

Effet de l'indication des syllabes comparé à celui de l'utilisation de la synthèse vocale sur l'amélioration des performances en lecture chez des élèves dyslexiques de troisième, de quatrième et de cinquième primaire

Auteur : Bouvier, Bérangère

Promoteur(s) : Poncelet, Martine

Faculté : par la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

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

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/24518>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur 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'œuvre 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-dessus (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

Effet de l'indication des syllabes comparé à celui de l'utilisation de la synthèse vocale sur l'amélioration des performances en lecture chez des élèves dyslexiques de troisième, de quatrième et de cinquième primaire

Mémoire présenté par Bérangère BOUVIER

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

Promotrice : PONCELET Martine

Lectrices : GERARDY Marie-Caroline, MARTINEZ PEREZ Treacy

Année académique 2024-2025

Préface

Le sujet du présent mémoire me tient particulièrement à cœur. Depuis plusieurs années, je travaille au sein d'un pôle territorial où mes missions consistent à accompagner les élèves à besoins spécifiques et à proposer des pistes concrètes aux enseignants pour les aider à mieux répondre à ces besoins. Les aménagements raisonnables sont donc au centre de mon métier. Chaque jour, je m'interroge sur les aides les plus adaptées, j'échange avec les enseignants et les membres de mon équipe afin de construire des réponses individualisées pour chaque élève.

J'ai choisi de réaliser des études en Sciences de l'Éducation et de rédiger ce mémoire dans le but de développer davantage mes connaissances dans le domaine de l'inclusion scolaire. En particulier, je souhaitais interroger l'efficacité des aménagements que je propose quotidiennement. La lecture d'ouvrages destinés aux enseignants, aux accompagnateurs et aux parents d'élèves à besoins spécifiques m'a permis de constater que ces ressources fournissaient peu de preuves scientifiques quant à l'efficacité des aménagements.

Les deux aménagements étudiés dans la partie principale de ce mémoire, à savoir l'indiçage des syllabes et la synthèse vocale, sont des aménagements que je recommande régulièrement aux familles et aux équipes éducatives travaillant avec des élèves dyslexiques. Il m'a donc semblé pertinent de m'y intéresser plus en profondeur.

Par ailleurs, j'ai également souhaité élargir la réflexion à d'autres formes d'aménagements conseillés aux élèves dyslexiques, plus universels, comme l'octroi d'un temps supplémentaire, la façon de formuler une consigne, l'adaptation de l'écriture d'un texte, etc. Ces gestes pédagogiques, bien qu'apparemment simples, me semblaient représenter une aide précieuse pour ces élèves. J'ai ainsi souhaité mieux comprendre leur efficacité, mais aussi évaluer la charge qu'ils représentaient pour les enseignants et leur faisabilité dans le quotidien des classes.

Ce mémoire poursuit donc un double objectif : d'une part, comparer en profondeur l'efficacité de deux aménagements raisonnables, l'indiçage des syllabes et la synthèse vocale ; d'autre part, s'interroger plus globalement sur l'efficacité et l'implémentation des principaux aménagements proposés aux élèves dyslexiques en tenant compte des réalités du terrain.

Remerciements

Avant toute chose, j'aimerais exprimer ma profonde reconnaissance envers les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie tout particulièrement ma promotrice, madame Martine Poncelet, pour la confiance qu'elle m'a témoignée en me permettant de développer un sujet qui me tenait à cœur, pour sa bienveillance, sa disponibilité et la qualité de ses conseils tout au long de ce travail.

Je tiens également à remercier mesdames Marie-Caroline Gerardy et Trey Martinez Perez pour l'attention qu'elles accorderont à ce mémoire.

Ma reconnaissance va aussi aux directions, aux enseignants, aux membres des pôles territoriaux, aux parents et aux élèves qui ont accepté de participer avec enthousiasme à mon étude. Sans leur implication, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Je remercie chaleureusement ma famille, ma belle-famille, mes collègues et mes amis pour leurs encouragements, leurs conseils et leur présence constante. Une pensée toute particulière à ma maman pour son écoute, sa patience et son soutien indéfectible tout au long de mes études, à Anne et Émilie, qui m'ont aidée à retrouver confiance en moi, ainsi qu'à Anne-Sophie pour sa bienveillance et ses relectures.

Enfin, je tiens à remercier de tout cœur mon compagnon pour son soutien sans faille, les sacrifices qu'il a consentis et sa bonne humeur précieuse qui m'a permis d'aller jusqu'au bout.

Liste des abréviations

AR	Aménagement(s) Raisonnables
EBS	Elève(s) à Besoins Spécifiques
ET	Écart-Type
FW-B	Fédération Wallonie-Bruxelles
PI	Plan d'Intervention
PIA	Plan Individualisé d'Apprentissage

Sommaire

Introduction	1
Revue de la littérature.....	3
1. L'acquisition de la lecture	3
1.1. Le modèle standard de la lecture à deux voies.....	3
1.2. L'importance de la procédure de conversion graphème-phonème dans l'apprentissage de la lecture	4
2. La dyslexie développementale	5
2.1. Définition	5
2.2. La théorie phonologique classique.....	5
3. Les aménagements raisonnables	7
3.1. Définitions	7
3.2. Particularités lexicales.....	8
3.3. Aspect légal	9
3.4. Liste non exhaustive des aménagements raisonnables susceptibles d'aider les élèves dyslexiques confrontée à la littérature.....	10
3.4.1. Aménagements raisonnables matériels.....	10
3.4.2. Aménagements raisonnables organisationnels	11
3.4.3. Aménagements raisonnables pédagogiques	12
3.5. Zoom sur les deux aménagements raisonnables mis en place dans cette étude	15
3.5.1. L'indication syllabique (la colorisation des syllabes).....	15
3.5.2. La synthèse vocale.....	17
3.6. Conclusion quant à l'efficacité des aménagements raisonnables.....	19
4. Les pôles territoriaux.....	21
Objectifs et hypothèses.....	22
Méthodologie.....	23
PARTIE 1 : L'étude principale auprès des élèves.....	23
1. Population cible et taille des effectifs.....	23
2. Recrutement	23
3. Constitution des groupes	24
4. Procédure.....	28
4.1. Le design expérimental	28
4.1.1. Le design croisé.....	28
4.1.2. Avant la mise en place des aménagements.....	29

4.1.3.	Pendant les périodes d'aménagement	29
4.1.4.	Après la période d'aménagement 1	30
4.1.5.	Après la période d'aménagement 2	30
4.2.	Prise de données complémentaires au design expérimental.....	30
5.	Matériel	30
5.1.	Avant la mise en place des aménagements.....	30
5.2.	Pendant les périodes d'aménagement	32
5.3.	Après la période d'aménagement 1	32
5.4.	Après la période d'aménagement 2	32
PARTIE 2 : L'enquête complémentaire avec adultes		33
1.	Population cible et taille des effectifs.....	33
2.	Recrutement	33
3.	Matériel	33
Résultats		34
PARTIE 1 : L'étude principale auprès des élèves.....		34
1.	Analyse quantitative des résultats expérimentaux	34
1.1.	Analyses statistiques	34
1.2.	Comparaison des performances en fluence en lecture	35
1.2.1.	Comparaison générale	35
1.2.2.	Zoom sur les classes de troisième primaire.....	37
1.2.3.	Zoom sur les classes de quatrième primaire.....	37
1.2.4.	Zoom sur les classes de cinquième primaire.....	38
1.2.5.	Résumé des comparaisons sur les performances en fluence	39
1.3.	Comparaison des scores en compréhension	39
1.3.1.	Comparaison des scores après la période d'aménagement 1 (P1)	39
1.3.2.	Comparaison des scores après la période d'aménagement 2 (P2)	41
1.3.3.	Comparaison des scores obtenus après les deux périodes d'aménagement (P1 et P2).....	42
2.	Analyse des réponses des élèves aux questionnaires après les périodes d'aménagement 1 et 2	43
2.1.	Sentiment d'aide.....	44
2.2.	Sentiment de progrès.....	45
2.3.	Comparaison entre les deux aménagements	47
PARTIE 2 : L'enquête complémentaire avec adultes		47
1.	Mise en place des aménagements raisonnables par les enseignants	47
2.	Aménagements raisonnables suggérés par les membres des pôles	48

3.	Mise en place d'aménagements raisonnables supplémentaires.....	48
4.	Charge de travail	48
5.	Efficacité	49
Interprétation et discussion	51	
1.	Enquête complémentaire avec adultes	51
1.1.	Mise en place des aménagements raisonnables par les enseignants et aménagements raisonnables suggérés par les membres des pôles	51
1.2.	Mise en place d'aménagements raisonnables supplémentaires.....	52
1.3.	Charge de travail	53
1.4.	Efficacité	54
2.	Analyse des résultats obtenus aux tests de fluence et de compréhension	55
2.1.	Interprétations des performances en fluence en lecture	55
2.2.	Interprétation des résultats en compréhension	56
2.3.	Articulation entre les résultats en fluence et en compréhension : trois interprétations possibles	57
2.4.	Développement des capacités en décodage.....	57
2.5.	Développement des capacités en compréhension	58
2.6.	Absence de développement des capacités en compréhension.....	59
2.7.	Absence de progrès et fonction de compensation	59
2.8.	Brève conclusion	62
Limites	63	
1.	Limites de l'étude	63
2.	Limites des tests de compréhension et de fluence.....	63
3.	Limites des questionnaires administrés aux élèves	64
4.	Limites des logiciels utilisés	64
Conclusion et perspectives.....	66	
Bibliographie.....	68	
Table des illustrations	74	
1.	Liste des figures	74
2.	Liste des tableaux	74
Annexes	I	
<u>Annexe 1.</u>	Exemple de document généré par le logiciel LireCouleur et mis en page.....	I
<u>Annexe 2.</u>	Exemple de document généré par le logiciel Speech Central	III
<u>Annexe 3.</u>	Répartition des participants selon leur année d'étude et leur établissement ...	IV
<u>Annexe 4.</u>	Anamnèse	V
<u>Annexe 5.</u>	Tests de compréhension administrés aux élèves au T0.....	VII

Annexe 6. Tests de compréhension administrés aux élèves au T1.....	XXXII
Annexe 7. Tests de compréhension administrés aux élèves au T2.....	LIX
Annexe 8. Fiche de procédure concernant le logiciel LireCouleur	LXXXVI
Annexe 9. Fiche de procédure concernant le logiciel Speech Central.....	XCII
Annexe 10. Questionnaires administrés aux élèves et tableau récapitulatif des réponses données	XCVIII
Annexe 11. Sondages proposés aux enseignants et membres des pôles territoriaux avec tableau récapitulatif des réponses données	CXIX
Annexe 12. Tableau récapitulatif des performances en fluence en lecture aux T0, T1 et T2	CXLVI
Annexe 13. Tableaux récapitulatifs des résultats en compréhension	CXLVIII
Annexe 14. Statistiques descriptives, analyses de variance mixtes à mesures répétées et analyses post hoc des performances en compréhension	CLVI
Annexe 15. Utilisation de l’Intelligence Artificielle (IA)	CLXII

Introduction

Développer l'école inclusive est aujourd'hui une grande préoccupation dans le domaine éducatif et l'un des principaux thèmes du quatrième axe stratégique du Pacte pour un Enseignement d'excellence (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). La Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B] (2017) définit l'école inclusive comme « permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel » (p. 244). Afin notamment d'aider les enseignants à mettre en place des aménagements raisonnables pour ces élèves à besoins spécifiques [EBS], les *pôles territoriaux* ont été créés (FW-B, 2017).

La FW-B (2018c) définit les aménagements raisonnables [AR] comme étant

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 (p.6).

Beaucoup d'AR sont proposés dans des ouvrages destinés aux enseignants (Goetry, 2014 ; Halloy & Jamart, 2018 ; Loty & Mazeau, 2020), mais peu d'études ont été réalisées, en réalité, sur l'étendue de ces aménagements ainsi que sur leur efficacité (Carter et al., 2022 ; Kurth & Keegan, 2014). La littérature sur ce sujet est pauvre (Carter et al., 2022). Lorsque l'on se concentre sur les AR proposés aux enfants ayant un trouble du langage écrit, les recherches nous amènent également à penser que nous devons davantage mener d'études quant à l'efficacité de ces aménagements (Al Otaiba et al., 2023).

Notre objectif est donc de déterminer l'efficacité de certains AR mis en place pour les élèves dyslexiques. Parmi les différentes pistes proposées aux enseignants, deux ont retenu notre attention : la synthèse vocale et l'indication des syllabes (Loty & Mazeau, 2020). Bien que ces outils soient régulièrement conseillés aux enseignants par les pôles territoriaux, nous ne disposons que de peu de preuves scientifiques concernant leur efficacité (Doignon-Camus & Zagar, 2009 ; Wood et al., 2018). Notre but principal est alors de répondre à la question suivante : « L'indication des syllabes est-il efficace comparativement à la synthèse vocale afin d'améliorer les performances en lecture des élèves dyslexiques de troisième, de quatrième et de cinquième primaire ? » Nous demanderons ainsi aux enseignants de ces trois niveaux scolaires de réaliser des activités de lecture en proposant à leurs élèves dyslexiques des textes

dont les syllabes seront mises en évidence, mais aussi des textes dont la lecture se fera par synthèse vocale.

Un objectif secondaire qui complète cette étude est de s'intéresser aux pratiques déclarées des enseignants et membres des pôles territoriaux concernant l'implémentation des AR, ainsi que de recueillir leur ressenti sur l'efficacité de ces aménagements. Il s'agit, en outre, d'analyser dans quelle mesure la charge de travail que les AR demandent aux enseignants influence leur mise en œuvre afin de pouvoir déterminer les aménagements qui pourraient être plus facilement ou plus difficilement adoptés par ces professionnels.

Après une revue de la littérature qui traitera de l'acquisition de la lecture, de la dyslexie développementale, des différents AR susceptibles de venir en aide aux élèves dyslexiques, des recherches portant sur les deux aménagements au centre de notre étude et des pôles territoriaux, nous nous concentrerons sur les objectifs et les hypothèses. Nous présenterons ensuite la méthodologie, suivie des résultats que nous critiquerons et mettrons en lien avec la question de recherche ainsi que la littérature lors de la discussion. Nous terminerons notre travail en présentant les limites de l'étude tout en proposant des perspectives pour les prochaines recherches.

Revue de la littérature

1. L'acquisition de la lecture

La compréhension à la lecture résulte de deux mécanismes : la compréhension orale et l'identification des mots écrits (Gough & Tunmer, 1986 ; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). La compréhension à la lecture est donc liée à la compréhension orale. Pour apprendre à lire, il faudrait alors apprendre à reconnaître les mots écrits (Gough & Tunmer, 1986). Afin d'illustrer le processus d'identification des mots écrits, plusieurs modèles ont été réalisés, dont celui de la double voie de Coltheart et al. (2001).

1.1. Le modèle standard de la lecture à deux voies

D'après le modèle à double voie, il existe deux voies de lecture : la procédure lexicale, dite voie directe ou procédure d'adressage, et la procédure sublexicale, dite voie indirecte, procédure de conversion graphème-phonème ou procédure d'assemblage (Coltheart et al., 2001 ; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003).

La **procédure lexicale** permet de lire les mots connus, c'est-à-dire ceux qui sont enregistrés dans le lexique orthographique. Elle favorise en fait l'accès direct à cette représentation orthographique (Coltheart et al., 2001 ; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). En effet, lors de la lecture par voie directe, le lecteur va activer la représentation graphémique des mots qui va alors lui permettre d'activer la représentation lexicale orthographique lui indiquant que le mot écrit lui est connu. Il activera ensuite la représentation sémantique qui contribue à la compréhension du mot et, enfin, la représentation phonologique qui va lui permettre de prononcer le mot (Coltheart et al., 2001).

Lorsque le mot n'est pas connu, est un nom propre ou un pseudo-mot, le lecteur ne peut pas faire appel à cette procédure (Coltheart et al., 2001 ; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). Il doit alors utiliser la **procédure de conversion graphème-phonème** qui va lui permettre, comme son nom l'indique, de faire correspondre chaque unité graphémique en son équivalent phonémique. Elle permet ainsi de lire les mots réguliers alors que la lecture des mots irréguliers est plus difficile (Coltheart et al., 2001 ; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003).

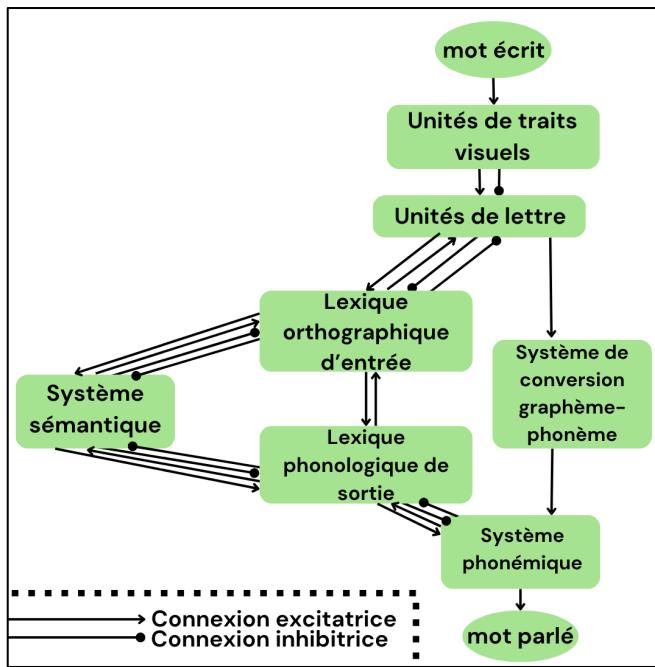


Figure 1. Modèle de la lecture à deux voies, inspiré de *The dual-route cascaded model of visual word recognition and reading aloud* (Coltheart et al., 2001).

Selon Share (1995, 1999), ces deux procédures s’alimentent réciproquement : lorsqu’un mot inconnu est décodé par la procédure de conversion graphème-phonème, il devient plus familier et peut alors être stocké dans le lexique orthographique après quelques expositions et, parallèlement, la procédure lexicale consolide la procédure de conversion graphème-phonème. Il est à noter qu’il n’est pas nécessaire que cette procédure soit complètement acquise pour que l’élève puisse commencer à utiliser la procédure lexicale (Share, 1995, 1999).

1.2. L’importance de la procédure de conversion graphème-phonème dans l’apprentissage de la lecture

La procédure de conversion graphème-phonème exercerait un poids plus important dans le processus d’acquisition de la lecture (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). La voie indirecte permet de lire les mots réguliers – familiers ou non – et semble jouer un rôle important dans le développement des représentations orthographiques. Elle permet également de lire, en partie, les mots irréguliers si ceux-ci contiennent une base régulière. En effet, un mot irrégulier n’est, en réalité, constitué que d’une partie irrégulière, l’autre partie respectant les règles de correspondance graphème-phonème. Le lecteur peut donc décoder la partie régulière et s’aider du contexte ou de son lexique oral pour inférer le mot. Ce mot pourra alors être stocké dans le lexique mental.

La procédure de conversion graphème-phonème peut cependant être défectiveuse chez certains enfants, notamment chez les dyslexiques, ce qui impacte, par conséquent, fortement leur lecture (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003).

2. La dyslexie développementale

2.1. Définition

La dyslexie développementale est un trouble neurologique des apprentissages qui affecte la capacité d'identification, de décodage et de production orthographique des mots (Lyon et al., 2003, cités par Colé & Sprenger-Charolles, 2021). C'est un trouble héréditaire, spécifique et persistant (Casalis et al., 2019 ; Colé & Sprenger-Charolles, 2021). Au niveau cognitif, la dyslexie se caractérise par des difficultés de nature phonologique (Casalis et al., 2019 ; Lyon et al., 2003, cités par Colé & Sprenger-Charolles, 2021) pouvant, dans certains cas, être accompagnées de déficits d'ordre visuel, auditif ou moteur (Casalis et al., 2019).

2.2. La théorie phonologique classique

Plusieurs théories existent concernant les déficits cognitifs pouvant expliquer la dyslexie développementale (Casalis et al., 2019). Dans ce travail, nous nous concentrerons sur la plus largement répandue et acceptée : la **théorie phonologique classique** (Ramus, 2003). En effet, la majorité des études constate que la dyslexie développementale est principalement liée à des difficultés d'ordre phonologique, bien que d'autres facteurs puissent intervenir de manière secondaire, comme les voies sensorielles qui sont plus fréquemment défaillantes chez certains dyslexiques que chez les normo-lecteurs sans pour autant que ce déficit soit à l'origine même de la dyslexie. Il en serait alors une spécificité facultative (Ramus, 2003).

Selon la théorie classique, la dyslexie est la conséquence d'un trouble d'origine phonologique. Elle peut alors se manifester par des difficultés de conscience phonologique, de mémoire phonologique à court terme, de dénomination rapide ainsi que dans des tâches de perception catégorielle (Casalis et al., 2019).

La conscience phonologique est définie comme une habileté à analyser intentionnellement les unités linguistiques : *phonèmes, syllabes, rimes* (Casalis et al., 2019). La conscience syllabique se développe plus tôt que la conscience phonémique : elle apparaît avant l'apprentissage de la lecture alors que la conscience phonémique apparaît lorsque l'enfant apprend à lire (Liberman, et al., 1974). Les dyslexiques présenteraient de moins bonnes capacités de manipulation phonémique par rapport à celles d'élèves normo-lecteurs de même niveau de lecture (Lundberg & Hoien, 1989, cités par Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). Or, pour appliquer la correspondance graphème-phonème, le lecteur doit pouvoir développer cette conscience phonémique (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003).

La mémoire phonologique à court terme permet de stocker de manière éphémère des sons, mots ou items en mémoire (Casalis et al., 2019). Elle est impliquée dans la procédure d'assemblage et joue donc un rôle dans l'acquisition de la lecture (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). Plusieurs études ont montré que la mémoire verbale à court terme est cependant moins impliquée dans l'acquisition de la lecture que la conscience phonémique (Lecocq, 1991 ; Wagner et al., 1994, cités par Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). De plus, lorsque l'on compare des dyslexiques avec des normo-lecteurs de même niveau de lecture, les individus ne présentent pas toujours de différences de performances (Casalis et al., 2019 ; Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003).

La dénomination rapide automatisée – en anglais, *Rapid Automatized Naming* [RAN] – permet, comme son nom l'indique, de dénommer rapidement des items. Cette tâche, élaborée par Denckla et Rudel (1976, citées par Casalis et al., 2019), propose la dénomination de couleurs, chiffres, lettres ou objets présentés selon des séries de cinq stimuli, répétées dix fois. Le lien entre les capacités de dénomination rapide et l'apprentissage de la lecture n'est pas facilement interprétable (Casalis et al., 2019). Ces capacités pourraient refléter la vitesse avec laquelle la représentation phonologique du mot peut être récupérée, mais elles pourraient aussi refléter la vitesse avec laquelle les processus visuels sont intégrés (Wolf & Bowers, 1999, cités par Casalis et al., 2019).

La perception catégorielle est le fait que les sons qui ne font pas partie de la même catégorie phonémique seront plus facilement discriminables que ceux faisant partie de la même catégorie, à différence acoustique égale. Un même phonème peut présenter des différences acoustiques minimes qui ne se perçoivent pas à l'oral alors que les différences acoustiques entre deux phonèmes se perçoivent (Casalis et al., 2019). Une étude a montré que les élèves dyslexiques, par rapport aux normo-lecteurs, discriminent mieux les sons appartenant à la même catégorie phonémique et moins bien les sons appartenant à des catégories phonémiques différentes (Serniclaes et al., 2001, cités par Colé & Sprenger-Charolles, 2021).

Les difficultés rencontrées dans ces différents domaines altèrent alors les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes et, de ce fait, la procédure d'adressage, ce qui fait que les dyslexiques présentent des difficultés en lecture (Casalis et al., 2019 ; Colé & Sprenger-Charolles, 2021).

Au niveau biologique, les cerveaux des dyslexiques présentent certaines particularités qui pourraient avoir des répercussions dans les tâches de lecture (Galaburda et al., 1985, 1994, cités par Casalis et al., 2019). De plus, certaines zones du cerveau des dyslexiques spécifiques à la

lecture sont plus ou sont moins activées que celles du cerveau des normo-lecteurs pendant la lecture (Sprenger-Charolles, 2021). Ces aspects neurobiologiques permettent ainsi de soutenir le fait que la dyslexie n'est pas due à une éducation déficitaire, mais est un trouble persistant.

3. Les aménagements raisonnables

3.1. Définitions

Afin de définir le vocable *aménagement raisonnable*, il convient d'abord de définir ce qu'est un besoin spécifique.

Selon la FW-B (2018c),

un besoin spécifique est un besoin 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 ou secondaire (p.5).

La FW-B (2018c) définit un *aménagement raisonnable* comme étant

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 (p.6).

Plusieurs facteurs sont, en effet, pris en compte afin d'assurer le caractère *raisonnable* de ces aménagements (FW-B, 2018a). Tout d'abord, il est important de prendre en considération le coût que l'aménagement demande à l'école. Ensuite, les modalités organisationnelles de l'école et de la classe doivent également être prises en compte. Il est, par ailleurs, important de tenir compte de la fréquence et de la durée que demande la mise en application de l'aménagement. De plus, l'effet de cet aménagement ne doit faire obstacle ni à l'élève pour lequel il est mis en place, ni aux personnes qui l'entourent, ni à l'environnement. Enfin, le caractère *raisonnable* de l'aménagement dépend aussi de l'absence ou de la présence d'une alternative : si aucune autre solution ne fonctionne, l'aménagement proposé sera d'autant plus facilement reconnu comme raisonnable.

De plus, selon l'UNIA (2016), plusieurs conditions doivent être remplies afin que l'aménagement soit de qualité : répondre aux besoins de l'enfant ; assurer à l'élève de pouvoir prendre part, comme ses camarades, aux activités de la classe tout en les adaptant en tenant

compte de ses habiletés ; le rendre autonome au sein de la classe comme à l'école ; lui permettre d'être en sécurité et respecté.

Les AR peuvent être classés en trois parties, à savoir les AR matériels, organisationnels et pédagogiques (FW-B, 2018c).

Les **AR matériels** sont relatifs aux infrastructures et locaux scolaires ainsi qu'à leur accessibilité. Pour certains élèves à besoins spécifiques, l'utilisation d'un outil informatique est indispensable pour compenser les difficultés scolaires liées au trouble, à la déficience ou au handicap. Les **AR organisationnels** sont relatifs à la grille-horaire de l'élève, aux groupes-cours, à la passation des épreuves internes et externes. Les **AR pédagogiques** sont relatifs aux méthodes, aux supports, aux contextes d'apprentissage (p.6).

3.2. Particularités lexicales

Lorsque l'on consulte la littérature, il apparaît régulièrement que les auteurs ne sont pas tous d'accord sur le vocabulaire utilisé en lien avec les aménagements. Harrison et al. (2013) confirment ces propos.

Tremblay (2020) parle d'*adaptation* ou d'*accommodation* qu'il définit comme étant un processus d'aide apportée à l'EBS qui ne modifie pas le programme, la tâche à effectuer ou les objectifs d'apprentissage. Le niveau reste ainsi le même. Accorder du temps supplémentaire à un EBS ou proposer un matériel en braille à un élève qui a des déficiences visuelles sont des exemples d'*accommodations* (Tremblay, 2020). En opposition à ces termes, il utilise aussi l'expression *modification* lorsque l'élève reçoit une aide qui apporte un changement au programme, modifie la leçon comme les phases d'entraînement ou d'évaluation, le niveau ou les objectifs. Dispenser un élève avec déficience auditive d'un examen oral en langues est ainsi une modification (Tremblay, 2020). Vienneau (2006) définit un *accommodelement* de la même façon que l'*accommodation* mais, selon lui, une *adaptation* modifie ou supprime les objectifs d'apprentissage. Le fait d'abandonner ces objectifs est alors une *modification*. Tindal (1998, cité par Bolt & Thurlow, 2007) va dans le même sens que Vienneau (2006) et que Tremblay (2020) concernant l'*accommodation* et suit les propos de ce dernier concernant la *modification*.

Kurth et Keegan (2014) proposent une classification des *adaptations* en deux groupes : les *accommodations* et les *modifications*. Les *accommodations* proposent plutôt des adaptations pédagogiques visant à rendre la tâche plus accessible aux EBS (par exemple, proposer un matériel supplémentaire à l'enfant comme un support en braille) alors que les *modifications* tentent de fournir aux élèves des adaptations curriculaires ayant pour but d'adapter le contenu

(par exemple, modifier le niveau de la leçon pour permettre une meilleure compréhension). Ces définitions semblent ainsi proches de celles évoquées ci-dessus.

Harrison et al. (2013) proposent encore une autre organisation : ils classent les ajustements en trois catégories, à savoir *modification*, *accommodation* et *intervention*. Le terme *modification* fait alors de nouveau référence à une réorganisation au niveau des objectifs et le terme *accommodation* se rapporte une nouvelle fois à la mise en place d'un ajustement qui permettra à l'enfant de suivre le cursus comme les autres, sans en modifier les objectifs. L'*intervention* a alors pour but de renforcer les aptitudes de l'enfant en l'amenant à retravailler davantage les concepts qui lui posent problème, par exemple, en insistant sur l'apprentissage de la lecture.

En conclusion, les définitions proposées par les différents auteurs sont assez proches, même si elles présentent quelques nuances. Généralement, les auteurs distinguent le fait de modifier le programme, le contenu, les objectifs du fait de ne pas y apporter de changements. Les termes en lien avec ces définitions peuvent alors quelque peu varier, mais nous pouvons constater une certaine tendance à opposer le terme *accommodation* au terme *modification*.

3.3. Aspect légal

En 1975, un programme consistant à venir en aide aux EBS a été mis en place aux États-Unis. Il s'agit de l'*individualized education program* [IEP] (Kurth & Keegan, 2014 ; Drasgow et al., 2001, cités par Tremblay et al., 2019). En Europe, le *plan d'intervention* [PI] est alors devenu obligatoire peu de temps après dans un grand nombre de pays (Rotter, 2014, citée par Tremblay et al., 2019). En FW-B, il s'agit du *plan individualisé d'apprentissage* [PIA] alors qu'en France, il s'agit du *programme personnalisé de réussite éducative* [PPRE], du *plan d'accompagnement personnalisé* [PAP] et du *plan personnalisé de scolarisation* [PPS], ces trois programmes variant en fonction du type de besoin rencontré (Casalis et al., 2019 ; Tremblay et al., 2019).

D'un pays ou d'une région à l'autre, le PI peut quelque peu différer (Tremblay et al., 2019). En effet, bien que ce dispositif ait systématiquement pour but de permettre aux EBS de progresser et d'avancer sur le chemin de la réussite, sa mise en œuvre n'est pas toujours identique d'un pays ou d'une région à l'autre. Tremblay et al. (2019) ont alors mené une analyse comparative de ces dispositifs dans cinq contextes scolaires en Europe et au Canada (France, FW-B, Tessin, Québec, Ontario). Tout d'abord, ils ont constaté que chaque pays/région utilise son propre lexique. Ils ont ensuite analysé les différents textes légaux afin d'en comparer les définitions. Ils en ont alors retiré plusieurs points communs, à savoir la valeur de la

planification, de la coopération, de la coordination, de la mise en place d'adaptations réfléchies et de la façon d'orchestrer la vie de la classe (Tremblay et al., 2019). Enfin, les auteurs ont relevé plusieurs composantes communes aux PI des différents systèmes scolaires, notamment celle des *adaptations et modifications* qui a pour but de déterminer et définir les différents AR permettant d'épauler les EBS dans leur scolarité. Il est à noter que cet aspect ne figure pas dans le modèle de la FW-B, à savoir le PIA, ni dans celui du Tessin. Cependant, en FW-B, la mise en place du Pacte pour un Enseignement d'excellence développe maintenant davantage l'école inclusive et, par conséquent, la mise en place d'AR (FW-B, 2017). La FW-B (2023) a ainsi conçu le *Dossier d'Accompagnement de l'Élève* [DAccE] dont une fonction est de notifier les différentes actions établies pour venir en aide à l'EBS.

Finalement, malgré quelques petites différences concernant l'usage du programme individualisé, nous pouvons conclure que les différents systèmes scolaires analysés dans cette étude disposent d'un cadre légal concernant la prise en charge des EBS (Tremblay et al., 2019). Nous pouvons aussi en déduire que la mise en place d'AR semble avoir une certaine importance dans les différents programmes conçus par les juridictions étudiées par Tremblay et al. (2019). Cependant, l'efficacité de ces AR s'avère peu évaluée (Casalis et al., 2019 ; Harrison et al., 2013 ; Kurth & Keegan, 2014). La FW-B (2023) affirme que certains ajustements peuvent être proposés lorsqu'un AR ne suffit pas, la difficulté de l'enfant étant toujours présente, mais ces AR ne semblent pas faire l'objet d'une évaluation rigoureuse.

3.4. Liste non exhaustive des aménagements raisonnables susceptibles d'aider les élèves dyslexiques confrontée à la littérature

3.4.1. Aménagements raisonnables matériels

L'**ordinateur** ou la **tablette** sont régulièrement recommandés aux élèves dyslexiques afin de leur apporter des aides relatives à l'écriture (par exemple, le correcteur orthographique ou l'utilisation du clavier pour compenser les difficultés de graphisme) ou à la lecture (par exemple, la synthèse vocale) et leur permettent également de les motiver davantage (Casalis et al., 2019). Afin de tirer les bénéfices de ces outils, il est important que l'enfant puisse les utiliser correctement : maîtriser les différentes fonctionnalités et la frappe au clavier (Casalis et al., 2019 ; FW-B, 2018b). Il est à noter que l'outil numérique peut présenter certains inconvénients : les enseignants ne reçoivent pas de formation particulière quant à l'utilisation de ces outils, ce qui risque notamment d'empêcher l'enseignant de donner des astuces à l'enfant ou de trouver

des solutions lorsqu'il rencontre une difficulté liée au numérique (Casalis et al., 2019). Par ailleurs, certains adolescents décident parfois de ne plus utiliser ces outils, car ils peuvent se sentir stigmatisés (Casalis et al., 2019). Peu d'études démontrent l'efficacité de la mise en place de ces aides technologiques chez les élèves francophones (Bourget-Piché et al., 2022). Nous reviendrons sur l'efficacité de l'utilisation du prédicteur, du correcteur orthographique et de la synthèse vocale dans la suite de ce travail.

3.4.2. Aménagements raisonnables organisationnels

Étant donné que l'enfant dyslexique est plus lent en lecture, un **temps supplémentaire** peut lui être proposé lors des activités ou des examens (Casalis et al., 2019 ; FW-B, 2018b). Il semble qu'aucune recherche scientifique ne confirme l'effet d'accorder un tiers-temps supplémentaire à l'enfant (Casalis et al., 2019). Ces auteurs expliquent par ailleurs qu'il serait bénéfique d'apprendre aux enfants à utiliser correctement ce temps qui leur est accordé, mais aussi d'éviter de les priver d'un autre apprentissage (terminer sa feuille d'exercices pendant que les autres élèves de la classe découvrent la leçon suivante). Ils soulignent, en outre, qu'il peut être préférable d'adapter la tâche quand il n'est pas possible de proposer un temps supplémentaire (Casalis et al., 2019). Les enseignants pourraient, en effet, fournir moins d'exercices ou diminuer le nombre d'items (Casalis et al., 2019 ; FW-B, 2018b ; Halloy & Jamart, 2018).

Certains auteurs conseillent de fractionner les questions afin de proposer à l'enfant **une seule consigne à la fois** (FW-B, 2018b ; Goetry, 2014). De nombreux auteurs s'accordent sur le fait d'utiliser des **phrases courtes** (Casalis et al., 2019 ; FW-B, 2018b ; Goetry, 2014 ; Halloy & Jamart, 2018) étant donné que la dyslexie peut être liée à de faibles habiletés en mémoire de travail (Casalis et al., 2019 ; Halloy & Jamart, 2018). Halloy et Jamart (2018) préconisent également de les **numéroter** lorsqu'une consigne se divise en plusieurs actions à effectuer. Il est à noter que l'effet de ces adaptations en lecture n'a fait l'objet que de peu de recherches scientifiques (Casalis et al., 2019).

Plusieurs auteurs suggèrent de soutenir les consignes écrites par des **consignes à haute voix**, que ce soit la voix d'un adulte ou celle d'un logiciel (Casalis et al., 2019 ; FW-B, 2018b ; Goetry, 2014 ; Loty & Mazeau, 2020), le but étant de garder un maximum de force pour la résolution de l'exercice (FW-B, 2018b). Halloy et Jamart (2018) conseillent aussi de faire reformuler la consigne par un autre élève de la classe ou de l'accompagner de **pictogrammes**. À nouveau, l'efficacité de ces aménagements n'a fait l'objet que de peu de vérifications dans la littérature (Casalis et al., 2019).

3.4.3. Aménagements raisonnables pédagogiques

Certains AR pédagogiques concernent les **supports** proposés aux élèves.

Plusieurs auteurs proposent d'**adapter l'écriture et la présentation** des mots, des phrases et des textes (FW-B, 2018b ; Goetry, 2014 ; Halloy & Jamart, 2018 ; Loty & Mazeau, 2020).

Tout d'abord, certains suggèrent d'**espacer les lettres au sein des mots et les mots au sein des phrases** (FW-B, 2018b ; Goetry, 2014 ; Halloy & Jamart, 2018 ; Loty & Mazeau, 2020). Casalis et al. (2019) expliquent que cette adaptation a pour but de rendre la lecture plus facile, mais pas de rééduquer le trouble. Plusieurs études ont été réalisées pour comprendre l'effet de cet aménagement : les auteurs ne sont pas toujours d'accord entre eux. Rosen et al. (2014) expliquent qu'il existe un phénomène appelé *crowding* qui, lorsqu'un objet serait fortement encombré d'objets semblables, rendrait l'identification de cet objet plus difficile. Cette difficulté se réduirait lorsqu'on espacerait ces différents objets. Le *crowding* aurait le même effet sur la lecture de mots. Les élèves dyslexiques seraient davantage gênés par ce phénomène (Martelli et al., 2009 ; Zorzi et al., 2012). Zorzi et al. (2012) ont réalisé une étude qui a montré que le fait d'espacer davantage les lettres et les mots dans un texte avait un effet positif significatif chez les élèves dyslexiques sur la vitesse de lecture et diminuait également de manière significative le nombre de fautes. Cependant, d'autres auteurs ont montré que cet aménagement n'avait pas d'impact positif (van den Boer & Hakvoort, 2015). Les résultats étant contradictoires, il est important de préciser que cet aménagement doit être proposé en fonction du profil de l'enfant et qu'il est nécessaire de vérifier s'il lui convient (Casalis et al., 2019).

Des auteurs insistent sur l'importance du **choix de la police d'écriture** (FW-B, 2018b ; Goetry, 2014 ; Halloy & Jamart, 2018 ; Loty & Mazeau, 2020). Certains préconisent l'Arial (FW-B, 2018b ; Goetry, 2014 ; Loty & Mazeau, 2020). Goetry (2014) et la FW-B (2018b) recommandent aussi le Verdana. Loty et Mazeau (2020) mettent en avant le Calibri. Le Comic sans MS est aussi plébiscité par la FW-B (2018b). Par ailleurs, une police d'écriture a été créée pour les dyslexiques (Casalis et al., 2019 ; FW-B, 2018b). Il s'agit de la police OpenDyslexic. Cette police permettrait de réduire les confusions, car ses caractères afficheraient des traits plus gras à certains endroits (Casalis et al., 2019). Cette particularité permettrait, en outre, de les orienter plus aisément (Casalis et al., 2019). Une étude a été menée chez des jeunes de 9 à 12 ans présentant une dyslexie afin de tester l'efficacité de cette police d'écriture par rapport à d'autres, comme l'Arial et le Times New Roman (Wery & Diliberto, 2017). Les résultats ne

montrent pas d'amélioration en rapidité et en précision de lecture. Les élèves n'ont d'ailleurs pas exprimé trouver cette police meilleure que les autres. Il est à noter que l'échantillon d'enfants dyslexiques est faible (12 participants). Certains auteurs ont également montré que, dans l'absolu, le type de police d'écriture n'apportait pas d'amélioration en rapidité de lecture des dyslexiques (Rello & Baeza-Yates, 2013 ; Chandler, 2001, cité par Tarasov et al., 2015).

En outre, de nombreux auteurs évoquent l'importance de respecter une certaine **taille de police** d'écriture (FW-B, 2018b ; Goetry, 2014 ; Halloy & Jamart, 2018). Les auteurs ne semblent pas toujours d'accord sur la taille exacte de la police d'écriture (Tarasov et al., 2015). Certains conseillent une taille de police allant de douze à quatorze (FW-B, 2018b ; Halloy & Jamart, 2018), d'autres privilégient la taille quatorze (Goetry, 2014). Il nous semble alors important de surtout s'adapter à l'enfant. Quelques études ont été réalisées à ce sujet. Subbaram (2004, cité par Tarasov et al., 2015) a remarqué que la police qui permet une meilleure lisibilité est de taille quatorze. Chandler (2001, cité par Tarasov et al., 2015) a montré que, lorsque les lecteurs lisent un texte dont la police d'écriture est de taille douze, la lecture se réalise de manière plus rapide : cet auteur a montré que la rapidité de la lecture est en fait influencée de manière significative par la taille de la police, mais que ce n'est pas le cas de la compréhension. Le fait d'utiliser une police de petite taille augmenterait le nombre de fixations que font les yeux lors de la lecture ainsi que leur durée, mais également la durée des saccades et le nombre de régressions (Tinker, 1963, cité par Tarasov et al., 2015). Selon Silver et Braun (1993, cités par Tarasov et al., 2015), le fait d'utiliser des caractères de plus grande taille permettrait de mieux distinguer les lettres. Selon Delamate (2010, cité par Tarasov et al., 2015), cette augmentation de taille permettrait de diminuer le phénomène de *crowding*, ce qui accélérerait donc la vitesse de lecture.

Enfin, beaucoup d'auteurs recommandent d'**augmenter l'espace entre les lignes** du texte (FW-B, 2018b ; Goetry, 2014 ; Halloy & Jamart, 2018 ; Loty & Mazeau, 2020). La FW-B (2018b) et Goetry (2014) proposent de présenter les textes avec un interligne de un point cinq. La littérature nous fournit quelques explications quant à la raison de la mise en place de cet aménagement. Mills et Weldon (1987, cités par Tarasov et al., 2015) expliquent que, lorsque l'interligne est réduit, le nombre de fixations oculaires augmente, ce qui a pour conséquence d'augmenter la durée de la lecture ainsi que la fatigabilité de l'enfant. Hughes et Wilkins (2002, cités par Tarasov et al., 2015) affirment que l'augmentation de l'interligne permet de suivre plus aisément la suite de mots, mais aussi de se repérer plus facilement lors d'un passage à la ligne suivante et ainsi d'éviter de sauter une ligne.

Certains AR pédagogiques concernent les **contextes** d'apprentissage, comme celui de la **lecture**.

Plusieurs auteurs proposent d'adapter la lecture en diminuant la quantité, c'est-à-dire en **adaptant la longueur des textes** (FW-B, 2018b ; Halloy & Jamart, 2018). Casalis et al. (2019) suggèrent de proposer des textes de niveau inférieur à l'année de scolarité de l'enfant. La FW-B (2018b) conseille aussi l'utilisation d'un logiciel de lecture ou la voix d'un tiers afin de réduire la quantité de lecture que l'enfant doit fournir. Casalis et al. (2019) expliquent que les aménagements visant à diminuer la confrontation à la lecture pourraient provoquer une réduction des capacités en lecture de l'enfant. Ils conseillent donc d'encourager certains profils d'enfants à lire régulièrement.

Loty et Mazeau (2020) conseillent aux professionnels de consolider le décodage. Il a été montré que le fait d'exercer de manière intensive la **conscience phonologique** tout en proposant un enseignement explicite des **règles de conversion** graphème-phonème favorise l'acquisition de la lecture des enfants susceptibles de présenter des difficultés en lecture (Torgesen et al., 1999).

Certains AR pédagogiques concernent les **contextes de l'écriture**.

De nombreux auteurs recommandent l'utilisation du **correcteur orthographique** (Casalis et al., 2019 ; FW-B, 2018b ; Goetry, 2014). Ce type de logiciel met en évidence les mots mal écrits et suggère alors différentes formes orthographiques et grammaticales possibles (Casalis et al., 2019). Peu d'études ont été réalisées pour mesurer l'efficacité du correcteur. En général, elles montrent que ce logiciel permet à l'élève dyslexique ou tout-venant de faire moins d'erreurs lexicales et grammaticales (Bourget-Piché et al., 2022).

D'autres auteurs recommandent le **prédicteur de mots** (Casalis et al., 2019 ; Halloy & Jamart, 2018). À partir du moment où l'élève commence à écrire des lettres, ce logiciel lui suggère plusieurs mots commençant par les mêmes lettres que celles que l'enfant a tapées. Les mots proposés sont des mots régulièrement utilisés dans la langue de l'enfant et sont cohérents par rapport au contexte dans lequel le mot se trouve (Casalis et al., 2019). De nouveau, très peu d'études ont été menées sur le sujet (Bourget-Piché et al., 2022). Le peu d'études recensées démontre une diminution du nombre d'erreurs orthographiques. Il est à noter que ces études contiennent plusieurs biais : échantillons de petite taille, pas de distinction entre les différentes sortes de fautes, etc. (Bourget-Piché et al., 2022).

3.5. Zoom sur les deux aménagements raisonnables mis en place dans cette étude

3.5.1. L'indication syllabique (la colorisation des syllabes)

Nous avons vu que la procédure de conversion graphème-phonème joue un rôle primordial dans le processus d'apprentissage de la lecture (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003) et qu'il est important d'avoir de bonnes capacités phonologiques pour pouvoir maîtriser le principe alphabétique (Colé & Sprenger-Charolles, 2021). La phonologie est donc essentielle dans l'apprentissage de la lecture (Share, 1995). Afin de convertir un mot écrit en mot oral, le lecteur le décompose en unités sous-lexicales, il transforme alors chacune d'elles en leur unité phonémique équivalente et assemble enfin ces différents phonèmes afin de pouvoir prononcer le mot (Casalis et al., 2019). Plusieurs auteurs ont constaté que les enfants manipulent plus précocement et plus facilement les syllabes que les phonèmes (Bruck et al., 1997 ; Courcy et al., 2000, cités par Chetail, 2012 ; Liberman et al., 1974). Lors de la conversion graphème-phonème, les apprentis lecteurs auraient donc tendance à préférer le regroupement en syllabes (Chetail, 2012). Le décodage pourrait alors se réaliser par l'intermédiaire des syllabes (Doignon-Camus & Zagar, 2009).

Peu d'auteurs ont pourtant étudié la fonction de la syllabe dans l'apprentissage de la lecture (Doignon-Camus & Zagar, 2009). Pourtant, beaucoup d'enseignants utilisent des méthodes syllabiques pour apprendre la lecture aux enfants. Certains manuels mettent également les syllabes des mots en évidence grâce à des couleurs différentes (Doignon-Camus & Zagar, 2009). C'est d'ailleurs un AR suggéré par certains auteurs (Halloy & Jamart, 2018 ; Loty & Mazeau, 2020). Ceux-ci proposent même des logiciels spécialisés dans cette colorisation : LireCouleur et Dys-Vocal permettent notamment de distinguer chaque syllabe grâce à une alternance de deux couleurs. Ce type d'aménagement peut alors être considéré comme une *accommodation* selon la définition de Tremblay (2020), cette approche ne modifiant pas les objectifs ou le programme.

Doignon-Camus et Zagar (2009) se sont ainsi intéressés au rôle de la syllabe. Lorsqu'ils apprennent à lire, les apprentis lecteurs ont tendance à se baser sur des segments qu'ils connaissent à l'oral. Ils associeraient alors ces segments au langage écrit, en segmentant le mot écrit en fonction des groupes de lettres qu'ils connaissent à l'oral (Goswami & Bryant, 1990, cités par Doignon-Camus & Zagar, 2009). Ils émettent alors l'hypothèse que, si le décodage se

réalise par l'intermédiaire des syllabes, il serait alors nécessaire que les lecteurs reconnaissent les syllabes dans les mots écrits (Doignon-Camus & Zagar, 2009). Leur étude a montré que les apprentis lecteurs ont effectivement tendance à distinguer, à l'écrit, les segments de mots représentant des syllabes, et ce, qu'importe leur niveau dans l'apprentissage de lecture.

