

Exploration des croyances sur la dyslexie et de l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables chez des enseignants débutants, avant et après la lecture d'une brochure d'information portant sur la dyslexie, sur les aménagements raisonnables et sur la formation initiale des enseignants

Auteur : Clermont, Estelle

Promoteur(s) : Poncelet, Martine

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/10211>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation

Exploration des croyances sur la dyslexie et de l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables chez des enseignants débutants, avant et après la lecture d'une brochure d'information portant sur la dyslexie, sur les aménagements raisonnables et sur la formation initiale des enseignants

Mémoire présenté par Estelle CLERMONT

En vue de l'obtention de grade de Master en
Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée
en Enseignement

Sous la direction de Madame Martine PONCELET

Lectrices : Madame Ariane BAYE et Madame Trecy MARTINEZ PEREZ

Année académique 2019-2020

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation

Exploration des croyances sur la dyslexie et de l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables chez des enseignants débutants, avant et après la lecture d'une brochure d'information portant sur la dyslexie, sur les aménagements raisonnables et sur la formation initiale des enseignants

Mémoire présenté par Estelle CLERMONT

En vue de l'obtention de grade de Master en
Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée
en Enseignement

Sous la direction de Madame Martine PONCELET

Lectrices : Madame Ariane BAYE et Madame Trecy MARTINEZ PEREZ

Année académique 2019-2020

« Un enseignement qui n'enseigne pas à se poser des questions est mauvais »

(Paul Valéry)

« J'étais trop inquiète pour les notes et j'aurais dû être plus inquiète à propos de l'apprentissage »

(Michelle Obama)

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue tout au long de ce travail et qui ont permis sa réalisation.

Je tiens à remercier ma promotrice, Martine Poncelet, pour son temps, son aide, ses réponses, ses conseils et l'attention qu'elle a portée au suivi de mon mémoire.

Je remercie également les lectrices de ce mémoire, Ariane Baye et Trecy Martinez Perez, pour l'intérêt qu'elles ont porté à mon travail.

Je tiens à remercier Tchoutcho Dantine, mon ami et collaborateur, pour son professionnalisme et pour la qualité de notre brochure.

Je remercie particulièrement Catherine Pieters et Hamad Karous qui ont été des conseillers avisés.

Je remercie les écoles secondaires et hautes écoles que j'ai contactées pour leur intérêt et leur engagement.

Je voudrais également remercier mes relecteurs et relectrices pour leurs conseils, leurs remarques et leur bienveillance.

Je tiens enfin à exprimer ma reconnaissance envers mon compagnon pour son soutien et ses encouragements tout au long de ces trois années, ainsi qu'envers mes ami(e)s et ma famille.

J'exprime mon entière reconnaissance à Joseph Charlier, mon mentor, de m'avoir transmis ce goût pour l'enseignement, et d'être la personne la plus inspirante que je connaisse.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, au résultat de ce travail.

Table des matières

Introduction	10
Revue de la littérature.....	13
1. L'apprentissage de la lecture	13
1.1. La lecture et les processus cognitifs	13
1.2. Les prérequis à la lecture	15
1.3. Les méthodes d'apprentissage de la lecture	16
2. Le trouble de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture	17
2.1. Les explications de la dyslexie	17
2.1.1 L'explication phonologique.....	18
2.1.2. L'explication magnocellulaire.....	18
2.2. Les sous-types de dyslexie	18
2.2.1. La dyslexie de surface	19
2.2.2. La dyslexie phonologique.....	19
2.2.3. La dyslexie mixte	19
2.3. Les conséquences de la dyslexie dans le domaine scolaire	20
2.3.4. Les difficultés pour apprendre les langues étrangères.....	21
2.4. Les conséquences de nature psychologique et de nature psychique.....	22
2.5. Prévention, dépistage et prise en charge.....	23
2.5.1. La prévention.....	23
2.5.2. Pourquoi un dépistage précoce ?	23
2.5.3. Que faire en cas de suspicion ?.....	23
2.5.4. L'évaluation et le diagnostic	24
2.5.5. La prise en charge thérapeutique	24
2.5.6. La prise en charge pédagogique	25
3. Les aménagements raisonnables à travers l'intégration scolaire	27
3.1. Qu'est-ce que l'intégration scolaire ?.....	27
3.1.1. L'intégration scolaire autour de quelques chiffres	28
3.2. Les avantages de l'intégration scolaire.....	30
3.3. Les moyens mis en place pour faciliter l'intégration	31
3.3.1. Le Plan individuel d'apprentissage.....	32
3.3.2. Le « Pass'Inclusion ».....	32
4. L'influence des croyances et des connaissances des enseignants débutants sur leurs pratiques intégratives	33
4.1. Qu'entend-on par « croyances » et « connaissances » des enseignants ?.....	33
4.2. L'évolution des croyances des enseignants	34

4.3.	Le poids de la formation initiale sur les croyances des enseignants débutants	35
4.5.	La position des enseignants sur l'intégration des élèves à BEP	37
4.5.1.	Les enseignants favorables à l'intégration, mais exprimant quelques craintes	38
4.5.2.	Les enseignants favorables à l'intégration, mais à certaines conditions	38
4.5.3.	Les enseignants défavorables à l'intégration.....	39
4.6.	Des enseignants « en manque ».....	39
4.6.1.	Le manque de connaissances sur l'intégration et sur les caractéristiques des élèves dyslexiques	40
4.6.2.	Le manque de connaissances sur le processus de lecture	40
4.6.3.	Le manque de connaissances et d'outils sur les aménagements raisonnables	40
4.6.4.	Le manque de pratique	41
4.7.	Soutenir le rôle « intégratif » des enseignants débutants.....	41
4.7.1.	Soutenir les enseignants débutants en s'intéressant à leurs croyances	42
4.7.2.	Soutenir les enseignants débutants en les (in)formant.....	42
5.	Synthèse générale	43
	Objectifs et hypothèses de recherche.....	45
1.	Objectifs	45
2.	Hypothèses	46
	Méthodologie.....	48
1.	Les participants.....	48
1.1.	Caractéristiques des participants	48
1.2.	Modalités de recrutement	48
1.3.	Résultats du recrutement	49
2.	Le matériel.....	49
2.1.	Description du prétest.....	50
2.2.	Description de la brochure.....	51
2.3.	Description du post-test.....	51
	Résultats de la recherche.....	53
1.	Comparaison entre le prétest et le post-test	53
1.1.	Comparaison entre le prétest et le post-test sur la variable « croyances sur la dyslexie »	54
1.2.	Comparaison entre le prétest et le post-test sur la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables ».....	55
2.	Comparaison des groupes A et B	55
2.1.	Comparaison des groupes A et B selon la variable « croyances sur la dyslexie »	56
2.2.	Comparaison des groupes A et B selon la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »	56
3.	Corrélation selon la variable « formation initiale »	56

3.1.	Corrélation entre la formation initiale (FI) et la moyenne de croyances sur la dyslexie	57
3.2.	Corrélation entre la formation initiale et la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables	57
4.	Autres résultats quantitatifs	57
4.1.	Comparaison entre la variable « sexe » et la variable « croyances sur la dyslexie »	58
4.2.	Comparaison entre la variable « sexe » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »	58
4.3.	Comparaison entre la variable « matière enseignée » et la variable « croyances sur la dyslexie »	59
4.4.	Comparaison entre la variable « matière enseignée » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »	59
4.5.	Comparaison entre la variable « être un enseignant dyslexique » et la variable « croyances sur la dyslexie »	60
4.6.	Comparaison entre la variable « être un enseignant dyslexique » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »	61
4.7.	Comparaison entre la variable « avoir bénéficié d'adaptations » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »	61
4.8.	Comparaison entre la variable « avoir travaillé avec un élève dyslexique » et la variable « croyances sur la dyslexie »	62
4.9.	Comparaison entre la variable « avoir travaillé avec un élève dyslexique » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »	62
5.	Résultats d'analyse d'items	63
5.1.	Analyse de l'item : « Je sais comment adapter mon enseignement face à des élèves dyslexiques »	63
5.2.	Analyse de l'item : L'école dans laquelle j'exerce me donne facilement accès à du matériel conçu spécialement pour les élèves dyslexiques	64
5.3.	Analyse des items concernant les informations dispensées durant la formation initiale	64
5.5.	Analyse de l'item : À ce stade, j'estime avoir suffisamment d'outils et de conseils pour aider un élève dyslexique aux niveaux organisationnel, matériel et relationnel	65
Discussion		69
1.	Évaluation de l'impact de la brochure informative sur les croyances des enseignants débutants à propos de la dyslexie, et sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables ...	70
2.	Évaluation de l'impact de l'ancienneté sur les croyances des enseignants et sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables	70
3.	Évaluation de l'impact de la formation initiale et continue sur les croyances des enseignants débutants et sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables	71
4.	Évaluation des autres variables	72
5.	Limites de l'étude	73
5.1.	L'échantillon	73
5.2.	Le contrôle des variables	74
5.3.	Les questionnaires	74

5.4. La brochure.....	75
5.5. La crise sanitaire.....	76
Conclusions et perspectives	77
Bibliographie.....	81
Résumé	134

Table des figures

Figure 1 : Le modèle à deux voies de lecture d'après Colthaert et al., (2001) (cités par Sprenger-Charolles & Colé, 2013, Figure 2.7, p.47).	13
Figure 2 : La théorie phonologique et la théorie magnocellulaire (Ramus, 2004)	17
Figure 3 : Part d'élèves en intégration selon les types d'enseignements en 2013-2014 et 2017-2018 (Les indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).	28
Figure 4 : Distribution des élèves sortants de l'enseignement de type 8 selon la position scolaire l'année qui suit la sortie de l'enseignement de type 8 (Les indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).	29
Figure 5 : Zoom sur les élèves quittant le type 8 et poursuivant leur scolarité l'année suivante dans l'enseignement secondaire (Les indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).....	29
Figure 6 : Comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre le prétest et le post-test	54
Figure 7 : Comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre les professeurs de français et les professeurs dispensant une autre matière.	59
Figure 8 : Comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les professeurs de français et les professeurs dispensant une autre matière.	60
Figure 9 : Moyenne des réponses à l'item 26.....	63
Figure 10 : Moyenne des réponses pour l'item 25.	64
Figure 11 : Comparaison des moyennes de réponses pour les items concernant les informations reçues durant la formation initiale.	64
Figure 13 : Moyenne des réponses à l'item 23	65
Figure 14 : Moyenne des réponses à l'item 14.....	65
Figure 15 : Pourcentage de réponses à la question : "Que retenez-vous de la brochure ?"	66
Figure 16 : Pourcentage de réponses à la question : "Qu'allez-vous utiliser parmi les pistes proposées d'aménagements raisonnables ?"	66

Table des tableaux

Tableau 1 : Les différents types d'enseignements dans l'enseignement spécialisé.....	28
Tableau 2 : Les activités d'enseignement dispensées dans la formation initiale des instituteurs et des régents (Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 2000, p.2).....	35
Tableau 3 : Les variables indépendantes et dépendantes susceptibles d'influencer les croyances.	47
Tableau 4 : Effectif des enseignants débutants selon le genre (prétest).	49
Tableau 5 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre le prétest et le post-test. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.	54
Tableau 6 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre le prétest et le post-test. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.	55
Tableau 7 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre le groupe A et le groupe B. Test paramétrique t de student.	56
Tableau 8 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre le groupe A et le groupe B. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.....	56
Tableau 9 : Corrélation entre la moyenne de croyances sur la dyslexie et la moyenne de la formation initiale. Corrélation de Spearman.	57
Tableau 10 : Corrélation entre la moyenne de croyances sur la dyslexie et la moyenne de la formation initiale. Corrélation de Spearman.	57
Tableau 11 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les femmes et les hommes. Test paramétrique t de student.	58
Tableau 12 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les femmes et les hommes. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.....	58
Tableau 13 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre les professeurs de français et les professeurs dispensant d'autres matières. Test paramétrique t de student.	59
Tableau 14 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les professeurs de français et les professeurs dispensant d'autres matières. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.....	60
Tableau 15 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre les enseignants présentant une dyslexie et ceux qui n'en présentent pas. Test paramétrique t de student.	61
Tableau 16 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les enseignants présentant une dyslexie et ceux qui n'en présentent pas. Test paramétrique t de student.	61
Tableau 17 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les enseignants dyslexiques ayant bénéficié d'aménagements raisonnables et ceux n'en ayant pas bénéficié. Test paramétrique t de student.....	62
Tableau 18 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre les enseignants qui ont déjà travaillé avec un élève dyslexique et ceux qui n'ont pas encore travaillé avec un élève dyslexique. Test paramétrique t de student.....	62
Tableau 19 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les enseignants qui ont déjà travaillé avec un élève dyslexique et ceux qui n'ont pas encore travaillé avec un élève dyslexique. Test non paramétrique U de Mann Whitney.	63
Tableau 20 : Les forces et faiblesses de la brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables	75

Introduction

De nombreuses études rapportent que l'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers repose, entre autres, sur le sentiment de compétence des enseignants, sur leurs croyances, et sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000a ; Doudin, Borboën et Moreau, 2006). Aujourd'hui, l'hétérogénéité des besoins des élèves est omniprésente dans les classes et les enseignants se retrouvent souvent en difficulté lorsqu'ils doivent travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers (Gremion & Paratte, 2009). En Belgique, nous dirigeons plus facilement les élèves ayant des besoins spécifiques vers l'enseignement spécialisé que vers l'enseignement ordinaire (Ebersold & Detraux, 2013), ce qui ne permet pas aux enseignants de développer des compétences pédagogiques pour intégrer des élèves présentant des besoins particuliers (Bless, 2004, cité par Noël, 2014).

Comme besoin éducatif particulier, nous pouvons citer la dyslexie, le trouble de l'apprentissage de la lecture. On constate que les enseignants se sentent insuffisamment, voire mal préparés et pas assez outillés pour prendre en charge des élèves dyslexiques au sein de leur classe (Ambroise et al., 2017 ; Rousseau, 2015). À cause de ce manque de formation et de cette sous-estimation de leurs compétences, ils adoptent des attitudes défavorables envers l'intégration scolaire ou vivent ce dispositif difficilement (Ambroise, 2017 ; Avramidis et al., 2000b ; Carrington & Elkins, 2002 ; Ramel & Lonchampt, 2009 ; Rousseau, 2015).

Il semble que la formation initiale est la meilleure occasion pour les enseignants de modifier leurs croyances, d'enrichir leur bagage théorique et de s'exercer à vivre des situations proches du terrain (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2003 ; 2011 ; Carrington & Elkins, 2002 ; Chong, Forlin et Au, 2007 ; Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012 ; Fortier, Noël, Ramel et Bergeron, 2018 ; Lanéelle & Perez-Roux, 2014 ; Martineau & Presseau, 2003 ; Mills & Clarke, 2017 ; Ramel, 2010 ; 2014). Pourtant, les enseignants rapportent avoir vécu une formation limitée dans le domaine des troubles de l'apprentissage, des aménagements raisonnables et de l'intégration (Mukamurera, 2014 ; Lanéelle & Perez-Roux, 2014).

Poutoux (2011) met en avant l'importance d'offrir la possibilité aux enseignants débutants à confronter le sens qu'ils attribuent à ces concepts. Dès lors, dans le but de lever les réticences

des enseignants débutants, la société devrait les soutenir de deux manières. Premièrement, en leur faisant prendre conscience de leurs croyances sur l'intégration, la dyslexie et les aménagements raisonnables. En effet, les croyances vont structurer et orienter les attitudes et comportements d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que servir de noyaux dans lesquels les enseignants vont puiser pour se construire leur identité professionnelle (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000b ; Ryan, 2009 ; Salès-Wuillemin, 2006 ; Vause, 2009 ; Vonk & King, 1988 ; Wolfs, Charlier, Fagnant et Lector, 2010). Deuxièmement, il faut soutenir les enseignants débutants en les informant et en les formant dans les domaines de la dyslexie, des aménagements raisonnables et l'intégration scolaire (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2006). En effet, plus les enseignants amélioreront leurs croyances sur la dyslexie, sur les autres troubles de l'apprentissage et sur les aménagements raisonnables possibles, plus ils auront un meilleur sentiment de compétence et plus ils seront à même d'adapter leurs pratiques pédagogiques en utilisant les adaptations adéquates (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000a ; Doudin, et al., 2006).

Notre recherche se centre sur l'enseignement secondaire inférieur et cible les enseignants qui viennent d'obtenir leur agrégation et ceux qui sont en fonction depuis maximum sept ans. Dès lors, dans cette étude, nous avons deux objectifs : d'une part, recueillir les croyances d'enseignants débutants belges sur la dyslexie et percevoir leur capacité d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables, et d'autre part, évaluer l'impact de la lecture d'une brochure informative portant sur la dyslexie et les aménagements raisonnables sur la manière dont ces enseignants débutants conçoivent la dyslexie et les aménagements raisonnables.

La première partie de ce travail présente **l'introduction théorique** composée de quatre chapitres. Le premier chapitre aborde le processus normal de l'apprentissage de la lecture. Le deuxième chapitre concerne les troubles de l'apprentissage et plus spécifiquement celui de la dyslexie. Ensuite, un troisième chapitre se centre sur le principe d'intégration scolaire et sur les aménagements raisonnables. Enfin, le quatrième chapitre s'intéresse aux relations qui existent entre la formation initiale des enseignants et les croyances des enseignants débutants sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques.

La seconde partie de ce travail est consacrée aux **objectifs**, aux **hypothèses** et à la **méthodologie** dans laquelle nous présenterons les participants, les modalités et les résultats du recrutement, ainsi que le matériel utilisé.

Dans la troisième partie, nous présenterons les **résultats** obtenus à la suite des analyses statistiques réalisées.

La quatrième partie abordera la **discussion**, dans laquelle nous critiquerons les résultats, mais aussi l'étude en elle-même, avec ses forces et ses faiblesses.

Enfin, nous terminerons par la **conclusion** et les **perspectives** potentielles envisagées pour de futures recherches.

Revue de la littérature

Notre revue de la littérature est composée de quatre parties distinctes.

Tout d'abord, la première partie traitera de l'apprentissage de la lecture ainsi que des difficultés spécifiques et persistantes liées à cet apprentissage telles que la dyslexie.

Ensuite, nous développerons brièvement le principe d'intégration scolaire en Belgique et plus précisément en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous parlerons également des dispositifs mis en place aujourd'hui en Belgique, notamment les aménagements raisonnables qui peuvent être envisagés en classe pour aider les élèves dyslexiques et qui ne demandent pas de changements organisationnels ni de matériels conséquents.

Puis, nous nous concentrerons sur les croyances des enseignants débutants à propos de l'intégration et de la dyslexie.

Enfin, nous aborderons le lien entre les croyances des enseignants et la formation initiale et continue.

1. L'apprentissage de la lecture

1.1. La lecture et les processus cognitifs

La lecture, mécanisme hautement complexe, est basée sur deux habiletés : la reconnaissance des mots écrits et la compréhension orale (Gough & Tunmer, 1986). Il existe donc un lien considérable entre la compréhension écrite et la compréhension orale.

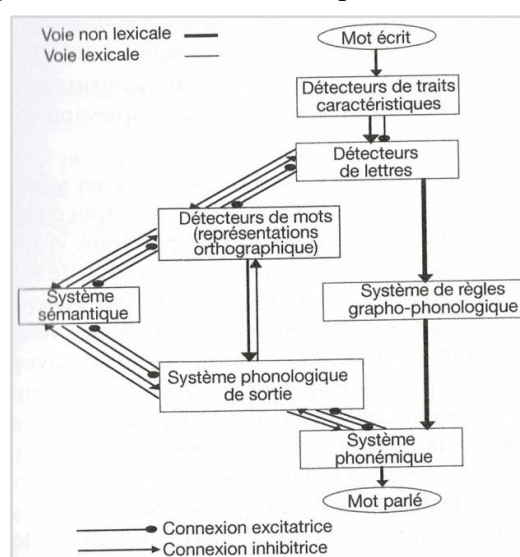


Figure 1 : Le modèle à deux voies de lecture d'après Coltheart et al., (2001) (cités par Sprenger-Charolles & Colé, 2013, Figure 2.7, p.47).

Pour pouvoir lire, il faut d'abord percevoir les mots ; c'est la perception visuelle. Lors de cette phase, le lecteur va capter l'image du mot et va la convertir en signaux nerveux pour pouvoir la lire. Nos yeux, par des mouvements incessants, vont capter les lettres du mot avec suffisamment de précision pour pouvoir le lire.

Ensuite, différents traitements cognitifs sont mis en jeu. Selon Colthaert (1978) et son modèle à deux voies, la lecture est sous-tendue par deux procédures : la procédure lexicale (voie d'adressage, procédure orthographique) et la procédure de conversion graphème-phonème (voie d'assemblage, procédure phonologique) (Sprenger-Charolles, Colé, Lacert et Serniclaes., 2000 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Ces deux procédures agissent de manière complémentaire (voir figure 1).

1) La procédure d'assemblage

La procédure d'assemblage consiste en une conversion des graphèmes en phonèmes. En effet, chaque graphème composant le mot est converti en son équivalent phonémique (Colthaert, Rastle, Perry, Langdon et Ziegler, 2001).

2) La procédure d'adressage

La procédure d'adressage consiste à activer la représentation sémantique et la forme phonologique du mot dans le lexique orthographique. Un mot non encodé en mémoire ne pourra être lu. La lecture d'un mot implique d'abord l'activation des représentations des lettres, puis des représentations orthographiques, du système sémantique et enfin du système phonologique pour pouvoir prononcer le mot (voir figure 1) (Colthaert et al., 2001). Il est important de rappeler que l'identification du mot n'est pas le seul mécanisme nécessaire dans la lecture. Le lecteur expert doit accéder au sens du mot via la mémorisation de la forme visuelle du mot associée à sa prononciation.

Share (1995 ; 1999) met en évidence que ces deux voies de lecture s'alimentent l'une l'autre. En effet, la voie d'adressage se construit sur base de la voie d'assemblage. Lorsque l'enfant devra lire un mot pour la première fois, il utilisera la voie d'assemblage. Une fois le mot correctement converti, l'enfant pourra mémoriser sa forme orthographique et la stocker dans son lexique mental. Plus l'enfant élargit son lexique, plus la lecture sera facile, précise et rapide (Verhoeven, Reitsma et Siegel, 2011).

1.2. Les prérequis à la lecture

Il existe plusieurs habiletés cognitives requises pour que les compétences en lecture se développent correctement, notamment les compétences en la vitesse de lecture et en compréhension écrite (Commodari, 2017).

Tout d'abord, il semblerait que le **vocabulaire** soit un prédicteur de la compréhension écrite. L'entrée dans le langage écrit permettra à l'enfant d'enrichir son stock lexical (Cain & Oakhill, 2007). Ainsi, plus l'enfant sera stimulé au niveau du langage oral, plus le vocabulaire sera développé.

En outre, la **compréhension orale** est également un bon indicateur de la compréhension à la lecture (Jong & van der Leij, 2002). En effet, les compétences en langage oral permettent de prédire les compétences en compréhension à la lecture lorsque l'enfant est en troisième année primaire (Risley & Hart, 1980, cités par Sticht, 2011).

Ensuite, le développement des **capacités phonologiques** semble favoriser l'apprentissage de la lecture. Selon Ziegler et al. (2008) la capacité de traitement phonologique a tout son sens dans l'acquisition de la lecture. La conscience phonologique est la capacité à analyser la structure de la langue parlée (Bara, Gentaz et Colé, 2004). Plus précisément, c'est la capacité à isoler et à manipuler les sons de la langue qui composent les mots comme les rimes, les syllabes, les phonèmes. Pour pouvoir lire des mots inconnus, tels que des pseudomots, l'enfant devra maîtriser le traitement phonologique en utilisant la conversion graphophonémique et en prenant conscience des unités phonémiques qui composent ces mots. Un élément à retenir dans le mécanisme de la lecture est la capacité phonologique¹. Cette compétence phonologique serait également requise pour écrire et prédirait même le niveau d'orthographe puisque des entraînements à la phonologie semblent avoir une répercussion positive sur les compétences en écriture (Zorman, 1999). En effet, on a démontré une progression considérable dans la maîtrise de la lecture chez des enfants de cycle 3 en difficulté ayant suivi un entraînement phonologique pendant trois ans (Briquet-Duhazé & Rezrazi, 2014).

Nous remarquons également que la **mémoire verbale à court terme** a une importance particulière dans la lecture. Celle-ci permet d'une part de stocker, de manière temporaire, les

¹ La conscience phonologique est « l'aptitude à percevoir et se représenter les unités de segmentation non significatives de la langue orale comme les syllabes, les rimes, les phonèmes » (Zorman, 1999, p.4).

sons, les mots et les énoncés à manipuler et d'autre part, de les récupérer dans la mémoire à long terme (Spenger-Charolles & Serniclaes, 2003).

Enfin, nous pouvons identifier que la **dénomination rapide** est également un prédicteur des compétences en lecture. Celle-ci implique l'accès aux représentations verbales, et ce de manière rapide (Briquet-Duhazé & Rezzazi, 2014 ; Fluss, Bertrand, Ziegler et Billard, 2009).

La **fluence**, quant à elle, consiste en la capacité de lire rapidement, de manière fluide, sans erreur et avec une intonation adaptée. Ces deux habiletés semblent être de bons prédicteurs de la compréhension à l'écrit (Cain & Oakhill, 2007).

1.3. Les méthodes d'apprentissage de la lecture

Nous pouvons identifier deux méthodes d'enseignement de la lecture qui sont utilisées par les enseignants, à l'heure actuelle : la méthode globale et la méthode syllabique.

La méthode globale s'appuie sur la reconnaissance des formes des mots. Elle consiste en l'apprentissage par cœur des formes des mots associés aux sons de ceux-ci et celles-ci sont stockées directement dans le lexique mental de l'enfant. Cette méthode ne semble pas permettre à l'enfant de lire de nouveaux mots (Chartier & Hébrard, 2006). On démarre de la phrase pour arriver aux graphèmes/phonèmes (Goigoux, 2004).

Quant à la méthode syllabique, il s'agit d'une approche phonologique de l'apprentissage de la lecture, dans laquelle la conversion graphème-phonème est enseignée à l'enfant. L'enfant pourra alors assembler les graphèmes afin de lire des syllabes, puis des mots. On démarre donc des graphèmes/phonèmes, en passant par les syllabes, puis les mots pour arriver aux phrases (Goigoux, 2004).

Ces deux méthodes peuvent être mises en lien avec le modèle à deux voies présenté précédemment (Colthaert, 1978 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013 ; Sprenger-Charolles et al., 2000). La méthode analytique permettrait de développer la voie d'assemblage, alors que la méthode globale permettrait de développer la voie d'adressage en augmentant le stock lexical de l'enfant.

2. Le trouble de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

La dyslexie développementale est un trouble neurologique affectant la capacité de lire chez un enfant (Poncelet, 2020). Ce trouble est héréditaire (Casalis et al., 2018 ; DeFries & Alcaron, 1996 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013) et persiste à l'âge adulte (Casalis et al., 2018 ; Valdois et al., 2003). Les difficultés auraient pour principale origine un déficit phonologique qui impacte le traitement des sons de la parole (Poncelet, 2020). La dyslexie est en outre observée, dans un certain nombre de cas, en présence de déficits de nature visuelle, auditive ou motrice. Enfin, une comorbidité peut exister avec d'autres troubles tels que la dysorthographe, ce qui est le cas le plus fréquent, la dysphasie, la dyscalculie, la dyspraxie et le trouble du déficit de l'attention (Casalis et al., 2018 ; Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2007 ; Montuori & Laplace, 2011).

En moyenne, on trouve un élève qui souffre de dyslexie par classe (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012 ; Halloy & Jamart, 2018). De plus, selon plusieurs auteurs (Fluss et al., 2009 ; Maughan et al., 2009), le milieu social semble jouer un rôle prédictif pour les difficultés d'apprentissage de la lecture. Fluss et al. (2009) ont réalisé une étude sur 100 faibles lecteurs et 50 normolecteurs. Il s'est révélé que dans leur échantillon, la prévalence moyenne de la dyslexie était de 12% et que ce taux était influencé de manière considérable par le milieu socio-économique. En effet, il variait de 3,3% dans les milieux favorisés à 24,2% dans les milieux défavorisés.

2.1. Les explications de la dyslexie

Selon Ramus (2003 ; 2005), il existe deux théories explicatives de la dyslexie (voir figure 2) : la théorie phonologique mettant en évidence que la dyslexie est un trouble spécifique de la parole et la théorie magnocellulaire qui indique que la dyslexie est un syndrome dans lequel il existe plusieurs manifestations sensorielles et motrices (Poncelet, 2020).

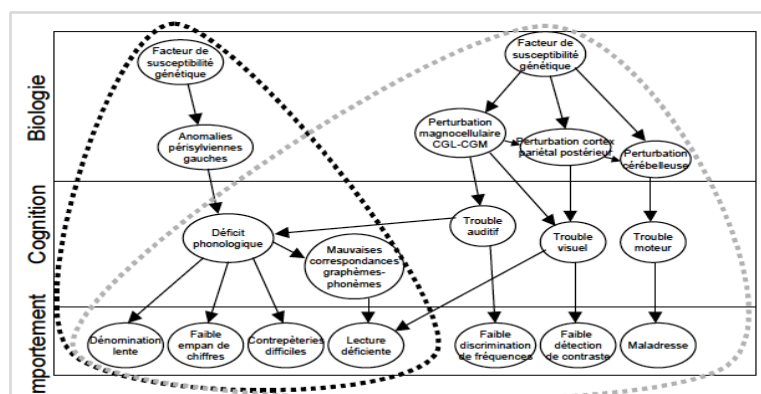


Figure 2 : La théorie phonologique et la théorie magnocellulaire (Ramus, 2004)

2.1.1 L'explication phonologique

De nombreuses études (Ramus, 2003 ; 2004 ; 2005 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013 ; Valdois et al., 2003) ont mis en évidence que le trouble phonologique était la cause principale et la plus communément admise de la dyslexie. En effet, les études convergent vers l'explication phonologique, car elles démontrent que presque tous les dyslexiques ont de grandes difficultés à lire les mots par la voie de conversion graphème-phonème sans pouvoir s'appuyer sur leurs compétences lexicales lorsqu'il s'agit de lecture de nouveaux mots (Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Le problème de l'enfant dyslexique se situe donc dans le recodage phonologique et impacte les représentations phonologiques, ce qui a pour conséquence des difficultés dans la reconnaissance des mots écrits et donc des difficultés en compréhension à la lecture. En outre, de mauvaises représentations phonologiques auraient pour conséquences des difficultés au niveau de l'orthographe. C'est pour cette raison que la dyslexie est la plupart du temps, voire presque généralement, associée à la dysorthographe.

2.1.2. L'explication magnocellulaire

Il semblerait qu'il existe un dysfonctionnement des magnocellules thalamiques qui engendrerait des troubles visuels et auditifs au premier plan, ainsi qu'une instabilité binoculaire et un déficit phonologique au second plan. Le retard en lecture pourrait donc être dû à des déficits visuels, auditifs et phonologiques (Ramus, 2003). Dès lors, Sprenger-Charolles et Serniclaes (2003) et Ramus (2003) font état d'une théorie intégrant l'hypothèse visuelle et l'hypothèse auditive : l'hypothèse magnocellulaire.

