

Présenté et soutenu par

Marjorie BERTOLDI

Dyslexie et enseignement :  
Quel impact sur la pratique professionnelle  
de l'enseignant ?

**ENCADREMENT**

Pierre LARGY, enseignant chercheur, laboratoire Octogone-Lordat UT2J

Aurélië SIMOËS-PERLANT, enseignant chercheur, laboratoire Octogone-Lordat UT2J

DOMAINE DE RECHERCHE

Sciences contributives : Psychologie

Centre départemental du Tarn

# Remerciements

---

Je tiens à remercier tout particulièrement les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, mon référent et encadrant de mémoire, Mr Pierre Largy qui m'a suivi sur ce projet durant mes deux années de master à Albi ainsi que sa collaboratrice et co-encadrante Mme Aurélie Simoës-Perlant.

Je tiens également à remercier Mme Cindy Lecaille, documentaliste à l'ESPE d'Albi pour ses précieuses informations et l'efficacité de son travail.

Au même titre, merci à tous les participants qui ont bien voulu accorder du temps à cette étude et m'ont permis de rendre cette recherche possible et recevable. Un grand merci aux deux enseignantes de CE2 et CM2 mais aussi aux deux enseignants stagiaires, pour m'avoir, tous les quatre, permis de réaliser les entretiens préliminaires à cette recherche.

Merci également à Mme Fanny Berlou pour m'avoir aidé à diffuser mes questionnaires auprès de la population concernée.

En dernier lieu, je tiens à remercier ma famille et mes proches pour m'avoir soutenu tout au long de cette formation de longue haleine.

# Résumé

---

Ce mémoire s'intéresse à la pratique enseignante dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture face aux difficultés rencontrées par les élèves notamment la dyslexie. Il étudiera le comment un enseignant permet à tous ses élèves de réussir à l'école, quelles que soient leurs difficultés. Le but de cette étude est de voir apparaître des conduites spécifiques, et une posture professionnelle de l'enseignant, favorables aux apprentissages. Ont été sollicités pour cette recherche, vingt enseignants débutants et expérimentés du 1<sup>er</sup> degré, ayant des classes de CE2 et de CM2. Pour recueillir leur avis, un questionnaire de recherche composé de huit questions ouvertes, a été diffusé en présentiel ou par voie électronique. Les réponses des sujets ont été catégorisées en fonction des grands items des questions posées puis comparées statistiquement en tenant compte des variables indépendantes testées, à savoir le degré d'expérience de l'enseignant et le niveau de la classe auquel il enseigne. Les résultats ont permis d'affirmer qu'aider les élèves en difficulté d'apprentissage est au cœur de la pratique de tout enseignant débutant comme expérimenté. Toutefois, les enseignants expérimentés semblent plus aptes à les seconder pour pallier leur difficulté, ayant de par leur expérience et un certain recul sur leur pratique, connaissance des manifestations requérant une aide particulière et savent comment y remédier. Il ne peut être conclu aucune différence notable concernant le niveau de classe, bien que l'année de CM2 demeure une période charnière à l'école. Il n'est avéré que les élèves connaissant des troubles de l'apprentissage notamment ceux atteints de dyslexie, rencontrent plus de difficulté en CM2 qu'en CE2, d'après les représentations des professeurs. Néanmoins, cette étude aura permis de rendre compte de comportements professionnels réflexifs auprès des enseignants du 1<sup>er</sup> degré.

Mots-clés : Pratique enseignante – Représentations - Troubles des apprentissages – Dyslexie – Lecture – Ecriture – Expérience – Niveau scolaire.

# Sommaire

---

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>3</b>
<b>CADRE THEORIQUE .....</b>	<b>5</b>
<b>I. LES DYSLEXIES .....</b>	<b>5</b>
<i>1.1 Définitions .....</i>	<i>6</i>
<i>1.2 Origine et controverses .....</i>	<i>9</i>
<b>II. LA LECTURE ET L'ECRITURE A L'ECOLE .....</b>	<b>11</b>
<i>2.1 En théorie .....</i>	<i>12</i>
<i>2.2 En didactique.....</i>	<i>15</i>
<i>2.3 La dyslexie et les apprentissages du langage écrit .....</i>	<i>18</i>
<b>III. LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNANT .....</b>	<b>20</b>
<i>3.1 L'enseignant débutant.....</i>	<i>22</i>
<i>3.2 L'enseignant expérimenté.....</i>	<i>25</i>
<b>SYNTHESE ET PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>29</b>
<b>METHODOLOGIE DE RECHERCHE .....</b>	<b>30</b>
<b>I. PARTICIPANTS .....</b>	<b>30</b>
<b>II. MATERIEL .....</b>	<b>31</b>
<b>III. PROTOCOLE .....</b>	<b>32</b>
<b>IV. TRAITEMENT DES DONNEES .....</b>	<b>32</b>
<b>RESULTATS .....</b>	<b>33</b>
<b>I. PRESENTATION DES ENTRETIENS .....</b>	<b>33</b>
<b>II. PRESENTATION DES RESULTATS DES QUESTIONNAIRES.....</b>	<b>33</b>
<i>2.1 Analyse de la question 1 : « Que pouvez-vous me dire sur l'hétérogénéité dans la classe ? ».....</i>	<i>34</i>
<i>2.2 Analyse de la question 2 : « Comment menez-vous principalement vos séances en lecture (en groupe, en collectif, individuellement) ? ».....</i>	<i>35</i>
<i>2.3 Analyse de la question 3 : « Comment menez-vous principalement vos séances en écriture (en groupe, en collectif, individuellement) ? ».....</i>	<i>36</i>

<i>2.4 Analyse de la question 4 : « Mettez-vous en œuvre des aides pour faciliter l'acquisition des apprentissages en lecture et écriture pour les élèves rencontrant des difficultés ? Si oui, lesquelles (soyez le plus exhaustif possible) ? »</i>	38
<i>2.5 Analyse de la question 5 : « Pensez-vous que les exigences et attendus en fin de cycle III (CM2) puissent produire un effet plus néfaste sur les élèves atteints de dyslexie plutôt qu'en CE2 ? »</i>	39
<i>2.6 Analyse de la question 6 : « Quel regard portez-vous sur votre pratique (réflexion personnelle, rapport au savoir, axes nouveaux de la recherche, formations) ? »</i>	42
<i>2.7 Analyse de la question 7 : « Que pensez-vous du concept de pédagogie différenciée ? En faites-vous usage dans votre pratique ? »</i>	44
<i>2.8 Analyse de la question 8 : « Qu'est-ce qui, selon vous, manque à un enseignant pour pouvoir agir efficacement auprès des élèves en difficultés d'apprentissage ? »</i>	46
<b>DISCUSSION</b>	<b>48</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>53</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>55</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>58</b>

