveau système phonologique au-dessus d'un système déjà mal maîtrisé (le français).

L'élève a des difficultés à associer une orthographe à un son (inaccoutumance de l'oreille à ces nouveaux sons et de l'œil à ces nouvelles graphies). La discrimination de mots phonétiquement proches mais de sens différents pose problème. La lecture et l'écriture de certains mots est complexe car certaines de leurs lettres sont écrites mais non prononcées. A cela s'ajoute la difficulté à confronter deux systèmes linguistiques différents et à s'habituer à une nouvelle prosodie.

1.4.3. Allemand

L'allemand est une langue plus régulière que l'anglais. Les difficultés vont se porter sur la longueur des mots, le nombre de lettres et les déclinaisons qui impliquent que l'élève sache différencier sujet et complément.

1.4.4. Espagnol

L'espagnol est aussi une langue plus régulière. L'élève va devoir s'habituer aux nouvelles graphies et aux sons auxquels elles correspondent.

1.4.5. Histoire-géographie

En histoire-géographie, l'élève dyslexique-dysorthographique peut peiner à lire les documents proposés (textes, cartes, schéma...), avoir des difficultés à se repérer dans l'espace et le temps, à écrire les dates et les mots nouveaux ou étrangers, à rédiger un paragraphe et à mémoriser ses leçons.

1.4.6. Mathématiques

En mathématiques, contrairement à la croyance populaire, les élèves dyslexiques-dysorthographiques peuvent aussi rencontrer des difficultés. Pour lire les énoncés, mais aussi dans la visualisation et l'organisation spatiale, les inversions de chiffres, signes, lettres, la compréhension du vocabulaire mathématique, des théorèmes et des définitions.

1.4.7. Technologie

En technologie, l'élève devra faire face à l'emploi d'un nouveau vocabulaire spécifique et à la lecture de nombreux documents. Il devra également gérer et organiser un classeur.

1.4.8. Sciences de la vie et de la terre

En sciences de la vie et de la terre, en plus des leçons et textes à lire, l'élève devra intégrer un nouveau vocabulaire scientifique chaque année, parfois complexe à orthographier.

1.4.9. Physique-chimie

La physique et la chimie ne sont normalement pas des matières qui posent problème. A noter que la restitution écrite des résultats obtenus pourra s'avérer difficile.

1.4.10. Musique

En éducation musicale l'élève aura des difficultés avec le solfège qui est un nouveau code à lire et à comprendre.

1.4.11. Arts-plastiques

Il faudra également faire attention aux consignes trop abstraites en arts-plastiques qui pourraient ne pas être comprises.

1.4.12. EPS

En éducation physique et sportive, l'élève n'est pas confronté à l'écrit, mais n'oublions pas que certains élèves dyslexiques-dysorthographiques peuvent avoir des problèmes de repères spatio-temporels.

2. Dyslexie-dysorthographe et actions du gouvernement

2.1. Textes officiels

2.1.1. Rapport Ringard (Février 2000)

Le rapport Ringard réalise un état des lieux des connaissances scientifiques sur la dysphasie et la dyslexie et formule des recommandations.

Il est recommandé dans ce rapport, de reconnaître « les difficultés, les souffrances d'enfants et d'adolescents présentant des perturbations graves du langage oral et écrit, et de leur apporter des aides appropriées. »

Ce rapport explique que les troubles du langage écrit sont reconnus officiellement et que cela impose au ministère de l'Éducation nationale « de prendre toute une série de mesures de soutien et d'aides pédagogiques appropriées ainsi que la mise en place d'une formation spécifique des enseignants. »

Le rapport précise l'importance d'informer, de sensibiliser et de former les professionnels de l'enseignement et constate un déficit à ce sujet tant dans la formation initiale que continue.

Le rapport expose également des principes, dont le principe du droit à la scolarisation et à la prise en charge appropriée, qui explique qu'un enfant présentant ces troubles doit pouvoir bénéficier d'une scolarité adaptée, à proximité de son domicile. Cela implique une adaptation des stratégies pédagogiques des enseignants.

2.1.2. Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Dans un premier temps, elle définit de manière précise la notion de handicap :
« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une

personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

La scolarisation de l'élève dyslexique-dysorthographique s'inscrit donc dans le cadre de la scolarisation de l'élève handicapé.

Il est également précisé que « La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. »

La loi aborde les points suivants:

- Assurer à l'élève une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile ;
- L'élève a droit à un parcours scolaire adapté à ses besoins et à ses compétences ;
- Ce parcours adapté fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) proposant les modalités de déroulement de la scolarité de l'élève ;
- Les parents de l'élève sont associés à la décision d'orientation de leur enfant ainsi qu'à la réalisation du projet personnalisé de scolarisation (PPS) ;
- Des aménagements d'examen sont prévus pour garantir l'égalité des chances entre les candidats handicapés et les autres candidats.

2.1.3. Bulletin officiel n°2 de janvier 2012 sur l'organisation des examens pour les candidats présentant un handicap

Cette circulaire précise les dispositions relatives aux aménagements des examens ou concours pour les candidats présentant un handicap, tel que défini dans la loi du 11 février 2005.

Ces aménagements sont les suivants :

- L'utilisation de machine ou de matériel technique ou informatique ;
- Le secrétariat ou l'assistance ;
- Adaptation dans la présentation des sujets ;
- Le temps de composition majorée.

Le candidat peut également :

- Bénéficier d'une adaptation de la nature de l'épreuve ou d'une épreuve de substitution ;
- Être dispensé d'une épreuve ou d'une partie d'épreuve ;
- Étaler le passage des épreuves, la même année, sur la session normale et la session de remplacement ;
- Conserver, épreuve par épreuve, ou unité par unité, durant cinq ans, des notes délivrées à des épreuves ou à des unités de l'un des examens de l'enseignement scolaire ou supérieur.

2.2. Documents d'aides mis à disposition des enseignants

2.2.1. Modules de formation à distance pour les enseignants de classes ordinaires

Des modules de formation ont été mis à disposition des enseignants sur le site internet du ministère de l'Éducation Nationale, pour les informer et leur apporter des aides concernant une pathologie qu'ils pourraient rencontrer chez un élève de leur classe.

Les trois premiers modules mis en ligne s'intéressent aux troubles des apprentissages, aux troubles envahissants du développement, et aux troubles des conduites et des comportements.

Le guide qui traite entre autres de la dyslexie-dysorthographe s'intitule « Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages ». Il comporte des informations générales sur la scolarisation des élèves handicapés, sur les acteurs de la mise en œuvre de leur scolarisation, sur les parcours de formation personnalisés, et enfin des informations spécifiques aux troubles des apprentissages, y compris des pistes d'aménagements pédagogiques.

2.2.2. Le manuel GEVA-Sco

La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) et la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA) ont élaboré un « Guide d'évaluation et d'aide à la décision pour les Maisons Départementales des Personnes

Handicapées (MDPH) dans le cadre de l'examen d'une demande relative à un parcours de scolarisation et/ou de formation avec ou sans accompagnement par un établissement ou service médico-social ».

Ce support a été transmis aux enseignants de l'Éducation Nationale et aux MDPH dès septembre 2012, et est composé de deux parties :

- Le GEVA-Sco, support de recueil d'informations
- Le GEVA-Sco et Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)

Cet outil permet à la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), qui décide de la mise et place et de la validation d'un PPS, et à l'équipe pluridisciplinaire, de partager tous les éléments et observations de l'élève en situation scolaire.

Trois annexes viennent s'ajouter à ce guide :

- le PPS composé des rubriques : « Orientation concernant la scolarité », « Aménagement et accompagnement pour la scolarité », « Orientation vers un dispositif médico-social jeune avec précision, dans le cas d'un établissement, de la modalité d'accompagnement », et « Préconisations ».
- La « Première demande » : Dans cette partie, les équipes éducatives, les équipes de suivi de scolarisation et les équipes pluridisciplinaires peuvent apporter des observations sur les tâches et exigences générales de l'élève, la relation avec autrui, la mobilité, la manipulation, l'entretien personnel et la communication. Les facilitateurs déjà mis en place sont également renseignés, ainsi que les obstacles éventuellement rencontrés.
- Le « Renouvellement » : Une rubrique est ajoutée pour « préciser les missions de l'aide humaine » qui est déjà mise en place.

3. Didactique et formation

3.1. Le triangle pédagogique de J. Houssaye (1988)

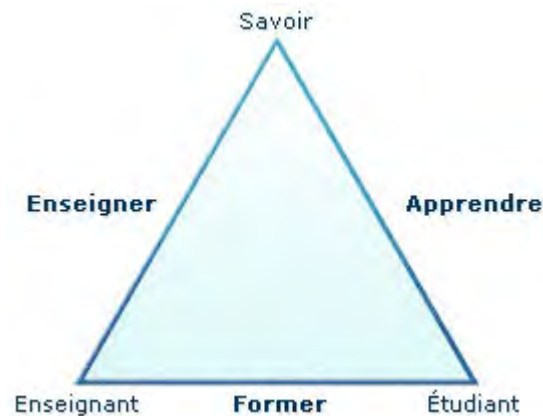


Illustration 2 : Le triangle pédagogique de Houssaye

La didactique prend en considération tous les partenaires de la relation didactique, relation spécifique qui s'établit entre un enseignant (ou formateur dans notre étude), un étudiant (ou apprenant), et un savoir.

3.2. Connaître les apprenants

Pour savoir comment former, il faut savoir qui former.

Avant le début d'une formation, il est donc préférable que le formateur connaisse le public afin de partir de leurs connaissances et savoirs, et de tenir compte de leurs attentes et de leurs appréhensions.

Il faut évaluer les besoins le plus précisément possible, que ce soit au niveau du contenu de la formation elle-même ou sur les détails pratiques (moment de la formation, durée...). Il est bien de se faire une idée générale sur la motivation des apprenants. Sont-ils volontaires ou désignés d'office? Intéressés ou réticents ?

Il est également souhaitable que les apprenants connaissent les points-clés de la formation et les détails d'organisation avant de se rendre à la formation.

3.3. La formation

Il est important de déterminer à l'avance les objectifs de la formation pour ensuite vérifier s'ils ont été atteints auprès des participants.

Les 9 qualités de la formation, selon Hourst (2004):

- Avoir de la valeur : Les apprenants doivent avoir le sentiment que ce qu'ils apprennent va leur servir et que la formation leur est utile et bénéfique.
- Être claire : Le plan doit être précis, les points-clés doivent être mis en évidence.
- Être sur mesure : La formation doit s'adapter aux besoins des apprenants.
- Avoir une bonne structure sans être sur-structurée : Elle doit aider à la mémorisation sans être trop rigide et tomber dans l'ennui.
- Avoir une durée adaptée : Prendre en compte l'attention limitée des apprenants, faire des pauses, etc.
- Faciliter la mémorisation : Il faut allier théorie, pratique, exemples...
- Être compréhensible : Mettre les termes spécifiques à la portée des apprenants avec une difficulté croissante.
- Pousser à l'action et à l'autonomie : La formation doit conduire à l'utilisation des nouvelles informations.

4. La formation des enseignants de collège

Nous avons vu précédemment qu'il était important de connaître les apprenants d'une formation, c'est pourquoi nous allons présenter les différents cursus des enseignants de collège et les formations dont ils peuvent bénéficier aujourd'hui sur la dyslexie-dysorthographe.

4.1. La formation initiale

4.1.1. Généralités

Actuellement, en 2012, les aspirants professeurs de collège doivent obtenir un niveau Master pour prétendre à l'inscription au concours. Ils doivent donc obtenir dans un premier temps une licence de leur choix (3 années à l'Université : L1, L2 et L3), puis s'inscrire à un Master (2 années : M1 et M2) de leur choix, ou à un Master « Métiers de l'enseignement ». Ce Master est fortement recommandé et offre des stages à responsabilités. Un étudiant souhaitant devenir professeur d'histoire-géographie va par exemple s'orienter vers un Master Géographie parcours Métiers de l'enseignement, mais il peut tout à fait s'inscrire à un autre Master.

Arrivés en M2, ou déjà titulaires d'un Master, les futurs professeurs peuvent alors s'inscrire au concours qui consiste en deux épreuves écrites puis deux épreuves orales. Les candidats reçus auront alors le statut de « professeur stagiaire » durant un an dans un établissement. Les enseignants sont donc mis directement devant les élèves dès la première année, pour une ou plusieurs classes.

La prise de fonction est cependant accompagnée, grâce à l'aide et le soutien de professeurs expérimentés ainsi qu'un temps de formation organisé sous la responsabilité du recteur.

La titularisation des professeurs s'effectue à la fin de cette année d'exercice du métier de fonctionnaire stagiaire rémunéré, par le ministère de l'Éducation Nationale.

4.1.1.1. Les concours de l'enseignement :

Les professeurs peuvent être titulaires soit :

- D'un CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement second degré) : une discipline + éventuellement une mention complémentaire pour enseigner une seconde discipline
- D'un CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique) : spécialités technologiques
- D'un CAPEPS (certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive)
- D'un CAFEP (certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement du privé) : correspondant soit au CAPES, CAPET ou CAPEPS, mais dans le privé
- D'un 2CA-SH (certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) : pour prétendre au concours du 2CA-SH, il faut justifier d'une expérience en tant qu'enseignant.

Les titulaires du 2CA-SH exercent dans les ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire), les SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté), les EREA (établissement régional d'enseignement adapté), ou dans les INJA (institut national des jeunes aveugles) ou INJS (institut national des jeunes sourds).

Les professeurs sont ensuite certifiés ou agrégés (le nombre d'heures d'enseignement par semaine varie en fonction de cela).

Il est possible de passer les concours par recrutement interne (agents de la fonction publique) ou par la voie dite du 3ème concours pour les candidats justifiant de 5 ans d'activité professionnelle.

4.1.1.2. Cas particuliers :

- Les parents d'au moins 3 enfants, les sportifs de haut niveau et candidats à certains CAPET sont dispensés des conditions de diplômes (Master).
- Il est possible d'exercer temporairement le métier d'enseignant, 200 heures maximum par an, après un entretien (contractuel ou vacataire).

4.1.1.3. Schéma récapitulatif :

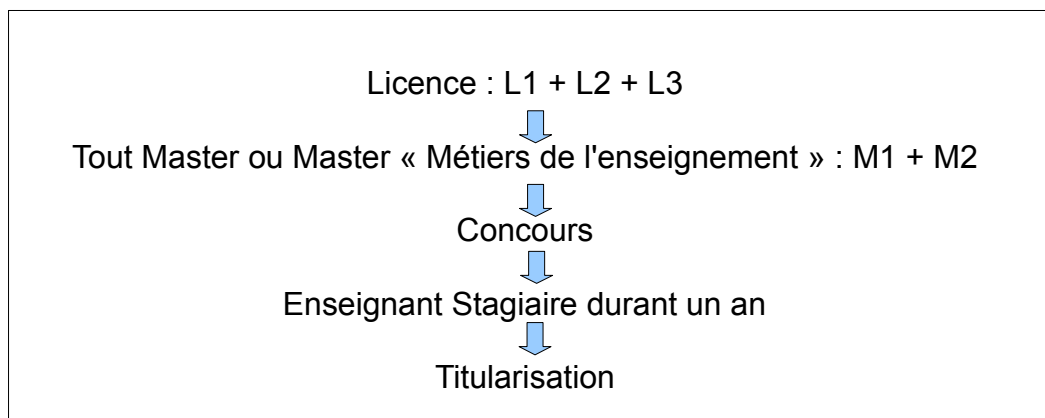


Illustration 3 : La formation initiale des enseignants de collège

4.1.2. Le contenu de la formation en Master :

4.1.2.1. La dyslexie-dysorthographe dans la formation initiale

Actuellement, dans les maquettes des Masters Métiers de l'Enseignement, la dyslexie-dysorthographe n'est pas abordée dans les Unités d'Enseignement. Des interventions de professionnels peuvent avoir lieu, mais elles ne figurent pas dans ces maquettes.