Cette stratégie faciliterait alors la procédure de décodage. Le fait de regrouper les lettres en syllabes favoriserait la distinction entre les différentes unités phonémiques faisant partie de la syllabe et ainsi la construction de leur représentation en mémoire (Doignon-Camus & Zagar, 2009). La segmentation en syllabes permettrait, par ailleurs, de construire des groupes de lettres, à savoir des *clusters*. Ces clusters contribuent ainsi à la création de représentations orthographiques des syllabes, mais aussi des mots grâce à la combinaison de ces clusters (Doignon-Camus & Zagar, 2009).

Une autre recherche a été effectuée par Wentink et al. (1997) sur la mise en évidence des syllabes selon la méthode flash-card. Ces auteurs expliquent que le fait de découper le mot en syllabes joue un rôle dans la progression des habiletés de décodage des lecteurs ayant plus de difficultés et concluent que la syllabe a sa place dans les programmes ayant pour but d'entrainer les capacités en lecture des élèves en difficulté.

Leur échantillon était constitué de 55 enfants parlant le néerlandais et présentant des difficultés en lecture. Ces participants étaient répartis en deux groupes, un groupe contrôle et un groupe expérimental. Les participants du groupe expérimental ont reçu une formation qui consistait à s'entrainer à lire des pseudo-mots selon la méthode flash-card : ces pseudo-mots dont la structure syllabique était mise en évidence (une syllabe sur deux était en gras) n'apparaissaient qu'un court instant aux élèves sur un écran d'ordinateur. Les participants du groupe contrôle n'ont pas reçu d'entraînement. Lors des pré-tests et post-tests, les participants étaient amenés à lire des mots ou pseudo-mots dont la structure syllabique n'était pas mise en évidence de façon rapide et précise.

Les résultats indiquent que cette méthode permet aux faibles lecteurs de décoder les mots en les segmentant en syllabes. Au fur et à mesure des entraînements, les auteurs ont remarqué une meilleure latence de dénomination de pseudo-mots, ce qui démontre de meilleures habiletés de décodage. Tout au long de la formation, un effet syllabique a également été remarqué en comparant la différence de latence de dénomination entre les mots et pseudo-mots monosyllabiques et des mots et pseudo-mots composés de deux syllabes contenant chacun le

même nombre de graphèmes : les auteurs ont remarqué une augmentation du temps de latence lors de la lecture de ces derniers. Ils ont alors conclu que ces élèves avaient développé une stratégie consistant à utiliser la syllabe pour faciliter le décodage. Ils conseillent ainsi de proposer des entraînements à la lecture mettant en évidence les séparations des syllabes au sein des mots afin de permettre aux élèves en difficulté en lecture de couper plus facilement les mots en syllabes et ainsi d'améliorer leurs capacités de décodage (Wentink et al., 1997).

Parmi les logiciels spécialisés dans cette colorisation, il existe LireCouleur qui peut être utilisé en ligne ou téléchargé gratuitement. Cet outil a été conçu par Marie-Pierre Brungard. Il permet notamment de scinder les mots en syllabes grâce à une alternance de bleu et de rouge tout en grisant les lettres muettes. La version en ligne permet d'insérer des fichiers ou de « coller » des textes, les adaptant directement de manière à ce que les syllabes soient mises en évidence (Brungard, 2024). Un exemple de document généré par le logiciel et mis en page se trouve en annexe 1.

3.5.2. La synthèse vocale

La synthèse vocale est un outil qui permet de lire un texte grâce à une voix générée par l'intelligence artificielle (Goetry, 2014 ; Tremblay & Chouinard, 2013). Certains logiciels de synthèse vocale permettent également de mettre en évidence les mots lorsqu'ils sont prononcés en les soulignant ou par la mise en surbrillance de ceux-ci (Loty & Mazeau, 2020 ; Tremblay & Chouinard, 2013). Cette option favoriserait une meilleure coordination entre la lecture visuelle et auditive, permettrait de compenser certains déficits attentionnels et contribuerait à pallier le manque de fluidité dans la lecture (Tremblay & Chouinard, 2013). Ce type d'aménagement peut alors être considéré comme une *accommodation* selon la définition de Tremblay (2020), cette approche ne modifiant pas les objectifs ou le programme, puisque l'enfant peut lire le texte comme les autres élèves.

La synthèse vocale permettrait de compenser les difficultés de lecture en lien avec le décodage dans le but d'améliorer la compréhension du texte (Goetry, 2014 ; Tremblay & Chouinard, 2013). Comme dit précédemment, les élèves dyslexiques présentent des difficultés d'ordre phonologique, ce qui atteint leur processus de conversion graphème-phonème (Colé & Sprenger-Charolles, 2021). Leur lecture est alors caractérisée de lente et imprécise pouvant ainsi altérer la compréhension. Les capacités de décodage sont donc nécessaires à la compréhension du texte (Cain et al., 2004, cités par Wood et al., 2018). Le système de synthèse

vocale, permettant à l'enfant de compenser l'acte de décoder en lisant à sa place, favoriserait alors la compréhension (Wood et al., 2018). Wood et al. (2018) affirment cependant que l'amélioration de la compréhension grâce à la synthèse vocale n'est pas encore bien démontrée. Peu d'études ont été réalisées de manière à évaluer l'efficacité de cet aménagement et les résultats obtenus jusqu'à présent sont assez contradictoires (Bourget-Piché et al., 2022 ; Wood et al., 2018). Certains auteurs auraient constaté que cet aménagement peut améliorer la lecture tandis que d'autres n'ont pas remarqué d'amélioration (Strangman & Hall, 2003 ; Dalton & Strangman, 2006 ; Stetter & Hughes, 2010, cités par Wood et al., 2018).

Dans une méta-analyse de vingt-deux études, Wood et al. (2018) montrent, avec une taille d'effet de .35 ($p < .001$), que la synthèse vocale et d'autres outils de lecture orale – livres audio, stylos de lecture, voix humaines, etc. – favorisent les scores en compréhension en lecture des élèves présentant de faibles capacités de lecture. Il est à noter que l'intensité avec laquelle la rétroaction vocale était proposée aux participants variait d'une étude à l'autre. L'évaluation de la compréhension différait également. De plus, les effets indésirables tels que les effets placebo n'ont pas été pris en compte. Dans le dessein d'améliorer les prochaines études, les auteurs suggèrent de récolter des données concernant les capacités en lecture des enfants telles que le déchiffrage, la mémoire à court terme, le lexique et la compréhension aussi bien du langage écrit que du langage oral. Par ailleurs, ils insistent sur l'importance de prendre en compte les différentes fonctionnalités du logiciel de synthèse vocale – vitesse de lecture, surbrillance des mots lus, etc. –, ainsi que sur la fréquence avec laquelle elle sera appliquée (Wood et al., 2018). Enfin, certains travaux présentaient la synthèse vocale et autres outils de lecture à voix haute comme un moyen de compensation et d'autres, beaucoup moins nombreux, comme une intervention, la compensation ayant pour fonction de neutraliser la difficulté et l'intervention permettant plutôt d'améliorer les habiletés déficitaires de l'enfant. Le but de la lecture vocale est alors différent : il vise soit à développer les capacités de lecture, soit à les compenser (Wood et al., 2018). Les auteurs recommandent alors de réaliser de nouvelles études afin de comparer ces deux types d'adaptations (Wood et al., 2018).

Bourget-Piché et al. (2022) ont également réalisé une étude visant à mesurer l'effet de la synthèse vocale, faisant ressortir les mots lus au fil de la lecture, en comparant un groupe expérimental témoignant de difficultés en lecture (groupe FAT ; $n = 25$) qui met en place cet aménagement et un groupe contrôle ne témoignant pas de difficultés en lecture (groupe de comparaison ; $n = 22$) qui ne met pas en place cet aménagement. La compréhension en lecture a été évaluée via des lectures silencieuses qui consistent à lire un texte et à répondre au

questionnaire s'y rapportant. Ces lectures ont été choisies de façon à ce qu'elles présentent le même niveau au pré-test et au post-test. Les élèves du groupe FAT ont réalisé ce dernier à l'aide de l'outil numérique. Les résultats indiquent que le groupe contrôle présente de meilleurs scores aux pré-test et post-test par rapport au groupe expérimental et ne montrent pas d'amélioration significative des capacités de compréhension en lecture dans les deux groupes entre les deux tests. Ils sont donc contradictoires avec ceux de Wood et al. (2018). Nous pouvons remarquer que les suggestions énoncées ci-avant par Wood et al. (2018) ne semblent pas toutes respectées : Bourget-Piché et al. (2022) n'évoquent pas de test de déchiffrage, de mémoire à court terme, de vocabulaire, de compréhension orale ni une prise en considération de toutes les fonctionnalités du logiciel de synthèse vocale. Ils affirment, en outre, qu'ils n'ont pas contrôlé l'intensité.

Finalement, les différents auteurs insistent sur l'importance de mener d'autres recherches afin d'identifier les facteurs permettant une synthèse vocale compétente (Bourget-Piché et al., 2022 ; Wood et al., 2018).

Parmi les applications spécialisées dans la synthèse vocale, il en existe une, gratuite, du nom de Speech Central (Labsii Ltd., 2024). Cette application est disponible sur l'App Store, Google Play et Microsoft Store. Elle lit des textes avec l'intelligence artificielle tout en permettant à l'élève de suivre la lecture grâce à un système de mise en surbrillance. La vitesse de lecture, tout comme la voix artificielle, peut être modifiée de manière à permettre à son utilisateur de l'adapter au mieux à ses besoins. Un exemple de document généré par le logiciel se trouve en annexe 2.

3.6. Conclusion quant à l'efficacité des aménagements raisonnables

Lorsque nous avons effectué un classement des différents AR, nous nous sommes rendu compte que peu de recherches avaient été consacrées à l'évaluation des AR. Kurth et Keegan (2014) confirment ces propos : peu d'études ont été réalisées sur la mise en place des aménagements pour les EBS et sur leur efficacité. Ils ont alors évalué la manière dont les enseignants les mettent en place, ainsi que leur impact, et ont recueilli des données dans des écoles inclusives maternelles, primaires et secondaires de Californie et d'Arizona qui accueillent des EBS.

Ils se sont intéressés aux aménagements pédagogiques¹ et curriculaires visant respectivement à remanier différemment la leçon (par exemple, diminuer la quantité ou ajouter du matériel pour manipuler) et à adapter le contenu (comme supprimer ou ajouter certains objectifs) (Kurth & Keegan, 2014).

Les auteurs ont tout d'abord recensé les aménagements qui étaient les plus utilisés. Généralement, les enseignants mettent davantage d'aménagements pédagogiques en place : cela illustre le fait qu'ils veillent à ce que les élèves suivent la même activité que les autres, mais de manière adaptée, ce qui correspond à une des conditions énoncées par l'UNIA (2016) pour que l'aménagement soit de qualité. Les enseignants ont régulièrement tendance à réduire la longueur de l'exercice, à diminuer la difficulté de la tâche comme l'adaptation du niveau en lecture, à modifier la modalité de la question, à proposer un matériel supplémentaire, à accorder du temps additionnel, etc. Les aides numériques et l'augmentation de la taille d'écriture sont, par contre, très peu utilisées (Kurth & Keegan, 2014).

Les auteurs ont remarqué que l'expérience jouait un rôle central sur l'efficacité de ces aménagements. Ils ont ainsi constaté que les enseignants les moins expérimentés avaient tendance à s'éloigner de l'activité de base et à moins se centrer sur les besoins des élèves, mais plutôt sur leurs troubles. Le temps de travail pour réaliser leurs aménagements était également inférieur à celui des enseignants plus expérimentés. Il est à noter que la charge de travail a interpellé les auteurs : en moyenne, les enseignants prenaient environ une heure pour la constitution de leur adaptation. Certaines leur demandaient seulement une minute de création et d'autres huit heures (Kurth & Keegan, 2014). Selon ces auteurs, une charge de travail trop importante pour réaliser ces aménagements pourrait freiner plus d'un enseignant. Dans la suite de ce travail, nous nous interrogerons d'ailleurs sur l'influence qu'a le temps de travail sur la mise en place de ceux-ci.

En se basant sur les recommandations de Janney et Snell (2006), les auteurs ont ensuite rappelé différents critères permettant d'assurer la qualité d'un aménagement : celui-ci doit permettre à l'élève de prendre part aux activités de l'école ordinaire, développer son autonomie, prendre en compte son âge et sa culture et ne présenter un caractère spécifique que lorsque cela est essentiel. En outre, Kurth et Keegan (2014) proposent de tenir compte des besoins des élèves plutôt que de leurs difficultés, de veiller à ce que l'aménagement ne demande pas une charge de travail ou des ressources trop importantes, de penser à ce qu'il puisse être utilisé/réalisé

¹ Cette définition ne correspond pas totalement à celle de la FW-B (2018c) dont nous nous sommes inspirée pour classer les différents AR.

aisément par les élèves/enseignants. Ces différents critères présentent des convergences avec les conditions de qualité ainsi que les facteurs assurant le caractère *raisonnable* des aménagements proposés par l'UNIA (2016) et la FW-B (2018a).

Nous pouvons donc en conclure que l'efficacité générale d'un aménagement dépend notamment de l'application des différents critères assurant la qualité et le caractère *raisonnable* des aménagements ainsi que de l'expérience de l'enseignant, mais surtout de l'importance de prendre en considération le profil de l'enfant et de s'y adapter (Kurth & Keegan, 2014).

Afin de mesurer l'efficacité de chaque aménagement proposé aux dyslexiques de façon plus approfondie, de futures recherches sont à réaliser (Al Otaiba et al., 2023).

4. Les pôles territoriaux

Dans le but d'aider les enseignants à mettre en place des AR, des pôles territoriaux ont été créés (FW-B, 2017). Ces derniers répondent à des missions collectives et individuelles (FW-B, 2024). Dans le cadre de leurs missions collectives, ils accompagnent les écoles ordinaires pour, entre autres, répondre à des besoins d'informations sur les AR, faciliter les échanges entre les différents professionnels qui participent à l'accompagnement des élèves en difficulté d'apprentissage, aider et conseiller les équipes dans la mise en place d'aménagements. Leurs missions individuelles visent notamment à accompagner certains élèves relevant de troubles d'apprentissage et/ou provenant de l'enseignement spécialisé de manière individuelle. Les écoles ordinaires dans lesquelles les pôles interviennent sont appelées des écoles coopérantes (FW-B, 2024). Les pôles disposent d'une équipe pluridisciplinaire constituée d'enseignants, de logopèdes, de neuropsychologues, de psychologues, d'ergothérapeutes, d'infirmiers, d'éducateurs, etc. (Wallonie-Bruxelles Enseignement, s.d.).

Objectifs et hypothèses

Étant donné le nombre limité d'études sur les AR venant en aide aux élèves dyslexiques, ce mémoire vise à déterminer l'efficacité de deux d'entre eux, à savoir l'indication syllabique et la synthèse vocale, et à les comparer. Nous tenterons alors de répondre à la question suivante : « L'indication des syllabes est-il efficace comparativement à la synthèse vocale afin d'améliorer les performances en lecture des élèves dyslexiques de 3^e, de 4^e et de 5^e primaire ? »

Nous posons l'hypothèse que la colorisation des syllabes aura un impact plus important que la synthèse vocale sur l'amélioration des habiletés de lecture des élèves. En effet, au vu des études réalisées sur le rôle de la syllabe, nous pouvons penser que sa mise en évidence faciliterait la relation entre l'écrit et l'oral : le décodage se réaliserait par l'intermédiaire de la syllabe, unité plus rapidement maîtrisée et mieux reconnue à l'oral que l'unité phonémique (Chetail, 2012 ; Doignon-Camus & Zagar, 2009). Nous pouvons alors penser qu'avec entraînement, les enfants fixeraient ces unités syllabiques en mémoire, ce qui leur permettrait de segmenter plus rapidement les mots écrits en syllabes et améliorerait ainsi leur vitesse de lecture et donc leur compréhension. Le regroupement des lettres en syllabes favorisera également la distinction entre les différents phonèmes de la syllabe et ainsi la construction de leur représentation en mémoire (Doignon-Camus & Zagar, 2009).

Les résultats contradictoires concernant l'efficacité de la synthèse vocale sur la compréhension en lecture nous amènent à penser que cet outil aura moins d'impact sur les compétences en lecture des enfants. De plus, les auteurs évoquent surtout un effet de compensation : Wood et al. (2018) expliquent que très peu d'études ont été menées en tant qu'intervention, et Tremblay et Chouinard (2013) la définissent comme un moyen de compensation. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que cette approche aura plus d'impact si elle est utilisée comme une compensation plutôt qu'une intervention. En termes d'amélioration en lecture, ce serait donc l'indication des syllabes qui serait le plus efficace.

Un objectif secondaire qui complétera cette étude est d'interroger les enseignants et les membres des pôles territoriaux sur la mise en place des AR ainsi que sur l'efficacité qu'ils leur attribuent. Notre but est également de déterminer si le temps que les enseignants doivent consacrer à l'intégration de ces AR a un effet sur leur mise en œuvre effective et ainsi d'identifier les aménagements qui sont plus ou moins facilement adoptés par les enseignants.

Méthodologie

PARTIE 1 : L'étude principale auprès des élèves

1. Population cible et taille des effectifs

57 enfants faibles lecteurs et/ou dyslexiques² bénéficiant d'AR scolarisés entre la troisième et la cinquième primaire ont pris part à l'étude. 4 d'entre eux ont toutefois été exclus de l'échantillon final, les enseignants concernés n'ayant pas poursuivi l'intervention prévue. Ainsi, 53 élèves issus de 12 établissements scolaires situés dans les provinces de Namur et de Liège ont finalement participé à la recherche. Parmi eux, 18 étaient en troisième primaire, 22 en quatrième primaire et 13 en cinquième primaire. La répartition des participants selon leur année d'étude et leur établissement se trouve en annexe 3. L'âge moyen des élèves de troisième primaire était de 8;5 ans ($ET = .59$), celui des élèves de quatrième primaire de 9;6 ans ($ET = .52$), et celui des élèves de cinquième primaire de 10;7 ans ($ET = .50$). Parmi eux, 3 élèves de troisième primaire avaient redoublé, contre 8 en quatrième et 5 en cinquième. En troisième primaire, 11 élèves étaient suivis par une logopède contre 18 en quatrième et 7 en cinquième.

2. Recrutement

Afin de recruter des participants de troisième, quatrième et cinquième primaire, les directeurs d'écoles situées dans les provinces de Liège et de Namur ont été informés de l'étude par courrier et ont pu transmettre une lettre d'information aux enseignants. Les enseignants intéressés ont ensuite reçu des lettres d'information et de consentement pour les enfants et leurs parents/tuteurs. Seuls les enfants dont les parents/tuteurs et eux-mêmes ont donné leur accord ont participé à l'étude.

Pour pouvoir faire partie de l'étude, les élèves devaient être en possession d'un bilan logopédique attestant de difficultés avérées en lecture nécessitant la mise en place d'AR.

² Les bilans logopédiques des élèves de l'échantillon sont, pour plusieurs d'entre eux, des bilans initiaux qui ne posent pas de diagnostic. Ces élèves ne sont pas en possession de bilans d'évolution. Ces derniers sont donc considérés comme élèves faibles lecteurs plutôt que dyslexiques. Il convient toutefois de souligner que, qu'ils soient qualifiés de faibles lecteurs ou de dyslexiques, tous les élèves inclus dans l'échantillon nécessitent la mise en place d'AR en lecture. Par souci de lisibilité, le terme *dyslexiques* sera utilisé de manière générique dans la suite de ce travail pour désigner l'ensemble de ces élèves.

3. Constitution des groupes

Les enfants dyslexiques ont été répartis en deux groupes bénéficiant chacun de deux AR à des moments différents : un groupe AB et un groupe BA. La répartition des classes des élèves dans le groupe AB ou BA s'est faite de manière aléatoire. Afin de faciliter la tâche de l'enseignant, les élèves d'une même classe ont pu être regroupés ensemble. Les groupes ont également été constitués de manière à équilibrer les niveaux scolaires, en veillant à inclure un nombre équivalent d'élèves de troisième, quatrième et cinquième primaire dans chacun d'eux.

Les élèves ont été appariés sur base des résultats obtenus à des tests de lecture (un test de fluence permettant de déterminer le nombre de mots lus par l'élève en une minute et un test de compréhension), de vocabulaire (EVIP) et d'intelligence (matrices de Wechsler). Les différents tests seront présentés dans la partie *Matériel*. Les parents ont, par ailleurs, complété une anamnèse (cf. annexe 4) fournissant des informations complémentaires sur l'enfant : niveau d'études du père et de la mère, antécédents de troubles d'apprentissage, prise en charge logopédique, redoublement, troubles associés. Toutes ces informations ont été prises en compte pour apparier les deux groupes. L'appariement a d'abord été réalisé sur les 57 élèves composant l'échantillon initial et s'est révélé satisfaisant sur l'ensemble des variables considérées. L'analyse a ensuite été reconduite sur l'échantillon définitif de 53 élèves et les mêmes tendances ont été observées.

Des tests t de Student ont été réalisés afin de garantir qu'il n'existant pas de différences significatives entre les groupes AB et BA concernant le niveau de lecture (cf. tableaux 1 et 2), le niveau de vocabulaire (cf. tableau 3) et le niveau intellectuel (cf. tableau 4). Aucune différence statistiquement significative n'a été relevée à ces épreuves entre les deux groupes.

Tableau 1. Comparaisons statistiques du niveau de fluence en lecture des élèves

	Groupes (N)		t de Student	p
	Groupe AB (26)	Groupe BA (27)		
Moyenne	52.5	51.6	0.137	0.892
Écart-type	24.2	24.1		
Minimum	6	6		
Maximum	97	104		

Tableau 2. Comparaisons statistiques du niveau de compréhension en lecture des élèves

	Groupes (N)		t de Student	p
	Groupe AB (26)	Groupe BA (27)		
Moyenne ³	5.06	5.14	-0.113	0.911
Écart-type	2.66	6.46		
Minimum	0	0		
Maximum	8.5	9.4		

Tableau 3. Comparaisons statistiques du niveau de vocabulaire des élèves

	Groupes (N)		t de Student	p
	Groupe AB (26)	Groupe BA (27)		
Moyenne	105	103	0.608	0.546
Écart-type	19.5	14.6		
Minimum	40	70		
Maximum	137	130		

Tableau 4. Comparaisons statistiques du niveau intellectuel des élèves

	Groupes (N)		t de Student	p
	Groupe AB (26)	Groupe BA (27)		
Moyenne	16.2	15.2	0.962	0.341
Écart-type	3.61	3.72		
Minimum	7	6		
Maximum	21	22		

Par ailleurs, le test Khi-carré d'association a permis de constater que les niveaux d'études de la mère (cf. tableau 5) et du père (cf. tableau 6) étaient également semblables dans les deux groupes. En effet, les résultats ne présentent aucune différence significative entre le niveau d'études des mères des élèves du groupe AB et celui des mères des élèves du groupe BA. Nous observons des résultats semblables concernant le niveau d'études des pères.

³ La moyenne des groupes AB et BA est sur 10 points.

Tableau 5. Comparaisons statistiques du niveau d'études des mères des élèves

Tables de contingence

études mères	groupe		Total
	AB	BA	
1	1	1	2
2	10	6	16
3	8	7	15
4	4	11	15
5	2	1	3
Total	25	26	51

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	4.65	4	0.325
N	51		

Tableau 6. Comparaisons statistiques du niveau d'études des pères des élèves

Tables de contingence

études pères	groupe		Total
	AB	BA	
2	6	13	19
3	13	6	19
4	4	5	9
5	0	1	1
Total	23	25	48

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	6.20	3	0.102
N	48		

Des tests Khi-carré d'association ont également été réalisés afin de vérifier qu'il n'existe pas de différences significatives entre les groupes AB et BA au niveau de la proportion des élèves ayant des antécédents de troubles d'apprentissage dans la famille (cf. tableau 7), des élèves bénéficiant d'un suivi logopédique (cf. tableau 8), des élèves ayant doublé (cf. tableau

9) et des élèves présentant un trouble associé (cf. tableau 10). Les résultats ont permis de montrer qu'aucune différence significative entre les deux groupes n'existe concernant ces différentes variables.

Tableau 7. Comparaisons statistiques concernant le nombre d'élèves ayant des antécédents de troubles d'apprentissage

Tables de contingence

antécédent	groupe		Total
	AB	BA	
non	13	16	29
oui	13	11	24
Total	26	27	53

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	0.458	1	0.498
N	53		

Tableau 8. Comparaisons statistiques concernant le nombre d'élèves bénéficiant d'un suivi logopédique

Tables de contingence

suivi actuel	groupe		Total
	AB	BA	
oui	16	20	36
non	10	7	17
Total	26	27	53

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	0.955	1	0.328
N	53		

Tableau 9. Comparaisons statistiques concernant le nombre d'élèves ayant doublé

Tables de contingence

redoublement	groupe		Total
	AB	BA	
oui	8	8	16
non	18	19	37
Total	26	27	53

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	0.00816	1	0.928
N	53		

Tableau 10. Comparaisons statistiques concernant le nombre d'élèves présentant un trouble associé

Tables de contingence

trouble associé	groupe		Total
	AB	BA	
oui	11	12	23
non	15	15	30
Total	26	27	53

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	0.0246	1	0.875
N	53		

4. Procédure

4.1. Le design expérimental

4.1.1. Le design croisé

Dans le but de comparer l'efficacité de l'indication des syllabes et de la synthèse vocale, nous avons utilisé un design croisé. Ce dispositif a permis aux deux groupes de participants de vivre deux périodes d'aménagement successives (P1 et P2), durant lesquelles chaque groupe bénéficiait d'un aménagement différent. De cette manière, lorsqu'un groupe bénéficiait de l'indication des syllabes (aménagement A), l'autre travaillait avec la synthèse vocale

(aménagement B), et inversement lors de la seconde période. Les élèves ont été testés avant le début de la première période d'aménagement grâce à un pré-test (T0), entre les deux périodes d'aménagement, grâce à un premier post-test (T1), et après la deuxième période d'aménagement grâce à un deuxième post-test (T2) (cf. figure 2).

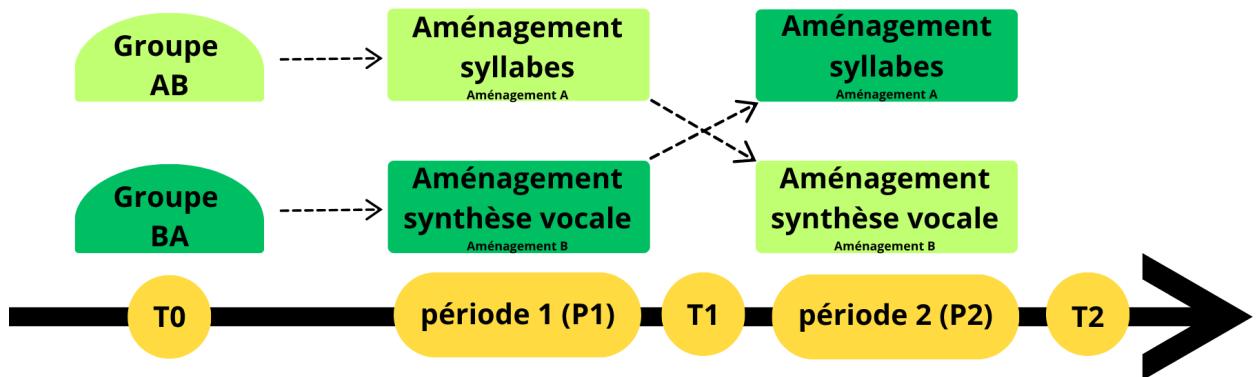


Figure 2. Représentation du design croisé inspiré de Quadri et al. (soumis)

4.1.2. Avant la mise en place des aménagements

Un pré-test (T0) a d'abord été administré aux enfants avant la première période d'aménagement : il s'agissait d'épreuves de lecture visant à mesurer la fluence et la compréhension. Les résultats de ce pré-test ont ensuite été confrontés aux résultats de post-tests (T1 et T2) afin de mesurer l'efficacité de l'aménagement.

4.1.3. Pendant les périodes d'aménagement

Au cours d'une première période d'aménagement (P1), le groupe AB a reçu l'aménagement syllabes (aménagement A) et le groupe BA a reçu l'aménagement synthèse vocale (aménagement B). Au cours d'une deuxième période d'aménagement (P2), le groupe AB ayant reçu l'aménagement syllabes (aménagement A) a bénéficié de l'aménagement synthèse vocale (aménagement B) et le groupe BA ayant reçu l'aménagement synthèse vocale (aménagement B) a bénéficié de l'aménagement syllabes (aménagement A).

L'aménagement syllabes (aménagement A) consistait à fournir aux élèves dyslexiques des textes dont les syllabes de chaque mot étaient mises en évidence grâce à un logiciel de colorisation de syllabes (LireCouleur). Seule la forme du texte variait. L'élève réalisait donc l'activité comme les autres élèves de sa classe.

L'aménagement synthèse vocale (aménagement B) a permis de fournir aux élèves dyslexiques des textes lus grâce à un logiciel de synthèse vocale sur tablette ou ordinateur (Speech Central). Seule la forme du texte variait. L'élève réalisait donc également l'activité

comme le reste de sa classe.

Chaque période d'aménagement s'est déroulée au sein des classes pendant les temps réservés aux activités de lecture et s'est étendue sur une durée de deux mois. Les activités de lecture avaient lieu une fois par semaine, pendant une période de cinquante minutes⁴. Les activités consistaient à lire des textes et à répondre à des questions. Les textes étaient travaillés par l'ensemble de la classe.

4.1.4. Après la période d'aménagement 1

Un premier post-test (T1) a été passé par les enfants après la première période d'aménagement (P1) dans le but de comparer leurs scores en lecture avant et après la mise en place du premier aménagement. Il s'agissait donc, comme lors du pré-test, d'évaluer la fluence et la compréhension en lecture. Ce post-test servait également de pré-test pour mesurer l'efficacité du second aménagement mis en place lors de la deuxième période d'aménagement (P2).

4.1.5. Après la période d'aménagement 2

Un second post-test (T2) a été proposé aux élèves après la deuxième période d'aménagement (P2) dans le but de comparer leurs scores en lecture avant et après la mise en place du deuxième aménagement et finalement de comparer l'efficacité des deux aménagements. Il s'agissait aussi d'évaluer la fluence et la compréhension en lecture.

4.2. Prise de données complémentaires au design expérimental

Après les périodes d'aménagement 1 et 2, les élèves ont été amenés à répondre à un questionnaire concernant l'efficacité de l'aménagement mis en place.

5. Matériel

5.1. Avant la mise en place des aménagements

Afin d'apparier les élèves dans les groupes AB et BA, plusieurs tests ont été réalisés :

- Un premier test a été proposé aux participants dans le but de recueillir des données permettant de déterminer le niveau de vocabulaire de l'enfant. Il s'agissait de l'Échelle du vocabulaire en images Peabody (EVIP, Forme A) (Dunn et al., 1993) : une planche

⁴ Cette fréquence a été fixée en concertation avec les enseignants, certains ayant exprimé des craintes quant à la faisabilité d'une intervention plus régulière.

composée de quatre images est présentée à l'élève, qui doit identifier l'image correspondant au mot prononcé par l'adulte.

- Le niveau intellectuel des enfants a été évalué grâce aux matrices de la WISC-V, l'échelle d'intelligence de Wechsler (Wechsler, 2016). Lors de cette épreuve, l'enfant est invité à observer des formes géométriques, présentées sous forme de suites ou de matrices à quatre cases. Une case est représentée par un point d'interrogation dans la séquence, il doit alors choisir la forme la complétant. Cinq options lui sont proposées, il doit identifier la bonne.
- Un premier test de lecture a permis de mesurer la vitesse de lecture. Les élèves ont dû lire un texte afin de pouvoir calculer le nombre de mots correctement lus en une minute. Le support utilisé était « Fluence de lecture » (Lequette et al., 2009). Le texte à lire était « Monsieur Petit ».
- Un second test de lecture a permis d'évaluer les capacités de l'élève en compréhension⁵ (cf. annexe 5). Les élèves devaient lire un texte et répondre à des questions. Trois tests et questionnaires différents ont été réalisés selon la classe dans laquelle se trouvait l'élève (troisième, quatrième ou cinquième primaire). Le test a été conçu à partir de fiches de lecture silencieuse classées par niveaux de difficulté, générées grâce à un projet Erasmus+ KA210 initié par MonProfesseur.be et Terre & Crayons, cofinancées par l'Union européenne et disponibles sur le site Enseignons.be (Rizzo, 2023). Nous nous sommes inspirée de ces fiches afin de pouvoir évaluer la même difficulté au pré-test (T0), au post-test 1 (T1) et au post-test 2 (T2). Avant la passation de ces tests, un pré-test a été réalisé dans une classe de troisième primaire, un autre dans une classe de quatrième et un dernier dans une classe de cinquième primaire afin de s'assurer de la faisabilité de ces derniers. Certains ajustements⁶ ont alors été réalisés dans le but d'adapter le texte au niveau des élèves. Le test comprenait 8 questions en troisième et en quatrième primaire et 10 questions en cinquième primaire. Il se présentait majoritairement sous la forme d'un questionnaire à choix multiple (QCM), à l'exception d'une question qui sollicitait l'identification de mots ou groupes de mots correspondant à une expression donnée. Des consignes de passation ont été données aux enseignants afin qu'ils puissent tous administrer le test de la même manière.

Ces deux dernières épreuves ont également servi de **pré-test**.

⁵ Il est important de préciser que nous avons également administré le test de compréhension à la lecture à l'ensemble des camarades de classe des enfants faisant partie de l'étude pour mieux visualiser les progrès car nous n'avions pas de normes. Il s'agissait alors d'une pratique courante.

⁶ Étant donné qu'il s'agissait d'une pratique courante, ce sont les enseignants qui ont suggéré les items à ajuster. En effet, ils ont signalé les items attestant d'une réussite trop élevée ou trop faible, afin que des modifications puissent être apportées.

5.2. Pendant les périodes d'aménagement

Les textes à lire et les questionnaires en lien avec ceux-ci ont été choisis par les enseignants. Lors de l'aménagement syllabes, ces derniers utilisaient la version en ligne du logiciel LireCouleur, jugée plus accessible que la version téléchargeable (Brungard, 2024), afin de colorer les syllabes des mots du texte. Le texte était alors imprimé en couleurs. Lors de l'aménagement synthèse vocale, ils fournissaient à l'enfant une tablette ou un ordinateur sur lesquels était installé un logiciel de synthèse vocale, Speech Central (Labsii Ltd., 2024). Le texte était alors lu par ordinateur ou tablette grâce à un casque ou à des écouteurs. Les élèves pouvaient suivre la lecture grâce au système de mise en surbrillance des mots prononcés du logiciel. Dans le but de faciliter l'insertion du texte sur la tablette, les enseignants pouvaient utiliser une application gratuite de scan, CamScanner (INTSIG Information Co., Ltd., 2024).

Afin d'aider les enseignants à utiliser les logiciels, des démonstrations ont été réalisées auprès de ces derniers et des fiches de procédure leur ont été fournies (cf. annexes 8 et 9).

5.3. Après la période d'aménagement 1

Un premier post-test, composé de deux épreuves de lecture, a été administré aux enfants selon les mêmes modalités qu'au pré-test, dans le but de mesurer à nouveau leurs capacités en lecture (vitesse et compréhension) (cf. annexe 6). Un questionnaire leur a également été proposé pour recueillir leur avis sur l'efficacité de l'aménagement (cf. annexe 10). Afin de minimiser les biais et, étant donné que l'intervalle entre le pré-test et le post-test était de deux mois, le texte du test de fluence est demeuré identique à celui du pré-test. Le test de compréhension, quant à lui, était différent de celui du pré-test afin d'éviter de transformer cette tâche de compréhension à la lecture en une tâche de rappel. Le test a de nouveau été conçu sur base du dossier de fiches de lecture disponible sur Enseignons.be (Rizzo, 2023) et un pré-test a été effectué avant sa passation aux élèves.

5.4. Après la période d'aménagement 2

Un second post-test a à nouveau été soumis aux élèves selon les mêmes modalités qu'au pré-test et qu'au post-test 1 dans le but de mesurer une dernière fois ses capacités en lecture (vitesse et compréhension) (cf. annexe 7) ainsi qu'un questionnaire afin de recueillir leur ressenti (cf. annexe 10). Le test de compréhension était à nouveau différent des précédents alors que le texte du test de fluence est resté le même (« Monsieur Petit »).

PARTIE 2 : L'enquête complémentaire avec adultes

1. Population cible et taille des effectifs

Des enquêtes complémentaires sous forme de sondages en ligne ont été menées auprès de deux groupes de professionnels issus des provinces de Namur et de Liège afin de les interroger sur leurs pratiques déclarées concernant la mise en place des AR, la charge de travail que ces aménagements impliquent et l'efficacité qu'ils leur attribuent.

Un groupe était composé de 30 enseignants de troisième, de quatrième et de cinquième primaire. Parmi eux, cinq avaient moins de 5 ans d'expérience, sept avaient entre 5 ans et 10 ans d'ancienneté, six entre 11 et 20 ans, huit entre 21 et 30 ans et quatre plus de 30 ans.

Un second groupe regroupait 29 membres de pôles territoriaux. Ces professionnels ne présentaient pas plus de deux années d'expérience, étant donné que les pôles ont été instaurés lors de l'année scolaire 2022-2023 (FW-B, 2024).

2. Recrutement

Le recrutement des enseignants de 3^e, de 4^e et de 5^e primaire pour participer au sondage s'est réalisé dans les écoles de l'étude principale, mais aussi par bouche-à-oreille, via le réseau social « Facebook » ou par voie d'affichage. Les personnes intéressées ont pu accéder, via un lien, à la lettre d'information, au formulaire de consentement et enfin au sondage.

Le recrutement des membres de pôles pour participer au sondage s'est réalisé par bouche-à-oreille et par voie d'affichage. Les personnes intéressées ont pu accéder, via un lien, à la lettre d'information, au formulaire de consentement et enfin au sondage.

3. Matériel

Les sondages ont été réalisés sur le système d'enquête en ligne de l'UDI-Fplse (cf. annexe 11).

Résultats

PARTIE 1 : L'étude principale auprès des élèves

Pour rappel, les résultats attendus supposaient un impact plus important dans le groupe AB après la première période d'aménagement (P1) : les élèves bénéficiant de la colorisation des syllabes étaient censés progresser davantage que ceux qui utilisaient la synthèse vocale. Le même résultat était attendu après la deuxième période d'aménagement (P2) : les élèves du groupe BA, qui avaient reçu la synthèse vocale lors de la première période et devaient donc avoir moins progressé, bénéficiaient alors de l'indication des syllabes, ce qui devait entraîner une progression supérieure à celle du groupe AB, désormais exposé à la synthèse vocale. Au final, après avoir bénéficié successivement des deux aménagements, les deux groupes étaient censés avoir progressé de manière équivalente, mais à des moments différents.

1. Analyse quantitative des résultats expérimentaux

1.1. Analyses statistiques

Afin de comparer l'efficacité de l'indication des syllabes et de la synthèse vocale, nous avons comparé les performances en fluence en lecture des deux groupes d'élèves (groupe AB et groupe BA) entre le pré-test (T0), le premier post-test (T1) et le second (T2) grâce à des analyses de variance mixtes à mesures répétées (ANOVA) et à des tests post hoc, réalisés avec le logiciel Jamovi (version 2.3.28.0).

Par ailleurs, les scores aux différents tests de compréhension ont été comparés en fonction des aménagements mis en place. Nous avons ainsi calculé le z-score des élèves dyslexiques selon la moyenne et l'écart-type [ET] des scores des élèves normo-lecteurs de même niveau d'étude (troisième, quatrième ou cinquième primaire). Dans chaque groupe (AB et BA), nous avons alors identifié les participants dont le z-score au premier post-test (T1) s'écartait d'au moins 1 ET de leur z-score initial au pré-test (T0), puis ceux dont le z-score au deuxième post-test (T2) s'écartait d'au moins 1 ET de leur z-score au premier post-test (T1). Nous avons ensuite réalisé des tests Khi-carré d'association pour évaluer s'il existait une différence significative entre les deux groupes. Enfin, nous avons procédé à une analyse de variance mixte à mesures répétées pour comparer l'évolution de chaque groupe d'élèves (AB, BA, normo-

lecteurs) entre le T0 (avant la mise en place des aménagements) et le T2 (après celle-ci). Les analyses ont été réalisées sur Excel et sur Jamovi.

1.2. Comparaison des performances en fluence en lecture

Afin de comparer l'efficacité des deux aménagements, à savoir l'aménagement syllabes et l'aménagement synthèse vocale, nous avons comparé le nombre de mots lus par les participants en une minute avant et après chaque période d'aménagement. Pour rappel, les performances en fluence étaient récoltées sur le même texte, à savoir « Monsieur Petit » (Lequette et al., 2009). Les performances des élèves aux différents tests de fluence sont répertoriées dans un tableau en annexe 12.

1.2.1. Comparaison générale

Le tableau 11 présente les différents résultats obtenus. Nous avons calculé le nombre moyen de mots lus en une minute du groupe d'élèves ayant reçu l'aménagement syllabes (groupe AB) et du groupe d'élèves ayant reçu l'aménagement synthèse vocale (groupe BA) lors du pré-test (T0), du premier post-test (T1) et du second (T2) ainsi que les moyennes des différences de performances entre le pré-test et le premier post-test ($\text{Différence} = \text{T1}-\text{T0}$) afin d'évaluer le progrès des élèves des deux groupes après la première période d'aménagement (P1) puis entre le premier post-test qui servait alors de pré-test et le second ($\text{Différence} = \text{T2}-\text{T1}$) afin d'évaluer le progrès des élèves des deux groupes après la deuxième période d'aménagement (P2).

Tableau 11. Statistiques descriptives des performances en fluence

Statistiques descriptives

	Groupes	T0	T1	Différence T1-T0	T2	Différence T2-T1
N	AB	26	26	26	26	26
	BA	27	27	27	27	27
Moyenne	AB	52.5	65.2	12.7	78.5	13.2
	BA	51.6	63.1	11.5	75.0	11.9
Médiane	AB	56.0	66.0	10.5	84.5	13.0
	BA	50	67	13	75	10
Ecart-type	AB	24.2	27.0	8.47	31.5	11.6
	BA	24.1	22.1	9.44	26.7	6.97
Minimum	AB	6	10	-3	16	-3
	BA	6	9	-9	19	1
Maximum	AB	97	107	33	127	48
	BA	104	109	30	142	33

Pour rappel, lors de la première période d'aménagement (P1), le groupe AB a reçu l'aménagement syllabes (aménagement A) et le groupe BA l'aménagement synthèse vocale (aménagement B). Au cours de la deuxième période d'aménagement (P2), le groupe AB a bénéficié de l'aménagement synthèse vocale (aménagement B) et le groupe BA de l'aménagement syllabes (aménagement A). Précisons également que les résultats indiquent qu'il existe une grande variabilité des performances au sein de chaque groupe.

L'analyse de variance mixte à mesures répétées sur le temps (ANOVA) a révélé un effet du temps ($F = 167.798 ; p < .001$), mais n'a révélé ni un effet principal du groupe ($F = .097 ; p = .757$) ni une interaction entre le temps et le groupe ($F = .464 ; p = .630$).

Les tests post hoc nous ont permis de déterminer que chaque groupe a progressé de manière significative entre le pré-test (T0) et le premier post-test (T1) (p_{tukey} du groupe AB $< .001$; p_{tukey} du groupe BA $< .001$), entre le premier post-test (T1) et le second (T2) (p_{tukey} du groupe AB $< .001$; p_{tukey} du groupe BA $< .001$) et entre le pré-test (T0) et le deuxième post-test (T2) (p_{tukey} du groupe AB $< .001$; p_{tukey} du groupe BA $< .001$).

Les deux groupes présentent ainsi une évolution similaire lors de la période d'aménagement syllabes et de la période d'aménagement synthèse vocale (cf. figure 3). Il n'existe donc pas de preuve significative pour affirmer qu'un aménagement est plus efficace que l'autre.

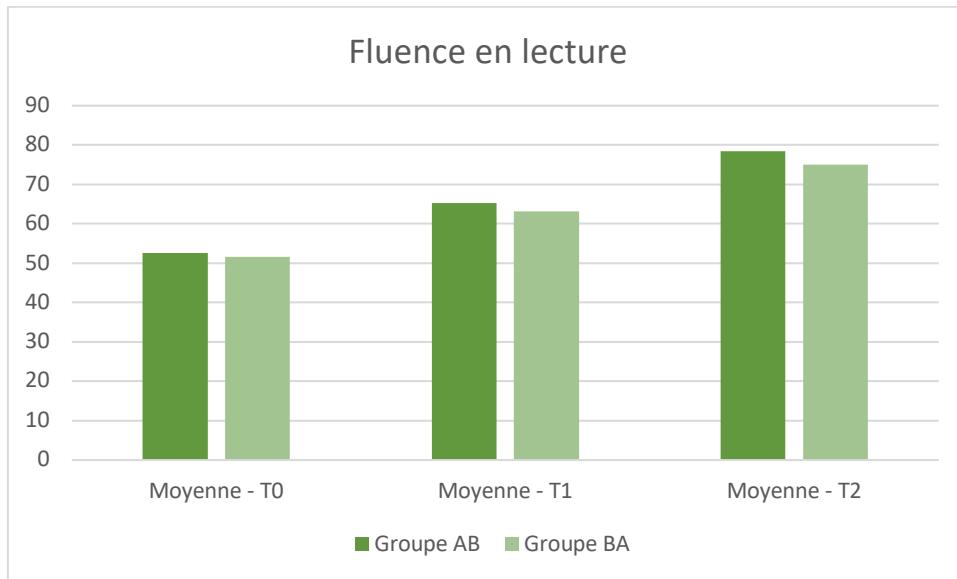


Figure 3. Évolution des deux groupes d'élèves en fluence entre le pré-test (T0), le premier post-test (T1) et le second (T2) sous forme d'histogramme

1.2.2. Zoom sur les classes de troisième primaire

Le tableau 12 présente les statistiques descriptives des différents résultats obtenus chez les élèves de troisième primaire. Soulignons qu'il existe une grande variabilité des performances au sein de chaque groupe d'élèves.

Tableau 12. Statistiques descriptives des performances en fluence des élèves de 3^e année

Statistiques descriptives

	Groupe	T0	T1	Différence T1-T0	T2	Différence T2-T1
N	AB	9	9	9	9	9
	BA	9	9	9	9	9
Moyenne	AB	34.8	44.9	10.1	55.6	10.7
	BA	31.6	46.1	14.6	55.0	8.89
Médiane	AB	34	45	9	60	13
	BA	35	51	14	59	9
Ecart-type	AB	18.0	20.9	4.59	26.5	7.48
	BA	17.9	22.5	8.05	25.2	4.86
Minimum	AB	16	20	2	21	1
	BA	6	9	3	19	1
Maximum	AB	65	83	18	104	21
	BA	53	76	26	95	19

L'analyse des performances des élèves de troisième primaire suit la même tendance que l'analyse générale. L'ANOVA a ainsi révélé un effet du temps ($F = 71.052 ; p < .001$), mais n'a révélé ni un effet principal du groupe ($F = .00700 ; p = .934$) ni une interaction entre le temps et le groupe ($F = .724 ; p = .493$).

Les tests post hoc nous ont permis de déterminer que chaque groupe a progressé de manière significative entre le pré-test (T0) et le premier post-test (T1) (p_{tukey} du groupe AB = .003 ; p_{tukey} du groupe BA < .001), entre le premier post-test (T1) et le second (T2) (p_{tukey} du groupe AB = .001 ; p_{tukey} du groupe BA = .007) et entre le pré-test (T0) et le deuxième post-test (T2) (p_{tukey} du groupe AB < .001 ; p_{tukey} du groupe BA < .001).