# Introduction

---

L'école française a connu maints et maints bouleversements depuis les lois Ferry qui la rendirent gratuite, laïque et obligatoire. Alors que le fin mot était d'instruire les élèves, nous parlons aujourd'hui d'enseigner. Et en ce terme, le statut et le rôle de l'enseignant s'en trouvent redéfinis. L'accession au savoir et à la connaissance n'en restent pas moins le socle de toute construction identitaire. L'enfant en devenir élève, et futur citoyen doit être en mesure d'acquérir les apprentissages nécessaires pour réussir professionnellement. L'école, premier lieu où se forge l'identité sociale de l'enfant, doit pouvoir lui fournir les bagages nécessaires et ce quel que soit sa problématique.

Face à des classes de plus en plus hétérogènes, l'enseignant doit être capable de s'adapter et donc d'adapter sa pratique en fonction de sa classe et des élèves qui la constituent. Ce bouleversement que vit l'enseignant sera le point central de ce mémoire. À mesure que la recherche avance dans le domaine de l'éducation, que des questions et des théories sont soulevées afin d'apporter des solutions et des réponses, savoir où se situe l'enseignant et quel regard il tient sur sa pédagogie reste pas un facteur clé dans la compréhension de la transmission du savoir et en son lieu : la classe. Comment l'élève apprend-t-il ? De quelle manière le fait-il ? Sous l'effet de quel facteur ? Si ce questionnement semble se situer à la base de son fondement, s'intéresser aux élèves et à ceux en difficulté d'apprentissage, apporte une tournure nouvelle mais non pas inédite. Ont émergé depuis quelques années, des concepts et définitions pouvant approcher plus finement et même qualifier les difficultés que rencontrent ces élèves au cours des apprentissages à l'école. L'accent sera donc porté aux troubles dits « dys- » et plus particulièrement à la dyslexie, qualifiée comme trouble de la lecture.

Dans la visée professionnelle que permet ce mémoire, pouvoir s'enrichir de connaissances à ce sujet et saisir les liens qui relient la dyslexie à la pratique enseignante reste sans égal au vu d'une posture professionnelle à acquérir et à nourrir. Telle est la question que se pose tout enseignant au cours de sa carrière : « Comment gère-t-on une classe où chaque élève détient sa propre subjectivité et sa propre individualité au sein du cadrage institutionnel et des méthodes pédagogiques en vigueur pour garantir la réussite scolaire à chacun d'eux ? ». La réponse à cette question est à rechercher auprès de l'enseignant. Pour affiner cette question de recherche, il sera intéressant d'interroger la

littérature et d'attester des recherches faites sur le sujet. L'accent sera donc porté aux apprentissages de la lecture et de l'écriture d'un point de vue didactique sans oublier l'impact que provoque la dyslexie sur ces apprentissages. Les travaux menés sur la pratique des enseignants nourriront également cette recherche afin de comprendre les méthodes d'apprentissage employées par ces derniers et les problématiques sous-jacentes. Le cadre théorique s'articulera autour de ces trois parties qui sont la dyslexie, les apprentissages de la lecture et de l'écriture et la pratique de l'enseignant. Le regard apporté par la recherche viendra éclairer les choix pédagogiques et didactiques que prend l'enseignant au sein de sa classe et le comment il fonctionne face à des élèves de plus en plus hétérogènes.

# Cadre théorique

---

Le cadre théorique présentera l'état de la littérature et de la recherche dans les dimensions de la dyslexie, de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en interaction avec les pratiques enseignantes en jeu dans l'enseignement. Il sera important de tenir compte des grandes avancées en matière de pédagogie et de les mettre en parallèle avec le travail de l'enseignant mis en œuvre en classe dans une portée favorable aux apprentissages et aux compétences des élèves notamment en cycle III, le cycle des approfondissements.

## **I. Les dyslexies**

Si la facilité amène à parler de « dyslexie » au singulier, les travaux menés par les chercheurs sur le sujet requièrent toutefois le terme de « dyslexies » au pluriel. Mais avant de présenter les nuances des différentes composantes de ce trouble de l'apprentissage, reconsidérons le propos. La dyslexie fait partie des troubles spécifiques des apprentissages. Conformément à la classification en psychologie du DSM-V (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, de l'anglais Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), les troubles spécifiques des apprentissages sont définis comme des anomalies développementales repérables par des critères cliniques qualitatifs et quantitatifs. Ils s'énoncent selon trois profils particuliers : le syndrome phonologique, le syndrome visuo-attentionnel et le syndrome dyspraxique. Le premier profil est caractérisé par un déficit phonologique qui entraîne des difficultés dans la conversion grapho-phonémique mais également des troubles de la conscience phonologique et du langage oral. Cette conscience phonologique est définie par la capacité à prendre conscience des composantes de la parole et d'analyser celle-ci en segments de différentes dimensions (mots, rimes, syllabes, phonèmes) et d'effectuer mentalement sur ceux-ci des opérations diverses comme la segmentation, l'élision, la substitution ou la catégorisation. Il s'agit donc de la capacité à utiliser non seulement la langue pour communiquer mais aussi de s'en servir comme d'un objet et de l'analyser indépendamment de sa signification. Le second recense un déficit des processus visuo-attentionnels. Les travaux de Valdois<sup>1</sup> (2005) laissent penser qu'un déficit au niveau du traitement du mot lui-même entre en jeu. En effet, l'enfant ne serait pas en

---

<sup>1</sup> VALDOIS, Sylviane. *Dyslexies développementales et troubles visuo-attentionnels* [en ligne]. MENESR : Observatoire national de la lecture, février 2005.

capacité de répartir équitablement son attention visuelle sur l'ensemble des lettres qui composent le mot l'empêchant de traiter parallèlement ces lettres pour identifier correctement le mot (Valdois, 2005). Elle ajoute qu'un tel dysfonctionnement pourrait également être à l'origine d'une difficulté pour l'enfant de garder en mémoire une représentation stable du mot et l'empêcherait donc d'acquérir des connaissances lexicales spécifiques et de construire un système de lecture compétent<sup>2</sup>. Le dernier profil, fréquemment associé aux précédents, expose un retard des acquisitions motrices par rapport au langage, mais aussi un retard au niveau du repérage spatio-temporel.