4.1.2.2. Le cas particulier des enseignants 2 CA-SH

Le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap exige une préparation plus spécifique qui comporte des enseignements traitant des troubles d'apprentissages. La dyslexie-dysorthographe est donc abordée dans la formation de ces enseignants spécialisés.

Deux options existent :

L'option D : Enseignement et aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

Les enseignants ayant préparé cette option exercent dans les UPI des collèges et des lycées, dans les IM Pro, ou dans les hôpitaux de jour.

L'option F : Enseignement et aide pédagogique auprès d'élèves des établissements régionaux d'enseignement adapté et des sections d'enseignement général et professionnel adapté.

Les enseignants ayant préparé cette option exercent en SEGPA, EREA ou en milieu carcéral.

4.2. La formation continue

4.2.1. Dans le secteur public

4.2.1.1. Généralités

Les enseignants du secteur public peuvent accéder à des formations grâce au Plan Académique de Formation (PAF), ou grâce à la Formation d'Initiative Locale (FIL), gérées par le Rectorat.

Le PAF à public volontaire :

L'enseignant fait une démarche d'inscription individuelle volontaire à des actions de formation correspondant à des besoins repérés, à hauteur de 36 heures par an maximum.

Le PAF à public désigné :

L'enseignant est inscrit par sa hiérarchie (chef d'établissement ou inspecteur) à des actions de formation académiques sur des priorités de formation nationales ou académiques.

La FIL :

Un établissement ou un regroupement d'établissements peut en fonction d'un problème local identifié solliciter une action de formation locale qui permet de former collectivement une équipe confrontée au même problème ou ayant le même projet.

4.2.1.2. Formation(s) proposée(s)

L'académie de Lille propose le plan académique de formation pour la formation continue des enseignants de collège. Deux formations sur la dyslexie-

dysorthographe sont proposées pour un public volontaire en 2012-2013 dont voici les intitulés :

- « Aider l'élève dyslexique dans toutes les disciplines à l'école, au collège et au lycée professionnel » dont l'objectif est de « Permettre à l'enseignant de mieux connaître la dyslexie et de comprendre ce que vit le jeune dyslexique. Permettre aussi à l'enseignant de repérer ce trouble du langage écrit et de mettre en place les aménagements pédagogiques en adéquation avec les besoins des élèves concernés » ayant pour contenu des connaissances théoriques sur la dyslexie, des outils pour identifier les aménagements pédagogiques adaptés, des propositions de démarches et de pratiques pédagogiques dans toutes les disciplines. Le volume horaire de cette formation est de 18 heures.

- « Prendre en compte les élèves dys- dans nos classes » dont l'objectif est de « Connaître le public des dys-, comprendre le handicap, adapter ses enseignements, préparer ces élèves aux examens » ayant pour contenu la distinction de difficulté et handicap, la présentation des handicaps les plus fréquents dans les classes (dyslexies, dysorthographe, dyspraxie, dysphasie). Comprendre leurs conséquences sur l'adolescent, la famille, l'école, les apprentissages. Apprendre à observer les élèves pour dégager des besoins. En fonction des besoins des élèves, adapter ses enseignements selon différentes stratégies. Préparer les élèves aux examens (constitution des dossiers, mise en situation des élèves dans les conditions de l'examen). S'entourer de partenaires. Le volume horaire de cette formation est de 18 heures.

4.2.2. Dans le secteur privé

4.2.2.1. Généralités

L'organisme qui gère la formation continue dans le secteur privé est FORMIRIS. Cet organisme envoie des propositions de formations à des instituts de formations (IFP pour l'enseignement général dans le Nord Pas de Calais) qui vont se charger d'organiser concrètement ces formations.

Dans le cadre du plan de formation, les enseignants ou les chefs d'établissements vont choisir celles qui les intéressent.

Les enseignants de collège ont accès à la formation continue soit par formation individuelle soit à l'initiative du chef d'établissement.

- Pour la formation individuelle, l'enseignant est volontaire et demande au chef de l'établissement dans lequel il enseigne, de l'inscrire à la formation par laquelle il est intéressé. Parfois le chef d'établissement encourage un ou plusieurs de ses enseignants à s'inscrire à certaines formations.
- Pour la formation intra-établissement, c'est le chef d'établissement qui, dans le cadre du projet d'établissement, sélectionne une formation qu'il juge utile pour ses enseignants.

Généralement, les formations sont réalisées par des enseignants spécialisés BEP-ASH (besoin éducatif particulier - adaptation et scolarisation des élèves en situation de handicap), ou des professionnels extérieurs, et s'organisent durant une à trois journées.

4.2.2.2. Formation(s) proposée(s)

Dans le second degré, aucune des formations proposées pour l'année 2012-2013, dans la région Nord Pas de Calais, n'est spécifique à la dyslexie-dysorthographe. Une formation est proposée pour les enseignants du premier degré sur la prévention de l'échec scolaire et les troubles du langage oral et écrit.

5. Le partenariat orthophoniste/enseignant

5.1. Définition

Le partenariat est l'association de deux ou plusieurs personnes qui vont mettre en commun leurs compétences pour atteindre un même but. Le partenariat est un échange de points de vue, et ne se réalise pas à sens unique.

Dans notre étude, il s'agit donc de l'alliance entre l'orthophoniste d'un patient et les enseignants de collège dont ce patient est élève. Leur but commun va être de permettre à l'enfant en question, de suivre une scolarité avec son mode de fonctionnement et malgré ses difficultés. Chaque partenaire doit pouvoir apporter sa spécificité, sans pour autant empiéter sur le domaine de l'autre. Ils doivent donc pouvoir se compléter.

5.2. Rôle de chacun

L'orthophoniste va informer les enseignants sur la dyslexie-dysorthographe, sur les conséquences que celle-ci peut provoquer et les difficultés spécifiques de son patient. Il va apporter des réponses aux questions des enseignants ainsi que des pistes pour des adaptations pédagogiques en classe.

L'enseignant va informer l'orthophoniste sur les difficultés que rencontre l'élève dans sa matière, mais aussi sur ses compétences et son évolution. Il va transmettre des connaissances et des savoir-faire de manière adaptée, en vue de permettre l'insertion sociale et professionnelle de l'élève.

5.3. Le partenariat : une nécessité

5.3.1. Textes officiels

5.3.1.1. Recommandations de l'ANAES

Selon les recommandations de L'ANAES " Idéalement, la prise en charge d'un enfant ayant des troubles d'acquisition du langage écrit doit se faire en coordination

au sein de l'équipe soignante (médecin, orthophoniste) et en collaboration avec la famille et l'enseignant, dans le respect du secret professionnel.

5.3.1.2. Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste.

Selon l'article 4, « la rééducation orthophonique est accompagnée [...] de conseils appropriés à l'entourage proche du patient. L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels, la lutte contre l'illettrisme ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie. »

5.3.1.3. Rapport Ringard (2000)

Dans le rapport Ringard, le principe de partenariat éducatif est évoqué selon les termes suivants : « Quels que soient le degré de la déficience, l'âge et le niveau de scolarité de l'enfant, il importe que tous les intervenants qui participent au projet éducatif soient animés d'une volonté de travailler ensemble, d'échanger et de rendre complémentaires leurs interventions. Le partenariat éducatif ne peut s'effectuer sans la participation de la famille, en tant que co-éducatrice, et de l'enfant, en tant que sujet conscient. »

5.3.2. Une démarche qui a fait ses preuves

Plusieurs mémoires lors des années précédentes ont abordé le partenariat orthophonistes/enseignants comme sujet principal. Ainsi Bulte (2007) dans son mémoire « Mon carnet de liaison : Opérationnalisation du partenariat orthophonistes/enseignants de collège autour de l'élève dyslexique-dysorthographique. » concluait son travail en expliquant que le partenariat orthophonistes/enseignants ne pouvait être qu'un bénéfice pour l'élève dyslexique-dysorthographique grâce aux aspects de partage, aux croisements des regards et à la richesse que cela pouvait apporter pour chacun des intervenants.

Mais Bulte expliquait aussi une réalité difficile, car il y avait besoin d'une réelle motivation de la part de chacun des partenaires pour s'engager dans la démarche de partenariat et confronter les pratiques orthophoniques et pédagogiques. Dufief et

Saliou (2006) décrivaient une démarche qui n'allait pas de soi car certaines réticences apparaissaient encore.

6. Buts et Hypothèses

Notre mémoire aura pour finalité :

- De créer une formation sur la dyslexie-dysorthographe qui réponde aux attentes et aux besoins des enseignants de collège
- De la proposer dans plusieurs collèges et/ou la rendre disponible aux orthophonistes pour qu'ils puissent eux-mêmes la proposer dans les collèges de leurs régions.

Nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

- Hypothèse 1 : Les enseignants de collège souhaitent être mieux armés face à la dyslexie-dysorthographe ;
- Hypothèse 2 : Les enseignants de collège sont en demande d'explications sur cette pathologie du langage écrit, son dépistage, et de pistes d'aménagements pédagogiques spécifiques ;
- Hypothèse 3 : Peu de formations sur la dyslexie-dysorthographe sont proposées aux enseignants du second degré ;
- Hypothèse 4 : Une formation sur la dyslexie-dysorthographe pourra faciliter la mise en place d'aménagements pédagogiques au sein des classes.

Sujets, matériel et méthode

1. Population visée

Notre travail s'adresse aux professeurs de collège ayant des élèves dyslexiques-dysorthographiques dans leur classe, ou étant susceptibles d'en avoir.

Notre objectif est de permettre une scolarisation en milieu ordinaire la plus adaptée possible aux besoins et aux compétences de ces élèves.

2. Le questionnaire d'enquête préalable à l'attention des professeurs de collège

2.1. Conception du questionnaire

Pour évaluer les attentes des professeurs de collège concernant les formations sur la dyslexie-dysorthographie, nous avons élaboré un questionnaire comportant quatorze questions, pour la plupart à choix multiple. Les questions ouvertes ont été volontairement limitées, afin que la complétion du questionnaire soit rapide et simple pour les enseignants, et afin d'analyser celui-ci plus aisément.

Le questionnaire est présenté sous forme de livret de taille A5 comportant quatre pages (Annexe n°1). Nous nous sommes inspirées de la présentation du questionnaire qu'avaient utilisée Gadre et Meugniot dans leur mémoire « Dix sur Dys » en 2011, dirigé par Crunelle.

2.1.1. Texte introductif :

Le questionnaire est introduit par un court texte dans lequel nous nous présentons rapidement, informons les enseignants de la nécessité de connaître leurs souhaits concernant les formations sur la dyslexie-dysorthographie, et expliquons l'objectif du questionnaire, c'est-à-dire créer et leur proposer des formations sur la dyslexie-dysorthographie. Nous rappelons également que les réponses resteront anonymes.

2.1.2. Questions 1 & 2 :

Nous demandons aux enseignants la matière qu'ils enseignent, cela nous permettra de savoir si notre échantillon est représentatif de la plupart des collèges, et de savoir si toutes les matières sont recensées dans les réponses.

Les professeurs indiquent également le collège dans lequel ils enseignent.

2.1.3. Questions 3, 4 & 5 :

Il nous est nécessaire de savoir si les enseignants ont déjà assisté à des formations sur la dyslexie-dysorthographe, et dans quel cadre ils en ont bénéficié : dans leur formation initiale ou continue, et par quel type de professionnel.

2.1.4. Questions 6 & 7 :

Grâce à la question 6, nous essayerons d'évaluer si les professeurs ressentent la nécessité d'une formation.

La question 7 nous renseignera précisément sur les besoins des professeurs, afin d'élaborer une trame de formation répondant le plus à leurs demandes. Nous proposons dans cette partie des items regroupés dans trois grands domaines :

- Explication de la dyslexie-dysorthographe en tant que pathologie du langage écrit :

Les items proposés sont des apports théoriques sur l'acquisition et les mécanismes de lecture, une présentation des différentes dyslexies, et une information sur les étiologies de la dyslexie et les éventuels troubles associés et neuropsychologiques.

- Information sur le dépistage de cette pathologie :

Nous évaluons dans cette partie les besoins des professeurs en ce qui concerne le dépistage et notamment les signes d'alerte de la dyslexie-dysorthographe, la différenciation entre la dyslexie et le retard scolaire, et enfin le diagnostic de la dyslexie.

➤ Informations sur les aménagements pédagogiques spécifiques :

Dans cette dernière partie, les professeurs sont amenés à préciser leurs attentes d'aides « concrètes » que nous pouvons leur proposer : aides générales et/ou spécifiquement par matière, informations sur le groupe de remédiation, sur les aides technologiques, et sur les aménagements d'examen.

2.1.5. Questions 8, 9 & 10 :

Les enseignants nous précisent leurs préférences en termes de support et de durée de formation. En ce qui concerne les supports, nous proposons :

- Un support visuel (Powerpoint®)
- Un support écrit
- Des cas pratiques sur lesquels réfléchir lors de la formation
- Des fiches récapitulatives à la fin de la formation
- Un site internet

Pour la durée de formation, nous proposons :

- 2 heures
- Une demi-journée
- Une journée
- Plusieurs demi-journées (à préciser).

Nous abordons également le moment de la formation, pour déterminer si elle serait plus utile en début, milieu, ou fin d'année scolaire.

2.1.6. Questions 11, 12, 13 et 14 :

Les dernières questions abordent le partenariat entre enseignants et orthophonistes. Nous cherchons à savoir si les professeurs sont déjà entrés en contact avec un/des orthophonistes, et si ceux-ci leur ont proposé des aides spécifiques pour les élèves concernés et/ou pour la classe dans laquelle seraient scolarisés ces élèves. Nous demandons également si l'enseignant a été satisfait de ces aides et s'il a pu les mettre en œuvre.

Quelques lignes ont été réservées à la fin du livret pour d'éventuelles remarques des enseignants ou des suggestions, afin d'effectuer une analyse qualitative supplémentaire.

2.1.7. Distribution

Les questionnaires ont été distribués à des professeurs de collèges du Nord-Pas de Calais, d'Île de France, et de Lorraine, du mois d'octobre 2012 au mois de décembre 2012.

Environ 600 questionnaires ont été distribués dans ces trois régions.

Afin d'espérer un nombre satisfaisant de réponses, nous nous sommes déplacées directement dans les collèges pour distribuer les questionnaires, et les récupérer selon les souhaits des responsables des collèges, une à quatre semaines plus tard. Nous avons également insisté sur le fait que les réponses de tous les professeurs nous intéressaient, toutes matières confondues.

2.2. Résultats des questionnaires

Nous avons pu récupérer 171 questionnaires complétés par des enseignants de collège.

Il est à noter que d'autres professionnels ont souhaité répondre à notre questionnaire : deux documentalistes, une infirmière et deux auxiliaires de vie scolaire. Nous n'avons pas inclus ces cinq questionnaires à notre étude, mais cela souligne une grande demande de tous les professionnels qui côtoient un élève dyslexique.