1.2.3. Zoom sur les classes de quatrième primaire

Le tableau 13 présente les statistiques descriptives des différents résultats obtenus chez les quatrièmes. Notons une grande variabilité des performances au sein de chaque groupe d'élèves.

Tableau 13. Statistiques descriptives des performances en fluence des élèves de 4^e année

Statistiques descriptives

	Groupe	T0	T1	Différence T1-T0	T2	Différence T2-T1
N	AB	10	10	10	10	10
	BA	12	12	12	12	12
Moyenne	AB	58.5	71.2	12.7	85.2	14.0
	BA	58.2	67.8	9.67	79.8	12.0
Médiane	AB	61.0	73.0	9.00	93.5	8.00
	BA	51.0	69.5	9.00	77.0	9.50
Ecart-type	AB	23.2	25.2	10.9	31.8	15.6
	BA	20.6	15.5	11.9	18.6	6.67
Minimum	AB	6	10	-3	16	0
	BA	34	42	-9	50	3
Maximum	AB	87	97	33	127	48
	BA	99	90	30	108	24

L'ANOVA réalisée sur les performances en fluence des élèves de quatrième primaire a révélé un effet du temps ($F = 47.515 ; p < .001$), mais n'a révélé ni un effet principal du groupe ($F = .107 ; p = .748$) ni une interaction entre le temps et le groupe ($F = .521 ; p = .598$).

Les tests post hoc nous ont permis de déterminer que le groupe AB a progressé de manière significative entre le pré-test (T0) et le premier post-test (T1) (p_{tukey} du groupe AB = .023), entre le premier post-test (T1) et le second (T2) (p_{tukey} du groupe AB = .012 ; p_{tukey} du groupe BA = .019) et entre le pré-test (T0) et le deuxième post-test (T2) (p_{tukey} du groupe AB < .001 ; p_{tukey} du groupe BA < .001).

1.2.4. Zoom sur les classes de cinquième primaire

Le tableau 14 indique les statistiques descriptives des résultats obtenus chez les élèves de cinquième. Soulignons que les performances varient fortement dans chaque groupe d'élèves.

L'ANOVA réalisée sur les performances en fluence des élèves de cinquième année a révélé un effet du temps ($F = 71.927 ; p < .001$), mais n'a révélé ni un effet principal du groupe ($F = .0223 ; p = .884$) ni une interaction entre le temps et le groupe ($F = .767 ; p = .476$).

Les tests post hoc nous ont permis de déterminer que chaque groupe a progressé de manière significative entre le pré-test (T0) et le premier post-test (T1) (p_{tukey} du groupe AB < .001 ; p_{tukey} du groupe BA = .030), entre le premier post-test (T1) et le second (T2) (p_{tukey} du groupe AB =

.014 ; p_{tukey} du groupe BA = .018) et entre le pré-test (T0) et le deuxième post-test (T2) (p_{tukey} du groupe AB < .001 ; p_{tukey} du groupe BA < .001).

Tableau 14. Statistiques descriptives des performances en fluence des élèves de 5^e année

Statistiques descriptives

	Groupe	T0	T1	Différence T1-T0	T2	Différence T2-T1
N	AB	7	7	7	7	7
	BA	6	6	6	6	6
Moyenne	AB	66.7	82.9	16.1	98.3	15.4
	BA	68.5	79.2	10.7	95.2	16.0
Médiane	AB	63	89	17	101	19
	BA	64.0	77.0	9.50	92.0	13.5
Ecart-type	AB	20.7	21.3	8.34	18.7	10.2
	BA	20.1	18.0	5.01	25.6	8.94
Minimum	AB	33	50	5	72	-3
	BA	47	54	5	65	9
Maximum	AB	97	107	32	126	26
	BA	104	109	18	142	33

1.2.5. Résumé des comparaisons sur les performances en fluence

Les analyses nous ont permis de mettre en évidence un effet du temps, mais aucun effet principal du groupe ni d'interaction entre le temps et le groupe. Par ailleurs, nous avons également pu mettre en évidence une grande variabilité entre les performances des élèves dans chaque groupe.

1.3. Comparaison des scores en compréhension

1.3.1. Comparaison des scores après la période d'aménagement 1 (P1)

Afin de comparer l'efficacité des deux aménagements, nous avons également analysé les résultats des différents tests de compréhension (cf. annexe 13). Rappelons que, pour chaque niveau d'étude – troisième, quatrième ou cinquième primaire –, un texte et un questionnaire différents étaient proposés aux élèves. Les textes et questionnaires du pré-test (T0) étaient, en outre, différents des supports des post-tests (T1 et T2). Par ailleurs, les tests ont été administrés à l'ensemble des élèves des classes des élèves dyslexiques.

Dans le but de comparer les performances des élèves dyslexiques en fonction de l'aménagement dont ils ont bénéficié, nous avons d'abord calculé la moyenne et l'ET des scores

au pré-test (T0) des élèves normo-lecteurs de même niveau scolaire, en excluant les élèves dyslexiques. Ces données nous ont permis de calculer le z-score de chaque élève dyslexique, c'est-à-dire la distance, exprimée en nombre d'ET, qui séparait leur score de la moyenne des élèves normo-lecteurs. Nous avons procédé de la même manière avec les scores obtenus au premier post-test (T1). Enfin, nous avons déterminé une valeur arbitraire, à savoir 1 ET, pour classer les élèves. Nous avons ainsi identifié les élèves dyslexiques dont le z-score au premier post-test (T1) augmentait d'au moins 1 ET par rapport à leur z-score initial au pré-test (T0), nous avons alors défini que ces élèves présentaient un progrès ou un léger progrès⁷ : ces élèves se seraient davantage améliorés par rapport à leurs pairs tout-venants. Nous avons également identifié ceux dont le z-score au T1 diminuait d'au moins 1 ET par rapport à leur z-score initial, nous avons alors établi que ces élèves présentaient une régression ou une légère régression⁸ : ces élèves auraient moins bien progressé que leurs pairs normo-lecteurs. Nous avons enfin déterminé que les élèves dont les z-scores avaient augmenté ou diminué de moins d'1 ET entre le T1 et le T0 n'avaient pas enregistré de progrès par rapport à leurs pairs tout-venants. Nous avons arrondi les différences de z-scores de .95 à 1 ET. Cette méthode nous a permis de comparer ces évolutions entre les deux groupes (groupes AB et BA).

Dans le groupe d'élèves ayant bénéficié de l'aménagement syllabes (groupe AB), **8** élèves ont enregistré une amélioration de leur z-score d'au moins 1 ET au post-test (T1) par rapport à leurs z-scores au pré-test (T0) : 7 élèves se sont légèrement améliorés et 1 élève s'est amélioré. Ensuite, **4** élèves ont obtenu des z-scores inférieurs d'au moins 1 ET par rapport au T0. Parmi ces derniers, 3 élèves présentaient une légère régression et 1 une régression. Par ailleurs, **14** élèves n'ont pas enregistré de progrès.

Concernant les élèves du groupe ayant reçu l'aménagement synthèse vocale (groupe BA), **8** élèves ont obtenu, au post-test (T1), des z-scores supérieurs d'au moins 1 ET par rapport à leurs z-scores au pré-test (T0) : ces élèves ont présenté de légers progrès. **5** élèves ont enregistré une diminution d'au moins 1 ET. Il s'agissait d'une légère régression. Par ailleurs, **14** élèves n'ont pas enregistré de réels progrès.

Nous avons alors réalisé un test Khi-carré d'association pour évaluer s'il existait une différence significative d'évolution entre les deux groupes. Les élèves ayant obtenu des z-scores

⁷ Lorsque l'augmentation se situait entre 1 et 2 ET, nous avons défini qu'il s'agissait d'une légère progression. Lorsque l'augmentation était supérieure à 2 ET, nous avons défini qu'il s'agissait d'une progression.

⁸ Lorsque la régression se situait entre 1 et 2 ET, nous avons défini qu'il s'agissait d'une légère régression. Lorsque la régression était supérieure à 2 ET, nous avons défini qu'il s'agissait d'une régression.

inférieurs d'au moins 1 ET par rapport à leurs z-scores initiaux ont été représentés par -1, ceux n'ayant pas progressé par 0 et ceux ayant obtenu des z-scores supérieurs d'au moins 1 ET par rapport à leurs z-scores initiaux ont été représentés par 1. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes ($p = .955$) (cf. tableau 15). Il n'existe donc pas de preuve significative pour affirmer qu'un aménagement est plus efficace que l'autre.

Tableau 15. *Khi-carré d'association comparant l'évolution des deux groupes après la P1*

Tables de contingence

progression T1	Groupe		Total
	AB	BA	
-1	4	5	9
0	14	14	28
1	8	8	16
Total	26	27	53

Tests χ^2			
	Valeur	ddl	p
χ^2	0.0923	2	0.955
N	53		

1.3.2. Comparaison des scores après la période d'aménagement 2 (P2)

Nous avons réitéré notre analyse après la deuxième période d'aménagement (P2) (cf. annexe 13). Nous avons ainsi comparé les z-scores des dyslexiques obtenus au premier-post test (T1) à ceux obtenus au second (T2) dans le but de définir si ces élèves présentaient une progression ou une régression de leur z-score d'au moins 1 ET ou bien s'ils n'avaient pas évolué après avoir bénéficié de l'aménagement, les différences de z-score entre le T2 et le T1 étant comprise en plus de -1 ET ou moins d'1 ET, mais également dans le but de comparer les tendances entre les deux groupes.

Dans le groupe d'élèves ayant bénéficié de l'aménagement syllabes (groupe BA), 7 élèves ont enregistré une amélioration de leur z-score d'au moins 1 ET au deuxième post-test (T2) point par rapport à leurs z-scores au premier post-test (T1) : 6 élèves ont présenté de légers progrès et 1 élève a présenté un progrès. Ensuite, 4 élèves ont obtenu des z-scores inférieurs d'au moins 1 ET par rapport au T1. Parmi eux, 3 élèves ont enregistré une légère régression et 1 élève une régression. Par ailleurs, 16 élèves n'ont pas enregistré de progrès.

Concernant les élèves du groupe ayant reçu l'aménagement synthèse vocale (groupe AB), **6** élèves ont obtenu, au deuxième post-test (T2), des z-scores supérieurs d'au moins 1 ET par rapport à leurs z-scores au premier post-test (T1). Il s'agissait d'une légère progression. **5** élèves ont enregistré une diminution d'au moins 1 ET : 3 d'entre eux ont présenté une légère régression et les 2 autres une régression. Par ailleurs, **15** élèves n'ont pas enregistré de progrès.

Nous avons alors réalisé un test Khi-carré d'association pour évaluer s'il existait une différence significative d'évolution entre les deux groupes. Les élèves ayant obtenu des z-scores inférieurs d'au moins 1 ET par rapport à leurs z-scores initiaux ont été représentés par -1, ceux n'ayant pas progressé par 0 et ceux ayant obtenu des z-scores supérieurs d'au moins 1 ET par rapport à leurs z-scores initiaux ont été représentés par 1. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes ($p = .904$) (cf. tableau 16). Il n'existe donc pas de preuve significative pour affirmer qu'un aménagement est plus efficace que l'autre.

Tableau 16. *Khi-carré d'association comparant l'évolution des deux groupes après la P2*

Tables de contingence

progression T2	Groupe		Total
	AB	BA	
-1	5	4	9
0	15	16	31
1	6	7	13
Total	26	27	53

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	0.201	2	0.904
N	53		

1.3.3. Comparaison des scores obtenus après les deux périodes d'aménagement (P1 et P2)

En tout, **15** élèves sur les 53 ont enregistré une amélioration de leur z-score d'au moins 1 ET après avoir bénéficié de l'indiçage des syllabes, 8 élèves ont présenté une diminution d'au moins 1 ET après avoir bénéficié de l'aménagement et 30 élèves n'ont pas enregistré de progrès. **14** élèves sur les 53 ont connu une amélioration de leur z-score d'au moins 1 ET après l'aménagement synthèse vocale, 10 élèves ont enregistré une diminution d'au moins 1 ET après

avoir bénéficié de l'aménagement, et 29 élèves n'ont pas enregistré de progrès. Le test Khi-carré d'association indique qu'il n'existe pas de preuve significative pour affirmer qu'un aménagement est plus efficace que l'autre ($p = .872$) (cf. tableau 17).

Tableau 17. *Khi-carré d'association comparant l'évolution résultant des deux aménagements*

Tables de contingence

Progression	Aménagement		Total
	syllabes	synthèse vocale	
-1	8	10	18
0	30	29	59
1	15	14	29
Total	53	53	106

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	0.274	2	0.872
N	106		

Afin de comparer les progrès entre les élèves dyslexiques et les normo-lecteurs, entre le T0 (avant la mise en place des aménagements) et le T2 (après celle-ci), une analyse de variance mixte à mesures répétées a été conduite séparément pour chaque niveau scolaire – troisième, quatrième ou cinquième primaire. Ces ANOVA ont indiqué des effets significatifs du temps, sans interaction significative entre le temps et le groupe. Par ailleurs, des effets de groupe ont été constatés à certains niveaux (3^e et 4^e), mais pas de manière systématique. De plus, les analyses post hoc ont révélé des profils contrastés selon les niveaux : à certains niveaux, seuls les normo-lecteurs ont significativement évolué ; à d'autres, aucune évolution significative n'a été observée dans aucun groupe ; enfin, à certains niveaux, une progression significative a été mise en évidence tant chez les normo-lecteurs que chez les dyslexiques. Ces résultats apparaissent donc hétérogènes (cf. annexe 14). Notons que les textes utilisés en T0 et en T2 n'étaient pas semblables et donc potentiellement de niveaux différents.

2. Analyse des réponses des élèves aux questionnaires après les périodes d'aménagement 1 et 2

Pour rappel, à l'issue de chaque période d'aménagement (P1 et P2), un questionnaire a été proposé aux élèves afin de recueillir leur avis sur l'efficacité perçue de l'aménagement mis en place. Ce questionnaire visait à déterminer s'ils avaient préféré l'aménagement proposé à son

absence, s'ils s'étaient sentis aidés par celui-ci et s'ils avaient eu l'impression d'avoir progressé grâce à son utilisation. Le dernier questionnaire comportait une question supplémentaire destinée à identifier l'aménagement qu'ils avaient préféré, ou s'ils n'en avaient préféré aucun. Les questionnaires vierges et les informations données par les élèves se trouvent en annexe 10.

2.1. Sentiment d'aide

À l'issue de la première période d'aménagement (P1), **24** des 26 élèves ayant reçu **l'aménagement syllabes** (groupe AB) ont déclaré que l'aménagement les avait aidés, contre 2 qui n'ont pas ressenti d'aide. Du côté des élèves ayant bénéficié de la **synthèse vocale** (groupe BA), **21** sur 27 ont déclaré avoir été aidés par l'outil, tandis que 3 élèves ont exprimé le ressenti inverse. 3 élèves n'ont pas pu se positionner. Le test Khi-carré d'association indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes ($p = .184$) (cf. tableau 18).

Tableau 18. *Khi-carré d'association comparant l'aide perçue par les deux groupes après la P1*

Tests χ^2	Valeur	ddl	p
χ^2	3.38	2	0.184
N	53		

À la suite de la deuxième période d'aménagement (P2), **21** élèves parmi les 26 ayant reçu **l'aménagement synthèse vocale** (groupe AB) ont indiqué avoir été aidés par l'outil contre 1 qui n'a perçu aucune aide particulière. 4 élèves n'ont pas pu se positionner. Concernant les 27 élèves qui ont reçu **l'aménagement syllabes** (groupe BA), **18** ont ressenti une aide, 4 n'en ont pas ressenti et 5 n'ont pas été en mesure de se positionner. Le test Khi-carré d'association indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les 2 groupes ($p = .346$) (cf. tableau 19).

Tableau 19. *Khi-carré d'association comparant l'aide perçue par les deux groupes après la P2*

Tests χ^2	Valeur	ddl	p
χ^2	2.12	2	0.346
N	53		

13 élèves ayant eu l'impression d'être aidés grâce à **l'indication des syllabes** lors de la P1 ou de la P2 ont notamment expliqué que ce qui les aidait particulièrement était le découpage des mots et 11 élèves ont également insisté sur la mise en évidence des lettres muettes. 5 élèves ont exprimé mieux se repérer lorsque le texte est en couleurs. Par exemple, l'un d'entre eux dit :

« Je me perds pas avec les couleurs alors qu'avec le noir, je me perds plus. Je saute des lettres ou des mots. » (A10, CII, AB9⁹). Certains expriment aussi qu'ils comprennent mieux le texte en couleurs (élèves BA10, BA14, BA27). Il est important de préciser que certains se rendent compte que l'outil ne leur permet pas toujours de lire tous les mots (élèves AB25, BA9, BA13).

Les élèves ayant eu l'impression d'être aidés par la **synthèse vocale** se sont exprimés de plusieurs manières. 13 élèves ont déclaré qu'ils comprenaient mieux le texte grâce à la lecture vocale. 3 élèves ont souligné l'utilité du logiciel pour la lecture des mots qu'ils ne parviennent pas à déchiffrer. L'un d'eux explique : « Des fois, je ne sais pas lire des mots mais avec la tablette, ça va beaucoup mieux. » (A10, CVIII, AB8). 2 élèves ont mis l'accent sur l'aide apportée par la bonne prononciation, comme l'élève AB13 (A10, CIX) : « [...] J'entends la bonne prononciation ». Un élève a aussi exprimé son intérêt pour la mise en évidence des mots lus en jaune, qui facilite le suivi du texte et l'aide à ne pas sauter de ligne (A10, CXIII, BA2).

Parmi les élèves qui ont exprimé ne pas avoir eu le sentiment d'être aidés par l'**indication des syllabes**, l'un d'entre eux s'explique de la manière suivante : « Je ne sais pas pourquoi c'est en couleurs. C'est plus facile quand c'est en noir. Je me perds quand c'est en couleurs. » (A10, CII, AB8). Un élève le rejoint en disant qu'il ne s'y retrouve plus avec les textes en couleurs (A10, CXV, BA12). Un autre élève explique que c'est plus difficile lorsque les textes sont en couleurs (A10, CXIII, BA3).

Parmi les élèves n'ayant pas perçu la **synthèse vocale** comme une aide, 3 d'entre eux indiquent ne pas apprendre, ou apprendre peu, lorsqu'ils utilisent la lecture vocale (élèves BA12, BA13, BA17).

2.2. Sentiment de progrès

Plusieurs élèves ont indiqué ne pas avoir perçu de progrès après avoir bénéficié des aménagements, bien qu'ils aient reconnu que les aménagements mis en place avaient soutenu leur pratique de la lecture.

Ainsi, à la suite de la première période d'aménagement (P1), dans le groupe ayant bénéficié de l'aménagement syllabes (groupe AB), 11 élèves sur 26 ont déclaré ne pas avoir le sentiment d'avoir progressé. De manière similaire, dans le groupe ayant reçu l'aménagement de lecture vocale (groupe BA), 19 élèves sur 27 ont exprimé ne pas avoir perçu de progrès. Après la

⁹ Annexe 10, page CII, élève AB9.

seconde période d'aménagement (P2), **12** élèves sur les 26 du groupe AB, ayant cette fois bénéficié de la synthèse vocale, ont déclaré ne pas avoir progressé. De même, dans le groupe BA, ayant reçu l'aménagement syllabique, **15** élèves sur 27 ont exprimé ne pas avoir perçu de progrès. En tout, 26 élèves sur 53, soit environ la moitié des élèves, ont ressenti ce manque de progrès concernant l'aménagement syllabes. 31 élèves sur 53, soit un peu plus de la moitié des élèves, ont partagé le même avis pour la synthèse vocale. Le test Khi-carré d'association indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux aménagements concernant le sentiment de progrès ($p = .518$) (cf. tableau 20). Les élèves ayant indiqué avoir le sentiment de progresser ont été représentés par le 1, ceux n'ayant pas perçu de progrès par le 2 et ceux ne pouvant pas se positionner par le ?.

Tableau 20. *Khi-carré d'association comparant le progrès perçu en fonction des aménagements*

Tables de contingence

Progrès	Aménagements		Total
	syllabes	synthèse vocale	
1	23	20	43
2	26	31	57
?	4	2	6
Total	53	53	106

Tests χ^2

	Valeur	ddl	p
χ^2	1.31	2	0.518
N	106		

Notons cependant que, pour chaque aménagement, plus de 70% des élèves ayant déclaré ne pas avoir l'impression d'avoir progressé ont exprimé qu'ils avaient eu le sentiment d'être aidés par l'outil (20 élèves sur 26 concernant l'aménagement syllabes et 22 sur 31 concernant l'aménagement synthèse vocale).

Par ailleurs, il convient de souligner que plusieurs élèves ont indiqué ne pas avoir suivi la lecture lorsqu'ils utilisaient la synthèse vocale malgré le fait que nous avions insisté auprès des enseignants et des élèves sur l'importance de lire le texte pendant l'écoute. En effet, à l'issue de la première période d'aménagement (P1), 12 élèves sur 27 (groupe BA) ont rapporté avoir écouté le texte sans le lire ou ne lire qu'une partie et 11 sur 26 (groupe AB) après la seconde période d'aménagement (P2) ont déclaré ne pas lire ou lire une partie du texte en même temps

que de l'écouter. En outre, 5 élèves sur les 53 ont exprimé que la vitesse de lecture était trop rapide.

2.3. Comparaison entre les deux aménagements

À la suite des deux périodes d'aménagement (P1 et P2), 10 élèves du groupe AB et 12 du groupe BA ont préféré l'indication des syllabes, 13 élèves du groupe AB et 10 du groupe BA ont préféré la synthèse vocale et 3 élèves du groupe BA n'ont pas préféré aucun des deux aménagements. En tout, 5 élèves n'ont pas pu choisir. Le test d'ajustement du Khi-carré réalisé uniquement sur les réponses exprimant une préférence pour l'indication des syllabes (1) et celles exprimant une préférence pour la synthèse vocale (2) indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les préférences ($p = .881$) (cf. tableau 21). Un aménagement n'est donc pas préféré à l'autre.

Tableau 21. *Test d'ajustement du Khi-carré sur les préférences concernant les aménagements*

Proportions - Préférence		
Modalité	Quantité	Proportion
1	22	0.489
2	23	0.511

Test d'ajustement du χ^2		
χ^2	ddl	p
0.0222	1	0.881

PARTIE 2 : L'enquête complémentaire avec adultes

30 enseignants de troisième, quatrième et cinquième primaire et 29 membres de pôles territoriaux ont répondu aux sondages qui avaient pour but de s'intéresser à leurs pratiques déclarées concernant la mise en place des AR, à la charge de travail qu'ils demandent aux enseignants et à l'efficacité qu'ils leur attribuent. Les sondages ainsi que leurs résultats se trouvent en annexe 11.

1. Mise en place des aménagements raisonnables par les enseignants

Les **AR adoptés et reconduits par au moins 80% des enseignants interrogés** consistent principalement à accorder du temps supplémentaire, à réduire la longueur des exercices et à accompagner les consignes écrites de consignes orales. Plus de 70% des enseignants veillent à respecter une taille de police adéquate (égale ou supérieure à 12 points), à augmenter

l'interligne et à adapter la modalité de réponse afin de faciliter l'écriture. Par ailleurs, **un peu plus d'un tiers des enseignants mettent en évidence les syllabes** lors des activités de lecture.

En revanche, les **AR adoptés et reconduits par un tiers des enseignants ou moins** incluent l'utilisation de pictogrammes pour accompagner les consignes, la proposition de textes plus simples par rapport aux autres élèves, ainsi que l'emploi d'aides numériques, telles que la lecture vocale et l'utilisation de prédicteurs ou de correcteurs.

2. Aménagements raisonnables suggérés par les membres des pôles

Plus de 80% des membres de pôles déclarent avoir déjà recommandé la majorité des aménagements évoqués dans le cadre du sondage. Toutefois, 3 types d'AR semblent être moins fréquemment suggérés : 76 % des répondants ont conseillé l'utilisation de pictogrammes, 61 % ont proposé de mettre en évidence les syllabes dans les mots et 45 % ont recommandé de fournir aux élèves dyslexiques des textes simplifiés.

3. Mise en place d'aménagements raisonnables supplémentaires

Les personnes interrogées ont également eu la possibilité de suggérer d'**autres aménagements** qu'elles considéraient comme essentiels, efficaces et raisonnables pour accompagner les élèves dyslexiques. Parmi les propositions formulées, 8 membres de pôles et 3 enseignants ont recommandé l'usage d'une latte de lecture. 4 membres de pôles et 2 enseignants ont suggéré l'emploi d'un référentiel des sons, associant chaque son à une couleur, afin de faciliter la reconnaissance auditive et visuelle. 3 membres de pôles ainsi qu'un enseignant ont évoqué l'intérêt de la lecture par un tiers, dans le but de soulager l'élève lorsque la lecture n'est pas la compétence principale de la tâche. Pour éviter que l'élève ne saute des lignes, 2 membres de pôles et 1 enseignant préconisent de surligner une ligne sur deux. Le recours au chuchoteur, outil permettant à l'élève de s'entendre lire à voix basse sans perturber le groupe, a été proposé par 2 membres de pôles et 1 enseignant. Enfin, 2 membres de pôles et 3 enseignants recommandent de mettre en évidence les mots-clés à l'aide d'un surlignage.

4. Charge de travail

Plus de la moitié des enseignants estiment que l'utilisation de pictogrammes, la proposition de textes plus simples, la mise en évidence des syllabes des mots et la proposition de lecture vocale demandent un **travail considérable, voire énormément de travail**. Ce constat est également

partagé par les membres de pôles. En effet, plus de la moitié d'entre eux soulignent que l'utilisation de pictogrammes, de textes plus simples et de couleurs permettant de marquer les syllabes requiert un investissement de travail assez important ou très important de la part de l'enseignant. En revanche, pour la lecture vocale, seuls 5 membres de pôles sont du même avis.

À l'inverse, plus de 80% des enseignants considèrent que les aménagements qui demandent **le moins de travail (peu ou pas du tout)** sont l'octroi de temps supplémentaire, la réduction de la longueur des exercices, l'accompagnement des consignes écrites par des consignes orales, le respect d'une taille d'écriture appropriée, l'augmentation de l'interligne et la diminution de la quantité de lecture. Les membres de pôles partagent largement cet avis, notamment en ce qui concerne l'octroi de temps supplémentaire, la réduction de la longueur des exercices, l'accompagnement des consignes écrites par des consignes orales, ainsi que la diminution de la quantité de lecture. Au moins 90% des membres de pôles affirment que ces aménagements demandent peu ou pas du tout de travail aux enseignants. Concernant le respect de la taille de l'écriture et l'augmentation de l'interligne, environ 80% des membres de pôles partagent la même opinion. Par ailleurs, contrairement aux résultats de l'enquête menée auprès des enseignants, plus de 80% des membres de pôles semblent d'accord sur le fait que la lecture vocale ainsi que l'utilisation de correcteurs et/ou prédicteurs orthographiques demandent peu ou pas du tout de travail aux enseignants.

5. Efficacité

Les sondages avaient également pour objectif de recueillir l'avis de professionnels sur l'efficacité d'une série d'AR mis en place pour soutenir les élèves faibles lecteurs. **La plupart des aménagements proposés sont jugés efficaces** tant par les enseignants que par les membres des pôles territoriaux. En effet, au moins 80% des enseignants considèrent la majorité des AR comme efficaces. Les AR jugés efficaces par environ 75% des enseignants sont l'augmentation de l'interligne, l'utilisation d'une police d'écriture adaptée ainsi que celle de la lecture vocale d'un prédicteur et/ou correcteur. Par ailleurs, environ 70% des enseignants jugent l'utilisation de textes simplifiés et de pictogrammes efficace et 67% pensent que la mise en évidence des syllabes dans les mots est efficace. Du côté des membres des pôles territoriaux, plus de 85% d'entre eux jugent l'ensemble des aménagements proposés comme efficaces. Toutefois, l'octroi de temps supplémentaire est considéré comme efficace par 70% des répondants.

Lorsque nous avons demandé aux enseignants pourquoi ils jugeaient certains aménagements inefficaces ou n'ayant pas d'impact, 9 enseignants indiquent qu'ils se basent sur leur expérience, 6 sur des retours, 5 sur une impression. **Aucun ne tire ces informations de la littérature ou d'une formation quelconque.** Concernant les membres de pôles territoriaux, 6 expliquent qu'ils se basent sur des retours, 4 sur une impression ainsi que sur leur expérience, **2 sur la littérature et 1 sur les formations.**

Interprétation et discussion

L'introduction théorique a révélé qu'il existe peu d'études consacrées à l'évaluation de l'efficacité des AR destinés aux élèves dyslexiques. L'objectif de cette recherche est donc de comparer l'efficacité de deux types d'aménagements mis en place pour des élèves rencontrant des difficultés en lecture : l'indication des syllabes et la synthèse vocale. Dans cette discussion, nous tenterons de répondre à la question suivante : « L'indication des syllabes est-il plus efficace que la synthèse vocale pour améliorer les performances en lecture des élèves dyslexiques de 3^e, 4^e et 5^e primaire ? » Pour ce faire, nous procéderons à une analyse des résultats obtenus grâce aux différents tests et questionnaires, en les confrontant aux hypothèses formulées et à la littérature existante sur le sujet. Un objectif secondaire est de déterminer, à partir des réponses aux sondages données par les enseignants et membres de pôles territoriaux, les AR les plus fréquemment mis en place pour les élèves dyslexiques, de les analyser en fonction de la charge de travail qu'ils impliquent pour les enseignants et d'examiner la perception de leur efficacité. Dans un souci de clarté, nous discuterons des résultats des sondages avant d'aborder ceux de l'étude principale.

1. Enquête complémentaire avec adultes

1.1. Mise en place des aménagements raisonnables par les enseignants et aménagements raisonnables suggérés par les membres des pôles

Dans l'étude de Kurth et Keegan (2014) ainsi que nos enquêtes auprès des enseignants et des membres de pôles, la réduction de la longueur des exercices et l'octroi de temps supplémentaire sont des aménagements fréquemment utilisés par les enseignants et conseillés par les membres de pôles. Les enseignants et membres de pôles de notre étude, tout comme ceux de l'étude de Kurth et Keegan, semblent également nombreux à adapter ou à proposer d'adapter la modalité des questions. Toutefois, l'aménagement concernant la taille de la police d'écriture est plus couramment mis en place par les enseignants et proposé par les membres de pôles interrogés dans le cadre de notre étude, tandis que la réduction de la difficulté des tâches est davantage pratiquée par les enseignants de l'étude de Kurth et Keegan (2014). En effet, peu d'enseignants de notre étude mettent en place cette pratique et moins de la moitié des membres de pôles la conseillent. Dans notre enquête, l'aménagement relatif à la réduction de la difficulté consistait principalement à proposer des textes plus faciles. Cependant, cet exemple ne représente qu'une forme de réduction de la difficulté et pourrait entraîner une charge de travail supplémentaire.

C'est d'ailleurs ce que soulignent plus de 60% des enseignants et un peu moins de 70% des membres de pôles. Selon eux, cet aménagement demande un travail conséquent (assez bien ou énormément de travail), ce qui pourrait représenter un frein à sa mise en place. La différence observée concernant la taille de la police d'écriture peut s'expliquer par la formulation distincte employée dans les deux enquêtes. En effet, nos sondages mentionnent explicitement la nécessité de « respecter une certaine taille de police d'écriture : égale ou supérieure à 12 points », tandis que Kurth et Keegan (2014) utilisent le terme plus général de « large print », sans préciser une taille minimale équivalente à 12 points. Enfin, les aides numériques semblent être peu utilisées dans l'étude de Kurth et Keegan (2014) ainsi que par les enseignants de notre étude. Les membres du pôle ont cependant davantage tendance à conseiller ces aménagements.

1.2. Mise en place d'aménagements raisonnables supplémentaires

Les aménagements supplémentaires suggérés par les enseignants et membres de pôles territoriaux semblent faire l'objet de peu de recherches scientifiques. Toutefois, l'utilisation d'une règle de lecture ou de techniques de surlignage visant à isoler visuellement la ligne en cours de lecture pour limiter les risques de sauts de ligne est recommandée dans plusieurs ouvrages et fiches outils destinés aux enseignants, proposant des pistes pour aider les élèves dyslexiques (FW-B, 2018b ; Halloy & Jamart, 2018 ; Loty & Mazeau, 2020). Cet aménagement semble constituer une alternative à l'augmentation de l'interligne.

Par ailleurs, la mise en évidence visuelle des mots-clés est notamment préconisée par Goetry (2014) et la FW-B (2018b). À notre connaissance, une seule étude a permis de mesurer l'impact de cet aménagement. Rello et al. (2014) ont mis en évidence son efficacité en matière de compréhension en lecture chez les élèves dyslexiques, l'aménagement ayant pour but de faire ressortir les concepts centraux d'une phrase ou d'un texte.

Enfin, la lecture par un tiers, bien que davantage étudiée que les autres aménagements cités, reste encore peu documentée (Bolt & Thurlow, 2007). Messick (1995, cité par Bolt & Thurlow, 2007) explique que, lorsque la lecture n'est pas la compétence principale de la tâche, elle peut néanmoins en accroître la complexité chez les élèves faibles lecteurs. Plusieurs auteurs ont alors effectué des recherches concernant l'impact de la lecture à haute voix chez les élèves dyslexiques dans le cadre d'épreuves pour le cours de mathématiques. Certains ont ainsi confirmé que l'effet était plus important que chez les élèves tout-venants (Burch, 2002 ; Tindal et al., 1998 ; Weston, 1999, cités par Bolt & Thurlow, 2007), alors que d'autres n'ont pas pu le confirmer (Meloy et al., 2002 ; Schulte et al., 2001, cités par Bolt & Thurlow, 2007).

1.3. Charge de travail

Les aménagements nécessitant une charge de travail plus importante semblent être moins fréquemment mis en œuvre par les enseignants. En effet, l'utilisation de pictogrammes, la proposition de textes simplifiés et l'introduction de la lecture vocale semblent représenter une charge de travail considérable pour les enseignants, et moins d'un tiers d'entre eux les mettent en place dans leurs classes. De même, un peu plus d'un tiers des enseignants mettent en évidence les syllabes des mots, un aménagement qui semble également leur demander un effort notable. Ce constat est aussi partagé par Kurth et Keegan (2014), qui soulignent qu'une charge de travail trop lourde pour la mise en œuvre de certains aménagements pourrait constituer un frein pour de nombreux enseignants. À l'inverse, nous constatons que les enseignants semblent privilégier des AR qui leur demandent moins de travail, tels que l'octroi du temps supplémentaire, la réduction de la longueur des exercices, l'accompagnement des consignes écrites par des consignes orales, l'augmentation de l'interligne, etc. Cette observation fait ainsi sens à une condition assurant le caractère *raisonnable* des aménagements, à savoir la prise en compte du facteur temps (FW-B, 2018a).

Un désaccord se fait jour entre les enseignants et les membres des pôles territoriaux concernant la mise en place des aides numériques. En effet, peu d'enseignants mettent en œuvre ces aménagements – environ un quart pour la lecture vocale et un tiers pour l'utilisation de prédicteurs et/ou de correcteurs orthographiques –, et nombreux sont ceux qui estiment qu'ils entraînent une charge de travail considérable – plus de la moitié pour la lecture vocale et 45% pour le prédicteur et/ou le correcteur orthographique. En revanche, plus de 80% des membres de pôles semblent partager l'opinion selon laquelle la lecture vocale, ainsi que l'utilisation de correcteurs et/ou de prédicteurs orthographiques demandent peu ou pas du tout de travail aux enseignants. Cette divergence pourrait s'expliquer par le fait que les membres des pôles considèrent que les élèves doivent être autonomes dans l'utilisation de ces outils en classe, ce qui allégerait considérablement la charge de travail des enseignants. C'est d'ailleurs ce que soulignent deux d'entre eux : « [...] Quand vous questionnez le temps que prendra l'utilisation d'un AR (notamment dispositif numérique), il s'agit de voir si l'enfant maîtrise l'outil ou pas. » (A11, CXLIV, cp18¹⁰) ; « L'outil numérique requiert une certaine autonomie de l'élève afin d'être efficace. » (A11, CXLIV, cp21). Un autre membre de pôle insiste sur le fait que c'est la

¹⁰ Annexe 11, page CXLIV, commentaire du participant 18.

mise en œuvre de l'utilisation de l'outil qui demande une charge de travail importante (A11, CXLIV, cp20).

1.4. Efficacité

La plupart des enseignants et membres de pôles territoriaux considèrent la majorité des AR proposés comme efficaces. Notons toutefois que la synthèse vocale est perçue comme efficace par une proportion légèrement plus importante de professionnels que l'indication des syllabes. Par ailleurs, les membres des pôles expriment une perception globalement plus favorable de l'ensemble des AR. Cela pourrait s'expliquer par leur mission d'accompagnement des EBS et leur orientation vers des pratiques inclusives.

Il convient également de préciser que peu de professionnels s'appuient sur la littérature ou des formations pour évaluer l'efficacité des AR. Cela peut s'expliquer, entre autres, par le manque de sources scientifiques spécialisées sur le sujet (Al Otaiba et al., 2023 ; Kurth & Keegan, 2014), mais aussi par un manque de formation spécifique sur les troubles des apprentissages, comme le souligne un enseignant : « un enseignant est peu ou mal formé pour faire face aux "dys" » (A11, CXXXI, cp12).

Dans notre cadre théorique, l'analyse des recherches portant sur l'efficacité des AR nous a permis de mettre en évidence que cette efficacité dépend notamment de l'application des critères assurant leur qualité et leur caractère *raisonnable*, ainsi que de l'expérience de l'enseignant et, surtout, de la capacité à tenir compte du profil de l'enfant et à s'y adapter (Casalis et al., 2019 ; FW-B, 2018a ; Kurth & Keegan, 2014 ; UNIA, 2016). Cette nécessité d'adaptation a été soulignée par plusieurs participants à nos enquêtes. Par exemple, un membre de pôle insiste sur l'importance de « toujours bien penser que les AR sont vraiment à tester et mettre en place au cas par cas. Un élève n'est pas l'autre. [...] » (A11, CXLIV, cp16).

Concernant le manque de formation, notons que la réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (2017) vise notamment à renforcer la préparation des futurs enseignants à la prise en charge des EBS, en mettant l'accent sur les troubles des apprentissages et les pratiques inclusives dont fait partie la mise en place d'AR.

2. Analyse des résultats obtenus aux tests de fluence et de compréhension

2.1. Interprétations des performances en fluence en lecture

Les ANOVA et post hoc réalisés pour comparer les performances en fluence indiquent une progression significative entre le pré-test (T0) et le premier post-test (T1) ainsi qu'entre ce dernier, qui a servi de deuxième pré-test, et le second post-test (T2), quel que soit l'aménagement mis en place (indication des syllabes ou synthèse vocale). En quatrième primaire, les résultats des post hoc relèvent toutefois que le groupe BA ne progresse pas de manière significative entre T0 et T1. Cette absence de significativité pourrait s'expliquer par la taille réduite de l'échantillon. De plus, étant donné que toutes les autres analyses indiquent des progressions significatives, notamment celle du groupe AB en quatrième primaire entre T0 et T1, il se peut que ce résultat soit lié au hasard. Enfin, les post hoc réalisent des comparaisons multiples et des corrections automatiques, ce qui peut expliquer cette absence de significativité.

Par ailleurs, les ANOVA ne permettent pas de conclure qu'un aménagement est plus efficace que l'autre : à l'issue des 2 périodes d'aménagement (P1 et P2), les deux groupes ont progressé de manière similaire. Il est cependant important de souligner la grande variabilité interindividuelle observée, susceptible d'avoir influencé certains effets.

Notons toutefois que la progression observée entre les pré- et post-tests pourrait également s'expliquer par les apprentissages de la lecture poursuivis dans le cadre scolaire habituel, indépendamment des aménagements. Étant donné que les deux groupes évoluent de manière comparable, quel que soit l'aménagement, il demeure difficile de déterminer si ces progrès sont attribuables aux aménagements ou si cette progression résulte davantage **d'un effet lié à la poursuite des apprentissages scolaires**. Pour des raisons éthiques, nous avons choisi de ne pas inclure un troisième groupe d'élèves dyslexiques ne bénéficiant d'aucun aménagement raisonnable. Ce troisième groupe nous aurait permis d'évaluer plus précisément l'effet propre des adaptations mises en place.

En l'état, les résultats nous amènent à penser que les deux aménagements pourraient avoir contribué à la progression des élèves en fluence. Il convient toutefois de rester prudent dans l'interprétation de ces données en raison notamment de l'absence de groupe témoin et de la variabilité des profils des participants.

2.2. Interprétation des résultats en compréhension

Les résultats en compréhension confirment que les deux aménagements ne se distinguent pas l'un de l'autre en termes d'efficacité. En effet, les tests Khi-carré d'association n'ont révélé aucun effet significatif en ce sens. Nous ne pouvons donc pas affirmer que l'indication des syllabes était plus efficace que la synthèse vocale.

Sur le plan individuel, les données montrent une forte variabilité. Après avoir bénéficié de l'indication des syllabes, seuls 15 élèves sur 53 présentent une amélioration, généralement légère (13 cas). 8 élèves ont connu une régression, dont 6 de manière modérée, tandis que plus de la moitié des élèves présentent une stabilité. Des résultats similaires sont observés après la période d'aménagement synthèse vocale : 14 élèves progressent légèrement, 10 présentent une régression (légère pour 8 d'entre eux) et plus de la moitié ne présentent pas d'évolution.

Ces observations nous permettent de constater que peu d'élèves présentent une amélioration marquée de leurs résultats, ce qui nous amène à penser que les aménagements ont eu un impact limité en ce qui concerne la compréhension. Notons que nous nous sommes basée sur une valeur arbitraire de 1 ET pour définir l'amélioration ou la régression. Par ailleurs, l'évolution des élèves dyslexiques est ici comparée à celle d'élèves normo-lecteurs. Or, certaines études ont montré que les élèves dyslexiques progressent naturellement moins rapidement que leurs pairs tout-venants (Stanovich, 1986 ; Walberg & Tsai, 1983, cités par Ferrer et al., 2015 ; Snowling et al., 1996 ; Tressoldi et al., 2001). Il est donc possible de penser que ces aménagements aient permis à une grande partie des élèves concernés de suivre une progression comparable à celle des normo-lecteurs. Cependant, les analyses de variance mixtes à mesures répétées (ANOVA) et les post hoc réalisés pour chaque niveau scolaire en compréhension, afin de comparer les progrès entre les élèves dyslexiques et les élèves normo-lecteurs, entre le T0 (avant la mise en place des aménagements) et le T2 (après celle-ci), ont révélé des effets hétérogènes, sans tendance claire ni généralisable, ce qui ne permet pas de confirmer cette interprétation. Notons que ces différences pourraient notamment s'expliquer par le fait que les textes utilisés en T0 et en T2 n'étaient pas semblables, ce qui rend leur comparabilité discutable. De nouveau, il aurait été pertinent de comparer les groupes à un groupe témoin d'élèves dyslexiques ne bénéficiant pas de l'aménagement pour déterminer si les élèves ayant bénéficié des dispositifs progressaient davantage que ceux n'en ayant reçu aucun. Il est donc important de rester prudent quant à cette interprétation.

2.3. Articulation entre les résultats en fluence et en compréhension : trois interprétations possibles

Lorsque nous comparons les résultats obtenus en fluence à ceux obtenus en compréhension, plusieurs interprétations peuvent être envisagées, en lien avec les analyses et hypothèses déjà formulées, et ce, quel que soit l'aménagement.

- Amélioration de la fluence sans effet en compréhension : les analyses statistiques suggèrent une progression significative des élèves en fluence tandis qu'elles ne tendent pas vers une amélioration marquée des compétences en compréhension. Cette dissociation pourrait indiquer que les aménagements ont eu un effet sur la fluidité de lecture, mais pas sur la capacité à comprendre les textes lus.
- Amélioration conjointe de la fluence et de la compréhension : tout en continuant à prendre en compte les progrès significatifs révélés par les analyses statistiques sur les performances en fluence, nous pouvons interpréter différemment les résultats obtenus en compréhension. En effet, si nous considérons qu'il est possible que les élèves dyslexiques aient réussi à suivre une progression en compréhension comparable à celle des normo-lecteurs, sachant que certaines recherches ont montré que les dyslexiques avaient tendance à évoluer plus lentement (Stanovich, 1986 ; Walberg & Tsai, 1983, cités par Ferrer et al., 2015 ; Snowling et al., 1996 ; Tressoldi et al., 2001), nous pourrions suggérer que ces aménagements ont aidé les élèves à progresser au même rythme que les normo-lecteurs. Il convient toutefois de rester prudent quant à cette interprétation étant donné que les résultats des ANOVA et post hoc comparant les progrès des élèves dyslexiques à ceux des élèves normo-lecteurs ont indiqué des effets hétérogènes.
- Absence d'effet en fluence et en compréhension : si l'on suppose que les progrès observés en fluence résultent plutôt de la confrontation des élèves à la lecture dans le cadre scolaire et non des aménagements mis en place, le peu d'effets observé en compréhension renforcerait l'idée que les aménagements agiraient davantage comme un moyen de compensation qu'un moyen d'amélioration des compétences.

Dans la suite de cette partie, nous analyserons en détail ces différentes interprétations en les confrontant à la littérature.

2.4. Développement des capacités en décodage

Si l'on considère que les progrès observés en fluence en lecture résultent des aménagements mis en place, une partie de notre hypothèse pourrait être confirmée : la mise en évidence des

syllabes faciliterait la relation entre l'écrit et l'oral. Chetail (2012) explique d'ailleurs que le découpage des mots en syllabes serait préféré par les apprentis lecteurs, lors de la conversion graphème-phonème, car ces derniers manipulent plus facilement les syllabes que les phonèmes. Les syllabes seraient des segments qu'ils connaissent mieux à l'oral que les phonèmes (Doignon-Camus & Zagar, 2009). Cette segmentation pourrait ainsi avoir permis aux élèves de mettre en place une stratégie utilisant la syllabe pour décoder plus facilement les mots, ainsi que l'avancent Wentink et al. (1997). Il est aussi possible que l'indication ait favorisé la construction des représentations orthographiques, comme le suggèrent Doignon-Camus et Zagar (2009).

Dans cette perspective, le fait que les deux aménagements aient eu une efficacité comparable dans l'amélioration des performances en fluence pourrait indiquer que la synthèse vocale a également permis aux élèves d'améliorer leurs performances en décodage, ce qui ne correspond pas à notre hypothèse initiale selon laquelle elle agirait uniquement comme un outil de compensation. Dans une étude menée sur un petit échantillon de 4 élèves, Young et al. (2018) ont effectivement mis en évidence une amélioration de la fluidité du décodage grâce à cet outil. Cependant, nous remarquons que peu d'autres études ont mesuré l'impact de la synthèse vocale sur l'amélioration des performances en décodage, les études existantes semblent surtout se focaliser sur l'utilisation de la synthèse vocale comme outil de compensation plutôt que d'intervention (Wood et al., 2018). Cette interprétation mérite donc une certaine prudence.

Notons cependant que, parmi les quelques élèves n'ayant pas perçu l'indication des syllabes comme une aide, certains ont rapporté que les couleurs les perturbaient ou rendaient la lecture plus difficile. Il est possible que le découpage syllabique de certains mots irréguliers les ait déstabilisés et ait empêché une reconnaissance globale du mot. Plusieurs ont d'ailleurs indiqué qu'ils ne parvenaient pas à lire tous les mots. Concernant la synthèse vocale, certains élèves ont exprimé, au contraire, que cet outil les aidait à lire les mots plus complexes. En revanche, parmi ceux qui n'ont pas eu le sentiment d'être aidés, certains ont mentionné qu'ils n'apprenaient pas à lire. Ce sentiment peut être lié au fait que plusieurs ont indiqué ne pas lire le texte – ou n'en lire qu'une partie – mais seulement l'écouter. Ce point sera approfondi dans la suite de cette discussion.