De ces trois profils apparaissent de nombreux troubles caractérisés de « dys- » spécifiant chacun un apprentissage bien particulier. La dyslexie concernera le trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit et spécifiera cette étude.

### **1.1 Définitions**

Les dyslexies définies ici, seront les dyslexies dites développementales et non la dyslexie dite acquise, qui survient à la suite d'un accident dont les lésions cérébrales affecteraient les fonctions de la parole. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, la dyslexie se définit comme « un trouble spécifique, sévère, durable, d'acquisition de la lecture suffisamment grave pour retentir sur l'intégration sociale. Un décalage d'au moins dix-huit mois entre l'âge de lecture et l'âge mental de l'enfant est perçu. Ce trouble primitif ne peut être expliqué ni par un déficit sensoriel, ni par une carence éducative, sociale ou culturelle. Parce qu'elle touche le langage écrit, une dysorthographe peut y être associée ». Pour en comprendre le trouble dyslexique et la façon dont il se répercute sur les apprentissages de la lecture, il faut d'abord s'intéresser aux mécanismes de la lecture d'après le modèle à « double voie »<sup>3</sup> (Coltheart, 1978). La reconnaissance visuelle d'un mot s'opère selon deux traitements différents : le premier se fait par la voie d'assemblage, également appelée sub-lexicale, phonologique ou directe, et permet de transformer des informations de type orthographique en informations de type phonologique par la conversion graphèmes/phonèmes. Cette procédure s'emploie pour la lecture de mots réguliers, de pseudo-mots ou de mots nouveaux, déjà stockés en mémoire. Le second traitement se fait par la voie d'adressage, lexicale, orthographique ou directe, et permet l'analyse visuo-orthographique des mots. Cette voie est directe puisqu'elle active rapidement la représentation

---

<sup>2</sup> *Ibidem.*

<sup>3</sup> COLTHEART, Max. Lexical access in simple reading tasks. *Strategies of information processing*. 1978, p. 151-216.

orthographique, sémantique et phonologique d'un mot en mémoire. Néanmoins, cette procédure n'intervient que dans la lecture de mots réguliers ou irréguliers connus<sup>4</sup> (Cervetti, Peraldi, 2013).

Il existe trois types de dyslexie développementale : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie mixte.

La dyslexie phonologique, connue également sous le nom de « dyslexie dysphonétique », présente une atteinte de la voie d'assemblage qui, en lecture, provoque une déficience dans la conversion graphème-phonème. Elle présente également des substitutions lexicales formelles dans les mots proches (le mot « cassette » lu « casquette ») et des difficultés avec les graphèmes complexes (« ou », « eau », « à », « ain ») et ambiguës (« c », « g », « s »). Dans la dyslexie phonologique, on dénote également des troubles de la compréhension et une dysorthographe liée à une mauvaise analyse phonologique. Les langues vivantes ayant une irrégularité graphophonologique telle que l'anglais pose des difficultés<sup>5</sup>.

La dyslexie de surface ou « dyslexie dyséidétique » se caractérise par une atteinte de la voie d'adressage entraînant des difficultés à fixer l'image orthographique des mots, des confusions de lettres proches (« d » et « b », « p » et « q »). La lecture devient analytique, très lente et coûteuse sans perception globale du mot qui affecte, donc, la compréhension, puisque qu'il en va d'un déchiffrage permanent. Le lexique interne affecté, la lecture de mots irréguliers devient difficile et rend l'écriture phonétique.

La dyslexie mixte touche les deux voies de la lecture et présente, outre les troubles cités ci-dessus, une mauvaise reconnaissance visuelle des mots associés à une faible capacité de décodage phonologique<sup>6</sup>.

La dyslexie visuo-attentionnelle ne doit pas être perçue comme exclue des trois types de dyslexies présentées ici et constituer une nouvelle forme de dyslexie. Le déficit visuo-attentionnel peut se retrouver autant dans la dyslexie phonologique, que de surface ou mixte. Il cause des difficultés à distribuer son attention de façon équi-répartie sur une séquence de lettres et empêche de traiter simultanément plusieurs lettres, en focalisant

---

<sup>4</sup> CERVETTI, Nathalie, PERALDI, Lorena. *Etude des performances d'identification des mots écrits chez l'enfant normolecteur de CM2*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Paris : Université Paris VI – Pierre et Marie Curie, 2013.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

qu'une ou deux. Toutefois, force est de constater que d'autres troubles cognitifs en jeu doivent être recherchés pour rendre compte, exhaustivement, des difficultés d'apprentissage de la lecture au-delà des déficits phonologiques ou visuo-attentionnels présentés<sup>7</sup>.

Enfin, si la dysorthographe est fréquemment associée à la dyslexie c'est parce que l'on retrouve des déficits cognitifs semblables autant dans la tâche de lecture que d'écriture, à savoir, la conscience phonologique, la dénomination rapide et le codage phonologique en mémoire de travail. L'orthographe relève de deux domaines d'activité : la lecture d'une part, à travers la reconnaissance des mots, et l'écriture d'autre part, comme récupération et rappel des lettres et de leur succession. Les troubles de la production orthographique sont fréquemment associés, soit à des troubles généraux de l'apprentissage tel un coefficient intellectuel faible (ci-après QI), soit à un trouble spécifique, la dyslexie. Pour ce dernier cas, les troubles spécifiques de l'orthographe sont établis comme correspondant à un niveau de performance en production orthographique significativement inférieur à celui qui serait attendu, compte tenu d'un niveau d'intelligence normal, d'un milieu socioculturel non problématique et d'un niveau de lecture conforme avec le QI de l'individu. La production orthographique sollicitant à la fois la voie lexicale et sub-lexicale de la personne, des atteintes de ces voies entraîneraient donc irrévocablement des difficultés dans la production écrite<sup>8</sup>.