2.2.1. Question 1

Toutes les matières d'enseignement au collège ont pu être recensées dans nos réponses (Tableau I). Lorsqu'un enseignant a indiqué qu'il enseignait plusieurs matières, nous avons pris en compte la première qu'il mentionnait.

Tableau I : Les matières des professeurs ayant répondu au questionnaire

<i>MATIERE</i>	<i>NOMBRE DE QUESTIONNAIRES</i>	<i>POURCENTAGE</i>
Français	39	22,81

Mathématiques	25	14,62
Anglais	24	14,04
Histoire-Géographie	23	13,45
Sciences de la Vie et de la Terre	13	7,60
Éducation Physique et Sportive	12	7,02
Espagnol	9	5,26
Physiques-Chimie	6	3,51
Technologie	6	3,51
Allemand	5	2,92
Lettres classiques	4	2,34
Arts Plastiques	3	1,75
Musique	2	1,17
<i>Total</i>	<i>171</i>	<i>100</i>

Pour pouvoir comparer cette répartition des professeurs selon la matière qu'ils enseignent, nous avons étudié la répartition des professeurs (Tableau II) dans deux collèges du Nord-Pas de Calais :

- Le collège Communautaire de Villeneuve d'Ascq (établissement privé)
- Le collège P. Verlaine de Lille (établissement public)

Les chiffres ont été recueillis sur les sites internet respectifs des deux collèges cités ci-avant.

Tableau II : Les matières au sein du collège Communautaire de V. d'Ascq et du collège Verlaine de Lille

	Collège Communautaire	Collège P. Verlaine	Total	Total (%)
Français	6	5	11	14,67
Mathématiques	6	5	11	14,67
Anglais	4	5	9	12
Histoire-Géographie	4	4	8	10,67
Sciences de la Vie et de la	4	2	6	8

Terre				
Education Physique et Sportive	4	5	9	12
Espagnol	2	1	3	4
Physiques-Chimie	2	2	4	5,33
Technologie	4	2	6	8
Allemand	0	2	2	2,67
Lettres classiques	0	1	1	1,33
Arts Plastiques	1	2	3	4
Musique	1	1	2	2,67
Total	38	37	75	100

Nous observons à travers les Illustrations 1 et 2 ci-dessous que notre questionnaire a été complété en grande partie par des professeurs de Français (22,81%), de Mathématiques (14,62%), d'Anglais (14,04%) et d'Histoire-Géographie (13,45%).

Dans les deux collèges du Nord, les professeurs les plus nombreux sont les professeurs de Français (14,67%), de Mathématiques (14,67%), d'Anglais (12%) et d'Éducation Physique et Sportive (12%).

Nous pouvons considérer que la répartition des professeurs est plus homogène dans un collège ordinaire que la répartition des réponses de notre questionnaire. Pour les Mathématiques, l'Anglais, les Sciences de la Vie et de la Terre, l'Espagnol, la Physique-chimie, l'Allemand, les Lettres Classiques, les Arts Plastiques, et la Musique, les chiffres sont sensiblement les mêmes. En admettant que les questionnaires aient bien été distribués à tous les enseignants sans exception, ce sont les professeurs de Français qui se sont montrés les plus intéressés par notre étude, ainsi que les professeurs d'Histoire-Géographie. Nous avons eu moins de réponses, proportionnellement aux chiffres des deux collèges de comparaison, des professeurs d'Éducation Physique et Sportive et de Technologie.

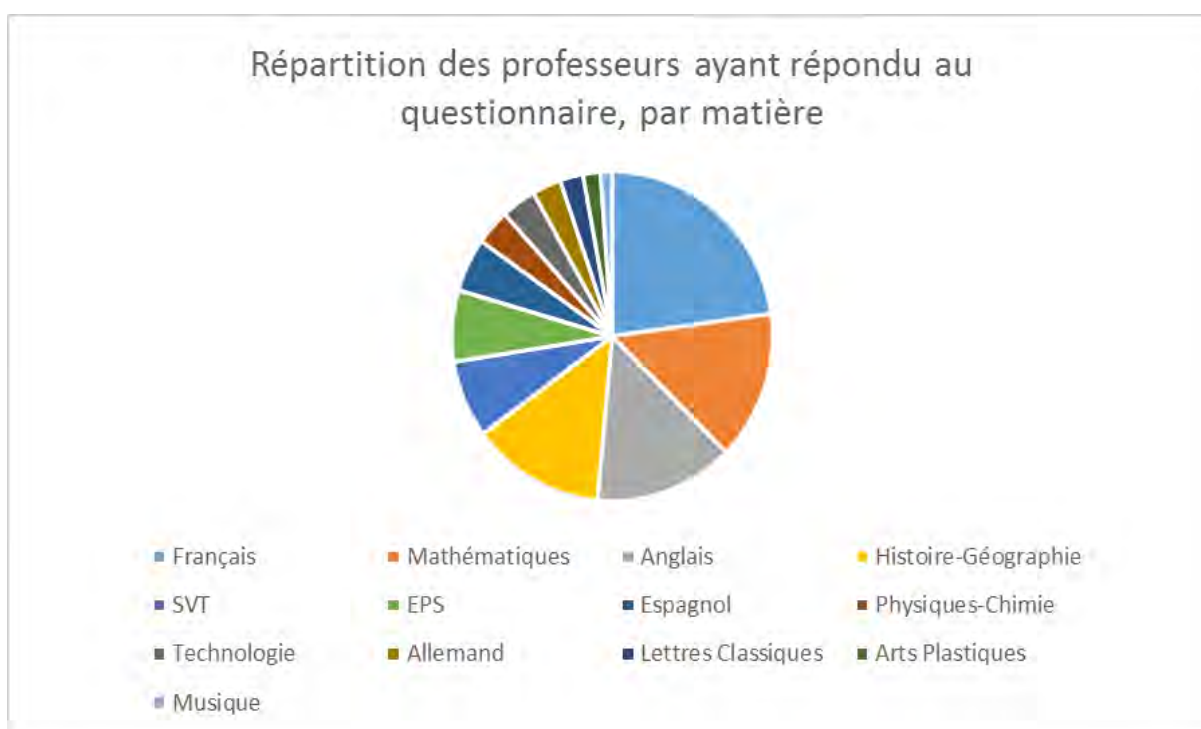


Illustration 4 : Les matières des professeurs ayant répondu au questionnaire

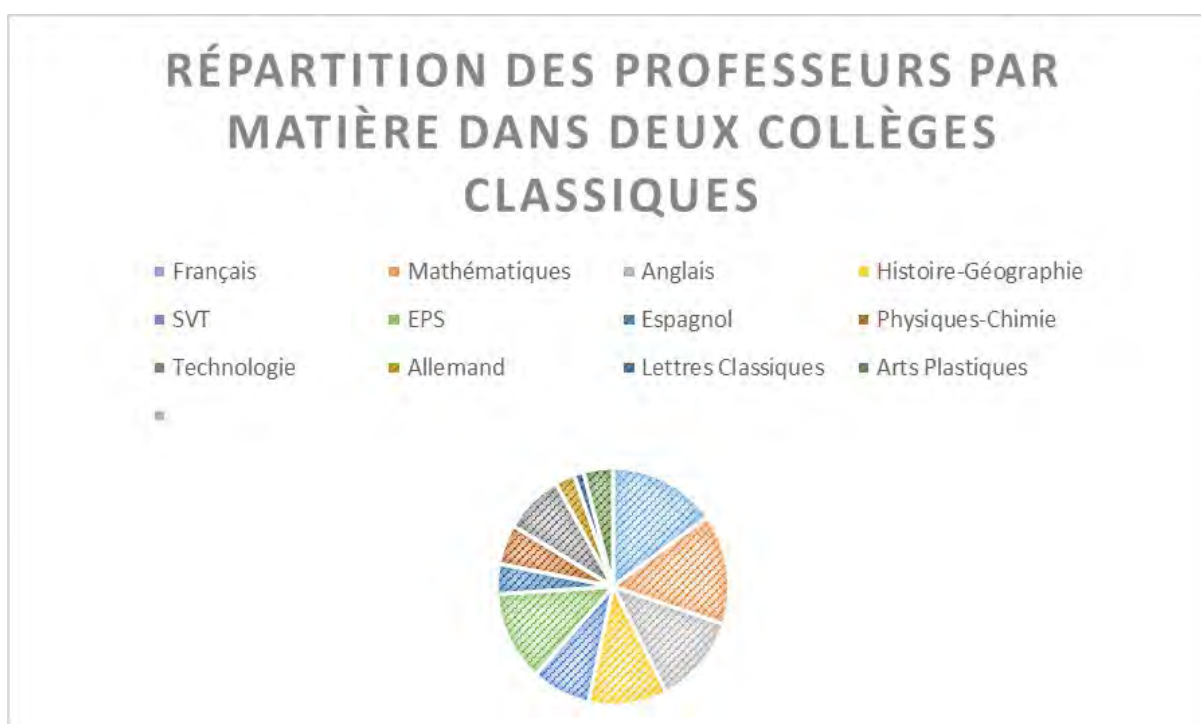


Illustration 5 : Les matières au sein du collège Communautaire de V. d'Ascq et du collège Verlaine de Lille

2.2.2. Question 2

Les 171 questionnaires ont été remplis par des professeurs de collèges du Nord-Pas de Calais, de la Région Parisienne et de la Lorraine comme suit :

- 132 questionnaires dans le Nord-Pas de Calais, dans dix collèges du Nord (59) et deux collèges du Pas de Calais (62)
- 23 questionnaires en Île de France, dans deux collèges du Val d'Oise (95) et un collège du Val de Marne (94)
- 16 questionnaires en Lorraine, dans un collège de la Meuse (55)

2.2.3. Questions 3, 4, 5 & 6

A la question « Avez-vous déjà assisté à une formation sur la dyslexie-dysorthographe ? », 170 enseignants répondent :

- Non à 70 %
- Oui à 30 %

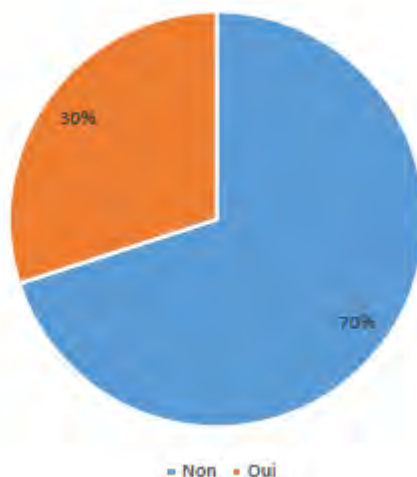


Illustration 6 : Avez-vous déjà assisté à une formation sur la DL-DO ?

Parmi les 30% d'enseignants ayant déjà bénéficié d'une formation, 49% ont eu un orthophoniste pour formateur, et 33,3% ont eu un enseignant de l'Education Nationale. Les 17,7% restants l'ont reçue par des associations de parents de dyslexiques, ou des psychologues scolaires (Illustration 7).

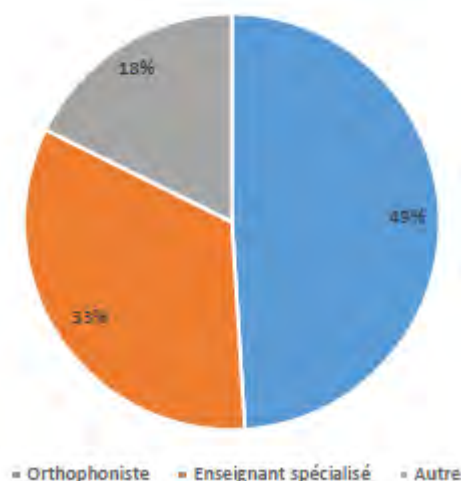


Illustration 7 : Par qui la formation était-elle assurée ?

A la question « Ressentez-vous la nécessité d'une formation sur la dyslexie-dysorthographe ? », 169 enseignants répondent :

- Oui à 85.8 %
- Non à 14.2 %

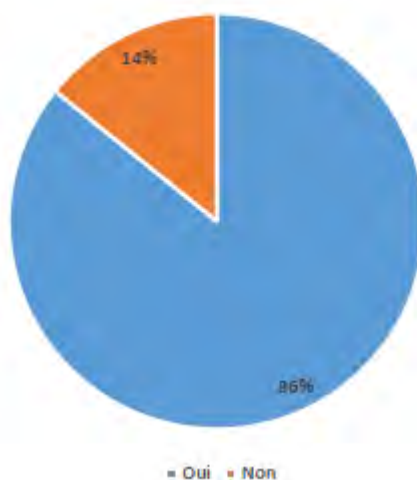


Illustration 8 : Ressentez-vous la nécessité d'une formation sur la DL-DO ?

Les enseignants n'ayant jamais reçu de formation sur la dyslexie-dysorthographe sont donc en grand nombre. Le sentiment de nécessité d'une formation est également très important.

Il y a 70% d'enseignants qui n'ont jamais reçu de formation et 85,8% qui en ressentent la nécessité.

Nous pouvons donc corrélérer ces deux résultats et affirmer que même certains enseignants ayant bénéficié d'une formation en ressentent toujours le besoin.

2.2.4. Question 7

Concernant les trois grands domaines que nous proposons aux enseignants dans une éventuelle formation, à savoir des explications sur la dyslexie-dysorthographe, des informations sur le dépistage, et des informations sur les aménagements spécifiques, les résultats sont équitables :

- 52,63 % sont favorables à la première partie
- 53,8 % sont favorables à la deuxième partie
- 54,39 % sont favorables à la troisième partie

Comme nous pouvons le voir dans le Tableau III ci-dessous, au sein de la première partie sur les explications de la dyslexie-dysorthographe (DL-DO), les enseignants souhaitent principalement des informations sur les différentes dyslexies-dysorthographies (54,39%) et sur les troubles neuropsychologiques et les troubles associés (45,61%). Les autres sous-parties (acquisition de la lecture, les mécanismes de la lecture, les origines de la dyslexie-dysorthographe) intéressent tout de même un nombre non négligeable d'enseignants (toujours plus de 25%).

Tableau III : Explications de la DL-DO en tant que pathologie du langage écrit

	Acquisition de la lecture	Les mécanismes de la lecture	Les différentes DL-DO	Les troubles neuropsychologiques et troubles associés	Origines de la DL-DO
Nombre de réponses positives	43	51	93	78	51
%	25,15	29,82	54,39	45,61	29,82

Pour la deuxième partie qui concerne le dépistage de la dyslexie-dysorthographe (Tableau IV), les enseignants répondent principalement aux trois

premières sous-parties : les signes d'alerte (56,14%), différencier dyslexie-dysorthographe et retard scolaire (52,05%), et que faire en cas de suspicion de DL-DO (48,54%). Une partie moindre des professeurs souhaitent des informations sur le diagnostic de la DL-DO (23,98%).

Tableau IV : Informations sur le dépistage de la DL-DO

	Les signes d'alerte	Différencier DL-DO et retard scolaire	Que faire en cas de suspicion DL-DO	Le diagnostic de la DL-DO
Nombre de réponses positives	96	89	83	41
%	56,14	52,05	48,54	23,98

Dans la troisième partie proposée sur les informations pédagogiques spécifiques à la dyslexie-dysorthographe (Tableau V), nous constatons qu'un nombre très conséquent des enseignants souhaite des aides générales (59,65%) et des aides au collège par matières (55,56%). Concernant le groupe de remédiation, les aides technologiques et les aménagements d'examens, les réponses favorables restent conséquentes (entre 20 et 33%).