De plus, selon Nicolson, Fawcett et Dean (2001), un déficit cérébelleux serait associé au trouble de la dyslexie, à cause d'une altération au niveau du cervelet, chargé des automatismes. Le déficit cérébelleux pourrait expliquer un retard dans le développement moteur et les difficultés dans la faculté d'appréhension et de perception du temps.

2.2. Les sous-types de dyslexie

Plusieurs études ont mis en évidence trois sous-types de dyslexie : un déficit de la voie lexicale, un déficit de la voie phonologique et un déficit des deux voies, de manière simultanée. Elles existeraient dans la dyslexie acquise chez les adultes à la suite d'un accident vasculaire cérébral. Mais un débat subsiste quant à l'existence de ces sous-types dans la dyslexie développementale. En effet, pour Sprenger-Charolles et Serniclaes (2003), nous ne pouvons pas clairement parler

de « sous-types » chez un jeune lecteur étant donné que les procédures de lecture se construisent de manière progressive. De plus, si nous reprenons le modèle de Share (1995 ; 1999), nous avons vu que la voie d'adressage se construisait sur base de la voie d'assemblage. L'explication principale de la dyslexie étant un trouble phonologique, ce dernier va provoquer des difficultés tant au niveau de la voie d'adressage qu'au niveau de la voie d'assemblage. Dès lors, parler aujourd'hui de « sous-types » de dyslexie semble caduc, puisque tous les dyslexiques présentent des difficultés de nature phonologique (Sprenger-Charolles et al., 2000 ; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003).

Pour définir les sous-types de dyslexie, il semble pertinent de repartir du modèle à deux voies (Sprenger-Charolles & Siegel, 1997) ainsi que du modèle de Share (Share, 1995 ; 1999).

2.2.1. La dyslexie de surface

Nous parlons de dyslexie de surface lorsque la voie lexicale est altérée. Par conséquent, un enfant porteur d'une dyslexie de surface lira normalement les pseudomots (mots qui n'existent pas) et les mots réguliers, par exemple le mot « table » (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Cependant, étant donné que la lecture des mots irréguliers nécessite la voie lexicale (Ziegler, 2008), il aura des performances en dessous de la norme concernant la lecture des mots irréguliers, par exemple le mot « monsieur » (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013).

2.2.2. La dyslexie phonologique

Nous parlons de dyslexie phonologique lorsque la voie phonologique est altérée. Par conséquent, un enfant porteur d'une dyslexie phonologique lira normalement les mots irréguliers, par exemple le mot « femme ». Cependant, la lecture des pseudomots tels que « rimotu » sera déficiente (Casalis et al., 2018 ; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013).

2.2.3. La dyslexie mixte

La dyslexie mixte regroupe l'altération des deux voies de lecture : la voie phonologique et la voie lexicale. Si un élève présente une dyslexie mixte, cela veut dire que ses performances en lecture de mots irréguliers et de pseudomots sont en dessous de la norme (Casalis et al., 2018). Selon Casalis et al. (2018), ce profil est prédominant par rapport aux autres profils.

2.3. Les conséquences de la dyslexie dans le domaine scolaire

Selon Elliott (2014), un élève dyslexique peut soit montrer des capacités moyennes et élevées dans d'autres domaines que la lecture, ce qui confirme l'idée que la dyslexie n'est pas liée à une déficience intellectuelle, soit montrer des performances faibles dans tous les domaines. L'intérêt que ces élèves portent à certaines matières dépend des difficultés qu'ils éprouvent dans ces cours en particulier et non d'un manque de motivation par exemple.

Dans leur étude sur le parcours scolaire de jeunes âgés de 6 à 20 ans, Piquard-Kipffer et Léonova (2017) ont rapporté que la scolarisation était impactée négativement si les enfants présentaient des troubles du langage oral ou écrit.

2.3.1. Les difficultés dans des situations de lecture

Si les élèves ont des difficultés en lecture, c'est parce que les deux voies de lecture ne sont pas bien automatisées. La voie de conversion graphème-phonème est peut-être peu développée, le stock lexical restreint, ce qui aura des répercussions sur la précision et la vitesse de lecture, qui définissent la fluence en lecture. Cette dernière prédit donc les résultats en compréhension à la lecture. Dès lors, chez l'élève dyslexique, la lecture est laborieuse. En effet, il lit lentement, de manière hachée, fait des inversions ou encore des omissions (Lyon et al., 2001). En outre, il se peut que l'élève perde le fil de sa lecture, qu'il mélange les temps ou qu'il ne respecte pas la ponctuation (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018). Toutes ces difficultés ont alors pour conséquence une mauvaise compréhension de l'énoncé écrit ou de la consigne écrite (Bosse, 2004 ; Lahalle, 2007).

Le français est un système opaque et il présente de nombreuses exceptions ainsi que des irrégularités. La difficulté entre la maîtrise de la lecture et celle de l'écriture réside dans l'asymétrie entre la consistance des correspondances graphèmes-phonèmes (GP), qui représente la lecture et la consistance des correspondances phonèmes-graphèmes (PG), qui représente l'écriture (Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Par exemple, en lecture, le son /ch/ se lit différemment dans « échec » et dans « échos ». En écriture, le son /o/ peut s'écrire « au », « eau », « o » et le son /f/ peut s'écrire « ph », « f », « ff » (INSERM, 2007).

2.3.2. Les difficultés dans des situations d'écriture

Un élève qui présente une dyslexie peut éprouver diverses difficultés lorsqu'il doit rédiger un texte écrit. Structurer le texte, relire le texte, soigner ses notes ou encore prendre en compte la

punctuation sont de réelles épreuves pour cet élève. Il se peut également qu'il écrive un même mot avec une orthographe différente. En outre, il est possible qu'il ne puisse pas répondre à une question, lors d'un exercice ou lors d'une évaluation, alors qu'il connaît la réponse, tout simplement parce qu'il ne parvient pas à écrire un mot correctement. Ses notes peuvent être soignées au début du cours et puis « bâclées » en fin de cours. Enfin, il se peut qu'il écrive les mots de manière incomplète : le début des mots est écrit, mais pas la fin (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018 ; Lahalle, 2007 ; Montuori & Laplace, 2011).

2.3.3. Les difficultés de concentration et d'attention

Un processus cognitif essentiel à l'apprentissage de la lecture est l'attention (Stern & Shaley, 2013). Il semblerait que celle-ci soit un prérequis d'une lecture efficace. En effet, « l'attention est un état/processus cognitif essentiel pour l'apprentissage » (Montuori & Laplace, 2011, p.222).

Selon Shaywitz et Shaywitz (2008), des difficultés attentionnelles provoqueraient des difficultés au niveau de la lecture. En effet, selon plusieurs auteurs (Bosse, 2004 ; Montuori & Laplace, 2011 ; Valdois, Habib et Cohen, 2008), lorsque l'élève dyslexique lit ou lorsqu'il doit réaliser une double tâche, comme écouter l'enseignant et prendre des notes, il engage un effort cognitif très important, ce qui peut influencer sa concentration. Ainsi, la charge attentionnelle étant trop élevée, ses ressources attentionnelles diminuent, il a donc moins d'énergie, la concentration est plus faible et donc il éprouve des difficultés à aller jusqu'au bout de la tâche.

Plusieurs auteurs, notamment Walcott, Scheemaker et Bielski (2010), au travers de leur étude portant sur le lien entre les difficultés attentionnelles et les difficultés de lecture chez 47 enfants, et Ten Braak, Kleemans, Størksen, Verhoeven et Segers (2018), ont cherché le lien entre le contrôle attentionnel et le développement des compétences précoces en lecture. Il s'est avéré que ces dernières sont influencées par les capacités phonologiques. Le contrôle attentionnel serait donc un prédicteur des compétences en conscience phonologique.

2.3.4. Les difficultés pour apprendre les langues étrangères

Selon Ziegler (1999), la dyslexie existe dans toutes les langues. Les dyslexiques éprouveraient des difficultés pour apprendre une langue étrangère. Les difficultés semblent provenir du problème de la représentation phonologique et des difficultés à percevoir les sons d'une

nouvelle langue. La mémoire à court terme faisant également défaut, les personnes dyslexiques ont des difficultés à intégrer les mots d'une nouvelle langue.

Prenons l'exemple de l'apprentissage de l'anglais, langue internationale et incontournable aujourd'hui. Le système phonologique de la langue anglaise est différent de celui de la langue française. Mais tout comme cette dernière, l'anglais est une langue opaque. Pour rappel, les correspondances GP et PG sont irrégulières et inconsistantes. Moins une langue est transparente, plus l'apprentissage sera difficile. Par conséquent, les stratégies qu'un élève dyslexique aurait mises en place pour combler ses lacunes dans l'apprentissage du français ne pourront pas être transposables dans l'apprentissage de l'anglais (Kochel, 2015).

Mazur-Palandre, Abadie et Bedoin (2015), au travers de leur étude portant sur des étudiants apprenant l'anglais, souffrant de dyslexie et dont la langue maternelle est le français, constatent que les élèves dyslexiques ont plus de difficultés pour l'apprentissage de l'anglais. En effet, ces auteurs rapportent que 66,2% des élèves dyslexiques ont des difficultés à parler l'anglais, comparativement aux élèves non dyslexiques dont le taux est de 29%. En ce qui concerne l'écriture, 76,1% des élèves dyslexiques éprouvent des difficultés pour écrire l'anglais alors que seulement 16,1% des élèves non dyslexiques en éprouvent.

2.4. Les conséquences de nature psychologique et de nature psychique

Les troubles de l'apprentissage peuvent avoir de nombreuses conséquences psychoaffectives (Fluss et al., 2009 ; INSERM, 2007 ; Montuori & Laplace, 2011 ; Wadlington & Wadlington, 2005). Il semblerait que les troubles de la personnalité puissent révéler des troubles de l'apprentissage. Dès lors, les élèves dotés d'une intelligence normale peuvent exprimer plusieurs types de comportements : des troubles affectifs comme un repli sur soi, un déni, une dépression, de l'anxiété, une dévalorisation de soi, un manque de confiance en soi, etc. Ils peuvent aussi exprimer des comportements antisociaux, agressifs, fainéants, ou encore perturber la classe.

En outre, l'enfant peut éprouver un sentiment de honte et de culpabilité. Il se porte alors responsable de son handicap en adoptant des comportements fainéants ou en ne respectant pas les consignes lors d'une tâche (Berger & Ferrant, 2003). De cette manière, s'il échoue, il pourra se porter à l'origine de son échec et non le subir. C'est ce que Weiner (1979) appelle les attributions causales. Dans ce cas-ci, l'élève pense être à l'origine de son échec, à cause de son aptitude intellectuelle. Il s'agit alors d'une cause interne, stable et non contrôlable, ce qui peut

entraîner un sentiment d'incapacité des acquis (la résignation apprise) et engendrer des échecs scolaires.

2.5. Prévention, dépistage et prise en charge

2.5.1. La prévention

La prévention de la dyslexie est possible. Celle-ci pourrait réduire le degré de sévérité des cas, ainsi que le nombre de personnes concernées. Selon l'INSERM (2007), il est tout d'abord fondamental d'informer et de former les acteurs de l'éducation sur les troubles des apprentissages et sur la manière de prendre en charge les élèves qui présentent ces troubles. En effet, on ne peut prévenir un problème que si on en connaît les caractéristiques. De plus, il est important de savoir quoi observer et comment interpréter ces observations. Enfin, il est essentiel de prévenir les difficultés, qu'elles soient scolaires ou relatives à la vie quotidienne, en promouvant les aménagements raisonnables.

2.5.2. Pourquoi un dépistage précoce ?

L'Organisation nationale de la Lecture (ONL) (2005) rapporte qu'un dépistage précoce est nécessaire si on veut effectuer les bons traitements et ce, le plus rapidement possible. En effet, si l'enfant accumule trop de retard dans ses apprentissages, cela peut être très préjudiciable à sa réussite scolaire et à ses activités au quotidien. De plus, selon Lyon et al. (2001) des programmes de dépistage précoce et de prévention pourraient réduire de 70% le nombre d'enfants identifiés comme mauvais lecteurs.

2.5.3. Que faire en cas de suspicion ?

Si l'enseignant suspecte un ou des troubles de l'apprentissage chez un de ses élèves, il peut se tourner vers la Direction de l'école ou le centre Psycho-Médico-Social (P.M.S.). Ensuite, l'élève sera examiné par le psychologue du centre P.M.S. et ce dernier vérifiera qu'il a une intelligence normale pour apprendre les matières de base. Le centre P.M.S. effectuera également une enquête afin de connaître le bagage de l'enfant (milieu social, parcours scolaire, etc.). Puis, il se peut que l'enfant rencontre un médecin afin de voir s'il ne présente pas de trouble tel qu'un trouble auditif par exemple. Enfin, les résultats aux différents tests seront confrontés et l'équipe qui encadre l'enfant proposera un suivi adapté.

2.5.4. L'évaluation et le diagnostic

Un vrai diagnostic ne pourra être posé avant sept ou huit ans, c'est-à-dire à partir de la deuxième primaire (Montuori & Laplace, 2011 ; Poncelet, 2020). De plus, un dyslexique doit avoir au moins deux ans de retard dans ses performances en lecture. Ces performances doivent être évaluées par des logopèdes en faisant passer des tests standardisés. Si les deux ans de retard interfèrent significativement avec les réussites académiques de l'élève, ainsi que dans ses activités quotidiennes nécessitant la lecture, l'élève semble officiellement atteint de dyslexie (Sprenger-Charolles & Colé, 2013).

Notons qu'une évaluation approfondie de l'ensemble des sphères cognitives est nécessaire afin de valider la présence d'un trouble spécifique tel que la dyslexie ou d'autres déficits pouvant engendrer des difficultés observées en lecture. Fluss et al. (2009) ont étudié les facteurs pouvant influencer le degré du trouble de l'acquisition de la lecture, à savoir les facteurs biologiques, socio-économiques, cognitifs et comportementaux, sur des élèves parisiens. Pour ces auteurs, plusieurs facteurs doivent être pris en compte pour diagnostiquer et évaluer les troubles de l'apprentissage.

2.5.5. La prise en charge thérapeutique

La prise en charge dépend des observations effectuées et de l'ampleur du trouble ou du handicap. S'il s'avère que l'élève présente un retard au niveau du langage écrit, la prise en charge sera surtout logopédique. Mais il se peut que l'élève présente d'autres troubles et donc des tests complémentaires seront nécessaires. Chaque élève aura donc un suivi différent selon les difficultés objectivées par les tests et le degré de sévérité du trouble.

En ce qui concerne la dyslexie, les logopèdes peuvent prévenir les difficultés en lecture en entraînant les élèves à la conscience phonologique. L'entraînement à la conscience phonologique a plusieurs avantages, notamment un effet positif à long terme (durée de cinq ans et plus) sur le développement de la lecture de manière significative (Briquet-Duhazé & Rezrazi, 2014 ; Zorman, 1999). De plus, les programmes qui associent l'entraînement à la conscience phonologique dans un contexte d'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes sont bien plus efficaces que les entraînements qui ne portent que sur l'une de ces activités (Alexander, Andersen, Heilman, Voeller et Torgesen, 1991 ; Torgesen et al., 2001).

2.5.6. La prise en charge pédagogique

Il existe diverses actions à mettre en place et diverses attitudes à adopter pour prendre en charge un élève dyslexique. Mais selon Bosse (2004), l'aide de l'enseignant n'est pas suffisante. En effet, une collaboration est nécessaire entre l'équipe éducative et les professionnels de la santé.

Tout d'abord, lors d'une prise en charge, l'important c'est d'**étayer** l'enfant dans son apprentissage et dans son développement, de **partager le plaisir** d'enseigner pour l'enseignant et d'apprendre pour l'enfant, mais aussi de **montrer sa curiosité** dans ce que l'autre propose ou raconte, et d'**alterner les activités** pédagogiques et ludiques (Berger & Ferrant, 2003).

En outre, plusieurs auteurs (Fletcher, Lyon, Fusch et Barnes, 2019 ; Lyon et al., 2001) rapportent que l'**enseignement explicite** de la lecture pourrait améliorer les apprentissages et les compétences chez les élèves, avec ou sans trouble de l'apprentissage. L'enseignement explicite est un modèle à trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Il consiste à expliquer les savoirs aux élèves de manière précise, complète, directe et concrète en utilisant des exemples. Torgesen (2004, cité par Fletcher et al., 2019, p.87) décrit l'instruction explicite comme « une instruction qui ne laisse rien au hasard et ne fait pas de suppositions sur les compétences et les connaissances que les enfants vont acquérir par eux-mêmes ». Les enseignants préparent des leçons avec des objectifs clairs et facilitent l'explication de la matière en partant de ce que les élèves connaissent. Ils utilisent donc des connaissances et un vocabulaire de base. Selon Lyon et al. (2001), enseigner de manière explicite la relation entre les sons et les lettres en utilisant la conscience phonologique, et aussi par le biais de la phonétique, est efficace dès la maternelle. Lors d'une étude réalisée au Texas dans des écoles primaires, on a administré des interventions différentes aux élèves. La première intervention se centrait sur une approche globale de l'alphabétisation en classe en mettant l'accent sur l'enseignement explicite. La deuxième intervention se centrait sur l'enseignement explicite du contenu, de l'étude des mots, la compréhension en lecture et l'automatisation de la lecture. Les résultats ont démontré une meilleure lecture des mots, une meilleure fluidité et une meilleure compréhension lors de la deuxième intervention (Fletcher et al., 2019).

De plus, selon Lyon et al. (2001), afin de déterminer ce qui fonctionne bien ou moins bien avec les enfants en difficulté, il faut mettre en place des **évaluations continues des programmes d'enseignement** tout au long de l'année et les améliorer au fur et à mesure.

Enfin, Fletcher et al. (2019), sur base d'un programme de recherche du Center for Research on Learning de l'Université du Kansas, mettent en évidence l'importance des **routines en classe**. Ce programme a mis au point des routines d'enseignement favorables à tous les élèves, ceux ayant des besoins spécifiques et ceux n'en ayant pas. Ces routines ont été testées dans des classes de secondaire et impliquent trois étapes, à savoir l'acquisition, le stockage et l'expression de l'information. Les résultats sont tels que les élèves porteurs de troubles de l'apprentissage « peuvent apprendre des stratégies d'apprentissage complexes et que la mise en œuvre de ces stratégies entraîne une amélioration du rendement scolaire » (Fletcher et al., 2019, p.192).

Ensuite, Bosse (2004) met en avant l'importance d'**établir un climat de confiance** avec l'élève, de le **valoriser**, de mettre en avant ses progrès et ses efforts, de proposer des activités plus adaptées, d'**évaluer** d'une manière différente (Bosse, 2004). Bosse (2004) met aussi en évidence le rôle de l'école et deux types d'actions : **les actions menées au quotidien et les actions pratiquées lors de moments précis**. Il faut mettre en place des actions menées au quotidien pour contourner les problèmes de lecture et d'orthographe de sorte que l'élève en difficulté puisse suivre les autres matières (exemple : mathématiques, sciences, histoire, etc.). Selon Bosse, cette pédagogie ne consiste pas à ne pas prendre en compte les difficultés de l'élève, mais à adapter la pédagogie face au handicap pour que l'enfant puisse continuer ses apprentissages, retrouver de la motivation, de l'estime de lui et le goût d'apprendre. Ensuite, il existe les actions pratiquées lors de moments bien précis, et ce en plus petits groupes. Elles visent à améliorer le rendement des élèves en ce qui concerne la lecture et l'orthographe (Bosse, 2004). Nous pouvons relier cette dernière idée avec celle de Fletcher et al. (2019) sur l'enseignement explicite de la lecture en petits groupes d'élèves.

Avant d'entamer les deux dernières parties de cette revue de littérature, il est temps de faire un résumé sur ce que nous venons de vous présenter. Nous avons souligné le processus d'apprentissage de la lecture en règle générale. Puis, nous avons traité du trouble de l'apprentissage de la lecture et des conséquences engendrées. Dans ce dernier point, nous avons mis en avant l'importance de prévenir ces difficultés et l'importance de prendre en charge rapidement les élèves dyslexiques, en proposant notamment des adaptations pédagogiques. La prise en charge d'un élève dyslexique va beaucoup plus loin que cela. En effet, les élèves porteurs de troubles de l'apprentissage sont parfois orientés vers l'enseignement spécialisé, et vers l'enseignement ordinaire, mais moyennant ce qu'on appelle des aménagements raisonnables.

3. Les aménagements raisonnables à travers l'intégration scolaire

Dans cette troisième partie, nous définirons l'intégration scolaire, nous traiterons de ses avantages et nous analyserons quelques chiffres concernant ce dispositif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par la suite, nous aborderons les moyens mis en place pour faciliter l'intégration, notamment les aménagements raisonnables pour les élèves dyslexiques.

Les aménagements raisonnables sont des adaptations appropriées selon les besoins d'une personne porteuse de trouble(s) ou de handicap(s) afin qu'elle puisse vivre ses activités en toute liberté et égalité (Organisation des Nations Unies, 2006). Vous trouverez en annexe (voir annexes 1, 2 et 3) une série non exhaustive d'aménagements raisonnables pour aider un élève dyslexique (Bosse, 2004 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018). Cependant, voici quelques exemples :

- « Trouver une place en classe qui lui permettra d'être facilement soutenu soit par l'enseignant directement soit par un camarade de classe.
- Éliminer les distracteurs autour de l'élève et s'assurer que son banc comporte uniquement le matériel nécessaire.
- Être patient, tolérant et bienveillant face à la lenteur, la fatigabilité, les omissions, les inversions, les lectures hachées et lentes, les difficultés d'écriture (forme, orthographe, sens) » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018)

3.1. Qu'est-ce que l'intégration scolaire ?

Selon l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2003 ; 2006), les pays d'Europe jonglent entre deux pressions : celle exercée sur le rendement scolaire et celle exercée sur l'éducation des élèves « vulnérables ». La société semble accorder plus d'importance aux résultats scolaires qu'aux dispositifs pédagogiques. Cette pression engendrerait l'orientation des élèves vers des écoles spécialisées.

Selon le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé, l'intégration consiste à accueillir des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers² dans des classes d'enseignement ordinaire. Ces derniers peuvent être accompagnés d'un enseignant de l'enseignement spécialisé. Les élèves concernés par l'enseignement spécialisé sont classés

² On entend par « besoin éducatif particulier », un besoin lié à un trouble, un handicap permanent ou semi-permanent. Ce trouble, ou handicap, peut être soit physique, soit psychologique, soit mental, soit psychoaffectif d'ordre psychologique, mental, physique, psychoaffectif et freine souvent l'apprentissage scolaire (Circulaire pour la mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 2018).

selon leur trouble, il s'agit des huit types de l'enseignement spécialisé (voir tableau 2). L'intégration est définie selon deux dimensions : la durée et le volume sur une année scolaire. En ce qui concerne la durée, l'intégration peut être permanente ou temporaire. En ce qui concerne le volume, l'intégration peut être partielle ou totale.

Tableau 1 : Les différents types d'enseignements dans l'enseignement spécialisé.

Type 1	Retard mental léger	Type 5	Maladies ou convalescence
Type 2	Retard mental modéré à sévère	Type 6	Déficiences visuelles
Type 3	Troubles du comportement et/ou de la personnalité	Type 7	Déficiences auditives
Type 4	Déficiences physiques	Type 8	Troubles des apprentissages

3.1.1. L'intégration scolaire autour de quelques chiffres

À la figure 3, nous constatons que la proportion d'élèves en intégration, tous types d'enseignement confondus, a augmenté ces dernières années. Entre 2013 et 2014, le nombre d'élèves s'élevait à 2.121. Entre 2017 et 2018, ce nombre a presque triplé : 5.199 élèves. En ce qui concerne la proportion d'élèves du type 8 en intégration, ils étaient environ 12% en 2013-2014 et ce taux a doublé puisqu'il est de 24% en 2017-2018. Ces constats nous montrent que les élèves en intégration sont de plus en plus nombreux, dans chacun des types d'enseignement. Le taux d'élèves du type 8 ayant doublé, cela prouve que les classes deviennent également de plus en plus hétérogènes.

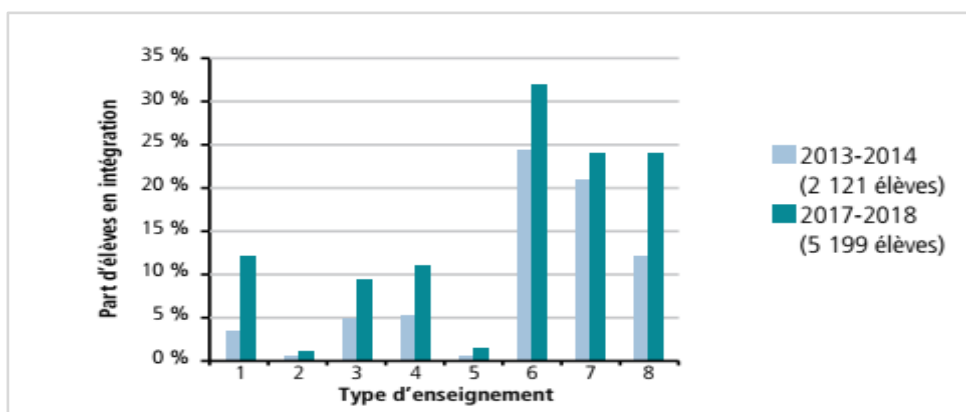


Figure 3 : Part d'élèves en intégration selon les types d'enseignements en 2013-2014 et 2017-2018 (Les indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

À la figure 4, nous nous centrons sur la destination des élèves après avoir fréquenté l'enseignement spécialisé de type 8. Entre 2012 et 2013, le taux de fréquentation de l'enseignement secondaire ordinaire par des élèves de type 8, qui proviennent de l'enseignement spécialisé, est de 43% entre 2011 et 2012, et de 35% entre 2017 et 2018. On observe donc une diminution de la fréquentation par ces élèves. L'enseignement ordinaire secondaire semble dès lors moins fréquenté qu'auparavant. En ce qui concerne l'enseignement secondaire spécialisé, entre 2017 et 2018, ils sont un tiers à y poursuivre leur scolarité. Il semble donc que les enseignants se voient accueillir de plus en plus d'élèves qui proviennent de l'enseignement spécialisé de type 8.

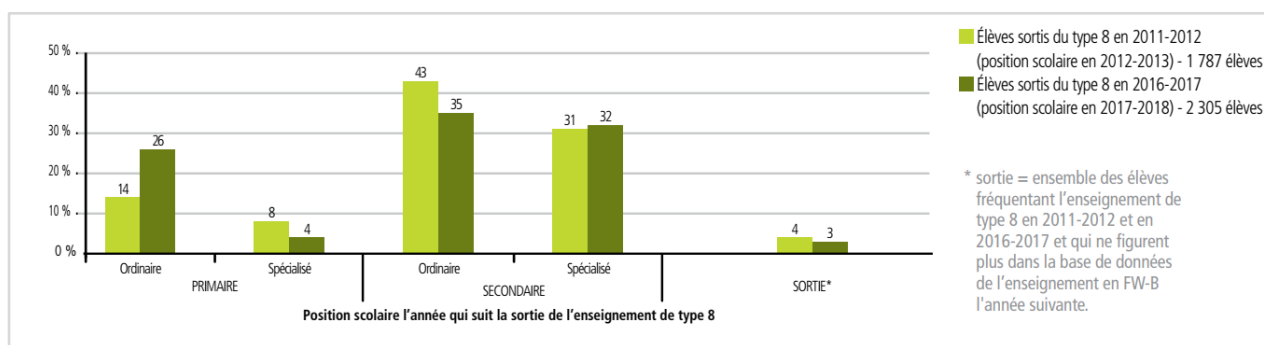


Figure 4 : Distribution des élèves sortants de l'enseignement de type 8 selon la position scolaire l'année qui suit la sortie de l'enseignement de type 8 (Les indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

À la figure 5, nous constatons que la première année de l'enseignement ordinaire différencié se trouve être la destination principale pour les élèves sortant de l'enseignement de type 8 : 50 % en 2012-2013 et 44 % en 2017-2018. En ce qui concerne la poursuite des études des élèves sortant du type 8 vers l'enseignement secondaire spécialisé, ils sont 42 % d'élèves en 2012-2013 et ce pourcentage augmente légèrement entre 2017 et 2018, puisqu'il est de 47%. De plus, le type 8 n'étant pas organisé dans l'enseignement secondaire, nous pouvons constater que les élèves sont dès lors orientés vers le type 1 et le type 3.

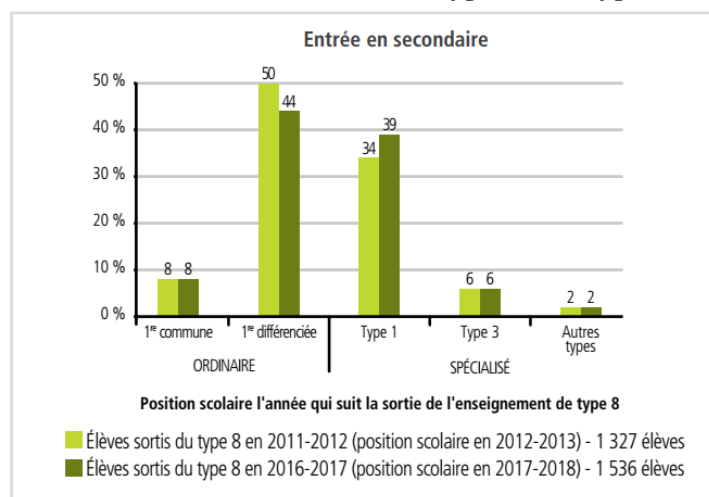


Figure 5 : Zoom sur les élèves quittant le type 8 et poursuivant leur scolarité l'année suivante dans l'enseignement secondaire (Les indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

3.2. Les avantages de l'intégration scolaire

Le regroupement hétérogène au travers de l'intégration scolaire semble être un mode d'organisation gérant efficacement la diversité des élèves au sein d'une classe. Ce dernier aurait plusieurs avantages.

Tout d'abord, le regroupement hétérogène **réduit l'écart** entre les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et les élèves sans BEP, favorise non seulement **l'apprentissage coopératif** entre les élèves, mais aussi une **attitude plus positive** de la part des enseignants face aux élèves à BEP (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2006).

Ensuite, il semble qu'intégrer des élèves dans des classes normales, tout en prodiguant une aide pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, agit, de manière favorable, non seulement sur le processus d'apprentissage de ces enfants, mais aussi sur leur **confiance en eux**, sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2006). Rousseau (2015) relève également ces mêmes aspects positifs tels qu'une **meilleure estime de soi**, une plus **grande tolérance** et le fait que les autres élèves de la classe acceptent mieux la différence.

En 2009, Ramel et Lonchampt rapportaient également un **meilleur développement des compétences scolaires et sociales** des élèves à besoins éducatifs particuliers lorsqu'ils sont en classe ordinaire.

En outre, à la suite de son étude qualitative dans six classes inclusives de l'enseignement primaire du canton de Fribourg en Suisse, Noël (2009) nous donne d'autres avantages. En effet, il semble que les autres enfants de la classe **accueillent de manière positive** l'élève à BEP et adoptent de manière générale les mêmes attitudes envers lui qu'envers leurs camarades. Le **respect** est alors une valeur travaillée en classe et se remarque au sein de la classe. De plus, les adaptations pédagogiques utilisées pour les élèves à BEP sont profitables aux autres enfants, comme le **tutorat** ou la mise à disposition d'un autre matériel. Noël (2009) rapporte aussi que la présence d'un enseignant de l'enseignement spécialisé amène **une plus-value** à l'apprentissage des autres élèves également. Enfin, un avantage pour les enseignants vivant l'intégration est qu'ils y voient un apport, une plus-value pour leur enseignement, d'autant plus si la collaboration avec l'enseignant de l'enseignement spécialisé se déroule bien.