Les types d'erreurs fréquemment constatés sont de l'ordre de trois. La première catégorie est de type phonologique. De manière générale, les enfants ayant des difficultés à apprendre à lire, présenteront des habiletés phonologiques faibles. L'écriture nécessitant la segmentation des mots en phonèmes, il peut être attendu à ce que la faiblesse phonologique se traduise doublement plus dans la production orthographique que dans la lecture. L'impact de la conscience phonologique semble inhérent à ces difficultés. Les erreurs de type orthographique en font la deuxième catégorie. Les performances orthographiques semblent supérieures à celles attendues compte tenu de leur niveau phonologique. Les dyslexiques semblent compenser leur faiblesse phonologique en s'appuyant sur les caractéristiques orthographiques des mots. Avec de la pratique et une certaine familiarité avec l'orthographe, il se pourrait que certains dyslexiques parviennent à mémoriser des configurations de lettres sans transiter par la phonologie et manifester ainsi des effets de

---

<sup>7</sup> VALDOIS, Sylviane. *op.cit.* p. 4.5

<sup>8</sup> Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, Bilan des données scientifiques, Inserm, 2007.

régularité orthographique. Néanmoins, il demeure important de s'intéresser au cas par cas pour ne pas généraliser trop vite les résultats. Enfin, en troisième catégorie, les erreurs de type morphologique. L'acquisition des conventions orthographiques peut poser des problèmes spécifiques dans le fait qu'en français le « e » peut s'écrire de différentes manières (notamment « é », « és », « ée », « ées », « er », « et »). Choisir et trouver la seule forme acceptable peut dépendre de règles morphologiques relatives à la dérivation (formation en affixes) ou à la flexion (variation en genre, en nombre, en personne et en temps). Toutefois, plusieurs auteurs ont remarqué que la connaissance de la morphologie et son emploi à l'oral, ne garantissent pas sa mise en œuvre en production verbale écrite d'autant plus chez les faibles lecteurs (Ibidem : 281).

Engager la dysorthographie dans la dyslexie ne peut se faire sans parler de comorbidité des troubles spécifiques dans l'apprentissage. En effet, l'association entre difficulté en lecture et difficulté en écriture semble, dans la dyslexie, aller de soi. Aucune étude n'a jamais étudié la prévalence des troubles de la production écrite indépendamment de ceux que la lecture notamment dans la dyslexie. De ce fait, le caractère indissociable de ces troubles reste dûment implicite (Ibidem : 282.283).

De plus, les termes « dyslexie » ou « élève dyslexique » doivent être utilisés avec réserve. Tout élève rencontrant des difficultés en lecture n'est pas systématiquement dyslexique. La précaution de cette étude convient dans le choix de s'intéresser aux professeurs enseignant en cycle III (du CE2 au CM2) et non dans les cycles précédents. En effet, à un tel niveau de classe, le diagnostic de dyslexie est, généralement, acté et l'élève concerné suivi par des professionnels. De cette façon, les enseignants connaîtront moins de retenue à exprimer leur avis face à ce trouble de l'apprentissage qu'est la dyslexie.

## **1.2 Origine et controverses**

Nombreuses sont les controverses qui traitent de la question de l'origine de la dyslexie. Les hypothèses émises sur le sujet s'accordent à penser que la dyslexie aurait une cause génétique et biologique. La dyslexie n'est pas représentative de l'ensemble des troubles liés à la lecture. Sur 25% des élèves présentant des difficultés lors de la lecture, seulement 5% peuvent être apparentés à une trouble dyslexique. De plus, elle pourrait être héréditaire. Un enfant sur deux ayant des parents dyslexiques pourrait être, lui aussi, dyslexique. Toutefois, les facteurs génétiques ne déterminent pas à eux seuls l'individu, mais interagissent avec des facteurs non-génétiques rendant possible la rééducation

orthophonique et la remédiation<sup>9</sup>. Il a ensuite été présenté que l'origine de la dyslexie serait à rechercher du côté du cortex auditif. La représentation mentale des sons de la parole ne serait pas du même format chez l'enfant dyslexique que chez celui normo-lecteur. En effet, les résultats montrent que les trois facettes de la dyslexie, à savoir, la difficulté à manipuler mentalement les sons de la parole, la mémorisation d'une liste de mots à court terme et le ralentissement dans la nomination rapide de séries d'images pourraient être expliquées par une anomalie dans le cortex auditif. Donc, si les dyslexiques découpent plus finement les sons de la parole alors ils encombreraient plus leur mémoire à court terme<sup>10</sup>.

Parler de dyslexie revient à soulever le débat entre élèves mauvais lecteurs et élèves dyslexiques. Dans son ouvrage *Dyslexiques ou mauvais lecteurs ?*<sup>11</sup> (2012), Jacques Fijalkov exprime son opinion quant aux tests menés pour déterminer la cause dyslexique dans les troubles des apprentissages de certains élèves. Il considère dit qu'« aucun test ne permet à lui seul de diagnostiquer une dyslexie », et que l'utilisation de tests standardisés pour diagnostiquer une dyslexie sont tout autant utilisés couramment à d'autres fins et déclinent d'autres résultats. D'après lui, il n'y aurait donc pas de différences entre les enfants répondant au sens strict à la définition de la dyslexie et les autres enfants en difficulté de lecture. Il ne peut donc être dit que les enfants dyslexiques constituent un groupe d'enfants particulier. Dans l'optique de combattre l'échec scolaire et dans une visée sociale et culturelle, la sociologue Sandrine Garcia dans son ouvrage *À l'école des dyslexiques : naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*<sup>12</sup> (2013) avance le propos que « la frontière entre la difficulté scolaire et la dyslexie reste incertaine. La question n'est pas de savoir si la dyslexie existe ou celle de distinguer vrais ou faux dyslexiques, mais bien de savoir analyser comment l'élève passe d'une difficulté ponctuelle à un réel handicap ». Dans ce sens, l'école serait, d'une part, créatrice d'inégalités, les élèves n'arrivant pas tous avec la même culture, et d'autre part, se déchargerait de toute responsabilité à l'égard de ces élèves ayant un trouble contre lequel on ne peut rien (Garcia, 2013).

---

<sup>9</sup> RAMUS, Franck. De l'origine biologique de la dyslexie. *CNRS, Psychologie & Education*. 2005-1, p. 81-96.

<sup>10</sup> GIRAUD, Anne-Lise, INSERM. Une seule anomalie à l'origine des trois manifestations principales de la dyslexie. *Neuron* [en ligne], 22 décembre 2011.

