

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMMED KHIDER BISKRA

Faculté Des Lettres Et Des Langues
Département Des Langues Etrangères
Filière De Français



Thèse De Doctorat LMD

En vue de l'obtention du diplôme de Doctorat en FLE
Option : Didactique des langues

Intitulé

La dyslexie et la dysphasie développementales chez les apprenants algériens du cycle primaire cas de Batna : vers une méthode éclectique de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère

Présentée par Mme

ABDESSEMED Anfal

Sous la Direction du

Pr. BOUBAKOUR Samira

JURY

Président :	M. DAKHIA Abdelouahab	Pr.	Université de Biskra
Rapporteur :	Mme. BOUBAKOUR Samira	Pr.	Université Batna 2
Examineur :	M. GUERID Khaled	MCA	Université de Biskra
Examineur :	M. DAKHIA Mounir	MCA	Université de Biskra
Examineur :	M. BENAÏSSA Lazhar	MCA	Université de Biskra
Examineur :	M. BENZEROUAL Tarek	MCA	Université Batna 2

Année Universitaire

2021-2022

Le fait d'admettre que l'on ne sait pas tout est le premier pas de notre voyage vers la connaissance.

Socrate

Dédicaces

Je dédie le présent travail de thèse,

À ma grand-mère, puisse ton souvenir rester inlassablement,

À mes bébés, Noelly et Dylan, ma chair et mon sang, puisse votre avenir être béni,

À Daniel, mon époux, ma source d'amour et de force, mon partenaire de vie et pour toute la vie,

À ma mère et mon père, mes piliers, que votre bénédiction m'éclaire la route pour toujours,

À mes frères et sœurs, à mes neveux et nièces, puisse la vie vous sourire éternellement,

À toute la famille Bitier et Thermé, ma deuxième famille,

Et à mes amies qui m'ont toujours encouragé,

Mille Mercis

Remerciements

Je remercie les enseignants de l'université de Batna et de Biskra qui ont participé de près ou de loin à l'édification de mon savoir d'aujourd'hui.

Je remercie Monsieur le Doyen KETHIRI Brahim pour sa bienveillance, ses conseils et ses encouragements. Je remercie également Madame OUAMANE Nadjette pour toute l'aide qu'elle m'a apportée.

Monsieur RABIH Ammar et Monsieur FOURAR Mhammed qui m'ont accompagné tout au long de mon affiliation à l'université de Biskra.

Je tiens à remercier particulièrement Madame FEMMAM Chafika, pour toutes nos discussions scientifiques et pour ses conseils quant à mon travail de recherche, mais aussi pour ses encouragements.

Ainsi, j'adresse mes remerciements à tous les enseignants ayant accepté de me faire honneur dans le jury de ma soutenance.

Je remercie toutes les personnes ayant participé dans la préparation de cette thèse, précisément les enseignants ayant répondu à mon questionnaire et avec qui j'ai fait l'entretien.

Aux directeurs et directrices des écoles qui m'ont accueilli et aidé, ainsi qu'aux orthophonistes et aux psychologues de l'ORL et de l'Hygiène et Scolarité de la ville de Batna.

Mes derniers remerciements vont à Monsieur LEGROS Denis, qui m'avait offert la possibilité de faire mes premiers stages en France et qui a toujours répondu présent.

ملخص

هدف هاته الأطروحة هو تكييف الكتاب المدرسي الجزائري للسنة اخلامسة ابتدائي مع النظام الإدركي لعسر القراءة من خلال طريقة التناقضية، بيناهما على الأساليب البنائية هدف سابقا إلى علاج عسر القراءة. أن التحقيقات التي أجريناها في هذا اجمال أظهرت لنا وجود فجوة من إنشائها على المدى الطويل بين النظرية وللممارسة التي يقدمها التدريب للمعلمين. في إطار هذه الأطروحة ومن خلال مراهبة ممارسات الوصول الدرسة وبروتولوت التحقيق ولنجرب مع المعلمين ولطالب. لقد جنحنا في اقتراح نهج جديد لتكييف الكتاب المدرسي وقد ضمن لنا نهج هذه نتائج مهمة.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، التدريب المتخصص، التوف، الكتاب المدرسي، التناقضية

Résumé

Cette recherche consiste en une adaptation du manuel scolaire algérien de la 5ap au système cognitif des dyslexiques à travers une méthode éclectique, basées sur des méthodes préalablement destinées à la remédiation de la dyslexie. Car, les investigations que nous avons menées sur le terrain, nous ont démontré l'existence d'un fossé qui s'est créé à la longue entre la théorie et la pratique que la formation octroie aux enseignants. Dans le cadre de cette thèse et à travers l'observation des pratiques de classe, des protocoles d'investigation et de l'expérimentation auprès des enseignants et des élèves. Nous nous sommes parvenus à proposer une nouvelle approche d'adaptation du livre scolaire et sa mise en pratique nous a assuré des résultats non négligeables.

Mots clés : Dyslexie, Formation spécialisée, Adaptation, Manuel scolaire, Eclectisme

Abstract

This research consists in an adaptation of the Algerian textbook of the 5 years of primary school, to the cognitive system of dyslexia through an eclectic method, based on methods previously intended for the remediation of dyslexia. Through the investigations we conducted in the field, they have shown us the existence of a gap that has been created in the long term between the theory and the practice that the training gives to teachers. Within the framework of this thesis and through observation of classroom practices, investigation

protocols and experimentation with teachers and students. We have succeeded in proposing a new approach to the adaptation of the schoolbook and its execution has approved us significant results.

Keywords: Dyslexia, Specialized training, Adaptation, Textbook, Eclecticism

Sommaire

<i>Résumé</i>	V
<i>Sommaire</i>	VII
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I. DU LANGAGE AUX TROUBLES 'DYS'	12
<i>Introduction</i>	13
<i>I. Le langage et la parole</i>	13
<i>II. Chronologie du développement du langage</i>	16
<i>III. Cerveau, mémoire et langage</i>	21
<i>IV. Le développement de l'enfant</i>	42
<i>V. Pathologie du langage, handicap et troubles « dys »</i>	54
<i>VI. La dyslexie</i>	63
<i>Conclusion</i>	77
CHAPITRE II. AUTOUR DE LA LECTURE	79
<i>Introduction</i>	80
<i>I. La lecture</i>	80
<i>II. Les processus en lecture</i>	85
<i>III. Neurophysiologie de l'apprentissage de la lecture</i>	93
<i>IV. Les méthodes d'enseignement de la lecture</i>	105
<i>V. La lecture chez les dyslexiques</i>	117
<i>Conclusion</i>	136
CHAPITRE III. L'ALGERIE ENTRE FORMATION(S) ET EDUCATION INCLUSIVE ..	138
<i>Introduction</i>	139
<i>I. La lecture dans les différentes méthodologies</i>	139
<i>II. Enseignement du français en Algérie : historique, évolution et statut actuel</i>	146
<i>III. Les Formations en Algérie</i>	151
<i>IV. Formation spécialisée et éducation inclusive</i>	158
<i>Conclusion</i>	173
CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE	174
<i>Introduction</i>	175

<i>I. Approche éclectique</i>	175
<i>II. Problématique de la recherche.....</i>	177
<i>III. Cadre théorique.....</i>	181
<i>IV. Protocole expérimental</i>	181
<i>V. Enquêtes</i>	204
<i>Conclusion.....</i>	217
CHAPITRE V. LA DYSLEXIE ENTRE MANUEL ET OPINIONS DES SUJETS	
INTERROGES.....	218
<i>Introduction</i>	219
<i>I. Le manuel scolaire en question</i>	219
<i>II. Les observations.....</i>	238
<i>III. L'analyse de l'entretien directif.....</i>	250
<i>IV. Analyse du questionnaire</i>	265
<i>V. Synthèse des résultats</i>	283
<i>Conclusion.....</i>	287
CHAPITRE VI. EXPERIMENTTION SUR LA DYSLEXIE.....	
<i>Introduction</i>	289
<i>I. Notre méthode éclectique.....</i>	289
<i>II. Pré-test</i>	296
<i>III. Phase expérimentale</i>	298
<i>III. Synthèse des résultats</i>	354
<i>Conclusion.....</i>	355
CONCLUSION GENERALE.....	
356	
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	
363	
<i>Table des matières</i>	381
<i>Annexes</i>	388

Table des figures

Figure 1 : Les hémisphères du télencéphale. Source : Reproduit à partir de « Tumeurs du cerveau : Le cerveau - Les différentes parties » s.d., e-cancer. https://urlz.fr/fle6	22
Figure 2: Le diencéphale. Source : Reproduit à partir de « Diencéphale : définition, explications » s.d., aquaportail. https://urlz.fr/fleb	23
Figure 3 : Les régions du cerveau. Source : Reproduit à partir de « Le cerveau humain : anatomie et fonction 'Image reproduite avec l'aimable autorisation de Visible Body » 2021, Visiblebody. https://urlz.fr/fldA	24
Figure 4 : Le rôle des hémisphères. Source : Reproduit à partir de « Méta-langage et hémisphères cérébraux » 2003-2021. astroariana. https://urlz.fr/fler	25
Figure 5 : Les 4 lobes de l'hémisphère. Source : Reproduit à partir de « Tumeurs du cerveau : Le cerveau - Les différentes parties » s.d., e-cancer. https://urlz.fr/fle6	27
Figure 6: Les types de mémoires. Source : Reproduit à partir de « La mémoire déclarative et le modèle de Squire » 2011, jlb. DOI : 10.1684/nrp.2011.0174	30
Figure 7 : Mémoire sensorielle, à court et à long terme. Source : Reproduit à partir de « Mémoire et apprentissage » 2018. lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_07/a_07_p/a_07_p_tra/a_07_p_tra.html	31
Figure 8 : le processus de mémorisation. Source : Reproduit à partir de http://vetopsy.fr/comportement/memoire/memoire-long-terme.php	35
Figure 9 : le processus de mémorisation. Source : http://diproavc.e-monsite.com/pages/l-aphasie.html	38
Figure 10: les lobes et les aires du cerveau. Source : photo tirée de https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/le-langage/	58
Figure 11: arbre diagnostique des troubles dys. Source : Reproduit à partir de : Le Centre référent des troubles du langage et des apprentissages (CTRLA) « l'arbre diagnostique » : http://langage-apprentissages.aphp.fr/venir/parcours/	68
Figure 12: Le modèle modal Architecture du système cognitif humain selon Atkinson et Shiffrin (1968) . Source cité par : (Banet, 2010, p.44) consulté sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.banet_a&part=371616#TH.2.2.2.1	86
Figure 13: modèle cognitif à double voie de la lecture Morton et Patterson (1980). Source : https://jplagaceopto.wordpress.com/2013/01/11/les-processus-de-la-lecture-et-la-dyslexie-visuelle-ou-de-surface-1ere-partie/	88
Figure 14: tableau de l'alphabet phonétique de la langue française. Source : Tiré de https://septiemeartetdemi.com/2020/11/09/introduction-a-lalphabet-phonetique-pour-le-francais/	99
Figure 15: Stade du développement de la lecture selon Frith (1985). Source : académie de Grenoble http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/spip.php?article31	100
Figure 16: Les processus de lecture et leurs composantes cité dans (Carette, 2008, p.2 Source : https://doczz.fr/doc/3435870/les-processus-en-lecture	115
Figure 17 : Exemples d'illustrations. Source : tiré du livre Davis, le don de la dyslexie, 1994, p.227	133
Figure 18 photos prises des parties réservées aux psychologues des dossiers médicaux des élèves dyslexiques	203
Figure 19 pages 21-22 du livre scolaire	222
Figure 20 page 23 du livre scolaire	224
Figure 21 page 24 du livre scolaire	226
Figure 22 page 25 du livre scolaire	228
Figure 23 page 26-27 du livre scolaire	230

Figure 24 page 28-29 du livre scolaire	232
Figure 25 le cross impossible	233
Figure 26 page 1-2 du nouveau manuel scolaire	237
Figure 27 déroulement de la séquence didactique. Source : Bourhis, Frossard et Panchout, 2017, p.11	238
Figure 28 Nombre d'enseignant en fonction du cursus universitaire	251
Figure 29 Graphiques des sommes des réponses LMD	253
Figure 30 des sommes des réponses Classiques	254
Figure 31 des sommes des réponses Autre (ITE)	254
Figure 32 des courbes en fonction du cursus et des sommes des réponses	255
Figure 33 graphiques présentant la somme des réponses des enseignants connaissant les troubles de l'apprentissage	257
Figure 34 graphiques présentant la somme des formations qui a permis la connaissance des troubles de l'apprentissage	258
Figure 35 Courbe comparative en fonction des réponses et des formations proposées	259
Figure 36 Graphique présentant le nombre d'enseignants ayant eu des cas spéciaux	260
Figure 37 Graphique présentant les formations ayant porté sur les cas spéciaux	262
Figure 38 Graphique présentant les formations ayant porté sur les cas spéciaux	264
Figure 39 Graphique présentant les réponses par thème sur l'enfant qui ne sait pas lire	266
Figure 40 Graphique présentant les réponses par thème sur l'enfant qui ne sait pas lire	268
Figure 41 Graphique présentant les réponses des enseignants sur les méthodes de lecture utilisée	270
Figure 42 Graphique présentant les réponses des enseignants sur les méthodes alternatives de lecture utilisée	272
Figure 43 Graphique présentant les impressions des enseignants sur les méthodes alternatives	273
Figure 44 Graphique présentant le taux de connaissance de la dyslexie	274
Figure 45 Graphique présentant la définition de la dyslexie avec précision	275
Figure 46 Graphique présentant les formations qui ont permis la connaissance de la dyslexie	276
Figure 47 Graphique présentant les avis des enseignants sur la prise en charge de la dyslexie	278
Figure 48 Graphique présentant les enseignants ayant des enfants qui ne savent pas lire	279
Figure 49 Graphique présentant les enseignants ayant des enfants porteurs de signes de dyslexie	280
Figure 50 Graphique présentant les enseignants ayant pris en charge des dyslexiques	282
Figure 51 critère d'évaluation d'une méthode d'enseignement (Lobier, Valdois, 2009).	291
Figure 52 exemple de notre adaptation du livre scolaire de la 5 ^{ème} année primaire	293
Figure 53 Diagramme présentant la lecture de l'élève 1	300
Figure 54 Diagramme présentant la lecture de l'élève 2	301
Figure 55 Diagramme présentant la lecture de l'élève 3	302
Figure 56 Diagramme présentant la lecture de l'élève 4	303
Figure 57 Diagramme présentant la lecture de l'élève 5	304
Figure 58 Diagramme présentant la lecture de l'élève 6	305
Figure 59 Diagramme présentant la lecture de l'élève 7	306
Figure 60 Diagramme présentant la lecture de l'élève 8	307
Figure 61 Diagramme présentant la lecture de l'élève 9	308

Table des tableaux

Tableau 1: Les stades du développement selon Wallon.....	46
Tableau 2: Les théories du développement de l'enfant	48
Tableau 3. Les types d'aphasie	59
Tableau 4 : Les types d'alexie.....	62
Tableau 5: Différence entre la conscience phonologique et phonémique. Source : Animation pédagogique du 19 octobre 2005 (Laurence Stary CPC et Christelle Faux). Consulté au site : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf	91
Tableau 6 : les stades du développement selon Marsh et al.....	104
Tableau 7 : les phases du développement selon le modèle de Ferreiro	104
Tableau 8 : procédure de la maîtrise des symboles selon la méthode Davis. (Davis, 1994, p.223),	131
Tableau 9 : Les procédés de la théorie de la gestion mentale. (Gadré, 2007, pp.1-2)	135
Tableau 10 : méthodes et approches de l'enseignement des langues étrangères.....	142
Tableau 11. Modules de la formation préparatoire des enseignants en Algérie. Source : ministère de l'Éducation nationale	156
Tableau 12 : La formation selon le CNFPH. Source : Ministère de la solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme	169
Tableau 13 nombre et objectifs des séances	195
Tableau 14 les cas dyslexiques.....	197
Tableau 15 Tableau détaillé des cas dyslexiques	200
Tableau 16 La grille d'observation des pratiques de classes	207
Tableau 17 Les caractéristiques des sujets interviewés	209
Tableau 18 La grille d'analyse du livre.....	215
Tableau 19 Les chapitres du livre scolaire de la 5 ^{ème} AP	220
Tableau 20 les projets du livre scolaire (2010-2011).....	220
Tableau 21 observations début du cours	242
Tableau 22 : observations durant le cours.....	243
Tableau 23 le répertoire lexical des enseignants	243
Tableau 24 maintien de l'intérêt des élèves.....	244
Tableau 25 maintien du visuel des élèves.....	244
Tableau 26 la vérification de la compréhension	245
Tableau 27 la participation des élèves.....	245
Tableau 28 la clarté des consignes	245
Tableau 29 la diversification des activités	246
Tableau 30 l'attitude des élèves pendant le cours.....	246
Tableau 31 les relations entre les enseignantes et les élèves	247
Tableau 32 achèvement du cours	248
Tableau 33 consigne pour le prochain cours.....	248
Tableau 34 Le cursus universitaire	250
Tableau 35 La formation initiale.....	252
Tableau 36 Somme des réponses LMD	253
Tableau 37 Somme des réponses Classique	253
Tableau 38 Somme des réponses Autre (ITE).....	254
Tableau 39 Modules de formation.....	257
Tableau 40 Les enseignants ayant eu des cas spéciaux sur le terrain	260
Tableau 41 Les formations ayant permis aux enseignants de savoir se comporter face aux cas spéciaux	261
Tableau 42 thème récurrent de comment agir face à un enfant TDA.....	263

<i>Tableau 43 opinions sur l'enfant qui ne sait pas lire</i>	266
<i>Tableau 44 opinions sur la non-maitrise de la lecture</i>	268
<i>Tableau 45 La méthode de lecture des enseignants</i>	269
<i>Tableau 46 La méthode alternative de la lecture utilisée par les enseignants</i>	271
<i>Tableau 47 impressions des enseignants par rapport à la méthode alternative</i>	273
<i>Tableau 48 les enseignants et leur connaissance de la dyslexie</i>	274
<i>Tableau 49 la définition des enseignants avec précision de la dyslexie</i>	275
<i>Tableau 50 La provenance de la définition de la dyslexie proposée par les enseignants</i>	276
<i>Tableau 51 ce que pensent les enseignants de la prise ne charge de la dyslexie</i>	277
<i>Tableau 52 Ce que les enseignants connaissent sur les symptômes de la dyslexie</i>	278
<i>Tableau 53 Les enseignants face à la dyslexie (tableau fractionné)</i>	280
<i>Tableau 54 prise en charge des dyslexiques en classe par les enseignants</i>	281
<i>Tableau 55 conseils des enseignants pour les nouvelles recrues</i>	283
<i>Tableau 56 mise en forme proposée par notre méthode</i>	290
<i>Tableau 57 présentant la lecture de l'élève 1</i>	300
<i>Tableau 58 présentant la lecture de l'élève 2</i>	301
<i>Tableau 59 présentant la lecture de l'élève 3</i>	302
<i>Tableau 60 présentant la lecture de l'élève 4</i>	303
<i>Tableau 61 présentant la lecture de l'élève 5</i>	304
<i>Tableau 62 présentant la lecture de l'élève 6</i>	305
<i>Tableau 63 présentant la lecture de l'élève 7</i>	306
<i>Tableau 64 présentant la lecture de l'élève 8</i>	307
<i>Tableau 65 présentant la lecture de l'élève 9</i>	308
<i>Tableau 66 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 1)</i>	314
<i>Tableau 67 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 2)</i>	320
<i>Tableau 68 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 3)</i>	325
<i>Tableau 69 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 4)</i>	330
<i>Tableau 70 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 5)</i>	335
<i>Tableau 71 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 6)</i>	340
<i>Tableau 72 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 7)</i>	345
<i>Tableau 73 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 8)</i>	348
<i>Tableau 74 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 9)</i>	353

INTRODUCTION GENERALE

L'acquisition du langage chez les enfants évolue avec l'âge, elle passe par des étapes qui vont par la suite permettre aux sujets parlants une production du langage oral. Selon Bernicot et Marcos (1992) l'enfant s'imprègne d'abord dans le prélinguistique ; il passe d'une communication corporelle à une communication vocale, enfin à un début de compréhension verbale.

Dans cette dernière phase, l'enfant commence l'appropriation des sons de sa langue maternelle, ce que Bruner (1983,1991) désigne par l'entrée dans les mécanismes de base de la communication, c'est une étape primordiale puisque l'enfant va adapter ses messages non verbaux à l'interlocuteur. En d'autres termes, l'enfant n'a pas de capacité d'adaptation, mais possède des dispositions qui vont le relier activement à son environnement, elles sont d'ordre visuel et sonore (relation interactionniste). Jusqu'à nos jours, l'explication de ces dispositions phénoménales reste inexplicable.

Le bébé dès sa naissance a la particularité de détenir des mécanismes perceptifs et réceptifs qui lui permettent de distinguer les sons de la parole (Melher, 1978) d'où son attachement à la voix maternelle, qui la diffère des autres voix humaines. L'activité orale, selon Bowlby (1969) est donc en perpétuelle évolution, elle passe des cris et des pleurs, au babillage, à la manifestation d'un seul mot, de deux mots, de trois mots et finalement à la phrase. Il contrôle alors son articulation davantage et son appareil phonatoire. Nous dirons donc que le langage humain est déterminé par des étapes, mais il est également conditionné par la compréhension. Cette dernière se résume en une conceptualisation de différentes choses auxquelles les enfants s'exposent.

Pour discerner le mécanisme cognitif de la compréhension, nous pouvons l'introduire comme un ensemble d'activités, que le cerveau entretient avec la connaissance pour arriver à une assimilation. Les théories expliquant ce mécanisme du développement et de compréhension ne s'accordent pas sur sa nature. Les spécialistes ne sont pas unanimes à ce sujet, nous nous retrouvons avec : les tout-innés, les tout-acquis et les interactionnistes/constructivistes. Bien que, la notion des étapes reste commune pour ces différentes théories.

Cependant, dans certains cas, ce développement ne suit pas les mêmes étapes ; ce qui engendre des troubles. Ces derniers sont persistants, ils affectent la

compréhension de l'enfant. Et pourtant, il est remarqué qu'il ne présente aucun manque de stimulation, aucun déficit sensoriel, ni intellectuel.

Ces troubles se traduisent par un retard de l'acquisition du langage. Autrement dit, le trouble n'apparaît que s'il y a un décalage dans la chronologie des étapes du développement. Ainsi, ils vont affecter par la suite le parcours scolaire de l'enfant sujet, et engendrer par la même occasion des troubles spécifiques que l'on nommera les troubles « dys ».

Les troubles spécifiques de l'apprentissage/du langage, ou appelés également les troubles « dys » relèvent généralement d'une seule fonction altérée, tandis que les autres capacités mentales et intellectuelles sont préservées.

Cette altération va provoquer un clivage entre les différents apprenants. Les enfants qui ont des troubles vont développer leur langage, mais aussi leurs capacités langagières de manières visiblement défaillantes. Par conséquent, ils vont se retrouver avec des systèmes cognitifs divergents mais surtout déficitaires.

Selon l'Institut français national de la santé et de la recherche médicale, les troubles de l'apprentissage sont relativement nombreux, ils sont classés selon le *Diagnostic and Statistical Manual ou Mental Disorders* (DSM-5) comme suit :

- Trouble spécifique des apprentissages avec déficit en lecture (dyslexie)
- Trouble spécifique des apprentissages avec déficit de l'expression écrite (dysorthographe)
- Trouble spécifique des apprentissages avec déficit du calcul (dyscalculie)

Ils sont souvent associés aux troubles ou déficits suivants : Trouble du langage oral (dysphasie), trouble développemental de la coordination (dyspraxie), impliquant certaine forme de trouble de l'écriture (dysgraphie) et déficits de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH ou TDA) (INSERM, 2019)

Ainsi, le langage est un processus complexe, qui se développe en suivant une trame chronologique, et des étapes soit consécutives, soit assemblées (qui se réalisent en même temps). Une fois la trame n'est pas régulière, nous nous retrouvons face à un nombre important de troubles (seuls ou associés). Pourquoi nous dirons que, comprendre ce mécanisme, nous permet de comprendre l'origine des troubles, où réside la défaillance, mais surtout comment y remédier. Afin de

délimiter notre champ de recherche, cette présente thèse ne va prendre en considération que l'étude de la dyslexie.

La dyslexie est un trouble qui touche les apprentissages fondamentaux de la lecture, et qui n'épargne malheureusement pas l'écriture et l'orthographe. Ce déficit en lecture, ou appelé communément la dyslexie est définie selon L'OMS (CIM 10, 1993) comme une acquisition du langage difficile et durable à la suite d'une anomalie dans la mise en place des réseaux neuronaux qui permettent la lecture. Les solutions proposées pour y remédier s'articuleront sur : une approche diagnostique, une prise en charge pluridisciplinaire et une rééducation précoce et appropriée. Le partenariat entre les parents, les enseignants, les pédopsychologues et les neuropsychiatres reste indispensable pour le suivi scolaire.

La compensation est la clé ou la solution phare dans le présent cas. L'accès à la formation prend une autre forme. Ce qui signifie, que la formation doit être diffusée de façon spéciale, mais surtout, adaptée.

La littérature montre que la physiopathologie de la dyslexie développementale demeure inconnue dont l'origine est plurifactorielle, des chercheurs ont émis plusieurs hypothèses explicatives sur le sujet ; une qui vient d'une anomalie neurodéveloppementale dont le responsable premier est le gène. Une autre qui vient des données épidémiologiques qui impliquent la génétique et l'agrégation familiale. Une autre et pas la dernière, qui est d'ordre environnemental, et enfin, une qui est psycho-cognitive.

Ce concept controversé, fait en sorte que la littérature autour ne cesse d'accroître. Ces dernières décennies, les travaux se sont multipliés, découlant d'observations, de tests et d'études de cas. Par ailleurs, les études à caractère rééducatif, sont moins nombreuses. Dans les pays occidentaux, la littérature recense plusieurs articles à ce sujet. Des programmes de rééducation ont vu le jour, répondant à deux critères : aux symptômes universels de la dyslexie, et aux besoins du terrain d'où viennent les recherches. Pour notre pays, qui est l'Algérie, nous dénombrons une vingtaine d'articles sur la dyslexie, offrant des solutions ou des suggestions. Mais, qui ne proposent pas des méthodes ou des didacticiels pour y remédier.

Malgré les retentissements profonds de la dyslexie, sur le parcours scolaire des enfants, elle reste méconnue dans certaines régions du monde. Toutefois, elle est déterminée par des statistiques dans plusieurs pays, nous citons à titre d'exemple, que selon la Fédération Française des Dys 6 à 8% de la population est touchée. Selon l'association québécoise des neuropsychologues, 5 à 15% des enfants d'âge scolaire sont souffrants de troubles de l'apprentissage, dont la dyslexie.

L'Algérie, fait partie des pays où la dyslexie n'est pas complètement méconnue, particulièrement au sein des communautés de santé, universitaires ou scolaires. Toutefois, elle ne présente aucune statistique officielle sur le taux des cas au sein de la population. Au niveau de la loi, l'Algérie fait l'effort de prendre en considération toutes les préoccupations des citoyens confondus. D'où les décrets présidentiels dont la Loi n° 02-09 du 25 Safar 1423 correspondant au 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées. Dans le chapitre 1 qui concerne les dispositions générales. Au tour de l'article 2 et 3. Le décret promet uniquement la prise en charge des personnes atteintes d'handicap (congénital ou acquis). En leur donnant droit, au dépistage, aux soins, à l'enseignement, à l'intégration dans la vie professionnelle, et aux bonnes conditions de vie (cela inclut un revenu modeste et une participation à la vie économique). (Organisation International du Travail, 2014)

Dans le chapitre 3 de ladite loi, qui traite l'éducation, la formation professionnelle et la rééducation fonctionnelle et réadaptation, l'article 14 et 15 insistent sur la scolarisation obligatoire des enfants et adolescents handicapés. Et qu'ils doivent bénéficier de classes et de sections spéciales. Autrement dit, des aménagements (matériels surtout) sur tous les plans. L'article 16 souligne l'intensité du handicap, qui va déterminer la nécessité d'une scolarisation dans des établissements spécialisés. L'article 17 et 18 viennent concorder avec l'article précédent, pour marquer que la formation spécialisée doit être dispensée et assurée par des formateurs spécialisés. (Organisation International du Travail, 2014)

Il y a eu d'autres décrets, en 2003, 2006, 2008 et 2014, portant simplement sur d'autres modalités, qui touchent l'intégration à la vie professionnelle, économique et culturelle. Le tout dernier décret est celui comportant le numéro 17-187, du 3 juin 2017 fixant les modalités de prévention du handicap. Mais,

aucune autre nouvelle mesure vis-à-vis de l'enseignement n'a été prise en charge. (Organisation International du Travail, 2014)

Le problème que nous rencontrons sur le terrain, à la suite de notre humble expérience et aux échanges que nous avons tenus avec les directeurs des écoles, inspecteurs et enseignants de différents cycles : est que, les enfants ayant des troubles de l'apprentissage ne trouvent pas leur place dans la société algérienne. Sans doute puisqu'ils ne présentent pas un réel handicap, mais gardons à l'esprit qu'ils ne ressemblent pas, d'un point de vue cognitif, aux enfants n'ayant pas de déficit particulier.

De surcroit, dans tous les décrets portant sur les personnes en toutes sortes de difficultés, il n'est cité dans aucun article les enfants souffrant de troubles de l'apprentissage, ou du moins de dyslexie. Dans le décret exécutif n° 16-184 du 17 Ramadhan 1437 correspondant au 22 juin 2016, les articles fixent les missions et les modalités d'organisation et de fonctionnement des centres de formation professionnelle et de l'apprentissage spécialisé pour personnes handicapées physiques. Dans le chapitre 1, l'article 2 précise les catégories d'handicap prises en charge par les établissements ou centres spécialisés, nous y trouvons les malformations motrices, les handicaps auditifs (sourd et muet), et les handicaps visuels. (Organisation International du Travail, 2014).

Tenant compte de ce que nous avons présenté en supra, nos questionnements, quant à la dyslexie en contexte algérien, s'accroissent. Débutant par la prise de conscience du péril que cause ce trouble aux enfants, une scolarité inadaptée et qui finalement exclut les enfants aux troubles de l'apprentissage.

Par conséquent, nous nous interrogeons sur la compatibilité du système éducatif et pédagogique utilisé en Algérie avec ces sujets aux besoins spécifiques, si les troubles dys en général, et la dyslexie en particulier ne sont pas pris en compte par la loi, cela signifie systématiquement que l'école algérienne ne dispose pas de moyens adaptables à tous les enfants, que les aménagements nécessaires tels ceux qui sont cités dans les modalités plus haut, sont absents.

L'approche et la pédagogie qu'elle applique aujourd'hui reste relativement traditionnelle, une pour les enfants présentant un handicap, et une autre pour les enfants normaux. Ceux dont le mécanisme cognitif est particulier et dont les

stratégies de compréhension sortent de l'ordinaire, ne sont pas pris en compte. Mais surtout, qu'il n'y a pas de considération d'adaptation. Cela fait découler dès lors des pratiques scolaires en rupture totale avec les enfants dyslexiques en question.

La scolarisation spécialisée sollicite des formateurs ou enseignants spécialisés. Tandis, que dans le cas échéant, il y a une absence de cette donnée, dans la loi, mais aussi sur le terrain.

Nous nous interrogeons donc, sur l'adéquation du système pédagogico-didactique appliqué en Algérie et les pratiques de classes avec les enfants dyslexiques, dans quelle mesure il y aurait une réelle compatibilité entre le programme scolaire, son enseignement et le système cognitifs de ces sujets ?

Nous avons soulevé dans ce qui a précédé un questionnement, auquel nous venons émettre des hypothèses, qui vont piloter notre recherche à bon escient. A priori

- Nous avançons qu'il y aurait absence de formation spécifique, ce qui entraverait leur capacité à identifier ces cas spéciaux. Un enseignant non formé, serait incapable de dépister un enfant en difficulté, encore moins, à lui apporter de l'aide.
- Nous avançons que le corps enseignant utiliserait des supports pédagogiquement non adaptables aux stratégies cognitives, et à la compréhension distincte aux troubles dyslexiques. Générant une absence d'accommodation et une inadéquation entre les outils et les pratiques de classes.
- Nous pensons que les manuels feraient preuve d'inconvenance quant au système de compensation qui est essentiel pour ces enfants, autrement dit, ils seraient élaborés de manière appropriée aux enfants sans déficits, mais excluant les enfants dyslexiques.

Le sujet de notre recherche porte sur la dyslexie, notion qui se trouve au carrefour de nombreuses spécialités. En vue de la pluridisciplinarité qui la

caractérise, et au fait que nos hypothèses s'associent sur un seul sujet, mais qui demandent différents procédés pour être confirmées ou infirmées. Notre méthodologie, s'organise comme suit.

Tenant compte de notre objectif de départ, qui est l'élaboration d'une méthode adaptée au manuel algérien et au système de compensation utilisé par les dyslexiques, la méthode expérimentale nous paraît la plus appropriée.

Cependant, en ce qui concerne la phase qui la précède, soit la collecte de données : sa réalisation va s'établir à partir de la méthode empirique. Nous nous basons dès lors, sur l'enquête de terrain qui joint l'étude quantitative à l'étude qualitative selon les besoins des hypothèses, mais aussi de nos objectifs de départ. Cette enquête va se faire à travers un entretien directif, des observations et un questionnaire.

La méthode expérimentale va nous permettre de voir : dans un premier temps, les conséquences de l'utilisation du manuel scolaire sans modifications sur un groupe d'élèves dyslexiques. Dans un second temps, de voir les changements et les résultats sur ce même groupe, après l'adaptation du manuel comportera des modifications facilitant la lecture/compréhension pour les dyslexiques et qui reste tout de même fidèle au contenu imposé par le programme ministériel. Afin que le plan de l'expérimentation soit plausible, nous allons le répartir sur trois phases : pré-test, test et post-test. En mesurant les éventuels changements produits par la méthode proposée.

Les sujets de notre expérimentation sont donc des dyslexiques de la 5^{ème} année primaire, l'échantillonnage était représentatif, dont la collecte était faite par des tests ou disons une identification de cas par cas.

Les pratiques de classes vont être décrites grâce à l'observation et analysées à travers des grilles, l'objectif de ces observations est de dégager les modes opératoires des enseignants pour dispenser un cours, et les comportements des sujets dyslexiques.

Le questionnaire était remis à 30 enseignants de FLE, au cycle primaire de diverses écoles de la ville de Batna, afin de situer la formation générale et spécialisée en Algérie. L'échantillonnage est de convenance, mais aussi par grappe. Car, il nous est impossible d'interviewer tous les enseignants.

L'entretien directif que nous avons suivi est de type exploratif, il était formé à partir de questions courtes et ciblées afin d'apporter des réponses et tirer au clair les questionnements quant à nos hypothèses de départ. Il était destiné à la même population à laquelle le questionnaire a été administré.

Le questionnaire avait pour objectif de collecter des données sur la prise en charge des dyslexiques (connaissances, méthodes d'enseignements, etc.) tandis que l'entretien avait pour objectif de collecter des informations quant à la formation spécialisée par rapport à différents axes (passerelle, modules, etc.)

Le cadre théorique fait référence à différents concepts et approches, avec la démarche piagétienne qui a trouvé un équilibre entre la construction cognitive des informations dans le cerveau et l'interaction avec le monde extérieur. Et les travaux d'aujourd'hui démontrent que les apprentissages s'accomplissent de manière inhérente mais aussi, grâce à des interventions externes. (Closset, Henry, 2013).

Le principe de la théorie qui unit les aspects intrinsèques et extrinsèques, forme le socle de notre pensée, et inspire le modèle de notre méthode. En outre, les dyslexiques disposent de stratégies cognitives spécifiques intrinsèques et éprouvent le besoin d'une aide stratégique extrinsèque, émanant d'une interaction avec l'extérieur.

Notre hypothèse qui traite de l'adaptation du système de compensation des dyslexiques, avec le programme scolaire algérien, tenterait de déployer le rendement de ce principe à travers l'expérimentation.

Notre méthode repose sur le principe piagétien qui relie la construction cognitive et l'interaction sociale. Outre, elle se base pareillement sur des pédagogies de remédiation, nous en citons la gestion mentale d'Antoine de la Garanderie et la méthode Davis.

Notre travail de recherche tend à trouver une solution plurale. Tout d'abord, il s'agit de trouver des moyens et des stratégies pédagogico-didactiques, ainsi que des aménagements qui s'accommodent aux besoins spécifiques des apprenants dyslexiques algériens.

Ensuite, rendre compte des réalités du terrain algérien, en soulevant les véritables problèmes que rencontrent les enseignants et les élèves. Revoir certaines réglementations et proposer des solutions, mais aussi remettre en question la formation (qui est la plateforme de tout enseignant) et suggérer des modalités permettant de l'améliorer et de la rendre en adéquation avec les besoins du terrain.

Nous tenons également à conscientiser les enseignants, cela permettra de prémunir et précautionner d'autres troubles (anxieux et dépressifs). Ces objectifs soutiendront l'économie du pays, participeront à l'avancement de l'enseignement tout en amoindrissant les problèmes quotidiens du terrain. Notre travail de recherche sera organisé en six chapitres :

- Le premier chapitre intitulé : Du langage aux troubles 'dys', va contenir les assises théoriques autour du langage, son évolution et ses troubles, arrivant aux troubles de l'apprentissage et particulièrement la dyslexie.
- Le deuxième chapitre intitulé : Au tour de la lecture, va s'intéresser à la définition de cette notion, ses modes d'apprentissage et à la différence entre les normo-lecteurs et les dyslexiques.
- Le troisième chapitre intitulé : L'Algérie entre formation(s) et éducation inclusive. Dans ce chapitre, nous allons survoler les différentes méthodologies de l'enseignement de la lecture, le statut du FLE en Algérie, et la formation des enseignants (de la normale, à la spécialisée) arrivant à l'éducation spécialisée, en l'occurrence inclusive.
- Le quatrième chapitre intitulé : Cadre méthodologique, il s'agit d'un chapitre descriptif, dans lequel nous allons aborder dans ce chapitre l'éclectisme, nous allons faire un rappel de notre problématique de recherche et nos hypothèses. Nous allons récapituler le cadre théorique, et introduire le protocole expérimental.
- Le cinquième chapitre intitulé : la dyslexie entre manuel et opinions des sujets interrogés. Au niveau de ce chapitre, nous allons faire une analyse détaillée du manuel scolaire. Rapporter les données relatives aux observations, entretiens directs et questionnaire, les commenter et les analyser.

- Le dernier chapitre intitulé : Expérimentation sur la dyslexie, où nous allons voir le pré-test, la phase expérimentale détaillée, la mise en application de notre méthode adaptée et la synthèse des résultats.
- Notre thèse s'achèvera par une conclusion générale, des références bibliographiques et des annexes.

Il est à signaler que l'intitulé de la thèse traite de la dyslexie et de la dysphasie développementales. Néanmoins, la présente thèse ne traitera que la dyslexie. Ceci relève d'un problème administratif, la demande de modification de l'intitulé n'était pas prise en compte. Le choix de cet intitulé était hâtif en première année et l'ambition était démesurée face à l'ampleur du travail.

**CHAPITRE I. DU
LANGAGE AUX
TROUBLES 'DYS'**

Introduction

Tous les jours, les êtres vivants communiquent entre eux, les animaux à travers un langage de signes et les êtres humains à travers la langue ou la parole. Au cours de l'histoire, cette capacité de communication, a sollicité l'intérêt des philosophes et des scientifiques. Ils se sont posés énormément de questions par rapport à l'origine de cette faculté, sa relation avec la réalité, la pensée mais surtout la connaissance.

Depuis 1865, La Société de linguistique de Paris (SLP) a donné à l'étude du langage un caractère scientifique (Bergounioux,1997). Désormais, les explications apportées à ce sujet se font selon des disciplines scientifiques telles que : la psychologie, la biologie, la linguistique et beaucoup d'autres domaines.

Ce qui nous intéresse, comme nous nous inscrivons dans la didactique du FLE, ce sont les définitions et les explications qui ont été attribuées à ce concept en psychologie, et en science du langage. Ce chapitre va regrouper : la définition du langage, son évolution et ses troubles, arrivant aux troubles de l'apprentissage et particulièrement la dyslexie.

I. Le langage et la parole

Le langage est « la fonction qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen de signes » (Rondal, 2006, p. 26). Lors de l'expression, la parole se met en exergue à l'aide d'un processus complet, cette dernière comporte : l'appareil phonatoire, des membranes de respirations, d'articulation et d'autres membres de réception tels que l'ouïe et la vue. Mais l'essentiel ne s'arrête pas uniquement dans cette phase, car il y a certains départements du centre nerveux qui entrent dans la manipulation des processus déjà cités et surtout dans le codage/décodage de la parole. Autrement dit, il y a une compilation de gestes et de faits qui met en relation des appareils physiologiques et des états psychologiques. Ainsi, qu'une contribution au déchiffrement entre valeur symbolique et verbale (signifiant / signifié) (Saussure, 1964, pp. 98-101).

Rajoutant à cela, le fait que les membranes et les appareils qui assistent la production de la parole ne suffisent sans la contribution des différentes parties neurologiques du cerveau responsable du langage.

I.1. L'acquisition du langage

L'acquisition du langage chez les enfants évolue avec l'âge, elle passe par des étapes qui vont par la suite permettre aux sujets parlants une production du langage oral ; selon (Bernicot et Marcos, 1992) l'enfant s'imprègne d'abord dans le prélinguistique ; il passe d'une communication corporelle, à une communication vocale, enfin à un début de compréhension verbale. Dans cette dernière phase, l'enfant débute l'appropriation des sons de sa langue maternelle, ce que (Bruner, 1983, 1991) désigne par l'entrée dans les mécanismes de base de la communication, c'est une étape primordiale puisque l'enfant va adapter ses messages non-verbaux à l'interlocuteur. En d'autres termes, l'enfant n'a pas de capacité d'adaptation mais possède des dispositions qui vont le relier activement à son environnement, ces possessions vont être d'ordre visuel et sonore. Jusqu'à nos jours, l'explication de cette disposition phénoménale que les enfants développent au fur et à mesure reste inexplicable.

Le bébé dès sa naissance a la particularité de détenir des mécanismes perceptifs et réceptifs qui lui permettent de distinguer les sons de la parole (Melher, 1978), d'où son attachement à la voix maternelle, qui la diffère des autres voix humaines. L'activité orale, selon (Bowlby, 1969) est donc en perpétuelle évolution, elle passe des cris et des pleurs, au babillage, à la manifestation d'un seul mot, de deux mots, de trois mots et finalement à la phrase, il contrôle alors son articulation davantage et son appareil phonatoire.

Le langage de l'enfant se développe avec son avancement dans l'âge, ce qui le conduit parallèlement à un développement cognitif, ceci nous amène à dire que sa compréhension, son processus de pensée, les concepts qu'il a en tête et ses connaissances se développent aussi.

I.2. Les étapes de l'acquisition du langage

Dans son article, Taine (1876) précise que ses observations ont été faites sur une petite fille dont le développement a été ordinaire (ni précoce ni tardif). Taine, manifestement, s'intéresse au développement de l'enfant, son intérêt ne se porte pas uniquement sur l'observation, seulement, ce développement va être pris comme étant une norme à travers laquelle il généralisera sur d'autres enfants. La technique de Taine consistait à observer « au fur et à mesure » le processus du développement. Cette technique l'a conduit à l'étude des mouvements : cette fille, une fois venue au monde, par action réflexe, peut mouvoir ses membranes dans tous les sens, a crié instantanément et a serré l'index qu'on lui a donné. A trois mois, elle remuait vaguement ses mains, naturellement en raison des sensations tactiles et musculaires, cependant, après deux mois et demi, il a constaté un mouvement acquis, c'est quand elle retourna sa tête du côté d'où vient la voix de sa grand-mère. (Maury, 2008).

C'est dans la même perspective, que Taine va mettre l'accent sur l'acquisition du langage et mettre en relation les mouvements développés par l'enfant avec l'acquisition du langage, il avança que :

L'organe vocal s'opère comme celui des membres ; l'enfant apprend à emmètre [emmétrer] tel ou tel son, comme il apprend à tourner la tête ou les yeux, c'est à dire par tâtonnements et essais perpétuels [...] Les sons (voyelles et consonnes) d'abord fort vagues et difficiles à noter se sont de plus en plus rapprochés de ceux que nous prononçons [...] Elle l'a acquis en grande partie par elle-même et toute seule, pour une petite partie grâce à l'aide d'autrui et par imitation. (cité dans Maury, 2008, p. 18)

Taine interprète l'acquisition du langage comme une « invention spontanée » et comme un « résultat de l'imitation ». Pour pouvoir expliquer ces deux concepts de Taine, nous citons (Guillaume, 1925, p. 88), qui se met dans la même position que lui : « Pour qu'il y ait imitation proprement dite, il faut que l'acte soit exécuté sous l'influence de l'acte semblable du modèle ». Ce qui signifie que, l'imitation s'oppose aux mécanismes innés, pour le dire autrement, l'enfant doit avoir un modèle, un exemple à écouter, à suivre et à reproduire.

II. Chronologie du développement du langage

Le langage possède la particularité d'être observable, nous pouvons décrire son évolution à travers le temps, chez l'adulte comme chez l'enfant. Chez ce dernier, nous pouvons tracer son acquisition, sa perception et sa production.

II.1. Production de la parole : L'importance du babillage

Le babillage occupe une place capitale dans le développement linguistique de l'enfant, Jakobson (1969) est considéré comme le père des premiers travaux portant sur le phénomène, il le décrit comme une suite de sons aléatoires et variés, qui ne ressemblent ni aux mots des enfants, ni à ceux des adultes. Ceci a permis à un grand nombre de travaux de surgir, ces derniers ont montré qu'il existe une continuité entre les sons pré-linguistiques et les formes langagières significatives. D'après Oller *et Coll.* (1999), la description des stades du babillage est conçue comme la clé permettant la compréhension du développement linguistique chez le jeune enfant. Un retard de l'apparition du babillage serait un préicateur des troubles des apprentissages ultérieurs.

II.2. Étapes du babillage

Les bébés s'approprient les sons de leur langue maternelle en utilisant une combinaison de voyelles et consonnes simplifiées, comme ma-ma, bababa. Cette faculté demande du temps, des étapes et des entraînements. A ce propos, nous citons les étapes suivantes selon les différents âges.

II.2.1. Babillage vocalisation de 0 à 6-7 mois

Il s'agit d'un essai de production de sons. Tout d'abord le bébé s'exprime à travers des pleurs et des cris, puis il passe à la production fortuite, puis à la production volontaire. Ces vocalisations sont dotées d'un caractère universel, en

d'autres termes, peu-importe l'environnement et la langue parlée, le bébé produit les mêmes vocalisations un peu partout dans le monde. Les vocalisations existent même en présence d'un déficit auditif d'après les théories d'un développement lié à l'inné, (Hermouet, 2009-2010).

Toutefois, il faut prendre en compte l'existence de quelques particularités (Hermouet, 2009-2010) :

- Le *Motherese*, francisé en « mamananais » s'agit d'un mode d'élocution particulier, utilisé par un adulte qui s'adresse à un nourrisson : débit ralenti et prosodie modifiée voire exagérée.
- Le *turn-taking* s'agit dans ce cas des échanges des « areuh » avec l'adulte autour de 3 mois, cette technique permet au nourrisson d'acquérir des compétences communicationnelles, autour du cinquième mois, le bébé entre dans la phase de l'imitation, il reprend dans ce cas non seulement les sons de la langue qu'il entend autour de lui, mais aussi la manière avec laquelle bougent les lèvres de l'adulte.

II.2.2. Babillage linguistique vers 6-7 mois et jusqu'à 12 mois

Appelé également vrai babillage ou production de syllabes « linguistique », cette étape est caractérisée par le mot linguistique, car elle est influencée par la langue utilisée dans laquelle vit le bébé. Il faut noter qu'à cette période, soit vers le neuvième mois, il est important qu'il y ait une attention conjointe ou partagée avec l'adulte, avec cette attention, le bébé acquiert ce que l'adulte désigne (un objet ou une action à distance).

Variations individuelles : le babillage est une faculté très variable d'un bébé à un autre, il est quantitatif et relatif. Certains enfants s'entraînent plus que d'autres, par conséquent, leurs appareils phonatoires ne se ressemblent pas (Hermouet, 2009-2010).

II.2.3. Étape du premier mot vers 12 mois

Début la prononciation de quelques mots, ainsi la compréhension d'environ 50 mots. De 12 à 18 mois : le babillage se transforme en un langage, puisque à cette étape entre la conceptualisation et l'association à une « étiquette mot » (Hermouet, 2009-2010, p.7). L'enfant tente de maîtriser les sons de la langue ou des langues existantes dans son entourage, et modifie ses productions en se référant au contexte social, production selon la mère, le père ou d'autres membres de la famille. (Nelson, 1973)

II.3. Base phonologique des premiers mots

Les enfants mettent plus de deux ans à partir de leurs premiers mots pour produire l'inventaire complet des consonnes et des voyelles (Fikkert, 1998). Tandis que l'acquisition demeure comparativement lente, car l'articulation motrice est très complexe et exige une coordination laborieuse de plusieurs dizaines de muscles pour programmer et réaliser des productions phonétiques par seconde. Il y aurait un « encodeur phonétique » qui prévoit deux voies pour établir un plan articulatoire, celle de l'assemblage et celle de la récupération de plans de modèles fréquents emmagasinés (Levelt *et coll.*, 1999).

II.3.1. Stade holophrastique

A ce stade le bébé utilise un mot pour exprimer une phrase entière de 18 à 24 mois. Vers le 18^{ème} mois, vient l'étape de l' « explosion lexicale », dans ce cas, le bébé explore de nouveaux mots et essaie de les (re)produire fréquemment. Il faut noter que la période de cette explosion n'est pas soulignée de la même façon chez les spécialistes. Certains précisent qu'elle s'étend de 16 à 19 mois (Poulin-Dubois et Graham, 1994). D'autres auteurs la situent vers 20-24 mois, juste quelques semaines avant l'émergence de la syntaxe (Dromi, 1987, Mervis et Bertrand, 1995).

Ces divergences, ont été annotées comme une variabilité interindividuelle et les variations de la période de l'explosion lexicale, seraient associées à la

diversité et la complexité des langues (Bloom, 1970 ; Vihman, 1986 ; De Boysson-Bar-dies et Vihman, 1991 ; Vihman et De Boysson-Bardies, 1994). Dans cette période d'explosion lexicale, il est remarqué que les mots sont isolés. Le répertoire du bébé s'enrichit à ce stade, le mot devient le noyau d'une « phrase » et s'appuie sur le non-verbal, le contexte, la prosodie, etc. Des techniques acquises qui permettront la compréhension. (Hermouet, 2009-2010).

II.3.2. Stade syntaxique de 2 ans à 5 ans

Vers 2 ans, l'enfant parvient à agencer des mots entre eux, et son vocabulaire atteint, à peu près, une cinquantaine de mots, l'enfant tend à ordonner la syntaxe comme les adultes. Autrement dit, entre 2 et 3 ans, il passe au prototype : sujet-verbe. À 5 ans : l'enfant passe de la syntaxe par imitation à la syntaxe par analyse (ex : l'enfant produit « il courra » par analyse, et d'autres formes verbales au passé simple, telles que « il alla, il marcha ». Enfin, l'usage et acquisition du « je », des pronoms, des prépositions, sur-généralisation grammaticale, accord, et leurs utilisations vont engendrer une compréhension de phrases complexes. (Hermouet, 2009-2010)

Pour synthétiser, il est à dire que, les variations interindividuelles restent liées aux catégories morphosyntaxiques chez les jeunes enfants. C'est un constat qui a conduit les auteurs à postuler deux mécanismes d'apprentissage :

- **un mécanisme analytique** qui permettrait aux enfants de décomposer la parole entendue (*l'input*) en unités pertinentes pour construire des représentations adéquates ;
- **un mécanisme holistique** qui permettrait à l'enfant de stocker et de reproduire de larges segments (*chunks*) bien avant que ceux-ci ne soient analysés. (Peters et Strömquist, 1996 ; Vene-ziano et Sinclair, 2000 ; Demuth, 2001).

II.3.3. Stade avancé 5 ans et plus

Durant cette période, l'enfant commence à se familiariser et à acquérir les fonctions les plus subtiles et fines du langage. Nous prenons pour exemple la

compréhension des tournures passives, des formes indirectes, des métaphores et dans la même alignée sa prononciation s'améliore (ex : |K|/|T| ; |R|/|L|, etc.)

Il existe toujours des variations individuelles, alors un retard de parole avant 4 ans n'est pas obligatoirement pathologique mais il convient d'être très attentif : à la pauvreté lexicale, au déficit de communication, à la non-progression ou à la régression du langage. Il se passe plus de 2 ans entre les premiers mots et l'articulation complète de toutes les voyelles et les consonnes (Hermouet, 2009-2010, p.15).

Les étapes citées ci-dessus, aussi banales qu'elles en ont l'air, restent complexes. Comme nous l'avons précisé préalablement, il ne s'agit pas d'un simple geste d'imitation et répétition, mais, il y a intervention neurologique aussi importante que phonatoire. À partir de là, il est important d'aborder la dimension conceptuelle, appelée aussi la représentation mentale. Ce concept octroie un élan à notre travail de recherche, permettant de cerner la différence entre un développement évalué « normal » et un autre « déficitaire ».

II.3.4. Autour de la dimension conceptuelle

Il s'agit d'une représentation mentale des états et événements du monde réel ou fictif, ainsi que les relations temporelles ou causales qu'ils entretiennent. Elle correspond approximativement à ce qui est dénommé dans la littérature « modèle mental » (Johnson-Laird, 1983) ou modèle de situation (van Dijk et Kintsch, 1983).

Cette conception présuppose que la compréhension ou la production de récit est conduite par une trame mentale où les actions sont organisées. La relation de cette conception avec notre travail de recherche, réside dans le fait qu'elle soit liée au développement, son absence marque la présence d'une déficience. D'une part, l'acquisition et la mise en œuvre de chaînes chronologico-causales se révèlent très précoces, car, elles apparaissent dès l'âge de 5 ans et même avant (Sperry et Sperry, 1996). D'autre part, la compréhension en lecture et la composition écrite se manifestent par une construction de modèles mentaux correspondant à ces chaînes, cela se fait entre 6 et 10 ans.

III. Cerveau, mémoire et langage

Pour pouvoir comprendre les troubles du langage, et plus particulièrement les troubles de l'apprentissage tels que la dyslexie, il est nécessaire d'expliquer ce qui se passe dans le cerveau des apprenants, le processus de mémorisation et d'apprentissage. Et de connaître aussi les aires responsables de la production langagière et les zones qui sont la cause de ces troubles.

III.1. Anatomie du cerveau

Le cerveau est l'un des organes essentiels du corps humain, il est responsable de toutes les fonctions cognitives, des sensations et des réponses nerveuses. Il se situe dans la boîte crânienne, protégé par le liquide céphalo-rachidien. Il garantit toutes les fonctions vitales, nous en citons : l'intégration des informations, ses analyses et l'émission des réponses. Il assure également d'autres activités vitales telles que la cadence cardiaque et respiratoire, la motricité du corps et le travail de la mémoire. (Futura, L. R. (s. d)). Désormais, nous ne pouvons pas le séparer de l'acte de l'enseignement. Le progrès scientifique comme l'imagerie cérébrale nous dénote son importance dans l'apprentissage.

L'encéphale est l'appellation scientifique du cerveau, il est segmenté en grandes quatre régions :

1. **Le télencéphale** est la région qui est composée de deux parties, ces dernières sont appelées hémisphères : hémisphère droit et hémisphère gauche. Ils entrent en contact grâce aux fibres nerveuses dites corps calleux. Cette région permet le contrôle conscient de toutes les actions. (Fédération pour la Recherche sur le Cerveau, 2021).

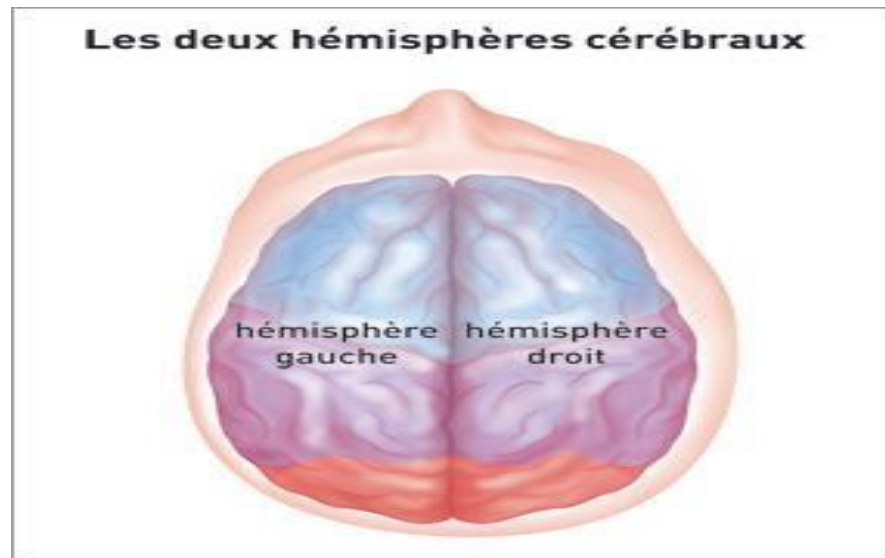


Figure 1 : Les hémisphères du télencéphale. Source : Reproduit à partir de « Tumeurs du cerveau : Le cerveau - Les différentes parties » s.d., e-cancer. <https://urlz.fr/fle6>

2. **Le diencéphale** est la région qui comprend le thalamus et l'hypothalamus. La grande partie est occupée par :

- **Le thalamus.** Il a une forme ovale et contient des neurones, le tronc cérébral assure la transmission des données sensorielles, émotionnelles, viscérales ou autre (venant des différentes régions du cerveau) dans le thalamus. Il a la fonction de faire le tri dans les signaux qui le reçoit, il détermine alors les signaux importants à l'apprentissage ou à la mémoire.
- **L'hypothalamus** fait partie aussi du diencéphale, il est responsable des capacités sensorielles (tel l'odorat, le goût et la vue), émotionnelles (la douleur, le plaisir) et du système endocrinien. Il a la fonction de traduire les signaux venant du système nerveux en des hormones, celles-ci peuvent être stimulantes ou inhibitrices. (Body, 2021).

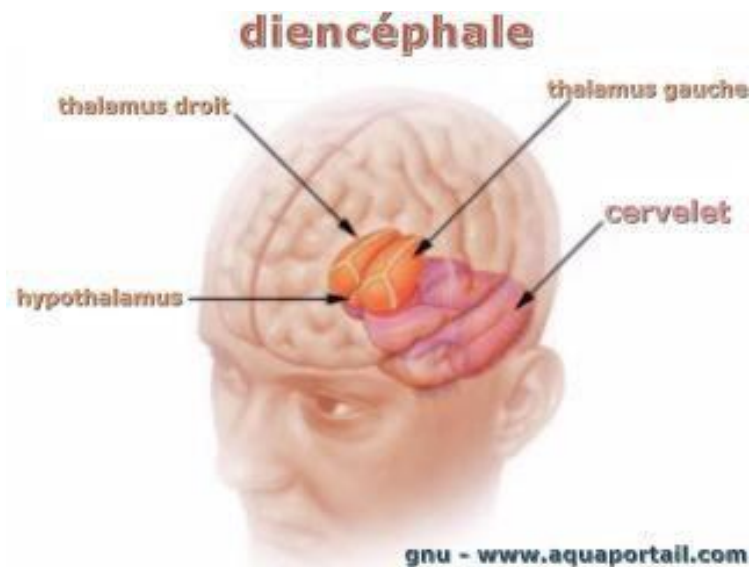


Figure 2: Le diencéphale. Source : Reproduit à partir de « Diencéphale : définition, explications » s.d., aquaportail. <https://urlz.fr/fleb>

3. **Le cervelet** occupe la deuxième plus grande partie du cerveau. Il est composé de deux hémisphères également (droit et gauche). Il se situe derrière le tronc cérébral et sous les lobes occipitaux du télencéphale. Il permet le maintien de l'équilibre et de la posture, la coordination du langage et il communique les signaux au télencéphale. (Body, 2021).
4. **Le tronc cérébral** est l'intermédiaire entre les hémisphères cérébraux et la moelle épinière. Il est responsable des activités vitales essentielles du corps telles la respiration, la régulation de la tension artérielle, le rythme. Il assure également certains mouvements comme ceux des yeux et du visage la mobilité des yeux et la déglutition. (Institut National Du Cancer, s. d.).

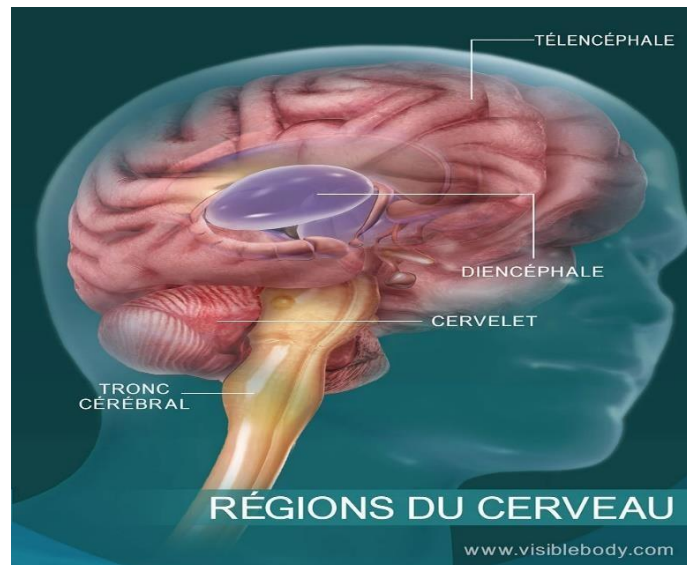


Figure 3 : Les régions du cerveau. Source : Reproduit à partir de « Le cerveau humain : anatomie et fonction 'Image reproduite avec l'aimable autorisation de Visible Body » 2021, Visiblebody. <https://urlz.fr/fldA>

III.2. Le rôle des hémisphères

Comme nous l'avons évoqué auparavant, le diencephale est sectionné en deux parties semblables mais dont les fonctions sont différentes. Une symétrie sur le plan anatomique derrière laquelle se dissimule une asymétrie des fonctions cérébrales. Cette dernière est connue sous le nom de latéralisation, en d'autres termes, chaque hémisphère se spécialise dans l'exécution de fonctions cognitives divergentes comme l'explique Emmanuel Mellet rapporté par Yaroslav Pigenet (2015) lors d'une interview pour le Centre National Français de la Recherche Scientifique :

La spécialisation hémisphérique désigne le fait que certaines fonctions cognitives sont hébergées préférentiellement par un hémisphère cérébral, explique Emmanuel Mellet, chercheur au GIN. Il est, par exemple, classique d'attribuer à l'hémisphère gauche un rôle privilégié dans les fonctions langagières tandis que l'hémisphère droit est impliqué dans les fonctions qui mobilisent l'attention spatiale

Aujourd'hui, nous arrivons à examiner ces fonctions spécifiques à chaque hémisphère grâce à l'imagerie cérébrale par résonance magnétique fonctionnelle,

les chercheurs du GIN (Groupe d'imagerie neurofonctionnelle de Bordeaux) ont pu observer les différentes fonctionnalités cérébrales/ hémisphériques précisément, pendant qu'elles sont activées, sur un échantillon de 297 personnes gauchères et droitères. Ils ont constaté que l'hémisphère gauche s'active durant des activités linguistiques pour les deux catégories (à un pourcentage très proche). Ils sont parvenus à comprendre que l'utilisation des différentes mains ne change rien dans l'activité des hémisphères, et que bien au contraire, l'activité langagière siège dans l'hémisphère gauche. Une preuve pour dire que les hémisphères ont des activités spécifiques. (Pigenet, 2015). Dans la figure qui suit, nous nous trouvons les deux hémisphères du cerveau humain, avec quelques tâches que chaque côté exécute en grande partie.

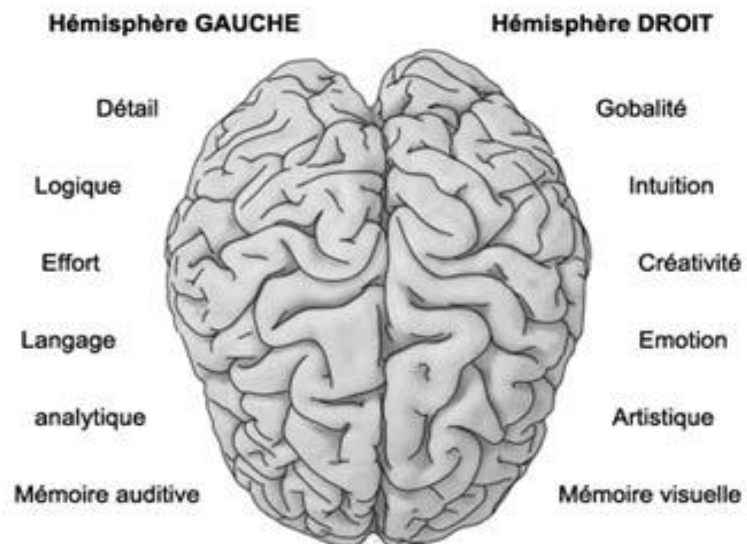


Figure 4 : Le rôle des hémisphères. Source : Reproduit à partir de « Méta-langage et hémisphères cérébraux » 2003-2021. astroariana. <https://urlz.fr/fler>

III.2.1. Hémisphère gauche

Siège du raisonnement, de l'analyse et de la logique. Il traite principalement l'information verbale : le langage, la grammaire, la syntaxe, l'écriture et le calcul. Il décompose en séquences les informations reçues.

III.2.2. Hémisphère droit

Siège de l'intuition, de la saisie des structures, des ensembles. Il traite principalement : le rythme, la musique, les images, les couleurs, les émotions et les sensations Il appréhende les informations comme un tout, de façon intégrée (Bertrand et Azrour, 2000, pp. 78-84).

III.3. Les lobes du cerveau

L'encéphale est couvert par une couche de tissu dite cortex cérébral, communément connue sous l'appellation de matière grise (appellation due à sa couleur). Le cortex cérébral est divisé en zones qui s'appellent des lobes « chaque hémisphère du cortex cérébral peut être divisé en quatre lobes » (Fédération pour la Recherche sur le Cerveau, 2021) :

1. **Le lobe frontal** : assure la coordination des mouvements et les tâches cognitives comme « la résolution de problèmes, la pensée, la planification, bien d'autres aspects de la personnalité et de la formation des émotions » (Fédération pour la Recherche sur le Cerveau, 2021)
2. **Le lobe pariétal** : s'implique dans les processus sensoriels, l'attention et le langage, « une lésion du côté droit du lobe pariétal peut entraîner des troubles de l'orientation spatiale, même dans des lieux familiers. Si le côté gauche est lésé, les capacités à comprendre le langage parlé ou écrit peuvent être altérées » (Fédération pour la Recherche sur le Cerveau, 2021)
3. **Le lobe occipital** : est responsable des informations visuelles « y compris dans la reconnaissance des formes et des couleurs » (Fédération pour la Recherche sur le Cerveau, 2021)
4. **Le lobe temporal** : prend en charge l'encodage des informations auditives et l'assimilation des informations résultants des capacités sensorielles qui restent. « Les neurobiologistes pensent également que le lobe temporal intervient dans la mémoire à court terme grâce à

l'hippocampe et dans la mémoire des réponses émotionnelles via l'amygdale » (Fédération pour la Recherche sur le Cerveau, 2021).

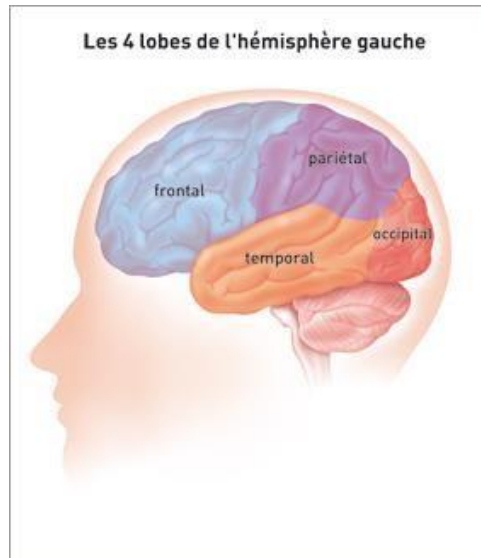


Figure 5 : Les 4 lobes de l'hémisphère. Source : Reproduit à partir de « Tumeurs du cerveau : Le cerveau - Les différentes parties » s.d., e-cancer. <https://urlz.fr/fle6>

III.4. Mémoire et apprentissage

Tout apprentissage, y compris celui de la lecture, est soumis au cerveau, mais ne peut s'accomplir sans le travail de ce que nous appelons « la mémoire ». Elle est nécessaire pour que celui-ci soit complet. En effet, La mémoire accueille et réceptionne les informations de l'extérieur, les sélectionne en leur accordant une signification, un sens, une portée ; pour qu'ensuite les placer dans une structure cognitive existante qui permet leur utilisation, voire, leur réutilisation dans d'autres contextes ou circonstances.

III.4.1. Mémoire et mémorisation

La mémoire fait partie d'un domaine plus ou moins controversé, difficile à cerner complètement. Cependant, son processus, ses caractéristiques sont moins floues et d'ailleurs, grâce à ces informations, nous pouvons agir sur la

mémorisation et l'apprentissage. La mémoire est donc, cette « faculté mentale dont la fonction est de traiter, d'emmagasiner et de permettre l'utilisation future des informations. » (Service de développement pédagogique Cégep de Rimouski, 2016, p.1)

La mémoire se caractérise par la structuration cognitive, car les informations qui y entrent sont bien agencées et arrangées, ce qui permet entre autres, de les traiter facilement, de les retenir, de les reproduire et les réutiliser. Une fois les informations et les données stockées, la mémoire saisie les stimuli, elle procède de la même façon pour retenir de nouvelles informations, cela dit, elle s'exécute de la même sorte avec les nouveaux apprentissages. Enfin, c'est également elle qui intègre, dans un tout, les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. (Lasnier, 2000, pp. 78-83). *In facto*, le processus de mémorisation s'enchaîne en trois étapes : réception de l'information, la conservation de celle-ci et sa restitution à la demande (Champagne, 1995).

Claude Champagne dans son livre *Les clefs de la mémoire* (1995) précise qu'il « ne s'agit pas d'enregistrer et de restituer comme le ferait un magnétophone », mais chaque individu réutilise les informations emmagasinées à sa façon et selon les besoins de la situation, autrement dit, le rappel ou la récupération de l'information ne se fait pas comme au moment de son enregistrement, de surcroît la personne utilise des indices et « des repères (pris à l'encodage) et se rappelle le contexte d'apprentissage de l'information ». (Martinez, 2020)

La mémoire siège dans le lobe temporal, précisément dans l'hippocampe. La mémorisation soit le travail de la mémoire s'exécute à travers des contacts entre les neurones interconnectés et c'est ce qui fait surgir les souvenirs. Nous disons donc, que la mémorisation est le résultat d'un processus biochimique, sécrétant des protéines mais aussi c'est une plasticité synaptique, c'est-à-dire que la mémorisation est une activité qui fait appel aux différentes mémoires existantes (épisodiques ou sémantiques à titre d'exemple) selon la situation d'apprentissage, le souvenir résulte par conséquent d'une intervention neuronales provenant de différentes zones cérébrales. (INSERM, 2019).

La mémoire et l'apprentissage sont en corrélation étroite : la mémorisation permet la conservation de beaucoup d'informations, l'apprentissage quant à lui, va utiliser ces informations, mais il va à la fois employer la mémorisation pour la sauvegarde de nouvelles informations. Selon Armelle Geninet, « mémoriser, c'est être capable de redire les notions, de donner du sens à ce qui a été appris. »

III.4.2. Les mémoires

Comme nous l'avons montré en supra, la mémoire est un élément clé dans l'apprentissage, ce dernier ne peut avoir lieu si la mémoire est dysfonctionnelle, à partir de là, nous nous posons les questions suivantes : y a-t-il une mémoire ou des mémoires ? et quelle sont leurs fonctionnalités si elles sont nombreuses ?

Pour répondre à la question, nous disons que malgré le fait qu'elle soit centralisée dans l'hippocampe, par ailleurs, elle est connectée à plusieurs endroits différents du cerveau, interconnectée à d'autres mémoires.

Nous pouvons simplifier ces mémoires en ce qui suit : une mémoire sensorielle, qui se connecte aux mémoires suivantes : la mémoire à long terme qui est subdivisée en mémoire explicite (déclarative) et implicite (non-déclarative), ces deux mémoires sont partagées en des mémoires épisodiques et sémantiques, et en des mémoires procédurales et perceptives ou conditionnements émotionnels. (Dubuc, 2018).

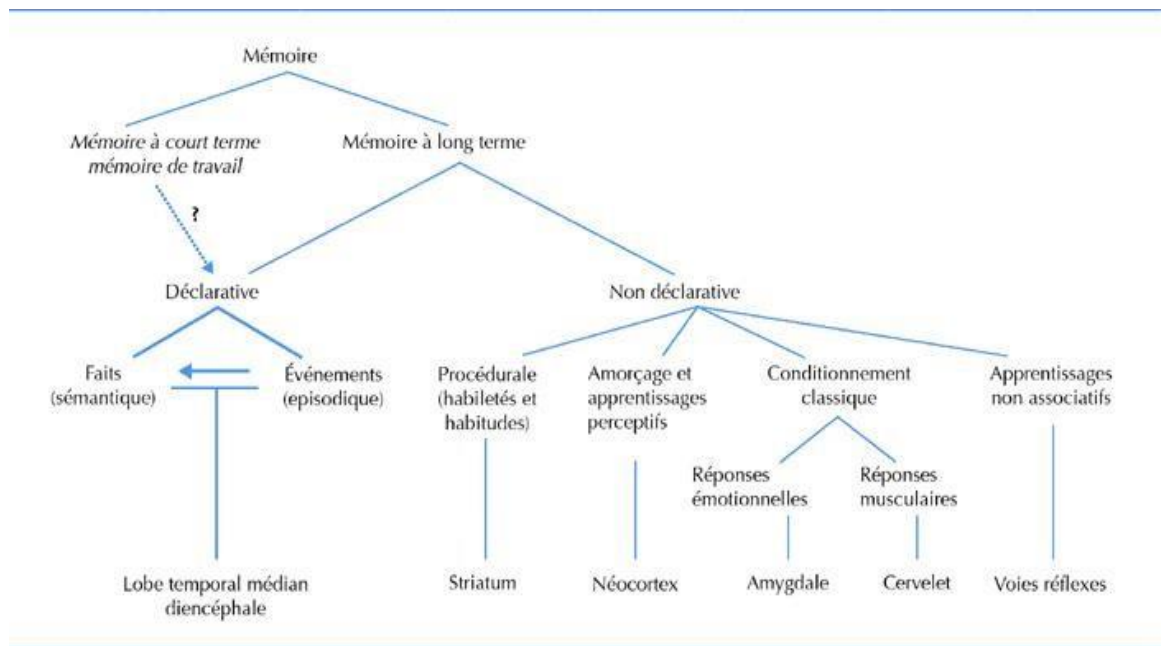


Figure 6: Les types de mémoires. Source : Reproduit à partir de « La mémoire déclarative et le modèle de Squire » 2011, jlb. DOI : 10.1684/nrp.2011.0174

Selon Emmanuel Barbeau (2016), directeur de recherche au CNRS, (Centre de recherche Cerveau et Cognition à Toulouse), il existe cinq mémoires sensorielles, chaque mémoire correspond à un sens, elles sont toutes importantes, cependant la vision demeure la plus nécessaire pour nous. Selon lui, le tiers du cerveau est consacré à son traitement. L'apprentissage est subordonné à ces mémoires, elles sont fonctionnelles même avec la présence d'une déficience sensorielle, il explique que les personnes malvoyantes à titre d'exemple, vont développer davantage leur audition.

A travers ce que nous venons de montrer, nous pouvons dire que la mémoire sensorielle est indispensable à l'apprentissage et à toutes activités quotidiennes que nous entreprenons.

III.4.2.1. La mémoire sensorielle

La mémoire sensorielle ou dite aussi perceptive, est la mémoire qui concerne les cinq sens à savoir (la vue, l'ouïe, le goût, le toucher et même l'odorat).

Elle fonctionne de façon automatique et inconsciente, sans même que l'individu s'en rende compte.

Elle retient donc tout ce qui nous entoure, ce que nous croisons tous les jours, ce qui entre en contact avec nous et ainsi de suite : comme les images, les sons, les odeurs, les couleurs, les lieux. Ainsi, nous y retrouvons deux systèmes : la mémoire iconique de la perception visuelle et la mémoire échoïque de la perception sonore (nous trouvons aussi la mémoire olfactive).

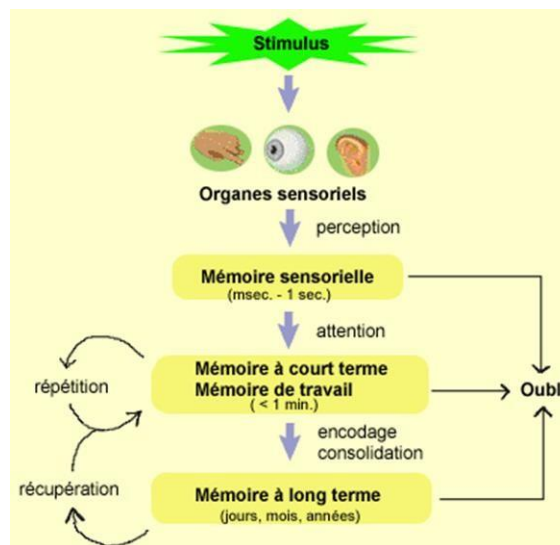


Figure 7 : Mémoire sensorielle, à court et à long terme. Source : Reproduit à partir de « Mémoire et apprentissage »2018.

lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_07/a_07_p/a_07_p_tra/a_07_p_tra.html

III.4.2.2. La mémoire courte (mémoire à court terme) et la mémoire de travail

Cette mémoire procède comme suit ; après que l'information traverse les registres sensoriels, elle passe par un encodage puis par un stockage provisoire. La mémoire à court terme ou mémoire de travail est d'une capacité de traitement limitée car elle ne peut généralement traiter que 5, 6 ou 7 informations à la fois. Ajoutant à cela, son incapacité de tout garder pour longtemps ; généralement, l'information ne dure que quelques secondes.

Parallèlement, pour qu'elle se montre bien efficace, son travail ne s'accomplit pas jusqu'à ce qu'elle puise dans la mémoire à long terme des points d'ancrage qui permettent la compréhension de la nouvelle information souvent influencée par la conscience, elle prend une décision délibérée pour garder l'information si elle est utile et de la préserver dans la mémoire longue, si ce n'est pas le cas, elle sera jugée inutile et sera vite oubliée. (Cégep de Rimouski, 2008).

La mémoire de travail est utilisée dans certains cas comme synonyme de mémoire à court terme, cependant, elle reflète un mécanisme qui permet le maintien momentané des informations, leur traitement et leur manipulation. Cette instrumentalisation comporte les mémoires verbales et visuo-spatiale mais aussi la faculté de l'exécution et de l'attention. Cette mémoire est primordiale pour le bon déroulement de l'apprentissage, elle permet le raisonnement, la résolution de problèmes, le traitement des informations complexes, la compréhension et la production du langage. (Demoulin, 2016).

Selon les Instituts de Recherche en Santé du Canada (IRSC) et l'Institut des neurosciences, de la santé mentale et des toxicomanies, la mémoire de travail est un rajout récent à la mémoire à court terme, le progrès scientifique nous permet aujourd'hui de dire qu'elle n'est pas qu'un réceptacle temporaire qui conduit vers la mémoire à long terme, mais elle fait appel à un processus de traitement de l'information loin d'être simpliste, en effectuant des tâches complexes.

La mémoire de travail serait constituée de plusieurs systèmes indépendants, ce qui impliquerait que nous ne sommes pas conscients de toute l'information qui y est stockée à un instant donné. Par exemple, lorsque nous conduisons une auto, nous effectuons plusieurs tâches complexes simultanément et il est peu probable que ces différents types d'information soient pris en charge par un système de mémoire à court terme unique. (Dubuc, 2018).

III.4.2.3. La mémoire longue (mémoire à long terme) ou la mémoire-entrepôt

Le travail de cette mémoire est considéré comme une continuité à celui de la mémoire à court terme et à celle du travail, car les informations traitées qui sont évaluées comme utiles et nécessaires à un usage ultérieur sont directement stockées dans cette mémoire.

Les stratégies affectives (l'humain est un être cognitif et affectif), les stratégies cognitives, métacognitives et de gestion influencent et agissent sur les processus de cueillette de l'information, de l'encodage, de stockage et de rappel de l'information. À l'opposé de la mémoire courte, la mémoire longue pourrait tout emmagasiner et conserver. Appelée aussi : mémoire-entrepôt avec une capacité de stockage quasi illimitée.

Les informations sont dotées de deux caractères, les unes sont acquises de manière permanente, les autres pour des périodes qui varient, et d'autres sont latentes jusqu'à réactivation et celles-ci remontent en surface. Il faut noter que la capacité de conservation et d'apprentissage est étroitement attachée à la qualité de l'information, dans le sens où si celle-ci est significative ou non, et qu'elle soit reliée à des connaissances déjà admises dans la conscience cognitive de l'élève. La mémoire longue ressemble à un édifice que l'apprenant bâtit et décore au fur et à mesure, elle n'est en aucun cas un réservoir passif rempli aléatoirement d'informations. (Cégep de Rimouski, 2008)

La capacité de conservation de l'information, comme c'est expliqué en supra, est liée à un ensemble d'éléments, nous avons l'importance de l'information et sa relation avec les connaissances pré-acquises comme l'apprenant la relie à ce qu'il a déjà appris ou connu.

III.4.2.4. Les systèmes interconnectés de la mémoire

Selon l'Institut National Français de la Santé et de la Recherche Médicale (2019), la mémoire se compose de cinq systèmes interconnectés, impliquant des réseaux neuronaux distincts :

- La **mémoire de travail** et la mémoire à court terme est au cœur du réseau.
- La **mémoire sémantique** et la **mémoire épisodique** sont deux systèmes de représentations conscientes à long terme.
- La **mémoire procédurale** permet des automatismes inconscients.

- La **mémoire perceptive** est liée aux différentes modalités sensorielles.

III.4.3. Le processus de mémorisation

La première étape du processus mental, face à un apprentissage quelconque, est de sélectionner des inputs (signaux externes), ceux qui attirent notre attention et les accumuler dans la mémoire courte. Dans cette première étape, l'enregistrement est le « chemin » qui mène à la porte d'entrée (la mémoire courte) et au logis de l'apprentissage (la mémoire longue). (Cégep de Rimouski, 2008)

L'Institut national français de la santé et de la recherche médicale, nous explique en détails que ce processus de mémorisation ne se situe pas dans un endroit spécifique dans le cerveau. Mais, il s'agit d'un travail de corrélation entre plusieurs zones du cerveau :

Il n'existe pas "un" centre de la mémoire dans le cerveau. Les différents systèmes de mémoire mettent en jeu **des réseaux neuronaux distincts, répartis dans différentes zones du cerveau**. L'imagerie fonctionnelle (tomographie par émission de positons, imagerie par résonance magnétique fonctionnelle) permet aujourd'hui d'observer le fonctionnement cérébral normal impliqué dans les processus cognitifs. Ainsi, le rôle de l'hippocampe et du lobe frontal semble particulièrement déterminant dans la mémoire épisodique, avec un rôle prépondérant des cortex préfrontaux gauche et droit dans son encodage et sa récupération, respectivement. La mémoire perceptive recrute des réseaux dans différentes régions corticales, à proximité des aires sensorielles. La mémoire sémantique fait intervenir des régions très étendues, et particulièrement les lobes temporaux et pariétaux. Enfin, la mémoire procédurale recrute des réseaux neuronaux sous-corticaux et au niveau du cervelet. (INSERM, 2019)

Le schéma qui va suivre fait office de synthèse des points que nous avons abordés en supra.