Tableau V : Informations sur les aménagements pédagogiques spécifiques

	Aides générales	Aides au collège par matière	Le groupe de remédiation	Les aides technologiques	Les aménagements d'examens
Nombre de réponses positives	102	95	35	56	46
%	59,65	55,56	20,47	32,75	26,9

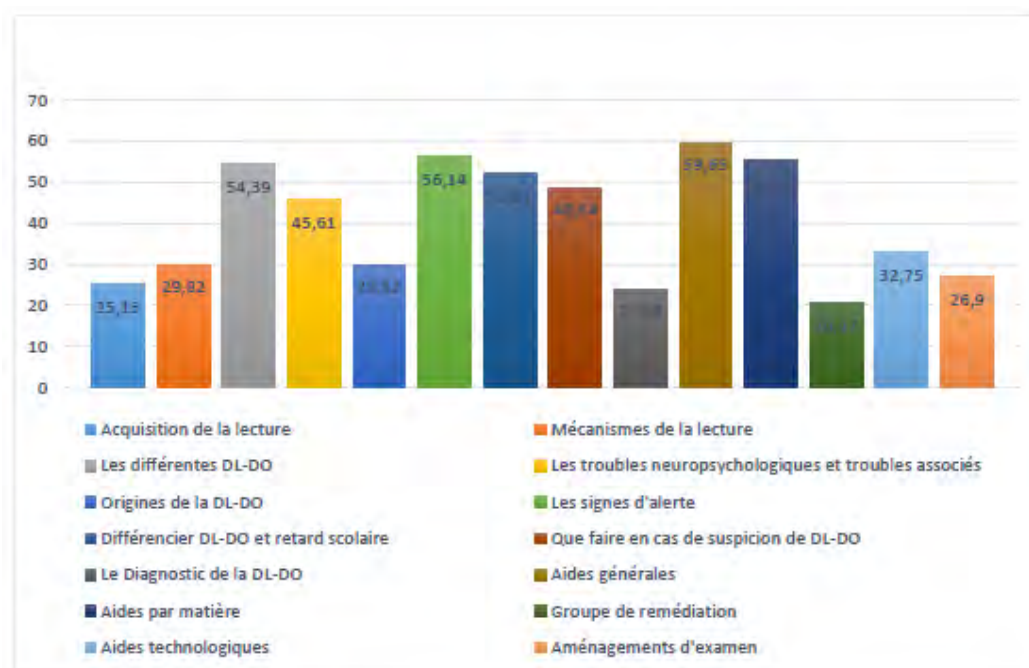


Illustration 9 : Synthèse des attentes des enseignants

2.2.5. Questions 8, 9 & 10

Concernant les types de supports de formation (Tableau VI), 162 enseignants ont répondu, et nous avons conservé les supports qui avaient été choisis par au moins la moitié des professeurs, c'est-à-dire le support visuel, le support écrit, les cas pratiques et les fiches récapitulatives.

Cependant, il a fallu choisir entre un support visuel et un support écrit : nous avons privilégié le support visuel pour une formation plus dynamique, en sachant que la présentation visuelle pouvait être imprimée à l'écrit ultérieurement par les professeurs.

Tableau VI: Les supports de formation

	Support visuel (powerpoint ®)	Support écrit	Cas pratiques	Fiches récapitulatives	Site internet
Nombre de réponses positives	83	83	104	119	48
%	51,23	51,23	64,2	73,45	29,63

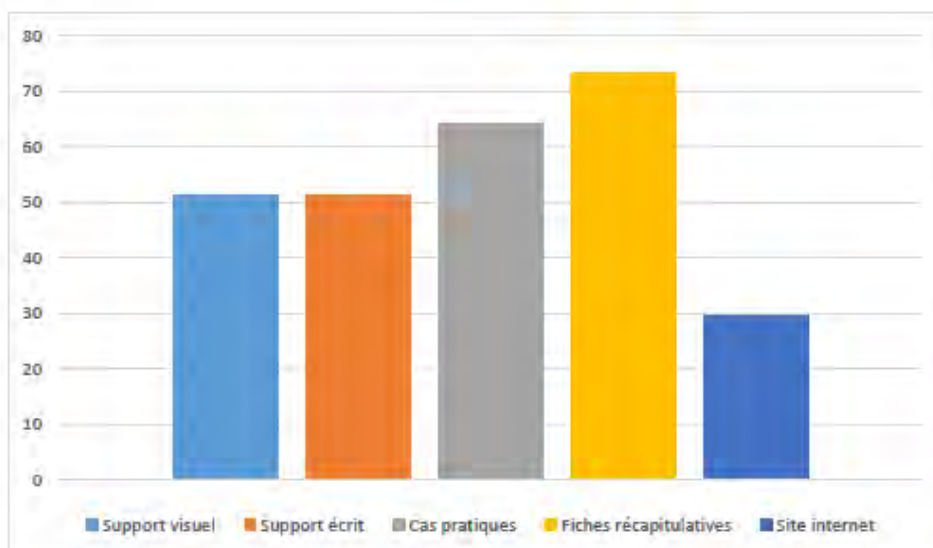


Illustration 10 : Supports de formation souhaités

Les professeurs ont des préférences assez hétérogènes concernant la durée de la formation (plus de 10 % ne répondent d'ailleurs pas à cette question), mais globalement ils souhaitent une formation qui dure plus de 2 heures (Tableau VII).

De nombreux enseignants souhaiteraient une formation très complète, sur plusieurs demi-journées ou journées, mais sont cependant freinés par des problématiques d'emplois du temps déjà très chargés et une organisation complexe.

Tableau VII: Le temps de formation

	2h	Une demi-journée	Une journée	Plusieurs demi-journées
Nombre de réponses positives	16	52	55	38
%	10,46	33,87	35,95	24,84

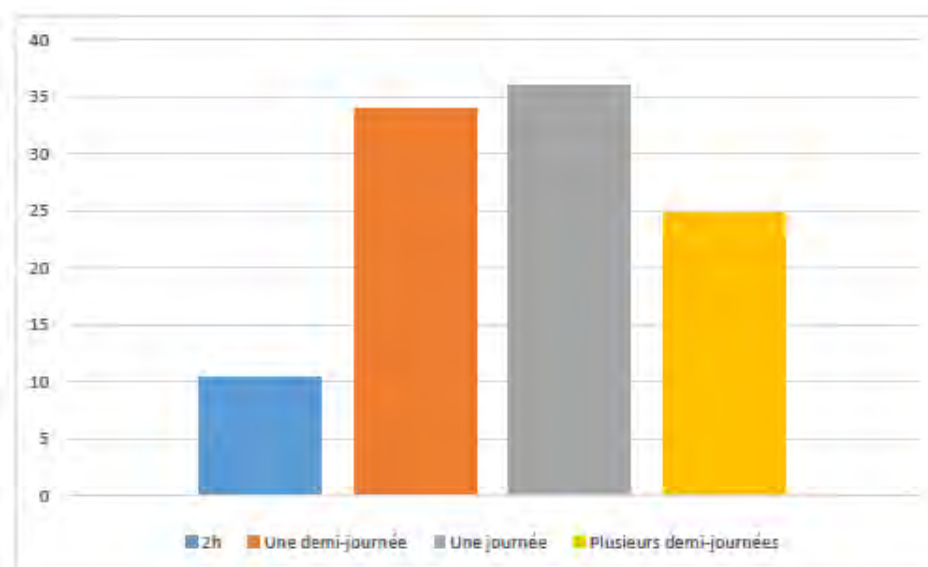


Illustration 11 : Durée de la formation

La majorité des enseignants souhaitent que la formation ait lieu en début d'année scolaire (53,7%), et une grande partie (41,98%) n'accorde pas d'importance à la date de cette formation (Tableau VIII).

Tableau VIII: Le moment de la formation

	Début de l'année	Milieu de l'année	Fin de l'année	Peu importe
Nombre de réponses positives	87	7	3	68
%	53,7	4,32	1,85	41,98

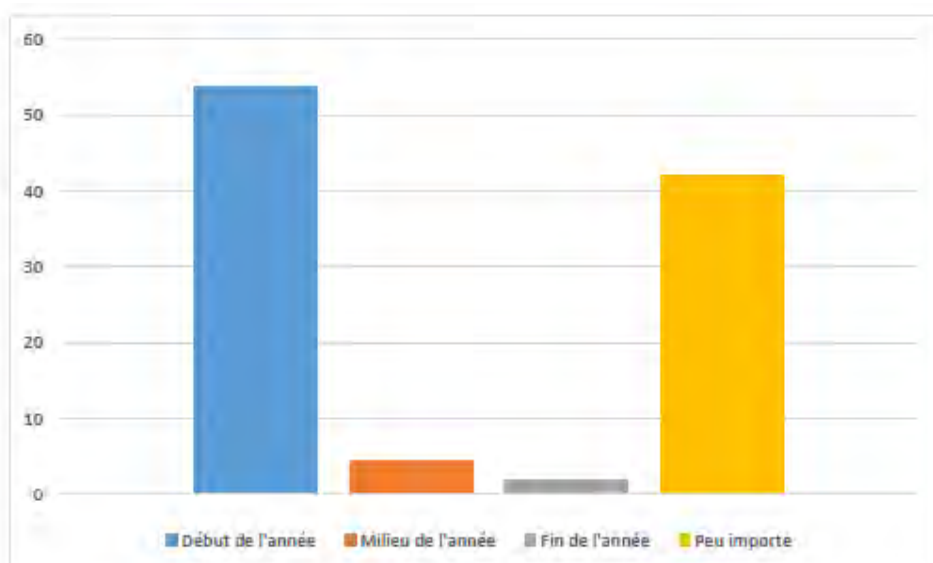


Illustration 12 : Moment de la formation

2.2.6. Questions 11, 12, 13 et 14

Parmi les 165 enseignants qui ont répondu à cette question, 57,58% n'ont jamais été en contact avec un orthophoniste, et 42,42% l'ont déjà été.

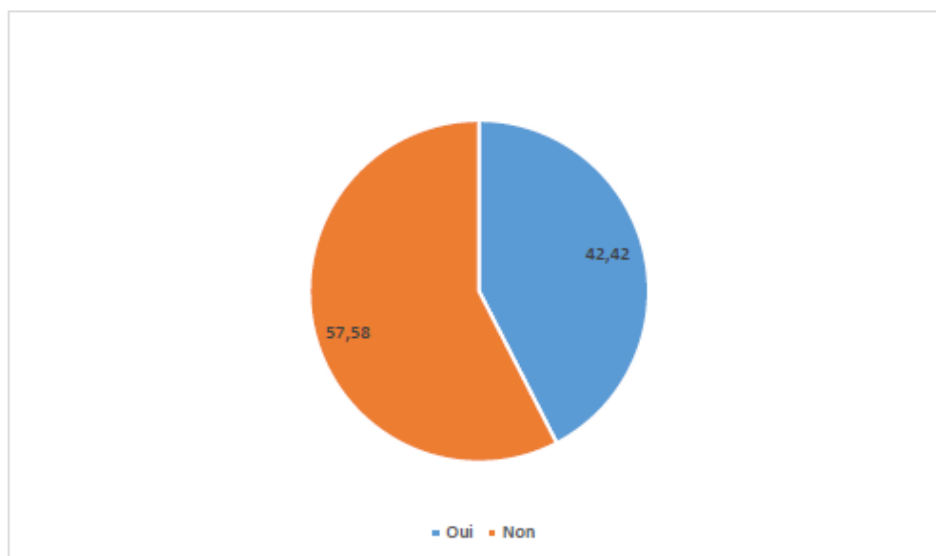


Illustration 13 : Avez-vous déjà été en contact avec un orthophoniste ?

Parmi les 70 enseignants qui avaient répondu « Oui » à la question précédente:

- 67 ont répondu à la question « Des pistes pour des adaptations en classe ont-elles été abordées ? » ; Ils répondent Oui à 87,05% et Non à 14,83%.
- et 66 ont répondu à la question « Avez-vous pu les mettre en pratique ? » . Ils répondent Oui à 51,52%, Non à 15,15% et Quelques-uns à 33,33%.

2.2.7. Remarques des professeurs

Parmi les remarques relevées sur les questionnaires, des enseignants ayant déjà reçu une formation déplorent un manque d'informations sur les pistes d'aides et les aménagements pédagogiques, avec un temps trop important consacré à l'explication de la dyslexie-dysorthographe en tant que pathologie du langage écrit.

Certains enseignants suggèrent de faire un point sur le vécu psychologique et le quotidien de ces élèves, d'autres souhaiteraient avoir plus d'informations sur les répercussions dans les différentes matières et pas seulement sur les difficultés rencontrées en lecture et en orthographe.

Beaucoup d'enseignants avouent être démunis face à ces élèves, surtout pour les cas de dyslexies-dysorthographies les plus sévères. Quelques professeurs

reconnaissent que certains de leurs collègues ont encore des difficultés à travailler de manière différente.

Plusieurs professeurs proposent le développement de formations du même type sur les enfants précoces, ainsi que sur les autres troubles « dys » qu'ils peuvent rencontrer dans leurs classes. Un enseignant propose d'ouvrir la formation aux professeurs de lycée.

3. Questionnaire aux enseignants spécialisés

Nous avons eu l'occasion d'assister à une formation sur les « dys » assurée par Mme Dei Cas à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, destinée aux enseignants 2 CA-SH option D et option F. Nous en avons profité pour recueillir les impressions des professeurs à l'aide de questionnaires de retour.

A la question : « Concernant la dyslexie-dysorthographe, quels sont les points de la formation que vous avez appréciés ? », les enseignants répondent que ce sont surtout les exemples, les illustrations des troubles qui leur ont plu, mais aussi la partie sur les aménagements possibles ainsi que celle leur donnant des indices pour le dépistage du trouble.

A la question : « Toujours concernant la dyslexie-dysorthographe, quels sont les points que vous souhaiteriez approfondir ? », les professeurs souhaitent découvrir plus d'adaptations notamment pour le collège et les différentes matières. Ils aimeraient également avoir la démarche à suivre en cas de doute concernant un élève, des informations sur les logiciels, et des études de cas. Enfin, les enseignants souhaiteraient faire un point sur le partenariat orthophoniste/enseignant.

4. Interprétation en vue de la création des outils

Afin que la formation réponde le mieux possible aux attentes des enseignants, nous rappelons que les supports qui ont été retenus sont : un support visuel (diaporama), des fiches récapitulatives, et des cas pratiques (ou illustrations).

La formation a été conçue pour une durée minimale de deux heures.

Le support visuel « powerpoint® » suivra le plan de la question 7 du questionnaire d'enquête préalable, c'est-à-dire qu'il sera composé de trois parties : la présentation de la dyslexie-dysorthographe, le dépistage de la dyslexie-dysorthographe, et les informations pédagogiques spécifiques à la dyslexie-dysorthographe. Tous les thèmes seront abordés dans le diaporama final, car tous ont recueilli un nombre suffisant de réponses favorables (20% de réponses favorables par item, au minimum). Cependant celui-ci est bâti de manière à ne présenter que les parties demandées par le public.

Dans la partie portant sur les explications de la dyslexie-dysorthographe, nous insisterons sur les différentes dyslexies-dysorthographies (54,39% de réponses favorables), et les troubles neuropsychologiques et les troubles associés (45,61% de réponses favorables). Cependant, nous ne négligerons pas les parties « acquisition » et « mécanismes de la lecture », essentielles pour bien différencier les différentes dyslexies-dysorthographies. Les origines de la dyslexie-dysorthographe seront brièvement abordées.