<sup>11</sup> FIJALKOV, Jacques. *Dyslexiques ou mauvais lecteurs ?*. *Les carnets de La Persagotière*. Janvier 2012, n°43.

<sup>12</sup> GARCIA, Sandrine. *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire?*. Paris : La Découverte, 2013.

Cependant, bien que le discours s'entende, la dyslexie ne cible aucune classe sociale particulière et se manifeste indépendamment du milieu culturel, social ou familial dans lequel l'élève évolue.

## **II. La lecture et l'écriture à l'école**

En psychologie, l'apprentissage est défini comme une modification de la capacité d'un individu à réaliser une activité sous l'effet des interactions avec son environnement. Il est sous-entendu que la modification consiste en un progrès. Du point de vue des sciences de l'éducation, l'apprentissage est perçu comme une modalité d'acquisition des connaissances, des compétences et des aptitudes. D'une définition à l'autre, il est important de constater l'intérêt porté aux attributions qu'elles soient sociales ou individuelles.

Il est nécessaire de penser le concept d'apprentissage dans une liaison entre enseignement, apprentissage et pédagogie. La pédagogie se définit comme « le champ de la transformation de l'information en savoirs par la médiation de l'enseignant, par la communication et par l'action inter-active dans une situation éducative donnée »<sup>13</sup>. L'enseignement, lui, couvre deux champs pratiques : celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève et celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant relevant de la pédagogie. En cela, tout enseignant rempli dans sa pratique de classe, deux fonctions reliées et complémentaires d'articulation des processus enseignement-apprentissage : une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus, et une fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des apprentissages et des situations<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, 2013. Quadrige Manuels.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

## **2.1 En théorie**

En psychologie, les apprentissages peuvent être déclinés en plusieurs théories qui ont connues évolution au fil des années de recherche sur le sujet, et ont su nourrir des modèles et des concepts qui aujourd'hui, permettent de mieux comprendre l'articulation entre le savoir, l'élève et l'enseignant dans le contexte de la classe. Trois approches feront état des avancées en matière de théories de l'apprentissage.

Les approches transmissives ou traditionnelles ont vu le jour avec les travaux de Shannon et de Weaver en 1949. Ces deux chercheurs partent du postulat que l'apprenant, au début de son apprentissage, a la tête vide et le savoir appris viendra s'imprimer dans sa tête dès qu'il lui est communiqué. La communication permet la transmission d'informations. En fin d'apprentissage, la tête de l'apprenant est alors pleine et le savoir transmis ne subit aucune déformation possible. Le rôle de l'enseignant est d'expliquer clairement, celui de l'apprenant, d'écouter attentivement. Les erreurs de l'apprenant face à un mauvais apprentissage sont dues à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication. Si toutefois, l'importance est donnée à la structuration du message délivré par l'enseignant et donc du savoir, ce modèle souffre de quelques limites. En effet, tout élève ne va pas entendre et comprendre ce qui est dit de la part de l'enseignant de la même façon. De plus, si une conception initiale inadéquate existe du côté de l'élève, elle ne sera pas remise en cause et risque d'interférer avec la nouvelle connaissance, qui souffrira d'incohérence et ne sera peut-être pas aussi bien comprise et apprise.

Les approches behavioristes, inspirées des théories sur le conditionnement classique de Pavlov en 1890 et de l'apprentissage par essais-erreurs de Thorndike en 1898, prennent une tournure nouvelle avec les travaux de Skinner en 1978 en psychologie expérimentale sur le conditionnement opérant. Un stimulus discriminant et une règle provoquent un comportement et une conséquence à ce comportement. Il influe aussi bien sur l'environnement que l'environnement influe sur ce dernier. C'est le courant théorique du Stimuli – Réponse. Dans un tel modèle, le rôle de l'enseignant est d'employer des renforcements positifs comme négatifs pour favoriser l'acquisition de certains comportements et en réduire d'autres. Il doit aussi construire et organiser des objectifs d'apprentissage précis et sériés. L'élève est plutôt passif et ne possède de statut en soi. Cette approche connaît des limites. En effet, les élèves n'apprennent pas tous de la même manière et nombreux sont les processus cognitifs dont l'affectif, la mémoire et la

perception qui interviennent au sein des apprentissages. Ce modèle est, aujourd'hui, vivement remis en cause par les théories actuelles.

Les approches constructivistes énoncées par Piaget en 1975, reposent sur la construction des connaissances. Le sujet apprenant, pour s'adapter, devra passer par une phase d'assimilation ou d'accommodation et une phase d'équilibration. Le sujet sait toujours quelque chose avant et va faire évoluer ses connaissances. Il pourra soit, assimiler de connaissances nouvelles qui vont s'ajouter à ses connaissances antérieures : c'est l'assimilation. Soit subir un déséquilibre qui va remettre en cause ses connaissances initiales pour aboutir à un nouvel équilibre : c'est l'accommodation. Survient ensuite l'équilibration. Le sujet apprend en s'adaptant à son milieu, et c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. Ce modèle constructiviste, bien qu'il apporte un rapport entre individu et environnement et structure les apprentissages en stades, connaît des limites. Il ne prend pas en compte les aspects sociaux des apprentissages et le rôle que tiennent l'enseignant et les pairs. Ces théories précèdent les approches socioconstructivistes. Inspirées par Vygotski (1896-1934) avec le concept de « zone proximale de développement », elles placent autrui et l'importance du langage et du conflit sociocognitif en son centre. L'acquisition de connaissances passe par une interaction entre le sujet apprenant, la situation d'enseignement et les acteurs de cette situation. Le schéma d'apprentissage n'est plus bipolaire (élève – enseignant) mais tripolaire (sujet – alter – objet). Les travaux de Bruner en 1983, ont élevé plus loin ce schéma avec son concept d'« interaction de tutelle » qui, dans la fonction de tutorat, apporte une dimension affective et cognitive à l'élève qui passe par le médiateur. Cette notion permet une double fonction du langage, à la fois de communication et de représentation<sup>15</sup>.