En résumé, l'intégration semble donc profiter non seulement aux élèves à besoins éducatifs particuliers, mais aussi à leurs camarades, et enfin aux enseignants. Les apprentissages des élèves sans BEP ne sont pas désavantagés. Au contraire, ils découvrent d'autres manières d'apprendre. De plus, au travers d'une étude réalisée par Hanushek, Kain et Rivkin (1998, cités par Torgesen et al., 2001) sur le placement des élèves dyslexiques dans l'enseignement spécialisé, on peut constater que le gain de 0,04 écart-type ne comble pas l'écart qui existe entre les élèves de l'enseignement ordinaire et ceux de l'enseignement spécialisé.

3.3. Les moyens mis en place pour faciliter l'intégration

Depuis le Décret du 3 mars 2004, l'État belge doit octroyer des moyens aux écoles pour accompagner les élèves de type 4, 6 et 7 dans l'enseignement ordinaire, avec la mise en place du Plan individuel d'apprentissage (P.I.A.), du Pass'Inclusion.

Dans une de ses missions, le Pacte s'engage à alors « concevoir un dossier unique, sous la forme du dossier d'accompagnement de l'élève [...] qui inclut les modalités du PIA et du Pass'Inclusion, celles-ci devant être adaptées au regard des principes d'aménagements raisonnables » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p.245). Ce dossier contribue d'une part à détecter les difficultés d'apprentissage, à identifier les besoins de l'élève, et d'autre part à y apporter des réponses. Avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence en 2017, la Fédération Wallonie-Bruxelles souhaite se diriger vers une visée plus inclusive, mais toujours intégrative ; elle désire intensifier les initiatives d'aménagements raisonnables, maintenir les élèves dans l'enseignement ordinaire et favoriser l'intégration totale ou partielle des élèves issus de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). On ne peut donc parler d'inclusion, mais bien toujours d'intégration, tout en moyennant des aménagements raisonnables dans l'enseignement ordinaire. Néanmoins, le choix d'orienter les élèves vers l'enseignement spécialisé ne serait plus un plan A, mais plutôt un plan B.

Plus récemment, depuis le Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2018), les établissements scolaires doivent revoir les **aménagements raisonnables** qui sont fournis aux élèves à BEP et doivent davantage répondre à la diversité des besoins de chaque élève. Dans cette perspective, on souhaite « aménager l'environnement pour réduire la situation de handicap » (Detraux, Huyse et Lenoire, 2019, p.5).

3.3.1. Le Plan individuel d'apprentissage

Le Plan individuel d'apprentissage est un outil méthodologique à destination des élèves de l'enseignement spécialisé et de ceux du premier degré différencié. Il est ajusté selon les besoins de chaque élève, et ce durant tout son parcours scolaire. Le document reprend les données personnelles de l'enfant, ainsi que les observations réalisées par ses enseignants et autres personnes qui l'encadrent. Le document reprend notamment les objectifs que l'élève doit atteindre, durant une période déterminée ou jusqu'à la fin de l'année scolaire. Chaque membre de l'équipe disciplinaire est invité à travailler en collaboration, dans un but d'éducation, de rééducation et de formation (Décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé - article 4 §1er, 19°).

3.3.2. Le « Pass'Inclusion »

Le Pass'Inclusion est un document qui se présente sous la forme d'un passeport. Celui-ci décrit les méthodes et adaptations pédagogiques dont a pu bénéficier l'élève porteur d'un besoin éducatif particulier, notamment d'un trouble de l'apprentissage (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013). Il s'adresse non seulement aux élèves dyslexiques, mais également à ceux ayant des particularités cognitives comme les élèves à haut potentiel, les TDA/H, ceux présentant une dyscalculie, une dyspraxie, ou encore les élèves avec un handicap moteur, physique ou sensoriel (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013).

Le Pass favorise la communication et le dialogue puisque les échanges d'informations concernant les besoins spécifiques d'un élève peuvent être communiqués entre l'apprenant, ses parents, l'équipe pédagogique, le centre P.M.S. et l'équipe pluridisciplinaire des professionnels concernés, que ce soit durant l'année scolaire concernée ou durant les années ultérieures. C'est donc un vecteur d'interaction entre tous les acteurs qui encadrent l'élève. Le Pass permet ainsi une continuité, une meilleure adaptation de l'environnement scolaire et familial et donne les clés pour aider l'élève dans ses apprentissages (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013). Dans cette optique, c'est aux enseignants d'adopter « des postures professionnelles à la diversité des contextes d'enseignement et des élèves » (Troncin, 2001, p.127).

4. L'influence des croyances et des connaissances des enseignants débutants sur leurs pratiques intégratives

Notre formation initiale d'enseignante de français s'est déroulée de 2014 à 2017. Durant cette formation, nous avons été confrontée à une expérience particulière impliquant un élève dyslexique. Pour aborder l'intégration d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage, les enseignants débutants doivent se baser sur leurs croyances et les connaissances entretenues généralement durant la formation initiale. Or, si des notions telles que « besoins spécifiques », « dyslexie », « intégration » et « aménagements raisonnables » n'ont pas été abordées, voire peu abordées durant le cursus, leurs croyances peuvent être erronées. Par conséquent, l'aide à apporter à un élève dyslexique ne sera pas efficace.

Dans ces perspectives, nous nous sommes posé plusieurs questions : (1) Qu'entend-on par « croyances » et « connaissances » ? ; (2) Est-ce que les croyances concernant la dyslexie peuvent évoluer ? ; (3) La formation initiale a-t-elle un réel impact sur les croyances concernant la dyslexie des enseignants et sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables ? ; (4) Est-ce que la formation continue permet aux enseignants de modifier leurs croyances ? ; (5) Les enseignants ressentent-ils des manques par rapport à leur formation initiale et continue ? ; (6) Comment pourrait-on soutenir les enseignants débutants dans leurs pratiques intégratives ?

4.1. Qu'entend-on par « croyances » et « connaissances » des enseignants ?

Les **croyances** des enseignants sont des « contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions » (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010, p.72). Les croyances seraient donc des représentations, des suppositions, des idéaux ou encore des théories implicites. De plus, selon Ramel (2014), les croyances personnelles découlent des représentations sociales³, qui semblent être le point de départ d'influence des attitudes.

Quant aux **connaissances**, elles sont individuelles puisque propres à chacun, se construisent à partir de la pratique quotidienne et s'y reflètent (Clandinin & Connelly, 1997). Selon Schulman (1987), il s'agirait de connaissances générales que les enseignants ont acquises durant leur formation initiale et leur formation continue, mais aussi de connaissances pratiques

³ Les représentations sociales sont des systèmes de croyance que les personnes d'un même groupe social partagent (Apostolidis, Duveen et Kalampalikis, 2002)

personnelles construites au travers de l'expérience professionnelle, antérieure et actuelle. Selon Crahay et al. (2010), les connaissances seraient des contenus mentaux s'appuyant sur des preuves valides et véridiques. Crahay et al. (2010) ajoutent que les connaissances font partie du concept large de « croyances ». On ne pourrait donc pas dissocier les deux termes et celui de « croyances » serait le plus communément utilisé. Pour cette raison, c'est ce terme-ci que nous employons durant tout le travail.

4.2. L'évolution des croyances des enseignants

Plusieurs auteurs (Avramidis et al., 2000b ; Ryan, 2009 ; Salès-Wuillemin, 2006 ; Vause, 2009 ; Vonk & King, 1988 ; Wolfs et al., 2010) se sont accordés pour dire que les croyances et les connaissances des enseignants sont des noyaux à partir desquels les attitudes et les comportements de ceux-ci vont se construire. En ce qui concerne l'évolution de ces croyances, bien que le sujet soit discuté au sein de la littérature, Crahay et al. (2010) tirent la conclusion que les enseignants, en cours de carrière, changent inévitablement de manière consciente ou non. En effet, ils vivraient des changements au niveau du développement personnel, mais aussi au niveau du développement professionnel (Russel, 1995, cité par Crahay et al., 2010).

Vonk et King (1988) employaient l'expression « d'évolution professionnelle » pour désigner un ensemble de changements perpétuels durant la carrière d'un enseignant. Ces auteurs postulent d'ailleurs l'existence de phases dans le développement professionnel, durant lesquelles ces changements surviennent. Ces phases sont au nombre de sept, mais dans notre étude, nous nous centrons sur les trois premières, car elles sont davantage en lien avec notre public cible. Ces trois phases sont : la **phase préprofessionnelle** qui correspond à la formation initiale, la **phase du seuil** qui correspond à la première année d'enseignement et enfin, la **phase d'acquisition du métier** qui correspond aux premières années du métier, plus précisément de la deuxième à la septième année. Pour Vonk et King (1988), il faut donc aborder la formation initiale (théorique et pratique) et les premières années dans l'enseignement comme un tout cohérent. D'ailleurs, comme le souligne Ambroise et al. (2017), les croyances évolueraient durant les premières années dans le métier d'enseignant et auraient un effet considérable sur les pratiques futures.

Il nous semble donc opportun de nous intéresser au poids de la formation initiale et de la formation continue sur les croyances des enseignants débutants.

4.3. Le poids de la formation initiale sur les croyances des enseignants débutants

Nos recherches, concernant la formation initiale dispensée en France et en Suisse, ont rapporté que les enseignants étaient peu formés pour gérer les élèves présentant un/des trouble(s) de l'apprentissage (Lahalle, 2007 ; Massé, Nadeau, Couture, Verret et Lanaris, 2014). Qu'en est-il en Belgique ?

4.3.1. L'organisation de la formation initiale des enseignants en Belgique

En Belgique, un bachelier (enseignement de type court) est organisé dans les Hautes Écoles pour les étudiants souhaitant enseigner dans l'enseignement secondaire (Van Nieuwenhoven & Roland 2015). Le bachelier est dispensé en trois ans et donne accès au titre d'enseignant dans l'enseignement secondaire inférieur, indispensable pour travailler dans l'enseignement ordinaire.

Dans le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents de 2000, rien ne semblait être mis en place en ce qui concerne les apprentissages des élèves à besoins spécifiques. En effet, parmi les différents axes cités ci-dessous (voir tableau 2), aucun ne porte sur les troubles de l'apprentissage et les aménagements raisonnables. Or, les enseignants en rencontrent indéniablement dans leurs classes (Floor, 2011) et, selon Perrenoud (2015), cette gestion d'élèves hétérogènes demande la maîtrise de compétences spécifiques.

Tableau 2 : Les activités d'enseignement dispensées dans la formation initiale des instituteurs et des régents (Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 2000, p.2)

1. « Connaissances socioculturelles » (120h)
2. « Connaissances socioaffectives » (120h)
3. « Connaissances disciplinaires et interdisciplinaires » (1020h) dont 180 heures au minimum sont attribuées à la discipline du français (dont la lecture et l'écriture, mais apparemment sans l'enseignement des troubles du langage écrit). (Arrêté du Gouvernement de la CF fixant les grilles de référence de la formation disciplinaire et interdisciplinaire, 2002).
4. « Connaissances pédagogiques » (180h)
5. « Démarche scientifique » (45h)
6. « Le savoir-faire » (780h)
7. « Activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle » (80h)

Par contre, dans le nouveau décret définissant la formation initiale des enseignants de 2019, l'accent semble être davantage mis sur « les besoins spécifiques des enfants et adolescents

porteurs de handicaps, la prise en compte dans une perspective inclusive des difficultés et des troubles de l'apprentissage ou du développement, les aménagements pédagogiques raisonnables et la sensibilisation aux aménagements relationnels et communicationnels raisonnables en fonction des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire et spécialisé » (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019, p.12). Toutefois, il est difficile de connaître le nombre d'heures dispensées pour cet axe. Étant donné que ce décret est entré en vigueur depuis septembre 2020, un lien entre les résultats de notre enquête et le nouveau décret serait peu probant.

4.3.2. Les croyances en formation initiale

L'impact de la formation initiale sur les croyances ne fait pas l'unanimité.

Selon plusieurs auteurs (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2003 ; 2011 ; Carrington & Elkins, 2002 ; Chong et al., 2007 ; Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012 ; Fortier et al., 2018 ; Lanéelle & Perez-Roux, 2014 ; Martineau & Presseau, 2003 ; Mills & Clarke, 2017 ; Ramel, 2010 ; 2014), c'est lors de la **phase préprofessionnelle** que les futurs enseignants peuvent se développer professionnellement, accroître leurs connaissances et modifier les croyances et attitudes. C'est d'ailleurs une observation rapportée par Lehin et Hé (2008) au travers de leur étude sur le lien entre le contenu et l'origine des croyances des futurs enseignants : les expériences vécues en stage, durant la formation initiale, influencent de manière considérable leurs croyances.

Pourtant, en 1992, Kagan relève que les croyances sont stables et résistent aux changements. D'autres auteurs (McDiarmid, 1990, cité par Crahay et al., 2010) ont aussi conclu à la stabilité des croyances. De plus, Garnier (2012) rapporte les observations de Zahoric (1987), ayant étudié les croyances des enseignants, et de Zeichner (1989), ayant étudié les croyances de futurs enseignants en formation initiale. Selon eux, la **phase préprofessionnelle**, ou formation initiale, n'aurait qu'un impact limité sur les croyances des enseignants concernant la bonne pédagogie et les bonnes pratiques à adopter. En effet, il semble qu'ils entrent en formation initiale avec des idées déjà bien conçues et la terminent avec à peu près les mêmes croyances. En outre, lorsqu'on demande aux enseignants quelles ont été les ressources mobilisées pour adapter leur enseignement face à des situations d'intégration, la formation initiale n'est pas citée (Ramel & Lonchamp, 2009). Cela confirme l'idée selon laquelle les domaines des troubles de

l'apprentissage, des aménagements raisonnables et de l'intégration ne sont que peu ou pas du tout abordés dans le cursus de la formation initiale des enseignants.

4.4. Le poids de la formation en cours de carrière sur les croyances des enseignants débutants

Qu'en est-il de la formation en cours de carrière, appelée plus communément la formation continue ?

Selon Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert et Paquay (2015, p.15), « Enseigner ne cesserait jamais de s'apprendre ». Dans cette optique, la formation continue a tout son sens puisqu'elle a pour principal objectif d'améliorer l'expertise des enseignants et de favoriser leur autonomie dans leurs pratiques professionnelles (Maulini et al., 2015).

Selon le Décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement secondaire ordinaire (2002), en Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation continue a d'autres objectifs, notamment celui de renforcer et d'accroître les connaissances et l'expertise des enseignants (Baffrey & Littré, 2015). De plus, les enseignants ont droit à un nombre illimité de jours de formation volontaire par an et doivent réaliser six demi-jours de formation obligatoire par an (Baffrey & Littré, 2015 ; Décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, dans l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux à la création d'un institut de la formation en cours de carrière, 2002). Dans cette optique, on peut supposer que les enseignants peuvent améliorer leurs connaissances et rectifier leurs croyances en ce qui concerne la dyslexie et les aménagements raisonnables, ainsi que s'essayer à de nouvelles pratiques intégratives. Néanmoins, il semble que les bénéfices engendrés par ces formations soient difficilement mesurables (Baffrey & Littré, 2015). En outre, les réalités de terrain étant différentes pour chaque enseignant, il semble que rencontrer les besoins et demandes de chaque enseignant soit ardu (Baffrey & Littré, 2015). La formation continue semble donc être également limitée en termes d'offres d'apprentissage.

4.5. La position des enseignants sur l'intégration des élèves à BEP

En ce qui concerne la position des enseignants sur l'intégration scolaire en Belgique, nos recherches nous ont seulement permis de rapporter que les enseignants la remettent en question et qu'elle ne fait pas l'unanimité (Detraux et al., 2019). Afin d'obtenir des données plus précises, nous avons effectué d'autres recherches qui se centrent sur l'attitude d'enseignants

suisses, australiens, anglais et américains au sujet de l'intégration, et il n'y a pas de raison de penser que les constats puissent être différents en Belgique.

Selon Avramidis et al. (2000b), les attitudes favorables envers l'intégration se construisent en formation initiale. L'étude de Wilczenski (1991), qui portait sur les attitudes des étudiants en formation initiale quant à l'intégration, a démontré deux tendances : les étudiants semblent assez optimistes pour accueillir des élèves à BEP, néanmoins, ces attitudes favorables semblent baisser une fois sur le terrain et au fil des années de pratique. En ce qui concerne les enseignants en fonction, Ramel et Lonchamp (2009) rapportent que peu d'enseignants adhèrent à l'intégration, puisque seuls 33% la jugent souhaitable et réalisable, tandis que 5,3% la jugent très souhaitable et très réalisable. Dès lors, il importe de distinguer trois types de position chez les enseignants touchant l'intégration scolaire : les **enseignants favorables à l'intégration, mais exprimant quelques craintes**, les **enseignants favorables à l'intégration, mais à certaines conditions** et les **enseignants défavorables à l'intégration**.

4.5.1. Les enseignants favorables à l'intégration, mais exprimant quelques craintes

Selon Noël (2009), les enseignants se disent favorables à l'intégration scolaire et acceptent d'avoir un élève à BEP dans leur classe. Ils expriment tout de même quelques craintes. Par exemple, ils craignent que les besoins des élèves à BEP ne soient pas satisfaits, de manière optimale et efficace, si les enseignants considèrent qu'il n'est pas de leur rôle de les aider. Les enseignants redoutent également l'impact sur les apprentissages des élèves n'ayant pas de particularités spécifiques. Or, il s'agit plutôt d'un préjugé que d'un fait avéré par des expérimentations scientifiques (Ramel & Lonchamp, 2009).

4.5.2. Les enseignants favorables à l'intégration, mais à certaines conditions

Nos recherches étant infructueuses concernant les données en Belgique, nous nous sommes intéressées aux données d'autres pays. Scruggs et Mastropieri (1996) ont étudié les attitudes d'enseignants à l'égard de l'intégration aux États-Unis, en Australie et au Canada. Ils rapportent que deux tiers des enseignants sont d'accord avec le concept général d'intégration. Ces derniers pensent que l'intégration a des avantages et se sentent prêts à accueillir des élèves à BEP et à mettre en place des pratiques d'adaptations. Néanmoins, il semble que cette attitude favorable dépende du degré de sévérité du trouble et du type de handicap.

4.5.3. Les enseignants défavorables à l'intégration.

D'après plusieurs recherches, en France et en Australie, sur l'attitude des professionnels à l'égard de l'intégration et sur l'offre de soutien aux élèves à BEP (Avramidis et al., 2000b ; Carrington & Elkins, 2002 ; Ramel & Lonchamp, 2009) une majorité d'enseignants sont défavorables et réfractaires quant à l'intégration des enfants ayant des besoins spécifiques. Le manque de temps et l'opinion qu'il n'est pas de leur rôle d'enseigner à ces élèves sont les principales raisons. Carrington et Elkins (2002, p.12) rapportent les propos d'un enseignant interrogé : « il y a beaucoup d'enseignants dans cette école qui me donnent l'impression que toute personne ayant un QI inférieur à 120 ne devrait pas être ici et qu'ils perdent leur temps à leur enseigner ».

Ces attitudes réticentes peuvent s'expliquer par plusieurs faits. Tout d'abord, étant donné que les expériences passées négatives avec l'intégration pèsent sur l'expérience présente (Ria, Sève, Durand & Bertone, 2004), une certaine réserve touchant l'intégration peut exister chez des enseignants. Pourtant, il existe l'effet « enseignant » lorsque l'enseignant produit des effets sur ses élèves et leurs apprentissages (Felouzis, 1997). Dès lors, les attitudes adoptées par les enseignants peuvent affecter considérablement la manière dont les élèves, présentant une dyslexie ou tout autre trouble de l'apprentissage, se perçoivent et dont ils perçoivent leur capacité à réussir à l'école et dans la vie professionnelle (Wadlington & Wadlington, 2005). Ensuite, les enseignants contestent leur rôle et leurs compétences, car ils se sentent démunis, insuffisamment informés au niveau théorique et au niveau pratique (Ambroise et al., 2017 ; Ramel, 2010 ; Rousseau, 2015).

4.6. Des enseignants « en manque »

En 1992, Barton met en lumière le fait que les futurs enseignants ne se sentent pas prêts et ne sont pas suffisamment préparés pour accueillir des élèves à BEP au sein de leurs classes et pour répondre, de manière adaptée, à leurs besoins. De plus, il semble que peu importe l'ancienneté des enseignants, ceux-ci se retrouvent démunis face à l'hétérogénéité des élèves, que ce soit en matière d'apprentissages ou de comportements (Lanéelle & Perez-Roux, 2014).

Fortier et al. (2018) ont alors examiné l'enseignement qui était fourni aux futurs enseignants québécois et ce dernier s'est révélé insuffisant, ne donnant pas les clés nécessaires pour pallier les difficultés de ces élèves. Il semblerait dès lors que les enseignants soient en manque de ressources théoriques et pratiques.

4.6.1. Le manque de connaissances sur l'intégration et sur les caractéristiques des élèves dyslexiques

Selon plusieurs auteurs (Lahalle, 2007 ; Lyon et al., 2001 ; Mills & Clarke, 2017 ; Shaywitz & al., 2007), il semble que les établissements supérieurs ne dispensent pas de formation sur le développement et les troubles de la lecture aux futurs enseignants pendant leur formation initiale. En effet, selon l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2011, p.27), « moins de 10 % des pays proposent une spécialisation en besoins éducatifs particuliers durant la formation initiale des enseignants ». Ceci aurait pour conséquence un manque de connaissances claires sur les troubles des apprentissages de manière générale et de manière plus spécifique, sur le processus de lecture chez les enseignants, ainsi qu'une conception réductrice de la dyslexie, trop axée sur l'origine du trouble et pas assez sur les besoins spécifiques et les capacités de ces élèves (Denis, Lison et Lépine, 2013).

4.6.2. Le manque de connaissances sur le processus de lecture

En France, selon Bosse (2004) et Lahalle (2007), les enseignants du secondaire ne sont pas formés sur les fonctions cognitives que demandent le processus de lecture et celui de production d'écrit. Mais ces dernières années, une multitude d'ouvrages traitant de l'apprentissage de la lecture, des sciences cognitives et des neurosciences ont été publiés à destination des enseignants. Nous pouvons citer : *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe* de Stanislas Dehaene (2001) et encore plus récemment : *L'apprentissage de la lecture* des d'Alain Bentolila et Bruno Germain (Repères pédagogiques) (2019).

4.6.3. Le manque de connaissances et d'outils sur les aménagements raisonnables

Selon plusieurs études (Avramidis et al., 2000b ; Doudin et al., 2006), trop peu d'enseignants estiment qu'ils ont assez de ressources, de compétences et de temps pour intégrer, au sein de leur classe ordinaire, un élève à besoins éducatifs particuliers. Étant donné que les enseignants ont des difficultés à reconnaître les caractéristiques liées aux troubles de l'apprentissage, ils ne savent pas comment aider, de manière adéquate, un élève porteur d'un trouble de l'apprentissage (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012 ; Lahalle, 2007). De plus, les enseignants de l'enseignement secondaire ne se sentent pas outillés pour faire face, au sein d'une classe, à des élèves à BEP (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2003). L'efficacité de l'intégration dépendant largement de

l'investissement de l'enseignant, la mise en œuvre efficace sera freinée si l'enseignant n'a pas, dans son bagage, une formation adaptée et un soutien adéquat (Massé et al., 2014).

4.6.4. Le manque de pratique

Les autorités académiques accordent près de 500 heures de stage sur les trois années (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015). Ces stages sont essentiels dans la formation initiale puisque l'étudiant est en situation réelle et sont « des lieux privilégiés d'expérimentations, de réflexions, d'engagement dans un métier collectif, d'affirmation du soi professionnel et de développement personnel » (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015, p.211). Pourtant, deux difficultés sont relevées par la commission de pilotage de l'enseignement établie en Communauté française de Belgique, aujourd'hui appelée la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il y a tout d'abord « l'écart entre la formation reçue et les conditions du métier » et ensuite, « la pratique quotidienne de l'enseignant qui est en « complexification constante » (Delahu, 2008, p.80). En France et au Québec, la formation pratique professionnelle des enseignants semble également limitée (Mukamurera, 2014 ; Lanéelle & Perez-Roux, 2014). En effet, les stages paraissent insuffisants et ne reflètent pas assez les conditions et la réalité du métier puisque dans l'enseignement secondaire, les temps de rencontre et d'interaction avec les élèves sont moindres par rapport à l'enseignement primaire. De ce fait, répondre aux besoins de tous les élèves semble être une mission impossible sans une restructuration du rôle de l'enseignement et sans un soutien pour les enseignants (Rousseau, 2015).

4.7. Soutenir le rôle « intégratif » des enseignants débutants

Plusieurs auteurs (Ebersold & Detraux, 2013 ; Lahalle, 2007 ; Montuori & Laplace, 2011) ont mis en évidence un manque de formation dans le domaine des troubles de l'apprentissage. Les enseignants ressentent un besoin de spécialisation dans ce domaine et sont en demande de moyens éducatifs pour mieux gérer cette problématique au sein de leur classe (Detraux et al., 2019). En 2006, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers insistait sur l'importance de soutenir les enseignants dans leurs pratiques intégratives pour lever les réticences sur l'intégration scolaire.

Aujourd'hui, répondre aux demandes des enseignants et les soutenir est d'autant plus urgent depuis l'application du Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2018). Troncin (2011) explique que face à la diversité, « les enseignants doivent

se préparer et être préparés à cette question majeure afin que leurs postures professionnelles et pratiques pédagogiques soient à la hauteur des enjeux éducatifs et sociétaux sous-tendus » (Troncin, 2011, p.124).

Dès lors, il semble primordial d'inviter les enseignants à repenser leur rôle et la prise en compte des élèves à BEP (Ambroise et al., 2017), ainsi que de leur donner l'occasion « de connaître [leurs] représentations et d'expérimenter des pratiques dans une approche favorisant la réflexion quant aux défis de la mise en œuvre de l'éducation inclusive selon les spécificités de chacun des contextes » (Fortier et al., 2018, p.27).

4.7.1. Soutenir les enseignants débutants en s'intéressant à leurs croyances

Pour plusieurs auteurs (Ambroise et al., 2017 ; Bergeron, 2014 ; Doudin et al., 2006 ; Fortier et al., 2018), il faut s'intéresser aux croyances des enseignants débutants pour les aider d'une part, à en prendre conscience et d'autre part, pour voir leurs effets qui facilitent ou entravent l'émergence de pratiques intégratives (Fortier et al., 2018).

C'est dans cette perspective que nous chercherons à connaître les croyances des enseignants débutants sur la dyslexie et les aménagements raisonnables.

4.7.2. Soutenir les enseignants débutants en les (in)formant

Plusieurs auteurs (Avramidis et al., 2000a ; Wilczenski, 1991) rapportent que si les enseignants débutants se sentent incompetents et non soutenus durant leurs premières années de pratique, ils seront moins enclins à accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers de manière positive. En effet, un sentiment de compétence élevé favoriserait une attitude positive envers l'intégration, alors qu'un faible sentiment de compétence et un manque de connaissances diminueraient voire empêcheraient d'adopter des attitudes positives envers l'intégration (Avramidis et al., 2000a ; 2000b ; Doudin et al., 2006).

Pour l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2011), il faut donc familiariser les futurs enseignants avec le principe d'intégration et l'éducation des besoins particuliers. Il est également nécessaire de permettre aux enseignants de trouver du sens dans les dispositifs d'accueil des élèves à BEP et de leur donner l'occasion de revoir le sens de leur action pédagogique en ce qui concerne l'intégration (Ramel, 2010).

Dans la perspective où le début de carrière est une étape déterminante pour les enseignants débutants et qu'elle lance « les bases de la dynamique motivationnelle qui [l']animera » (Raymond, 2001, p. 23), nous avons créé une brochure d'information relative à la dyslexie et aux aménagements raisonnables destinée aux enseignants débutants, et à tout acteur de l'enseignement.

5. Synthèse générale

Dans cette revue de littérature, nous nous sommes tout d'abord attelée à expliquer l'acquisition de la lecture et ses prérequis. Un élément important que nous avons relevé est la conscience phonologique, élément prédicteur de bonnes performances en lecture (Bara et al., 2004 ; Ziegler et al., 2008).

Puis, nous nous sommes centrée sur le trouble de l'apprentissage de la lecture, conséquence d'un déficit phonologique (Ramus, 2003 ; 2004 ; 2005 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2013 ; Valdois et al., 2003).

Ensuite, nous avons abordé les aménagements raisonnables et le principe d'intégration pour les élèves présentant une dyslexie. Nous avons pu constater qu'en Belgique, l'intégration est de plus en plus fréquente (Les indicateurs de l'enseignement, 2019), mais que les enseignants n'y sont pas toujours favorables (Avramidis et al., 2000b ; Carrington & Elkins, 2002 ; Ramel & Lonchampt, 2009).

En outre, nous avons cherché à savoir si les croyances étaient modulables et si ces dernières avaient un impact sur les pratiques professionnelles des enseignants. Nous avons constaté que les avis étaient divisés quant à une potentielle évolution des croyances (Crahay et al., 2010 ; Kagan, 1992 ; Lévin & Hé, 2008). Néanmoins, il s'est révélé que les attitudes intégratives des enseignants prennent racine à partir de leurs croyances (Ryan, 2009 ; Salès-Wuillemin, 2006 ; Wolfs et al., 2010).

Enfin, nous avons tenté de mettre en évidence les différents manques qu'éprouvaient les enseignants face à l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment d'élèves dyslexiques (Bosse, 2004 ; Denis et al., 2013 ; Doudin et al., 2006 ; Lahalle, 2007 ; Lanéelle & Perez-Roux, 2014 ; Lyon et al., 2001 ; Mills & Clarke, 2017 ; Mukamurera, 2014 ; Shaywitz et al., 2007 ; Van Nieuwenhoven & Roland, 2015).

Nous avons conclu par l'importance de soutenir les enseignants en s'intéressant à leurs croyances et en les (in)formant sur la dyslexie et les aménagements raisonnables (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011 ; Bergeron, 2014 ; Doudin et al., 2006 ; Fortier et al., 2018 ; Ramel, 2010).

Objectifs et hypothèses de recherche

1. Objectifs

Pour construire notre question de recherche, nous nous sommes basée sur la méthode PICO que nous avons légèrement adaptée à notre recherche (Richardson et al., 2005, cités par Durieux, 2014).

Le problème et la population concernés. Les enseignants débutants vivent une insertion professionnelle parfois difficile, car leurs croyances sont bousculées durant les premières années du métier (Vonk & King, 1988). Il est donc important de mieux connaître les enseignants débutants et de s'intéresser à leurs croyances, pour les soutenir dans cette insertion professionnelle et mieux les accompagner dans leurs pratiques intégratives. En effet, il est intéressant de les aider à prendre conscience de leurs croyances pour favoriser des attitudes favorables à l'intégration d'élèves à besoins spécifiques (Ambroise et al., 2017 ; Bergeron, 2014 ; Doudin et al., 2006 ; Fortier et al., 2018). Dès lors, nous désirons explorer les croyances des enseignants débutants sur la dyslexie et leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables.