Dans la partie sur le dépistage de la dyslexie-dysorthographe, nous aborderons en priorité les signes d'alerte de la dyslexie-dysorthographe (56,14% de réponses favorables), la différenciation de cette pathologie avec le retard scolaire (52,05% de réponses favorables), et les démarches à faire en cas de suspicion de dyslexie-dysorthographe (48,54% de réponses favorables). Un bref rappel sur le diagnostic sera effectué.

Dans la partie sur les informations pédagogiques spécifiques à la dyslexie-dysorthographe, nous insisterons majoritairement sur les aides générales et les

aides par matière à apporter à l'élève dyslexique-dysorthographique, éléments ayant recueilli respectivement 59,65% et 55,56% de réponses favorables, et que les professeurs font apparaître très fréquemment dans les remarques libres à la fin du questionnaire d'enquête préalable.

Les enseignants font également la demande d'illustrations et d'exemples concrets, nous en prévoyons donc régulièrement au cours de la formation.

A travers la question 11 du questionnaire, nous avons pu nous apercevoir que le partenariat orthophoniste/enseignant n'était pas encore systématique (57,58% des enseignants n'ont jamais été en contact avec un orthophoniste), c'est pourquoi nous l'aborderons lors de la formation.

5. Élaboration des outils de la formation

5.1. Le diaporama

La présentation consiste en un diaporama « powerpoint® » que nous avons essayé de rendre attractif visuellement, par des couleurs, des illustrations et de nombreuses animations (Annexe n°2).

Certains des exemples ont été directement intégrés dans le diaporama pour plus de praticité.

La plan de la formation est présenté au début de la présentation, et les différentes sous-parties sont régulièrement annoncées par des plans et des titres afin de mieux se repérer dans le document.

Comme précisé précédemment, le diaporama est composé de trois parties :

➔ Les explications de la dyslexie-dysorthographie, pathologie du langage écrit :

Cette partie débute par une présentation de schémas issus de la formation Laigle (2008) de l'ANPO (Association Normande pour la Prévention en Orthophonie),

documents obtenus par l'intermédiaire de Mme Dei Cas (documents distribués aux orthophonistes lors d'une formation sur le thème de notre mémoire).

Le premier schéma rappelle que la lecture consiste en une reconnaissance des mots écrits associée à la compréhension.

Le second schéma présente les deux voies de lecture (Illustration 14).

Le troisième schéma illustre le fonctionnement des deux voies de lecture par deux exemples de mots (xiphophore et maison).

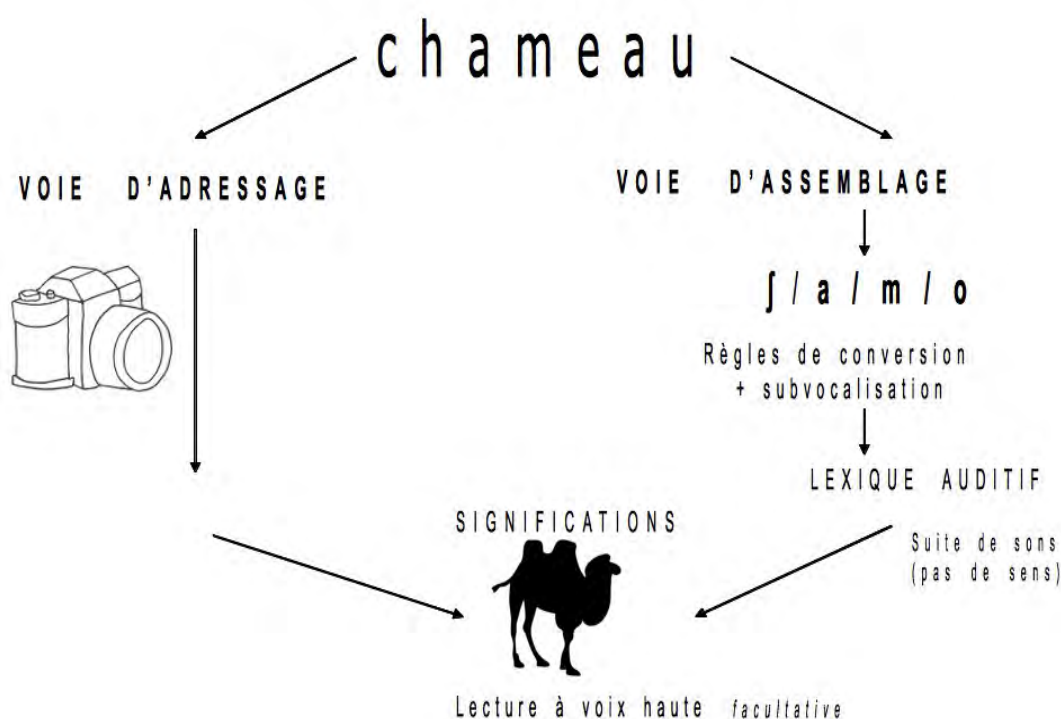


Illustration 14 : Les voies de lecture (LAIGLE)

Nous poursuivons cette partie par une définition générale de l'OMS : « La dyslexie de développement est un trouble spécifique durable de l'apprentissage de la lecture chez un enfant d'intelligence normale ayant une scolarité régulière. Le trouble spécifique de la lecture s'accompagne fréquemment de difficultés en orthographe. Les difficultés ne sont pas la conséquence d'un déficit sensoriel, psychologique, psychoaffectif, ni d'une lésion cérébrale. ».

Les différentes dyslexies-dysorthographies sont ensuite décrites, d'après les classifications de Boder (1973) et Valdois (1995), avec un rappel du schéma des voies de lecture.

Les troubles cognitifs associés possibles, suivant une formation de Boidein, Crunelle et Dei Cas (2008), sont ensuite énumérés, en rappelant que ces signes ne sont pas spécifiques à la dyslexie-dysorthographie. Les origines de la pathologie sont brièvement abordées.

Nous terminons cette partie en expliquant que la scolarisation de l'élève dyslexique-dysorthographique s'inscrit dans le cadre de la scolarisation de l'élève handicapé ; nous indiquons les éléments importants de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation à la citoyenneté des personnes handicapées, et nous faisons un rappel sur le processus de production du handicap (Illustration 15), d'après Fougeyrollas (1998).

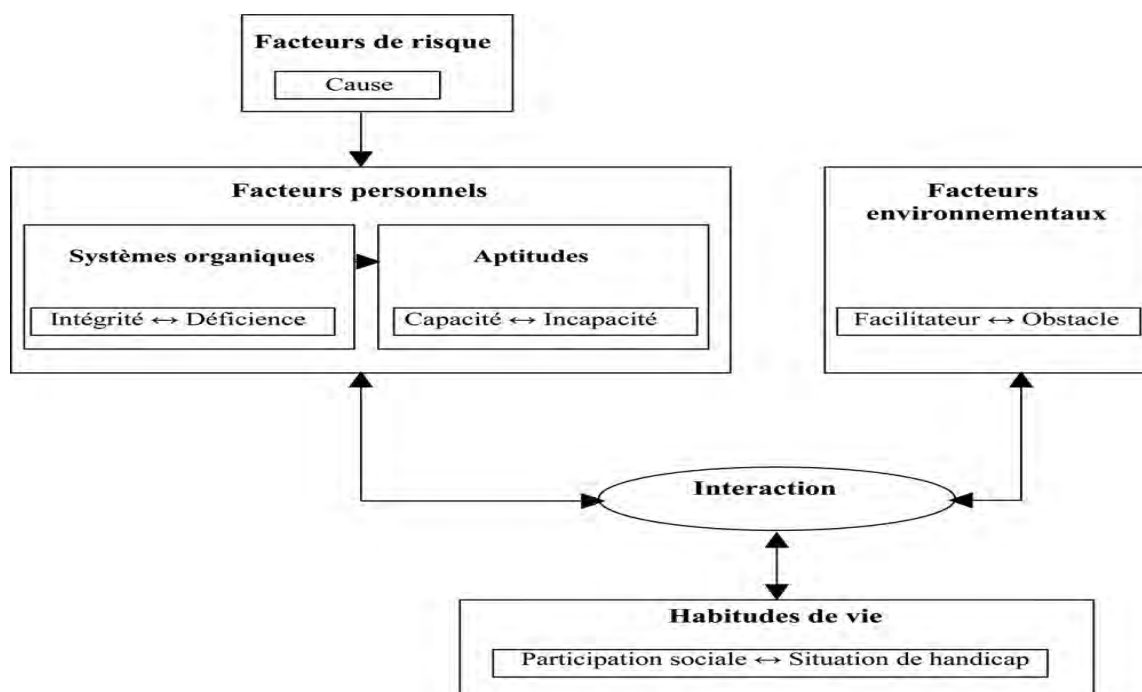


Illustration 15 : Le processus de production du handicap de Fougeyrollas

➔ Dépister la dyslexie-dysorthographie :

Cette partie est scindée en quatre sous-parties :

- Les signes qui doivent alerter

Nous décrivons dans un premier temps les signes d'alerte de façon théorique (LAIGLE, 2008):

- ✓ Difficultés majeures devant l'écrit ;
- ✓ Difficultés de compréhension des consignes ;
- ✓ Ralentissement dans l'intégration de toute nouvelle notion ;
- ✓ Difficultés de généralisation d'un apprentissage ;
- ✓ Difficultés pour tout ce qui est abstrait ;
- ✓ Grande lenteur ;
- ✓ Troubles de la mémoire ;
- ✓ Difficultés à évoquer ;
- ✓ Difficultés à reconnaître les phonèmes ;
- ✓ Difficultés à les manipuler.

Puis nous donnons des exemples concrets tirés des ouvrages de Rief et Stern (2011) et de Reid et Green (2012), tels que :

- ✓ Difficultés de motricité fine (utiliser des ciseaux, tenir un crayon), à faire un dessin, à recopier, à s'orienter (espace de la feuille par exemple : gauche/droite, haut/bas, sens de la lecture) ;
- ✓ Gestion du temps : lire l'heure, gérer son temps dans une tâche à effectuer (planification), repérer les marqueurs temporels (avant/après), à organiser le travail (gérer des devoirs, choisir des méthodes de travail) ;
- ✓ Difficultés à retenir par cœur, à retenir les symboles (confusions de ceux-ci) ou les tables de multiplication, à se souvenir des choses ;
- ✓ etc.

Nous rappelons également les répercussions possibles des enfants dyslexiques-dysorthographiques (LAIGLE, 2008), et les facultés qu'ont généralement ces enfants.

- Différencier dyslexie et retard scolaire

Pour différencier la dyslexie du retard scolaire, nous reprenons la définition de l'OMS en insistant sur le fait que le trouble est spécifique et durable, qu'il existe des déviations (définition de la déviation par comparaison au retard).

Des types d'erreurs très concrètes sont ensuite proposées, repérables en lecture à voix haute ou à l'écrit (guidespratiquesAVS.free.fr, Becker et Sablier, 2012), telles que :

- ✓ Confusions de lettres visuellement (u/n, m/n, ...) ou auditivement (f/v, p/b, ...);
- ✓ Inversions de lettres (par/pa, lion/loin, ...);
- ✓ Confusions de mots visuellement proches (pomme/pompe, écueil/écureuil, ...);
- ✓ Etc.

- Que faire en cas de suspicion de dyslexie

Les différents professionnels pouvant intervenir dans le dépistage sont décrits. Nous expliquons le rôle qu'ont les enseignants pour l'orientation des enfants vers d'autres professionnels, et pour la mise en place d'aides pédagogiques spécifiques.

- Le diagnostic

L'équipe pluriprofessionnelle qui intervient dans le cadre de la pose du diagnostic de dyslexie-dysorthographe est décrite. Nous précisons que les critères déviants, quantitatifs et qualitatifs, mais également les compétences, aident à la pose du diagnostic et déterminent le plan d'intervention orthophonique et pédagogique.

Les différentes stratégies pour aider l'enfant dyslexique sont détaillées :

- ✓ Les stratégies de renforcement (Crunelle 2008);

- ✓ Les remédiations spécifiques (Crunelle 2008) où nous faisons un rappel sur la profession d'orthophoniste ;
- ✓ Les stratégies de contournement.

➔ Les aménagements pédagogiques :

Nous commençons par détailler les objectifs pour lesquels les aménagements pédagogiques sont indispensables (Dix sur dys, Gadre et Meugniot, 2011) :

- ✓ Éviter que l'élève n'entre dans la spirale de l'échec, en mettant en place les aménagements au plus tôt
- ✓ Lutter contre l'épuisement de l'élève et de sa famille
- ✓ Aider l'enfant à se sortir d'une image négative de lui-même
- ✓ Aider l'enfant à trouver des outils de travail adaptés à sa réussite scolaire

Puis la spirale de l'échec (Illustration 16) est illustrée par un schéma (Crunelle, 2008) .

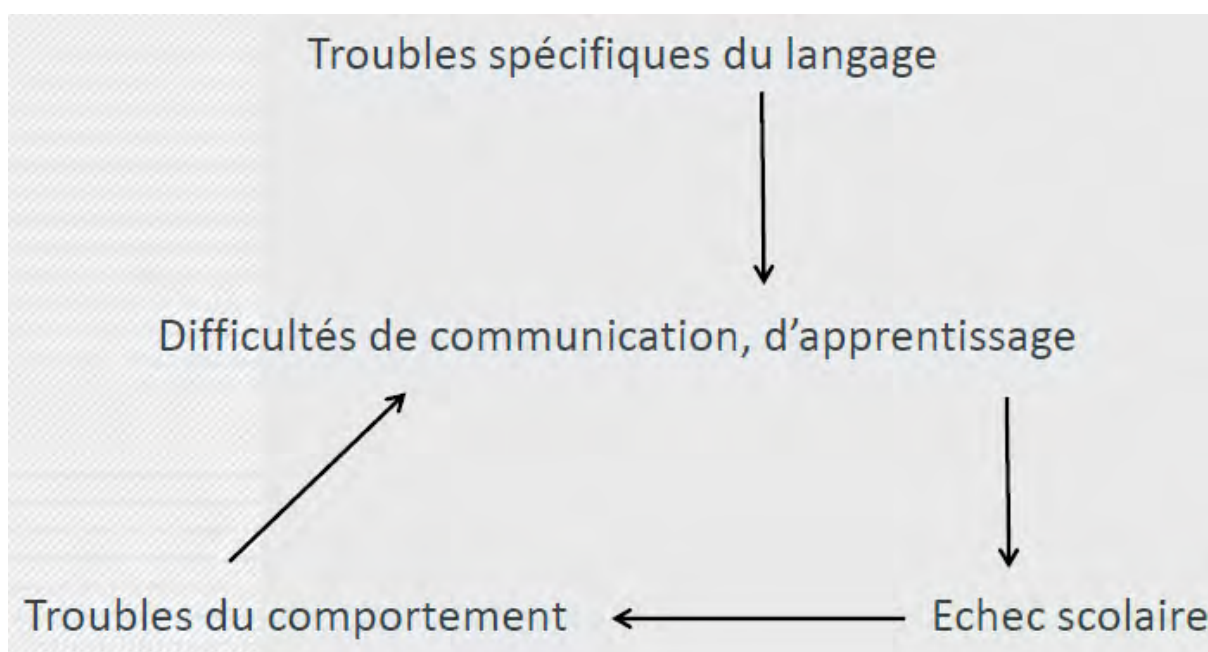


Illustration 16 : La spirale de l'échec

Viennent ensuite trois parties générales pour aider l'élève dyslexique-dysorthographique en ce qui concerne la motivation et l'estime de soi, l'organisation en classe et les évaluations.