De ces approches découlent trois modèles d'apprentissage qui viendront actualiser le discours en s'appuyant sur la notion de triangle pédagogique entre savoir, élève et maître<sup>16</sup> (Houssaye, 1988 *in* Altet, 2013). Centré sur le rapport au savoir de l'apprenant et de l'enseignant, émane le paradigme du triangle pédagogique selon lequel toute situation pédagogique s'articule autour de trois éléments : le savoir, l'enseignant et l'élève dont deux sont prédominants sur le troisième. Il porte sur le rapport direct savoir-apprenant. Ici, l'enseignant devient l'organisateur des situations, des conditions externes d'apprentissage

---

<sup>15</sup> ALTET, Marguerite. *op.cit.* p. 10.11

<sup>16</sup> *Ibidem.*

par lesquelles il met directement en contact le savoir et l'apprenant en jouant le rôle de médiateur comme il est pensé dans les approches cognitivistes.

Le modèle normatif est centré sur le contenu et privilégie la relation maître/savoir. Le problème est pris comme critère d'apprentissage. Il s'agit d'apporter, de communiquer un savoir aux élèves. La pédagogie est alors l'art de communiquer, de « faire passer » un savoir. Le maître montre les notions, les introduit et fournit des exemples. L'élève, quant à lui, apprend d'abord, par un procédé de mémorisation sans forcément de compréhension, il écoute, doit être attentif, puis imite, s'entraîne, s'exerce et enfin applique. Le savoir est déjà construit. L'idée sous-jacente à ce modèle est qu'il faut partir du plus simple pour accéder au complexe. Une connaissance complexe peut être, pour l'apprentissage, décomposée en une suite de connaissances faciles à assimiler. De la sorte, tout apprentissage doit aller du concret vers l'abstrait.

Le modèle incitatif est lui, centré sur l'élève et s'intéresse à la relation maître/élève. Dans cette conception, les intérêts, les motivations et les besoins propres à l'élève sont prédominants. Le maître écoute l'élève, suscite sa curiosité, l'aide à utiliser des sources d'information, répond à ses demandes, le renvoie à des outils d'apprentissage et cherche à le motiver tout en l'inscrivant dans une démarche de projet. L'élève tient une posture de chercheur, il organise puis étudie et apprend en s'appropriant les connaissances qui vont aboutir au savoir par un processus d'objectivation et de détachement de l'expérience personnelle. Le savoir, lui, est lié aux nécessités de la vie, de l'environnement. Sa structure passe au second plan. On est dans ce que l'on qualifie de « méthodes actives ». Le problème est donc pris comme mobile d'apprentissage. Il est toutefois difficile, dans ce modèle, de se situer au niveau pédagogique tant les situations que l'on voudrait naturelles ne le sont pas tant et ne permettent pas à l'élève de construire lui-même les outils d'apprentissage.

Le modèle appropriatif se centre sur la construction du savoir et favorise la relation élève/savoir. Cette conception prend en compte le fait qu'il existe chez l'élève des représentations et des concepts. Il s'agira donc de les remettre en cause pour les faire évoluer en agissant sur la zone proximale de développement dont nous parle Vygotski. Le maître propose et organise une suite de situations en jouant sur diverses contraintes (variables didactiques) en établissant des phases de travail dans la classe. Il gère la communication et propose, le moment venu, les éléments conventionnels du savoir.

L'élève essaie, cherche, propose des solutions, les confronte à ses pairs, les défend, les conteste. Le savoir est alors considéré comme sa propre logique. Le problème est pris comme moyen d'apprentissage.

L'acte pédagogique en classe dans sa complexité propre, utilise des éléments de chacun des trois modèles d'autant plus que les élèves parce qu'ils apprennent différemment sont plus ou moins sensibles à l'une ou l'autre de ces situations d'apprentissage (Houssaye, 1988 *in* Altet, 2013). Modèles qui resteront d'actualité tel le présente Altet dans sa définition de la pédagogie qui est : une « régulation fonctionnelle et dialectique entre les processus enseigner-apprendre, apprendre-enseigner »<sup>17</sup> (Altet, 2013).

Plus spécifiquement, les apprentissages de la lecture et de l'écriture nécessitent des aptitudes particulières et sollicitent des compétences de la part de l'élève pour mener à bien ces apprentissages. Ils se définissent selon trois étapes. La première est celle du traitement perceptif au cours duquel l'information visuelle des mots à lire est extraite et analysée. La deuxième est celle de la reconnaissance des mots écrits qui passe par trois types de codage : orthographique, phonologique et sémantique. La dernière étape est celle de la compréhension dans laquelle les relations syntaxiques entre les mots sont calculées, le sens des mots est combiné et dans le cas d'un texte, le sens global est déterminé à partir du sens des phrases afin d'obtenir de la cohérence dans la lecture<sup>18</sup>.

## **2.2 En didactique**

La lecture a longtemps été perçue comme un processus purement visuel par lequel le lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. Nous savons, aujourd'hui, grâce aux nombreux travaux menés sur le sujet, que la lecture est un processus plus cognitif que visuel. Il est en effet, un processus actif et interactif, permettant la communication et mais aussi un processus de construction de sens<sup>19</sup>. Les processus cognitifs en œuvre dans la lecture sont de deux niveaux : le décodage et la compréhension. Le décodage ou l'identification des mots fait appel à des connaissances lexicales qui regroupent les patrons orthographiques des syllabes et des mots, la connaissance phonémique qui permet de

---

<sup>17</sup> *Ibidem.*

<sup>18</sup> SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, COLE, Pascale. *Lecture et Dyslexie : Approche cognitive*. Paris : Dunod, 1<sup>ère</sup> édition, 2006, Psycho Sup Cognitive.

<sup>19</sup> GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*. Bruxelles : de boeck, 2005. Outils pour enseigner.

distinguer les phonèmes entre eux, et le principe alphabétique qui établit des relations entre langage oral et langage écrit. La compréhension du langage comprend les connaissances du monde dont dispose l'élève mais aussi ses connaissances linguistiques : la phonologie, la syntaxe et la sémantique<sup>20</sup>.

L'enseignement de la lecture a longtemps perduré dans une controverse autour de la meilleure façon d'enseigner à lire en s'inspirant des courants théoriques et pédagogiques des approches cognitives. Les méthodes de lecture sont un ensemble de principes qui soutiennent l'enseignement de la lecture. Les divers outils pédagogiques choisis par les enseignants, tels que les manuels et les cahiers d'élèves, concrétisent ces principes. Le débat s'apparente autour de la question du déchiffrage entre l'approche synthétique, globale et mixte.