L'intervention envisagée. Nous avons mis en avant l'importance de soutenir les enseignants en les (in)formant (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011 ; Ramel, 2010). En effet, si les enseignants se sentent incompetents et non soutenus, et s'ils ressentent un manque de connaissances, ils pourraient ne pas adopter des attitudes favorables à l'intégration (Avramidis et al., 2000a ; 2000b ; Doudin et al., 2006 ; Wilczenski, 1991). Or, les élèves à besoins éducatifs particuliers étant de plus en plus nombreux et leurs besoins hétérogènes, nous pensons qu'il est essentiel de soutenir les enseignants débutants en les informant clairement. C'est pourquoi nous avons créé une brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables (voir annexe 5).

L'objectif. Nous avons pour but d'évaluer l'impact d'une brochure informative portant sur les croyances des enseignants sur la dyslexie et les aménagements raisonnables.

Dans ces perspectives, **l'objectif principal** est exploratoire et consiste à explorer les croyances sur la dyslexie et l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables chez des

enseignants débutants, avant et après la lecture d'une brochure informative sur la dyslexie, les aménagements raisonnables et la formation initiale des enseignants.

De plus, nous souhaitons confirmer ou infirmer les données de la littérature concernant l'impact de la formation initiale sur les croyances des enseignants et leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Nous voulons également confirmer ou infirmer les données concernant l'impact des années d'ancienneté sur les croyances et l'engagement également.

2. Hypothèses

Dans cette étude, nous nous intéressons particulièrement aux croyances des enseignants sur la dyslexie et à leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Nous souhaitons également évaluer l'impact d'une brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables.

Pour cette raison, nous avons émis **trois hypothèses**.

Nos recherches au travers de la littérature nous ont permis de constater le manque de formation théorique sur les caractéristiques de la dyslexie et sur les possibilités d'aménagements raisonnables chez les enseignants débutants (Ambroise et al., 2017 ; Bergeron, 2014 ; Ebersold & Detraux, 2013 ; Lahalle, 2007 ; Lyon et al., 2001 ; Mills & Clarke, 2017 ; Montuori & Laplace, 2011 ; Ramel, 2010). Dès lors, il est important de soutenir et d'informer les enseignants sur le dispositif d'intégration (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011). Ainsi, nous posons une **première hypothèse** : *une brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables permettrait d'aider les enseignants débutants à mieux connaître ce trouble et à mieux adapter leur enseignement.*

Au travers de nos recherches, nous avons constaté que la littérature diverge quant aux changements ou non-changements des croyances des enseignants durant leur carrière (Crahay & al., 2010). Nous posons alors une **deuxième hypothèse** : *il existe une différence de croyances à propos de la dyslexie et une différence d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables chez les enseignants, en fonction de leur ancienneté.*

Nous avons également constaté une divergence sur l'impact de la formation initiale sur les croyances (Crahay et al., 2010 ; Garnier, 2012, Lévin & Hé, 2008 ; Ramel & Lonchampt, 2009).

Dès lors, nous souhaitons évaluer si le fait d'avoir été informé ou non des troubles de l'apprentissage et des aménagements raisonnables peut avoir une influence sur les croyances. Nous posons alors une **troisième hypothèse** : *la formation initiale des enseignants a un impact sur les croyances au sujet de la dyslexie et sur l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables.*

Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons tenu compte de différentes variables susceptibles de modifier les croyances et les attitudes des enseignants (voir tableau 3). C'est notamment sur base de ces variables que nous allons comparer ces données avec les croyances des enseignants et leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables.

Tableau 3 : Les variables indépendantes et dépendantes susceptibles d'influencer les croyances.

Variables indépendantes
<ul style="list-style-type: none"> - Le sexe de l'enseignant - La matière enseignée - Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement - Des informations dispensées sur la dyslexie et les aménagements raisonnables pendant la formation initiale - L'expérience en classe avec un élève dyslexique
Variables dépendantes
<ul style="list-style-type: none"> - Les connaissances et croyances sur la dyslexie - L'engagement vis-à-vis de la mise en place d'aménagements raisonnables

Méthodologie

1. Les participants

1.1. Caractéristiques des participants

Dans cette étude, nous avons sélectionné des enseignants débutants belges : des étudiants qui viennent d'être diplômés de Hautes Écoles avec leur diplôme d'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur (A.E.S.I.) et des enseignants avec une expérience professionnelle de moins de huit ans dans l'enseignement secondaire inférieur. Nous avons choisi ce public, car l'entrée dans la profession constitue une étape importante et les premières années sont décisives puisqu'elles auront un impact considérable sur le développement professionnel des enseignants débutants (Ambroise et al., 2017). Nous nous sommes également basée sur les différentes phases que vit un enseignant durant sa carrière : la phase préprofessionnelle ou formation initiale, la phase seuil, considérée comme la phase où l'enseignant débutant entre dans le monde professionnel (première année d'ancienneté ou moins) et la phase d'acquisition du métier (entre la deuxième et la septième année de métier) (Vonk & King, 1988).

Les circonstances de la crise sanitaire de 2020 ont bousculé le plan de départ de cette recherche qui était d'aller à la rencontre d'étudiants en dernière année de régentat, désirant enseigner dans l'enseignement secondaire inférieur, et ce dans trois hautes écoles de la province de Liège et dans une haute école de Bruxelles.

1.2. Modalités de recrutement

Le recrutement a été effectué selon quatre méthodes : (1) le contact par courrier électronique ; (2) le contact par téléphone ; (3) les annonces postées sur les réseaux sociaux (groupes Facebook, plateforme universitaire) ; (4) le bouche-à-oreille. En règle générale, un questionnaire en ligne permet de toucher un plus large panel et son coût est moindre.

En ce qui concerne les contacts par courrier électronique et par téléphone, nous avons contacté 107 écoles secondaires de la province de Liège, 54 écoles secondaires de la province de Namur, 109 écoles secondaires de la province de Bruxelles-Capitale et 120 écoles secondaires de la province du Hainaut et 14 hautes écoles pédagogiques.

L'enquête en ligne, composée d'un prétest, d'une brochure et d'un post-test, a été diffusée de la troisième semaine de juin à la troisième semaine de juillet.

Les critères d'inclusion (être un enseignant de maximum sept ans d'expérience et enseigner dans l'enseignement secondaire inférieur) ont été clairement définis dans le document ou dans l'annonce partagés.

1.3. Résultats du recrutement

Nous avons recruté 141 participants pour le prétest et 33 participants pour le post-test. Nous pouvons déjà constater que l'effectif de répondants au prétest est quatre fois et demi plus important qu'au post-test. Notons que l'échantillon n'étant pas représentatif de la population concernée, il faudra prendre avec précaution cette différence. Néanmoins, les analyses ont été réalisées sur 139 participants pour le prétest étant donné que trois d'entre eux ne correspondaient pas aux critères définis préalablement. En ce qui concerne le post-test, les analyses ont été réalisées sur 31 participants. Les caractéristiques de l'échantillon du prétest (N=139) et du post-test (N=30) sont répertoriées dans le tableau 4.

Tableau 4 : Effectif des enseignants débutants selon le genre (prétest).

	Sexe	
	Féminin (N=113)	Masculin (N=26)
Prétest		
Post-test	Féminin (N=23)	Masculin (N=7)

Note. N : effectif du groupe

2. Le matériel

L'enquête est composée de trois parties : le prétest, la brochure et le post-test. Nous n'avons pas trouvé de questionnaire existant répondant pleinement et de manière satisfaisante à notre questionnement. C'est pourquoi nous avons opté pour la création de nos propres questionnaires.

Le premier questionnaire (prétest) (voir annexe 4) a été créé pour obtenir des informations personnelles sur les participants, sur leurs expériences professionnelles, sur la formation initiale vécue, sur leurs croyances concernant la dyslexie et sur leur engagement vis-à-vis des aménagements raisonnables. Ensuite, une brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables (voir annexe 5) a été créée, et enfin, un second questionnaire (post-test) (voir annexe 6), afin de percevoir un quelconque changement dans la manière de concevoir la dyslexie et les aménagements raisonnables. Nous avons eu le souci de tester les questionnaires chez six personnes différentes afin de recueillir leurs remarques et d'améliorer l'enquête à la suite de leurs conseils.

2.1. Description du prétest

Le prétest (voir annexe 4) a été créé avec trois questions ouvertes à réponse courte, 13 questions à choix binaire, 13 questions à choix multiples et 31 questions avec une échelle de Likert. En ce qui concerne les échelles de Likert, il s'agit d'échelles d'évaluation, qui nous permettent d'obtenir des degrés d'intensité de réponse, tout en conservant des données chiffrées. Ce genre d'échelles est utilisé pour obtenir des données sur les attitudes, les opinions, les perceptions (Lafontaine, 2019). Ainsi, en optant pour les échelles de Likert, nous pouvons recueillir les croyances des enseignants. Elles ont été construites avec quatre niveaux : *pas du tout d'accord*, *pas d'accord*, *d'accord* et *tout à fait d'accord*. Une échelle à quatre niveaux nous permet d'éliminer le biais de tendance centrale lorsque les sujets sont hésitants et n'osent pas se positionner (Lafontaine, 2019).

Le prétest est divisé en quatre parties distinctes abordant les informations personnelles et professionnelles (partie A), la formation initiale des enseignants (partie B), les expériences personnelles et professionnelles (partie C), et enfin les croyances sur la dyslexie et les aménagements raisonnables (partie D).

Dans la partie consacrée aux informations personnelles et professionnelles des enseignants, nous prenons connaissance du sexe, de l'âge, du nombre d'années d'ancienneté, de la matière enseignée, du fait d'avoir déjà travaillé avec un élève dyslexique, ou encore du fait d'être dyslexique et d'avoir bénéficié d'aménagements raisonnables.

Dans la section consacrée à la formation initiale, nous nous intéressons aux informations qu'ils ont reçues durant la formation initiale et s'ils pensent qu'une formation sur la dyslexie, les aménagements raisonnables et sur l'intégration devraient s'organiser en formation initiale et/ou en formation continue.

En ce qui concerne la partie sur les expériences professionnelles, nous abordons les expériences vécues avec un élève dyslexique, les difficultés rencontrées avec cet élève. Nous nous intéressons aussi aux informations reçues durant la formation continue en se focalisant sur le Pass'Inclusion. Nous leur demandons leur avis sur l'organisation de séances d'information et/ou de formation sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques, et enfin, nous cherchons à connaître le degré d'accessibilité à du matériel spécialement conçu pour les élèves dyslexiques dans leur établissement scolaire.

Enfin, dans la partie consacrée aux croyances et à l'engagement, nous explorons leurs croyances sur les caractéristiques de la dyslexie (origine, causes, conséquences) et évaluons leur degré d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables.

Les items ont été rédigés de manière à proposer des items positifs et des items négatifs. Un item est dit positif si celui qui se déclare d'accord avec l'item a une attitude positive par rapport au concept mesuré. Un item est dit négatif si celui qui se déclare d'accord adopte une attitude négative par rapport au même concept (Lafontaine, 2019). Nous avons décidé de mélanger les items positifs et négatifs afin de maintenir la concentration et la vigilance du répondant et à minimiser le risque de désirabilité sociale ou du biais d'acquiescence (Lafontaine, 2019).

2.2. Description de la brochure

Entre le prétest et le post-test, les répondants sont invités à lire une brochure informative (voir annexe 5). Cette brochure a été créée par nos soins, sur base de la littérature existante. Dans cette brochure, nous expliquons ce qu'est la dyslexie, ses causes et ce qu'elle a pour conséquences. Nous y rapportons aussi quelques témoignages intéressants d'étudiants dyslexiques et d'un professeur de français/histoire. Nous traitons également des aménagements raisonnables possibles pour aider un élève dyslexique en classe. Enfin, nous abordons l'importance de former les enseignants dans ces domaines lors de la formation initiale.

Une fois la brochure lue, les participants sont invités à répondre à quatre questions ouvertes :

- *Avez-vous lu la brochure ?*
- *Avez-vous des commentaires (positifs ou négatifs) à propos de la brochure ?*
- *Que retenez-vous de la brochure ?*
- *Qu'allez-vous utiliser parmi les pistes proposées d'aménagements raisonnables ?*

2.3. Description du post-test

Le post-test (voir annexe 6) a été créé avec quatre questions ouvertes à réponse longue et 31 questions avec une échelle de Likert. Pour une question de longueur et de temps, nous n'avons repris que la dernière partie du prétest : la partie consacrée aux croyances sur la dyslexie et à l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables (partie D).

3. Les méthodes statistiques

L'encodage des données s'est fait de manière automatique, grâce à la plateforme Udi-Fplse, sous forme numérique dans un fichier Excel. En ce qui concerne l'encodage des items négatifs,

ils ont été encodés comme les items positifs. C'est lors des traitements statistiques que les items négatifs ont été encodés en les inversant (Lafontaine, 2019).

Afin de répondre à notre question de recherche, basée sur les trois hypothèses, le programme SPSS (version 23) et le programme Statistica (version 13.3) ont été utilisés pour réaliser les analyses descriptives et inférentielles.

Résultats de la recherche

Au sein de cette partie, nous analyserons les données recueillies lors de l'enquête en ligne. Ces analyses vont nous permettre d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses émises précédemment. Rappelons que l'objectif de cette étude est double : d'une part, explorer les croyances des enseignants débutants sur la dyslexie et les aménagements raisonnables et d'autre part, évaluer l'impact de la lecture d'une brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables sur la manière dont les enseignants débutants conçoivent ces deux problématiques. Dans l'ordre, nous expliquerons les méthodes statistiques utilisées ainsi que les résultats pour chaque hypothèse. Nous utiliserons les données du prétest pour toutes les hypothèses, mais seules les données du post-test seront utilisées pour la quatrième hypothèse.

Nous allons tout d'abord réaliser deux comparaisons : la moyenne de croyances sur la dyslexie entre le prétest et le post-test, et le pourcentage d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre le prétest et le post-test. C'est dans cette analyse que nous évaluerons l'impact de la brochure informative.

Ensuite, nous allons comparer les deux groupes (groupes A et B) en fonction de la moyenne de croyances sur la dyslexie. Pour rappel, le groupe A rassemble les enseignants ayant moins d'un an d'expérience et un an d'expérience, et le groupe B les enseignants ayant entre deux ans et sept ans d'expérience.

Enfin, nous allons comparer les deux groupes en fonction du pourcentage d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Puis, nous allons analyser le lien entre la moyenne de croyances sur la dyslexie en fonction des informations reçues lors de la formation initiale.

1. Comparaison entre le prétest et le post-test

Pour répondre à la première hypothèse : *une brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables permettrait d'aider les enseignants débutants à mieux connaître ce trouble et à mieux adapter leur enseignement*, nous avons réalisé deux comparaisons : (1) la comparaison entre le prétest et le post-test concernant la moyenne de croyances sur la dyslexie (voir tableau 5) ; (2) la comparaison entre le prétest et le post-test concernant la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables (voir tableau 6).

Avant de réaliser notre analyse statistique, nous avons vérifié la normalité avec le test de Shapiro-Wilk et l'homogénéité avec le test Levene (voir annexe 7). Lorsque la normalité était respectée (test de Shapiro-Wilk, $p\text{-value} > 0,05$), ainsi que l'homogénéité des variances (test de Levene, $p\text{-value} > 0,05$), nous avons utilisé un test paramétrique de comparaison de moyenne : le test t de student. En revanche, lorsque la normalité n'était pas respectée (test de Shapiro-Wilk, $p\text{-value} < 0,05$), ni l'homogénéité (test de Levene, $p\text{-value} < 0,05$), nous avons utilisé un test non paramétrique de comparaison des rangs : le test U de Mann-Whitney.

1.1. Comparaison entre le prétest et le post-test sur la variable « croyances sur la dyslexie »

Pour commencer, nous avons comparé les moyennes de croyances sur la dyslexie entre le prétest et le post-test. Nous avons utilisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney. Les résultats indiquent une différence significative entre ces deux moyennes ($p\text{-value} < 0,05$) (voir tableau 5). La lecture de la brochure semble donc avoir un impact significatif, mais aussi positif puisqu'elle passe de 3,01 à 3,43. La figure 7 met en évidence cette comparaison sous forme de graphique.

Tableau 5 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre le prétest et le post-test. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.

Prétest					Post-test					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	U	p-value	Effet
30	3,01	2,66	3,52	0,22	30	3,43	2,71	4	0,36	163,5	< 0,05	S

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **S** : $p\text{-value} < 0,05$.

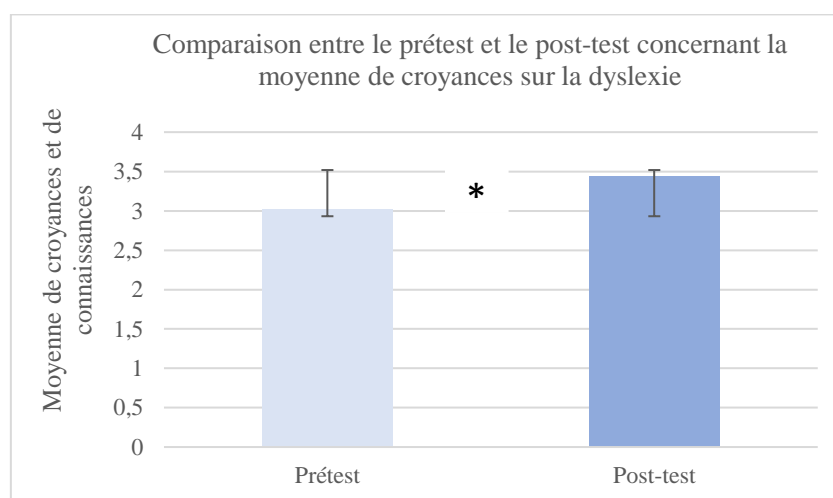


Figure 6 : Comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre le prétest et le post-test

1.2. Comparaison entre le prétest et le post-test sur la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »

Ensuite, nous avons comparé les moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre le prétest et le post-test. Pour ce faire, nous avons également utilisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney. Ici, la p-value est supérieure à 0,05 (p-value=0,891). Il n'existe pas une différence significative entre la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables du prétest et celle du post-test. La lecture de la brochure semble ne pas avoir eu de répercussion significative. Nous pouvons tout de même constater une augmentation de moyenne.

Tableau 6 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre le prétest et le post-test. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.

Prétest					Post-test					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	U	p-value	Effet
31	3,43	2,2	4	0,50	31	3,66	2,8	4	0,37	347,5	0,58	NS

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **NS** : non significatif > 0,05.

2. Comparaison des groupes A et B

Afin de répondre à la deuxième hypothèse : *il existe une différence de croyances des à-propos de la dyslexie et une différence d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables chez les enseignants, en fonction de leur ancienneté*, nous avons réalisé deux analyses comparatives. Nous avons fait le choix arbitraire de diviser les enseignants débutants en deux sous-groupes. Pour ce faire, nous nous sommes référée aux trois phases de l'évolution professionnelle de Vonk et King (1988). Pour rappel, la phase préprofessionnelle fait référence aux enseignants ayant moins d'un an d'expérience, la phase seuil fait référence aux enseignants ayant un an d'expérience, et la phase d'acquisition du métier fait référence aux enseignants ayant entre deux ans et sept ans d'expérience. Nous avons alors regroupé les enseignants ayant moins d'un an d'expérience et ceux ayant un an d'expérience dans le groupe A, et les enseignants entre deux ans et sept ans d'expérience dans le groupe B.

Nous avons donc comparé les groupes A et B selon leur moyenne de croyances (voir tableau 7). Ensuite, nous avons comparé les groupes A et B selon leur moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables (voir tableau 8).

2.1. Comparaison des groupes A et B selon la variable « croyances sur la dyslexie »

Nous avons comparé les moyennes de croyances des groupes A et B. Pour réaliser cette comparaison, nous avons utilisé le test paramétrique t de student. Les données ne révèlent pas de différence significative entre les deux moyennes (p-value = 0,98) (voir tableau 7). L'ancienneté semble donc ne pas avoir d'impact sur les croyances des enseignants.

Tableau 7 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre le groupe A et le groupe B. Test paramétrique t de student.

Groupe A					Groupe B					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	t	p-value	Effet
42	3,01	2,52	3,52	0,23	98	3,01	2	3,66	0,28	-0,02	0,98	NS

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **NS** : non significatif > 0,05.

2.2. Comparaison des groupes A et B selon la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »

Ensuite, nous avons comparé ces deux mêmes groupes selon leur moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables (voir tableau 8). Pour ce faire, nous avons utilisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney. Les données ne révèlent aucune différence significative entre les deux groupes (p-value=0,33).

Tableau 8 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre le groupe A et le groupe B. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.

Groupe A					Groupe B					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	U	p-value	Effet
42	3,45	2,8	4	0,43	97	3,36	2,2	4	0,44	7	0,33	NS

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **NS** : non significatif > 0,05.

3. Corrélation selon la variable « formation initiale »

Pour répondre à la troisième hypothèse : *la formation initiale a un impact sur les croyances sur la dyslexie et sur l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables*, nous avons calculé la corrélation de Spearman entre la formation initiale (items 15, 16, 17, 18 du prétest) et la moyenne de croyances sur la dyslexie (voir tableau 9). Puis, nous avons calculé la corrélation de Spearman entre la formation initiale et la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables (voir tableau 10).

3.1. Corrélation entre la formation initiale (FI) et la moyenne de croyances sur la dyslexie

Nous avons corrélé la moyenne de croyances sur la dyslexie avec la moyenne de la formation initiale. Les matrices de corrélation ne révèlent aucun lien significatif étant donné que la corrélation maximale est de 0,045 (voir tableau 9). La formation initiale ne semble pas avoir d'impact sur les croyances.

Tableau 9 : Corrélation entre la moyenne de croyances sur la dyslexie et la moyenne de la formation initiale. Corrélation de Spearman.

Variables	Moyenne croyances	Corrélation entre les groupes
Moyenne croyances	1	0,045
Moyenne FI	0,045	1

3.2. Corrélation entre la formation initiale et la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Ensuite, nous avons corrélé la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables et la moyenne de la formation initiale. Les matrices de corrélation ne révèlent aucun lien significatif étant donné que la corrélation maximale est de -0,03 (voir tableau 10). La formation initiale semble donc n'avoir aucun impact sur l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables.

Tableau 10 : Corrélation entre la moyenne de croyances sur la dyslexie et la moyenne de la formation initiale. Corrélation de Spearman.

Variables	Moyenne engagement	Corrélation entre les groupes
Moyenne engagement	1	-0,03
Moyenne FI	-0,03	1

4. Autres résultats quantitatifs

Nous avons réalisé des analyses supplémentaires afin de comparer d'autres variables selon la moyenne de croyances sur la dyslexie, et selon l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Tout comme les résultats précédents, certaines comparaisons ont été réalisées à l'aide du test paramétrique t de student, lorsque les variables respectaient la normalité (test de Shapiro-Wilk, p-value > 0,05) et lorsque les variances étaient homogènes (test de Levene, p-value > 0,05). Cependant, nous avons utilisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney pour les variables qui ne respectaient pas la normalité (test de Shapiro-Wilk, p-

value < 0,05) et pour lesquelles les variances n'étaient pas homogènes (test de Levene, p-value < 0,05).

4.1. Comparaison entre la variable « sexe » et la variable « croyances sur la dyslexie »

Nous avons comparé la moyenne de croyances sur la dyslexie selon le groupe des femmes et le groupe des hommes. Pour ce faire, nous avons utilisé le test paramétrique t de student. Les résultats indiquent une différence non significative entre les deux groupes (p-value=0,42). Le fait d'être une femme ou un homme ne semble donc avoir aucune influence sur les croyances à propos de la dyslexie.

Tableau 11 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les femmes et les hommes. Test paramétrique t de student.

Femmes					Hommes					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	t	p-value	Effet
114	3,02	2,47	3,66	0,26	26	2,98	2	3,55	0,31	0,80	0,42	NS

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **NS** : non significatif > 0,05.

4.2. Comparaison entre la variable « sexe » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »

Nous avons comparé la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables selon le groupe des femmes et celui des hommes. Nous avons utilisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney. Les données ne révèlent aucune différence significative (p-value=0,17) (voir tableau 12).

Tableau 12 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les femmes et les hommes. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.

Femmes					Hommes					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	U	p-value	Effet
114	3,41	2,2	4	0,44	24	3,28	2,4	4	0,46	1608	0,17	NS

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **NS** : non significatif > 0,05.

4.3. Comparaison entre la variable « matière enseignée » et la variable « croyances sur la dyslexie »

Nous avons comparé la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables selon les enseignants qui dispensent le français et ceux qui dispensent d'autres matières. Nous avons utilisé le test paramétrique t de student. Les résultats indiquent une différence significative entre les deux groupes (voir tableau 12). Les professeurs de français semblent avoir de meilleures croyances sur la dyslexie que les professeurs dispensant une autre matière. La figure 8 montre cette différence significative sous forme de graphique.

Tableau 13 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre les professeurs de français et les professeurs dispensant d'autres matières. Test paramétrique t de student.

Français					Autres matières					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	t	p-value	Effet
57	3,04	2,52	3,52	0,22	82	3	2	3,66	0,29	1,01	< 0,05	S

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **S** : significatif < 0,05.

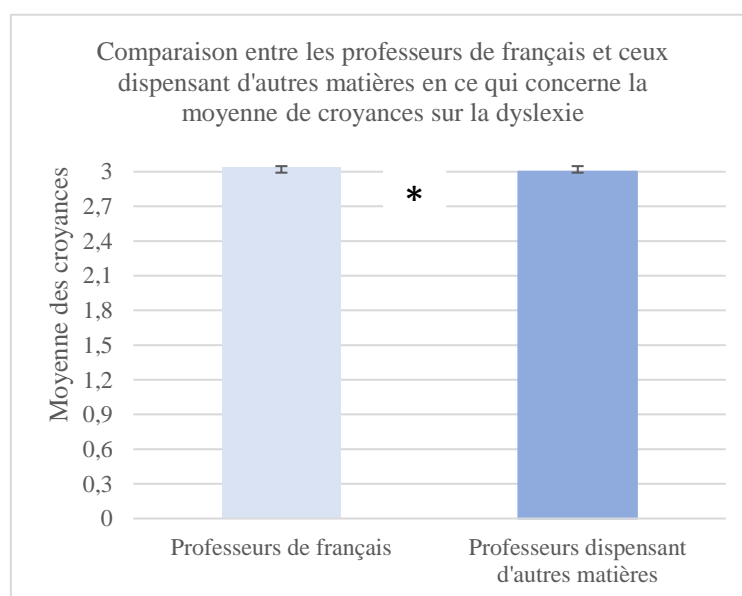


Figure 7 : Comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre les professeurs de français et les professeurs dispensant une autre matière.

4.4. Comparaison entre la variable « matière enseignée » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »

De nouveau, nous avons comparé les professeurs de français et ceux dispensant une autre matière, mais cette fois-ci selon la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables ». Nous avons utilisé un test non paramétrique U de Mann-

Whitney. Nous pouvons constater encore une fois qu'il existe une différence significative entre les deux groupes ($p\text{-value} < 0,05$) (voir tableau 14). Les professeurs de français semblent plus engagés pour la mise en place d'aménagements raisonnables que les autres professeurs. La figure 9 représente cette significativité sous forme de graphique.

Tableau 14 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les professeurs de français et les professeurs dispensant d'autres matières. Test non paramétrique U de Mann-Whitney.

Français					Autres matières					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	U	p-value	Effet
57	3,48	2,50	4	0,42	81	3,31	2,2	4	0,44	1814	< 0,05	S

Note. N : effectif du groupe ; M : moyenne ; ET : écart-type ; Min. : score minimum ; Max. : score maximum ; S : significatif < 0,05.

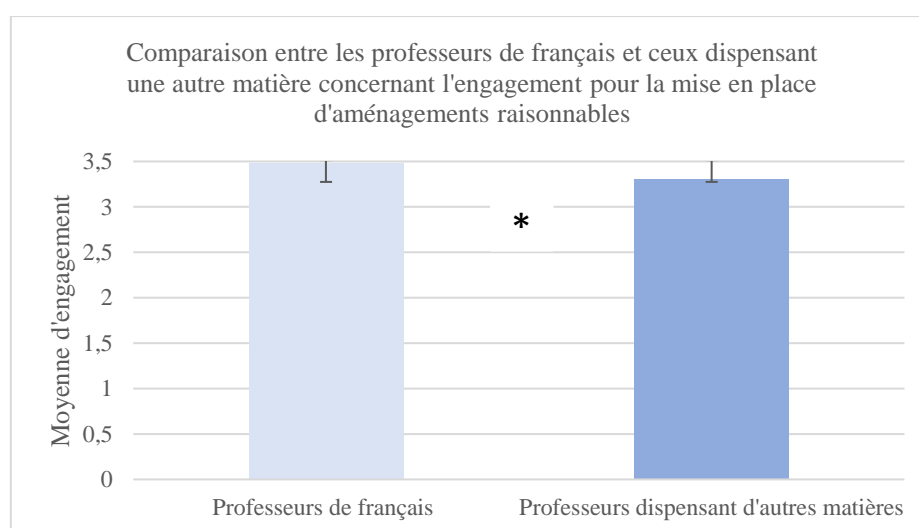


Figure 8 : Comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les professeurs de français et les professeurs dispensant une autre matière.

4.5. Comparaison entre la variable « être un enseignant dyslexique » et la variable « croyances sur la dyslexie »

Pour mettre en évidence un lien significatif entre les enseignants dyslexiques et les enseignants qui ne présentent pas de dyslexie, nous avons comparé leurs moyennes de croyances sur la dyslexie. Pour ce faire, nous avons utilisé le test paramétrique t de student. Les données ne révèlent aucun lien significatif entre les deux groupes ($p\text{-value} = 0,57$) (voir tableau 15). Les enseignants dyslexiques semblent ne pas mieux connaître la dyslexie que les enseignants qui ne présentent pas de dyslexie.

Tableau 15 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre les enseignants présentant une dyslexie et ceux qui n'en présentent pas. Test paramétrique t de student.

Enseignants dyslexiques					Enseignants non dyslexiques					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	t	p-value	Effet
8	3,07	2,86	3,48	0,22	121	3,01	2	3,66	0,26	0,56	0,57	NS

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **NS** : non significatif > 0,05.

4.6. Comparaison entre la variable « être un enseignant dyslexique » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »

Nous avons fait la même analyse en ce qui concerne les moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables selon la variable « être un enseignant dyslexique ». Cette fois-ci nous avons utilisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney. Les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes (p-value=1) (voir tableau 16).

Tableau 16 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les enseignants présentant une dyslexie et ceux qui n'en présentent pas. Test paramétrique t de student.

Enseignants dyslexiques					Enseignants non dyslexiques					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	U	p-value	Effet
8	3,36	2,4	4	0,58	120	3,4	2,5	4	0,43	480	1	NS

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **NS** : non significatif > 0,05.

4.7. Comparaison entre la variable « avoir bénéficié d'adaptations » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »

Nous nous sommes demandé si le fait d'avoir bénéficié d'aménagements raisonnables en étant dyslexique pouvait avoir une influence sur l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Nous avons utilisé le test paramétrique t de student. Nous pouvons observer que les moyennes ne sont pas significativement différentes (p-value=0,95) (voir tableau 17).

Tableau 17 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les enseignants dyslexiques ayant bénéficié d'aménagements raisonnables et ceux n'en ayant pas bénéficié. Test paramétrique t de student.

Bénéfice AR					Pas de bénéfice AR					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	t	p-value	Effet
4	3,35	2,4	4	0,69	4	3,37	2,7	4	0,55	-0,05	0,95	NS

Note. N : effectif du groupe ; M : moyenne ; ET : écart-type ; Min. : score minimum ; Max. : score maximum ; NS : non significatif > 0,05.