Les items sont issus du « guide enseignants » de l'Académie de Dijon, du site « Dix sur Dys » (Gadre et Meugniot, 2011) et de l'ouvrage collectif de Crunelle (2010), dont voici quelques exemples :

- ✓ Rassurer l'élève sur le fait que l'on connaît ses difficultés et qu'on va les prendre en compte.
- ✓ Rassurer, encourager et valoriser ses réussites
- ✓ Organiser les écrits au tableau, faire ressortir l'essentiel
- ✓ Proposer le texte du cours dactylographié, avant ou à la fin du cours selon l'élève (texte entier ou à trous)
- ✓ Lecture des consignes à voix haute
- ✓ Temps supplémentaire ou réduction du nombre d'exercices
- ✓ Ne pas sanctionner l'orthographe sauf s'il s'agit de la compétence évaluée

La suite du « powerpoint® » consiste en une partie conséquente d'aides par matières. Toutes les matières classiquement enseignées au collège sont abordées :

- Français
- Anglais
- Allemand / Espagnol
- Histoire-Géographie
- Mathématiques
- Technologie
- Sciences de la Vie et de la Terre
- Physique-chimie
- Arts Plastiques
- Musique
- Éducation Physique et Sportive

Pour chaque matière, nous proposons la description des difficultés fréquemment rencontrées, puis les aides pédagogiques spécifiques correspondantes.

En Français, les aides sont classées en fonction de la tâche à effectuer par l'élève : lecture, rédaction et dictée. Un exemple d'une dictée fautive issue de l'épreuve du Brevet des Collèges 2009 est présenté.

Nous décrivons ensuite le principe du groupe de remédiation (Crunelle, 2008), et les aides technologiques existantes telles que :

- ✓ OCR (reconnaissance optique de caractère) : numérisation de documents avec reconnaissance de caractère
- ✓ Logiciel de frappe au clavier pour augmenter la vitesse à l'ordinateur
- ✓ Logiciel de dictée vocale, de synthèse vocale
- ✓ Etc.

Nous rappelons qu'il existe des aménagements d'examen :

- ✓ Temps supplémentaire
- ✓ Secrétaire-lecteur et/ou secrétaire-scripteur
- ✓ Ordinateur
- ✓ Etc.

Dans ce cadre nous présentons aux enseignants l'outil PIAPEDE qui aide à l'identification des aménagements d'examen adéquats pour l'élève.

5.2. Les fiches récapitulatives

Lors de l'analyse du questionnaire, nous avons constaté une forte demande des enseignants pour recevoir des fiches récapitulatives à la fin de la formation. Nous avons donc décidé de réaliser ces fiches en parallèle du diaporama (Annexe n°3).

D'après les remarques des enseignants dans les questionnaires, il nous a semblé important que ces fiches contiennent principalement les aménagements pédagogiques à mettre en place avec l'élève dyslexique-dysorthographique. Nous voulions que cela soit un outil de travail axé sur la pratique au quotidien.

Nous avons choisi de rédiger ces fiches sous le format d'un livret, cela nous semblait être plus pratique à transporter. Le format permet aussi une présentation moins chargée que sur une fiche A4, format auquel nous avons pensé au départ.

Le livret se compose d'une page de garde avec le titre « Aider l'élève dyslexique-dysorthographique au collège » ainsi que d'une illustration, d'un sommaire permettant à l'enseignant de retrouver rapidement la rubrique qui l'intéresse, et les aménagements pédagogiques. Un rappel de la loi du 11 février 2005 suit le sommaire afin de préciser aux enseignants la raison d'une adaptation pédagogique pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques.

Nous reprenons dans ces fiches les aménagements généraux à mettre en place pour l'estime de soi, la motivation, l'organisation en classe, les évaluations, ainsi que les aménagements spécifiques pour chaque matière d'enseignement.

Le livret peut être de ce fait diffusé par les professeurs à leurs collègues n'ayant pas reçu la formation.

5.3. Les exemples

Pour illustrer les informations contenues dans le diaporama, nous avons sélectionné des productions d'enfants dyslexiques ou non, à l'écrit et à l'oral.

Certains exemples que nous avons réunis pour enrichir la formation (dans la partie concernant le dépistage) proviennent de patients scolarisés au collège et diagnostiqués dyslexiques-dysorthographiques.

Le premier patient dyslexique-dysorthographique est scolarisé en troisième. Nous avons enregistré sa lecture du texte du PIAPÉDE (Protocole d'identification de l'aménagement pédagogique correspondant à un élève en difficulté à l'écrit et de l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographie invalidant est confirmé) de niveau brevet. Puis nous lui avons demandé d'écrire en quelques lignes ce qu'il avait compris du texte (Annexe n°4). Nous avons également récupéré la dictée réalisée lors de son dernier bilan orthophonique de renouvellement (Annexe n°5).

Le deuxième patient dyslexique-dysorthographique est scolarisé en sixième. Nous avons enregistré sa lecture du texte du PIAPÉDE de niveau 6ème.

Nous avons pu obtenir la photocopie de quelques pages d'un agenda d'un élève CM2 qui n'est pas dyslexique-dysorthographique. Ces écrits ont été utilisés pour illustrer la différence entre un élève qui est dyslexique-dysorthographique et un élève qui ne l'est pas.

Enfin pour appuyer l'argument de l'importance d'une bonne présentation des documents, nous avons aussi obtenu la copie d'une évaluation d'une élève dyslexique-dysorthographique scolarisée en CAP (Annexe n°6). Nous pouvons y voir que la mauvaise disposition des informations ne lui a pas permis de comprendre le but de l'exercice.

Résultats

1. La recherche de lieux de formation

Nous avons contacté dans un premier temps tous les collèges dont les professeurs avaient répondu à notre questionnaire d'enquête préalable, et de nombreux autres collèges de la région Nord-Pas de Calais. Nous sommes également entrées en contact avec le service de dispositif de réussite éducative (DRE) de la mairie de Lille, et avec quelques écoles primaires.

2. Les formations données

2.1. Collège Louis Pergaud de Fresnes-en-Woëvre

Le collège de Fresnes-en-Woëvre (55) nous a proposé de présenter notre formation en deux sessions d'une heure chacune, deux jours de suite, pendant le temps du déjeuner, afin que tous les professeurs intéressés puissent y avoir accès. Tous les professeurs présents étaient donc volontaires.

Le premier jour, six professeurs ont assisté à notre présentation :

- trois professeurs de Français,
- un professeur d'Anglais,
- un professeur d'Histoire-Géographie,
- un professeur de Mathématiques.

Le deuxième jour, six professeurs également ont assisté à notre présentation, mais un des professeurs de Français de la veille était absent, et un nouveau professeur de Français nous a rejoints.

Deux professeurs n'ont donc assisté qu'à la moitié de la formation.

Aucun des enseignants présents n'avait reçu de formation sur la dyslexie-dysorthographe, ni sur les « dys » en général, que ce soit en formation initiale ou continue.

Ces enseignants ont affirmé qu'ils pensaient avoir, ou avoir déjà eu, des élèves dyslexiques dans leurs classes, mais que ceux-ci étaient rarement diagnostiqués.

Le partenariat orthophoniste/enseignant n'existe pas selon eux.

Nous avons réduit notre présentation, par manque de temps, à la présentation de la première partie (explications de la dyslexie-dysorthographe), au dépistage et à quelques éléments du diagnostic, aux aménagements pédagogiques concernant les aides générales et les matières des professeurs présents (français, mathématiques, histoire-géographie, anglais), et à quelques exemples.

Tout au long de notre présentation, les professeurs se sont montrés intéressés, curieux, et ont posé de nombreuses questions. Dès le début, les questions portaient essentiellement sur les aménagements pédagogiques et les aides concrètes que nous pouvions leur proposer.

Concernant notre partie sur les explications de la dyslexie-dysorthographe, les professeurs étaient étonnés qu'il puisse exister plusieurs dyslexies-dysorthographies, et que la dysorthographe n'était pas dissociée de la dyslexie. Les mécanismes des voies de lecture n'étaient pas connus. Cependant, ils se sont très vite aperçus d'eux-mêmes en quoi la dyslexie était différente du retard scolaire.

Les enseignants connaissaient la loi du 11 février 2005, mais ne savaient pas qu'elle pouvait concerner les personnes dyslexiques, donc ignoraient que des aménagements pouvaient être mis en place dans un contexte de handicap (les termes PPS et MDPH ont dû être détaillés, car ils ne les avaient rencontrés que très rarement).

Lorsque nous avons abordé le dépistage et le diagnostic de la dyslexie-dysorthographe, les enseignants ont pris conscience qu'ils étaient concernés par le dépistage, qu'ils pouvaient mettre des choses en place pour l'élève dyslexique. Ils souhaiteraient pouvoir repérer facilement les élèves concernés, et hésitent à réagir tant que le diagnostic n'est pas clairement posé.

Les pistes d'aménagements pédagogiques par matières ont été très appréciées, ainsi que les fiches récapitulatives que nous leur avons proposées. Ils se sont montrés ouverts à d'autres façons de travailler, dans le but d'aider l'élève dyslexique.

2.2. Collège Roland Vasseur de Vigny

Le collège Roland Vasseur de Vigny (95) nous a accueillies durant le temps de midi, pendant environ deux heures et demi.

Cependant, nous n'avons pas pu proposer la formation de manière classique car les enseignants n'avaient que très peu de temps à nous accorder, et sont donc venus à des moments différents et pendant des durées allant de quinze à trente minutes. Deux AVS étaient présentes durant tout le temps de notre intervention. Les professeurs qui sont venus enseignaient le français, les lettres classiques, l'anglais, l'histoire-géographie et les mathématiques (total de 6 enseignants). Nous avons également débattu des différentes problématiques soulevées par les professeurs avec un Conseiller Principal d'Éducation (CPE) et la principale du collège.

Il s'agissait d'un collège sensibilisé à la dyslexie-dysorthographe (les démarches pour les PPS et Projets d'Accueil Individualisé (PAI) sont connues et fréquentes). Il y avait apparemment beaucoup d'aménagements déjà en place dans les classes, nous avons donc supposé qu'ils maîtrisaient les éléments théoriques de la dyslexie-dysorthographe. Cependant beaucoup de « rappels » ont été nécessaires.

Le partenariat orthophoniste/enseignant est effectif, les enseignants rencontrent régulièrement les orthophonistes des élèves dyslexiques pendant les réunions.

Nous avons donc proposé une formation « à la carte ». Nous avons expliqué à chaque enseignant au moins les éléments concernant les aides pédagogiques spécifiques de sa matière.

Nous avons abordé les thèmes suivants durant ces deux heures et demi :

- ✓ La loi du 11 février 2005 et le handicap
- ✓ Quelques erreurs spécifiques à l'écrit et à l'oral
- ✓ Aménagements pédagogiques généraux et par matières
- ✓ Exemples d'enfants dyslexiques-dysorthographiques

Les enseignants ont soulevé les problématiques suivantes :

- Que faire avec l'élève dyslexique qui est en échec depuis plusieurs années déjà ?
- Que faire quand un élève ne souhaite pas d'aménagements pédagogiques ?

- Mettre en place les aménagements pédagogiques au sein d'une classe est-il réellement possible ?
- Comment respecter les contraintes imposées par leur hiérarchie concernant le socle commun de compétences ou les évaluations ?

Ils ne considèrent pas réellement la dyslexie-dysorthographe comme un handicap, malgré les textes de lois que nous leur avons présentés.

Les enseignants se sont montrés intéressés et en demande d'informations et d'aides, mais paradoxalement il nous a semblé que certaines de nos propositions les laissaient sceptiques et difficilement envisageables. Les échanges ont donc été intéressants.

2.3. Collège Les Hautiers de Marines

Nous avons bénéficié d'un créneau d'environ deux heures dans le collège de Marines (95), en fin de journée, après le temps scolaire.

Le personnel du collège s'est présenté en nombre (21 personnes), et les disciplines enseignées se sont avérées variées.

Ont assisté à notre présentation :

- cinq enseignants de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté)
- quatre professeurs de Français
- trois professeurs d'Anglais
- deux professeurs de Technologie
- un professeur d'Allemand
- un professeur d'Espagnol
- un professeur de Physiques-Chimie
- un professeur d'Éducation Physique et Sportive
- un professeur d'Arts Plastiques
- un documentaliste
- une infirmière scolaire

Aucun de ces enseignants n'avait reçu de formation sur la dyslexie-dysorthographe auparavant.

Tous ont déjà rencontré des élèves dyslexiques-dysorthographiques dans leurs classes, dont certains diagnostiqués. Ils nous ont expliqué que les PAI étaient bien plus fréquents que les PPS pour ces élèves.

Les orthophonistes sont peu nombreux dans leur secteur géographique, les prises en charge ne sont donc pas systématiques, et rarement à long terme pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques.

Nous avons pu présenter la formation dans son intégralité, et le débat avec les enseignants a été permanent. Les personnes présentes se sont montrées extrêmement intéressées et curieuses, instaurant des échanges riches et variés.

La première partie de la formation (Explications sur la dyslexie-dysorthographie) n'était pas connue des enseignants, ni le fait que la dyslexie-dysorthographie était considérée comme handicap.

Durant la deuxième partie de la formation (Dépistage), les enseignants ont fortement anticipé sur les aides pédagogiques.

Concernant les aménagements pédagogiques, les enseignants se sont montrés très intéressés et enthousiastes pour certaines aides que nous proposons, mais ont trouvé que certaines n'étaient pas réalisables dans leurs classes, par manque de moyens, de personnel, de temps.

Les professeurs ont posé un grand nombre de questions :

- pour obtenir des exemples très concrets d'outils, des exemples de logiciels
- sur l'utilisation des différentes polices, couleurs, supports
- sur les classes spécialisées « Dys »
- Etc.

Ils ont également trouvé seuls des aménagements pédagogiques, que nous ne proposons pas, et ont instauré un débat constructif entre eux, répondant aux différentes problématiques qui pouvaient se poser par leurs interactions.

2.4. École élémentaire de Fresnes-en-Woëvre

Nous avons été accueillies au sein de l'école élémentaire de Fresnes-en-Woëvre un soir après le temps scolaire, pour une durée relativement libre, mais d'un maximum de deux heures et demi. Les enseignants faisant partie de l'école ont été conviés, mais également des professeurs d'autres écoles et tous les professionnels le souhaitant.

Quinze personnes étaient présentes, réparties comme suit:

- huit professeurs des écoles, dans l'élémentaire, dont un professeur en CLIS (Classe pour L'Inclusion Scolaire)
- un professeur des écoles, en maternelle
- un éducateur en école Montessori
- un psychologue scolaire
- trois auxiliaires de vie scolaire
- un orthophoniste retraité

Les personnes présentes n'avaient quasiment jamais eu de formations sur la dyslexie-dysorthographe. Quelques-unes avaient pu assister à une conférence sur les « Dys », mais il persistait des confusions entre toutes ces pathologies.

Cependant, beaucoup d'entre elles ont été ou sont actuellement confrontées à des pathologies « Dys », et en particulier à la dyslexie-dysorthographe.

Les enseignants connaissaient les procédures pour le diagnostic, et étaient familiers des PPS.