L'approche synthétique part des unités les plus petites de la langue pour aller vers les plus grandes : des lettres sont présentées à l'élève qu'il identifie et combine ensuite en syllabes, assemblées pour former des mots et les mots des phrases. Pour passer d'une étape à une autre, l'élève doit faire la « synthèse » d'où le nom d'« approche synthétique ». On parlera d'approches alphabétiques pour les approches qui partent de la lettre, d'approches phonétiques pour celles qui partent des phonèmes, syllabiques pour les syllabes. Dans cette méthode, le principe de hiérarchisation des apprentissages est très important. Toutefois, cette méthode n'existe plus à l'état pur, jugée peu naturelle et artificielle tant les textes enseignés étaient artificiels et la lecture syllabique saccadée. L'approche analytique ou globale part d'une unité significative comme le mot, la phrase, le texte. La démarche est inversée à la précédente. L'enfant découvrira le mot dans la phrase, la syllabe dans le mot, la lettre dans la syllabe. L'élève devra faire une « analyse » d'où l'appellation d'« approche analytique ». On parle aussi de « méthode globale » car l'unité de départ est un tout : le postulat étant fait à cette époque, que l'enfant s'intéressait au tout avant de prêter attention aux détails. L'accent est donc mis sur le sens plutôt que sur le code afin de stimuler l'intérêt de l'enfant. On s'attend à ce qu'il fasse lui-même les rapprochements entre les mots qui se ressemblent et reconstruise le code de l'écrit. Néanmoins, ces méthodes préconisent d'enseigner du « par cœur », c'est-à-dire de former des élèves qui ne

---

<sup>20</sup> GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie. *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner un enfant*. Paris : Retz, 2006.

reconnaissent que les mots enseignés et devinent les autres. Ces méthodes ne sont plus utilisées aujourd'hui, à l'état pur. L'approche mixte, la plus populaire de nos jours, consiste à proposer aux élèves les deux démarches, synthétique et analytique, selon leurs besoins (Goigoux, Cèbe, 2006). En pratique, les enfants apprennent globalement un ensemble de mots afin de donner sens à leur lecture mais ils apprennent aussi à tirer parti du code par l'analyse et la synthèse. Il existe, dans les classes, une multitude de façons d'enseigner la méthode mixte selon les enseignants et les élèves qui constituent leur classe (Giasson, 2005). Pour bien lire, il faut : des projets d'apprentissage, des connaissances métalinguistiques, acquérir un comportement de lecteur/chercheur et développer des compétences spécifiques. C'est vers quoi devrait tendre l'approche équilibrée que l'on retrouve dans le planisphère des différentes composantes de la lecture alliant : culture écrite, compréhension de textes, compréhension de phrases, lecture de mots, écriture de mots et production de textes. Cette approche amène l'enseignant à prendre quotidiennement des décisions pertinentes quant à la meilleure façon d'aider chaque enfant à devenir meilleur lecteur (Ibidem).

L'apprentissage de l'écriture se fait dès la maternelle, par la graphie du prénom au départ, puis ensuite la formation de lettres pour que les élèves s'approprient le geste graphique. Associer le phonème [l] à la lettre « l » est un premier pas vers le code alphabétique. En maternelle, la préparation à l'écrit passe par la maîtrise de son environnement et la conscience de son corps au sein de cet espace, mais aussi la capacité à s'y adapter et à prendre des repères spatio-temporels. Les élèves se familiarisent et approfondissent leur savoir en CP en travaillant les sons dans les voyelles, et en prenant conscience qu'un son peut avoir différentes graphies. Par exemple, le son [f] peut s'écrire « f » ou « ph ». Toutefois, l'écriture est indissociable de la lecture sitôt les élèves sont en capacité de lire. Au cycle III, la lecture et l'écriture s'articulent autour des six domaines du français : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la grammaire de textes, le lexique et la pragmatique. La production d'écrits découle d'un travail de compréhension dans la continuité de séquences en littérature (Ibidem).

Toute lecture s'effectue, donc, par la reconnaissance des mots écrits. Cette reconnaissance se décline en trois codes essentiels des mots : le premier est le code orthographique qui renvoie à l'identité des lettres composant les mots et leur combinaison (par exemple, m + a + t + i + n). Le deuxième est le code phonologique. Il stocke l'identité des phonèmes des mots et leur combinaison (/m/ /a/ /t/ /ɛ/). Le dernier est le code sémantique qui regroupe

l'ensemble des connaissances conceptuelles nécessaires à la compréhension des mots dont dispose l'élève<sup>21</sup> (Sprenger-Charolles, 2013).

Dans le respect des normes institutionnelles et des programmes en vigueur, la liberté pédagogique de l'enseignant définie comme « la liberté conférée à l'enseignant de choisir les méthodes, les moyens et les modalités de transmission des savoirs et savoir-faire » va lui permettre de mettre en œuvre sa pratique en fonction de ses élèves et des conceptions qu'il détient de son métier. L'enseignant, en connaissance du fonctionnement de sa classe et des problématiques de ses élèves, va mettre en place une dynamique de classe favorable aux apprentissages et cela pour chacun de ses élèves. Ce qui est mené par un enseignant dans une classe ne sera pas systématiquement efficace dans une autre, et c'est cette réflexion et cette prise de décision qui seront garantes d'une classe dans les meilleures conditions.

### **2.3 La dyslexie et les apprentissages du langage écrit**

Pour faire lien avec la première partie, il faut s'intéresser au comment se manifeste la dyslexie au sein des apprentissages de la lecture et de l'écriture. Le questionnement de tout enseignant, les avancées de la recherche et les outils mis à disposition dans les classes sont autant d'éléments en mesure d'aider les élèves en difficulté de lecture, notamment les dyslexiques. En lecture, il peut être constaté, chez les élèves dyslexiques, des confusions entre phonèmes sourds et sonores (p/b, t/d, k/g, s/z, ch/j), des confusions entre les lettres visuellement proches (b/d, m/n, u/n, a/o, E/F, C/G), des inversions (or/ro, cri/cir), des omissions (ba/bar, arbe/arbre, vigule/virgule), des ajouts de lettres (ordeur pour odeur), des substitutions (chauffeur/faucheur, coukeau/couteau). On peut également rencontrer chez ces élèves, des paraphonémies ou des confusions de sons complexes (oin/ion, eur/ère, ien/ein), une lecture d'un mot pour un non-mot (aviron lu aivron), une lecture phonologique d'un mot irrégulier (chorale lu /ʃ/oʀ/a/l/) et des paralexies ou lecture d'un mot pour un autre (soin lu soie)<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, COLE, Pascale. *Lecture et Dyslexie : Approche cognitive*. Paris : Dunod, 2<sup>ème</sup> édition, 2013, Psycho Sup Cognitive.

