
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 : pôle Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

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.

Annexes

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

En général

- « 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 :
 - 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 recharge.

- 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

- « 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

- « 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).
- Numéroter 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 déchiffrage 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

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.

- 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 ».

Langue étrangère

- « 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 débuter 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 ».

Lecture d'ouvrages

- « 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 ».

Evaluation

- « 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)

Orthographe
<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 ».
Lecture
<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 déchiffrage 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 décloisonnement 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

Annexe 5 : brochure informative sur la dyslexie et les aménagements raisonnables

**DTYISZXKC
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-

TISSAGE

P.6

LEXIE

LE DIAGNOS-

TIQUE _

P.8

ÇA

LES

AMÉNAGEMENTS

RAISON-

NABLES

P.11

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.

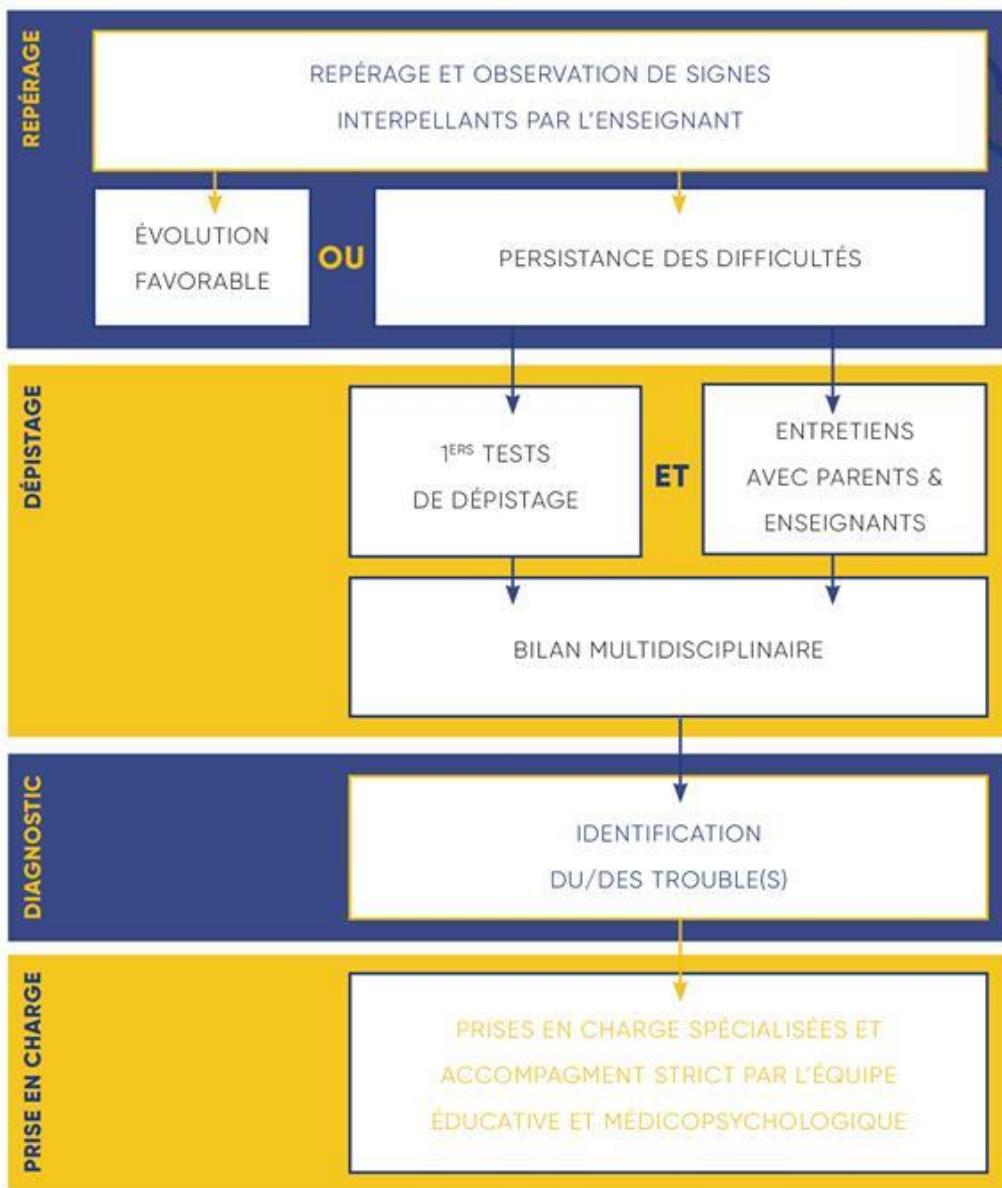
En effet, un enfant dyslexique vivant dans un contexte socioéconomique défavorisé n'aurait pas le même soutien qu'un enfant dyslexique vivant dans un milieu favorisé.

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 DIAG- NOSTIC 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).