Pourtant, les contacts avec les orthophonistes sont rares, le partenariat n'existe pas réellement. Il est à noter que ce fait peut être expliqué en partie par le manque d'orthophonistes dans le département de la Meuse, les enfants ayant besoin d'une rééducation ne sont donc pas toujours pris en charge.

Nous avons proposé la formation dans son intégralité, cependant nous avons dû modérer nos propos notamment pour le dépistage (par exemple pour les sons complexes qui sont en cours d'acquisition au primaire) et les aménagements pédagogiques, car ceux-ci avaient été sélectionnés pour une présentation au collège

(d'autres aménagements spécifiques auraient été pertinents pour des classes en primaire mais n'apparaissaient pas dans notre diaporama).

Les enseignants se sont montrés très attentifs et concernés par nos propos, et la partie sur le dépistage a soulevé beaucoup de questionnements : les attentes étaient grandes, car le primaire est la période où les élèves dyslexiques commencent à pouvoir être repérés.

3. Questionnaire de retour de formation

3.1. Conception du questionnaire

Le questionnaire, distribué en fin de formation et anonyme, est composé de quatre questions, deux fermées et deux semi-ouvertes.

La première question évalue le degré de satisfaction global de la formation (Excellent, Bon, Moyen, Passable, Mauvais).

La deuxième question vise à savoir si les apports de la formation pourront être réutilisés dans la pratique professionnelle des enseignants.

Dans les deux dernières questions, nous invitons les enseignants à énumérer les points de la formation appréciés, et ceux à approfondir.

3.2. Résultats

3.2.1. Collège Louis Pergaud de Fresnes-en-Woëvre

Tableau IX : Satisfaction globale / collège Fresnes-en-Woëvre

	Excellent	Bon	Moyen	Passable	Mauvais
Nombre de réponses	3	3	0	0	0
%	50	50	0	0	0

Les enseignants du collège de Fresnes-en-Woëvre ont été dans l'ensemble satisfaits de la formation qui a été donnée (Tableau IX). Ils ont répondu par les degrés de satisfaction « Excellent » et « Bon » de façon homogène .

Tableau X : Réutilisation des apports de la formation dans la pratique / collège Fresnes-en-Woëvre

	Oui	Non
Nombre de réponses	6	0
%	100	0

Tous les enseignants ont estimé pouvoir réutiliser les apports de la formation dans leur pratique professionnelle (Tableau X).

Les éléments qui ont été appréciés sont essentiellement les aides pédagogiques concrètes générales et par matière, le diagnostic et les échanges.

Les enseignants souhaiteraient approfondir la partie sur le diagnostic et sur le dépistage (savoir mieux repérer l'élève dyslexique-dysorthographique au sein de la classe).

3.2.2. Collège Roland Vasseur de Vigny

Compte tenu des circonstances du déroulement de la formation, nous n'avons pas pu proposer notre questionnaire de retour aux enseignants. Il nous paraissait peu pertinent d'évaluer une formation qui n'avait pas été présentée de façon complète et uniforme pour tous les professeurs.

3.2.3. Collège Les Hautiers de Marines

Tableau XI : Satisfaction globale / collège Marines

	Excellent	Bon	Moyen	Passable	Mauvais
Nombre de réponses	4	11	2	0	0
%	23,5	64,7	11,8	0	0

La satisfaction des enseignants du collège de Marines est partagée entre les critères « Bon » (64,7%), « Excellent » (23,5%) et « Moyen » (11,8%).

Tableau XII : Réutilisation des apports de la formation dans la pratique / collège Marines

	Oui	Non
Nombre de réponses	17	0
%	100	0

Tous les enseignants pensent pouvoir réutiliser les apports de la formation dans leur pratique (Tableau XII).

Les professeurs ont apprécié les explications sur la dyslexie-dysorthographe, sur les mécanismes de lecture, le dépistage, les illustrations d'élèves dyslexiques-dysorthographiques, les éléments sur le handicap, les aménagements, les outils pratiques.

Ils souhaiteraient approfondir les aménagements par matière, qu'il y ait plus d'exemples de logiciels adaptés. Ils aimeraient également travailler sur des productions de leurs élèves, et obtenir plus de réponses quant à l'aide de l'élève dyslexique-dysorthographique au sein de leurs classes hétérogènes.

3.2.4. École élémentaire de Fresnes-en-Woëvre

Tableau XIII : Satisfaction globale / école Fresnes-en-Woëvre

	Excellent	Bon	Moyen	Passable	Mauvais
Nombre de réponses	5	10	0	0	0
%	33,3	66,7	0	0	0

Les enseignants et les autres professionnels présents à l'école élémentaire de Fresnes-en-Woëvre ont été dans l'ensemble satisfaits de la formation qui a été donnée (Tableau XIII). Ils ont répondu majoritairement par le degré de satisfaction « Bon » (66,7%), suivi du degré « Excellent » (33,3%).

Tableau XIV : Réutilisation des apports de la formation dans la pratique / école Fresnes-en-Woëvre

	Oui	Non
Nombre de réponses	14	0
%	100	0

Tous les enseignants et les autres professionnels présents ont estimé pouvoir réutiliser les apports de la formation dans leur pratique professionnelle (Tableau XIV).

Les éléments qui ont été appréciés dans la formation sont : les aides concrètes, les outils, les propositions d'aménagements en classe, les moyens de dépistage, le diagnostic, les explications de la dyslexie-dysorthographe, la clarté de la formation (mise au niveau de connaissance des enseignants sur le sujet), l'argumentation face aux questions qui ont été posées.

Les enseignants souhaiteraient plus d'exemples d'outils concrets, de logiciels, et plus d'exemples d'élèves dyslexiques. Ils souhaiteraient également avoir plus d'informations sur le comportement à adopter face à un élève dyslexique-dysorthographique, et sur le diagnostic.

3.2.5. Synthèse des résultats

Tableau XV : Synthèse / satisfaction globale

	Excellent	Bon	Moyen	Passable	Mauvais
Nombre de réponses	12	24	2	0	0
%	31,6	63,2	5,3	0	0

Dans tous les collèges et école où nous avons proposé notre formation, la satisfaction des enseignants est tout à fait correcte, puisque les réponses sont partagées entre les degrés « Bon » (63,2%), « Excellent » (31,6%) et « Moyen » (5,3%).

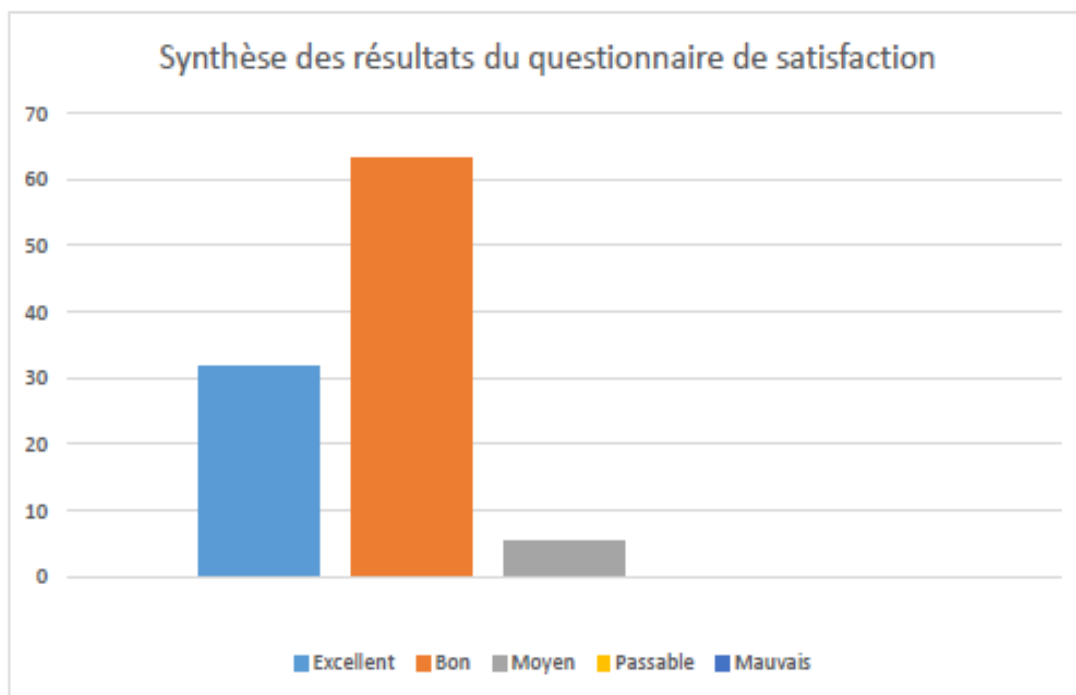


Illustration 17 : Synthèse des résultats du questionnaire de satisfaction

Tableau XVI : Synthèse / réutilisation des apports de la formation dans la pratique

	Oui	Non
Nombre de réponses	37	0
%	100	0

Tous les enseignants qui ont bénéficié de notre formation estiment pouvoir réutiliser ses apports dans leur pratique professionnelle (100%).

Discussion

1. Rappel des résultats :

Pour rappel, les objectifs de notre travail étaient :

- De créer une formation sur la dyslexie-dysorthographe qui réponde aux attentes et aux besoins des enseignants de collège
- De la proposer dans plusieurs collèges et/ou la rendre disponible aux orthophonistes pour qu'ils puissent eux-mêmes la proposer dans les collèges de leurs régions.

Nos hypothèses de départ étaient :

- Hypothèse n°1 : Les enseignants de collège souhaitent être mieux armés face à la dyslexie-dysorthographe ;
- Hypothèse n°2 : Les enseignants de collège sont en demande d'explications sur cette pathologie du langage écrit, son dépistage, et de pistes d'aménagements pédagogiques spécifiques ;
- Hypothèse n°3 : Peu de formations sur la dyslexie-dysorthographe sont proposées aux enseignants du second degré ;
- Hypothèse n°4 : Une formation sur la dyslexie-dysorthographe pourra faciliter la mise en place d'aménagements pédagogiques au sein des classes.

Grâce à notre questionnaire d'enquête préalable distribué aux enseignants de collège, nous avons pu vérifier les hypothèses n°1, 2 et 3.

Hypothèse 1 :

85,8% des enseignants interrogés ressentent la nécessité d'une formation sur la dyslexie-dysorthographe (Question 6). Même certains des enseignants en ayant déjà reçue une en ressentent encore le besoin.

Cela s'est également confirmé lorsque nous avons expérimenté les différentes formations.

Hypothèse 2 :

Les enseignants sont en demande d'explications sur la dyslexie-dysorthographe en tant que pathologie du langage écrit à 52,63%, d'informations sur

le dépistage à 53,8% et de pistes d'aménagements pédagogiques spécifiques à 54,39% (Question 7).

Hypothèse 3 :

70% des enseignants interrogés n'ont jamais reçu de formation sur la dyslexie-dysorthographe (Question 3).

Le questionnaire de satisfaction distribué aux enseignants ayant reçu notre formation valide en partie l'hypothèse 4.

Hypothèse 4 :

100% des enseignants affirment pouvoir réutiliser les apports de la formation dans leur pratique professionnelle, mais nous ne pouvons pas vérifier leur mise en place future dans les classes.

2. Critiques méthodologiques

2.1. Le questionnaire d'enquête préalable

La conception du questionnaire n'a pas été aisée étant donné que nous souhaitons qu'il soit rapide et pratique à remplir. Il fallait donc anticiper les besoins et les attentes des professeurs et prévoir un hypothétique contenu de formation avec tous les thèmes pouvant être abordés. La difficulté a été de se projeter et de construire des questions dont les réponses nous aideraient concrètement à élaborer une formation.

La modalité de distribution des questionnaires a certainement joué sur le nombre de réponses obtenues puisque nous nous sommes déplacées directement dans les collèges pour distribuer les questionnaires imprimés et les récupérer. Le contact direct avec les personnels a été plus intéressant qu'un échange postal selon nous.

Le public interrogé n'est pas totalement représentatif de la population des enseignants de collège puisque les questionnaires ont été distribués majoritairement

dans le département du Nord. En revanche nous avons pu obtenir un échantillon comprenant toutes les matières enseignées au collège.

Nous regrettons de ne pas avoir pu rencontrer des enseignants en entretien. Lors de l'analyse des questionnaires, nous aurions parfois aimé savoir pourquoi les enseignants avaient donné certaines réponses et pas d'autres. Mais cela paraissait compliqué à organiser, ne connaissant pas d'enseignants de collège de façon personnelle. De plus, nous nous sommes posées la question de l'anonymat et nous craignons qu'en entretien, l'enseignant se sente moins libre de s'exprimer. Cela dit, la partie « remarques » a permis de fournir des précisions sur les réponses.

2.2. Le questionnaire aux enseignants spécialisés

Les réponses à notre questionnaire qu'ont apportées ces enseignants, que nous avons pu rencontrer lors d'une formation sur les « dys » donnée par Mme Dei Cas à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, ont été intéressantes et ont confirmé les attentes que nous avons pu repérer grâce au questionnaire d'enquête préalable.

Cependant les résultats sont à interpréter en fonction du contexte qui n'était pas identique à notre formation prévue : la formation portait sur les « dys » en général, et n'était pas spécifique à la dyslexie-dysorthographe (temps accordé à cette pathologie plus limité), et le public était composé de futurs enseignants spécialisés (alors que nous nous adressons à des classes tout-venant).

2.3. Le diaporama

Lors de la création du diaporama, la difficulté a été à la fois de respecter les résultats du questionnaire et de réaliser une formation complète. Il nous a paru essentiel de traiter tous les thèmes figurant dans le questionnaire, chacun se complétant pour faire un tout. Pour être le plus proche possible des attentes des enseignants, nous avons accordé plus d'importance aux thèmes qui remportaient plus de 50% des réponses. Nous avons ainsi développé les thèmes suivants :

- ✓ Les différentes dyslexies-dysorthographies
- ✓ Repérer, dépister la dyslexie-dysorthographie
- ✓ Différencier la dyslexie-dysorthographie et le retard scolaire

- ✓ Aides générales à apporter à l'élève dyslexique-dysorthographique
- ✓ Aides au collège par matière

Le reste des thèmes a été abordé de manière plus synthétique. Nous pensons ainsi avoir respecté les souhaits des professeurs.

Nous avons essayé de construire un diaporama attractif par ses couleurs, ses animations, ses illustrations, et ses écrits aérés et clairs.

2.4. Les fiches récapitulatives

Les fiches récapitulatives ont été très fortement demandées d'après les résultats du questionnaire. Nous avons donc pris le temps de créer cet outil qui se devait d'être pratique et transportable par l'enseignant. Il existait déjà des fiches par matière sous forme de cartes heuristiques, réalisées dans le cadre du mémoire « Dix sur dys ». Mais nous souhaitons que ces fiches reprennent vraiment tous les conseils que nous donnions dans la formation. La difficulté a donc été de trouver un format idéal et facile d'utilisation. Nous avons choisi le format livret.

Les enseignants ont apprécié pouvoir garder une trace écrite de notre formation.

2.5. Les exemples

Les exemples d'écrits et de lectures d'élèves dyslexiques-dysorthographiques ou non ont été appréciés des enseignants. Ils étaient, selon eux, parlants, et ont illustré concrètement nos propos.

2.6. Les expérimentations

Il a été très difficile de trouver des collèges acceptant de libérer des créneaux pour nous recevoir et nous permettre de réaliser la formation pour les enseignants. Nous avons démarché plusieurs collèges qui nous ont affirmé qu'il était impossible d'organiser ce genre d'événement en cours d'année, ou d'autres nous proposant des dates pour juillet ou l'année suivante. Nous avons été contraintes de nous déplacer dans d'autres régions pour mener à bien notre travail de recherche. Nous aurions

souhaité présenter notre formation dans d'autres collèges pour avoir plus d'avis, malheureusement cela n'a pas pu être possible, faute de temps.