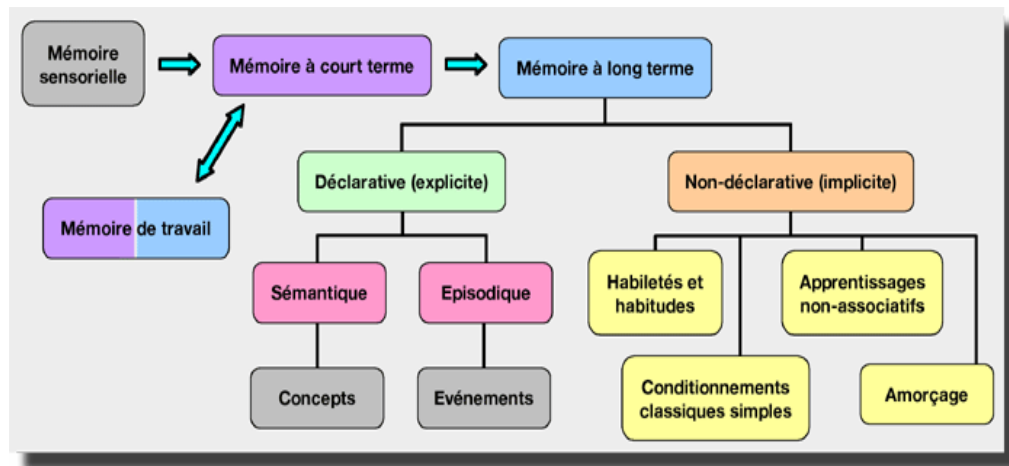


Figure 8 : le processus de mémorisation. Source : Reproduit à partir de <http://vetopsy.fr/comportement/memoire/memoire-long-terme.php>

Nous avons dans un premier temps l'information qui se perçoit par la mémoire sensorielle, qui se traite dans un premier temps par la mémoire à court terme et dans certains cas, par la mémoire de travail. Pour que ces deux mémoires décident si la conservation est nécessaire, un travail de filtration se fait en fonction de l'importance de cette information. Une fois que cela est décidé, cette information migre vers la mémoire à long terme. Une fois dedans, elle s'archive de façon consciente (mémoire sémantique ou épisodique) ou de façon inconsciente et cela dépend de la situation de mémorisation en général pour pa et d'apprentissage en particulier et des besoins de la personne.

III.5. Neurophysiologie du langage

L'élaboration du langage est très complexe, d'où la nécessité de la coordination entre plusieurs organes, le cerveau ordonne par l'émission de décisions précises (à divers niveaux) différents organes, et ces derniers se mettent à l'exécution des ordres par un travail technique et collaboratif. Il faut distinguer les parties cérébrales qui entrent dans le jeu langagier :

- Les aires sensorielles primaires ou de sensibilité : c'est une zone permettant l'intégration des informations venant de l'extérieur au cerveau.
- Les aires motrices primaires ou de motricité : cette zone présente le chemin final dont le but est de coordonner les gestes.

Ces deux aires ne représentent que 10 % du cortex cérébral, et permettent de ressentir la sensation et d'exécuter des mouvements. Le cortex est la zone cervicale comprenant la substance grise ou le corps des neurones. Sous le cortex est la zone où il y a la substance blanche qui correspond aux fibres nerveuses, celles-ci véhiculent le liquide qui parvenant des corps neuronaux. Les 90 % restant sont composés d'autres zones appelées le cortex associatif, ayant pour travail de réunir les aires sensorielles et les aires motrices. Le cortex associatif permet également l'intégration qui aboutit à la cognition ou l'acquisition des connaissances, aux émotions et au comportement.

III.5.1. Le langage dans le cerveau

Le cerveau est d'une complexité immensurable, or les connexions entre les cortex sont titanesques, dès lors, selon les scientifiques (Damasio, 1999, Le Doux, 1998), il est impossible de définir avec exactitude les zones uniques au langage ou d'autres spécifiques à la mémoire, les émotions, ou autres. Seulement, en fonction des symptômes dus aux lésions qui atteignent les zones cervicales, il est possible de dire qu'une région ou zone a une fonction plus particulière (au langage, à la mémoire, aux sentiments, aux sommeils, à la motricité...) qu'une autre.

Il est intéressant de savoir qu'en termes de maladie cérébrale, et plus précisément de problèmes neuropsychologiques (la neuropsychologie étant la spécialisation médicale s'intéressant aux répercussions psychologiques et neurologiques des maladies du système nerveux central), on décrit cinq grands réseaux à l'intérieur du cerveau.

Ces réseaux sont dispersés, il s'agit de :

- **Un réseau périsylvien** permettant le langage.
- **Un réseau pariétofrontal** permettant de reconnaître l'espace.
- **Un réseau occipitotemporal** ayant pour but de reconnaître les objets et les visages.

- **Le réseau limbique** pour la mémoire et l'émotion.
- **Un réseau préfrontal** pour l'attention et les comportements (Komur-Thilloy, 2018, p.2)

D'une part une atteinte de n'importe quelle aire qui participe à un même réseau fait découler une perturbation du langage et de la mémoire, d'autre part, une seule lésion d'une seule aire est capable d'engendrer plusieurs déficits neurologiques au niveau des réseaux qui sont interconnectés. Si la lésion atteint l'un des composants du réseau cela conduit à une perturbation transitoire, le cerveau ne fonctionnera pas de façon correcte, sauf si les autres parties s'entraident et travaillent en compensant ces déficits transitoires. (Habib, Joannette et Lecours, 2000).

Ce que nous pouvons retenir spécialement pour notre partie pratique, est que selon les spécialistes tels que Michel Habib, une fois l'une des zones de cerveau subit un dysfonctionnement quelconque, les autres zones vont se développer davantage et vont travailler ensemble pour palier la déficience et pour optimiser le travail du cerveau en question. C'est tout simplement ce que nous appelons un système de compensation.

III.5.2. Les organes responsables du langage

La production du langage nécessite un ensemble d'organes et d'opérations nerveuses qu'on décrira comme suit :

- Centripète : puisque cela part, d'abord, des organes des sens, ensuite, se rend au système nerveux central, rencontre le premier centre qui refuge la collection sensorielle, endroit où on trouve les sensations suivantes : auditives, visuelles ou kinesthésiques. Ces sensations sont regroupées en un signe.
- Cet appareil ne peut se compléter sans un autre, qui est lui centrifuge, pour le décrire autrement, nous dirons que c'est un appareil d'expression correspondant au centre de collection sensorielle, autrement dit un centre de coordination motrice, qui englobe les différents éléments moteurs

dont le groupement mimique, phonétique, graphique, il doit, via l'appareil moteur périphérique reproduire le signe.

Cette opération aussi complexe qu'elle soit, une autre peut venir s'ajouter, il s'agit en fait, de la transmission des sensations verbales, auditives, visuelles ou motrices de leur centre au centre supérieur ou psychique, là où coïncident la mémoire et l'imagination. (Dubuc, 2019)

III.5.3. Le traitement du langage

Le traitement du langage requiert deux types d'activités : la production et la compréhension. Classiquement, on considère que chacune est prise en charge par une aire cérébrale spécifique : l'« aire de Broca » et l'« aire de Wernicke ».

Le schéma qui suit démontre les différentes zones du cerveau et les aires cérébrales spécifiques au langage (à la fois à sa production et sa compréhension) :

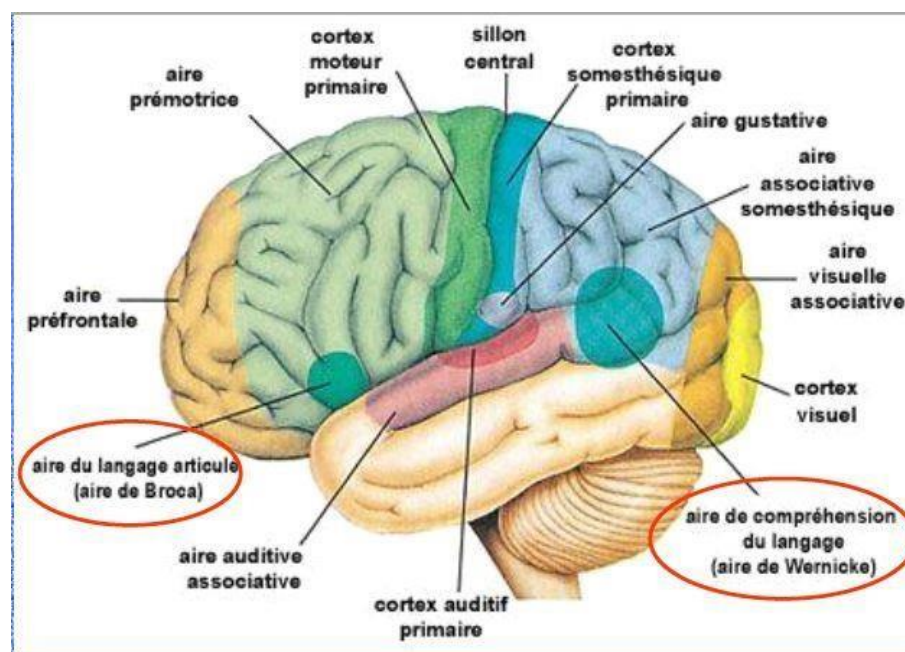


Figure 9 : le processus de mémorisation. Source : <http://diproavc.e-monsite.com/pages/l-aphasie.html>

III.5.3.1. L'aire de Broca : ou source de la production de la parole

La découverte de cette aire fut par le chirurgien français Paul Broca, en 1861, en faisant une autopsie cervicale post-mortem d'un de ses patients qui souffrait de troubles du langage ; ce patient ne répondait à tout ce qu'on lui disait qu'avec une seule syllabe « tan », malgré sa compréhension parfaite du message. Il est également à noter qu'il n'était en aucun cas affecté d'un trouble moteur ou d'articulation qui pourraient entraver sa faculté locutoire.

Pour comprendre d'où venait cette aphasie, Broca découvre une lésion circonscrite au niveau de la troisième circonvolution cérébrale gauche, il en déduit que cette zone joue un rôle précis dans la formation du langage parlé allant jusqu'à affirmer que « nous parlons avec l'hémisphère gauche ». (Fédération Française pour la recherche sur le cerveau, 2019). L'aire de Broca fut la première région du cerveau à laquelle la science put associer une fonction cognitive.

L'aire de Broca, est le détonateur qui a permis, plus tard, l'identification des facettes du langage humain et leur relation aux aires du cerveau, Les anatomistes et les neuropsychologues sont arrivés à préciser les connaissances cérébrales du langage, grâce aux différents patients et ils ont pu cerner les diverses zones, leurs fonctions spécifiques et leurs impacts sur le langage.

III.5.3.2. L'aire de Wernicke : source de la compréhension du langage

Dix ans après la découverte de l'aire de Broca, de son côté le psychiatre allemand Carl Wernicke marque une nouvelle découverte qui caractérise un autre type d'aphasie, cette dernière qui l'a associé à des lésions situées dans une nouvelle zone du cerveau, et précisément dans la partie postérieure du lobe temporal gauche.

Contrairement au patient de Broca qui avait une parfaite compréhension de ce qu'on lui disait mais en rencontrant des difficultés locutoires, le patient de Wernicke présentait une production verbale normale mais des difficultés de compréhension de ce qui lui était dit, rajoutant à cela, une production de discours dévoués de sens.

À partir de cette différence, les spécialistes sont arrivés à déduire que les processus de la compréhension du langage et ceux de la production de la parole ne provenaient pas des mêmes aires du cerveau. Ils sont également arrivés à déduire que la place du langage dans le cerveau ne se limite pas un seul endroit, mais il y a bien des centres qui s'entre-fusionnent, se coordonnent et qui ont différentes fonctions.

III.5.3.3. Deux aires qui communiquent

Les troubles identifiés par Broca synchronisaient à une aphasie motrice ou expressive et ceux identifiés par Wernicke correspondaient à une aphasie réceptrice ou sensitive. Pour fusionner les troubles aphasiques et les aires du cerveau, les spécialistes se sont accordés sur ce qui suit :

- l'aire de Broca, localisée à l'arrière du lobe frontal, près de la partie du cerveau qui commande les mouvements de la langue et de la mâchoire, prend en charge la production et l'articulation des mots (la motricité du langage)
- l'aire de Wernicke agit sur la perception des mots et des symboles du langage ou dans le traitement des paroles entendues.
- Ces deux aires, sont reliées les unes aux autres par un faisceau de fibres nerveuses : le faisceau arqué, et forment un circuit essentiel pour la compréhension du langage et la production de la parole.

De son côté le neurologue Norman Geschwind a proposé un modèle regroupant les fonctions du langage dans le cerveau, son modèle est dit connexionniste, car la faculté du langage est interprétée par une série de modules fonctionnels qui s'associent à des aires cérébrales distinctes. Les modules sont par exemple : la compréhension ou la production verbale, chaque module est lié ou connecté à une zone cérébrale et ces zones sont connectées à leur tour à d'autres circuits.

A titre d'exemple, nous citons la compréhension du langage parlé et son fonctionnement : d'abord le son est perçu, par le cortex auditif primaire, comme étant des signaux nerveux, ensuite, il y a transmission de données à l'aire de

Wernicke, de cette étape résulte une identification du signal sonore et une correspondance entre l'image auditive et le mot adéquat, et pour finir nous obtenons ainsi une tâche de reconnaissance vocale. Il est à retenir que ces reconnaissances se font grâce au travail de mémorisation que nous avons abordé en supra

III.5.3.4. Le schéma du langage dans le cerveau

Les recherches dans le domaine de la neurophysiologie ont évolué, et d'autres zones ont été découvertes et qui jouent un rôle prépondérant dans le traitement du langage. (Habib, Joannette et Lecours, 2000, p.2). Afin de produire le langage, un schéma des fonctions nerveuses s'impose et se montre important quant aux localisations de ces fonctions dans le système nerveux central. Ce schéma doit représenter à la fois :

1. Les trois centres de coordination motrice verbale
2. Les trois centres de collection sensorielle verbale
3. Les centres psychiques des fonctions de mémoire et d'imagination, qui jouent un si grand rôle dans l'exécution de la parole.

Rajoutant à cela que « plusieurs autres structures corticales et sous-corticales ont été identifiées dans le contexte d'un réseau complexe tout à la fois intra- et interhémisphérique » (Habib, Joannette, et Lecours, 2000, p.2)

Ce schéma, a pour but de monter distinctement des trajets par lesquels la transmission nerveuse passe et relie les centres entre eux, et les traduire par la suite en une communication. Cette dernière, s'unit avec les organes d'impression sensorielle chargés de la perception du langage, et avec les organes d'exécution motrice qui se charge de la formulation symbolique extérieure. (Habib, Joannette, et Lecours, 2000, p.2).

Ce que nous pouvons retenir de tout ce que nous avons exposé, est que la production et la compréhension du langage, sont soumis au travail de la mémorisation et aux différents centres et aires cérébraux. L'altération de l'un de

ces constituants modifie toute la trajectoire du langage et perturbe sa compréhension et/ou sa production.

IV. Le développement de l'enfant

Le développement de l'enfant continue à faire l'objet de débats théoriques jusqu'aujourd'hui, son champ s'est amplifié depuis les apports de Darwin (1877). Mais les travaux qui ont porté sur l'enfant, sa personnalité et sa psychologie remontent à l'époque de Taine, Rousseau, Fénelon, etc.

Après Darwin, le champ s'est encore élargi avec : Freud (1924), Watson (1928), Vygostki (1933), Piaget (1923), Chomsky (1965) et de Bowlby (1969), et récemment de Stern (1989) et de Trevarthen (2001), et ceux des chercheurs du développement cognitif précoce (Spelke, 1994 ; Rochat, 2006 ; Nadel, 2001 ; Houdé, 2009, Saïas et all., 2010). Cités par (Thomas Saïas et all., 2010, p.175 à 185)

Nous tenons à préciser que les théories du développement de l'enfant sont assez diversifiées, et que les paradigmes que traitent les multiples théories sont nombreux. Ces théories sont perpétuellement remaniées, car elles se basent sur la compréhension des faits, l'observation de situations précises et socialement déterminées, une population caractérisée par des traits distinctifs et la spéculation, en d'autres termes, les théories tendent à expliquer le pourquoi et le comment du développement. Le concept de théorie prend un sens assez large, puisqu'il est susceptible d'englober plusieurs points de vue venant de plusieurs auteurs. Dans notre travail, et pour ne pas effectuer un travail d'entassement, nous allons parcourir façon sélective les grandes théories ayant pour axe l'apprentissage du langage et le développement normal et déficient de l'enfant.

Le développement langagier est lié au développement général de l'enfant à savoir la construction sensorielle et motrice. Il est expliqué grâce à des théories, chacune nous rappelle que les dissemblances cognitives, émotionnelles et motrices sont nombreuses. Elles intègrent également dans leurs axes l'étude des cas

atypiques ou dysfonctionnels. Dans l'histoire de la psychologie, il y a eu trois catégories de scientifiques :

- Les « tout-inné » ou appelés également les innéistes ou les maturationnistes, citons à titre d'exemple la théorie maturationniste de Arnold Gesell (1880-1961). Les adeptes de ce courant déclarent que la cause du développement est la maturation nerveuse, que toutes les étapes de celui-ci sont régies par une programmation interne, dont les facteurs sont de nature endogène. (Laval, 2019)
- Les « tout-acquis » ou appelés aussi les béhavioristes, citons à titre d'exemple la théorie de John Broadus Watson (1878-1979) et celle de Frederic Skinner (1904-1990). Les partisans de ces théories affirment que le comportement humain et le langage sont conditionnés (conditionnement classique ou pavlovien) par des facteurs externes, qui se résument en stimulus (conditionnel ou inconditionnel) (S) et une réponse (R). Que tout enseignement soit conduit par ces facteurs, et que les enfants n'auraient pas de prédisposition innée pour développer le langage. (Laval, 2019)
- Les interactionnistes, les théories se balancent entre l'interactionnisme constructiviste de Piaget, à l'interactionnisme social (perspective historico-culturelle) de Vygotski nous avons également l'interactionnisme de Wallon, la perspective historico-culturelle de Vygotski et l'interactionnisme culturelle de Bruner. (Laval, 2019)

La psychologie de l'enfant s'intéresse aux choses qui le dépassent et qui le constituent : à savoir son développement. Tout au long de l'histoire, les différents pionniers de cette discipline, mais aussi les pédagogues et qui se sont intéressés à l'image de l'enfant, ont fourni différentes conceptions de cette image. Ce qui peut servir notre travail, ce sont les acceptions plus ou moins récentes et qui n'entrent pas en tension avec ce que nous connaissons aujourd'hui. Raison pour laquelle nous allons débiter l'étalage des idées sommaires avec : l'éducation négative de Jean Jacques Rousseau

Ce philosophe pense que l'éducation doit se faire en suivant la nature et non pas les caprices de chaque apprenant, car selon sa vision, le développement doit impérativement se baser sur la nature. Selon sa vision, l'éducation ne peut se réaliser que sur deux principes : premièrement, l'être humain n'est pas un moyen mais une fin, deuxièmement la nature est ancrée dans l'humain, par conséquent l'enseignement ne doit pas se séparer de la nature.

Pour expliquer cela, l'éducation puritaine qui précédait l'époque de Rousseau, avait pour principe de former les enfants conformément à un modèle typique (exemple former un érudit, un homme de culte), qui répond à un modèle social précis. Rousseau vient justement s'opposer à cette démarche, car pour lui, l'éducation doit préserver l'essence de l'être humain, dans d'autres termes il faut laisser l'enfant vivre son développement naturel sans l'entraver avec une nature artificielle qui est la culture imposée par la société. (Martineau et Buysse, 2016)

Sa vision a changé la donne, et grâce à lui il y a eu progression dans l'éducation, nous nous retrouvons avec trois résultats rénovateurs : pour lui 1/l'enfant et son mode de raisonnement doivent être protégés par l'éducateur, 2/l'enfant ne doit pas rester passif mais doit participer à sa propre éducation par le biais de la motivation de son éducateur, 3/ il faut l'éduquer dans la liberté et non selon un modèle socialement conditionné. Ce philosophe a introduit dans sa méthode stricte de l'apprentissage, des lois qui ont été adaptées par certains contemporains tels Vygotski et Piaget, elles se résument dans :

- La psychologie de l'enfant est distincte de l'adulte,
- Il y a différents âges et différents besoins associés à ces âges,
- L'enfant se développe selon des stades. (Martineau et Buysse, 2016)

IV.1. Le développement de l'enfant selon Wallon

Henri Wallon est philosophe de formation, puis s'est dirigé vers des études en médecine. Sa formation médicale n'a pas influencé sa démarche, bien au contraire, il avança dans ses écrits que c'est l'aspect psychologique et social qui influence l'aspect biologique.

IV.1.1. Les stades du développement selon Wallon

Dans son ouvrage *d'évolution psychologique de l'enfant* (1946), il avance que les activités mentales sont présentes dès la naissance car l'enfant entre en interaction avec le monde qui l'entoure et reçoit des réactions en retour. Ses interactions et réactions lui permettent de se construire étape par étape une représentation du monde. Il déclare en 1963 que : « L'homme est un être biologique, il est un être social et c'est une seule et même personne. L'objet de la psychologie, c'est de faire connaître l'identité de l'homme sous ses différents aspects. » (CEMEA-INFOP, 2018).

Selon lui, le développement dépend de deux facteurs : la maturation (biologique) et le social (milieu), et dépend de certaines lois prépondérantes, cela signifie, que chaque étape met en avant une fonction particulière, et que les étapes se succèdent. Dans le cas où cette succession est marquée par une rupture, Wallon la décrit par crise.

Les activités mentales selon Wallon s'optimisent par le biais des jeux. Plus le jeu devient complexe et plus l'enfant s'exerce et progresse. Il considère que la personnalité de l'enfant se développe grâce à l'intelligence et l'affectivité et passe par 6 stades. (Terriot, 2014).

Stades	Descriptions
Intra-utérin (centripète)	A ce stade, on marque une symbiose biologique entre la maman et l'embryon, un anabolisme primat et un parasitisme radical (l'embryon dépend de sa maman)
Le stade d'impulsivité motrice 0/3 mois	L'enfant montre une souffrance dû à l'attente de la privation : cris, pleurs, autrement dit, des impulsivités purement motrices. Les cris et les pleurs par exemple deviennent des appels et ils se font traduire par l'entourage à ce stade émerge une corrélation entre le psychique et le physiologique.
Le stade émotionnel 2/3mois à un an	Essor de l'expression émotionnelle (source d'échanges affectifs et d'existence sociale), les voix, Les modification vocales deviennent remarquables et influencés et entrent en interaction avec la société (conditionnement social).

Le stade sensorimoteur 1/3 ans	A ce stade il y a maturation du système nerveux, et passage de l'état centripète à centrifuge autrement dit, le passage de l'état émotionnel à l'état relationnel avec le monde extérieur (les objets). La manipulation de ces objets développe l'intelligence
Le stade du personnalisme 3/6 ans	L'état centripète se transforme en personne, l'enfant arrive à distinguer sa personne de celle des autres, il acquiert une conscience de soi, en d'autres termes, il réalise qu'il a un physique et une personnalité propres à lui
Le stade catégoriel 6/11 ans	L'état centrifuge se transforme en une acquisition de connaissances, à ce stade l'attention se développe. A ce stade l'enfant utilise une méthode de pensée intellectuellement primitive qui est la pensée par couples ; c'est-à-dire relier des objets à partir de ce qui les caractérisent : ressemblance, complémentarité, comme dire : la nuit c'est noir, la lune est noire. L'intelligence de l'enfant évolue à travers la maturation, l'expérience personnelle et la transmission culturelle par le biais du langage.
Le stade de la puberté et de l'adolescence	Prépondérance du moi corporel et psychique, un retour de l'état centrifuge à l'état centripète. Crise qui se traduit par une affirmation de soi et une opposition du monde extérieur.

Tableau 1: Les stades du développement selon Wallon

IV.1.2. Wallon et le développement du langage

Selon la conception wallonienne du langage, qui est relativement complexe, l'enfant doit apprendre à remplacer les objets par des mots. Il explique dans son ouvrage *De l'acte à la pensée* que le passage de l'acte moteur à la pensée se réalise grâce à l'acte de représentation et au langage. Les bases de la représentation selon Wallon résident dans l'imitation et le simulacre qui est une conduite motrice utilisée par l'enfant dans les jeux de faire-semblant.

Cette représentation évolue progressivement par la suite, et l'enfant passe de la sphère motrice à la sphère symbolique. Ce passage demande l'acquisition d'une nouvelle faculté qui est l'intuition spatiale, l'affectivité agit sur la motricité et l'activité intellectuelle, le passage entre les sphères ne peut se réaliser sans l'affectivité.

Pour expliquer la pensée de Wallon, nous disons que le langage s'harmonise avec l'entourage de l'enfant, chaque objet qui l'entoure acquiert un

nom qui l'individualise, ce qui pousse l'enfant à s'identifier (prise de conscience du soi), sa perception évolue à chaque identification des objets, ainsi, il procède à une catégorisation des objets similaires. Le langage de cette façon active la pensée et la réflexion chez l'enfant, et grâce à la catégorisation il apprend l'organisation, sa perception du monde lui permet sa compréhension.

Le langage selon Wallon facilite la stabilisation des rapports sociaux, c'est un acte riche et complexe à la fois, il participe activement au développement psychologique et psychomoteur de l'enfant : « Entre l'acte et la pensée, l'évolution s'applique simultanément par l'opposé et par le même » (Wallon, 1970, p. 200, cité dans Terriot, 2013).

Dans le tableau qui va suivre, nous allons parcourir de façon concise des théories qui ont traité la psychologie de l'enfant et son éducation/enseignement, cela nous permettra de déceler s'il y a eu une considération pour les enfants déficients ou seuls les enfants sans altération spécifique ont été étudiés et pris en compte.

La théorie de :	Principes et stade
<p>L'orientation maturationniste : A. Gesell (1880-1961)</p>	<p>Le développement psychologique et la personnalité reflètent le développement physique (maturation du potentiel génétique), L'entourage n'influence que très peu le développement, Au cours du développement, les mauvaises et bonnes années s'alternent, Reconnaissance de différence entre les enfants, Description de développement normal et désirable (un enfant précoce 'parler, marcher' dans certaines cultures est conçu comme développement désirable. Cependant une précocité sexuelle est indésirable. Il est aussi possible que ça soit l'inverse selon la culture. La finalité c'est de se rendre compte qu'il n'y pas de normes universelles. Les normes comparatives donnent des indices sur les enfants mais ne dictent pas le schéma de croissance qu'un enfant doit suivre ou éviter. Ces normes se différencient d'une société à une autre, Il n'y pas de stades bien précis mais des descriptions de comportements selon les âges.</p>

<p>L'orientation behavioriste : J. Watson (1878-1958) et Skinner (1904-1990)</p>	<p>Watson est l'initiateur de la méthode scientifique objective du comportement animal et humain qui se veut la plus objective,</p> <p>L'étude du comportement animal s'est établie grâce aux expérimentations faites par Pavlov (1849-1939), ces dernières orientent ses recherches,</p> <p>Il se dirige vers l'apprentissage et l'éducation des enfants en s'intéressant au développement des bébés,</p> <p>Pour lui, l'acquisition se fait grâce au conditionnement par l'action opérante, avec des stimulus et réponse comportementale, l'environnement prend une place prépondérante dans l'apprentissage car il constitue un éventail d'expérience qui est considéré comme fondement pour tous types d'apprentissage.</p>
<p>L'orientation psychanalytique : S. Freud (1856-1939)</p>	<p>La démarche de Freud, procède de façon différente de ses prédécesseurs car sa théorie ne se base pas sur l'observation mais sur la reconstitué des évènements et souvenirs,</p> <p>Ses travaux sont basés sur un recueil clinique assemblé pendant des séances de thérapie d'enfants ou d'adultes,</p> <p>Sa démarche relève de la psychologie génétique car c'est l'enfant qui explique l'adulte, autrement dit, pour comprendre l'adulte d'aujourd'hui il faut fouiller dans son passé (ses souvenirs d'enfance et la construction de sa personne à cette époque),</p> <p>La personnalité de l'enfant est soumise à une maturation qui se façonne avec de l'expérience personnelle et les relations entre individus.</p> <p>Le développement libidinal selon Freud se différencie d'un psychique à un autre, le fonctionnement de ce psychique est conduit par les pulsions. Il décèle la période prégénitale, la période génitale entre les deux s'étend une période de durant cette période les objectifs acquièrent un statut social et l'enfant devient prédisposé à recevoir des apprentissages de type pédagogique : cette période se caractérise par le refoulement.</p>
<p>L'orientation éthologique : de H. F. Harlow (1905-1995) à Bowlby (1907-1990)</p>	<p>L'éthologie est l'étude biologique du comportement des animaux, développé par K. Lorenz. Ses travaux ont porté sur l'apprentissage rapide dans une période optimale, il a élaboré d'autres travaux basés sur l'expérimentation qui ont inspiré Harlow,</p> <p>Ce dernier élabore la théorie de l'attachement social pour l'humain et l'animal,</p> <p>Les recherches en éthologie et en psychologie du développement ont donné naissance à l'éthologie humaine dont Bowlby, (psychiatre et psychanalyste) est l'une des grandes figures de cette théorie.</p> <p>Il s'oppose à la théorie de Freud sur le principe de l'attachement, que ce dernier soit inné et que le bébé soit actif dans l'établissement de ce lien avec la maman et avec son entourage.</p>

Tableau 2: Les théories du développement de l'enfant

Les théories que nous avons survolées en supra, sont les plus considérables dans le domaine de la psychologie de l'enfant. Mais surtout qui ont participé au

progrès pédagogique et à l'avancée de l'enseignement en général. Néanmoins, ces théories ne traitent pas les cas spéciaux ou du moins les traitent partiellement. Le handicap et/ou les problèmes de développement ont été abordés par quelques théoriciens comme Lev Vygotski.

Ce dernier, reste le plus influent et jusqu'à présent les travaux actuels utilisent sa théorie comme un appui ou un point de départ. Nous allons voir de façon synthétisée comment il considère le handicap.

IV.2. Le handicap dans la théorie du développement social de Lev Vygotski

Lev Vygotski s'attache à l'étude dynamique de l'enfant handicapé, il avance que (1994, p.37) « toute anomalie et tout défaut génèrent des stimuli pour l'édification de compensations. » pour le dire dans d'autres termes, il ne faut pas se limiter à l'importance des défauts, car l'utile est de mettre en place des processus permettant la compensation et d'alléger lesdits défauts. Il a souligné l'importance de l'adaptation des outils permettant l'avancement et le développement pour les enfants en déficience, en l'occurrence les enfants avec cécité visuelle.

Contrairement à la vision courante, cette cécité n'est pas un défaut pour lui elle forme : « la source, le catalyseur des processus compensatoires. ». Il estime que « toute personne qui rencontre des difficultés est contrainte de prendre une voie détournée pour les surmonter. » (Vygotski, 1994, p. 23)

Le même auteur rajoute que la compensation est le fait de remplacer une fonction perturbée par d'autres fonctions qui ne le sont pas, à savoir le tactile, l'auditif dans ce cas pour le déficient visuel. Nous signalons, que c'est cette vision de la compensation qui forme le noyau de notre méthode que nous allons proposer plus tard.

IV.3. Le développement selon Piaget

Piaget s'est passionné pour la biologie, domaine qui, largement influençait sa théorie du développement, son champ d'investigation s'est élargi par la suite. Il s'intéressait à la psychologie, avec laquelle il s'est déjà familiarisé dans des cliniques suisses et à la Sorbonne. De 1919 à 1921, il a participé à une standardisation des tests évaluant les aptitudes mentales des enfants, par conséquent, Piaget créa l'épistémologie génétique ; par-là, il sous-entendait la manière dont la connaissance se développe chez les humains. Pour être encore plus précis, il vise par sa démarche à chercher comment évolue la relation entre le sujet « connaissant » et le « connu » avec le temps. (Murray, 2005)

Piaget a mis au point une technique qu'il nommait « méthode clinique », cela consistait à mettre un enfant dans une situation problème et l'observer comment il parvenait à trouver une solution, les enfants très jeunes, faisaient le test par des moyens palpables qu'ils pouvaient manier, tandis que, les adolescents les faisaient à travers l'acte langagier. (Murray et Michel, 2005).

IV.3.1. La démarche piagétienne

Dans sa démarche, Piaget n'a pas employé un questionnaire rigide, il établissait le contact avec l'enfant sujet, puis, il lui demandait des informations supplémentaires et précises. Cette précision, est selon lui, une preuve que tous les enfants n'interprètent pas de la même manière, cette démarche expose également la compréhension de l'enfant en question. En bref, la démarche piagétienne vise d'abord à observer les réactions des enfants vis-à-vis de leur entourage, à partir de quoi il émettait des hypothèses sur les structures biologiques, ensuite, il les transformait en épreuves auxquelles il exposait les enfants. Enfin, il interprétait et comprenait leurs processus de penser. (Thomas et Michel, 2005). Pour projeter cette démarche sur notre travail, nous pouvons dire, que pour comprendre un enfant dyslexique, il est à prendre en considération sa structure biologique, cognitive et son environnement. Ensuite, l'intégrer dans une démarche de type piagétien : observation, recueil d'hypothèses, transformation de ces dernières en épreuve (en solution dans notre cas) et interprétation de résultats.

IV.3.2. La connaissance selon Piaget

L'un des pionniers de l'étude expérimentale sur la psychologie et le développement des enfants fut Piaget. Ses travaux ont fait office de plateforme pour l'enseignement contemporain. Sa théorie dite constructiviste interactionniste, décrit tout simplement l'acquisition des connaissances par la continuité et le développement biologique quotidien avec l'entourage.

Pour pouvoir comprendre la vision piagétienne, il faut saisir sa redéfinition du terme connaissance, communément, la connaissance consiste en un ensemble d'informations ou de croyance qu'une personne a acquis au cours de sa scolarité, soit par son expérience vécue, ou par un enseignement qu'elle a reçu ; en bref, c'est une collecte d'informations (Claudine, Thomas, 2005, pp. 267-268)

Depuis cette définition, les spécialistes viennent dire que si deux personnes assistent ou reçoivent le même enseignement, à titre d'exemple, elles seront dotées toutes les deux de presque une connaissance identique. Ces connaissances s'installent dans la mémoire, une fois les propriétaires font appel à leurs mémoires, les informations surgiront à peu près de la même consistance que lors de son acquisition première.

Piaget se met à l'encontre de ces idées reçues, et vient dire, que la connaissance est un processus, autrement dit, savoir quelque chose signifie pour lui agir sur cette chose, l'action faite sur cette chose prendrait une forme soit physique soit mentale, soit les deux simultanément. Exemple de l'enfant qui prend une balle, il exerce sur cette dernière des actions physiques (à savoir la ramasser, la regarder rebondir, l'envoyer et la regarder) qui l'aident à gagner une maturité intellectuelle. Un enfant en bas âge produit des images mentales et des symboles représentant des objets ou des relations. (Piaget, Apostel et Mandelbrot, 1957). Dans notre travail de recherche, notre réflexion repose sur cette assise théorique, qui veut que la connaissance soit liée à la sphère physique et mentale, mais aussi qui permet de produire des images et symboles mentaux. Une théorie permettant de s'en inspirer et d'entreprendre une solution compensatoire pour les dyslexiques.

Piaget considère la connaissance comme une « succession d'actions » et non comme une concentration d'informations. Selon la vision piagétienne, les enfants ne pourront pas recueillir les images mentales de la réalité de façon objective, puisqu'il s'agit d'une vision déformée par un mécanisme perceptuel, soumis aux influences de l'environnement, des expériences personnelles et des niveaux de maturation. (Thomas, Michel, 2005).

IV.3.3. La mémoire selon Piaget

Qui dit connaissance, dit mémoire, comme nous venons de l'avancer dans les paragraphes précédents, la connaissance va de pair avec la mémoire. À partir de là, Piaget vient en contrepartie redéfinir encore une fois le terme mémoire, ou plutôt son fonctionnement. Selon sa conception, se souvenir ne signifie pas seulement revenir au fond de la mémoire, mais considère ce fait comme un rappel intériorisé ou une reconstitution du passé qui s'opère au niveau de la mémoire active. (Piaget, 1946) Le souvenir est donc une reproduction du processus originel et non une simple répétition. Point de vue que nous jugeons comme point déclencheur pour notre travail de recherche.

IV.3.4. Les mécanismes du développement selon Piaget

Pour Piaget, le développement se fait de façon progressive et continue, régi par des nécessités internes d'équilibre, rajoutant à cela le fait que l'adaptation de l'individu à son milieu doit se faire à l'aide de l'assimilation et de l'accommodation, la première fonction se réalise grâce aux schèmes qui se modifieront à leur tour par la seconde fonction. Cette acception progressiste du développement, et l'accommodation par rapport à l'environnement de l'enfant, sera employée comme une base pour notre travail expérimental ultérieurement. (Murray Thomas, Michel, 2005)

Partant de l'interactionnisme social de Vygostki (1934), théorie qui stipule que le langage est doté de caractère social, et que l'enfant le développe à travers un aspect communicatif où il entre en interaction avec son entourage, et grâce à cet échange, ses capacités mentales se développent. Cette théorie oriente le sens

du développement en allant de la société vers l'individu. En contrepartie, la démarche piagétienne oriente le sens du développement en allant de l'individu vers la société (Bronckart, 2003). Le constructivisme selon Piaget se base sur le fait, que le développement langagier se construit à partir des capacités cognitives intrinsèques, cependant, ces capacités ne sont ni complètement innées (en réponse contre les tout-innés), ni complètement acquises (comme il l'a indiqué en réaction contre le béhaviorisme). Mais, elles se construisent au fil du temps, et avec l'expérience du sujet parlant. (Closset, Henry 2013)

Selon Piaget, quand une personne se trouve devant une situation problème, elle va faire appel à ses structures cognitives qu'il a nommé « schèmes opératoires » (Kerzil, 2009). La structure cognitive de cette personne va : soit assimiler les informations sans changement de structure. Soit, elles vont s'accommoder aux nouvelles informations et changer de structure. Les représentations et les conceptualisations du monde extérieur s'élaborent à travers ces deux processus.

Tenant compte de tout ce que nous avons étayé en supra, notre recherche s'appuie sur une multitude de théories et de points de vue de divers théoriciens, le choix de la démarche piagétienne repose sur ce qu'il a émis comme hypothèse : que les stades de développement intellectuel sont communs à tous les enfants de toutes les cultures. Si nous partons de ce constat, nous pourrions imaginer le centre des problèmes chez les enfants déficitaires, sur le volet théorique et pratique. Et que pour y remédier, il faut qu'il y ait une relation bilatérale, entre les forces internes et externes.

Si l'on considère que tous les enfants partagent un seul schéma développemental, nous devons aussi tenir en compte, l'existence d'enfants qui ont dévié par rapport au schéma commun et donc ils sont dépourvus de cette compétence. Ce qui engendre, des enfants souffrants soit d'handicap ou de troubles, le curseur de ceux-ci reste variable. Notre recherche est focalisée sur les troubles, particulièrement ceux appelés « les troubles dys ».

V. Pathologie du langage, handicap et troubles

« dys »

La croissance qui ne suit pas le cheminement courant des stades (en se référant à n'importe quelle théorie déjà citée ou autre) génère des situations troublées, par conséquent des enfants éprouvant un handicap. La définition de ce dernier fait l'unanimité de beaucoup de chercheurs et de spécialistes. Pour ne pas prêter à confusion, en France à titre d'exemple et selon le secrétariat d'état chargé des personnes handicapées, ils ont formé une loi celle du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, qui donne à la fois la définition de l'handicap, les catégories qui y figurent et les droits des personnes concernées.

Premièrement : la loi délimite les catégories que l'on peut considérer comme situation d'handicap : « La loi prend désormais en compte les quatre familles de handicap : moteur, sensoriel, cognitif, psychique et concerne également les personnes à mobilité réduite, y compris de manière temporaire. ».

Deuxièmement, et selon le chapitre IV : Personnes handicapées. (Articles L114 à L114-5) :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. (Légifrance, 2005).

Cette définition donnée par la loi, vient affiner le champ de l'acceptation du handicap. Nous distinguons dès lors, que le handicap peut avoir plusieurs formes neurologique ou physique ou les deux. Une altération neurologique, sensorielle, motrice ou sensori-motrice entraîne des handicaps expressifs/réceptifs, selon David Crystal (1982) il faut séparer les handicaps de la production linguistique des handicaps de la réception linguistique :

- La production fait référence à toute la séquence des étapes neurologiques, physiologiques et anatomiques requises pour coder un

message. La perturbation de la succession habituelle et normale des événements emmènerait aux handicaps « expressifs »

- La réception fait référence à la séquence des étapes anatomiques, physiologiques et neurologiques requises pour décoder un tel message au fur et à mesure de sa réception. Des perturbations ici entraîneraient des handicaps « réceptifs » : le cas de la surdité.

Toutefois, nous pouvons nous retrouver avec des handicaps expressifs et réceptifs à la fois le cas de l'aphasie (que nous expliquerons dans les pages à venir). Nous dirons à partir de ces données, qu'il n'y a pas un handicap, mais il y en a bien plusieurs. L'OMS classe 5 types majeurs en suivant l'étiologie et la pathologie, en d'autres termes, la classification se fait selon les critères médicaux, les handicaps sont les suivants : « est handicapé un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l' cole où à occuper un emploi s'en trouvent compromis » cité par (Camberlein, 2015).

L'Unicef pointe du doigt le problème de la terminologie du terme handicap, elle décèle une définition qui est plutôt traditionnelle, basée sur un ensemble de caractéristiques médicales. Et une autre, qui dépasse l'aspect physique et médical, et qui va prendre en considération les facteurs environnementaux. Dans leur livret technique qui traite la « Définition et classification du handicap » Webinaire 2, des passages en témoignent que : « La terminologie traditionnelle du handicap comprend le handicap comme un problème propre à la personne. Pour décrire ce problème, quelques caractéristiques sont extraites, regroupées et étiquetées ». L'utilisation de la terminologie ancienne ne doit plus être privilégiée, un argument de taille contre l'utilisation de cette terminologie est que dans les « catégories de handicaps pour décrire la situation des enfants, tient dans le fait que ces étiquettes nient les obstacles existant dans l'environnement. » et que « les conceptualisations de catégories du handicap tiennent dans le fait qu'elles mettent l'accent sur des caractéristiques qui seraient fixes et immuables. Il est compréhensible que de telles

étiquettes paralysent les enseignants étant donné qu'elles ne fournissent aucun levier pour qu'ils puissent agir ». Ce dernier argument est très important surtout que notre sujet porte sur les troubles de l'apprentissage, et que par la même occasion, nous cherchons à proposer des solutions pour les enseignants.

Ces derniers ont besoin d'informations sur les caractéristiques du handicap mais aussi sur les enfants : le profil qui dresse leurs points forts et faibles. Car comme c'est expliqué dans le livret proposé par l'Unicef « connaître leurs déficiences intellectuelles existantes ne facilite en rien la compréhension de leurs aptitudes, capacités, talents et aspirations. Les différences qui peuvent réellement changer les choses dans l'apprentissage restent cachées et sont, par conséquent, souvent incomprises ».

Ce passage vient s'ajouter à l'idée de base de notre travail de recherche, pour trouver des solutions aux enfants déficients, il faut comprendre le mécanisme normal, déficient, dégager le profil particulier à chacun, et proposer des solutions en fonction de ces données.

A partir de ces acceptions, nous disons donc, que les troubles « dys » peuvent être conçus comme handicap du moment où ils entravent l'apprentissage normal des enfants. Mais comment l'enfant arrive-t-il à ce stade ?

Nous allons d'un côté expliquer que les enfants passent par des stades du développement, et nous avons aussi démontré comment le circuit du langage crée au niveau du cerveau. Désormais, nous allons expliquer comment apparaissent les pathologies liées au langage.

V.1. Pathologie générale du langage

Le langage est un processus complexe qui peut facilement se retrouver altéré ou troublé de diverses manières, il y va de même pour la pathogénie des troubles de la parole, elle comporte divers modes. L'analyse physiologique que nous venons d'avancer pourrait nous donner l'explication. Nous venons donc à dire, que, les aphasies sont des troubles qui portent sur des éléments qui constituent le langage.

Kussmaul (1878) est considéré comme l'un des premiers qui ont procédé au fonctionnement de l'agrammatisme, les travaux se succèdent depuis, et les scientifiques procédèrent à une répartition de notions (Guyard, 1988).

L'aphasie est le syndrome le plus ancien, qui a été traité comme étant un trouble du langage. Aujourd'hui, elle est définie comme une lésion ou dysfonctionnement cérébral perturbant le langage. Cette définition apparaît simple, et pourtant cela a nécessité une compréhension profonde et détaillée du langage. Car les troubles de l'expression orale ont été soulevés par les anciennes civilisation, dans l'Egypte antique à titre d'exemple, mais, le langage et la parole n'ont pas été traités que plus tard. L'aphasie était longtemps classée comme un trouble de la mémoire, jusqu'au 19^{ème} siècle où elle devient concept nosologique indépendant. (Viader, 2015)

V.1.1. Les théories de son origine

Après la découverte de Paul Broca (1865) indiquant le siège du langage articulé ou oral dans le tiers postérieur de la troisième circonvolution frontale gauche, 30 ans plus tard, apparaissent deux autres écrits tout aussi fondateurs, qui découvrent deux autres tableaux cliniques agissant particulièrement sur la gestion du langage écrit :

- Le premier provient de Djérine (1892) qui établit les caractéristiques ayant un accident vasculaire cérébral (à l'âge adulte) et qui présentent des troubles de la lecture avec absence de troubles de l'écriture, appelée à cette étape cécité verbale pure ou alexie pure sans agraphie)
- Le second écrit, émane de Pringle Morgan (1896) qui étudie le cas d'un jeune adolescent de 14 ans ; intelligent mais la lecture et l'écriture étaient dérangées. Ce cas a initié ce que nous appelons aujourd'hui : dyslexie.

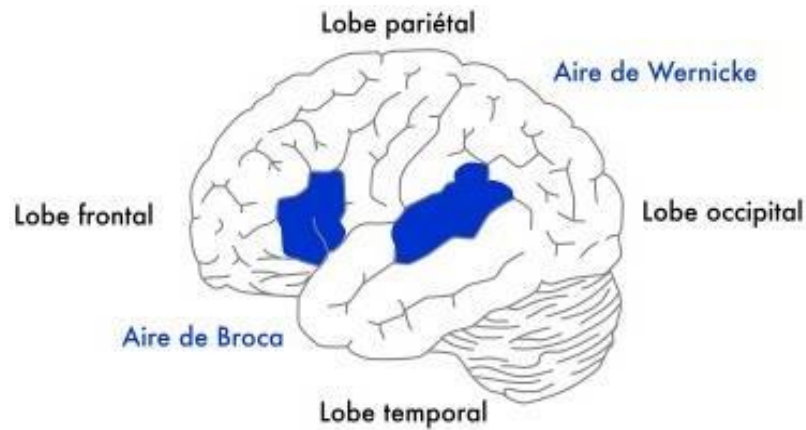


Figure 10: les lobes et les aires du cerveau. Source : photo tirée de <https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/le-langage/>

Les deux pathologies viennent s'affronter dans le sens où, l'une touche des personnes adultes ayant maîtrisé le langage oral et écrit pendant des années, jusqu'à production d'accident, et que l'autre, atteint des enfants en cours d'apprentissage.

V.1.2. Les types d'Aphasie

L'aphasie est un trouble du langage et de la communication émergeant d'une altération du code linguistique au niveau des centres neurologiques. Les différents types d'aphasie diffèrent par rapport à l'aire corticale touchée, nous avons dressé un tableau en nous basant sur les documents d'Olivier Heral intitulés « troubles de la communication et de la déglutition en neurologie de l'adulte : aphasies, dysarthries et dysphagies », orthophoniste faisant partie de la Fédération Française de l'Orthophonie :

Type d'aphasie	Définition
Formes classiques	
Aphasie de Broca (motrice) :	C'est un trouble de l'expression : le sujet possède une bonne compréhension mais ne peut s'exprimer que par des répétitions ou un lexique très pauvre.
Aphasie de Wernicke (sensorielle) :	C'est un trouble de la compréhension orale. L'expression orale spontanée ou provoquée reste fluide et s'accompagne parfois par des paraphrasies phonémiques ou sémantiques.
Aphasie de Conduction :	Les sujets qui souffrent de cette aphasie, ont une compréhension et articulation normale à l'oral comme à l'écrit, mais ils restent incapables de reproduire ce qu'ils entendent : c'est un trouble de la répétition.
Autres formes cliniques	
Aphasies transcorticales :	Elles apparaissent à cause des lésions situées à proximité des aires classiques du langage. Cliniquement, elles sont marquées par l'absence de trouble de la répétition de mots ou de phrases. Elles peuvent avoir deux formes : - l'aphasie transcorticale motrice : c'est une aphasie non-fluente, sans trouble de la compréhension. - l'aphasie transcorticale sensorielle : c'est une aphasie fluente, avec trouble de la compréhension : l'écriture et la lecture sont souvent perturbées.
Aphasie globale :	C'est la fusion des deux aphasies de Broca et de Wernicke, autrement dit, c'est quand il y a une lésion au niveau de l'hémisphère gauche : frontale et temporo-pariétale.
Aphasie amnésique :	Elle se traduit essentiellement par un manque de mots : elle peut être révélatrice d'une démence de type Alzheimer et dans ce cas s'aggraver progressivement.
Aphasies d'individualisation récente	
Aphasies sous-corticales :	Ces aphasies ont plusieurs formes : - association d'éléments des troubles de la compréhension à des éléments d'aphasie dynamique sans généralement de troubles de la répétition - langage réduit avec parfois altération du volume vocal.
Aphasies progressives :	Les orthophonistes distinguent actuellement : - une aphasie progressive primaire qui signifie une atteinte au langage qui se fait de façon progressive pendant une période minimale de deux ans, tout en ayant conscience des troubles. - les troubles sémantiques progressifs appelés aussi démence sémantique : il s'agit d'une perte progressive des savoirs sur les choses, les objets, les lieux et les personnes.

Tableau 3. Les types d'aphasie

Il est à signaler qu'avant la découverte de la nomination troubles « dys » qui est récente, il y eu une désignation autre pour les troubles, mais avec la même signification ; nous parlons donc de :

- Surdité verbale, s'il s'agit du centre auditif,
- Cécité verbale, s'il s'agit du centre visuel (dyslexie aujourd'hui),
- D'akinésie verbale, s'il s'agit du centre de sensibilité motrice.

Les aphasies sensorielles sont plus alarmantes que les aphasies motrices. Elles sont d'une portée plus grave sur les fonctions du langage et elles empêchent le sujet de comprendre le langage d'autrui, bien qu'elle lui accorde la faculté de s'exprimer. (Ferrand, 1894).

V.1.3. L'alexie en rétrospection

Avec l'avancée des travaux de recherche, les scientifiques ont constaté que les difficultés de la lecture pouvaient se révéler séparément des problèmes liés à l'oral ou à l'écrit. Avec les travaux de l'Allemand Kussmaul en 1876, il trouvait déjà que l'incapacité de lire est dissociée de tout autre trouble de la parole ou de l'écriture. (Dubois-Charlier, 1976, p.20).

Ensuite, c'est avec J. Déjerine (1891) que les études systématiques des troubles du langage écrit ont vu le jour. Il démontre à travers ses travaux, que ces troubles sont liés aux lésions du pli courbe (le gyrus angulaire qui s'implique dans le langage écrit et la lecture). En 1892, il décrit anatomiquement le premier cas de cécité verbale pure, c'est-à-dire de troubles de la lecture. Pour lui, l'alexie est une aphasie spécialisée ou un trouble qui touche le langage. (Kremin, 1976, p.82)

Tandis que pour P. Marie il s'agit d'un trouble perceptif spécifique. Le concept a connu alors des avis théoriques qui s'opposent, entre facteur à caractère verbal et perceptif. Ces contradictions n'ont pas empêché que l'alexie obtienne une assise terminologique. Alors, une classification de trois types d'alexie se formulait comme ce qui suit :

- 1) une alexie accompagnant les aphasies sensorielles (lésion temporale postérieure) ;

2) une alexie- a graphie (lésion du pli courbe) ;

3) une alexie pure, dite par certains alexie agnosique (lésion occipitale ou calleuse). (Kremin, 1976, p.82)

V.1.3.1. Alexie et dyslexie

Aujourd'hui, nous retrouvons une définition plus limpide et moins complexe que les années où apparaissaient les premiers essais. Selon *l'Encyclopédie électronique du Larousse médical*, l'alexie se définit comme suit :

Incapacité de comprendre les signes écrits ou imprimés. L'alexie est due à une lésion de l'hémisphère cérébral dominant (le gauche pour les droitiers et le droit pour les gauchers). On peut distinguer l'alexie aphasique, où les troubles de la lecture sont les conséquences d'une aphasie (troubles du langage), et l'alexie agnosique, où la lecture est défaillante alors que le sujet parle et écrit normalement. L'alexie peut être littérale (le sujet ne peut lire les lettres, mais peut lire les mots), verbale (le sujet peut lire les lettres mais ne peut lire les mots) ou phrastique (le sujet ne lit pas tous les mots et ne comprend pas le sens de la phrase).

De nos jours, l'imagerie anatomique et fonctionnelle a permis au domaine de la neuropsycholinguistique d'étudier le cerveau humain de plus près sans avoir nécessairement recours à la dissection post-mortem. Les travaux de Broca, Wernicke et Déjerine ont apporté des connaissances déterminantes sur la localisation des aires cérébrales du langage. (Alexander *et al.*, 1989; Dejerine, 1892; Geschwind, 1965; Hart et Gordon, 1990; Kertesz *et al.*, 1982).

Désormais, les travaux antérieurs nous ont démontré que les déficits de compréhension, impliquant à la fois le matériel auditif et visuel « sont typiquement associés à de larges lésions temporo-pariétales gauches, comprenant le gyrus temporal supérieur postérieur (aire de Wernicke), les lobes temporaux médian et inférieur ainsi que les gyri angulaire et supramarginal du lobe pariétal gauche. » (Martin, 2015, p.47)

V.1.3.2. L'alexie et la lecture

L'alexie peut se présenter sous différentes formes (Martin, 2015, p. 47-48), nous allons les synthétiser dans le tableau qui suit :

Type d'alexie	Signification clinique
L'alexie phonologique	C'est la difficulté de lire des pseudo-mots, le problème de cette alexie réside dans le traitement phonologique dans le sens où il y a difficulté à convertir les graphèmes en phonèmes.
L'alexie de surface	C'est l'inverse de l'alexie phonologique. La voie d'adressage phonologique est ici préservée, c'est la voie directe qui est altérée Elle est associée à une atrophie du lobe temporal antéro-latéral (Patterson and Hodges, 1992).
L'alexie centrale – alexie avec agraphie –	Il s'agit d'un trouble de la lecture associé à un trouble sévère de l'écriture, mais avec un oral préservé.
L'alexie frontale – alexie antérieure –	C'est un trouble de la lecture faisant partie de l'aphasie de Broca, où il se manifeste au même temps qu'aux troubles du langage expressif
L'alexie agnosique (des lettres et/ou des chiffres) – alexie sans agraphie ou cécité verbale pure –	Il s'agit de l'incompréhension du langage écrit, même si la personne qui en souffre souhaite relire son propre texte, les autres facultés restent protégées.

Tableau 4 : Les types d'alexie

Ce rebond historique ou frise chronologique, nous permet de réaliser qu'avant que la dyslexie n'acquière son acception actuelle, elle n'est que succession d'un long héritage de troubles du langage. Nous pouvons dire que par métaphore, c'est le successeur légitime d'une alliance reliant à la fois l'aphasie et l'alexie, tout en ayant des disparités physiologiques mais aussi neurologiques.

V.2. Les troubles « dys »

Les enfants présentant des troubles de l'apprentissage sont souvent des enfants connaissant l'échec scolaire, ils sont généralement porteurs d'une pathologie incurable ou du moins persistante et qui dure, ils présentent dans la majorité des cas un retard simple par rapport à leurs âges et aux différents niveaux scolaires (Bouvet, 2011, p. 4)

Les troubles de l'apprentissage sont souvent considérés comme le résultat d'un dysfonctionnement cérébral, ce qui permet de dire, que ni l'enfant, ni les parents, ni le système scolaire en sont responsables, cependant ils présentent une

certaine influence. Ce dysfonctionnement ne signifie, en aucun cas, une lésion cérébrale mais démontre un fonctionnement atypique (Bouvet, 2011).

Nous proposons des distinctions qui ont été faites par Société Française de Pédiatrie sur les troubles « dys ») :

Des simples difficultés aux troubles constitués, ils peuvent être :

- isolés et fonctionnels : retards simples, d'acquisition de la lecture, par exemple, retards se situant dans le cadre des variations de la normale, sans autre anomalie ni antécédent significatifs dans la famille.
- isolés et structurels : il s'agit des troubles spécifiques, dont l'origine est supposée développementale, affectant un ou plusieurs des apprentissages :
 - le langage écrit : dyslexie/dysorthographe,
 - les compétences arithmétiques et habiletés numériques : dyscalculie,
 - les aptitudes de planification, pré programmation des gestes complexes : dyspraxies, dysgraphie.
- associés ou secondaires à des carences multiples (socioculturelles, éducatives, affectives), des dysfonctionnements ou des événements familiaux ou scolaires, une déficience intellectuelle, des déficits sensoriels, des troubles instrumentaux, des troubles psychiques, une maladie somatique.

Dans tous les cas, ils sont fréquemment sources de souffrance psychologique, d'anxiété, de fatigue, voire de dépression et du désinvestissement progressif de l'enfant pour les tâches lui demandant un effort particulier. (Benoit et al.,2009, p.5)

Notre travail sera centré essentiellement sur un seul trouble qui est la dyslexie, (il se pourrait éventuellement qu'on ait recours à d'autres troubles ou déficit qui pourraient l'accompagner). Il y a bien une difficulté que peut présenter la définition du terme en vue de son caractère interdisciplinaire. Néanmoins, nous tenterons d'élucider le concept par des notions de bases, qui se trouvent par chance, dans toutes les disciplines ayant déjà eu recours à celui-ci.

VI. La dyslexie

Dyslexie : « dys » vient du grec et signifie difficultés, de la même origine ; « lexie » veut dire mot. Cette corrélation étymologique désigne le sens basique du terme soit : les difficultés à lire (Pannetier, 2016).

VI.1. Définitions

La dyslexie est un trouble de l'apprentissage du langage écrit (Lennyeux, 1995) il représente un déficit et non une déficience mentale ou un problème sensoriel (Delplancke, 2017), il se traduit par une difficulté sévère et durable d'acquisition du langage, généralement diagnostiqué chez des enfants d'un état mental et d'intelligence normaux (Delplancke, 2017).

La dyslexie se distingue d'un simple retard d'apprentissage, celui-ci se caractérise par un décalage de l'acquisition des habilités de lecture et qui prend fin une fois les stratégies de lecture sont apprises. Quant à la première, elle persiste jusqu'à l'âge adulte et à des degrés distincts (Habib, 2015).

En 1997, La Haute Autorité de santé en France, s'est appuyé sur la littérature des recherches concernant la dyslexie et a élargi la définition du terme en dépassant le sens d'un trouble purement spécifique de la lecture, selon ce corps de chercheurs la dyslexie, est, dans un sens plus large un trouble du langage écrit de l'enfant, dont le diagnostic repose essentiellement sur les performances du sujet, ce dernier qui s'est présenté à des tests standardisés, qui les a passés individuellement. Ces tests portant sur la lecture, le calcul ou l'expression écrite et dont les résultats sont en dessous du niveau escompté, notant que ces tests prennent en considération l'âge, le niveau scolaire et intellectuel. (Lebreton, 2013, cité dans Quercia (s. d.)

Quant à l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale), en 2007, a défini la dyslexie comme étant un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques, ce trouble se particularise par la reconnaissance exacte ou fluente des mots, de l'orthographe et d'un décodage limité, ceci résulte d'un déficit phonologique du langage.

Selon la Fédération française des dys, une personne dyslexique, souffre de troubles mnésiques, ce qui renforce la difficulté par rapport à l'apprentissage. Ces troubles se manifestent comme suit :

- **Oubli d'une leçon** bien apprise la veille.

- **Oubli des consignes** données (l'enfant ou l'adulte doit relire plusieurs fois).
- **Égarement et perte d'objets** personnels fréquents.
- **Difficulté à donner du sens aux textes longs** par oubli du contenu des premières phrases alors que la lecture est courante.

De nombreuses définitions sont venues s'ajouter au répertoire du terme « dyslexie », néanmoins, les limites et les caractéristiques déterminées ont rendu la tâche polémique, puisque les spécialistes qui y ont contribué viennent de différents domaines à savoir : des psychologues, des orthophonistes, des neurologues etc. Désormais, nous allons parcourir différentes acceptions du terme, ce qui va permettre à notre champ de recherche d'accroître au fur et à mesure.

- Définition 1 : Difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique. (*Encyclopédie Larousse*)
- Définition 2 : Selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), la dyslexie est un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe...). (cité par Duband, 2017)
- Définition 3 : La dyslexie est un trouble spécifique des apprentissages qui se manifeste comme une difficulté à apprendre à lire chez un enfant malgré un enseignement adapté, une intelligence adéquate et un bon environnement socio-éducatif (Habib, 2002 ; Stoodley et Stein, 2011).
- Définition 4 : Selon le centre canadien de la dyslexie, elle est une condition héréditaire qui rend extrêmement difficile la lecture, l'écriture et l'épellation dans la langue maternelle, et ce, en dépit d'une intelligence moyenne ou supérieure, une bonne éducation et des conditions socio-culturelles adéquates. (Brazeau-Ward, 2000)

VI.2. Le diagnostic selon Michel Habib

Selon Michel Habib (2004), il n'y a pas de définition « unique et incontestée » de la dyslexie, mais il en existe plusieurs selon l'objet de classification des individus, en fonction des difficultés qu'ils éprouvent. Or, il y a des erreurs importantes considérées comme « typiques » qui font office d'objet d'observation récurrente : tel qu'un enfant inversant la droite et la gauche, écrivant à l'envers avec un nombre considérable de faute d'orthographe.

Toujours selon cet auteur, il ne suffit pas de définir le trouble à partir du type des erreurs, car il s'agirait d'une interprétation de symptômes de surface, il est plutôt plus judicieux de déceler les mécanismes sous-jacents, qui nécessiteront des traitements spécifiques. Pour mieux expliciter ce que nous venons d'avancer, nous citons à titre d'exemple : les dyslexies liées à la manipulation des sons du langage, les dyslexies liées au traitement de l'image, chacun de ces types implique une « rééducation » différente.

VI.2.1. Critères définitionnels

Cette définition (Habib, 2004) peut paraître peu spécifique et vague sauf que sa particularité réside dans ses « critères » d'exclusion qui permettront à différencier « ce qui est et ce qui n'est pas une dyslexie » (Habib,2004), on en cite :

1. Pas de trouble auditif ou visuel
2. Pas de maladie neurologique
3. Intelligence correcte
4. Fréquentation scolaire régulière

Si nous arrivons à exclure ces critères et que l'enfant n'arrive toujours pas à lire, c'est qu'il est bel et bien dyslexique. Nous devons toutefois exposer l'enfant à des tests de lecture, dans le cas où il souffre de trouble, ses performances seront « inférieures à deux écarts-types » de la moyenne des enfants ayant le même âge et le même degré d'intelligence. Cependant, on éliminera les enfants ayant un retard mental, soit leur quotient intellectuel est inférieur à 70.

Néanmoins, nous devons tenir compte des troubles psychiatriques, qui, majoritairement favorisent ou aggravent la dyslexie. Cette approche ou ce mode de diagnostic fera office de soubassement pour notre travail expérimental plus tard.

Afin d'attribuer plus d'efficacité et d'authenticité au diagnostic, nous pensons qu'il convient de combiner le cheminement proposé par Michel Habib, et ce que l'institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES), a publié dans la brochure *Trouble « dys » de l'enfant Guide ressources pour les parents*, présentant un arbre diagnostique, reproduisant le parcours « ordinaire » de la majorité des enfants « dys ».

Le schéma qui suit, nous illustre de façon concise comment se déroule le repérage/diagnostic des troubles dys. Ce qu'il faut retenir de ce tableau est le suivant : tout d'abord, il faut que la famille des enfants scolarisés, les enseignants surveillent de plus près ces enfants. Dans le cas où ils manifestent une progression scolaire normale, sans difficulté particulière, cela signifie qu'ils ne présentent pas de signes évocateurs ou alarmants. Tandis que, s'ils souffrent d'une difficulté quelconque et que l'état persiste, il faut faire appel à des professionnels de la santé.

Une fois ces derniers dépistent le cas de l'enfant sujet, ils doivent expliquer aux parents d'où vient la difficulté. S'ils jugent qu'il s'agit d'une situation temporaire, ils vont offrir aux parents un ensemble de conseils et de recommandations. Toutefois, s'ils s'avèrent qu'il s'agit d'un trouble, à ce niveau le professionnel doit faire un diagnostic pluridisciplinaire, en faisant appel à de diverses méthodes, et à d'autres professionnels de la santé.

Dans le cas où il ne s'agit pas de trouble dys, il faut juste surveiller et orienter l'enfant sujet. Cependant, s'il s'avère qu'il s'agit d'un trouble dys, le psychologue ou l'orthophoniste va proposer un traitement qui normalement doit amener l'enfant à une amélioration. Dans le cas contraire, il faut orienter les parents et l'enfant vers un centre référent.

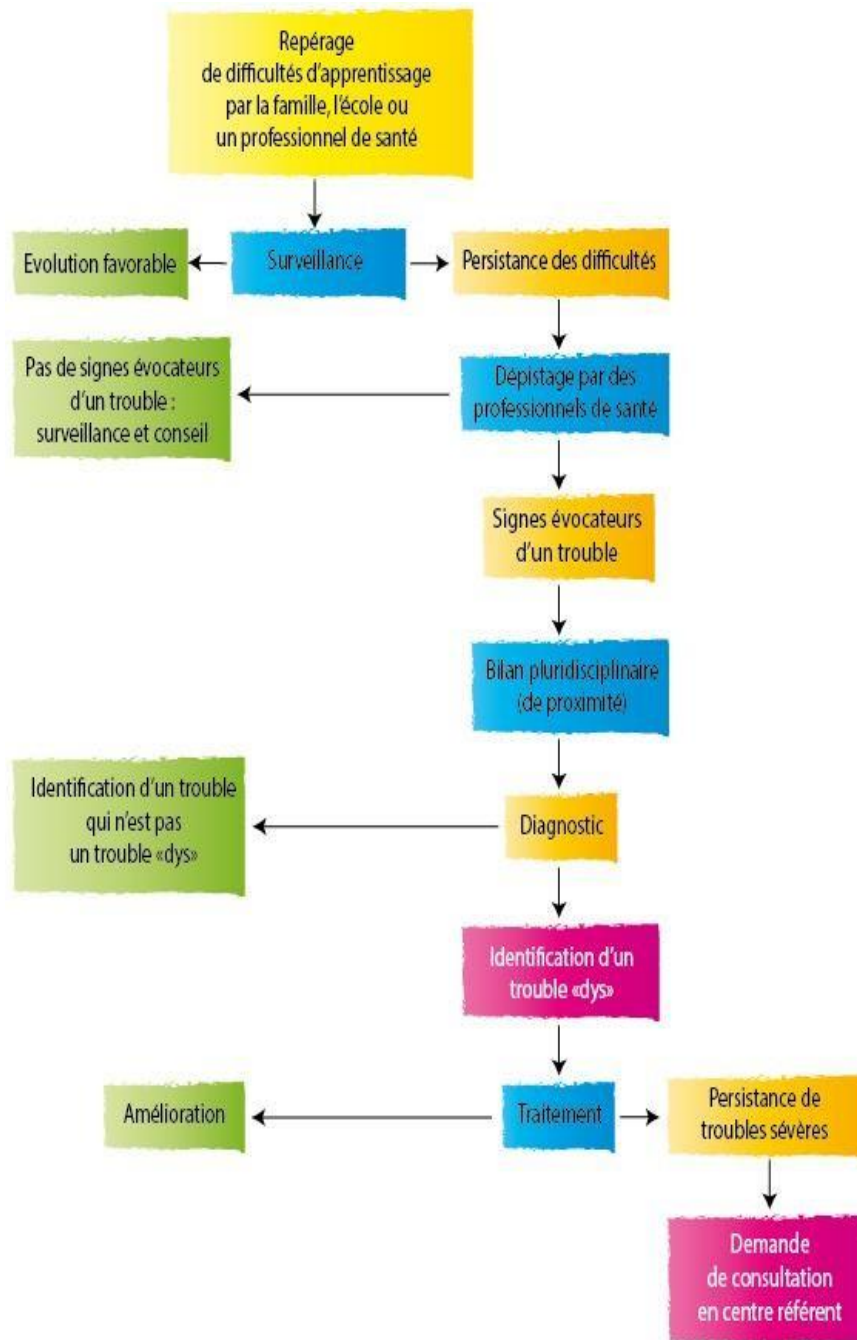


Figure 11: arbre diagnostique des troubles dys. Source : Reproduit à partir de : Le Centre référent des troubles du langage et des apprentissages (CTRLA) « l'arbre diagnostique » : <http://langage-apprentissages.aphp.fr/venir/parcours/>

VI.2.2. Cerveau normal ou dyslexique

L'imagerie cérébrale a permis de révéler l'origine des troubles, et de déceler significativement la compréhension des mécanismes cérébraux reliant la parole à la lecture. Michel Habib et ses collaborateurs (2000) viennent nous expliquer qu'un sujet souffrant de dyslexie possède :

à la fois des particularités morphologiques et neurofonctionnelles. Du point de vue morphologique, il a été démontré à plusieurs reprises une plus forte incidence d'asymétrie atypique (absente ou inversée) du planum temporal chez les dyslexiques. De même, la taille du corps calleux a été retrouvée plus vaste que chez des témoins appariés. Enfin, une corrélation entre la taille de la région postérieure du langage et les aptitudes métaphonologiques a été retrouvée à plusieurs reprises. Cette dernière constatation prouve que les particularités morphologiques constatées sont bien en relation avec le déficit du langage. En revanche, il est toujours possible, comme du reste pour le corps calleux, que les anomalies décrites ne soient pas causalement reliées aux troubles (en étant par exemple la conséquence d'un mode d'apprentissage particulier ou encore l'effet de la rééducation intensive. (Habib, Joannette, et Lecours, 2000, p. 8)

Michel Habib souligne que chez un dyslexique, l'aire visuelle des mots située dans le lobe temporal gauche ne s'active pas quand on lit, et donc, il s'agit d'un « véritable marqueur de ce dysfonctionnement » (Habib, 2013, s.d.).

VI.3. Histoire et théories de la dyslexie

Comme nous l'avons démontré dans les titres précédents, qui traitent l'aphasie et l'alexie, la dyslexie n'est pas un concept récent en soi, mais il existait bel et bien depuis des années. Mais, la dénomination de ce concept a changé en fonction de la précision des caractéristiques distinctives entre les différents troubles. Nous allons, dans le titre qui suit, voir la trame chronologique du terme dyslexie.

VI.3.1. Survol historique du concept de la dyslexie

Le terme de dyslexie fut inventé pour la première fois par Rudolf Berlin en 1887, précisément en Allemagne ; pour désigner une personne dans l'incapacité de lire, puis en 1891 Jules Dejerine, vient pointer des adultes qui ont perdu cette

capacité suite à une lésion cérébrale, bien qu'ils l'aient auparavant, il vient utiliser pour la première fois l'expression « syndrome de dysconnexion inter-hémisphère » pour résumer une « dyslexie acquise ». Notant qu'avant cette date, Oswald Berkhan a évoqué la « cécité verbale » qui peut être traduite par : des enfants présentant des difficultés en lecture et en écriture sans autres altérations. Cette connotation qu'il vient d'attribuer à cette catégorie de personne, est considérée comme le commencement du vrai descriptif du terme actuel (Duband, 2017).

En 1896 Pringle Morgan, médecin anglais, a établi une comparaison entre un adolescent souffrant (selon son diagnostic) d'une cécité congénitale du mot et des patients cérébraux lésés (suite à un accident dans la majorité du temps) souffrant d'une cécité verbale, il a constaté que cet adolescent d'intelligence normale, présentait pratiquement les mêmes symptômes que ces patients (Hinshelwood, 1917, cité par Nenert, 2010, p.3)

En 1917 l'ophtalmologiste Hinshelwood s'intéresse au sujet, il a pris pour cas les patients de Jules Déjerine, présentant une cécité verbale, et par analogie, il avance que la dyslexie proviendrait d'un défaut de développement du lobe pariétal gauche. Cependant, il reste le premier qui a parlé réellement de la dyslexie. (Nenert, 2010)

VI.3.2. Théories du trouble

La physiopathologie de ces troubles reste inconnue et l'origine est plurifactorielle, des chercheurs ont émis plusieurs hypothèses sur le sujet ; une qui vient d'une anomalie neurodéveloppementale dont les responsables sont les gènes, l'autre qui vient des données épidémiologiques qui implique la génétique et l'agrégation familiale, une autre qui est d'ordre environnemental et une qui est psycho-cognitive.

Sur le plan génétique, (Vogel, 1992) a établi une probabilité du risque d'ascendance dyslexique, les parents souvent porteurs de dyslexie de développement risquent d'avoir un enfant qui porte le même trouble. Si l'enfant est un garçon : le risque s'élève à 40 % du côté du père et à 35 % du côté de la mère.

Si l'enfant est une fille : 17 % de chance d'avoir un père dyslexique et autant pour la mère.

Quelques généticiens ont cherché une fréquence anormale sur quelques chromosomes, depuis 2000, Peyard-Janvid, ont mis en cause 8 chromosomes, ainsi (Schumache, 2007) conclut dans une synthèse que 2 gènes à savoir (DCD2 et KIAA0319) pourraient être à l'origine du trouble.

VI.3.2.1. Les théories de son origine

Après la découverte de Paul Broca (1865) indiquant le siège du langage articulé ou oral dans le tiers postérieur de la troisième circonvolution frontale gauche, 30 ans plus tard, apparaissent deux autres écrits tout aussi fondateurs, qui découvrent deux autres tableaux cliniques agissant particulièrement sur la gestion du langage écrit :

- Le premier provient de Déjerine (1892) qui établit les caractéristiques des patients ayant eu un accident vasculaire cérébral (à l'âge adulte) et qui présentent des troubles de la lecture, avec absence de troubles de l'écriture, appelée à cette étape cécité verbale pure ou alexie pure sans agraphie
- Le second écrit, émane de Pringle Morgan (1896) qui étudie le cas d'un jeune adolescent de 14 ans ; intelligent mais dont la lecture et l'écriture étaient dérangées. Ce cas a initié ce que nous appelons aujourd'hui : dyslexie.

Les deux pathologies viennent s'affronter dans le sens où, l'une touche des personnes adultes ayant maîtrisé le langage oral et écrit pendant des années, jusqu'à production d'accident, et que l'autre, atteint des enfants en cours d'apprentissage.

VI.3.2.2. La théorie phonologique

Cette théorie se base sur le fait que la lecture soit une activité langagière, qui se réalise à travers un processus nécessitant un décodage des graphèmes-phonèmes. Ce décodage est, d'après cette théorie, intimement lié aux compétences

d'analyses et de mémoire phonologique. La déficience auditive sous-jacente est expliquée par un déficit subtil de perception des phonèmes.

Ramus *et al.* (2003, 2006), Sprenger-Charolles (2000) ont montré que dans pratiquement toutes les études, un déficit de la procédure phonologique, a été retrouvé, même en établissant des comparaisons avec des enfants moins âgés mais ayant un même niveau de lecture. Cette thèse a été soumise à des études en imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf), qui ont démontré un déficit d'activation des régions péri-sylviennes gauches, normalement impliquées dans l'analyse phonologique et la mémoire de travail, en d'autres termes, il s'agit de déficiences d'analyse phonémique et de difficultés de précision et de rapidité d'accès au lexique oral impliquant la mémoire à court terme (Brun-Henin *et al.*, 2012).

VI.3.2.3. La théorie visuelle

La lecture, cet apprentissage demande une composante importante qui est la dimension visuelle ; à travers le visuel, le lecteur parviendra à analyser le mot écrit et met en relation l'information visuelle avec l'information phonologique, cette dernière est établie à partir d'un traitement auditif.

La procédure lexicale, s'appuie sur le code visuel des mots, mais aussi, sur leurs cordes phonologiques et sémantiques, est considérée comme un autre accès à la lecture. Elle est directement attachée à la connaissance orthographique des mots. La connaissance orthographique est mémorisée dans la mémoire à long terme, il faut noter que la mise en œuvre de ce système dépend de l'efficacité de la procédure sub-lexicale ou phonologique.

La rapidité de l'information visuelle en lecture et la mobilité de l'image rétinienne des mots, agissent sous le contrôle du système magnocellulaire, qui traite les stimuli visuels brefs et rapides. Cependant, un enfant dyslexique éprouve de la difficulté à percevoir et à suivre les stimuli à changement rapide (Hari et Renvall, 2001), dans le même état d'esprit, il présente une instabilité de fixation oculaire émanant d'un dysfonctionnement des voies magnocellulaires visuelles (Stein et Fowler, 1981). La lecture doit s'accomplir dans des conditions de confort,

un dyslexique, avec cette incapacité de suivre les stimuli rapides, la lecture devient inconfortable, ce qui le poussera à éviter de lire, par conséquent, sa reconnaissance des mots se réduit voire s'altère (Stein, Richardson et Fowler, 2000 ; Stein et Walsh, 1997).

VI.3.2.4. Découverte et nouvelles données

Dans leur article intitulé « Left-right asymmetry of the Maxwell spot centroids in adults without and with dyslexia » publié dans la revue *The royal society*, Albert le Floch et Guy Ropars (2017), espèrent avoir trouvé une cause anatomique potentielle de la dyslexie. Cette cause est cachée dans de minuscules récepteurs des yeux de personnes atteintes de dyslexie.

À la différence de personnes non dyslexiques, ces récepteurs de la lumière n'ont pas la même forme d'un œil à l'autre. Cette asymétrie est au niveau des centroïdes de la tache de Maxwell, la personne se retrouve donc avec un œil conducteur et un autre qui ne l'est pas. Par conséquent, le cerveau choisit le signal envoyé par l'un des deux yeux (le conducteur en l'occurrence) pour créer l'image que voit la personne. Tandis, que chez les personnes dyslexiques, les deux yeux sont conducteurs, ce qui explique le fait que le cerveau soit troublé, mais surtout incapable de choisir. (Le Floch et Ropars, 2017)

LEXILIGHT, produit de cette étude, une lampe stroboscopique à LED. Selon eux, la dyslexie pourrait être soulagée grâce à cette lampe ; car il s'agit d'un « appareil rotatif (disque, cylindre), permettant de faire défiler rapidement une suite d'images donnant l'illusion du mouvement, en vertu de la persistance des images rétinienne » (le CNRTL). Sa fonction permet aux dyslexiques de rattraper le retard à percevoir et à suivre les stimuli à changement rapide (Hari et Renvall, 2001).

VI.3.2.5. La théorie du traitement temporel

L'enfant dyslexique rencontre souvent des problèmes avec le temps, la gestion des aspects temporels précisément qui sont attachés à la réalisation des tâches quotidiennes, de la durée et de la répartition des événements brefs, la même

chose une fois devant la parole humaine, les spécialistes tels que (Habib, 2000 ; Tallal, 2004) viennent se pencher sur la question, pour pouvoir extraire la relation entre les difficultés et cette caractéristique.

Selon Habib (2000), la dyslexie est la conséquence d'un défaut de maturation de deux systèmes : premièrement, de la connexion défectueuse au sein des aires du langage de l'hémisphère gauche (résultat : troubles phonologiques) et deuxièmement, de la détérioration de la voie magnocellulaire (résultat : trouble visuel), ces deux troubles partageraient la même source qui est le déficit du traitement temporel. Cette théorie se base sur le fait que, le cerveau des dyslexiques soit incapable de traiter des stimulations brèves qui se succèdent rapidement.

Le système auditif possède des neurones de grandes tailles, responsables de l'analyse de stimuli auditifs rapides, c'est l'équivalent des voies magnocellulaires, sauf que chez un dyslexique, ces cellules auditives présentent des anomalies dans le noyau géniculé médian (Galaburda, Menard et Rosen, 1994, cités par Habib, Robichon et Démonet, 1996).

La discrimination des phonèmes repose sur une analyse très précise et minutieuse, car les fréquences sont de très courtes durées, la durée inférieure des transitions est mesurée à 40 ms, c'est pourquoi ce système auditif serait à l'origine du déficit dans le traitement temporel des phonèmes.

VI.4. Les sous-types de dyslexie

Plusieurs sous-types de dyslexie sont décrits en se référant aux troubles phonologiques, visuels ou orthographiques. Ces différents sous-types de dyslexies sont liés à une difficulté première à manipuler les sons du langage, à traiter l'image visuelle que représente le mot. Certains auteurs (Boder, 1973 ; Castles et Coltheart, 1993 ; Mattis *et al.*, 1975 ; Mitterer, 1982) ont proposé de distinguer trois types différents de dyslexie :

1. **Dyslexie phonologique** (ou dysphonétique ou linguistique) : c'est un ensemble de difficultés à associer graphies et sons. Il s'agit aussi de

confusion entre consonnes (b/d, c/q, etc.), et difficultés à épeler des mots peu reconnus. Les dyslexiques sont incapables de décoder phonétiquement les mots, mais capables de le faire visuellement, ils peuvent lire mais avec beaucoup d'erreur de type visuel exemple (montre lu monstre).

2. **Dyslexie lexicale** (également appelée de surface ou dyséidétique) : se traduit en des difficultés à mémoriser l'orthographe des mots, à mémoriser des mots irréguliers, et en une lecture lente. Ces dyslexiques utilisent une analyse phonétique. Ce qui fait découler, une lecture « lente » et « laborieuse ».
3. **Dyslexie mixte** : dyslexie lexicale et phonologique. (Crunelle, 2006)

Pour mieux comprendre le phénomène, les chercheurs ont procédé à une séparation des dyslexiques en deux sous-types, tout en leur attribuant des mécanismes spécifiques permettant une rééducation potentielle.

Bakker (1990), a travaillé sur le rôle des hémisphères cérébraux, les capacités de perception de la forme des mots se font dans l'hémisphère droit. L'enfant les utilise dans un 1er temps, puis au cours de la lecture, il tend à utiliser les capacités analytiques, sémantiques et linguistiques qu'abrite l'hémisphère gauche ; cette théorisation nous permet de distinguer les dyslexiques en deux types :

1. « **p-type** » (**perception**) utilisant l'hémisphère droit et qui ne peuvent faire de transfert vers l'hémisphère gauche.
2. « **L-type** » (**linguistique**) utilisant l'hémisphère gauche et présentant une mauvaise utilisation du droit.

Cette théorie semble trop schématique et sans preuve solide, mais elle demeure comme l'une des références pour beaucoup de chercheurs. (Bakker, Bouma et Gardien, 1990)

VI.5. Dyslexie vs simple retard

Nous constatons, à partir des définitions multiples que nous avons données auparavant, que le premier critère consiste à éliminer un retard global chez l'enfant, en s'assurant que ses compétences intellectuelles générales soient correctes. Puis, le niveau de lecture doit être étudié. Il faut au moins 18 mois d'écart entre les performances de lecture attendues et celles observées, pour pouvoir parler de dyslexie. Un retard se situant entre 12 et 18 mois indique un retard de lecture.

Une dyslexie suppose un écart d'âge de deux ans. A 6 ans, certaines difficultés peuvent poser question, mais il est trop tôt pour parler de dyslexie. Cependant il convient de tenir compte des précautions ci-dessous et de s'adapter à l'enfant. (Habib, 2000)

Les erreurs de lecture ne sont pas spécifiques, cependant, ce qui importe, c'est leur fréquence et surtout leur persistance. Ces erreurs sont caractérisées par :

1. Grande lenteur dans toutes les activités comprenant de l'écrit (lecture ou écriture) d'où l'impossibilité de traiter un devoir en entier
2. Écriture peu lisible dans son contenu et sa forme (graphisme, orthographe et segmentation des mots)
3. Difficultés d'organisation, besoin de repères
4. Problèmes pour se situer dans le temps, pour établir une chronologie
5. Fatigabilité
6. Gêne par le bruit qui perturbe la concentration
7. Difficultés à lire, lenteur, erreurs sonores, para-lexie (tabac/table), erreurs visuelles (p/q ...)
8. Orthographe très défaillante
9. Meilleures performances à l'oral. Compréhension supérieure lorsque l'énoncé est oralisé

10. Capacités d'apprentissage normales si on passe par une autre modalité que l'écrit (Delplancke, 2010, p.3)

VI.6. Bilinguisme et dyslexie

Les enfants souffrant de dyslexie présentent des difficultés de discrimination des sons de la parole. Dans un premier temps, la difficulté réside dans sa propre langue, ce qui engendre naturellement des difficultés à l'accès au bilinguisme, car le sujet dyslexique est supposé maîtriser deux systèmes phonologiques distincts. « Certains enfants dyslexiques risquent alors de trouver que le bilinguisme est une épreuve exténuante, car ils auront davantage de difficultés à gérer les opérations auditives (discrimination des phonèmes), et cognitives indispensables à l'apprentissage simultanées de deux langues. » (Peneveyre, 2019, p.1)

N'importe quel enfant, même s'il ne présente pas des difficultés de l'apprentissage, il peut présenter une difficulté quant à l'apprentissage d'une autre langue étrangère, celle-ci réside dans le fait de relier les images auditive et visuelle au concept. Dans un contexte bilingue, il est appelé à dissocier quatre formes de mots à savoir : deux images auditives et deux images visuelles, il devra également saisir qu'un concept dans sa langue ne correspond pas forcément au même concept dans l'autre langue. (Peneveyre, 2012).