2.5. Développement des capacités en compréhension

L'amélioration des capacités de décodage pourrait avoir favorisé une progression des compétences en compréhension. Selon le modèle simple de la lecture proposé par Gough et

Tunmer (1986), la lecture résulte de deux mécanismes : l'identification des mots écrits et la compréhension orale. Or, si l'on se réfère à la définition de la dyslexie donnée par Lyon et al. (2003, cités par Colé & Sprenger-Charolles, 2021), la dyslexie affecte la capacité de décodage des mots, ce qui suggère que les élèves dyslexiques ne devraient pas présenter de déficit en compréhension orale, sauf dans le cas de troubles associés. Ainsi, une amélioration du décodage devrait logiquement faciliter l'accès au sens des textes. Ce raisonnement soutient notre deuxième interprétation : les aménagements auraient permis aux élèves dyslexiques de développer leurs capacités de décodage et ainsi de progresser en compréhension à un rythme comparable à celui de leurs pairs normo-lecteurs. Cette évolution en compréhension ne serait pas négligeable étant donné que des recherches montrent que les élèves dyslexiques progressent généralement plus lentement en lecture (Stanovich, 1986 ; Walberg & Tsai, 1983, cités par Ferrer et al., 2015 ; Snowling et al., 1996 ; Tressoldi et al., 2001). Il convient toutefois de rester prudent face à cette interprétation, dans la mesure nous n'avons pas inclus dans l'étude un groupe d'élèves dyslexiques n'ayant pas bénéficié des aménagements raisonnables.

2.6. Absence de développement des capacités en compréhension

Cependant, certains auteurs nuancent ces propos. Georgiou et al. (2021) ont découvert que les difficultés de compréhension écrite chez les élèves dyslexiques ne dépendaient pas uniquement des capacités de décodage, mais pouvaient aussi être liées à des compétences langagières orales parfois fragiles. De plus, Torppa et al. (2007, cités par Müller et al., 2017) soulignent que le renforcement des compétences en compréhension ne découle pas automatiquement d'une amélioration du décodage : cela dépendrait du niveau atteint en décodage. Ce point de vue soutient ainsi notre première interprétation : bien que les élèves aient amélioré leurs capacités en décodage, il est possible que leurs compétences en compréhension n'aient pas évolué, d'autres facteurs pouvant intervenir.

2.7. Absence de progrès et fonction de compensation

Dans la mesure où il est difficile d'attribuer avec certitude les progrès observés en fluence aux deux aménagements et, compte tenu de la grande variabilité des résultats en compréhension, il est également possible de penser que ces deux aménagements aient davantage joué un **rôle de compensation** que d'intervention¹¹, ce qui correspond à notre troisième interprétation. Cette dernière est en cohérence avec les retours d'élèves recueillis via les questionnaires : près de la

¹¹ La compensation permet de neutraliser la difficulté et l'intervention permet d'améliorer les habiletés déficitaires de l'enfant (Wood et al., 2018).

moitié des participants n'ont pas perçu de progrès bien que plus de 70% d'entre eux aient déclaré avoir été aidés par les aménagements. Dans cette perspective, l'indication syllabique et la synthèse vocale auraient aidé les élèves uniquement lorsqu'ils étaient face à l'aménagement.

Ainsi, concernant l'**indication des syllabes**, plusieurs élèves ont exprimé se sentir aidés lorsqu'ils lisaient les textes en couleurs grâce au découpage des mots et à la mise en évidence des lettres muettes. Cependant, nous pourrions penser que la durée de l'entraînement n'était peut-être pas suffisante pour observer des progrès notables. Rappelons que notre hypothèse initiale, appuyée par les travaux de Chetail (2012), Doignon-Camus et Zagar (2009), Liberman et al. (1974) ou encore Wentink et al. (1997), postulait qu'un entraînement basé sur la syllabe permettrait aux enfants de fixer ces unités syllabiques en mémoire, ce qui leur permettrait de segmenter plus rapidement les mots écrits en syllabes et améliorerait ainsi leur vitesse de lecture et donc leur compréhension. Les résultats aux sondages pour adultes confrontés à la littérature montrent que l'indication des syllabes demande une certaine charge de travail, ce qui peut les freiner à mettre en place l'aménagement (Kurth & Keegan, 2014). Lors du recrutement, de nombreux enseignants ont, en effet, exprimé leurs difficultés à organiser ce genre d'activités de lecture plus d'une heure par semaine. Par conséquent, chaque aménagement s'est étendu sur deux mois, avec une période de 50 minutes de lecture hebdomadaire. Cette période est peut-être trop courte pour observer des progrès chez les élèves.

L'étude de Wentink et al. (1997), qui a mis en évidence des effets significatifs sur l'amélioration des performances de décodage, s'est pourtant également déroulée sur deux mois. Cependant, plusieurs différences sur le plan méthodologique permettent de nuancer cette comparaison. Tout d'abord, leurs participants lisaient, de manière intensive, pendant l'intégralité des séances. Or, dans notre étude, les périodes de 50 minutes incluaient aussi un temps de réponse à des questionnaires, ce qui réduisait le temps de lecture à proprement parler. Par ailleurs, l'étude de Wentink et al. (1997) se concentrait uniquement sur la lecture d'items et non de phrases et les élèves du groupe contrôle n'ont pas reçu d'entraînement intermédiaire à la lecture entre les tests.

Ces différents éléments suggèrent que, dans le cadre de cette interprétation, l'indication syllabique aurait joué un rôle de compensation, en aidant les élèves à neutraliser leurs difficultés pendant la lecture des textes en couleurs, plutôt qu'un rôle d'intervention permettant une réelle progression.

Concernant la **synthèse vocale**, certains élèves ont indiqué que l'outil les aidait à lire des mots qu'ils ne parvenaient pas à décoder seuls et à mieux comprendre les textes. Ces propos rejoignent les conclusions de Wood et al. (2018) selon lesquels le système de synthèse vocale, permettant à l'enfant de compenser l'acte de décoder en lisant à sa place, favoriserait alors la compréhension. Un élève a aussi souligné que la mise en surbrillance des mots l'a aidé à suivre le texte et à ne pas sauter de lignes. Ces observations entrent en résonance avec les résultats de Tremblay et Chouinard (2013) selon lesquels la surbrillance pouvait soutenir la coordination entre lecture visuelle et auditive, permettant de compenser certains déficits attentionnels et contribuait à pallier le manque de fluidité dans la lecture.

Néanmoins, bien que la synthèse vocale semble bénéfique aux élèves dyslexiques au moment de son utilisation, nous pouvons penser que cet outil ne leur ait pas permis de développer leurs compétences en lecture. Cette interprétation rejoindrait alors l'hypothèse que nous avions émise avant d'analyser les résultats, selon laquelle la synthèse vocale agirait davantage comme un outil de compensation plutôt que d'intervention.

Il est possible que les élèves n'aient pas suffisamment intégré les mots lus via la synthèse vocale, ce qui limiterait le renforcement de leur lexique. Ce phénomène pourrait s'expliquer par un entraînement insuffisant ou une vitesse de lecture inadaptée à leur rythme, les empêchant alors de lire et d'analyser les mots, et ainsi de renforcer leurs compétences en lecture. Plus de 40% des élèves se sont d'ailleurs contentés d'écouter le texte sans le lire totalement. Parmi eux, seuls 5 élèves ont présenté de légers progrès¹², tandis que 4 ont vu leur z-score diminuer d'au moins 1ET. Les autres n'ont pas montré d'évolution. Barbeau et al. (2024) rejoignent notre hypothèse : si l'élève n'utilise pas à bon escient la mise en surbrillance des mots lus, la synthèse vocale pourrait davantage ressembler à de la compréhension orale plutôt qu'écrite et ainsi ne pas l'aider à développer ses compétences en lecture. Une élève résume bien ce ressenti : « La tablette, ça ne m'a pas aidée car c'est écouter. » (A10, CVIII, AB7).

Wood et al. (2018) insistent d'ailleurs sur l'importance de prendre en compte non seulement la fréquence avec laquelle la synthèse vocale est appliquée, mais aussi les différentes fonctionnalités du logiciel, comme la vitesse de lecture ou la surbrillance des mots lus. Dans cette optique, Schiavo et al. (2021) ont alors étudié un logiciel permettant d'adapter sa vitesse en fonction du suivi de la lecture de l'élève afin qu'il puisse suivre la lecture sans perdre le

¹² Notons que 4 d'entre eux sont suivis par une logopède. Cette progression peut donc être liée à un entraînement plus conséquent en lecture.

rythme du logiciel. Les auteurs ont alors observé que la vitesse de lecture était souvent moins rapide sur ce logiciel par rapport aux autres logiciels de lecture vocale, ce qui permettrait ainsi aux élèves dyslexiques d'établir plus facilement les correspondances graphèmes-phonèmes (Schiavo et al., 2021).

Dans notre étude, il est donc possible que la vitesse de lecture proposée par le logiciel n'ait pas été suffisamment adaptée à certains élèves, les empêchant ainsi de développer pleinement leurs compétences en lecture. Il convient donc de rester vigilant quant à son utilisation car, même si l'élève perçoit une aide au niveau de la compréhension du texte, il peut rester passif dans le processus de lecture (Barbeau et al., 2024). En outre, nous ne pouvons pas affirmer qu'un entraînement plus long avec un logiciel de synthèse vocale classique aurait permis le développement du lexique orthographique. En effet, Staels et Van den Broeck (2013) ont constaté que l'utilisation de la synthèse vocale chez des élèves dyslexiques néerlandais¹³ n'avait pas d'effets positifs sur la construction de leur lexique orthographique. Pour expliquer ce phénomène, ils se sont appuyés sur les conclusions de Share (1995) en soulignant que la synthèse vocale ne favorise pas l'analyse phonologique des mots, mais se concentre plutôt sur le mot global, risquant alors de rendre plus difficile sa fixation en mémoire. Notons cependant que peu d'études ont évalué l'utilisation de la synthèse vocale comme intervention et que le peu de recherches existantes présente des résultats contrastés selon les auteurs (Wood et al., 2018).

Ces différents constats pourraient alors nous amener à penser que les aménagements avaient un rôle de compensation plutôt qu'un rôle d'intervention, comme le suggère notre troisième interprétation. Notons que ce moyen de compensation peut toutefois s'avérer bénéfique pour l'élève car, même s'il ne lui permet pas d'améliorer ses compétences, il lui permet de réduire ses difficultés lorsqu'il bénéficie de l'aménagement (Wood et al., 2018).

2.8. Brève conclusion

Quelles que soient les interprétations réalisées, les résultats suggèrent que les aménagements ne se démarquent pas l'un de l'autre en termes d'efficacité, ce qui ne correspond pas à notre hypothèse initiale. Ils ne se démarquent pas non plus en termes de préférence : les réponses aux questionnaires montrent que les élèves sont partagés. Par ailleurs, l'absence d'un groupe témoin de dyslexiques ne bénéficiant pas d'aménagement et le manque de littérature rend difficile de tendre plus assurément vers l'une ou l'autre interprétation.

¹³ Il est important de préciser que le néerlandais est une langue plus transparente que le français (Seymour et al., 2003).

Limites

1. Limites de l'étude

La première limite de notre étude réside dans la durée et la fréquence des périodes d'aménagement. En effet, chaque période s'est étendue sur 2 mois, à raison d'une séquence de 50 minutes par semaine. Les résultats obtenus suggèrent qu'il est possible que cette temporalité n'ait pas été suffisante pour permettre aux élèves de progresser de manière plus importante, notamment en compréhension.

2. Limites des tests de compréhension et de fluence

D'autres limites relevées concernent les pré- et post-tests de compréhension. Tout d'abord, ces derniers étaient différents d'un test à l'autre afin d'éviter un effet de rappel. Bien que nous ayons pris comme référence les résultats d'élèves tout-venants, le facteur temps a pu constituer une variable influente pour certains élèves dyslexiques. En effet, pour certains tests, ces élèves ont pu répondre à l'ensemble du questionnaire, mais, pour d'autres, le manque de réponses à plusieurs questions laisse suggérer qu'ils n'ont pas eu le temps de terminer. Chaque séance de test était limitée à une heure de cours, ce qui, dans certains cas, semble ne pas avoir permis aux élèves de déployer pleinement leurs compétences en compréhension.

Il convient également de préciser que les tests de compréhension administrés en troisième et en quatrième primaire ne comprenaient que huit questions, ce qui limite l'analyse de l'évolution des élèves.

Enfin, pour analyser les résultats, nous avons utilisé les scores obtenus par les camarades de classe des élèves dyslexiques. Ces élèves ont été considérés comme des normo-lecteurs mais il est possible que certains élèves présentent des difficultés en lecture ou soient dyslexiques et n'aient pas donné leur accord pour participer à mon étude.

Par ailleurs, nous avons pleinement conscience qu'il aurait été pertinent de comparer les performances en fluence et en compréhension des élèves dyslexiques ayant bénéficié des aménagements avec celles d'un groupe d'élèves dyslexiques n'en ayant pas bénéficié pour enrichir l'analyse. Toutefois, cette comparaison aurait soulevé certains enjeux éthiques, dans la mesure où les élèves du groupe sans aménagement auraient été placés dans une situation de désavantage, n'ayant pas accès aux aménagements susceptibles de compenser leurs difficultés.

3. Limites des questionnaires administrés aux élèves

Bien que les élèves aient été informés de l'anonymat des questionnaires et de l'absence de jugement, certains n'ont peut-être pas osé exprimer un avis négatif par peur de décevoir le chercheur ou de ne pas répondre comme attendu. Ce biais de désirabilité sociale pourrait avoir conduit certains à surestimer les aménagements. Par ailleurs, certaines questions, notamment celle portant sur l'évaluation du progrès perçu, semblaient plus difficiles à comprendre pour certains élèves.

4. Limites des logiciels utilisés

Il convient de souligner que les logiciels utilisés, à savoir LireCouleur et Speech Central, n'étaient pas toujours aisément manipulables pour quelques enseignants n'étant pas habitués ou formés au numérique, et ce, malgré une démonstration et la mise à disposition d'une fiche de procédure. Des manipulations qui peuvent sembler simples pour certains peuvent ainsi représenter une réelle difficulté pour d'autres, nécessitant un investissement en temps et en effort considérable.

Rappelons que les deux logiciels retenus étaient gratuits, dans un souci d'accessibilité afin de ne pas pénaliser les enseignants. Ce choix a toutefois entraîné certaines limites.

Tout d'abord, ces outils ne permettent pas de conserver la mise en page du document d'origine. Ainsi, si l'enseignant utilisait un texte illustré, les images n'apparaissaient pas dans les logiciels. Pour remédier à cette contrainte, les enseignants fournissaient également une version papier du texte de départ à l'élève lorsqu'il utilisait Speech Central. Celui-ci devait alors jongler entre deux supports, ce qui s'avérait peu pratique. Par ailleurs, d'autres éléments de mise en forme – tels que la police et l'interligne adaptés, les tableaux ou les légendes – n'étaient pas non plus préservés. Concernant le logiciel LireCouleur, l'enseignant devait souvent recréer manuellement la mise en page du texte obtenu via le logiciel dans son propre traitement de texte, ce qui alourdissait considérablement la préparation des supports. Cette exigence a constitué un frein pour certains. Comme en témoigne un enseignant ayant participé au sondage : « le programme pour mettre en couleurs les syllabes est très intéressant mais pas évident d'utilisation, cela me prend beaucoup de temps. » (A11, CXXXI, cp21).

La charge de travail s'alourdissait particulièrement lorsque l'enseignant utilisait des documents scannés ou photocopiés. Dans ces cas, il devait recourir à un logiciel de

reconnaissance optique de caractères (OCR) avant de pouvoir intégrer le texte dans Speech Central ou LireCouleur. Cette étape intermédiaire pouvait altérer la qualité du texte : certains caractères n'étaient pas correctement reconnus, ce qui nécessitait une relecture attentive de la part de l'enseignant. Ainsi, un membre de pôle souligne, dans le sondage, que « le temps pris pour la mise en place des AR est dépendant de la façon de fonctionner des enseignants. Un enseignant qui a tous ses cours sur ordi pourra plus facilement adapter. » (A11, CXLIV, cp13).

Cette charge de travail considérable peut interroger la dimension *raisonnable* de ces aménagements, dans la mesure où le facteur temps constitue l'un des critères qui permettent d'en juger (FW-B, 2018a).

Notons également que le logiciel LireCouleur présente certaines limites dans le découpage des mots en syllabes. Par exemple, les doubles consonnes sont regroupées : le mot *dressé* devient *dressé*. Cette segmentation peut amener l'élève à le lire comme [dʁəzɛ]. De plus, certains mots contenant des sons complexes sont parfois mal scindés, c'est le cas du mot *abeille* qui devient *abeille*. L'élève peut donc avoir tendance à le lire comme [abœilə] ou [abœijə].

Par ailleurs, Speech Central est un outil qui utilise une voix générée par intelligence artificielle, les voix disponibles dans la version gratuite ne semblent pas toujours parfaitement naturelles. De plus, les écoles ne sont pas toujours outillées suffisamment : certains disposaient de tablettes trop anciennes, ce qui ne leur permettait pas de télécharger l'application. C'est d'ailleurs ce que souligne un membre d'un pôle territorial : « [...] difficulté d'activer le numérique quand l'école n'est pas équipée convenablement. » (A11, CXLIV, cp12). Nous avons alors dû télécharger d'autres logiciels de synthèse vocale, moins intuitifs et plus difficiles à mettre en place, ce qui alourdissait la charge de travail de l'enseignant.

Enfin, comme nous avons pu le constater dans ce travail, la vitesse de lecture proposée par le logiciel a parfois été trop rapide pour certains élèves, ne leur permettant pas de suivre la lecture de manière efficace.

Conclusion et perspectives

Jusqu'à présent, peu d'études ont évalué l'efficacité des AR mis en place pour les EBS (Kurth & Keegan, 2014). C'est notamment le cas des recherches portant sur l'impact de l'indication des syllabes ainsi que de la synthèse vocale (Barbeau et al., 2024 ; Doignon-Camus & Zagar, 2009). Ainsi, la présente étude avait pour objectif principal de comparer l'effet de mise en évidence des syllabes à celui de la lecture vocale. Les résultats contrastés concernant l'usage de la synthèse vocale nous ont conduite à formuler l'hypothèse selon laquelle l'indication syllabique aurait un effet plus bénéfique que la synthèse vocale sur l'amélioration des performances en lecture des élèves dyslexiques, la synthèse vocale étant davantage envisagée comme un outil de compensation (Tremblay & Chouinard, 2013). Pour vérifier cette hypothèse, 53 élèves dyslexiques scolarisés de la troisième à la cinquième primaire ont bénéficié successivement de chacun de ces deux aménagements mis en place sur deux périodes distinctes de deux mois.

Les résultats obtenus n'ont pas permis de démontrer une efficacité significativement supérieure de l'indication des syllabes par rapport à la synthèse vocale, ceux-ci ne se distinguant pas en termes d'efficacité. Par ailleurs, il est difficile d'affirmer avec certitude qu'ils ont permis aux élèves de développer leurs compétences en lecture. En l'absence d'un groupe témoin d'élèves dyslexiques sans aménagements, les progrès observés en fluence ne peuvent être attribués avec certitude aux aménagements. En compréhension, les z-scores sont restés globalement stables entre les pré- et post-test, ce qui peut suggérer une absence d'effet. Toutefois, cette stabilité pourrait aussi être considérée, avec prudence, comme un effet positif, suggérant que les élèves dyslexiques auraient progressé au même rythme que leurs pairs, alors qu'ils sont décrits comme progressant plus lentement dans certaines études (Snowling et al., 1996 ; Tressoldi et al., 2001). Plusieurs interprétations ont donc été émises : un effet limité à la fluence, un effet en fluence et en compréhension ou un effet compensatoire sans réelle amélioration. La littérature actuelle ne permet pas de trancher.

Par ailleurs, cette recherche visait également à identifier les AR perçus comme plus faciles ou plus difficiles à mettre en place par les enseignants. Pour ce faire, nous avons interrogé des enseignants et membres de pôles territoriaux. Les résultats ont montré que les AR nécessitant une plus grande charge de travail étaient moins fréquemment mis en œuvre par les professionnels que ceux demandant moins d'investissement. Nous en avons alors conclu que le temps est un facteur important à prendre en compte dans la définition du caractère *raisonnable*.

de ces aménagements (FW-B, 2018a). Enfin, les données ont révélé que peu de professionnels de l'enseignement se référaient à la littérature ou à des formations pour évaluer l'efficacité de ces AR, ce que nous avons interprété comme la conséquence d'un manque de ressources scientifiques et d'une formation spécifique dans ce domaine.

Comme le soulignent Al Otaiba et al. (2023), des recherches supplémentaires sur les AR pour élèves dyslexiques sont nécessaires. Répliquer cette étude en intégrant certaines perspectives permettrait de mieux situer nos résultats face à ces nouveaux travaux.

Tout d'abord, étant donné que plusieurs élèves ont exprimé ne pas avoir perçu de progrès à l'issue de l'un et/ou l'autre des aménagements, tout en reconnaissant que ceux-ci soutenaient leur lecture, et que nous avons interprété qu'il était possible qu'ils puissent davantage agir comme un moyen de compensation, il aurait été pertinent de réaliser également des post-tests en les intégrant. Cela aurait ainsi permis de comparer leur impact sur la compensation des difficultés des élèves et, par conséquent, de mieux déterminer si les aménagements proposés relèvent davantage d'une logique de compensation ou d'une réelle intervention.

Ensuite, afin d'enrichir l'analyse des performances en lecture, une comparaison avec les performances d'élèves dyslexiques ne bénéficiant pas d'aménagement serait intéressante. Une telle comparaison permettrait de mieux situer les progrès des élèves dyslexiques bénéficiant des aménagements, mais cette approche soulèverait certains enjeux éthiques.

Par ailleurs, la mise en place des aménagements sur une fréquence plus soutenue et sur une période plus longue permettrait d'évaluer l'efficacité de ces derniers à plus long terme.

En outre, il serait intéressant d'utiliser un logiciel capable de s'adapter automatiquement à la vitesse de lecture de l'élève, comme le suggèrent Schiavo et al. (2021). Un tel outil faciliterait le suivi du texte par l'élève et limiterait certains biais, notamment celui consistant à écouter passivement le texte sans en effectuer la lecture.

Enfin, lors de l'analyse des résultats issus des sondages pour adultes, il serait pertinent d'établir une comparaison entre l'expérience des enseignants et le temps requis pour la mise en place des AR, dans le but de mettre ces données en perspective avec les conclusions de l'étude de Kurth et Keegan (2014). Dans notre étude, le nombre limité de répondants ne permettait pas de réaliser une telle analyse de manière significative. Par ailleurs, il pourrait être intéressant d'interroger les membres des pôles sur leur expérience professionnelle antérieure afin de la mettre en lien avec les aménagements qu'ils proposent.

Bibliographie

- Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J., & Zaru, M. W. (2023). What We Know and Need to Know about Literacy Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties and Disabilities, including Dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 313-332. <https://doi.org/10.1002/rrq.458>
- Barbeau, M.-J., Laplante, L., & Mercier, J. (2024, January). Outils technologiques pour améliorer la compréhension écrite : qu'en dit la recherche ?. *L'Orthopédagogie sous toutes ses Facettes*, 16, 18-24.
- Bolt, S. E., & Thurlow, M. L. (2007). Item-Level Effects of the Read-Aloud Accommodation for Students with Reading Disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 33(1), 15-28. <https://doi.org/10.1177/15345084070330010301>
- Bourget-Piché, G., Leroux Chemla, C., Bigo, C., & Guay, M.-C. (2022). Utilité des fonctions d'aide technologique sur les performances en lecture et en écriture et sur le concept de soi scolaire auprès d'élèves du primaire qui ont des difficultés d'apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 48(3), 1–21. <https://doi.org/10.21432/cjlt28276>
- Brungard, M.-P. (2024). *LireCouleur* (Version 6.1.0) [Logiciel]. Arkaline. <https://lirecouleur.arkaline.fr>
- Carter, M., Webster, A., Stephenson, J., Waddy, N., Stevens, R., Clements, M., & Morris, T. (2022). The Nature of Adjustments and Monitoring for Students with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 1-18. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.21>
- Casalis, S., Leloup, G., & Bois Parriaud, F. (2019). *Prise en charge des troubles du langage écrit chez l'enfant* (2nd ed.). Elsevier Masson.
- Chetail, F. (2012). *La syllabe en lecture : Rôle et implications chez l'adulte et chez l'enfant*. Presses universitaires de Rennes.
- Circulaire 6831 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 19 septembre relative à 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. (2018a).
http://enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7075

Circulaire 9357 de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 30 septembre relative à la rentrée 2024-2025 des pôles territoriaux. (2024).
<https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/circulaires/2024-12/20240930c52257.pdf>

Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2021). *La dyslexie : de l'enfant à l'adulte*. Dunod.

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. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>

Doignon-Camus, N., & Zagar, D. (2009). Les enfants apprentis lecteurs perçoivent-ils la syllabe à l'écrit ? Le modèle DIAMS. In N. Marec-Breton, A.S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botté & E. Bonjour (Eds.), *L'apprentissage de la langue écrite : Approche cognitive* (pp. 33-49). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.60374>

Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Thériault-Whalen, C. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody: Adaptation française du Peabody picture vocabulary test-revisited*. PsyCan.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence*. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018b). *Besoins spécifiques d'apprentissage : la dyslexie*. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14747&do_check=ACL_GZFNIRG

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018c). *Mieux cheminer au sein des besoins spécifiques d'apprentissage : Aménagements raisonnables. Enseignement fondamental et secondaire ordinaire*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27781>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). *Le Dossier d'Accompagnement de l'Elève (DAccE)*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28609&navi=4935>

Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Michaels, R., & Shaywitz, S. E. (2015). Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists

through Adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 167(5), 1121-1125. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.07.045>

Georgiou, G. K., Martinez, D., Vieira, A. P. A., Antoniuk, A., Romero, S., & Guo, K. (2022). A meta-analytic review of comprehension deficits in students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 72(2), 204-248. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00244-y>

Goetry, V. (2014). *Génération dyslecteurs : Bien comprendre la dyslexie pour mieux aider les dyslexiques*. Érasme.

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Halloy, L., & Jamart, A.-C. (2018). *Merci la dyslexie, la dysorthographie et la dysphasie : Voici quelques aménagements légitimes offerts à tous les élèves*. Atzéo.

Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W., & Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 83(4), 551-597. <https://doi.org/10.3102/0034654313497517>

INTSIG Information Co., Ltd. (2024). *CamScanner* (Version 6.67.1) [Logiciel]. <https://www.camscanner.com/>

Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006). Modifying Schoolwork in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215-223. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_3

Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191-203. <https://doi.org/10.1177/0022466912464782>

Labsii Ltd. (2024). *Speech Central* (Version 16.6.2) [Logiciel]. <https://speechcentral.net/>

Lequette, C., Pouget, D., & Zorman, M. (2009). *Fluence de lecture: CE/CM*. Cigale.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)

Loty, G., & Mazeau, M. (2020). *Dys : outils & adaptations dans ma classe*. Retz.

Martelli, M., Di Filippo, G., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (2009). Crowding, reading, and developmental dyslexia. *Journal of Vision*, 9(4), 1-18. <https://doi.org/10.1167/9.4.14>

- Müller, B., Richter, T., Karageorgos, P., Krawietz, S., & Ennemoser, M. (2017). Effects of a Syllable-Based Reading Intervention in Poor-Reading Fourth Graders. *Frontiers in Psychology*, 8, 1635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01635>
- Quadri, J., Deffontaines, V., & Poncelet, M. (soumis). Graphogame, a computer-assisted reading intervention to help struggling second-grade readers from a low socioeconomic school and a language minority: what are its effects on early reading skills?
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?. *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), 212-218. [https://doi.org/10.1016/s0959-4388\(03\)00035-7](https://doi.org/10.1016/s0959-4388(03)00035-7)
- Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2013, October). *Good fonts for dyslexia* [Poster presentation]. Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, New York, United States. <https://doi.org/10.1145/2513383.2513447>
- Rello, L., Saggion, H., & Baeza-Yates, R. (2014, April). *Keyword Highlighting Improves Comprehension for People with Dyslexia* [Poster presentation]. Proceedings of the 3rd Workshop on Predicting and Improving Text Readability for Target Reader Populations (PITR), Gothenburg, Sweden. [10.3115/v1/W14-1204](https://doi.org/10.3115/v1/W14-1204)
- Rizzo, J. (2023, December 5). *Fiches de lecture 8-15 ans: 177 textes avec questions et solutions*. Enseignons.be. <https://www.enseignons.be/preparation/88589/>
- Rosen, S., Chakravarthi, R., & Pelli, D. G. (2014). The Bouma law of crowding, revised: critical spacing is equal across parts, not objects. *Journal of Vision*, 14(6), 10. <https://doi.org/10.1167/14.6.10>
- Schiavo, G., Mana, N., Mich, O., Zancanaro, M., & Job, R. (2021). Attention-driven read-aloud technology increases reading comprehension in children with reading disabilities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 875-886. <https://doi.org/10.1111/jcal.12530>
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](http://dx.doi.org/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(2), 95-129. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481>
- Snowling, M. J., Goulandris, N., & Defty, N. (1996). A longitudinal study of reading development in dyslexic children. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 653-669. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.653>
- 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. <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0063>
- Staels, E., & Van den Broeck, W. (2013). Orthographic Learning and the Role of Text-to-Speech Software in Dutch Disabled Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/0022219413487407>
- Tarasov, D. A., Sergeïev, A. P., & Filimonov, V. V. (2015). Legibility of textbooks: A literature review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1300-1308. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.751>
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579-593. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579>
- Tremblay, M., & Chouinard, J. (2013). *Modèle des fonctions d'aide : un pont entre la théorie et la pratique*. RÉCIT en adaptation scolaire.
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive : Conditions et applications*. Academia L'Harmattan.
- Tremblay, P., Arapi, E., Bélanger, N., Bocchi, P., Kahn, S., & Toullec-Théry, M. (2019). Le Plan d'Intervention au Canada et en Europe : Une Analyse Comparative Entre Cinq Systèmes Scolaires. *Éducation Comparée et Internationale*, 48(1), 7.
- Tressoldi, P. E., Stella, G., & Faggella, M. (2001). The development of reading speed in Italians with dyslexia: a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 414-417. <https://doi.org/10.1177/002221940103400503>
- UNIA. (2016). *À l'école de ton choix avec un handicap : Les aménagements raisonnables dans l'enseignement* (2nd ed.). Els Keysman. https://www.unia.be/files/Documenten/1090-UNIA_brochure_EcoleHandicap-FR_v6.pdf

- van den Boer, M., & Hakvoort, B. E. (2015). Default spacing is the optimal spacing for word reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68(4), 697–709. <https://doi.org/10.1080/17470218.2014.964272>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Wallonie-Bruxelles Enseignement. (s.d.). *Pôles territoriaux, qu'est-ce que c'est ?* <https://www.wbe.be/polesterritoriaux/>
- Wechsler, D. (2016). *WISC-V : Échelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants* (5th ed.). ECPA.
- Wentink, H. W. M. J., van Bon, W. H. J., & Schreuder, R. (1997). Training of Poor Readers' Phonological Decoding Skills: Evidence for Syllable-Bound Processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9(3), 163-192.
- Wery, J. J., & Diliberto, J. A. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy. *Annals of Dyslexia*, 67(2), 114-127. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0127-1>
- Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2018). Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 73-84. <https://doi.org/10.1177/0022219416688170>
- Young, M. C., Courtad, C. A., Douglas, K. H., & Chung, Y.-C. (2018). The Effects of Text-to-Speech on Reading Outcomes for Secondary Students with Learning Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 34(2), 80-91. <https://doi.org/10.1177/0162643418786047>
- Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzì, M., Montico, M., Bravar, I., George, F., Pech-Georgel, C., & Ziegler, J. C. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(28), 11455-11459. <https://doi.org/10.1073/pnas.1205566109>

Table des illustrations

1. Liste des figures

Figure 1. Modèle de la lecture à deux voies, inspiré de The dual-route cascaded model of visual word recognition and reading aloud (Coltheart et al., 2001).....	4
Figure 2. Représentation du design croisé inspiré de Quadri et al. (soumis).....	29
Figure 3. Évolution des deux groupes d'élèves en fluence entre le pré-test (T0), le premier post-test (T1) et le second (T2) sous forme d'histogramme.....	36

2. Liste des tableaux

Tableau 1. Comparaisons statistiques du niveau de fluence en lecture des élèves.....	24
Tableau 2. Comparaisons statistiques du niveau de compréhension en lecture des élèves....	25
Tableau 3. Comparaisons statistiques du niveau de vocabulaire des élèves.....	25
Tableau 4. Comparaisons statistiques du niveau intellectuel des élèves.....	25
Tableau 5. Comparaisons statistiques du niveau d'études des mères des élèves.....	26
Tableau 6. Comparaisons statistiques du niveau d'études des pères des élèves.....	26
Tableau 7. Comparaisons statistiques concernant le nombre d'élèves ayant des antécédents de troubles d'apprentissage.....	27
Tableau 8. Comparaisons statistiques concernant le nombre d'élèves bénéficiant d'un suivi logopédique.....	27
Tableau 9. Comparaisons statistiques concernant le nombre d'élèves ayant doublé.....	28
Tableau 10. Comparaisons statistiques concernant le nombre d'élèves présentant un trouble associé.....	28
Tableau 11. Statistiques descriptives des performances en fluence.....	35
Tableau 12. Statistiques descriptives des performances en fluence des élèves de 3e année...	37
Tableau 13. Statistiques descriptives des performances en fluence des élèves de 4e année....	38
Tableau 14. Statistiques descriptives des performances en fluence des élèves de 5e année...	39
Tableau 15. Khi-carré d'association comparant l'évolution des deux groupes après la P1....	41

Tableau 16. Khi-carré d'association comparant l'évolution des deux groupes après la P2.....	42
Tableau 17. Khi-carré d'association comparant l'évolution résultant des deux aménagements	43
Tableau 18. Khi-carré d'association comparant l'aide perçue par les deux groupes après la P1	44
Tableau 19. Khi-carré d'association comparant l'aide perçue par les deux groupes après la P2	44
Tableau 20. Khi-carré d'association comparant le progrès perçu en fonction des aménagements	46
Tableau 21. Test d'ajustement du Khi-carré sur les préférences concernant les aménagements	47

Annexes

Annexe 1. Exemple de document généré par le logiciel LireCouleur et mis en page

Prénom :

Date :



DES TEXTES ET DES HISTOIRES (T-01)

Contes traditionnels

Il était une fois un riche marchand qui avait trois fils : les deux premiers étaient intelligents et le troisième, idiot, mais tellement idiot qu'on l'appelait « Manque-de-Chance ». Chaque fois qu'il ouvrait la bouche, il disait une bêtise. Chaque fois qu'il prenait un outil, il faisait un malheur.

Un beau jour, le marchand réunit ses trois fils et leur dit :

- Maintenant que vous êtes grands, vous devez apprendre le métier. Je vais donner à chacun de vous cent pièces d'or pour acheter des marchandises, et un bateau pour aller les vendre en pays étranger.

Le fils aîné achète des fourrures et en remplit son bateau. Le second charge son bateau d'une cargaison de miel. Quant à Manque-de-Chance, il rencontre, avant d'arriver à la ville, une bande d'enfants qui ont attrapé un chat et qui veulent le noyer.

- Ne faites pas ça, donnez-le-moi, supplie Manque-de-Chance. Et il offre ses cent pièces d'or en échange du chat.



De retour à la maison, chacun indique ce qu'il a acheté et les deux aînés se mettent à rire en écoutant Manque-de-Chance.

- N'importe, dit le père, il partira sur mer et il vendra son chat, comme vous, vos marchandises.



Au bout de trois mois de navigation, les trois fils arrivent sur une île où les souris pullulaient. Quand le frère aîné veut vendre ses fourrures au marché, elles sont pleines de trous car les souris les ont rongées pendant la nuit. Les tonneaux de miel sont percés et le miel s'est répandu à terre. Mais à peine arrivé au marché, le chat se met à tuer des souris. Il en tue dix, vingt, cent, c'est un vrai massacre. Les marchands du pays viennent dire à l'idiot :

- Combien vends-tu cette bête merveilleuse ?
- Je ne sais pas, dit Manque-de-Chance. Combien m'en donnez-vous ?
- Nous t'en donnons trois tonneaux d'or.
- Eh bien, c'est entendu !

L'idiot reçoit les trois tonneaux d'or et pour calmer la tristesse de ses frères offre à chacun d'eux un tonneau d'or.

P. Gripari, contes de la Rue Broca

Source du texte : Gripari, P. (1967). *Contes de la rue Broca*. La Table Ronde.

Source du document qui exploite le texte : Mercier, L. (2005, avril). *Les marchands – Texte (1 p.)*. Soutien 67. Consulté le 25 août 2024 sur <https://soutien67.fr/francais/niv03/franniv031.htm>

Annexe 2. Exemple de document généré par le logiciel Speech Central

The screenshot shows a Microsoft Word document titled "Microsoft Word - texte 01- les marchands.doc". The title of the document is "DES TEXTES ET DES HISTOIRES (T-01)". The story begins with "Contes traditionnels" and describes a rich merchant who has three sons. The third son, described as "idiot", always says foolish things. One day, the merchant gathers his sons and tells them to learn a trade. He gives each son 100 gold pieces and a boat. The first son buys furs and fills the boat. The second son buys honey. The third son, Manque-de-Chance, meets a group of children who have caught a cat and want to drown it. He offers his gold pieces to buy the cat. When he arrives at the market, the honey barrels are broken and the honey has spilled. He kills many mice to pay for the honey. The merchant's friends ask him if he sells the cat. The merchant replies that it is a "bête merveilleuse". The document includes a navigation bar at the bottom with icons for search, zoom, and file operations, and a progress bar indicating the text is 1/1 page long.

Source du texte : Gripari, P. (1967). *Contes de la rue Broca*. La Table Ronde.

Source du document qui exploite le texte : Mercier, L. (2005, avril). *Les marchands – Texte (1 p.)*. Soutien 67. Consulté le 25 août 2024 sur

<https://soutien67.fr/francais/niv03/franniv031.htm>

Annexe 3. Répartition des participants selon leur année d'étude et leur établissement

Écoles	Nombre d'élèves en P3	Nombre d'élèves en P4	Nombre d'élèves en P5
École 1	2	1	
École 2	4	3	1
École 3	2	1	1
École 4	3	3	
École 5	1		
École 6		3	
École 7	1	6	
École 8	2	2	2
École 9	2		4
École 10		3	
École 11	1		
École 12			5
Total	18	22	13

Annexe 4. Anamnèse

Anamnèse¹⁴

1. Informations concernant l'enfant

Nom et prénom :

Sexe :

Date de naissance :

Nationalité :

2. Informations concernant la famille

Langue principalement utilisée par l'enfant :

Autre(s) langue(s) parlée(s) au domicile :

Scolarité des parents (cochez) :

- | Père | Mère |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Niveau 1 : primaire ou moins<input type="radio"/> Niveau 2 : secondaire inférieur ou professionnel<input type="radio"/> Niveau 3 : secondaire supérieur (général ou technique)<input type="radio"/> Niveau 4 : enseignement supérieur court (comme un bachelier)<input type="radio"/> Niveau 5 : enseignement de type long (universitaire ou non) | <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Niveau 1 : primaire ou moins<input type="radio"/> Niveau 2 : secondaire inférieur ou professionnel<input type="radio"/> Niveau 3 : secondaire supérieur (général ou technique)<input type="radio"/> Niveau 4 : enseignement supérieur court (comme un bachelier)<input type="radio"/> Niveau 5 : enseignement de type long (universitaire ou non) |

Profession des parents :

- Père
- Mère

Antécédents familiaux de troubles liés à l'apprentissage : OUI / NON (entourez)

- Si oui, précisez le ou les trouble(s) :

¹⁴ Document inspiré de Tonon, C. (2019). *Les productions orthographiques de mauvais lecteurs dyslexiques et non dyslexiques différent-elles ? Une exploration au moyen de l'épreuve d'orthographe Ortho 3 de la BELEC* [Master's thesis, Université de Liège]. Orbi. <http://hdl.handle.net/2268.2/7675>

3. Parcours et développement

Main utilisée pour écrire :.....

Suivi logopédique actuel ou passé : OUI / NON (entourez)

- Si oui, période concernée
- Motif(s) du suivi :

4. Aspects médicaux

Difficultés visuelles : OUI / NON (entourez)

- Si oui, précisez :
- Correction (lunettes, autre) :

Difficultés auditives : OUI / NON (entourez)

- Si oui, précisez :
- Correction (appareil auditif, autre) :

5. Parcours scolaire

Classe fréquentée cette année :

Age lors de l'entrée à l'école maternelle : Age lors de l'entrée à l'école primaire :

Redoublement : OUI / NON (entourez)

- Si oui, quelle(s) année(s) :
- Raison(s) du redoublement :

Présence de difficultés d'apprentissage : OUI / NON (entourez)

- Si oui, domaine(s) concerné(s)
.....
- Moment où les difficultés ont été constatées :

Merci d'avoir consacré du temps pour répondre à ces questions.

Annexe 5. Tests de compréhension administrés aux élèves au T0

Test de compréhension pour les troisièmes primaires

Pour les enseignants de P3

Consignes préalables

- Imprimer le texte et les questions en noir et blanc
- Imprimer en recto
- Agrafer les questions ensemble
- Agrafer les pages du texte ensemble (s'il y a plusieurs pages)

Consignes de passation

- Ne pas donner d'informations sur le contexte (cotation ou non, etc.).
- Donner la **consigne suivante** : « Lisez le texte et répondez aux questions. Vous avez l'heure de cours. »
Remarque : les 50 minutes de cours comprennent le temps de se placer en classe, de donner la consigne aux élèves, de distribuer les feuilles, de réaliser l'exercice, de reprendre les feuilles et de se préparer pour l'heure de cours suivante.
- Distribuer le texte et le questionnaire aux élèves.
- Ne pas lire les consignes.
- Expliquer qu'à partir de la question 2 et jusqu'à la fin du questionnaire, il faut toujours entourer une seule réponse par question.
- Expliquer que pour les questions 7 et 8, les mots à définir sont soulignés dans le texte.
- Ne pas répondre aux questions.

Consignes de correction :

- Question 1 : $\frac{1}{4}$ de point par bonne réponse
- Questions 2 à 8 : 1 point par bonne réponse

Total : sur 8 points

Le crocodile en ville

H. Bichonnier

Les animaux récalcitrants, Ed. Nathan

texte narratif de niveau 2



1	Une famille Crocodile avait quitté les forêts d'Afrique pour venir s'installer en ville. Petit	1
2	Cocodi devait aller à l'école dès le lendemain. Les parents lui faisaient de grandes	2
3	<u>recommandations.</u> Ils lui disaient :	3
4	— Il faudra être sage, écouter la maîtresse et devenir un vrai crocodile savant et	4
5	poli.	5
6	Petit Cocodi promit qu'il ferait de son mieux.	6
7		7
8	Le soir, quand il revint à la maison, on le trouva un peu bizarre. Les parents	8
9	demandèrent d'un air <u>soupçonneux</u> :	9
10	— As-tu été sage ?	10
11	— Comme ci, comme ça, répondit Cocodi en baissant la tête	11
12		12
13	Maman Crocodile examina son fils de plus près et vit tout de suite qu'il avait les joues	13
14	bien gonflées.	14
15	— Qu'est-ce que tu as fait ? demanda-t-elle.	15
16	Cocodi ne répondit pas.	16
17	— Ouvre la bouche, ordonna Maman Crocodile.	17
18	Cocodi obéit et l'on put voir qu'il y avait à l'intérieur une petite fille et un petit garçon.	18
19	— Comment, s'écria maman Crocodile, tu as mangé tes petits camarades ?	19
20	Vite, les parents Crocodile firent sortir les enfants. Ils les consolèrent, les ramenèrent	20
21	chez eux et promirent à Cocodi une terrible punition : il serait privé de dessert !!	21
22		22
23	Le lendemain, les parents conduisirent eux-mêmes leur fils à l'école. Le soir, Cocodi	23
24	rentra beaucoup plus tard.	24
25	— Il n'a pas l'air normal, murmura maman Crocodile, ouvre la bouche que je l'examine,	25
26	s'écria-t-elle.	26
27	Que vit-elle à l'intérieur ? Un monsieur et une dame. C'étaient les voisins de palier que	27
28	Cocodi avait avalés ainsi que leur filet à provisions...	28

Prénom :

Le crocodile en ville

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots qui remplacent le jeune crocodile.
Tu dois en trouver 4 entre les lignes 13 à 16.

.....
.....

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

- a. Un jeune crocodile se fait des amis à l'école.
- b. Un jeune crocodile se rend à l'école et tout se passe bien.
- c. Un jeune crocodile aide ses voisins à faire leurs courses.
- d. Un jeune crocodile ne pense qu'à manger.

3. D'où viennent Cocodi et sa famille ?

Entoure la bonne réponse.

- a. de la ville
- b. d'Afrique
- c. d'Amérique
- d. de la campagne

Prénom :

4. Pourquoi Cocodi aura-t-il une punition ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Il a fait pleurer des enfants.
- b. Il n'a pas fait ses devoirs.
- c. Il se conduit bizarrement.
- d. Il a mangé deux élèves de sa classe.

5. Quand Cocodi a-t-il mangé ses voisins ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Le 1er jour.
- b. Le 2ème jour.
- c. Dimanche.
- d. Avant d'aller à l'école.

6. Quelle punition Cocodi va-t-il recevoir ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Il n'aura plus le droit de jouer.
- b. Il n'ira plus à l'école.
- c. Il sera privé de dessert.
- d. Il aura les joues gonflées.

Prénom :

7. Que signifie « une recommandation » dans le texte ? (ligne 3)

Entoure la bonne réponse.

- a. Une interdiction.
- b. Un conseil.
- c. Une commande.
- d. Un goûter.

8. Que signifie « soupçonneux » dans le texte ? (ligne 9)

Entoure la bonne réponse.

- a. Joyeux.
- b. En colère.
- c. Méfiant.
- d. Bizarre.

Le crocodile en ville - solutions

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots qui remplacent le jeune crocodile.
Tu dois en trouver 4 entre les lignes 13 à 16.

Son fils	Tu
Il	Cocodi

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

- a. Un jeune crocodile se fait des amis à l'école.
- b. Un jeune crocodile se rend à l'école et tout se passe bien.
- c. Un jeune crocodile aide ses voisins à faire leurs courses.
- d. Un jeune crocodile ne pense qu'à manger.

3. D'où viennent Cocodi et sa famille ?

Entoure la bonne réponse.

- a. de la ville
- b. d'Afrique
- c. d'Amérique
- d. de la campagne

4. Pourquoi Cocodi aura-t-il une punition ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Il a fait pleurer des enfants.
- b. Il n'a pas fait ses devoirs.
- c. Il se conduit bizarrement.
- d. Il a mangé deux élèves de sa classe.

5. Quand Cocodi a-t-il mangé ses voisins ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Le 1er jour.
- b. Le 2ème jour.
- c. Dimanche.
- d. Avant d'aller à l'école.

6. Quelle punition Cocodi va-t-il recevoir ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Il n'aura plus le droit de jouer.
- b. Il n'ira plus à l'école.
- c. Il sera privé de dessert.
- d. Il aura les joues gonflées.

7. Que signifie « une recommandation » dans le texte ? (ligne 3)

Entoure la bonne réponse.

a. Une interdiction.

b. Un conseil.

c. Une commande.

d. Un goûter.

8. Que signifie « soupçonneux » dans le texte ? (ligne 9)

Entoure la bonne réponse.

a. Joyeux.

b. En colère.

c. Méfiant.

d. Bizarre.

Test de compréhension pour les quatrièmes primaires

Pour les enseignants

Consignes préalables

- Imprimer le texte et les questions en noir et blanc
- Imprimer en recto
- Agrafer les questions ensemble
- Agrafer les pages du texte ensemble (s'il y a plusieurs pages)

Consignes de passation

- Ne pas donner d'informations sur le contexte (cotation ou non, etc.).
- Donner la **consigne suivante** : « Lisez le texte et répondez aux questions.
Vous avez l'heure de cours. »

Remarque : les 50 minutes de cours comprennent le temps de se placer en classe, de donner la consigne aux élèves, de distribuer les feuilles, de réaliser l'exercice, de reprendre les feuilles et de se préparer pour l'heure de cours suivante.