Les réactions des enseignants face à nos propos ont été très différentes selon les collèges.

Dans les collèges de Fresnes et de Marines, nous avons proposé la formation de manière classique en suivant quasiment tout le diaporama. Les enseignants n'avaient jamais eu de formation sur la dyslexie-dysorthographe et étaient très motivés. Il y avait beaucoup d'échanges et de réactions intéressantes. Les enseignants semblaient prêts à adapter leur pédagogie.

Dans le collège de Vigny, nous n'avons pas pu réaliser la formation de manière classique, les enseignants allant et venant selon leur créneaux libres. Nous avons eu l'impression que la motivation était différente. Il s'agissait d'un collège où des actions sur la dyslexie-dysorthographe avaient déjà été menées, pourtant lorsque nous parlions des aménagements envisageables, les professeurs restaient plutôt sceptiques. Pour eux certains aménagements ne sont pas réalisables, comme l'évaluation orale par exemple.

Par ailleurs, dans chacun de ces trois collèges, nous nous sommes aperçues que la notion de handicap pour l'élève dyslexique-dysorthographique n'était pas connue. Pour eux l'élève dyslexique-dysorthographique n'entre pas dans le cadre de la loi de février 2005. Nous avons dû clarifier la situation à chaque fois. Nous pensons qu'il est très important d'insister sur ce point puisqu'il justifie notre demande de mise en place d'aménagements pédagogiques. Nous avons appuyé nos propos en citant l'exemple de l'élève en fauteuil roulant à qui nous ne demanderons jamais de faire du saut en longueur, et de la même manière nous ne devons pas demander à un élève dyslexique-dysorthographique de réaliser des tâches qu'il ne peut pas faire. C'est un exemple très parlant pour les enseignants.

Nous avons également présenté notre formation dans une école, cela nous a permis de voir que notre formation était adaptable à des professeurs des écoles. Mais pour qu'elle le soit totalement, il faudrait ajouter des exemples d'élèves dyslexiques-dysorthographiques scolarisés à l'école primaire. Par ailleurs nous

avons spécifiquement étudié les aménagements réalisables au collège, mais nous pensons que d'autres aménagements sont possibles au primaire et plus adaptés.

Nous n'avons pas eu l'occasion de présenter notre formation à des enseignants de lycée mais nous supposons qu'elle pourrait s'adapter sans problème, sachant que le système par matière du collège reste le même au lycée.

Des enseignants nous ont dit avoir apprécié le fait que les termes utilisés dans la formation soient clairs et à leur portée. Le vocabulaire que nous avons employé est donc parfaitement accessible au public auquel nous nous adressons.

De plus, dans toutes nos expérimentations, les enseignants ont régulièrement fait des liens avec leurs expériences, leurs pratiques, leurs élèves, ce qui prouve que nos propos étaient concrets et en adéquation avec leur vécu quotidien.

Pour finir, nous avons pu constater que dans l'idéal notre formation devait se faire sur deux heures et demi au minimum. Cela laisse le temps d'aborder tous les thèmes et de réagir avec les enseignants. Cependant, nous pensons qu'une formation complète qui soulèverait toutes les problématiques devrait se faire sur plusieurs journées ou plusieurs demi-journées, ce qui est actuellement impossible pour les collèges en terme d'organisation.

2.7. Diffusion

Le problème de la diffusion de cette formation s'est rapidement posé. Nous souhaitons que cet outil soit accessible aux professionnels tels que les orthophonistes ou les enseignants spécialisés formateurs, et uniquement à ceux-ci, car l'outil nécessite obligatoirement un discours accompagnateur. Nous n'avons donc pas souhaité que la formation soit directement accessible au grand public par un lien internet par exemple.

Cependant, nous avons proposé aux enseignants ayant assisté à notre formation de la leur remettre ultérieurement, pour qu'ils puissent s'y référer en cas de besoin.

3. Discussion des résultats

Les résultats obtenus permettent de penser que nous avons répondu aux objectifs que nous nous étions fixés. En effet la formation que nous avons élaborée répond aux attentes et aux besoins exprimés par les enseignants de collège. Nous avons pu le vérifier en la proposant dans des collèges et école. Celle-ci répond également à une forte demande de la part des enseignants désireux de mieux connaître la dyslexie-dysorthographe.

Nous n'avons pas apporté de modifications à notre diaporama suite aux résultats du questionnaire de satisfaction rempli par les enseignants de collège. Dans un premier temps, parce que nos expérimentations ont eu lieu à la fin de notre travail de recherche. Ensuite parce que les enseignants souhaitent approfondir la partie sur le dépistage et le diagnostic. Nous estimons avoir déjà beaucoup développé cette partie dans la conception, cependant nous n'avons pas bénéficié d'un temps de formation aussi conséquent que nous l'aurions souhaité. Nous n'avons donc pas eu l'occasion d'approfondir les thèmes de cette partie de façon aussi détaillée que nous l'avions prévu au départ.

Il nous a semblé que les enseignants cherchaient absolument « la solution » pour repérer les enfants dyslexiques-dysorthographiques. Nous pensons pourtant avoir bien insisté sur la différence entre les termes dépistage et diagnostic et le rôle qu'ils avaient à jouer en cas de doute. Néanmoins ce constat nous a confortées dans le fait que les enseignants étaient impliqués dans la scolarité de leurs élèves et avaient une réelle volonté de venir en aide aux élèves dyslexiques-dysorthographiques.

Nous avons pensé initialement proposer des cas pratiques qui auraient consisté en une présentation d'élèves dyslexiques-dysorthographiques ou non, de leurs écrits et/ou lectures, qui auraient amené les enseignants à débattre et à réfléchir sur la pédagogie à adopter face à ces élèves. Mais dans une durée strictement limitée à deux heures et demi, cela semblait impossible.

Notre formation peut donc être un outil de base intéressant puisqu'il balaye tous les domaines essentiels à l'accueil d'un élève dyslexique-dysorthographique et que sa durée (2h30) est avantageuse en matière d'organisation pour les établissements scolaires.

4. Apports personnels

Ce travail nous a permis de rencontrer et de développer des liens avec le public enseignant que nous allons côtoyer tout au long de notre profession.

Les échanges que nous avons pu avoir avec les enseignants ont été riches en informations. Nous avons beaucoup appris à leur contact notamment sur la réalité du monde scolaire.

Le dynamisme qu'ils nous ont communiqué et la pertinence des problématiques abordées ont été agréables à partager.

Cette expérience nous a permis de prendre toute la mesure de l'importance d'un partenariat orthophoniste/enseignant. L'échange entre nos deux professions ne peut être que bénéfique à l'enfant dyslexique-dysorthographique, mais aussi plus généralement à l'enfant porteur de handicap. C'est ensemble que notre travail respectif pourra permettre la réussite de l'élève et le bien-être de l'enfant.

Ces apports seront un atout pour notre pratique future.

Conclusion

Ce travail effectué suivant le cadre de la loi de février 2005 pour l'intégration des personnes handicapées, est venu confirmer l'importance pour les enseignants de collège de bien connaître la dyslexie-dysorthographe pour permettre à leurs élèves de réussir leur scolarité. Ce travail vient également souligner l'importance d'un réel besoin de partenariat entre orthophonistes et enseignants.

Notre objectif était de réaliser une formation sur la dyslexie-dysorthographe répondant le plus possible aux attentes et aux besoins des enseignants et de la proposer dans des collèges.

Ainsi nous avons sondé la population des enseignants de collège à l'aide de questionnaires et nous nous sommes appuyées sur leurs réponses pour construire la formation. Pour concevoir notre support de formation nous nous sommes inspirées de supports déjà existants, d'ouvrages et de sites internet abordant le sujet. Nous avons également réalisé un livret pour les enseignants reprenant tous les aménagements pédagogiques que nous conseillons dans notre formation. Nous avons proposé la formation dans trois collèges et une école primaire.

Nous avons constaté des réactions différentes de la part des enseignants et nous avons retenu qu'il était important que la formation soit réalisée dans sa totalité pour être efficace.

Les enseignants qui ont bénéficié de notre formation dans son intégralité ont été globalement satisfaits, et estiment pouvoir réutiliser ses apports dans leur pratique professionnelle.

Nous pensons qu'il s'agit d'un outil qui peut être facilement utilisé par d'autres orthophonistes. Il serait d'ailleurs intéressant de recueillir des avis d'orthophonistes qui utiliseraient notre travail.

Nous espérons que notre outil aidera les professeurs de collège à mieux accueillir les élèves dyslexiques-dysorthographiques. Par ailleurs, notre formation pourrait être présentée à des enseignants de lycée et développée pour l'école primaire.

Bibliographie

- BECKER E. et SABLIER S. (2012), « *GuidespratiquesAVS.free.fr* », *Création de guides pratiques à l'intention des Auxiliaires de Vie Scolaire, présentation de pathologies et pistes pratiques pour l'accompagnement d'élèves en milieu ordinaire*, Mémoire d'orthophonie Lille, Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix
- BODER E. (1973), Developmental dyslexia : A diagnostic approach based on three atypical reading – spelling patterns, *Dev. Med. Child Neuro.*, 15 : 663-687
- BONELLE M. (2002), *La dyslexie en médecine de l'enfant*, Marseille, Solal
- BULTE A. (2007), « *Mon carnet de liaison* » : opérationnalisation du partenariat orthophonistes - enseignants de collège autour de l'enfant dyslexique-dysorthographique, Mémoire d'orthophonie Lille, Institut d'orthophonie Gabriel Decroix
- CARBONEL S., GILET P. , MARTORY M.P. et VALDOIS S., (1996), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'adulte et l'enfant*, Marseille, Solal
- CRUNELLE D. (2008), *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?*, SCEREN, Paris, CRDP Nord-Pas de Calais
- CRUNELLE D. (juin 2010), *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : propositions d'aménagements pédagogiques*, SCEREN, Paris, CRDP Nord-Pas de Calais
- DELAPLACE E. et LHEUREUX E. (2004), « *Je suis peut-être dyslexique, je vous explique* », *création d'un logiciel d'informations sur les troubles spécifiques du langage écrit à destination des enseignants*, Mémoire d'orthophonie Lille, Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix
- DUFIEF D. et SALIOU A. (2006), *Elèves en difficulté au collège : partenariat enseignants orthophonistes : recueil de pratiques*, Mémoire d'orthophonie Lille, Institut d'orthophonie Gabriel Decroix
- GADRE C. et MEUGNIOT A.R. (2011), *Dix sur Dys: Création d'un site internet d'informations et de ressources sur la dyslexie-dysorthographie à l'usage des enseignants*, Mémoire d'orthophonie Lille, Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix
- GRAINGER J. et ZIEGLER J.C. (2011), A dual-route approach to orthographic processing, *Front. Psychology*.
- HABIB M. (1997), *Dyslexie : le cerveau singulier*, Marseille, Solal.
- HOURST B. (2004), *Former sans ennuyer : Concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*, Paris, Eyrolles.
- INSERM, expertise collective (2007), *Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie : bilan des données scientifiques, synthèse et recommandations*, Paris, INSERM
- IUFM (2012), « *enseigner, un métier qui s'apprend* » : *information grand public*, Nord-Pas de Calais, IUFM

- MEERSCHMAN G. et ROUSSEL F. (2004), *Élèves en difficulté en classe de 6ème : quels partenariats orthophonistes enseignants ? : "Il faut beaucoup de chemins pour que tout le monde arrive en haut de la montagne*, Mémoire d'orthophonie Lille, Institut d'orthophonie Gabriel Decroix
- REID G. et GREEN S. (2012), *100 idées + pour venir en aide aux élèves dyslexiques*, Paris, Tom Pousse.
- RIEF F. et STERN M. (2011), *La dyslexie, Guide pratique pour les parents et les enseignants*, Canada, Chenelière Éducation.
- VALDOIS S., GERARD C., VANAULT P., DUGAS M., (1995), *Peripheral developmental dyslexia : a visual attentional account?*, *Cognitive Neuropsychology*, 12, 31-67
- VAN HOUT A. et ESTIENNE F. (1998), *Les dyslexies, décrire, évaluer, expliquer, traiter, 2ème édition*, Paris, Masson.

- Site de l'Education nationale [consulté en 10/2012]

<http://eduscol.education.fr/cid48005/mission-du-professeur-exercant-en-college-en-lycee-d-enseignement-general-et-technologique-ou-en-lycee-professionnel.html>

<http://eduscol.education.fr/pid24295/formation-initiale.html>

<http://www.education.gouv.fr/>

[consulté en 03/2013]

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

- Site de l'académie de Lille [consulté en 12/2012]

http://www.ac-lille.fr/paf/consult/result_dispo.cfm?c=006&Di=ASH_&p=1

www.lille.iufm.fr

- Site de l'académie de strasbourg [consulté en 01/2013]

<http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/lettres/eleves-en-difficultes/dossier-dyslexie/>

- Site de l'académie de Reims [consulté en 01/2013]

<http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=1887>

- Sites dyslexie et anglais [consultés en 02/2013]

<http://domisweb.free.fr/dyslexie/index.php>

<http://perso.numericable.fr/anglaisetdyslexie/index.html>

- Site de l'IUFM d'alsace [consulté en 02/2013]

http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/exercice_du_metier_d_enseignant/2nddegre/dyslexie/tout.php?v3=/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/exercice_du_metier_d_enseignant/2nddegre/dyslexie/page_sommaire.htm#all

- Site dyslexie au collège [consulté en 11/2012]

<http://alain.lennuyeux.free.fr/dyslexie/college.htm>

- Site « dix sur dys » [consulté en 10/2012]

<https://sites.google.com/site/dixsurdys/>

- Site du réseau pédagogique de Neuchâtel [consulté en 01/2013]

<http://jahia.rpn.ch/Jahia/site/rpn/cache/offonce/pid/970>

- Sites pour le modèle BIAM [consulté en 02/2013]

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3110785/>

http://www.frontiersin.org/language_sciences/10.3389/fpsyg.2011.00054/full

- Sites associations de parents d'enfants dyslexiques [consultés en 12/2012]

<http://www.apedys.org/dyslexie/index.php?op=edito>

<http://www.coridys.asso.fr/>

- Site pour la formation dans l'enseignement catholique [consulté en 12/2012]

<http://www.formiris.org/>

- Sites de collèges [consultés en 02/2013]

<http://home.nordnet.fr/~ccom/profs/prof.htm>

<http://verlaine-lille.etab.ac-lille.fr/spip/spip.php?article22>

- Site « Guides pratiques AVS » [consulté en 02/2013]

<http://guidespratiquesavs.fr/>

- Site « processus handicap » [consulté en 03/2013]

http://promo2004.2007.free.fr/pa/PA_Hand_LAVERHNE.html

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Questionnaire d'enquête préalable

Annexe n°2 : Présentation du diaporama

Annexe n°3 : Fiches récapitulatives

**Annexe n°4 : Rédaction libre d'un enfant dyslexique
scolarisé en 3ème**

**Annexe n°5 : Dictée d'un enfant dyslexique scolarisé en
3ème**

**Annexe n°6 : Exemple d'évaluation d'un enfant dyslexique
scolarisé en CAP**

Annexe n°7 : Questionnaire de satisfaction