Conclusion

Au terme de ce chapitre, et à l'appui des assises théoriques que nous avons survolées, nous fournissons un bilan récapitulatif en vue de la construction (plus tardivement) d'une plateforme expérimentale, s'alignant sur ces concepts :

- Les troubles du langage et plus particulièrement les troubles de l'apprentissage, ne sont que des altérations au niveau des aires du cerveau.

- La production et l'acquisition langagière se produisent par étapes, et évoluent constamment avec l'avancement de l'âge. Le sujet parlant passe de la communication à la compréhension à l'aide de l'appropriation des graphèmes et des phonèmes, jusqu'à la saisie des textes complexes. Un enfant dyslexique, fait l'objet d'une déficience engendrant la perte de la maîtrise de cette faculté langagière. Par conséquent, cela nous mène à penser que si l'acquisition ou la perte de cette faculté se fait par étape, la remédiation cognitive se fera de la même manière par étape.
- Le cerveau est d'une complexité incommensurable, le travail langagier ne s'arrête pas qu'au degré des aires, mais il s'agit également d'un travail de mémoire avarié. Cette altération suscite des difficultés d'apprentissage chez les sujets dyslexiques.
- La dyslexie est tout aussi complexe que le cerveau, y remédier exige un travail laborieux. Elle se développe au fil des années, si on ne la traite pas par une rééducation cognitive, elle devient de plus en plus ardue. La comprendre, c'est comprendre tout un système compliqué. Y remédier, c'est apporté des solutions à chaque pièce composant ce système enchevêtré.

La dyslexie et la lecture sont indissociables, le processus de lecture va nous permettre de comprendre à la fois son fonctionnement au niveau du cerveau, et sa conception auprès des méthodes d'apprentissage que l'enseignement a pu connaître, tout au long de ces années.

CHAPITRE II. AUTOUR DE LA LECTURE

Introduction

Ce chapitre va mettre la lumière sur d'autres aspects théoriques, qui vont éclaircir la compréhension, mais surtout, qui vont bâtir un autre pilier pour notre partie pratique, ultérieurement. Comme nous l'avons vu dans le chapitre antécédent, le travail du cerveau est complexe, nécessitant un travail interne. Néanmoins, il reste dépendant des organes ou membranes externes ; en l'occurrence les yeux. Dans n'importe quel apprentissage que l'apprenant prévoit, il doit impérativement entrer en contact avec des textes, des mots, des chiffres, etc. Cet acte n'est que ce que l'on appelle communément : la lecture.

Dès lors, notre chapitre va être segmenté en cinq sections : la première, va s'articuler autour du concept de la lecture, son aspect cognitif, son processus vis-à-vis de cet aspect, et ses rapports avec les pratiques de classe. La deuxième section va prendre en charge les processus de la lecture, quant à la troisième, elle va s'intéresser à la neurophysiologie de l'apprentissage la lecture. La quatrième section va traiter des techniques qu'utilisent les méthodes didactiques pour enseigner la lecture. Enfin, la dernière section, va porter sur les problèmes liés à la lecture chez les dyslexiques.

I. La lecture

La lecture est le noyau de tout apprentissage, quand elle est maîtrisée, elle facilite la tâche à l'apprenant. Dans le cas contraire, elle entrave l'apprentissage et expose l'apprenant à l'incompréhension et il se dévoue à l'échec. Un acte qui paraît naturel et simpliste, est-ce vraiment le cas ? qu'est-ce que la lecture et comment cet acte s'exécute au niveau du cerveau ?

I.1. Définitions

Lire est un processus complexe dans le sens où elle englobe des aspects physiologiques, cognitifs et psychologiques. L'acte de lire est une action qui

nécessite logiquement un lecteur, un texte et une interaction entre les deux. Nombreuses sont les définitions de la lecture, nous étayons dans ce qui suit des définitions générales, nous exposerons par la suite les visions psychologiques et cognitives de cet acte.

L'acte de lire est conçu comme une interaction entre un lecteur et un texte, laquelle se déroule dans une situation très précise. Le lecteur aborde le matériel écrit avec une intention. Pour traiter l'information contenue dans le texte et réaliser son intention, il déploie une activité mentale qui se déroule sur trois plans – visuel, cognitif et métacognitif – et il fait usage de différentes stratégies. [...] Avant d'approfondir le processus de lecture comme tel, il convient d'inscrire l'acte de lire dans le contexte d'une situation de lecture. Lire pour lire, cela n'existe pas. La lecture en soi n'est pas un but : elle est avant tout un moyen qu'emprunte un individu pour atteindre un but qu'il s'est fixé, pour satisfaire un besoin, une curiosité, pour répondre à une question... La lecture est un acte qu'une personne pose dans une situation précise, en ayant en tête une raison de lire le matériel écrit qui est devant elle. (Van Grunderbeeck, 1994, cité par Bessette, Breton, Messier, Proulx, Gélinas, 2011)

Le Dictionnaire de didactique des langues (Galisson 1976, p. 312) définit la lecture comme : « Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien ce qui est écrit et ce qui est dit. » Quant au *Petit Robert* (2006, p. 498), l'acte de lire c'est : « Suivre des yeux en identifiant des caractères [...] Énoncer un texte pour s'en présenter, soit pour en faire connaître à d'autre le contenu. » *Le Grand Robert* (2001, p. 1288) considère que la lecture est : « Une des interprétations possibles d'un texte ». *L'Encyclopédie Larousse électronique* rajoute que pour :

Être capable d'apprendre à lire, l'enfant doit maîtriser oralement le vocabulaire et la syntaxe, ne pas avoir de trouble de l'articulation et sa coordination visuelle doit être bonne. Il doit être capable d'individualiser les formes et d'établir une correspondance entre la suite temporelle des phonèmes et la suite spatiale des graphèmes. Une des conditions essentielles pour apprendre à lire est d'en avoir envie et il semble que la qualité des échanges verbaux avec le milieu familial dans la période préscolaire influe largement sur ce désir de communication que représentent lecture et écriture.

Cela dit, les aptitudes physico-mentales sont des conditions indispensables pour l'apprentissage de la lecture. Sans pour autant négliger l'aspect psychologique, nous entendons par là, l'envie de lire et la motivation pour acquérir une compétence de lecture dès l'enfance, et ce par le biais du contexte familial et

scolaire. Nous avons, à travers ces multiples définitions, conçu une idée sur l'acte de lire. Désormais, notre intérêt va s'orienter sur les mécanismes de la lecture.

I.2. Aspect cognitif de la lecture

Le modèle à double voie, est le plus fréquemment utilisé comme modèle de référence, pour décrire les mécanismes cognitifs permettant la lecture des mots (Carbonel, 2000). Il présente les deux procédures de reconnaissance de mots écrits :

1. la procédure lexicale ou voie d'adressage : voie visuelle, de reconnaissance globale de mots connus, répertoriés dans le lexique interne, progressivement construit au fil des expériences de lecture. (Gadre et Meugniot, 2011, p.17).
2. la procédure analytique ou voie d'assemblage : voie auditivo-verbale de conversion grapho-phonémique, pour les mots complexes, inconnus, les non mots ou les noms propres (Gadre et Meugniot, 2011, p17).

Nous allons étayer encore plus ce modèle à double voie, dans les pages à venir, et nous allons découvrir, par la même occasion, le contraste entre la lecture d'un normo-lecteur et d'un dyslexique.

Pour les cognitivistes, l'acte de lire consiste à déterminer quelles procédures permettent à un lecteur « habile » de lire un texte et d'en comprendre le sens ainsi, la chronologie du développement chez l'enfant. La lecture met en jeu deux procédures conjointes automatisées : l'identification des mots et l'attribution du sens (intégration sémantique et syntaxique). Une défaillance dans l'une ou l'autre de ces procédures aboutira à une mauvaise compréhension. (Sandhu, 2016).

Si nous partons d'une simple définition cognitive de la lecture qui dénote que : la lecture est un processus interactif entre le lecteur et le texte, dans lequel les lecteurs utilisent leurs connaissances pour comprendre, créer et construire du sens. Nous déduisons que la lecture fait référence à quelques concepts que nous développons comme suit :

- **Interactif** : l'interaction se produit entre le lecteur et le texte. Le lecteur construit un sens basé en partie sur les connaissances tirées du texte et

en partie sur les connaissances existantes en lui. L'interactivité se produit simultanément parmi les nombreuses compétences composant la compréhension. Comme le note Grabe (1991, p. 383), les processus de lecture interactifs impliquent « à la fois un ensemble d'aptitudes d'identification automatique rapides et de bas niveau et un ensemble de compétences de compréhension / interprétation de haut niveau ».

- **Processus** : un certain nombre de processus sont mis à l'œuvre lorsque les gens lisent. Grabe (2009, p. 21) identifie les « processus de bas niveau, y compris la reconnaissance de mots, l'analyse syntaxique et l'encodage de sens sous forme de propositions » et le « traitement de haut niveau, y compris la formation de modèles textuels (décider d'interpréter le texte), l'inférence, le traitement du contrôle de la direction (comment nous dirigeons notre attention) et le traitement stratégique ».
- **La connaissance**, en fait, peut-être que les connaissances seraient plus précises. Cela comprend la connaissance de la langue (par exemple, le système d'écriture, la grammaire, le vocabulaire), la connaissance du sujet du texte, la connaissance de l'auteur, la connaissance du genre (éditorial dans un journal, roman) et la connaissance du monde, y compris les expériences, les valeurs et les croyances. Les gens utilisent toutes ces connaissances pour construire, créer et construire du sens. Les lecteurs ont tous des connaissances différentes. Ceci dit, la lecture nécessite d'identifier et de comprendre les chaînes de mots de manière fluide. C'est un processus détaillé qui comprend la compréhension, la reconnaissance des mots, l'engagement et la fluidité.

Nous mettons en évidence, dans ce qui suit, le processus de la lecture et exposerons les possibilités pratiques de son application.

I.3. Le processus de lecture pour la visée cognitive

Selon (Sandhu et Blakeley, 2016) la lecture est un processus qui implique la reconnaissance des mots, menant au développement de la compréhension. Selon

les recherches, la lecture est un processus qui négocie la signification entre le texte et son lecteur. Le processus de lecture comprend trois étapes.

1. **L'étape de pré-lecture** celle-ci permet au lecteur d'activer les connaissances de base, de prévisualiser le texte et de développer un objectif pour la lecture. Une stratégie que les élèves doivent utiliser au cours de cette étape consiste à examiner le titre de la sélection et à énumérer toutes les informations qui leur viennent à l'esprit au sujet du titre.
2. **La deuxième étape** a lieu pendant la lecture, lorsque le lecteur fait des prédictions au fur et à mesure de sa lecture, puis confirme ou révisé les prédictions. Par exemple, le journal à double entrée permet au lecteur d'écrire le texte à partir de la lecture d'un côté et de sa réaction personnelle de l'autre côté.
3. **L'étape finale** se déroule après la lecture et permet au lecteur de raconter l'histoire, de discuter des éléments d'une histoire, de répondre à des questions et / ou de le comparer à un autre texte. Par exemple, les étudiants peuvent créer des résumés, où ils sélectionnent un grand nombre de points et le réduisent à ses principaux points pour une compréhension plus concise. (Sandhu et Blakeley, 2016)

Nous retenons de cela, le fait que la compréhension soit un processus intentionnel, actif et interactif qui se produit avant, pendant et après qu'une personne ait lu une écriture particulière.

I.4. Aspects connexionnistes de la lecture

Un des premiers modèles connexionnistes de l'acquisition de la lecture est celui élaboré par Seidenberg et Mc Clelland en 1989. Ce courant est désormais surtout représenté par les travaux de Sprenger-Charolles et Casalis (1996). Pour ces auteurs, les procédures d'adressage et d'assemblage sont regroupées en un seul processus lexique réunissant toutes les connaissances associées au mot : connaissance phonologique, connaissance orthographique, connaissance sémantique et connaissance morphologique. Les connexionnistes remplacent la

notion de lexique interne par celle de « l'activation d'un certain nombre d'unités, permettant le traitement de l'information lexicale (mot) rencontrée. » (Gadre et Meugniot, 2011)

II. Les processus en lecture

Les processus mis en fonction durant la lecture renvoient aux habilités et aux membranes utilisées, un lecteur habile est celui qui les utilise simultanément et automatise les stratégies de ces processus. L'aboutissement de ces processus est caractérisé par « l'interactivité » (Giasson, 1990), et se traduiront par un accès au sens du texte et par une éventuelle appréciation. (Irwin, 1986, Giasson, 1990) cité par (Boisvert, 2008). Nous allons voir dans ce qui suit les théories qui étayent les processus en lecture.

II.1. La théorie du traitement de l'information

La théorie du traitement de l'information, constitue la base de la psychologie cognitive. Elle s'inspire du mode de traitement des ordinateurs pour dire que le cerveau humain peut très bien fonctionner comme ces machines. Utiliser donc l'ordinateur comme moyen qui détermine le développement chez les enfants devient principal.

Cette théorie décrit d'un côté ce qui se passe quand un enfant aperçoit son environnement à travers ses sens (yeux et oreilles surtout) et d'un autre côté, elle décrit le moment où il entre en interaction avec cet environnement par la parole ou l'écriture et par le jeu.

La ressemblance réside dans : l'entrée des données (réception d'informations par les sens/input), traitement à l'intérieur de la machine/cerveau (traitement). Enfin, les résultats que l'on imprime ou qui apparaissent sur l'écran (production ou réaction de l'enfant/output). (Murray et Michel, 1994). Nous allons voir, dans les titres qui suivent, les modèles les plus marquants selon cette théorie.

II.1.1. Modèle modal d'Atkinson et Shiffrin

Modèle fondateur de la psychologie cognitive, le modèle modal d'Atkinson et Shiffrin (1968, 1971) repose sur 3 types de mémoires :

1. une mémoire sensorielle (ou Registre d'Informations Sensorielles RIS),
2. une Mémoire à Court Terme (MCT) qui est considérée comme la base du modèle,
3. une Mémoire à Long Terme (MLT).

Le schéma qui suit représente le **modèle modal** d'Atkinson et Shiffrin. Il synthétise le fondement de leur théorie : les mémoires sensorielles, que la mémoire à long terme et la mémoire à court terme. Ce modèle modal décrit les divers processus qui veillent sur le maintien et le transfert des éléments entre mémoires. Ceux-ci regroupent : l'encodage, la répétition et la mémorisation permanente.

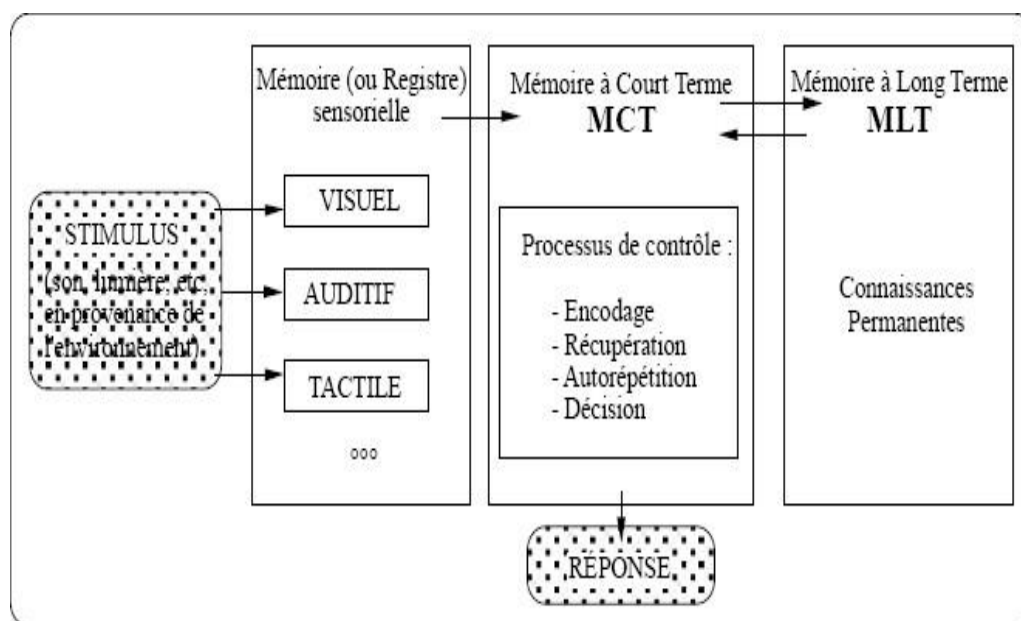


Figure 12: Le modèle modal Architecture du système cognitif humain selon Atkinson et Shiffrin (1968)

. Source cité par : (Banet, 2010, p.44) consulté sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.banet_a&part=371616#TH.2.2.2.1

Nous pourrions étayer le fonctionnement du modèle modal comme suit :

Quand un Stimulus (un son, une lumière, etc.) se présente dans l'environnement, le métabolisme humain commence en premier temps par l'enregistrement de celui-ci en Mémoire Sensorielle. L'information y est conservée à l'état brute (autrement dit sous forme d'un codage perceptible faisant partie du registre sensoriel considéré, et qui préserve les attributs physiques des stimulations initiales) pour un laps de temps compris entre des centaines de millisecondes (la durée peut varier selon la modalité sensorielle : de 250 ms pour la mémoire iconique à 4 secondes pour la mémoire échoïque. (Fortin et Rousseau, 1989, p. 64).

Si l'information retenue mérite attention, le stimulus est alors transité dans la Mémoire à Court Terme. Dans le cas contraire, l'information va automatiquement se désintégrer et disparaître. L'information retenue en MCT est destinée à différents traitements cognitifs :

- Le processus d'autorépétition augmente systématiquement la durée de rétention,
- Le processus d'encodage transfère l'information en Mémoire à Long Terme,
- Le processus de récupération assure l'actualisation des informations antérieures contenues en MLT,
- Le processus de décision s'active dans la production et la mise en œuvre d'une réponse face au stimulus initial. (Atkinson et Shiffrin, 1968, 1971, cité dans Banet, 2010)

II.1.2. Modèle séquentiel de Morton et Patterson

Le modèle à deux voies de Morton (1989), décrit deux procédures de traitement des mots écrits qui peuvent fonctionner en parallèle :

- Nous avons la première procédure dite lexicale, directe ou d'adressage : elle permet au lecteur d'accéder directement à son lexique interne et par conséquent lui permet de lire les mots familiers qui sont réguliers ou irréguliers. La lecture des mots irréguliers se base uniquement sur la voie l'adressage. L'analyse visuelle du mot permet de combiner l'orthographe (qui est emmagasinée dans la mémoire à long terme) avec la réalisation articulatoire (prononciation orale). La réalisation phonologique est donc réalisée par un stimulus écrit.

- Dans le cas où le mot est inconnu ou un pseudo-mot, le traitement va se faire autrement et à travers la deuxième voie qui est la procédure phonologique dite aussi indirecte ou d'assemblage. C'est une voie qui se base sur la conversion graphèmes/phonèmes et permet la lecture des mots qui sont soit réguliers mais connus ou inconnus et des non-mots. Après l'analyse visuelle, il y a d'abord une segmentation du mot (séparation des graphèmes), ensuite, la conversion de ces graphèmes en phonèmes, tout en respectant les règles qui régissent cette conversion. Enfin, vient l'assemblage phonémique qui permet la production orale. Cette voie est la seule qui permet la lecture des mots inconnus. (Topouzkhanian, 2002)

Quand l'enfant débute son apprentissage de la lecture, son répertoire vocabulaire n'est pas très riche, ce qui l'empêche d'utiliser la voie d'adressage. Naturellement il va avoir recours à la procédure phonologique. Le schéma qui suit synthétise ce que nous venons d'expliquer :

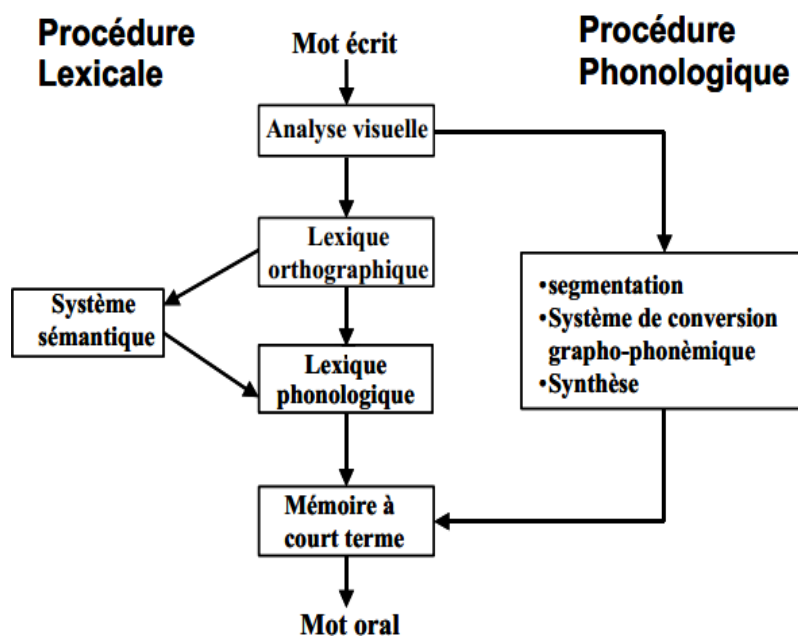


Figure 13: modèle cognitif à double voie de la lecture Morton et Patterson (1980). Source : <https://jplagaceopto.wordpress.com/2013/01/11/les-processus-de-la-lecture-et-la-dyslexie-visuelle-ou-de-surface-1ere-partie/>

Si la procédure d'assemblage ou phonologique est mal exploitée, elle va pousser le lecteur à n'utiliser que la lecture par adressage. L'enfant ou l'apprenant aura donc du mal à lire les nouveaux mots mais surtout les non-mots « suite de lettre logique ou non pour le langage, sans aucun sens » (*dictionnaire Français*).

Dans ce cas, le lecteur va les lexicaliser, il va prendre en compte que « l'enveloppe orthographique » de ce mot en la faisant rapprocher à un mot qu'il connaît déjà, il commettra donc des erreurs de lexicalisation ; chepal = il lira cheval, maigon = il lira maison. (Morton, 1980 ; Morton et Patterson, 1980, cité par Mouchetant-Rostaing, 2001)

II.2. La conscience phonologique

La conscience phonologique peut être définie comme « la capacité à identifier les composants des unités linguistiques et à les manipuler de façon délibérée ». (Gombert, 1990 cité dans Briquet-Duhazé, Rezrazi, 2014, p.121).

La conscience phonologique a, pour finalité, de préparer les apprenants à décoder les phonèmes du langage écrit. Un apprenant ayant acquis une conscience phonologique est un apprenant capable d'identifier, de déchiffrer et de combiner les composantes sonores du langage. Il lui serait facile de repérer les mots, de décomposer des syllabes et de reconnaître des phonèmes. La conscience phonologique facilite et accélère l'apprentissage de la lecture. Ainsi, elle fait des apprenants des lecteurs habiles. Pour ce faire, et pour faire développer les habilités phonologiques, les enseignants doivent réveiller cette conscience chez les apprenants, en faisant appel à l'interaction, ils doivent les pousser à réfléchir, à segmenter les mots d'une phrase, des syllabes et des phonèmes d'un mot. « Il existe des liens très forts entre les performances des enfants dans des tâches portant sur les phonèmes et leurs progrès dans l'apprentissage de la lecture [...] La conscience phonémique se développe tardivement, après la conscience d'unités plus larges. » (Ecalte et Magnan, 2002, p. 88)

La conscience phonologique ne présente pas une méthode de lecture, il ne faut surtout pas la confondre avec la méthode syllabique, elle n'est pas non plus l'étude des phonèmes et des graphèmes, puisque dans ce cas il s'agit de la

phonologie. Alors, la conscience phonologique se définit comme la capacité « à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. » (Warne, s.d., p.1)

Avoir une conscience phonologique est une prise de conscience des syllabes, des phonèmes et des graphèmes, de leur apprentissage mais surtout de leurs correspondances (orthographique et phonologique). La conscience phonologique est la base de la lecture et de l'écriture. (Stary et Faux, 2014)

II.2.1. Importance de la conscience phonologique

Les recherches ont démontré l'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lorsqu'il y a défaillance au niveau du traitement de l'apprentissage de la lecture, autrement dit, une absence/mauvaise prise de conscience phonologique, l'enfant se retrouve avec un trouble de l'apprentissage, il prend part avec les mauvais lecteurs ou il se diagnostique dyslexique.

La langue française représente un système orthographique à caractère alphabétique, qui signifie que les graphèmes ont une unité sonore dite phonème. À partir de là se crée un lien bi-directionnel entre la lecture et la conscience phonologique. Premièrement,

Pour maîtriser le principe alphabétique, l'élève doit donc avoir acquis un niveau minimum de traitement phonémique. Pour maîtriser le décodage, l'enfant doit acquérir deux compétences : 1. connaître le nom des lettres 2. savoir découper la chaîne sonore en phonèmes (ex : PAPA = P/A/P/A). (Stary et Faux, 2014, p.2)

L'enfant donc, est appelé, à apprendre les lettres, bien les percevoir et savoir les manipuler (sur le plan oral et écrit), dans le sens inverse, il acquiert une conscience phonologique, qui, lui permet d'établir la conversion phonèmes/graphèmes. La progression phonologique demeure indispensable pour un meilleur apprentissage, elle se bâtit au fur et à mesure dès la petite enfance, elle débute par une sensibilisation par rapport aux différents sons, et se perfectionne avec l'avancement en âge et l'automatisme « à travers la manipulation de la syllabe, des rimes et des codes alphabétiques. » (Stary, Faux, 2014, p.2)

II.2.2. Conscience phonologique et conscience phonémique

Il est impératif de distinguer ces deux concepts, aussi proches qu'ils soient, le sens qu'ils portent demeure distinct. Tous les deux sont considérés comme une habileté importante qui doit être maîtrisée par les lecteurs. La conscience phonémique est comprise dans la conscience phonologique.

Le tableau qui suit, démontre la différence entre la conscience phonologique et phonémique :

La conscience phonologique	La conscience phonémique
est un terme général qui correspond à l'habileté à identifier et à manipuler les mots dans une phrase et les parties d'un mot (les syllabes, les rimes et les phonèmes).	est le plus haut niveau de la conscience phonologique, correspond à l'habileté à identifier et à manipuler les phonèmes.

Tableau 5: Différence entre la conscience phonologique et phonémique. Source : Animation pédagogique du 19 octobre 2005 (Laurence Stary CPC et Christelle Faux). Consulté au site : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf

II.2.3. Les habiletés associées à la lecture

L'utilisation de la médiation phonologique pendant la lecture est un sujet de débat qui remonte à très longtemps, les arguments allant en sa faveur s'appuient sur le fait que l'apprentissage du langage oral précède celui du langage écrit, le point commun entre ces deux données étant les sons du langage et leur analyse.

Par ailleurs, une atteinte spécifique de la voie phonologique a été observée chez des cas de dyslexies (Casalis et Lecocq, 1992). Plusieurs auteurs (Rubenstein et Lewis, 1971) ont défendu l'hypothèse qui veut que l'accès à la signification du mot écrit dépend de sa transformation en une représentation phonologique.

Sprenger-Charolles et al. (2003) estiment qu' « un enseignement explicite du code grapho-phonologique est indispensable pour développer une lecture efficace et experte. » La conscience phonémique joue un rôle perceptible dans ce processus d'apprentissage lexicale. Selon Morais (1994), « apprendre

l'analyse phonémique c'est aussi apprendre la lecture ». De plus, « la conscience phonologique est considérée comme reliée à la lecture de façon causale dans la mesure où les activités d'entraînement dans ce domaine indiquent des effets positifs sur la maîtrise ultérieure de la lecture. (Lecocq, 1991, cité par Devilliers, 2009, p.16)

Ces observations mettent en évidence l'existence d'habiletés associées à la lecture, centrées sur le domaine phonologique :

- **la dénomination rapide** : dénommer des objets et des couleurs rapidement
- **la discrimination phonémique** : percevoir et discriminer les sons de la parole
- **la segmentation phonémique** : segmenter un mot entendu en phonèmes
- **la mémoire à court terme phonologique** : répéter des pseudo-mots. Selon Lecocq (1991), la mémoire visuelle ne serait pas impliquée dans la lecture.
- **la connaissance du nom des lettres** (Devilliers,2009,p17)

Piquard-Kipffer (2003) a avéré par son étude que ces habiletés, spécialement les deux premières sont prédictives, quant à la maîtrise de la lecture à partir de la grande section de maternelle. Ainsi, cette étude démontre l'importance des capacités phonologiques et de leur entraînement durant l'apprentissage de la lecture.

Pour pouvoir emmagasiner cette médiation phonologique, des activités peuvent être mises en place dès la maternelle, que nous appelons des activités métaphonologiques : repérer des rimes, puis des syllabes, puis des sons dans un mot entendu, les manipuler (inverser des sons dans un mot, supprimer un son, en ajouter...).

Dans ses travaux Duncan (2004), a montré l'interdépendance entre la lecture et la médiation phonologique. L'organisation du système phonologique est régie par les procédures de transcodage qui se chargent de la conversion graphème-phonème. Des capacités de repérage dans le temps et dans l'espace, ainsi que des capacités d'analyse visuelle, sont également nécessaires à l'apprentissage de la lecture. En effet, les procédures de transcodage qui

nécessitent la conversion graphème-phonème ont un impact important sur l'organisation du système phonologique : grâce à un entraînement, elles développent en retour les capacités métaphonologiques.

III. Neurophysiologie de l'apprentissage de la lecture

L'enfant apprenant, entre dans une phase transitoire d'une étape où il ne sait pas lire à une autre où il apprend à déchiffrer des mots. Pour pouvoir accomplir cette tâche, il a appris à utiliser un système cognitif complexe, ce système repose sur la fusion de deux informations, l'une visuelle avec (sa correspondante), l'autre sonore. L'apprentissage passe par deux performances : une propriété innée du cerveau qui permet à l'apprenant de convertir les graphèmes en phonèmes (stade alphabétique), ensuite il passe à la reconnaissance des groupes de graphèmes qui forment des syllabes et les mots sans qu'il y ait décodage phonologique (stade orthographique). Cet apprentissage s'appuie sur deux processus : l'un nécessite une activité cérébrale présylvienne traitant la phonologie des mots et une activité qui à travers des stimuli écrits décode l'information visuelle. (Habib, 2004)

III.1. La théorie cognitive

La lecture est expliquée par cette approche par une mise en place d'un « système de reconnaissance » du mot. Ce système s'exécute à travers deux procédures : la procédure d'assemblage et la procédure d'adressage. Une fois l'un de ces deux processus s'altère, un dysfonctionnement surgira ce qui donne naissance à des troubles de la lecture. (Ferrand et Ayora, 2009).

III.2. Les voies de lecture

Gough et Tunmer (1986) ont proposé une équation pour illustrer ce fait :

$$L = R \times C$$

- L représente la performance en lecture,
- R la reconnaissance des mots
- et C la compréhension (R et C variant de 0 à 1).

Ces deux compétences sont primordiales, aucune n'est suffisante : l'identification des mots, le décodage en l'absence de compréhension ne mène pas à la lecture (cas de toute personne qui essaierait de lire du finnois sans connaître cette langue). De même la compréhension orale sans décodage de l'écrit ne mène pas à la lecture. (Totereau, 2004, p.3)

III.2.1. Les deux procédures selon Coltheart

Le modèle à double voie (Besner, 1999 ; Coltheart, 1978 ; Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993 ; Coltheart, Rastle, Perry, Langton, & Ziegler, 2001) stipule que les voies de reconnaissance lexicale sont unies chez un bon lecteur. Et qu'il peut lier le mot avec sa forme visuelle dans sa mémoire sans avoir recours à la connaissance phonologique.

III.2.1.1. La procédure d'assemblage

Appelée également : la voie phonologique, voie auditivo-verbale utilisant la conversion graphème- phonème. C'est un traitement analytique par décodage des graphèmes et codage des phonèmes. Le traitement se fait en étapes :

1. Séparer et repérer les lettres et groupes de lettres,
2. Les convertir en sons, les assembler en syllabes,
3. Puis en mots (assemblage),
4. Enfin, de leur donner du sens.

C'est la seule procédure permettant de lire des non-mots ou des mots nouveaux. Pour le dire autrement, une fois le lecteur face à un mot qu'il ne connaît pas, pour pouvoir le lire, il va effectuer une segmentation graphémique de ce mot : découper le mot en différents graphèmes, par la suite, il va faire correspondre chaque graphème préalablement segmenté en un phonème. Enfin il passe à l'assemblage des divers phonèmes. La mémoire va contenir cet assemblage sous une forme phonologique, durant la préparation des organes phonateurs, pour réaliser l'articulation du mot. (Kosir, 2000, p.7)

III.2.1.2. La procédure d'adressage

Dite aussi la voie lexico-sémantique, voie visuelle de reconnaissance globale de mots connus, processus rapide. Cette voie fait appel à un lexique interne (système de reconnaissance visuelle des mots) progressivement construit au fil des expériences de lecture. C'est la seule procédure qui autorise la lecture des mots irréguliers ou des homophones, de façon rapide et tout en gardant un accès au sens. (Gardé, 2011, s.p.)

Une fois le lecteur se trouve devant un mot qu'il a déjà aperçu ou rencontré, il va procéder à sa lecture en utilisant le système d'adressage (ou lexical). Avant d'aller chercher sa signification par le biais du système sémantique, il va d'abord chercher « dans le lexique orthographique qui comprend toutes les formes visuelles des mots déjà lus » (Kosir, 2000, p.7). La forme qui correspond au mot cible (un mot qui s'y rapproche).

Partant du même principe, le lexique phonologique regroupe « toutes les formes phonologiques des mots connus » (Kosir, 2000, p.7), dès lors, le lecteur y va chercher et mettre en mémoire, en attendant les organes phonateurs se donnent à réaliser l'articulation. Sauf que cette procédure fonctionne avec les mots qui sont réguliers ou irréguliers exemple : parti, femme. (Kosir, 2000, p.7)

III.2.2. Une troisième voie de lecture

Peut être utilisée pour la lecture et l'écriture des mots réguliers ou irréguliers : la **voie lexicale directe** qui propose une connexion directe entre le lexique phonologique d'entrée et le lexique orthographique de sortie, sans médiation sémantique.

III.3. Modèles développementaux de la lecture

Les modèles d'acquisition de la lecture décrivent diverses étapes entre le moment où l'enfant commence à attribuer une signification à un écrit et le moment où il lit avec aisance.

III.3.1. Modèles de Frith et Morton

Frith et Morton proposent des modèles développementaux de la lecture, autrement dit, le lecteur passe par des étapes et que chacune se particularise par des traitements particuliers. Certains spécialistes avancent (sur le sujet de la lecture) qu'un enfant doit maîtriser chronologiquement les étapes de la lecture, et qu'aucune étape ne doit pas devancer une autre, c'est à dire, il doit les acquérir les unes après les autres, il ne peut brûler les étapes. Quant à la vision de Frith, elle est différente :

- **Premièrement** : pour lui, même si l'enfant arrive à une étape donnée, il peut toujours y avoir une évolution à l'étape antérieure, mais si l'étape seconde (à titre d'exemple) n'est pas encore acquise, le développement de la troisième n'aura pas lieu. (Kosir, 2000, p. 9)
- **Deuxièmement** : l'enfant n'invente pas de nouvelles stratégies durant sa lecture, mais il les bâtit à partir de celles qui existent déjà, toutefois, il est possible de noter des baisses de performances d'une étape à une autre, cette baisse se traduira par la fin d'une étape ou d'un stade et par aussi le commencement d'une autre étape ou d'un autre stade. L'enfant, alors, pourrait (par exemple) ne plus lire un mot qu'il lisait avant, néanmoins, il faut que cette baisse « épisodique » soit suivie d'une « forte augmentation » au niveau de la performance, cette augmentation ne se réalisera que s'il y a réunion efficace des deux stratégies (ancienne et nouvelle). « Frith pense que les apprentissages de la lecture et de l'écriture sont étroitement liés. » (Kosir, 2000, p.10)

Le modèle de Frith (1985) est un modèle développemental qui rend compte à la fois de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Frith, dans son modèle, décrit trois stades successifs qui nécessitent la maîtrise du stade antérieur pour avancer dans l'apprentissage :

- Le début de la phase alphabétique, l'enfant s'appuie sur la division des mots en lettres pour pouvoir lire, son attention est mise sur la lettre initiale, comme elle présente le départ de l'opération segmentaire, en se basant sur cette lettre, l'enfant réalise qu'un changement d'une seule

lettre initiale change complètement le mot : sac, bac et lac, l'enfant prend conscience qu'une seule lettre change, et c'est ce que nous appelons lecture par analogie.

- À la fin de cette phase, l'enfant peut lire un nombre réduit de mots grâce à la stratégie d'analogie, et peut passer à la phase de transcription de grand nombre de mots parlés, puisqu'il a une bonne maîtrise des graphies-phonies. Toutefois, il faut rappeler que ce stade n'est qu'une partie transitoire qui mène à la maîtrise du langage écrit, l'enfant face aux mots usuels, il les dépasse à partir de 7 ans. (Kosir, 2000, pp.9-10)

III.3.1.1. Les trois stratégies de base

La maîtrise de la lecture des mots nécessite certaines compétences que l'on peut résumer dans ce qui suit : d'abord une reconnaissance auditive, ensuite, une segmentation ou une soustraction ou une fusion syllabique/phonémique. Pour y parvenir, l'enfant passe généralement par trois stades qui sont les suivants :

III.3.1.1.1. Le stade logographique

Un stade où l'enfant est dit pré-lecteur, en d'autres termes, il ne peut pas encore reconnaître les mots écrits. La reconnaissance dans ce stade se base sur des indications graphiques et sur le contexte. L'enfant dans cette étape devine mais ne lit pas, d'où l'utilisation du mot reconnaissance, par conséquent, son répertoire visuel s'enrichit par les mots qu'il voit souvent, maintenant, s'il rencontre un mot inconnu, il le devinera d'après le contexte linguistique, sans tenir compte de la façon avec laquelle le mot est écrit. Selon Frith, cette phase n'est pas la plus opérante pour apprendre le langage écrit, mais la plus nécessaire pour passer à l'étape suivante :

- Reconnaissance par le contexte : les mots sont traités comme des images par une sémantique picturale.
- Reconnaissance par indices visuels : certaines lettres, et en particulier la première, ou la configuration de lettres, sont des points de repère pour l'enfant. (Kosir, 2000, pp. 9-10)

Par conséquent, ces stratégies de reconnaissance visuelles permettent aux enfants de concevoir un répertoire de mots qui peut parfaitement s'enrichir davantage, et atteindre une centaine de mots à travers un apprentissage par cœur. La reconnaissance dans cette partie de l'apprentissage, ne se réalise qu'avec des mots connus qui ont été déjà appris, ce qui laisse dire, qu'il n'y pas de traitement pour les nouvelles entrées voire nouveaux items.

L'avancement dans l'âge sollicite l'intérêt et suscite la curiosité de l'enfant qui se motive encore plus et la stratégie logographique augmente davantage ; cet avancement améliore sa mémoire de l'image, il prête attention aux détails et le stock visuel s'agrandit avec, il est aussi à noter qu'à ce stade le lecteur logographique peut assimiler quelques règles et les généraliser sur tous les mots. Quant aux modalités de passage entre les différents stades restent inconnues, mais Morton (1989) suppose que les enfants dépassent vite le stade logographique.

Pour synthétiser les choses, il est à dire que : lire un mot demande un pont qui relie entre un traitement visuel à un traitement phonétique, d'où l'importance de la correspondance des formes des lettres avec les sons de ces mêmes lettres. (Kosir, 2000, p. 9-10)

III.3.1.1.2. Le stade alphabétique

En passant à ce stade, il faut mettre l'accent sur l'importance de l'ordre des lettres. À ce stade, l'apprentissage des graphèmes-phonèmes se met en adéquation avec la lecture de gauche à droite. À ce stade l'enfant aurait la capacité de lire des mots qu'il ne connaissait pas déjà, mais il lui faudrait une structure régulière à suivre soit : consonne-voyelle-consonne-voyelle.

Cette étape de lecture suit un cheminement grâce à deux facteurs que Marsh (1981) décrit d'externe et d'interne :

- Le facteur externe se résume en l'augmentation des mots écrits que l'enfant rencontre au cours de sa lecture,
- Le facteur interne se définit par un facteur cognitif qui émane du développement de l'enfant.

Une fois l'enfant arrive à ce stade, il fait correspondre un ensemble de lettres à un ensemble de sons. En se référant à Frith (1985), les enfants doivent connaître deux choses parallèlement : le son des lettres et la conscience segmentale de la parole. Ainsi, il avance qu'il existe multiples unités de sons à savoir des mots, des syllabes et des phonèmes. Les sons que nous venons d'aborder ne sont pas faciles à cerner pour un enfant, pourquoi il est capital d'établir la correspondance lettres-sons à ce stade.

La difficulté rencontrée à ce stade réside dans les mots parlés qui sont constitués par des unités de sons, ces derniers qui ne sont pas cités dans l'alphabet, en d'autres termes, dans les mots écrits il y a moins de sons dans les mots parlés, il existe 26 lettres pour 37 phonèmes comme nous pouvons le voir dans le tableau qui suit :

L'alphabet phonétique international pour le français

a patte	ɑ pâte	ã banc	b bleu	ɔ mort	õ bon	d date	e été	ə le	ɛ lait
ẽ fin	f fois	g gare	h hop	i il	j ail	k kilo	l litre	m mer	n ne
ɲ agneau	ŋ bing	o beau	ø peu	œ peur	õ brun	p père	R rue	s sol	ʃ chien
t terre	u sous	ɥ nuit	v vent	w oui	x jota	y rue	z zéro	ʒ je	

Figure 14: tableau de l'alphabet phonétique de la langue française. Source : Tiré de <https://septiemeartetdemi.com/2020/11/09/introduction-a-lalphabet-phonetique-pour-le-francais/>

III.3.1.1.3. L'étape orthographique

Selon la vision de Morton (1989), la progression qui mène au stade orthographique résulte du lien qu'entretient la lecture avec la connaissance linguistique et le traitement cognitif. Mais, les mots irréguliers ne peuvent se lire par la conversion des graphèmes en phonèmes, pourquoi il faut intervenir un autre

moyen de traitement de l'information, et là vient le rôle de l'étape orthographique ; à ce stade l'unité de base devient le morphème et la reconnaissance de celle-ci ne se fait qu'à ce stade et ne peut avoir lieu qu'au niveau alphabétique.

L'accès visuel au lexique est présent dans la stratégie du décodage, et ainsi pour le décodage phonologie, mais ce dernier est utilisé une fois le lecteur trouve des difficultés à lire un mot nouveau. La reconnaissance des mots est immédiate à ce stade, et ne se base plus que sur des indices visuels, elle se fait par une analyse de lettres réunies en morphèmes, contrairement à ce qui se passe en stade logographique.

À ce stade, le son des morphèmes intervient mais pas le son des lettres, car le plus important c'est l'identité et l'ordre des lettres. La régularité du mot n'est plus importante, contrairement au stade précédent, l'accès au sens se fait par le biais du système verbal et non plus par le système pictural comme auparavant. Le schéma suivant explique les stades :

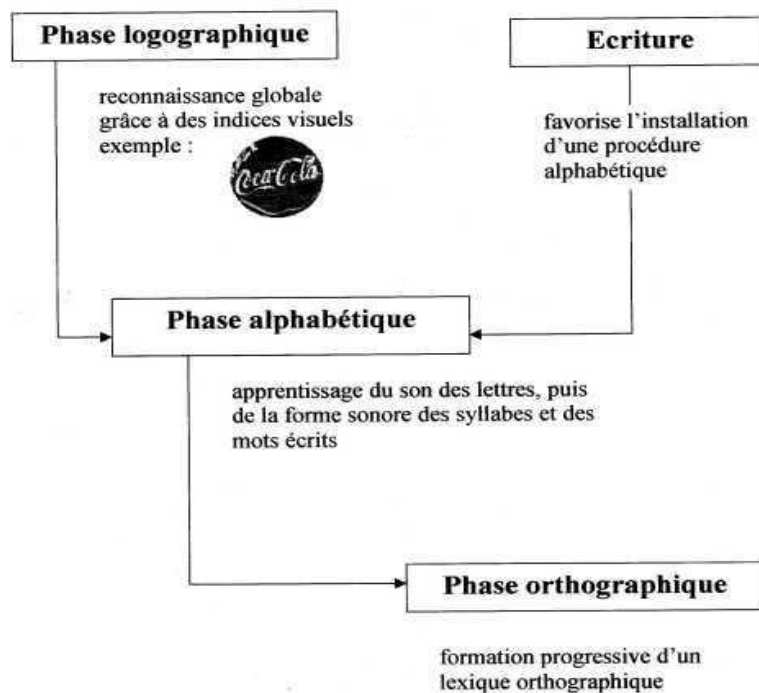


Figure 15: Stade du développement de la lecture selon Frith (1985). Source : académie de Grenoble <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/spip.php?article31>

Pour résumer le schéma, nous pourrions avancer que les :

- **Stade logographique** : La reconnaissance des mots se fait par voie picturale c'est à dire les mots sont pris comme des images, tout se base sur les indices visuels et l'ordre des lettres n'est pas essentiel.
- **Stade alphabétique** : La reconnaissance des mots se fait après l'apprentissage des règles de conversion grapho -phonémiques, l'ordre des lettres est essentiel, l'accès au sens ne se fait qu'à travers l'oral.
- **Stade orthographique** : La reconnaissance des mots est instantanée est liée au système sémantique verbal, le morphème est l'unité de base, l'enfant constitue un stock de graphèmes complexe.

Une fois ces trois stades s'achèvent, l'enfant acquiert tous les moyens lui permettant de traiter l'information écrite. Cependant, ces stades ont été remis en question pour les raisons qui suivent :

- La première raison est pour Marsh et Frith (1985), la succession de ces stades est la même chez tous les enfants, l'ordre est conservé, cependant, Stuart, Coltheart (1993), Seymour et Elder (1986) se penchent vers une théorie « variations individuelles et de l'influence des méthodes d'enseignement sur le développement de l'acquisition de la lecture. » Quant à Wimmer et Hummel (1990), ils remettent en question la théorie de Frith pour la raison qu'elle soit établie en fonction d'enfants d'origine anglaise et qu'elle n'est pas valable pour les autres langues.
- La deuxième raison est que Stuart, Coltheart, Wimmer et Hummel (1990) pensent qu'il y a une contradiction dans le modèle de Frith, ils pensent que les enfants peuvent apprendre la lecture dès le premier stade, en les mettant dans des conditions spécifiques, ces enfants arriveront à lire sans passer par le stade logographique.

Le « modèle » de Frith a constitué un point de référence au cours des années récentes. Cependant, comme dans d'autres domaines, la notion de stade ne fournit qu'une caractérisation grossière du développement. Ainsi, plusieurs

études ont remis en cause l'existence nécessaire d'un stade logographique et ont montré que les stratégies dominantes sont au moins en partie déterminées par les caractéristiques de la langue écrite. (Goswami, Gombert et de Barrera, 1997)

III.3.1.2. Problème de transition

Dans son modèle Frith (1985) propose que l'apprentissage de la lecture passe impérativement par trois étapes progressives et ininterrompues, il est nécessaire selon lui, que chaque étape repose sur les acquis de la précédente et l'achèvement de première nécessite le commencement de la suivante.

Des spécialistes tels que Michel Habib se demande « en quoi la capacité de reconnaissance d'une forme visuelle qui n'a pas encore un réel statut de mot peut être utile, voire indispensable, au développement de la procédure alphabétique » (Habib, 2000), cet auteur explique qu'il existe une dissemblance capitale entre les deux procédures :

- La première procédure (logographique) permet la connaissance d'un lexique plus ou moins varié mais cette connaissance reste tout de même limitée aux mots appris et ne peut se généraliser à d'autres mots.
- C'est cette généralisable qui singularise la procédure alphabétique (seconde procédure). Les recherches ont démontré que les enfants qui passent uniquement par un apprentissage global n'apprennent que des nouveaux mots, mais les capacités de lecture ne s'installent pas. Certains spécialistes, cite Michel Habib, ont avancé que « connaître l'alphabet, c'est pouvoir mettre un son sur une lettre. » (Habib, 2000).

Michel Habib, dans son livre le cerveau singulier (2004, p.115) nous explique que la complexité de la lecture chez les dyslexiques, mais surtout le problème rencontré lors de l'apprentissage réside dans la transition, il nous explique que :

La question se pose dans des termes différents concernant la transition entre stades alphabétique et orthographique. Il est en effet très généralement admis que l'étape orthographique ne peut pas se mettre en place sans que le système alphabétique ne se soit préalablement formé. L'apprentissage de l'orthographe reposerait même totalement sur les capacités d'assemblage

phonologique : lorsque l'enfant rencontre un nouveau mot, il utilise le code phonologique pour arriver à sa forme sonore. Et si celle-ci est reconnue, l'effet sera de renforcer à la fois le système d'adressage. Le mot pouvant être reconnu sur sa forme visuelle lors d'une prochaine présentation. Mais aussi le système d'assemblage, qui deviendra plus automatique et plus performant. Ainsi, dès la fin de la première année d'apprentissage, l'enfant utilise des stratégies de mise en correspondance d'unités plus larges que le graphème et le phonème, ce qui pourrait constituer la base d'un mécanisme d'adressage. En définitive, on comprend que toute perturbation des systèmes d'assemblage phonologique aura des répercussions négatives sur la formation du lexique orthographique, un constat dont nous verrons toute l'importance en étudiant le type de difficultés que rencontre le dyslexique. En fait cette transition entre stade alphabétique et orthographique repose tout entière sur une autre capacité qui se développe avec l'apprentissage de la lecture : la prise de conscience de la structure phonologique de la parole. (Habib, 2000, p.115)

III.3.2. Modèle de Marsh *et al.*

Le modèle de Marsh *et al.* propose quatre étapes dans lesquelles l'enchaînement n'est pas strictement requis : la progression peut être plus ou moins apparente selon les enfants, leur intelligence, leurs esprits curieux, leur nature et lorsqu'ils sont exposés au langage écrit, les problèmes de dyslexie, les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants dans les établissements scolaires, etc.

Ce schéma doit être saisi davantage comme une acquisition de stratégies qu'une succession d'étapes. Les enfants ont plusieurs moyens et choisissent ces derniers en fonction du mot lu et en fonction des fins de la lecture. Les différentes stratégies peuvent exister dans le processus d'apprentissage. Les stades sont expliqués dans le tableau suivant tiré de (Gadré, 2012) :

Au stade 1	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture par reconnaissance visuelle globale. - prise d'indices externes sans analyse interne (logos de publication)
Au stade 2	<ul style="list-style-type: none"> - Accès à la lecture par un visuel approximatif (recherche dans le lexique visuel l'image d'un mot connu qui ressemble au mot-cible)
Au stade 3	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage et découverte de la voie indirecte, d'analyse et de conversion grapho-phonémique. - Décodage d'un niveau élémentaire.

	- Reconnaissance auditive du mot lu.
Au stade 4	- Apprentissage progressif des règles de lecture (graphèmes complexes*, graphèmes contextuels...*) - lecture des mots nouveaux - Acquisition des mécanismes de lecture.

Tableau 6 : les stades du développement selon Marsh et al.

III.3.3. Modèle de Ferreiro

Le modèle de Ferreiro (1997) repose également sur quatre phases, qui se traduisent dans des facultés génétiques et qui se systématisent à l'écrit (Gadré, 2012). Les stades sont expliqués comme suit :

• le niveau pré-syllabique :	à partir de 3ans, l'écriture débute avec des pseudo-lettres
• le niveau syllabique :	à partir de 5/6ans, l'enfant commence la conversion de la chaîne orale en chaîne écrite
• le niveau syllabico-alphabétique :	la conversion grapho-phonétique acquiert de la précision
• le niveau alphabétique :	La conversion grapho-phonétique du stade précédent se stabilise à ce niveau. Stabilisée.

Tableau 7 : les phases du développement selon le modèle de Ferreiro

III.4. Les effets observés au cours de l'apprentissage

Selon Sprenger-Charolles *et al.*, (1998), lors de l'apprentissage de la lecture chez les enfants du cycle 2, l'identification des mots passe par plusieurs effets :

- **Un effet de fréquence** : les mots fréquents sont mieux lus que les mots peu fréquents ou inconnus. (chat versus chimpanzé).

- **Un effet de régularité** : les mots dont l'orthographe est transparente (à un graphème correspond un phonème ; par exemple « moto ») sont mieux lus que les mots irréguliers (table versus femme).
- **Un effet de lexicalité** : les mots ayant un sens sont mieux lus que les pseudo-mots (mots qui n'existent pas), sauf en tout début d'apprentissage (table versus balate).
- **Un effet d'analogie** : les pseudo-mots ressemblant à des mots qui existent sont mieux lus que les pseudo-mots qui ne ressemblent à aucun mot (furmi versus furtimu).
- **Un effet de complexité** : les mots constitués de graphies simples sont mieux lus que les mots comportant des graphies complexes. (cabane versus orchestre). (Devilliers, 2009, p.16)

IV. Les méthodes d'enseignement de la lecture

L'apprentissage de la lecture est l'une des choses les plus importantes qu'un enfant puisse faire avant l'âge de 10 ans. C'est parce que tout, de la croissance du vocabulaire à la performance dans toutes les matières principales à l'école, est lié à la capacité de lecture.

La méthode phonétique enseigne aux enfants à associer des sons à des lettres et à les mélanger pour maîtriser les techniques de décodage. L'approche par mots entiers enseigne aux enfants à lire à vue et s'appuie sur la mémorisation via une exposition répétée à la forme écrite d'un mot, associée à une image et à un son. Le but de la méthode d'expérience linguistique, est d'apprendre aux enfants à lire des mots qui ont un sens pour eux. Le vocabulaire peut ensuite être combiné pour créer des histoires auxquelles l'enfant se rapporte. Pourtant, bien qu'il existe différentes approches de l'enseignement de la lecture, certaines fonctionnent mieux que d'autres pour les enfants normaux et à ceux aux prises avec des difficultés d'apprentissage.

Il nous est important d'avancer que toute méthode établie et/ou adaptée en classe reste toujours variable. En effet une méthode appliquée à l'enseignement de

la lecture, même recommandée, pourrait être remise en cause, si celle-ci est jugée par son utilisateur d'obsolète ou inefficace vis-à-vis de son public.

Nous proposerons, dans ce qui suit, une énumération descriptive des différentes méthodes appliquées à l'enseignement de la lecture, ayant pour but de mesurer leur impact sur l'efficacité de l'apprentissage de la lecture chez les enfants.

Il est à remarquer que dans le champ didactique, la terminologie se module selon les divers auteurs et écoles, ce qui engendre les différentes appellations parcourues. Le terme « phonétique » sert à évoquer les concepts de « méthode synthétique » ou « méthode mixte ». Le terme « syllabique » fait référence à une méthode destinée à la fois aux enfants normo-lecteurs et aux enfants en difficultés d'apprentissage (en lecture) et dans laquelle on apprend directement à lire les syllabes. L'appellation « méthode globale » désigne la méthode mixte à départ global qui en est provenue des méthodes du type « idéovisuelle » qui ne présente aucun enseignement du code. (Saidani, 2016)

IV.1. Les méthodes synthétiques

Méthodes synthétiques dénommées également méthodes « alphabétiques », « syllabiques » ou encore le « b. a. ba. », celles-ci sont nées avec l'écriture alphabétique. Elles esquissent l'apprentissage de la lecture par une pédagogie au code. Plus explicitement, l'élève est mis, au départ, en confrontation à la graphie des lettres associées logiquement à des sons. Il apprend par la suite à les combiner pour former des syllabes et des mots.

Ces pédagogies issues de l'observation mettent en correspondance des unités sonores de la langue avec les signes graphiques qui leur correspondent, elles sont immanentes aux fonctions du cerveau, pour ce qui est de l'apprentissage de l'écrit. Certes, cette méthode ne fait pas succomber en totalité les difficultés de lecture mais elle les réduit largement. La méthode synthétique s'adapte parfaitement au mode d'apprentissage des élèves et s'avère être efficace dans la

remédiation des difficultés de discrimination des sons et/ou des formes chez un certain nombre d'apprenants.

Malgré son profit, la méthode synthétique a fait l'objet d'une critique celée. Son aspect répétitif lui reproche d'être une source d'ennui pour les apprenants qui ne permet pas aux apprenants d'accéder à un niveau de lecture fluide.

L'expérience menée sur l'efficacité des méthodes de lecture prouve que celles basées sur l'apprentissage du code de correspondance entre phonèmes et graphèmes permettent à un très grand nombre d'élèves d'apprendre à lire. Ajoutons aussi que, dans les séances de rattrapage réservées à la lecture, presque tous ceux qui étaient en échec d'accéder à la maîtrise de la lecture arrivaient à surpasser certains de leurs camarades grâce à la pédagogie alphabétique. Plus, celle-ci est adaptée au fonctionnement cérébral des enfants, plus elle aura de chances de permettre d'apprendre à lire et écrire à un plus grand nombre d'entre eux. (Peiron, 2015). Ce groupe englobe deux types de méthodes : les méthodes synthétiques simples et les méthodes gestuelles, qui sont un cas particulier des premières.

IV.1.1. La méthode synthétique simple

Les lettres et les sons sont assimilés par l'enfant comme des syllabes. De façon progressiste, il apprend à lire ces syllabes à l'intérieur des mots et des phrases ayant un sens. Cette méthode est parfois qualifiée de « phonétique », car l'enfant ne lit que des mots contenant des phonèmes déjà appris auparavant. Il est à remarquer que cet apprentissage de l'alphabet demandait beaucoup plus de temps et sans que l'on ne se soucie du sens des mots. (Derydt, Dumont, Fontaine, 2015)

IV.1.2. La méthode gestuelle

Méthode dont les principes sont similaires à la méthode synthétique, celle-ci est conçue pour les enfants en difficultés ayant des pathologies du langage. L'unique différence, c'est qu'avec la méthode gestuelle l'assimilation de chaque phonème est associée à un geste (action). L'association du son au geste aide les

apprenants à mémoriser facilement les informations, ce qui les rend facilement manipulables (de Rancourt Piernaz, 2006).

Alain Bentolila, comme certains linguistes demeurent partiellement incrédules à ce type de méthode car pour lui « lire c'est comprendre », position qui crée une opposition entre apprentissage du code et accès au sens. Or, des études menées auprès des élèves ont bien montré que ceux qui déchiffraient bien étaient ceux qui comprenaient le mieux. Ainsi, l'identification des mots écrits n'a jamais constitué un obstacle à la compréhension, au contraire elle a servi de prérequis indispensable à l'apprentissage de la lecture (Bentolila, 2006 cité par Feyfant, Gaussel, 2007, p.3) . Dans le même sillage, dans *l'Apprentissage de la lecture Partie 1*, Franck Ramus, affirme que :

L'enseignement des correspondances graphophonologiques est bien sûr indispensable et il facilite le travail de la mémoire phonologique.... Par ailleurs il y a aussi un large consensus parmi les scientifiques sur le fait que l'apprentissage des correspondances graphophonologiques doit démarrer dès le premier jour du CP. L'idée selon laquelle il serait nuisible à l'enfant de commencer immédiatement à les apprendre n'a aucune base scientifique. Il s'agit simplement d'une croyance, basée sur une certaine philosophie de l'apprentissage, qui reste assez répandue en France il me semble, mais qui n'a pas démontré de validité empirique. En fait les données empiriques montrent plutôt le contraire : l'efficacité de l'enseignement grapho-phonémique est d'autant plus grande qu'elle démarre tôt. (Ramus Cité par Sylvestre de Sacy, 1999, cité par Saidani, 2016, p.52)

Un autre reproche fait à cette méthode, malgré son rendement, est l'utilisation d'un vocabulaire et une syntaxe limitée. Maisonneuve (2002) déclare que « tout est mis au service du mécanisme de base au détriment du contenu, de la richesse syntaxique, de la diversité » cité par (Saidani, 2016, p 53). Le principe phonétique régit le choix de textes dits simples, l'enfant en phase d'apprentissage est certainement familiarisé à un lexique assez restreint, du coup, on ne lui présente que ce qui semble être courant, ce qu'il peut découvrir de manière autonome. Cependant le principe pédagogique régit également le choix des supports basiques qualifiés d'accessibles aux enfants en phase d'apprentissage de lecture. Nous entendons par principe pédagogique celui d'éviter d'aborder simultanément l'apprentissage de la lecture et l'enrichissement du vocabulaire. Car pour les apprenants, le fait de se concentrer simultanément sur l'identification et la compréhension des mots écrits pourrait dépasser leurs aptitudes cognitives. Cuche

et Sommer (2004) proposent ainsi d'utiliser des textes contenant du vocabulaire et une syntaxe simplifiée que l'élève comprend aisément. Le plaisir face aux textes difficiles viendra après. (Saidani, 2016)

IV.2. Les méthodes globales

L'enseignement de la lecture via les méthodes globales amène les médiateurs en classe à mettre en confrontation directe apprenants et textes écrits. En effet, inspirés par les méthodologies de répétition, les utilisateurs des méthodes globales ont compris que la confrontation pourrait aider les apprenti-lecteurs à mémoriser les mots dans leur globalité en les implantant en mémoire. Ce qui pourrait, par la suite, les aider à les identifier lors d'une nouvelle rencontre. (Cuche, Sommer, 2004).

IV.2.1. La méthode de lecture globale

Elle repose sur des cartes mémoire combinant essentiellement des lettres et des images. La méthode de lecture globale est devenue populaire après que Glenn Doman (1980), le père de la méthode, ait suggéré que les enfants apprennent à lire à l'aide de ce qu'il a appelé la méthode de lecture globale.

La méthode de lecture globale est également un moyen populaire d'enseigner aux enfants atteints de dyslexie et de divers troubles du développement qui éprouvent certaines difficultés à apprendre à lire.

IV.2.2. Spécificité de la méthode de lecture globale

La méthode de lecture globale inclut la présentation du mot entier aux enfants, et repose sur leur perception visuelle et leur capacité à se souvenir des informations visuelles. Ainsi, l'enfant ne lit pas le mot lettre par lettre, mais s'en souvient comme une image composée de lettres. Cependant, contrairement à la photo ordinaire, qui représente un objet particulier, elle dénote une idée généralisée de l'objet ou de l'événement, c'est-à-dire qu'elle a une certaine signification.

Lorsqu'il apprend à lire avec la méthode analytique et synthétique traditionnelle, l'enfant doit d'abord apprendre les lettres, puis la lecture séquentielle et enfin la lecture complète de la phrase. Apprendre la lecture analytique est souvent difficile car il implique à la fois une perception visuelle et une pensée analytique et synthétique.

IV.2.3. L'apprentissage à travers la méthode de lecture globale

Le principe de l'enseignement de la lecture à l'aide de cette méthode est le suivant :

1. Créer des *Glenn Doman Flashcards*. Ceux-ci doivent être de couleur vive et avec une police en gros caractères. Chaque ensemble doit suivre un certain thème, tel que des fruits ou des articles de cuisine.
2. Les enfants sont exposés à ces cartes flash. La démonstration des cartes se fait à un rythme plutôt rapide. Il est supposé que l'enfant absorbe des informations au niveau subconscient.
3. Répéter régulièrement, généralement trois fois par jour pendant une semaine et demi. N'expliquez pas chaque lettre ou chaque son au fur et à mesure, contrairement à la méthode de lecture standard qui consiste à apprendre d'abord l'alphabet dans le cadre de la compréhension de l'anglais.

Le processus démonstratif, lui-même implique l'affichage d'une moyenne de 10 cartes d'un thème. Des ensembles d'images thématiques sont présentées et nommées. Il est recommandé de montrer les mêmes images trois fois par jour pendant 10 jours. Ensuite, vous pouvez ajouter de nouveaux éléments et développer les thèmes des images. Le principe majeur de la lecture globale n'est pas de forcer l'apprenti lecteur, mais de susciter son intérêt. (Aliace Schlaukind, 2018)

Les partisans de la méthode globale estiment qu'à la place du traitement tardif des mécanismes de base au détriment du contenu, il serait judicieux d'acquérir assez hâtivement un capital lexical à réutiliser, celui-ci déclencherait chez eux un déclic, en l'occurrence l'envie de lire.

Dans ce type de méthode, l'apprentissage commence directement par les mots qui sont mémorisés globalement, sans analyse des sons qui les composent. De ce type de méthode, il y en a trois : la méthode « Decroly », la méthode « idéovisuelle » et la méthode « naturelle ».

IV.3. La méthode mixte

Méthodes mixtes ou appelées également « semi-globales », « à départ global ». La méthode mixte comme son nom l'indique est une mixture entre la méthode globale et la méthode analytique. L'apprenti lecteur débute par une lecture globale de mots, ensuite vient l'apprentissage progressif, après une durée plus ou moins longue, des correspondances graphèmes-phonèmes. L'apprenti-lecteur commence son apprentissage par une lecture globale des mots et des phrases, puis il va les analyser pour découvrir les sons les composant ce par l'étude de différents phonèmes en utilisant les textes lus en classe.

L'outil par excellence en classe de langue demeure le livre de l'apprenant, ce dernier contient des exercices consacrés pour la distinction des récurrences graphiques et les sons qui leur correspondent. Cet aspect fait que ces méthodes prennent parfois le nom de méthode « phonologique » ou « phonétique ». Les apprentissages de la lecture se déroulent généralement de la façon suivante :

- **Premier moment** : les enfants observent les éléments textuels et para textuels sans lire le texte.
- **Deuxième moment** : ils émettent tout d'abord des hypothèses de sens sur le texte à partir des illustrations.
- **Troisième moment** : ils reconnaissent ensuite les mots déjà connus et identifient les mots inconnus avec l'aide de l'enseignant.
- **Quatrième moment** : ils vérifient les hypothèses qu'ils avaient produites avant la lecture du texte.
- **Cinquième moment** : ils lisent le texte en entier, l'enseignant fait rechercher les mots contenant le son sur lequel va porter la leçon et enseigne la correspondance graphème-phonème.

- **Sixième moment** : ils s'entraînent avec des exercices de conscience phonologique et de lecture de mots contenant le son étudié. (Maisonneuve, 2002, cité par Saidani, 2016).

Il est, donc, important de déclarer que même si ces méthodes paraissent avoir une assise théorique, elles restent expérimentables. Si ce n'est peut-être le choix d'aborder l'étude des phonèmes enseignés, et qui est fait selon une progression basée sur les tables de fréquences des phonèmes du français conçues par les linguistes. Il s'agit en fait d'un compromis entre deux méthodes, une « tentative de se garder de tous les excès » (Saidani, 2016). Elles pourraient trouver une justification dans le modèle de Seymour qui propose la co-existence en début d'apprentissage des stratégies logographique et alphabétique, lesquelles participeraient également à la construction du lexique orthographique (Saidani, 2016).

IV.4. Les étapes dans les processus de lecture et pratiques de classes

La prévention contre toute forme de difficulté de lecture repose sur la qualité de l'enseignement dès la petite enfance, autrement dit, le premier lieu où il faut assurer cette qualité est la classe. Les enfants rencontrant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture n'ont pas besoin d'un enseignement différent en termes de qualité que celui dispensé aux autres élèves. Simplement, cet enseignement doit être adapté. (Snow, Burns et Griffin, 1998).

IV.4.1. Les étapes de la lecture

L'acte de lire est un processus complexe, il paraît comme une seule étape simple. Mais en vrai, il s'accomplit à travers plusieurs étapes. D'une part, l'acte de lire met en interaction l'enseignant, l'élève et les pratiques de classe. Et c'est ce que nous allons voir dans les cinq étapes qui suivent.

D'une autre part, nous allons voir les processus de la lecture qui vont permettre la compréhension aux élèves, et qui doivent être maîtrisés. Autrement,

les enfants qui ne maîtrisent pas l'un des processus, vont se retrouver avec beaucoup de difficultés. Nous allons voir ceci, dans le titre qui suit les étapes de la lecture, sous le titre des procédures de lecture.

Les étapes de la lecture sont réparties en cinq étapes, les unes complémentaires aux autres, et ne peuvent avoir lieu seuls :

1. Pré-lecture : L'étape de pré-lecture consiste à activer les connaissances de base, à définir des objectifs, à introduire des termes de vocabulaire clés et à pré-visualiser le texte avec les élèves. Cela implique que l'enseignant donne aux étudiants des informations sur les livres qu'ils liront (si c'est un livre historique qui explique ce qui se passera dans le livre, pourquoi cela se produira et comment cela se produira), les informant de l'objectif. Pour la lecture (cercles d'intérêt personnel et attentes des unités focales de l'enseignant / de base), le premier regard sur le livre (couverture, illustrations, titres de chapitres, etc.)
2. Lecture : La deuxième étape, la lecture, consiste à lire le matériel à travers tout type de lecture (copain, partagé, guidé, etc.). Cela comprend les stratégies/compétences en lecture, l'examen des illustrations, la lecture du début à la fin et la prise de notes.
3. Réagir : La réponse est l'étape où les élèves répondent à ce qu'ils lisent des journaux, ou des conversations approfondies. Répondre à ce qu'un enfant a appris après avoir lu un livre. Cela peut impliquer la lecture de journaux où l'élève écrit sur ce qu'il lit et le relie à la vie réelle ou à des discussions qui peuvent être soit un groupe entier, soit un petit groupe.
4. Explorer : L'étape d'exploration consiste à relire certaines choses du texte, à apprendre plus de vocabulaire, à participer à des mini-leçons, à examiner le style de l'auteur ou à identifier des citations/passages mémorables. Comme cela semble, l'exploration est l'endroit où les élèves regardent ce qu'ils ont lu en relisant le texte. Les élèves observent également le métier de l'auteur (genre, structure du texte et dispositifs d'alphabétisation utilisés par l'auteur). Cela peut être fait en utilisant des story-boards qui séquent des événements, des

organisateurs graphiques qui mettent en évidence l'intrigue, ou en écrivant leurs propres livres basés sur le texte lu (une suite du livre ou juste une histoire différente utilisant une intrigue similaire).

5. Postuler : L'étape d'application consiste à créer des projets, à lire des documents similaires ou connexes, à évaluer leurs expériences lors de la lecture ou à utiliser les informations apprises dans les unités thématiques. C'est là que les élèves participent à des activités après la lecture qui démontrent la compréhension du texte, des réflexions sur leur compréhension et la valeur tirée de la lecture du texte. Ces activités peuvent inclure des essais, du théâtre de lecteurs, des présentations PowerPoint. (Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud, 2009)

IV.4.2. Procédures de lecture

Lagache (1997) nous explique que toute méthode d'enseignement ou de remédiation nécessite des processus mentaux qui aident le lecteur dans son acte de lire. Il y a des éléments qui doivent être travaillés en lecture, ils sont appelés

« microprocessus », soit des éléments qui permettent de saisir l'information contenue dans une phrase : « de l'identification des mots à leur regroupement en unités de sens. » Et il y a les « macroprocessus » qui orientent le lecteur vers la compréhension du texte dans son entier. (Dunoyer, 2003, pp.10-14).

La compréhension va de pair avec la lecture, une bonne lecture ne peut être accomplie sans compréhension. Cette dernière est liée à trois variables : l'adaptation du texte, l'habileté du lecteur et le contexte approprié. (Nyssen et Terwagne, 2001). Ces variantes sont réparties selon Giasson en trois catégories principales, et chacune comporte des sous-catégories :

1. Le lecteur

- les microprocessus concernent la phrase ;
- les processus relient les phrases ;
- les macroprocessus concernent le texte ;
- les processus d'élaboration permettent d'aller au-delà du texte

et d'effectuer des inférences ;

- les processus métacognitifs qui gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'adapter au texte et à la situation.

2. Le texte

- Pour la composante texte, il faut prendre en compte le but ou la visée de l'auteur
- Le genre littéraire choisi pour véhiculer cette intention.
- L'organisation des idées dans le texte le thème choisi.
- « Le choix des manuels et des textes à lire joue un rôle important dans le degré de compréhension du texte lu. Quels types de texte, pour quel public, etc. ? » (Nyssen et Terwagne, 2001)

3. Le contexte

- Le contexte psychologique traite la motivation du lecteur ;
- Le contexte social prend en compte les formes d'interaction pendant l'acte de lecture, c'est-à-dire entre l'apprenti lecteur et l'enseignant.
- Enfin, le contexte physique renvoie aux conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture, que ce soit le bruit ou la qualité de reproduction d'un texte.

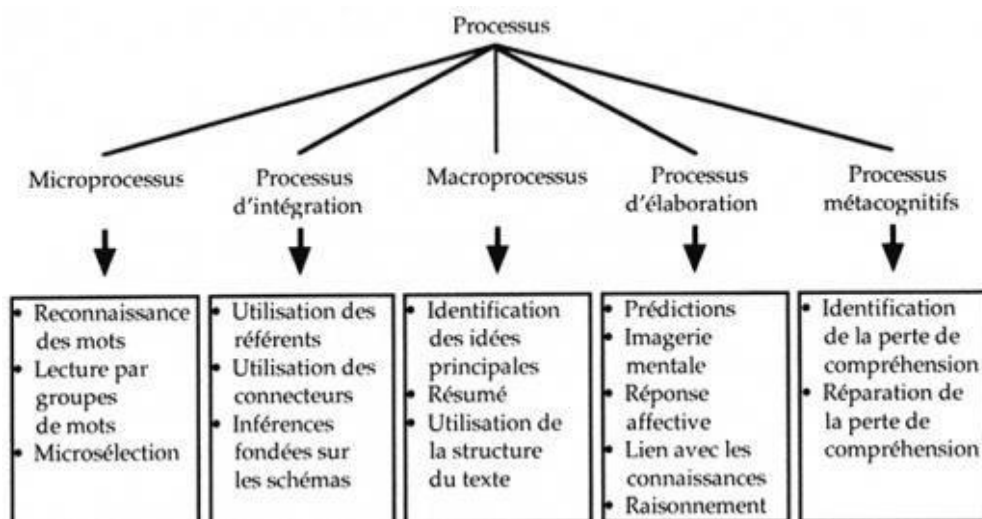


Figure 16: Les processus de lecture et leurs composantes cités dans (Carette, 2008, p.2

Source : <https://doczz.fr/doc/3435870/les-processus-en-lecture>

Micro-processus : Aide à saisir les informations contenues dans une phrase.

Processus d'intégration : Comprendre les indices explicites qui marquent une relation entre les mots, entre les phrases. Infère les relations implicites entre les mots, les phrases, les idées.

Macro-processus : Vise la compréhension du texte dans son entier. (Cohérence du texte, résumé, reconnaissance du schéma du texte).

Processus d'élaboration : Aide l'élève à aller plus loin mais n'est pas indispensable à la compréhension.

Processus métacognitif : Vision qu'a l'élève de ses capacités de lecteur. Il objective sa capacité à lire et à comprendre le texte. (Habilité à se réajuster pour remédier au problème).

Stratégies cognitives : Correspond à une démarche consciente que l'élève met en place pour aborder une lecture ou pour résoudre un problème de compréhension.

Stratégies d'appréhension (ce qu'on doit faire pour se préparer à lire) Avant la lecture

Stratégies de reconnaissance de mots (ce qu'on doit faire en cours de lecture) Pendant la lecture

Stratégies de régulation (ce qu'on doit faire pour comprendre le texte) Pendant la lecture Après la lecture. (Carette, 2008, p.1) Source : <https://doczz.fr/doc/3435870/les-processus-en-lecture>

D'un point de vue didactique, la lecture est un acte qui demande l'investissement et une convention entre l'enseignant, le lecteur et le texte. La composante du texte adapté que nous avons abordé comme dernier point en supra, représente une notion clé dans notre travail de recherche, autrement dit, l'adaptation du texte au public sujet, afin de faciliter la lecture et établir la compréhension.

Cependant, il est indispensable d'entrer dans la sphère neurophysiologique, afin de discerner cette faculté au sein du système nerveux et exposer davantage les cas déficitaires.

V. La lecture chez les dyslexiques

Maintenant, s'il y a altération de la procédure lexicale ou d'adressage, il serait difficile au lecteur d'élaborer une image visuelle du mot à lire, la lecture se fera donc de façon « préférentielle » le codage se limitera au décodage grapho-phonémique, en d'autres termes, le lecteur ne va prendre en considération ce qu'il a devant les yeux, ce qui l'induera en erreur dans le cas où les mots sont irréguliers, comme le mot femme. (Kosir, 2000, p.9).

Selon la théorie cognitive de la lecture, le lecteur se développe au fur et à mesure, il débute par une lecture lente essentiellement influencée par le système d'assemblage, puis, elle prend en termes de rapidité et de fluidité, et cela par l'intervention du traitement lexical. Ce dernier qui accède au sens par le biais de la représentation orthographique, ensuite le lecteur se développe efficacement en faisant des allers-retours automatisés entre les deux systèmes et son lexique devient important. (Kosir, 2000, p.9)

Il y a eu des observations réalisées grâce à la morphométrie (technique utilisée en IRM), les chercheurs tels que Galaburda (1996-1997) ont prouvé à travers l'étude de différents cas, que l'aspect morphologique du cerveau dyslexique est différent à celui d'un normo-lecteur, il a découvert une ectopie cérébrale, qui signifie, une position anormale de certains neurones (Habib, 2004, p.126)

Aujourd'hui grâce à l'avancée technologique, particulièrement l'Imagerie par Résonance Magnétique, les chercheurs ont pu déceler les disparités entre les cerveaux dyslexiques et les cerveaux non atteints de dyslexie.

V.1 Dyslexie et modèle de Frith

Les difficultés liées à la dyslexie forment des erreurs que les spécialistes catégorisent selon deux critères :

- D'une part, les erreurs liées à l'incapacité à mettre en application une stratégie.

- D'une autre part, les erreurs liées à une stratégie réduite ou à des stratégies de compensation.

V.1.1. Le développement selon Frith

Frith, avec son modèle, voulait établir la différence entre trois développements : un développement normal, un retard de développement et un trouble du développement :

- Le développement normal a la spécificité d'un ordre chronologique répétitif, le développement normal d'un enfant suit toujours le même ordre des mêmes étapes.
- Le développement qui présente un retard correspond à une acquisition normale mais à un rythme lent par rapport à la moyenne.
- Le trouble du développement se résume en une impuissance d'entrer en stade et de passer à un autre, de quoi résulte une interruption dans les étapes normales d'acquisition. Le développement, en revanche, ne s'arrête pas, mais se fait par de nouvelles façons, ce que nous appelons la compensation.

V.1.2. Les stades de l'apprentissage de la lecture chez les dyslexiques selon Frith

Frith, a expliqué, de son côté, les différents symptômes de dyslexies et les a associés à un point précis à son modèle :

1. **Le stade logographique** : d'après les études établies par Frith, il affirme avoir trouvé que les dyslexiques sont normaux quant à l'utilisation des stratégies logographiques, par conséquent, ça ne pose point un problème à ce stade. Donc, la dyslexie n'est pas provoquée ou même remarquée à ce stade.
2. **Le stade alphabétique** : Frith affirme qu'à ce stade correspond la dyslexie dysphonétique, qui est une rupture dans l'acquisition ou la mise en application des règles grapho-phonémiques, chose entraînant une lecture déficiente des non-mots. Frith appelle cette dyslexie une dyslexie

classique ; il avance qu'elle remonte à un trouble de la parole associé à un désordre des sons et des lettres lors de la lecture.

3. **Le stade orthographique** : Frith joint le stade orthographique à la dyslexie dyséidétique, il avance qu'il s'agit d'une rupture dans le développement antérieur au stade orthographique, si la stratégie alphabétique est maîtrisée. Il est à dire que la dyslexie dyséidétique ressort d'une rupture durant le développement du stade orthographique ou bien antérieurement à ce stade. Sauf si les stades ont été bien assimilés et que seul ce stade soit responsable des difficultés. Frith suppose que si la stratégie alphabétique est maîtrisée, la lecture ne reconnaîtra pas de difficultés puisque les règles de conversion sont présentes, mais le problème surgira lors de la confrontation avec les mots irréguliers. Il attribue à cette dyslexie la dysorthographie classique. La dyslexie dyséidétique peut être donc appréhendée comme un échec d'acquisition des stratégies orthographiques.

V.2. Méthodes spécifiques aux dyslexiques

C'est en effet l'échec partiel ou total des stratégies mises en place, qui déclenche le besoin de changement méthodologique, même si d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques, etc.) peuvent influencer également le processus de changement. Ce constat a formé notre idée de départ, dès lors, notre travail de recherche ne peut s'architecturer du néant, raison pour laquelle nous nous sommes appuyés voire inspirés sur les méthodes qui suivent.

V.2.1. Méthode Davis

La méthode Davis propose une nouvelle approche de la rééducation, cette dernière corrige non seulement les troubles de l'apprentissage : dyslexie, dyscalculie, troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité, mais aussi elle tâche à assurer la maîtrise de trois outils :

- Apprendre à focaliser son attention

- Apprendre à gérer son stress
- Apprendre à contrôler son niveau d'énergie.

Afin de se dissocier des anciennes habitudes, cette méthode suggère des stages qui durent 5 jours consécutifs, pour permettre la découverte, l'expérimentation et la maîtrise des différentes étapes de la correction. Ce travail ne s'accomplit qu'après le stage ; il se poursuit donc à la maison avec les parents, sur une étendue de plusieurs mois, Les facilitants ou les praticiens de cette méthode ne sont pas présents pour apprendre aux autres, au sens exact du terme, mais pour faciliter l'apprentissage et accompagner les enfants ou les adultes et les emmener à la découverte et à la maîtrise des outils préalablement cités.

Le pionnier de cette méthode, qui était lui-même dyslexique, nous avance, que les « dys » sont souvent des personnes créatives, imaginatives et scientifiques, ces « dys » sont aussi forts penseurs en images, le monde réel leur est donc très utile.

En effet, ces personnes, aussi intelligentes qu'elles soient, demeurent gênées devant le monde de l'écrit, ce qui forme un décalage de compétences, Davis, l'explique comme suit : lors de la lecture, les mots qui renvoient à une réalité concrète prennent forme, font image et donc créent un sens comme « chat », ou « palmier ». Mais les mots abstraits comme « le », « pourtant », « si », ne font pas images et créent alors une confusion. Or ces mots qui portent à confusion sont appelés « mots-déclencheurs » représentent environ de 40% à 60% des mots d'un texte (on entend par ces mots : les adverbes, les prépositions...).

De confusion en confusion, le lecteur se trompe et se désoriente, ce qui provoque les erreurs habituelles rencontrées : omissions, inversions de lettres, sauts de lignes, lettres qui bougent... Pour venir palier ces confusions, cette méthode propose de créer une représentation concrète de chaque mot abstrait par une réalisation en pâte à modeler. Le dyslexique peut alors associer chaque mot à une image, ce qui vient lever la confusion en comblant « le blanc » provoqué par ce mot déclencheur.

Solution première : représentation concrète de chaque mot.

V.2.1.1. L'origine de la méthode Davis

Ronald Dell Davis est d'origine américaine, il fut considéré comme étant un enfant autiste. À 38 ans, il avait encore du mal avec la lecture et ce malgré une attention très soutenue. Malgré les difficultés qu'il a pu rencontrer, il devint ingénieur dans l'aérospatial, entrepreneur et sculpteur. En pratiquant la sculpture, il remarqua qu'en situation de création, sa dyslexie était moins prononcée, il décida alors, en suivant son raisonnement rigoureux d'ingénieur, d'identifier ce qui aggravait sa dyslexie en se disant que s'il trouvait ce qui la provoquait, il pourrait la réduire.

What I discovered in December 1980 came as a result of noticing that when I was at "my artistic best" I was also at "my dyslexic worst." Because my symptoms were not constant, this made me question the assumption that dyslexia stemmed from a structural deficit or dysfunction of the brain. (Davis, 1994, p. 127)¹

Davis découvre que la plupart de ses amis artistes étaient dyslexiques (des artistes majoritairement). C'est ainsi que, par une approche « essai-erreur », il a mis au point une méthode permettant le contrôle de la dyslexie. Une année plus tard, il a ouvert son premier institut de rééducation de la lecture.