4.8. Comparaison entre la variable « avoir travaillé avec un élève dyslexique » et la variable « croyances sur la dyslexie »

Nous avons comparé les moyennes de croyances sur la dyslexie en fonction du fait d'avoir travaillé avec un élève dyslexique ou non. Pour ce faire, le test t de student a été utilisé. Les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes (p-value=0,56) (voir tableau 18). Un enseignant ayant travaillé avec un élève dyslexique ne semble pas avoir de meilleures croyances sur la dyslexie que ses congénères n'ayant pas travaillé avec un élève dyslexique.

Tableau 18 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes de croyances sur la dyslexie entre les enseignants qui ont déjà travaillé avec un élève dyslexique et ceux qui n'ont pas encore travaillé avec un élève dyslexique. Test paramétrique t de student.

Avoir travaillé avec un élève dyslexique					N'avoir pas travaillé avec un élève dyslexique					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	t	p-value	Effet
121	3,03	2,47	3,66	0,26	16	2,99	2,62	3,33	0,21	0,57	0,56	NS

Note. N : effectif du groupe ; M : moyenne ; ET : écart-type ; Min. : score minimum ; Max. : score maximum ; U : test U de Shapiro-Wilk ; S : p-value < 0,05 ; NS : non significatif > 0,05.

4.9. Comparaison entre la variable « avoir travaillé avec un élève dyslexique » et la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables »

Nous avons fait la même analyse, mais en nous concentrant sur la variable « engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables ». Pour celle-ci, nous avons utilisé le test non paramétrique U de Mann-Whitney. Les données ne révèlent aucune différence significative de moyenne entre les deux groupes (p-value=0,49) (voir tableau 19).

Tableau 19 : Statistiques descriptives et comparaison des moyennes d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables entre les enseignants qui ont déjà travaillé avec un élève dyslexique et ceux qui n'ont pas encore travaillé avec un élève dyslexique. Test non paramétrique U de Mann Whitney.

Avoir travaillé avec un élève dyslexique					N'avoir pas travaillé avec un élève dyslexique					Différence entre les groupes		
N	M	Min.	Max.	ET	N	M	Min.	Max.	ET	U	p-value	Effet
15	3,4	2,2	4	0,44	121	3,33	2,8	4	0,50	1005	0,49	NS

Note. **N** : effectif du groupe ; **M** : moyenne ; **ET** : écart-type ; **Min.** : score minimum ; **Max.** : score maximum ; **U** : test U de Shapiro-Wilk ; **S** : p-value < 0,05 ; **NS** : non significatif > 0,05.

Nous avons également réalisé des analyses plus fines sur certains items en particulier, afin de faire apparaître des pourcentages assez pertinents.

5. Résultats d'analyse d'items

Nous avons réalisé des analyses qualitatives en nous concentrant sur certains items en particulier.

5.1. Analyse de l'item : « Je sais comment adapter mon enseignement face à des élèves dyslexiques »

Il semble que les réponses soient hétérogènes puisque les enseignants sont un peu plus de 50% à avoir choisi « rarement » et un peu plus de 40% à avoir choisi « souvent » (voir figure 9).

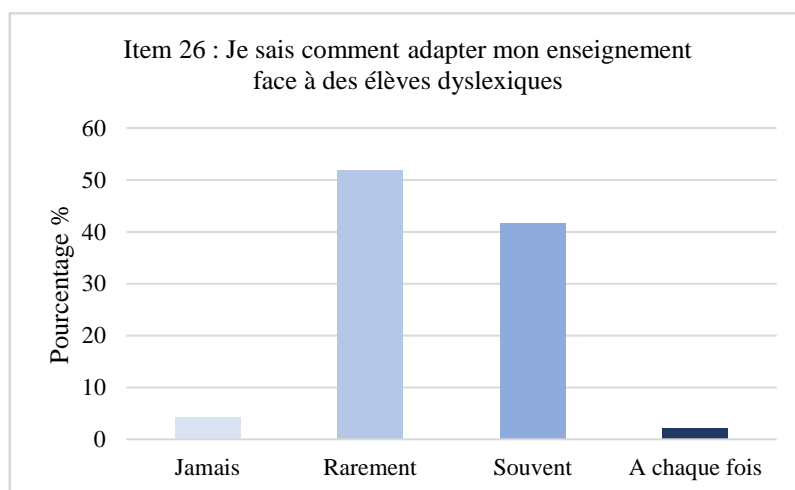


Figure 9 : Moyenne des réponses à l'item 26

5.2. Analyse de l'item : L'école dans laquelle j'exerce me donne facilement accès à du matériel conçu spécialement pour les élèves dyslexiques

Nous pouvons constater que les avis se rejoignent puisque la tendance se situe entre le *moyennement facilement* et le *facilement pour le matériel peu coûteux* (voir figure 10).

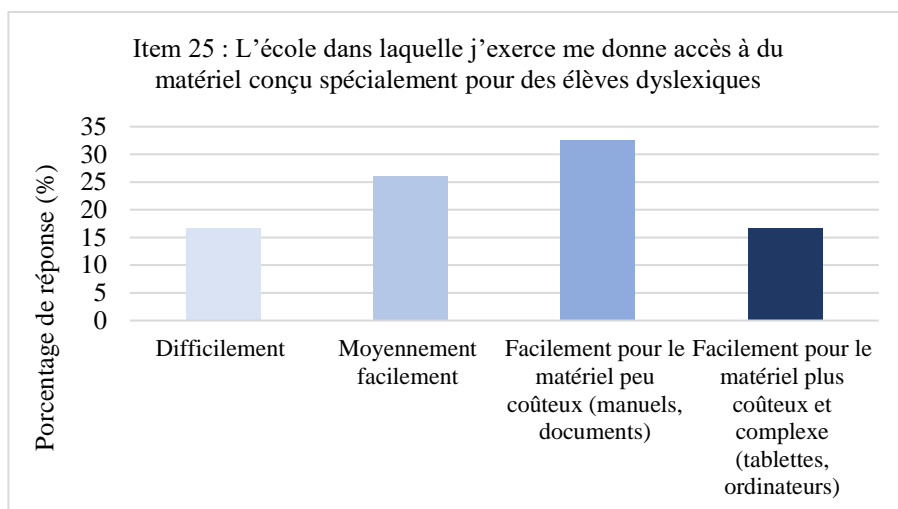


Figure 10 : Moyenne des réponses pour l'item 25.

5.3. Analyse des items concernant les informations dispensées durant la formation initiale

À partir de la figure 10, nous pouvons constater que pour chacun des items, plus de 50% des participants n'ont pas reçu des informations relatives à la dyslexie, aux aménagements raisonnables et à l'intégration durant leur bachelier.

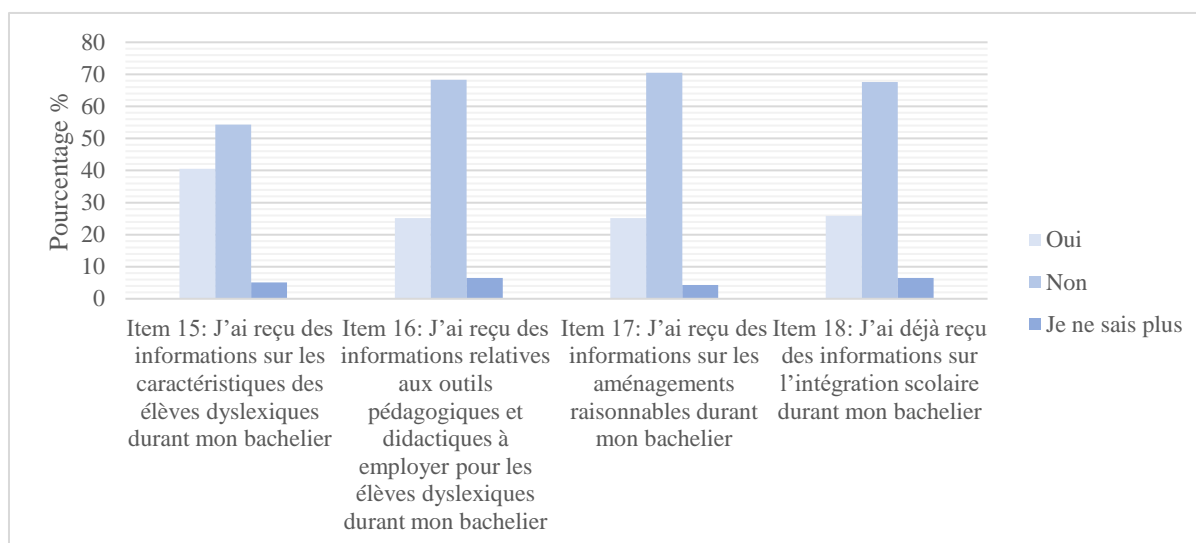


Figure 11 : Comparaison des moyennes de réponses pour les items concernant les informations reçues durant la formation initiale.

5.4. Analyse de l'item : Depuis que je suis en fonction, j'ai déjà reçu des informations quant au Pass'Inclusion

Les résultats indiquent plus de 80% des enseignants débutants n'ont pas reçu des informations à propos du Pass'Inclusion (voir figure 13).

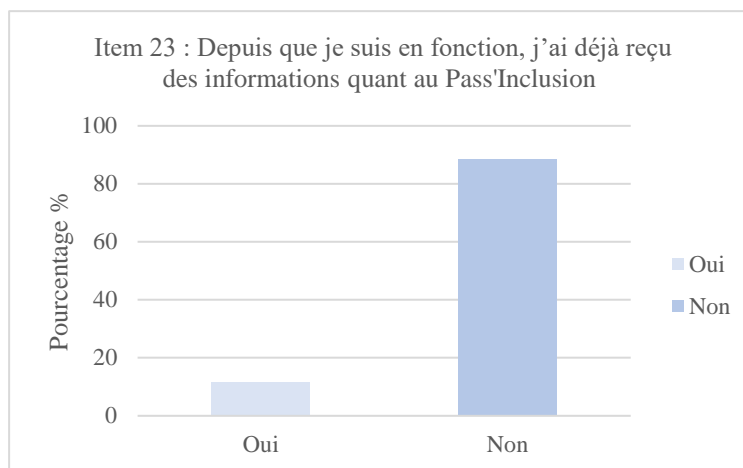


Figure 12 : Moyenne des réponses à l'item 23

5.5. Analyse de l'item : À ce stade, j'estime avoir suffisamment d'outils et de conseils pour aider un élève dyslexique aux niveaux organisationnel, matériel et relationnel

Nous tenons à préciser que cet item a été posé lors du prétest. Nous pouvons constater que plus de 70% des enseignants débutants estiment ne pas avoir assez d'outils et de conseils pour aider un élève dyslexique aux niveaux organisationnel, matériel et relationnel (voir figure 14).

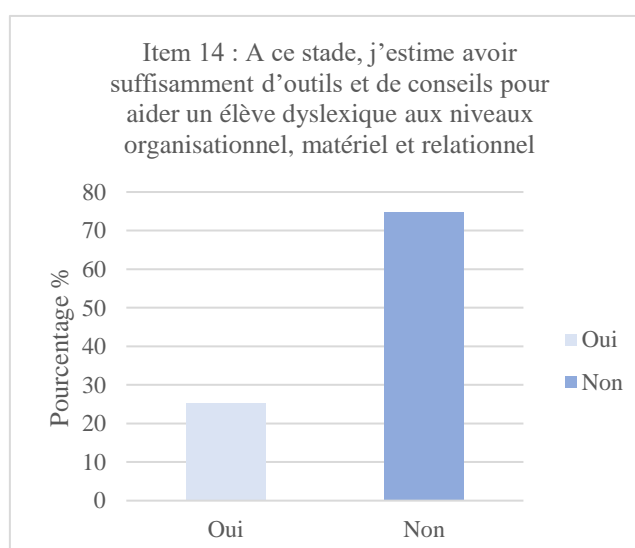


Figure 13 : Moyenne des réponses à l'item 14

6. Analyse des questions ouvertes à propos de la brochure

Nous avons réalisé des analyses de deux questions ouvertes à propos de la brochure. L'item (2) nous a permis de percevoir ce qui a marqué les enseignants dans le contenu de la brochure (figure 8). On peut constater que les participants ont retenu davantage leur attention sur les pistes d'aménagements raisonnables.

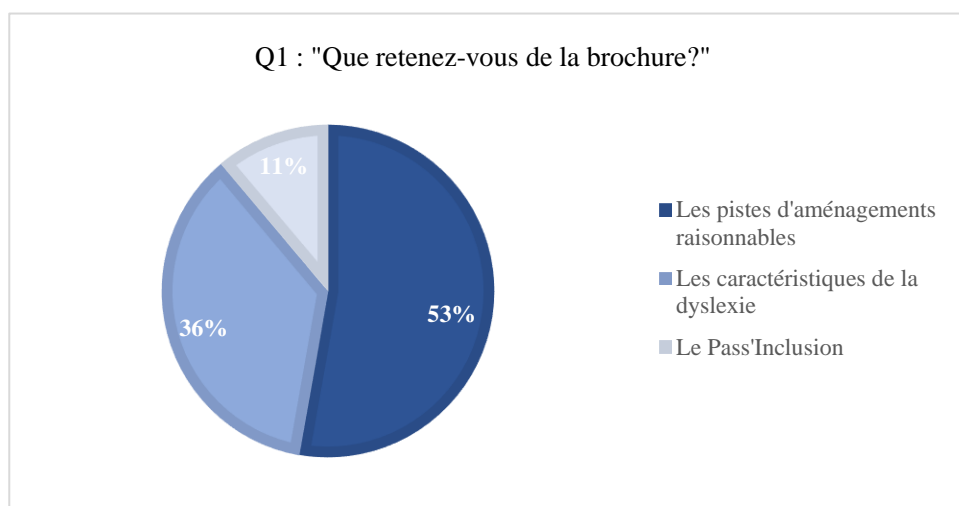


Figure 14 : Pourcentage de réponses à la question : "Que retenir-vous de la brochure ?"

L'item (3) nous a permis de percevoir, parmi les pistes d'aménagements proposées, lesquelles sont les plus susceptibles d'être mises en œuvre par les enseignants (figure 9).

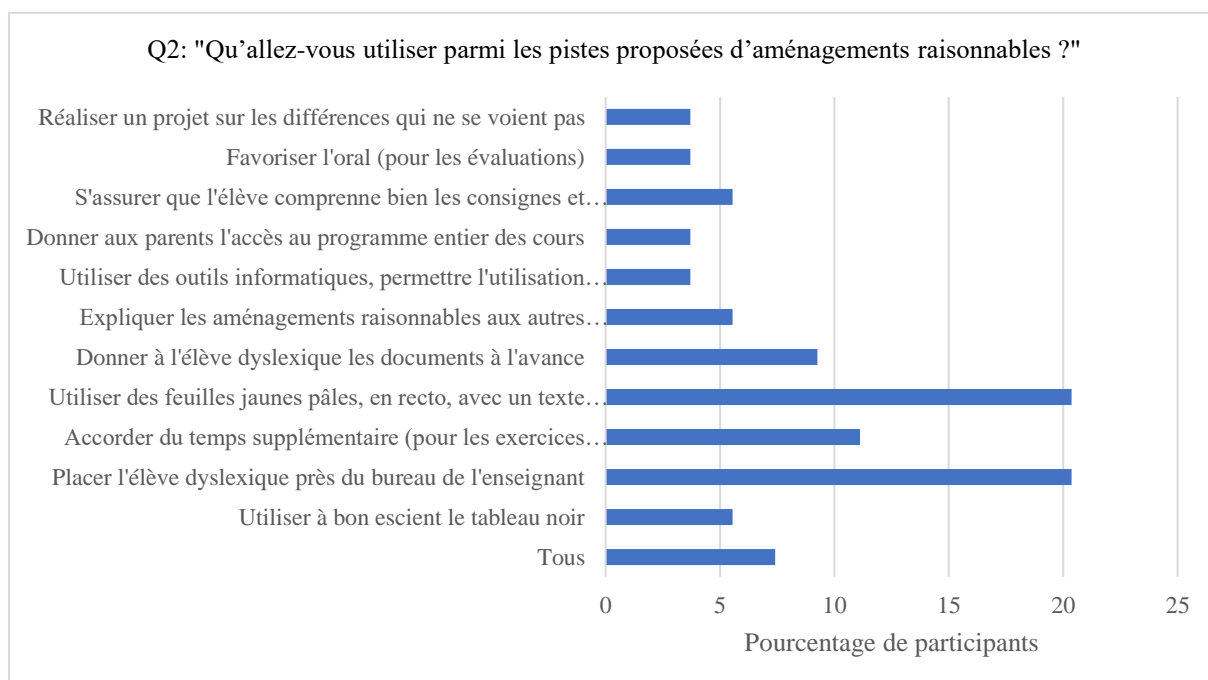


Figure 15 : Pourcentage de réponses à la question : "Qu'allez-vous utiliser parmi les pistes proposées d'aménagements raisonnables ?"

7. Synthèse des résultats

En ce qui concerne la première hypothèse, les traitements statistiques nous ont permis de confirmer uniquement une partie de cette hypothèse. En effet, nous avons constaté une différence significative positive entre la moyenne du prétest et celle du post-test concernant les croyances sur la dyslexie. Néanmoins, ce ne fut pas le cas en ce qui concerne la différence de moyennes entre le prétest et le post-test concernant l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables.

Les résultats obtenus, concernant la comparaison entre l'ancienneté et les variables « croyances sur la dyslexie » ainsi qu'« engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables », ne nous ont pas permis de confirmer l'hypothèse qu'il existait une différence de croyances des enseignants à propos de la dyslexie et une différence d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables, en fonction de leur ancienneté. Nous nous rangeons donc du côté de la littérature qui rapporte que, durant la carrière d'un enseignant, ses croyances sont assez stables, et que s'il existe un changement selon l'ancienneté, ce changement est peu marqué.

En ce qui concerne l'hypothèse selon laquelle les enseignants débutants ne reçoivent pas les informations nécessaires à propos de la dyslexie et des aménagements raisonnables durant leur formation initiale, celle-ci a été infirmée. Il n'existe pas de relation significative. Encore une fois, nous nous rangeons du côté de la littérature qui stipule que la formation initiale a un impact limité sur les croyances.

D'autres analyses nous ont permis de dégager des résultats significatifs. En effet, il existe une différence significative entre les professeurs de français et les professeurs dispensant d'autres matières en ce qui concerne la moyenne des croyances sur la dyslexie et la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Les professeurs de français semblent avoir de meilleures croyances et semblent être plus engagés.

En revanche, certaines analyses ont mis en évidence des résultats non significatifs. En effet, il n'existe pas de différence de moyennes significative entre le groupe des femmes et celui des hommes concernant les croyances sur la dyslexie et l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. En outre, le fait d'être dyslexique n'a pas de répercussion sur la moyenne des croyances ni sur la moyenne d'engagement. Quant au fait d'être dyslexique et d'avoir bénéficié d'aménagements raisonnables, cette variable n'a pas de répercussion sur l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. De même, le fait d'avoir

travaillé avec un élève dyslexique n'impacte pas la moyenne des croyances, ni celle de l'engagement.

Nous avons également effectué des analyses supplémentaires plus fines pour décrypter des résultats en profondeur. Il s'avère que plus de 50% des enseignants n'ont pas reçu des informations sur la dyslexie, les aménagements raisonnables et l'intégration durant leur formation initiale. En outre, 70% des enseignants n'ont pas reçu d'informations sur le Pass'Inclusion durant leur formation continue.

Enfin, en ce qui concerne les résultats des questions ouvertes, nous avons pu dégager que les enseignants avaient surtout été très intéressés par les pistes d'aménagements raisonnables proposées dans la brochure d'information.

Discussion

Cette partie du travail nous permet de mettre en évidence plusieurs constats, tout en les comparant avec notre revue de littérature. Rappelons que l'échantillonnage n'est pas représentatif de la population et qu'il est important de prendre ces conclusions avec prudence puisqu'elles ne peuvent s'apparenter à l'ensemble de la population.

L'objectif de cette étude était d'une part, explorer les croyances des enseignants débutants sur la dyslexie et leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables et d'autre part, évaluer l'impact de la lecture d'une brochure informative sur ces croyances et cet engagement.

Dans un premier temps, nous avons tenté de mesurer l'influence de la lecture d'une brochure informative portant sur la dyslexie et les aménagements raisonnables sur ces croyances et sur cet engagement. Pour ce faire, nous avons réalisé deux analyses comparatives. Premièrement, nous avons comparé la moyenne des croyances entre le prétest et le post-test. Deuxièmement, nous avons comparé la moyenne d'engagement entre le prétest et le post-test.

Ensuite, nous voulions évaluer l'impact des années d'ancienneté sur les croyances et sur l'engagement. Rappelons que nous avons divisé nos enseignants débutants en deux groupes : le groupe A représentait les enseignants ayant moins d'un an d'expérience et un an d'expérience, et le groupe B regroupait les enseignants ayant entre deux ans et sept ans d'expérience. Pour ce faire, nous avons réalisé deux analyses comparatives également. La première en comparant la moyenne des croyances entre le groupe A et le groupe B, et la seconde en comparant la moyenne d'engagement entre le groupe A et le groupe B.

En outre, nous voulions voir l'influence de la formation initiale sur les croyances et sur l'engagement des enseignants. Rappelons que c'est sur base de quatre items du prétest que la moyenne de la formation initiale a été définie. Pour ce faire, nous avons réalisé deux corrélations. Une première corrélation entre la moyenne des croyances et la moyenne de la formation initiale, et une deuxième corrélation entre la moyenne d'engagement et la moyenne de la formation initiale.

Enfin, nous souhaitions comparer notre moyenne des croyances et notre moyenne d'engagement avec d'autres variables comme le sexe, la matière enseignée, le fait d'être un

enseignant dyslexique ou pas, le fait d'avoir déjà travaillé avec un élève dyslexique ou pas. En prenant en compte ces différentes variables, nous avons essayé de contrôler certains biais possibles.

Nous présentons la discussion en suivant l'ordre des hypothèses et des objectifs détaillés précédemment.

1. Évaluation de l'impact de la brochure informative sur les croyances des enseignants débutants à propos de la dyslexie, et sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Notre objectif principal visait à évaluer l'impact d'une brochure informative portant sur la dyslexie, sur les aménagements raisonnables et sur la formation initiale des enseignants sur les croyances et l'engagement des enseignants débutants. Nous avons émis l'hypothèse que la lecture de la brochure permettrait d'aider les enseignants débutants à mieux connaître ce trouble et à mieux savoir comment adapter leur enseignement. Notre hypothèse était fondée sur le fait que les enseignants sont démunis (Lanéelle & Perez-Roux, 2014), qu'ils sont en manque d'informations théoriques pour bien comprendre les caractéristiques, les causes et les conséquences de la dyslexie (Denis et al., 2013). Ils sont alors en manque de repères (Ambroise et al., 2017) et sont donc en demande de conseils pratiques pour aider un élève dyslexique (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2003 ; Curchod-Ruedi & Doudin, 2012 ; Lahalle, 2007).

Nos prédictions se sont révélées correctes pour une partie de l'hypothèse. En effet, les données des résultats prouvent que la lecture de la brochure a eu un impact positif significatif sur les croyances des enseignants, mais pas sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Nous pensons tout de même qu'il serait intéressant de créer d'autres brochures telles que celle-ci, sur les autres troubles de l'apprentissage, pour pouvoir renseigner tous les enseignants, mais aussi les parents ou tout autre acteur de l'éducation.

2. Évaluation de l'impact de l'ancienneté sur les croyances des enseignants et sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Nous avons soumis l'hypothèse qu'il existait une différence de croyances chez les enseignants à propos de la dyslexie et une différence d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables, en fonction de leur ancienneté. Cette hypothèse était fondée sur le fait que la littérature diverge quant aux changements ou non-changements des croyances des enseignants

durant leur carrière (Crahay et al., 2010). De plus, il semblerait que les enseignants, jeunes ou chevronnés, sont démunis et manquent de formation pour prendre en charge des élèves présentant des troubles de l'apprentissage (Lanéelle & Perez-Roux, 2014).

Nos prédictions n'ont pas été confirmées par les données récoltées. En effet, ces dernières n'ont pas permis de mettre en évidence une différence significative entre les moyennes des deux groupes. Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que peu importe l'ancienneté, les enseignants se trouvent démunis, insuffisamment préparés et ont énormément d'appréhension face à des élèves à besoins éducatifs particuliers (Gremion & Paratte, 2009).

Nos recherches précédentes ont démontré que les croyances des enseignants étaient stables et qu'elles résistaient au changement (Kagan, 1992 ; McDiarmid, 1990, cité par Crahay et al., 2010). Néanmoins, il serait intéressant d'actualiser la recherche de Richardson (1996), qui a comparé le changement des croyances entre les futurs enseignants et les enseignants chevronnés. Cette auteure perçoit tout de même une différence entre les deux groupes. Les enseignants plus expérimentés auraient plus de connaissances pratiques, qui seraient liées à l'action sur le terrain, ce qui permettrait un changement de croyances. Alors que les futurs enseignants auraient plus de difficulté à changer les leurs à cause du manque de pratique. Notre échantillon étant constitué d'enseignants ayant moins de sept ans d'expérience, voire pas d'expérience, il serait prometteur d'effectuer la même recherche, mais en ciblant un grand échantillon de jeunes enseignants et un grand échantillon d'enseignants chevronnés. De cette manière, nous pourrions donc évaluer le changement des croyances et de l'engagement, selon l'ancienneté, avec un échantillon plus large.

3. Évaluation de l'impact de la formation initiale et continue sur les croyances des enseignants débutants et sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Nous avons émis l'hypothèse que les enseignants débutants ne recevaient pas des informations relatives à la dyslexie, aux aménagements raisonnables et à l'intégration, durant leur formation initiale et continue. Cette hypothèse était fondée sur le fait que la littérature diverge quant à l'impact de la formation initiale sur les croyances (Crahay et al., 2010 ; Garnier, 2012 ; Lévin & Hé, 2008 ; Ramel & Lonchampt, 2009).

Nos prédictions se sont révélées incorrectes puisqu'il n'existe aucune relation significative. D'autres analyses plus fines ont été réalisées afin d'approfondir ces résultats. Nous avons

constaté que plus de 50% des participants n'ont pas reçu d'informations sur la dyslexie, les aménagements raisonnables, l'intégration durant leur formation initiale. De plus, 70% des enseignants débutants ont déclaré ne pas avoir reçu d'informations sur le Pass'Inclusion durant leur formation continue. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que la formation initiale a un impact limité et qu'elle n'est pas utilisée comme ressource par les enseignants débutants, comme le suggère la littérature (Garnier, 2012 ; Ramel & Lonchamp, 2009). En effet, elle semble ne pas dispenser d'informations dans les domaines de la dyslexie, des aménagements raisonnables et de l'intégration, ce qui ne permet pas aux enseignants débutants de modifier leurs croyances sur la dyslexie ni de découvrir des adaptations organisationnelles et pédagogiques simples pour aider un élève dyslexique. Ce constat confirme que les hautes écoles pédagogiques centrent leur enseignement sur des aspects plus techniques et les gestes professionnels à adopter, que sur les aspects relationnels et contextuels (Gremion & Vanini de Carlo, 2008, cités par Noël, 2014). D'autres auteurs ont appuyé encore une fois le fait que les enseignants débutants se sentent insuffisamment formés et préparés pour gérer l'hétérogénéité des besoins des élèves (Rochkind, Ott, Immerwahr, Doble et Johnson, 2008). Enfin, Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008) mettent en évidence le fait que les enseignants, un minimum expérimentés, ont oublié les savoirs théoriques accumulés lors de leurs études, ou bien les ont rejetés faute de n'avoir pas su les mobiliser sur le terrain. Ces constats questionnent la formation initiale ainsi que les bénéfices qu'elle apporte dans le développement des compétences pour accueillir un élève présentant des troubles de l'apprentissage. Dès lors, il semblerait plus pertinent de concevoir une formation initiale permettant d'acquérir un bagage théorique utile et pertinent sur le terrain (Perrenoud et al., 2008). Nous soutenons également l'idée de Ria (2007) selon laquelle durant la période de transition entre la formation initiale et l'entrée dans le métier, les enseignants doivent être soutenus et accompagnés afin de poursuivre leurs apprentissages.

4. Évaluation des autres variables

Des analyses supplémentaires réalisées nous ont donné des résultats significatifs. En effet, il existe une différence significative entre les professeurs de français et ceux dispensant une autre matière en ce qui concerne d'une part, leurs croyances sur la dyslexie et d'autre part, leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Les professeurs de français auraient de meilleures croyances et seraient plus engagés. Nous pensons dès lors qu'il serait important, voire nécessaire, de former et d'informer les enseignants dispensant une autre matière puisque les élèves sont confrontés à des tâches de lecture ailleurs que dans leurs leçons de français.

En revanche, certaines analyses soulignent des résultats non significatifs. En effet, il n'existe pas une différence de moyennes significative entre le groupe des femmes et celui des hommes concernant les croyances sur la dyslexie et l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Les femmes n'auraient pas de meilleures croyances et ne seraient pas plus engagées que les hommes, et inversement.

En outre, le fait d'être dyslexique n'a pas d'incidence sur la moyenne des croyances ni sur la moyenne d'engagement. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, le fait d'être un enseignant dyslexique n'augmente pas la moyenne des croyances sur la dyslexie ni l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Néanmoins, notre échantillon d'enseignants dyslexiques étant très faible, il faut prendre ces résultats avec de grandes précautions.

Quant au fait d'être dyslexique et d'avoir bénéficié d'aménagements raisonnables, cette variable n'a pas de conséquence sur l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Ce constat est encore interpellant, car même si l'enseignant a pu bénéficier d'aménagements raisonnables étant dyslexique, il n'est pas plus enclin à en employer pour ses élèves. Encore une fois, ce constat est à prendre avec beaucoup de prudence étant donné l'échantillon extrêmement faible de participants dyslexiques et ayant bénéficié d'aménagements raisonnables.

Enfin, concernant le fait d'avoir travaillé avec un élève dyslexique, cette variable n'impacte pas la moyenne des croyances ni celle de l'engagement. Un enseignant ayant déjà travaillé avec un élève dyslexique n'a pas de meilleures croyances et n'est pas plus engagé qu'un enseignant n'ayant jamais travaillé avec un élève dyslexique.

5. Limites de l'étude

Étant donné qu'aucune autre recherche portant sur l'exploration des croyances sur la dyslexie et de l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables, avant et après la lecture d'une brochure informative, il nous semble nécessaire d'identifier les faiblesses de notre étude.

5.1. L'échantillon

L'échantillon de l'étude est assez restreint puisqu'il y a eu 138 participants qui ont répondu au prétest, 62 qui ont lu la brochure et 30 qui ont répondu au post-test. Le fait d'utiliser des questionnaires en ligne a certainement réduit le taux de répondants. L'obtention du même nombre de participations pour les deux questionnaires (prétest et post-test) aurait déjà été plus

significative pour pouvoir réaliser une meilleure comparaison de l'évolution des croyances sur la dyslexie et de l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Ce nombre restreint peut s'expliquer par différents facteurs. Tout d'abord, la situation de la crise sanitaire nous a contrainte à modifier notre méthodologie de base qui était de se rendre dans quatre hautes écoles (trois dans la province de Liège et un dans la province de Bruxelles) pour faire passer les questionnaires et présenter la brochure aux étudiants en dernière année de l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur. Ensuite, un second facteur est que, malgré les contacts entretenus avec 373 écoles secondaires et 14 hautes écoles, et le fait que certaines d'entre elles aient montré de l'enthousiasme pour les thématiques de notre recherche, nous n'avons obtenu que très peu de participation.