- Distribuer le texte et le questionnaire aux élèves.
- Ne pas lire les consignes.
- Expliquer qu'à partir de la question 2 et jusqu'à la fin du questionnaire, il faut toujours entourer une seule réponse par question.
- Expliquer que pour les questions 7 et 8, les mots à définir sont soulignés dans le texte.
- Ne pas répondre aux questions.

Consignes de correction :

- Question 1 : $\frac{1}{4}$ de point par bonne réponse
- Questions 2 à 8 : 1 point par bonne réponse

Total : sur 8 points

L'oiseau qui portait le printemps

E. Colfer

extrait de Artemis Fowl, Ed. Folio Junior (via ProfesseurPhifix.net)

texte narratif de niveau 3



1	En regardant les nuages, Céline vit un oiseau très fatigué qui s'abattit dans son jardin	1
2	plein de neige. La petite fille sortit tout de suite de sa maison, prit l'oiseau et l'emmena	2
3	vite auprès du feu pour le réchauffer. L'oiseau était très joli, mais il n'en pouvait plus.	3
4	Alors Céline lui donna des graines, de l'eau et lui fit un perchoir.	4
5		5
6	Vers le soir, l'oiseau allait mieux, mangeait volontiers les graines et, la nuit venue, il	6
7	s'installa sur le perchoir. Le lendemain matin, Céline poussa un cri de surprise	7
8	émerveillée : dans son jardin il n'y avait plus de neige, les arbres portaient des	8
9	bourgeons et les pâquerettes s'ouvraient sur la pelouse verte .	9
10	— C'est le printemps, s'écria la petite fille. Il est en avance !	10
11	Elle sortit dans le jardin et vit l'oiseau qui la suivait en volant : il était tout ragaillardi et	11
12	chantait à tue-tête .	12
13	— Tu es guéri, je suis bien contente !	13
14	— Je n'étais pas malade, répondit l'oiseau, mais j'étais chargé car je portais le	14
15	printemps .	15
16		16
17	Céline battit des mains, toute joyeuse. Elle alla chercher son chien Pouf et, avec	17
18	l'oiseau, ils se rendirent tous les trois dans la campagne, où le printemps s'épanouissait	18
19	: les oiseaux chantaient, les papillons volaient, les écureuils faisaient des rondes dans	19
20	les prés.	20
21		21
22	Quand il eut bien vu tout ce qui l'intéressait, l'oiseau dit au revoir à Céline.	22
23	— Tu t'en vas déjà ? demanda la petite fille.	23
24	— Je vais porter le printemps dans les autres pays, répondit l'oiseau. Mais, je reviendrai	24
25	te voir dès que j'aurai terminé ma tâche. A bientôt et merci !	25
26		26
27	Il s'envola très haut. Pouf aboya pour lui dire adieu, Céline lui fit de grands signes à	27
28	l'aide de son petit mouchoir blanc, puis elle cueillit un gros bouquet de boutons d'or et le	28
29	ramena à la maison.	29

Prénom :

L'oiseau qui portait le printemps

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots qui remplacent Céline.

Tu dois en trouver 4 entre les lignes 10 à 13.

.....

.....

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

- a. La campagne remercie l'oiseau d'avoir accompli sa mission.
- b. Un oiseau s'abat dans un champ de neige et une fillette le sauve.
- c. Le printemps arrive enfin après un long hiver.
- d. Une fillette recueille un oiseau dont la mission est d'apporter le printemps.

3. Quels sont les soins que la petite fille apporte à l'oiseau ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Elle lui construit une cage.
- b. Elle le réchauffe et le nourrit.
- c. Elle l'emmène en promenade.
- d. Elle lui cueille de belles fleurs.

Prénom :

4. Pourquoi Céline pousse-t-elle des cris le lendemain ?

Entoure la bonne réponse.

- a. La neige a disparu.
- b. Le chien a disparu.
- c. Les fleurs ont disparu.
- d. L'oiseau a disparu.

5. Pourquoi l'oiseau semblait-il malade ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Il était blessé.
- b. Il avait de la fièvre.
- c. Il était très fatigué.
- d. Il délirait.

6. Pourquoi l'oiseau doit-il s'en aller ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Une grosse tempête arrive.
- b. Il veut rentrer chez lui.
- c. Il doit poursuivre sa mission.
- d. Il n'y a plus rien qui l'intéresse.

Prénom :

7. Que signifie le mot « tâche » ? (ligne 25)

Entoure la bonne réponse.

- a. Une saleté.
- b. Une mission.
- c. Un voyage.
- d. Un repas.

8. Que signifie le mot « volontiers » ? (ligne 6)

Entoure la bonne réponse.

- a. Avec difficulté.
- b. Avec plaisir.
- c. Sans appétit.
- d. Avec féroceité.

L'oiseau qui portait le printemps

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots qui remplacent Céline.

Tu dois en trouver **4** entre les lignes 10 à 13.

La petite fille

La

S'

Je

Elle

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

- a. La campagne remercie l'oiseau d'avoir accompli sa mission.
- b. Un oiseau s'abat dans un champ de neige et une fillette le sauve.
- c. Le printemps arrive enfin après un long hiver.
- d. Une fillette recueille un oiseau dont la mission est d'apporter le printemps.

3. Quels sont les soins que la petite fille apporte à l'oiseau ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Elle lui construit une cage.
- b. Elle le réchauffe et le nourrit.
- c. Elle l'emmène en promenade.
- d. Elle lui cueille de belles fleurs.

4. Pourquoi Céline pousse-t-elle des cris le lendemain ?

Entoure la bonne réponse.

- a. *La neige a disparu.*
- b. *Le chien a disparu.*
- c. *Les fleurs ont disparu.*
- d. *L'oiseau a disparu.*

5. Pourquoi l'oiseau semblait-il malade ?

Entoure la bonne réponse.

- a. *Il était blessé.*
- b. *Il avait de la fièvre.*
- c. *Il était très fatigué.*
- d. *Il délirait.*

6. Pourquoi l'oiseau doit-il s'en aller ?

Entoure la bonne réponse.

- a. *Une grosse tempête arrive.*
- b. *Il veut rentrer chez lui.*
- c. *Il doit poursuivre sa mission.*
- d. *Il n'y a plus rien qui l'intéresse.*

7. Que signifie le mot « tâche » ? (ligne 25)

Entoure la bonne réponse.

- a. Une saleté.
- b. Une mission.
- c. Un voyage.
- d. Un repas.

8. Que signifie le mot « volontiers » ? (ligne 6)

Entoure la bonne réponse.

- a. Avec difficulté.
- b. Avec plaisir.
- c. Sans appétit.
- d. Avec féroceité

Test de compréhension pour les cinquièmes primaires

Pour les enseignants

Consignes préalables

- Imprimer le texte et les questions en noir et blanc
- Imprimer en recto
- Agrafer les questions ensemble
- Agrafer les pages du texte ensemble (s'il y a plusieurs pages)

Consignes de passation

- Ne pas donner d'informations sur le contexte (cotation ou non, etc.).
- Donner la **consigne suivante** : « Lisez le texte et répondez aux questions. Vous avez l'heure de cours. »
Remarque : les 50 minutes de cours comprennent le temps de se placer en classe, de donner la consigne aux élèves, de distribuer les feuilles, de réaliser l'exercice, de reprendre les feuilles et de se préparer pour l'heure de cours suivante.
- Distribuer le texte et le questionnaire aux élèves.
- Ne pas lire les consignes.
- Expliquer que lorsqu'on demande d'entourer une réponse, il faut toujours entourer une seule réponse par question.
- Expliquer que pour les questions 9 et 10, les mots à définir sont soulignés dans le texte.
- Ne pas répondre aux questions.

Consigne de correction :

- Question 1 : $\frac{1}{4}$ de point par bonne réponse
- Questions 2 à 10 : 1 point par bonne réponse

Total : sur 10 points

Le petit chaperon rouge

C. Milou ProfesseurPhifix.net

texte narratif de niveau 4



1	Vous connaissez certainement l'histoire du Petit Chaperon rouge ? Il faut dire qu'on l'a	1
2	racontée tellement de fois, cette histoire, que tout le monde la connaît, même le loup.	2
3		3
4		4
5	Donc, voilà notre Chaperon parti chez sa grand-mère. La petite fille traîne dans la forêt,	5
6	elle cueille des fleurs pour son aïeule, bien sûr : bon cœur mais tête légère ! Et	6
7	justement, la petite la lève, la tête, et qu'est-ce qu'elle voit ? Le loup, évidemment.	7
8		8
9	— Allons-y, dit le loup, posons nos questions : où vas-tu donc, gentil Chaperon ?	9
10	— Je vais chez ma Mère-Grand, qui est souffrante, pour lui porter une galette et un pot	10
11	de beurre. Bien entendu, le loup préférerait en finir tout de suite, mais il y a les	11
12	bûcherons. Il espère bien qu'un jour quelqu'un les oubliera, ces satanés bûcherons...	12
13	Seulement, aujourd'hui, ils sont là ; bon, patientons.	13
14	— Et où habite-t-elle, ta bonne grand-mère ? Bonne, pense le loup, parlons-en ! Elle est	14
15	sèche comme un paquet de sarments et il faut se mettre ça sous la dent !	15
16	— Là-bas, au bout du chemin, près du vieux chêne, vous connaissez ?	16
17	Vous pensez s'il connaît ; s'il ne l'a pas fait cent mille fois, ce chemin, il ne l'a pas fait	17
18	une ;	18
19		19
20	Et le voilà parti, une fois de plus, ventre à terre. Il arrive, il frappe à la porte :	20
21	— Qui est là ? demande la grand-mère.	21
22	Le loup imite la voix de la petite fille : une voix de petite fille à son âge !	22
23	Enfin, il imite :	23
24	— C'est votre Petit Chaperon rouge qui vous apporte du beurre et une galette.	24
25	— Tire la chevillette, la bobinette cherra.	25
26	— Pas possible, pense le loup, elle y a cru !...Elle est de plus en plus sourde !	26
27		27
28	Il tire la chevillette et la bobinette tombe. Il entre, se ramasse pour bondir...et reste	28
29	littéralement cloué au sol : la grand-mère est assise sur son lit et <u>braque</u> sur le	29
30	malheureux deux pistolets qui lui viennent de feu son époux, jadis chevalier du roi.	30

31	— Salut, la vieille, lance le loup, avec un faux air sans souci et pour gagner du temps.	31
32		32
33	— Sois poli, dit la grand-mère en armant ses deux pistolets.	33
34	Là, le fauve <u>n'a plus un poil de sec</u> et rectifie :	34
35	— Bonjour Grand-mère !	35
36	— Je ne suis pas ta grand-mère, dis : « Bonjour Madame »	36
37	— Bonjour Madame... mais enfin, quoi, sommes-nous dans l'histoire ou pas ?	37
38	— Nous sommes où je veux !	38
39	— Mais pourquoi ?	39
40	— Parce que c'est moi qui tiens les pistolets... Allez, ouste ! Sur le dos et les pattes en	40
41	l'air !	41
42	— Sur le dos, gémit le loup en s'exécutant, et les pattes en l'air, à mon âge ! Ma parole,	42
43	il n'y a plus de grand-mère ! Et ça, c'est bien vrai et il n'y a plus de loup non plus. Alors	43
44	!	44

Prénom :

Le petit chaperon rouge

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots différents qui remplacent le loup.

Tu dois en trouver 4 entre les lignes 28 à 34.

.....

.....

2. Quelle phrase résume le mieux le texte ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Les bûcherons ont encore sauvé la petite fille !
- B. Le Petit Chaperon rouge s'en sort bien !
- C. Mère-Grand est vraiment très souffrante !
- D. Le loup n'a vraiment pas de chance !

3. Que cueille la petite fille ?

Écris la bonne réponse.

.....

4. Que fait le loup en arrivant chez la grand-mère ?

Écris la bonne réponse.

.....

Prénom :

5. Pourquoi le loup est-il content après avoir frappé à la porte ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il a fait fuir les bûcherons.
- B. Il pense que la grand-mère est sourde.
- C. Il pense que la grand-mère le prend pour le petit chaperon rouge.
- D. Il va manger la galette et le beurre.

6. Que fait le loup pour pouvoir entrer ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il prend une clé et ouvre la porte.
- B. Il tire la bobinette et la chevillette tombe.
- C. Il tire la chevillette et la bobinette tombe.
- D. Il défonce la porte d'un coup d'épaule.

7. Quelle surprise attend le loup ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Mère-Grand a deux pistolets.
- B. Mère-Grand est partie.
- C. Mère-Grand est avec son époux.
- D. Mère-Grand mange assise sur son lit.

Prénom :

8. Comment réagit le loup en voyant la grand-mère ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il se met à terre.
- B. Il a peur.
- C. Il s'enfuit.
- D. Il se roule sur le dos de plaisir.

9. Que signifie « braquer » dans « braque deux pistolets » ? (ligne 29)

Entoure la bonne réponse.

- A. Pointer
- B. Voler
- C. Clouer
- D. Montrer

10. Que signifie l'expression « n'a plus un poil de sec » ? (ligne 34)

Entoure la bonne réponse.

- A. Le loup a pris la pluie.
- B. Le loup transpire de peur.
- C. Le loup est tombé dans l'eau.
- D. Le loup a transpiré en courant.

Le petit chaperon rouge

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots différents qui remplacent le loup.

Tu dois en trouver 4 entre les lignes 28 à 34.

Le fauve

Se

Il

Le malheureux

2. Quelle phrase résume le mieux le texte ?

Entoure la bonne réponse.

A. Les bûcherons ont encore sauvé la petite fille !

B. Le Petit Chaperon rouge s'en sort bien !

C. Mère-Grand est vraiment très souffrante !

D. *Le loup n'a vraiment pas de chance !*

3. Que cueille la petite fille ?

Écris la bonne réponse.

Des fleurs

4. Que fait le loup en arrivant chez la grand-mère ?

Entoure la bonne réponse.

Il frappe à la porte.

5. Pourquoi le loup est-il content après avoir frappé à la porte ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il a fait fuir les bûcherons.
- B. Il pense que la grand-mère est sourde.
- C. Il pense que la grand-mère le prend pour le petit chaperon rouge.
- D. Il va manger la galette et le beurre.

6. Que fait le loup pour pouvoir entrer ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il prend une clé et ouvre la porte.
- B. Il tire la bobinette et la chevillette tombe.
- C. Il tire la chevillette et la bobinette tombe.
- D. Il défonce la porte d'un coup d'épaule.

7. Quelle surprise attend le loup ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Mère-Grand a deux pistolets.
- B. Mère-Grand est partie.
- C. Mère-Grand est avec son époux.
- D. Mère-Grand mange assise sur son lit.

8. Comment réagit le loup en voyant la grand-mère ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il se met à terre.
- B. Il a peur.
- C. Il s'enfuit.
- D. Il se roule sur le dos de plaisir.

9. Que signifie « braquer » dans « braque deux pistolets » ? (ligne 29)

Entoure la bonne réponse.

- A. Pointer
- B. Voler
- C. Clouer
- D. Montrer

10. Que signifie l'expression « n'a plus un poil de sec » ? (ligne 34)

Entoure la bonne réponse.

- A. Le loup a pris la pluie.
- B. Le loup transpire de peur.
- C. Le loup est tombé dans l'eau.
- D. Le loup a transpiré en courant.

Annexe 6. Tests de compréhension administrés aux élèves au T1

Test de compréhension pour les troisièmes primaires

Pour les enseignants

Consignes préalables

- Imprimer le texte et les questions en noir et blanc
- Imprimer en recto
- Agrafer les questions ensemble
- Agrafer les pages du texte ensemble (s'il y a plusieurs pages)

Consignes de passation

- Ne pas donner d'informations sur le contexte (cotation ou non, etc.).
- Donner la **consigne suivante** : « Lisez le texte et répondez aux questions. Vous avez l'heure de cours. »

Remarque : les 50 minutes de cours comprennent le temps de se placer en classe, de donner la consigne aux élèves, de distribuer les feuilles, de réaliser l'exercice, de reprendre les feuilles et de se préparer pour l'heure de cours suivante.

- Distribuer le texte et le questionnaire aux élèves.
- Ne pas lire les consignes.
- Expliquer qu'à partir de la question 2 et jusqu'à la fin du questionnaire, il faut toujours entourer une seule réponse par question.
- Expliquer que pour les questions 7 et 8, les mots à définir sont soulignés dans le texte.
- Ne pas répondre aux questions.

Consignes de correction :

- Question 1 : $\frac{1}{4}$ de point par bonne réponse
- Questions 2 à 8 : 1 point par bonne réponse

Total : sur 8 points

Un enfant précoce

Marcel Pagnol
 extrait de *La gloire de mon père* (via
ProfesseurPhifix.net)
 texte narratif de niveau 2



1 Lorsque j'étais encore très jeune et que ma mère allait au marché, elle me laissait au
 2 passage dans la classe de mon père qui apprenait à lire à des gamins de six ou sept
 3 ans. Un beau matin, ma mère m'a déposé à ma place et est sortie sans dire un mot
 4 pendant que mon père écrivait magnifiquement sur le tableau : « Le petit garçon a
 5 désobéi, sa maman l'a puni. »
 6
 7 Tandis qu'il arrondissait un admirable point final, j'ai crié : « Non, ce n'est pas vrai. »
 8 Mon père s'est retourné et m'a regardé stupéfait.
 9 Il s'est écrié :
 10 - Qu'est-ce que tu dis ?
 11 - Maman ne m'a pas puni ! Tu n'as pas bien écrit !
 12 - C'est écrit ?
 13 La surprise lui a coupé la parole un moment.
 14 - Voyons, voyons, a-t-il dit, est-ce que tu sais lire ?
 15 - Oui.
 16 - Eh bien, lis !
 17
 18 J'ai lu la phrase à haute voix. Alors, il est allé prendre un livre et j'ai lu un livre et j'ai lu
 19 sans difficulté plusieurs pages. Je crois qu'il a éprouvé ce jour-là la plus grande joie et la
 20 plus grande fierté de sa vie. Les quatre autres instituteurs ont voulu m'entendre ; ils ont
 21 envoyé leurs élèves à la récréation pour m'écouter déchiffrer l'histoire du petit
 22 Poucet.
 23
 24 Mais lorsque ma mère est revenue, au lieu d'admirer cet exploit, elle a pâli, elle a
 25 refermé le livre et m'a emporté dans ses bras en disant : « Mon dieu ! Mon dieu ! »

Prénom :

Un enfant précoce

Questions

1. **Entoure** dans le texte les mots et groupes de mots qui remplacent le papa de l'enfant.

Tu dois en trouver 4 entre les lignes 7 à 12.

Ensuite, **réécris**-les sur les pointillés.

- 1) 2)
3) 4)

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

- a. Une maman s'inquiète pour son fils.
b. Un jeune garçon lit des histoires à l'école.
c. Le narrateur et son père apprennent à lire ensemble.
d. Un jeune garçon a appris à lire tout seul.

3. Où va l'enfant les jours de marché ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Au cours de lecture.
b. Avec sa mère.
c. À la garderie.
d. Dans la classe de son père.

Prénom :

4. Pourquoi son père a-t-il été surpris ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Son fils a quitté la classe.
- b. Son fils a crié en classe.
- c. Son fils a lu au tableau.
- d. Son fils a écrit au tableau.

5. Pourquoi le garçon a-t-il pu lire la phrase ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Son père lui a appris à lire à la maison.
- b. Il a appris tout seul en venant en classe.
- c. Les autres maîtres l'ont aidé.
- d. Les autres élèves l'ont aidé.

6. Combien y a-t-il d'instituteurs dans cette école ?

Entoure la bonne réponse.

N'oublie pas de compter l'instituteur du jeune garçon ☺

- a. cinq
- b. trois
- c. six
- d. quatre

Prénom :

7. Que signifie le verbe « déchiffrer » dans ce texte ? (ligne 21)

Entoure la bonne réponse.

- a. Lire un texte.
- b. Lire des chiffres.
- c. Deviner une énigme.
- d. Trouver un code secret.

8. Que signifie être « stupéfait » ? (ligne 8)

Entoure la bonne réponse.

- a. Être très en colère.
- b. Être très étonné.
- c. Être très pâle.
- d. Être très énervé.

Un enfant précoce

Questions

1. **Entoure** les mots et groupes de mots qui remplacent le papa de l'enfant.

Tu dois en trouver **4** entre les lignes 7 à 12.

Ensuite, **réécris**-les sur les pointillés.

Il (ligne 7)

Il (ligne 9)

Mon père (ligne 8)

Tu (ligne 11)

S' (ligne 8)

S' (ligne 9)

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

- a. Une maman s'inquiète pour son fils.
- b. Un jeune garçon lit des histoires à l'école.
- c. Le narrateur et son père apprennent à lire ensemble.
- d. **Un jeune garçon a appris à lire tout seul.**

3. Où va l'enfant les jours de marché ?

Entoure la bonne réponse.

- a. Au cours de lecture.
- b. Avec sa mère.
- c. À la garderie.
- d. **Dans la classe de son père.**

4. Pourquoi son père a-t-il été surpris ?

Entoure la bonne réponse.

a. Son fils a quitté la classe.

b. Son fils a crié en classe.

c. Son fils a lu au tableau.

d. Son fils a écrit au tableau.

5. Pourquoi le garçon a-t-il pu lire la phrase ?

Entoure la bonne réponse.

a. Son père lui a appris à lire à la maison.

b. Il a appris tout seul en venant en classe.

c. Les autres maîtres l'ont aidé.

d. Les autres élèves l'ont aidé.

6. Combien y a-t-il de maîtres dans cette école ?

Entoure la bonne réponse.

N'oublie pas de compter l'instituteur du jeune garçon ☺

a. cinq

b. trois

c. six

d. quatre

7. Que signifie le verbe « déchiffrer » dans ce texte ? (ligne 21)

Entoure la bonne réponse.

- a. *Lire un texte.*
- b. *Lire des chiffres.*
- c. *Déviner une énigme.*
- d. *Trouver un code secret.*

8. Que signifie être « stupéfait » ? (ligne 8)

Entoure la bonne réponse.

- a. *Etre très en colère.*
- b. *Etre très étonné.*
- c. *Etre très pâle.*
- d. *Etre très énervé.*

Test de compréhension pour les quatrièmes primaires

Pour les enseignants

Consignes préalables

- Imprimer le texte et les questions en noir et blanc
- Imprimer en recto
- Agrafer les questions ensemble
- Agrafer les pages du texte ensemble (s'il y a plusieurs pages)

Consignes de passation

- Ne pas donner d'informations sur le contexte (cotation ou non, etc.).
- Donner la **consigne suivante** : « Lisez le texte et répondez aux questions. Vous avez l'heure de cours. »
Remarque : les 50 minutes de cours comprennent le temps de se placer en classe, de donner la consigne aux élèves, de distribuer les feuilles, de réaliser l'exercice, de reprendre les feuilles et de se préparer pour l'heure de cours suivante.
- Distribuer le texte et le questionnaire aux élèves.
- Ne pas lire les consignes.
- Expliquer qu'à partir de la question 2 et jusqu'à la fin du questionnaire, il faut toujours entourer une seule réponse par question.
- Expliquer que pour les questions 7 et 8, les mots à définir sont soulignés dans le texte.
- Ne pas répondre aux questions.

Consignes de correction :

- Question 1 : $\frac{1}{4}$ de point par bonne réponse
- Questions 2 à 8 : 1 point par bonne réponse

Total : sur 8 points

La fille de pleine lune

Ch. Grenier
 extrait de "La fille de pleine lune", éd. Nathan
 texte narratif de niveau 3



1 C'était la pleine lune et Valentin rêva ...
 2
 3 Il se trouve en forêt, tout est silencieux. Il marche lentement sur un sentier, aux aguets.
 4 Parfois jaillit au loin l'appel interrogatif et désespéré d'une chouette. Il prend alors
 5 conscience que c'est la nuit. Mais il fait si clair que les hauts troncs des pins dessinent
 6 de longs traits noirs au sol, sur les mousses. Comme à l'approche de ces évènements
 7 ambigus qu'on souhaite et qu'on redoute, il songe : "Elle va venir."
 8 Et, en effet, il l'aperçoit.
 9
 10 D'abord, ce n'est qu'une brume mouvante et floue, dans le lointain. Une ombre blanche
 11 qui hésite à se matérialiser. Au fur et à mesure qu'il avance, elle se précise.
 12
 13 Il s'agit d'une jeune fille vêtue de blanc. Son visage est aussi pâle que son vêtement -
 14 une longue chemise de nuit, peut-être ? Elle s'approche de lui mais elle ne marche pas,
 15 elle glisse sans à-coup sur le chemin.
 16 Valentin essaie de détailler ses traits, en vain. Il devine que son visage exprime l'effroi,
 17 une peine infinie qui se confond avec le sien. Car une sympathie le lie à l'inconnue.
 18
 19 Ils sont près l'un de l'autre et la douleur augmente : un tourment très violent et qu'il ne
 20 comprend pas. Il avance la main et la silhouette recule. Il se met à hurler :
 21 – Qui es-tu ? Que veux-tu ? Pourquoi es-tu encore là ? Qu'est-ce que tu attends de
 22 moi ?
 23 Mais aucun son ne sort de sa bouche. L'ombre blanche a pourtant deviné ses
 24 questions. Elle répond de la même façon : sans formuler de mots.
 25 – J'ai mal, je souffre. Aide-moi.
 26 Ses bras baissés frissonnent jusqu'à ses épaules ; elle écarte ses mains jointes et
 27 révèle une tache de sang ...
 28 Et un hurlement jaillit.
 29
 30 Je me réveillai en sursaut. J'étais sûr d'avoir crié.
 31
 32 Je me redressai sur l'oreiller et passai la main sur mon front. Il était trempé de sueur. Le
 33 radio-réveil indiquait trois heures et demie. Mon cœur battait la chamade; je me levai
 34 pour aller écarter les rideaux de ma chambre, ouvrir la fenêtre et les volets.
 35 Bien sûr, la pleine lune était là. Désormais, le même rêve vint me hanter, chaque mois.

Prénom :

La fille de pleine lune

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots différents qui remplacent la fille-fantôme.

Tu dois en trouver 4 entre les lignes 10 à 17.

.....
.....

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

- A. Un garçon rêve qu'une magnifique fille en détresse vienne lui demander de l'aide. Il ne peut pas l'aider alors elle crie. Il se réveille en transpirant.
- B. Un garçon fait le même rêve tous les jours : une fille s'approche de lui en robe blanche et crie qu'elle a besoin d'aide.
- C. Un garçon fait le même rêve régulièrement. Une fille en robe blanche s'approche de lui en glissant sur des rollers et pleure sans s'arrêter jusqu'à crier.
- D. Un garçon fait sans cesse le même rêve durant la pleine lune : une fille s'approche de lui, terrorisée, et lui demande de l'aide. Il entend un cri puis se réveille.

3. Il s'agit d'un rêve ...

Entoure la bonne réponse.

- A. inspirant
B. agréable
C. féerique
D. inquiétant

Prénom :

4. A quelle fréquence fait-il ce rêve ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Toutes les semaines, le dimanche
- B. Tous les mois, durant la pleine lune
- C. Chaque année, lors de son anniversaire
- D. Tous les jours à minuit

5. Le texte laisse supposer que la jeune fille entre en contact avec le personnage car ...

Entoure la bonne réponse.

- A. elle le connaît depuis longtemps
- B. elle l'aime
- C. elle a besoin d'aide
- D. elle veut le tuer

6. Qu'est-ce qui lui indique qu'il fait nuit dans l'extrait suivant ?

« Parfois jaillit au loin l'appel interrogatif et désespéré d'une chouette. Il prend alors conscience que c'est la nuit. »

Entoure la bonne réponse.

- A. Les chouettes dorment le jour.
- B. La chouette est désespérée de ne pas trouver le sommeil

Prénom :

7. Entoure la bonne réponse.

« Il marche lentement sur un sentier, aux aguets. » (ligne 3)

Cela veut dire que Valentin est ...

- A. très fatigué
- B. attentif à tout ce qui se passe autour de lui
- C. pressé d'arriver
- D. perdu dans la forêt

8. Entoure la bonne réponse.

« Désormais, le même rêve vint me hanter » (ligne 35)

Cela veut dire que ...

- A. Valentin fait le même rêve régulièrement.
- B. Valentin fait tout le temps des rêves étranges et hantés.
- C. Valentin ne dort jamais.
- D. Les rêves de Valentin sont des cauchemars avec des créatures hantées.

La fille de pleine lune

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots différents qui remplacent la fille-fantôme.

Tu dois en trouver **4** entre les lignes 10 à 17.

Une brume mouvante et floue

Elle

Une ombre blanche

Une jeune fille vêtue de blanc

Qui

L'inconnue

Se

S'

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

A. Un garçon rêve qu'une magnifique fille en détresse vienne lui demander de l'aide. Il ne peut pas l'aider alors elle crie. Il se réveille en transpirant.

B. Un garçon fait le même rêve tous les jours : une fille s'approche de lui en robe blanche et crie qu'elle a besoin d'aide.

C. Un garçon fait le même rêve régulièrement. Une fille en robe blanche s'approche de lui en glissant sur des rollers et pleure sans s'arrêter jusqu'à crier.

D. Un garçon fait sans cesse le même rêve durant la pleine lune : une fille s'approche de lui, terrorisée, et lui demande de l'aide. Il entend un cri puis se réveille.

3. Il s'agit d'un rêve ...

Entoure la bonne réponse.

A. inspirant

B. agréable

C. féerique

D. inquiétant

4. A quelle fréquence fait-il ce rêve ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Toutes les semaines, le dimanche
- B. **Tous les mois, durant la pleine lune**
- C. Chaque année, lors de son anniversaire
- D. Tous les jours à minuit

5. Le texte laisse supposer que la jeune fille entre en contact avec le personnage car ...

Entoure la bonne réponse.

- A. elle le connaît depuis longtemps
- B. elle l'aime
- C. **elle a besoin d'aide**
- D. elle veut le tuer

6. Qu'est-ce qui lui indique qu'il fait nuit dans l'extrait suivant ?

« Parfois jaillit au loin l'appel interrogatif et désespéré d'une chouette. Il prend alors conscience que c'est la nuit. »

Entoure la bonne réponse.

- A. **Les chouettes dorment le jour.**
- B. La chouette est désespérée de ne pas trouver le sommeil.

7. Entoure la bonne réponse.

« Il marche lentement sur un sentier, aux aguets. » (ligne 3)

Cela veut dire que Valentin est ...

- A. très fatigué
- B. attentif à tout ce qui se passe autour de lui
- C. pressé d'arriver
- D. perdu dans la forêt

8. Entoure la bonne réponse.

« Désormais, le même rêve vint me hanter » (ligne 35)

Cela veut dire que ...

- A. Valentin fait le même rêve régulièrement.
- B. Valentin fait tout le temps des rêves étranges et hantés.
- C. Valentin ne dort jamais.
- D. Les rêves de Valentin sont des cauchemars avec des créatures hantées.

Test de compréhension pour les cinquièmes primaires

Pour les enseignants

Consignes préalables

- Imprimer le texte et les questions en noir et blanc
- Imprimer en recto
- Agrafer les questions ensemble
- Agrafer les pages du texte ensemble (s'il y a plusieurs pages)

Consignes de passation

- Ne pas donner d'informations sur le contexte (cotation ou non, etc.).
- Donner la **consigne suivante** : « Lisez le texte et répondez aux questions. Vous avez l'heure de cours. »
Remarque : les 50 minutes de cours comprennent le temps de se placer en classe, de donner la consigne aux élèves, de distribuer les feuilles, de réaliser l'exercice, de reprendre les feuilles et de se préparer pour l'heure de cours suivante.
- Distribuer le texte et le questionnaire aux élèves.
- Ne pas lire les consignes.
- Expliquer que les mots en anglais sont traduits à la fin du texte (vocabulaire).
- Expliquer que lorsqu'on demande d'entourer une réponse, il faut toujours entourer une seule réponse par question.
- Expliquer que pour les questions 9 et 10, les mots à définir sont soulignés dans le texte.
- Ne pas répondre aux questions.

Consigne de correction :

- Question 1 : $\frac{1}{2}$ de point par bonne réponse
- Questions 2 à 10 : 1 point par bonne réponse

Total : sur 10 points

La Puniton

Jean-Michel Collin
 extrait de Complètement Foot, Kennes éditions
 texte narratif de niveau 4



1 Philippe s'assoit à la table et prend une grande respiration.
 2
 3 –J'ai pas ouvert mes livres depuis ce matin, répond-il.
 4
 5 –Que veux-tu dire ? demande son père, tendu.
 6
 7 –J'ai parlé de football toute la journée avec les jumeaux. J'ai interrogé aucun de mes
 8 profs. J'ensaispasplusqu'hiersurleséquationsalgébriquesenmathsetlamasseen
 9 sciences.
 10
 11 Philippe évite les yeux de l'aigle, compte les dalles du carrelage et guette l'arrivée de la
 12 tempête.
 13 D'habitude, elle commence par «Damn !», « For God's sake !» ou «Jesus !». Il tend
 14 l'oreille. Rien. Il relève lentement la tête. Alors que le garçon s'apprête à affronter l'œil
 15 du cyclone, son père, calme, le fixe durement.
 16
 17 – Pas de football pour toi d'ici la fin des examens, dit-il .
 18
 19 – Quoi ! s'écrie Philippe, Mais c'est lundi ça ! Mes entraînements.
 20
 21 La réalité le gifle en plein visage. Quelle horreur!
 22
 23 – C'est le Festival des sélections au Super PEPS ce week-end! JE PEUX PAS RATER
 24 ÇA ! P'pa ! Mais enfin, c'est pas possible, ton histoire !
 25
 26 Le rêve de Philippe lui glisse entre les doigts. S'il rate cette compétition, l'entraîneur le
 27 retirera. Drolet et Gagnon se réjouiront de le savoir hors course.
 28 Personne n'est au courant de mes difficultés scolaires ! Comment je vais expliquer ça à
 29 mes amis ?
 30

31 – P'pa, s'il te plaît, pas le foot. Mon rêve ...
32
33 Il étouffe un sanglot.
34
35 – I know, kid, I know. Relax, okay ?
36
37 Son père compatit. Il y a de l'espoir.
38
39 – But, Phil, il faut que tu comprennes deux choses.
40
41 Non... Ses yeux s'embuent de larmes.
42
43 – P'pa, s'il te plaît.
44
45 – Un, l'école passera toujours en premier, dit-il en ignorant les supplications de son fils.
46
47
48 Philippe plonge son visage dans ses mains.
49
50 – Au revoir, la sélection !
51
52 – Deux, quand on donne sa parole, on la respecte.
53
54 Son père soupire et lui caresse les cheveux.
55
56 – Sorry, kid. J'aime te voir jouer, tu sais ?
57
58 Philippe frappe la table du plat de sa main, se lève et quitte la cuisine pour sa chambre.
59
60
61 – Phil, everything is gonna be all right .
62
62
63 Non, ça n'ira pas. La tempête gronde dans son cœur.
64 Il s'enfuit dans sa chambre, appuie sur le bouton Play de la tablette familiale et insère
65 les écouteurs dans ses oreilles. Il plonge dans l'univers de Stromae et de sa chanson
66 AVF.
67 Allez-vous faire...
68 Jamais il ne dirait de tels mots à son père. Il le respecte, même dans ses plus grandes
69 colères, mais les paroles du chanteur le libèrent de sa frustration .

Vocabulaire :

Damn : Diable

For God's sake ! : Pour l'amour du Ciel

I know : je sais

everything is gonna be all right : ça va aller

l'œil du cyclone : le centre de la tempête

Prénom :

La Punition

Questions

1. **Entoure** dans le texte les mots et groupes de mots qui remplacent le père.

Tu dois en trouver 2 entre les lignes 5 à 21.

Ensuite, **réécris**-les sur les pointillés.

1) 2)

2. **Entoure** la proposition qui résume le mieux le texte.

- A. Philippe est en colère contre son père car il lui interdit de jouer au football à cause de ses mauvaises performances sportives.
- B. Philippe décide d'abandonner ses études pour se concentrer uniquement sur sa passion du football.
- C. Philippe n'a pas révisé pour ses examens et son père le punit en lui interdisant de jouer au football.
- D. Philippe, après avoir reçu une punition sévère, trouve un moyen de faire semblant de réviser pour ses examens.

3. Où se passe le début de l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Dans la chambre de Philippe.
- B. Dans le salon.
- C. Dans la cuisine.
- D. On ne le dit pas.

Prénom :

4. Comment le père de Philippe réagit-il face à l'annonce de son fils ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il est calme et tendu.
- B. Il est terrifié et s'inquiète.
- C. Il est triste et déçu.
- D. Il est en colère et crie.

5. Pourquoi son père choisit-il cette punition-là ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il trouve que le football n'est pas important du tout.
- B. Le foot prend beaucoup de temps, mais l'école est prioritaire.
- C. Il a déjà essayé de le priver de **GSM**, de **PlayStation** et cela n'a pas fait remonter ses notes.
- D. Sa femme l'y a obligé.

6. Pourquoi Philippe "guette l'arrivée de la tempête" ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il craint que son père ne s'énerve très fort.
- B. Le journal parlé vient d'annoncer une terrible tempête.
- C. Il aime énerver son père.
- D. Lorsqu'il était petit, une voyante a prédit à Philippe qu'une tempête s'élèverait lorsqu'il annoncerait cette nouvelle à son père.

Prénom :

7. Dans quel état d'esprit Philippe est-il à la fin de l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il est fatigué et il pense que son père a pris la bonne décision pour son avenir.
- B. Il est en colère et frustré.
- C. Il est en paix avec son père.
- D. Il n'a jamais été aussi fâché de sa vie. Il ne reparlera plus jamais à son père.

8. Qu'est-ce qui inquiète Philippe avec cette punition ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il a honte d'expliquer à son équipe qu'il a des difficultés scolaires.
- B. Il craint que sans lui, son équipe ne perde la compétition.
- C. Il a peur que ses coéquipiers ne lui en veuillent de les laisser tomber.
- D. Il a peur de devoir étudier plutôt que de se défauler sur le terrain.

9. Que signifie l'expression "donner sa parole" ? (ligne 52)

Entoure la bonne réponse.

- A. faire une promesse
- B. ne pas pouvoir parler
- C. chanter
- D. laisser l'autre parler

Prénom :

10. Que sont des “supplications” ? (ligne 45)

Entoure la bonne réponse.

- A. les injures que Philippe adresse à son père
- B. les demandes insistantes que Philippe fait à son père
- C. les excuses que Philippe fait à son père.
- D. les compliments que Philippe adresse à son père.

La Punition

Questions

1. **Entoure** dans le texte les mots et groupes de mots qui remplacent le père.

Tu dois en trouver 2 entre les lignes 5 à 21.

Ensuite, **réécris**-les sur les pointillés.

Il (ligne 17)

L'aigle (ligne 11)

2. **Entoure** la proposition qui résume le mieux le texte.

- A. Philippe est en colère contre son père car il lui interdit de jouer au football à cause de ses mauvaises performances sportives.
- B. Philippe décide d'abandonner ses études pour se concentrer uniquement sur sa passion du football.
- C. Philippe n'a pas révisé pour ses examens et son père le punit en lui interdisant de jouer au football.
- D. Philippe, après avoir reçu une punition sévère, trouve un moyen de faire semblant de réviser pour ses examens.

3. Où se passe le début de l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

A. Dans la chambre de Philippe.

B. Dans le salon.

C. Dans la cuisine.

D. On ne le dit pas.

4. Comment le père de Philippe réagit-il face à l'annonce de son fils ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il est calme et tendu.
- B. Il est terrifié et s'inquiète.
- C. Il est triste et déçu.
- D. Il est en colère et crie.

5. Pourquoi son père choisit-il cette punition-là ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il trouve que le football n'est pas important du tout.
- B. Le foot prend beaucoup de temps, mais l'école est prioritaire.
- C. Il a déjà essayé de le priver de GSM, de PlayStation et cela n'a pas fait remonter ses notes.
- D. Sa femme l'y a obligé.

6. Pourquoi Philippe "guette l'arrivée de la tempête" ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il craint que son père ne s'énerve très fort.
- B. Le journal parlé vient d'annoncer une terrible tempête.
- C. Il aime énerver son père.
- D. Lorsqu'il était petit, une voyante a prédit à Philippe qu'une tempête s'élèverait lorsqu'il annoncerait cette nouvelle à son père.

7. Dans quel état d'esprit Philippe est-il à la fin de l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

A. Il est fatigué et il pense que son père a pris la bonne décision pour son avenir.

B. Il est en colère et frustré.

C. Il est en paix avec son père.

D. Il n'a jamais été aussi fâché de sa vie. Il ne reparlera plus jamais à son père.

8. Qu'est-ce qui inquiète Philippe avec cette punition ?

Entoure la bonne réponse.

A. Il a honte d'expliquer à son équipe qu'il a des difficultés scolaires.

B. Il craint que sans lui, son équipe ne perde la compétition.

C. Il a peur que ses coéquipiers ne lui en veuillent de les laisser tomber.

D. Il a peur de devoir étudier plutôt que de se défauler sur le terrain.

9. Que signifie l'expression “donner sa parole” ? (ligne 52)

Entoure la bonne réponse.

A. faire une promesse

B. ne pas pouvoir parler

C. chanter

D. laisser l'autre parler

10. Que sont des “supplications” ? (ligne 45)

Entoure la bonne réponse.

- A. les injures que Philippe adresse à son père
- B. les demandes insistantes que Philippe fait à son père
- C. les excuses que Philippe fait à son père.
- D. les compliments que Philippe adresse à son père.

Annexe 7. Tests de compréhension administrés aux élèves au T2

Test de compréhension pour les troisièmes primaires

Pour les enseignants

Consignes préalables

- Imprimer le texte et les questions en noir et blanc
- Imprimer en recto
- Agrafer les questions ensemble
- Agrafer les pages du texte ensemble (s'il y a plusieurs pages)

Consignes de passation

- Ne pas donner d'informations sur le contexte (cotation ou non, etc.).
- Donner la **consigne suivante** : « Lisez le texte et répondez aux questions. Vous avez l'heure de cours. »

Remarque : les 50 minutes de cours comprennent le temps de se placer en classe, de donner la consigne aux élèves, de distribuer les feuilles, de réaliser l'exercice, de reprendre les feuilles et de se préparer pour l'heure de cours suivante.

- Distribuer le texte et le questionnaire aux élèves.
- Ne pas lire les consignes.
- Expliquer qu'à partir de la question 2 et jusqu'à la fin du questionnaire, il faut toujours entourer une seule réponse par question.
- Expliquer que pour les questions 7 et 8, les mots à définir sont soulignés dans le texte.
- Ne pas répondre aux questions.

Consignes de correction :

- Question 1 : $\frac{1}{4}$ de point par bonne réponse
- Questions 2 à 8 : 1 point par bonne réponse

Total : sur 8 points

L'œuf bleu

Auteur Inconnu
 ProfesseurPhifix.net
 texte narratif de niveau 2



1 Ce matin, Bibou le petit lapin a trouvé un œuf dans le jardin. C'est un drôle d'œuf, un
 2 œuf tout bleu.
 3 — Venez voir ! crie Bibou, très fier. Regardez le bel œuf que j'ai trouvé !
 4
 5 Les poules s'approchent en caquetant d'un ton méprisant :
 6 — Peuh ! Quel œuf ridicule ! disent-elles. Nous en pondons de bien plus beaux.
 7 — Et les nôtres sont plus gros, ajoutent les oies, désdainusement. Tu nous ennues
 8 avec ton pauvre petit œuf bleu .
 9 — Personne ne veut admirer mon œuf ! se dit Bibou vexé. Eh bien, je vais le vendre,
 10 très cher. Je deviendrai riche et je pourrai m'acheter beaucoup de carottes.
 11
 12 Il s'en va au village et s'installe au milieu du marché. Il crie :
 13 — Qui veut acheter mon bel œuf ?
 14 — Oh ! Quel vilain œuf bleu ! disent les gens. Il n'est sûrement pas bon à manger. Nous
 15 préférions les œufs bien blancs pour faire des omelettes.
 16 — Personne ne veut acheter mon œuf, pense le petit lapin déçu. Eh bien, je l'offrirai à la
 17 fermière. Elle sera contente, et elle me donnera quelques carottes pour me
 18 remercier.
 19
 20 Mais quand elle voit l'œuf bleu, la fermière crie :
 21 — Quel œuf horrible ! Il y a peut-être un dragon dedans. Ou bien un monstre méchant
 22 avec de grandes dents. Va-t'en vite, Bibou, avec ton œuf qui fait peur !
 23
 24 — Personne n'aime mon œuf, tant pis ! se dit Bibou. Et il rentre chez lui, tristement. Il
 25 pose l'oeuf dans un coin. Mais ses pattes sont toutes bleues et collantes : c'est l'œuf qui
 26 a un peu fondu. Le petit lapin lèche alors ses pattes pour les nettoyer :
 27 — Hmm ! C'est délicieux. Mon œuf bleu est en sucre ! s'écrie Bibou ravi.
 28 Et maintenant, devine ce que fait Bibou. Il mange son œuf bleu.
 29 Et il trouve que le sucre, c'est encore meilleur que les carottes.

Prénom :

L'œuf bleu

Questions

1. **Entoure** dans le texte les mots et groupes de mots qui remplacent Bibou.

Tu dois en trouver 4 entre les lignes 16 à 18.

Ensuite, **réécris**-les sur les pointillés.

1)

2)

3)

4)

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

A. Un œuf fait peur à une fermière qui ne veut pas l'acheter..

B. Les poules et les oies sont jalouses du bel œuf bleu.

C. Les villageois ne veulent pas d'œufs bleus pour leurs omelettes.

D. Un lapin a trouvé un œuf bleu et veut en faire quelque chose d'utile.

3. À quel **moment de l'année** se déroule cette histoire à ton avis ?

Écris la bonne réponse.

.....

Prénom :

4. Que craint la fermière en voyant l'œuf ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Qu'il soit un peu trop dur.
- B. Qu'il ne soit pas bon à manger.
- C. Qu'il ne soit pas blanc à l'intérieur.
- D. Qu'il y ait un dragon dedans.

5. Que disent les villageois à Bibou ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Peuh ! Quel œuf ridicule !
- B. Va-t'en vite, Bibou, avec ton œuf qui fait peur !
- C. Nous préférons les œufs bien blancs pour faire des omelettes.
- D. Tu nous ennuies avec ton pauvre petit œuf bleu.

6. Comment Bibou se rend-il compte que son œuf est spécial ?

Entoure la bonne réponse.

- A. En l'offrant à la fermière.
- B. En rentrant chez lui.
- C. En se léchant les pattes.
- D. En croquant dedans.

Prénom :

7. Que signifie « méprisant » dans l'expression « un ton méprisant » ?
(ligne 5)

Entoure la bonne réponse.

- A. *avec humour.*
- B. *Sans respecter celui à qui on parle.*
- C. *En parlant très fort.*
- D. *En faisant attention à ce qu'on dit.*

8. Que signifie « dédaigneusement » dans le texte ? (ligne 7)

Entoure la bonne réponse.

- A. *Gentiment.*
- B. *Méchamment.*
- C. *Craintivement.*
- D. *Respectueusement.*

L'œuf bleu

Questions

1. **Entoure** dans le texte les mots et groupes de mots qui remplacent Bibou.

Tu dois en trouver **4** entre les lignes 16 à 18.

Ensuite, **réécris**-les sur les pointillés.

Le petit lapin (déçu) Me

Je Me

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

- A. Un œuf fait peur à une fermière qui ne veut pas l'acheter..
- B. Les poules et les oies sont jalouses du bel œuf bleu.
- C. Les villageois ne veulent pas d'œufs bleus pour leurs omelettes.
- D. Un lapin a trouvé un œuf bleu et veut en faire quelque chose d'utile.

3. À quel **moment de l'année** se déroule cette histoire à ton avis ?

Entoure la bonne réponse.

Accepter : *en avril, à Pâques, au printemps.*

4. Que craint la fermière en voyant l'œuf ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Qu'il soit un peu trop dur.
- B. Qu'il ne soit pas bon à manger.
- C. Qu'il ne soit pas blanc à l'intérieur.
- D. Qu'il y ait un dragon dedans.