By examining how I viewed things while creating artistically, I discovered that during creative thinking, I was shifting the location of the viewpoint that looks at my mental images. I found that by playing with various locations for "what was doing the looking," I could intentionally increase and decrease the severity of my dyslexia symptoms. (Davis, 1994, p.127)²

¹ Ce que j'ai découvert en décembre 1980, je l'ai fait en remarquant que lorsque j'étais au "meilleur de ma forme", j'étais aussi au "pire moment à cause de ma dyslexie". Comme mes symptômes n'étaient pas constants, cela m'a amené à remettre en question l'hypothèse selon laquelle la dyslexie découlait d'un déficit structurel ou d'un dysfonctionnement du cerveau. [Traduction libre]

² En examinant la façon dont je voyais les choses pendant la création artistique, j'ai découvert que pendant la pensée créative, je changeais les regards au niveau de mes images mentales. J'ai découvert qu'en jouant sur les différents emplacements " du regard", je pouvais intentionnellement augmenter ou diminuer la sévérité de mes symptômes de dyslexie. [Traduction libre]

La théorie Davis est le produit d'une approche « essai-erreur », et vise à expliquer pourquoi les méthodes Davis marchent. On peut résumer cette théorie de la façon suivante :

Tous les dyslexiques pensent de façon prépondérante en images : ils pensent avec le support d'images mentales ou sensorielles plutôt qu'avec le support de mots, de phrases ou de dialogue interne. Ce mode de pensée est subliminal, c'est à dire trop rapide pour que la personne puisse en être consciente, et de ce fait la plupart des dyslexiques ne savent pas que c'est ainsi qu'ils pensent. (Marshall, 1999, traduit par Dufour).

V.2.1.2. La particularité de la méthode Davis

La particularité de la méthode Davis réside dans le fait qu'elle soit créée par un dyslexique pour les dyslexiques. Son expérience personnelle lui a permis de déduire que même sa dyslexie aussi sévère qu'elle soit, il y a moyen de s'en sortir. Le principe de ce raisonnement repose non seulement sur l'élimination des distorsions perceptuelles courantes. Mais surtout, sur la suppression de toutes sources de confusion qui déclenchent la désorientation. (*Davis Dyslexia Association International (DDAI)*, 1995).

Deuxième solution : suppression de toutes sources de confusion et de distorsions perceptuelles courantes.

Avec ce « simple exercice » comme il l'avait décrit, il a lui-même réalisé qu'il pouvait lire un livre sans se débattre ; d'autant plus, il avait découvert que c'est tout aussi efficace pour les autres dyslexiques qui l'avaient testé. (Davis, 2017)

C'est ainsi que Ronald Dell Davis a travaillé durant deux années en collaboration avec le docteur en psychologie et spécialiste en pédagogie Fatima Ali, leur collaboration tenait à affiner et à tester ces méthodes sur toute une population d'enfants et d'adultes dyslexiques.

En 1981, il fonde *Le reading Reasearch Council*, et l'année suivante c'est le Davis Dyslexia Correction Center qui ouvre. Entre 1982 et 1987, des centaines de personnes ont été rééduquées au Centre. Ensuite, les théories de Ron Davis ont été diffusées par des articles, des conférences, des communications lors de congrès.

1987 marque le début des premiers ateliers de formations pour transmettre cette méthode, et ce fut à la demande croissante de la part des parents. 7 ans plus tard, son premier livre est apparu intitulé *The Gift of Dyslexia*, une année après, il fut publié en France sous l'intitulé *Le don de la dyslexie*. Cette même année, un système de formation et de certification internationale répondant à des critères précis par la Davis Dyslexia Association International (DDAI) a été établi. A ce jour, il existe environ 450 facilitants dans le monde, 33 facilitants en France, et une quinzaine en formation. (Davis et all., Dyslexia Association International (DDAI), en ligne, 2018)

Les principes phares de la méthode Davis est dans le fait qu'elle propose une approche globale de la personne. Autrement dit, utiliser les points forts de son fonctionnement cognitif afin de pallier les points faibles. Il s'agit d'une combinaison d'éléments à traiter étape par étape.

La pratique de la méthode demeure discrète en France à titre d'exemple, quant à l'Algérie, elle reste relativement inconnue, vu la quasi-absence de travaux scientifiques qui traitent la méthode.

Les dernières découvertes en neurosciences confortent les intuitions de Ron Davis sur plusieurs de ces aspects : l'imagerie mentale, l'encodage dans la mémoire par une approche multisensorielle, ou l'association langage et image renforçant la mémorisation.

Les mots concrets qui favorisent la production d'images mentales facilitent d'ailleurs la mémorisation, au contraire des termes représentant un concept abstrait. L'expression « double codage » fait allusion à l'utilisation d'un codage verbal renforcé par un codage visuel qui, même si l'effort cognitif est initialement plus important, permet de restituer plus facilement une information. (Gaussel et Reverdy, 2013, p. 9)

Troisième solution : utiliser les points forts du fonctionnement cognitif afin de pallier les points faibles.

V.2.1.3. Les dyslexiques selon Davis : des penseurs en images

Selon Davis, il y aurait deux modes principaux de pensée : la pensée verbale et la pensée non-verbale, à ne pas confondre avec le fait d'être visuel ou de ne pas être visuel selon le principe de La Garanderie. Il faut noter que les modes

de pensée peuvent être assemblés et leur degré d'utilisation peut différer (d'une mode à un autre).

- En ce qui concerne **le penseur verbal**, il va avoir recours aux mots pour interioriser son idée, à l'intérieur, il va se faire un monologue et de cette façon il accède directement à ses émotions, ses souvenirs, ses idées...
- En ce qui concerne **le penseur en image**, celui-ci, ne va pas accéder à son for intérieur à travers les mots mais à travers des images,

Le principal processus de pensée des dyslexiques est non verbal et se déroule à la vitesse de trente-deux images par seconde. En une seconde, quelqu'un qui utilise un mode verbal a entre deux et cinq pensées (mots isolés conceptualisés), alors que celui qui recourt à un mode non verbal en a trente-deux (images isolées conceptualisées), c'est-à-dire entre six et dix fois plus. [...] Alors qu'une image peut représenter un concept, il faut des milliers de mots pour la décrire verbalement. [...] Mais il y a plus qu'une simple différence de rapidité. La pensée en images est plus complète, plus détaillée et plus approfondie. [...] Nous pourrions ainsi dire que la pensée imagée est faite de substance alors que la pensée verbale est faite de sons signifiants. (Davis, 1995, pp. 111-112).

Davis (1995), étant dyslexique, insiste sur la pensée verbale qui se traduit en une pensée illustrée. Autrement dit, l'image va remédier à cette déficience, elle va permettre au cerveau de suivre et réaliser l'information que reçoit le dyslexique. Car, la réception de l'information par les sens, puis sa transmission au cerveau s'effectue de façon très rapide. Il nous explique que la pensée verbale est linéaire dans le temps alors que la pensée en image est globale et évolutive.

La difficulté de la pensée est dans le fait qu'elle soit trop rapide pour que la personne soit consciente de ce qui se passe en elle. Le cerveau saisit la pensée sans que la personne en ait conscience. Il lui est donc difficile de pouvoir exprimer avec des mots ce qui s'est passé dans son cerveau à une vitesse élevée.

Une autre particularité vient se joindre à ce que nous venons d'avancer, des élèves sont capables de donner la bonne réponse lors d'un problème mathématique en étant incapable d'expliquer comment ils ont trouvé cette solution. Cependant, il leur est difficile de traduire / retraduire rapidement en mots ce qui a été pensé en images, « la personne devient consciente du produit du processus de pensée dès

qu'il s'opère mais n'est pas consciente du processus pendant qu'il se réalise. La personne connaît la solution sans savoir pourquoi c'est la solution. » (Davis, 1995, p. 115).

Toutefois, il est à signaler que tous les penseurs en images ne sont pas forcément dyslexiques. Néanmoins, un grand nombre de dyslexiques le sont. À ce titre, Weinberg (2020, p. 1) apporte des explications à ce sujet en se posant la question suivante : « Pense-t-on en mots ou en images ? » Et donc, il y répond :

Le langage produit la pensée est communément admis en philosophie et en sciences humaines. Mais c'est une idée reçue qui n'a jamais fait l'objet d'une démonstration solide, ni même d'un véritable livre ou d'une théorie de référence. [...] On dispose même aujourd'hui de nombreux arguments pour soutenir qu'il existe une pensée sans langage. Et que le langage n'est que la traduction – souvent imparfaite – d'idées et de représentations mentales sous-jacentes qui le précèdent.

V.2.1.3.1. Le processus cognitif du dyslexique selon Davis

Les personnes dyslexiques combinent cette façon de réfléchir à d'autres aspects, et c'est cette combinaison d'éléments qui fait parler de « don de dyslexie ». Un dyslexique ne peut rester indifférent face aux polices (caractère d'écriture). Certains caractères peuvent lui rendre la lecture plus difficile voire impossible. Il en va de même pour tout ornement qui peut accompagner l'écriture. Davis en témoigne :

Voici quelques exemples de différents styles de texte. En tant qu'expérimentés essayez de renverser ce livre ou maintenez-le devant un miroir et voyez lesquels sont plus difficiles à lire. Vous trouverez probablement ceux qui vous posent le plus de problèmes sont les plus insolites ou les plus complexes éléments décoratifs. Ce sont les polices de caractères qui ont tendance à donner le plus de mal aux dyslexiques. (Davis, Eldon et Braun, 2012, p.35)

Davis (1995) précise également que la quantité des devoirs destinés à l'écriture et les consignes qui exigent comment doit être la forme de l'écrit, les lignes et interlignes à respecter surtout pose problème aux dyslexiques et ce à quoi leur écriture doit ressembler.

Avec un stylo ou un crayon, ils ne peuvent tracer qu'une seule ligne. Ce qu'est vraiment la dyslexie à la fois, et ce qu'ils dessinent est donc une combinaison de toutes ces images, passant généralement de l'une à l'autre.

Davis explique que le dyslexique, aperçoit mentalement pour quelques lettres comme le b ou p plusieurs images et de lettres superposées les unes aux autres. Le fait de vouloir les transcrire, va se traduire en une combinaison de ces lettres, et le résultat n'est pas correct après, il nous le dit dans ce qui suit :

The most common type of writing problem occurs when dyslexic students have had so much instruction on what their writing should look like that they have multiple mental pictures of words and letters superimposed over one another. With a pen or pencil they can make only one line. What Dyslexia Really Is at a time, so what they draw is a combination of all of these pictures, usually switching from one to another. The result is a jumble of lines that wiggle and jump all over the paper. (Davis,1995, pp. 45-46)³

La solution est par conséquent, nous explique-t-il, réside dans l'élimination des anciennes images mentales. Et la création de nouvelles images mentales claires et uniques de ce à quoi devrait ressembler l'écriture :

The solution is to get rid of all the old mental pictures. Once the pictures are gone, the student can see a clear, single mental picture of what writing should look like. In these cases, it is fortunate that dyslexics have such vivid mental images. By following the simple procedure of having the person access and erase the superfluous pictures one by one, it is easy to eliminate them. (Davis,1995, pp. 45-46)⁴

V.2.1.3.2. L'importance de la police dans la lecture selon Davis

Selon Davis, la police joue un rôle décisif et péremptoire dans l'apprentissage de la lecture. Ils invitent, dans ce qu'il a avancé, de faire cette sorte de simulation afin de comprendre l'embarras qu'un dyslexique peut traverser tout au long de cet apprentissage. Les polices trop décorées, trop complexes, induisent en erreur toute personne ayant déjà des difficultés. Il rajoute à cela, le fait que le

³ Le problème typique de l'écriture le plus courant survient lorsque les étudiants dyslexiques reçoivent tellement d'instructions sur ce à quoi leur écriture doit ressembler, ils ont de multiples images mentales de mots et de lettres superposés les uns aux autres. Avec un stylo ou un crayon, ils ne peuvent tracer qu'une seule ligne. Ce qu'est vraiment la dyslexie à la fois, et ce qu'ils dessinent est donc une combinaison de toutes ces images, passant généralement de l'une à l'autre. Le résultat est un fouillis de lignes qui s'agitent et sautent partout sur le papier. [Traduction libre]

⁴ La solution consiste à se débarrasser de toutes les anciennes images mentales. Une fois que les images ont disparu, l'élève peut se faire une image mentale claire et unique de ce à quoi devrait ressembler l'écriture. Dans ce cas, il est heureux que les dyslexiques aient des images mentales aussi vivantes. En suivant la procédure simple qui consiste à demander à la personne d'accéder aux images superflues et de les effacer une par une, il est facile de les éliminer. [Traduction libre]

dyslexique est suscité à retenir et emmagasiner de multiples images mentales (comprenant des mots et des lettres). Ils ne peuvent produire qu'une ligne, or, ils se retrouvent obligés de produire plus d'une ligne, toutes les images mentales s'embrouillent et le résultat n'est que des lignes mises en désordre. Ce qu'il propose comme solution, est de se débarrasser de toutes images mentales pré-acquises, et de reconstituer de nouvelles images, de ce que les lettres et les mots représentent vraiment.

Quatrième solution : utiliser une police facile et accessible aux dyslexiques, en veillant à amoindrir toutes sources de confusion (décor, majuscule, minuscule, etc.)

Cinquième solution : reconstruire de nouvelles images mentales

these methods are implemented intensively, five to six hours per day, over Doing Something About It the course of five days. Symbol Mastery on the trigger words is started during the program, then completed at home with a parent, spouse or tutor. An intensive schedule has proven best for achieving fast and effective results. A schedule of just one hour a day or one hour per week is effective, but will require more total time because of the loss of momentum between sessions. Just doing "bits and pieces" of the program will fall short of the overall goal of really correcting dyslexia. (Davis, 1995, p.133).⁵

Cette méthode ou cet ensemble de procédés doit s'opérer sur une durée de plusieurs heures par jour, nous précise-t-il : « 5 ou 6 heures par jour » la méthode qu'il propose, commence avec le facilitateur, et doit s'achever à la maison avec les parents ou un tuteur. Selon lui, plus la pratique est renforcée, plus le résultat est rapide mais surtout efficace. Tandis que, une pratique d'une heure de temps par jour ou par semaine reste efficace, cependant, demandera plus de temps en raison du fossé entre les séances. Cela semble tout bonnement logique, mais il faut tenir

⁵ Ces méthodes sont mises en œuvre de manière intensive, cinq à six heures par jour, pendant cinq jours, dans le cadre de Doing Something About It. La maîtrise des symboles sur les mots déclencheurs est amorcée pendant le programme, puis complétée à la maison avec un parent, un conjoint ou un tuteur. Un programme intensif s'est avéré être le meilleur pour obtenir des résultats rapides et efficaces. Un programme d'une heure par jour ou d'une heure par semaine est efficace, mais nécessitera plus de temps total en raison de la perte d'élan entre les sessions. Si l'on se contente de faire des "petits bouts" du programme, on n'atteindra pas l'objectif global qui est de corriger réellement la dyslexie. [Traduction libre]

en compte, le changement de conditions de travail d'un environnement à un autre, la disponibilité de moyens et la formation du facilitateur.

Davis rajoute, qu'il faut prendre sa méthode dans son intégralité, que des fragments de celle-ci ne donneront pas lieu à l'objectif global du programme qui est la correction de la dyslexie. Nous gardons à l'esprit l'importance de ces propos. Cependant, notre travail ne prend pas l'intégralité de son programme, ce n'est qu'un travail d'éclectisme, basé sur l'inspiration et sur l'adaptation de ce qui peut et ne peut se réaliser dans une classe algérienne et avec un programme scolaire algérien. Rajoutant à cela, le fait que les objectifs se ressemblent mais demeurent différents. Nous tentons d'acclimater un système éducatif et d'adapter un manuel sanctionnant des apprenants dont le processus cognitif n'est pas commun à la majorité. Notre objectif, ne se limite pas uniquement à une correction de la dyslexie, mais à veiller à un redressement d'une constitution.

Dans son livre *Le don de la dyslexie* (1994, p.134) Davis, pose la question « suis-je qualifié pour faire ça ? » en d'autres termes, à qui s'adresse son livre ? Est-il possible qu'un dyslexique applique le programme sur lui ? Ou faut-il avoir un intermédiaire entre lui et ce programme ? Il répond en ces termes :

If you are literate and sincerely want to help someone overcome reading, writing and study problems, the answer is yes. Being willing to spend some time giving a student individual attention and positive feedback is the main credential for using these procedures. Teachers should simply treat these procedures as exercises. They are not harmful. If done wrong, they may produce mild dizziness at worst, which a short walk or nap will relieve. Parents may find these procedures difficult only if they do not first have their child's willingness to participate, or if they use any pressure or coercion. (Davis,1994, p.134)⁶

⁶ Si vous savez lire et écrire et que vous souhaitez sincèrement aider quelqu'un à surmonter ses problèmes de lecture, d'écriture et d'étude, la réponse est oui. Le fait d'être prêt à passer un peu de temps à accorder une attention individuelle à un élève et à lui donner un retour positif est la principale condition pour utiliser ces procédures. Les enseignants doivent simplement considérer ces procédures comme des exercices. Elles ne sont pas dangereuses. Si elles sont mal faites, elles peuvent, au pire, provoquer un léger étourdissement, qu'une courte promenade ou une sieste soulagera. Les parents peuvent trouver ces procédures difficiles seulement s'ils n'ont pas d'abord la volonté de faire participer leur enfant, ou s'ils utilisent la pression ou la contrainte. [Traduction libre]

Pour synthétiser, il dit, que tout repose sur le fait de vouloir aider l'autre, donner de son temps pour faciliter à un dyslexique la lecture, et le principal justificatif de l'utilisation de ce programme :

- Les enseignants peuvent également l'utiliser étant de simples exercices. Il n'est pas dangereux s'ils exécutent mal ces dits exercices, au pire, les enfants vont ressentir des étourdissements.
- Les parents peuvent aussi le faire, mais possible de trouver cela difficile, par manque de volonté ou pour le fait qu'ils exercent une certaine pression sur les enfants.

V.2.1.4. L'ordre des procédures

Davis dans son livre, nous montre l'ordre des procédures :

- S'assurer que la personne peut créer des images mentales
- Proposer une séance d'orientation
- La suivre d'un exercice dit lecture de spell-reading (en l'adaptant à la capacité de lecture du sujet en question)
- Travailler sur la correction de la désorientation
- Faire une révision après deux ou trois jours
- La maîtrise des symboles se fera au fur et à mesure, et s'alterne avec la lecture jusqu'à ce que les symboles de base soient maîtrisés
- La seconde maîtrise sera consacrée aux mots, de préférence la mémorisation se fera sur plusieurs mois avec deux ou trois définitions à la fois, cette étape permet aussi l'évaluation de la capacité de perception.

V.2.1.4.1. Les techniques de la mise en application de la méthode Davis

Pendant la mise en application de ces procédés, la personne peut s'aider ou se faciliter le processus à travers des techniques qu'il synthétise dans :

- L'utilisation de l'argile ou de la pâte à modeler pour créer des représentations
- L'invention commune de phrases et d'exemple (le facilitateur et l'élève)

Dans la mise en application de la méthode Davis, une liste de matériaux s'impose :

- De la pâte à modeler
- Exemples d'alphabets majuscules et minuscules très agrandis
- Dictionnaire
- Livre de grammaire
- Classeurs, magazines et autres matériels de lecture
- Papier
- Crayon
- Des outils pour couper et façonner l'argile
- Des ciseaux
- Matériel de nettoyage - essuie-tout ou lingettes pour bébé

V.2.1.4.2. Procédure de la maîtrise des symboles

Il nous explique que la plupart des gens, même sans dyslexie, ignorent la définition des articles à titre d'exemple. Si la définition du mot s'éclaircit, la compétence de la compréhension et de la lecture s'améliorent systématiquement. Cette maîtrise ne doit pas se proposer comme source de frustration, mais doit se réaliser de façon ludique. Dans son livre (p.223) Davis nous donne la procédure de la maîtrise des symboles « *Symbol Mastery Procedure* » que nous avons dressée dans le tableau suivant :

Étape	Procédure
1	Cherchez le mot dans un dictionnaire ou un glossaire.
2	Si vous ne connaissez pas la prononciation, renseignez-vous.
3	Lisez la première définition et des exemples de phrases à haute voix.
4	Comprenez la définition, discutez le sens, composez avec des phrases ou des expressions.
5	Faites une maquette en argile de la définition.
6	Formez le symbole et les lettres du mot avec de la pâte à modeler. Assurez-vous que ce soit bien orthographié. Utilisez que des lettres minuscules sauf pour les noms propres, la première lettre s'écrit en majuscule.
7	Faites une image mentale à partir du modèle créé.
8	Dites à voix haute : ce mot (...) signifie (définition)... Exemple : c'est grand, ce qui signifie plus de hauteur normale.
9	Dites à voix haute le mot ou le symbole : cela dit (mot) Exemple : ceci dit grand. Composez plus de phrases jusqu'à ce que ça devienne facile. Assurez-vous que l'utilisation du mot correspond à la définition donnée. Exercices supplémentaires et facultatifs : A/ touchez et prononcez les lettres du mot ; B/ écrire le mot.

Tableau 8 : procédure de la maîtrise des symboles selon la méthode Davis. (Davis, 1994, p.223),

Durant la mise en application du programme Davis, il faut noter l'individualité de chaque apprenant, car il se peut qu'il y ait des obstacles sur certains mots qui diffèrent d'un dyslexique à un autre. Pour les maîtriser, il faut les noter au fur et à mesure, les classer dans une liste de mots à maîtriser. (Davis, 1994, p.226). Davis, dans son programme, nous octroie des conseils quant à la maîtrise des symboles pour les petits mots :

- La personne n'a pas une image mentale de ce mot
- Le mot a plusieurs significations

Afin de faciliter la tâche, Davis (1994, p.226) nous trace le chemin de la mise en application comme suit :

1. Utilisez un dictionnaire qui donne des exemples de phrases ou phrases avec chaque définition.
2. Continuez à créer des exemples de phrases et d'expressions avec une définition particulière jusqu'à ce que vous soyez sûr de le savoir et que vous sentiez à l'aise avec le mot avec cette définition.
3. Commencez par des mots qui n'ont que quelques définitions, tels que les articles « a, an et the » le, la, un, une etc. en français ; et les pronoms /, toi, moi, nous, lui, elle, ceci et cela. »
4. Remplacez la définition du mot lui-même par un autre mot ou une phrase. Cela aide à clarifier ce qui signifie que vous saurez si vous utilisez le mot correctement.
5. Maîtrisez la première ou la principale définition de chaque mot sur la liste en premier et ne créez que deux à quatre définitions par session. Faire trop de définitions à la fois peut causer la confusion. Une fois que vous avez terminé la principale définition de chaque mot, passez en revue la liste à nouveau et complétez le reste des définitions pour chaque mot.
6. Si vous rencontrez une définition que vous ne comprenez pas, Vous pouvez rechercher ces mots et les maîtriser, ou chercher dans un autre dictionnaire pour voir si cela explique plus cette définition particulière clairement.
7. Le mot être et ses autres formes telles que is, était et sont, sont les mots les plus difficiles de la liste à maîtriser. Gardez-les pour la fin et ayez un livre de grammaire pratique.
8. Assurez-vous que les figurines et modèles d'argile que vous fabriquez soient « réalistes ». Cela ne veut pas dire qu'elles doivent être extrêmement artistiques ou exactement réalistes. Cela signifie qu'elles doivent être tridimensionnelles et doivent représenter la réalité physique d'une manière reconnaissable. Ils devraient ne pas être trop abstraits ou symboliques. Une goutte d'argile ne peut pas être représentative d'une voiture, elle doit avoir au moins quatre roues.
9. Un modèle d'argile d'une personne peut ressembler à un bonhomme allumette, mais il doit être grand et robuste, assez pour être autonome. Pour montrer de l'action ou de l'émotion, il faut des bras et des jambes qui peuvent être positionnés, et une tête qui peut avoir le visage et des expressions gravées dedans.
10. Utilisez les flèches d'argile pour montrer les directions ou la séquence.
11. Transformez une corde d'argile en une "bulle de dessin animé" attaché à la tête d'une personne pour montrer que quelque chose est une idée ou se passe dans l'esprit. Montrez ce que c'est se passe dans l'esprit dans la "bulle."
12. Faire les lettres d'argile des mots en minuscules formulaire "imprimé", comme ils apparaissent le plus souvent dans les livres. Seuls / et les autres noms propres sont toujours en majuscule. Vérifiez que vous avez épilé le mot correctement après l'avoir fait en argile.

13. Certains mots sont regroupés avec leurs différents temps et formes. Vous devriez utiliser un livre de grammaire pour bien les comprendre. C'est l'occasion d'apprendre et maîtriser ce qui arrive à un mot lorsque vous ajoutez-y différentes fins telles que « -ed, -s et -ing » équivalents de -ais -ait etc. et aussi comment les mots peuvent changer selon si vous parlez du présent, du passé ou le futur.
14. Au fur et à mesure que vous progressez dans les mots, vous pouvez noter que les définitions de chaque mot sont regroupées selon quel genre de mot ils sont (parties de discours : nom, adjectif, adverbe, verbe, pronom, conjonction, préposition ou interjection). En regardant dans un livre de grammaire peut aider à faire les différences entre les définitions.
15. Si une définition semble difficile, faites une pause. Regardez par la fenêtre, levez-vous une minute ou étirez simplement vos bras et assurez-vous de vérifier votre orientation avant de continuer.

L'illustration qui suit montre la mise en application de la méthode qui permet la symbolisation des mots par le biais de l'argile, tiré du livre Davis, le don de la dyslexie, 1994, p.227 :



Figure 17 : Exemples d'illustrations. Source : tiré du livre Davis, le don de la dyslexie, 1994, p.227

V.2.2. La théorie de la compensation d'Antoine de la Garanderie

La pédagogie des Gestes Mentaux d'Apprentissage, appelée aussi théorie de la compensation, est une réflexion sur les raisons de l'échec des élèves, mettant en évidence la différence cognitive qui s'impliquent dans la réflexion et l'apprentissage (Gadré, 2011)

V.2.2.1. But et objectif de la théorie

Le but de cette théorie est d'assurer une optimisation des facultés mentales et des processus cognitifs. Ce procédé consiste en une aide extérieure, c'est-à-dire, le sujet éprouvant des difficultés va être accompagné par une autre personne qui va lui permettre d'apprendre par introspection, en analysant les consignes demandées. Cette technique permettra à la personne sujette, de se voir et de se rendre compte de son exécution des tâches mais surtout, de la façon avec laquelle son mental effectue les instructions, pour l'orthophoniste Gadré, « le sujet prend conscience par introspection (de préférence avec l'aide d'un accompagnateur formé) de ses évocations et de ses itinéraires mentaux lors de l'accomplissement d'une tâche. Il s'observe penser pour amener à la conscience des processus mentaux subconscients. » (Gadré, 2011)

V.2.2.2. Principes et moyen de réaliser la théorie

Le principe de cette technique est simple, car il se base sur ce que Antoine de La Garanderie a appelé 'dialogue pédagogique', en d'autres termes, il faut créer une complicité et un travail conventionnel et mutuel, entre l'apprenant et l'enseignant ou dans ce cas l'accompagnateur.

Selon l'orthophoniste Gardé (2011), la gestion mentale repose sur deux principes fondamentaux :

- L'évocation (faisant suite à la perception)
- La mise en projet

Dans ce qui suit, nous avons expliqué ces deux principes à savoir l'évocation et la mise en projet, dans le tableau dressé ci-dessous :

PRINCIPE 1 (la perception et l'évocation)	PRINCIPE 2 (la mise en projet)
<p>Perception : c'est une prise de conscience de ce qui entoure la personne, elle se réalise à travers l'attention sélective.</p> <p>Evocation : c'est l'intériorisation de ce qui a été perçu, et sa transformation en une image mentale, c'est une étape lente</p> <p>Les concepts qui définissent l'évocation sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la nature (ou langue) de l'évocation : visuelle, auditive, verbale, visuo-verbale, auditivo-verbale, visuo-auditivo-verbale ; - les paramètres mis en jeu : concret (réel, image, photographie), conventionnel (mot : code écrit, code oral), liens logiques (lien direct) ou liens inédits (logique personnelle) ; - le codage : représentation intérieure à la première ou à la troisième personne le lieu de sens : spatial ou temporel. 	<p>La mise en projet : c'est l'anticipation du traitement mental de l'information donnée.</p> <p>Elle permet l'adaptation des différents gestes mentaux. Elle est indispensable à l'évocation : il est nécessaire de définir l'objectif pour sélectionner les indices et mémoriser.</p> <p>Le concept caractérisant la mise en projet est le geste d'attention : c'est percevoir avec le projet de faire exister mentalement l'objet de la perception pour le mémoriser, réfléchir, imaginer, comprendre.</p>

Tableau 9 : Les procédés de la théorie de la gestion mentale. (Gadré, 2007, pp.1-2)

Un praticien en gestion mentale se doit :

- D'apprendre à s'abstraire de ses propres modèles mentaux pour adopter ceux du sujet dont on s'occupe, afin de correspondre précisément aux nécessités reconnues de celui-ci ;
- De modifier son regard sur la personne en difficulté ;
- De reconnaître les potentialités de l'être dont on s'occupe, en l'aidant à trouver en lui-même l'expression de sa dignité. » (de la Garanderie cité par Gadré, 2011)

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de saisir une autre sphère théorique de notre travail. Elle repose sur l'acte de lire qui est une interaction entre un lecteur et un texte, et qui se déroule en une situation bien précise. Cet acte, rappelons, fait appel à de différentes facultés sensorielles et neurologiques, ainsi, il produit une stimulation au niveau des différents départements cérébraux responsables du langage.

La maîtrise de cet acte se fait à travers des étapes, qui sont expliquées par la visée cognitive mais aussi par l'aspect connexionniste. Le traitement d'information est issu de l'école cognitiviste, le processus est relié au travail de mémoire. Déterminant ainsi ce qui se passe entre la mémoire et l'acte de lire par ce qui suit :

- Le processus d'autorépétition augmente systématiquement la durée de rétention,
- Le processus d'encodage transfère l'information en Mémoire à Long Terme,
- Le processus de récupération assure l'actualisation des informations antérieures contenues en MLT.

Toute altération à ce niveau-là, produira une détérioration au niveau de la capacité de lire et de la compréhension. D'où l'importance de porter notre intérêt sur le travail de mémoire et sur les étapes de lecture.

Les voies de lecture sont un traitement par décodage des graphèmes et codage des phonèmes. La technique se fait en étape, s'il y a altération de la procédure lexicale ou d'adressage, le lecteur lui serait difficile d'élaborer une image visuelle du mot à lire, le codage se limitera au décodage grapho-phonémique, le cas où les mots sont irréguliers, comme le mot femme.

Nous venons allier notre avis à celui de Frith, qui propose que l'apprentissage de la lecture doive passer impérativement par trois étapes « progressives et ininterrompues », que chaque étape repose sur les acquis de la

précédente et l'achèvement de première nécessite le commencement de la suivante. Cet apprentissage ne peut s'accomplir, s'il n'y a pas une présence de l'habileté à identifier des phonèmes et des syllabes. Ce que nous venons d'avancer formera une autre base pour notre méthode éclectique.

Nous avons apporté des clarifications à travers des concepts neurologiques, nous avons montré comment la lecture fonctionne chez un normo-lecteur et chez un dyslexique. À ce stade nous allons voir dans le chapitre qui suit comment la didactique des langues étrangères et les différentes méthodologies d'apprentissage, ont utilisé ces concepts pour élaborer des techniques d'enseignement.

CHAPITRE III.
L'ALGERIE ENTRE
FORMATION(S) ET
EDUCATION INCLUSIVE

Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons, d'une manière succincte en quatre sections : premièrement comment les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères enseignent la lecture, deuxièmement le statut de la langue française en Algérie et les méthodes appliquées pour l'enseigner, troisièmement de la formation des enseignants en contexte algérien et quatrièmement, la formation spécialisée et l'éducation inclusive

Pour expliquer comment agit un enfant dyslexique face à la lecture, nous l'avons explicitée d'un point de vue neurophysiologique dans les chapitres antécédents. Dans ce chapitre, nous allons parcourir comment, les différentes méthodes en didactique des langues étrangères, traitent la lecture. Et voir s'il y a eu une prise en considération pour les enfants ayant un apprentissage atypique.

Cela étant dit, cette traversée historique, va nous permettre de tirer profit de toutes ces méthodes. Autrement dit, de prendre le bon de chacune, comme source d'inspiration pour notre partie pratique ultérieurement.

I. La lecture dans les différentes méthodologies

La partie suivante fera l'objet d'une étude diachronique des différentes méthodologies de l'apprentissage des langues, en prenant comme point de mire la place qu'occupe la lecture dans celles-ci. Nous nous sommes basés sur :

1/l'article d'Ana Rodriguez Seara (2001) sur l'évolution des méthodologies d'enseignement utilisées en FLE depuis les méthodes traditionnelles à l'éclectisme actuel. (Méthode naturelle, méthode traditionnelle, directe, active, audio-visuelle mais aussi la méthode situationnelle anglaise sans oublier l'approche communicative).

2/l'article de Tilda Saydı (2015) qui porte sur l'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative

3/L'article de Christian Puren (2009) qui porte sur entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? sur sa conférence de (2011)

4/ Et le ministère de l'Éducation du Québec (2002) nous a permis d'avoir une organisation inhérente des informations nécessaires sur ce point, que nous avons résumé dans le tableau suivant et des points comparatifs en dessous :

Méthodologies							
Traditionnelle	La méthode naturelle	La méthode directe	Méthodologie active	La méthode audio orale	La méthodologie (SGAV)	Approche communicative	L'approche actionnelle
<p>La lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère.</p> <p>Grammaire déductive</p> <p>Activité de classe aléatoire</p> <p>Absence du manuel scolaire</p> <p>Recours à la traduction littérale</p> <p>Langue normée</p> <p>Pratiques de classes défaillantes et dans un ordre aléatoire.</p> <p>L'erreur est inadmissible</p>	<p>Principes pédagogiques tirés des méthodes naturelles de l'apprentissage d'une langue maternelle.</p> <p>Méthode référentielle pour les méthodes didactiques + apport des Théories de l'apprentissage.</p> <p>Pionnière de l'immersion en privilégiant le sens sur la forme et la proposition sur le mot</p>	<p>1^{ère} méthodologie destinée à l'enseignement des LVE</p> <p>Langue comme instrument de communication.</p> <p>Absence totale de la traduction et recours aux images aux objets pour expliquer</p> <p>L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.</p> <p>Importance accordée à la langue orale par rapport à la forme écrite</p> <p>Grammaire inductive</p>	<p>Privilège accordé à l'enseignement de la prononciation</p> <p>Recours imminent à la traduction</p> <p>Thèmes choisis en référence à la vie quotidienne</p> <p>Reconsidération de la motivation de l'apprenant</p>	<p>Fusion de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique</p> <p>La répétition intensive des formes lexicales pour faciliter la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue</p>	<p>Référence à la fois aux sons et aux images/vidéos</p> <p>Reconsidération des quatre habiletés d'apprentissage, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit.</p> <p>Prise en compte de l'expression des sentiments et des émotions.</p> <p>L'apprentissage passe désormais par l'oreille et la vue</p>	<p>Adaptation des formes linguistiques à la situation de communication</p> <p>Importance accordée aux énoncés naturels de communication.</p> <p>L'apprentissage est un processus actif + motivation endogène</p> <p>Centration sur l'apprenant</p> <p>L'écrit récupère son statut</p>	<p>C'est une approche proposée par le CECR⁷, qui n'utilise plus la répétition et l'automatisme</p> <p>Elle privilégie l'interaction et l'autonomie.</p> <p>Son objectif est que l'apprenant devienne autonome pour pouvoir communiquer et agir dans la vie de tous les jours</p> <p>Elle relie toutes les compétences (orale, syntaxe..etc.) à l'aspect culturel</p> <p>L'erreur est admissible et l'enseignant n'est qu'un guide</p>
Méthodologies							

⁷ Selon la définition du site officiel du Conseil de l'Europe :Le CECR est le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. (Conseil de l'Europe, s. d.)

	Traditionnelle	La méthode naturelle	La méthode directe	Méthodologie active	La méthode audio orale	La méthodologie (SGAV)	Approche communicative	L'approche actionnelle
Place de la lecture	Centre et objectif d'apprentissage, d'où l'appellation méthode lecture traduction	Primauté de l'oral sur l'écrit. La lecture n'était pas considérée comme activité de base de cette méthode L'éminence accordée à la compréhension/expression orale ne laisse donc pas de place à la lecture des textes littéraires	Primauté de l'aspect oral communicatif tout en négligeant la lecture des textes littéraires	La compétence de lecture avait sa juste valeur dans la méthode active La lecture des textes littéraires considérée comme le meilleur moyen pour l'apprentissage, le développement mental et l'expression orale	La lecture n'avait pas été supprimée définitivement mais son application demeurait de moins fréquente, pour les tenants de la MAO, la lecture est une activité facultative qui ne favorisent pas la maîtrise du langage oral (langue usuelle)	La lecture avait été privilégiée à cause de la reconsidération de l'aspect culturel	L'activité de lecture est profondément reconsidérée dans l'approche communicative	L'activité de la lecture prend une dimension culturelle : par le choix des textes qui ne se fait plus de façon délibérée mais choisie. La lecture devient la voie qui mène vers l'interculturel

Tableau 10 : méthodes et approches de l'enseignement des langues étrangères

I.1. L'approche communicative ou la perspective actionnelle ?

Tout à d'abord, les deux notions reposent sur un élément principal qui est l'action, selon le ministère de l'Éducation du Québec (2002) les « apprentissages proposés aux élèves par le service reposent sur une approche centrée sur l'action qui comporte trois phases : agir, relire et réinvestir », autrement dit, l'objectif est de former un élève citoyen, qui sera plus tard actif dans sa société.

Quant à la différence entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, selon la conférence de Christian Puren (2011) qui a eu lieu à L'Unil (université de Lausanne), la différence est dans les points suivants :

1. La première rupture réside dans ce qui suit : la classe va se transformer en une société et l'apprenant en un acteur social. L'apprenant va participer au projet collectif de l'enseignement/apprentissage dans le sens où il ne va pas seulement apprendre des compétences langagières, mais il va aussi accomplir des tâches qui dépendent d'une situation donnée et qui elle-même s'inscrit dans un contexte social réel.
2. La seconde rupture réside dans ce qui suit : la perspective actionnelle permet de passer du paradigme communicatif au paradigme actionnelle, dans le premier paradigme ; l'apprentissage s'effectue dans un cadre de communication en langue étrangère. Tandis que dans le second paradigme, l'apprentissage va se transformer en une construction sociale qui demande une interaction entre les acteurs sociaux. Les apprenants vont organiser une action sociale et travailler en co-action (approche co-actionnelle) pour maîtriser les besoins langagiers, culturels et dépassent l'enseignement/apprentissage scolaire.

Puren (2011), dans la même conférence et selon les définitions données par le CECR, nous souligne le changement dans la conception des points suivants (Du paradigme de l'A.C⁸. au paradigme de l'P.A⁹.):

1. Les compétences : deviennent un moyen qui permet à l'apprenant d'agir
2. Le contexte : devient à la fois l'ensemble d'évènements propre à l'apprenant ou extérieur à lui dans lesquels se réalisent les actes de communication
3. Le texte : c'est le discours (écrit ou oral) qui s'inscrit dans un domaine donné et qui est conçu comme un produit d'une activité langagière qui permet la réalisation d'une tâche donnée.
4. Le domaine(s) : ce sont les secteurs de la vie où les acteurs sociaux accomplissent leurs tâches
5. La stratégie : un ensemble d'opération organisée qui permettent d'accomplir une tâche (créée par l'apprenant ou qui lui a été donnée)
6. La tâche : elle a une visée actionnelle, autrement dit ; l'apprenant doit parvenir à un résultat à partir : d'un problème à résoudre, d'une mission à accomplir ou d'un but qu'il s'est fixé. (CECRL, p. 15 cité par Puren, 2011, p.11)

I.2. Perspective actionnelle ou perspective co-actionnelle ?

Le CECRL a défini la perspective actionnelle comme une « relation entre l'apprentissage et la langue étrangère (les tâches) et son usage social (les actions) » (cité par Puren, 2004, p.20) Puren vient critiquer cette définition, car pour lui, toutes les méthodologies qui ont eu lieu au cours de l'histoire, se sont créées des perspectives actionnelles propres à elles en fonction de l'objectif social, autrement

⁸ L'approche communicationnelle

⁹ La perspective actionnelle

dit, en fonction des objectifs qu'elles voulaient que l'apprenant atteigne en fin de la formation langagière. (Puren,2004, p.20).

Puren propose l'appellation « co-actionnelle » car elle met en exergue « la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions » (Puren,2004, p.20). il nous explique que l'objectif social avant les années 2000 était d'amener les individuels à communiquer avec des étrangers efficacement et rapidement. Cet objectif a évolué après les années 2000, il va se focaliser sur la capacité de l'individu à vivre, à travailler et à échanger avec des étrangers. Nous passons donc d'une approche qui prône la communication et l'interculturel à une approche d'interaction (parler et agir sur l'autre devient agir avec les autres).

I.3. L'interculturalité ou la co-culturalité

Le concept désigne selon Puren (2004, p.21) un ensemble de « phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus », ce concept va prendre une autre signification avec le changement de la perspective co-actionnelle pour devenir une co-culturalité qui se définit par une culture commune, créée par et pour l'action collective.

Il faut façonner, dans une classe de langue dont les apprenants sont de différentes appartenances culturelles, une culture d'action commune qui prend en considération les différences liées aux différentes sociétés, mais aussi le l'agir en commun. (Puren, 2004, p.13). Les composantes de la culture d'action commune sont les suivantes. (Puren, 2004, p.15) :

- Métaculturelle : Connaitre la culture des autres
- Interculturelle : L'ensemble des représentations par rapport à sa propre culture et aux cultures des autres (dans le respect)
- Pluriculturelle : Ensembles de comportements communs à différentes cultures
- Co-culturelle : Création de conceptions partagées de l'action commune (entre enseignants et apprenants)
- Transculturelle : L'ensemble des valeurs et de finalités communes

Comme nous pouvons le voir, la lecture est considérée par toutes les méthodologies d'enseignement des langues, cependant, sa mise en évidence n'a jamais été au profit des personnes présentant des troubles de l'apprentissage. Mais, il était question de mettre l'accent sur elle comme compétence importante à acquérir et à maîtriser. L'analyse rétrospective, nous permet de dire que les enfants avec des difficultés ou des déficiences, n'ont pas été pris en compte lors de l'élaboration des différents procédés didactiques.

Le seul moyen apportant une aide complète ou partielle selon les cas des enfants, que nous pouvons citer, s'agit de la remédiation. Néanmoins, elle est insuffisante face à des particularités qui relèvent d'un dysfonctionnement neurologique, nécessitant une compréhension théorique, une adaptation de manuels sur le terrain, et un accompagnement par des enseignants avertis et formés.

Cette dernière donnée, soit la formation des enseignants est l'un de nos principaux points que traite notre travail de recherche. Nous allons l'aborder un peu plus bas. Désormais, nous allons voir comment le français en général a été/est enseigné en Algérie.

II. Enseignement du français en Algérie : historique, évolution et statut actuel

En Algérie, le statut de la langue française reste controversé. Pour en débattre et avant de présenter sa situation actuelle aussi bien dans le contexte sociolinguistique que dans les pratiques d'enseignement, nous allons dans un premier temps aborder brièvement le statut de cette langue durant la période coloniale, ensuite, nous parlerons certainement des réformes consécutives du système éducatif algérien qui ont permis à la langue française d'aboutir au statut qu'elle occupe actuellement dans nos écoles.

Le choix d'aborder le statut du français en Algérie n'est pas fortuit. Car, il est à noter que les jugements qu'un enseignant ou un élève portent à l'égard de cette langue peut affecter l'enseignement/apprentissage de cette matière.

II.1. Evolution de l'enseignement du français

Nous allons diviser cette partie en deux grandes sections, la première qui va porter sur la période coloniale et la seconde sur la période postcoloniale

II.1.1. Le français durant la période coloniale

La langue française, durant l'occupation de l'Algérie, était dispensée dans les écoles et introduite à l'administration comme empreinte de colonisation Alfred Rambaus cité par Colonna (1967n p.24) résume ainsi les différentes étapes de la colonisation :

La première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. Notre troisième conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux ». Rapporté par Ageron, les propos du Duc d'Aumale vont dans le même sens : « l'ouverture d'une école au milieu des indigènes vaut autant qu'un bataillon pour la pacification du pays.

Ainsi nous pouvons récapituler l'ancrage de la langue française au sein de la société algérienne par les faits historiques récapitulatifs suivants :

- 1830-1883 : mise en place de quelques écoles arabes-françaises destinées aux indigènes (les deux langues étaient utilisées)
- 1883-1922 : les autochtones refusent la fréquentation de ces écoles
- 1922-1962 : le plan colonial s'est établi avec excellence, puisque, les autochtones qui s'opposaient à la langue française, ont fini par l'accepter et sont allés jusqu'à la revendiquer car elle présentait un atout qui permet l'accès aux postes administratifs. (butin de guerre comme la décrivait Kateb Yacine)

Cette période s'est marquée par deux faits :

- 1944 : Décret du 27 novembre : l'enseignement primaire est rendu obligatoire pour tous les enfants sans distinction.

- 1946-1949 : « l'enseignement indigène va se confondre avec l'enseignement européen jusqu'à former un cadre unique » (Colonna, 1967, p.47)

A partir de cette époque, les Algériens et les Français bénéficiaient du même enseignement en suivant les mêmes méthodes et programmes utilisés en France, et la langue française devient alors une langue maternelle. Rigaud cité par Idoughi (cité par Barache, 2015, p.8) en témoigne en disant que :

(...) c'est ainsi que les élèves d'Algérie ont appris à connaître sur le bout des doigts leurs ancêtres les Gaulois, même s'ils n'étaient pas d'origine française, Vercingétorix et Jules César, Clovis (...), le Roi Soleil, (...) la Loire et ses affluents, les Alpes et le Mont Blanc, le Massif Central et la chaîne des Pyrénées (...) Mais on n'apprenait rien sur l'histoire et la géographie de l'Algérie.

On peut manifestement conclure que la langue française a fini par être imposée au peuple algérien qui l'avait accepté afin de préparer sa révolte.

II.1.2. Les réformes après 1962

Après l'indépendance, l'un des objectifs élémentaires du nouvel état algérien était la restauration de l'arabe comme langue nationale et officielle. Ce dernier décide donc d'en généraliser l'usage dans l'enseignement, même si les moyens humains et pédagogiques n'étaient pas suffisamment disponibles.

Cependant l'école algérienne demeurait bilingue, jusqu'à 1965, avec le français comme langue éminente pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires. Dès lors, la politique d'arabisation s'accélère et s'exécute comme suit :

- 1967 : arabisation totale de la première et de la deuxième année primaire disparition du français de ces classes.
- 1970 : retardement de la langue française jusqu'à la 4ème année primaire.
- 1976 : mise en place de réformes d'éducation et de formation, en grande partie héritées du système français, en liaison avec le projet de développement économique et social

L'enseignement des langues étrangères, institué par l'article 25 du titre III de l'ordonnance du 16 avril 1976 stipule que :

l'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves (...) L'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues ; à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples.

Ainsi, du statut de la langue unique d'enseignement, le français passe au statut de langue étrangère. Cette époque donc, marque la suppression progressive, des classes bilingues appelées -classes transitoires – où les matières scientifiques étaient dispensées en langue française, celles-ci coexistaient avec les classes arabisées appelées – classes normales – où les enseignements se faisaient en langue arabe. L'an 1981 marquait l'avènement de la première promotion de bacheliers entièrement arabisée

- **1992-1993** La tutelle algérienne tente d'écarter la langue française en imposant l'anglais au détriment de celle-ci. Les écoliers de la 4^{ème} année primaire avaient la possibilité de choisir entre les deux langues. Toutefois, la majorité des parents ont choisi pour eux le français. Les chiffres rapportés par. Derradji (année), démontrent la primauté du FLE au détriment de l'anglais, pour ce qui est du nombre d'élèves ayant choisi l'anglais. Derradji démontre - grâce aux résultats de l'enquête qui sont publiés en septembre 1999 par *La lettre du CNEAP* et repris sous forme de résumé par *le Journal de l'Université algérienne*, n° 138, du 13 au 19 novembre 1999, p.5, que :

(...) en 95/96 sur les 4.617.728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'école algérienne où il y a obligation de suivre un enseignement de langue étrangère au choix entre le français et la langue anglaise, seuls 59.007 suivaient les enseignements d'anglais à la place du français, soit 01,27% de la population scolarisée dans ce cycle. (...) Ces données statistiques officielles montrent en fait que les parents des élèves disqualifient la langue anglaise au profit de la langue française (Derradji, s.d.)

Confrontée à l'évidence sociolinguistique de l'Algérie où la langue anglaise ne détenait aucune implantation, cette expérience n'avait pas été complétée et le français demeure comme 1^{ère} langue étrangère.

II.1.4. Situation actuelle du FLE en Algérie

Dès les années 2000, l'état algérien ne considère plus la langue française comme un tabou. La déclaration du Président algérien faite devant l'Assemblée Nationale à Paris le 16 juin 2000, confirme :

La langue française et la culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer. (*Le Monde*, 17 juin 2000, p. 18)

La remise en considération de la langue française a donné un nouvel élan à son enseignement. Nous assistons depuis les années 2000 à l'ouverture d'écoles privées de diplôme français (bac et brevet français), école pour l'apprentissage des langues étrangères dont le FLE, et la réouverture des centres culturels français (CCF) attribuant des diplômes de niveau à caractère international, de langue française (DELF et DALF).

Cependant, il y a une confrontation idéologique venant des partisans anticoloniaux ou de celle provenant de certains religieux fanatiques. Ces deux attitudes nous laissent à dire, et nous pouvons nous appuyer aujourd'hui sur les réseaux sociaux, sur les médias, sur les discours de certains hommes de culte qui prêchent, que le statut du français, est comme un médaillon, d'un côté et officiellement il est positif. Mais de l'autre côté du médaillon, il est réfuté en bloc, mal vu et mal considéré.

Ces dernières nous permettent de dire, que si un enseignant ou un élève porte en lui ce jugement péjoratif envers la langue, va former un obstacle pour un apprentissage sain et correct.

II.2. Finalités et buts de l'enseignement du français

L'institution algérienne définit les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères en ces termes : « Le français est enseigné en tant qu'outil

de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales » (*Référentiel Général des Programmes*, 2016, p.6).

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles. La Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n° 08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. (Chapitre I, article 2)

A ce titre, l'école qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit notamment : « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Chapitre II, article 4.)

III. Les Formations en Algérie

La formation des enseignants est au cœur des préoccupations de la tutelle algérienne. Les enseignants sont formés sur deux aspects l'un théorique et l'autre pratique. La théorie consiste en une maîtrise des savoirs disciplinaires didactico-pédagogiques qui permettent l'enseignement, et la pratique consiste le travail sur le terrain.

En Algérie, depuis l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016 ; les enseignants ont été appelés à rester actifs et perpétuels dans leurs domaines de recherche, et surtout d'actualiser leurs méthodes de transmission des connaissances aux apprenants.

Il a été reporté par le ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique (2016) qu'un programme détaillé sur la formation initiale des enseignants était établi.

Il est à rappeler que la classe demeure un lieu hétérogène, les élèves présentent des disparités sur tous les niveaux, surtout sur le plan cognitif. D'où l'importance de l'accommodation entre les différentes formations et les réalités exigées par l'école.

Les spécialistes de l'observatoire national français sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap gardent la même perspective, d'abord d'unifier la formation initiale de tous les futurs enseignants puis de spécialiser la formation. Autrement dit, il faut mettre en exergue l'importance de la formation spécialisée des enseignants afin d'adapter leurs actions aux besoins pédagogiques des élèves ayant des besoins spécifiques (Jeanne et Seknadje Askénazi, 2010, p.3).

La formation des enseignants est basée sur le concept de la professionnalisation. Selon Tardif, Lessard, Gauthier (1998), l'enseignant, en tant qu'intermédiaire se retrouve dans l'obligation de dispenser des cours pour toutes les catégories des élèves, nous soulignons dès lors, que pour rendre l'enseignement efficace et l'inclusion de ces élèves effective, l'enseignant doit se doter d'informations et de formation.

III.1. Formation initiale

La formation initiale a pour objectif de fournir au futur enseignant les clés permettant d'exercer son métier dans des conditions didactico-pédagogiques convenables. Il est à noter que la formation a changé d'aspect, l'enseignant ne reçoit plus uniquement les moyens linguistiques et littéraires pour enseigner la grammaire et la littérature.

L'université et les Ecoles Nationales Supérieures ENS, sont le pôle qui octroie cette formation, elles doivent assurer une qualité irréprochable de celle-ci et par conséquent une responsabilité s'ajoute à leur compte car les instituts spécialisés en la matière ont disparu (le cas de l'I.T.E Institut de Technologie de l'Education). La formation doit assurer ce qui a été abordé par Denis Girard, (1985, p.134), à savoir

Une bonne maîtrise de la langue [...], une bonne formation linguistique [...], une bonne connaissance de la psychologie des apprenants [...], une solide formation didactique », cette formation doit être multidisciplinaire et inclure dans cette offre la dimension pédagogique, « avec ses odeurs de préaux et d'encre violette (Cuq et Gruca, 2005, p.145).

Depuis l'indépendance, l'université algérienne a connu plusieurs réformes éducatives. (Haddab, 2007, pp. 51- 60). La plus importante est celle qui a été mise en vigueur à partir de la rentrée universitaire 2004-2005 connue sous l'appellation de « nouveau système LMD » (Licence-Master-Doctorat). (La Direction Générale des Enseignements et de la Formation Supérieurs, 2008)

Le LMD est un système de formation supérieure préconisant une architecture des études en trois cycles (Licence: 3ans d'étude, Master: 2 ans, et Doctorat: 3 ans + 2 ans de dérogation pour un Doctorat de Troisième Cycle) Les contenus de formation sont planifiés en domaines, filières et spécialités, ce système est venu succéder un autre, nommé système classique, qui lui s'appuie sur une structure disparate. (Licence: 4 ans d'étude, Magistère: 3 ans d'étude, et Doctorat: 5ans + 1an). (Le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2011)

En Algérie la formation du Master LLE (langues et lettres étrangères) renferme 16 spécialités dont 5 spécialités qui concernent la traduction depuis et vers des langues étrangères, selon le PV du Comité Pédagogique National du Domaine (CPND) qui a eu lieu à l'université de Saida (26-27 avril 2016), la nomenclature qui regroupe les options du master LLE est la suivante :

- Linguistique
- Linguistique et Langues Appliquées
- Sciences du Langage
- Didactique des Langues Etrangères
- Didactique et Langues Appliquées
- Littérature et Civilisation
- Littérature Générale et Comparée
- Langue et Culture

- Littérature et Approches Interdisciplinaires
- Langues Appliquées
- Langue et Communication

Ensuite le master en traduction depuis et vers des langues étrangères

- Traduction : Arabe – Langue étrangère - Arabe
- Traduction : Tamazight – Langue étrangère – Tamazight
- Traduction appliquée : Arabe-Langue étrangère-Arabe
- Traduction appliquée : Tamazight-Langue étrangère - Tamazight
- Traduction et Interprétariat Arabe-Langue étrangère-Arabe
Amazigh-Langue Etrangère-Amazigh (Comité Pédagogique
National du Domaine, 2016).

L’instauration du système LMD selon La Direction Générale des Enseignements et de la Formation Supérieurs a été faite comme suit :

- Licences en septembre 2004 ;
- Masters en septembre 2007 ;
- Doctorat en septembre 2009.

Ce système, comporte dans la majorité du temps, des contenus antérieurs soit tirés du système classique avec des volumes horaires très réduits, ces parcours ont pris dès lors une forme accélérée et intensive, ceci a fait diminuer la charge horaire hebdomadaire dans le système LMD, celle-ci est estimée approximativement à moins de 50 % que celle de la passerelle classique, autrement dit, 24 heures par semaine pour un parcours LMD contre 36 heures environ dans le parcours classique.

Selon le Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique l’un des principes de ce système est de pousser l’étudiant à participer activement à sa propre formation par le biais « des conférences, des séminaires et des conceptions des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel » (Ministère de l’enseignement Supérieur et de la

Recherche Scientifique, 2016). Cependant, cet étudiant est-il en mesure de s'auto-former ? Est-il assez armé pour gérer les différents modules proposés par l'université mais surtout de se préparer pour les aléas du futur ?

III.2. Formation Préparatoire

La formation des enseignants (cycle primaire, collège et lycée) se font former une fois le poste de travail décroché. Ce qui nous intéresse c'est la formation des enseignants au cycle primaire. Selon le site officiel du Ministère et dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie du ministère de l'Éducation nationale, la formation préparatoire est basée sur trois principaux axes : refonte pédagogique, professionnalisation et gouvernance ; et tenant compte du volet lié à la préparation des enseignants, admis au concours, avant de rejoindre leurs postes de travail dans l'un des grades suivants :

- Professeur d'enseignement primaire
- Professeur d'enseignement moyen
- Professeur d'enseignement secondaire titulaire d'un master

Les unités de formation selon le ministère algérien de l'éducation et de l'enseignement :

- Sciences de l'éducation et Psychologie
- Techniques de gestion de la classe
- Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement
- Evaluation pédagogique
- Système éducatif algérien et curricula d'enseignement
- Ingénierie de la formation et de la pédagogie
- Législation scolaire

- Informatique et la technologie d'information et de la communication

Le Ministère a mis en vue un tableau comportant des unités de formation, autrement dit, les modules que toutes les nouvelles recrues doivent maîtriser pour rendre plus riche leurs compétences et acquérir un nouveau savoir si besoin.

N°	Module	Volume horaire	Coefficient
1	Sciences de l'éducation et Psychologie	40	2
2	Techniques de gestion de la classe	10	1
3	Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement	40	2
4	Evaluation pédagogique	10	1
5	Système éducatif algérien et curricula d'enseignement	20	1
6	Ingénierie de la formation et de la pédagogie	10	1
7	Législation scolaire	20	1
8	Informatique et la technologie d'information et de la communication	30	1
Volume horaire global		180 h	-

Tableau 11. Modules de la formation préparatoire des enseignants en Algérie. Source : ministère de l'Éducation nationale

Selon le Ministère algérien de l'éducation et de l'enseignement, la formation est orchestrée par une forme transitoire, un aspect théorique qui se suit par une autre pratique. Le déroulement de cette formation se fait pendant les vacances scolaires (vacances d'hiver et de printemps) et les demi-journées du samedi et mardi après-midi.

L'encadrement et le suivi de la formation en fonction des modules et des spécialités est chargé par :

- Les inspecteurs de l'enseignement primaire.
- Les inspecteurs de l'enseignement Moyen.

- Les inspecteurs de l'éducation nationale
- Les professeurs formateurs de l'enseignement primaire, moyen et secondaire
- Les professeurs ingénieurs en informatique
- Les professeurs des instituts nationaux de formation des fonctionnaires du secteur de l'éducation nationale
- Les professeurs des établissements publics de formation ayant la spécialité, l'expérience et la compétence.

III.3. Formation continue

De façon générale, comme l'ont mentionné Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2005, p. 146), « la formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques, mais elle ne saurait cependant se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes. ».

Parallèlement, Denis Girard (1985, p. 134) dit que la formation continue « doit permettre périodiquement [à l'enseignant] de confronter sa propre pratique à celle de ses collègues, s'informer sur telle ou telle innovation, de rafraîchir ses connaissances, de combler éventuellement les lacunes d'une formation initiale reçue dans un passé plus ou moins lointain. »

En Algérie, il faut toutefois signaler que la formation continue, telle que nous l'avons vécue, manque sérieusement de rigueur au niveau organisationnel et même au niveau de sa qualité intrinsèque, et ce sur tous les plans : linguistique, didactique, pédagogique, etc., comparativement à ce qui se fait ailleurs.

Le modèle traditionnel se maintient assidûment, autrement, nous nous retrouvons toujours avec des demi-journées pédagogiques où des points se font exposer et/ou des modèles de leçon se donnent. Or, cela s'avère insuffisant si on veut former un enseignant qui s'achemine avec nos objectifs suscités. Formation spécialisée Le point de départ de l'éducation inclusive est la sensibilisation et la formation des enseignants, en d'autres termes, les enseignants doivent cerner les

besoins de chaque apprenant et lui donner une chance afin qu'il puisse atteindre ses objectifs (l'Audition du Parlement Européen, organisée par l'Agence, en 2011).

IV. Formation spécialisée et éducation inclusive

Le point de départ de l'éducation inclusive est la sensibilisation et la formation des enseignants, en d'autres termes, les enseignants doivent cerner les besoins de chaque apprenant et lui donner une chance afin qu'il puisse atteindre ses objectifs (l'Audition du Parlement Européen, organisée par l'Agence, en 2011). « Nous disposons tous des talents et avec un travail collectif nous pouvons construire une meilleure communauté de travail » (AEDEE, 2012, Pereira Viegas, 2017, p.1)

IV.1. La formation des enseignants au cœur de l'éducation inclusive

Le rapport de l'Agence Actions Clés pour la Promotion de la Qualité de l'Éducation Inclusive préconise le fait que l'ensemble des enseignants doivent avoir les compétences nécessaires qui leurs permettent de répondre aux besoins des différents apprenants, c'est à dire, cette acquisition doit se tisser au cours de la formation initiale et continue, les enseignants doivent acquérir les compétences, les connaissances et la compréhension (AEDEE, 2011).

Nous pouvons aussi dire à ce sujet que les enseignants doivent être dotés de connaissances et de capacités dans le cadre de l'éducation inclusive, soit au cours de la formation initiale, soit au cours de la formation continue ou de leurs études supérieures. Pour ce faire, une meilleure connaissance de la législation et des politiques d'inclusion ainsi qu'une diminution des inquiétudes au sujet de l'enseignement inclusif de la part des enseignants.

La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), dans ses directives pour les actions nationales, rappelle que tous les pays doivent mettre à disposition les ressources pour garantir la formation des enseignants de l'enseignement

général qui reçoivent des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) ainsi que des enseignants de l'éducation spécialisée.

Cette approche part du présupposé que les enseignants de chaque classe sont les principaux responsables du processus éducatif de tous les enfants et adolescents ayant des BES dans l'enseignement général, c'est-à-dire qu'ils constituent une composante essentielle du succès ou de l'échec des pratiques d'éducation inclusive (UNICEF, 2013). Cité par (Humberto C. Pereira Viegas, 2017, p.1).

L'éducation inclusive se définit comme un processus d'enseignement qui tend à réduire l'exclusion et à augmenter la participation des apprenants souffrant de divers besoins. Elle prend en considération l'enseignement individuel et les différents besoins d'apprentissage, cela inclut, les enfants et jeunes démunis, les enfants issus de minorité ethnique, réfugiés, déplacés, souffrant de SIDA ou d'handicaps. (Corps, Ceralli, Boisseau et al., 2012, p.10).

L'importance de cette éducation est de permettre aux enfants dyslexiques de s'intégrer à l'école et de faire des classes un lieu désiré, qui ne les angoisse pas et surtout pour que les études ne deviennent pas pénibles pour eux. Nous avons abordé cette assise théorique, car nous voulons prendre pour modèle, les écoles des pays développés et qui répondent aux normes internationales, excluant toute forme de marginalisation pour les enfants aux besoins spécifiques.

Cette éducation inclusive, par définition, vient appuyer le noyau de notre travail de recherche, qui réside dans le fait de vouloir faciliter les tâches aux enfants avec déficience, mais aussi de reconsidérer la formation des enseignants, et recréer des liens solides d'aide entre, l'école, les manuels, les enseignants et les élèves éprouvant des troubles de l'apprentissage.

IV.1.1. L'objectif de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive est une approche qui lutte contre la désocialisation des individus, elle promeut la diversité car il est nécessaire de rappeler que l'élément clé de ce processus c'est la diversité. La finalité de l'éducation inclusive est que tous les enfants aient les mêmes droits et opportunités en termes d'éducation, car cette dernière est conçue comme un droit en soi et un moyen pour atteindre d'autres droits. (Corps, Ceralli, Boisseau *et al.*, 2012, p.10)

En Angleterre à titre d'exemple, le discours autour de l'éducation inclusive n'a cessé d'accroître dans « les documents et orientations de la politique nationale tels que les guides officiels sur la scolarisation inclusive, particulièrement pendant les trois gouvernements dirigés par le New Labour après 1997 » comme par le Special Educational Needs and Disability Discrimination Act (SENDA, 2001) (Armstrong, 2003 ; Dyson et Gallanaugh, 2007, cités par Armstrong, 2010, p.2).

Le Special Educational Needs and Disability Discrimination Act (SENDA, 2001) prend en compte ce qui suit :

- Les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ont le droit d'intégrer les écoles ordinaires.
- Les écoles et les prestataires d'éducation préscolaire sont appelés à informer les parents lorsqu'ils dispensent une éducation spéciale à leurs enfants.
- Les prestataires d'éducation préscolaire et les écoles concernées ouvrent droit aux évaluations statutaires des enfants.

L'accent a été mis sur divers droits qui permettent une éducation ordinaire pour tous les enfants, cette éducation est à prendre comme étant le reflet d'un « mouvement international » pour le développement de systèmes éducatifs inclusifs. (Barron *et al.*, 2007, p. 6)

IV.1.2. Besoins éducatifs spéciaux et éducation inclusive

L'expression « besoins éducatifs spéciaux », est apparue depuis la loi de l'éducation de 1981 et le rapport du Comité Warnock ¹⁰, qui s'est articulé sur l'éducation des enfants « handicapés ». (DES, 1978). Ainsi, la clause du rapport, a créé une autre expression qui est « besoin individuel à la place d'handicap ».

• ¹⁰ Le **Rapport Warnock** est un document préparé par la Commission britannique de l'éducation en 1978, qui fait référence aux besoins éducatifs particuliers des enfants Britanniques. (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016, p.12)

Les dix dernières années témoignent que, l'éducation inclusive a fait l'objet d'un phénomène universel. Cette éducation a bouleversé des écoles et des salles de classe (Mittler, 2004). Nous pourrions rajouter ce qui suit : L'éducation intégratrice prône les droits de l'enfant et l'égalité des chances et de l'accès à l'éducation pour tous les apprenants (UNESCO, 2000).

La déclaration universelle des droits de l'homme stipule qu' « il existe un consensus croissant selon lequel tous les enfants ont le droit d'être éduqués ensemble, quelle que soit leur condition physique, intellectuelle, émotionnelle, sociale, linguistique ou autre, et que fait bon sens sur le plan éducatif et social » (UNESCO, 1999, p. 9).

IV.1.3. Éducation spécialisée ou inclusive ?

L'éducation inclusive n'a pas uniquement pour principe d'intégrer l'enfant dans le milieu scolaire, mais il s'agit plutôt d'une approche qui répond avec distinctes pratiques aux besoins d'un large éventail d'apprenants.

Ce développement international a été exprimé au niveau national dans une série de politiques. (Par exemple, Département de l'éducation et des compétences (DfES) (2001); Loi sur les besoins éducatifs spéciaux et le handicap (2001); Loi de 2000 sur la normalisation dans les écoles d'Ecosse et, aux États-Unis d'Amérique, la loi sur l'éducation pour tous les élèves handicapés (PL-94-142) et Loi sur l'éducation des personnes handicapées (PL99-457) (citée dans Lindsay, 2007). Il existe également des directives sur l'inclusion statutaire (DfES, 2001a) et la stratégie « Éliminer les obstacles à la réussite » (DFES, 2004).

Il a été démontré dans la *British Psychological Society* (2005) que :

Rejeter la ségrégation ou l'exclusion des apprenants pour quelque raison que ce soit - aptitude, sexe, langue, situation de garde, revenu familial, handicap, sexualité, couleur, religion ou origine ethnique. Maximiser la participation de tous les apprenants dans les écoles communautaires de leur choix. Rendre l'apprentissage plus significatif et pertinent pour tous, en particulier les apprenants les plus vulnérables aux pressions de l'exclusion. Repenser et restructurer les politiques, les programmes, la culture et les pratiques dans les écoles et les environnements d'apprentissage afin de répondre à divers besoins d'apprentissage, quelles que soient l'origine ou la nature de ces besoins. » (Corps, Ceralli, Boisseau *et al.*, 2012, p.10).

Autrement dit, les différentes politiques consolident l'idée que tous les enfants ont le droit d'être éduqués dans les mêmes conditions que leurs pairs. Les

psychologues doivent soutenir à leur tour les pratiques éducatives inclusives, en allant au-delà de la focalisation sur les besoins et les difficultés d'apprentissage.

L'enseignement spécialisé a été conçu, pour empêcher l'aggravation des problèmes que les élèves rencontrent. L'identification des cas diffère d'un pays à un autre. Les déclarations sont donc le moyen par lequel les enfants ayant des besoins spéciaux peuvent gagner des ressources supplémentaires dans les écoles ordinaires et la manière dont ils sont placés dans des écoles spéciales.

En Angleterre et au pays de Galles, l'autorité éducative a mis à jour la déclaration des besoins éducatifs spéciaux pour les enfants ayant des besoins et qui ne peuvent réussir entièrement dans des conditions normales. Les informations d'évaluation proviennent de trois sources principales : l'école, le psychologue de l'éducation/le médecin de l'école et les parents. L'enfant doit également apporter ses propres informations à ce processus.

IV.1.4. Efficacité de l'éducation inclusive

Des interrogations à foison se sont articulées autour de l'efficacité de l'éducation inclusive. Savoir si les élèves ayant des besoins spéciaux ont vraiment besoin d'approches et de stratégies d'enseignement spécialisées (Howley et Kime, 2003). Nous venons à dire, que les enseignants citent souvent cette conviction (Ring et Travers, 2005) qui signifie souvent la subsistance d'un enseignement séparé et spécialisé (Skrtic, 1991).

Pour arriver à répondre à cette question, il était question d'effectuer des recherches pour déterminer si l'environnement éducatif « spécial » inclusif ou séparé garantit de meilleurs résultats pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ce type de recherche a démontré différents résultats :

1. Une conviction largement répandue de ses avantages sociaux et émotionnels.
2. Les résultats académiques des élèves ayant des besoins spéciaux dans des environnements séparés restent contestés. (*Conseil canadien sur l'apprentissage*, 2009, p. 2)

Selon ce même conseil (2009), il y a eu deux sortes de résultats scolaires, émanant d'enfants aux besoins spécifiques placés dans des environnements spéciaux et d'autres traditionnels ; il a été conclu que les établissements inclusifs semblaient favorables aux élèves répondant à divers besoins éducatifs spéciaux.

Toutefois, les effets ne sont pas d'une grande envergure et les résultats ne sont pas stables. Car, même si les milieux inclusifs sont couramment bienfaisants, d'autres paramètres changent la donne tels que la salle de classe et la qualité de l'enseignement ; ces deux données sont probablement décisives. (SEN, p.7)

Les recherches ne se sont pas arrêtées à ce stade, mais il y a eu d'autres d'ordre comparatif, certaines recherches ont rapporté qu'il existe des avantages significatifs pour les élèves recevant une éducation inclusive, tandis que d'autres n'ont trouvé aucun avantage spécifique de l'éducation spéciale séparée (Commission du président sur l'excellence en éducation spécialisée, 2002).

IV.1.4.1. Approches pédagogiques générales et spécifiques

Pour déterminer efficacement les intérêts et les défis présents dans une salle de classe, il n'y a pas de méthode passe-partout. Néanmoins, il y a des données indicatrices qui caractérisent les salles de classe et qui permettent d'inclure un nombre varié d'élèves. Beaucoup de spécialistes ont jugé la pratique éducative inclusive comme étant un bon enseignement pour tous. Cependant, les recommandations inclusives se concentrent sur les politiques et les systèmes (Nind et Wearmouth, 2004).

En Angleterre, par exemple, la plupart des enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux sont intégrés dans les écoles ordinaires, il convient donc d'étudier leurs besoins spéciaux dans ce contexte particulier. La réalité se confronte au manque de conseils et de soutien concernant ce qui se passe en classe. Les enseignants concernés sont ceux n'ayant pas bénéficié de formation spécialisée ou nouvellement recruté (Nind et Wearmouth, 2004).

IV.1.4.1.1. La mise en application de l'éducation inclusive

Skidmore (2004) s'est intéressé à la façon avec laquelle les écoles procèdent afin d'introduire l'éducation inclusive dans leurs classes. L'analyse a eu

comme résultat ce qui suit : les écoles qui se sont intéressées aux leçons par matières sont celles qui ont accueilli avec succès un nombre important d'apprenants ayant des besoins spéciaux.

À partir de cette étape, ils développent leurs pratiques pédagogiques inclusives plutôt que de commencer par étudier les besoins de chaque enfant. Sheehy et Rix (2009), intéressés par ce point de vue, ont mené une analyse internationale systématique des recherches portant sur la nature des pédagogies fondées, sur la matière de la classe entière avec des résultats rapportés pour l'inclusion académique et sociale d'élèves avec une spécialisation, et aux besoins éducatifs

L'hypothèse de base de cette recherche s'articule sur : l'éducation intégratrice exigeait une pédagogie permettant de dispenser le programme dans les classes ordinaires. L'examen a donné les résultats que nous pouvons résumer en cinq caractéristiques qui restent intimement liées aux classes ordinaires, et, les objectifs d'apprentissage sont destinés à toute la classe, mais pas pour les enfants individuels, mais aussi, les tâches d'apprentissage sont exclusives à une matière. Ces caractéristiques sont les suivantes :

1. L'engagement social est intrinsèque à la pédagogie ;
2. Modes de représentation flexibles des activités ;
3. Échafaudage progressif des activités en classe ;
4. L'authenticité des activités en classe ;
5. Et une communauté pédagogique (Sheehy et Rix, 2009)

Le processus d'apprentissage est indissociable de l'engagement social, car ce dernier a la possibilité d'indiquer des situations en classe où l'interaction sociale est priorisée. Énormément de preuves appuyait cette approche et affirmait qu'elle devrait faire partie de la vie de la classe (Howe et Mercer, 2007). Les élèves ont besoin de soutien pour « développer les compétences appropriées leur permettent d'égaliser les connaissances des autres membres de la classe afin de développer leur propre compréhension. »

Avoir la possibilité de développer les compétences requises pour partager leurs propres connaissances avec succès. Plusieurs programmes ont maintenant été établis pour permettre aux enseignants d'appliquer cette approche en classe.

Palincsar *et al.* (2001) ont mis au point un programme appelé « enseignement réciproque », qui permet aux apprenants de participer activement au partage explicite de leurs idées. Les élèves acquièrent de l'expérience en posant des questions, en prédisant et en clarifiant. Les élèves mettent en pratique avec leurs pairs les compétences nécessaires à un apprentissage efficace lors des cours. Ce dialogue permet également à l'enseignant de surveiller la manière dont les élèves abordent les problèmes et d'aider à élaborer des stratégies efficaces. Dans un premier temps, cette approche a été appliquée pour enseigner la lecture, après la réussite, elle s'est étendue aux leçons de sciences.

IV.1.4.1.2. Modes de représentation flexibles des activités

Les modes opératoires des activités sont subdivisés en deux façons :

1. Tantôt, c'est l'enseignant qui prend en charge l'enchaînement de l'activité
2. Tantôt, ce sont les élèves qui partagent leur pensée plus efficacement en utilisant des graphiques et des dessins. Cela leur permet de communiquer ce qu'ils veulent exprimer, car il est à savoir que l'utilisation du texte ou du parler seul pourrait créer des obstacles pour certains apprenants (Palincsar *et al.*, 2001).

La présentation des activités en classe, se fait selon différentes modalités, l'enseignant les manipule dès lors avec différents matériels pédagogiques, ce qui permet, par conséquent, l'accès à l'information par divers apprenants et les résultats sont souvent positifs pour tous les apprenants de la classe.

IV.1.4.2. Échafaudage progressif des activités en classe

L'échafaudage s'intéresse au soutien qui assure la réussite de l'apprentissage. Il fait référence aux activités d'apprentissage planifiées, ces activités débutent à un niveau ajusté pour l'apprenant et lui permettent de se lancer dans des tâches et des concepts qu'il ne serait pas en mesure de traiter de manière autonome, mais par le biais d'un soutien (Davis et Miyake, 2004).

Cet échafaudage fait appel parfois aux aides mnémoniques afin d'aider les apprenants à guider leurs propres actions. Si nous cherchons à utiliser une pédagogie sociale, certains enfants auront peut-être besoin d'une approche échafaudée pour utiliser et développer ces compétences interpersonnelles.

IV.1.4.3. L'authenticité des activités en classe

L'utilité des activités se mesure selon le jugement des apprenants ; autrement dit, si elles sont fondées sur leurs propres expériences ou qu'elles établissent un lien avec une compétence réelle. De plus, cette activité est jugée authentique par l'enseignant et adaptée au domaine d'études. C'est-à-dire qu'ils sont « ancrés dans les expériences vécues par les apprenants », mais également considérés comme des pratiques authentiques au sein de la communauté » (Sheehy et Rix, 2009, p. 47).

Les activités qui sont jugées authentiques sont liées à des résultats prometteurs pour un groupe d'apprenants homogène, particulièrement quand l'approche d'apprentissage est collaborative et sociale. (Sheehy et Rix 2009) admettent la présence d'un ensemble de preuves démontrant que l'adaptation des expériences des élèves au programme d'enseignement favorise l'inclusion scolaire et sociale.

IV.1.4.4. Communauté pédagogique

La communauté pédagogique met en exergue la relation entre l'enseignant et la matière qu'il enseigne. À première vue, cela peut sembler inhabituel dans le débat sur l'inclusion, car l'accent est généralement mis sur les élèves de la classe et sur le soutien dont ils pourraient avoir besoin. Cependant, il est important de mettre l'accent sur les enseignants qui assurent un programme spécifique, ils sont appelés à concevoir des connaissances et à développer des compétences associées à ce sujet, ainsi que connaître les objectifs du programme qu'ils vont dispenser. Les enseignants doivent comprendre la nature et les objectifs de ce qu'ils enseignent.

IV.1.4.5. L'aménagement des salles de classe

Cependant, c'est la base pour développer des salles de classe inclusives sur le plan éducatif - plutôt que de commencer à identifier une gamme de besoins des élèves. De plus, les enseignants sont soutenus s'ils ont une position informée sur la façon dont les enfants apprennent et sont capables d'appliquer cette perspective pour faciliter l'apprentissage dans toute la classe. Les enseignants sont encouragés à développer ceci, s'ils font partie d'une communauté collaborative ou à des enseignants et des pédagogues.

Les salles de classe inclusives sont travaillées et négociées par des enseignants qualifiés. Cependant, bien que ces exemples soient principalement axés sur les pratiques inclusives plutôt que sur les besoins individuels, les déficits ou les déficiences, ces concepts sont utilisés dans notre discussion et informent, par exemple, sur le degré d'échafaudage, la manière dont les informations sont présentées et la conception des activités.

Le travail peut également être différencié en fonction du niveau de fonctionnement d'un enfant. En Angleterre, le National Curriculum permet de sélectionner du matériel parmi les étapes clés précédentes lorsque cela est nécessaire, et des schémas de lecture ou de mathématiques sont organisés de manière que chaque enfant suive un matériel correspondant à ses capacités.

Bruner (1960, p.33) dans l'acte de découverte publié par *Harvard Educational Review* confirme qu'il est possible d'enseigner n'importe quel concept à n'importe quel enfant de manière intellectuellement respectable et à n'importe quel stade du développement. Les enfants peuvent réceptionner des enseignements divergents, ou des tâches couvrant le même domaine de connaissances mais avec un type de compréhension conceptuelle différent.

Plutôt que de s'engager dans les interactions d'apprentissage de l'enfant, il peut s'inscrire dans une approche hiérarchique de l'éducation (Hart *et al.*, 2004). Grâce aux supports extra-langagiers et aux symboles, la compréhension des règles et des concepts abstraits peut se rendre mémorable et accessibles. (Miller *et al.*, 1998).

Ce que nous venons d'avancer, se joint à notre objectif, la formation du corps enseignant, l'aménagement des classes et l'adaptation des moyens didactico-pédagogiques.

IV.2. L'éducation spécialisée en Algérie

Selon le site du ministère de la Solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme, en Algérie, la formation Spécialisée est uniquement assurée par le Centre National de Formation des Personnels Spécialisés des Etablissements pour Handicapés de Constantine, ce dernier (CNFPH), est considéré comme établissement public à caractère administratif créé par le décret N° 87/257 du 1 Décembre 1987

Les Missions du CNFPH peuvent se résumer comme suit :

- Assurer la formation, le perfectionnement et le recyclage des personnels spécialisés ;
- Organiser des stages de perfectionnement et de recyclage pour les personnels d'encadrement technique et administratif ;
- Participer à l'élaboration et à la confection des programmes, méthodes pédagogiques et moyens didactiques ;
- Participer à l'évaluation des programmes de prise en charge, en vue de leur actualisation ;
- Contribuer à la normalisation des équipements.

La formation dans le CNFPH est répartie comme suit :

• 1-Formation initiale	Spécialités et durée de formation :
<ul style="list-style-type: none"> - Cartographie du Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme selon les besoins - Organisation chaque année du concours d'accès à la formation initiale - Condition d'accès: Baccalauréat + concours 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistantes maternelles: 24 Mois - Auxiliaires maternelles : 24 Mois - Educateurs spécialisés: 24 Mois - Educateurs spécialisés principaux: 36 Mois - Auxiliaires de vie: 24 Mois - Assistants sociaux: 36 Mois - Médiateurs sociaux: 36 Mois
2-Formation préparatoire à l'occupation d'emploi :	
<ul style="list-style-type: none"> - Psychologues : éducation, orthophonie, cliniciens, - Maîtres d'Enseignement Spécialisé Principaux, - Professeurs d'Enseignement Spécialisé, 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistants sociaux principaux, - Médiateurs sociaux principaux.
3-Formation complémentaire préalable à la promotion :	
<ul style="list-style-type: none"> - Éducateurs spécialisés, - Éducateurs spécialisés en chef, - Maîtres d'Enseignement Spécialisé principaux, 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistants sociaux principaux, - Médiateurs sociaux principaux.
♦4-Postes supérieurs :	
<ul style="list-style-type: none"> - Surveillant général, - Coordinateur psychologue, 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinateur social, - Inspecteur technique.
•5-Formation continue	
Objectifs :	6-Formation continue délocalisée, vise à :
<ul style="list-style-type: none"> - Répondre aux besoins du terrain de prise en charge, - Créer un cadre de confrontation et d'échange entre les différents vécus institutionnels, - Accompagner les participants à exposer des situations-problèmes et susciter leurs questionnements, - Outiller les professionnels d'une méthodologie et de moyens d'intervention et de techniques éducatives et thérapeutiques, - Actualiser et enrichir la pratique professionnelle, - Doter les formés de méthodes et d'outils d'évaluation objective. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rapprocher la formation continue des professionnels, - Couvrir le territoire national en matière de formation continue, - Faire profiter un maximum de professionnels

Tableau 12 : La formation selon le CNFPF. Source : Ministère de la solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme

Paradoxalement, cette formation est régie par le ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme contrairement aux autres formations qui sont administrées par le Ministère de l'éducation nationale.

Il est à noter qu'en Algérie, ils existent des établissements d'enseignement spécialisés pour les enfants handicapés (handicap mental, déficience auditive ou

cécité) échafaudés par l'Etat, selon La Ministre de la Solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme Mounia Meslem qui a précisé à la Radio nationale, que le nombre global des établissements spécialisés a atteint (en 2016) 236 répartis comme suit :

- 152 centres psychopédagogiques pour enfants déficients intellectuels ;
- 46 centres pour les sourds et malentendants ;
- 23 centres pour les enfants non-voyants ;
- 7 centres pour les insuffisants respiratoires ;
- 8 centres pour les handicapés moteurs.

1. La ministre a noté deux autres points phares lors de sa déclaration à la radio : qu'il y a accord signé avec le secteur de l'éducation nationale, celui-ci assure l'affectation d'enseignants spécialisés tandis que le Ministère de la Solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme prend en charge l'aspect psychologique.
2. En ce qui concerne les enfants autistes, elle a signalé avoir donné instruction pour l'ouverture d'au moins une classe pour les enfants autistes à travers les 152 centres psychopédagogiques.