De plus, notre échantillon comporte plus d'enseignants du premier degré et plus de femmes que d'hommes. Ces résultats sont donc à prendre avec de grandes précautions.

5.2. Le contrôle des variables

Il existe une grande hétérogénéité dans notre population bien que les critères d'inclusion pour l'enquête soient assez précis : être un.e enseignant.e ayant moins de huit ans d'expérience professionnelle et enseigner dans l'enseignement secondaire inférieur. Ces critères étaient peut-être trop précis, car nous n'avons pas recueilli assez de participants pour nous permettre de les apparier, et ainsi d'augmenter la validité des résultats.

Dans notre prétest, nous avons tout de même essayé de contrôler certaines variables qui auraient pu avoir une influence (par exemple : le nombre d'années d'ancienneté, être dyslexique, avoir bénéficié d'adaptations organisationnelles et pédagogiques, enseigner le français, être un homme ou une femme).

5.3. Les questionnaires

Cette étude était exploratoire puisque nous avons exploré les croyances d'enseignants débutants sur la dyslexie et leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Pour ce faire, nous avons créé un prétest et un post-test, car ils étaient nécessaires pour la récolte des diverses données. Nous avons dû aborder plusieurs aspects dans cette enquête tels que les variables susceptibles d'influencer les réponses des participants, les caractéristiques de la dyslexie, et les possibilités d'aménagements raisonnables. De ce fait, le nombre d'items était important dans le prétest et c'est peut-être une des raisons pour lesquelles le taux de participation au post-test est nettement moindre.

De plus, la confection des questionnaires doit être revue. Nous aurions pu proposer plusieurs choix de réponses pour certains items (par exemple : « Dans quel degré enseignez-vous ? » et « Je connais une personne porteuse de dyslexie »). En outre, certains items ont été sujets à interprétation. Par exemple, l’item concernant le choix entre le premier et second degré. Une participante s’est demandé si elle devait choisir le dernier poste en date, celui où elle avait le plus d’heures ou celui dans lequel elle a été le plus confrontée à la problématique. Enfin, il s’avère qu’il y a eu une erreur de construction du post-test lors de la mise en ligne en ce qui concerne les items sur l’estimation des connaissances sur la dyslexie et sur les aménagements raisonnables. De ce fait, nous n’avons pas pu obtenir de données concernant ces estimations. Au vu de ces faiblesses, il faut donc prendre les résultats de cette étude avec précaution.

5.4. La brochure

Afin d’avoir un regard critique sur notre brochure d’information, nous avons posé quatre questions ouvertes aux participants : (1) « Avez-vous des commentaires (positifs ou négatifs) à propos de la brochure ? » ; (2) « Que retenez-vous de la brochure ? » ; (3) « Qu’allez-vous utiliser parmi les pistes proposées d’aménagements raisonnables ? » ; (4) « Comment l’amélioreriez-vous ? ».

Les items (1) et (4) avaient pour objectif de nous donner des pistes d’amélioration. Grâce à l’item (1), nous avons pu dégager plusieurs forces et suggestions d’amélioration (voir tableau 5), mais l’item (4) a été sujet à interprétation. En effet, plusieurs participants ont compris qu’ils devaient donner des pistes d’amélioration de leurs pratiques pédagogiques. Or, cette question, comme les trois autres, concernait la brochure. Nous avons pu tout de même retirer des informations pertinentes, mais nous pensons néanmoins qu’il aurait été plus clair de préciser : « Comment amélioreriez-vous la brochure ? »

Tableau 20 : Les forces et faiblesses de la brochure d’information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables

Forces	Faiblesses/Suggestions
<ul style="list-style-type: none"> - La brochure contient des arguments concis et bien expliqués ; - La brochure apporte des informations peu connues, mais essentielles pour connaître la dyslexie ; - La brochure se lit vite ; - Les couleurs et la mise en page ont permis une lecture aisée ; - La brochure est claire, structurée et complète ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre des mots-clés en gras ou des cadres résumant les idées pour les professeurs qui ne prennent pas le temps de tout lire, car la brochure peut paraître longue ; - Utiliser un QR code sur la page des aménagements raisonnables pour diriger le lecteur vers la liste complète des aménagements raisonnables ;

<ul style="list-style-type: none"> - Les citations contenues dans la brochure sont pertinentes ; - La brochure est un outil utile pour informer les enseignants et les parents ; - La brochure donne envie d'être lue ; - La brochure est très intéressante et devrait être créée pour tous les troubles existants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des exemples de logiciels à utiliser sur ordinateur ; - Traiter davantage des difficultés en écriture, ainsi que du trouble de la dyscalculie ; - Mettre davantage d'exemples d'aménagements raisonnables.
---	---

5.5. La crise sanitaire

En raison de la crise sanitaire, nous avons dû changer notre méthodologie ainsi que notre échantillon. Nous pensons que les résultats auraient pu être plus représentatifs avec la méthodologie de base. Nous devions nous rendre dans quatre hautes écoles belges pour rencontrer des étudiants en dernière année de régendat (A.E.S.I.). Nous aurions fait passer le prétest, présenter la brochure afin de susciter leur intérêt pour la lire et nous serions revenus quelques semaines plus tard pour leur distribuer le post-test. Ainsi, nous aurions eu un échantillon beaucoup plus important et la comparaison entre le prétest et le post-test aurait été un peu plus représentative.

Conclusions et perspectives

1. Conclusions

Ce présent travail avait deux objectifs. Le premier était d'explorer les croyances d'enseignants débutants belges sur la dyslexie et d'étudier leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Le second était de percevoir un changement, une évolution de ces croyances, et de l'engagement, à la suite de la lecture d'une brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables.

Ce mémoire a été divisé en quatre chapitres. Le premier abordait le mécanisme de la lecture afin de bien comprendre les bases de ce processus complexe. Le deuxième chapitre traitait du trouble de l'apprentissage de la lecture, à savoir la dyslexie. Les enseignants devant faire face aujourd'hui à des besoins de plus en plus hétérogènes au sein d'une même classe, il est important de prendre pleinement conscience des causes et des conséquences de la dyslexie. Le troisième chapitre s'est intéressé aux aménagements raisonnables et, de manière plus générale, à l'intégration. Les élèves, ayant des troubles de l'apprentissage, sont la plupart du temps dans un dispositif d'intégration et ils peuvent bénéficier d'aménagements raisonnables. Enfin, le dernier chapitre examinait le lien entre l'évolution des croyances et la formation initiale et continue.

Pour répondre à nos objectifs, nous avons diffusé une enquête en ligne contenant un prétest, une brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables et un post-test. Dans notre enquête, il a fallu étudier certains facteurs pouvant influencer ces données, notamment : les facteurs personnels (le sexe, la matière enseignée, le fait d'être soi-même porteur ou non d'une dyslexie, le fait d'avoir déjà travaillé avec un élève dyslexique), ainsi que l'expérience professionnelle (les informations reçues durant la formation initiale et continue). Les analyses statistiques ont été réalisées sur base des résultats fournis par 139 participants pour le prétest, 62 participants qui ont lu la brochure et 30 participants pour le post-test.

Nous avons émis l'hypothèse que la lecture d'une brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables permettrait d'aider les enseignants débutants à mieux connaître ce trouble et à mieux adapter leur enseignement. Pour ce faire, nous avons comparé les moyennes de croyances et d'engagement entre le prétest et le post-test. Il s'est révélé que la lecture de la brochure a eu effectivement un impact positif significatif, mais uniquement sur la moyenne des croyances des enseignants débutants sur la dyslexie. La lecture de la brochure n'a eu aucun

impact significatif sur la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables.

Ensuite, nous avons avancé une deuxième hypothèse selon laquelle il existe une différence de croyances chez les enseignants à propos de la dyslexie et une différence d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables, en fonction de leur ancienneté. Pour ce faire, nous avons comparé la moyenne des croyances et la moyenne d'engagement selon la variable « ancienneté ». Il s'avère que l'ancienneté n'a aucun impact significatif sur les croyances des enseignants ni sur leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables.

Enfin, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les enseignants débutants ne reçoivent pas les informations nécessaires à propos de la dyslexie et des aménagements raisonnables durant leur formation initiale et continue. Pour ce faire, nous avons corrélé les moyennes de croyances et d'engagement avec la moyenne de la formation initiale (items 15, 16, 17, 18 du prétest). Les résultats n'indiquent aucune corrélation entre les deux moyennes.

De plus, sur base d'analyses supplémentaires, nous avons pu observer des différences significatives pour la moyenne des croyances et pour la moyenne d'engagement entre les professeurs de français et ceux dispensant une autre matière. Les professeurs de français semblent avoir de meilleures croyances et semblent plus engagés. En outre, les résultats ont révélé d'une part que plus de 50% des enseignants débutants avaient déclaré ne pas avoir reçu des informations sur la dyslexie, les aménagements raisonnables et l'intégration durant leur formation initiale. D'autre part, plus de 70% des enseignants débutants avaient déclaré ne pas avoir reçu d'informations à propos du Pass'Inclusion durant leur formation continue. Ces constats appuient les résultats de l'analyse corrélationnelle qui a révélé que la formation initiale n'avait aucun impact sur les croyances de ces enseignants débutants ni sur l'engagement.

Tous ces résultats démontrent que les enseignants débutants, bien qu'ils connaissent globalement les caractéristiques de la dyslexie et bien qu'ils soient assez favorables à la mise en place d'aménagements raisonnables, ne sont pas assez informés sur ces deux problématiques, et sur l'intégration de manière plus générale. Dès lors, nous pensons qu'une brochure d'information regroupant toutes ces problématiques pourrait leur être d'une grande utilité durant toute leur carrière. D'ailleurs, lorsque nous nous sommes intéressée aux informations fournies par la brochure qui avaient particulièrement retenu l'attention des enseignants débutants, les résultats ont révélé que les enseignants ont majoritairement retenu les pistes d'aménagements raisonnables proposées. Cela nous laisse sous-entendre, encore une fois, que

la brochure est utile et pertinente, et qu'elle mérite d'être diffusée dans tous les établissements scolaires.

2. Perspectives

Dans cette étude, nous n'avons pas pu mettre en évidence des différences significatives entre nos deux groupes : les enseignants ayant moins d'un an d'expérience et un an d'expérience, et les enseignants ayant entre deux ans et sept ans d'expérience. Dès lors, nous pensons qu'il serait pertinent de répliquer cette étude en mettant en œuvre une méthodologie différente. Notre réflexion s'est portée sur trois méthodologies. Tout d'abord, il serait utile d'évaluer les croyances uniquement chez des étudiants en dernière année de bachelier en AESI en allant à leur rencontre, au début de l'année grâce à un prétest et à la fin de l'année grâce à un post-test. Cela permettrait d'obtenir un quota de participants plus élevé, et plus homogène pour augmenter la validité de l'enquête. Ensuite, nous pourrions également suivre des étudiants de leur première année d'étude jusqu'à la troisième année d'étude, afin de percevoir une réelle évolution professionnelle. Enfin, nous pourrions également cibler un grand nombre d'enseignants débutants et un grand nombre d'enseignants chevronnés en vue d'infirmier nos résultats quant au non-impact de l'ancienneté sur les croyances sur la dyslexie et sur l'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables.

Les données que nous avons recueillies ne sont pas suffisantes pour en tirer des conclusions pertinentes, et ce en raison des limites que nous avons évoquées précédemment. Les résultats de cette recherche sont donc à relativiser.

Néanmoins, cette étude exploratoire a permis de constater que les enseignants sont en manque d'informations sur les troubles des apprentissages, sur les aménagements raisonnables et sur l'intégration de manière plus générale. Elle offre l'occasion à des étudiants et chercheurs de poursuivre et de préciser les résultats obtenus. Nous pensons qu'il serait prometteur de prolonger les recherches afin de connaître davantage les croyances d'enseignants débutants sur la dyslexie et sur les autres troubles de l'apprentissage, ainsi que les difficultés auxquelles ils font face aujourd'hui, notamment pour la mise en place d'aménagements raisonnables. Nous pourrions envisager de continuer la recherche en nous centrant sur une formation initiale plus adéquate et davantage en lien avec les réalités de terrains d'aujourd'hui. Nous pourrions également poursuivre la recherche en nous focalisant sur l'accompagnement et les dispositifs de soutien à l'intégration, notamment via des brochures informatives comme celle que nous

avons conçue, pour les enseignants débutants dès leur entrée dans le métier afin que les attitudes favorables construites durant la formation initiale ne diminuent pas.

De plus, en lien avec l'accompagnement et le soutien des enseignants débutants, la formation initiale pourrait mettre l'accent sur l'identification des personnes-ressources et sur une meilleure connaissance des rôles et fonctions de chacun des partenaires (psychologue, logopèdes, assistants sociaux, etc.) (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009).

Toutes ces perspectives permettraient une prise de conscience sur les ressources à disposition et la possibilité d'être accompagné et soutenu dès l'insertion professionnelle.

Bibliographie

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2003). Les besoins éducatifs particuliers en Europe. Recommandations à l'usage du législateur. Odense, Danemark : European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_fr.pdf
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2006) Éducation des personnes présentant des besoins particuliers en Europe (Volume 2). Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire. Recommandations à l'usage du législateur. Odense, Danemark : European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-FR.pdf
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2011). Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe - Défis et opportunités. Recommandations à l'usage du législateur. Odense, Danemark : European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-fr.pdf>
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2012). Formation des enseignants pour l'inclusion (TE4I) - Messages politiques clés. Recommandations à l'usage du législateur. Odense, Danemark : European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_fr.pdf
- Alexander, A., Andersen, H., Heilman, P., Voeller, K., & Torgesen, J. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of dyslexia*, 41, 194-206. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23768524?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Ambroise, C., Toczek, M-C., Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. Retrieved from <https://journals.openedition.org/edso/2656>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi : 10.1080/713663717

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16, 277-293. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Baffrey, V., & Littré, F. (2015). La formation continue des enseignants de Belgique francophone à l'épreuve de l'obligation de participation. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert & L. Paquay (dir.), *A qui profite la formation continue des enseignants ?* (pp. 43-54). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, 56(4), 387-403. doi :10.3917/enf.564.0387
- Barton, M.L. (1992). Teacher's Opinions on the Implementation and Effects of Mainstreaming, 2-46. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED350802>
- Berger, M., & Ferrant, A. (2003). Le travail psychanalytique dans la prise en charge des troubles spécifiques des apprentissages. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51(4), 212-222. doi: 10.1016/S0222-9617(03)00054-0
- Bergeron, G. (2014). Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Canada. Retrieved from <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517>
- Bosse, M.L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique. *Solal*, 233-258. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00854540>
- Briquet-Duhazé, S., & Rezrazi, A. (2014). Résultats d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle 3. *Enfance*, 2(2), 119-134. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2014-2-page-119.htm>
- Cain, K., Oakhill, & J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696. doi : 10.1348/000709905X67610
- Carrington, S., Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1-16. doi.org/10.1080/13603110110061754

- Casalis, S., Bois Parriaud, F., Cavalli, E., Chaix, Y., Colé, P., Leloup, G., Sprenger-Charolles, L., Szmalec, A., Valdois, S., & Zoubrinetzky, R. (2018). *Les dyslexies*. France : Elsevier Masson SAS.
- Detraux, J.J, Huyse, A., & Lenoir, N. (2019). L'impact de l'accompagnement individualisé sur l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Retrieved from Université Libre de Bruxelles, CEFES/In-ULB Bruxelles, Belgique. Retrieved from <https://www.cefes.be/>
- Chartier, A-M., & Hébrard, J. (2006). Chronique « Histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, 2(153), 113-123. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-113.htm>
- Chong Suk Ching, S., Forlin, C., & Au M., L. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong, *Asia-Pacific journal of teacher education*, 35(2), 161-179. doi : 10.1080/1359866070126858
- Circulaire 6831 pour la mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, (2018), Moniteur belge, 19 septembre, p.1-13.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1997). Teacher's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674. doi: 10.1191/1362168804lr139oa
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing* (pp.151-216). San Diego, CA: Academic Press. Retrieved from [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=770930](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=770930)
- Colthaert, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC : A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108(1), 204-256. doi : [10.1037/0033-295X.108.1.204](https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204)
- Commodari, E. (2017). Novice readers: the role of focused, selective, distributed and alternating attention at the first year of the academic curriculum. *Ipception*, 8(4), 1-18. doi: 10.1177/2041669517718557
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et des connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. doi : 10.4000/rfp.2296

- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(60), 229-244. doi : 10.3917/nras.060.0229
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (2000). Moniteur belge, 19 janvier 2001.
- Décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, dans l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux à la création d'un institut de la formation en cours de carrière, 2002, Moniteur belge, 31 août 2002, p.26947.
- Décret organisant l'enseignement spécialisé, (2004), Moniteur belge, 3 juin 2004.
- Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, (2017), Moniteur belge, 1^{er} février 2018, p.44807.
- Décret définissant la formation initiale des enseignants, (2019), Moniteur belge, 5 mars 2019.
- Defries, J.C., & Alcaron, M. (1996). Genetics of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2, 39-47. doi: 10.1002/(SICI)1098-2779(1996)2:1<39::AID-MRDD7>3.0.CO;2-S
- De Jong, F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological and linguistic comprehension on the development of reading. *Compréhension on the Development of Reading, Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77. doi: 10.1207/S1532799XSSR0601_03
- Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 77-98. Retrieved from http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/8_files/05_delahu.pdf
- Denis, C., Lison, C., & Lépine, M. (2013). Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 134-164. doi: 10.7202/1025766ar
- Doudin, P.A., Borboën, F., & Moreau, J. (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. Dans P.A. Doudin & L.Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelles formations à l'enseignement ?* 145-163. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Durieux, N. (2014). L'evidence-based practice en psychologie et en logopédie. Journée de recherche clinique. Unpublished document, Université de Liège, Belgique.

- Ebersold, S., Detraux, J.J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *European Journal of Disability Research*, 7(2), 102-115. doi : 10.1016/j.alter.2013.02.001
- Elliott, J.G., & Grigorenko, E.L. (2014). *The dyslexia debate*. United States of America : Cambridge University Press.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*. Bruxelles : Delcor. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7723
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Le Pass'Inclusion*. Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=10159&do_check=
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Axe stratégique 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. Avis n°3. 223-290. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Fiche-outil : besoins spécifiques d'apprentissage - aménagements raisonnables : la dyslexie*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=27781>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Les indicateurs de l'enseignement (14^e édition)*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>
- Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique. In *Recherche & Formation*, 25, 125-127. Retrieved from https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1435_t1_0125_0000_1
- Fletcher, J.M, Lyon, G.R., Fuchs, L.S., & Barnes, M.A. (2019). *Learning disabilities : from identification to intervention (second edition)*. New York : The Guilford Press.
- Floor, A. (2011). Jeune enseignant : pourquoi tu pars ? *Analyse UFAPEC*, 27(11), 1-8. Retrieved from http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/2711-abandon_enseignant.pdf
- Fluss, J., Bertrand, D., Ziegler, J., & Billard, C. (2009). Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques. *Développements*, 1(1), 21-33. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-developpements-2009-1-page-21.htm>

- Fortier, M-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation : De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous*, 44(1). doi : 10.7202/1054156ar
- Garnier, P. (2012). Construction d'une professionnalité en éducation : Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires. *Revue généraliste des travaux de recherches en éducation et formation*, 7, 43-54. Retrieved from <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/1365>
- Goigoux, R. Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 37-56. Retrieved from <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf?fbclid=IwAR3NB1V1AJhRu8N5IDfyH8--R18j0IXIxGZciMSLC3MazcJy0n0FfhnJCY>
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education*, 7(6), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159-176. Retrieved from http://revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/9_files/9_gremion.pdf
- Halloy, L., & Jamart, A.C. (2018). *Merci, la dyslexie, la dysorthographe et la dysphasie : Voici quelques aménagements légitimes offerts à tous les élèves*. Belgique : Atzéo.
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale. (2007). *Expertise collective : Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. Paris, France : INSERM.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. doi : 10.1207/s15326985ep2701_6
- Kochel, J.M. (2015). *La dyslexie : 100 questions/réponses : Questions de patients, réponses de spécialistes*. Paris : Ellipse.
- Lafontaine, D. (2016). PEDA4035-1 : *Construction et analyse de questionnaires*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Lahalle, F. (2007). Réflexions autour de la formation d'enseignants accompagnant des jeunes présentant des troubles du langage, lors de la mise en place de dispositifs UPI au collège, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(40), 161-175. Retrieved from

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2007-4-page-161.htm>

- Lanéelle, X., & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 1-19. doi : 10.4000/osp.4488
- Levin, B., & Hé, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68. doi: 10.1177/0022487107310749
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J.K., Wood, F.B., Schulte, A., & Olson, R. (2001). Rethinking Learning-Disabilities. In C.E. Finn Jr., A.J. Rotherham, & C.R. Hokanson Jr. (Eds.), *Rethinking Special Education for a New Century* (pp. 259-287). Washington DC : Thomas B. Fordham Foundation. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/242685581_Rethinking_Learning_Disabilities
- Martineau, S., Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Éducation*, 12(2), pp.54-67. doi : 10.26522/brocked.v12i2.37
- Massé, L., Nadeau, M.F., Couture, C., Verret, C., & Lanaris, C. (2014). Soutenir les enseignants dans l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents avec un TDA/H. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(68), 85-98. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2014-4-page-85.htm>
- Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickels, A., Snowling, M., Yule, W., & Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 893–901. doi :10.1111/j.1469-7610.2009.02079.x
- Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P., & Paquay, L. (2015). Contre le découragement et la routine. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert & L. Paquay (dir.), *A qui profite la formation continue des enseignants ?* (pp.11-30). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42, 13-32. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2009-1-page-13.htm>

- Mazur-Palandre, A., Abadie, R., & Bedoin, N. (2015). Étudiants dyslexiques à l'Université : Spécificités des difficultés ressenties et évaluation des déficits. *Développements (Revue interdisciplinaire du développement cognitif normal et pathologique)*, (18)19, 139-177. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01281273>
- Mills, J.R., & Clarke, M. (2017). Dyslexia and the Need for Teacher Training : A Collaborative Three-Pronged Approach between a University and a Community Partner, *Leadership and Research in Education*, 4(1), 77-89. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1160817>
- Montuori, C., & Laplace, S. (2011). La dyslexie en lycée professionnel : de l'ignorance à l'autoformation, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(53), 219-234. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2011-1-page-219.htm>
- Mukamurera, (2004). Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. Paper presented at Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? » 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, 14-17 avril 2004. Retrieved from <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>
- Nicolson, R.I., Fawcett, A.J., & Dean, P. (2001) : Developmental dyslexia : the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neuroscience*, 24(9), 515-516. doi : 10.1016/S0166-2236(00)01896-8
- Noël, I. (2009). À qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 177-197. Retrieved from http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site FPEQ/9_files/10_noel.pdf
- Noël, I. (2014). Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (Doctoral dissertation). Université de Fribourg, Suisse.
- Observatoire National de la Lecture. (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture : Les journées de l'ONL*. Retrieved from <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/lestroubles/>
- Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*. Retrieved from <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>

- Perrenoud, P. (2015). Préparer en formation initiale à développer des compétences tout au long de la vie. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert & L. Paquay (dir.), *A qui profite la formation continue des enseignants ?* (pp.97-114). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Piquard-Kipffer, A., & Léonova, T. (2017). Sclolarité et handicap : parcours de 170 jeunes dysphasiques ou dyslexiques-dysorthographiques âgés de 6 à 20 ans. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*, 29(149), 1-17 Retrieved from <https://hal.inria.fr/hal01645096/document>
- Poncelet, M. (2020). Les troubles du langage écrit. In S. Majerus, I. Jambaqué, L. Mottron, M. Van der Linden, & M. Poncelet (Eds.), *Traité neuropsychologique de l'enfant*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Poutoux, V. (2011). Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 133-148. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-3-page-133.htm>
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P. Doudin & S. Ramel, (Eds.) *Intégration et inclusion scolaires : Du déclaratif à leur mise en œuvre, Formation et pratiques d'enseignement en question* : Vol. 9 (pp. 47-76).
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants ? In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire (2 éd.)* (pp. 385-397). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S. (2014). Élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers : quelles représentations chez de futurs enseignants ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/289066480_Eleves_en_situation_de_handicap_ou_ayant_des_besoins_educatifs_particuliers_quelles_representations_chez_de_futurs_enseignants
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S., Day, B., Castellote, J., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia : insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841-865. doi : 10.1093/brain/awg076
- Ramus, F. (2005). De l'origine biologique de la dyslexie, *Psychologie & Éducation*, 81-96. Retrieved from <http://www.lscf.net/persons/ramus/docs/p%26e03.pdf>

- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27. Retrieved from https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/processus_et_programmes_dinsertion_professionnelle_des_enseignants_du_collegial.pdf
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3). doi : 10.7202/012081ar
- Ria, L. (2007). Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 61-82. Retrieved from http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-6/04_ria2.pdf
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education, second edition* (pp. 102-119). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach
- Rochkind, J., Ott, A., Immerwahr, J., Doble, J., & Johnson, J. (2007). *Lessons Learned : New Teachers Talk about Their Jobs, Challenges and Long-Range Plans. Issue No. 2. Working without a Net : How New Teachers from Three Prominent Alternate Route Programs Describe Their First Year on the Job*. États-Unis : National Comprehensive Center for Teacher Quality and Public Agenda. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED499415>
- Rousseau, N. (2015). La pédagogie de l'inclusion scolaire. *Un défi ambitieux et stimulant (3e éd.)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, T.G. (2009). Inclusive attitudes : a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180–187. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01134.x
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris : Dunod. Retrieved from : https://www.researchgate.net/publication/258837423_Sales_Wuillemin_E_2006_La_categorisation_et_les_stereotypes_en_psychologie_sociale_Paris_Dunod_Collection_Psycho_Sup
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Retrieved from <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995 : A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. doi: 10.1177/001440299606300106
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching : sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218. doi: 10.1016/0010-0277(94)00645-2
- Share, D. (1999). Phonological recoding and orthographic learning : a direct test of the self teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129. doi: 10.1006/jecp.1998.2481
- Shaywitz, B.A., Skudlarski, P., Holahan, J.M., Marchione, K.E., Constable, R.T., Fulbright, R.K., . . . Shaywitz, S. E. (2007). Age-related changes in reading systems on dyslexic children. *American Neurological Association*, 61, 363-370. doi : 10.1002/ana.21093
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2008). Paying attention to reading : the neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20, 1329-1349. doi : 10.1017/S0954579408000631
- Sprenger-Charolles, L., Lacert, P., Colé, P., & Serniclaes, W. (2000). On subtypes of developmental dyslexia: evidence from processing time and accuracy scores. *Canadian Journal of Experimental Psychology, Canadian Psychological Association*, 54(2), 87-104. doi : 10.1037/h0087332
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. (1997). A longitudinal study of the effects of syllabic structure on the development of reading and spelling skills in French. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge University Press, 18, pp.485-505. doi : 10.1017/S014271640001095X
- Sprenger-Charolles, L., Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature, *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 63-90. doi : 10.3917/rfla.081.0063
- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2013). Lecture et dyslexie : Approche cognitive. Paris : Dunod.
- Stern, P., & Shalev, L. (2013). The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 431-439. doi : [10.1016/j.ridd.2012.08.021](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.021)
- Sticht, T.G. (2011). Getting it right from the start : The case for early parenthood education. *American Educator*, 35(3), 35-39. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ943722>

- Ten Braak, D., Kleemans, T., Storksen, I., Verhoeven, L., & Segers, E. (2018). Domain-specific effects of attentional and behavioral control in early literacy and numeracy development. *Learning and individual differences*, 68, 61-71. doi: [10.1016/j.lindif.2018.10.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.001)
- Torgesen, J., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities : immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 33-58. doi : [10.1177/002221940103400104](https://doi.org/10.1177/002221940103400104)
- Troncin, T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? *INSHEA*, 55(3), 123-132. doi : 10.3917/nras.055.0123
- Valdois, S., Bosse, M.L., Ans, B., Carbonnel, S., Zorman, M., David, D., & Pellat, J. (2003). Phonological and visual processing deficits can dissociate in developmental dyslexia : Evidence from two case studies. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 541-572. doi : 10.1023/A:1025501406971
- Valdois, S., Habib, M., & Cohen, L. (2008). Le cerveau lecteur : histoire naturelle et culturelle. *Revue neurologique*, 164, 77-582. doi : 10.1016/S0035-3787(08)73295-8
- Van Nieuwenhoven, C., & Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et Profession*, 23(3), 210-217. doi : 10.18162/fp.2015.a82
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner, vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 66, 1-33. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620>
- Verhoeven, L., Reitsma, P., & Siegel, S. (2011). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and Writing*, 24(4), 387-394. doi: 10.1007/s11145-010-9232-4
- Vinatier, I. (2008). L'accompagnement des enseignants débutants à la scolarisation des enfants en situation de handicap : quelles médiations possibles ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(42), 189-202. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2008-2-page-189.htm>
- Vonk, J.H.C., Cole-King. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. In *Recherche & Formation, Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*, (3), 47-60. doi: 10.3406/refor.1988.917
- Wadlington, E.M., & Wadlington, P.L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 1-11. Retrieved from

<https://www.researchgate.net/publication/266219687> What educators really believe about dyslexia

- Walcott, C., Scheemaker, A., & Bielski, K. (2010). A longitudinal investigation of inattention and preliteracy development. *Journal of attention disorders*, 14(1), 9-85. doi.org/10.1177%2F1087054709333330
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp.3-25. doi : 10.1037/0022-0663.71.1.3
- Wilczenski, F. (1991). Use of the « Attitude toward mainstreaming scale » with undergraduate education students. Annual meeting of the New England educational research organization, pp.2-24. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED332992>
- Wolfs, J.L., Charlier, E., Fagnant, A., & Lector, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion. Représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. In B. Delière, A. Braun, V. Carette, & W., Lahay (Eds.), *La formation des enseignants* (pp.7-12). Bruxelles : Université libre de Bruxelles.
- Ziegler, J. (1999) Apprentissage de la lecture et dyslexie : comparaisons inter-langues. In B. Ajchenbaum-Boffety & P. Lena (Eds.), *Éducation, sciences cognitives et neurosciences* (pp.131-146). Paris : Presses universitaires de France.
- Ziegler, J.C., Castel, C., Pech-Georgel, C., Goerge, F., Alario, F.X., & Perry, C. (2008). Developmental dyslexia and the dual route model of reading : simulating individual differences and subtypes. *Cognition*, 107, 151-178. doi : 10.1016/j.cognition.2007.09.004
- Zorman, M. (1999). Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. *Revue Rééducation pédagogique*, 197, 139-157. Retrieved from <http://www.cognisciences.com/accueil/articles-et-presentations/>

Annexes

Annexe 1 : Fiche-outil « Besoins spécifiques d'apprentissage – aménagements raisonnables – dyslexie » (FWB, 2018)

En général
<ul style="list-style-type: none">- « Expliquer au reste de la classe, avec le consentement de l'élève, la signification des aménagements scolaires.- Trouver une place en classe qui lui permettra d'être facilement soutenu soit par l'enseignant directement soit par un camarade de classe.- Éliminer les distracteurs autour de l'élève et s'assurer que son banc comporte uniquement le matériel nécessaire.- Être patient, tolérant et bienveillant face à la lenteur, la fatigabilité, les omissions, les inversions, les lectures hachées et lentes, les difficultés d'écriture (forme, orthographe, sens).- Encourager toute amélioration (même minime).- Valorisation des points forts et des progrès → Renforcement positif.- Privilégier tous les canaux d'apprentissage : visuel, auditif et kinesthésique. Varier les travaux afin que les élèves puissent valoriser leurs compétences préservées (dessins, présentations orales, affiches...).- Vérifier régulièrement, avec bienveillance, la tenue du journal de classe et/ou veiller à ce que l'apprenant possède un camarade référent.- Accepter la possibilité de se mettre en ordre via l'utilisation de photocopies, d'un scanner de poche, de photos prises via un smartphone, en nommant un camarade de classe « tuteur » qui prendra des notes avec un stylo numérique, etc. Cela peut permettre aussi à l'élève de rester attentif en classe au contenu du cours.- Accepter les moyens d'aide : l'utilisation d'un guide de lecture, de la calculatrice, de correcteurs orthographiques (papier ou électronique), de logiciels adaptés ou de fiches d'aide si nécessaire.- Autoriser l'utilisation de l'ordinateur ou tablette/clavier en classe pour les dyslexies sévères. Il ne suffit pas de mettre un ordinateur dans les mains d'un enfant ou d'un jeune et de l'envoyer en cours avec. Le futur utilisateur doit avoir appris à s'en servir :<ul style="list-style-type: none">• Apprendre à taper au clavier (et notamment en clavier caché).• Apprendre à s'organiser (création de dossiers, enregistrement des fichiers, raccourcis, modèle type pour les évaluations, agenda...).• Apprendre à utiliser les logiciels dont il aura besoin couramment. Attention de veiller à ce que l'élève soit situé près d'une prise de courant ou qu'il possède des batteries de rechange.