5. Que disent les villageois à Bibou ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Peuh ! Quel œuf ridicule !
- B. Va-t'en vite, Bibou, avec ton œuf qui fait peur !
- C. Nous préférons les œufs bien blancs pour faire des omelettes.
- D. Tu nous ennuies avec ton pauvre petit œuf bleu.

6. Comment Bibou se rend-il compte que son œuf est spécial ?

Entoure la bonne réponse.

- A. En l'offrant à la fermière.
- B. En rentrant chez lui.
- C. En se léchant les pattes.
- D. En croquant dedans.

7. Que signifie « méprisant » dans l'expression « un ton méprisant » ?
(ligne 5)

Entoure la bonne réponse.

- A. Avec humour.
- B. Sans respecter celui à qui on parle.
- C. En parlant très fort.
- D. En faisant attention à ce qu'on dit.

8. Que signifie « dédaigneusement » dans le texte ? (ligne 7)

Entoure la bonne réponse.

- A. Gentiment.
- B. Méchamment.
- C. Craintivement.
- D. Respectueusement.

Test de compréhension pour les quatrièmes primaires

Pour les enseignants

Consignes préalables

- Imprimer le texte et les questions en noir et blanc
- Imprimer en recto
- Agrafer les questions ensemble
- Agrafer les pages du texte ensemble (s'il y a plusieurs pages)

Consignes de passation

- Ne pas donner d'informations sur le contexte (cotation ou non, etc.).
- Donner la **consigne suivante** : « Lisez le texte et répondez aux questions. Vous avez l'heure de cours. »
Remarque : les 50 minutes de cours comprennent le temps de se placer en classe, de donner la consigne aux élèves, de distribuer les feuilles, de réaliser l'exercice, de reprendre les feuilles et de se préparer pour l'heure de cours suivante.
- Distribuer le texte et le questionnaire aux élèves.
- Ne pas lire les consignes.
- Expliquer qu'à partir de la question 2 et jusqu'à la fin du questionnaire, il faut toujours entourer une seule réponse par question.
- Expliquer que pour les questions 7 et 8, les mots à définir sont soulignés dans le texte.
- Ne pas répondre aux questions.

Consignes de correction :

- Question 1 : $\frac{1}{4}$ de point par bonne réponse
- Questions 2 à 8 : 1 point par bonne réponse

Total : sur 8 points

La meilleure façon de déménager

H. Rieper-Krekeler - M. Rieper-Bastian
 extrait de Jacquobarjoville, Ed. Nord-Sud (logiciel esc@lire)
 texte narratif de niveau 3



1 Les gens de Jacquobarjoville ne sont vraiment pas des gens comme les autres. Ils
 2 déménagent très souvent, par exemple ; mais pas avec des gros cartons et des
 3 camions, non, ils déménagent simplement dans la maison des voisins.
 4 Les Jacquot vont chez les Jacquard, les Jacquard vont chez les Jacquet, les Jacquet
 5 chez les Jacki, les Jacki chez les Jacquerou et ainsi de suite.
 6
 7 Tout le monde trouve ça génial. Surtout les enfants : ils changent de jouets, lisent
 8 d'autres livres et dorment dans d'autres lits.
 9 Les gens de Jacquobarjoville mettent aussi les vêtements qu'ils trouvent dans leurs
 10 nouvelles armoires, et de se voir ainsi déguisés, ça les fait rire aux larmes !
 11
 12 En changeant de maison ils changent donc de lits, de vêtements, mais aussi de métiers.
 13 Ainsi, au restaurant, en ce moment c'est monsieur le curé qui sert les repas, et il se
 14 débrouille très bien.
 15 La couturière de Jacquobarjoville répare maintenant les voitures et les tracteurs. Elle
 16 adore ça !
 17 Le docteur Jaccottet est devenu coiffeur. Il se donne beaucoup de peine, mais il faut
 18 avouer que les résultats sont plutôt surprenants !
 19 Le soir, il s'exerce sur la tête de sa femme et de ses enfants.
 20 – C'est très dans le vent ! dit madame Jaccottet. Les enfants, eux, racontent fièrement
 21 à l'école que les Indiens les ont scalpés .
 22
 23 Le médecin de Jacquobarjoville, c'est en ce moment monsieur Jacquolait, le paysan.
 24 Ses prescriptions sont très naturelles : bol d'air frais, lait de vache et infusion.
 25 Pendant ce temps, la maîtresse s'occupe des vaches de monsieur Jacolait. Parfois, elle
 26 Leur lit une histoire. Les vaches ont l'air d'aimer ça, même si elles ne comprennent pas
 27 du tout. Un jour, elles ont même dévoré les pages du livre.
 28 Mais les plus heureux dans tous ces changements, ce sont les élèves. Plus d'école !
 29 C'est à eux d'apprendre aux adultes des choses intéressantes. Aujourd'hui, ils apprennent
 30 au maire de Jacquobarjoville à faire du patin.
 31
 32 C'est vrai, ils s'amusent bien, les gens de Jacquobarjoville ! Et quand ils s'ennuient un
 33 peu, eh bien ! Ils déménagent dans la maison suivante.

Prénom :

La meilleure façon de déménager

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots qui remplacent les enfants.

Tu dois en trouver 4 entre les lignes 28 à 29.

.....
.....

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

A. À Jacquobarjoville, les gens déménagent souvent parce qu'ils veulent changer de famille, de maison et de travail.

B. La couturière devient garagiste, le médecin devient coiffeur, le paysan devient médecin, l'institutrice devient fermière et les élèves deviennent instituteurs.

C. Les habitants de Jacquobarjoville n'aiment pas leur travail, alors ils déménagent pour ne plus avoir à le faire.

D. À Jacquobarjoville, les habitants échangent leur maison pour s'amuser, et cela les amène à découvrir de nouvelles choses, même dans leur métier..

3. Que font-ils pour ne pas s'ennuyer ?

Entoure la bonne réponse.

A. Ils déménagent dans le village voisin.

B. Ils déménagent dans la maison des voisins.

C. Ils vont travailler dans une autre ville..

D. Ils s'échangent leurs familles.

Prénom :

4. Que se passe-t-il quand ils déménagent ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Ils échangent leurs enfants.
- B. Ils emportent leurs affaires.
- C. Ils emportent leurs vêtements.
- D. Ils changent totalement leur vie.

5. Qu'est-ce qui amuse le plus les enfants ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Lire les mêmes livres toute la journée.
- B. Regarder les adultes changer de vêtements..
- C. Apprendre des choses aux adultes.
- D. Déménager avec leurs parents en camion.

6. De quel métier ne parle-t-on pas dans le texte ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Coiffeur
- B. Pharmacien
- C. Médecin
- D. Maire

Prénom :

7. Que signifie « déguisés » dans le texte ? (ligne 10)

Entoure la bonne réponse.

- A. habillés avec les vêtements des autres
- B. habillés pour le carnaval
- C. habillés avec des habits très jolis
- D. habillés des personnages de dessins animés

8. Que signifie « bol d'air » dans le texte ? (ligne 24)

Entoure la bonne réponse.

- A. un bol rempli de nuages
- B. une promenade pour respirer l'air frais
- C. une boisson chaude
- D. un bol de céréales

La meilleure façon de déménager

Questions

1. **Écris** les mots et groupes de mots qui remplacent les enfants.

Tu dois en trouver **4** entre les lignes 28 à 29.

Les plus heureux	Eux
Les élèves	Ils

2. **Entoure** la phrase qui résume le mieux le texte.

- A. À Jacquobarjoville, les gens déménagent souvent parce qu'ils veulent changer de famille, de maison et de travail.
- B. La couturière devient garagiste, le médecin devient coiffeur, le paysan devient médecin, l'institutrice devient fermière et les élèves deviennent instituteurs.
- C. Les habitants de Jacquobarjoville n'aiment pas leur travail, alors ils déménagent pour ne plus avoir à le faire.
- D. À Jacquobarjoville, les habitants échangent leur maison pour s'amuser, et cela les amène à découvrir de nouvelles choses, même dans leur métier..

3. Que font-ils pour ne pas s'ennuyer ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Ils déménagent dans le village voisin.
- B. Ils déménagent dans la maison des voisins.
- C. Ils vont travailler dans une autre ville..
- D. Ils s'échangent leurs familles.

4. Que se passe-t-il quand ils déménagent ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Ils échangent leurs enfants.
- B. Ils emportent leurs affaires.
- C. Ils emportent leurs vêtements.
- D. Ils changent totalement leur vie.

5. Qu'est-ce qui amuse le plus les enfants ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Lire les mêmes livres toute la journée.
- B. Regarder les adultes changer de vêtements..
- C. Apprendre des choses aux adultes.
- D. Déménager avec leurs parents en camion.

6. De quel métier ne parle-t-on pas dans le texte ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Coiffeur
- B. Pharmacien
- C. Médecin
- D. Maire

7. Que signifie « déguisés » dans le texte ? (ligne 10)

Entoure la bonne réponse.

A. habillés avec les vêtements des autres

B. habillés pour le carnaval

C. habillés avec des habits très jolis

D. habillés des personnages de dessins animés

8. Que signifie « bol d'air » dans le texte ? (ligne 24)

Entoure la bonne réponse.

A. un bol rempli de nuages

B. une promenade pour respirer l'air frais

C. une boisson chaude

D. un bol de céréales

Test de compréhension pour les cinquièmes primaires

Pour les enseignants

Consignes préalables

- Imprimer le texte et les questions en noir et blanc
- Imprimer en recto
- Agrafer les questions ensemble
- Agrafer les pages du texte ensemble (s'il y a plusieurs pages)

Consignes de passation

- Ne pas donner d'informations sur le contexte (cotation ou non, etc.).
- Donner la **consigne suivante** : « Lisez le texte et répondez aux questions. Vous avez l'heure de cours. »
Remarque : les 50 minutes de cours comprennent le temps de se placer en classe, de donner la consigne aux élèves, de distribuer les feuilles, de réaliser l'exercice, de reprendre les feuilles et de se préparer pour l'heure de cours suivante.
- Distribuer le texte et le questionnaire aux élèves.
- Ne pas lire les consignes.
- Expliquer que les mots en anglais sont traduits à la fin du texte (vocabulaire).
- Expliquer que lorsqu'on demande d'entourer une réponse, il faut toujours entourer une seule réponse par question.
- Expliquer que pour les questions 9 et 10, les mots à définir sont soulignés dans le texte.
- Ne pas répondre aux questions.

Consigne de correction :

- Question 1 : $\frac{1}{4}$ de point par bonne réponse
- Questions 2 à 10 : 1 point par bonne réponse

Total : sur 10 points

Le loup et le moissonneur

N. Caputo Professeur
 Phifix.net
 texte narratif de niveau 4



1 Un loup affamé sortit un jour de la forêt. Là, sur le bord de la route, était assis un
 2 moissonneur qui mangeait du pain.
 3
 4 – Que manges-tu, bonhomme ? demanda le loup en s'approchant.
 5 – Tu le vois bien, je mange du pain, répondit l'homme.
 6 – C'est bon ? demanda le loup. Donne-m'en à goûter, je n'en ai jamais mangé.
 7 Le moissonneur coupa un croûton de pain et le tendit au loup.
 8 – C'est bon, c'est vraiment bon, dit le loup après avoir avalé et s'être léché les babines.
 9 Vous en mangez souvent, vous les hommes ?
 10 – Tous les jours, reprit le moissonneur, et même plusieurs fois par jour.
 11 – Ça me plairait bien, à moi aussi, d'en manger tous les jours, dit le loup.
 12 – Eh bien, répondit le moissonneur, il ne tient qu'à toi ! Sème du blé et tu mangeras du
 13 pain à ta faim !
 14 – Non, c'est vrai ? s'écria le loup tout joyeux. Alors, sois généreux, gentil moissonneur,
 15 et apprends-moi à semer.
 16 – Volontiers, dit le moissonneur. Ce n'est pas difficile. Avant tout, il faut labourer la
 17 terre...
 18 – Et j'aurai du pain ? demanda le loup.
 19 – Eh là ! Comme tu y vas ! Bien sûr que non ! Après avoir labouré, il te faut herser, puis
 20 semer ...
 21 – Et j'aurai du pain ? interrompit le loup.
 22 – Mais non, pas encore, attends... Tu sèmes ton blé en automne, il passe l'hiver dans
 23 la terre, puis au printemps, il germe, et en été ...
 24 – En été, on peut le manger ? s'écria le loup.
 25 – Mais que tu es donc pressé ! dit le moissonneur. Non, en été, il faut laisser le blé
 26 mûrir, puis tu le coupes, ensuite tu le lies en gerbes. Après ça, tu entasses les gerbes
 27 en petites meules pour que le vent les aère et que le soleil les sèche bien et achève de
 28 les mûrir, et alors.
 29 – Alors, cette fois, j'ai du pain ? cria le loup impatienté.
 30 – Non, tu n'as pas encore de pain, répondit le moissonneur. Il te faut maintenant
 31 transporter le blé sec dans la grange, le battre, le vanner, puis transporter les grains
 32 au moulin, les moudre en farine ...
 33 – Et manger du pain, enfin ! cria le loup, l'eau à la bouche.
 34 – Là, là, un peu de patience, dit le moissonneur. Il faut encore préparer la pâte, la
 35 pétrir, y ajouter du levain, attendre qu'elle lève, et quand elle est levée, tu la mets cuire
 36 au four.

37 — Et alors ce sera du pain, cette fois-ci, tout de même, demanda le loup, à bout de patience.

39 — Oui, ce sera du pain, dit le moissonneur, et tu pourras le manger.

40

41 Le loup poussa un profond soupir.

42 — Eh bien, non, dit-il, je ne veux pas de pain ! Ça ne me tente pas, dans ces conditions.

44 — Comment, ça ne te tente pas, s'étonna le moissonneur. Que veux-tu dire ?

45 — Trop à attendre et trop de travail, répondit le loup. Conseille-moi plutôt quelque chose qui m'emplisse le ventre plus rapidement .

47 — Et bien, reste dans les bois, et débrouille-toi, répondit le moissonneur. Chez les hommes, il faut travailler pour manger.

49

50 Et il s'en retourna moissonner.

Prénom :

Le loup et le moissonneur

Questions

1. **Entoure** dans le texte les mots et groupes de mots qui remplacent le moissonneur.

Tu dois en trouver 4 entre les lignes 4 à 5.

Ensuite, **réécris**-les sur les pointillés.

- 1) 2)
3) 4)

2. Quel proverbe résume le mieux la morale de l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

- A. « Qui ne tente rien n'a rien. »
B. « Mieux vaut tard que jamais. »
C. « L'union fait la force. »
D. « On n'a rien sans effort. »

3. À ton avis, quand se passe l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

- A. En automne.
B. En hiver.
C. Au printemps.
D. En été.

Prénom :

4. Que raconte le moissonneur au loup ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il lui dit comment travailler pour gagner sa vie.
- B. Il lui raconte qu'il mange du pain deux fois par jour.
- C. Il lui dit de manger plutôt de la viande.
- D. Il lui explique comment obtenir du pain.

5. Pourquoi le loup veut-il apprendre à faire du pain ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Pour en manger tous les jours.
- B. Car il n'aime plus la viande.
- C. Car il est très patient.
- D. Parce qu'il pense que ce sera facile à faire.

6. Que symbolise l'attitude du loup dans ce texte ?

Entoure la bonne réponse.

- A. La difficulté du travail.
- B. L'importance de manger pour survivre.
- C. Le désir d'apprendre un nouveau métier.
- D. L'impatience et le désir d'obtenir ce que l'on veut immédiatement.

Prénom :

7. Quel sentiment le loup ressent-il à la fin de l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

A. *Du découragement.*

B. *De la joie.*

C. *De la tristesse.*

D. *De la haine.*

8. Que fait le loup affamé quand il rencontre le moissonneur ?

Entoure la bonne réponse.

A. *Il lui demande s'il peut l'aider à moissonner.*

B. *Il essaie de lui voler son pain.*

C. *Il lui demande de lui donner du pain, car il en a besoin immédiatement.*

D. *Il lui demande ce qu'il mange et s'il peut goûter.*

9. Que veut dire « labourer la terre » ? (lignes 16-17)

Entoure la bonne réponse.

A. *Arroser les champs.*

B. *Préparer la terre en la retournant.*

C. *Enlever les mauvaises herbes.*

D. *Récolter les graines.*

Prénom :

10. Que signifie l'expression « l'eau à la bouche » ? (ligne 33)

Entoure la bonne réponse.

A. Il vient de boire de l'eau.

B. Il bave.

C. Il a soif.

D. Il a envie de manger.

Le loup et le moissonneur

Questions

1. **Entoure** dans le texte les mots et groupes de mots qui remplacent le moissonneur.

Tu dois en trouver 4 entre les lignes 4 à 5.

Ensuite, **réécris**-les sur les pointillés.

Tu

Je

Bonhomme

L'homme

2. Quel proverbe résume le mieux la morale de l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

A. « Qui ne tente rien n'a rien. »

B. « Mieux vaut tard que jamais. »

C. « L'union fait la force. »

D. « On n'a rien sans effort. »

3. À ton avis, quand se passe l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

A. En automne.

B. En hiver.

C. Au printemps.

D. En été.

4. Que raconte le moissonneur au loup ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Il lui dit comment travailler pour gagner sa vie.
- B. Il lui raconte qu'il mange du pain deux fois par jour.
- C. Il lui dit de manger plutôt de la viande.
- D. Il lui explique comment obtenir du pain.

5. Pourquoi le loup veut-il apprendre à faire du pain ?

Entoure la bonne réponse.

- A. Pour en manger tous les jours.
- B. Car il n'aime plus la viande.
- C. Car il est très patient.
- D. Parce qu'il pense que ce sera facile à faire.

6. Que symbolise l'attitude du loup dans ce texte ?

Entoure la bonne réponse.

- A. La difficulté du travail.
- B. L'importance de manger pour survivre.
- C. Le désir d'apprendre un nouveau métier.
- D. L'impatience et le désir d'obtenir ce que l'on veut immédiatement.

7. Quel sentiment le loup ressent-il à la fin de l'histoire ?

Entoure la bonne réponse.

A. *Du découragement.*

B. *De la joie.*

C. *De la tristesse.*

D. *De la haine.*

8. Que fait le loup affamé quand il rencontre le moissonneur ?

Entoure la bonne réponse.

A. *Il lui demande s'il peut l'aider à moissonner.*

B. *Il essaie de lui voler son pain.*

C. *Il lui demande de lui donner du pain, car il en a besoin immédiatement.*

D. *Il lui demande ce qu'il mange et s'il peut goûter.*

9. Que veut dire « labourer la terre » ? (lignes 16-17)

Entoure la bonne réponse.

A. *Arroser les champs.*

B. *Préparer la terre en la retournant.*

C. *Enlever les mauvaises herbes.*

D. *Récolter les graines.*

10. Que signifie l'expression « l'eau à la bouche » ? (ligne 33)

Entoure la bonne réponse.

A. Il vient de boire de l'eau.

B. Il bave.

C. Il a soif.

D. Il a envie de manger.

Annexe 8. Fiche de procédure concernant le logiciel LireCouleur

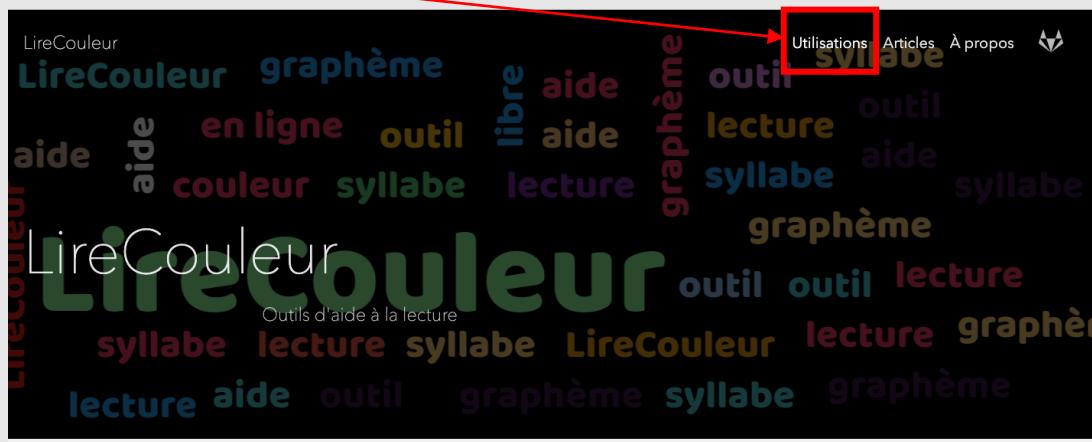
Utilisation du logiciel LireCouleur

1. Se rendre sur le site LireCouleur.

Vous pouvez cliquer sur ce lien pour y accéder :

<https://lirecouleur.forge.apps.education.fr/>

2. Cliquez sur Utilisations.

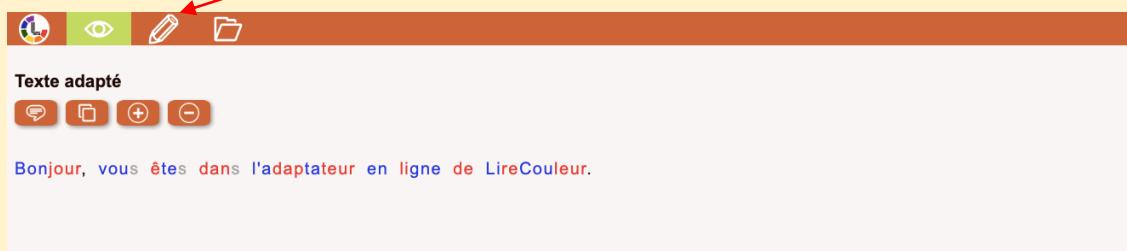


LireCouleur est un ensemble d'outils libres et gratuits conçus pour accompagner les lecteurs débutants ou en difficulté dans le décodage des mots, en s'appuyant sur les principes de la lecture en couleur. Cet outil s'avère également précieux pour les élèves dyslexiques et les personnes apprenant le français comme langue étrangère.

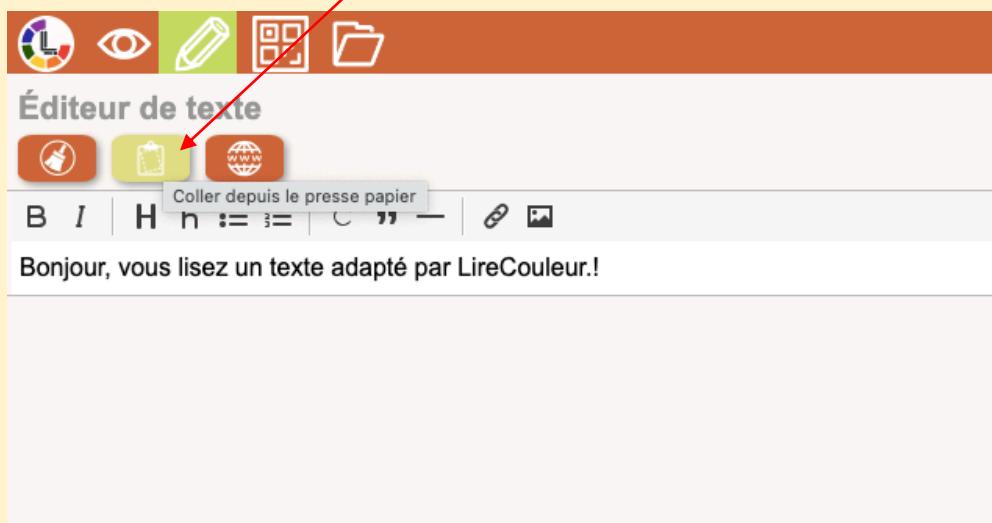
Puis ici.



3. **Cliquez** ensuite sur le **crayon** si vous souhaitez insérer un texte que vous avez copié



4. Cliquez alors sur l'icône suivant afin de coller votre texte.



Les syllabes du texte que vous avez « copié-collé » sont maintenant en couleur.

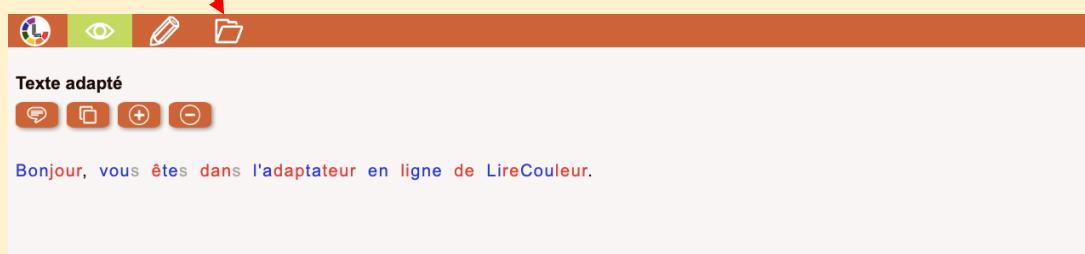


Vous pouvez alors copier votre texte et le réinsérer dans votre logiciel de traitement de texte en cliquant ici.

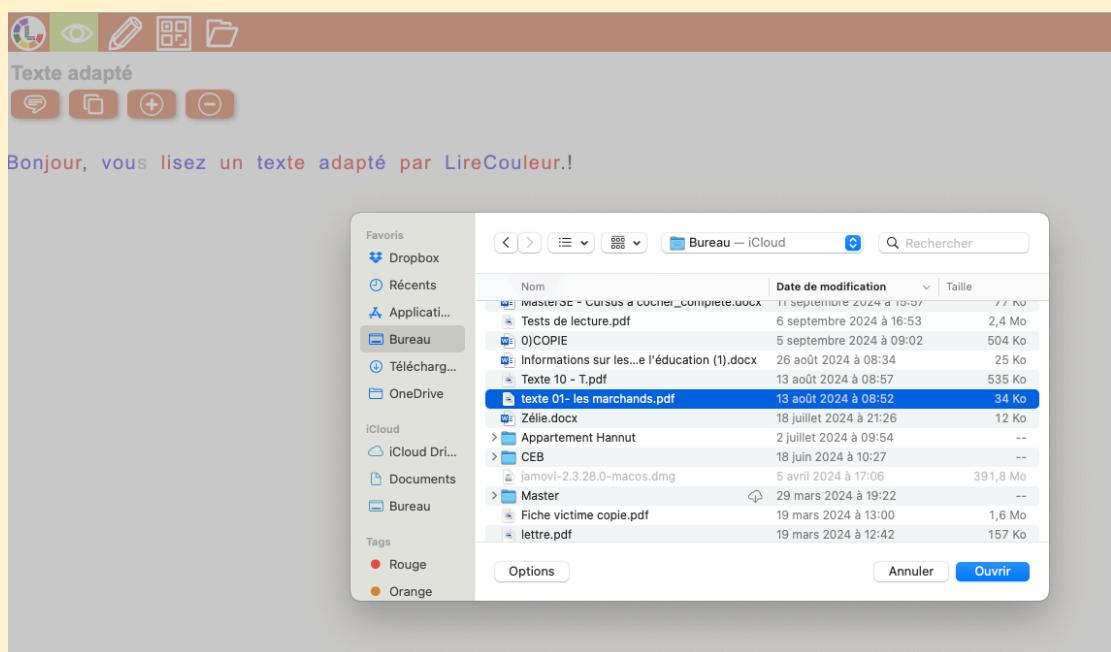


OU

3. Cliquez ici si vous souhaitez insérer un document PDF ou un document de traitement de texte.



4. Sélectionnez votre fichier et cliquez sur « Ouvrir ».

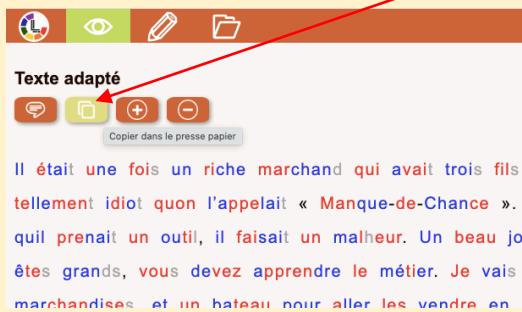


Les syllabes du texte du document que vous avez inséré sont maintenant en couleur.



The screenshot shows the LireCouleur software interface. At the top, there's a toolbar with icons for file operations (New, Open, Save, Print, etc.). Below the toolbar, the title "Texte adapté" is displayed. Underneath the title, there are five small icons: a speech bubble, a clipboard, a plus sign, a minus sign, and a circular arrow. A red arrow points from the text "ici" in the following paragraph to the clipboard icon. The main content area contains a story about a merchant with three sons, where each word is highlighted with a different color (e.g., "riche" is blue, "marchand" is green, "qui" is red, etc.).

Vous pouvez alors copier votre texte et l'insérer dans votre logiciel de traitement de texte en cliquant ici.



This screenshot shows the same software interface as above, but with a red arrow pointing to the second icon from the left in the bottom toolbar, which is a yellow clipboard icon labeled "Copier dans le presse-papier". The story text is partially visible below the toolbar.

REMARQUE : si vous insérez un document qui a été scanné, il se peut que le logiciel ne colore pas les mots.

Pour remédier à cette contrainte, vous pouvez consulter le document *Comment utiliser LireCouleur avec des documents scannés ?*

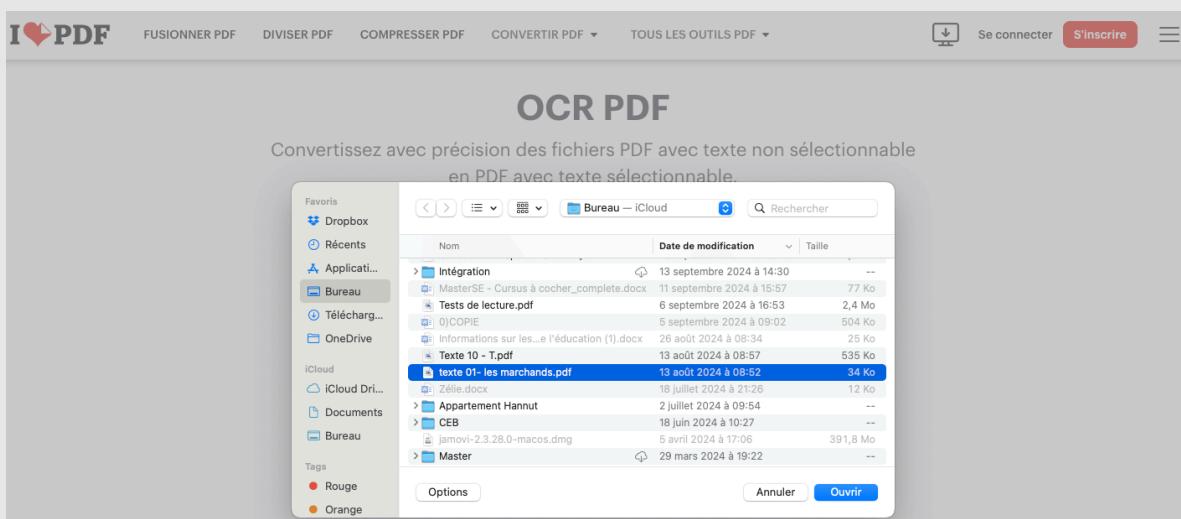
Comment utiliser LireCouleur avec des documents scannés ?

1. Se rendre sur le site <https://www.ilovepdf.com/fr/ocr-pdf>

2. Cliquez sur Sélectionner le fichier PDF.



3. Sélectionnez votre fichier et cliquez sur « Ouvrir ».



Appliquer l'OCR ➔

4. Cliquez sur :

Vous obtenez alors ceci :

Reconnaissance de texte en cours...



Attendez. Il faut parfois attendre quelques minutes.

5. Cliquez sur Télécharger le PDF.

A screenshot of the iLovePDF website. At the top, there is a navigation bar with links: FUSIONNER PDF, DIVISER PDF, COMPRESSER PDF, CONVERTIR PDF, TOUS LES OUTILS PDF, Se connecter, and S'inscrire. Below the navigation bar, a message says: "Vous pouvez maintenant sélectionner et parcourir le texte de votre PDF". In the center, there is a large red button with a white downward arrow icon and the text "Télécharger le PDF". A red arrow points from the text "Télécharger le PDF" in step 5 to this button. To the right of the download button are three small circular icons: a triangle, a link, and a trash can. Below the download button, there is a section for sharing: "Comment nous remercier ? Faites passer le message ! Merci de partager l'outil pour inspirer des gens plus productifs !". It includes links for Trustpilot, Facebook, Twitter, LinkedIn, and iLovePDF Store.

6. Vous pouvez ensuite utiliser le logiciel LireCouleur avec ce fichier.

Source du texte : Gripari, P. (1967). *Contes de la rue Broca*. La Table Ronde.

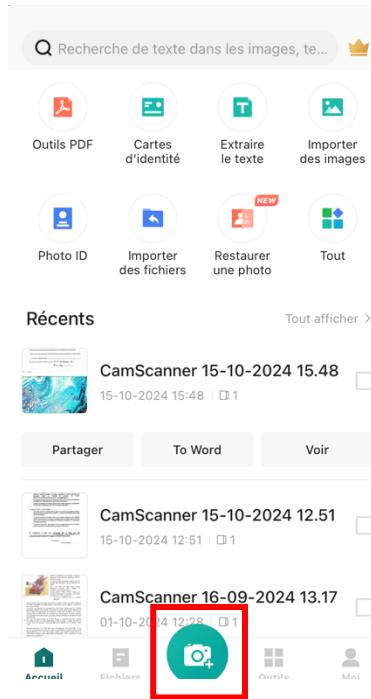
Source du document qui exploite le texte : Mercier, L. (2005, avril). *Les marchands – Texte (1 p.)*. Soutien 67. Consulté le 25 août 2024 sur <https://soutien67.fr/francais/niv03/franniv031.htm>

Annexe 9. Fiche de procédure concernant le logiciel Speech Central

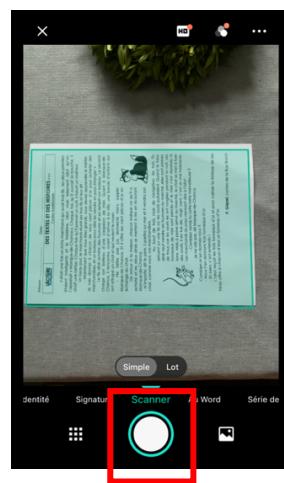
Utilisation de CamScanner¹⁵ et de Speech Central

1. Ouvrez l'application CamScanner.

2. Cliquez sur l'icône encadré en rouge.

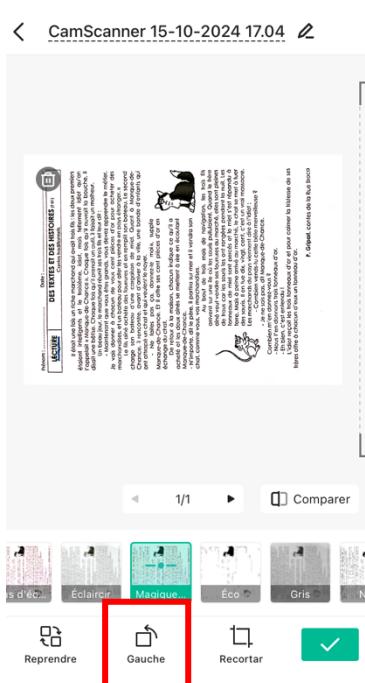


3. Positionner votre texte de façon à ce que toute la feuille apparaisse sur l'appareil photo et cliquez sur l'icône encadré en rouge.

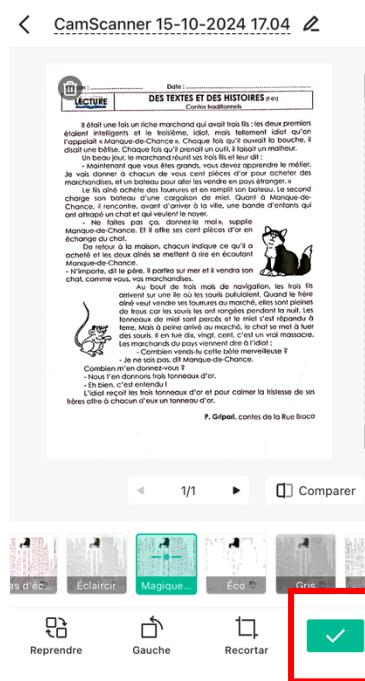


¹⁵ Il existe également d'autres applications qui fonctionnent de la même façon comme Office Lens, Prizmo ou Scanner Pro.

- 4. Pivotez l'image si nécessaire en cliquant sur l'icône encadré en rouge.**



- 5. Cliquez sur l'icône encadré en rouge.**



6. Cliquez sur l'icône encadré en rouge.

The screenshot shows a digital document interface. At the top, there are navigation buttons for 'Image' and 'Word'. Below that, a form field has 'Prénom :' and 'Date :'. A red box highlights the 'Partager' button in the toolbar below the text area. The text area contains a story titled 'DES TEXTES ET DES HISTOIRES (f-01) Contes traditionnels'. The story is about a rich merchant with three sons, one of whom is very stupid. He offers gold to each son to go and bring him蜜 (honey). The first son brings back蜜罐子 (honey pots), the second son brings back蜜 (honey), and the third son brings back a cat. The merchant is angry and kills the two brothers, but the cat kills the thief who took the蜜 (honey). The story ends with the merchant offering gold to the猫 (cat). There are small illustrations of a mouse and a cat throughout the text.

7. Cliquez sur Partage en PDF.

The screenshot shows a sharing interface. It starts with a header '1 sélectionné'. Below it are two buttons: 'Partager un fichier' and 'Partager le lien'. The main area shows a preview of the document with the title 'DES TEXTES ET DES HISTOIRES (f-01) Contes traditionnels'. A red box highlights the 'Partage en PDF' button at the bottom left of the preview. Below the preview, there are buttons for 'Supprimez le filigrane pour un aspect pro' and 'Retirer'. At the very bottom, there is a large 'Partage en PDF' button with a red box around it, and a 'Souvent' button next to it.

8. Cliquez sur l'application Speech Central.



9. Retournez dans l'écran d'accueil et cliquez sur l'application Speech Central puis cliquez sur Livres et articles.

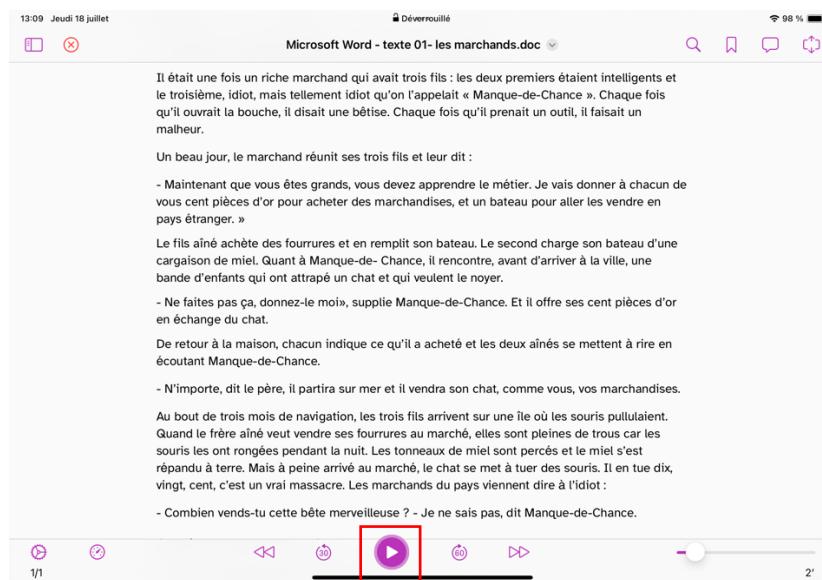


10. Cliquez sur le fichier que vous souhaitez faire lire à l'enfant.

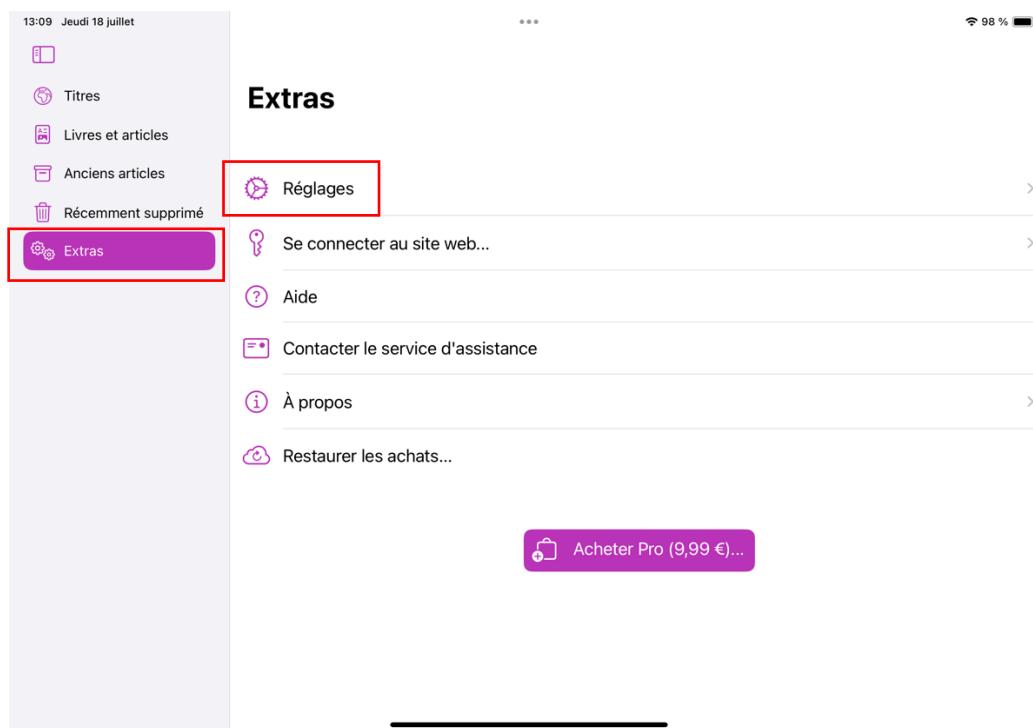


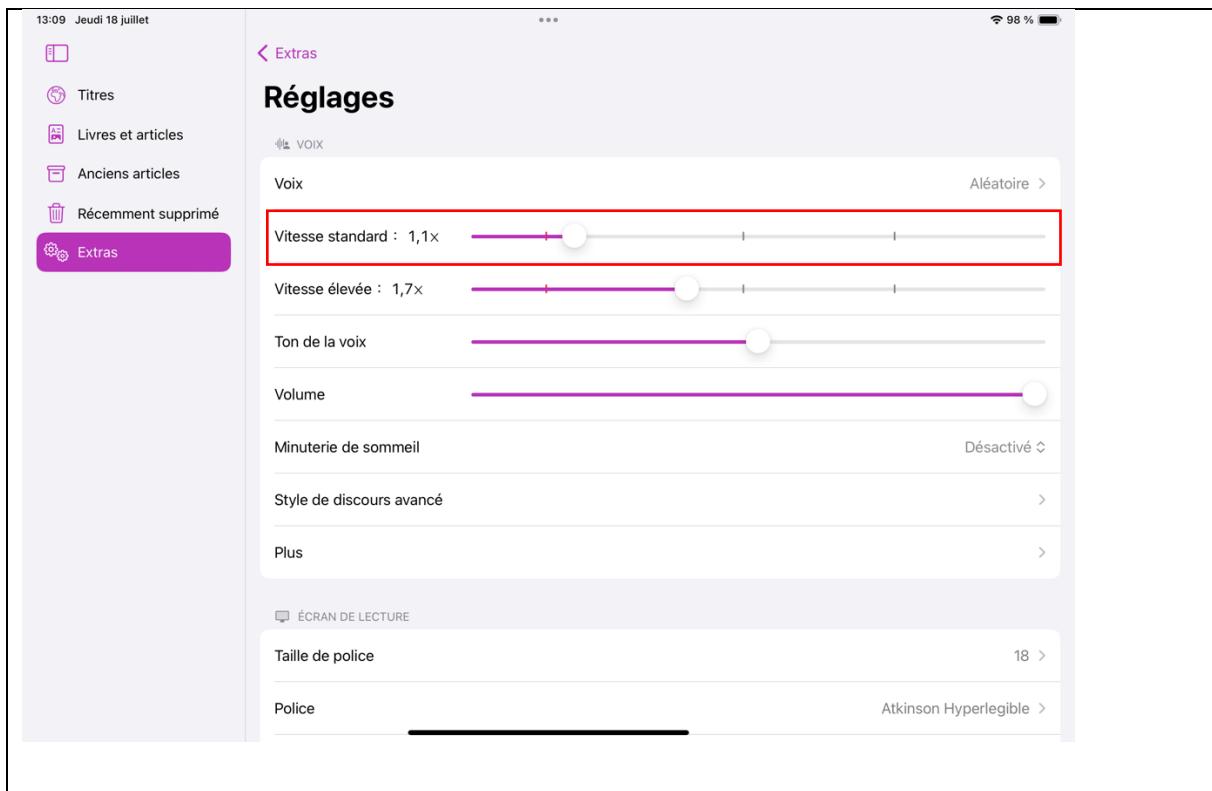
11. Cliquez sur Play.

Remarque : assurez-vous que l'élève ait branché ses écouteurs ou soit dans un endroit isolé s'il n'a pas d'écouteurs.



Si la voix est trop rapide ou trop lente, vous pouvez modifier la vitesse en allant dans Extras > Réglages > Vitesse standard.





Source du texte : Gripari, P. (1967). *Contes de la rue Broca*. La Table Ronde.

Source du document qui exploite le texte : Mercier, L. (2005, avril). *Les marchands – Texte (1 p.)*. Soutien 67. Consulté le 25 août 2024 sur <https://soutien67.fr/francais/niv03/franniv031.htm>

Annexe 10. Questionnaires administrés aux élèves et tableau récapitulatif des réponses données

Questionnaire T1 – *LireCouleur*

Nom et prénom : (code : AB.....)

Pendant deux mois, tu as reçu une aide en lecture : **les mots que tu lisais étaient mis en couleurs (bleu, rouge et gris).**

1) Préfères-tu lire les textes avec cette aide ou sans ?

- (1) Je préfère lire quand les mots sont en couleurs (**bleu, rouge et gris**).
- (2) Je préfère lire sans l'aide, donc quand les mots restent en noir.
- (3) J'aime bien les deux.

2) Est-ce que cet aménagement t'a aidé(e) ?

- (1) Oui
- (2) Non

3) Penses-tu que tu as progressé grâce aux textes en couleurs ?

→ Si tu dois lire un texte sans couleurs, penses-tu que tu liras mieux qu'avant ?

- (1) J'ai progressé.
- (2) Ça n'a rien changé.
- (3) J'ai régressé (je suis moins fort qu'avant).

4) As-tu des remarques ? (Aimerais-tu continuer à utiliser cette aide ? ...)

.....
.....
.....
.....

Questionnaire T1 – *Lecture vocale*

Nom et prénom : (code : BA.....)

Pendant deux mois, tu as reçu une aide en lecture : tu pouvais lire les textes tout en les écoutant grâce à la tablette.

1) Préfères-tu lire les textes avec cette aide ou sans ?

- (1) Je préfère que ce soit la tablette qui lise pour moi.
- (2) Je préfère lire sans la tablette, donc sur des feuilles.
- (3) J'aime bien les deux.

2) Est-ce que cet aménagement t'a aidé(e) ?

- (1) Oui
- (2) Non

3) Penses-tu que tu as progressé en lecture grâce à la lecture sur tablette ?

→ Si tu dois lire un texte sur une feuille (sans la tablette), penses-tu que tu liras mieux qu'avant ?

- (1) J'ai progressé.
- (2) Ça n'a rien changé.
- (3) J'ai régressé (je suis moins fort qu'avant).

4) As-tu lu le texte en même temps ? As-tu suivi la lecture grâce aux mots qui se mettaient en **jaune** ?

Oui (1) – Non (2).

Pourquoi ?

5) As-tu des remarques ? (Aimerais-tu continuer à utiliser cette aide ? ...)

.....
.....
.....
.....