IV.2.1. La dyslexie en Algérie

Il n'en demeure pas moins que les enfants souffrant de troubles de l'apprentissage, la dyslexie en particulier, n'ont pas leur place ni au milieu de ces établissements ni dans les écoles qualifiées d'ordinaires. Par ailleurs, selon le site officiel du ministère de l'éducation nationale,

un nouvel arrêté interministériel a été promulgué le 13 mars 2014, dans lequel est prévue l'ouverture de classes spéciales destinées à accueillir d'autres catégories d'enfants souffrant d'handicaps sensoriels totaux (malentendants et malvoyants) ainsi que ceux ayant un handicap mental léger

Pour rétorquer à cela, nous mettons en exergue les points suivants : Les classes spéciales ont été ouvertes, il y a quelques années dans un nombre réduit d'écoles or la totalité des écoliers n'en avaient pas bénéficié. Aujourd'hui ces classes n'existent plus. Ces classes étaient gérées par des enseignants ayant eu une

formation initiale et continue normales, comme nous avons expliqué ci-dessus. Les enfants souffrant de troubles de l'apprentissage ne sont pas pris en charge

IV.2.2. Que dit la loi algérienne ?

Notre analyse est focalisée principalement sur la loi d'orientation de l'éducation n°08-04 du 23 janvier 2008, et en application de l'arrêté interministériel du 10 décembre 1998, relatif à l'ouverture de classes spéciales pour les enfants souffrant d'handicaps sensoriels légers (malentendants et malvoyants) dans les établissements scolaires relevant du secteur de l'éducation nationale. Nous ferons la présentation du contenu de ladite loi et nous y apporterons notre lecture par rapport à sa mise en application quant à la prise en charge de la dyslexie.

L'ouverture de ces classes spécialisées pour les enfants à besoins spécifiques, était vouée à l'échec, à l'heure actuelle aucun établissement ne contient une classe spécialisée (le cas de la ville de Batna).

Selon le site officiel du ministère de l'Éducation nationale, il faut élaborer des listes des enfants ayant un handicap sensoriel ou mental léger, et qu'elle soit prise par la direction de l'activité sociale et de la solidarité définit et contrôle, à la fin de chaque année civile, afin d'ouvrir des classes spéciales, la rentrée scolaire prochaine au niveau des établissements d'éducation et d'enseignement publics. Cette liste n'est pas mise en place dans les écoles (le cas de la ville de Batna)

Le ministère de l'éducation a souligné qu'il faut veiller sur :

- Les équipements et moyens : qu'il faut assurer des salles pédagogiques convenables disposant de moyens et l'équipements nécessaires. Cependant les classes ne sont pas adaptées aux enfants ayant des troubles de l'apprentissage et les classes qui se trouvent dans les établissements (sourds-muets / mal/non-voyant) sont partiellement adaptées.
- Encadrement pédagogique : Le directeur de l'activité sociale et de la solidarité de la wilaya prend toutes les mesures nécessaires pour l'ouverture de postes budgétaires aux encadreurs selon les besoins,

dans le budget de gestion de sa direction, et ce avant chaque rentrée scolaire. Des professeurs et des enseignants de l'enseignement spécifique ainsi que des ouvriers spécialisés relevant des corps spéciaux.

- Formation : Œuvrant à l'amélioration des conditions de prise en charge relatives à l'intégration scolaire, le directeur de l'éducation de la wilaya, en coordination avec le directeur de l'activité sociale et de la solidarité de la wilaya, se charge de la programmation et l'organisation des journées de formation afin de recycler et réhabiliter les professeurs et les enseignants de l'enseignement spécifiques chargés de l'encadrement des classes spéciales. De notre point de vue, dans la loi, l'encadrement pédagogique spécialisé, à commencer par la formation spécialisée des enseignants, au poste budgétaire, à l'enseignement spécifique est bien présent. Cependant, dans les écoles, ces postes sont inexistantes. Encore moins, l'enseignement spécifique dans les établissements ordinaires.
- Programmes : Sont appliqués, pour les classes spéciales qui accueillent les élèves ayant un handicap auditif ou visuel, les programmes d'enseignement officiels du secteur de l'éducation nationale suivant les méthodes, les moyens et les techniques adaptés selon le cas de chaque handicap. Nous pourrions dire, comme nous l'avons spécifié en supra, il y a bien des centres pour enfants handicapés. Mais, pas pour les dyslexiques. Pour les méthodes et les moyens, chez les mal/non-voyant à titre d'exemple, certes, ils utilisent le braille, mais, les techniques restent tout de même pauvres et les manuels pas adaptés. Pour les dyslexiques, il n'y a pas de méthodes spécifiques, ni de techniques particulières. Rajoutant à cela, le fait que les manuels demeurent inadaptés, que nous verrons ultérieurement.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, en allant vers une vision purénienne, nous retenons qu'une « méthode » désigne :

- Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil,
- Soit la manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre.

Ceci nous permet de cadrer notre méthode alternative, comme deux concepts qui s'empêtent et se fusionnent. Elle est conçue comme étant une méthode, qui accompagne des cas spéciaux. Mais aussi, elle représente également une méthodologie, puisqu'elle exige des conditions de travail bien précises, dans un contexte bien déterminé. C'est le fruit d'éclectisme, de procédés et de techniques, et finalement, c'est une inspiration de méthodes déjà préétablies.

L'identification des enfants nécessitant un soutien ou un traitement supplémentaire voire particulier, peut se faire à travers des tests en repérant le « point de coupure » ou de rupture souvent portés sur les compétences en lecture.

Cela nous a conduit à l'éducation inclusive qui tend à réduire l'exclusion et à augmenter la participation des apprenants souffrant de divers besoins. Elle prend en considération l'enseignement individuel et les différents besoins d'apprentissage. Cette éducation ne peut avoir lieu, sans qu'il y ait une formation spécialisée des enseignants.

Le français en Algérie est considéré, depuis quelques années, comme étant une langue étrangère, cela réduit la familiarisation et la pratique de la langue par les enfants de la nouvelle génération. Les enfants algériens souffrant de troubles de l'apprentissage sont pris « théoriquement » par la loi algérienne en considération. Maintenant la question qui se pose, est-ce bien le cas sur le terrain ? Nous allons tenter de répondre à cette dernière dans la partie pratique de notre thèse.

CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction

Au cours des chapitres précédents, nous avons présenté les principaux concepts de notre recherche, en partant des problèmes du langage jusqu'à la dyslexie. Ensuite, nous avons évoqué la lecture, les méthodes et procédés de son enseignement, mais aussi les méthodes spécifiques à la dyslexie. Pour finir, par la formation spécialisée et le statut de la dyslexie selon la loi algérienne.

Ces assises théoriques ont favorisé la construction de notre partie méthodologique. De ce fait, dans le présent chapitre, nous allons faire un rappel de la problématique de cette thèse. Puis, nous allons exposer les hypothèses qui s'articulent autour de notre problématique, et les variables qui en dépendent. Nous allons également étayer le protocole expérimental de ce travail de recherche, décrire nos classes expérimentales, définir les objectifs de nos enquêtes, détailler nos observations et démontrer notre analyse du manuel.

I. Approche éclectique

Ce concept, bien qu'il soit philosophique à la base, nous avons jugé judicieux, que notre réflexion autour, reste pragmatique. De ce fait, nous n'allons citer que l'essentiel qui servira notre travail de recherche.

Ce qui nous intéresse, c'est sa dimension qui traite la rencontre de différentes méthodologies de l'enseignement des langues. Ce carrefour renforce l'idée de notre méthode, que nous allons aborder dans les chapitres à venir.

I.1. L'éclectisme selon Puren

Christian Puren dans son ouvrage : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes/Essai sur l'éclectisme* (2013), définit l'éclectisme méthodologique comme une démarche qui permet de tenir compte de la complexité de toute situation d'enseignement/ apprentissage des langues :

Ce que je veux donc dire, c'est que depuis quelques années la problématique dominante en méthodologie – du FLE tout au moins – concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore l'adaptation des modes d'enseignement/apprentissage, et que dans ce sens aussi, comme le dit le titre de cet essai, la DLE se retrouve “à la croisée des méthodes. (Puren, 2013, pp.19-20)

Verdelhan-Bourgade affirme que :

[...] sur le plan méthodologique, on ne peut considérer, en quelque situation que ce soit, qu'il n'y a qu'une méthodologie adéquate, celle du courant dominant à une époque donnée. Ainsi, elle considère que chaque méthodologie est une réponse correspondante aux besoins analysés avec des connaissances ajustées à un certain moment. (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 90)

Nous rajoutant aussi, que selon Puren l'éclectisme, en didactique des langues, peut se définir par un petit nombre de traits caractéristiques reliés entre eux, il explique dans son travail qu' Adrien Pinloche (1913, p. 5) est adepte de cette orientation et que depuis les années 1880 jusqu' aux années 1910, il y a eu refus des systèmes clos et limités, de la diversification méthodologique maximale, du pragmatisme et de la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage. Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, elle [la “nouvelle pédagogie”] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain, souligné dans le texte. (Puren, 1998, p.16)

Puren vient nous expliquer dans ses publications, que le concept d'éclectisme méthodologique a toujours existé dans les pratiques concrètes des enseignants, il a démontré en particulier dans toute la première partie de son Essai sur l'éclectisme (2008) comment particulièrement, depuis les vingt dernières années, les pratiques méthodologiques de l'enseignement du FLE s'appuient sur l'éclectisme. Ensuite le concept s'est étendu sur la mise en œuvre des matériels didactiques, avant de se transformer en un débat théorique entre didacticiens.

Puren (1998), nous explique que les caractéristiques, citées ci-dessus, s'appliquent « parfaitement » à la didactique des langues, notamment dans son article « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ».

I.2. L'éclectisme actuel

Actuellement, l'apprentissage et l'interaction en classe entre l'enseignant et les apprenants, se fait à partir de plusieurs supports qui motivent et stimule la curiosité. Cependant le schéma des leçons n'a pas vraiment changé par rapport aux méthodes anciennes. La structure du cours qui exige une situation de départ, puis une analyse et des exercices est toujours préservée. Ce qui est décrit comme un éclectisme de surface sur un fond classique. (Vigner cité par Rodríguez Seara, 2009, p.14).

Ce que nous pouvons retenir, c'est qu'il n'y a pas de méthodologie unique et globale, mais il y a une adaptation et une complémentarité entre le répertoire des méthodologies que nous connaissons jusqu'à nos jours.

II. Problématique de la recherche

Dans le chapitre qui précède celui-ci, nous avons abordé la situation des dyslexiques en Algérie. Selon ce que la loi dicte, vis-à-vis des formations des enseignants, des pratiques de classes et de la prise en charge des enfants en question. Et surtout des manuels utilisés.

Toute forme de scolarité inadaptée va exclure les enfants aux troubles de l'apprentissage. Rappelons que dans notre problématique, nous nous interrogeons sur la compatibilité du système éducatif et pédagogique utilisé en Algérie avec ces sujets aux besoins spécifiques, si les troubles dys en général, et la dyslexie en particulier ne sont pas pris en compte pas la loi, cela signifie systématiquement que l'école algérienne ne dispose pas de moyens adaptables à tous les enfants, que les aménagements nécessaires tels ceux qui sont cités dans les modalités plus haut, sont absents.

L'approche et la pédagogie qu'elle applique aujourd'hui reste relativement traditionnelle, une pour les enfants présentant un handicap, et une autre pour les enfants disant normaux. Ceux dont le mécanisme cognitif est particulier et dont les stratégies de compréhension sortent de l'ordinaire, ne sont pas pris en compte. Mais surtout, qu'il n'y a pas de considération d'adaptation. Cela, fait découler dès lors des pratiques scolaires en rupture totale avec les enfants dyslexiques en question.

La scolarisation spécialisée, sollicite des formateurs ou enseignants spécialisés. Tandis, que dans le cas échéant, il y a une absence de cette donnée, dans la loi, mais aussi sur le terrain.

Nous nous interrogeons donc, sur l'adéquation du système pédagogique-didactique appliqué en Algérie et les pratiques de classes avec les enfants dyslexiques, il y a-t-il une réelle compatibilité entre le programme scolaire, son enseignement et le système cognitifs de ces sujets ?

I.1. Les hypothèses

Nos hypothèses, tentent de répondre à ces questionnements, en mettant en évidence trois variantes capitales :

1. La formation des enseignants, pour savoir s'il existerait une formation spécialisée des enseignants destinée aux dyslexiques ? nous avançons qu'il y aurait absence de formation spécifique, ce qui entraverait leur capacité à identifier ces cas spéciaux. Un enseignant non formé, serait incapable de dépister un enfant en difficulté, encore moins, à lui apporter de l'aide.
2. La prise en charge des enfants dyslexique (méthode adaptée), pour déterminer si les enseignants utilisent-ils des techniques et des pratiques de classes ajustés aux dyslexiques, ou non ? nous avançons que le corps enseignant utiliserait des supports pédagogiquement non adaptables aux stratégies cognitives, et à la compréhension distincte

aux troubles dyslexiques. Générant une absence d'accommodation et une inadéquation entre les outils et les pratiques de classes.

3. La compatibilité des supports, notamment le livre scolaire, pour voir si le manuel scolaire convient-il à toutes les catégories des élèves dont les dyslexiques ? Nous pensons que les manuels feraient preuve d'inconvenance quant au système de compensation qui est essentiel pour ces enfants, autrement dit, ils seraient élaborés de manière appropriée aux enfants sans déficits, mais excluant les enfants dyslexiques.

I.2. Les objectifs de la recherche

Comme nous l'avons mentionnée préalablement dans notre introduction générale, notre travail de recherche tend à trouver une solution plurale.

- Trouver des moyens et des stratégies pédagogico-didactiques, ainsi des aménagements qui s'accommodent aux besoins spécifiques des apprenants dyslexiques algériens, d'où l'importance de l'élaboration d'une méthode éclectique.
- Rendre compte des réalités du terrain algérien, en soulevant les vrais problèmes que rencontrent les enseignants et les élèves.
- Revoir certaines réglementations et proposer des solutions, mais aussi remettre en question la formation (qui est la plateforme de tout enseignant)
- Suggérer des modalités permettant de l'améliorer et de la rendre en adéquation avec les besoins du terrain.
- Conscientiser les enseignants et les parents des cas échoués, cela permettra de prémunir et précautionner d'autres troubles (anxieux et dépressifs).

- Ces objectifs soutiendront l'économie du pays, participeront à l'avancement de l'enseignement tout en amoindrissant les problèmes quotidiens du terrain.

La finalité première de notre travail consiste en l'élaboration d'une méthode adaptée au manuel algérien et au système de compensation utilisé par les dyslexiques. Pour la réalisation de cette méthode et pour vérifier nos hypothèses, nous avons réparti notre travail en deux phases :

1. **La collecte de données** : sa réalisation s'est faite avec les outils suivants :

- Des observations des pratiques de classes,
- Une enquête d'exploration avec un entretien directif,
- Un questionnaire destiné aux enseignants,
- Une analyse du manuel de la 5^{ème} année primaire

Les enquêtes que nous avons menées par le biais de l'entretien directif et le questionnaire sont de nature analytique (qualitative et quantitative). Ils sont utilisés comme outils d'investigation permettant l'évaluation, la description et les explications pour éclairer certains points ambigus dans nos questions de recherche de départ. Par conséquent, ils possèdent une visée statistique mais notre réel intérêt est de comprendre certaines pratiques. Les réponses vont être soumises à une analyse qualitative et quantitative, par le biais du tri à plat (à l'aide de l'Excel).

2. **La phase expérimentale** : consiste en une étude empirique permettant de repérer les cas dyslexiques. Ensuite une adaptation du manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire, et l'évaluation qualitative de la lecture des enfants dyslexiques avant et après l'adaptation.

III. Cadre théorique

Dans cette partie, et à partir de ce que nous avons présenté dans les chapitres théoriques, nous allons synthétiser les éléments que nous avons tirés de chaque méthode, théorie ou approche évoquées, et que nous avons incorporé au corps de notre méthode et intégré au niveau de notre expérimentation.

1. **La compensation** selon la gestion mentale d'Antoine de La Garanderie et Vygotski : il s'agit du principe de la compensation, où l'on remplace une fonction altérée par une autre intacte. Dans notre méthode, nous avons eu recours à l'illustration pour remplacer l'image mentale perturbée.
2. **La démarche piagétienne** a trouvé un équilibre entre la construction cognitive des informations dans le cerveau, et l'interaction avec le monde extérieur. Dans notre cas, il s'agit d'un travail accompli avec des dyslexiques, ces derniers ont des stratégies cognitives atypiques, par conséquent, ils ont besoin d'une intervention et interaction extérieure en guise d'aide stratégique atypique aussi (dans le sens adaptée).
3. **La méthode Davis** représente une plateforme importante dans notre travail, nous reproduisons ses procédés et ces techniques, mais avec une adaptation qui prend en compte, le contexte, le matériel utilisé et le corpus, qui est en l'occurrence le livre scolaire algérien de la 5^{ème} année primaire (avant la réforme de la deuxième génération).

IV. Protocole expérimental

Nous avons mené la phase expérimentale dans trois écoles primaires du centre-ville de Batna : école Sakina Bent El Houcine, école El Akhdari, école Ali Boukhalfa, avec les enfants dyslexiques de la 5^{ème} année primaire.

IV.1. Les classes expérimentales

Les classes nécessitent un aménagement et cela pour les enfants ne présentant aucun trouble de l'apprentissage, dans le cas où les enfants souffrent d'un trouble quelconque, l'aménagement devient inconditionnel. Pour les enfants dyslexiques, il s'avère indubitable qu'un aménagement d'ordre matériel et un autre pédagogique doivent avoir lieu en classe.

Les classes dans lesquelles nous avons mené notre expérimentation étaient spacieuses mais encombrées à la fois par les tables qui étaient organisées en trois rangées positionnées, au milieu de la classe l'une à côté de l'autre (modèle ancien), toutes les rangées étaient placées de façon que le regard soit tourné vers le tableau. Face à ces tables, se trouve un tableau blanc fixé sur le mur d'une hauteur permettant à tous les élèves de voir ce qui est écrit. Dans ces classes, il y a toujours une estrade soit faite en bois soit une surélévation faite en carrelage. Au fond de la classe, il y a deux armoires généralement, dans lesquelles, nous y trouvons des cahiers et autres objets rangés.

Sur les murs, il y a des ornements, ou des affichages illustratifs en guise de rappel pour les enfants ou de stimuli, quelques verbes conjugués, quelques règles en résumé, les pronoms personnels, les chiffres et les lettres, les voyelles et les consonnes etc., ces affichages sont faits dans les deux langues arabe et français.

Ces classes comportent en majorité 30 à 35 élèves, en ce qui concerne ces derniers, ils sont placés selon trois critères : la taille, la vision et parfois le comportement. Autrement dit, ceux qui ont des troubles visuels (portent des lunettes) sont placés dans les premières tables, et ceux qui sont grands de taille, sont placés en arrière, les enfants jugés turbulents, sont installés soit en avant près de l'enseignant, soit en arrière au fond de la classe, le choix dépend de l'enseignant.

Nous avons noté la présence des équipements de base et rien que ceux-ci, autres équipements : comme la télévision, le data show, le lecteur cd ou dvd, etc. n'étaient pas présents dans toutes les classes. La décoration et le positionnement des tables restent relativement ennuyeux.

Les enfants qui sont jugés turbulents et qui sont mis au fond de la classe, délaissent le cours. Les enfants ayant des troubles ne s'y retrouvent pas ; le cas des hyperactifs, qui se retrouvent dans l'obligation de s'asseoir comme les autres à longueur de journée. Ils forment une sorte de résistance qui empêche et désoriente leur concentration.

IV.2. Les séances assurées

Nous avons assuré cinq séances dans chaque établissement (les trois écoles citées en supra), soit 15 séances au total. Sur une étendue d'une année scolaire entière : 2017/2018.

Les séances se sont déroulées en classe, les enfants étaient séparés, il nous est était impossible et interdit de les rassembler dans une seule et même classe. Les séances se sont déroulées avec la présence des enseignantes et des autres élèves. Dans ce qui va suivre, nous présenterons le détail des cinq séances expérimentales.

IV.2.1. Première séance

La durée de la séance 1 : 30 minutes comme il nous a été impossible de prolonger la séance, nous avons opté pour un raccourcissement de la leçon, sachant que c'est aussi un principe préalablement décidé. Ce déroulement s'est appliqué de la même façon avec chaque dyslexique. Sauf en cas de différence vis-à-vis du profil psychologique et comportemental de chaque sujet.

Première étape : nous leur avons demandé de se tenir comme ils l'entendent, comme ils se sentent à l'aise ; premiers réflexes des enfants, ils se sont assis comme d'habitude en classe. Quelques minutes plus tard ; ceux qui souffrent d'hyperactivité ont commencé à agiter leurs jambes et à se balancer sur la chaise. Nous avons fait une pause, leur réexpliqué qu'ils peuvent s'asseoir comme ils le souhaitent, personne ne va les réprimander ; les hyperactifs se sont mis soit sur une jambe, soit à moitié assis.

Pour les élèves souffrant de tics nerveux, nous leur avons donné des balles anti-stress, afin de décharger toutes ondes négatives influençant leur attitude. Les uns l'ont apprécié, les autres moins. Puis nous leur avons annoncé le commencement de la leçon. Avant le début de chaque séance : le tout premier objectif avec tous les élèves était de travailler l'attitude, réduire le stress et orienter la concentration.

Deuxième étape : nous les avons invités à regarder l'image qui vient substituer celle du livre, de dire ce qu'ils remarquent. Leurs réponses consistaient en une description visuelle de la forme, leur attention est attirée par les couleurs et par les signes. Ils ont été intrigués surtout par ces derniers.

Troisième étape : En parallèle de cette méthode éclectique, nous leur avons expliqué quelques consignes oralement. « Il faut lire que ce qu'il y a dans le ruban gris, d'accord ? C'est comme une règlette pour ne pas se tromper ». « Vous voyez ce signe « / » ? quand vous le trouvez ne prononce pas la lettre, facile non ? ». Les réponses, il y a eu ceux qui ont répondu par oui, et quelques autres ont hoché la tête pour dire affirmatif.

Quatrième étape : nous avons fait une première lecture (modèle) pour leur servir de guide. Nous leur avons demandé après de faire de même, et de se rassurer puisque nous allons les accompagner tout au long du paragraphe. Les signes comme le slash leur avaient directement facilité le processus, le problème qu'il avait rencontré était au niveau des sons « ou, en, on... ». Nous leur avons expliqué qu'ils vont les apprendre au fur et à mesure et qu'ils n'ont pas à s'inquiéter.

Cinquième étape : guider la lecture, assister à leurs faits et gestes, corriger leur lecture et privilégier les pauses et les repos. Nous sommes passés par la suite aux questions de compréhension, ce n'est pas écrit contrairement au livre. Nous avons préféré à ce qu'elles soient orales : « de quoi parle le texte ? » « Qu'est-ce que tu as compris ? » « Tu peux me dire les mots essentiels du texte ? » la procédure consistait à reformuler la question afin de la faciliter. Les réponses : il y a des enfants (dont la dyslexie n'est pas sévère) qui ont répondu par « pain » et d'autres ont essayé de relire le titre. Quant à ceux qui ont une dyslexie sévère, soit

n'ont rien dit, soit ils ont mis le doigt en direction du titre en évitant de le prononcer.

Afin de remédier à cette forme de paresse qui s'est formée, nous leur avons demandé de le prononcer même s'ils commettent des fautes. La première lecture était hésitante. Cependant la concentration était assez intéressante tout au long de la séance. Mais en bref, ils ont compris que le texte parlait du « pain ».

« Il y a des étapes dans le texte, n'est-ce pas ? » « Regardez, nous avons une action, puis une autre », « autrement dit, nous avons première chose à faire, deuxième chose, etc., on appelle ça des étapes » « c'est clair ? »

Les réponses : affirmatif pour la majorité, pour les enfants ayant mal compris nous avons fait appel à la langue maternelle, et reformuler « regardez, le matin quand vous vous réveillez » nous avons commencé à énumérer « 1 vous vous l'avez, 2 vous vous habillez, 3 vous prenez le petit-déjeuner... » Cette reformulation et l'énumération ont éclairé les choses.

« Maintenant je vais reproduire devant vous avec des gestes (en mimant) les étapes de la fabrication du pain » une fois que c'était fait, nous leur avons fait visualiser une vidéo où l'on fabrique du pain. Pour bien associer les images aux verbes et aux étapes.

Une fois la vidéo terminée, nous les avons invités à reproduire les étapes avec de la pâte à modeler. Quelques garçons n'étaient pas très excités à l'idée, mais ils se sont mis à travailler quand même. Nous avons reproduit ensemble les verbes de chaque étape, tout en les disposant par ordre sur la table. Petit exercice pour vérifier leur orientation : nous avons pris les figurines, sans les abimer, nous les avons désorganisés et avons demandé aux enfants de les remettre en ordre selon les étapes. Première des choses, bien respirer, fermer les yeux, revisualiser mentalement les étapes comme sur le livre et sur la vidéo, ouvrir les yeux et réorganiser les étapes : la moitié des enfants ont réussi l'organisation, ceux qui ont des problèmes mnésiques sévères ont un peu échoué. Cependant, ils étaient tous attirés par la méthode et très concentrés pour des dyslexiques.

Avant de clôturer la leçon, nous avons répété la lecture des verbes concernant chaque étape, puis sur une ardoise, nous avons écrit les verbes déjà

prononcés et visualisés, verbe par verbe, et leur avons demandé de les lire et de revoir l'image mentalement de l'action qui les correspond.

Les réponses : les enfants ayant des symptômes forts n'ont pas réussi, tandis que les autres, aux degrés moins forts, ont plus ou moins réussi.

Nous avons procédé à un dernier jeu d'apprentissage, celui-ci était de démontrer deux images, l'une avec le verbe et l'autre avec l'image illustrative. Nous leur avons demandé de les bien regarder, de les lire (avec notre aide), de fermer les yeux de les enregistrer. Par la suite nous avons dissocié les images des verbes (séparation des deux images) et nous leur avons demandé de lire chaque mot (avec notre aide) et de l'associer à l'image qui lui correspond.

Les réponses : pareil pour l'étape d'avant, les enfants ayant des symptômes forts n'ont pas réussi, tandis que les autres, aux degrés moins forts, ont plus ou moins réussi.

La conclusion de la leçon a été expliquée comme suit : « vous voyez chaque travail/ métier a des étapes » cette conclusion a été comprise par la majorité des enfants, à part quelques-uns ayant une dyslexie mixte ou phonologique. Pour y remédier, nous avons démontré une fiche où il y a des métiers, nous les avons invités de nous dire ce que c'est (certains enfants ont utilisé l'arabe). Et par la suite, nous avons mis une énumération en dessous de chaque illustration, pour marquer que chaque travail passe par des étapes (les enfants qui avaient du mal à saisir oralement seulement ont compris avec l'illustration).

Sixième étape : nous avons consacré les dernières minutes à la nouvelle forme de l'alphabet. La tâche était à la fois facile et étrangère pour les enfants. Nous leur avons tous expliqué qu'il ne s'agit plus de l'ancienne forme d'alphabet qu'ils ont connu, c'est le même alphabet mais avec des différences.

Remarque : il existe ce que nous appelons : Les gestes de la méthode phono-gestuelle Borel-Maisonny, il nous a été impossible de l'utiliser puisque l'enfant doit la maîtriser dès la maternelle, elle nous est étrangère et ne nous sommes pas formés pour la maîtriser.

Nous retournons maintenant à notre procédure lors de notre déroulement de la séquence. Nous avons expliqué aux enfants qu'« il n'y a plus de règles pour la majuscule et la minuscule », « les majuscules sont juste pour les prénoms, et pour les lettres que vous confondez, comme le B et le d ». « Maintenant nous allons écrire les lettres sur du papier ». Les enfants se sont mis au travail.

Remarque : Le problème qu'ils ont tous rencontré, c'est qu'ils ont mémorisé depuis 3 ans d'apprentissage (B à titre d'exemple) la lettre doit rester toujours en majuscule pour éviter la confusion. Les enfants ont le réflexe de l'écrire en minuscule. Cependant, à l'oral et lors de la lecture, l'ambiguïté s'est largement estompée.

Les objectifs de la première séance :

- Familiariser les enfants avec le nouveau texte et ses formes nouvelles,
- Rendre l'acte de lecture le plus ludique et simple possible,
- Faciliter la conversation orale et rendre l'assemblage image/mot moins pénible,
- Pousser les enfants à s'habituer à une nouvelle graphie de l'alphabet (qui exclut les lettres de confusion),
- Essayer retenir un minimum d'informations.

Le déroulement de la séquence lors des séances est identique. Ses six étapes se répètent à chaque séance, avec quelques modifications, en fonction des enfants, de leurs types de dyslexie et de leurs points forts/faibles. Ainsi, elles sont orientées par des objectifs liés à la fois au livre scolaire mais aussi à des objectifs que nous avons tracés.

IV.2.2. Deuxième séance

Le déroulement de la deuxième séance a suivi le même principe que celui de la première séance soit :

La durée de la séance 2: même principe de la séance 1

Première étape : même consignes durant la séance 1

Avant le début de chaque séance : nous avons veillé sur les mêmes consignes que dans la séance précédente, rajoutant à cela un éveil et un rappel des choses apprises et vues de la séance d'avant. L'éveil était oral, le rappel était avec des illustrations. « très bien les enfants, nous allons essayer de nous rappeler quelques petites choses », en montrant le signe de la barre oblique, nous avons posé la question « qui peut me dire qu'est-ce qu'on fait quand on trouve ce dessin ? » « Est-ce qu'on prononce les lettres ? »

Les réponses : avec beaucoup d'hésitation, les enfants avec une dyslexie lexicale et quelques-uns avec une dyslexie phonologique ont répondu « non », mais les enfants a dyslexie mixte n'ont rien dit. Nous avons repris une image du texte passé, et avons reformulé la question « regardez ici » en montrant une lettre barrée « est-ce qu'on la prononce ? » « je vais la lire ». Après la lecture « c'est quoi la lettre ? » les enfants répondent 's' » c'était le verbe mets avec le s barré. « Très bien, est-ce que vous avez entendu 'mets' en prononçant le s ou 'met' sans s ? » les enfants ont compris, à des vitesses réparties. Mais finalement l'exemple les a bien servis.

Deuxième étape : nous avons invité les élèves à nous reproduire quelques signes à savoir la barre oblique avec de la pâte à modeler. C'est une technique kinésique pour éveiller le sens du toucher, l'allier à celui de la vision, le tout en concordance avec la mémoire.

Par la suite nous avons transcrit quelques mots tirés de la séance précédente, et nous les avons invités de voir la graphie des mots, de voir l'image qui va avec, de fermer les yeux de revoir l'image mentalement et de réouvrir les yeux (répétition à chaque séance).

Nous avons remarqué, que tous les enfants étaient un peu surpris, car ils ne sont pas habitués à ce genre de méthode. Nous avons décelé des sentiments de curiosité mais aussi l'étourdissement par moment, dans le sens où ils deviennent désorientés, avec une baisse d'attention, une incompréhension qui se suit de signes de stress, ou d'étonnement, ils ont du mal à suivre.

Une fois ils ont établi l'image mentale du mot choisi, nous avons procédé à un jeu pour relier les images avec les mots qui leur correspondent. Un jeu de carte, la moitié des cartes contient des mots et l'autre moitié des images.

Les réponses n'étaient pas toutes correctes. Les élèves qui ont répondu correctement, ont le moins de problème de mémorisation, n'oublions pas que cette dernière mémorisation était instantanée et que la mise en pratique était immédiate.

Les objectifs selon la deuxième séance :

- Intérioriser quelques images illustratives, des signes et leur visualisation mentale,
- Assurer l'automatisation du processus, nous allons au fil des séances d'insister sur le fait de « photographier » les images alliées à leurs mots, et sur la stimulation des cinq sens afin qu'il automatise les procédés et les techniques.
- Apprendre et développer des réflexes de mémorisation,
- Analyser les sons, les comparer visuellement, déceler la différence graphique (travail de mémoire),
- Faire des rappels des séances précédentes afin d'assurer à ce que les informations soient bien emmagasinées. (Éveil, répétition, systématisation).

IV.2.3. Troisième séance

Le déroulement de la troisième séance a suivi le même principe que les autres soit :

La durée de la séance 3 : même principe des autres séances

Première étape : mêmes consignes durant la séance 1 et 2

Avant le début de chaque séance : mêmes consignes que dans les deux séances précédentes, rajoutant à cela un éveil et un rappel des choses apprises et vues de la séance d'avant. L'éveil était oral, le rappel était avec des illustrations.

Deuxième étape : Nous avons travaillé sur les synonymes, l'explication du terme synonyme est expliquée sous forme de deux définitions sur la méthode éclectique, nous avons fait une première lecture et avons invité les enfants à le faire juste après. L'hésitation lors de la lecture est toujours présente mais avec moins de stress et de fatigue. Nous avons réexpliqué les définitions données dans le texte oralement, les enfants à dyslexie lexicale ont bien saisi, ceux qui ont une dyslexie phonologique plus ou moins, et ceux ayant une dyslexie mixte pas du tout.

Nous avons entamé la page d'après, il s'agit à la fois d'un exercice mais aussi d'un entraînement. Nous avons pris la moitié de l'exercice celle d'en bas de la consigne (les mots avec les images). « Regardez bien les images » « est-ce qu'il y a des ressemblances entre les photos ? » « Est-ce qu'il y a les mêmes photos ? Ou des photos qui montrent le même dessin ? » Cette dernière reformulation a facilité la compréhension pour tous les élèves. Les réponses : ils ont tous répondu oui.

Par la suite, nous leur avons demandé si les mots qui sont à côté des images qui sont identiques se ressemblent ? Les réponses : ils ont tous répondu (avec un peu d'hésitation) par non. « Parfait, regardez les enfants, un synonyme c'est deux mots avec la même image et deux mots différents » tous les enfants ont compris.

Maintenant, nous allons faire ensemble l'exercice. Nous avons lu la consigne, leur avons demandé de faire de même, les enfants à dyslexie mixte ou lexicale étaient pas mal hésitants. Mais ils ont compris la consigne dans sa globalité surtout qu'elle a été accompagnée par des images (couper/et). Nous leurs avons donné des exemplaires de la même page et les enfants se sont mis au travail. L'exercice était ludique.

Remarque : les enfants ayant des troubles du comportement se sont perdus avec les parties coupées, ils avaient du mal à s'organiser. Notre aide était exigée, nous leur avons demandé de rassembler les images coupées et de les mettre de côté les unes au-dessus des autres, et les mots coupés de la même façon, et les mettre un peu plus loin. « Maintenant, vous allez prendre la première image (avec le mot

qui va avec juste à côté) et cherchez la seconde image qui la correspond » ils ont compris la consigne et ça leur avait permis une meilleure organisation.

Contrairement à la deuxième séance, c'était nous qui avons piloté la mise en pratique, tandis que durant cette séance c'était aux élèves de s'exécuter seuls.

Les objectifs selon la troisième séance :

- De travailler légèrement la synonymie et viser l'enrichissement du répertoire vocabulaire,
- Insister sur les sons et leurs illustrations,
- Modéliser les réponses
- Faire des rappels des séances précédentes afin d'assurer à ce que les informations soient bien emmagasinées (Eveil, répétition, systématisation),
- Organiser la planification des informations,
- Autonomiser le travail (en leur servant de modèle à suivre) mais celle-ci reste conditionnée par la fatigue, l'inhibition et le stress. Pourquoi nous avons privilégié des pauses et des arrêts tout au long de la séance (surtout quand ils éprouvent le besoin, avec quelques étirements ou changement de la position de s'asseoir)

IV.2.4. Quatrième séance

La durée de la séance 4: même principe les autres séances

Première étape : mêmes consignes durant les autres séances

Avant le début de chaque séance : mêmes consignes que dans les deux séances précédentes, rajoutant à cela un éveil et un rappel des choses apprises et vues de la séance d'avant. L'éveil était oral, le rappel était avec des illustrations.

Deuxième étape : Nous nous sommes intéressés dans la séance qui suit, à la production écrite, nous avons proposé un modèle de paragraphe, le tout premier parle du boulanger et les étapes de son travail, après notre lecture et celles des

enfants, nous avons procédé à la suppression du nom du métier, en gardant ce qui le précédait et ce qui le suivait. Et de la même façon, nous avons supprimé les étapes, mais pas les connecteurs logiques.

Nous leur avons proposé de faire la même chose ensemble (avec notre aide) en choisissant un autre métier. Il faut savoir que le paragraphe que nous avons proposé est réduit par rapport à celui qui se fait dans une classe normale.

Les enfants oralement ont commencé à nous aider, tantôt c'est nous qui lisons, tantôt c'était eux qui faisaient la lecture (leur mémoire a bien travaillé avec ces mots récurrents),

La pratique autonome qui a suivi ce modèle était de réaliser la même chose, avec différents mots (les mots étaient proposés dans des boîtes à outils contenant des mots et des images). Les enfants à dyslexie mixte et lexicale avaient du mal avec la graphie, mais la compréhension de la consigne était présente chez tous les enfants.

Les objectifs selon la quatrième séance :

- Renforcer la compréhension textuelle,
- Renforcer les stratégies d'automatisation ;
- Faire des rappels des séances précédentes afin d'assurer à ce que les informations soient bien emmagasinées. (Eveil, répétition, systématisation),
- Assurer la planification des productions écrites, la planification s'est déroulée sur deux phases, orale puis une transcription à l'aide d'un modèle,
- Modéliser les paragraphes à travers des substitutions. Cela étant dit, les paragraphes contiennent toujours les mêmes mots introducteurs, il n'y a que les noms des métiers qui changent.

IV.2.5. Cinquième séance

La durée de la cinquième séance : même principe les autres séances

Première étape : mêmes consignes durant les autres séances

Avant le début de chaque séance : mêmes consignes que dans les deux séances précédentes, rajoutant à cela un éveil et un rappel des choses apprises et vues de la séance d'avant. L'éveil était oral, le rappel était avec des illustrations.

Deuxième étape : Il faut savoir que les choses les plus difficiles à enseigner à un enfant dyslexique sont les règles de grammaire, de syntaxe, etc. Par conséquent, nous avons essayé d'abrégé le cours et de ne donner que l'essentiel. (Voir les chapitres théoriques où l'on explique que la charge d'information fatigue et perturbe les dyslexiques, le témoignage de Davis en particulier)

Nous avons procédé par une lecture magistrale, puis une lecture silencieuse des enfants. Par la suite nous leur avons demandé de lire à voix haute. Puis, nous leur avons expliqué (que c'est simple, une façon de les rassurer). Une phrase interrogative commence par ces mots que nous appelons mots interrogatifs, dont la couleur est rose d'habitude. Et se termine pas ce signe « ? » que nous appelons point interrogatif.

Ils ont saisi le principe, une série d'exercices s'est suivie, nous leur avons proposé de transformer des phrases normales en des phrases interrogatives. À l'aide de feuilles séparées, sur lesquelles figurent les mots interrogatifs (déjà illustrés). La mise en application leur était plutôt facile, cependant, lors de la transcription, quelques-uns avaient du mal à bien transcrire.

Les objectifs selon la cinquième séance :

- Développer des stratégies de reconnaissance visuelle en cas d'incompréhension
- Miser sur des stratégies ludiques, puis faire la transcription sur les cahiers.

Dans le tableau qui suit, nous avons regroupé les séances assurées avec les objectifs visés, c'est un tableau qui synthétise les étapes citées en supra

Séances	Objectifs
Première séance	<ul style="list-style-type: none"> - Familiariser les enfants avec le nouveau texte et ses formes nouvelles, - Rendre l'acte de lecture le plus ludique et simple possible, - Faciliter la conversation orale et rendu l'assemblage image/mot moins pénible, - Pousser les enfants à s'habituer à une nouvelle graphie de l'alphabet (qui exclut les lettres de confusion), - Essayer de retenir un minimum d'informations.
Deuxième séance	<ul style="list-style-type: none"> - Intérioriser quelques images illustratives, des signes et leur visualisation mentale, - Assurer l'automatisation du processus, nous allons au fil des séances d'insister sur le fait de « photographier » les images alliées à leurs mots, et sur la stimulation des cinq sens afin qu'il automatise les procédés et les techniques. - Apprendre et développer des réflexes de mémorisation, - Analyser les sons, les comparer visuellement, déceler la différence graphique (travail de mémoire), - Faire des rappels des séances précédentes afin d'assurer à ce que les informations soient bien emmagasiner. (Éveil, répétition, systématisation).
Troisième séance	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler légèrement la synonymie et viser l'enrichissement du répertoire vocabulaire, - Insister sur les sons et leurs illustrations, - Modéliser les réponses - Faire des rappels des séances précédentes afin d'assurer à ce que les informations soient bien emmagasinés (Eveil, répétition, systématisation), - Organiser la planification des informations, - Autonomiser le travail (en leur servant de modèle à suivre) mais celle-ci reste conditionnée par la fatigue, l'inhibition et le stress. Pourquoi nous avons privilégié des pauses et des arrêts tout au long de la séance (surtout quand ils éprouvent le besoin, avec quelques étirements ou changement de la position de s'asseoir)
Quatrième séance	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer la compréhension textuelle, - Renforcer les stratégies d'automatisation ; - Faire des rappels des séances précédentes afin d'assurer à ce que les informations soient bien emmagasiné. (Eveil, répétition, systématisation),

	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la planification des productions écrites, la planification s'est déroulée sur deux phases, orale puis une transcription à l'aide d'un modèle, - Modéliser les paragraphes à travers des substitutions. Cela étant dit, les paragraphes contiennent toujours les mêmes mots introducteurs, il n'y a que les noms des métiers qui changent.
Cinquième séance	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des stratégies de reconnaissance visuelle en cas d'incompréhension - Miser sur des stratégies ludiques, puis faire la transcription sur les cahiers.

Tableau 13 nombre et objectifs des séances

IV.3. Les sujets expérimentaux

Parallèlement à notre demande d'aide aux enseignantes, nous avons demandé aux directeurs de nous fournir les dossiers médicaux et les rapports sur l'état de santé de chaque élève choisi. Au départ, nous nous sommes retrouvés avec 30 élèves répartis sur 3 écoles distinctes. Notre détection de cas reposait sur le principe du diagnostic par exclusion, inspiré par Michel Habib (2004), et donc, les dossiers nous ont aidés à exclure les enfants :

- Ayant des troubles auditifs
- Ayant des troubles visuels (ceux-ci étaient assez nombreux)
- Trouble psychiatrique

Pour les dossiers médicaux, énormément de cases n'étaient pas remplies, or, nous avons communiqué avec les directeurs, et il s'est avéré que les médecins responsables des visites médicales scolaires ne font pas d'exams complets, et parfois ils ne voient même pas les élèves.

IV.3.1. Les tests

L'échantillon de dyslexiques est composé de 9 enfants. Leur évaluation s'est déroulée en coopération avec les spécialistes de deux organismes celui de : l'hygiène et scolarité et l'ORL de la ville de Batna.

Les enfants ont été soumis à un protocole classique avec un bilan composé de tests étalonnés dont la réalisation se fait systématiquement. L'éventail de tests que nous avons utilisé comprenait certaines épreuves issues de : odédys (Outil de DÉpistage des DYSlexies). Précisons, le fait que les épreuves n'ont pas toutes été tenues en compte, par défaut de maîtrise et de formation (de notre part et de la part des spécialistes de la santé).

IV.3.2. Les sujets dyslexiques

Cette recherche d'échantillon s'est déroulée sur une étendue de deux mois, en se basant sur une méthode de convenance ou de commodité (lorsque l'on formule des hypothèses allant dans le sens de ces mobilisations) fusionnée à l'échantillonnage au jugé (technique qui consiste à collecter des échantillons selon des critères anticipés). En d'autres termes, nous avons affaire à des cas spéciaux qui ne sont pas obligatoirement présents dans toutes les écoles, encore moins dans la même classe. Nous savons préalablement que les profils de ces individus sont bien déterminés par la science (symptômes connus), en plus, dans la détection et le diagnostic des cas dyslexiques, nous avons une procédure préétablie et un croquis à suivre.

Par ailleurs, les enfants ont bénéficié également d'une évaluation d'âge mental et de troubles accompagnateurs (réalisé par la psychologue de l'ORL). Sur les 17 enfants testés dans ce dispositif, 8 ont été éliminés du corpus de base, car leurs troubles associés (troubles psychologiques, troubles d'hyperactivité et/ou âge mental déficient) étaient prédominants aux troubles de la lecture. L'échantillon de dyslexiques final est donc composé de 9 enfants.

Selon les normes scientifiques, la dyslexie est repérée seulement à partir de deux ans de retard dans la lecture. Par conséquent, un enfant n'ayant jamais

redoublé ne peut théoriquement pas être identifié comme dyslexique avant la 5^{ème} AP.

Pour constituer un groupe de comparaison, il a donc été décidé de tester la méthode sur des enfants scolarisés en classe. Pour éviter les différents biais sociologiques, il a été choisi de retenir des écoles situées dans des secteurs des zones urbaines.

IV.3.3. La population selon le sexe et l'école

La présentation des enfants va être répartie en fonction du sexe, toutefois cette répartition n'est pas significative dans notre travail, Notre étude a ciblé des apprenants de la 5^{ème} AP dont le nombre total, rappelons-le, est de 9. Les garçons sont au nombre de 7. Les filles quant à elles n'ont pas dépassé les 2.

Le tableau qui suit, regroupe les élèves dyslexiques représentant notre échantillon, en fonction du genre et des écoles

Sexe	Ecole 1		Ecole 2		Ecole 3	
	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille
Cas d'études	3	1	2	1	2	0

Tableau 14 les cas dyslexiques

IV.3.4. Les caractéristiques des élèves dyslexiques

Les tableaux subséquents, récapitulent les caractéristiques de chaque cas, ces dernières sont dotées d'un caractère individuel. Elles sont à la fois tirées des dossiers médicaux de chaque apprenant, mais aussi d'observations et entretiens exclusifs avec chaque élève. Les cas sont dénommés par numéro, afin de préserver l'anonymat.

Code	Sexe	Profil psychologique et comportemental	Examen médical	Redoublant	Type de dyslexie	Signe accompagnateurs	Prise en charge
ED1	M ¹¹	<u>Aisance corporelle</u> : casse son matériel, difficulté à faire un travail propre <u>Agitation</u> : saute sur place, se met en danger, parle beaucoup <u>Gestion des émotions</u> : impulsif, agressif, violent <u>Relations aux pairs dans l'école</u> : agressif avec ses pairs <u>Relations au groupe classe</u> : ne s'intègre pas au groupe <u>Relations à l'adulte</u> : provoque, manque de respect <u>Relation aux règles</u> : ne les respecte pas, destruction d'objets, vol, insulte, perturbe	R.A.S	Oui	Dyslexie mixte	Hyperactivité Dyscalculie Dysorthographe Tics nerveux	psychiatre : néant orthophonique : néant
ED2	M	<u>Aisance corporelle</u> : agile <u>Agitation</u> : calme <u>Inhibition</u> : parle peu, repli sur soi <u>Gestion des émotions</u> : inhibé <u>Relations aux pairs dans l'école</u> : bonnes relations <u>Relations au groupe classe</u> : dialogue avec les autres, difficultés à travailler dans un groupe <u>Relations à l'adulte référent</u> : est poli <u>Relation aux règles</u> : les comprend respecte les règles de la classe	R.A.S	Oui 3 année primaire 1 fois	Dyslexie mixte	Tics nerveux	psychologique : néant Rééducation orthophonique : néant Psychothérapie : néant
ED3	M	<u>Aisance corporelle</u> : casse son matériel, difficulté à faire un travail propre <u>Agitation</u> : tremble, se met en danger, parle beaucoup <u>Gestion des émotions</u> : impulsif, agressif <u>Relations aux pairs dans l'école</u> : agressif avec ses pairs <u>Relations au groupe classe</u> : ne s'intègre pas au groupe <u>Relations à l'adulte</u> : provoque, manque de respect <u>Relation aux règles</u> : ne les respecte pas	R.A.S	Non	Dyslexie lexicale	Dyscalculie Dysgraphie Trouble du comportement Hyperactivité	anamnèse : néant

¹¹ M = masculin / F = féminin

Code	Sexe	Profil psychologique et comportemental	Examen médical	Redoublant	Type de dyslexie	Signe accompagnateurs	Prise en charge
ED4	M	<u>Aisance corporelle</u> : agile ,adroit <u>Agitation</u> :calme <u>Inhibition</u> : repli sur soi, parle peu <u>Gestion des émotions</u> :inhibé <u>Relations aux pairs dans l'école</u> :s'isole <u>Relations au groupe classe</u> : respecte les autres, accepte l'aide des autres <u>Relations à l'adulte</u> :est respectueux, soumission <u>Relation aux règles</u> : respecte les règles lors des déplacements dans la classe, dans l'école, à l'extérieur	R.A.S	Non	Dyslexie lexicale	Désorientation	psychiatre : néant orthophonique: néant
ED5	M	<u>Aisance corporelle</u> : agile <u>Agitation</u> : calme <u>Inhibition</u> :parle peu <u>Gestion des émotions</u> : sensible,inhibé <u>Relations aux pairs dans l'école</u> : bonnes relations <u>Relations au groupe classe</u> : regarde les autres, coopère. <u>Relations à l'adulte</u> : bonne, est poli <u>Relation aux règles</u> : respecte les règles de la classe, retard	R.A.S	Oui	Dyslexie phonologique	Dyscalculie Désorientation	psychologique : néant Rééducation orthophonique : néant Psychothérapie : néant
ED6	M	<u>Aisance corporelle</u> : casse son matériel, difficulté à faire un travail propre <u>Agitation</u> :saute sur place, se met en danger, parle beaucoup <u>Gestion des émotions</u> :impulsif, agressif, violent <u>Relations aux pairs dans l'école</u> : agressif avec ses pairs <u>Relations au groupe classe</u> : ne s'intègre pas au groupe <u>Relations à l'adulte</u> :provoque, manque de respect <u>Relation aux règles</u> : ne les -respecte pas	R.A.S	Oui 3année primaire 1 fois	Dyslexie phonologique	Dyscalculie Désorientation	anamnèse : néant

Code	Sexe	Profil psychologique et comportemental	Examen médical	Redoublant	Type de dyslexie	Signe accompagnateurs	Prise en charge
ED7	F	<u>Aisance corporelle</u> :agile <u>Agitation</u> :calme <u>Inhibition</u> :parle peu <u>Gestion des émotions</u> :sensible, inhibée <u>Relations aux pairs dans l'école</u> : bonnes relations <u>Relations au groupe classe</u> :regarde les autres, coopère <u>Relations à l'adulte</u> :bonne, est polie <u>Relation aux règles</u> :respecte les règles de la classe	R.A.S	Non	Dyslexie lexicale	Peur Désorientation	psychiatre : néant
ED8	F	<u>Aisance corporelle</u> :agile <u>Agitation</u> :calme <u>Inhibition</u> :parle peu <u>Gestion des émotions</u> :sensible, inhibée, souriante <u>Relations aux pairs dans l'école</u> : bonnes relations <u>Relations au groupe classe</u> :regarde les autres, coopère <u>Relations à l'adulte</u> :bonne, est polie <u>Relation aux règles</u> :respecte les règles de la classe	R.A.S	Non	Dyslexie lexicale	Désorientation Tics nerveux	orthophonique: néant psychologique : néant Rééducation orthophonique : néant
ED9	M	<u>Aisance corporelle</u> :agile, adroit <u>Agitation</u> :calme <u>Inhibition</u> : repli sur soi, parle peu <u>Gestion des émotions</u> :inhibé <u>Relations aux pairs dans l'école</u> : s'isole <u>Relations au groupe classe</u> : respecte les autres, accepte l'aide des autres <u>Relations à l'adulte</u> :est respectueux, soumission <u>Relation aux règles</u> : respecte les règles lors des déplacements dans la classe, dans l'école, à l'extérieur	R.A.S	Non	Dyslexie mixte	Dyscalculie Dysgraphie Désorientation Tics nerveux	Psychothérapie : néant anamnèse : néant

Tableau 15 Tableau détaillé des cas dyslexiques

IV.4. Difficultés rencontrées

En Algérie, le nombre d'heures des séances de français est très réduit par rapport aux autres matières, encore moins le nombre d'heures de nos interventions. Limité à la fois, par l'administration et par les enseignants, sous prétexte qu'ils aient un programme à suivre, à finir dans des délais restreints. A cela s'ajoute, le fait qu'ils ont refusé l'enregistrement des séances, chose que nous comprenons, mais qui freine notre aboutissement à de meilleurs résultats.

Tout en tenant compte de notre contexte, est que, les parents dont les enfants sont dyslexiques ; ne se sont pas montrés coopératifs à notre grand regret. À partir de ce moment, l'entière mise en application a reposé sur nos épaules. Davis cite cela dans son livre en expliquant que les parents sont souvent surpris quand ils découvrent que la lecture n'est pas importante pour leurs enfants. Notant parallèlement, que les uns n'arrivaient pas à saisir le concept de dyslexie et les autres, étaient dans le déni total. Les enseignants quant à eux, étaient prêts à adopter certains faits et gestes, mais la peur de l'inconnu les rendait distants vis-à-vis de la méthode proposée.

Rajoutant à cela, l'interruption des séances à cause des examens, de la correction et des procédures qui vont dans ce sens. Nous avons voulu proposer plus de cinq séances, mais vu les calendriers des devoirs et exercices quotidiens donnés par les enseignantes (dans toutes les matières et surtout l'examen final), nous n'avons pas pu faire plus. De surcroît, nous n'avons pas voulu perturber et fatiguer davantage ces enfants qui étaient menés à passer un examen national vers la fin de l'année.

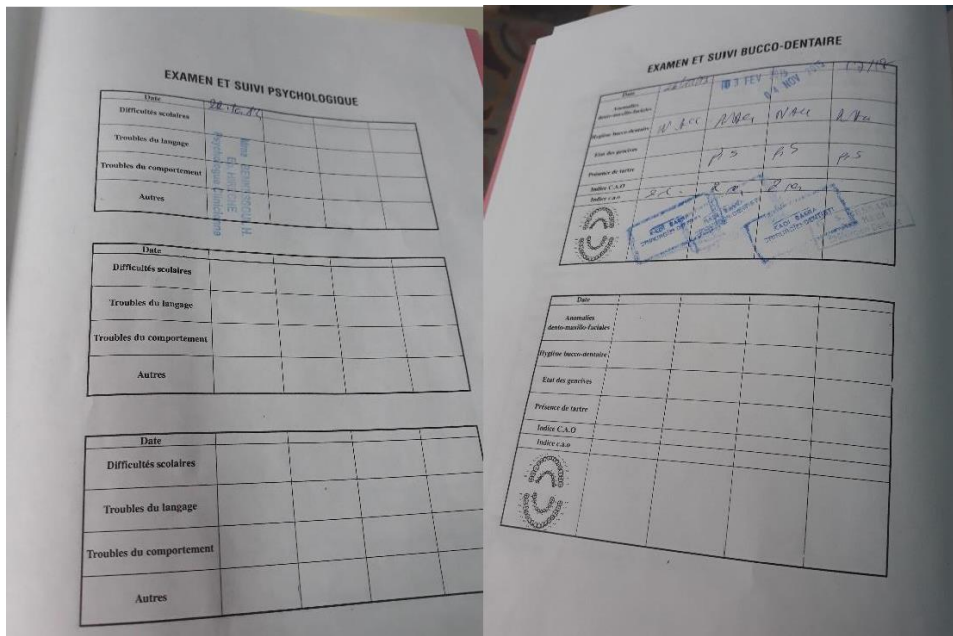
A notre échelle, nous n'avons pas pu aménager les classes afin de réduire les éléments qui parasitent l'attention des enfants, et qui les mettent plus à l'aise (revoir la décoration et le positionnement des tables, etc.)

Comme nous l'avons mentionné en supra, nous n'avons pas eu des classes séparées, sous prétexte qu'il est interdit de les faire sortir du cours, nous nous sommes retrouvés alors avec énormément de distraction, surtout quand les

enseignantes expliquent le cours à voix haute, et que les élèves répondent avec énergie et participent à haute voix et parfois avec une façon bruyante.

Nous avons choisi un sujet difficile, et notre idée à vouloir créer une méthode exige un travail d'équipe de recherche, de laboratoire, et de préparation qui dépasse une seule année. Malheureusement, nous n'étions pas suffisamment soutenus, et nous manquons de beaucoup de matériaux, de temps, d'aide et de collaboration surtout, sur tous les plans, de l'administration, des enseignants et des parents.

Il est à noter aussi, que lors du dépistage et du diagnostic nous avons eu du mal à faire le tri, car nous avons tout fait en collaboration avec l'orthophoniste et la psychologue, les dossiers médicaux ne comportaient pas de mention en cas de troubles du langage, car, comme l'un des directeurs nous l'avait expliqué, il n'y avait réellement que des visites médicales (de dentiste et médecin généraliste). Tandis que pour la visite du psychologue elle était soit inexistante soit on demandait les dossiers médicaux sans voir véritablement les enfants, nous avons pris en photo les dossiers médicaux des enfants sujets (dans les trois écoles) et les images qui suivent témoignent sur la partie qui concerne la visite du psychologue :



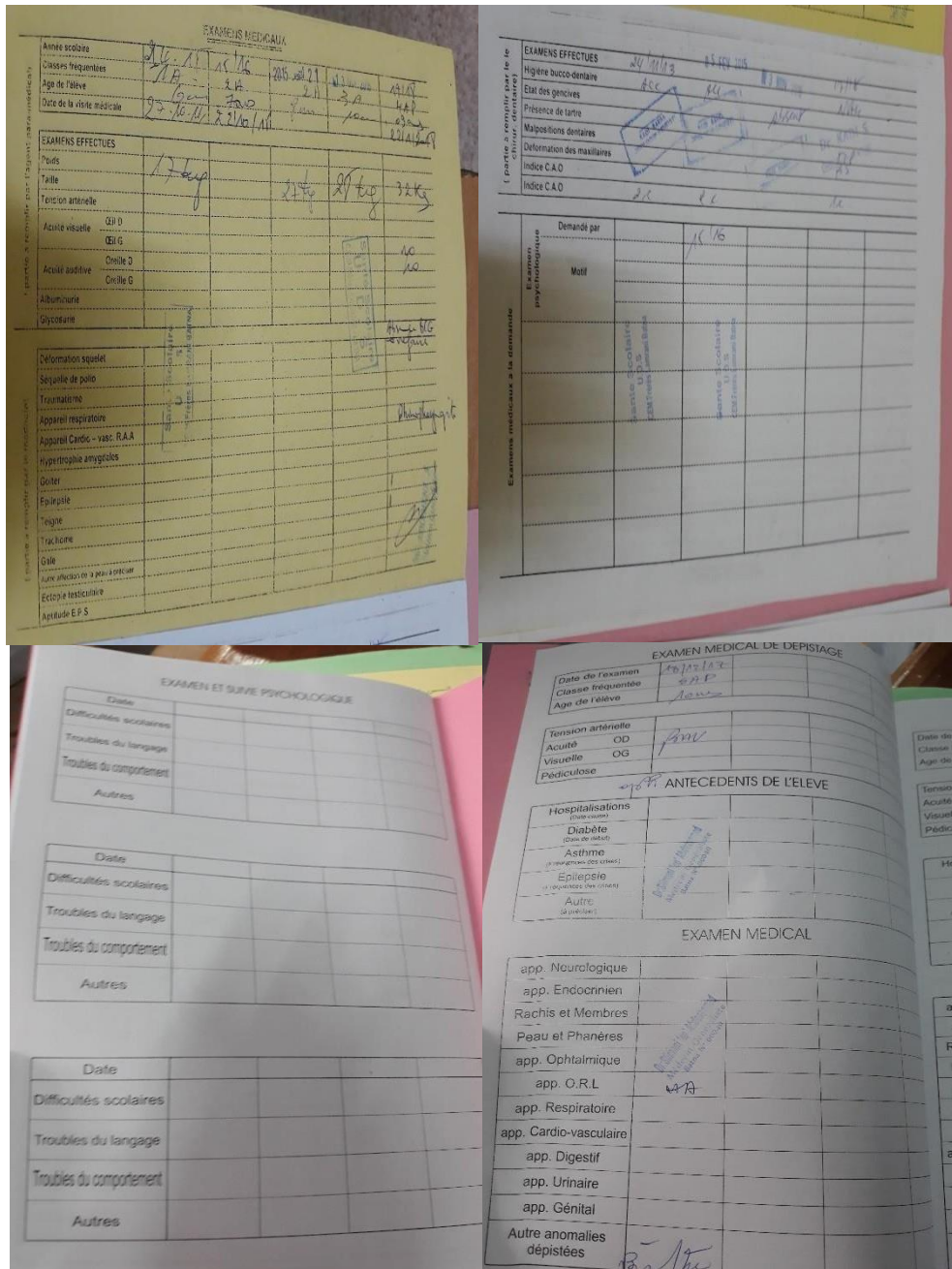


Figure 18 photos prises des parties réservées aux psychologues des dossiers médicaux des élèves dyslexiques

V. Enquêtes

Nos hypothèses de départ, et nos objectifs nous ont conduit vers le choix de deux techniques afin de mener nos enquêtes sur le terrain.

1. Premièrement, pour voir l'aménagement des classes, le déroulement des séances, et des pratiques didactico-pédagogiques.
2. Deuxièmement, afin de cerner l'état de la formation en générale et la formation spécialisée des enseignants, nous avons opté pour un entretien directif.
3. Troisièmement, afin d'évaluer les connaissances des enseignants vis-à-vis des élèves dyslexiques nous avons choisi le questionnaire

A cela s'ajoute une analyse de contenu se rapportant au manuel scolaire avec des grilles d'évaluation adaptées.

V.1. Observations de classes

L'observation structurée est le moyen qui nous a permis de faire l'état des lieux, autrement dit, nous avons pu examiner l'aménagement des classes, le déroulement des séances, les pratiques didactico-pédagogiques des enseignantes, et pour évaluer le recours au manuel scolaire.

V.1.1. La grille d'observation

Afin de mener à bien notre travail de recherche, notre observation en classe a suivi une grille détaillée et adaptées de deux modèles que nous avons jugés répondre à nos attentes du déroulement des pratiques de classe, dans un premier temps nous avons les observations avec tous les élèves puis avec les enfants soupçonnés dyslexiques. Les deux modèles sont tirés : de la grille d'évaluation du professeur en classe de FLE produite par Jean-Michel Ducro du site [insuf-fle](http://insuf-fle.com) et de la grille intitulée : indicateurs pour une observation active de classe proposée par l'académie de Versailles (Inspection de l'Éducation Nationale de Colombes I)

La grille est la suivante :

Observations (communes à toutes les classes) l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Arrive quelques minutes avant le début du cours			
Prépare son matériel si nécessaire,			
Ne commence pas son cours à l'heure (généralement les enseignantes passent quelques minutes à calmer les enfants),			
Précise les objectifs du cours			
Présente le plan de leçon			
Exécute un retour sur le dernier cours			
Durant les 5 premières minutes du cours, le climat de la classe est plutôt (Bruyant)			
Afin de capter l'attention des élèves l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Se déplace dans la classe			
Utilise l'humour pour détendre l'atmosphère			
Varie habilement son ton de voix			
Pour communiquer le contenu de son cours l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Utilise un vocabulaire juste			
Utilise un vocabulaire riche et varié			
Fait des phrases simples dont le sens est univoque			
Pour maintenir l'intérêt des élèves l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Utilise des stratégies variées qui s'adressent à plusieurs sens			
Appuie son discours par des gestes significatifs			
Pose des questions surprises			
Lorsque l'enseignante utilise le tableau :	Toutes	Quelques-unes	Une seule

garde contact avec la classe				
se soucie du champ visuel des élèves				
soigne sa calligraphie				
L'enseignant(e) vérifie la compréhension des élèves :	Toutes	Quelques-unes	Une seule	
Par des exercices écrits complétés individuellement				
Par des exercices écrits complétés en petits groupes				
Lorsque l'enseignant(e) pose des questions :	oui	non	Ça dépend	
Les élèves ont le temps pour répondre				
cible des élèves pour répondre				
Lorsque l'enseignant(e) donne des exercices ou un travail :	oui	non	Ça dépend	
Les consignes sont claires				
Les documents remis ou présentés sont exempts de fautes de français				
Les activités :	oui	non	Ça dépend	
Permettent d'atteindre l'objectif du cours				
Sont diversifiées				
Permettent à l'élève d'être actif dans ses apprentissages				
Pendant que le cours se déroule :	Bruyants	Calmes	Distracts	Perdus
les élèves sont plutôt				
Les relations enseignant(e)-élèves semblent globalement	Tendues	Amicales ¹²	Professionnelles ¹³	
Enseignante 1 (48 ans)				
Enseignante 2 (38 ans)				
Enseignante 3 (46 ans)				
Enseignante 4 (30 ans)				

Enseignante 5 (51 ans)			
Enseignante 6 (40ans)			
L'enseignant(e) fait un retour sur le cours :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
En reprenant les objectifs du cours			
En faisant une synthèse du contenu			
En questionnant les élèves			
L'enseignant(e) situe l'élève par rapport au prochain cours:	Toutes	Quelques-unes	Une seule

Tableau 16 La grille d'observation des pratiques de classes

Les items analysés lors de notre observation sont les suivants :

1. Observations début du cours (communes à toutes les classes)
2. Observations durant le cours
 - a. Le répertoire lexical des enseignants
 - b. Maintien de l'intérêt des élèves
 - c. Maintien du visuel des élèves
 - d. La vérification de la compréhension
 - e. La participation des élèves
 - f. La clarté des consignes
 - g. La diversification des activités
 - h. Les relations entre les enseignantes et les élèves
3. Achèvement du cours
4. Consigne pour le prochain cours

V.1.2. Objectifs des observations

Notre recours à la technique de l'observation avait pour objectif ce qui suit :

- Recueillir des données effectives quant aux pratiques des classes, notre concentration était orientée vers les techniques enseignantes,

le comportement des élèves et le déroulement du cours. Autrement dit, décrire les situations qui se répètent au quotidien, développer un rapport systématique qui nous permet d'établir une comparaison plus tard dans la partie pratique, entre ce qui se fait réellement et ce qui devrait se faire.

- Notre objectif est aussi de dégager des actions didactico-pédagogiques qui seraient analysées de façon qualitative. Nous avons restreint notre observation car la classe est un lieu tellement riche en détails et complexe, par conséquent nous avons ciblé ce qui suit : les enseignants (pratique, comportement), la classe (décor, aménagement), les apprenants (comportement, réception, participation), la leçon et le manuel utilisé (déroulement du cours, utilisation du livre et d'autres supports), les interactions (entre enseignant, apprenant et contenu). Ces items, nous ont permis de formuler une problématique que nous avons essayé de résoudre à travers la méthode proposée. Autrement dit, les problèmes et les failles que nous avons pu déceler ont formé le socle de notre solution proposée.

V.2. Enquête par entretien directif

L'entretien directif que nous avons suivi était doté d'un caractère d'exploration, il était formé à partir de questions/réponses courtes et ciblées afin d'apporter des réponses et tirer au clair les questionnements quant à nos hypothèses de départ. Il était destiné à la même population à laquelle le questionnaire a été administré.

Le questionnaire avait pour objectif de collecter des données sur la prise en charge des dyslexiques (connaissances, méthodes d'enseignements etc.) tandis que l'entretien avait pour objectif de collecter des informations quant à la formation spécialisée par rapport à différents axes (passerelle, modules etc.)

Notre travail est régenté par une analyse qualitative et quantitative de l'entretien directif de type exploratif, nous avons utilisé la méthode du tri à plat via le programme de l'Excel.

L'entretien s'est déroulé sur une étendue de temps qui égal 3 mois d'affilée, pour la moitié des enseignants, l'entretien a eu lieu au sein des écoles primaires où ils exercent, pour le reste, c'était par le biais d'une école, dans laquelle se déroulaient des journées pédagogiques. Nous avons entamé les entretiens avec ces derniers, durant leur temps libre. Les axes de notre enquête se résument en des points suivants :

- Cursus universitaire,
- Types et modules de formations,
- Savoir et savoir-faire des enseignants,
- Troubles de l'apprentissage.

Nombre d'enseignants en fonction du cursus universitaire :

Cursus universitaire	LMD	Classique	Autre	Total
Nombre d'enseignant	19	7	4	30

Tableau 17 Les caractéristiques des sujets interviewés

Étant donné que la recherche vise à cerner l'importance de la formation spécialisée sur les pratiques d'enseignement nous retenons les objectifs suivants :

- Montrer s'il y a présence ou absence de la formation spécialisée ;
- Déterminer s'il y a compatibilité ou non entre la théorie formationnelle et la réalité du terrain (formation initiale, et continue, journée pédagogique),
- Identifier les effets sur les pratiques pouvant être liés à la formation pédagogique.

Notre entretien va nous permettre d'étudier les viables suivantes :

1. Passerelle universitaire,
2. Type de formation et module de formation.

Notre recherche est donc échantillonnée, s'appuyant aussi sur une lecture descriptive, comparative et analytique des échanges découlant de l'entretien directif qui nous ont permis de constituer un bilan général d'exploration sur la formation initiale et continue, ce bilan nous permet par la même occasion d'établir la comparaison entre ce que propose la maquette ministérielle et ce qui se fait véritablement sur le terrain. La collecte des données auprès de chaque enseignant s'est opérée par nous-même.

V.3. L'enquête par questionnaire

Le questionnaire comme nous l'avons précisé a constitué un outil d'investigation. Son objectif est d'évaluer directement et de la façon la plus objective possible, la connaissance des enseignants vis-à-vis de la dyslexie.

Il a été administré, à 30 enseignants de la 5^{ème} année primaire, par nous même sous format papier. Ce questionnaire d'enquête a été élaboré après avoir entrepris une observation sur les états des lieux et des pratiques didactico-pédagogiques, et un entretien directif avec ces mêmes enseignants, en l'occurrence en classes de FLE. L'analyse des résultats est soumise à une démarche neutre et adaptée à la déontologie de la recherche scientifique, ce sont les résultats qui pilotent notre recherche et non le contraire.

Notre questionnaire contient 11 questions s'articulant sur les thèmes suivants :

- La dyslexie, définitions et généralités ;
- Symptômes et signes accompagnateurs ;
- Présence desdits cas en classe ;
- Savoir-faire et prise en charge ;

Les questions sont dotées de deux formes :

1. Forme des questions selon la nature des réponses :
 - De fait (exprime une réalité)

- D'opinion (exprime une conviction personnelle) qualitative
2. Forme des questions selon les possibilités de réponses :
- Ouvertes (réponse libre, un mot, une phrase...)
 - Fermées (les réponses sont proposées)
 - À choix binaire (une seule réponse ou case à cocher)
 - À choix multiples (réponse unique parmi la liste ou plusieurs réponses possibles)

Pour l'entretien et le questionnaire, nos données ont été analysées qualitativement et quantitativement, et examinées et traitées selon la technique du tri à plat, autrement dit, nous avons réalisé un comptage des réponses qui reposent sur un seul et même critère. Donc, nous les avons regroupées sous forme de thème représentatif de plusieurs réponses similaires ou identiques.

V.4. Population interrogée

Nous avons mené notre entretien directif et questionnaires auprès de 30 enseignants de FLE au cycle primaire de diverses écoles se trouvant à la wilaya de Batna, les unes se trouvant au centre-ville et les autres dans les périphéries de la ville.

Notre échantillonnage s'est appuyé sur deux méthodes : échantillonnage de convenance (ou de commodité) mais aussi de l'échantillonnage par grappe, car, nous nous inscrivons dans les sciences sociales, le corpus est trop complexe, interviewer tous les enseignants relèverait de l'utopie. Autrement dit, le choix du nombre d'enseignant est délibéré.

Nos entretiens directifs ont ciblé des enseignants de différentes régions pour avoir une idée globale sur la formation et son déroulement dans la ville et ses circonscriptions distinctes.

VI. Analyse du manuel scolaire

Notre analyse porte sur le manuel de la 5^{ème} année primaire, dont l'année de production est : 2010/2011, il est utilisé jusqu'à l'année scolaire 2018/2019. Toutefois, il est de notre devoir de rappeler, que ce manuel n'est plus à jour, et qu'un autre est venu le substituer, dit de deuxième génération, à partir de l'an 2018/2019. Un chapitre sera consacré à son analyse.

Notre expérimentation et notre travail de recherche a bel et bien débuté avant l'apparition de ce nouveau livre scolaire. Dans ce sens, il nous est invraisemblable de refaire le travail en entier sur ce dernier, cependant, nous avons pris le soin d'examiner les majeures disparités par rapport à celui que nous avons utilisé comme corpus.

Et nous tenons à préciser que ce nouveau manuel n'influence en aucun cas la charpente de notre méthode, car les ajouts ou les modifications, n'ont pas touché à l'essence des problèmes que nous avons soulevés et auxquels nous avons tenté d'apporter solutions.

VI.1. La grille d'analyse du manuel

L'analyse du manuel scolaire s'est basée sur une grille d'évaluation détaillée tiré du document intitulé : Comment choisir le manuel ? préparé par la Commission INTER-IREM / APMEP "Ouvrages scolaires et apprentissages", (2000).

Nous l'avons adaptée en la fusionnant à la grille proposée par l'enseignant Moha Jmad intitulée : Analyse pédagogique et technique d'un manuel scolaire. Au-delà d'une approche impressionniste.

Cette grille prend en considération des points que nous avons abordés dans les chapitres théoriques, qui peuvent porter confusion aux élèves dyslexiques : la forme (police, interligne, taille de la police, les illustrations, les couleurs, etc.).

La grille nous permet justement de dégager tous ces détails afin de voir si le manuel est adapté ou non :

Grille d'analyse du livre scolaire	
<u>L'analyse technique :</u>	<p>format : brochage ou cartonnage ?</p> <p>Couverture</p> <p>formes et couleurs des illustrations</p> <p>typographie, composition et mise en page</p> <p>table des matières, index</p> <p>documents d'accompagnement.</p> <p>Le parti pris éditorial de l'ouvrage?</p> <p>Sa lisibilité?</p> <p>Sa facilité d'utilisation?</p> <p>Son esthétique?</p>
<u>Identification du produit :</u>	<p>Support : livre / format : longueur ? largeur ? épaisseur ? poids ? qualité du papier ?</p> <p>Destinataires : livre de l'élève/ cahier d'exercices fongible / guide du professeur</p> <p>Niveau : 1 seul niveau/ segmentation</p> <p>Pays : utilisation nationale sans « déclinaison » régionale</p> <p>Fonction : - En classe : avec ou sans l'aide du professeur ? / - Hors de la classe : seul ou avec l'aide des parents ?</p> <p>Esthétique : illustré / non illustré ?</p> <p>Mode de communication : 1^{ère} personne ? / 2^{ème} personne ? / 3^{ème} personne ?</p>
<u>2- Analyse du contexte :</u>	<p>Institutionnel : conformité avec les programmes</p> <p>Economique : est-il à la portée ?</p> <p>Social : sensibilisation des autres acteurs / pas de sensibilisation</p> <p><u>L'analyse pédagogique :</u></p> <p>identifier le produit et son contexte</p> <p>repérer les indicateurs mesurables</p> <p>s'interroger sur le parti pris pédagogique qui sous-tend l'organisation et la composition de l'ouvrage (objectifs poursuivis, méthodes, rythme, acquis à valider)</p>

	déterminer les rôles respectifs assignés à l'élève et à l'enseignant dans l'utilisation du manuel.
2- <u>Le titre</u> :	Formulation du titre : Fonction pédagogique ? ou plutôt commerciale ? Le titre reflète-t-il le contenu le plus fidèlement possible ? Les titres des séquences incitent-ils les élèves à entrer avec enthousiasme dans l'apprentissage qui leur est proposé ?
3- <u>Les textes</u> :	Sont-ils diversifiés ? Leurs types ? Leurs sources ? Y a-t-il équilibre entre documents authentiques/textes littéraires ? Textes en prose et poème ? Présentent-ils un problème de lisibilité ? Typographique ? Linguistique ? Sont-ils accessibles au niveau des élèves ? Le lexique (champ lexical, termes techniques, redondance ou nouveauté...) La syntaxe (longueur des phrases,) Le style (le récit, le dialogue, la typologie des personnages représentés...)
4- <u>Les illustrations</u> :	Quelle place est accordée aux illustrations ? Qu'apporte-t-elle par rapport aux objectifs d'apprentissage ? Apportent-elles certaines informations que ne contiennent pas les textes ? Leur suppression limiterait-t-elle la compréhension du contenu ? La couleur est-elle utilisée à bon escient ?
5- <u>Les contenus</u> :	Le manuel est-il accessible ? Les contenus sont-ils exacts ? Conformés aux normes scientifiques ? Quelle représentation de la société sous-tend-il ? Comment représente-t-il les autres sociétés ? Prend-il en compte les exigences de la réalité culturelle des élèves ?
6- <u>Les fonctions</u> :	Le manuel poursuit-il bien les fonctions qu'il déclare poursuivre ? Remplit-il les fonctions suivantes : fonction de transmission des savoirs ? Fonction de développement des compétences ? Fonction de l'évaluation des acquis ? Fonction d'éducation sociale et culturelle (savoir-être) ?

	Y a-t-il un équilibre entre apports d'informations et acquisition des compétences ?
7- <u>Les objectifs</u> :	Les objectifs sont-ils formulés de manière explicite ? Permettent-ils une réelle évaluation ? Sont-ils organisés de façon à respecter la hiérarchie qui existe entre eux ? Quel est l'écart entre les objectifs déclarés du manuel et les objectifs effectivement réalisables ?
8- <u>Les activités et les exercices</u> :	Le niveau des activités et des exercices est-il adapté à l'âge des élèves ? Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ? Quels types d'exercices sont proposés ? de consolidation ? de remédiation ? de dépassement ? Sont-ils rangés par ordre de difficulté croissante ? Les situations proposées respectent-elles un équilibre culturel ? (Prénoms de garçons et de filles, situations proches des uns et des autres, situation en milieu rural et en milieu urbain, différentes couches sociales, différentes professions...)
9- <u>Les consignes</u> :	Les consignes sont-elles bien formulées ? (Pas de confusion) Sont-elles comprises ? Mettent-elles l'accent sur ce qui est essentiel ? La consigne utilise-t-elle les verbes d'action exprimant un comportement vérifiable ? Sont-elles courtes ou plutôt longues ? S'adressent-elles directement à l'élève ?
10- <u>L'évaluation</u>	Place de l'évaluation dans les manuels ? Diagnostique ? Formative ? Sommative ?
<u>Evaluation globale</u>	Le manuel répond-il aux attentes ? Le manuel vise-t-il à aider l'enseignant dans la gestion quotidienne des apprentissages ? Développe-t-il la capacité d'apprendre à apprendre ? Le manuel met-il l'élève dans une situation exploratoire (à interroger les personnes de son entourage ?) Les innovations sont-elles à la portée des utilisateurs ?

Tableau 18 La grille d'analyse du livre

VI.2. Les éléments analytiques

Les éléments fondateurs du manuel et que nous avons analysés, présentent aussi les éléments que nous avons modifiés dans notre méthode afin de les rendre compatibles aux dyslexiques, il s'agit de ce qui suit :

1. La typographie et la mise en page (point essentiel)
2. Illustration
3. Document d'accompagnement
4. Contenu des cours
5. Consignes

VI.3. Mise en forme de la méthode éclectique

La méthode est échafaudée sur les points qui suivent :

- Le travail de mémoire
- Les voies d'assemblage et d'adressage
- La conscience phonologique
- La remédiation cognitive et système de compensation
- La réadaptation (de l'outil d'apprentissage qui est le livre scolaire)
- Réadaptation du temps et du rythme
- L'aménagement de l'endroit d'apprentissage (classe)
- Une fusion des méthodes de Davis, d'Antoine de la Garanderie.

Notre méthode éclectique consiste en une méthode d'enseignement basée sur l'éclectisme. C'est un chevauchement de quelques méthodes, mais surtout d'adaptations faites à partir du principe dit « système de compensation ». Ces adaptations réformeront la version classique du livre scolaire. Le principe de ces remédiations cognitives consiste en un soutien des aires du fonctionnement neuropsychologique responsables de l'apprentissage, les soutenir avec des

stratégies compensatoires liées à la dyslexie en général, à savoir le travail de mémoire et les voies de lecture qui sont altérées, et contre lesquels les enfants se heurtent en particulier.

La méthode éclectique propose une alternative d'une imagination potentielle, renforçant la conscience phonologique qui joue un rôle déterminant dans la lecture, et réajustant la notion du temps et du rythme des élèves dyslexiques. L'aménagement de la classe demeure fondamental, la gestion du stress, de l'hyperactivité n'en est pas des moindres, certains enfants avaient du mal à rester assis tout le long de la leçon ; des repos, des pauses et une liberté de s'asseoir s'étaient imposés.

Conclusion

Ce chapitre a regroupé notre méthodologie de travail. Nous avons fait un rappel de nos concepts théoriques fondateurs. Nous avons retracé notre protocole expérimental, en détaillant le déroulement de nos observations au sein des classes, des séances assurées et des contenus de celle-ci.

Nous avons expliqué les enquêtes que nous avons menés et les outils utilisés à savoir l'entretien directif et le questionnaire. La transcription des données, leurs analyses, les résultats et les conclusions feront l'objet de nos chapitres à venir. Nous avons abordé les éléments que nous avons analysés dans le manuel scolaire, mais l'analyse détaillée va avoir lieu dans le chapitre suivant.

Au terme de ce chapitre, nous rappelons que nous étions confrontés à une multitude d'obstacles qui ont plus ou moins influencé notre mise en application de la méthode que nous proposons. Notre travail, s'est déroulé dans des conditions qui ne jouaient pas en notre faveur, mais nous avons obtenu assez de données pour pouvoir suivre notre travail de recherche, que nous allons étayer dans les chapitres suivants.

**CHAPITRE V. LA
DYSLEXIE ENTRE
MANUEL ET OPINIONS
DES SUJETS
INTERROGES**

Introduction

Ce chapitre va s'articuler, dans un premier temps autour de la mise en page du livre scolaire et son impact sur les enfants souffrant de dyslexie, la description de son contenu formel et textuel. Dans un second temps, nous allons aborder l'analyse des observations des classes, les résultats de ces dernières et de l'entretien. Enfin, nous allons voir l'analyse du questionnaire.

I. Le manuel scolaire en question

Une partie de notre recherche traite le livre scolaire, en l'occurrence, il s'agit du livre de la 5^e année primaire (2010-2011), il a été utilisé jusqu'à l'année scolaire 2018/2019. Toutefois, il est de notre devoir de rappeler, que ce manuel n'est plus à jour, et qu'un autre est venu se substituer à lui, dit de deuxième génération, à partir de l'an 2018/2019.

Notre expérimentation et notre travail de recherche a bel et bien débuté avant l'apparition de ce nouveau livre scolaire, dans ce sens, il nous est invraisemblable de refaire le travail en entier sur ce dernier, cependant, nous avons pris la peine de le compulser et d'examiner les majeures disparités par rapport à celui que nous avons utilisé pour la présente étude.

I.1. Présentation du manuel

Le manuel scolaire se compose de 4 projets qui correspondent aux thèmes du programme annuel. Chaque projet, déterminé par une couleur, possède une structure identique tout au long du manuel, il est donc scindé en séquences, ces dernières sont à leur tour sectionnées en 6 parties. Chaque partie présente une rubrique visant une compétence particulière.

Projet	Intitulé
1	Faire connaître des métiers
2	Lire et écrire un conte
3	Lire et écrire un texte documentaire
4	Lire et écrire un texte prescriptif

Tableau 19 Les chapitres du livre scolaire de la 5^{ème} AP

I.1.1. Description de la séquence

Le manuel scolaire se compose en quatre projets, chaque projet est divisé en trois séquences, les détails se trouvent dans le tableau suivant :

Projet1 :
séquence 1 : Présenter un métier
séquence 2 : Décrire les différentes actions relatives à un métier
séquence 3 : Découvrir l'utilisé d'un métier
Projet2 :
séquence 1 : Identifier la structure narrative
séquence 2 : Identifier les particularités d'un conte
séquence 3 : Faire parler les personnages d'un contenu
Projet3 :
séquence 1 : Identifier un thème d'un texte documentaire
séquence 2 : Repérer des informations essentielles dans un texte documentaire
séquence 3 : Retrouver un processus de fabrication
Projet4 :
séquence 1 : Identifier un texte qui présente des conseils
séquence 2 : Identifier un mode de fabrication
séquence 3 : Identifier une recette

Tableau 20 les projets du livre scolaire (2010-2011)

La séquence est répartie en six parties répétitives comme suit :

- Partie 1 : Acte de paroles
- Partie 2 : Oral

- Partie 3 : Lecture
- Partie 4 : Production écrite
- Partie 5 : Lecture suivie
- Partie 6 : Récitation

Simultanément à cette répartition, nous avons 4 autres parties qui correspondent à ces parties et qui visent d'autres compétences, nous les citons comme suit :

- Partie 1 : Vocabulaire
- Partie 2 : Grammaire
- Partie 3 : Conjugaison
- Partie 4 : Orthographe

Il faut signaler que ce livre est accompagné d'un autre consacré aux exercices. Les exercices sont en relation avec le premier livre, en concordance avec les projets, séquences et leurs différentes rubriques déjà citées. Pour le livre de cours, chaque séquence s'achève par une évaluation, cette dernière reprend tous les aspects principaux qui ont été étudiés, tout au long de la séquence.