<ul style="list-style-type: none"> - Bannir toutes les remarques désobligeantes concernant les fautes de lecture et d'orthographe, les lenteurs, les confusions, etc., devant toute la classe (telles que « tu ne sais toujours pas te relire/comprendre des consignes de base seul... »). - Éviter de donner plusieurs consignes en même temps. - Épargner toute lecture à haute voix à l'improviste, sauf si l'élève est en demande. - Proposer de lire les consignes à la place de l'élève ou via un logiciel afin de permettre à l'élève de conserver toute son énergie pour la réalisation de l'exercice ».
Par rapport aux notes de cours
<ul style="list-style-type: none"> - « Fournir ou écrire au tableau les grands axes, points, chapitres du cours. - Donner accès au programme des cours à venir (mois, trimestre, année). - Fournir un support typographié. - Attention cependant à respecter une taille de police suffisante (Helvetica, Arial, Verdana, Comic sans MS, Opendyslexic, taille de police en 12, 13 ou 14, éventuellement interlettres étendues ; interlignes 1,5) et d'éviter l'italique. - Le papier de couleur jaune peut s'avérer utile pour favoriser la lecture. - Équiper l'apprenant, dans la mesure du possible et si nécessaire, de supports en version numérique pour qu'un travail puisse être effectué avec un programme de lecture de textes et/ou avec des applications numériques d'aides spécifiques. - Autoriser l'élève à se baser sur les notes d'un condisciple afin de se concentrer sur le contenu du cours si aucun support typographié n'est possible. - Fournir des documents avec une présentation claire, espacée/aérée (pas de pages avec collages surchargés). - Fournir des rectos uniquement (pas de photocopies recto verso). - Numéroter toutes les feuilles de cours et les documents annexes. - Aider à l'organisation de la feuille, des notes, du classeur... : veiller à ce que tout soit classé, daté... Un camarade de classe peut être désigné à cet effet. - Laisser le libre choix pour le type de papier utilisé (ligné ou carreaux de 1/1cm de préférence, bannir les carreaux 0,5/0,5 cm) pour les cahiers, feuilles d'interrogation, etc. Permettre la prise de note 1 ligne /2. - Laisser le libre choix dans le type d'instrument scripteur (ex. certains élèves n'écrivent bien qu'au crayon gris, certains préfèrent le feutre au stylo, certains un outil plus lourd/léger, etc.). - Accepter les abréviations, les ratures et corrections au correcteur (effaceur/TippEx). - Être tolérant quant aux titres non soulignés et aux manques de ponctuation. - Autoriser l'élève à suivre la ligne avec son doigt pendant la lecture ou autoriser le guide de lecture ou la règle ».
Par rapport aux évaluations
<ul style="list-style-type: none"> - « S'assurer de prévenir l'élève suffisamment tôt avant la date de remise du devoir et/ou avant l'interrogation/examen. - Ne pas hésiter à rappeler la date de l'évaluation, du devoir... - Accorder du temps supplémentaire lors des interrogations et examens ou donner un nombre d'exercices réduits/ciblés. - Accepter l'utilisation d'un Time-Timer (compte à rebours permettant de visualiser rapidement le temps qui reste) si l'outil peut être utile à l'élève. - Favoriser l'oral dès que possible. - Si l'interrogation orale n'est pas possible en premier lieu : en cas d'échec, vérifier oralement les acquis de l'élève.

- Si les questions sont dictées, fournir lors de toute évaluation, les questions déjà écrites sur une feuille (présentation claire et espacée).
- Fournir un support typographié en version papier ou électronique. Attention cependant à respecter une taille de police suffisante (Helvetica, Arial, Verdana, Comic sans MS, Opendyslexic, taille de police en 12, 13 ou 14, éventuellement interlettres étendues ; interlignes 1,5) et d'éviter l'italique. Le papier jaune peut s'avérer utile pour favoriser la lecture.
- Indiquer la répartition de la cotation.
- Fournir des documents avec une présentation claire, espacée, aérée (pas de pages avec collages surchargés, images de qualité...).
- Fournir des rectos uniquement (pas de photocopies recto verso).
- Numérotter toutes les feuilles d'évaluation et tous les documents annexes.
- Séquencer les questions. Une seule consigne à la fois.
- Formuler sous forme d'une liste de questions celles contenant des sous-questions. Les consignes doivent être courtes aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Il est souhaitable de demander à l'élève de reformuler les consignes afin de s'assurer qu'il les ait comprises.
- Lire ou relire à haute voix les questions ou instructions si nécessaire. Laisser le libre choix du type de papier utilisé (ligné, carreaux 1/1cm...). Laisser le libre choix de l'instrument scripteur (certains élèves n'écrivent bien qu'au crayon, d'autres au feutre, etc.).
- Autoriser l'utilisation de marqueurs fluorescents pour surligner les mots-clés.
- Proposer et/ou accepter un guide de lecture : latte, cache, doigt, etc.
- Privilégier les textes lacunaires (attention, l'espace destiné à la réponse doit être suffisant) et/ou QCM. Si des QCM sont proposés en aménagement, il est impératif d'être attentif à ce que cela n'augmente pas la quantité à lire. Si c'est le cas, permettre que les questions soient lues par un interlocuteur ou un logiciel.
- Il peut également être intéressant de diminuer la quantité à lire de façon autonome, de diviser la lecture entre l'élève et un interlocuteur ou un logiciel.
- Accepter l'utilisation de correcteurs orthographiques (version papier ou électronique), de la calculatrice, de logiciels adaptés et/ou de fiches de travail.
- Tolérer les abréviations, des ratures et les corrections au correcteur (effaceur/TippEx).
- Être bienveillant quant aux manques au niveau de la ponctuation.
- Accepter une version « brouillon » comme copie finale.
- Privilégier le fond sur la forme.
- Attention à ne pas coter trop sévèrement l'orthographe, les dyslexiques sont majoritairement en situation de double tâche en ce qui concerne l'orthographe. Une cote distincte est au minimum conseillée pour celle-ci. Dans tous les cas, ne pas compter plusieurs fois la même erreur ou le même type d'erreur.
- Préférer la qualité à la quantité.
- Noter chaque progrès et rappeler le chemin parcouru pour ne pas décourager l'élève face aux difficultés rencontrées.
- Fournir des correctifs si les interrogations/ examens/devoirs ne sont pas corrigés en classe.
- Accepter de relire les résumés de cours ».

Par rapport au travail à domicile

- « Communiquer avec les parents.

- S'assurer que le journal de classe est bien en ordre et permettre de se mettre à jour via l'utilisation de photocopies, d'un appareil photo, d'un smartphone, d'un scanner de poche ou via l'intermédiaire d'un camarade de classe.
- Prendre en considération les difficultés de mémorisation en donnant les matières suffisamment à l'avance.
- Limiter la quantité d'exercices/de leçons à faire à domicile : privilégier la qualité à la quantité.
- Inciter l'élève à imaginer les questions qui pourraient lui être posées en le soutenant dans cette tâche.
- Encourager la mémorisation par des rappels fréquents, des moyens mnémotechniques, des fiches outils et des résumés.
- Encourager à surligner, à se faire aider par des dessins, des cartes heuristiques (Mind Maps) afin de donner du sens à ce qui est étudié.
- Permettre les dictées à l'adulte (un adulte de confiance sert de « main » pour écrire exactement tout ce que l'élève lui dicte, sans y apporter de corrections au niveau du contenu, du style, de la structure, etc.).
- Autoriser l'usage de l'ordinateur ou de tout autre logiciel adapté.
- Accepter que l'élève ne puisse pas facilement planifier/réaliser son travail seul, sans outils, sans aide ».

Par rapport aux sanctions

- « Recourir à d'autres formes de punition que celles passant par l'écrit ou en réduire la taille (sinon, il s'agira de double ou de triple punition).
- Éviter d'attendre qu'un élève s'améliore en lui faisant recommencer le travail ou l'exercice sous forme de punition ou d'examen complémentaire. Il est plus sage d'orienter l'élève et ses parents vers une aide thérapeutique.
- Viser l'amélioration, le dépassement de soi ».

Annexe 2 : « Chapitre 3.2. : Contourner les difficultés de lecture et d'orthographe » de l'article « Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école » (Bosse, 2004)

Organisation matérielle
<ul style="list-style-type: none"> - « Dans la classe, le dyslexique sera placé plutôt près du tableau et son bureau sera facilement accessible pour l'enseignant. - Différents outils dont l'usage est détaillé plus loin seront les bienvenus : photocopieuse éventuellement accessible par l'enfant, magnétophone, poste informatique en fond de classe, rétroprojecteur, paper-board ou même, rêvons un peu, vidéo-projecteur. - Une aide beaucoup moins coûteuse et très utile est le cahier de l'élève imaginaire. Il s'agit de garder en classe un (ou des) cahier(s) contenant exactement ce que tout cahier d'élève doit contenir, et qui pourra être consultable à tout moment. Il sera tenu à jour par l'enseignant et les élèves volontaires pour coller, recopier les leçons, etc... Ainsi, une leçon mal recopiée, un exercice mal corrigé, un jour d'absence, pourront être rattrapés par la consultation (et la copie ou photocopie) du cahier de l'élève imaginaire, rapidement et de façon autonome ».
Leçons et copies
<ul style="list-style-type: none"> - « Lors des leçons orales, l'enseignant s'efforcera de limiter l'écrit au tableau, d'aérer son texte, de mettre en évidence l'essentiel. - Pour atteindre ces objectifs, il fera ressortir la structure de la leçon, son plan. Il utilisera les couleurs, et éventuellement le rétroprojecteur ou le tableau de papier. Ces outils permettent de garder une trace de l'écrit montré aux élèves, trace ensuite reconsultable au besoin. Il devra faire un effort de lisibilité de son écriture, bien sûr. - Il travaillera beaucoup à l'oral. Enfin, il veillera à bien dissocier son explication orale de la copie éventuelle, car un enfant dyslexique qui copie des mots ne peut pas en même temps écouter ce que dit l'enseignant. - Pour l'activité de la copie, on donnera dès que possible l'exemple à copier sur le bureau plutôt qu'au tableau, on autorisera les caches de lignes pour éviter les sauts de lignes, on encouragera l'usage d'abréviations. Enfin, pour des copies trop longues et difficiles, il est tout à fait envisageable de fournir à l'enfant une photocopie, ou de faire copier sa leçon par un autre enfant volontaire. Il faut toujours garder à l'esprit que faire copier des mots et des pages à l'enfant dyslexique n'améliore pas sa lecture ni son orthographe ».
Travail individuel écrit
<ul style="list-style-type: none"> - « Le déchiffrement de la consigne est souvent si coûteux pour le dyslexique qu'il aura du mal à aborder ce pourquoi l'exercice était proposé. Dans ce cas, la consigne doit être systématiquement oralisée et sa compréhension vérifiée. Si l'exercice lui-même comporte beaucoup d'écrits, il sera entièrement lu afin que l'enfant dyslexique passe son temps à faire l'exercice plutôt qu'à essayer de le déchiffrer. La copie sera également allégée au maximum, par exemple en préférant les exercices à trous sur fichiers plutôt que les exercices de livres à recopier entièrement. - Lors d'un travail d'expression écrite, on réduira l'exigence en quantité, tout en précisant les exigences qualitatives (en disant explicitement sur quels critères l'écrit sera jugé). L'enseignant pourra relire à voix haute l'écrit produit par le dyslexique, ou même jouer le rôle de secrétaire en écrivant sous sa dictée. L'utilisation de l'informatique peut être intéressante pour permettre à l'enfant de rendre un écrit propre, donc plus valorisant. Il faut savoir cependant que cette utilisation est au début difficile et ne représente pas forcément un gain de temps à court terme. Cependant, on peut supposer que l'enfant dyslexique aura dans la

<p>suite de sa scolarité tout intérêt à utiliser de façon efficace un correcteur d'orthographe (certains peuvent utiliser des ordinateurs portables au collège) ou un logiciel de reconnaissance vocale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La correction de la production écrite est importante. Rendre une production lisible et constructive est de règle. On évitera donc les copies complètement raturées de rouge et remplies d'annotations. Une solution est de recopier à la main ou sur un traitement de texte la production écrite, et de l'annoter sur quelques éléments importants (la syntaxe, le contenu, les confusions de sons qui ne devraient plus apparaître) sans souligner toutes les erreurs d'orthographe d'usage ou grammatical. Ces erreurs peuvent d'ailleurs être corrigées directement par l'enseignant. Ainsi, la qualité de la production sera mise en valeur ».
<p>Langue étrangère</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Quand ses difficultés le justifient, on préférera initier l'enfant dyslexique à une première langue étrangère contenant peu de nouveaux phonèmes et à système phonographémique simple, comme l'italien, l'espagnol ou l'allemand. L'anglais est une langue contenant beaucoup de phonèmes nouveaux, difficiles à distinguer, et les correspondances entre graphèmes et phonèmes sont encore plus complexes que celles du français. C'est une langue étrangère difficile pour un enfant qui ne maîtrise encore pas les sons et l'écrit de sa langue maternelle. Aborder l'anglais en 4e n'est pas pénalisant pour les études à venir. On peut être sûr qu'à cette époque l'enfant maîtrisera mieux le français écrit et pourra donc débiter l'anglais avec moins de difficulté, ce qui réduit le risque d'échec. Quelle que soit la langue abordée, il sera utile de travailler explicitement la distinction entre les nouveaux sons. L'enfant dyslexique devrait bénéficier du support écrit pendant l'écoute et de cassettes pour réécouter la leçon ou s'écouter lui-même. Enfin, les règles pourront être expliquées en français ».
<p>Lecture d'ouvrages</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Dès le CE2 et pendant chaque année scolaire, tout élève doit lire plusieurs ouvrages de la littérature choisis par son enseignant. Cette tâche est impossible pour un enfant dyslexique. Afin qu'il puisse acquérir comme les autres une culture littéraire, l'enseignant pourra lui proposer l'enregistrement des textes complets sur cassettes, ou bien la lecture de l'ouvrage par un parent. Seuls quelques passages sélectionnés devront être lus par lui. - Toute lecture à haute voix devant la classe est un exercice difficile, le trac s'ajoutant aux difficultés de déchiffrage. C'est une situation à n'envisager que si l'enfant dyslexique est volontaire. Le texte lu aura été préparé. Des entraînements à la lecture répétée seront bénéfiques pour travailler la lecture à haute voix ».
<p>Evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> - « De façon générale, l'enfant dyslexique devrait pouvoir passer plus de temps sur son travail (c'est le principe du tiers temps accordé aux examens). Lorsque c'est matériellement impossible, l'enseignant trouvera un moyen équivalent pour compenser sa lenteur face à l'écrit, comme diminuer la quantité de travail ou lui servir de secrétaire pendant l'évaluation. Régulièrement, il testera l'enfant à l'oral. Chaque fois qu'un résultat écrit est mauvais, il conviendra de vérifier à l'oral si les connaissances sont réellement absentes. En effet, lors d'une évaluation à l'écrit, l'enfant dyslexique peut écrire beaucoup moins de choses qu'il n'en sait, volontairement (par peur de faire trop de fautes) ou par manque de temps. - Les évaluations de lecture et d'orthographe se feront préférentiellement sur du matériel préparé, et la notation devra être adaptée pour permettre au dyslexique de juger de ses progrès, même s'ils sont minimes (noter la dictée sur 100, donner le pourcentage de mots justes, etc..). Sauf en évaluation d'orthographe, une note sera donnée sans prise en compte de l'orthographe ».

Annexe 3 : « Chapitre 3.3. : Améliorer la lecture et l'orthographe » de l'article « Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école » (Bosse, 2004)

<p>Orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> - « On pourra entraîner les enfants ayant des difficultés à mémoriser l'orthographe des mots à la prise d'information rapide sur des mots isolés et à la formation d'image mentale de ce mot. L'exercice consiste à montrer pendant un temps bref un mot sur une étiquette, puis à interroger les enfants sur la forme orthographique de ce mot (quelle est la dernière lettre, combien de lettres montent). On prendra soin de revenir plusieurs fois sur les mêmes mots pour favoriser leur mémorisation. - Certains "trucs" mnémotechniques seront aussi développés, qui peuvent être liés à la création poétique par exemple. Il s'agit par exemple de regrouper dans une même courte histoire créée par l'enfant, plusieurs mots contenant le même graphème (la reine des baleines a de la peine). - On peut aussi inventer un dessin incorporé dans le mot et qui met en évidence sa particularité orthographique (cf paragraphe précédent, acquisition de la procédure lexicale). Tous les enfants mauvais scripteurs, et les autres aussi, peuvent être entraînés à pratiquer des relectures ciblées successives. La première relecture ne s'occupe que d'orthographe d'usage, la suivante des accords féminin et pluriel, la suivante des conjugaisons, etc. En effet, l'enfant dyslexique fournit un effort considérable pour produire de l'écrit et il est totalement incapable de gérer tout cela en même temps. Il faut donc qu'il puisse, dans un premier temps, ne s'occuper que du sens de ce qu'il écrit ».
<p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - « La forme des textes que l'enfant doit lire est importante. Un texte écrit petit, avec des lignes très rapprochées ou même écrites à la main, est beaucoup plus difficile à déchiffrer pour l'enfant dyslexique. L'enseignant pourra donc déjà l'aider en lui proposant un texte tapé, aéré (double interligne) et dans lequel il aura pu mettre en évidence l'essentiel, par exemple par l'utilisation de couleurs. L'enfant sera autorisé à utiliser un cache de lignes et à subvocaliser s'il en a encore besoin. - L'enfant dyslexique a souvent des problèmes apparents de compréhension en lecture, simplement parce que sa charge mentale est totalement accaparée par l'effort que lui demande le déchiffrement des mots. On peut donc alléger sa tâche en lui donnant avant la lecture des indices pour aider à la compréhension (les personnages, la situation générale). Avec les enfants faibles lecteurs, une lecture difficile pourra être préparée lors d'une séance en petit groupe, ce qui permettra à ces enfants de suivre ensuite le travail de lecture avec la classe entière. - Les graphies complexes et les aspects difficiles de la combinatoire seront repris dans le groupe des faibles lecteurs pendant que les autres élèves travaillent de façon autonome. Enfin, un découisonnement des classes est souvent profitable aux dyslexiques qui peuvent reprendre par exemple les bases de la lecture avec la classe de CE1, ou travailler avec un membre du RASED. - À certains moments de la classe, le dyslexique et les autres enfants ayant des difficultés en lecture lexicale pourront utiliser l'ordinateur du fond de classe pour travailler sur des logiciels d'entraînement à la lecture rapide. Des exercices d'analyse visuelle fine, de mots mêlés, de mots collés, pourront aussi leur être proposés ».

Annexe 4 : questionnaire sur les croyances et les connaissances sur la dyslexie et les aménagements raisonnables (prétest)

PARTIE A : Informations personnelles et professionnelles

- 1) Je suis de sexe
 - ☐ Masculin
 - ☐ Féminin
- 2) J'ai ans
- 3) J'enseigne dans la province de :
- 4) J'enseigne le cours de : ...
- 5) Je suis en fonction depuis :
 - ☐ Moins d'un an ou un an
 - ☐ Deux ans
 - ☐ Trois ans
 - ☐ Quatre ans
 - ☐ Cinq ans
 - ☐ Six ans
 - ☐ Sept ans
- 6) Je suis enseignant au :
 - ☐ Premier degré
 - ☐ Second degré
- 6bis) J'enseigne :
 - ☐ En général et technique de transition
 - ☐ En technique de qualification
 - ☐ Dans le professionnel
- 7) Un de mes parents est enseignant.
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
- 8) Je suis porteur d'une dyslexie.
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Je pense que je suis dyslexique, mais je n'ai jamais fait de tests

- 9) Si oui à l'item 8), j'ai été diagnostiqué :
- Dans l'enseignement primaire
 - Dans l'enseignement secondaire
 - En haute école
- 10) Si oui à l'item 8) et en lien avec l'item 9), j'ai reçu des adaptations (plusieurs réponses possibles) :
- Durant ma scolarité primaire
 - Durant ma scolarité en secondaire
 - En haute école
 - Je n'ai pas pu en bénéficier
- 11) Je connais une personne porteuse de dyslexie :
- Dans ma famille
 - Dans mes connaissances (amis, collègues, etc.)
 - Dans mes élèves
 - Je n'en connais pas
- 12) J'estime mes connaissances sur la dyslexie :
- Insuffisantes
 - Suffisantes
 - Bonnes
 - Excellentes
- 13) J'estime mes connaissances sur les aménagements raisonnables :
- Insuffisantes
 - Suffisantes
 - Bonnes
 - Excellentes
- 14) À ce stade, j'estime avoir suffisamment d'outils et de conseils pour aider un élève dyslexique aux niveaux organisationnel, matériel et relationnel.
- Oui
 - Non

PARTIE B : La formation initiale des enseignants

- 15) J'ai reçu des informations sur les caractéristiques des élèves dyslexiques durant mon bachelier :
- Oui
 - Non
 - Je ne sais plus
- 16) J'ai reçu des informations relatives aux outils pédagogiques et didactiques à employer pour les élèves dyslexiques durant mon bachelier :
- Oui
 - Non
 - Je ne sais plus

17) J'ai reçu des informations sur les aménagements raisonnables durant mon bachelier :

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais plus

18) J'ai déjà reçu des informations sur l'intégration scolaire durant mon bachelier :

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais plus

19) Il est nécessaire d'informer et de former davantage les enseignants quant à la problématique des élèves à besoins spécifiques :

- ☐ En formation initiale
- ☐ En Formation continue
- ☐ En formation initiale et continue
- ☐ Ce n'est pas nécessaire

PARTIE C : Les expériences personnelles et professionnelles

20) J'ai déjà travaillé avec un élève dyslexique

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais plus

21) Si non, je pense rencontrer des difficultés si j'en ai un en classe.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

22) Si oui, j'ai rencontré des difficultés.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais plus

23) Depuis que je suis en fonction, j'ai déjà reçu des informations quant au Pass Inclusion :

- ☐ Oui
- ☐ Non

24) Je souhaiterais que des séances d'informations et/ou de formations s'organisent plus fréquemment en ce qui concerne l'intégration des élèves à besoins spécifiques :

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

25) L'école dans laquelle j'exerce me donne accès à du matériel conçu spécialement pour des élèves dyslexiques :

- Difficilement
- Moyennement facilement
- Facilement pour le matériel peu coûteux (manuels, documents)
- Facilement pour le matériel plus coûteux et complexe (tablettes, ordinateurs)

26) Je sais comment adapter mon enseignement face à des élèves dyslexiques :

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- À chaque fois

PARTIE D : Les connaissances sur la dyslexie et les aménagements raisonnables

Indiquez à quel point vous êtes ou n'êtes-vous pas d'accord avec ces affirmations :

Rubrique : La dyslexie		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
28	La dyslexie est une difficulté d'apprentissage et non un trouble de l'apprentissage.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
29	Un enfant a une probabilité de plus de 30% d'être dyslexique si un membre de sa famille est porteur d'une dyslexie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
30	Une déficience intellectuelle est la cause d'une dyslexie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
31	Un enfant dyslexique vivant dans un milieu défavorisé a moins de chance d'être pris en charge efficacement que son homologue vivant dans un milieu favorisé.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
32	La dyslexie a une base neurologique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
33	Le lecteur tout-venant lit plus vite que les élèves porteurs d'une dyslexie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
34	La dyslexie peut être associée à la dyscalculie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
35	Un enfant dyslexique peut souffrir d'hyperactivité.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
36	La dyslexie disparaît à l'âge adulte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
37	Les dyslexiques ont des difficultés dans la reconnaissance immédiate des mots écrits.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
38	En tant qu'enseignant, vous pouvez poser un diagnostic clair et complet à propos d'un élève dyslexique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
39	Plusieurs suivis logopédiques sont essentiels à l'accompagnement de l'élève dyslexique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

40	Les dyslexiques ont des difficultés pour traiter les sons de la parole.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
42	La dyslexie touche au moins un élève par classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
43	Le diagnostic de dyslexie peut se faire avant l'âge de huit ans.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
44	Un élève dyslexique peut réaliser une double tâche : écrire et écouter en même temps.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
46	Les dyslexiques ont des difficultés en orthographe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
47	Il n'y a aucune conséquence si la dyslexie est traitée tardivement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
48	Avant qu'il ne commence à apprendre à lire, on peut détecter chez l'enfant des signes avant-coureurs d'un risque de dyslexie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
49	Les dyslexiques n'ont pas de difficultés de mémoire verbale à court terme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
50	Les dyslexiques n'éprouvent pas de difficulté à apprendre une langue étrangère	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Dans le cadre d'aménagements raisonnables, pour aider un élève dyslexique, je serai prêt à :

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
51	Favoriser l'oral (utilisation de vidéos, d'audios, d'examens oraux).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
52	Expliquer la signification des aménagements raisonnables au reste de la classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
53	Simplifier les consignes dans les préparations.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
54	Laisser davantage de temps lors des évaluations.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
55	Créer du tutorat en classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
56	Permettre l'utilisation d'un ordinateur pour faciliter l'écriture.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
57	Réaliser un projet sur la problématique des différences avec pour titre : « Quelles sont les différences qui ne se voient pas ? ».	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
58	Donner accès au programme des cours à venir aux parents et à l'élève.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
59	Adopter des attitudes de bienveillance, d'encouragement, de patience, de tolérance, de valorisation des progrès.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
60	Trouver une place en classe où l'élève sera facilement soutenu par l'enseignant ou par un camarade de classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

61) Le fait d'avoir répondu à ce questionnaire m'a permis de réaliser que mes connaissances sur les aménagements raisonnables étaient :

- ☐ Insuffisantes
- ☐ Suffisantes
- ☐ Bonnes
- ☐ Excellentes

62) Le fait d'avoir répondu à ce questionnaire m'a permis de réaliser que mes connaissances sur la dyslexie étaient :

- ☐ Insuffisantes
- ☐ Suffisantes
- ☐ Bonnes
- ☐ Excellentes

DTYISZKXC

TIZLEKCIE

DYSLEXCIE

DYSLEX IE

DYSLEXIE

LA DYSLEXIE, ÇA SE COMPREND !

Outil pédagogique destiné aux personnes désirant mieux comprendre la dyslexie, les aménagements à leur disposition et les pistes à explorer afin d'aider l'enfant présentant une dyslexie.

« Certains de mes
collègues considéraient
les élèves dyslexiques
comme des fainéants. »

*Joseph, professeur de français et
d'histoire retraité.*



LA DYS- **C'EST QUOI ?**
P.4

CONSÉQUENCES
SUR L'APPREN- **LEXIE**
TISSAGE

P.6

**LE DIAGNOS-
TIQUE _**

P.8

ÇA

LES

AMÉNAGEMENTS

RAISON-

NABLES

P.11

SE COM-

LES EXEMPLES **D'AMÉNAGE-
MENTS** RAISON-

P.14

NABLES

PREND

LA **FORMA-
TION _**

● P.17

LA DYSLEXIE, C'EST QUOI ?

La dyslexie développementale ou trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture est un trouble de l'apprentissage qui affecte spécifiquement la capacité d'un enfant à acquérir le langage écrit de manière appropriée.

La dyslexie touche des enfants en âge scolaire qui ont un développement normal, mais qui présentent, de façon inattendue, des difficultés à apprendre à lire.

La dyslexie a une origine génétique et une base neurologique et, sur le plan cognitif, elle est sous-tendue par un déficit phonologique.

Au niveau comportemental, la dyslexie se manifeste par :

- Des difficultés de déchiffrage des mots non familiers. Ces difficultés de déchiffrage semblent être dues au fait que les dyslexiques ont de mauvaises représentations phonologiques. Ces difficultés de déchiffrage empêchent d'établir un lien entre les lettres et les sons de la parole, ce qui a pour conséquence des difficultés à créer des représentations orthographiques des mots écrits ;
- Des difficultés à automatiser la reconnaissance directe des mots familiers dans la mesure où des représentations orthographiques des mots écrits n'ont pas pu être créées.

« Une professeure de français en haute école m'a dit qu'une dyslexique ne serait jamais professeure de français ».

Maurine, institutrice maternelle et étudiante en master 2 en sciences de l'éducation.

À SAVOIR

En moyenne, au moins un élève qui souffre de dyslexie est présent dans une classe.





Ces difficultés ont comme conséquences pour les dyslexiques :

- De nombreuses erreurs de lecture ;
- Une lecture lente ;
- Des difficultés à comprendre ce qui est lu ;
- Un faible attrait pour les activités de lecture, car ces activités sont souvent démotivantes. Ils lisent donc peu, ce qui a pour conséquence un développement de leur vocabulaire et des connaissances sur le monde insuffisant ;
- Des difficultés à apprendre l'orthographe d'usage ;
- Des difficultés à réaliser deux tâches en même temps, par exemple : prendre note et écouter. Ces difficultés semblent être dues au fait que les ressources attentionnelles de l'enfant sont complètement attribuées au décodage et donc il est difficile pour l'enfant d'effectuer plusieurs tâches en même temps. Cela lui demande une trop forte concentration et une charge cognitive trop importante qui ont pour conséquence une fatigue accrue en très peu de temps.

En outre, les dyslexiques éprouvent des difficultés dans le traitement des sons de la parole et au niveau de la mémoire à court terme. Ces difficultés ont également pour conséquence un apprentissage difficile des langues étrangères.

La dyslexie peut être associée à d'autres troubles comme la dyscalculie, la dysgraphie et la dysphasie. Mais elle peut être également associée à de l'hyperactivité (15 à 40% des dyslexiques remplissent les critères de déficit d'attention avec hyperactivité).