Questionnaire T2 – *LireCouleur*

Nom et prénom : (code : BA.....)

Pendant deux mois, tu as reçu une aide en lecture :
les mots que tu lisais étaient mis en couleurs (bleu, rouge et gris).

1) Préfères-tu lire les textes avec cette aide ou sans ?

- (1) Je préfère lire quand les mots sont en couleurs (bleu, rouge et gris).
- (2) Je préfère lire sans l'aide, donc quand les mots restent en noir.
- (3) J'aime bien les deux.

2) Est-ce que cet aménagement t'a aidé(e) ?

- (1) Oui
- (2) Non

3) Penses-tu que tu as progressé grâce aux textes en couleurs ?

→ Si tu dois lire un texte sans couleurs, penses-tu que tu liras mieux qu'avant ?

- (1) J'ai progressé.
- (2) Ça n'a rien changé.
- (3) J'ai régressé (je suis moins fort qu'avant).

4) Quel aménagement as-tu préféré ? o *LireCouleur* (1) O la lecture vocale (2) O Aucun (3)
Pourquoi ?

5) As-tu des remarques ? (Aimerais-tu continuer à utiliser cette aide ? ...)

.....
.....
.....
.....

Questionnaire T2 – *Lecture vocale*

Nom et prénom : (code : AB.....)

Pendant deux mois, tu as reçu une aide en lecture : tu pouvais lire les textes tout en les écoutant grâce à la tablette.

1) Préfères-tu lire les textes avec cette aide ou sans ?

- (1) Je préfère que ce soit la tablette qui lise pour moi.
- (2) Je préfère lire sans la tablette, donc sur des feuilles.
- (3) J'aime bien les deux.

2) Est-ce que cet aménagement t'a aidé(e) ?

- (1) Oui
- (2) Non

3) Penses-tu que tu as progressé en lecture grâce à la lecture sur tablette ?

→ Si tu dois lire un texte sur une feuille (sans la tablette), penses-tu que tu liras mieux qu'avant ?

- (1) J'ai progressé.
- (2) Ça n'a rien changé.
- (3) J'ai régressé (je suis moins fort qu'avant).

4) As-tu lu le texte en même temps ? As-tu suivi la lecture grâce aux mots qui se mettaient en jaune ?

Oui (1) – Non (2).

Pourquoi ?

5) Quel aménagement as-tu préféré ? o **LireCouleur** (1) O la lecture vocale (2) O Aucun (3)

Pourquoi ?

6) As-tu des remarques ? (Aimerais-tu continuer à utiliser cette aide ? ...)

.....
.....
.....
.....

Réponses au questionnaire au temps 1 (T1)

Groupe AB (aménagement syllabes)

École	Code-élève	Classe	Q1 - préférences	Q2 - aide	Q3 - progrès	Q4 - remarques
École 1	AB1	P3	1	1	1	/
	AB2	P3	3	1	2	/
	AB3	P4	1	1	1	Je vois mieux, je me repère plus facilement.
École 4	AB4	P3	3	1	1	C'était plus facile avec les couleurs car je voyais mieux.
	AB5	P3	1	1	2	Les couleurs m'aident le plus. Je sais mieux lire avec les couleurs.
	AB6	P3	1	1	2	J'arrive mieux à lire avec les couleurs.
	AB7	P4	1	1	1	Ma logopède a dit que je lisais mieux qu'avant.
	AB8	P4	2	2	2	Je ne sais pas pourquoi c'est en couleurs. C'est plus facile quand c'est en noir. Je me perds quand c'est en couleurs.
	AB9	P4	1	1	1	Je me perds pas avec les couleurs alors qu'avec le noir, je me perds plus. Je saute des lettres ou des mots.
École 7	AB10	P4	3	1	1	Ça m'aide bcp plus en couleurs mais j'aime bien les deux. Avec le noir, je fais des erreurs et en couleurs, ça m'aide + car je regarde les syllabes. Je ne veux pas continuer car je dois m'habituer à des textes en noir.
	AB11	P4	1	1	2	J'arrive mieux à lire. Je me trompe moins avec les lettres. Avec la couleur, je lis mieux.
	AB12	P4	3	2	2	Le texte ne change pas. Il n'y en a pas un qui m'aide plus que l'autre. MAIS je choisis la couleur pour continuer ...
	AB13	P4	1	1	2	Ça m'aide. Je m'y retrouve mieux.
	AB14	P4	1	1	1	Avec les couleurs, ça m'aide beaucoup plus qu'avant. Je vois les lettres muettes et comment les mots se coupent.

	AB15	P4	1	1	1	Ça met les lettres muettes en couleur donc ça m'aide. C'était plus facile.
École 8	AB16	P3	3	1	1	Ça m'aide un petit peu.
	AB17	P5	1	1	2	J'aimais bien avoir les syllabes en couleurs. Ça m'aide surtout quand je lis dans ma tête. Finalement, ça ne change pas vraiment mais depuis que j'ai les textes en couleurs, je lis des livres le soir alors qu'avant pas.
	AB18	P5	1	1	1	J'ai l'impression que ça m'aide.
École 9	AB19	P3	1	1	1	Ça m'a aidé parce que les lettres en gris, ce sont des lettres qu'on ne prononce pas et on voit le découpage des mots.
	AB20	P3	1	1	2	Je me retrouve mieux et je ne dois pas tout le temps me rapprocher pour voir où je suis. C'est plus facile avec les couleurs.
École 11	AB21	P3	3	1	1	Ça m'aidait car ça faisait les syllabes mais maintenant, je n'en ai plus besoin.
École 12	AB22	P5	1	1	2	J'arrive mieux à lire. Grâce à la couleur, je sais ce qui va ensemble (syllabes).
	AB23	P5	3	1	1	Les mots en couleur m'ont aidée. Je savais ce que je lisais avec les mots en couleur.
	AB24	P5	1	1	2	C'était plus facile avec les couleurs. Mais je n'ai pas progressé.
	AB25	P5	1	1	1	C'était plus facile avec les couleurs.
	AB26	P5	1	1	1	Quand c'est en noir, je suis plus vite distrait. J'ai progressé car je suis moins distrait quand je lis des livres maintenant.

Groupe BA (aménagement synthèse vocale)

École	Code-élève	Classe	Q1 - préférences	Q2 - aide	Q3 - progrès	Q4 - suivi texte	Pourquoi ?	Q5 - remarques
École 2	BA1	P3	1	1	1	1	/	C'est plus facile et ça lit correctement. Elle fait pas des fautes alors que moi si et je comprends pas alors qu'avec la tablette, je comprends tout.
	BA2	P3	1	1	2	1	Je regardais et j'écoutais.	C'est plus facile parce que souvent, je saute des lignes.
	BA3	P3	3	1	1	1	J'écoutais et je lisais.	C'était plus facile.
	BA4	P3	3	1	2	1	J'écoutais et je regardais les mots.	/
	BA5	P4	3	1	2	1	/	C'est plus facile et je comprends mieux.
	BA6	P4	3	1	2	2	Je regardais les mots mais ne les lisais pas vraiment.	Je n'avais pas besoin de lire. Je peux entendre et en même temps écrire.
	BA7	P4	3	2	2	2	Je ne regardais pas tout le temps les mots.	Je préfère quand c'est écrit en grand. Je préfère avec la tablette seulement quand c'est tout petit. Avec la tablette, quand le texte est long, je ne retiens pas.
	BA8	P5	3	1	2	2	J'essayais de lire mais je n'arrivais pas toujours à lire car ça allait vite	/

École 3	BA9	P3		1	1	1	2	/	Des copains ont dit que ça abîme ma vue.
	BA10	P3		1	1	2	2	Quand la tablette avançait, j'écoutais juste, je ne lisais pas.	/
	BA11	P4		3	1	2	1	Je suivais le mot jaune.	/
	BA12	P5		3	2	1	2	Je n'arrivais pas à suivre la lecture.	C'est dur de choisir si je veux continuer sur tablette ou pas. Je préfère lire sur feuille car on n'a pas une machine qui nous aide et j'apprends mieux si c'est sur feuille alors que je n'apprends pas beaucoup avec la tablette.
École 5	BA13	P3		1	1	2	2	J'écoute juste, je ne regarde pas les mots.	Quand je lis moi-même, je ne comprends pas ce que je lis. Je ne veux pas continuer car je veux m'entraîner à lire.
École 6	BA14	P4		3	?	2	2	Je ne lisais pas, j'écoutais.	Je trouve que c'est plus facile quand la tablette lit pour moi mais j'aime quand même bien aussi quand je lis toute seule.
	BA15	P4		3	1	2	1	J'essayais de lire en même temps.	/
	BA16	P4		3	1	2	1	/	/
École 7	BA17	P3		2	2	2	2	/	En fait, je n'aime pas quand la tablette lit car elle va trop vite et je ne sais pas

								apprendre des choses.
École 8	BA18	P3	1	1	1	2	J'essayais de lire mais je ne savais pas tout lire.	Ça m'a aidée avec la tablette car sinon, je ne comprends rien.
	BA19	P4	3	1	1	1	Je regardais les mots et j'écoutais.	Je pense que ça m'a aidée. La tablette m'aide plus que la feuille.
	BA20	P4	1	1	2	2	J'écoutais mais ne lisais pas.	C'est moins long à lire. Ça m'a aidait.
École 9	BA21	P5	1	?	2	1	/	/
	BA22	P5	1	?	2	1	Je lisais en même temps.	Ça m'aide beaucoup la tablette.
	BA23	P5	1	1	2	2	J'écoutais juste.	/
	BA24	P5	1	1	2	1	/	/
École 10	BA25	P4	1	1	1	1	Je lisais en même temps.	C'est plus facile.
	BA26	P4	1	1	1	1	J'écouté et je lis.	C'est plus facile et si c'est sur papier, je ne sais pas quand je me trompe. Quand je me trompe sur papier, je ne comprends pas le texte. Je dois relire.
	BA27	P4	1	1	2	1	Je lis en même temps.	Je comprends mieux car ce sont des autres personnes qui lisent.

Réponses au questionnaire au temps 2 (T2)

Groupe AB (aménagement synthèse vocale)

École	Code-élève	Classe	Q1 – préférences	Q2 - aide	Q3 - progrès	Q4 - suivi texte	Pourquoi ?	Q5 – préférences finales	Pourquoi ?	Q5 - remarques concernant la tablette
École 1	AB1	P3	1	1	1	1	Je lisais en même temps.	1	Je préfère les couleurs car on ne peut que lire, il n'y a rien à entendre.	Je suis plus à l'aise avec la tablette. Si je dois continuer avec la tablette, je le fais.
	AB2	P3	?	?	?	1	/	?	/	/
	AB3	P4	?	?	2	1	/	1	En noir, je n'arrivais pas trop à lire alors qu'avec les couleurs, si. Je voyais mieux.	/
École 4	AB4	P3	1	1	1	2	Avec la tablette, je ne suis pas obligé de lire tout le temps et j'écoute juste.	2	/	/
	AB5	P3	1	1	1	1	Je lis et j'écoute en même temps.	2	Je choisis la tablette entre les 3 car ça m'aide mieux à lire que les couleurs.	La tablette, ça m'aide à lire.
	AB6	P3	1	1	1	1	Je lisais avec elle.	2	/	Sur ma feuille, je n'arrive pas à comprendre mais sur la tablette si. La tablette parle en même temps que

										moi quand je lis.
	AB7	P4	2	2	2	1	Je regardais et j'essayais de lire.	1	Je préfère LireCouleur car on sait voir les syllabes.	La tablette, ça ne m'a pas aidée car c'est écouter.
	AB8	P4	1	1	1	1	Elle lit puis je lis comme elle.	2	Entre les 3, je préfère la tablette car ça m'aide plus et les couleurs, ça ne m'aide pas, c'est comme le noir.	Ça m'aide la tablette. Je m'entraîne à lire mieux. Des fois, je ne sais pas lire des mots mais avec la tablette, ça va beaucoup mieux.
	AB9	P4	3	?	2	2	J'écoutais juste, je ne lisais pas.	1	Entre les 3, je choisis les couleurs car c'est moi qui lis, j'apprends plus à lire.	/
École 7	AB10	P4	1	1	1	2	Je lisais en même temps mais parfois non car ça allait vite. Mais j'aime bien quand ça va un peu plus vite. Quand je lis, je ne me souviens pas alors qu'avec la tablette, je me souviens mieux.	1 et 2	Je choisis les 2 car les couleurs m'aident à mieux lire. Quand c'est noir, je ne sais plus où on en est. Et pour la tablette, je lis en même temps donc je sais où je dois être. En fait, les 2 m'ont aidé à mieux me repérer dans le texte.	Sans la tablette, je vais doucement et je n'arrive pas à comprendre alors qu'avec la tablette, si.

AB11	P4	1	1	1	2	Je regardais les mots mais je ne savais pas tout lire.	1	Entre les 3, je prends les couleurs car j'aime bien lire aussi et avec la tablette, je regardais les mots mais je ne savais pas tout lire.	La tablette, c'était plus facile [que les textes en noir sur feuille] car j'écoutais.		
AB12	P4	1	1	2	2	J'écoute juste.	2	/	C'est plus facile.		
AB13	P4	1	1	2	2	Je lisais pas mais je regardais les mots.	2	Je choisis la tablette entre les 3 car j'aimais bien les couleurs mais depuis que j'ai la tablette, je préfère la tablette. En couleurs, les lettres muettes en gris m'aident bcp.	Je comprends mieux quand je lis avec la tablette. Quand moi, je parle, parfois, je ne comprends pas. Je suis obligé de relire toute la phrase alors que quand c'est la tablette, je comprends. J'entends la bonne prononciation.		
AB14	P4	1	1	1	2	Au début, je lisais avec mais après non. Ça allait trop vite.	1	Je préfère LireCouleur entre les 3 car ça m'aide à mieux voir la coupure des mots.	La tablette, c'est plus grand et il n'y a pas besoin de lire. Je veux continuer la tablette car je comprends mieux mais je n'aime pas avec les écouteurs.		

	AB15	P4	1	1	1	2	Je regardais mais ne lisais pas car ça allait trop vite.	1	Je préfère LireCouleur entre les 3 car ça m'aide le plus et les lettres muettes étaient en couleurs et me permettaient de ne pas les prononcer.	Si les textes sont grands, je préfère la tablette sinon les textes en noir.	
École 8	AB16	P3	1	1	2	2	J'essayais parfois de lire mais pas tout le temps.	2	Je préfère, c'est comme ça.	/	
	AB17	P5	1	1	?	1	Je lisais en même temps. Parfois quand j'arrivais pas à lire le mot, je ne faisais que écouter.	2 /		J'aimerais continuer à utiliser la tablette car certains mots sont durs à lire et quand je les entends, ça m'aide à comprendre.	
	AB18	P5	1	1	1	1	Je lisais en même temps.	2 /		Je préfère car ça m'aide et je comprends mieux l'histoire et je lis mieux.	
École 9	AB19	P3	1	1	2	1 /		1 /		J'aime bien la tablette mais je préfère parfois sur feuille en noir car il y a parfois des problèmes avec la tablette.	

	AB20	P3	1	1	2	1	Avec la tablette, je lisais et je la faisais aller quand je ne comprenais pas le mot.	1	Je préfère quand même les couleurs car je vois bien ce que je dois lire.	/
École 11	AB21	P3	?	?	2	1	/	?	/	Maintenant, je n'ai plus besoin d'aide en lecture.
École 12	AB22	P5	1	1	2	1	/	2	Entre les 3, je préfère la tablette car ça m'aide beaucoup et plus que l'autre. C'est plus facile à écouter.	C'est plus facile avec la tablette car ça lit et quand je lis avec ma voix, je comprends pas bien car je dois relire beaucoup de fois. Parfois, j'arrive à lire des mots compliqués avec la tablette que je n'arrivais pas à lire avant.
	AB23	P5	1	1	2	1	Je lisais en même temps.	2	Entre les 3, je choisis la tablette car on peut lire et on entend en même temps.	Tablette : les mots qu'on comprend pas, la tablette le dit.
	AB24	P5	1	1	1	2	Je lisais pas, j'écoutais juste.	1		Tablette : ça lit et on entend. Continuer avec la tablette et pas en noir. Entre les 3, je prends les couleurs car les couleurs

									sont différentes et on peut se rappeler où on en était grâce aux couleurs.
AB25	P5	1	1	2	2	Je lis parfois en même temps et parfois pas car je trouve ça facile.	2	Entre les 3, tablette car c'est plus facile pour comprendre. Les couleurs, ça ne m'aide pas pour les mots que je ne comprends pas.	J'aime bien la tablette car je dois juste écouter, je comprends, ça prend pas 30 minutes pour lire et je peux réécouter plein de fois et je dois pas demander à madame comment on prononce les mots.
AB26	P5	1	1	1	1	Je lis en même temps.	2	Entre les 3, je préfère la tablette car j'arrive à avoir le rythme tout en lisant.	Avec la tablette, j'arrive à mettre le rythme pour bien entendre et bien écouter. Je lis en même temps. J'arrive mieux à avoir le rythme et à lire correctement.

Groupe BA (aménagement syllabes)

École	Code-élève	Classe	Q1 - préférences	Q2 - aide	Q3 - progrès	Q4 - préférences finales	Pourquoi ?	Q4 - remarques concernant LireCouleur
École 2	BA1	P3	1	1	2	2	Entre les 3, je prends la tablette car c'est plus facile. Sur la feuille j'ai mal aux yeux et à la tête.	J'aime bien les couleurs car je sais mieux voir les sons. Je savais s'il fallait lire les sons ou pas.
	BA2	P3	3	1	1	2	Je préfère la synthèse vocale entre les 3 car comme ça lit pour moi, c'est plus facile et je vois mieux quand je lis avec le jaune. Je suis mieux.	C'est la même chose car les 2 sont aussi faciles (textes en noir et en couleurs). Ça m'aide car je ratais aucune ligne. C'était plus facile avec les couleurs.
	BA3	P3	2	2	2	3	Je ne choisis aucun des 3 car j'aimais bien la tablette mais c'est pas mon truc préféré.	Je préfère en noir car c'est plus facile. J'aime pas quand il y a beaucoup de couleurs et c'est plus difficile.
	BA4	P3	2	1	2	2	Entre les 3, je prends la tablette car c'est plus grand.	Je préfère sans les couleurs car je ne comprends pas à quoi ça sert. Ça m'aide car avec ça, je ne dis pas les lettres muettes.
	BA5	P4	1	?	?	1	/	J'aimais bien les couleurs mais je ne sais pas pourquoi.
	BA6	P4	1	?	?	1	/	J'aimais bien, c'est tout.

	BA7	P4	3	?	1	1	Entre les 3, je prends les couleurs car j'aime pas trop la tablette car c'est rapide. Je préfère les couleurs car on voit mieux.	J'aime bien les deux car avec les couleurs on voit mieux et en noir, ça ne change pas des autres textes, j'ai l'habitude.
	BA8	P5	1	1	1	1 /		C'est plus facile. On voit mieux les lettres qu'en noir. En noir, il y a des lettres qu'on ne voit pas et en couleurs, on voit plus. Les lettres muettes en gris, c'est plus facile. Si je dois continuer avec les couleurs, je suis pour.
École 3	BA9	P3	1	1	2	1	Je préfère les couleurs entre les trois car avec la tablette, j'apprenais pas à lire mais à écouter. Avec les couleurs, j'arrive mieux à réfléchir quand il y a un questionnaire.	Je préfère les couleurs au noir car quand tout est noir, je ne vois pas toutes les syllabes et les lettres muettes. Avec les couleurs, j'arrivais à bien couper le mot. Mais parfois, je n'arrivais pas à lire tous les mots quand ils étaient trop compliqués. Entre les textes en noir et en couleurs, je préfère continuer avec les couleurs.

	BA10	P3	1	1	2	2	Entre les trois, je préfère la tablette car c'est plus facile. Quand elle avance très vite, j'écoute et je ne lis pas. Mais comme elle va vite, je comprends.	Entre noir et couleurs, je préfère les couleurs car je comprends mieux avec les couleurs. Si je dois continuer en noir ou en couleurs, je choisis les couleurs.
	BA11	P4	1	1	2	1	/	J'aime bien les couleurs, il y a des couleurs pour voir les sons et les lettres muettes.
	BA12	P5	2	2	2	3	Je ne sais pas expliquer pourquoi je n'aime aucun des deux. Pour la tablette, je n'aime pas le son et ça ne m'apprend pas à mieux lire avec la tablette. Je n'arrivais pas à suivre la lecture avec la tablette.	Avec les couleurs, je ne m'y retrouve plus. Si je regarde ailleurs, après je ne sais plus où j'étais.
École 5	BA13	P3	1	1	2	2	Entre les 3, je préfère la tablette car avec les couleurs, il y a quand même des mots que je ne sais pas lire. La tablette, elle lit tout et je comprends mieux mais	Si tout est noir, je prononce les lettres et pas les sons alors qu'avec les couleurs, je vois les sons. J'aime vraiment les couleurs.

							elle allait trop vite donc j'écoutais et je ne lisais pas.	
École 6	BA14	P4	1	1	2	1 /	Je comprends mieux avec les couleurs ce que je lis. C'est plus facile. Je vois mieux. Je voyais les lettres muettes. Avec les couleurs, je sais lire des mots que je ne savais pas lire. Je ne vois pas toujours les lettres muettes quand c'est en noir.	
	BA15	P4	1	1	1	1 /	J'aime bien car on sait qu'il y a des syllabes et des lettres muettes qu'il ne faut pas dire parce qu'elles sont muettes sinon je les prononce. Si je dois continuer avec les couleurs, je suis d'accord car je me concentre et je sais mieux les écrire et bien lire les mots qu'avant je ne savais pas lire.	
	BA16	P4	1	1	2	1 /	Je vois pas bien en noir. Avec les couleurs, je vois mieux.	
École 7	BA17	P3	?	?	?	3 /	Je ne sais pas si je préfère avec les couleurs ou pas. Pour moi, c'est pareil.	

École 8	BA18	P3		1	1	1		2	Je préfère la tablette car j'entends et je comprends.	Les couleurs m'aident pour lire les mots. J'adore quand c'est en gris car je sais que je dois pas les lire.
	BA19	P4		2	2	2		2	Je n'aime pas LireCouleur. La lecture vocale m'aide parce qu'on me lit les choses. Je retiens et quand je lis, je retiens encore plus.	/
	BA20	P4		2	1	1		2	Je préfère la tablette entre les 3 car je dois pas lire.	Je préfère en noir et blanc car sinon il y a trop de couleurs mais ça m'aide, les couleurs, car je voyais les mots à l'avance, je les voyais plus facilement, les syllabes ressortaient alors qu'en noir pas. Je voyais plus ce qu'il me restait à lire.
École 9	BA21	P5		1	2	2	1 et 2			C'est plus facile avec les couleurs qu'en noir.
	BA22	P5		?	1	1	2			/
	BA23	P5		1	1	2		1	Je préfère avec les couleurs.	J'aime bien les couleurs parce que je vois comment on coupe les mots.
	BA24	P5		1	?	?	?			/
École 10	BA25	P4		1	1	2	1	/		Je vois mieux avec les couleurs.
	BA26	P4		1	1	2	1	/		/

	BA27	P4	1	1	1	2	Entre les 3, je préfère la tablette car elle lit pour moi et je comprends mieux et ça rentre dans ma tête.	Je comprends mieux avec LireCouleur ce que je lis. Ça me permet de mieux lire. Si je dois continuer entre un texte noir ou en couleurs, je choisis les couleurs.

Annexe 11. Sondages proposés aux enseignants et membres des pôles territoriaux avec tableau récapitulatif des réponses données

Sondage à destination des enseignants

1) En quelle année enseignez-vous ?

- P3
- P4
- P5

2) Années d'expérience en tant qu'enseignant(e)

- de 5 ans
- 5 - 10 ans
- 11 - 20 ans
- 21 - 30 ans
- + de 30 ans

3) Années d'expérience en P3/P4/P5 ?

- de 5 ans
- 5 - 10 ans
- 11 - 20 ans
- 21 - 30 ans
- + de 30 ans

4) Cette année, occupez-vous un poste stable ?

- Oui
- Non

5) Nombre d'élèves dans votre classe

.....

6) Nombre d'enfants dyslexiques dans votre classe pendant l'année scolaire 2023-2024

.....

7) Nombre d'enfants dyslexiques dans votre classe à la rentrée 2024

.....

Vous trouverez, ci-après, une série d'aménagements raisonnables. Pour chaque aménagement, indiquez si vous avez mis cet aménagement en place pour vos élèves dyslexiques cette année, si vous ne l'avez pas mis en place mais que vous pourriez éventuellement le mettre en place dans le futur ou si vous ne l'avez pas mis en place et que vous ne désirez pas le mettre en place.

	Je l'ai mis en place l'année dernière et j'aimerais continuer cette année (1)	Je l'ai mis en place l'année dernière et je ne compte pas continuer cette année (2)	Je ne l'ai pas mis en place mais je pourrais éventuellement le faire à l'avenir (3)	Je ne l'ai pas mis en place et je n'ai pas envie de le faire (4)
8)	Accorder du temps supplémentaire.			
9)	Réduire la longueur de l'exercice.			
10)	Accompagner les consignes écrites de consignes orales.			
11)	Accompagner la consigne de pictogrammes.			
12)	Fractionner les consignes dans le but de n'avoir qu'une seule consigne à la fois.			
13)	Adapter la police d'écriture (Arial, Verdana, Calibri, Comic sans MS, OpenDyslexic, etc.).			
14)	Respecter une certaine taille de police d'écriture : égale ou supérieure à 12 points.			
15)	Augmenter l'interligne.			
16)	En lecture, proposer des textes plus faciles par rapport aux autres élèves.			

17)	Diminuer la quantité de lecture (par exemple, réduire la longueur d'un texte à lire).			
18)	Mettre en évidence les syllabes des mots lors des activités de lecture (par exemple, colorer une syllabe sur deux ou tracer des ponts sous les syllabes).			
19)	Lecture vocale sur tablette ou ordinateur.			
20)	Utilisation du prédicteur et/ou du correcteur en production d'écrits sur tablette ou ordinateur.			
21)	Modifier la modalité de la réponse pour soulager l'écriture (par exemple, au lieu de demander de répondre par une phrase, l'enfant peut compléter un texte à trous ; au lieu de réécrire une phrase du texte, l'enfant peut la surligner dans le texte).			

Vous trouverez, ci-après, une série d'aménagements raisonnables. Pour chaque aménagement, indiquez le temps de travail que la mise en place de cet aménagement vous demande ou pourrait vous demander.

	cela ne me demande(rait) pas du tout de travail (1)	cela me demande(rait) peu de travail (2)	cela me demande(rait) assez bien de travail (3)	cela me demande(rait) énormément de travail (4)
22)	Accorder du temps supplémentaire.			
23)	Réduire la longueur de l'exercice.			
24)	Accompagner les consignes écrites de consignes orales.			
25)	Accompagner la consigne de pictogrammes.			
26)	Fractionner les consignes dans le but de n'avoir qu'une seule consigne à la fois.			
27)	Adapter la police d'écriture (Arial, Verdana, Calibri, Comic sans MS, OpenDyslexic, etc.).			
28)	Respecter une certaine taille de police d'écriture : égale ou supérieure à 12 points.			
29)	Augmenter l'interligne.			
30)	En lecture, proposer des textes plus faciles par rapport aux autres élèves.			
31)	Diminuer la quantité de lecture (par exemple, réduire la longueur d'un texte à lire).			

32)	Mettre en évidence les syllabes des mots lors des activités de lecture (par exemple, colorer une syllabe sur deux ou tracer des ponts sous les syllabes).			
33)	Lecture vocale sur tablette ou ordinateur.			
34)	Utilisation du prédicteur et/ou du correcteur en production d'écrits sur tablette ou ordinateur.			
35)	Modifier la modalité de la réponse pour soulager l'écriture (par exemple, au lieu de demander de répondre par une phrase, l'enfant peut compléter un texte à trous ; au lieu de réécrire une phrase du texte, l'enfant peut la surligner dans le texte).			

Vous trouverez, ci-après, une série d'aménagements raisonnables. Pour chaque aménagement, indiquez si vous pensez que celui-ci est efficace pour aider l'enfant dyslexique.

		Efficace (1)	Pas efficace (2)	Pas d'impact (3)
36)	Accorder du temps supplémentaire.			
37)	Réduire la longueur de l'exercice.			
38)	Accompagner les consignes écrites de consignes orales.			
39)	Accompagner la consigne de pictogrammes.			
40)	Fractionner les consignes dans le but de n'avoir qu'une seule consigne à la fois.			
41)	Adapter la police d'écriture (Arial, Verdana, Calibri, Comic sans MS, OpenDyslexic, etc.).			
42)	Respecter une certaine taille de police d'écriture : égale ou supérieure à 12 points.			
43)	Augmenter l'interligne.			
44)	En lecture, proposer des textes plus faciles par rapport aux autres élèves.			
45)	Diminuer la quantité de lecture (par exemple, réduire la longueur d'un texte à lire).			
46)	Mettre en évidence les syllabes des mots lors des activités de lecture (par exemple, colorer une syllabe sur deux ou tracer des ponts sous les syllabes).			
47)	Lecture vocale sur tablette ou ordinateur.			
48)	Utilisation du prédicteur et/ou du correcteur en production d'écrits sur tablette ou ordinateur.			
49)	Modifier la modalité de la réponse pour soulager l'écriture (par exemple, au lieu de demander de répondre par une phrase, l'enfant peut compléter un texte à trous ; au lieu de réécrire une phrase du texte, l'enfant peut la surligner dans le texte).			

50) Avez-vous coché les cases "pas efficace" ou "pas d'impact" ?

- Oui
- Non

51) Pourquoi pensez-vous que certains aménagements n'ont pas d'impact ou ne sont pas efficaces ?

- c'est une impression
- grâce à mon expérience
- grâce aux retours que j'ai eus
- grâce à la littérature sur le sujet
- grâce à des formations
- autre

52) Brève description de ce que vous entendez par "autre" :

.....
.....
.....
.....

53) Remarques/commentaires/avis éventuels quant à la mise en place de certains aménagements raisonnables :

.....
.....
.....
.....

54) Mettez-vous d'autres aménagements en place dans votre classe pour vos élèves dyslexiques qui vous paraissent essentiels, efficaces et raisonnables ?

- Oui
- Non

55) Brève description :

.....
.....
.....
.....

Réponses au sondage

Participants	Q1	Q2 – années d'expérience	Q3 – années d'expérience en P3/P4/P5	Q4 – stabilité du poste	Q5 – nombre d'élèves	Q6 – nombres d'élèves dyslexiques en 23-24	Q7 – nombres d'élèves dyslexiques en 23-24
1	P3/P4	2	2	1	15	4	5
2	P3/P4	1	1	2	14	3	1
3	P3/P4	3	3	1	21	11	3
4	P3/P4	5	2	1	22	2	2
5	P3/P4	1	1	2	12	3	2
6	P3	3	3	1	25	1	2
7	P5	2	2	1	17	2	2
8	P3/P4	3	2	1	11	3	2
9	P5	4	3	1	25	1	2
10	P5	2	2	1	23	5	5
11	P3/P4	4	4	1	13	5	4
12	P3/P4/P5	5	2	1	21	2	1
13	P5	4	4	1	20	4	2
14	P3	4	3	1	20	0	2
15	P5	3	1	2	16	5	3
16	P3/P4	4	2	1	26	2	4
17	P4	1	1	1	13	3	1
18	P3/P4	4	4	1	25	6	7
19	P3	4	2	1	22	2	2
20	P4	2	1	1	20	3	2
21	P3/P4	3	3	1	24	0	1
22	P4	5	4	1	18	4	3
23	P3/P4/P5	2	2	1	19	2	20 ¹⁶
24	P5	2	2	1	16	2	3
25	P3/P4	2	1	1	10	1	1
26	P3	5	3	1	16	2	1
27	P3	1	1	2	21	2	2
28	P5	1	1	2	21	2	2
29	P3	3	1	1	16	1	1
30	P4	4	4	1	22	3	2

nb de pp* qui ont sélectionné la proposition 1	5	9	25	moyenne	moyenne	moyenne
nb de pp* qui ont sélectionné la proposition 2	7	10	5	18,8	2,9	2,4
nb de pp* qui ont sélectionné la proposition 3	6	6				
nb de pp* qui ont sélectionné la proposition 4	8	5				
nb de pp* qui ont sélectionné la proposition 5	4	0				
Total de participants	30	30	30			

¹⁶ Réponse qui n'est pas logique.

Participants	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21
1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	3	3	1
2	1	1	2	3	3	1	1	3	2	2	4	4	3	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
4	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1
7	1	1	1	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	1
8	1	1	1	3	3	3	1	1	3	1	3	4	1	1
9	1	1	1	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3
10	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1
11	1	1	1	3	1	1	3	3	4	1	1	3	3	1
12	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	2	1	1	4
13	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3
14	1	1	1	4	1	2	1	2	3	3	2	3	2	2
15	1	1	3	1	3	3	1	3	3	3	3	4	4	3
16	1	1	1	1	1	2	2	3	2	2	3	3	1	1
17	1	3	1	3	1	3	1	1	3	4	1	3	3	1
18	1	1	1	4	1	3	3	3	3	1	2	4	4	1
19	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3	1
20	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	2	3	1	1
21	1	1	1	3	1	1	1	1	4	1	3	3	3	1
22	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	3	3	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	4	1	1	1
24	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3
25	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1
26	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	3	3	1
27	1	1	1	3	1	3	1	1	3	2	1	4	4	3
28	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	1	4
29	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	1
30	1	1	1	1	2	3	1	1	3	1	3	3	3	4

Nb pp 1*	28	26	26	8	19	18	23	21	8	17	11	8	10	21
Nb pp 2*	0	1	1	1	1	3	2	2	3	4	5	0	1	0
Nb pp 3*	0	1	1	18	8	7	3	5	15	6	12	17	16	6
Nb pp 4*	2	2	2	3	2	2	2	2	4	3	2	5	3	3
Total de participants	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*Nb pp 1 = nombre de participants qui ont sélectionné le 1 (mis en place l'année dernière et désire continuer cette année).

*Nb pp 2 = nombre de participants qui ont sélectionné le 2 (mis en place l'année dernière et ne désire plus continuer).

*Nb pp 3 = nombre de participants qui ont sélectionné le 3 (pas mis en place mais pourrait le faire).

*Nb pp 4 = nombre de participants qui ont sélectionné le 4 (pas mis en place et ne désire pas le faire).

Participants	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35
1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	1	4	1	1	1
2														
3	1	1	2	3	3	2	2	2	3	1	4	4	4	2
4	2	1	2	3	2	1	1	1	2	1	3	4	4	3
5	1	2	1	3	3	2	2	2	3	1	2	1	2	2
6	1	1	2	2	2	3	3	3	2	1	1	2	2	2
7	1	1	1	2	2	2	2	1	3	1	2	3	3	1
8	1	1	1	2	3	2	1	1	4	1	2	3	2	2
9	1	2	1	3	2	1	1	1	3	2	3	3	3	4
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
11	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
12	1	2	1	4	2	1	1	1	2	3	4	4	4	2
13	1	1	1	3	3	1	1	1	3	2	3	3	3	3
14	1	1	2	3	2	3	3	3	4	3	4	4	2	2
15	1	1	1	3	3	3	1	3	3	3	3	4	4	3
16	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2
17	1	2	1	2	2	2	2	2	3	1	2	1	1	2
18	1	1	1	4	1	4	4	4	3	1	3	4	4	1
19	1	1	2	3	3	3	3	2	3	1	4	2	2	2
20	1	2	1	3	2	1	1	1	3	3	2	1	1	3
21	3	1	1	2	2	1	1	1	4	2	4	3	2	2
22	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	3	3	3	2
23	2	2	1	3	3	1	1	1	3	1	4	1	1	4
24	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3	3	2
25	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1
26	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
27	1	1	1	2	2	3	1	3	3	1	3	3	3	2
28	2	2	2	3	4	2	2	2	4	2	2	4	4	4
29	1	1	1	3	2	1	1	1	2	2	3	1	1	2
30	1	1	1	2	3	3	3	3	4	1	3	4	3	2

Nb pp 1*	24	21	21	1	6	14	17	16	1	19	1	7	7	6
Nb pp 2*	3	8	8	12	14	8	7	8	10	6	12	6	9	16
Nb pp 3*	2	0	0	14	8	6	4	4	13	4	9	8	7	4
Nb pp 4*	0	0	0	2	1	1	1	1	5	0	7	8	6	3
Total de participants	29													

*Nb pp 1 = nombre de participants qui ont sélectionné le 1 (pas du tout de travail).

*Nb pp 2 = nombre de participants qui ont sélectionné le 2 (peu de travail).

*Nb pp 3 = nombre de participants qui ont sélectionné le 3 (assez bien de travail).

*Nb pp 4 = nombre de participants qui ont sélectionné le 4 (énormément de travail).

Participants	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	Q42	Q43	Q44	Q45	Q46	Q47	Q48	Q49
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2														
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1		1	3	3	3	3	1	1	1	1	1
7	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
11	1	1	1	3	1	3	3	3	3	1	1	3	3	1
12	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
13	1	1	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
14	1	1	1	3	1	1	1	2	3	3	3	3	3	1
15	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	3	2	3	1
16	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	1	1	1
17	1	1	1	1	1	3	2	1	1	3	3	3	3	1
18	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19														
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
21	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	1	1	1	3	1	1	1	3	3	2	1	3	3	1
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	1	1	1											
30	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1

Nb pp 1*	27	28	28	18	25	21	22	20	19	23	18	20	20	26
Nb pp 2*	0	0	0	1	2	3	3	3	3	2	4	2	2	1
Nb pp 3*	1	0	0	7	0	3	2	4	5	2	5	5	5	0
Total de participants	28	28	28	26	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27

*Nb pp 1 = nombre de participants qui ont sélectionné le 1 (efficace).

*Nb pp 2 = nombre de participants qui ont sélectionné le 2 (pas efficace).

*Nb pp 3 = nombre de participants qui ont sélectionné le 3 (pas d'impact).

Participants	Q50	Q51	Q52
1	2	/ /	
2			
3	2	/ /	
4	2	/ /	
5	2	/ /	
6	1	1 /	
7	1	1-2-3 /	
8	2	/ /	
9	2	/ /	
10	1	3 /	
11	1	2-6	Certains aménagements pas encore mis en place donc pas de feedback possible. Pour moi, la police d'écriture et l'interligne plus large ne sont pas efficaces.
12	1	2 /	
13	1	2-3 /	
14	1	6	Je ne peux juger.
15	1	1 /	
16	1	2 /	
17	1	6	Pas testé en classe.
18	1	2 /	
19			
20	1	2-3 /	
21	1	1 /	
22	2	/ /	
23	1	1-2-3 /	
24	2	/ /	
25	1	2-6	Dans mon cas, ces aménagements n'apportent pas d'avantages significatifs. Ils restent néanmoins intéressants. Réduire le nombre d'exercices dépend de la compétence travaillée. Pour automatiser la démarche, il faut répéter l'exercice. Réduire = ne pas habituer (neuro). Le correcteur orthographique ne motivait pas l'enfant à modifier son orthographe. La saisie prédictive est le dernier aménagement à mettre en place si rien ne fonctionne.
26	2	/ /	
27	1	3 /	
28	2	/ /	
29			
30	2	/ /	

Pour rappel :

Question 50 : Avez-vous coché les cases "pas efficace" ou "pas d'impact" ?
 (1) Oui (2) Non

Question 51 : Pourquoi pensez-vous que certains aménagements n'ont pas d'impact ou ne sont pas efficaces ?

- (1) c'est une impression (2) grâce à mon expérience (3) grâce aux retours que j'ai eus
 (4) grâce à la littérature sur le sujet (5) grâce à des formations (6) autre

Question 52 : Brève description de ce que vous entendez par "autre".

Participants	Q53 - remarques/commentaires/avis éventuels quant à la mise en place de certains aménagements raisonnables
1	Ça prend du temps la première fois mais après, quand c'est prêt, c'est plus facile.
2	
3	Certains aménagements ne demandent pas énormément de boulot, mais la difficulté réside dans le fait que les aménagements pour un élève ne sont pas nécessairement les mêmes que pour un autre élève. Et quand vous avez une classe à double niveaux, la gestion est parfois bien compliquée surtout quand les élèves ne sont pas autonomes par rapport à leurs aménagements (numériques notamment). La quantité doit, par exemple, être réduite à l'avance sur les feuilles concernées, les consignes repassées au fluo également, la feuille doit être scannée à l'avance et/ou envoyée sur le drive de l'élève avant la leçon. Tout doit toujours être pensé minutieusement et cela est parfois usant.
4	/
5	Je pense que cela est bénéfique pour certains élèves.
6	/
7	Certains aménagements sont plus complexes à mettre en place que d'autres et leur efficacité dépend aussi de l'élève. J'ai des élèves qui ne sont pas que dyslexiques mais présentent d'autres difficultés telles que la dysphasie, dyspraxie ou sont malentendants ou ne parlent pas notre langue (ou pas suffisamment pour une bonne compréhension). Et mettre systématiquement des choses en place parfois différentes de l'un à l'autre représente une surcharge de travail dont on n'a pas conscience au départ. Cela s'accumule petit à petit. Néanmoins, je le fais pour le bien de mes élèves. Cependant, il peut parfois m'arriver d'oublier un aménagement ou l'autre certains jours lorsque je suis moi-même fatiguée ou surchargée. Ici, je n'ai complété que par rapport aux élèves souffrant de dyslexie mais à savoir que ces derniers ont toujours un trouble associé.
8	Beaucoup d'aménagements se font "tout seuls" au fil de la pratique enseignante. D'autres demandent un certain matériel (tablettes ou ordi). Certains aménagements sont plus compliqués à mettre en place pour moi car ils demanderaient énormément de travail (réécrire tous mes chapitres Harry Potter et Star Wars dans une autre police ...)
9	/
10	/
11	Je mets en place la plupart des aménagements pour l'ensemble de la classe. Cela évite de mettre les dyslexiques « en avant » et c'est profitable pour tout le monde.
12	Un enseignant est peu ou mal formé pour faire face aux « dys ».
13	/
14	Ce n'est pas toujours évident car certains enfants sont dyslexiques mais la logopède ne travaille pas toujours dans ce sens avec les enfants. Comme dans tous les métiers, il y a des personnes qui ne sont pas toujours compétentes.
15	Je me sens parfois démunie.
16	Les enfants reviennent souvent de chez la logopède avec une liste d'aménagements "tout fait" et la liste est souvent la même pour tous. Il est important de repérer les aménagements qui fonctionnent ou pas.
17	/
18	/
19	
20	C'est important de permettre aux élèves d'en bénéficier.
21	Le programme pour mettre en couleurs les syllabes est très intéressant mais pas évident d'utilisation, cela me prend beaucoup de temps.
22	Ces aménagements peuvent servir à d'autres élèves de la classe également.
23	Il est important de bien analyser réellement les aménagements raisonnables qui sont utiles spécifiquement pour notre élève. Les neuropédiatres ont tendance à avoir des listes toutes faites qu'ils ne modifient pas au cas par cas. Il est donc essentiel de tester ceux qui fonctionnent sur notre élève. Pour ce faire, le pôle territorial dont mon école dépend m'a beaucoup aidée à y voir plus clair.
24	Travailler avec la synthèse vocale ou d'autres aménagements par l'intermédiaire du numérique n'est pas possible pour moi pour le moment car nous ne disposons pas d'outils numériques hormis un tableau interactif.
25	La mise en couleur du texte /des exercices est chronophage. Le document retravaillé ne donne pas envie de lire pour un lecteur sans difficulté (effet lunettes 3D). Readapt dans Word ne fait pas mieux. La lecture se fait sur écran.
26	Ce qui est souvent compliqué c'est le nombre d'aménagements à mettre en place qui ne sont pas toujours les mêmes pour les enfants en difficultés (surtout les aménagements qui demandent la présence de l'adulte).
27	Lecture sous forme d'audio sur tablette, pour moi cela devient un savoir écouter et non une lecture car ils ne suivent pas la lecture en même temps.
28	/
29	
30	/

Participants	Q55 - description d'autres aménagements en place dans votre classe pour vos élèves dyslexiques qui vous paraissent essentiels, efficaces et raisonnables
1	/
2	
3	Latte de lecture. Loupe de lecture. Casque antibruit. Mise en fluo/couleur des mots-clés de la consigne. Chuchoteur.
4	Des illustrations avec des lettres visuellement proches pour éviter de les confondre (bébé)><dos pour distinguer b><d). L'apprentissage de différentes stratégies de lecture : - Observer la structure du texte (titres, sous-titres...paragraphes...) pour apprendre à limiter ou séquencer la lecture. - Émettre des hypothèses. - Se faire un film dans sa tête au fur et à mesure de la lecture (évocation) ...
5	/
6	/
7	/
8	Dictée à l'adulte Lecture des consignes individuelle en mettant du fluo. Ces aménagements demandent du temps et ne sont faisables qu'avec un petit nombre d'élèves.
9	/
10	Dictées différencierées, les élèves concernés ont des dictées à trois au lieu de textes. Utilisation de Metalo et synthèse vocale pour les lectures.
11	Utilisations de 2 couleurs de fluos sur les phrases des textes, des consignes Pas de recto/verso, surtout si l'enfant doit aller chercher des réponses au recto et répondre au verso Utilisation de lattes de lecture Utilisation de référentiels proposés par les logos (pictogrammes pour différencier p/q/b/d par ex) Utilisation d'un petit lexique de sons illustré
12	Une série de référents ...
13	/
14	/
15	/
16	Lui faire redire la consigne avec ses mots; utiliser des couleurs, prendre plus de temps avec lui/eux.
17	/
18	/
19	
20	Lattes de lecture Séparateur de bureau Casque anti-bruit Mots importants en fluo
21	Les placer près du tableau, il dicte la réponse et j'écris à sa place (si beaucoup de retard ou de fatigue).
22	/
23	/
24	Casque antibruit pour favoriser la concentration. Numéroter toutes les feuilles de cours, daté, etc. Documents en recto. Libre choix dans le type d'instruments scripteur. Documents avec présentation claire, espacée, sans surcharge ou illustrations intempestives. Utilisation du time-timer. Etc.
25	Les syllabes en couleur > efficace mais pas raisonnable si étendu à l'ensemble des documents. Lecteur immersif > efficace mais il n'y a plus de travail de lecture (dépend de la motivation de l'enfant pour suivre sur l'écran). L'élève n'est plus acteur de la lecture, il comprend uniquement le texte.
26	/
27	Recueil des sons avec imagiers.
28	/
29	
30	/

Sondage à destination des membres de pôles territoriaux

1) Depuis combien d'années travaillez-vous dans le pôle ?

.....

2) Avez-vous déjà proposé des aides pour des élèves dyslexiques ?

- Oui
- Non

Vous trouverez, ci-après, une série d'aménagements raisonnables. Pour chaque aménagement, indiquez si vous le proposez aux enseignants qui vous demandent conseil pour venir en aide aux élèves dyslexiques.

	J'ai déjà proposé cet aménagement (1)	Je n'ai pas encore proposé cet aménagement (2)
3)	Accorder du temps supplémentaire.	
4)	Réduire la longueur de l'exercice.	
5)	Accompagner les consignes écrites de consignes orales.	
6)	Accompagner la consigne de pictogrammes.	
7)	Fractionner les consignes dans le but de n'avoir qu'une seule consigne à la fois.	
8)	Adapter la police d'écriture (Arial, Verdana, Calibri, Comic sans MS, OpenDyslexic, etc.).	
9)	Respecter une certaine taille de police d'écriture : égale ou supérieure à 12 points.	
10)	Augmenter l'interligne.	
11)	En lecture, proposer des textes plus faciles par rapport aux autres élèves.	
12)	Diminuer la quantité de lecture (par exemple, réduire la longueur d'un texte à lire).	

13)	Mettre en évidence les syllabes des mots lors des activités de lecture (par exemple, colorer une syllabe sur deux ou tracer des ponts sous les syllabes).		
14)	Lecture vocale sur tablette ou ordinateur.		
15)	Utilisation du prédicteur et/ou du correcteur en production d'écrits sur tablette ou ordinateur.		
16)	Modifier la modalité de la réponse pour soulager l'écriture (par exemple, au lieu de demander de répondre par une phrase, l'enfant peut compléter un texte à trous ; au lieu de réécrire une phrase du texte, l'enfant peut la surligner dans le texte).		