Notre analyse s'est portée sur une seule séquence, il nous est impossible de couvrir l'ensemble du livre, car celui-ci est volumineux, l'étude nécessitera plus de temps et de moyens pour la réaliser. Nous avons donc choisi la séquence 2 du projet 1. Après avoir parcouru scrupuleusement le livre, nous avons remarqué que son architecture est la même et toutes les séquences sont identiques sur le fond comme sur la forme. Notre choix dépend uniquement du temps accordé à l'expérimentation, cette séquence se déroule durant le premier trimestre. Ce dernier est le plus long, ce qui nous facilite l'accès aux classes et le travail avec les élèves.

I.1.2. Description de la séquence 2 du projet 1

Nous allons voir la description détaillée de la séquence 2 du projet 1, qui débute à partir de la page 21 et qui se termine à la page 29

I.1.2.1. Description des pages 21-22

Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier

LECTURE :

LE BOULANGER

- Que fais-tu là boulanger?
- Je fais du pain pour manger.
Tu vois, je pétris la pâte.
Le monde a faim, je me hâte.
- Mais tu gémis boulanger?
- Je gémis ... sans m'affliger.
Je gémis, en brassant la pâte.
Le monde a faim je me hâte.
- Qu'as-tu fait là, boulanger?
- J'ai, pour faire un pain léger,
Mis du levain dans la pâte.
Le monde a faim je me hâte.
- Que dis-tu donc, boulanger?
- J'ai mes pelles à charger,
Quand j'aurai coupé ma pâte.
Le monde a faim, je me hâte



- Et puis après, boulanger?
- Dans mon four, je vais ranger
tous mes pains, de bonne pâte.
Le monde a faim, je me hâte.
- N'as-tu pas chaud, boulanger?
- Si, mais pour m'encourager,
La chaleur dore ma pâte.
Le monde a faim, je me hâte.
- Merci, brave boulanger.
Le monde pourra manger.

J.AIGARD - La chanson de l'enfant

QUESTIONS :

- 1) Observe la présentation du texte. Que remarques-tu ?
- 2) Qui parle dans ce texte ? Justifie ta réponse.
- 3) A qui s'adresse-t-il ?
- 4) Relève du texte les actions que fait le boulanger.
- 5) Pourquoi celui qui pose les questions dit-il « merci » ?

Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier

J'apprends en ...Vocabulaire

Les synonymes

J'OBSERVE :

- Que fais-tu là boulanger ?
- Je fais du pain pour manger
- Le monde a faim, je me hâte
- Merci, brave boulanger,
- Grace à toi, le monde se nourrit

Relève du texte un verbe qui veut dire la même chose que « manger ».
Remplace ce verbe par « manger ».
La phrase a-t-elle changé de sens ?

JE RETIENS :

Parfois, on peut remplacer un mot par un autre qui a le même sens. Ce sont des synonymes.

Exemple : le verbe « se nourrir » est le synonyme du verbe « manger ».

JE M'EXERCE :

Classe les mots de la liste suivante dans le tableau ci-dessous : vilain – construire – fainéant – joli – finir – courageux – fatigué.

Synonyme de	
paresseux	
beau	
terminer	
brave	
laid	
bâtir	
épuisé	

21

22

Figure 19 pages 21-22 du livre scolaire

La séquence commence par la compétence « Lecture » dont le fond est marqué par une couleur jaune, nous y trouvons un texte réparti en deux colonnes, l'une séparée de l'autre par une image, cette dernière illustre un boulanger qui fait cuire du pain dans un four traditionnel. Le titre est écrit en entier gras, en majuscule et en couleur. Le reste du texte est écrit en noir et seules les initiales sont en majuscule. Le texte est un dialogue, dans lequel il est cité le travail de boulanger, comment et pourquoi il effectue son travail.

Après la source de laquelle est tiré le texte vient la section « questions » mauve. Elle est déterminée par une couleur d'arrière-plan et ensuite, les questions s'en suivent, elles sont indiquées par des numéros et se terminent par des points d'interrogation.

Dans la page qui suit, un titre avance préalablement la compétence visée en l'occurrence il s'agit du « j'apprends en ...vocabulaire », la leçon recommandée dans cette rubrique vise « les synonymes ». La leçon débute par « j'observe », marqué en bleu, après ce titre, viennent s'empiler des phrases qui ont parfois une relation avec le texte, ou du moins, un rapport avec le champ lexical de celui-ci. Une question relie ces phrases au « je retiens » qui va suivre, cette question marque l'éveil de l'élève et accroche son attention sur un point précis.

Après cela, vient une autre section qui est donc la règle à retenir sous l'intitulé « je retiens », les informations à retenir sont encadrées dans un rectangle en couleur, et la graphie des mots importants est indiquée en couleur, le cas présent, en rouge. Enfin, vient la dernière partie qui se résume en une mise en pratique sous le titre de « je m'exerce » dans le cas présent, il s'agit de classer les mots donnés en liste en fonction de leurs synonymes dans le tableau, dans cet exercice, les mots portent majoritairement sur des notions abstraites à savoir : la paresse, la beauté, la laideur, etc.

I.1.2.2. Description de la page 23

Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier

J'apprends en ...Grammaire

La phrase interrogative et les adverbes interrogatifs

J'OBSERVE :

- J'ai mes pelles à charger,
Quand j'aurai coupé ma pâte.
- N'as-tu pas chaud, boulanger ?
- Si, mais pour m'encourager,
La chaleur dore ma pâte.

Combien de phrases interrogatives y a-t-il dans ce texte ?
Comment est construite la première phrase ?
Comment est construite la deuxième phrase ?

JE RETIENS :

En plus du point d'interrogation, on reconnaît une phrase interrogative grâce à :

- l'inversion du sujet.
Exemple : N'as-tu pas chaud, boulanger ?
- l'emploi de «est-ce que»
Exemple : Est-ce que tu as faim ?
- l'utilisation d'un mot interrogatif (que, combien, où, pourquoi, comment, quel ...).
Exemple : Que dis-tu là boulanger ?
Comment vas-tu ?

JE M'EXERCE :

Complète chaque question avec l'un des mots suivants : Où, que, qui, pourquoi, quel, combien, comment ?

- travaille le boulanger ?
- est le travail de l'apiculteur ?
- s'appellent les chambres des abeilles ?
- le lapin a-t-il de longues oreilles ?
- y a-t-il de mois dans l'année ?
- a gagné la coupe du monde 2010?

PROJET

23

Figure 20 page 23 du livre scolaire

Le déroulement de la séquence s'enchaîne avec une autre rubrique celle de la grammaire avec l'intitulé « j'apprends en...Grammaire », le titre de la leçon est

la phrase interrogative et les adverbess interrogatifs. La leçon débute par « j'observe » un petit dialogue tiré du texte utilisé en lecture, comportant des questions et des réponses, se fait suivre d'une question qui fait office d'élément déclencheur pour l'apprenant, puis vient la règle avec « je retiens ». Dans le cas figurant, les phrases explicatives sont écrites en noir, les exemples sont mis en gras, et les adverbess interrogatifs en rouge. Après cette partie, vient la mise en application appelée « je m'exerce », les élèves sont appelés à compléter les espaces vides avec les mots interrogatifs qui conviennent, depuis une liste qui est préalablement établie.

I.1.2.3. Description page 24

PROJET

Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier

J'apprends en ... Conjugaison

Les verbes du 1^{er} et 2^{ème} groupe au présent de l'indicatif + verbe aller

J'OBSERVE :

L'apiculteur va de ruche en ruche pour récolter le miel. Il laisse une grande quantité pour nourrir les abeilles en hiver.

- Relève les verbes de ce texte.
- Mets-les à l'infinitif.
- Que remarques-tu ?

JE RETIENS :

Tous les verbes qui ont leur infinitif en **er** appartiennent au premier groupe.

Exemple : récolter - laisser.

Leurs terminaisons au présent de l'indicatif sont : **e - es - e - ons - ez - ent**

Attention : le verbe « aller » a son infinitif en **er** mais, il n'appartient pas au premier groupe. Au présent de l'indicatif, il se conjugue ainsi :

Je **vais** - tu **vas** - il / elle **va** - nous **allons** - vous **allez** - ils / elles **vont**

Certains verbes qui ont leur infinitif en **ir** appartiennent au deuxième groupe.

Exemple : se nourrir,

Leurs terminaisons au présent de l'indicatif sont : **is - is - it - issons - issez - issent**

Attention : Les verbes en **ir** ne sont pas tous du deuxième groupe. On reconnaît les verbes du deuxième groupe par **iss** aux trois personnes du pluriel.

JE M'EXERCE :

Conjugué au présent :

Personnes	Parler	Finir	Aller
Nous			
tu			
Ils			
Je			
Vous			

24

Figure 21 page 24 du livre scolaire

La page 24 vient avec la rubrique « j'apprends en... conjugaison », le titre de la leçon prend en compte les verbes du 1er et 2ème groupes au présent de l'indicatif, en plus du verbe aller. Comme nous l'avons déjà montré la leçon suit la même architecture, « j'observe », « je retiens » et « je m'exerce », dans le cas échéant, le cours commence par « j'observe », la consigne dès le départ stipule à ce que les enfants relèvent du texte un verbe de le mettre à l'infinitif, puis de dire ce qu'ils remarquent. Le « je retiens » de cette leçon est un peu différent ; il y a d'abord la règle en une phrase, les exemples, puis l'exception et les exemples qui vont avec.

La mise en application est représentée par : « je m'exerce » et s'abrège en un tableau avec différents verbes et des cases vides associées à des pronoms personnels.

I.1.2.4. Description page 25

Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier

J'apprends en ... Orthographe

Les homophones Grammaticaux
(ou / où) – (son / sont) – (est / et) – (a / à)

J'OBSERVE :

Les pompiers sont toujours prêts quand un accident est signalé. Même la nuit, le conducteur reste près de son camion. Les pompiers viennent au secours des gens ou animaux victimes d'une inondation. Ils sont toujours là où il y a du danger.

- Relève du texte tous les mots qui se prononcent de la même manière.
- Que remarques-tu ?

JE RETIENS :

Les homophones grammaticaux se prononcent de la même manière mais ils ont une nature grammaticale et une orthographe différentes.

Sont : verbe être au présent de l'indicatif à la 3^{ème} personne du pluriel.
Exemple : Les pompiers **sont** toujours prêts.

Son : déterminant possessif singulier.
Exemple : le conducteur reste près de **son** camion.

Ou : mot de liaison. On peut le remplacer par « ou bien ».
Exemple : les pompiers viennent au secours des gens **ou** animaux.

Où : sert à indiquer le lieu. On peut aussi l'utiliser dans les phrases interrogatives.
Exemple : ils sont toujours là **où** il y a du danger.

est : verbe être au présent à la 3^e personne du singulier.
Exemple : il **est** fatigué.

et : mot de liaison.
Exemple : Naïla **et** son frère aiment les gâteaux.

à : préposition.
Exemple : il va **à** l'école.

a : verbe avoir au présent à la 3^e personne du singulier.
Exemple : elle **a** une belle poupée.

JE M'EXERCE :

Complète les phrases par où, ou, sont, son, est, et, a, à.

- A qui ces affaires ?	- Tu préfères le caramel le chocolat ?
- frère est en vacances.	- vont les oiseaux en hiver ?
- Il un lapin une tortue.	- Elle apprend lire.

PROJET

25

Figure 22 page 25 du livre scolaire

La séquence vient à sa dernière division « j'apprends en...orthographe ». La leçon proposée est intitulée Les homophones grammaticaux (ou/où) – (son/sont) – (est/et) – (a/à).

La section « j'observe » commence par un paragraphe qui est voué à éveiller l'attention des élèves sur les mots soulignés, ces derniers sont les homophones grammaticaux, ils ne sont que signalés par un soulignement. La règle s'entame par une explication de ces homophones, puis se fait suivre par des exemples détaillés de chaque homophone.

Les homophones sont notés en rouge, les exemples en tant que titre sont marqués en gras. La consigne de la partie réservée à la pratique, « je m'exerce », demande aux élèves de compléter les espaces manquants par les homophones proposés.

1.1.2.5. Description pages 26/27

Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier

Je m'entraîne à ... écrire

Exercice 1

Relis le texte « le boulanger »

Relève toutes les actions que fait le boulanger.

Construis des phrases avec les verbes que tu as relevés. Utilise le présent de l'indicatif.

Exemple : Le boulanger fait du pain.
Le boulanger

Exercice 2

a) Complète le tableau avec les expressions de la liste : construire des maisons – raboter les planches – régler la circulation – ramasser les déchets – fabriquer des meubles – mélanger le mortier – nettoyer les rues – arrêter les voleurs.

Le menuisier	Le policier	L'éboueur	Le maçon

b) En t'aidant des éléments contenus dans le tableau ci-dessus, construis une phrase pour chaque métier.

Exemple : le policier arrête les voleurs.

b) En t'aidant du tableau ci-dessus, construis deux phrases selon le modèle suivant :

Le policier règle la circulation et arrête les voleurs.

Exercice 3

1) Cite un métier. Construis deux phrases déclaratives pour dire ce que fait celui qui l'exerce.

Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier

Production écrite :

Dans la séquence 1, tu as présenté le métier d'une personne que tu connais. Reprends ton texte et complète-le par deux phrases dans lesquelles tu présentes les actions qui permettent d'exercer ce métier.

N'oublie pas de :

- mettre les majuscules et la ponctuation.
- conjuguer les verbes au présent.
- utiliser des phrases déclaratives.
- employer la 3^{ème} personne du singulier.

Je corrige mon paragraphe :

Relis ton paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante :

1. J'ai construit deux phrases déclaratives.
2. J'ai présenté les actions qui permettent d'exercer ce métier.
3. J'ai mis les majuscules au début de chaque phrase.
4. J'ai mis la ponctuation.
5. J'ai conjugué convenablement mes verbes au présent.
5. J'ai employé la 3 ^{ème} personne du singulier.

Figure 23 page 26-27 du livre scolaire

La séquence continue avec une nouvelle rubrique qui est intitulée cette fois-ci « je m'entraîne à...écrire », la page entière est un ensemble d'exercice, trois exercices précisément :

- Le premier exercice : La consigne veut que l'élève relise le texte principal (voir page 21) et de relever les actions faites par le boulanger, puis de construire des phrases avec les verbes relevés.
- Le deuxième exercice : Dans cet exercice, il est demandé à l'élève de faire correspondre chaque métier avec les actions qui vont avec, le tout dressé dans un tableau. Dans le même exercice, il lui est demandé de construire des phrases à partir du tableau préalablement complété. Dernière étape toujours dans le même exercice, il est requis de construire deux phrases en utilisant la conjonction de coordination « et » tout en s'aidant du tableau.
- Le troisième exercice : la consigne commande à ce que l'élève cite un métier en disant les actions relatives à celui-ci dans des phrases déclaratives.

Après ces trois exercices vient « La production écrite », la consigne précise que l'élève doit reprendre la production écrite réalisée depuis la séquence 1, et d'apporter des modifications en fonction de ce qu'il a étudié dans la séquence 2. Une grille d'évaluation est soumise à l'élève pour faire une autocorrection, sous l'intitulé de « je corrige mon paragraphe ».

I.1.2.6. Description pages 28/29

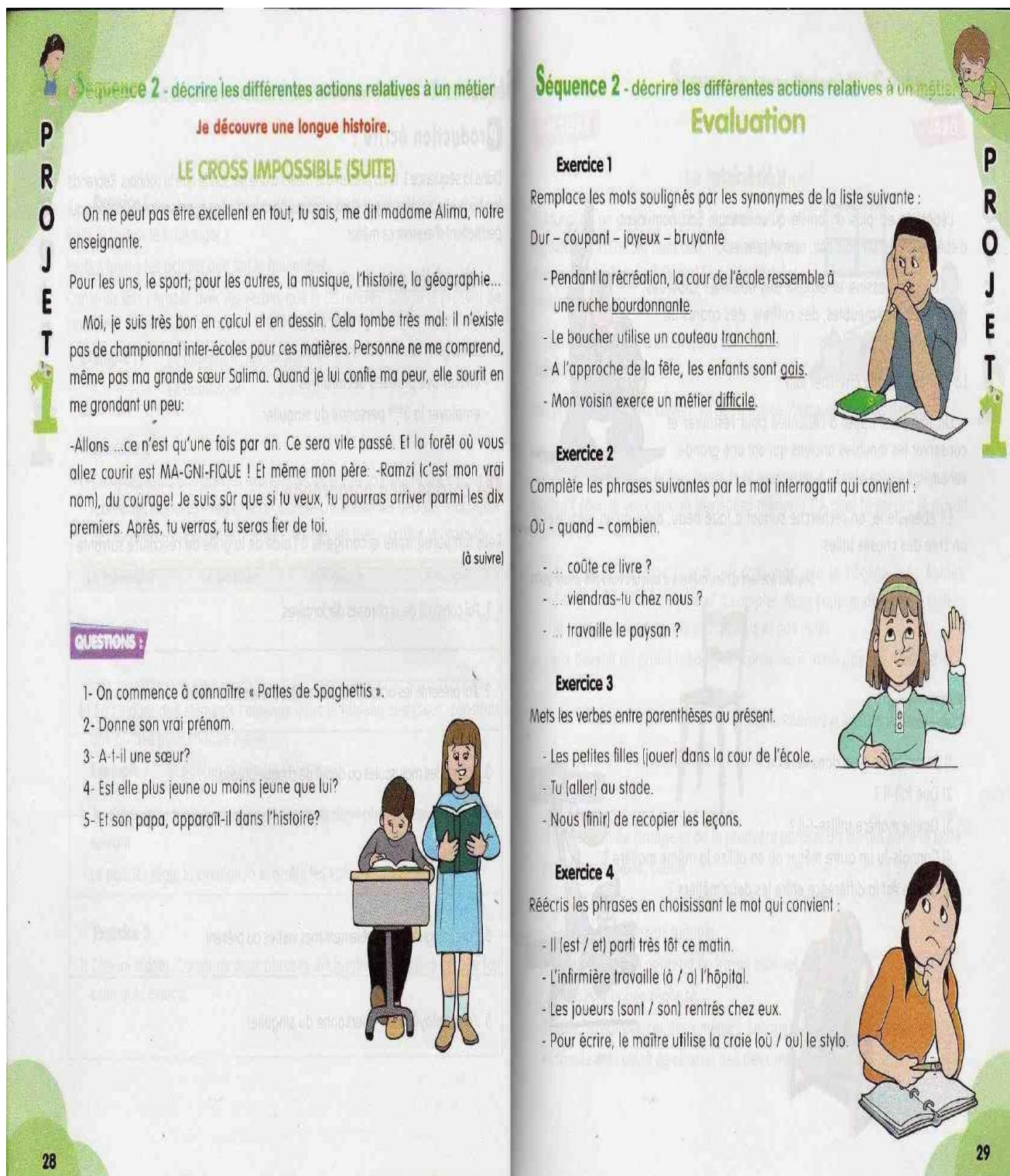


Figure 24 page 28-29 du livre scolaire

La séquence vient à son terme avec deux pages différentes, la première comporte la rubrique « je découvre une longue histoire » et la seconde contient

une « Evaluation » de quatre exercices. En ce qui concerne la première page, un texte est donné sous le titre « Le cross impossible (suite) ».

Avant d'amorcer la fin de la séquence, nous tenons à préciser que le cross impossible est régulièrement présent à chaque fin de séquence, c'est une adaptation textuelle fragmentaire tirée de l'histoire « le cross impossible » écrite par Maryvonne Rebillard, où Eliott a horreur de courir, et le cross annuel inter-écoles approche... Il ferait n'importe quoi pour y échapper, mais s'y distinguera finalement... autrement que par ses performances sportives. (Rebillard, 2000).

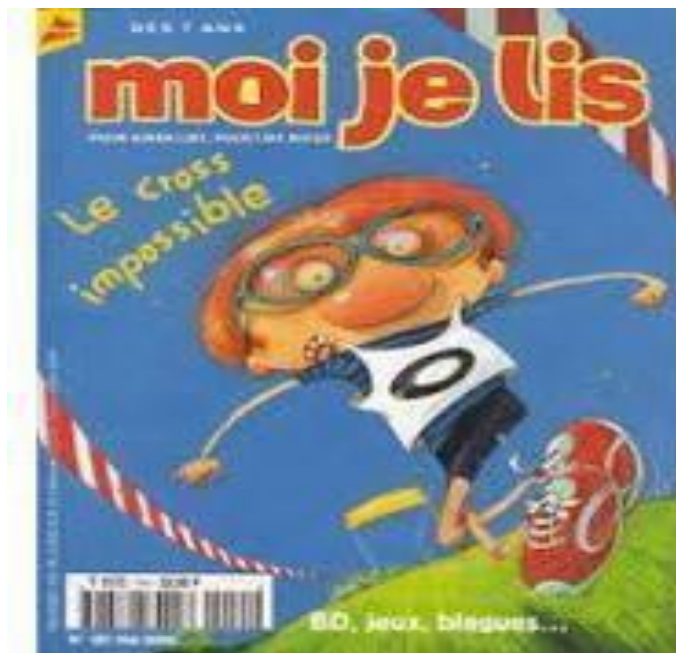


Figure 25 le cross impossible

L'objectif de cette histoire divisée en plusieurs parties sur différentes séquences et de faire parvenir l'élève à lire et comprendre un texte de 80 à 120 mots, et de développer une attitude autonome en lecture. L'élève est aussi appelé à identifier les actes de paroles dans des textes narratifs, de se familiariser avec la ponctuation, les liaisons, d'ajuster la vitesse de lecture, et surtout de travailler la compréhension à partir des questions posées, les réponses vont se bâtir en fonction des éléments suivants : titre, paragraphe et marques typographiques.

Dans la page 28 nous apercevons le texte sujet, en bas de ce dernier à droite, il est signalé que l'histoire est « à suivre ». Ce texte est suivi par un ensemble de « questions » qui visent la compréhension comme nous l'avons déjà expliqué. Sur la page 29, figure un ensemble d'exercices travaillant à la fois le texte du « cross impossible » et les leçons déjà vues au cours de la séquence.

I.1.3. Critique du manuel par rapport au trouble dyslexique

La tâche la plus laborieuse pour un dyslexique est la lecture, comme nous pouvons le voir depuis la description des pages du manuel, elle est au cœur de tout enseignement de différentes compétences, aucune alternative ou interversion n'est proposée. Les élèves apprennent la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire à travers la lecture, sans compter les rubriques consacrées uniquement à ce processus. Un dyslexique face à ce livre ne peut que se désorienter.

I.1.3.1. Formes et couleurs des illustrations

À ce propos, nous disons, qu'il y a un manque visible et influent au niveau des illustrations, d'une part, nous trouvons très peu d'images représentatives aux matières enseignées, le cas du texte du boulanger (page 21 du livre), il est uniquement indiqué avec une seule image le métier de celui-ci, d'une autre part, nous avons un empilement de paragraphes qui se suivent, aucune autre image pour expliquer davantage ou du moins pour annoter ne serait-ce que les consignes.

Un lecteur dyslexique, se fatigue facilement devant des textes à lire, comme nous l'avons expliqué auparavant dans les chapitres théoriques, un dyslexique est un enfant considéré comme un penseur en image (Davis, 1995, p. 111-112), devant de telles pages congestionnées de texte, manquant d'aération, le dyslexique va se désorienter et la confusion va s'empâter.

Dans la leçon, à titre d'exemple, « des homophones grammaticaux », la confusion va prendre de l'ampleur, autrement dit, et comme ça a déjà été expliqué par (Davis, 1995), le dyslexique lors du processus de la lecture va se confronter, soit à des mots qui vont lui être faciles à assimiler, car ils vont lui rappeler une réalité concrète. Soit à des mots qui vont lui être difficiles, car ils ne renvoient à

aucune image concrète le cas de toutes les pages de la séquence, que nous avons décrites plus haut. Ces mots d'ordre abstraits forment un bon pourcentage du texte de 40 % à 60 %

Les homophones grammaticaux dans l'imagination d'un dyslexique ne renvoient à aucune image relevant de la réalité, ce qui engendre systématiquement une méconnaissance envers lesdits mots, et par conséquent, l'envergure de l'incompréhension va être importante mais aussi l'identification et la différenciation entre ces mots va être quasi impossible. Dans les pages que nous avons présentées, il n'y a aucune symbolisation accordée à ces mots dans le but de les rendre non pas concrets, mais au moins de leur donner une forme mentale.

I.1.3.2. Typographie et mise en page

Le livre en question, contient une typographie assez monotone et une mise en page qui n'est pas favorable à un dyslexique :

- Écriture noire avec encre normal,
- Absence de couleurs et d'illustrations,
- Espace normal pour un normo-lecteur (non adapté pour un dyslexique),
- Interligne normale pour un normo-lecteur (non adapté pour un dyslexique),
- Taille de police petite,
- S'il y a image, il y a mauvaise qualité ou insuffisance par rapport à l'écrit.
- Uniquement des consignes écrites, pas d'autres formes explicatives (par le dessin par exemple),
- Des blocs d'écriture et des pages sans aération,
- Une monotonie dans l'écriture, même police, même taille.
- Beaucoup de tâches et pas d'activités non écrites.

I.2. Documents d'accompagnement

Le livre n'est accompagné d'aucun autre document pédagogique, l'utilisation de l'outil d'informatique est inexistante, les élèves n'ont pas cette chance de s'allier à la technologie, les data show ne sont pas disponibles, et dans certaines écoles, il en existe qu'un seul souvent utilisé par les inspecteurs ou dans les événementiels, les classes demeurent non équipées.

Les dialogues ne sont pas accompagnés de CD ou d'une source audio, tout est procuré par l'enseignant, la vidéo n'a absolument pas de place et aucun texte n'est accompagné d'une vidéo. Enfin, les comptines à titre d'exemple, sont complètement mélodées, pas de référence pour la mélodie, seul l'enseignant est créateur de celle-ci.

I.3. Le nouveau manuel de la 5^{ème} année primaire

Ce nouveau livre garde pratiquement le même format que l'ancien livre, il est subdivisé de la même façon que l'ancien, en quatre projets également, et chaque projet en séquences. Les compétences visées demeurent les mêmes. Cependant, les tâches de fin de projet ont été modifiées car les thèmes ont été changés.

Dans les parties orales, il est indiqué sur le livre la présence d'un CD audio (voir la page 12), mais sur le terrain, il n'y a pas de traces de ces sources audios. Visiblement, il y a plus d'illustrations et d'images que dans l'ancien manuel (voir toutes les pages), elles sont de qualité différente, ce qui fait que le rendu soit déséquilibré, cependant, les pages restent truffées d'écriture. Les couleurs sont présentes (voir toutes les pages), mais ce que nous pouvons dire aussi, c'est qu'au niveau des explications des mots dits « déclencheur » ne sont toujours pas de forme iconique (voir page 28), le lecteur dyslexique, va rencontrer dès lors les erreurs habituelles telles que : les omissions, les inversions et ainsi de suite.

La figure suivante représente deux pages tirés du nouveau manuel scolaire :

Séquence 1

J'observe et j'écoute

Pauvre petite gazelle !

1. Regarde le dessin, dis où sont les élèves.

J'écoute et je réponds

Circonscription Débila Français/Eloued

1. Écoute le dialogue, puis réponds aux questions.

- Que font les élèves ?
- Comment s'appellent les animaux derrière les barreaux ?
- Comment sont-ils ?

12 douze

Séquence 2

Le complément d'objet indirect

5. Lis le dialogue pour répondre aux questions.

Yacine : Tu te souviens de nos vacances à Timimoune ?
 Massinissa : Regarde, j'ai déjà une photo-surprise.
 Yacine : A qui donnes-tu la photo-surprise ?
 Massinissa : Je donne la photo à ma mère. Elle adore le désert.

a) De quoi se souvient Massinissa ?
 b) A qui donne-t-il la photo-surprise ?

Recopie les phrases, puis souligne le complément d'objet indirect.

Elle pense à ses vacances d'été.
 COI

Il pense à ses amies. à qui ? à quoi ?
 Il a besoin de crayons de couleurs. de qui ? de quoi ?
 Il parle de son ami. de qui ? de quoi ?
 Il demande la clé à sa sœur. de qui ? de quoi ?

6. Lis le dialogue avec ton camarade, puis réponds aux questions.

Zakaria : Maman, tu peux m'aider à trouver mon sac à dos, te plaît !
 Maman : Cherche ton sac à dos dans le grand placard !
 Zakaria : Non, je ne trouve rien.
 Maman : Tu oublies souvent tes affaires à l'école.
 Zakaria : Non maman, je n'oublie jamais mes affaires.

a) Que cherche Zakaria ?
 b) Le trouve-t-il ? Est-ce qu'il oublie ses affaires à l'école ?

7. Complète les phrases négatives par : ne ... jamais, ne ... rien.

Tu veux une banane au dessert ? Non merci, je ne veux pas.
 Je ne jette pas les déchets par terre.

8. Avec ta/ton camarade, écris ce que tu ne fais jamais en classe.

Je ne jette jamais les papiers par terre.

Circonscription Débila Français/Eloued

28 vingt-huit

Figure 26 page 1-2 du nouveau manuel scolaire

Et nous tenons à préciser que ce nouveau manuel n'influence en aucun cas la charpente de notre méthode éclectique, car les ajouts ou les modifications, n'ont pas touché à l'essence des problèmes que nous avons relevés et auxquels nous avons tenté d'apporter des solutions.

II. Les observations

La séquence, selon terminologie de l'éducation (en France) - BOEN n°35 – 17-09-1992) : est un « ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement »

La séquence vise un objectif d'apprentissage fixé au terme d'un nombre défini de séances. Elle vise la maîtrise d'une ou plusieurs compétences. Penser en « séquence » permet d'anticiper et d'exprimer clairement ce que vous souhaitez apprendre à vos élèves dans une dynamique de progressivité. (Rougier, 2019, en ligne)

La réalisation d'une séquence didactique passe par plusieurs étapes, schématisées par Dolz et Schneuwly (2009) par la figure suivante :

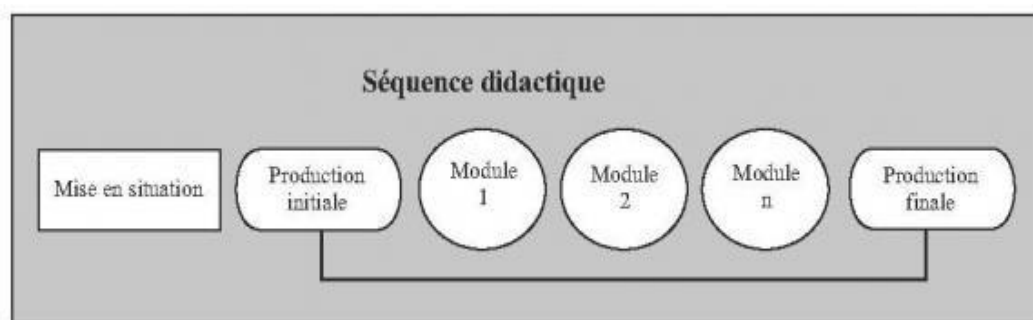


Figure 27 déroulement de la séquence didactique. Source : Bourhis, Frossard et Panchout, 2017, p.11

Les leçons d'une séquence se font enseigner par ordre successif, suivant la progression indiquée ou dictée par le livre scolaire, ce que nous avons constaté, c'est que les enseignants suivent à la lettre ce déroulement, mais aussi, procèdent par étape tout en veillant sur l'acheminement que peut prendre l'élève, ils essaient d'ajuster la progression et surveillent à ce que l'élève ne se brusque pas face aux différentes leçons.

Problème soulevé : Ce que nous avons pu remarquer c'est que toutes les tâches et les leçons s'étaignent sur la lecture, les dyslexiques dans ce cas, vont faire preuve d'incompréhension, mais en réalité il ne s'agit que d'altération

conduite par la lecture. Néanmoins, notre travail va se pencher sur une partie de la séquence qui est la lecture. L'enseignement de cette dernière diffère d'une méthode à une autre comme nous l'avons déjà avancé plus haut, néanmoins, sur le terrain, le déroulement d'une séance de lecture se fait pratiquement de la même façon, et suit les mêmes étapes, parfois dans le même ordre et d'autres fois, nous trouvons quelques étapes inversées.

II.1. Le déroulement de la lecture en classe

Notre observation nous a permis de comprendre le déroulement de la lecture en classe, elle se passe habituellement comme suit :

1. Une lecture magistrale par l'enseignante, elle lit le texte à voix haute, une fois qu'elle termine, elle demande aux élèves de faire une lecture silencieuse en leur accordant quelques minutes ;
2. Les enfants lisent à voix basse, les uns sont distraits par les voix venant de l'extérieur ou (éléments perturbateurs) et les autres essayent de se concentrer ;
3. Après quelques minutes, l'enseignante demande aux enfants « qui veut lire ? » mais à voix haute cette fois-ci ;
4. Les enfants lèvent le doigt pour lire, généralement c'est les enfants qui ont de bonnes notes, les autres jugés « faibles en lecture » évitent de lever le doigt ;
5. Les enfants choisis par l'enseignante lisent, quelques lignes du texte, à tour de rôle ;
6. Quelques minutes après, l'enseignante déclare la lecture finie et entame les questions autour du texte lu ;
7. Tout d'abord elle pose des questions sur les mots difficiles ; pour les enfants qui ont déjà préparé le texte à la maison, ils répondent facilement, pour les autres ils sont plutôt hésitants ;

8. L'enseignante écoute les réponses et explique les définitions aux autres enfants, puis commence à poser des questions de compréhension ;
9. Ce sont pratiquement les mêmes enfants qui participent et qui répondent, les enseignantes essaient tout de même de faire participer les autres enfants, parfois elles réussissent et d'autre non.

Pour certaines enseignantes, nous avons remarqué deux procédés qu'elles utilisent en pleine lecture pour faciliter la compréhension aux élèves :

1. **La traduction** : quelques enseignantes font appel à la langue maternelle quand elles jugent que les enfants s'achoppent aux mots difficiles ;
2. **Le Dessin** : tandis que les autres et dans la mesure du possible, elles essaient de dessiner sur le tableau l'action ou l'objet dont il s'agit et dont l'incompréhension est accentuée pour les enfants.

Généralement avec ces deux procédés le message passe pour la majorité des enfants ; du moins, pour le mot en question.

II.2. L'intervention des enseignantes lors de la lecture

Quand les enfants se mettent à lire, ils tâtonnent par rapport à certains mots, les enseignantes interviennent et corrigent la lecture des enfants de deux façons :

1. Les unes corrigent ou prononcent le mot directement et l'enfant répète, nous nous retrouvons avec un procédé d'imitation.
2. Les autres transcrivent le mot sur le tableau, le séparent en syllabe et demandent à l'enfant de le lire en petite partie.

Problème soulevé : Ce dernier procédé fonctionne dans le cas où les enfants sont habitués de le faire avec leur enseignante, nous avons essayé de le proposer dans une autre classe, dont l'enseignante n'est pas habituée à l'utiliser en pleine lecture, la plupart des enfants ne se sont pas accrochés à la méthode, ils ont

développé une sorte de paresse, autrement dit, ils ne comptent que sur l'enseignante pour les aider.

II.3. Les enfants qui ne savent pas lire

Lors de notre observation, nous avons eu affaire à trois catégories d'enfants :

1. Les enfants qui savent lire ;
2. Les enfants qui essaient de lire mais avec beaucoup de difficultés,
3. Les enfants qui ne s'y intéressent pas.

Pour la première catégorie, les enseignantes ne fournissent pas d'efforts, les enfants savent déjà s'y prendre devant un texte, la deuxième catégorie, semble présenter un cas plus ou moins pénible pour les enseignantes, surtout en termes de temps, elles disent que parfois, travailler avec ces enfants, c'est une perte de temps sachant qu'elles n'ont pas beaucoup de temps pour la séance de français. La dernière catégorie, les enseignantes se montrent fermes et essaient au mieux de les encourager et de les motiver mais en vain. Cette catégorie n'est pas nombreuse, seul bémol, les enseignantes n'ont jamais vraiment cherché à comprendre de plus près pourquoi ces enfants ont complètement délaissé la lecture (nous leur avons demandé s'ils l'ont fait, ils ont répondu négatif).

II.4. L'observation des pratiques de classe

L'observation des pratiques de classe, nous ont permis de dégager

1. Les caractéristiques des enseignantes,
2. Le déroulement du cours,
3. La lecture en classe,

Nous avons dressé nos observations dans des tableaux et nous les avons segmentés en fonction de trois périodes : début du cours, durant le cours et la fin du cours.

II.4.1. Début du cours

Le tableau d'en dessous, regroupe les observations des pratiques communes à toutes les enseignantes en début du cours, il comprend 7 éléments qui concernent le temps, le déroulé du cours et le climat de la classe :

Observations (communes à toutes les classes) l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Arrive quelques minutes avant le début du cours		*	
Prépare son matériel si nécessaire,	*		
Ne commence pas son cours à l'heure (généralement les enseignantes passent quelques minutes à calmer les enfants),	*		
Précise les objectifs du cours		*	
Présente le plan de leçon		*	
Exécute un retour sur le dernier cours	*		
Durant les 5 premières minutes du cours, le climat de la classe est plutôt (Bruyant)	*		

Tableau 21 observations début du cours

Les enseignantes de français ne disposent pas de beaucoup de temps, leurs séances sont limitées et coupées par les autres séances dispensées en arabe, l'enseignante d'arabe peut facilement enchaîner les séances sans perte de temps, tandis que les enseignantes de français se déplacent pour changer de classe, ceci engendre un climat plutôt bruyant en classe, les enfants sont agités et cela nécessite quelques minutes pour que le silence règne. Perte de temps de plus.

II.4.2. Durant le cours

Les tableaux suivants, regroupent les observations des pratiques communes à toutes les enseignantes durant le cours, ils sont divisés en fonction des items déjà cités (le répertoire lexical des enseignants, maintien de l'intérêt des élèves, maintien du visuel des élèves, la vérification de la compréhension, la participation des élèves, la clarté des consignes, la diversification des activités, les relations entre les enseignantes et les élèves)

Afin de capter l'attention des élèves l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Se déplace dans la classe		*	
Utilise l'humour pour détendre l'atmosphère		*	
Varie habilement son ton de voix		*	

Tableau 22 : observations durant le cours

Les enseignantes sont dotées de différents caractères et d'attitudes mais surtout ce sont de dissemblables pédagogues, ce que nous avons remarqué c'est que les unes veillent à ce que les élèves se sentent bien, en essayant d'être flexibles et ouvertes d'esprit. Tandis que les autres n'accordent pas d'importance à cet aspect psychologique, ce qui crée soit une peur chez les élèves ou un sentiment de lassitude.

Le tableau suivant démontre le répertoire lexical des enseignants :

Pour communiquer le contenu de son cours l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Utilise un vocabulaire juste	*		
Utilise un vocabulaire riche et varié		*	
Fait des phrases simples dont le sens est univoque	*		

Tableau 23 le répertoire lexical des enseignants

Nous pouvons dire que les enseignantes n'ont pas les mêmes stratégies, il y a celles qui tentent de varier leur façon de parler mais surtout d'expliquer, et il y a aussi, celles qui gardent la même façon et usent d'un même répertoire lexical. Quelques-unes le font par choix et d'autres le font machinalement. Le tableau suivant montre comment les enseignantes motivent les enfants :

Pour maintenir l'intérêt des élèves l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Utilise des stratégies variées qui s'adressent à plusieurs sens		*	
Appuie son discours par des gestes significatifs	*		
Pose des questions surprises		*	

Tableau 24 maintien de l'intérêt des élèves

La plupart des enseignantes utilisent des stratégies variantes afin de maintenir l'intéressement des élèves aux cours, la plupart viennent joindre l'explication à des gestes corporels afin de simplifier l'explication, dans le cas où certains élèves rêvassent, les enseignantes posent des questions surprises et ça éveille directement leur attention.

Le tableau en bas montre la relation entre les enseignantes, l'écriture et le visuel des élèves :

Lorsque l'enseignante utilise le tableau :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
garde contact avec la classe		*	
se soucie du champ visuel des élèves		*	
soigne sa calligraphie		*	

Tableau 25 maintien du visuel des élèves

Nous avons remarqué lors de notre observation, que quelques enseignantes proches de la retraite se montrent moins pédagogues que les autres enseignantes, généralement elles se fatiguent rapidement et par conséquent elles ne gardent pas de contact constant avec la classe. La transcription sur le tableau est soignée par la plupart des enseignantes, et demandent fréquemment si c'est lisible pour tous les élèves ou non. Le tableau suivant montre la vérification de la compréhension :

L'enseignant(e) vérifie la compréhension des élèves :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Par des exercices écrits complétés individuellement		*	
Par des exercices écrits complétés en petits groupes		*	

Tableau 26 la vérification de la compréhension

Les enseignantes posent souvent des questions pour s'assurer de la compréhension des élèves, mais elles finissent par faire des mises pratiques. Ces dernières, relèvent des exercices écrits figurant dans le livre scolaire, elles demandent aux élèves de les faire individuellement ou en petits groupes, cela dépend de l'enseignante ou de la consigne. Ce que nous avons également remarqué, c'est que les enfants apprécient le plus les travaux de groupe, ils ressentent une forme de sécurité qu'individuellement. La participation et le temps :

Lorsque l'enseignant(e) pose des questions :	oui	non	Ça dépend
Les élèves ont le temps pour répondre			*
cible des élèves pour répondre			*

Tableau 27 la participation des élèves

Nous avons remarqué que le temps pose un réel problème pour les enseignantes, mais surtout pour les élèves, habituellement ils ne trouvent pas le temps pour répondre aux questions, certains élèves désirent répondre mais les enseignantes sont sélectives, les autres sont perturbés car l'enseignante les pousse à « faire vite ». Ils sont brusqués et les enfants ayant des problèmes d'apprentissage sont encore plus secoués que les autres. Clarté des exercices et des consignes :

Lorsque l'enseignant(e) donne des exercices ou un travail :	oui	non	Ça dépend
Les consignes sont claires	*		
Les documents remis ou présentés sont exempts de fautes de français			*

Tableau 28 la clarté des consignes

Les exercices utilisés sont souvent tirés du livre, les consignes sont claires, et les enseignantes les expliquent davantage, parfois elles utilisent des supports

autres que le livre, et donc peuvent contenir des fautes. Dans les deux cas, les fautes de saisie sont occasionnellement présentes.

La diversification des activités :

Les activités :	oui	non	Ça dépend
Permettent d'atteindre l'objectif du cours	*		
Sont diversifiées			*
Permettent à l'élève d'être actif dans ses apprentissages	*		

Tableau 29 la diversification des activités

Les activités extraites du livre permettent d'atteindre les objectifs du cours, et même les activités qui viennent d'autres sources sont rares. Ces activités permettent naturellement aux élèves d'être actifs. Cependant, les activités du livre gardent le même aspect et la même structure, elles manquent de diversité, et elles sont soit d'ordre oral ou écrit, le trait ludique à titre d'exemple est introuvable.

Le tableau suivant montre l'attitude des enfants pendant le cours :

Pendant que le cours se déroule :	Bruyants	Calmes	Distracts	Perdus
les élèves sont plutôt	*	*	*	

Tableau 30 l'attitude des élèves pendant le cours

Les élèves ne se ressemblent pas, pendant le cours de façon globale, sont calmes et se montrent intéressés, mais quelques-uns restent agités et bruyants, mais les enseignantes imposent souvent la discipline et contrôlent la classe. Les enfants sont uniquement distracts par des faits bien déterminés, une personne qui entre en classe, une personne qui crie dehors etc.

Dans le tableau suivant, nous allons voir les relations qu'entretiennent les enseignantes et les élèves :

Les relations enseignant(e)-élèves semblent globalement	Tendues ¹⁴	Amicales ¹⁵	Professionnelles ¹⁶
Enseignante 1 (48 ans)	*		*
Enseignante 2 (38 ans)		*	*
Enseignante 3 (46 ans)		*	*
Enseignante 4 (30 ans)		*	*
Enseignante 5 (51 ans)			*
Enseignante 6 (40ans)			*

Tableau 31 les relations entre les enseignantes et les élèves

Les enseignantes n'entretiennent pas les mêmes rapports avec les élèves. Elles sont toutes professionnelles, dans le sens où elles dispensent les cours et respectent le canevas qu'elles ont préalablement ébauché. Cependant, la plupart laissent leur caractère influencer les relations avec les élèves de façon positive ou négative, les unes se montrent fermes, les autres plutôt flexibles, ce qui engendre dans le premier cas, des relations plus ou moins tendues, et dans le second cas, des relations plutôt amicales. Nous avons aussi remarqué que l'âge influence ces rapports, comme nous l'avons déjà cité en supra, les enseignantes « âgées » délaissent l'aspect psychologique et deviennent trop « autoritaires ».

¹⁴ Certaines enseignantes ne se montrent pas souriantes, elles punissent les enfants si besoin (selon leur jugement), elles misent sur la discipline et le cours

¹⁵ Certaines enseignantes font le psychologue en classe, prennent le rôle de la maman si besoin et exclut la relation d'autorité (selon leur jugement), elles misent sur l'aspect psychologique avant le cours.

¹⁶ Il y a des enseignantes qui n'entretiennent pas des relations très amicales avec les élèves, mais elles restent souriantes et ne les punissent pas.

II.4.3. Clôture du cours

Les tableaux ci-dessous nous montrent comment les enseignantes clôturent le cours et les consignes qu'elles donnent pour le cours à venir :

L'enseignant(e) fait un retour sur le cours :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
En reprenant les objectifs du cours	*		
En faisant une synthèse du contenu			*
En questionnant les élèves	*		

Tableau 32 achèvement du cours

L'enseignant(e) situe l'élève par rapport au prochain cours:	Toutes	Quelques-unes	Une seule
En précisant le contenu à venir	*		
En donnant des consignes d'étude, de lecture ou de travaux			*
Termine son cours à l'heure	*		

Tableau 33 consigne pour le prochain cours

Notre observation nous a permis de constater que les enseignantes suivent le même cheminement, en règle générale. Quant à la clôture du cours, elles passent par des étapes, en effet, il ne s'agit pas d'une ébauche bien déterminée, mais les étapes sont les mêmes au point où l'on pense que c'est un modèle à suivre. Elles font des synthèses sur le cours dispensé, précisent le contenu à venir, donnent des directives quant aux cours à venir (ou exercices). Elles terminent rarement les cours à l'heure puisqu'encore une fois, le temps n'est pas en leur faveur.

Les observations nous décrivent les attitudes et les pratiques didactico-pédagogiques utilisées par les enseignantes. Elles sont représentatives, dans le sens où ces enseignantes ont le savoir-faire face aux cas spéciaux, à savoir la dyslexie. Autrement dit, cela reflète si elles sont formées ou pas. L'entretien, va vérifier ces observations.

II.5. Synthèse des résultats des observations des pratiques de classe

- Le manque de temps (pour les enseignantes) : contrairement aux séances dispensées en langue arabe, les séances de français sont très courtes et le changement de classe fait perdre les enseignantes encore plus de temps.
- Caractères et attitudes des enseignantes : Elles veillent toutes sur le bon déroulement du cours. La pédagogie que suivent certaines enseignantes écarte la psychologie de l'enfant, ce qui efface certains liens avec les élèves. Les enseignantes proches de la retraite, utilisent des méthodes plutôt orthodoxes ou classiques.
- Le maintien de l'attention des élèves : les stratégies utilisées par les enseignantes sont plutôt variées et arrivent souvent au but.
- La compréhension et l'exercice : les enseignantes veillent toujours sur la compréhension. Quant aux exercices tirés du livre, sont soit appliqués par les élèves de façon individuelle ou en groupe (les élèves préfèrent généralement le travail en groupe)
- Le manque de temps (pour les élèves) : les élèves ne trouvent pas beaucoup de temps pour répondre aux questions ou écrire. Les enfants ayant des problèmes/troubles d'apprentissage sont encore plus touchés que les autres.
- Les exercices : sont souvent tirés du livre, il y a un manque de diversification par rapport aux supports utilisés. Les exercices du livre ne sont pas ludiques, ils gardent la même structure à chaque fois (écrite ou orale)
- L'attitude des élèves en cours : pendant le cours, ils sont plutôt calmes avec quelques-uns qui le sont moins. Souvent distrait par des bruits ou d'évènements inopinés.
- Le déroulement de la séquence : les enseignantes passent pratiquement par les mêmes étapes pour dispenser un cours et il y va de même pour la clôture du cours. Des pratiques didactico-pédagogiques pratiquement semblables.

- Malgré le changement et l'évolution des méthodes/approches de l'apprentissage/enseignement de la lecture, les enseignants restent dans les anciennes pratiques.

III. L'analyse de l'entretien directif

Notre travail est régenté par une analyse qualitative/quantitative (tri à plat via Excel) de l'entretien directif. Celle-ci s'est déroulée sur une étendue de temps qui égal à 3 mois d'affilé (questionnaire inclus), pour la moitié des enseignants, l'entretien a eu lieu au sein des écoles primaires où ils exercent, pour le reste, c'était par le biais d'une école, dans laquelle se déroulaient des journées pédagogiques. Nous avons entamé les entretiens directifs avec ces derniers, durant leur temps libre. Les axes de notre enquête se résument en des points suivants :

- Coursus universitaire,
- Types et modules de formations,
- Savoir et savoir-faire des enseignants,
- Troubles de l'apprentissage.

III.1. Le cursus universitaire

Nombre d'enseignants en fonction du cursus universitaire :

Cursus universitaire	LMD	Classique	Autre	Total
Nombre d'enseignant	19	7	4	30

Tableau 34 Le cursus universitaire

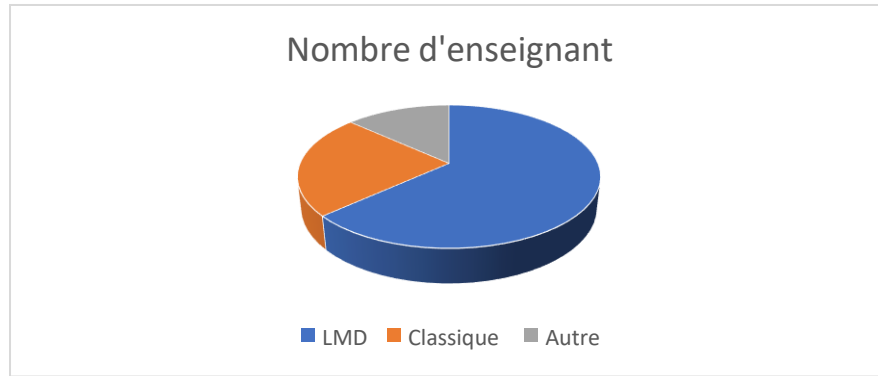


Figure 28 Nombre d'enseignant en fonction du cursus universitaire

La question de la formation universitaire a permis de déceler l'écart entre différent cursus universitaire qui engendre instinctivement différente formation initiale. Autrement dit, nous nous retrouvons avec 19 enseignants issus du système LMD (de différentes promotions) dont les uns ont une formation mixte (licence classique et master LMD), 7 enseignants porteurs de diplômes classiques et finalement 4 enseignants dérivés d'un tout autre système dit I.T.E (Institut de Technologie de l'éducation). Ce dernier n'a plus de place dans la formation des enseignants.

La courbe que nous allons déceler plus tard va nous permettre de voir s'il y a une grande différence dans les maquettes des modules proposés ou non. L'idée n'est pas de dégager le meilleur système qui forme les enseignants, mais le contenu des modules étudiés et surtout, s'il y a une actualisation qui va de pair avec les besoins du terrain et l'avancée de la science.

Ce que nous pouvons déjà constater dans un premier temps c'est qu'il y a une forte présence d'enseignants ayant eu une formation LMD, donc nous pouvons dire une formation récente avec des modules récents aussi. Les enseignants issus du système classique sont moins nombreux, tandis que ceux qui viennent de la plus ancienne formation soit l'ITE, sont d'un nombre très infime comparé aux nombres d'enseignants des autres passerelles.

III.2. Savoir des enseignants

Afin de construire une idée sur la formation initiale des enseignants, nous leur avons posé la question suivante « votre formation initiale, a-t-elle porté sur les éléments suivants ? » tout en leur proposant les modules :

1. Les sciences d'éducation
2. Le langage et ses troubles
3. Les troubles de l'apprentissage
4. Les handicaps

Q : votre formation initiale, a t-elle porté sur les éléments suivants ?									
Modules proposés	LMD			Classique			Autre (ITE)		
	Absolument	Approximativement	Non	Absolument	Approximativement	Non	Absolument	Approximativement	Non
1. Les sciences d'éducation									
2. Le langage et ses troubles	5	7	7	3	-	4	2	-	2
3. Les troubles de l'apprentissage									
4. Les handicaps									

Tableau 35 La formation initiale

Les tableaux suivants vont nous montrer au fur et à mesure les sommes des réponses en fonction de la passerelle :

Le premier tableau traite les sommes des réponses des enseignants issus du système LMD

LMD	Somme de Absolument	Somme de Appr	Somme de Non
	5	7	7

Tableau 36 Somme des réponses LMD

Commentaire : sur un ensemble de 19 enseignants issus du système LMD, 26,31 % ont répondu avoir vu ne serait-ce un module portant sur les troubles, le handicap ou le langage et ses troubles, 36,84% ont répondu par approximativement, et les 36,84% qui reste ont répondu négatif.

Les graphiques des sommes des réponses sont indiqués en dessous :

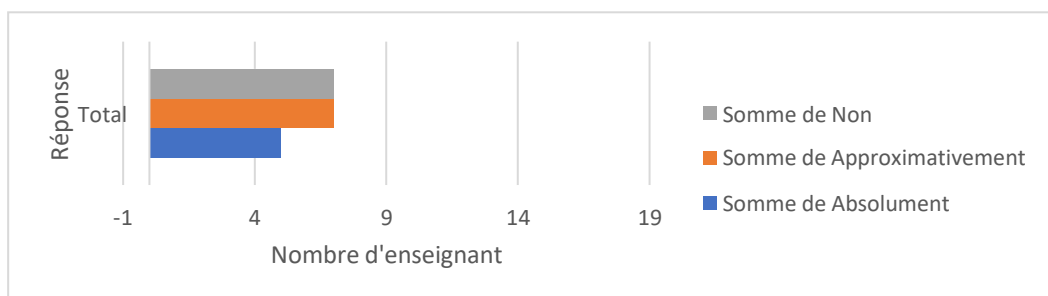


Figure 29 Graphiques des sommes des réponses LMD

Le deuxième tableau traite les sommes des réponses des enseignants issus du système Classique

Classique	Somme de Absolument	Somme de Appr	Somme de Non
	3	0	4

Tableau 37 Somme des réponses Classique

Commentaire : sur un total de 5 enseignants issus du système Classique , 60 % ont répondu avoir vu ne serait-ce un module portant sur les troubles, le handicap ou le langage et ses troubles, 80% qui reste ont répondu par non, et personne n'a répondu par approximativement.

Les graphiques des sommes des réponses sont indiqués en dessous :

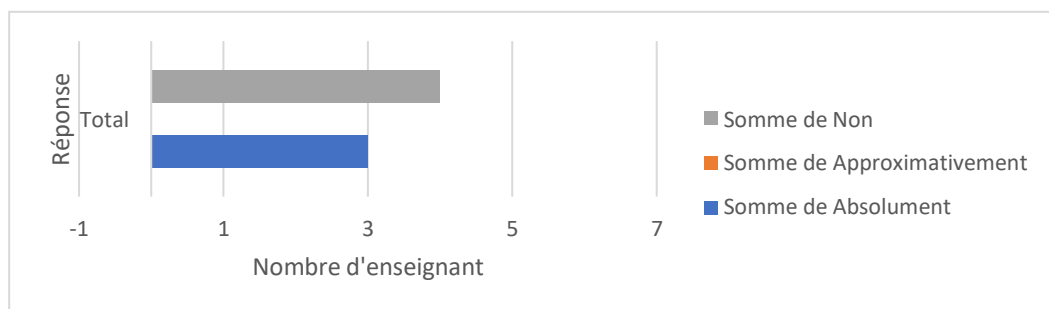


Figure 30 des sommes des réponses Classiques

Le troisième tableau traite les sommes des réponses des enseignants issus du système ITE

Autre (ITE)	Somme de Absolument	Somme de Appr	Somme de Non
	2	0	2

Tableau 38 Somme des réponses Autre (ITE)

Commentaire : sur un total de 4 enseignants issus de l'ITE , 50 % ont affirmé avoir vu ne serait-ce un module portant sur les troubles, le handicap ou le langage et ses troubles, et l'autre moitié soit 50 % ont répondu par non, et personne n'a répondu par approximativement.

Les graphiques des sommes des réponses sont indiqués en dessous :

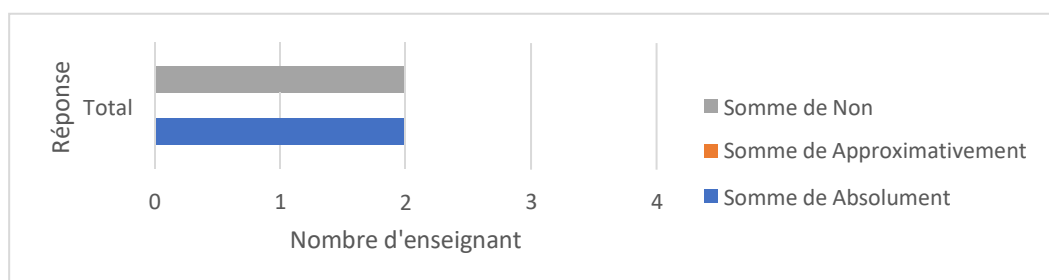


Figure 31 des sommes des réponses Autre (ITE)

La courbe suivante nous montre l'ensemble des réponses que nous avons vu en supra, elle a été déterminée par deux axes, la passerelle universitaire et le nombre de réponse par enseignant.

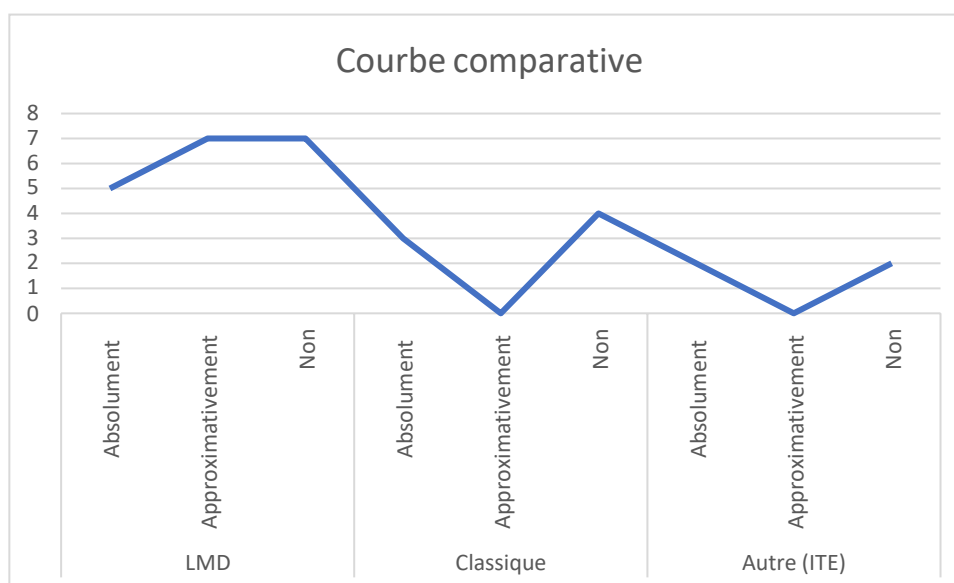


Figure 32 des courbes en fonction du cursus et des sommes des réponses

La courbe est non linéaire et se partage en trois parties, la première selon le système LMD, elle est plutôt ascendante, avec deux points importants qui se résument en des réponses positives. Pour les deux parties qui restent la courbe est plutôt descendante, et cela revient à deux facteurs : le nombre d'enseignants qui diminue et le manque de réponse (approximativement), ce dernier point est commun pour les deux systèmes : classique et ITE.

La valeur maximale est celle des réponses par oui pour les trois catégories et pour la réponse par approximativement pour la première catégorie, la valeur minimum est celle des réponses par non pour les deux catégories (classique et ITE), tandis que sa valeur est maximale pour la première catégorie (LMD).

La rupture est à noter uniquement pour les réponses par approximativement dans les deux catégories (classique et ITE).

Nous constatons que le cursus universitaire et les modules dispensés dans chaque passerelle n'est pas similaire en tenant compte des réponses des enseignants ayant participé à notre entretien. Nous pouvons dire aussi, qu'il y a eu un changement au niveau du système LMD qui a fait que les données changent, en sachant que certains enseignants ont fait partie du système classique puis ils sont passés par le système LMD.

Il est à noter que les items : Absolument/ approximativement/ non : sont les réponses proposées aux enseignants pour savoir si la formation portait sur les modules proposés.

Pour la totalité des enseignants :

Si nous tenons compte de la totalité des enseignants soit les 30 qui représentent le taux de 100%, nous constatons que pour les trois catégories :

- 33.33 % des enseignants se retrouvent avec quelques connaissances fondamentales quant aux sujets proposés lors des entrevues, et particulièrement par rapport aux enfants présentant des besoins spécifiques (handicap ou troubles de l'apprentissage)
- 23.33 % avec un savoir approximatif
- 43.33 % n'ont jamais été confrontés à ces savoirs durant leur formation. Pour discerner l'efficacité et surtout la rentabilité desdits modules.

III.3. Types et modules de formations

Afin de mettre l'accent sur les modules des formations et les types de formations que les enseignants ont suivis, nous leur avons posé la question sur les troubles de l'apprentissage « Connaissez-vous les troubles de l'apprentissage ? » suivie de la question suivante : « si oui, et même un peu, dites par quelle formation vous les avez connus ? » le tableau ci-dessous est en guise de récapitulatif :

	Q : Connaissez-vous les troubles de l'apprentissage ?						
Réponses	Oui	Approximati vement	Non				
	6	9	15				
	Q : Si oui, (et même un peu) dites par quelle formation vous les avez connus ?						
Réponses	Formation personnelle (autodidactique)	Formation initiale	Formation para- universitaire	Formation postuniversitaire	Formation continue	Formation préparatoire	Formation spécialisée
	8	3	/	/	4	/	/

Tableau 39 Modules de formation

Les graphiques suivants vont nous montrer au fur et à mesure le nombre d'enseignants qui connaissent les troubles en fonction des réponses proposées « oui, approximativement ou non » :

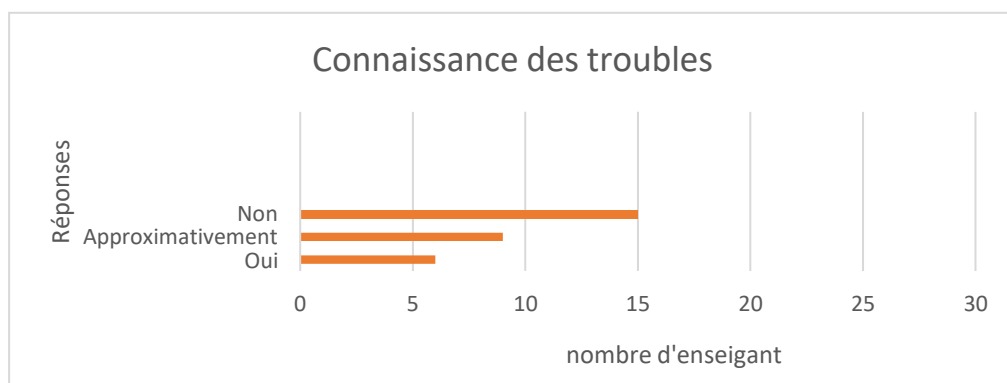


Figure 33 graphiques présentant la somme des réponses des enseignants connaissant les troubles de l'apprentissage

Sur un total de 30 enseignants soit un taux de 100%, 20% ont répondu par oui, 30% ont répondu par approximativement et 50% ont répondu par non.

Nous constatons que nous nous retrouvons avec la moitié qui connaît la notion des troubles de l'apprentissage (même approximativement) et l'autre moitié qui ne la connaît pas.

Nous nous retrouvons alors avec des taux égaux, et nous disons à ce propos que cela peut être relatif aux facteurs suivants :

- La passerelle universitaire,
- Les modules dispensés,
- Et la formation qu'ils ont suivie, et c'est aussi le point que nous allons voir en dessous :

Les graphiques suivants vont nous montrer les formations qui ont permis aux enseignants (ayant répondu par oui et approximativement) de connaître même de façon superficielle les troubles de l'apprentissage :

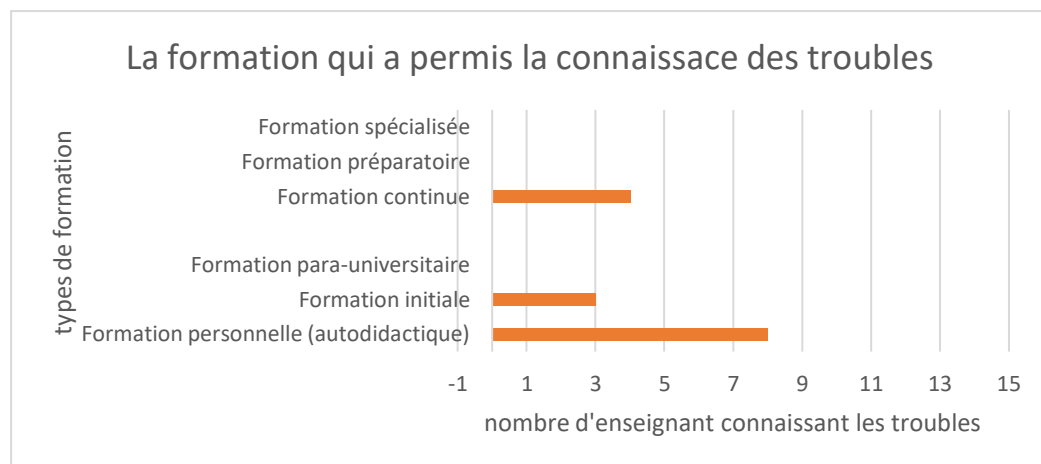


Figure 34 graphiques présentant la somme des formations qui a permis la connaissance des troubles de l'apprentissage

Sur un total de 15 enseignants soit un taux de 100%, 40% ont répondu par oui, 60 % ont répondu par approximativement.

Le total des enseignant réparti sur les types de formation nous donne les pourcentages suivants : 53,33 % ont répondu avoir connu les troubles par une

formation personnelle ou autodidactique. 26,66 % ont répondu en faveur de la formation continue et 20% ont répondu en faveur de la formation initiale.

La courbe d'en-dessous nous montre les formations ayant permis aux enseignants de connaître les troubles de l'apprentissage, elle a été déterminée par deux axes, le type de formation et la somme de réponse par enseignant.

La courbe est non linéaire, elle atteint le point maximal quand il s'agit de la formation personnelle (autodidactique), ensuite elle atteint un point médian quand il s'agit de la formation initiale, pour atteindre une rupture de pente quand il s'agit de la formation para-universitaire. Ensuite, elle atteint encore une fois un point médian pour la formation continue, pour finir en une rupture de pente pour les formations qui restent (préparatoire et spécialisée)

Nous constatons que la formation personnelle, initiale et continue ont un point en commun et c'est celui d'avoir permis aux enseignants de connaître les troubles de l'apprentissage. Tandis que, pour la formation para-universitaire, préparatoire et spécialisée, elles sont absentes.

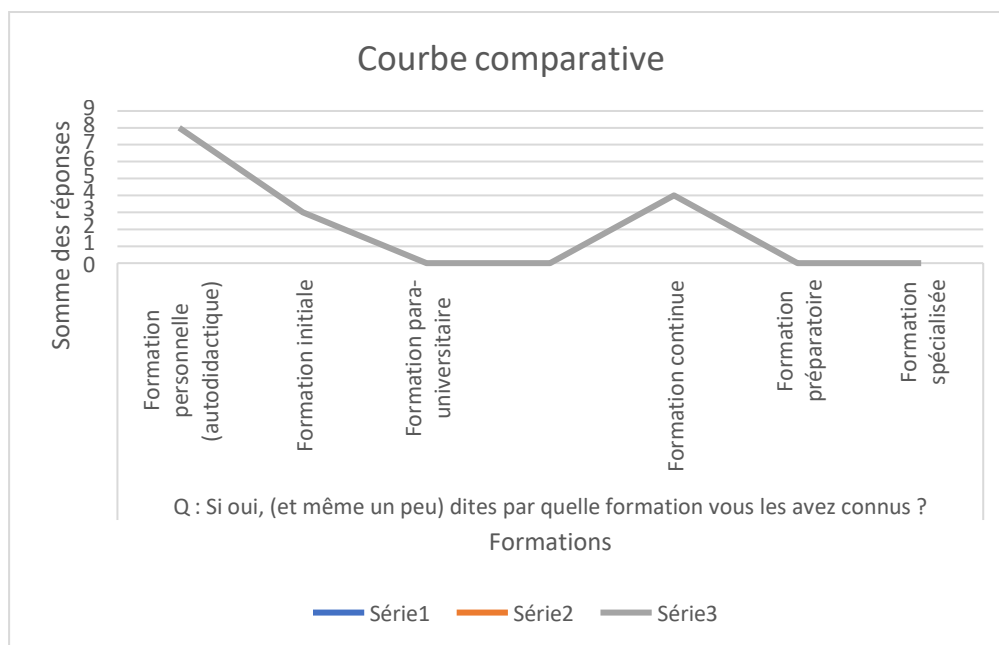


Figure 35 Courbe comparative en fonction des réponses et des formations proposées

III.4. Savoir-faire des enseignants

Afin de mettre l'accent sur le savoir-faire des enseignants nous leur avons posé deux questions : la première pour savoir s'ils ont eu des cas spéciaux et la deuxième, dans le cas où ils ont des cas spéciaux, comment ils se sont comportés avec eux : « Sur le terrain, avez-vous été confrontés à des cas spéciaux ? » « Savez-vous en règle générale comment réagir et agir face à un enfant ayant un trouble de l'apprentissage ? ». Le tableau et le graphique en secteurs d'en-dessous vont nous montrer le nombre d'enseignants ayant eu des cas spéciaux :

Q : Sur le terrain, avez-vous été confrontés à des cas spéciaux ?		
Réponse	Oui, quelques-uns au cours des années	« Non, pas vraiment »
	20	10

Tableau 40 Les enseignants ayant eu des cas spéciaux sur le terrain

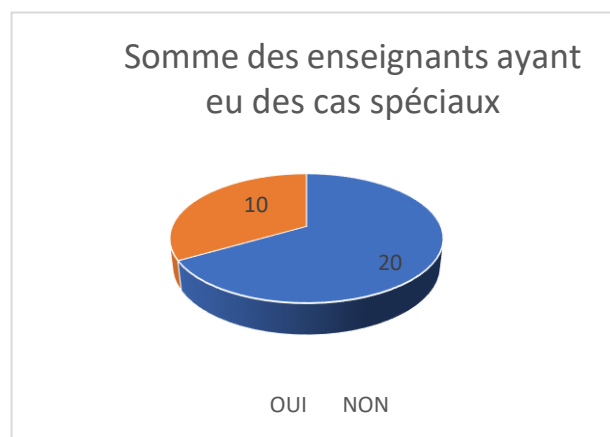


Figure 36 Graphique présentant le nombre d'enseignants ayant eu des cas spéciaux

Sur un total de 30 enseignants soit un taux de 100%, 66,66 % ont répondu par oui, 33,33 % ont répondu non.

Cette question nous a permis de constater que les enseignants même ne connaissant pas ce que sont exactement les troubles de l'apprentissage, ils ont tout de même pu constater la présence de certains cas spéciaux au cours des classes qu'ils ont eu.

Pour voir comment ils ont appris à se comporter face à ces cas spéciaux, les réponses ont été apportées en fonction des formations proposées :

Q : Si oui, avez-vous appris comment s'y prendre seuls ou durant votre formation ?			
Réponses	Auto-formation	Durant les différentes formations (initiale, continue)	auto-formation et avec les formations
	10	6	4

Tableau 41 Les formations ayant permis aux enseignants de savoir se comporter face aux cas spéciaux

L'objectif de cette question n'est pas d'évaluer si les gestes sont corrects ou non, mais de voir si les enseignants ont été au moins avertis de la présence d'élèves spéciaux et de comment s'y prendre face à eux.

Sur un ensemble de 20 enseignants présentant un pourcentage de 100%, 50% ont répondu qu'ils savent se comporter face aux cas spéciaux grâce à la formation personnelle (auto-formation), 30 % ont répondu avoir appris se comporter face aux cas spéciaux durant les formations (initiale et continue). Les 20% qui restent, ont déclaré avoir appris grâce à l'auto-formation et aux formations initiale et continue.

Les graphiques qui suivent résument les pourcentages :

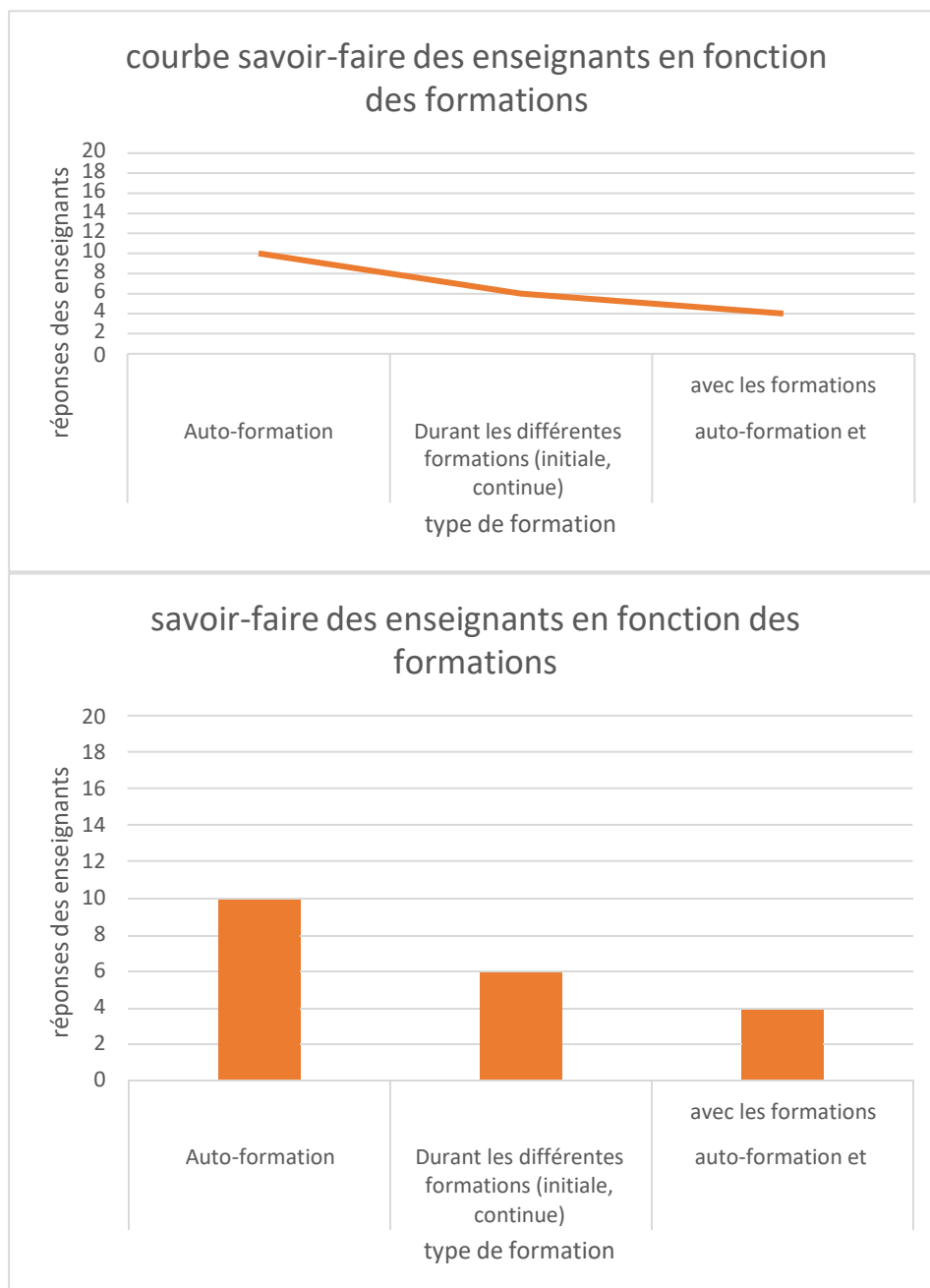


Figure 37 Graphique présentant les formations ayant porté sur les cas spéciaux

Nous constatons que le taux maximal et celui de l'auto-formation, tandis que pour les taux qui restent ; le taux médian est celui des formations (initiale et continue) et le taux minimum est celui de la formation mixte (auto-formation et formations initiale et continue). Ce qui nous intéresse à ce stade, est de voir quelle formation a participé le plus à l'acquisition des savoir-faire des enseignants. Nous ne cherchons pas dans ce cas, celle qui a proposé la méthode correcte, mais celle

qui a plutôt aidé les enseignants, d'après ces réponses c'est clairement la formation personnelle.

Nous avons laissé en dernier une question ouverte pour les enseignants sur leur façon d'agir face à des enfants qui ont des troubles de l'apprentissage (en sachant qu'au départ ils n'avaient pas cerné exactement la notion). Pour voir, comment justement ils sont orientés (par la formation personnelle ou les autres formations) pour réagir et agir face à un enfant souffrant des troubles de l'apprentissage.

Nous avons obtenu des réponses pratiquement similaires et répétitives, qui se résume dans les thèmes suivants :

1. Convocation à l'attention des parents
2. Déclaration du cas/des cas auprès de l'administration
3. Encouragement de l'apprenant/ des apprenants en question
4. Patienter et travailler avec l'apprenant/ les apprenants jusqu'à ce qu'ils persévèrent.
5. Incapacité de réagir ou d'agir (manque d'outils et de techniques)

Q : Savez-vous en règle générale comment réagir et agir face à un enfant ayant un trouble de l'apprentissage ?				
Réponses par thème	« Je convoque les parents ou je le déclare à l'administration »	« J'essaie de lui redonner confiance en lui »	« Patience et persévérance »	« Non, pas vraiment »

Tableau 42 thème récurrent de comment agir face à un enfant TDA

Lors de notre entretien directif, nous avons posé la question suivante aux enseignants ayant répondu avoir eu affaire à des cas spéciaux et qui savent plus ou moins comment réagir et agir face à eux : si les formations et les modules cités en supra « les ont servis en classe une fois qu'ils ont commencé à exercer leur métier ? »

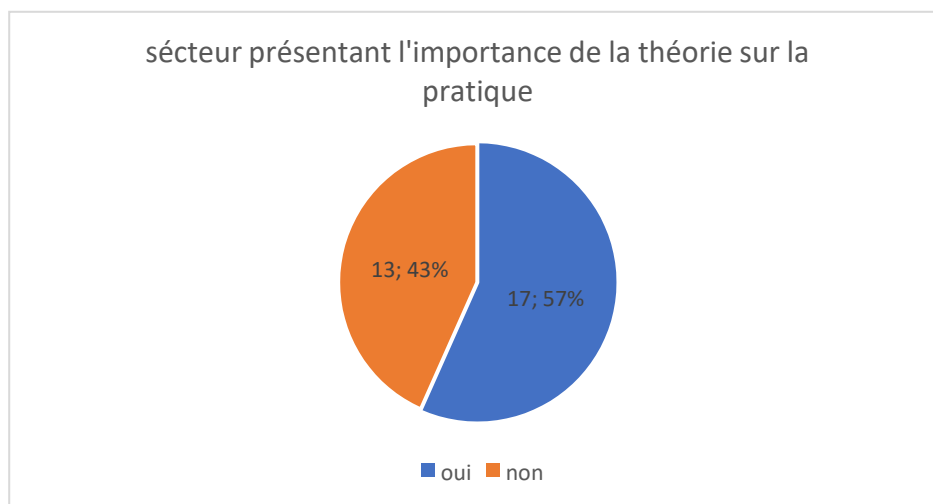


Figure 38 Graphique présentant les formations ayant porté sur les cas spéciaux

Les 17 enseignants, soit 57% ayant répondu affirmatif par rapport à la connaissance des modules déjà cités, restent pratiquement unanimes vis-à-vis de l'utilité de ces modules enseignés, 4 enseignants soit 23.52 % admettent que ce qu'ils ont appris en théorie leur a servi en pratique. Dont l'une des enseignants est titulaire d'un diplôme en psychologie et une autre qui souffrait des troubles de l'apprentissage étant élève (dyslexie). Enfin les 13 enseignant qui restent sur les l'ensemble de 30, soit 43% % ont répondu par la négative, en effet, pour les uns, les théories ne servent pas dans la pratique et pour les autres c'est l'expérience qui importe.

A partir de ces réponses réparties par thème (tableau 42) et la figure 37, nous pouvons dire, que même il y a eu formation et orientation au niveau des différentes formations citées en supra, la qualité de cette orientation : soit n'est pas qualitative, soit elle est juste théorique et les enseignants ont plus besoin de savoircomment la mettre en pratique.

Ce que nous pouvons retenir jusque-là, est le fait que les enseignants :

- Ne disposent pas d'informations exactes (problème de formation)
- Ne disposent pas des bonnes techniques pour remédier ou pour agir face aux enfants ayant des troubles de l'apprentissage
- Il y a un écart entre la formation et la pratique.

L'entretien nous a permis d'explorer ce qui se passe dans les formations et le lien qui s'établit entre la théorie et la pratique qui se réalise dans les classes. Afin d'apporter plus de réponses et de profondeur à notre enquête, nous allons voir dans ce qui suit l'analyse du questionnaire.

IV. Analyse du questionnaire

Nous avons analysé les données que nous avons collectées par le biais du questionnaire. L'analyse est qualitative/quantitative comme celle de l'entretien directif, même procédé (tri à plat).

Avant d'entamer l'analyse du questionnaire, nous tenons à signaler que les réponses réunies ont été regroupées par thème, nous ne pouvons pas traiter chaque réponse isolément puisqu'il y a eu plusieurs réponses identiques et récurrentes

IV.1. Opinions concernant les enfants qui ne savent pas lire

Le tableau suivant présente les réponses des enquêtés par rapport à leurs représentations d'un apprenant qui ne sait pas lire.