Toutes ces difficultés sont persistantes, on ne peut pas « guérir » de la dyslexie. Seul un accompagnement adéquat, tout au long de la scolarité de l'enfant, lui permettra de poursuivre celle-ci dans des conditions optimales.

Dès lors, encourager les dyslexiques à poursuivre leurs efforts dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture peut s'avérer très bénéfique sur le long terme.



CONSÉQUENCES SUR **LES APPREN-** **TISSAGES** SCOLAIRES

Le langage écrit est le support, l'outil de toutes les autres matières scolaires. Si ce support est déficitaire, l'enfant aura des difficultés dans les autres matières scolaires.

Si l'enfant n'est pas pris en charge ou s'il ne bénéficie pas d'un accompagnement, il est fort probable qu'il accumule un retard important, jusqu'à la fin de sa scolarité, dans plusieurs domaines de performance autres que le domaine de la lecture et de l'écrit.



LE **SAVIEZ-VOUS**

Un enfant a une probabilité de 40% de devenir dyslexique si un autre membre de sa famille est porteur d'une dyslexie. Mais le milieu est extrêmement important dans la manière dont le trouble va se manifester.

Ainsi, un enfant vivant dans un milieu défavorisé aurait dix fois plus de risques de présenter une dyslexie.

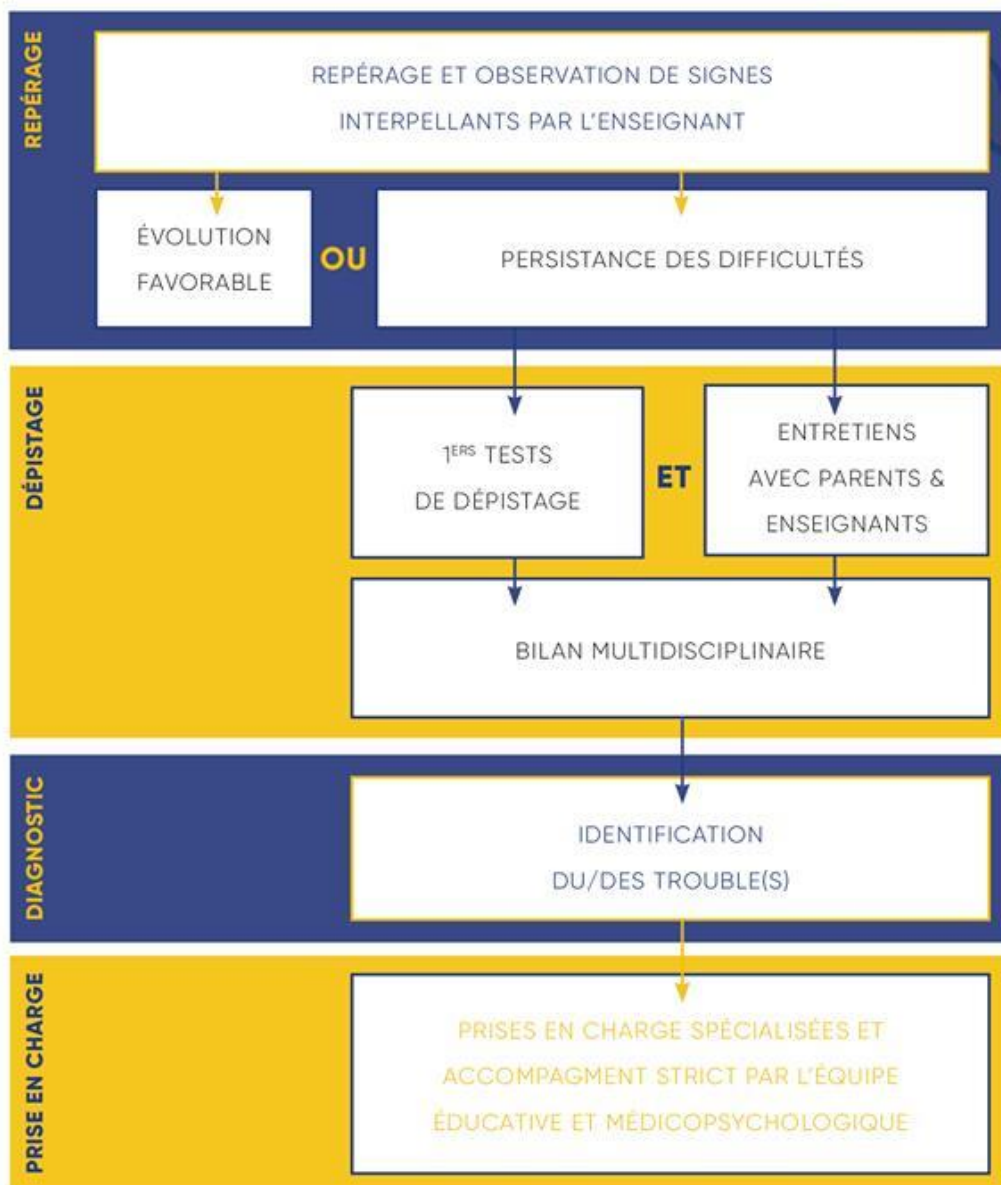
En effet, un enfant dyslexique vivant dans un contexte socioéconomique défavorisé n'aurait pas le même soutien qu'un enfant dyslexique vivant dans un milieu favorisé.

CONSÉQUENCES DE NATURE **PSYCHOLOGIQUE**

La dyslexie peut avoir pour conséquences psychologiques :

- une perte de confiance en soi,
- une perte d'estime de soi,
- des découragements,
- de la distraction et de la maladresse,
- une fatigue accrue,
- une démotivation,
- une dévalorisation de soi,
- de l'agressivité,
- un sentiment de honte, de culpabilité,
- etc.

LE DIAGNOSTIC DU TROUBLE DE LA LECTURE





Le diagnostic de la dyslexie n'est pas simple et ne peut pas être établi avant l'âge de huit ans. Cependant, des signes avant-coureurs peuvent être détectés avant même que l'enfant ne commence à apprendre à lire. Ainsi, ces signes avant-coureurs sont par exemple des difficultés à manipuler les sons de la parole (conscience phonologique) et des difficultés au niveau de la mémoire verbale à court terme.

Une fois les observations de l'enseignant.e transmises aux parents et à la direction de l'école, l'enfant devra passer des tests au Centre psycho-médico-social (P.M.S.) de l'école. Ensuite, le P.M.S. va orienter les parents vers un.e logopède ou un.e neuropsychologue afin d'effectuer des examens supplémentaires. Cette étape permettra d'établir un éventuel diagnostic de dyslexie et de préciser le profil de troubles de l'enfant.

La différence entre un mauvais lecteur et un dyslexique n'est pas toujours facile à établir. Chez le dyslexique, sa dyslexie est sous-tendue par des troubles cognitifs de nature phonologique, ce qui n'est pas le cas chez le mauvais lecteur. Ce sont donc les professionnels du langage qui sont à même de poser le diagnostic.

Une fois le diagnostic posé, un travail de longue haleine commence. Plusieurs suivis logopédiques sont alors indispensables.



Les professeurs me cōtent comme n'importe quel autre élève sans prendre en compte mes difficultés. Par exemple, je perdais 1 point si je ne parvenais pas à écrire la date au complet correctement. Sans même avoir commencé le test, j'avais déjà perdu 1 point. »

Guillaume, étudiant en 1er bachelier à l'UCL en informatique

QUE SONT LES AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES ?

Les aménagements raisonnables sont des mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, afin de permettre à une personne présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée (Fédération Wallonie-Bruxelles).

Tout élève de l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, qui présente des besoin(s) spécifique(s) est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables matériels, organisationnels ou pédagogiques appropriés (Fédération Wallonie-Bruxelles).

Les besoins spécifiques sont des besoins résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire (Fédération Wallonie-Bruxelles).

LE « **PASS INCLUSION** » EN RÉGION WALLONNE

C'est quoi ? Il s'agit d'un document décrivant le trouble spécifique ou handicap de l'élève sur base d'un diagnostic réalisé par une équipe de professionnels. Il a été mis sur pied par la F.W-B. en vue de faciliter l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Comme son nom l'indique, la personne dyslexique, sur base d'un diagnostic, obtient son « pass » qui prouve son trouble et qui décrit les aménagements dont l'élève peut bénéficier.

Le Pass permet donc la mise en place des aménagements raisonnables dont doit bénéficier l'élève, dans un but d'inclusion. Grâce à ce Pass, les échanges d'informations concernant les besoins spécifiques d'un élève peuvent être communiqués entre l'apprenant, ses parents, l'équipe pédagogique, le centre P.M.S. et l'équipe pluridisciplinaire des professionnels concernés, que ce soit durant l'année scolaire concernée ou durant les années ultérieures. C'est donc un vecteur d'interaction entre tous les acteurs qui entourent l'élève. Le Pass permet ainsi une continuité, une meilleure adaptation de l'environnement scolaire et familial et donne les clés pour aider l'élève dans ses apprentissages.

Pour qui ? Il s'adresse non seulement aux élèves dyslexiques, mais également à ceux ayant des particularités cognitives comme les élèves à haut potentiel, les TDA/H, ceux présentant une dyscalculie, une dyspraxie, ou encore les élèves avec un handicap moteur, physique ou sensoriel.



Le PASS inclusion

Inspiré de la FWB (2013)

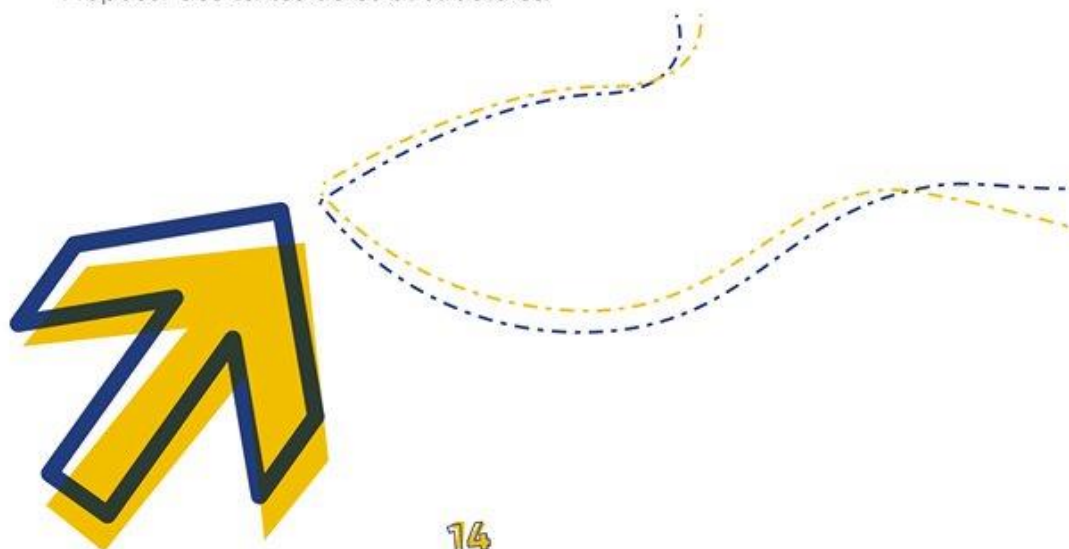
Pour plus d'informations, vous pouvez consulter le site « enseignement.be » :

http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=10159&do_check

LES EXEMPLES D'AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES

ORGANISATIONNELS / MATÉRIELS

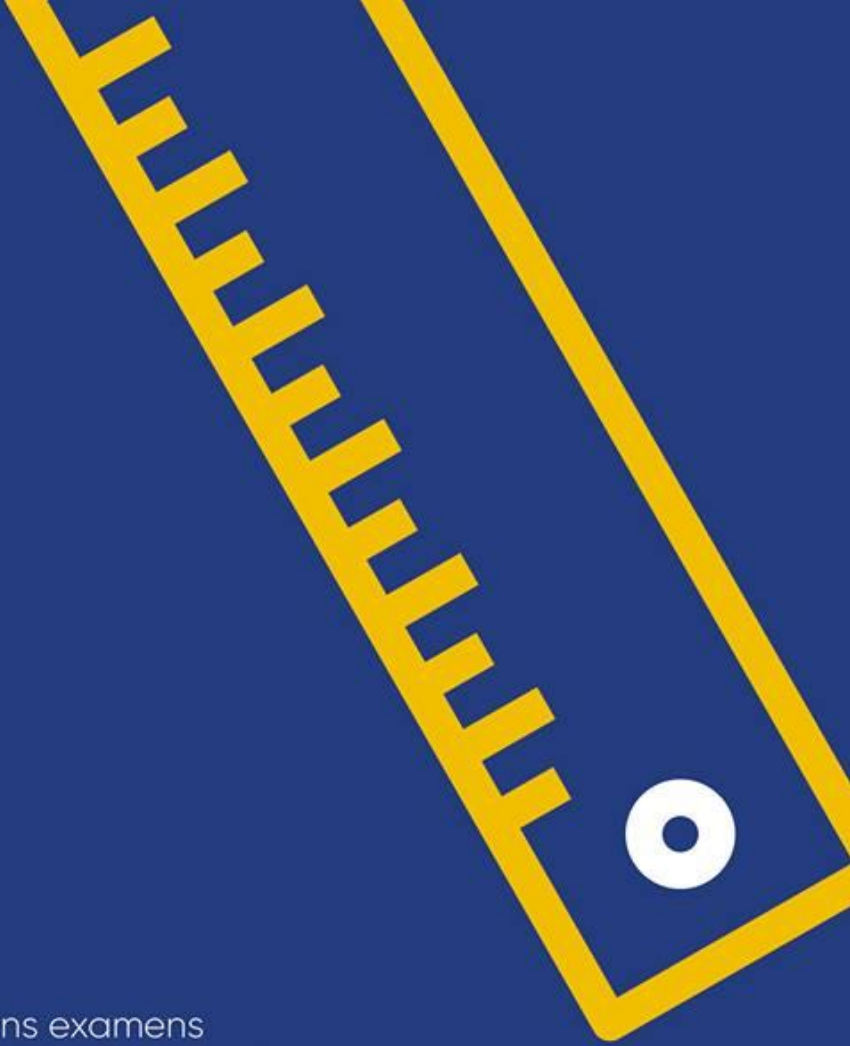
- Trouver une place, près du bureau de l'enseignant, où l'élève sera facilement soutenu par l'enseignant ou par un camarade de classe.
- Donner le texte une semaine à l'avance afin que l'élève le travaille chez lui.
- Accorder du temps supplémentaire lors des interrogations et examens.
- Donner des indications temporelles lors d'une évaluation.
- Prévenir l'élève suffisamment tôt avant la date de remise du devoir et avant l'évaluation.
- Donner accès au programme des cours à venir aux parents et à l'élève.
- Vérifier la tenue du journal de classe.
- Utiliser un cahier, tenu à jour, contenant ce que tout cahier d'élève doit contenir et qui pourra être consultable à tout moment.
- Utiliser un papier de couleur jaune pâle pour faciliter la lecture et les fournir en recto uniquement.
- Éliminer les distracteurs autour de l'élève et s'assurer que son banc comporte uniquement le matériel nécessaire.
- Utiliser un outil informatique en classe pour diminuer la difficulté de l'écriture.
- Proposer des textes aérés et structurés.





PÉDAGOGIQUES


- Expliquer la signification des aménagements raisonnables au reste de la classe.
- Adopter des attitudes de bienveillance, d'encouragement, de patience, de tolérance, de valorisation des progrès.
- Réaliser un projet sur la problématique des différences avec pour titre : « Quelles sont les différences qui ne se voient pas ? ».
- Ecrire les grands axes, points, chapitres du cours.
- Se soucier de la lisibilité de son écriture au tableau, limiter l'écrit au tableau et faire ressortir l'essentiel.
- Varier les canaux d'apprentissage : visuel, auditif, kinesthésique.
- S'assurer que l'élève comprenne bien la consigne lors d'une évaluation ou lors d'un exercice
- Favoriser les consignes et l'évaluation à l'oral et les répéter plusieurs fois.
- Éviter de donner plusieurs consignes en même temps.
- Varier les travaux afin de valoriser différentes compétences (dessins, présentations orales, affiches...)

A yellow ruler is positioned diagonally across the top right of the page. A white button with a blue center is located near the bottom right corner of the ruler. The background is a solid blue color.

« À certains examens en secondaire, je pouvais utiliser un ordinateur avec un programme spécifique « Sprint » pour pouvoir répondre aux questions plus facilement et gagner du temps. »

Guillaume, étudiant en 1er bachelier à l'UCL en informatique

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS QUANT À L'INTÉGRATION



Selon les analyses réalisées par des auteurs comme Wadlington et Wadlington (2005), Lahalle (2007) et Troncin (2011), il semble que peu importe l'ancienneté des enseignants, ceux-ci se retrouvent démunis face à l'hétérogénéité des élèves, que ce soit en matière d'apprentissage ou de comportement.

Concernant l'intégration scolaire, la plupart des enseignants se disent favorables, mais expriment tout de même quelques craintes. Ils ne se sentent pas prêts et ne sont pas suffisamment préparés à accueillir des élèves à besoins spécifiques au sein de leurs classes.

Concernant la dyslexie, un manque de clarté sur la définition des troubles de l'apprentissage et sur les caractéristiques de la dyslexie subsisterait chez bon nombre d'enseignants. Ils ont des difficultés à reconnaître les caractéristiques liées aux troubles, les forces et faiblesses de ces élèves, mais également des difficultés à aménager leur enseignement dans une démarche pédagogique, organisationnelle et matérielle.

Ces difficultés s'amenuisent lorsqu'on donne aux enseignants les connaissances et les clés des méthodes d'enseignement pour ces élèves. Le manque de connaissances et les représentations erronées sur la dyslexie sont souvent la cause d'une attitude réticente quant à l'accueil d'élèves à besoins spécifiques.

La formation initiale et continue des enseignants semblent insuffisantes pour aider les élèves porteurs d'une dyslexie. Il existerait un manque de réalisme, voire de pertinence de la formation concernant les conditions d'exercice du métier (élèves difficiles et peu motivés, nombre d'élèves élevé par classe, intégration des élèves en difficulté, etc.) et concernant les défis que cela impose en termes de gestion de classe et des apprentissages des élèves.

Or, la croyance des enseignants, à propos de l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans leur classe, se trouve influencée par leur expérience tant en formation initiale qu'en formation continue. Leurs décisions et leurs actes dans le métier reposent sur leurs représentations. De plus, les attitudes adoptées par les enseignants à l'égard des élèves dyslexiques affectent considérablement la manière dont ces élèves se perçoivent et dont ils perçoivent leur capacité à réussir à l'école et dans la vie professionnelle.

Il faut favoriser le questionnement des enseignants quant aux notions de « besoins spécifiques », d'« aménagements raisonnables » et de « troubles de l'apprentissage », et proposer des stratégies d'adaptation.



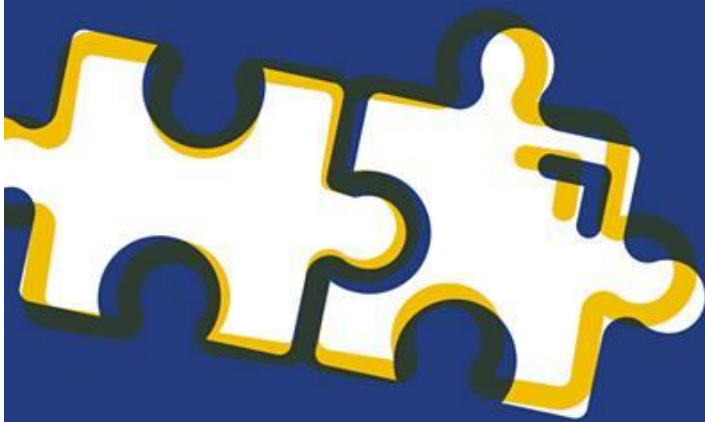
« Les professeurs vont souvent trop vite pour écrire et alors je dois demander à chaque fois d'aller moins vite parce que sinon je dois déranger mon voisin qui lui aussi essaye de suivre et ça me met dans l'embarras. »

Guillaume, étudiant en 1er bachelier à l'UCL
en informatique



« C'est l'éternel problème quand on est
un peu différent, les réactions des autres
sont parfois dévalorisantes. »

*Joseph, professeur de français et
d'histoire retraité.*



Cette brochure a été réalisée par **ESTELLE CLERMONT**
dans le cadre de son mémoire en **Sciences de
l'Education**, sous la direction de **Martine Poncelet**.

GRAPHISME : TCHOUTCHO DANTINE DE THIER

 **LIÈGE université**
Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'éducation

LOGOPÉDIE, NEUROPSYCHOLOGIE DU LANGAGE ET
DES APPRENTISSAGES, PSYCHOLOGIE ET NEUROSCIENCE
COGNITIVES, COGNITION ET LANGAGE

PLUS D'INFORMATIONS :
[HTTPS://WWW.PSYNCOG.ULIEGE.BE/](https://www.psynco.uliege.be/)

SOURCES

Bosse, M-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique, Solal, pp.233-258.

Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00854540>

Fédération Wallonie Bruxelles. (n.d.) Document : Pass Inclusion – Le droit des élèves à besoins spécifiques d'être accompagnés collégalement.

Retrieved from http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=10159&do_check

Lahalle, F. (2007). Réflexions autour de la formation d'enseignants accompagnant des jeunes présentant des troubles du langage, lors de la mise en place de dispositifs UPI au collège, 4(40), 161-175.

Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2007-4-page-161.htm>

Poncelet, M. (2020). Les troubles du langage écrit. In S. Majerus, I. Jambaqué, L. Mottron, M. Van der Linden, & M. Poncelet (Eds.), *Traité neuropsychologique de l'enfant*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Troncin, T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? *INSHEA*, 55(3), 123-132.

Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2011-3-page-123.htm>

Wadlington, E.M. et Wadlington, P.L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), pp.1-11.

Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/266219687_What_educators_really_believe_about_dyslexia

Annexe 6 : questionnaire sur les croyances et les connaissances sur la dyslexie et les aménagements raisonnables (post-test)

Dans un premier temps, lisez la brochure d'information sur la dyslexie et les aménagements raisonnables.

PARTIE A : La brochure informative

- 1) Avez-vous lu la brochure ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
- 2) Si non, je n'ai pas lu la brochure :
 - ☐ Par manque de temps
 - ☐ Par non-intérêt
 - ☐ Autre(s)
- 3) Si oui, après avoir lu la brochure, j'estime mes connaissances sur la dyslexie :
 - ☐ Insuffisantes
 - ☐ Suffisantes
 - ☐ Bonnes
 - ☐ Excellentes
- 4) Si oui, après avoir lu la brochure, j'estime mes connaissances sur les aménagements raisonnables :
 - ☐ Insuffisantes
 - ☐ Suffisantes
 - ☐ Bonnes
 - ☐ Excellentes
- 5) Avez-vous des commentaires (positifs ou négatifs) à propos de la brochure ?

- 6) Que retenez-vous de la brochure ?

- 7) Qu'allez-vous utiliser parmi les pistes proposées d'aménagements raisonnables ?

- 8) Comment l'amélioreriez-vous ?

PARTIE B : Les connaissances sur la dyslexie et les aménagements raisonnables

Indiquez à quel point vous êtes ou n'êtes-vous pas d'accord avec ces affirmations :

Rubrique : La dyslexie		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
9	La dyslexie est une difficulté d'apprentissage et non un trouble de l'apprentissage.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10	Un enfant a une probabilité de plus de 30% d'être dyslexique si un membre de sa famille est porteur d'une dyslexie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11	Une déficience intellectuelle est la cause d'une dyslexie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12	Un enfant dyslexique vivant dans un milieu défavorisé a moins de chance d'être pris en charge efficacement que son homologue vivant dans un milieu favorisé.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13	La dyslexie a une base neurologique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14	Le lecteur tout-venant lit plus vite que les élèves porteurs d'une dyslexie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15	La dyslexie peut être associée à la dyscalculie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16	Un enfant dyslexique peut souffrir d'hyperactivité.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17	La dyslexie disparaît à l'âge adulte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18	Les dyslexiques ont des difficultés dans la reconnaissance immédiate des mots écrits.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
19	En tant qu'enseignant(e), vous pouvez poser un diagnostic clair et complet à propos d'un élève dyslexique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
20	Plusieurs suivis logopédiques sont essentiels à l'accompagnement de l'élève dyslexique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
21	Les dyslexiques ont des difficultés pour traiter les sons de la parole.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
23	La dyslexie touche au moins un élève par classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
24	Le diagnostic de dyslexie peut se faire avant l'âge de huit ans.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
25	Un élève dyslexique peut réaliser une double tâche : écrire et écouter en même temps.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
27	Les dyslexiques ont des difficultés en orthographe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
28	Il n'y a aucune conséquence si la dyslexie est traitée tardivement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

29	Avant qu'il ne commence à apprendre à lire, on peut détecter chez l'enfant des signes avant-coureurs d'un risque de dyslexie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
30	Les dyslexiques n'ont pas de difficultés de mémoire verbale à court terme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
31	Les dyslexiques n'éprouvent pas de difficulté à apprendre une langue étrangère	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Dans le cadre d'aménagements raisonnables, pour aider un élève dyslexique, je serai prêt à :

Rubrique : Les aménagements raisonnables		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
32	Favoriser l'oral (utilisation de vidéos, d'audios, d'exams oraux).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
33	Expliquer la signification des aménagements raisonnables au reste de la classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
34	Simplifier les consignes dans les préparations.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
35	Laisser davantage de temps lors des évaluations.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
36	Créer du tutorat en classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
37	Permettre l'utilisation d'un ordinateur pour faciliter l'écriture.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
38	Réaliser un projet sur la problématique des différences avec pour titre : « Quelles sont les différences qui ne se voient pas ? ».	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
39	Donner accès au programme des cours à venir aux parents et à l'élève.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
40	Adopter des attitudes de bienveillance, d'encouragement, de patience, de tolérance, de valorisation des progrès.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
41	Trouver une place en classe où l'élève sera facilement soutenu par l'enseignant ou par un camarade de classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Annexe 7 : Tests de normalité des données et d'homogénéité des variances pour toutes les variables

Comparaison entre le prétest et le post-test et la moyenne des croyances sur la dyslexie

Prétest			Post-test			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
30	0,96	0,27	30	0,95	0,19	5,88	<0,05

Comparaison entre le prétest et le post-test et moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Prétest			Post-test			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
31	0,91	0,01	31	0,82	0,000	2,56	0,11

Comparaison des groupes A et B et la moyenne des croyances sur la dyslexie

Groupe A			Groupe B			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
42	0,98	0,77	98	0,98	0,22	2,2	0,14

Comparaison des groupes A et B et la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Groupe A			Groupe B			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
42	0,88	0,000	97	0,95	0,001	0,21	0,64

Comparaison des groupes femmes et hommes et la moyenne des croyances sur la dyslexie

Femmes			Hommes			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
114	0,99	0,36	26	0,93	0,1	0,24	0,62

Comparaison des groupes femmes et hommes et moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Femmes			Hommes			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
114	0,94	0,000	24	0,90	0,27	0,78	0,37

Comparaison des enseignants de français et des enseignants d'autres matières et la moyenne des croyances sur la dyslexie

Français			Autres matières			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
57	0,98	0,91	81	0,97	0,17	3,1	< 0,05

Comparaison des enseignants de français et des enseignants d'autres matières et la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Français			Autres matières			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
57	0,92	0,000	81	0,94	0,000	0,38	< 0,05

Comparaison des enseignants dyslexiques et des enseignants non dyslexiques et la moyenne des croyances sur la dyslexie

Enseignants dyslexiques			Enseignants non dyslexiques			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
8	0,85	0,11	121	0,98	0,1	0,34	0,55

Comparaison des enseignants dyslexiques et des enseignants non dyslexiques et la moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Enseignants dyslexiques			Enseignants non dyslexiques			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
8	0,92	0,47	121	0,92	0,000	1,30	0,25

Comparaison des enseignants dyslexiques ayant bénéficié d'aménagements raisonnables et enseignants dyslexiques n'ayant pas bénéficié d'aménagements raisonnables et moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Enseignants ayant bénéficié d'AR			Enseignants n'ayant pas bénéficié d'AR			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
4	0,94	0,64	4	0,99	0,97	0,1	0,75

Comparaison des enseignants ayant déjà travaillé avec un élève dyslexique et des enseignants n'ayant pas travaillé avec un élève dyslexique et la moyenne des croyances sur la dyslexie

Enseignants ayant travaillé avec él. dys			Enseignants n'ayant pas travaillé avec él. dys			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
121	0,98	0,17	16	0,95	0,63	1,10	0,29

Comparaison des enseignants ayant déjà travaillé avec un élève dyslexique et des enseignants n'ayant pas travaillé avec un élève dyslexique et moyenne d'engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables

Enseignants ayant travaillé avec él. dys			Enseignants n'ayant pas travaillé avec él. dys			Test d'homogénéité des variances	
N	W	p-value	N	W	p-value	F	p-value
121	0,94	0,000	15	0,83	0,009	1,5	0,30

Résumé

Les études qui se sont intéressées aux croyances des enseignants ont souligné un manque de formation dans le domaine des troubles de l'apprentissage, des aménagements raisonnables et de l'intégration scolaire. Ces recherches ont permis de mettre en évidence que la formation initiale dispensée en hautes écoles était limitée et insuffisante pour permettre aux enseignants de prendre en charge, de manière optimale et efficace, les élèves à besoins éducatifs particuliers. Elles ont également permis de mettre en avant un manque de soutien et de repères chez les enseignants débutants. De plus, nous n'avons trouvé aucune recherche s'intéressant particulièrement aux enseignants belges de l'enseignement secondaire inférieur, sans doute à cause du fait que le type 8 n'est pas organisé dans l'enseignement secondaire. Enfin, plusieurs études ont démontré l'importance de s'intéresser aux croyances des enseignants, ainsi que la nécessité de les soutenir dans leurs pratiques intégratives.

L'objectif de notre étude est d'explorer les croyances des enseignants débutants et leur engagement pour la mise en place d'aménagements raisonnables d'une part et d'évaluer l'impact de la lecture d'une brochure informative portant sur la dyslexie, les aménagements raisonnables et la formation initiale, sur ces croyances et cet engagement d'autre part. Par le biais d'une enquête composée d'un prétest, de la brochure et du post-test, diffusée en ligne, nous avons procédé à une analyse quantitative de nos données. Pour ce faire, nous avons fait une comparaison entre le prétest et le post-test pour voir s'il y avait eu une évolution significative. Nous avons également étudié l'influence de l'ancienneté et de la formation initiale sur les croyances et l'engagement. De plus, il était nécessaire de contrôler différents facteurs comme le fait d'avoir travaillé avec un élève dyslexique, le fait d'être un homme ou une femme, le fait d'être un enseignant dyslexique, le fait d'avoir bénéficié d'aménagements raisonnables étant dyslexique, le fait d'être un enseignant de français, etc.

Les résultats de notre étude ont permis de mettre en évidence une différence significative entre le prétest et le post-test. Les moyennes des croyances et les moyennes d'engagement ont évolué positivement. Nous avons également relevé une différence significative entre le fait d'être un enseignant de français ou un enseignant dispensant une autre matière. Cependant, nous n'avons pas constaté d'influence de l'ancienneté ni de la formation initiale. En outre, les résultats obtenus ne nous permettent pas de confirmer une influence des autres facteurs cités ci-dessus. Ces résultats ont été discutés en lien avec la revue de littérature présentée dans ce travail, mais aussi avec de nouvelles ressources provenant également de la littérature.