Vous trouverez, ci-après, une série d'aménagements raisonnables. Pour chaque aménagement, indiquez le temps de travail que la mise en place de cet aménagement pourrait demander à l'enseignant.

	cela ne lui demanderait pas du tout de travail (1)	cela lui demanderait peu de travail (2)	cela lui demanderait assez bien de travail (3)	cela lui demanderait énormément de travail (4)
17) Accorder du temps supplémentaire.				
18) Réduire la longueur de l'exercice.				
19) Accompagner les consignes écrites de consignes orales.				
20) Accompagner la consigne de pictogrammes.				
21) Fractionner les consignes dans le but de n'avoir qu'une seule consigne à la fois.				
22) Adapter la police d'écriture (Arial, Verdana, Calibri, Comic sans MS, OpenDyslexic, etc.).				
23) Respecter une certaine taille de police d'écriture : égale ou supérieure à 12 points.				
24) Augmenter l'interligne.				
25) En lecture, proposer des textes plus faciles par rapport aux autres élèves.				
26) Diminuer la quantité de lecture (par exemple, réduire la longueur d'un texte à lire).				

27)	Mettre en évidence les syllabes des mots lors des activités de lecture (par exemple, colorer une syllabe sur deux ou tracer des ponts sous les syllabes).				
28)	Lecture vocale sur tablette ou ordinateur.				
29)	Utilisation du prédicteur et/ou du correcteur en production d'écrits sur tablette ou ordinateur.				
30)	Modifier la modalité de la réponse pour soulager l'écriture (par exemple, au lieu de demander de répondre par une phrase, l'enfant peut compléter un texte à trous ; au lieu de réécrire une phrase du texte, l'enfant peut la surligner dans le texte).				

Vous trouverez, ci-après, une série d'aménagements raisonnables. Pour chaque aménagement, indiquez si vous pensez que celui-ci est efficace pour aider l'enfant dyslexique.

		Efficace (1)	Pas efficace (2)	Pas d'impact (3)
31)	Accorder du temps supplémentaire.			
32)	Réduire la longueur de l'exercice.			
33)	Accompagner les consignes écrites de consignes orales.			
34)	Accompagner la consigne de pictogrammes.			
35)	Fractionner les consignes dans le but de n'avoir qu'une seule consigne à la fois.			
36)	Adapter la police d'écriture (Arial, Verdana, Calibri, Comic sans MS, OpenDyslexic, etc.).			
37)	Respecter une certaine taille de police d'écriture : égale ou supérieure à 12 points.			
38)	Augmenter l'interligne.			
39)	En lecture, proposer des textes plus faciles par rapport aux autres élèves.			
40)	Diminuer la quantité de lecture (par exemple, réduire la longueur d'un texte à lire).			
41)	Mettre en évidence les syllabes des mots lors des activités de lecture (par exemple, colorer une syllabe sur deux ou tracer des ponts sous les syllabes).			
42)	Lecture vocale sur tablette ou ordinateur.			
43)	Utilisation du prédicteur et/ou du correcteur en production d'écrits sur tablette ou ordinateur.			
44)	Modifier la modalité de la réponse pour soulager l'écriture (par exemple, au lieu de demander de répondre par une phrase, l'enfant peut compléter un texte à trous ; au lieu de réécrire une phrase du texte, l'enfant peut la surligner dans le texte).			

45) Avez-vous coché les cases "pas efficace" ou "pas d'impact" ?

- Oui
- Non

46) Pourquoi pensez-vous que certains aménagements n'ont pas d'impact ou ne sont pas efficaces ?

- c'est une impression
- grâce à mon expérience
- grâce aux retours que j'ai eus
- grâce à la littérature sur le sujet
- grâce à des formations
- autre

47) Brève description de ce que vous entendez par "autre" :

.....
.....
.....
.....

48) Remarques/commentaires/avis éventuels quant à la mise en place de certains aménagements raisonnables :

.....
.....
.....
.....

49) Proposez-vous d'autres aménagements aux enseignants pour leurs élèves dyslexiques qui vous paraissent essentiels, efficaces et raisonnables ?

- Oui
- Non

50) Brève description :

.....
.....
.....
.....

Réponses au sondage

Participants	Q1 – nombre d'années dans le pôle	Q2 – aides pour les élèves dyslexiques
1	3	1
2	3	1
3	5	1
4	2	1
5	2	1
6	2	1
7	3	1
8	4	1
9	2	1
10	2	1
11	3	1
12	3	1
13	3	1
14	3	1
15	4	1
16	4	1
17	2	1
18	2	1
19	1,5	1
20	1	1
21	3	1
22	4	1
23	4	1
24	4	1
25	3	1
26	1	1
27	2,5	2
28	0	2
29	3	1
30	5	1
31	3	1

Nombre de participants qui ont sélectionné la proposition 1 (le participant a déjà proposé des aides pour les élèves dyslexiques)	27
Nombre de participants qui ont sélectionné la proposition 2 (le participant n'a pas proposé d'aide pour les élèves dyslexiques)	2
Total de participants	29

Participants	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
3	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1
4	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2
5	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
10	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1
13	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
14	1	1	2	1	1	1	1	1	2					
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2
19	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
20	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
27														
28														
29	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
30	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
31	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Nb pp 1*	28	29	27	22	29	28	26	27	13	25	17	26	25	24
Nb pp 2*	1	0	2	7	0	1	3	2	16	3	11	2	3	4
Total de participants	29	29	29	29	29	29	29	29	29	28	28	28	28	28

*Nb pp 1 = nombre de participants qui ont sélectionné le 1 (j'ai déjà proposé cet aménagement).

*Nb pp 2 = nombre de participants qui ont sélectionné le 2 (je n'ai pas encore proposé cet aménagement).

Participants	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30
1	1	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	1
2	1	2	3	4	3	2	2	2	4	3	3	1	1	3
3	1	2	3	4	3	2	2	2	3	1	4	1	1	3
4	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	4	1	1	3
5	1	1	2	2	1	2	2	2	3	1	3	1	1	3
6	1	2	2	3	3	2	2	2	2	1	3	1	1	2
7	1	1	2	3	2	2	2	2	2	1	3	2	2	1
8	2	1	2	3	2	2	2	2	3	1	3	1	1	3
9	1	1	2	2	2	2	2	1	3	1	3	2	2	3
10														
11	1	3	1	4	2	2	2	2	4	1	2	1	1	2
12	1	2	1	3	2	4	4	4	3	1	3	4	4	4
13	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1
14														
15	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2
16	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3
17	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	1	1	1
18	1	2	2	3	3	3	3	3	4	2	3	2	1	2
19	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	1	3
20	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3
21	1	2	1	2	2	3	3	3	2	1	3	2	2	2
22	1	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	1	3
23	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2
24	1	2	2	3	3	2	2	2	3	1	4	1	1	1
25	1	2	2	3	2	2	2	2	3	1	3	3	3	1
26	1	1	2	4	3	3	3	3	4	1	4	1	1	2
27	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2
28	1	1	1	3	2	2	2	2	3	1	3	1	1	1
29	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3
30	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
31	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	3	1	1	1

Nb pp 1*	23	12	7	0	1	0	0	1	0	17	0	15	19	8
Nb pp 2*	6	16	19	12	22	23	23	22	9	11	8	9	6	9
Nb pp 3*	0	1	3	13	6	5	5	5	16	1	17	4	3	11
Nb pp 4*	0	0	0	4	0	1	1	1	4	0	4	1	1	1
Total de participants	29													

*Nb pp 1 = nombre de participants qui ont sélectionné le 1 (pas du tout de travail).

*Nb pp 2 = nombre de participants qui ont sélectionné le 2 (peu de travail).

*Nb pp 3 = nombre de participants qui ont sélectionné le 3 (assez bien de travail).

*Nb pp 4 = nombre de participants qui ont sélectionné le 4 (énormément de travail).

Participants	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	Q42	Q43	Q44
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
3	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	3	1	1	1
4	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
10														
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1
13	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
14														
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Nb pp 1*	21	29	29	29	27	27	27	29	26	28	26	29	28	27
Nb pp 2*	7	0	0	0	1	1	1	0	1	1	2	0	1	1
Nb pp 3*	1	0	0	0	1	1	1	0	2	0	1	0	0	1
Total de participants	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

*Nb pp 1 = nombre de participants qui ont sélectionné le 1 (efficace).

*Nb pp 2 = nombre de participants qui ont sélectionné le 2 (pas efficace).

*Nb pp 3 = nombre de participants qui ont sélectionné le 3 (pas d'impact).

Participants	Q45	Q46	Q47
1	2	/	/
2	1	4	/
3	1	2-3	/
4	1	1-3	/
5	2	/	/
6	2	/	/
7	1	2-3	/
8	2	/	/
9	1	1	/
10			
11	2	/	/
12	1	2	/
13	1	3	/
14			
15	2	/	/
16	1	1	/
17	2	/	/
18	2	/	/
19	1	3	/
20	2	/	/
21	2	/	/
22	2	/	/
23	2	/	/
24	2	/	/
25	1	3-4	/
26	1	1	/
27	2	/	/
28	2	/	/
29	1	2-5	/
30	2	/	/
31	2	/	/

Pour rappel :

Question 45 : Avez-vous coché les cases "pas efficace" ou "pas d'impact" ?

(1) Oui (2) Non

Question 46 : Pourquoi pensez-vous que certains aménagements n'ont pas d'impact ou ne sont pas efficaces ?

(1) c'est une impression (2) grâce à mon expérience (3) grâce aux retours que j'ai eus
 (4) grâce à la littérature sur le sujet (5) grâce à des formations (6) autre

Question 47 : Brève description de ce que vous entendez par "autre".

Participants	Q48 - Remarques/commentaires/avis éventuels quant à la mise en place de certains aménagements raisonnables
1	Tout dépend de l'élève, de la dyslexie.
2	/
3	/
4	Les AR cités ci-dessus sont "les essentiels" à envisager. D'autres "plus personnels", "plus spécifiques" peuvent être mis en place, comme par exemple un cache pour lire ligne par ligne, ou utiliser les fluos pour surligner les mots importants dans la phrase, prendre une photo au lieu de recopier, disposer d'un référent lettres majuscules et ou minuscules, ...
5	Utilisation de textes plus faciles : utiliser aussi des textes illustrés.
6	/
7	/
8	/
9	/
10	
11	Je ne travaille pas spécialement avec le trouble mais avec les besoins à compenser de l'élève.
12	Ce qui demande du travail c'est lorsque l'enseignant fonctionne avec des manuels non numérisés ou des feuilles photocopiées → difficilement modifiable pour l'interligne ou la police. Aussi difficulté d'activer le numérique quand l'école n'est pas équipée convenablement.
13	Le temps pris pour la mise en place des AR est dépendant de la façon de fonctionner des enseignants. Un enseignant qui a tous ses cours sur ordi pourra plus facilement adapter.
14	
15	/
16	Toujours bien penser que les AR sont vraiment à tester et mettre en place au cas par cas. Un élève n'est pas l'autre. Peut-être qu'un AR pour lequel j'ai noté "impact" n'en n'aura pas du tout pour un autre élève.
17	Il est difficile de se rendre compte de l'impact positif d'un AR avec son élève.
18	Le choix de la modalité de réponse ainsi que l'utilisation du prédicteur concernent les enfants dysorthographiques. Quand vous questionnez le temps que prendra l'utilisation d'un AR (notamment dispositif numérique), il s'agit de voir si l'enfant maîtrise l'outil ou pas.
19	L'augmentation de la durée peut permettre de terminer un exercice. Cependant, cela ne tient pas compte de la fatigabilité de l'enfant inhérente à son trouble.
20	Pour les aménagements qui nécessitent l'utilisation d'un outil numérique, j'ai noté que cela demandait pas mal de travail à l'enseignant mais c'est surtout la mise en œuvre de l'utilisation de l'iPad qui lui demanderait beaucoup de travail.
21	L'outil numérique requiert une certaine autonomie de l'élève afin d'être efficace.
22	/
23	/
24	Les aménagements sont fort personnels, certains fonctionnent avec un enfant et pas un autre ...
25	/
26	/
27	/
28	/
29	/
30	Pas tous adaptés selon le niveau scolaire de l'élève.
31	/

Participants	Q50 – description d'autres aménagements proposés aux enseignants pour leurs élèves dyslexiques qui paraissent essentiels, efficaces et raisonnables
1	Cache de lecture, ligne fluorée une ligne sur deux, pochette verte en plastique, lettres muettes en évidence, fluo sur mots importants.
2	Faire reformuler l'élève afin de s'assurer de sa compréhension.
3	/
4	/
5	/
6	Latte de lecture.
7	Définition du vocabulaire méconnu, sous-main des sons.
8	/
9	L'auto-dictée, la gestion mentale, mise en lien avec du visuel et du concret.
10	
11	J'analyse avec l'enseignant les besoins de l'enfant et il peut y avoir d'autres modalités d'aménagement raisonnable à proposer.
12	Sous mains avec le caméléons des sons, confusion lettres en tout genre, latte de lecture, pochette jaune, roman dyscool,...
13	/
14	
15	Passer les évaluations à l'oral, lecture par un pair ou l'enseignant.
16	/
17	/
18	- La latte de lecture ou le cache - Fluorer les éléments importants de la consigne. - Lecture de la consigne par un tiers-aidant.
19	Coloration des sons en tenant compte des couleurs (an en -> orange, eu -> bleu)... Lecture par un pair lorsque ce n'est pas la compétence visée. Utilisation d'une latte de lecture grossissante de type MAPED lorsque le texte ne peut pas être agrandi (utilisation de l'Atlas...) Utilisation de pochette en plastique de couleur (tester la lecture la plus aisée pour l'enfant). Synthèse sous forme de Mindmapping. Consignes avec Vocaboo. Faire Barrer, souligner, etc... le verbe d'action par l'élève pour attirer son attention sur le nombre d'actions à faire dans l'exercice.
20	Le Toobaloo ou chuchoteur qui permet à l'élève de s'entendre lire afin de faciliter sa compréhension sans déranger les autres élèves. La règle ou la fenêtre de lecture pour faciliter son balayage visuel et éviter qu'il ne passe d'une ligne à l'autre inopinément. La technique CQQCOQP pour la lecture de textes plus longs ou de romans en secondaire
21	Lecture par un pair Guide de lecture Vigilance particulière à la situation de double tâche
22	Utiliser une latte ou un guide de lecture Utiliser un Toobaloo pour s'entendre prononcer les sons, syllabes et mots... passer une ligne sur deux au fluo afin d'éviter les sauts de lignes
23	/
24	Aménagements matériels : casque anti-bruit, fidgets, time-timer. Aménagements pédagogiques : relances attentionnelles, renforcements positifs.
25	/
26	/
27	/
28	Calme, climat bienveillant, silence, éventuellement banc seul en classe ou aide d'un copain coopérant.
29	Utilisation de fiches de procédure, d'un référentiel des sons (porte-clés des sons, caméléon des sons, etc.). Éviter de faire lire l'enfant à voix haute devant la classe.
30	/
31	/

Annexe 12. Tableau récapitulatif des performances en fluence en lecture aux T0, T1 et T2

École	Classe	Groupe	Code-élève	Fluence T0	Fluence T1	Différence T1-T0	Fluence T2	Différence T2-T1
École 1	P3	AB	AB1	65	83	18	104	21
	P3	AB	AB2	55	66	11	84	18
	P4	AB	AB3	73	97	24	116	19
École 2	P3	BA	BA1	48	62	14	71	9
	P3	BA	BA2	35	60	25	66	6
	P3	BA	BA3	50	76	26	95	19
	P3	BA	BA4	53	67	14	77	10
	P4	BA	BA5	46	55	9	70	15
	P4	BA	BA6	36	50	14	65	15
	P4	BA	BA7	49	67	18	75	8
	P5	BA	BA8	104	109	5	142	33
	P3	BA	BA9	10	23	13	29	6
École 3	P3	BA	BA10	34	37	3	48	11
	P4	BA	BA11	93	84	-9	108	24
	P5	BA	BA12	47	54	7	65	11
	P3	AB	AB4	16	30	14	32	2
École 4	P3	AB	AB5	36	45	9	60	15
	P3	AB	AB6	48	57	9	63	6
	P4	AB	AB7	6	10	4	16	6
	P4	AB	AB8	59	92	33	97	5
	P4	AB	AB9	63	71	8	104	33
	P3	BA	BA13	6	9	3	19	10
École 5	P4	BA	BA14	46	76	30	79	3
	P4	BA	BA15	58	59	1	67	8
	P4	BA	BA16	99	90	-9	106	16
École 7	P3	BA	BA17	13	30	17	31	1
	P4	AB	AB10	53	62	9	62	0
	P4	AB	AB11	41	64	23	67	3
	P4	AB	AB12	69	75	6	90	15
	P4	AB	AB13	87	96	9	97	1
	P4	AB	AB14	82	79	-3	127	48
	P4	AB	AB15	52	66	14	76	10
École 8	P3	BA	BA18	35	51	16	59	8
	P3	AB	AB16	18	20	2	21	1
	P4	BA	BA19	62	82	20	87	5
	P4	BA	BA20	51	72	21	82	10

	P5	AB	AB17	60	75	15	101	26
	P5	AB	AB18	72	89	17	86	-3
École 9	P3	AB	AB19	16	23	7	39	16
	P3	AB	AB20	25	33	8	37	4
	P5	BA	BA21	55	73	18	89	16
	P5	BA	BA22	77	85	8	95	10
	P5	BA	BA23	64	75	11	84	9
	P5	BA	BA24	64	79	15	96	17
École 10	P4	BA	BA25	51	55	4	64	9
	P4	BA	BA26	34	42	8	50	8
	P4	BA	BA27	73	82	9	105	23
École 11	P3	AB	AB21	34	47	13	60	13
École 12	P5	AB	AB22	33	50	17	72	22
	P5	AB	AB23	57	62	5	85	23
	P5	AB	AB24	85	102	17	115	13
	P5	AB	AB25	63	95	32	103	8
	P5	AB	AB26	97	107	10	126	19

Annexe 13. Tableaux récapitulatifs des résultats en compréhension

Tableau des résultats obtenus au pré-test (T0) et au premier post-test (T1) de compréhension

École	Classe	Groupe	Code-élève	Moyenne ¹⁷	Écart-type ¹⁸	Score de l'élève ¹⁹	Différence entre le score de l'élève et la moyenne	z-score	Différence de z-score entre le T1 et le T0	
École 1	P3	AB	AB1	5,13	1,77	5,25	0,12	0,07	-0,31	
				4,68	1,76	4,25	-0,43	-0,25		
	P3	AB	AB2	5,13	1,77	5,5	0,37	0,21	0,11	
				4,68	1,76	5,25	0,57	0,32		
	P4	AB	AB3	6,65	1,47	5,5	-1,15	-0,78	1,08	
				5,27	1,64	5,75	0,48	0,29		
	École 2	P3	BA	BA1	5,13	1,77	3	-2,13	-1,21	0,67
					4,68	1,76	3,75	-0,93	-0,53	
		P3	BA	BA2	5,13	1,77	4,25	-0,88	-0,50	0,82
					4,68	1,76	5,25	0,57	0,32	
		P3	BA	BA3	5,13	1,77	5,25	0,12	0,07	-0,88
					4,68	1,76	3,25	-1,43	-0,82	
		P3	BA	BA4	5,13	1,77	6,5	1,37	0,77	-1,73
					4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	
		P4	BA	BA5	6,65	1,47	2	-4,65	-3,17	1,17
					5,27	1,64	2	-3,27	-2,00	
	École 3	P4	BA	BA6	6,65	1,47	5	-1,65	-1,12	1,11
					5,27	1,64	5,25	-0,02	-0,01	
		P4	BA	BA7	6,65	1,47	1,25	-5,40	-3,68	0,46
					5,27	1,64	0	-5,27	-3,22	
		P5	BA	BA8	6,35	1,65	7,5	1,15	0,70	-1,02
					6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	
		P3	BA	BA9	5,13	1,77	4	-1,13	-0,64	-1,17
					4,68	1,76	1,5	-3,18	-1,81	
		P3	BA	BA10	5,13	1,77	2	-3,13	-1,77	1,52
					4,68	1,76	4,25	-0,43	-0,25	
		P4	BA	BA11	6,65	1,47	6,75	0,10	0,07	-1,91
					5,27	1,64	2,25	-3,02	-1,84	

¹⁷ La moyenne a été calculée à partir des résultats des élèves d'un même niveau, en excluant les élèves dyslexiques. Elle est exprimée sur 8 points pour les élèves de troisième et quatrième primaire et sur 10 points pour ceux de cinquième primaire.

¹⁸ L'écart-type reflète la dispersion des scores des élèves d'un même niveau, à l'exception de ceux identifiés comme dyslexiques.

¹⁹ Le score de l'élève est sur 8 points pour les élèves de troisième et de quatrième primaire et sur 10 points pour les élèves de cinquième primaire.

	P5	BA	BA12	6,35	1,65	5	-1,35	-0,82	0,72
				6,71	2,20	6,5	-0,21	-0,10	
École 4	P3	AB	AB4	5,13	1,77	1	-4,13	-2,34	1,38
				4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	
	P3	AB	AB5	5,13	1,77	4,75	-0,38	-0,22	-0,17
				4,68	1,76	4	-0,68	-0,39	
	P3	AB	AB6	5,13	1,77	1	-4,13	-2,34	1,38
				4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	
	P4	AB	AB7	6,65	1,47	2,25	-4,40	-3,00	1,00
				5,27	1,64	2	-3,27	-2,00	
	P4	AB	AB8	6,65	1,47	2,25	-4,40	-3,00	1,61
				5,27	1,64	3	-2,27	-1,39	
	P4	AB	AB9	6,65	1,47	6,5	-0,15	-0,10	-0,22
				5,27	1,64	4,75	-0,52	-0,32	
École 5	P3	BA	BA13	5,13	1,77	3	-2,13	-1,21	0,96
				4,68	1,76	4,25	-0,43	-0,25	
École 6	P4	BA	BA14	6,65	1,47	6,25	-0,40	-0,27	0,26
				5,27	1,64	5,25	-0,02	-0,01	
	P4	BA	BA15	6,65	1,47	3	-3,65	-2,49	0,64
				5,27	1,64	2,25	-3,02	-1,84	
	P4	BA	BA16	6,65	1,47	3,75	-2,90	-1,98	0,29
				5,27	1,64	2,5	-2,77	-1,69	
École 7	P3	BA	BA17	5,13	1,77	3	-2,13	-1,21	0,82
				4,68	1,76	4	-0,68	-0,39	
	P4	AB	AB10	6,65	1,47	3,75	-2,90	-1,98	0,13
				5,27	1,64	2,25	-3,02	-1,84	
	P4	AB	AB11	6,65	1,47	6,75	0,10	0,07	-0,08
				5,27	1,64	5,25	-0,02	-0,01	
	P4	AB	AB12	6,65	1,47	5,5	-1,15	-0,78	0,16
				5,27	1,64	4,25	-1,02	-0,62	
	P4	AB	AB13	6,65	1,47	5,25	-1,40	-0,95	0,03
				5,27	1,64	3,75	-1,52	-0,93	
	P4	AB	AB14	6,65	1,47	6,25	-0,40	-0,27	-0,96
				5,27	1,64	3,25	-2,02	-1,23	
	P4	AB	AB15	6,65	1,47	6	-0,65	-0,44	-2,01
				5,27	1,64	1,25	-4,02	-2,45	
École 8	P3	BA	BA18	5,13	1,77	0	-5,13	-2,90	1,94
				4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	
	P3	AB	AB16	5,13	1,77	5,25	0,12	0,07	-0,46
				4,68	1,76	4	-0,68	-0,39	
	P4	BA	BA19	6,65	1,47	6,75	0,10	0,07	-0,11
				5,27	1,64	5,2	-0,07	-0,04	

	P4	BA	BA20	6,65	1,47	7	0,35	0,24	-0,25
				5,27	1,64	5,25	-0,02	-0,01	
	P5	AB	AB17	6,35	1,65	8,5	2,15	1,31	-0,95
				6,71	2,20	7,5	0,79	0,36	
	P5	AB	AB18	6,35	1,65	3	-3,35	-2,03	1,71
				6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	
École 9	P3	AB	AB19	5,13	1,77	2	-3,13	-1,77	-0,90
				4,68	1,76	0	-4,68	-2,67	
	P3	AB	AB20	5,13	1,77	0	-5,13	-2,90	0,80
				4,68	1,76	1	-3,68	-2,10	
	P5	BA	BA21	6,35	1,65	3,25	-3,10	-1,88	1,56
				6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	
	P5	BA	BA22	6,35	1,65	4,25	-2,10	-1,27	0,50
				6,71	2,20	5	-1,71	-0,78	
	P5	BA	BA23	6,35	1,65	5	-1,35	-0,82	0,27
				6,71	2,20	5,5	-1,21	-0,55	
	P5	BA	BA24	6,35	1,65	4,25	-2,10	-1,27	0,95
				6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	
École 10	P4	BA	BA25	6,65	1,47	2,5	-4,15	-2,83	0,99
				5,27	1,64	2,25	-3,02	-1,84	
	P4	BA	BA26	6,65	1,47	7,5	0,85	0,58	-1,82
				5,27	1,64	3,25	-2,02	-1,23	
	P4	BA	BA27	6,65	1,47	5,75	-0,90	-0,61	0,45
				5,27	1,64	5	-0,27	-0,16	
École 11	P3	AB	AB21	5,13	1,77	2	-3,13	-1,77	0,81
				4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	
École 12	P5	AB	AB22	6,35	1,65	1	-5,35	-3,25	2,24
				6,71	2,20	4,5	-2,21	-1,00	
	P5	AB	AB23	6,35	1,65	4	-2,35	-1,43	1,10
				6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	
	P5	AB	AB24	6,35	1,65	4	-2,35	-1,43	0,65
				6,71	2,20	5	-1,71	-0,78	
	P5	AB	AB25	6,35	1,65	7,25	0,90	0,55	0,04
				6,71	2,20	8	1,29	0,59	
	P5	AB	AB26	6,35	1,65	7,75	1,40	0,85	-1,06
				6,71	2,20	6,25	-0,46	-0,21	

Légende :

	Données obtenues à la suite du pré-test (T0)
	Données obtenues à la suite du premier post-test (T1)

Les codes-élèves en rouge représentent les élèves qui ont obtenu, au premier post-test (T1), des z-scores inférieurs d'environ un point ou plus par rapport à leurs z-scores au pré-test (T0).

Les codes-élèves en vert représentent les z-scores des élèves qui ont obtenu, au premier post-test (T1), des z-scores supérieurs d'environ un point ou plus par rapport à leurs z-scores au pré-test (T0).

Tableau des résultats obtenus au premier post-test (T1) et au second post-test (T2) de compréhension

École	Classe	Groupe	Code-élève	Moyenne ²⁰	Écart-type ²¹	Score de l'élève ²²	Différence entre le score de l'élève et la moyenne	z-score	Différence de z-score entre le T2 et le T1	
École 1	P3	AB	AB1	4,68	1,76	4,25	-0,43	-0,25	1,01	
				5,38	1,80	6,75	1,37	0,76		
	P3	AB	AB2	4,68	1,76	5,25	0,57	0,32	-0,53	
				5,38	1,80	5	-0,38	-0,21		
	P4	AB	AB3	5,27	1,64	5,75	0,48	0,29	-0,65	
				5,87	1,74	5,25	-0,62	-0,36		
	École 2	P3	BA	BA1	4,68	1,76	3,75	-0,93	-0,53	-0,37
					5,38	1,80	3,75	-1,63	-0,90	
		P3	BA	BA2	4,68	1,76	5,25	0,57	0,32	0,58
					5,38	1,80	7	1,62	0,90	
		P3	BA	BA3	4,68	1,76	3,25	-1,43	-0,82	0,61
					5,38	1,80	5	-0,38	-0,21	
		P3	BA	BA4	4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	0,20
					5,38	1,80	4	-1,38	-0,76	
		P4	BA	BA5	5,27	1,64	2	-3,27	-2,00	0,92
					5,87	1,74	4	-1,87	-1,08	
		P4	BA	BA6	5,27	1,64	5,25	-0,02	-0,01	0,09
					5,87	1,74	6	0,13	0,07	
		P4	BA	BA7	5,27	1,64	0	-5,27	-3,22	0,84
					5,87	1,74	1,75	-4,12	-2,37	
		P5	BA	BA8	6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	-0,33
					7,78	1,59	6,75	-1,03	-0,65	
	École 3	P3	BA	BA9	4,68	1,76	1,5	-3,18	-1,81	-0,61
					5,38	1,80	1	-4,38	-2,42	
		P3	BA	BA10	4,68	1,76	4,25	-0,43	-0,25	-0,10
					5,38	1,80	4,75	-0,63	-0,35	
		P4	BA	BA11	5,27	1,64	2,25	-3,02	-1,84	3,07
					5,87	1,74	8	2,13	1,23	
		P5	BA	BA12	6,71	2,20	6,5	-0,21	-0,10	-1,65
					7,78	1,59	5	-2,78	-1,75	

²⁰ La moyenne a été calculée à partir des résultats des élèves d'un même niveau, en excluant les élèves dyslexiques. Elle est exprimée sur 8 points pour les élèves de troisième et quatrième primaire et sur 10 points pour ceux de cinquième primaire.

²¹ L'écart-type reflète la dispersion des scores des élèves d'un même niveau, à l'exception de ceux identifiés comme dyslexiques.

²² Le score de l'élève est sur 8 points pour les élèves de troisième et de quatrième primaire et sur 10 points pour les élèves de cinquième primaire.

École 4	P3	AB	AB4	4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	-0,91
				5,38	1,80	2	-3,38	-1,87	
	P3	AB	AB5	4,68	1,76	4	-0,68	-0,39	0,74
				5,38	1,80	6	0,62	0,35	
	P3	AB	AB6	4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	-2,02
				5,38	1,80	0	-5,38	-2,98	
	P4	AB	AB7	5,27	1,64	2	-3,27	-2,00	-0,23
				5,87	1,74	2	-3,87	-2,23	
	P4	AB	AB8	5,27	1,64	3	-2,27	-1,39	1,17
				5,87	1,74	5,5	-0,37	-0,21	
	P4	AB	AB9	5,27	1,64	4,75	-0,52	-0,32	-0,90
				5,87	1,74	3,75	-2,12	-1,22	
École 5	P3	BA	BA13	4,68	1,76	4,25	-0,43	-0,25	1,01
				5,38	1,80	6,75	1,37	0,76	
École 6	P4	BA	BA14	5,27	1,64	5,25	-0,02	-0,01	-3,37
				5,87	1,74	0	-5,87	-3,38	
	P4	BA	BA15	5,27	1,64	2,25	-3,02	-1,84	-0,39
				5,87	1,74	2	-3,87	-2,23	
	P4	BA	BA16	5,27	1,64	2,5	-2,77	-1,69	1,05
				5,87	1,74	4,75	-1,12	-0,65	
École 7	P3	BA	BA17	4,68	1,76	4	-0,68	-0,39	1,01
				5,38	1,80	6,5	1,12	0,62	
	P4	AB	AB10	5,27	1,64	2,25	-3,02	-1,84	0,62
				5,87	1,74	3,75	-2,12	-1,22	
	P4	AB	AB11	5,27	1,64	5,25	-0,02	-0,01	-0,06
				5,87	1,74	5,75	-0,12	-0,07	
	P4	AB	AB12	5,27	1,64	4,25	-1,02	-0,62	-0,02
				5,87	1,74	4,75	-1,12	-0,65	
	P4	AB	AB13	5,27	1,64	3,75	-1,52	-0,93	-1,59
				5,87	1,74	1,5	-4,37	-2,52	
	P4	AB	AB14	5,27	1,64	3,25	-2,02	-1,23	0,44
				5,87	1,74	4,5	-1,37	-0,79	
	P4	AB	AB15	5,27	1,64	1,25	-4,02	-2,45	1,81
				5,87	1,74	4,75	-1,12	-0,65	
École 8	P3	BA	BA18	4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	-0,22
				5,38	1,80	3,25	-2,13	-1,18	
	P3	AB	AB16	4,68	1,76	4	-0,68	-0,39	-0,23
				5,38	1,80	4,25	-1,13	-0,62	
	P4	BA	BA19	5,27	1,64	5,2	-0,07	-0,04	-1,04
				5,87	1,74	4	-1,87	-1,08	
	P4	BA	BA20	5,27	1,64	5,25	-0,02	-0,01	0,52
				5,87	1,74	6,75	0,88	0,51	

	P5	AB	AB17	6,71	2,20	7,5	0,79	0,36	1,03
				7,78	1,59	10	2,22	1,39	
	P5	AB	AB18	6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	1,09
				7,78	1,59	9	1,22	0,76	
École 9	P3	AB	AB19	4,68	1,76	0	-4,68	-2,67	0,80
				5,38	1,80	2	-3,38	-1,87	
	P3	AB	AB20	4,68	1,76	1	-3,68	-2,10	1,06
				5,38	1,80	3,5	-1,88	-1,04	
	P5	BA	BA21	6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	0,15
				7,78	1,59	7,5	-0,28	-0,18	
	P5	BA	BA22	6,71	2,20	5	-1,71	-0,78	1,07
				7,78	1,59	8,25	0,47	0,29	
	P5	BA	BA23	6,71	2,20	5,5	-1,21	-0,55	0,06
				7,78	1,59	7	-0,78	-0,49	
	P5	BA	BA24	6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	1,09
				7,78	1,59	9	1,22	0,76	
École 10	P4	BA	BA25	5,27	1,64	2,25	-3,02	-1,84	0,33
				5,87	1,74	3,25	-2,62	-1,51	
	P4	BA	BA26	5,27	1,64	3,25	-2,02	-1,23	1,02
				5,87	1,74	5,5	-0,37	-0,21	
	P4	BA	BA27	5,27	1,64	5	-0,27	-0,16	-1,35
				5,87	1,74	3,25	-2,62	-1,51	
École 11	P3	AB	AB21	4,68	1,76	3	-1,68	-0,96	-1,05
				5,38	1,80	1,75	-3,63	-2,01	
École 12	P5	AB	AB22	6,71	2,20	4,5	-2,21	-1,00	0,04
				7,78	1,59	6,25	-1,53	-0,96	
	P5	AB	AB23	6,71	2,20	6	-0,71	-0,32	-0,17
				7,78	1,59	7	-0,78	-0,49	
	P5	AB	AB24	6,71	2,20	5	-1,71	-0,78	-3,79
				7,78	1,59	0,5	-7,28	-4,57	
	P5	AB	AB25	6,71	2,20	8	1,29	0,59	-1,39
				7,78	1,59	6,5	-1,28	-0,81	
	P5	AB	AB26	6,71	2,20	6,25	-0,46	-0,21	0,50
				7,78	1,59	8,25	0,47	0,29	

Légende :

- Données obtenues à la suite du premier post-test (T1)
- Données obtenues à la suite du second post-test (T2)

Les codes-élèves en rouge représentent les élèves qui ont obtenu, au second post-test (T2), des z-scores inférieurs d'environ un point ou plus par rapport à leurs z-scores au premier post-test (T1).

Les codes-élèves en vert représentent les z-scores des élèves qui ont obtenu, au second post-test (T2), des z-scores supérieurs d'environ un point ou plus par rapport à leurs z-scores au premier post-test (T1).

Annexe 14. Statistiques descriptives, analyses de variance mixtes à mesures répétées et analyses post hoc des performances en compréhension

1. Elèves de troisième primaire

Statistiques descriptives

	Groupes P3	T0	T2	Différence T2-T0
N	normo-lecteurs P3	156	156	156
	groupe AB P3	9	9	9
	groupe BA P3	9	9	9
Moyenne	normo-lecteurs P3	5.13	5.38	0.245
	groupe AB P3	2.97	3.47	0.500
	groupe BA P3	3.44	4.67	1.22
Médiane	normo-lecteurs P3	5.25	5.50	0.250
	groupe AB P3	2.00	3.50	0.00
	groupe BA P3	3.00	4.75	2.75
Ecart-type	normo-lecteurs P3	1.77	1.80	1.82
	groupe AB P3	2.19	2.22	1.46
	groupe BA P3	1.87	1.94	2.61
Minimum	normo-lecteurs P3	0.00	1.00	-3.75
	groupe AB P3	0.00	0.00	-1.00
	groupe BA P3	0.00	1.00	-3.00
Maximum	normo-lecteurs P3	8.00	8.00	5.00
	groupe AB P3	5.50	6.75	3.50
	groupe BA P3	6.50	7.00	3.75

ANOVA pour mesures répétées

Effets intra-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Mesures répétées - facteur 1	8.46	1	8.46	4.96	0.027
Mesures répétées - facteur 1 * Groupes P3	4.23	2	2.12	1.24	0.292
Résidu	291.74	171	1.71		

Note. Somme des carrés de type 3

Effets inter-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Groupes P3	90.4	2	45.22	9.28	<.001
Résidu	833.3	171	4.87		

Note. Somme des carrés de type 3

Tests post hoc

Comparaisons post hoc - Mesures répétées - facteur 1 * Groupes P3

Comparaison									
Mesures répétées - facteur 1	Groupes P3	Mesures répétées - facteur 1	Groupes P3	Différence moyenne	Erreur standard	ddl	t	Ptukey	
T0	normo-lecteurs P3	- T0	groupe AB P3	2.1592	0.615	171	3.5097	0.007	
		- T0	groupe BA P3	1.6870	0.615	171	2.7421	0.072	
		- T2	normo-lecteurs P3	-0.2452	0.148	171	-1.6579	0.561	
		- T2	groupe AB P3	1.6592	0.628	171	2.6438	0.092	
		- T2	groupe BA P3	0.4647	0.628	171	0.7405	0.977	
		groupe AB P3	- T0	groupe BA P3	-0.4722	0.846	171	-0.5582	0.993
	groupe AB P3	- T2	normo-lecteurs P3	-2.4044	0.616	171	-3.9037	0.002	
		- T2	groupe AB P3	-0.5000	0.616	171	-0.8120	0.965	
		- T2	groupe BA P3	-1.6944	0.855	171	-1.9818	0.357	
		groupe BA P3	- T2	normo-lecteurs P3	-1.9322	0.616	171	-3.1370	0.024
		- T2	groupe AB P3	-0.0278	0.855	171	-0.0325	1.000	
		- T2	groupe BA P3	-1.2222	0.616	171	-1.9850	0.355	
T2	normo-lecteurs P3	- T2	groupe AB P3	1.9044	0.628	171	3.0311	0.033	
		- T2	groupe BA P3	0.7099	0.628	171	1.1300	0.868	
	groupe AB P3	- T2	groupe BA P3	-1.1944	0.864	171	-1.3825	0.737	

2. Élèves de quatrième primaire

Statistiques descriptives

	Groupes P4	T0	T2	Différence T2-T0
N	groupe AB P4	10	10	10
	groupe BA P4	12	12	12
	normo-lecteurs P4	143	143	143
Moyenne	groupe AB P4	5.00	4.15	-0.850
	groupe BA P4	4.79	4.10	-0.688
	normo-lecteurs P4	6.65	5.87	-0.776
Médiane	groupe AB P4	5.50	4.63	-0.875
	groupe BA P4	5.38	4.00	0.125
	normo-lecteurs P4	7.00	6.75	-0.750
Ecart-type	groupe AB P4	1.67	1.43	1.86
	groupe BA P4	2.19	2.26	2.35
	normo-lecteurs P4	1.47	1.74	1.61
Minimum	groupe AB P4	2.25	1.50	-3.75
	groupe BA P4	1.25	0.00	-6.25
	normo-lecteurs P4	2.00	1.75	-5.00
Maximum	groupe AB P4	6.75	5.75	3.25
	groupe BA P4	7.50	8.00	2.00
	normo-lecteurs P4	8.00	8.00	4.25

ANOVA pour mesures répétées

Effets intra-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Mesures répétées - facteur 1	14.0635	1	14.0635	9.9460	0.002
Mesures répétées - facteur 1 * Groupes P4	0.0741	2	0.0371	0.0262	0.974
Résidu	229.0649	162	1.4140		

Note. Somme des carrés de type 3

Effets inter-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Groupes P4	117	2	58.68	14.5	<.001
Résidu	657	162	4.05		

Note. Somme des carrés de type 3

Tests post hoc

Comparaisons post hoc - Mesures répétées - facteur 1 * Groupes P4

Comparaison								
Mesures répétées - facteur 1	Groupes P4	Mesures répétées - facteur 1	Groupes P4	Différence moyenne	Erreur standard	ddl	t	p _{tukey}
T0	groupe AB P4	- T0	groupe BA P4	0.2083	0.658	162	0.3164	1.000
		- T0	normo-lecteurs P4	-1.6469	0.503	162	-3.2743	0.016
		- T2	groupe AB P4	0.8500	0.532	162	1.5984	0.601
		- T2	groupe BA P4	0.8958	0.704	162	1.2732	0.799
		- T2	normo-lecteurs P4	-0.8706	0.508	162	-1.7136	0.525
		- T0	normo-lecteurs P4	-1.8552	0.462	162	-4.0145	0.001
	groupe BA P4	- T2	groupe AB P4	0.6417	0.712	162	0.9008	0.946
		- T2	groupe BA P4	0.6875	0.485	162	1.4162	0.717
		- T2	normo-lecteurs P4	-1.0790	0.468	162	-2.3070	0.197
	normo-lecteurs P4	- T2	groupe AB P4	2.4969	0.572	162	4.3669	<.001
		- T2	groupe BA P4	2.5427	0.525	162	4.8471	<.001
		- T2	normo-lecteurs P4	0.7762	0.141	162	5.5197	<.001
T2	groupe AB P4	- T2	groupe BA P4	0.0458	0.754	162	0.0608	1.000
		- T2	normo-lecteurs P4	-1.7206	0.576	162	-2.9858	0.038
	groupe BA P4	- T2	normo-lecteurs P4	-1.7665	0.529	162	-3.3362	0.013

3. Élèves de cinquième primaire

Statistiques descriptives

	Groupes P5	T0	T2	Différence T2-T0
N	normo-lecteurs P5	52	52	52
	groupe AB P5	7	7	7
	groupe BA P5	6	6	6
Moyenne	normo-lecteurs P5	6.35	7.78	1.44
	groupe AB P5	5.07	6.79	1.71
	groupe BA P5	4.88	7.25	2.38
Médiane	normo-lecteurs P5	6.50	8.00	1.50
	groupe AB P5	4.00	7.00	1.50
	groupe BA P5	4.63	7.25	3.00
Ecart-type	normo-lecteurs P5	1.65	1.59	1.61
	groupe AB P5	2.79	3.09	3.35
	groupe BA P5	1.44	1.38	2.34
Minimum	normo-lecteurs P5	2.00	3.75	-2.25
	groupe AB P5	1.00	0.500	-3.50
	groupe BA P5	3.25	5.00	-0.750
Maximum	normo-lecteurs P5	9.75	10.0	6.00
	groupe AB P5	8.50	10.0	6.00
	groupe BA P5	7.50	9.00	4.75

ANOVA pour mesures répétées

Effets intra-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Mesures répétées - facteur 1	46.46	1	46.46	25.348	<.001
Mesures répétées - facteur 1 * Groupes P5	2.46	2	1.23	0.672	0.514
Résidu	113.63	62	1.83		

Note. Somme des carrés de type 3

Effets inter-sujets

	Somme des carrés	ddl	Carrés moyens	F	p
Groupes P5	24.1	2	12.07	2.69	0.076
Résidu	278.1	62	4.49		

Note. Somme des carrés de type 3

Tests post hoc

Comparaisons post hoc - Mesures répétées - facteur 1 * Groupes P5

Comparaison								
Mesures répétées - facteur 1	Groupes P5	Mesures répétées - facteur 1	Groupes P5	Différence moyenne	Erreur standard	ddl	t	Ptukey
T0	normo-lecteurs P5	- T0	groupe AB P5	1.275	0.715	62.0	1.784	0.483
		- T0	groupe BA P5	1.471	0.765	62.0	1.922	0.399
		- T2	normo-lecteurs P5	-1.437	0.265	62.0	-5.414	<.001
		- T2	groupe AB P5	-0.440	0.716	62.0	-0.614	0.990
		- T2	groupe BA P5	-0.904	0.767	62.0	-1.178	0.846
		groupe AB P5	- T0	0.196	0.987	62.0	0.199	1.000
	groupe BA P5	- T2	groupe BA P5	-2.712	0.715	62.0	-3.794	0.004
		- T2	normo-lecteurs P5	-1.714	0.724	62.0	-2.369	0.183
		- T2	groupe AB P5	-2.179	0.989	62.0	-2.203	0.251
		- T2	groupe BA P5	-2.909	0.766	62.0	-3.800	0.004
		- T2	normo-lecteurs P5	-1.911	0.989	62.0	-1.932	0.393
		- T2	groupe AB P5	-2.375	0.782	62.0	-3.039	0.039
T2	normo-lecteurs P5	- T2	groupe AB P5	0.998	0.717	62.0	1.393	0.731
		- T2	groupe BA P5	0.534	0.767	62.0	0.695	0.982
	groupe AB P5	- T2	groupe BA P5	-0.464	0.990	62.0	-0.469	0.997

Annexe 15. Utilisation de l'Intelligence Artificielle (IA)

Note sur l'usage de l'intelligence artificielle :

Dans ce mémoire, nous avons utilisé l'intelligence artificielle, conformément à la charte ULiège, comme une aide à la rédaction afin de reformuler certains passages, de corriger le style, l'orthographe et la grammaire.

L'outil n'a pas été utilisé pour produire du contenu ou interpréter des résultats.

Résumé

L'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est aujourd'hui une grande préoccupation des professionnels de l'enseignement. Dans cette optique, les enseignants sont encouragés à mettre en place des aménagements raisonnables afin de favoriser l'accès aux apprentissages. Pour soutenir cette démarche, la Fédération Wallonie-Bruxelles (2017) a mis en place les *pôles territoriaux* dont la principale mission est d'accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre de ces aménagements. Toutefois, les recherches portant sur les aménagements concrets et sur leur efficacité, en particulier ceux destinés à soutenir les élèves dyslexiques en lecture, restent encore peu nombreuses (Al Otaiba et al., 2023). Ce travail visait à approfondir cette thématique selon une double approche : expérimentale et exploratoire.

La partie expérimentale avait pour but de comparer l'efficacité de deux types d'aménagements raisonnables susceptibles d'être conseillés aux élèves dyslexiques : l'indication des syllabes et la synthèse vocale. La question de recherche était la suivante : « L'indication des syllabes est-il plus efficace que la synthèse vocale pour améliorer les performances en lecture des élèves dyslexiques de 3^e, 4^e et 5^e primaire ? » Nous avons émis l'hypothèse que l'indication syllabique aurait un impact plus important sur les compétences en lecture par rapport à la synthèse vocale. Nous avons supposé que la synthèse vocale jouerait davantage un rôle de compensation, conformément à ce qui est dit sur le sujet dans la littérature (Tremblay & Chouinard, 2013 ; Wood et al., 2018). Pour tester cette hypothèse, nous avons alors administré ces aménagements à 53 élèves dyslexiques selon un design croisé. Chaque élève a pu bénéficier successivement des deux aménagements pendant deux périodes distinctes de deux mois. Les résultats obtenus ne confirment pas notre hypothèse initiale : les deux aménagements semblent produire des effets similaires. Par ailleurs, il est difficile de percevoir un réel impact sur les compétences en lecture. Plusieurs interprétations ont alors été suggérées.

Dans la partie exploratoire, nous nous sommes intéressée aux aménagements plus universels proposés aux élèves dyslexiques. Par le biais de sondages, nous avons interrogé des enseignants de 3^e, 4^e et 5^e primaire et des membres de pôles territoriaux afin d'identifier les aménagements les plus utilisés, d'évaluer la charge de travail qu'ils impliquent pour les enseignants et de recueillir leur ressenti concernant leur efficacité. Les résultats montrent que les professionnels ont tendance à privilégier les aménagements demandant moins de travail et que la plupart d'entre eux jugent la majorité des aménagements proposés efficaces.