Question 1 <i>d'opinion</i>		
un apprenant qui ne sait pas lire est pour vous un apprenant qui ?		
	Réponses par thème récurrent	Nombre d'enseignant
Un apprenant qui ne sait pas lire est pour vous un apprenant qui ?	« un enfant qui n'a pas été bien suivi »	2
	« qui déchiffre mal, qui a une difficulté à reconnaître des sons »	10
	« qui ne suit pas »	3
	« c'est un enfant en difficulté, qui nécessite une prise en charge »	4
	« c'est un enfant qui ne sait pas prononcer les lettre ou faire la combinaison entre les lettres et les syllabes »	9
	« qui ne peut rien apprendre, car la lecture c'est la tâche principale »	2

Tableau 43 opinions sur l'enfant qui ne sait pas lire

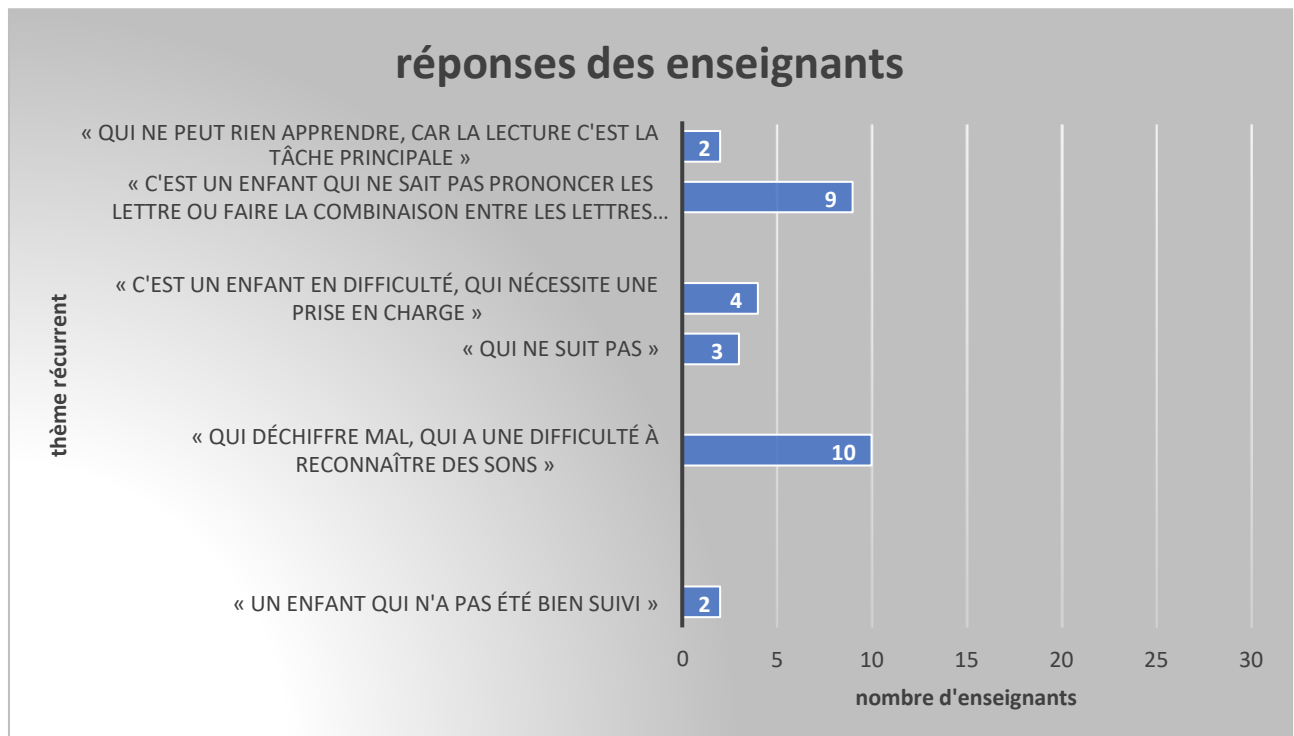


Figure 39 Graphique présentant les réponses par thème sur l'enfant qui ne sait pas lire

Sur un ensemble de 30 enseignants, 19 (63.33%) ont répondu « qu'un apprenant qui ne sait pas lire est » pour eux, un apprenant ayant des difficultés d'ordre phonologique et syllabique, c'est quelqu'un qui ne sait pas « déchiffrer » ou « prononcer ». 6 (20%) ont visé dans leurs réponses la prise en charge, 4(13.33%) ont répondu qu'il nécessite une prise en charge, éventuellement programmée comme remédiation, et 2(6.66 %) ont affirmé qu'il n'a pas bien été suivi auparavant. Les 5(16.66%) qui reste, sont partagés, entre 3(10%) qui disent que c'est quelqu'un qui ne suit pas, et 2(6.66 %) qui disent qu'il ne peut rien apprendre car la lecture est la base de tout apprentissage.

D'après notre Tableau 1, nous nous retrouvons avec des enseignants, pouvant les regrouper selon les points à venir, ces enseignants s'intéressent à :

1. La prise en charge de l'enfant : les enseignants ayant pensé à cet aspect, démontrent qu'ils ont une idée globale et contemporaine sur l'enfant et les difficultés qu'il peut rencontrer lors de sa scolarisation, ils sont à l'image de l'enseignant moderne, abolissant toute forme d'ancienne école, où l'on ne s'intéressait pas à l'aspect psychologico-cognitif de l'apprenant, ils sont à l'opposé de ceux qui ont pensé qu'il ne s'agit que d'une nonchalance et un désintéressement venant de l'enfant.
2. La reconnaissance lexicale : les enseignants ayant pensé aux modes opératoires à savoir « le décodage syllabique » sont plutôt techniques, les termes utilisés par ces derniers, relèvent d'un domaine linguistique précis.
3. L'impact de la lecture sur l'apprentissage : les enseignants de cette catégorie se sont un peu éloignés de l'objectif de la question, ils ont émis un jugement hâtif. Or, notre question ne cherchait pas à savoir si la lecture aurait un impact sur l'apprentissage, car il en sort de l'évidence.
4. L'impertinence de l'enfant : les enseignants de cette catégorie sont comme celle d'avant, radicaux quant à leur vision envers les enfants, ceci démontre, qu'ils s'appuient sur une vision très primaire vis-à-vis de l'enfant, et qu'ils ne sont pas acclimatés aux nouvelles études portées sur les différents apprenants.

Ces catégories sont révélatrices de la présence de connaissances de bases et de formation.

IV.2. Connaissances des signes de la non-maitrise de la lecture

Question 2 <i>d'opinion</i>		
Quels sont à votre avis les signes qui renseignent sur la non-maitrise de la lecture chez un apprenant ?		
	Réponses répétitives	Nombre d'enseignants
	« Difficulté à distinguer des phonèmes voisins en particulier p-b / t-d / f-v / o-e / m-n » « Quand l'apprenant lit, il se bloque et n'arrive pas à prononcer ou il prononce mal la lettre et ne lit pas correctement le mot » « Découpage du mot par syllabes pour pouvoir assembler les lettres et prononcer les mots » « Les coupures lors de la lecture »	25
	« L'indifférence totale pour le cursus scolaire »	3
	« Parmi les signes, il y a l'apprenant qui bégaye et l'hésitation »	2

Tableau 44 opinions sur la non-maitrise de la lecture

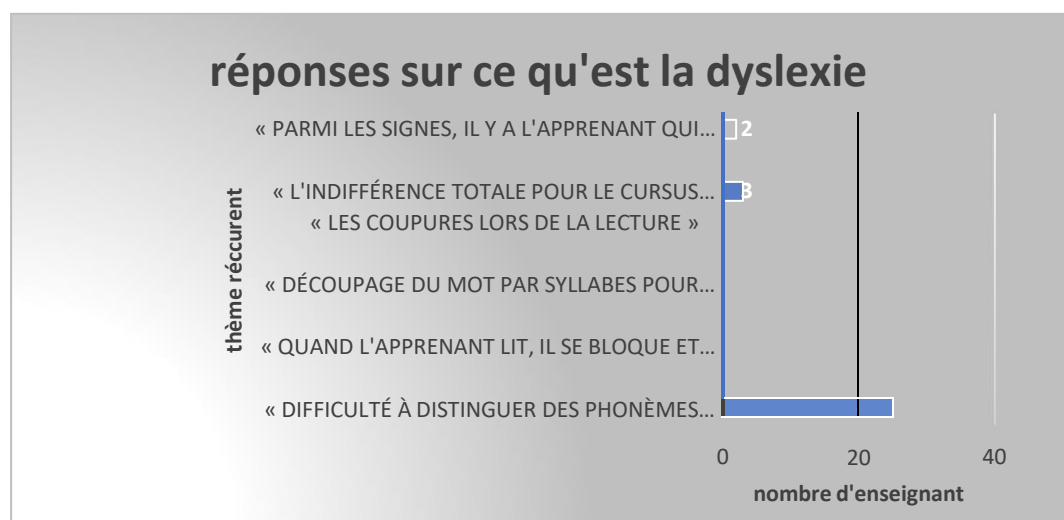


Figure 40 Graphique présentant les réponses par thème sur l'enfant qui ne sait pas lire

83.33 % des enseignants ont répondu pratiquement de la même façon, pour eux, « les signes qui renseignent sur la non-maitrise de la lecture » sont intimement

liés aux textes, problème de déchiffrage et de découpage. 6.66 % ont répondu par l'hésitation et le bégaiement et 10 % ont affirmé qu'il ne s'agit que « d'une indifférence pour le cursus scolaire ».

1. Le problème qu'a rencontré la majorité des enseignants, est une sorte d'amalgame entre les problèmes de lecture de façon générale et les troubles de la lecture de façon précise (soit la dyslexie).
2. À ce propos nous venons à dire, que la majorité des enseignants se basent sur les signes d'ordre textuel et négligent la figure physique, une infime se montrent plutôt savante par des informations d'ordre psychologique, moteur ou physique, le cas où les deux enseignants ont abordé l'hésitation qui est traduite par une attitude dont la source est le psychique. Cette attitude trahit la certitude. Quant au bégaiement, il est d'origine neurologique et affecte l'appareil phonatoire par des articulations saccadées.

Ces deux résultats démontrent qu'il y a connaissance de notions mais toujours incomplète/incorrecte.

IV.3. La méthode de lecture habituelle des enseignants

Question 3 <i>qualitative</i>		
Quelle est votre méthode de travail habituelle ? Décrivez-la (concernant la lecture)		
Méthode 1	Méthode 2	Méthode 3 (méthode 1+2)
<p>« Lecture magistrale puis répétition »</p> <p>« Je commence par une lecture silencieuse pour que l'apprenant puisse déchiffrer et mémoriser, ensuite lecture magistrale pour qu'il arrive à lire les mots qui lui sont difficiles, après une lecture individuelle suivie par des questions de compréhension »</p> <p>« la méthode du perroquet, c'est à dire la répétition, insister sur la répétition »</p>	<p>« Une seule méthode applicable : c'est la méthode syllabique »</p> <p>« La combinaison syllabique »</p> <p>« La décomposition des mots pour arriver à la lecture des syllabes puis les mots »</p> <p>« En revenant toujours à la révision des lettres, en utilisant un tableau des sons, découpage syllabique en basant sur la lecture déchiffrée »</p>	<p>« Porter au tableau les mots nouveaux difficiles à déchiffrer pour la première fois, découper ces mots en syllabes et faire lire en insistant sur les apprenants les moins forts en lecture, ensuite une lecture magistrale du texte, et enfin, une lecture individuelle suivie par correction au tableau des mots qui portent difficultés »</p>
Nombre d'enseignants : 9	Nombre d'enseignants : 14	Nombre d'enseignants : 7

Tableau 45 La méthode de lecture des enseignants

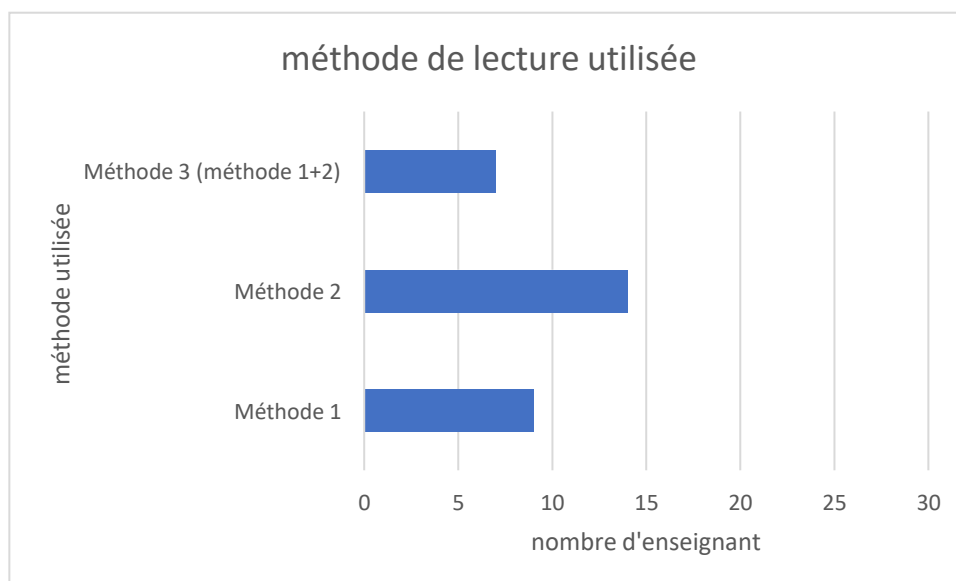


Figure 41 Graphique présentant les réponses des enseignants sur les méthodes de lecture utilisée

Pour la méthode de lecture, c'est à dire comment les enseignants font enseigner la lecture, 30 % ont avancé qu'ils adoptent « la lecture magistrale puis la répétition », 46.66 % ont dit qu'ils utilisent « la méthode syllabiques » et pour finir 23.33 % ont affirmé l'utilisation de la combinaison des deux méthodes déjà citées.

Nous pensons que les réponses se rapprochent énormément, et les méthodes aussi, la lecture se fait enseigner de nos jours de différentes manières, or ce que nous avons devant nous, ce sont des enseignants modernes adoptant des méthodes anciennes. Cet écart nous soulève un problème majeur qui est l'inadéquation entre le contenu formateur et la pratique en classe, entre la théorie et la pratique. Mais il y a aussi, une méconnaissance à l'égard de la pratique des nouvelles méthodes, ce qui laisse les enseignants dans la « zone de confort » avec la méthode syllabique.

IV.4. La méthode alternative utilisée

Question 4 de fait			
Quelle est la méthode que vous adaptez pour que l'apprenant parvienne à lire si jamais votre méthode initiale ne fonctionne pas ?			
Technique récurrente 1	Technique récurrente 2	Technique récurrente 3	Technique récurrente 4
« Je prépare un petit paragraphe avec des mots qui contiennent un seul son en utilisant les couleurs pour attirer l'attention de l'apprenant sur ce son et je fais lire »	« La méthode syllabique est la meilleure à tout moment et à chaque fois » « Toujours la méthode syllabique »	« Préparation de tableau de lecture avec lettres, sons, mots, et phrases 'simples'. Commencer chaque séance de lecture par un rappel de phonèmes qui causent des difficultés et insister sur les moins forts »	« La répétition, faire écouter d'autres apprenants, écriture des lettres, la réécriture, lire et relire »
Nombre d'enseignants :2	Nombre d'enseignants : 23	Nombre d'enseignants :3	Nombre d'enseignants :2

Tableau 46 La méthode alternative de la lecture utilisée par les enseignants

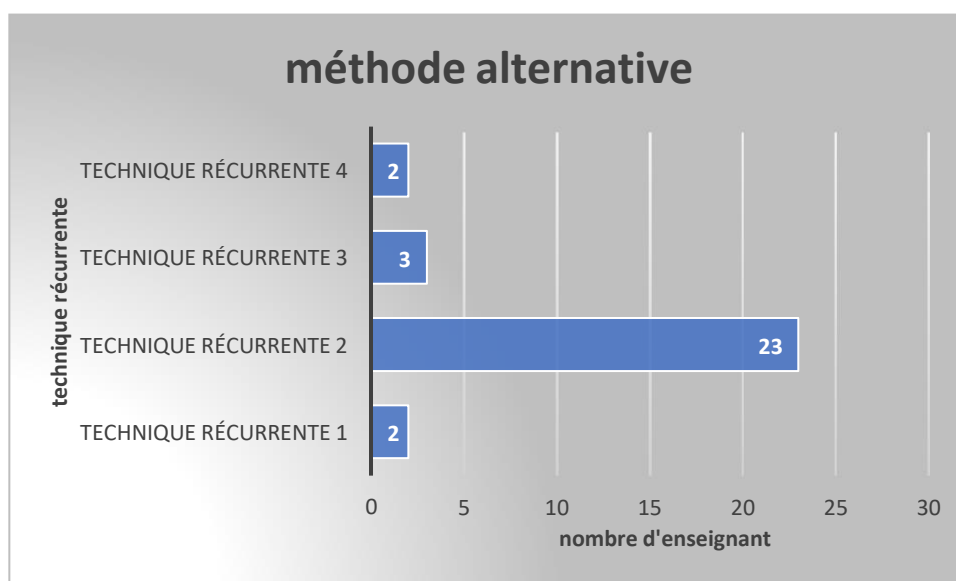


Figure 42 Graphique présentant les réponses des enseignants sur les méthodes alternatives de lecture utilisée

Dans le cas où la méthode de lecture ne fonctionne pas, nos enseignants adoptent des méthodes 'alternatives'. La majorité avec un taux de 76.66 % insiste sur l'emploi de « la méthode syllabique et rien que celle-ci », le reste des enseignants, sont partagés, entre 6.66 % pour « un paragraphe avec un seul son en couleur », 10% pour « le tableau de son » et pour finir 6.66 % pour « l'écoute et la répétition »

Ce que nous pouvons retenir de ces pourcentages, est que la méthode syllabique demeure dominante malgré la diversification des méthodologies de l'apprentissage de lecture et les différents processus de celle-ci. Cela démontre dans un autre sens son efficacité, mais est-elle assez efficace pour tous les enfants ? Sachant que ces derniers sont dissemblables et leurs modes cognitifs l'ont tout autant qu'eux ? Nous pensons, qu'il s'agit d'une systématisation de l'enseignement de la lecture, une habitude que les enseignants ont pris au fil des années, une méthode qui marche un jour, marche pour toujours. Mais, d'un point de vue technique, cette pensée est erronée, admettons qu'elle marche pour la majorité des apprenants, une minorité demeure sans méthode et cela est dû aux particularités de cette minorité qui est incompatible avec la méthode.

IV.5. Les impressions par rapport aux méthodes alternatives utilisées

Question 5 <i>qualitative</i>					
Quels sont vos impressions par rapport à cette méthode alternative, vous a-t-elle déjà apporté de l'aide ?					
Aucun commentaire 2	Plus ou moins 3	Dans quelques situations 2	Oui 5	Assez 8	Beaucoup même 10

Tableau 47 impressions des enseignants par rapport à la méthode alternative

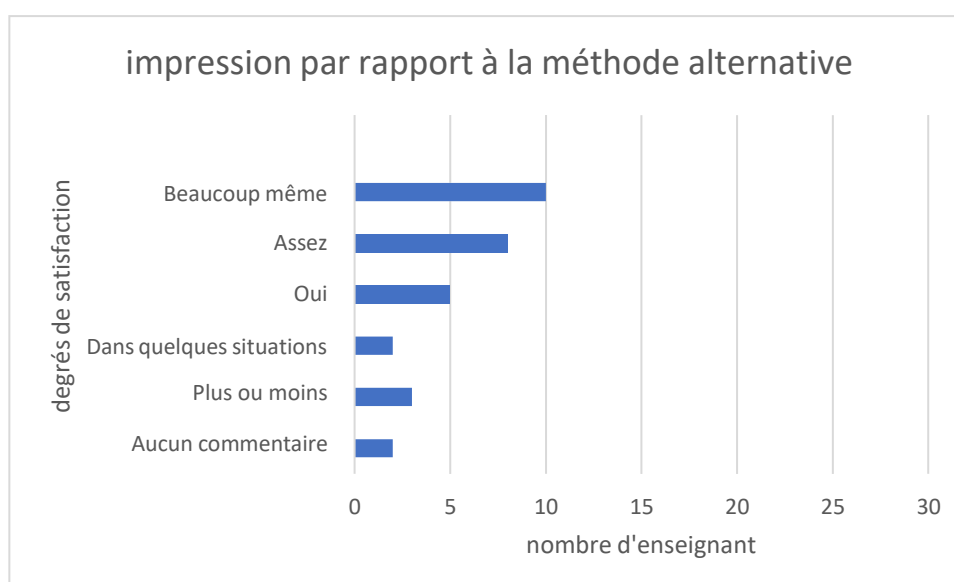


Figure 43 Graphique présentant les impressions des enseignants sur les méthodes alternatives

Les enseignants ayant avancé que la méthode alternative soit assez efficace, qu'elle leur avait toujours servi est d'un total de 76.66 %, les enseignants qui restent réticents sont d'un pourcentage qui égal à 16.66 %. Quant à ceux qui sont restés sans commentaires le total de 6.66 %.

IV.6. Connaissance de la dyslexie

Question 6 <i>de fait</i>		
Connaissez-vous la dyslexie ?		
Je viens de la connaître	Non / pas vraiment / à peu près	Oui / en effet / Assez
2	3	25

Tableau 48 les enseignants et leur connaissance de la dyslexie

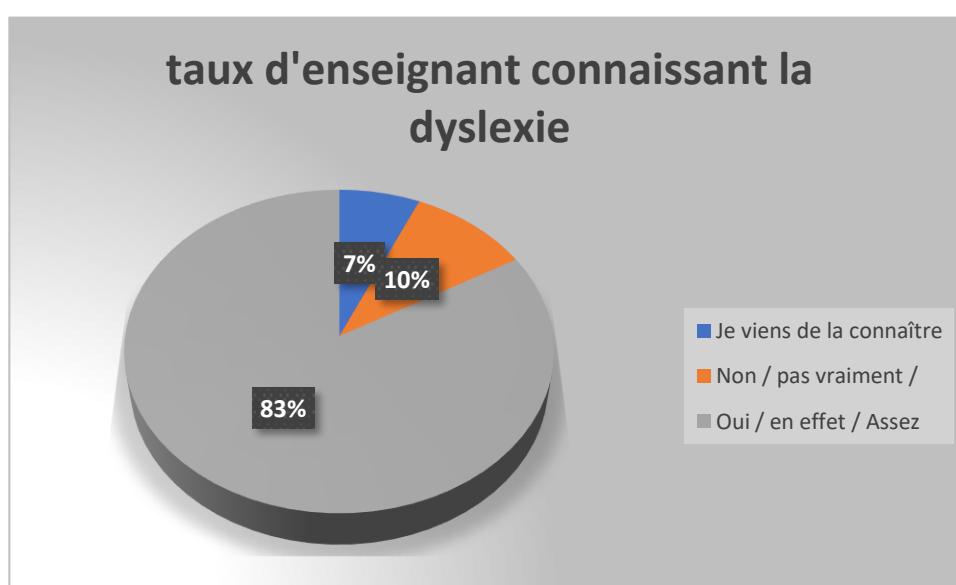


Figure 44 Graphique présentant le taux de connaissance de la dyslexie

Les enseignants connaissant la dyslexie sont d'un total de 83,33 %, les autres sont partagés entre un savoir approximatif avec un total de 10 %, et une méconnaissance du terme soit avec un total de 7 %.

Nous pouvons voir à travers ces pourcentages, que de façon générale, le terme dyslexie leur est familier. Cela prouve, qu'ils l'ont croisé ne serait-ce une fois dans leur formation ou dans leur recherche. Maintenant, la vraie question, est-ce qu'ils connaissent réellement ce que cela signifie ou ils connaissent uniquement le terme ? Les réponses qui succèdent vont nous éclairer sur la question.

Question 7 d'opinion	
Définissez le terme d'après vos propres informations	
Définition avec précision : 3	Définition approximative : 25

Tableau 49 la définition des enseignants avec précision de la dyslexie

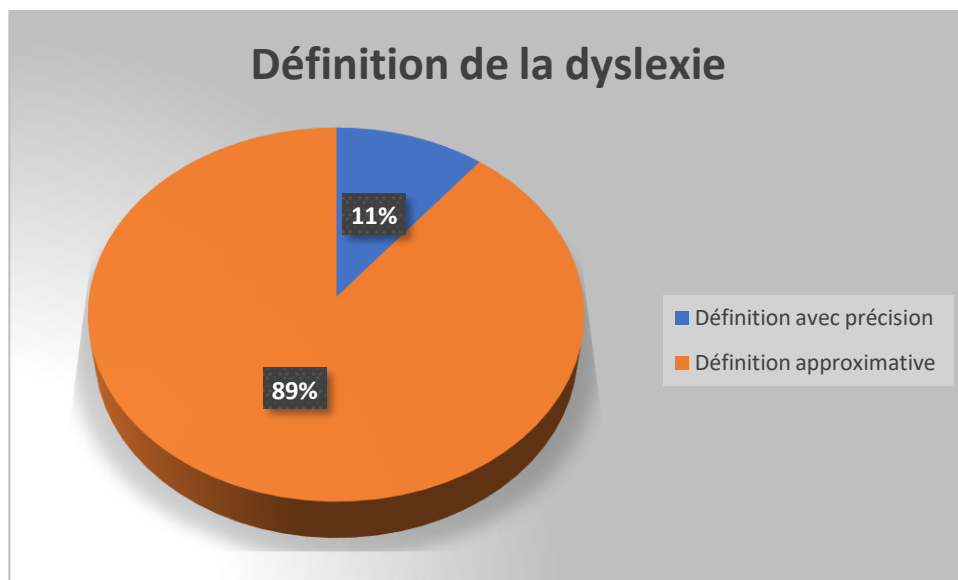


Figure 45 Graphique présentant la définition de la dyslexie avec précision

L'écart entre les deux types de définitions à savoir avec précision ou approximatives est flagrant, nous pouvons le voir par le biais des pourcentages qui se présentent devant nous ; avec un total de 89 % de définition approximative, à l'opposition d'un total de 11 % de définition avec précision.

Ce que nous pouvons constater, est la présence forte d'un fossé entre la précision et l'approximation. Les enseignants manquent de rigueur quant à la reconnaissance exacte des termes. L'exactitude des concepts permet de contrarier les problèmes qu'un élève peut éventuellement rencontrer. Connaître un concept minutieusement permet une correction adéquate, mais dans le cas contraire, la remédiation ou la correction ne tiendra pas debout. Car, le socle de la connaissance est fondé sur des spéculations, automatiquement la correction ou la remédiation va être partielle et n'atteindra jamais les objectifs souhaités.

Question 7 <i>de fait</i>	
D'où vous tirez la définition du concept ?	
1. Coursus universitaire (initiale)	4
2. Formation pédagogique (continue)	16
3. Formation personnelle (autodidactique)	8
4. Autre (Précisez S.V.P.)	0

Tableau 50 La provenance de la définition de la dyslexie proposée par les enseignants

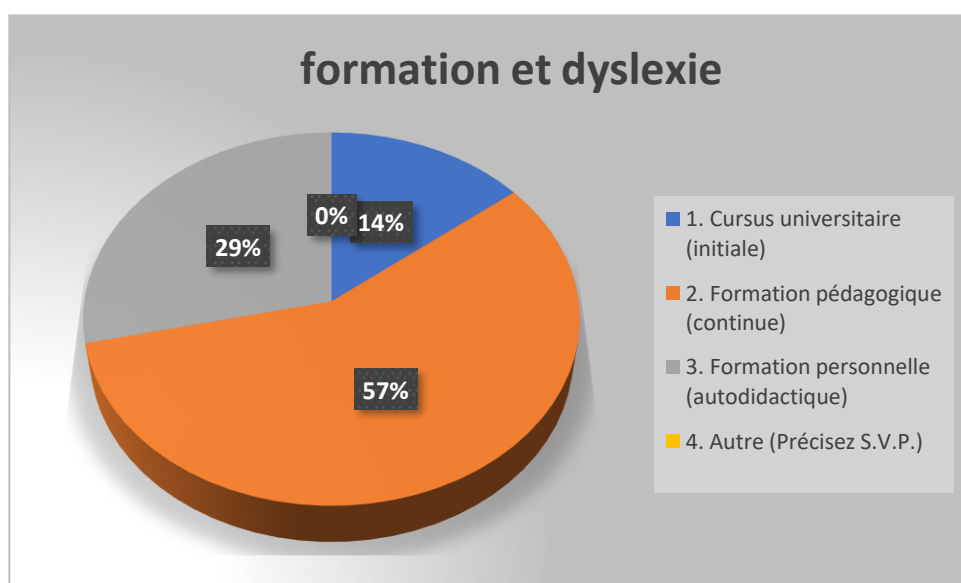


Figure 46 Graphique présentant les formations qui ont permis la connaissance de la dyslexie

Nous avons des enseignants qui avancent avec un total de 57 % avoir tiré la définition de la formation pédagogique (continue), un total de 29 % qui affirment avoir tiré la définition de leur propre formation personnelle. Et enfin, un total de 14 % disant que la définition était tirée de leur cursus universitaire soit (formation initiale).

Dans notre entretien, nous nous sommes retrouvés avec un taux pas très important quant à la connaissance des troubles de l'apprentissage lors de la formation continue. Cependant avec la dyslexie (dans le questionnaire), le taux

s'est élevé de façon prépondérante, cela démontre que la dyslexie est devenue un sujet très abordé de nos jours. Si nous prenons à titre d'exemple la dyspraxie ou la dyscalculie, elles demeurent moins répandues que la dyslexie (selon le contexte algérien précisons).

D'après notre enquête les inspecteurs et le corps responsable de la formation, a pour habitude de parler des problèmes de la lecture, et c'est dans ce sens qu'ils abordent la dyslexie. L'évocation du terme reste superficielle, ils ne vont pas en profondeur ou de façon à marquer une certaine exactitude dans la définition, les symptômes, la remédiation ...etc. il ne s'agit que d'un survol, puisque l'époque et l'avancée l'exigent.

IV.7. Opinions concernant la prise en charge

Question 8 <i>d'opinion</i>		
Estimez-vous que l'école algérienne propose une bonne prise en charge des enfants dyslexiques ?		
Oui	NON	Je ne sais pas
0	26	4
Justifiez votre choix (réponse par thème récurrent)		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Absence de formation 2. Nécessité d'entretien spécifique qui n'existe pas dans nos écoles (classe spéciale par exemple) 		

Tableau 51 ce que pensent les enseignants de la prise en charge de la dyslexie

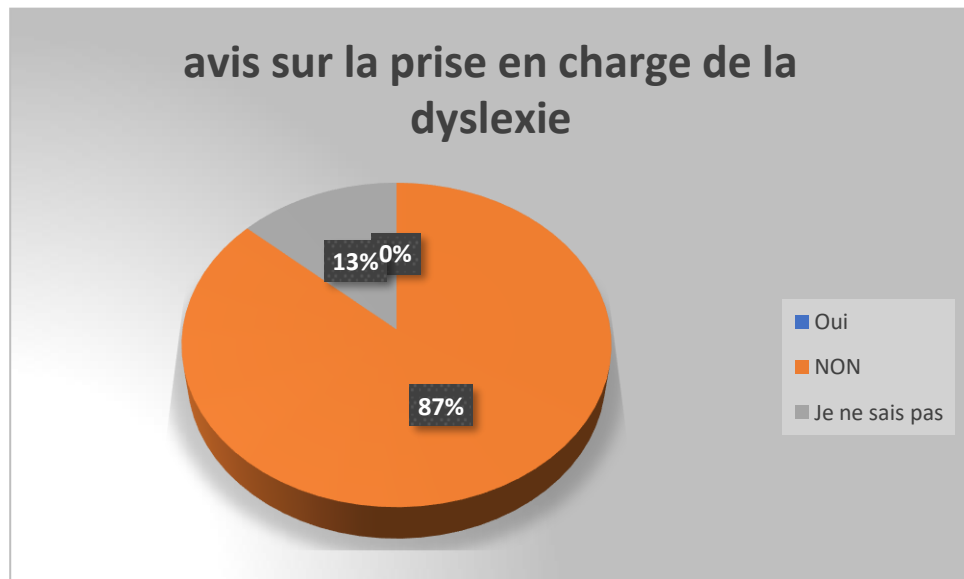


Figure 47 Graphique présentant les avis des enseignants sur la prise en charge de la dyslexie

87 % des enseignants estiment que l'école algérienne ne propose pas de prise en charge d'enfants dyslexiques, aucun enseignant n'a répondu affirmatif, et ceux qui ne savent pas sont d'un total de 13,33 %.

La justification de choix de réponse n'était pas très variée, ils pensent que l'école algérienne ne propose pas de prise en charge, car elle ne propose pas de formation de tout le corps enseignant pour le faire. Ou bien, pour le fait qu'il n'y ait pas d'entretient précis, de classe spéciale ou d'enseignement spécifique.

IV.8. Connaissance des symptômes de la dyslexie

Question 9 <i>de fait</i>
Quels seraient, à votre avis, les symptômes du trouble dyslexique ? (Réponses récurrentes)
<ul style="list-style-type: none"> • La peur de lire • La confusion des lettres • Problème d'orthographe • Difficultés de prononcer • Suppression de lettre pendant la lecture • Milieu social • Bain linguistique • Désintéressement à la lecture

Tableau 52 Ce que les enseignants connaissent sur les symptômes de la dyslexie

Ces réponses sont organisées selon les thèmes/ réponses récurrents. Nous notons la présence de deux catégories d'enseignants : la première qui s'approche des vraies manifestations du trouble de la dyslexie, et la seconde qui s'éloigne complètement des symptômes de ce trouble. Par peur de retomber dans des explications redondantes, nous allons juste préciser qu'ils manquent de vigueur et de connaissances approfondies.

IV.9. Les enseignants face aux cas de dyslexie

Question 10 <i>de fait</i>	
Avez-vous des enfants en classe qui trouvent des difficultés à lire ?	
OUI	NON
20	10

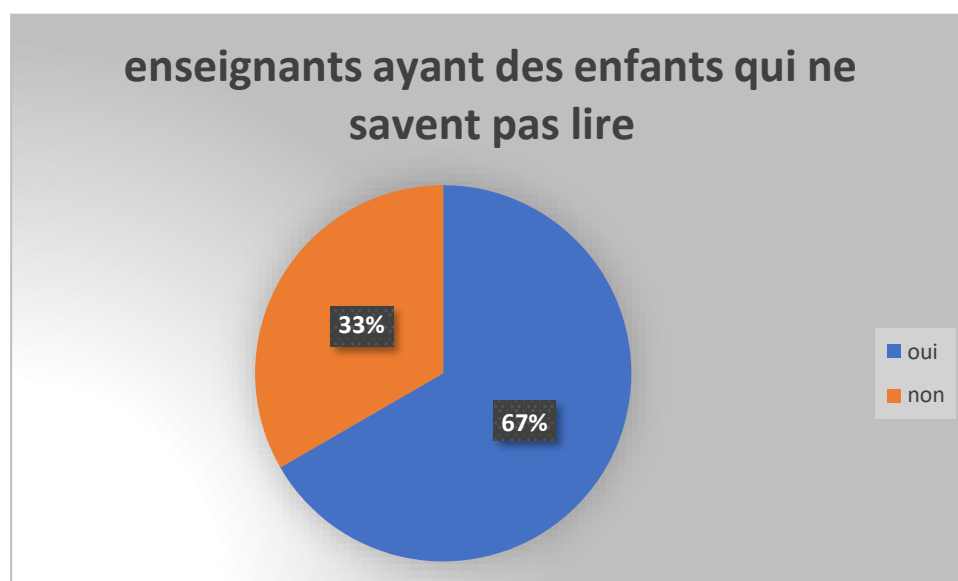


Figure 48 Graphique présentant les enseignants ayant des enfants qui ne savent pas lire

Les enseignants ayant avancé avoir des enfants rencontrant des difficultés à lire sont d'un total de 67 %, ceux ayant répondu par la négation sont d'un total de 33 %.

Sont-ils porteurs des signes que vous avez cités auparavant ? (de la dyslexie)		
OUI	NON	Je ne sais pas
20	7	3

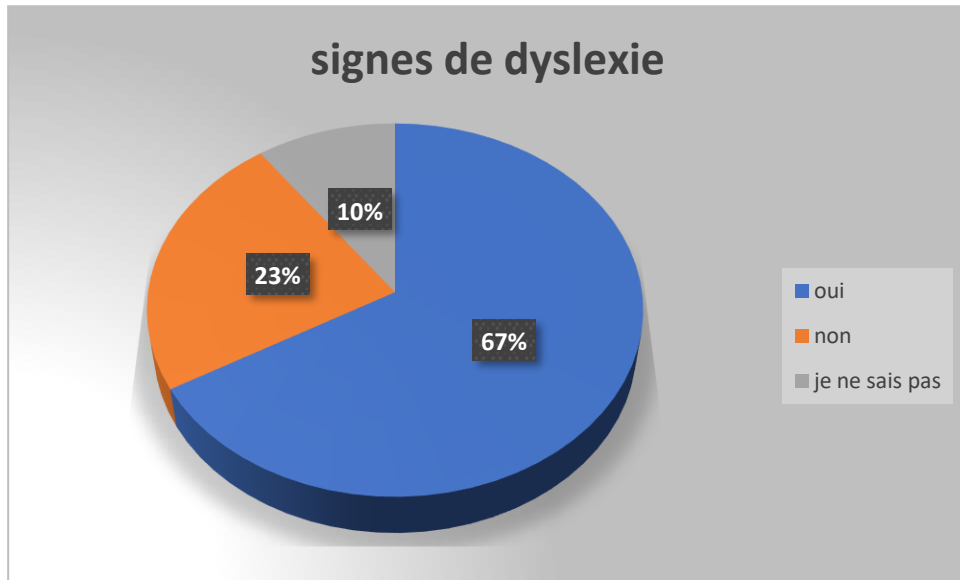


Figure 49 Graphique présentant les enseignants ayant des enfants porteurs de signes de dyslexie

Les enseignants ayant avancé avoir des enfants rencontrant des difficultés à lire sont d'un total de 67 %, ceux ayant répondu par la négation sont d'un total de 23 %. Ces mêmes pourcentages s'appliquent pour la question qui a suivi et qui porte sur les signes/ symptômes de la dyslexie. Les 10 % qui restent ne savent pas (car ils ne connaissent pas la dyslexie ou ils ne sont pas sûrs)

Si oui, ont-ils d'autres signes accompagnateurs ? (Réponses/thème récurrents)
<ul style="list-style-type: none"> • Handicaps • Troubles psychomoteurs • Autisme • Manque de concentration • L'indifférence • Pas de réponse

Tableau 53 Les enseignants face à la dyslexie (tableau fractionné)

Le pourcentage est identique à celui de notre entretien, cela pourrait éventuellement illustrer l'existence d'une fine ambiguïté chez les enseignants entre les troubles de l'apprentissage et la dyslexie.

En ce qui concerne la question qui porte sur les signes accompagnateurs, les réponses reflétaient trois catégories d'enseignants :

1. Ceux qui ont utilisé des termes techniques, mais qui n'était pas appropriés (manque de vigueur) à titre d'exemple : troubles psychomoteurs (ceci est un terme complexe, si une définition de la dyslexie reste relativement ambiguë, l'utilisation du terme trouble psychomoteur reflètent une certaine richesse lexicale, mais une pauvreté sémantique.
2. Ceux qui se sont approchés des signes accompagnateurs, nous en citons le manque de concentration.
3. Et pour finir les enseignants qui ont laissé la case vide, démontrent dans un sens, le fait qu'ils ne souhaitent pas s'aventurer sur des notions qu'ils ne maîtrisent pas.

Question 11 <i>de fait</i>		
Durant votre expérience professionnelle, avez-vous eu à prendre en charge un enfant dyslexique ?		
OUI	NON	Je ne sais pas
20	7	3
Si oui, quels étaient vos premiers gestes face à lui/elle ? (Réponse récurrente)		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lui redonner confiance en lui-même 2. Insister sur ses lacunes 		

Tableau 54 prise en charge des dyslexiques en classe par les enseignants

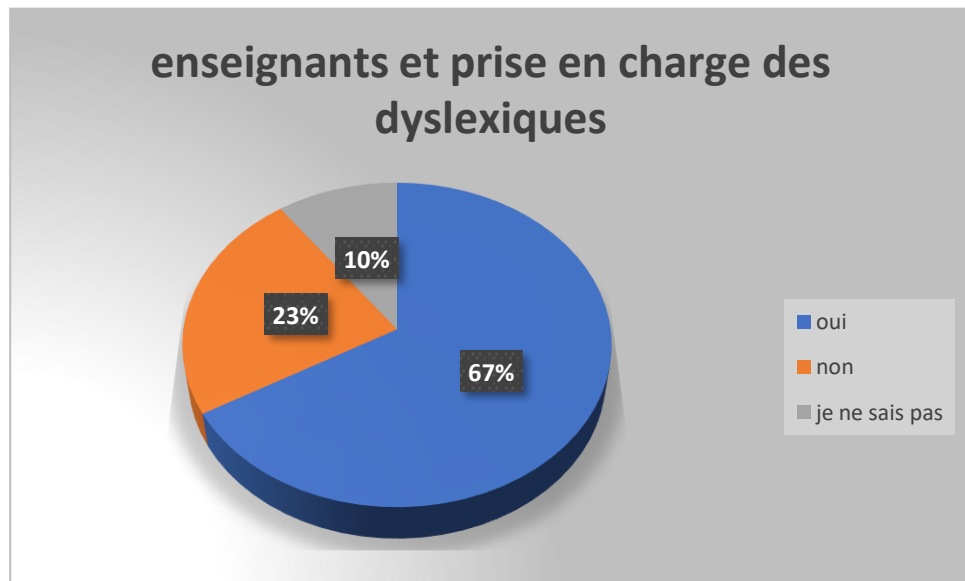


Figure 50 Graphique présentant les enseignants ayant pris en charge des dyslexiques

Les enseignants ayant déclaré avoir pris en charge un enfant dyslexique sont d'un total de 67 %, ceux ayant déclaré ne l'avoir jamais fait sont d'un total de 23 % En dernier, ceux qui ont répondu par « je ne sais pas » sont à un pourcentage de 10 %.

Les justifications ne sont pas en adéquation avec la vraie signification de « la prise en charge », cela illustre la présence d'une importante confusion, entre apporter son aide à un enfant avec très peu de moyen, et le prendre en charge dans toute l'acception du concept. Autrement dit, il pense que l'aide qui lui est fournie s'arrête à deux niveaux, soit au travail psychologique qui redonne à l'enfant une certaine confiance en lui, soit sur le fait d'insister sur ses lacunes. Mais les vraies questions qui restent sans réponses sont : comment ? Par quel moyen ? Et en adoptant quelle stratégie ? Une prise en charge demeure complexe et compliquée. Une simple attention à l'élève, ou encore, une simple insistance sur ses points faibles n'est jamais suffisante.

Question 12 <i>d'opinion</i>	
Quels conseils donneriez-vous à un enseignant débutant par rapport à la conduite à tenir à un apprenant dyslexique ?	
Réponses récurrentes	<ul style="list-style-type: none"> • Patience • Courage • Demander de l'aide • Avertir les parents et l'administration • S'auto-former

Tableau 55 conseils des enseignants pour les nouvelles recrues

Les enseignants à qui nous avons remis les questionnaires, se sont démontrés unanimes quant aux conseils à donner aux enseignants novices. Ils ont tous répondu de façon surprenante par : patience. Il est vrai que cette vertu se maintient toujours, et forme un squelette pour un enseignement efficient. Or, cela nous semble tout de même insuffisant pour que cet enseignement soit opérant, accompli et complet. Cette réponse s'est unie à d'autres conseils qui restent divergents mais qui sont quand-même pertinents mais insuffisant pour venir en aide à un enfant dyslexique. Aucun enseignant, en revanche, n'a conseillé de se former davantage.

V. Synthèse des résultats

Nous allons faire la synthèse des résultats que nous avons obtenus à travers les observations de classe, de l'entretien directif et du questionnaire :

En ce qui concerne les pratiques de classe nous concluons ce qui suit :

- Le manque de temps (pour les enseignantes) : contrairement aux séances dispensées en langue arabe, les séances de français sont très courtes et le changement de classe fait perdre les enseignantes encore plus de temps.
- Caractères et attitudes des enseignantes : Elles veillent toutes sur le bon déroulement du cours. La pédagogie que suivent certaines

enseignantes écarte la psychologie de l'enfant, ce qui efface certains liens avec les élèves. Les enseignantes proches de la retraite, utilisent des méthodes plutôt orthodoxes ou classiques.

- Le maintien de l'attention des élèves : les stratégies utilisées par les enseignantes sont plutôt variées et arrivent souvent au but.
- La compréhension et l'exercice : les enseignantes veillent toujours sur la compréhension. Quant aux exercices tirés du livre, sont soit appliqués par les élèves de façon individuelle ou en groupe (les élèves préfèrent généralement le travail en groupe)
- Le manque de temps (pour les élèves) : les élèves ne trouvent pas beaucoup de temps pour répondre aux questions ou écrire. Les enfants ayant des problèmes/troubles d'apprentissage sont encore plus touchés que les autres.
- Les exercices : sont souvent tirés du livre, il y a un manque de diversification par rapport aux supports utilisés. Les exercices du livre ne sont pas ludiques, ils gardent la même structure à chaque fois (écrite ou orale)
- L'attitude des élèves en cours : pendant le cours, ils sont plutôt calmes avec quelques-uns qui le sont moins. Souvent distrait par des bruits ou d'évènements inopinés.
- Le déroulement de la séquence : les enseignantes passent pratiquement par les mêmes étapes pour dispenser un cours et il y va de même pour la clôture du cours. Des pratiques didactico-pédagogiques pratiquement semblables.
- Malgré le changement et l'évolution des méthodes/approches de l'apprentissage/enseignement de la lecture, les enseignants restent dans les anciennes pratiques (le cas de la lecture dans la méthode actionnelle par exemple qui est loin d'être appliquée).
- En ce qui concerne l'entretien directif et le questionnaire nous concluons ce qui suit :

1. La durée des formations (nombre d'années) qu'ont suivi les enseignants n'est pas identique et les maquettes des modules dispensés lors de la formation initiale et même au sein d'une seule passerelle ne sont pas les mêmes. Le canevas des modules des deux systèmes demeure labile. Et donc nous nous retrouvons avec différents diplômes et des formations distinctes.
2. La majorité des enseignants ne savent pas dépister, diagnostiquer ou prendre en charge un enfant déficient, dyslexique en particulier car au cours de la formation les techniques en question ne sont pas abordées.
3. Le temps et la durée des différentes formations restent muables. D'après nos entretiens le déroulement de la formation et l'enchaînement des modules se font de manière aléatoire et ne répondent point à un programme préalablement élançoné.
4. Les formations continues dans toutes les circonscriptions sont conduites par des inspecteurs même si le module relève d'une spécialité particulière ; les réponses émanant des enseignants étaient similaires 'les formations sont élaborées et dispensées par l'inspecteur/inspectrice de la circonscription' ce qui nous laisse comprendre que dès le départ la spécialisation y est absente.
5. Le suivi des enseignants n'existe que dans le cas de la formation préparatoire, il se fait à travers des épreuves corrigées.
6. Nous soulignons qu'avec notre bilan, il est mis en évidence qu'en moyenne seule la moitié des modules (ou partiellement) qui se fait enseigner réellement.
7. Les enseignants demeurent unanimes quant à l'intérêt des modules enseignés, ils déplorent l'absence de la compatibilité réunissant à la fois la sphère théorique aux pratiques de classes et aux obstacles quotidiens qu'ils rencontrent, les besoins sur terrain sont éloignés du savoir formateur.

8. Absence des critères de la pratique de classe ou de la simulation à partir de situations de pratique en classe permettant l'intégration de cas spéciaux d'enfants dans le besoin.
9. Du moment où les inspecteurs prennent en charge la planification et la programmation des formations, ceci dit, ils sont impérativement appelés à forger un savoir/ savoir-faire consistant afin d'accompagner leurs enseignants en formation.
10. Nous signalons l'absence de la spécialisation lors des formations initiales et continues, tandis que la formation spécialisée au CNFPH est uniquement focalisée sur les enfants handicapés, sourds-muets et mal/non-voyants. Cependant, les enfants souffrant de troubles de l'apprentissage ne sont pris en charge par aucun organisme. Cela va de soi pour les centres spécialisés existants, en Algérie, ils tiennent en compte des enfants handicapés (déficit sensoriel, auditif ou mental) mais nul n'est au service des enfants aux troubles « dys ».
11. Les stagiaires ignorent comment prendre en main des situations pédagogiques effectives et ne savent pas comment mobiliser des outils pédagogiques dans les pratiques professionnelles.
12. Les enseignants ayant pensé à la prise en charge des enfants en difficulté à savoir la dyslexie, démontrent qu'ils ont une idée globale et contemporaine sur l'enfant. Ils sont à l'image de l'enseignant moderne, abolissant toute forme du modèle archaïque, où l'on ne s'intéressait pas à l'aspect psychologico-cognitif de l'apprenant.
13. La majorité des enseignants négligent les troubles qu'un cerveau ou qu'un physique peut causer, un pourcentage n'ont négligeable se montre plutôt savant. Cependant, ce savoir reste incomplet et manque explicitement de vigueur.
14. L'évocation de la dyslexie ne figure plus dans la zone mystère, mais sa définition, ses symptômes et tout ce qui concerne le concept de plus près reste loin des connaissances des enseignants.

15. Le manque de rigueur est lié aux carences causées par la formation qui n'est pas opérationnelle, mais aussi, d'une certaine forme de paresse tout venant des enseignants pour afin d'actualiser leurs connaissances. Une prise de conscience s'impose.

Conclusion

Au terme de ces observations de classe, des résultats de l'entretien directif et aux résultats du questionnaire, nous pouvons affirmer que la formation spécialisée n'est pas prise en compte dans la formation générale des enseignants en Algérie, et que la professionnalisation du métier demeure incomplète ; selon Wittorski (2008, 2011) une formation professionnelle fournit « outils, méthodes, techniques utiles pour agir » or ce que notre travail a mis à la lumière du jour est complètement différent, il y a rupture entre les multiples formations et entre les passerelles universitaires soit (LMD ou classique) et au milieu de la même passerelle, il y a changement de maquette assez fréquent et régulier chaque année, ce qui vient anéantir l'uniformité entre les promotions.

En d'autres termes, ce qu'étudient les futurs enseignants dans l'année en cours, la promotion d'après ne le verrait pas ou du moins ne verra que certains axes. Quant aux formations, les unes restent barricadées uniquement sur la sphère théorique et les autres ne résolvent pas les embarrés de la réalité contre lesquels butent les efforts des enseignants incontestablement, les nouvelles recrues en particulier.

Nous affirmons également que cette insuffisance est dû à une amputation des savoirs psychopédagogiques et neuro-pédagogiques, ce genre de modules est quasi-inexistants. Ces variations viennent casser le rythme qui est censé unifier et crée nonobstant une distance entre le savoir formateur, les formateurs et les enseignants.

CHAPITRE VI.
EXPRIMENTTION SUR
LA DYSLEXIE

Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous allons prospecter la phase expérimentale de notre recherche, qui comporte deux parties. La première est consacrée à la modification et l'adaptation du manuel scolaire, aux besoins cognitifs de nos apprenants dyslexiques, la méthode éclectique est le résultat qui en découle. Quant à la seconde partie, elle est composée du déroulement de l'expérimentation en classe, sa description ainsi que l'évaluation de la compétence de lecture par le biais de la méthode éclectique.

I. Notre méthode éclectique

La méthode éclectique reproduit une séquence, nous avons préservé la même du livre scolaire. Les rubriques étudiées ont été modifiées ou complètement changées. Le changement signifie que les rubriques ont été entièrement abolies ou remplacées par d'autres activités plus adaptées au système cognitif des enfants dyslexiques. La mise en pratique était pratiquement identique pour tous les élèves, en tenant compte des particularités de chacun, ainsi de ses points faibles et de force.

Nous avons accompagné les enfants dyslexiques tout au long du test de la méthode éclectique, car nous estimons qu'il est impossible de l'exécuter sans notre présence, sachant que nous détenons le mode d'emploi, qu'un enfant seul et présentant des troubles ne pourra déchiffrer ce qu'il voit devant lui sans des connaissances pré-requises. Et enfin, comme le souligne Jérôme Bruner (1983), la présence d'un adulte favorise le développement cognitif de l'enfant. Dans la même lignée de Vygotski qui stipule que : « C'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. » cité par (Bruner, 2011, p.8)

La méthode éclectique lors de l'expérimentation a été accompagné d'un mode d'emploi, traçant la procédure à chaque étape. Il s'appuie sur les signes

(comme le slash ou la barre oblique), sur les couleurs, l'illustration, sur des matériaux extérieurs (pâte à modeler, image et vidéo), etc. L'explication détaillée de cette méthode éclectique est résumée dans ce qui suit :

La mise en forme	Détails
Les voyelles	Sont écrites en orange.
Les sons	Sont en vert.
Les lettres	Qui portent à confusion sont écrites en majuscule et en gras.
Les lettres silencieuses	Sont barrées.
La police	Est très agrandie.
La ponctuation	Est en bleu ciel.
Les adverbes interrogatifs	Sont en rose.
Les pronoms personnels	En bleu foncé.
Les espaces	Entre les mots sont triplés.
Les espaces	Entre les phrases sont très écartés.
Les textes	Sont minimisés (il n'est gardé que l'essentiel qui sert à la compréhension). Le texte en général assure la compréhension et prépare à la production écrite.
Les phrases	Se lisent à l'aide de ruban gris faisant office d'une réglette pour poursuivre la lecture et ne pas confondre les lignes.
Les consignes	Sont partagées en exercice de pratiques : kinésique, oral, écrit, ludique...etc. Outils : pâte à modeler, sable, etc.
La phrase interrogative	Est mise en application avec de la pâte à modeler.
La conjugaison	Est faite oralement puis avec un éveil de quelques sens : le regard (fermer les yeux pour former une image mentale, le toucher avec des pratiques kinésiques).

Tableau 56 mise en forme proposée par notre méthode

En tenant compte des conclusions des chapitres théoriques, nous disons que :

- La production et l'acquisition langagière se produisent par étapes, et évoluent constamment ; l'appropriation des graphèmes et des phonèmes se fait au fur et à mesure jusqu'à la saisie des textes complexes. Ce qui impose une remédiation par étape.

- La rééducation cognitive nécessite un travail de collaboration entre, le cerveau (mémoire incluse), méthodologie de l'enseignement de la lecture, un corpus adapté et des méthodes destinées aux dyslexiques.
- Le travail mnésique repose sur le processus d'auto-rotation, la systématisation, l'encodage et le décodage, la récupération et l'actualisation des informations.
- Restauration et remédiation des étapes 'interrompues' par la dyslexie, à travers un travail de rappel constant et quotidien

Notre méthode éclectique ; représente un ensemble de procédés, de techniques et de conduites répondant à des demandes précises, en l'occurrence exigences cognitive de personnes dyslexiques.

Notre méthode répond aux critères d'évaluation des méthodes rééducatives suivantes

- A.1 S'appuie-t-elle sur un cadre théorique précis ?
- A.2 Propose-t-elle d'entraîner un processus cognitif précis en rapport avec ce cadre théorique ?
- A.3 La présence d'un déficit de ce processus cognitif a-t-elle été démontrée en contexte dyslexique ?
- A.4 La méthode spécifie-t-elle à quel sous-type d'enfants dyslexiques elle s'applique ?
- A.5 Dispose-t-on d'outils diagnostiques permettant de montrer, au niveau individuel, l'existence du déficit ciblé par la rééducation ?
- A.6 La méthode a-t-elle fait l'objet de plusieurs évaluations, répondant à des critères scientifiques, qui démontrent son efficacité ?
- A.7 Existe-t-il un lien explicite entre la fonction entraînée et l'activité de lecture ?

Figure 51 critère d'évaluation d'une méthode d'enseignement (Lobier, Valdois, 2009).

I.1. Exemple de l'adaptation de la séquence 2 du projet 1 du livre scolaire de la 5 A.P.

La figure qui suit représente notre méthode éclectique, autrement dit, l'adaptation de la séquence 2 du projet 1 du livre scolaire, nous pouvons déjà constater qu'il y a eu allègement quant au nombre de page.

La séquence 2 du projet 1 début à partir de la page 21 et se termine à la page 29, au niveau du contenu (voir figure 18 jusqu'à figure 23) .

Avec l'adaptation que nous avons proposée, nous sommes passés de 8 pages à 4 pages.

Comment tu fais du pain ?



Je Brasse la pâte → 

Je la coupe → 

Je charge la pelle → 

Je mets les Boules dans le four → 

Et j'ai du pain → 

C'est Q/oi Brasser la Pâte ?



Brasser = pétrir → 

Pétrir est le synonyme de Brasser

Retiens

Les synonymes sont des mots Qui ont le même sens

le même sens → Qui parle de la même chose avec différents mots.

Exercice



Coupe l/ mots et m/ots

chacun avec son synonyme

Paresseux		Joli ?	
Bâtir		Courageux	
Bon		Fantôme	
Brave		Construire	

La phrase interrogative

La phrase interrogative commence par un mot interrogatif

Où combien comment





pourquoi qui quand





La phrase interrogative se termine par un point interrogatif ?

Figure 52 exemple de notre adaptation du livre scolaire de la 5^{ème} année primaire

I.2. Procédure de la maîtrise des symboles

Davis nous explique que la plupart des gens, même sans dyslexie, ignorent la définition des articles à titre d'exemple. Si la définition du mot s'éclaircit, la compétence de la compréhension et de la lecture s'améliorent systématiquement. Cette maîtrise ne doit pas se proposer comme source de frustration, mais doit se réaliser de façon ludique. Dans son livre (p.223) Davis nous donne la procédure de la maîtrise des symboles « *Symbol Mastery Procedure* » que nous avons dressée dans le tableau suivant :

Étape	Procédure
1	Cherchez le mot dans un dictionnaire ou un glossaire.
2	Si vous ne connaissez pas la prononciation, renseignez-vous.
3	Lisez la première définition et des exemples de phrases à haute voix.

I.3. Explications des modifications apportées

Nos modifications consistaient en ce qui suit :

- Nous avons assuré l'illustration avec des images (à l'aide d'affiche sur papier et sur ordinateur) afin d'assurer la création d'image mentale. Nous avons mené un travail sur l'orientation et sur l'automatisation de l'acquisition des gestes de l'écriture, visant à associer des formes à des mots et à mieux les visualiser.
- Un travail phonologique/phonétique portant sur le décodage des sons et des lettres, faisant une sorte d'éveil de la conscience phonologique.
- Nous avons gardé l'exercice de lecture dit de spell-reading (en l'adaptant à la capacité de lecture du sujet en question)

- Nous avons préféré que la révision soit tous les jours, en guise de rappel quotidien.
- La maîtrise des symboles se fera au fur et à mesure, et s'alterne avec la lecture jusqu'à ce que les symboles de base soient maîtrisés

La seconde maîtrise sera consacrée aux mots, nous avons jugé qu'à ce stade, il est préférable que les mots soient ceux qui sont imposés par le programme, de cette façon la mémoire des enfants ne va pas s'encombrer et l'attention sera portée sur l'essentiel et surtout sur ce dont ils ont besoin. Quant aux matériaux, nous avons apporté également des modifications :

- Nous avons gardé la pâte à modeler
- Nous avons aussi gardé les exemples d'alphabets majuscules et minuscules très agrandis
- Les dictionnaires sont essentiels
- Livre de grammaire
- Ordinateurs, portable et tablette
- Papier
- Crayon
- Des outils pour couper et façonner l'argile
- Des ciseaux
- Matériel de nettoyage - essuie-tout ou lingettes pour bébé

L'illustration présente dans notre méthode demeure exclusive, en particulier quand il s'agit de mots abstraits ou d'articles, pronoms etc. Cependant, il nous était difficile de concrétiser chaque abstraction (un travail qui nécessite une collaboration ou une équipe de recherche).

II. Pré-test

Les 9 cas dyslexiques ont été exposés à une séquence complète, figurant dans le livre scolaire : la séquence 2 du projet 1, de la page 21, jusqu'à la page 29. Le déroulement des leçons s'est fait de façon ordinaire (voir le déroulement de la séquence et de leçon dans les pages antérieures).

L'attitude cognitive et comportementale des élèves en question seront dressées sous formes de tableau. Les résultats de notre pré-test sont tranchés en deux parties :

1. L'évaluation de la lecture en générale,
2. L'évaluation de la lecture rattachée à la compréhension et à la dyslexie.

Le déroulement de cette partie est commun à toutes les enseignantes : elles ont débuté la séquence tout en demandant aux enfants d'aller à la page sujette « Les enfants, allez à la page numéro... » Ensuite, elles ont introduit le texte à lire, en signalant le titre « Aujourd'hui, nous allons voir ensemble le texte du boulanger ». Et elles demandent aux enfants s'ils ont préparé le texte à la maison : « avez-vous préparé le texte à la maison ? Qui a préparé le texte ? Levez les doigts pour voir ».

Problème soulevé : Les enfants dyslexiques, apeurés et anxieux, répondent avec un 'oui' trompeur. Il faut noter que sur le plan psychologique, ces enfants sont loin d'être rassurés.

Ensuite, les enseignantes lisent le texte à voix haute et claire « Je vais lire le texte, suivez et ne faites pas de bruit ». Puis, demandent à toute la classe de faire une lecture silencieuse qui ne va pas dépasser les 5 minutes « Les enfants, faites une lecture silencieuse », les dyslexiques essaient de suivre mais ils sont : soit distraits, soit absents. Les 5 minutes s'écoulent, les enseignantes, demandent aux enfants de lire le texte à voix haute :

- Les élèves qui savent lire lèvent le doigt et insistent pour lire,
- Les enfants moyens, lèvent les doigts mais se font discrets,

- Les dyslexiques, évitent carrément de lever le doigt.

Enfin, vient l'étape où les enseignantes choisissent les enfants pour lire, les unes le font de façon aléatoire, les autres font lire les enfants par séance, de façon que toute la classe puisse lire, et aussi pour éviter que ça se soit toujours les mêmes enfants qui lisent.

Problème soulevé : Les dyslexiques ne lisent pas généralement, et parfois les enseignantes les choisissent pour lire (sachant qu'elles ne savent pas de quoi ils souffrent).

Elles corrigent les erreurs constamment, et quand elles voient que ces enfants butent contre le texte, elles demandent aux autres de reprendre la lecture « les enfants, qui veut lire ? » et à ce niveau, nous revenons au point de départ, pratiquement, toujours les mêmes enfants qui se portent volontaire. Par conséquent les dyslexiques se sentent mal, et la lecture devient de plus en plus leur « bête noire ».

Les enseignantes à ce stade, déclarent que la lecture est arrivée à son terme « c'est suffisant pour aujourd'hui, on passe aux mots difficiles ». Elles demandent aux enfants de dégager les mots difficiles, certaines enseignantes encouragent les enfants à utiliser un dictionnaire, « allez les enfants, je vais noter les mots difficiles sur le tableau, on va essayer ensemble de les expliquer ». Les enfants se mettent à essayer, et même les dyslexiques, mais uniquement à l'oral, ils évitent tout contact avec le texte, les enfants ayant déjà préparé le texte chez eux, trouvent moins de difficulté à participer, les autres sont plutôt hésitants, les dyslexiques sont moins apeurés à ce stade puisqu'il s'agit de l'oral.

En même temps, il faut savoir que les leçons portant sur le vocabulaire, s'enseignent toujours à travers la lecture, ce qui ne joue pas en leur avantage. Les enseignantes collectent les réponses et orientent les élèves avec des indices, une fois les explications données pour les mots difficiles, elles s'assurent que le texte est clair et passent aux questions de compréhension : « Les enfants, tout est clair ? » les enfants répondent en bloc par « oui madame ».

Problèmes soulevés :

- À ce niveau, c'est que les dyslexiques continuent avec leur 'oui trompeur'. Les enseignantes reprennent le fil du cours avec les questions de compréhension « très bien alors, nous allons passer aux questions », les enfants participent, chacun et son niveau, quant aux dyslexiques, majoritairement, ils arrivent à participer oralement.
- Cependant, ils se font discrets par peur et comme leur vocabulaire est maigre, soit ils répondent faussement, soit ils ne répondent pas carrément.

Nous précisons par ailleurs, que nous avons noté un faussé considérable entre le rythme de travail des enfants dyslexiques et les autres enfants ; les dyslexiques déplorent souvent le manque de temps.

Dans ce dernier chapitre, nous allons prospecter la phase expérimentale de notre recherche, qui comporte deux parties. La première est consacrée à la modification et l'adaptation du manuel scolaire, aux besoins cognitifs de nos apprenants dyslexiques, la méthode éclectique est le résultat qui en découle. Quant à la seconde partie, elle est composée du déroulement de l'expérimentation en classe, sa description ainsi que l'évaluation de la compétence de lecture par le biais de la méthode éclectique.

III. Phase expérimentale

Après la création de cette méthode éclectique afin de mener à bien notre expérimentation, nous avons jugé nécessaire de conduire les enfants à se familiariser à celle-ci, puis d'aller étape par étape. Étant donné que la méthode de travail est absolument différente de la pratique ordinaire qui se fait en classe, nous avons évalué ce geste de familiarisation comme fondamental.

Autrement dit, nous avons voulu éviter de les brusquer ou même de les surprendre mentalement. Enfin, notons que nous avons aussi essayé d'apporter un soutien psychologique et des aménagements qui veillent au bon apprentissage des cas sujets. Le test était régi par nous-même car les enseignantes n'étaient pas très sûres du déroulement de la méthode proposée, mais aussi, par peur de dépraver les résultats.

III.1. L'évaluation de la lecture en générale

Les tableaux qui suivent nous montrent l'évaluation de la lecture avant et après l'exposition des enfants à notre méthode, ils ont lu les pages du livre avant/après l'adaptation.

Elève 1	Maitrise insatisfaisante	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise	Avant l'adaptation	Après l'adaptation
La voix, l'articulation et le débit					
Le volume de la voix	*				
Un débit adapté (ni trop lent, ni trop rapide)	*				
Bonne articulation	*				
L'expressivité				<p>Axe y = 10 (note maximale) Axe x = maitrise de la lecture en fonction des variables</p>	
Intonation adaptée à la ponctuation	*				
Ponctuation respectée (pause)	*				
Lecture fluide, qui n'est pas hachée	*				
Hésitation	*				
Concentration					
Concentration du début jusqu'à la fin	*				

Tableau 57 présentant la lecture de l'élève 1

Figure 53 Diagramme présentant la lecture de l'élève 1

Sur une moyenne de 10/10, le premier élève se retrouve avec un résultat en dessous de la moyenne pour toutes les variables : 3/10 pour la voix, le débit et l'articulation, 3/10 pour l'expressivité, cela va de soi pour la concentration. La maitrise de ces variables est en dessous de la moyenne comme nous pouvons le voir d'un côté, et d'un autre coté il n'a pas de points forts, toutes les variables sont égales. Après l'exposition au texte adapté, les variables ont légèrement changé : 3,5/10 pour la voix, le débit, et l'articulation, 3/10 pour l'expressivité, 4/10 pour la concentration.

L'élève 2, Sur une moyenne de 10/10, il se retrouve avec un résultat de : 3,7/10 pour la voix, le débit et l'articulation, 3,5/10 pour l'expressivité, 5/10 pour la concentration. Après l'exposition au texte adapté, les variables ont légèrement changé : 5/10 pour la voix, le débit, et l'articulation, 5/10 pour l'expressivité, 7/10 pour la concentration

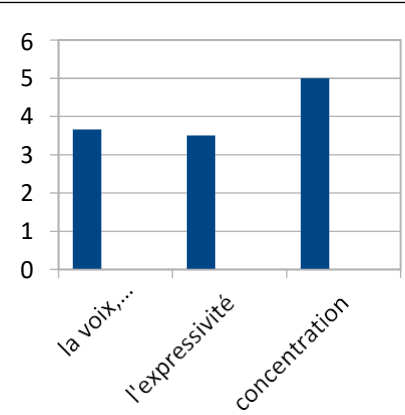
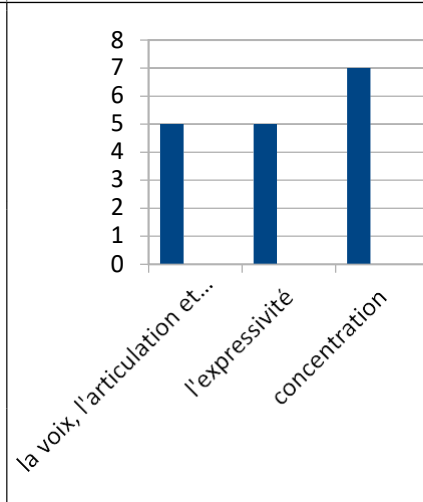
Elève 2	Maitrise insatisfaisante	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise	Avant l'adaptation	Après l'adaptation
La voix, l'articulation et le débit					
Le volume de la voix	*				
Un débit adapté (ni trop lent, ni trop rapide)		*			
Bonne articulation	*				
L'expressivité					
Intonation adaptée à la ponctuation	*				
Ponctuation respectée (pause)	*				
Lecture fluide, qui n'est pas hachée	*				
Hésitation		*			
Concentration					
Concentration du début jusqu'à la fin		*		Axe y = 10 (note maximale) Axe x = maitrise de la lecture en fonction des variables	

Tableau 58 présentant la lecture de l'élève 2

Figure 54 Diagramme présentant la lecture de l'élève 2

Sur une moyenne de 10/10, le troisième élève se retrouve avec un résultat de : 3/10 pour la voix, le débit et l'articulation, 3,5/10 pour l'expressivité, 5/10 la concentration. Après l'exposition au texte adapté, les variables ont légèrement changé : 4/10 pour la voix, le débit, et l'articulation, 4/10 pour l'expressivité, 7/10 pour la concentration.

Elève 3	Maitrise insatisfaisante	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise	Avant l'adaptation	Après l'adaptation
La voix, l'articulation et le débit					
Le volume de la voix	*				
Un débit adapté (ni trop lent, ni trop rapide)	*				
Bonne articulation	*				
L'expressivité					
Intonation adaptée à la ponctuation	*				
Ponctuation respectée (pause)	*			Axe y = 10 (note maximale) Axe x = maitrise de la lecture en fonction des variables	
Lecture fluide, qui n'est pas hachée	*				
Hésitation		*			
Concentration					
Concentration du début jusqu'à la fin		*			

Tableau 59 présentant la lecture de l'élève 3

Figure 55 Diagramme présentant la lecture de l'élève 3

Elève 4	Maitrise insatisfaisante	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise	Avant l'adaptation	Après l'adaptation
La voix, l'articulation et le débit					
Le volume de la voix		*			
Un débit adapté (ni trop lent, ni trop rapide)		*			
Bonne articulation		*			
L'expressivité				<p>Axe y = 10 (note maximale) Axe x = maitrise de la lecture en fonction des variables</p>	
Intonation adaptée à la ponctuation	*				
Ponctuation respectée (pause)	*				
Lecture fluide, qui n'est pas hachée	*				
Hésitation		*			
Concentration					
Concentration du début jusqu'à la fin		*			

Tableau 60 présentant la lecture de l'élève 4

Figure 56 Diagramme présentant la lecture de l'élève 4

L'élève 4 se retrouve avec un résultat en dessous de la moyenne pour toutes les variables : 5/10 pour la voix, le débit et l'articulation, 3,5/10 pour l'expressivité, 5/10 la concentration. Après l'exposition au texte adapté, les variables ont légèrement changé : 6/10 pour la voix, le débit, et l'articulation, 5/10 pour l'expressivité, 6/10 pour la concentration

Elève 5	Maitrise insatisfaisante	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise	Avant l'adaptation	Après l'adaptation
La voix, l'articulation et le débit					
Le volume de la voix		*			
Un débit adapté (ni trop lent, ni trop rapide)		*			
Bonne articulation	*				
L'expressivité					
Intonation adaptée à la ponctuation	*				
Ponctuation respectée (pause)	*				
Lecture fluide, qui n'est pas hachée	*				
Hésitation		*			
Concentration					
Concentration du début jusqu'à la fin		*		Axe y = 10 (note maximale) Axe x = maîtrise de la lecture en fonction des variables	

Tableau 61 présentant la lecture de l'élève 5

Figure 57 Diagramme présentant la lecture de l'élève 5

L'élève 5 se retrouve avec un résultat en dessous de la moyenne pour toutes les variables : 4,2/10 pour la voix, le débit et l'articulation, 3,5/10 pour l'expressivité, 5/10 pour la concentration. Après l'exposition au texte adapté, les variables ont légèrement changé : 5/10 pour la voix, le débit, et l'articulation, 4/10 pour l'expressivité, 6/10 pour la concentration.

Elève 6	Maitrise insatisfaisante	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise	Avant l'adaptation	Après l'adaptation

La voix, l'articulation et le débit			
Le volume de la voix		*	
Un débit adapté (ni trop lent, ni trop rapide)	*		
Bonne articulation		*	
L'expressivité			
Intonation adaptée à la ponctuation	*		
Ponctuation respectée (pause)	*		
Lecture fluide, qui n'est pas hachée	*		
Hésitation		*	
Concentration			
Concentration du début jusqu'à la fin	*		

Variable	Note
la voix,...	4
l'expressivité...	3,5
concentration...	3

Variable	Note
la voix,...	4
l'expressivité	4
concentration	5

Axe y = 10 (note maximale)
Axe x = maîtrise de la lecture en fonction des variables

Tableau 62 présentant la lecture de l'élève 6

Figure 58 Diagramme présentant la lecture de l'élève 6

L'élève 6 se retrouve avec un résultat en dessous de la moyenne pour toutes les variables : 4/10 pour la voix, le débit et l'articulation, 3,5/10 pour l'expressivité, 3/10 pour la concentration. Après l'exposition au texte adapté, les variables ont légèrement changé : 4/10 pour la voix, le débit, et l'articulation, 4/10 pour l'expressivité, 5/10 pour la concentration

Elève 7	Maitrise insatisfaisante	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise	Avant l'adaptation	Après l'adaptation
La voix, l'articulation et le débit					

Le volume de la voix	*			
Un débit adapté (ni trop lent, ni trop rapide)	*			
Bonne articulation	*			
L'expressivité				
Intonation adaptée à la ponctuation	*			
Ponctuation respectée (pause)	*			
Lecture fluide, qui n'est pas hachée	*			
Hésitation		*		
Concentration				
Concentration du début jusqu'à la fin	*			
				Axe y = 10 (note maximale) Axe x = maîtrise de la lecture en fonction des variables

Tableau 63 présentant la lecture de l'élève 7

Figure 59 Diagramme présentant la lecture de l'élève 7

L'élève 7 se retrouve avec un résultat de : 3/10 pour la voix, le débit et l'articulation, 3,5/10 pour l'expressivité, 3/10 pour la concentration. Après l'exposition au texte adapté, les variables ont légèrement changé : 4,5/10 pour la voix, le débit, et l'articulation, 4/10 pour l'expressivité, 5/10 pour la concentration

Elève 8	Maitrise insatisfaisante	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise	Avant l'adaptation	Après l'adaptation
La voix, l'articulation et le débit					
Le volume de la voix			*		
Un débit adapté (ni trop lent, ni trop rapide)		*			
Bonne articulation		*			
L'expressivité				<p>Axe y = 10 (note maximale) Axe x = maitrise de la lecture en fonction des variables</p>	
Intonation adaptée à la ponctuation	*				
Ponctuation respectée (pause)	*				
Lecture fluide, qui n'est pas hachée	*				
Hésitation		*			
Concentration					
Concentration du début jusqu'à la fin	*				

Tableau 64 présentant la lecture de l'élève 8

Figure 60 Diagramme présentant la lecture de l'élève 8

L'élève 8 se retrouve avec un résultat de : 6,5/10 pour la voix, le débit et l'articulation, 3,5/10 pour l'expressivité, 3/10 pour la concentration. Après l'exposition au texte adapté, les variables ont légèrement changé : 7/10 pour la voix, le débit, et l'articulation, 3/10 pour l'expressivité, 4/10 pour la concentration

Pour le dernier élève, se retrouve avec un résultat de : 4/10 pour la voix, le débit et l'articulation, 3,5/10 pour l'expressivité, 5/10 pour la concentration. Après l'exposition au texte adapté, les variables ont légèrement changé : 5,5/10 pour la voix, le débit, et l'articulation, 4,5/10 pour l'expressivité, 8/10 pour la concentration

Elève 9	Maitrise insatisfaisante	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise	Avant l'adaptation	Après l'adaptation
La voix, l'articulation et le débit				<p>Bar chart 'Avant l'adaptation': Y-axis 0-6. X-axis: la voix..., l'expressivité, concentration. Scores: la voix... (3.5), l'expressivité (4), concentration (5).</p>	<p>Bar chart 'Après l'adaptation': Y-axis 0-10. X-axis: la voix..., l'expressivité, concentration. Scores: la voix... (5.5), l'expressivité (4.5), concentration (8).</p>
Le volume de la voix		*			
Un débit adapté (ni trop lent, ni trop rapide)	*				
Bonne articulation		*			
L'expressivité					
Intonation adaptée à la ponctuation	*				
Ponctuation respectée (pause)	*				
Lecture fluide, qui n'est pas hachée	*				
Hésitation		*			
Concentration				Axe y = 10 (note maximale) Axe x = maîtrise de la lecture en fonction des variables	
Concentration du début jusqu'à la fin		*			

Tableau 65 présentant la lecture de l'élève 9

Figure 61 Diagramme présentant la lecture de l'élève 9

Nous avons choisi de commenter les diagrammes ensemble, puisque les variantes sont identiques chez les enfants mais à des degrés différents. La première variante qui s'est nettement améliorée pour tous les cas, à différente échelle, est la concentration. Car, la méthode alternative proposée a attiré leur attention, la durée des cours s'est écourtée, ils ont un temps de repos quand c'est nécessaire, et notre accompagnement qui protège l'enfant de la désorientation et de rêvasser.

La voix, l'articulation et le débit, s'est très peu améliorée. Pour les raisons suivantes :

- Ces derniers ne se travaillent pas dans une seule séquence mais c'est un travail qui démarre dès la première année d'apprentissage.
- La dernière variante qui est l'expressivité comporte l'intonation adaptée à la ponctuation, elle a été pratiquement maîtrisée chez tous les enfants, la ponctuation aussi, ce qui a diminué le taux de cette variante est les deux points suivants : la lecture qui n'est pas fluide et l'hésitation. Ces deux points nécessitent un travail et un accompagnement pédagogique et psychologique surtout, ça ne partira pas avec quelques séances d'adaptation.

III.2. L'évaluation de la lecture/compréhension et de la dyslexie

Nous avons opté pour les grilles d'évaluation de Bruno Egron ¹⁷ ancien formateur INS-HEA¹⁸, les résultats marquent l'implication des enfants dans la lecture avant et après l'adaptation, des tableaux qui montrent les deux résultats parallèlement afin de mettre en avant les points qui ont connu une amélioration.

¹⁷ Tiré de la mallette pédagogique AccessiProf (une communauté d'enseignants français qui créent des mallettes pédagogiques numériques pour les élèves quelles que soient leurs difficultés et/ou leur handicap) soutenue par le CNED (centre national français d'enseignement à distance), la mallette est disponible aussi sur Wikiversité

¹⁸ Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements spécialisés

Elève 1	souvent	quelquefois	rarement	jamais	Après	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Motivation									
bonne									
moyenne									
mauvaise	*						*		
Rythme									
soutenu									
rapide									
normal							*		
lent	*					*			
très lent		*						*	
aucun									
Entrée dans la tâche									
rapide									
normale									
lente	*						*		
repousse l'entrée		*							*
ne rentre pas			*						*
Attitude au travail									
motivée			*			*			
intéressée				*		*			*
tenace									
bonne									
accepte l'erreur									
cherche les encouragements									
va jusqu'au bout de la tâche									
reste fixé sur une tâche spécifique									
fait parce qu'il faut faire									
fait pour faire plaisir									
dépend de la tâche qui lui est donnée									

perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche	*			
passive	*			
nie ses difficultés				
n'accepte pas l'aide				
n'accepte pas de se tromper				
joue au lieu de travailler	*			
Situations nouvelles				
les accepte	*			
a besoin d'être préparé				
a du mal à s'adapter				
ne supporte pas le changement				
Mémoire				
excellente				
bonne				
altérée				
oublie la consigne		*		
oublie ses affaires	*			
oublie d'effectuer une tâche	*			
a du mal à appliquer une leçon		*		
Communication verbale				
s'exprime de manière claire		*		
bavard				

	*			
				*
		*		
*				
	*			
*				
	*			
	*			
	*			

très bavard	*			
parle peu				
a du mal à se faire comprendre				
ne parle pas				
Communication non verbale				
s'exprime par des gestes		*		
s'exprime par le regard			*	
s'exprime par le touché				
ne s'exprime pas (visage figé)				
Attention				
bonne				
bonne en début de journée				
bonne le matin				
attention limitée dans le temps	*			
Concentration				
trop concentré: dans sa bulle				
très concentré				
difficultés à entrer dans la tâche	*			
difficultés à rester centré sur la tâche	*			
difficultés à terminer la tâche	*			

*			
	*		
		*	
		*	
	*		
	*		
	*		

difficultés à suivre un message oral				
se laisse facilement distraire par des bruits...	*			
Autonomie				
travaille seul				
s'organise				
sait utiliser les outils mis à disposition			*	
pas toujours autonome				
ne peut pas travailler seul	*			
Prise d'informations				
sensible à son environnement				
sait où aller chercher les informations				
capte ce qui est nécessaire				
besoin d'aide pour prendre les informations				
parasité par trop d'informations				
aucune attention		*		
Stratégies				

*				
		*		
*				
		*		

capable d'expliquer ses stratégies				
a des stratégies mais ne les explique pas				
a besoin d'outils pour avoir des stratégies				
stratégies erronées	*			
refus de revenir sur ses stratégies				
Mobilisation des connaissances				
décontextualise sans difficulté				
mobilise avec efforts				
mobilise avec outils				
mobilise difficilement	*			
ne veut pas mobiliser				
mobilise de manière erronée	*			

	*			
	*			
	*			

Tableau 66 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 1)

En ce qui concerne l'élève 1, nous remarquons une amélioration intéressante au niveau de la motivation, du rythme, de l'entrée dans la tâche, ainsi qu'à l'attitude au travail. La concentration, les stratégies et la mobilisation des

connaissances se sont nettement améliorées. Quant à la mémoire, il y a eu un changement très minime.

Pour le reste des items, le changement n'a pas eu lieu, car il s'agit du caractère de l'élève (comme la communication verbale) ou les items nécessitent plus de temps et de remédiation.

Elève 2	souvent	quelquefois	rarement	jamais	Après	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Motivation									
bonne									
moyenne	*							*	
mauvaise			*						*
Rythme									
soutenu									
rapide									
normal		*					*		
lent	*							*	
très lent									
aucun									
Entrée dans la tâche									
rapide									
normale									
lente	*						*		
repousse l'entrée									
ne rentre pas									
Attitude au travail									
motivée			*			*			
intéressée		*				*			
tenace									
bonne									
accepte l'erreur									
cherche les encouragements		*					*		
va jusqu'au bout de la tâche									
reste fixé sur une tâche spécifique									
fait parce qu'il faut faire		*					*		
fait pour faire plaisir									
dépend de la tâche qui lui est donnée	*					*			
perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche									
passive									
nie ses difficultés									

ne s'exprime pas (visage figé)				
Attention				
bonne				
bonne en début de journée				
bonne le matin				
attention limitée dans le temps	*			
Concentration				
trop concentré: dans sa bulle		*		
très concentré				
difficultés à entrer dans la tâche	*			
difficultés à rester centré sur la tâche		*		
difficultés à terminer la tâche		*		
difficultés à suivre un message oral				
se laisse facilement distraire par des bruits...		*		
Autonomie				
travaille seul			*	
s'organise				
sait utiliser les outils mis à disposition		*		
pas toujours autonome				
ne peut pas travailler seul	*			
Prise d'informations				

	*			
	*			
	*			
	*			
	*			
	*			
	*			

sensible à son environnement		*		
sait où aller chercher les informations				
capte ce qui est nécessaire			*	
besoin d'aide pour prendre les informations				
parasité par trop d'informations	*			
aucune attention				
Stratégies				
capable d'expliquer ses stratégies				
a des stratégies mais ne les explique pas				
a besoin d'outils pour avoir des stratégies				
stratégies erronées		*		
refus de revenir sur ses stratégies				
Mobilisation des connaissances				
décontextualise sans difficulté				
mobilise avec efforts		*		
mobilise avec outils				
mobilise difficilement	*			
ne veut pas mobiliser				

		*		
		*		
	*			
		*		
		*		
	*			

mobilise de manière erronée		*		
-----------------------------	--	---	--	--

	*		
--	---	--	--

Tableau 67 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 2)

En ce qui concerne l'élève 2, nous remarquons une nette amélioration au niveau de la motivation, du rythme, de l'entrée dans la tâche, ainsi qu'à l'attitude au travail.

La concentration, les stratégies et la mobilisation des connaissances ne se sont pas améliorées. Quant à la mémoire, et le reste des items, le changement n'a pas eu lieu, cette stagnation revient au curseur du cas qui change d'un élève à un autre, mais aussi du temps que demande chaque élève pour montrer une certaine progression.