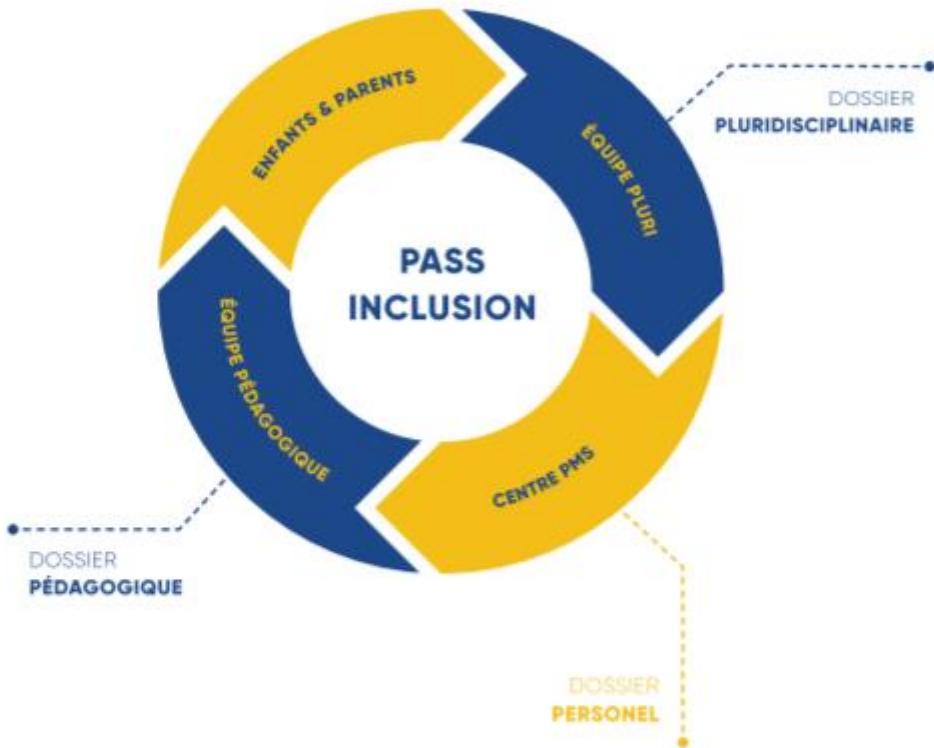
Les besoins spécifiques sont des besoins résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre 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](#) » :

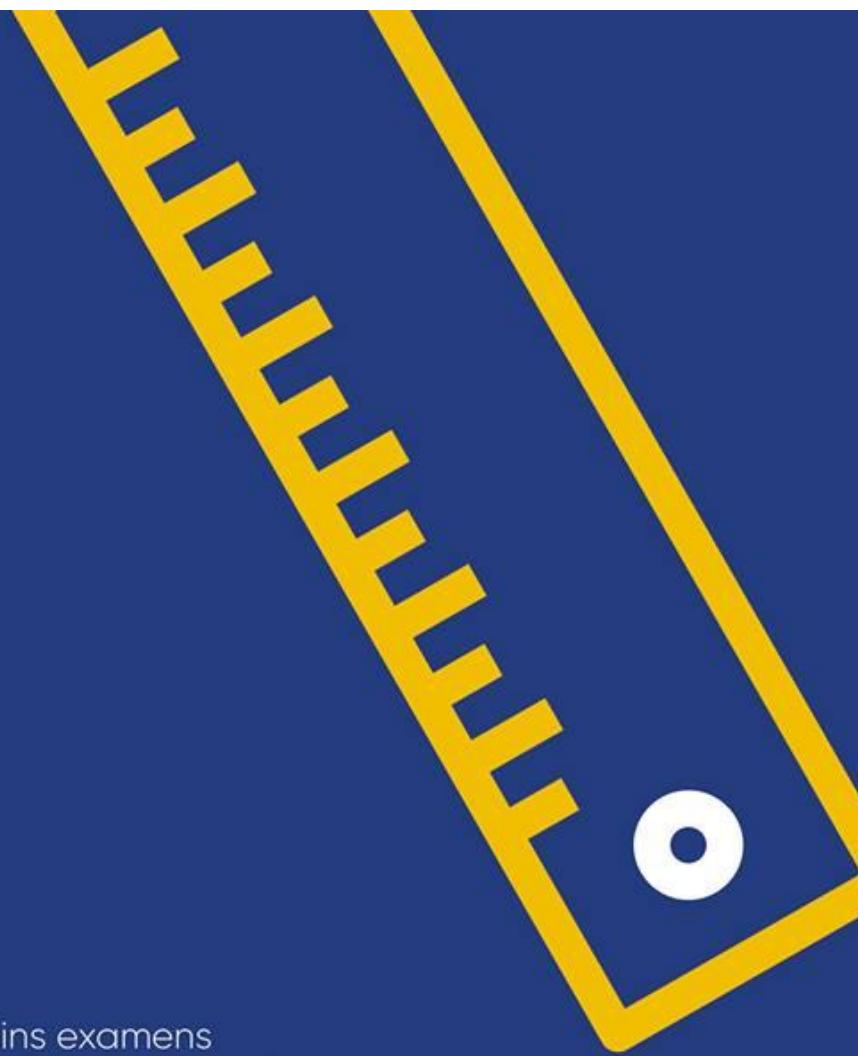
http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=10159&do_check

LES EXEMPLES D'AMÉNA- GEMENTS RAISONNABLES

- 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.



- 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...)



«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.psyncog.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 collégialement.

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'examens 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.