Elève 3	souvent	quelquefois	rarement	jamais	Après	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Motivation									
bonne									
moyenne		*				*			
mauvaise	*								*
Rythme									
soutenu									
rapide									
normal									
lent	*						*		
très lent		*					*		
aucun									
Entrée dans la tâche									
rapide									
normale									
lente	*					*			
repousse l'entrée		*						*	
ne rentre pas									
Attitude au travail									
motivée			*			*			
intéressée				*			*		
tenace									
bonne									
accepte l'erreur									
cherche les encouragements									
va jusqu'au bout de la tâche									
reste fixé sur une tâche spécifique									
fait parce qu'il faut faire									
fait pour faire plaisir									
dépend de la tâche qui lui est donnée									

perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche				
passive				
nie ses difficultés				
n'accepte pas l'aide				
n'accepte pas de se tromper				
joue au lieu de travailler		*		
Situations nouvelles				
les accepte	*			
a besoin d'être préparé				
a du mal à s'adapter				
ne supporte pas le changement				
Mémoire				
excellente				
bonne		*		
altérée				
oublie la consigne				
oublie ses affaires		*		
oublie d'effectuer une tâche	*			
a du mal à appliquer une leçon	*			
Communication verbale				
s'exprime de manière claire				
bavard	*			
très bavard				
parle peu				

	*			
*				
*				
*				

a du mal à se faire comprendre				
ne parle pas				
Communication non verbale				
s'exprime par des gestes		*		
s'exprime par le regard				
s'exprime par le touché				
ne s'exprime pas (visage figé)				
Attention				
bonne				
bonne en début de journée				
bonne le matin				
attention limitée dans le temps	*			
Concentration				
trop concentré: dans sa bulle				
très concentré				
difficultés à entrer dans la tâche				
difficultés à rester centré sur la tâche		*		
difficultés à terminer la tâche		*		
difficultés à suivre un message oral				
se laisse facilement distraire par des bruits...	*			
Autonomie				
travaille seul			*	
s'organise				

	*			
		*		
		*		
		*		
*				
		*		

mobilise difficilement	*			
ne veut pas mobiliser				
mobilise de manière erronée		*		

	*		
	*		

Tableau 68 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 3)

En ce qui concerne l'élève 3, nous remarquons une nette amélioration au niveau de la motivation, du rythme, de l'entrée dans la tâche, ainsi qu'à l'attitude au travail. La concentration s'est améliorée de façon intéressante. Cependant, les stratégies et la mobilisation des connaissances et la mémoire (le reste des items également) n'ont pas subi de changement.

Elève 4	souvent	quelquefois	rarement	jamais	Après	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Motivation									
bonne			*				*		
moyenne		*					*		
mauvaise									
Rythme									
soutenu									
rapide									
normal			*				*		
lent		*					*		
très lent									
aucun									
Entrée dans la tâche									
rapide									
normale									
lente	*						*		
repousse l'entrée									
ne rentre pas									
Attitude au travail									
motivée									
intéressée	*					*			
tenace									
bonne									
accepte l'erreur									
cherche les encouragements									
va jusqu'au bout de la tâche									
reste fixé sur une tâche spécifique									
fait parce qu'il faut faire	*					*			
fait pour faire plaisir									
dépend de la tâche qui lui est donnée									

perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche				
passive				
nie ses difficultés				
n'accepte pas l'aide				
n'accepte pas de se tromper				
joue au lieu de travailler				
Situations nouvelles				
les accepte	*			
a besoin d'être préparé				
a du mal à s'adapter				
ne supporte pas le changement				
Mémoire				
excellente				
bonne		*		
altérée				
oubli la consigne				
oubli ses affaires			*	
oubli d'effectuer une tâche				
a du mal à appliquer une leçon	*			
Communication verbale				
s'exprime de manière claire				
bavard				
très bavard				
parle peu	*			

	*			
		*		
		*		
	*			

a du mal à se faire comprendre			*	
ne parle pas		*		
Communication non verbale				
s'exprime par des gestes				
s'exprime par le regard	*			
s'exprime par le touché				
ne s'exprime pas (visage figé)				
Attention				
bonne		*		
bonne en début de journée	*			
bonne le matin				
attention limitée dans le temps		*		
Concentration				
trop concentré: dans sa bulle		*		
très concentré				
difficultés à entrer dans la tâche				
difficultés à rester centré sur la tâche				
difficultés à terminer la tâche		*		
difficultés à suivre un message oral		*		
se laisse facilement distraire par des bruits...	*			
Autonomie				
travaille seul		*		
s'organise				

		*		
	*			
*				
	*			
*				
	*			
		*		
	*			
	*			

mobilise difficilement	*			
ne veut pas mobiliser				
mobilise de manière erronée		*		

	*		
	*		

Tableau 69 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 4)

En ce qui concerne l'élève 4, nous remarquons une nette amélioration au niveau de la motivation, du rythme, de l'entrée dans la tâche.

En revanche, l'attitude au travail était intéressante dès le départ, et par conséquent pas d'amélioration ni de régression.

Pour le reste des items et particulièrement la concentration, les stratégies et la mobilisation des connaissances et la mémoire ne se sont pas améliorées.

Elève 5	souvent	quelquefois	rarement	jamais	Après	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Motivation									
bonne		*				*			
moyenne	*						*		
mauvaise									
Rythme									
soutenu									
rapide									
normal			*				*		
lent	*						*		
très lent									
aucun									
Entrée dans la tâche									
rapide									
normale									
lente	*						*		
repousse l'entrée									
ne rentre pas									
Attitude au travail									
motivée		*				*			
intéressée		*				*			
tenace									
bonne									
accepte l'erreur									
cherche les encouragements		*					*		
va jusqu'au bout de la tâche									
reste fixé sur une tâche spécifique									
fait parce qu'il faut faire									
fait pour faire plaisir									

dépend de la tâche qui lui est donnée		*		
perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche				
passive				
nie ses difficultés				
n'accepte pas l'aide				
n'accepte pas de se tromper				
joue au lieu de travailler				
Situations nouvelles				
les accepte				
a besoin d'être préparé				
a du mal à s'adapter			*	
ne supporte pas le changement				
Mémoire				
excellente				
bonne				
altérée				
oublie la consigne		*		
oublie ses affaires				
oublie d'effectuer une tâche		*		
a du mal à appliquer une leçon	*			
Communication verbale				
s'exprime de manière claire				
bavard				
très bavard				

		*		
			*	
			*	
			*	

parle peu	*			
a du mal à se faire comprendre				
ne parle pas		*		
Communication non verbale				
s'exprime par des gestes		*		
s'exprime par le regard				
s'exprime par le touché				
ne s'exprime pas (visage figé)				
Attention				
bonne		*		
bonne en début de journée	*			
bonne le matin				
attention limitée dans le temps				
Concentration				
trop concentré: dans sa bulle		*		
très concentré			*	
difficultés à entrer dans la tâche				
difficultés à rester centré sur la tâche				
difficultés à terminer la tâche	*			
difficultés à suivre un message oral				
se laisse facilement distraire par des bruits...	*			
Autonomie				
travaille seul				

*			
	*		
	*		
	*		
		*	
		*	
*			
*			

s'organise			*	
sait utiliser les outils mis à disposition				
pas toujours autonome	*			
ne peut pas travailler seul				
Prise d'informations				
sensible à son environnement				
sait où aller chercher les informations				
capte ce qui est nécessaire				
besoin d'aide pour prendre les informations	*			
parasité par trop d'informations	*			
aucune attention				
Stratégies				
capable d'expliquer ses stratégies				
a des stratégies mais ne les explique pas				
a besoin d'outils pour avoir des stratégies				
stratégies erronées	*			
refus de revenir sur ses stratégies				
Mobilisation des connaissances				
décontextualise sans difficulté				
mobilise avec efforts				

		*	
*			
*			
*			
*			

mobilise avec outils				
mobilise difficilement	*			
ne veut pas mobiliser				
mobilise de manière erronée	*			

	*		
*			

Tableau 70 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 5)

En ce qui concerne l'élève 5, la plus grande amélioration était au niveau de la motivation, du rythme, de l'entrée dans la tâche, dans l'attitude au travail et dans la concentration.

La mémoire, les stratégies et la mobilisation des connaissances ont subi une amélioration minime. Quant aux autres items, il n'y a pas eu de changement.

Elève 6	souvent	quelquefois	rarement	jamais	Après	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Motivation									
bonne									
moyenne									
mauvaise	*						*		
Rythme									
soutenu									
rapide									
normal			*				*		
lent	*					*			
très lent									
aucun									
Entrée dans la tâche									
rapide									
normale									
lente	*					*			
repousse l'entrée		*						*	
ne rentre pas			*					*	
Attitude au travail									
motivée									
intéressée				*			*		
tenace									
bonne									
accepte l'erreur									
cherche les encouragements									
va jusqu'au bout de la tâche									
reste fixé sur une tâche spécifique									
fait parce qu'il faut faire									
fait pour faire plaisir									
dépend de la tâche qui lui est donnée									

perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche	*			
passive				
nie ses difficultés				
n'accepte pas l'aide				
n'accepte pas de se tromper				
joue au lieu de travailler	*			
Situations nouvelles				
les accepte	*			
a besoin d'être préparé				
a du mal à s'adapter				
ne supporte pas le changement				
Mémoire				
excellente				
bonne				
altérée				
oublie la consigne		*		
oublie ses affaires	*			
oublie d'effectuer une tâche	*			
a du mal à appliquer une leçon		*		
Communication verbale				
s'exprime de manière claire	*			
bavard				
très bavard	*			
parle peu				

*			
	*		
*			
	*		
	*		
*			
	*		
*			
*			

a du mal à se faire comprendre				
ne parle pas				
Communication non verbale				
s'exprime par des gestes		*		
s'exprime par le regard			*	
s'exprime par le touché				
ne s'exprime pas (visage figé)				
Attention				
bonne				
bonne en début de journée				
bonne le matin				
attention limitée dans le temps	*			
Concentration				
trop concentré: dans sa bulle				
très concentré				
difficultés à entrer dans la tâche	*			
difficultés à rester centré sur la tâche	*			
difficultés à terminer la tâche	*			
difficultés à suivre un message oral				
se laisse facilement distraire par des bruits...	*			
Autonomie				
travaille seul				
s'organise				

	*			
	*			
*				
	*			
	*			
*				
*				

sait utiliser les outils mis à disposition			*	
pas toujours autonome				
ne peut pas travailler seul	*			
Prise d'informations				
sensible à son environnement				
sait où aller chercher les informations				
capte ce qui est nécessaire				
besoin d'aide pour prendre les informations				
parasité par trop d'informations	*			
aucune attention		*		
Stratégies				
capable d'expliquer ses stratégies				
a des stratégies mais ne les explique pas				
a besoin d'outils pour avoir des stratégies				
stratégies erronées	*			
refus de revenir sur ses stratégies				
Mobilisation des connaissances				
décontextualise sans difficulté				
mobilise avec efforts				
mobilise avec outils				

		*	
*			
*			
		*	
*			

mobilise difficilement	*			
ne veut pas mobiliser				
mobilise de manière erronée	*			

*			
	*		

Tableau 71 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 6)

En ce qui concerne l'élève 6, la plus grande amélioration était au niveau de la motivation, du rythme, de l'entrée dans la tâche, dans l'attitude au travail et dans la concentration.

La mémoire, les stratégies et la mobilisation des connaissances ont subi une amélioration minime. Quant aux autres items, il n'y a pas eu de changement.

Elève 7	souvent	quelquefois	rarement	jamais	Après	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Motivation									
bonne		*					*		
moyenne	*						*		
mauvaise									
Rythme									
soutenu									
rapide									
normal									
lent	*						*		
très lent		*					*		
aucun									
Entrée dans la tâche									
rapide									
normale									
lente	*						*		
repousse l'entrée									
ne rentre pas									
Attitude au travail									
motivée									
intéressée	*					*			
tenace									
bonne									
accepte l'erreur									
cherche les encouragements									
va jusqu'au bout de la tâche									
reste fixé sur une tâche spécifique									
fait parce qu'il faut faire	*					*			
fait pour faire plaisir									

dépend de la tâche qui lui est donnée		*		
perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche	*			
passive				
nie ses difficultés				
n'accepte pas l'aide				
n'accepte pas de se tromper				
joue au lieu de travailler				
Situations nouvelles				
les accepte				
a besoin d'être préparé				
a du mal à s'adapter	*			
ne supporte pas le changement				
Mémoire				
excellente				
bonne			*	
altérée				
oublie la consigne				
oublie ses affaires				
oublie d'effectuer une tâche				
a du mal à appliquer une leçon	*			
Communication verbale				
s'exprime de manière claire		*		
bavard				
très bavard				

	*		
*			
*			
	*		
	*		

parle peu				
a du mal à se faire comprendre				
ne parle pas	*			
Communication non verbale				
s'exprime par des gestes				
s'exprime par le regard	*			
s'exprime par le touché				
ne s'exprime pas (visage figé)				
Attention				
bonne				
bonne en début de journée	*			
bonne le matin				
attention limitée dans le temps	*			
Concentration				
trop concentré: dans sa bulle				
très concentré		*		
difficultés à entrer dans la tâche				
difficultés à rester centré sur la tâche	*			
difficultés à terminer la tâche	*			
difficultés à suivre un message oral				
se laisse facilement distraire par des bruits...	*			
Autonomie				
travaille seul				

*				
*				
*				
	*			
	*			
*				
*				

s'organise		*		
sait utiliser les outils mis à disposition				
pas toujours autonome				
ne peut pas travailler seul	*			
Prise d'informations				
sensible à son environnement				
sait où aller chercher les informations				
capte ce qui est nécessaire				
besoin d'aide pour prendre les informations	*			
parasité par trop d'informations	*			
aucune attention				
Stratégies				
capable d'expliquer ses stratégies				
a des stratégies mais ne les explique pas				
a besoin d'outils pour avoir des stratégies				
stratégies erronées	*			
refus de revenir sur ses stratégies				
Mobilisation des connaissances				
décontextualise sans difficulté				
mobilise avec efforts				

	*		
*			
*			
*			
*			

mobilise avec outils				
mobilise difficilement	*			
ne veut pas mobiliser				
mobilise de manière erronée	*			

*			
	*		

Tableau 72 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 7)

En ce qui concerne l'élève7, la plus grande amélioration était au niveau de la motivation, du rythme, de l'entrée dans la tâche, et la mémoire

L'attitude au travail, la concentration et les stratégies et la mobilisation des connaissances ont subi une amélioration minime. Quant aux autres items, il n'y a pas eu de changement.

Elève 8	souvent	quelquefois	rarement	jamais	Après	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Motivation									
bonne		*				*			
moyenne	*						*		
mauvaise									
Rythme									
soutenu									
rapide									
normal									
lent	*						*		
très lent		*						*	
aucun									
Entrée dans la tâche									
rapide									
normale									
lente	*					*			
repousse l'entrée ne rentre pas									
Attitude au travail									
motivée									
intéressée	*					*			
tenace									
bonne									
accepte l'erreur									
cherche les encouragements									
va jusqu'au bout de la tâche									
reste fixé sur une tâche spécifique									
fait parce qu'il faut faire	*					*			
fait pour faire plaisir									
dépend de la tâche qui lui est donnée		*					*		
perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche	*					*			
passive									
nie ses difficultés									
n'accepte pas l'aide									
n'accepte pas de se tromper									
joue au lieu de travailler									
Situations nouvelles									
les accepte									
a besoin d'être préparé									
a du mal à s'adapter	*					*			
ne supporte pas le changement									

Mémoire				
excellente				
bonne			*	
altérée				
oubli la consigne				
oubli ses affaires				
oubli d'effectuer une tâche				
a du mal à appliquer une leçon	*			
Communication verbale				
s'exprime de manière claire		*		
bavard				
très bavard				
parle peu				
a du mal à se faire comprendre				
ne parle pas	*			
Communication non verbale				
s'exprime par des gestes				
s'exprime par le regard	*			
s'exprime par le touché				
ne s'exprime pas (visage figé)				
Attention				
bonne				
bonne en début de journée				
bonne le matin				
attention limitée dans le temps	*			
Concentration				
trop concentré: dans sa bulle				
très concentré		*		
difficultés à entrer dans la tâche				
difficultés à rester centré sur la tâche	*			
difficultés à terminer la tâche	*			
difficultés à suivre un message oral				
se laisse facilement distraire par des bruits...		*		
Autonomie				
travaille seul				
s'organise		*		

		*		
*				
	*			
	*			
*				
	*			
	*			
	*			
	*			

En ce qui concerne l'élève 8, la plus grande amélioration était au niveau de la motivation, de la concentration et des stratégies et de la mobilisation des connaissances. Le rythme, l'entrée dans la tâche, la mémoire, l'attitude au travail et la concentration se sont partiellement améliorée.

Elève 9	souvent	quelquefois	rarement	jamais	Après	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Motivation									
<i>bonne</i>		*				*			
<i>moyenne</i>	*							*	
<i>mauvaise</i>									
Rythme									
<i>soutenu</i>									
<i>rapide</i>									
<i>normal</i>	*								
<i>lent</i>		*				*		*	
<i>très lent</i>									
<i>aucun</i>									
Entrée dans la tâche									
<i>rapide</i>									
<i>normale</i>									
<i>lente</i>		*						*	
<i>repousse l'entrée</i>									
<i>ne rentre pas</i>									
Attitude au travail									
<i>motivée</i>		*				*			
<i>intéressée</i>		*				*			
<i>tenace</i>									
<i>bonne</i>									
<i>accepte l'erreur</i>									
<i>cherche les encouragements</i>		*					*		
<i>va jusqu'au bout de la tâche</i>									
<i>reste fixé sur une tâche spécifique</i>									
<i>fait parce qu'il faut faire</i>									
<i>fait pour faire plaisir</i>									
<i>dépend de la tâche qui lui est donnée</i>		*					*		
<i>perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche</i>									
<i>passive</i>									
<i>nie ses difficultés</i>									
<i>n'accepte pas l'aide</i>									
<i>n'accepte pas de se tromper</i>									
<i>joue au lieu de travailler</i>									
Situations nouvelles									
<i>les accepte</i>									
<i>a besoin d'être préparé</i>									
<i>a du mal à s'adapter</i>			*						*
<i>ne supporte pas le changement</i>									
Mémoire									
<i>excellente</i>									
<i>bonne</i>									

altérée				
oubli la consigne		*		
oubli ses affaires				
oubli d'effectuer une tâche		*		
a du mal à appliquer une leçon	*			
Communication verbale				
s'exprime de manière claire				
bavard				
très bavard				
parle peu	*			
a du mal à se faire comprendre				
ne parle pas		*		
Communication non verbale				
s'exprime par des gestes		*		
s'exprime par le regard				
s'exprime par le touché				
ne s'exprime pas (visage figé)				
Attention				
bonne		*		
bonne en début de journée	*			
bonne le matin				
attention limitée dans le temps				
Concentration				
trop concentré: dans sa bulle		*		
très concentré			*	
difficultés à entrer dans la tâche				
difficultés à rester centré sur la tâche				
difficultés à terminer la tâche	*			
difficultés à suivre un message oral				
se laisse facilement distraire par des bruits...				
Autonomie				
travaille seul			*	
s'organise			*	
sait utiliser les outils mis à disposition				
pas toujours autonome				
ne peut pas travailler seul				

			*	
			*	
	*			
*				
	*			
*				
			*	
*				
	*			
	*			
			*	

<u>Prise d'informations</u>				
<i>sensible à son environnement</i>				
<i>sait où aller chercher les informations</i>				
<i>capte ce qui est nécessaire</i>				
<i>besoin d'aide pour prendre les informations</i>	*			
<i>parasité par trop d'informations</i>	*			
<i>aucune attention</i>				
<u>Stratégies</u>				
<i>capable d'expliquer ses stratégies</i>				
<i>a des stratégies mais ne les explique pas</i>				
<i>a besoin d'outils pour avoir des stratégies</i>				
<i>stratégies erronées</i>	*			
<i>refus de revenir sur ses stratégies</i>				
<u>Mobilisation des connaissances</u>				
<i>décontextualise sans difficulté</i>				
<i>mobilise avec efforts</i>				
<i>mobilise avec outils</i>				
<i>mobilise difficilement</i>	*			
<i>ne veut pas mobiliser</i>				
<i>mobilise de manière erronée</i>	*			

*				
*				
*				
	*			
	*			

Tableau 74 présentant l'évaluation des comportements face à l'apprentissage de la lecture avant et après l'application de la méthode (élève 9)

En ce qui concerne l'élève9, la plus grande amélioration était au niveau de la motivation, du rythme, de l'entrée dans la tâche, de l'attitude au travail, de la mémoire. La concentration et les stratégies et de la mobilisation des connaissances se sont améliorée aussi de façon intéressante. Les autres items n'ont pas changé.

III. Synthèse des résultats

- Les dyslexiques partagent des caractéristiques communes, à des degrés similaires ou disparates,
- Le type de dyslexie parfois pilote ces caractéristiques et fait qu'elles soient identiques ou presque similaires,
- La majorité des enfants dyslexiques sont porteurs de signes accompagnateurs, les uns sont sévères, les autres le sont moins,
- Le curseur de la dyslexie (même ayant le même type) diffère d'un enfant à un autre, il reste rattaché également à la personnalité de l'enfant et chacun demande un temps différent pour répondre à la remédiation et marque la progression souhaitée,
- La rééducation cognitive et l'adaptation doit prendre en considération toutes ces différences, ainsi, les caractéristiques de chaque type de dyslexie,
- Les enfants dyslexiques, malgré les difficultés qu'ils rencontrent, préservent des points forts qu'ils font appuyer. Quant aux points faibles, l'adaptation va se faire de façon générale pour les points de déficience communs, et de façon individuelle selon les enfants. Leur profil psychologico-comportemental (à titre d'exemple un enfant dyslexique hyperactif qui a du mal à s'asseoir et un autre qui est plutôt calme et qui n'a pas de problème à rester tranquille pendant une séance complète).

Conclusion

Pour clôturer ce chapitre, nous retenons ce qui suit :

- L'expérimentation est passée par différentes étapes, un essai d'adaptation du livre scolaire, transformé en une méthode. Et une mise en application de celle-ci auprès des enfants dyslexiques.
- Les résultats démontrent des progressions non négligeables et cela nous conduit et nous pousse à développer la méthode davantage.
- La réussite et l'amélioration des cas, nécessite une formation des enseignants, un aménagement des classes, et une réadaptation du système d'enseignement ou du moins, une création d'un système parallèle dédié uniquement aux enfants ayant des troubles de l'apprentissage, en l'occurrence la dyslexie.
- La compensation et le développement des différentes stratégies cognitives reflètent le point fort de l'expérimentation
- Cela va de soi pour l'orientation des élèves, autrement dit la concentration s'est nettement améliorée même pour les enfants à dyslexie mixte.
- Les résultats nous encouragent à présenter notre méthode auprès de laboratoires spécialisés en la matière, afin de le conceptualiser avec beaucoup de technicité. Ainsi le proposer au ministère de l'Education nationale, pour qu'un jour les enfants dyslexiques de l'Algérie verront le monde comme leurs pairs

CONCLUSION GENERALE

L'objectif principal de notre travail a consisté en une adaptation du manuel scolaire en une méthode basée sur les apports d'autres méthodes spécifiques aux dyslexiques, telles que la méthode Davis. Palliant le déficit cognitif des dyslexiques que nous avons combiné à d'autres objectifs secondaires, qui consistent en une remise en question de la formation spécialisée des enseignants et des modalités de la prise en charge.

Arrivé au terme de ce travail de recherche, nous rappelons que notre sujet s'est articulé autour de trois variables : la dyslexie en contexte algérien, la formation spécialisée des enseignants et l'adaptation du manuel scolaire algérien de la 5ap. Compte tenu de notre réflexion de départ à travers laquelle nous nous sommes demandés quel était l'état de l'école algérienne aujourd'hui ? quels sont les moyens et dispositifs pédagogico-didactiques utilisés ? et y a-t-il des aménagements spatiaux nécessaires ?.

Rappelons que dans notre problématique, nous nous sommes interrogés donc, sur l'adéquation du système pédagogico-didactique appliqué en Algérie et les pratiques de classes avec les enfants dyslexiques, et dans quelle mesure il y aurait une réelle compatibilité entre le programme scolaire, son enseignement et le système cognitifs de ces sujets ?

Nous avons montré à travers nos différents chapitres théoriques et pratiques ce qui suit :

Premièrement, que le cerveau est d'une complexité immense, le travail langagier ne s'arrête pas qu'au degré des aires, mais il s'agit également d'un travail de mémoire avarié. Cette altération suscite des difficultés d'apprentissage chez les sujets dyslexiques. La dyslexie est tout aussi complexe que le cerveau, y remédier exige un travail laborieux. Elle se développe au fil des années, si on ne la traite pas par une rééducation cognitive, elle devient de plus en plus ardue. La comprendre, c'est comprendre tout un système compliqué. Y remédier, c'est apporté des solutions à chaque pièce composant ce système enchevêtré.

Deuxièmement, la dyslexie et la lecture sont indissociables, le processus de lecture nous a permis de comprendre à la fois son fonctionnement au niveau du cerveau et sa conception auprès des méthodes d'apprentissage que l'enseignement

a pu connaître, tout au long de ces années. Cet acte, rappelons, fait appel à de différentes facultés sensorielles et neurologiques, ainsi, il produit une stimulation au niveau des différents départements cérébraux responsables du langage. La nécessité de connaître les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage s'inscrit dans le cadre des méthodologies de l'enseignement et de l'éducation. Les élèves avec qui nous avons mené notre expérimentation sont dyslexiques et par conséquent, notre réflexion s'est conduite vers l'éducation inclusive qui tend à réduire l'exclusion et à augmenter la participation des apprenants souffrant de divers besoins. Nous avons pu voir comment elle prend en considération l'enseignement individuel et les différents besoins d'apprentissage. Cette éducation ne peut avoir lieu, sans qu'il y ait une formation spécialisée des enseignants. Ce dernier point a constitué une variante à part entière dans notre travail. Et nous y avons apporté des réponses à travers un travail d'enquête.

Troisièmement, ces assises théoriques et particulièrement les méthodes Davis, et De la Garanderie, nous ont permis de cadrer notre méthode alternative, comme deux concepts qui s'empîètent et se fusionnent. Elle est conçue comme étant une méthode, qui accompagne ces cas spéciaux. Mais à la fois, elle représente également une méthodologie, puisqu'elle exige des conditions de travail bien précises, dans un contexte bien déterminé. C'est le fruit d'éclectisme, de procédés et de techniques, et finalement, c'est une inspiration de méthodes déjà préétablies.

Pour répondre à nos questionnements, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Par rapport à une formation spécialisée des enseignants destinée aux dyslexiques, nous avançons qu'il y aurait absence de formation spécifique, ce qui entraverait leur capacité à identifier ces cas spéciaux. Un enseignant non formé, serait incapable de dépister un enfant en difficulté, encore moins, à lui apporter de l'aide.
- Pour l'utilisation en classe de techniques et des pratiques ajustées aux dyslexiques, nous avançons que le corps enseignant utiliserait des supports pédagogiquement non adaptables aux stratégies cognitives, et à la compréhension distincte aux troubles dyslexiques. Générant une

absence d'accommodation et une inadéquation entre les outils et les pratiques de classes.

- En ce qui concerne le fit de savoir si le manuel scolaire conviendrait à toutes les catégories des élèves dont les dyslexiques, nous pensons que les manuels feraient preuve d'inconvenance quant au système de compensation qui est essentiel pour ces enfants, autrement dit, ils seraient élaborés de manière appropriée aux enfants sans déficits, mais excluant les enfants dyslexiques.

Nous disons donc, que les résultats des observations menées en classes, avec l'entretien directif, et le questionnaire nous ont permis :

- D'affirmer que le système éducatif algérien actuel est défaillant, car la pédagogie utilisée demeure discutable et nécessite une réforme qui tient en compte tous les enfants, avec toutes leurs disparités, cognitifs en particulier.
- Quant à la formation spécialisée des enseignants, nous disons qu'elle n'est pas prise en compte dans la formation générale des enseignants en Algérie, il serait véreux de dire qu'il n'y a pas de formation, simplement il faut comprendre, qu'il s'agit plus d'une mauvaise gérance, ou plutôt de formation lacunaire. Autrement dit, il y a rupture entre les multiples formations et entre les passerelles universitaires soit (LMD ou classique) et au milieu de la même passerelle, il y a changement de maquette assez fréquent et régulier chaque année, ce qui vient anéantir l'uniformité entre les promotions. Quant aux formations, les unes restent centrées uniquement sur la sphère théorique et les autres ne résolvent pas les embarrés de la réalité contre lesquels butent les efforts des enseignants incontestablement.
- À travers la méthode expérimentale, nous avons pu comparer les conséquences de l'utilisation du manuel scolaire avec et sans adaptation sur nos groupes expérimentaux, en préservant le fond du contenu imposé par le ministère.

- Le livre scolaire, comme nous l'avons démontré dans les chapitres passés à travers une analyse de fond et de forme est défectueux et pose un réel problème aux enfants dyslexiques, la forme inadaptable empêche la compréhension du fond.

L'expérimentation menée auprès des dyslexiques de la 5^{ème} année primaire, nous a conduit à une adaptation du livre scolaire utilisé comme support et corpus, dont l'objectif premier reste à ce que l'élève se rapproche d'une lecture assez satisfaisante et dénuée de toute forme laborieuse.

L'ajustement a été conçu en tenant compte d'une panoplie de paramètres, en allant des matériels et pratiques de classe, jusqu'aux capacités sensorielles et neurologiques des enfants.

L'évaluation de la compétence de lecture de façon générale et par rapport aux symptômes de dyslexie, nous a permis de prévoir un meilleur apprentissage pour les générations à venir. Certes, nous n'avons noté que d'infimes progressions. Mais ces dernières peuvent devenir plus intéressantes si le travail, la prise en charge et la mise en pratique de la méthode se font dès la première année d'apprentissage de ces enfants.

L'évaluation est très ardue, elle n'a jamais été tâche facile pour nous. Malgré cette difficulté, nous nous sommes montrés le plus objectifs possible, mais surtout, le plus honnête. Cela étant dit, si toute reproduction de cette expérimentation est envisageable dans des conditions favorables, de manière correcte, la progression se verra, minime qu'elle soit ou notable.

La progression et la nette amélioration que nous pouvons clairement déceler au détriment des résultats, figurent dans la motivation, mais essentiellement dans l'orientation de la concentration des enfants dyslexiques. À l'intérêt qu'ils ont porté à cette nouvelle forme ludique de la lecture. L'objectif de notre adaptation n'était en aucun cas d'abolir ou même de guérir leur dyslexie ; notre réel objectif était de leur procurer une certaine justice et égalité pédagogique, en vue d'obtention des résultats scolaires satisfaisants. D'écarter un maximum l'échec scolaire, et de rendre l'accès à l'information agréable mais surtout sous un encadrement adéquat, et qui ressemble à leur être et façon d'être.

Le devenir de ces enfants repose sur ces stratégies d'adaptation. Leur échec, cependant, s'appuie sur l'écart entre ces stratégies et le programme étatique imposé.

La motivation, la gestion du stress et tout aspect psychologique demeurent indispensables dans notre travail et dans tout acte d'enseignement en général et celui de la lecture en particulier. Avec le peu de moyens à notre disposition, nous nous sommes approchés à grands pas du but initialement visé. Toutefois, nous admettons que notre méthode et notre expérimentation possèdent des limites, nous avons connu une multitude d'échecs, et nous nous sommes butés contre divers obstacles, notamment sur le plan administratif, matériel, méthodologique et de personnel aidant. Nous avons également mené une sorte de course contre-la-montre, nous avons été le chercheur, le didacticien et le facilitateur.

La forme de notre méthode n'est ni finale ni achevée, une forme plus élaborée est prévue pour un travail de recherche ultérieur. Toutefois, la réussite de cette méthode éclectique qui substitue à la version classique du livre doit se faire exécuter par un ensemble de spécialistes. Un travail de complicité s'exige : entre parents, spécialistes de la santé et tout le personnel des écoles.

Les contributions de la recherche les plus pertinentes du point de vue de notre problématique sont les adaptations, remplacements des séquences tirés du livre avancées au niveau des chapitres, qui se sont données pour objectif de corriger, mais aussi d'adapter le manuel scolaire existant. Repositionner la formation spécialisée dans le cadre de la formation générale des enseignants en Algérie.

Nous rappelons que nous étions confrontés à une multitude d'obstacles qui ont plus ou moins influencé notre mise en application de la méthode que nous proposons. Notre travail s'est déroulé dans des conditions qui ne se jouaient pas en notre faveur : commençant par le peu de moyen que nous avions à notre disposition ; au commencement de nos évaluations, jusqu'à notre collaboration avec les spécialistes de la santé de la ville. Ces derniers ne disposaient même pas de tests pour détecter les cas. Et d'ailleurs, ni de méthode bien définie pour y remédier, le travail qu'ils ont accompli, n'était que le fruit de leurs efforts personnels. Les

enseignants étaient très peu formés pour nous aider à la réalisation ou du moins à l'exécution de notre démarche. Notre travail nécessite un travail d'équipe de recherche avec plus de moyen, de temps et de connaissances approfondies.

Notre recherche n'a traité qu'une infime partie de la question de la dyslexie, de la formation spécialisée et de la conception du manuel adaptable. Malgré les efforts que nous avons fournis, notre travail de recherche reste incomplet à plusieurs niveaux. Toutefois, il rend un bilan pertinent en guise de réponse aux hypothèses et à la problématique de départ. Et il serait intéressant d'effectuer des recherches, en adoptant la même méthode, mais dans d'autres matières telles que l'arabe ou l'anglais au niveau du primaire, pour pouvoir faciliter la lecture pour les enfants dyslexiques.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

- Ayora, P., & Ferrand, L. (2015). *Psychologie cognitive de la lecture*. Google Books.
https://books.google.fr/books/about/Psychologie_cognitive_de_la_lecture.html?id=fk0ZDgAAQBAJ&redir_esc=y
- Bailleul, M. (2009). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants*. Archive ouverte HAL. Consulté le 24 aout 2021, à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02492705>
- Banet, A. (2010). *Conscience du risque et attitudes face aux risques chez les motocycliste* (thèse). https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.banet_a&part=371616
- Benoit, J., Berquin, P., Bertot, V., et al. (2009). *Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans*. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Difficultes_et_troubles_des_apprentissages_chez_l_enfant_a_partir_de_5_ans.pdf
- Bergounioux, G. (1997). *La Société de Linguistique de Paris (1870–1914)*. halshs archives ouvertes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01845144/document>
- Bessette, J., Breton, A., Messier, S., Proulx, P., & Gélinas, M. (2011). *Cadre de référence en lecture. repères théoriques et pistes d'intervention - PDF Free Download*. docplayer. <https://docplayer.fr/29508986-Cadre-de-referance-en-lecture-reperes-theoriques-et-pistes-d-intervention.html>
- Body, V. (2021). *Cerveau humain | Anatomie et fonction*. visiblebody. <https://www.visiblebody.com/fr/learn/nervous/brain#:~:text=Le%20t>

%C3%A9lenc%C3%A9phale%20constitue%20la%20plus,Il%20fait%20p
artie%20du%20proscnc%C3%A9phale.&text=Le%20cortex%20c%C3%
A9r%C3%A9bral%20poss%C3%A8de%20un,pari%C3%A9tal%20et%2
0le%20lobe%20occipital.

Boisvert, M. (2008). *Utilisation De Stratégies En Lectureiécriture Par Des Elèves
Du Collégial Après Un Enseignement Explicite* (mémoire).
<https://archipel.uqam.ca/1906/1/M10655.pdf>

Boukhannouche, L. (2016, 30 novembre). *La langue française À l'université
algérienne : changement de statut. . .* Consulté le 5 septembre 2022, à
l'adresse
<https://journals.openedition.org/carnets/1895#:~:text=13%20L%E2%80%99universit%C3%A9%20alg%C3%A9rienne%20offre%20une%20panoplie%20de%20formations,ou%20encore%20les%20fili%C3%A8res%20techniques%20%28informatique%2C%20architecture%2C%20etc.%29>.

Bouvet, P. (2011). *Les troubles « dys » Animation pédagogique* [Diapositives].
ekladata. http://ekladata.com/PZkQWTLC-twguAeMUVv4o24sPHA/Les_troubles_dys-1.pdf

Braun-Lamesch, M. (2016, 18 mars). *Le rôle de l'imitation dans l'acquisition du
langage.* persee. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1972_num_25_5_2552

Briquet-Duhazé, S., & Rezrazi, A. (2014). Résultat d'un entraînement en
conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle
3. *Enfance*, 2014(02), 119-134.
<https://doi.org/10.4074/s0013754514002018>

- Bruner, J. (2011). Préface. Dans : , M. Deleau, J. Michel, *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 7-9). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Carette, C. (2008, novembre). *Les processus de lecture et leurs composantes* [Diapositives]. doczz. <https://doczz.fr/doc/3435870/les-processus-en-lecture>
- Closset, S., & Henry, L. (2013). *VALIDATION QUALITATIVE DU TOPL-2* (Mémoire). Université de Lorraine. <https://www.institut-numerique.org/validation-qualitative-du-topl-2-53090903aeae7>
- CogniSciences | Outils | ODEDYS version 2. (2005). Consulté le 3 octobre 2017, à l'adresse <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/odedys-version-2>
- Comité Pédagogique National du Domaine. (2016, 26 avril). *NOMENCLATURE DES INTITULES CPND-LLE : Réunion du CPND-LLE Université de Saida (26-27 avril 2016) NOMENCLATURE FINALE DES INTITULES DE MASTER-LLE.*
- Commission INTER-IREM / APMEP. (2000). *Comment choisir le manuel ?* univ-irem. <https://www.univ-irem.fr/IMG/pdf/PV-CS-IREM-081212.pdf>
- Conseil de l'Europe. (s. d.). CECR. COE. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Content, A., & Zesiger, P. (2005, 28 décembre). *L'acquisition du langage écrit.* ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/236582540_L'acquisition_du_langage_ecrit

- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2017, 14 septembre). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.) [PDF]. Presses Universitaires Grenoble.
- Cva, K. (2017). <https://www.medwinpublishers.com/JOB/JOB16000139.pdf>.
Journal of Orthopedics & ; Bone Disorders, 1(7).
<https://doi.org/10.23880/jobd-16000139>
- Davis Dyslexia Association International (DDAI). (s. d.). *About Davis*. dyslexia.
<https://www.dyslexia.com/davis-difference/about-davis/>
- Davis, R. D. (1994). *The Gift of Dyslexia* (1e éd.). Ability Shop Press.
- Davis, R. D. & Braun, E. M. (1995, 28 septembre). *The Gift of Dyslexia : Why Some of the Brightest People Can't Read and how They Can Learn* (2e éd.). Souvenir Press Ltd.
- De Ketele, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- D Rancourt Piernaz, A. (2006). *METHODE MIXTE VERSUS METHODE SYNTHETIQUE : COMPARAISON DU NIVEAU DE COMPREHENSION GLOBALE ET FINE DU LANGAGE ECRIT ATTEINT EN DEBUT DE CE1*. leolea. <https://www.leolea.org/resources/ResumeMemoire2.pdf>
- Delplancke, O. (2007). *11 fiches sur les troubles des apprentissages ----- Travail collectif réalisé sur l'initiative d'Olivier DELPLANCKE IEN de la circonscription de Moûtiers* [Diapositives]. <http://www.ac-grenoble.fr/>.

<http://www.ac->

[grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/dys_fiches/dys_fiches.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/dys_fiches/dys_fiches.pdf)

Demoulin, C. (2016, 29 novembre). *Mémoire de travail / Mémoire à court terme.*

[neuropsychwaterloo.be](http://www.neuropsychwaterloo.be). Consulté le 13 juillet 2021, à l'adresse

<https://www.neuropsychwaterloo.be/2016/11/memoire-de-travail-memoire-a-court-terme/>

Derydt, C., Dumont, M., & Fontaine, L. (2015, 26 février). *Apprendre à lire : la*

querelle des méthodes. La Ligue de l'Enseignement. <https://ligue->

[enseignement.be/apprendre-a-lire-la-querelle-des-methodes/](https://ligue-enseignement.be/apprendre-a-lire-la-querelle-des-methodes/)

Direction Générale des Enseignements et de la Formation Supérieurs. (2008). La

réforme LMD. Repéré <https://bit.ly/3bKx88A>

Doiron Et Al., M. (2003). *Le cerveau, la mémoire et l'apprentissage*

[Diapositives]. [cegep-rimouski.qc.ca](http://www.cegep-rimouski.qc.ca). <https://www.cegep->

[rimouski.qc.ca/sites/default/files/dppedago16_maj.pdf](https://www.cegep-rimouski.qc.ca/sites/default/files/dppedago16_maj.pdf)

Duband, V. (2021, 7 février). *Post author: Valérie DUBAND.* <https://dysmoi.fr/la->

[dyslexie-qu-est-ce-que-c-est/](https://dysmoi.fr/la-dyslexie-qu-est-ce-que-c-est/)

Dubuc, B. (s. d.). *LE CERVEAU À TOUS LES NIVEAUX!* lecerveau.mcgill.ca.

Consulté le 13 juillet 2021, à l'adresse

https://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_07/a_07_p/a_07_p_tra/a_07_p_tra.html

Ecalte, J., & Magnan, A. (2003). *Traitements épiphonologique et*

métaphonologique et apprentissage de la lecture. © Presses universitaires

de Rennes, 2003 Conditions d'utilisation :

<http://www.openedition.org/6540>.

<https://books.openedition.org/pur/48457?lang=fr#authors>

Egron, B. (2018). *Mallette pédagogique - Troubles du comportement - [Circonscription École inclusive - Adaptation scolaire]*. Académie Nancy-Metz. <https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57egpa/spip.php?article223&lang=fr>

Évolution morphologique et institutionnelle de l'enseignement supérieur en Algérie. (s. d.). © Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, 2007 Conditions d'utilisation : <http://www.openedition.org/6540>.

Consulté le 13 janvier 2021, à l'adresse
<https://books.openedition.org/irmc/723>

Fédération pour la recherche sur le cerveau. (2021, 3 février). *Anatomie du cerveau et du système nerveux*. Fédération pour la Recherche sur le Cerveau (FRC). <https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/anatomie-du-cerveau-et-du-systeme-nerveux/>

Feyfant, A., & Gaussel, M. (2007, 1 novembre). *Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/238778409_Methodes_de_lecture_et_difficultes_d'apprentissage

FRC. (2021, 3 février). *Anatomie du cerveau et du système nerveux*. Fédération pour la Recherche sur le Cerveau (FRC). <https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/anatomie-du-cerveau-et-du-systeme-nerveux/>

- Futura, L. R. (s. d.). *Cerveau*. Futura. <https://www.futura-sciences.com/sante/definitions/biologie-cerveau-3125/>
- Gadré, C. (2011). *Les voies de lecture - Dix Sur Dys*. sites.google. <https://sites.google.com/site/dixsurdys/pour-aller-plus-loin/la-lecture-fonctionnement-et-apprentissage/les-voies-de-lecture>
- Gadre, C., et Meugniot, A. (2011). *Dix sur Dys : Création d'un site internet d'informations et de ressources sur la dyslexie-dysorthographe à l'usage des enseignants* (mémoire). <https://pepitem-depot.univ-lille2.fr/nuxeo/site/esupversions/076c182f-83d2-4f88-885a-3298f3651835>
- Grabe, W. (1991). JSTOR : Access Check. *JSTOR*. <https://www.jstor.org/stable/3586977?seq=1>
- Haddab, M. (2007). Évolution morphologique et institutionnelle de l'enseignement supérieur en Algérie: Ses effets sur la qualité des formations et sur les stratégies des étudiants, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, p.51-60.
- Haynes, M. (2009). *READING IN A SECOND LANGUAGE : MOVING FROM THEORY TO PRACTICE*. William Grabe. New York : Cambridge University Press, 2009. Pp. xv + 467. | *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge Core. <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs/reading-in-a-second-language-moving-from-theory-to-practice-william-grabe-new-york-cambridge-university-press-2009-pp-xv-467/C7E74FA31C78905B9DF1FF22316C1D5B>

Hermouet, M. (2009–2010). *Développement du langage 2009–2010-*
M.Hermouet/psy.scol./Pôle maternelle 79 Quelques repères
chronologiques [Diapositives]. ww2.ac-poitiers.fr/. http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/IMG/pdf/diaporama_reperes_chrono_langage.pdf

Hubert, G. (1988). *La modélisation du fonctionnement du langage à l'épreuve de l'agrammatisme* (1988) - *Tétralogiques*. tetralogiques.
<http://www.tetralogiques.fr/spip.php?article147>

Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm) dir. (2007).
Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie – bilan des données scientifiques.
inserm. <http://hdl.handle.net/10608/110>

Institut national de la santé et de la recherche médicale Inserm. (2007).
Acquisitions et apprentissages. Dans *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques* (p. 1-137). inserm.
http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/Chapitre_1.html

Institut national de la santé et de la recherche médicale Inserm. (2019, 24 octobre).
Troubles spécifiques des apprentissages [Communiqué de presse].
Consulté le 21 mars 2021, à l'adresse [https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-specifiques-apprentissages#:~:text=Les%20troubles%20sp%C3%A9cifiques%20des%20apprentissages%20comprennent%20\(selon%20la%20classification%20internationale,l'expression%20%C3%A9crite%20\(dysorthographe\)](https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-specifiques-apprentissages#:~:text=Les%20troubles%20sp%C3%A9cifiques%20des%20apprentissages%20comprennent%20(selon%20la%20classification%20internationale,l'expression%20%C3%A9crite%20(dysorthographe))

Institut National Du Cancer. (s. d.-a). *Les différentes parties - Le cerveau.*

<https://www.e-cancer.fr/Patients-et-proches/Les-cancers/Tumeurs-du-cerveau/Le-cerveau/Les-differentes-parties>

Institut National Du Cancer. (s. d.-b). *Les différentes parties - Le cerveau.*

<https://www.e-cancer.fr/Patients-et-proches/Les-cancers/Tumeurs-du-cerveau/Le-cerveau/Les-differentes-parties>

Jacquier, C. (2008). *Étude d'indices acoustiques dans le traitement temporel de la parole chez des adultes normo-lecteurs et des adultes dyslexiques.* (Thèse).

theses.univ-lyon2.

[https://theses.univ-](https://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/jacquier_c#p=144&a=TH.4.2.1)

[lyon2.fr/documents/lyon2/2008/jacquier_c#p=144&a=TH.4.2.1](https://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/jacquier_c#p=144&a=TH.4.2.1)

Jauzein. (2019). *Aphasies et structures cérébrales du langage — Site des ressources d'ACCES pour enseigner les Sciences de la Vie et de la Terre.*

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION. [http://acces.ens-](http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/langage/structures_langage)

[lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-](http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/langage/structures_langage)

[connaissances/memoire-attention-et-](http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/langage/structures_langage)

[apprentissage/langage/structures_langage](http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/langage/structures_langage)

Jeanne, Y. et Seknadjé-Askénazi, J. (2010). Le métier d'enseignant spécialisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), 7.

<https://doi.org/10.3917/nras.051.0007>

Kerzil, J. (2009). *Constructivisme.* cairn.info. <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm>

Kosir, S. (2000). *L'évaluation de la lecture en orthophonie (mémoire).*

[http://docnum.univ-](http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2000_KOSIR_STEPHANIE.pdf)

[lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2000_KOSIR_STEPHANIE.pdf](http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2000_KOSIR_STEPHANIE.pdf)

- Laval, V. (2019). *La psychologie du développement* (4^e éd.). Dunod.
- le Floch, A., & Ropars, G. (2017). Left-right asymmetry of the Maxwell spot centroids in adults without and with dyslexia. *Proceedings of the Royal Society B : Biological Sciences*, 284(1865), 20171380. <https://doi.org/10.1098/rspb.2017.1380>
- Lobier, M., & Valdois, S. (2009). Prise en charge des dyslexies développementales : critères d'évaluation. *Revue de neuropsychologie*, 1(2), 102. <https://doi.org/10.3917/rne.012.0102>
- Lotstra, F. (2002). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 29(2), 73. <https://doi.org/10.3917/ctf.029.0073>
- Martin, C. (2005). *Effets « top-down » lexicaux et attentionnels sur la reconnaissance de mots isolés en modalité visuelle : étude en potentiels évoqués chez des adultes normo-lecteurs et dyslexiques* (thèse). <https://www.hcsp.fr/Explore.cgi/Telecharger?NomFichier=ad263037.pdf>
- Martineau, S., & Buyss, A. (2016). *Rousseau et l'éducation : apports et tensions – Phronesis* –. Érudit. Consulté le 22 juillet 2021, à l'adresse <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2016-v5-n2-phro02850/1038136ar/>
- Martinez, S. (2019, 23 juillet). *Comment fonctionne la mémoire ? Où va ce que nous apprenons ?* Sébastien Martinez. Consulté le 11 juillet 2021, à l'adresse <https://www.sebastien-martinez.com/differents-types-de-memoire/comment-fonctionne-la-memoire/>

Mémoire. (2019, 29 janvier). Inserm - La science pour la santé.

<https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/memoire>

MESRS-DGEFS. Formation LMD. Repéré à <https://bit.ly/2VrsUgu>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002, mai). *Approche centrée sur l'action.*

[/www.education.gouv.qc.ca.](http://www.education.gouv.qc.ca)

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SASEC_fiche6approche.pdf

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.(2016).Formation pédagogique des enseignants: Programme.

Repéré à <https://bit.ly/3bF5BW4>

Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme.

(2018). Centre National de Formation des Personnels spécialisés des établissements pour Handicapés – CNFPH – Constantine. Repéré à <https://bit.ly/34X5Itt>

Ministère de l'Education Nationale. (2015). Organisation de la formation préparatoire pédagogique durant le stage probatoire des fonctionnaires de l'éducation. Repéré à <https://bit.ly/2Y2zM5Q>

Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2011).

Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD. Repéré à <https://bit.ly/2zjEkk2>

Mouchetant-Rostaing, Y. (2001). *Bases neurophysiologiques des processus impliqués dans le traitement visuel des stimuli à forte connotation*

- psychosociale chez l'Homme (Visage et Mots)* (Thèse). https://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/mouchetant-rostaing_y#p=0&a=top
- Nenert, R. (2010). *La dyslexie développementale chez l'enfant : Comparaison de rééducations en imagerie par résonance magnétique fonctionnelle et étude du déficit auditif préattentif à l'aide de l'électroencéphalographie* (Thèse). <http://thesesups.univ-tlse.fr/2638/1/2010TOU30348.pdf>
- Organisation International du Travail. (2014). *Parcourir par pays et sujets - NATLEX*. ilo. http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.countrySubjects?p_lang=fr&p_country=DZA&p_order=ALPHABETIC
- OpenLibrary.org. (2020, 14 octobre). *Dictionnaire de didactique des langues . . . (1976 edition)*. Open Library. Consulté le 14 Avril 2019, à l'adresse https://openlibrary.org/books/OL4630921M/Dictionnaire_de_didactique_des_langues_. . .
- Peiron, D. (2015, 23 septembre). *Apprentissage de la lecture, les méthodes qui marchent*. La Croix. <https://www.la-croix.com/Actualite/France/Apprentissage-de-la-lecture-les-methodes-qui-marchent-2015-09-23-1359833>
- Peneveyre, E. (2019). *Dyslexie et Langues Etrangères : Dyslexie et bilinguisme*. <http://perso.numericable.fr/anglaisetdyslexie/index.html>.
<http://perso.numericable.fr/anglaisetdyslexie/dyslexieetlangues/dyslexieetbilinguisme.htm>

Pereira Viegas, H. C. (s. d.). Formation des enseignants pour une éducation (plus) inclusive. *ecoleinclusiveeurope*. Consulté le 4 mars 2019, à l'adresse <http://www.ecoleinclusiveeurope.eu/pdf/pdf-vie-du-projet/formation-des-enseignants-viegas.pdf>
Groupe Scolaire d'Écoles João de Deus, Faro

Pigenet, Y. (2015). Cerveau : se partager pour mieux penser. *le journal cnrs*.
<https://lejournald.cnrs.fr/articles/cerveau-se-partager-pour-mieux-penser#:~:text=Il%20est%2C%20par%20exemple%2C%20classique,li%C3%A9%20%C3%A0%20la%20sp%C3%A9cialisation%20c%C3%A9%20brale>.

Puren, C. (2004, février). DE L'APPROCHE PAR LES TÂCHES À LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE. *Les Cahiers de l'APLIUT*.

Puren, C. (2013, octobre). LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES À LA CROISÉE DES MÉTHODES : Essai sur l'éclectisme.
christianpuren. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>

Quercia, P. (s. d.). *La dyslexie*. dysproprioception.
http://www.dysproprioception.fr/documents_pdf/1_la_dyslexie.pdf

Mounia Meslem. (2016). Prise en charge des personnes aux besoins spécifiques: annonce l'ouverture de 11 centres spécialisés. Repéré à Radio Algérienne à <https://bit.ly/3atqVwy>

Rancourt Piernaz, A. (2006). *METHODE MIXTE VERSUS METHODE SYNTHETIQUE : COMPARAISON DU NIVEAU DE COMPREHENSION*

GLOBALE ET FINE DU LANGAGE ECRIT ATTEINT EN DEBUT DE CEI. leolea. <https://www.leolea.org/resources/ResumeMemoire2.pdf>

Roux, P. (1995). *LES TROUBLES SPECIFIQUES DU LANGAGE ECRIT Dyslexie – Dysorthographe* (N° 3). <http://alain.lennuyeux.free.fr/telechargement/IUFM-PONTOISE.pdf>

Saïas, T., Tereno, S., Pintaux, E., Bouchouchi, A., Hoisnard, G., Simon-Vernier, E .. & Greacen, T. (2010). Le développement précoce de l'enfant : évolutions et révolutions. *Devenir*, 22, 175-185. <https://doi.org/10.3917/dev.102.0175>

Saidani, T. (2013). Les stratégies d'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français. *Synergies*, 19, 215-230. <https://gerflint.fr/Base/Algerie19/Touhami.pdf>

Saidani, T. (2016). *Les stratégies d'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français* [Thèse de doctorat]. Université d'Oran 2.

Sandhu, R., & Blakeley, S. (2016). *What is Reading ? - Definition & Process.* [Diapositives]. study. <https://study.com/academy/lesson/what-is-reading-definition-process.html>

Saydi, T. (2015, septembre). *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative.* gerflint. <https://www.gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>

Sprenger-Charolles, L. (2016, 30 juin). *L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuron.* . . journals.openedition. <https://journals.openedition.org/pratiques/2969>

Sary, L., & Faux, C. (2014). *La conscience phonologique. . . en quelques mots*

[Diapositives]. ac-grenoble. http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf

- Strauss, R. (2015a). *Troubles de la spontanéité du langage chez l'enfant dysphasique : apports du récit induit*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01498960/document>
- Strauss, R. (2015b). *Troubles de la spontanéité du langage chez l'enfant dysphasique : apports du récit induit (mémoire)*. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01498960/document>
- StuDocu. (2019–2020). *CM Linguistique (S2) - UHA*. <https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-haute-alsace/sciences-du-langage-linguistique/notes-de-cours/cm-linguistique-s2/6365837/view>
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales. Paris : Presses universitaires de France. (1998). *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 682. <https://doi.org/10.7202/031984ar>
- Terriot, K. (2014). *La naissance de l'acte chez Wallon : un acte de naissance pour une approche dynamique du développement*. cairn. Consulté le 27 juin 202, à l'adresse <https://www.cairn.info/journal-enfances-et-psy-2013-4-page-10.htm>
- Totereau, C. (2004). *L'APPROCHE COGNITIVE DE LA LECTURE* [Diapositives]. ac-grenoble. http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/approche_cognitive_lecture.pdf
- Totereau, C. (2005). *GDEM74 - L'acte de lire*. ac-grenoble. <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/spip.php?article31#:~:text=Ces%20deux%20comp%C3%A9tences%20sont%20n%C3%A9cessaires,finnois>

%20sans%20conna%C3%A9tre%20cette%20langue).&text=Cette%20difficult%C3%A9%20est%20tout%20%C3%A0,%C3%A0%20l'activit%C3%A9%20de%20lecture.

Touzin, M., & Vaivre-Douret, L. (1999). Les différents troubles d'apprentissage. *adsp*, 26, 30-37.

<https://www.hcsp.fr/Explore.cgi/Telecharger?NomFichier=ad263037.pdf>

Topouzkhianian, S. (2002). *L'appropriation simultanée de deux langues écrites (français et arménien) de la grande section de maternelle au cours élémentaire première année* [Thèse de doctorat]. Université de Lyon.

Unicef. (2014). Éducation. Repéré à <https://uni.cf/2KqvSLV>

UNICEF (Éd.). (2014). *Enseignants, inclusion, enseignement centré sur l'apprenant et pédagogie* [PDF].

https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/LIVRET%2012%20-%20FINAL_0.pdf

Université de Lausanne. (2011). Compétence d'apprentissage et compétence culturelle dans la perspective actionnelle - Christian Puren (Par Christian Puren) [Diapositives ; PowerPoint]. Unil. <https://www.unil.ch/cdl/home/menuinst/qui-sommes-nous-1/journees-pedagogiques/2-avril-2011-in-french.html>

Université Frères Mentouri. (2019). Formation pédagogique des enseignants : Programme. Repéré à <https://bit.ly/2VvkjJN>

- Valdois, S. (2010). Evaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 89.
<https://doi.org/10.3917/rfla.151.0089>
- Viader, F., Lambert, J., de la Sayette, V., Eustache, F., Morin, P., Morin, I., & Lechevalier, B. (2010). *Aphasie. EMC.*
[http://association.gens.free.fr/NEUROLOGIA/EMC%20neurologie/4%20Semiologie%20generale/\\$Aphasie%20EMC.pdf](http://association.gens.free.fr/NEUROLOGIA/EMC%20neurologie/4%20Semiologie%20generale/$Aphasie%20EMC.pdf)
- Weinberg, A. (2020). Pense-t-on en mots en images ? *scienceshumaines*, 7, 1-3.
https://www.scienceshumaines.com/pense-t-on-en-mots-ou-en-images_fr_25273.html
- Wittorski, R. (2008). *La professionnalisation, Savoirs* : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, volume (17), pp.11 -38.

Table des matières

Résumé.....	V
Sommaire	VII
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I. DU LANGAGE AUX TROUBLES 'DYS'	12
Introduction.....	13
I. Le langage et la parole.....	13
I.1. L'acquisition du langage	14
I.2. Les étapes de l'acquisition du langage	15
II. Chronologie du développement du langage.....	16
II.1. Production de la parole : L'importance du babillage.....	16
II.2. Étapes du babillage	16
II.2.1. Babillage vocalisation de 0 à 6-7 mois.....	16
II.2.2. Babillage linguistique vers 6-7 mois et jusqu'à 12 mois	17
II.2.3. Étape du premier mot vers 12 mois	18
II.3. Base phonologique des premiers mots	18
II.3.1. Stade holophrastique	18
II.3.2. Stade syntaxique de 2 ans à 5 ans	19
II.3.3. Stade avancé 5 ans et plus	19
II.3.4. Au tour de la dimension conceptuelle	20
III. Cerveau, mémoire et langage.....	21
III.1. Anatomie du cerveau	21
III.2. Le rôle des hémisphères.....	24
III.2.1. Hémisphère gauche.....	25
III.2.2. Hémisphère droit.....	26
III.3. Les lobes du cerveau	26
III.4. Mémoire et apprentissage	27
III.4.1. Mémoire et mémorisation	27
III.4.2. Les mémoires.....	29
III.4.2.1. La mémoire sensorielle	30
III.4.2.2. La mémoire courte (mémoire à court terme) et la mémoire de travail.....	31
III.4.2.3. La mémoire longue (mémoire à long terme) ou la mémoire-entrepôt	32
III.4.2.4. Les systèmes interconnectés de la mémoire	33
III.4.3. Le processus de mémorisation	34
III.5. Neurophysiologie du langage	35
III.5.1. Le langage dans le cerveau.....	36
III.5.2. Les organes responsables du langage	37
III.5.3. Le traitement du langage	38

III.5.3.1. L'aire de Broca : ou source de la production de la parole.....	39
III.5.3.2. L'aire de Wernicke : source de la compréhension du langage.....	39
III.5.3.3. Deux aires qui communiquent	40
III.5.3.4. Le schéma du langage dans le cerveau	41
IV. Le développement de l'enfant	42
IV.1. Le développement de l'enfant selon Wallon	44
IV.1.1. Les stades du développement selon Wallon.....	45
IV.1.2. Wallon et le développement du langage	46
IV.2. Le handicap dans la théorie du développement social de Lev Vygotski	49
IV.3. Le développement selon Piaget.....	50
IV.3.1. La démarche piagétienne	50
IV.3.2. La connaissance selon Piaget	51
IV.3.3. La mémoire selon Piaget	52
IV.3.4. Les mécanismes du développement selon Piaget.....	52
V. Pathologie du langage, handicap et troubles « dys ».....	54
V.1. Pathologie générale du langage.....	56
V.1.1. Les théories de son origine.....	57
V.1.2. Les types d'Aphasie	58
V.1.3. L'alexie en rétrospection	60
V.1.3.1. Alexie et dyslexie	61
V.1.3.2. L'alexie et la lecture	61
V.2. Les troubles « dys »	62
VI. La dyslexie	63
VI.1. Définitions.....	64
VI.2. Le diagnostic selon Michel Habib.....	66
VI.2.1. Critères définitionnels	66
VI.2.2. Cerveau normal ou dyslexique	69
VI.3. Histoire et théories de la dyslexie.....	69
VI.3.1. Survol historique du concept de la dyslexie	69
VI.3.2. Théories du trouble	70
VI.3.2.1. Les théories de son origine	71
VI.3.2.2. La théorie phonologique.....	71
VI.3.2.3. La théorie visuelle	72
VI.3.2.4. Découverte et nouvelles données	73
VI.3.2.5. La théorie du traitement temporel.....	73
VI.4. Les sous-types de dyslexie.....	74
VI.5. Dyslexie vs simple retard	76
VI.6. Bilinguisme et dyslexie.....	77
Conclusion	77
CHAPITRE II. AUTOUR DE LA LECTURE.....	79
Introduction.....	80

I. La lecture	80
I.1. Définitions	80
I.2. Aspect cognitif de la lecture	82
I.3. Le processus de lecture pour la visée cognitive	83
I.4. Aspects connexionnistes de la lecture.....	84
II. Les processus en lecture	85
II.1. La théorie du traitement de l'information.....	85
II.1.1. Modèle modal d'Atkinson et Shiffrin	86
II.1.2. Modèle séquentiel de Morton et Patterson.....	87
II.2. La conscience phonologique	89
II.2.1. Importance de la conscience phonologique.....	90
II.2.2. Conscience phonologique et conscience phonémique	91
II.2.3. Les habiletés associées à la lecture	91
III. Neurophysiologie de l'apprentissage de la lecture	93
III.1. La théorie cognitive.....	93
III.2. Les voies de lecture	93
III.2.1. Les deux procédures selon Coltheart	94
III.2.1.1. La procédure d'assemblage.....	94
III.2.1.2. La procédure d'adressage	95
III.2.2. Une troisième voie de lecture	95
III.3. Modèles développementaux de la lecture	95
III.3.1. Modèles de Frith et Morton	96
III.3.1.1. Les trois stratégies de base	97
III.3.1.1.1. Le stade logographique	97
III.3.1.1.2. Le stade alphabétique.....	98
III.3.1.1.3. L'étape orthographique	99
III.3.1.2. Problème de transition	102
III.3.2. Modèle de Marsh <i>et al</i>	103
III.3.3. Modèle de Ferreiro.....	104
III.4. Les effets observés au cours de l'apprentissage.....	104
IV. Les méthodes d'enseignement de la lecture	105
IV.1. Les méthodes synthétiques.....	106
IV.1.1. La méthode synthétique simple.....	107
IV.1.2. La méthode gestuelle	107
IV.2. Les méthodes globales	109
IV.2.1. La méthode de lecture globale.....	109
IV.2.2. Spécificité de la méthode de lecture globale	109
IV.2.3. L'apprentissage à travers la méthode de lecture globale	110
IV.3. La méthode mixte	111
IV.4. Les étapes dans les processus de lecture et pratiques de classes	112
IV.4.1. Les étapes de la lecture.....	112

IV.4.2. Procédures de lecture	114
V. La lecture chez les dyslexiques	117
V.1 Dyslexie et modèle de Frith	117
V.1.1. Le développement selon Frith.....	118
V.1.2. Les stades de l'apprentissage de la lecture chez les dyslexiques selon Frith	118
V.2. Méthodes spécifiques aux dyslexiques	119
V.2.1. Méthode Davis	119
V.2.1.1. L'origine de la méthode Davis.....	121
V.2.1.2. La particularité de la méthode Davis	122
V.2.1.3. Les dyslexiques selon Davis : des penseurs en images	123
V.2.1.3.1. Le processus cognitif du dyslexique selon Davis	125
V.2.1.3.2. L'importance de la police dans la lecture selon Davis	126
V.2.1.4. L'ordre des procédures	129
V.2.1.4.1. Les techniques de la mise en application de la méthode Davis	129
V.2.1.4.2. Procédure de la maîtrise des symboles.....	130
V.2.2. La théorie de la compensation d'Antoine de la Garanderie.....	133
V.2.2.1. But et objectif de la théorie	134
V.2.2.2. Principes et moyen de réaliser la théorie	134
Conclusion	136
CHAPITRE III. L'ALGERIE ENTRE FORMATION(S) ET EDUCATION INCLUSIVE..	138
Introduction.....	139
I. La lecture dans les différentes méthodologies	139
I.1. L'approche communicative ou la perspective actionnelle ?	143
I.2. Perspective actionnelle ou perspective co-actionnelle ?	144
I.3. L'interculturalité ou la co-culturalité.....	145
II. Enseignement du français en Algérie : historique, évolution et statut actuel	146
II.1. Evolution de l'enseignement du français.....	147
II.1.1. Le français durant la période coloniale	147
II.1.2. Les réformes après 1962	148
II.1.4. Situation actuelle du FLE en Algérie	150
II.2. Finalités et buts de l'enseignement du français.....	150
III. Les Formations en Algérie	151
III.1. Formation initiale	152
III.2. Formation Préparatoire.....	155
III.3. Formation continue	157
IV. Formation spécialisée et éducation inclusive	158
IV.1. La formation des enseignants au cœur de l'éducation inclusive	158
IV.1.1. L'objectif de l'éducation inclusive	159

IV.1.2. Besoins éducatifs spéciaux et éducation inclusive.....	160
IV.1.3. Éducation spécialisée ou inclusive ?	161
IV.1.4. Efficacité de l'éducation inclusive	162
IV.1.4.1. Approches pédagogiques générales et spécifiques.....	163
IV.1.4.1.1. La mise en application de l'éducation inclusive	163
IV.1.4.1.2. Modes de représentation flexibles des activités.....	165
IV.1.4.2. Échafaudage progressif des activités en classe	165
IV.1.4.3. L'authenticité des activités en classe.....	166
IV.1.4.4. Communauté pédagogique	166
IV.1.4.5. L'aménagement des salles de classe	167
IV.2. L'éducation spécialisée en Algérie	168
IV.2.1. La dyslexie en Algérie	170
IV.2.2. Que dit la loi algérienne ?	171
Conclusion	173
CHAPITRE IV. CADRE METHODOLOGIQUE.....	174
Introduction.....	175
I. Approche éclectique.....	175
I.1. L'éclectisme selon Puren.....	175
I.2. L'éclectisme actuel	177
II. Problématique de la recherche	177
I.1. Les hypothèses	178
I.2. Les objectifs de la recherche.....	179
III. Cadre théorique	181
IV. Protocole expérimental.....	181
IV.1. Les classes expérimentales.....	182
IV.2. Les séances assurées.....	183
IV.2.1. Première séance.....	183
IV.2.2. Deuxième séance	187
IV.2.3. Troisième séance.....	189
IV.2.4. Quatrième séance	191
IV.2.5. Cinquième séance	192
IV.3. Les sujets expérimentaux.....	195
IV.3.1. Les tests.....	196
IV.3.2. Les sujets dyslexiques	196
IV.3.3. La population selon le sexe et l'école.....	197
IV.3.4. Les caractéristiques des élèves dyslexiques.....	197
IV.4. Difficultés rencontrées.....	201
V. Enquêtes.....	204
V.1. Observations de classes	204
V.1.1. La grille d'observation	204

V.1.2. Objectifs des observations	207
V.2. Enquête par entretien directif	208
V.3. L'enquête par questionnaire	210
V.4. Population interrogée	211
VI. Analyse du manuel scolaire	212
VI.1. La grille d'analyse du manuel	212
VI.2. Les éléments analytiques	216
VI.3. Mise en forme de la méthode éclectique	216
Conclusion	217
CHAPITRE V. LA DYSLEXIE ENTRE MANUEL ET OPINIONS DES SUJETS	
INTERROGES	218
Introduction.....	219
I. Le manuel scolaire en question.....	219
I.1. Présentation du manuel	219
I.1.1. Description de la séquence	220
I.1.2. Description de la séquence 2 du projet 1	221
I.1.2.1. Description des pages 21-22	222
I.1.2.2. Description de la page 23.....	224
I.1.2.3. Description page 24	226
I.1.2.4. Description page 25	228
I.1.2.5. Description pages 26/27	230
I.1.2.6. Description pages 28/29	232
I.1.3. Critique du manuel par rapport au trouble dyslexique	234
I.1.3.1. Formes et couleurs des illustrations	234
I.1.3.2. Typographie et mise en page	235
I.2. Documents d'accompagnement	236
I.3. Le nouveau manuel de la 5^{ème} année primaire.....	236
II. Les observations	238
II.1. Le déroulement de la lecture en classe	239
II.2. L'intervention des enseignantes lors de la lecture	240
II.3. Les enfants qui ne savent pas lire	241
II.4. L'observation des pratiques de classe	241
II.4.1. Début du cours	242
II.4.2. Durant le cours	242
II.4.3. Clôture du cours	248
II.5. Synthèse des résultats des observations des pratiques de classe	249
III. L'analyse de l'entretien directif	250
III.1. Le cursus universitaire.....	250

III.2. Savoir des enseignants	252
III.3. Types et modules de formations.....	256
III.4. Savoir-faire des enseignants.....	260
IV. Analyse du questionnaire.....	265
IV.1. Opinions concernant les enfants qui ne savent pas lire	265
IV.2. Connaissances des signes de la non-maitrise de la lecture	268
IV.3. La méthode de lecture habituelle des enseignants	269
IV.4. La méthode alternative utilisée	271
IV.5. Les impressions par rapport aux méthodes alternatives utilisées	273
IV.6. Connaissance de la dyslexie	274
IV.7. Opinions concernant la prise en charge	277
IV.8. Connaissance des symptômes de la dyslexie.....	278
IV.9. Les enseignants face aux cas de dyslexie.....	279
V. Synthèse des résultats.....	283
Conclusion	287
CHAPITRE VI. EXPERIMENTTION SUR LA DYSLEXIE	288
Introduction.....	289
I. Notre méthode éclectique	289
I 1. Exemple de l'adaptation de la séquence 2 du projet 1 du livre scolaire de la 5 A.P	292
I.2. Procédure de la maîtrise des symboles	294
I.3. Explications des modifications apportées	294
II. Pré-test.....	296
III. Phase expérimentale.....	298
III.1. L'évaluation de la lecture en générale.....	299
III.2. L'évaluation de la lecture/compréhension et de la dyslexie.....	309
III. Synthèse des résultats.....	354
Conclusion	355
CONCLUSION GENERALE	356
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	363
Table des matières.....	381
Annexes.....	388

ANNEXES

- **Questionnaire**

La dyslexie au milieu de l'enseignement/apprentissage en Algérie

(L'anonymat est préservé)

Question 1

Réponse obligatoire

Un apprenant qui ne sait pas lire est pour vous un apprenant
qui ?.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 2

Réponse obligatoire

Quels sont à votre avis les signes qui renseignent sur la non- maîtrise de la lecture chez
un apprenant ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 3

Réponse obligatoire

Quelle est votre méthode de travail habituelle ? décrivez-la (concernant la lecture)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 4

Réponse obligatoire

Quelle est la méthode que vous adaptez pour que l'apprenant parvienne à lire si jamais votre méthode initiale ne fonctionne pas?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 5

Réponse obligatoire

Si oui, Quels sont vos impressions par rapport à cette méthode alternative? vous a t-elle déjà apporté de l'aide ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 6

Réponse obligatoire

Connaissez-vous la dyslexie ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 7

Réponse obligatoire

Définissez le terme d'après vos propres informations.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 8

Réponse obligatoire

D'où vous tirez la définition du concept ?

- Coursus universitaire
- Formation pédagogique
- Formation personnelle (autodidactique)
- Autre (Précisez S.V.P.)

.....
.....
.....

Estimez-vous que l'école algérienne propose une bonne prise en charge des enfants dyslexiques ?

Oui

Non

Justifiez votre choix

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 9

Réponse obligatoire

Quels seraient, à votre avis, les symptômes du trouble dyslexique ?

.....
.....
.....
.....
.....

Question 10

Réponse obligatoire

Avez-vous des enfants en classe qui trouvent des difficultés à lire ?

.....
.....
.....

.....
.....

Sont-ils porteurs des signes que vous avez cités auparavant ?

OUI

NON

Je ne sais pas

Si oui, ont -ils d'autres signes accompagnateurs ?

.....
.....
.....
.....

Question 11

Réponse obligatoire

Durant votre expérience professionnelle, avez-vous eu à prendre en charge un enfant dyslexique ?

OUI

NON

Si oui, quels étaient vos premiers gestes face à lui/elle ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quels conseils donneriez-vous à un enseignant débutant par rapport à la conduite à tenir face à un apprenant dyslexique ?

.....
.....
.....

- Test dyslexie

Odédys : Outil de dépistage des dyslexiques Version 2 :

<http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/odedys-version-2>

- Grille d'analyse des comportements face aux apprentissages

	souvent	quelquefois	rarement	jamais
Comportement face aux apprentissages				
<u>Motivation</u>				
<i>bonne</i>				
<i>moyenne</i>				
<i>mauvaise</i>				
<u>Rythme</u>				
<i>soutenu</i>				
<i>rapide</i>				
<i>normal</i>				
<i>lent</i>				

<i>très lent</i>				
<i>aucun</i>				
<u>Entrée dans la tâche</u>				
<i>rapide</i>				
<i>normale</i>				
<i>lente</i>				
<i>repousse l'entrée</i>				
<i>ne rentre pas</i>				
<u>Attitude au travail</u>				
<i>motivée</i>				
<i>intéressée</i>				
<i>tenace</i>				
<i>bonne</i>				
<i>accepte l'erreur</i>				
<i>cherche les encouragements</i>				

<i>va jusqu'au bout de la tâche</i>				
<i>reste fixé sur une tâche spécifique</i>				
<i>fait parce qu'il faut faire</i>				
<i>fait pour faire plaisir</i>				
<i>dépend de la tâche qui lui est donnée</i>				
<i>perd facilement courage devant l'ampleur de la tâche</i>				
<i>passive</i>				
<i>nie ses difficultés</i>				
<i>n'accepte pas l'aide</i>				
<i>n'accepte pas de se tromper</i>				
<i>joue au lieu de travailler</i>				
<u>Situations nouvelles</u>				
<i>les accepte</i>				
<i>a besoin d'être préparé</i>				

<i>a du mal à s'adapter</i>				
<i>ne supporte pas le changement</i>				
<u>Mémoire</u>				
<i>excellente</i>				
<i>bonne</i>				
<i>altérée</i>				
<i>oublie la consigne</i>				
<i>oublie ses affaires</i>				
<i>oublie d'effectuer une tâche</i>				
<i>a du mal à appliquer une leçon</i>				
<u>Communication verbale</u>				
<i>s'exprime de manière claire</i>				
<i>bavard</i>				
<i>très bavard</i>				
<i>parle peu</i>				

<i>a du mal à se faire comprendre</i>				
<i>ne parle pas</i>				
<u>Communication non verbale</u>				
<i>s'exprime par des gestes</i>				
<i>s'exprime par le regard</i>				
<i>s'exprime par le touché</i>				
<i>ne s'exprime pas (visage figé)</i>				
<u>Attention</u>				
<i>bonne</i>				
<i>bonne en début de journée</i>				
<i>bonne le matin</i>				
<i>attention limitée dans le temps</i>				
<u>Concentration</u>				
<i>trop concentré: dans sa bulle</i>				
<i>très concentré</i>				

<i>difficultés à entrer dans la tâche</i>				
<i>difficultés à rester centré sur la tâche</i>				
<i>difficultés à terminer la tâche</i>				
<i>difficultés à suivre un message oral</i>				
<i>se laisse facilement distraire par des bruits...</i>				
<u>Autonomie</u>				
<i>travaille seul</i>				
<i>s'organise</i>				
<i>sait utiliser les outils mis à disposition</i>				
<i>pas toujours autonome</i>				
<i>ne peut pas travailler seul</i>				
<u>Prise d'informations</u>				
<i>sensible à son environnement</i>				

<i>sait où aller chercher les informations</i>				
<i>capte ce qui est nécessaire</i>				
<i>besoin d'aide pour prendre les informations</i>				
<i>parasité par trop d'informations</i>				
<i>aucune attention</i>				
<u>Stratégies</u>				
<i>capable d'expliquer ses stratégies</i>				
<i>a des stratégies mais ne les explique pas</i>				
<i>a besoin d'outils pour avoir des stratégies</i>				
<i>stratégies erronées</i>				
<i>refus de revenir sur ses stratégies</i>				
<u>Mobilisation des connaissances</u>				
<i>décontextualise sans difficulté</i>				

<i>mobilise avec efforts</i>				
<i>mobilise avec outils</i>				
<i>mobilise difficilement</i>				
<i>ne veut pas mobiliser</i>				
<i>mobilise de manière erronée</i>				

- **Analyse du livre**

Analyse pédagogique et technique

d'un manuel scolaire

(Au-delà d'une approche impressionniste)

I- L'analyse technique :

Principaux paramètres à prendre en compte :

- format : brochage ou cartonnage ?
- Couverture
- formes et couleurs des illustrations
- typographie, composition et mise en page
- table des matières, index
- documents d'accompagnement.
- Le parti pris éditorial de l'ouvrage?
- Sa lisibilité?
- Sa facilité d'utilisation?

- Son esthétique?

1- Identification du produit :

Support : livre / format : longueur ? largeur ? épaisseur ? poids ?
qualité du papier ?

Destinataires : livre de l'élève/ cahier d'exercices fongible / guide du
professeur

Niveau : 1 seul niveau/ segmentation

Pays : utilisation nationale sans « déclinaison » régionale

Fonction : - En classe : avec ou sans l'aide du professeur ? / - Hors de
la classe : seul ou avec l'aide des parents ?

Esthétique : illustré / non illustré ?

Mode de communication : 1^{ère} personne ? / 2^{ème} personne ? /
3^{ème} personne ?

2- Analyse du contexte :

Institutionnel : conformité avec les programmes

Economique : est-il à la portée ?

Social : sensibilisation des autres acteurs / pas de sensibilisation

II- L'analyse pédagogique :

- identifier le produit et son contexte
- repérer les indicateurs mesurables
- s'interroger sur le parti pris pédagogique qui sous-tend
l'organisation et la composition de l'ouvrage (objectifs poursuivis, méthodes,
rythme, acquis à valider)
- déterminer les rôles respectifs assignés à l'élève et à l'enseignant
dans l'utilisation du manuel.

1- Indicateurs :

Parti pris éditorial : la couverture, le titre, les auteurs et leur statut.

L'avant-propos : à qui s'adresse-t-il ? Explique-t-il le fonctionnement du manuel ? Le discours est-il intelligible ?

La table des matières : Facilite-t-elle la consultation du manuel ?

L'index ? La bibliographie est-elle accessible aux élèves ?

2- Le titre :

Formulation du titre : Fonction pédagogique ? ou plutôt commerciale ?

Le titre reflète-t-il le contenu le plus fidèlement possible ? Les titres des séquences incitent-ils les élèves à entrer avec enthousiasme dans l'apprentissage qui leur est proposé ?

3- Les textes :

Sont-ils diversifiés ? Leurs types ? Leurs sources ? Y a-t-il équilibre entre documents authentiques/textes littéraires ? Textes en prose et poème ?

Présentent-ils un problème de lisibilité ? Typographique ? Linguistique ?

Sont-ils accessibles au niveau des élèves ?

Le lexique (champ lexical, termes techniques, redondance ou nouveauté...)

La syntaxe (longueur des phrases,)

Le style (le récit, le dialogue, la typologie des personnages représentés...)

4- Les illustrations :

Quelle place est accordée aux illustrations ? Qu'apporte-t-elle par rapport aux objectifs d'apprentissage ? Apportent-elles certaines informations que ne contiennent pas les textes ? Leur suppression limiterait-t-elle la compréhension du contenu ? La couleur est-elle utilisée à bon escient ?

5- Les contenus :

Le manuel est-il accessible ? Les contenus sont-ils exacts ? Conformes aux normes scientifiques ? Quelle représentation de la société sous-tend-il ? Comment représente-t-il les autres sociétés ? Prend-il en compte les exigences de la réalité culturelle des élèves ?

6- Les fonctions :

Le manuel poursuit-il bien les fonctions qu'il déclare poursuivre ? Remplit-il les fonctions suivantes : fonction de transmission des savoirs ? Fonction de développement des compétences ? Fonction de l'évaluation des acquis ? Fonction d'éducation sociale et culturelle (savoir-être) ?

Y a-t-il un équilibre entre apports d'informations et acquisition des compétences ?

7- Les objectifs :

Les objectifs sont-ils formulés de manière explicite ? Permettent-ils une réelle évaluation ? Sont-ils organisés de façon à respecter la hiérarchie qui existe entre eux ? Quel est l'écart entre les objectifs déclarés du manuel et les objectifs effectivement réalisables ?

8- Les activités et les exercices :

Le niveau des activités et des exercices est-il adapté à l'âge des élèves ? Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ? Quels types d'exercices sont proposés ? de consolidation ? de remédiation ? de dépassement ? Sont-ils rangés par ordre de difficulté croissante ? Les situations proposées respectent-elles un équilibre culturel ? (Prénoms de garçons et de filles, situations proches des uns et des autres, situation en milieu rural et en milieu urbain, différentes couches sociales, différentes professions...)

9- Les consignes :

Les consignes sont-elles bien formulées ? (Pas de confusion) Sont-elles comprises ? Mettent-elles l'accent sur ce qui est essentiel ?

La consigne utilise-t-elle les verbes d'action exprimant un comportement vérifiable ? Sont-elles courtes ou plutôt longues ? S'adressent-elles directement à l'élève ?

10- L'évaluation :

Place de l'évaluation dans les manuels ? Diagnostique ?
Formative ? Sommative ?

Evaluation globale

Le manuel répond-il aux attentes ?

Le manuel vise-t-il à aider l'enseignant dans la gestion quotidienne des
apprentissages ?

Développe-t-il la capacité d'apprendre à apprendre ?

Le manuel met-il l'élève dans une situation exploratoire (à interroger les
personnes de son entourage ?)

Les innovations sont-elles à la portée des utilisateurs ?

• **Grille d'observation des pratiques de classe**

Observations (communes à toutes les classes) l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Arrive quelques minutes avant le début du cours			
Prépare son matériel si nécessaire,			
Ne commence pas son cours à l'heure (généralement les enseignantes passent quelques minutes à calmer les enfants),			
Précise les objectifs du cours			
Présente le plan de leçon			
Exécute un retour sur le dernier cours			
Durant les 5 premières minutes du cours, le climat de la classe est plutôt (Bruyant)			
Afin de capter l'attention des élèves l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Se déplace dans la classe			

Utilise l'humour pour détendre l'atmosphère			
Varie habilement son ton de voix			
Pour communiquer le contenu de son cours l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Utilise un vocabulaire juste			
Utilise un vocabulaire riche et varié			
Fait des phrases simples dont le sens est univoque			
Pour maintenir l'intérêt des élèves l'enseignante :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Utilise des stratégies variées qui s'adressent à plusieurs sens			
Appuie son discours par des gestes significatifs			
Pose des questions surprises			
Lorsque l'enseignante utilise le tableau :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
garde contact avec la classe			
se soucie du champ visuel des élèves			
soigne sa calligraphie			
L'enseignant(e) vérifie la compréhension des élèves :	Toutes	Quelques-unes	Une seule
Par des exercices écrits complétés individuellement			
Par des exercices écrits complétés en petits groupes			
Lorsque l'enseignant(e) pose des questions :	oui	non	Ça dépend
Les élèves ont le temps pour répondre			
cible des élèves pour répondre			
Lorsque l'enseignant(e) donne des exercices ou un travail :	oui	non	Ça dépend
Les consignes sont claires			
Les documents remis ou présentés sont exempts de fautes de français			
Les activités :	oui	non	Ça dépend

Permettent d'atteindre l'objectif du cours				
Sont diversifiées				
Permettent à l'élève d'être actif dans ses apprentissages				
Pendant que le cours se déroule :	Bruyants	Calmes	Distracts	Perdus
les élèves sont plutôt				
Les relations enseignant(e)-élèves semblent globalement	Tendues	Amicales ¹⁹	Professionnelles ²⁰	
Enseignante 1				
Enseignante 2				
Enseignante 3				
Enseignante 4				
Enseignante 5				
Enseignante 6				
L'enseignant(e) fait un retour sur le cours :	Toutes	Quelques-unes	Une seule	
En reprenant les objectifs du cours				
En faisant une synthèse du contenu				
En questionnant les élèves				
L'enseignant(e) situe l'élève par rapport au prochain cours:	Toutes	Quelques-unes	Une seule	