<sup>22</sup> DEHAENE, Stanislas (dir.). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob, 2011. Sciences.

Au niveau des erreurs commises par les élèves dyslexiques à l'écrit, les correspondances langue orale/langue écrite seraient les plus fréquentes. Toutefois, la présence d'erreurs reflète l'état des acquisitions dans le domaine du langage écrit et apporte des pistes à l'enseignant. La mémorisation des formes strictement graphiques c'est-à-dire sans référence sonore, serait secondaire dans l'apprentissage. Les fautes rendraient compte du développement de cette mémorisation et du développement du lexique orthographique permettant de définir les étapes de l'apprentissage par lequel passe l'élève et où il se situe. Il est donc très important que cet élève les produise puisqu'elles donnent à voir les éléments à travailler avec l'enfant tout en tenant compte de son âge. Bien que tous les élèves produisent des erreurs d'écriture (altération de la valeur phonique du mot) et des fautes d'orthographe (pas d'altération de la valeur phonique), les élèves dyslexiques en produisent là où les autres élèves ne produisent que des fautes et non des erreurs. En lecture, un décalage de deux ans de retard apparaît entre les élèves « tout-venant » et les élèves dyslexiques ainsi qu'une lenteur caractérisée. Au regard des fautes que commettent ces élèves, il est constaté que le lexique orthographique n'est pas seulement visuel mais comporte aussi des « unités sonores enregistrées ». En effet, il est admis que la langue française n'est pas opaque à 100% puisque de nombreux sons peuvent avoir des graphies différentes. Donc, la non automatisation des correspondances langue orale/langue écrite chez les élèves dyslexiques perturberait également la constitution du lexique orthographique<sup>23</sup>.

Du point de vue des aides mises à disposition de l'élève dyslexique, la pratique de l'enseignant se voit diversifiée et enrichie. Pour que l'élève puisse progresser dans les apprentissages sans se heurter constamment à ses difficultés, il est important que, dans un premier temps, la correction des copies se fasse autrement qu'à l'encre rouge. Il faut privilégier le contenu, le fond en laissant de côté l'orthographe et l'écriture tout en donnant la bonne correction du mot dans la marge pour qu'il puisse visualiser correctement le mot écrit. Il faut également donner la possibilité à l'élève de bénéficier d'un dictionnaire pour qu'il puisse s'y référer lorsqu'il bute sur un mot. Cette aide engage un temps d'appropriation du support pour le rendre efficace. Limiter la copie peut apparaître un bon compromis pour ces élèves, lorsque la tâche le permet, en favorisant la prise de note ou l'appui sur un camarade voisin qui n'aurait que peu de difficulté en orthographe. Au

---

<sup>23</sup> REY, Véronique, CARLOTTI, Anita. La production écrite des enfants dyslexiques : mots à maux. *Recherches : Troubles du langage et apprentissages*. 2008, n°49.

niveau de la lecture et de la compréhension, il est bénéfique pour ces élèves de développer leurs compétences phonologiques de façon à ce qu'ils parviennent à distinguer plus aisément les mots en unités de sens, de discriminer les sons et les rimes, de segmenter les mots en sons, et de pouvoir « jouer » avec la langue par des techniques de suppression, de modification et de fusion des sons, et des syllabes. Le surapprentissage plus connu sous le nom d'« over-learning » peut également être d'un grand secours notamment dans l'apprentissage des mots irréguliers, nombreux dans la langue française. Pour l'orthographe, énoncer ce que l'on écrit peut être un bon moyen de faire du lien entre langage oral et langage écrit pour lui permettre de bien orthographier les mots. Une liste de mots usuels peut aussi être fournie à l'élève pour qu'il s'entraîne à écrire des mots courants et s'autocorrige<sup>24</sup>.

L'enseignant en optant pour différencier sa pratique, peut apporter aux élèves en difficulté d'apprentissage des moyens de mettre en place des stratégies efficaces pour pallier leurs difficultés. La différenciation pédagogique est de mettre en place dans une classe ou même dans une école, des dispositifs de traitement des difficultés des élèves afin de faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. Il ne convient pas uniquement aux élèves dyslexiques mais à tous les élèves rencontrant des difficultés au cours des apprentissages. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. L'enseignant peut différencier les processus d'apprentissage mais aussi les contenus d'apprentissage (le comment et le quoi de la tâche à réaliser), les tâches et les modes d'évaluation. De cette façon, il permettra à chaque élève de trouver la stratégie ou le style d'apprentissage qui lui convient, c'est-à-dire son mode personnel de saisir et de traiter les informations (de manière visuelle, auditive, kinesthésique) en respectant la diversité de ses élèves (Ibidem).

### **III. La pratique de l'enseignant**

La légitimité et la pratique de l'enseignant se basent sur le référentiel de compétences. Revu en 2013<sup>25</sup>, il s'articule autour de cinq compétences majeures : la maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur didactique, la maîtrise de la langue française dans le cadre de son enseignement, la construction, la mise en œuvre et l'animation des situations

---

<sup>24</sup> REID Gavin, GREEN, Shannon. *100 + idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*. Paris : Tompousse, 2012.

<sup>25</sup> Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013.

d'apprentissage et d'enseignement prenant en compte la diversité des élèves, l'organisation d'un mode de fonctionnement du groupe afin de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves et l'évaluation des progrès et des acquisitions des élèves. Ces compétences et toutes celles qui font de lui un acteur de la communauté éducative, permettent à l'enseignant de mettre au place les apprentissages en tenant compte de la diversité de ses élèves et du comment ils apprennent. De cette façon, chaque enseignant possède sa propre manière d'enseigner et d'installer un climat de classe favorable à l'enseignement.

L'enseignant, avec sa subjectivité, ses connaissances, et les orientations pédagogiques qui ont influencées sa pratique, se doit de prendre des décisions au quotidien en faveur de ses élèves et du rapport qu'il entretient avec sa classe pour rendre dynamique et transmissible le savoir. De ses choix didactiques et pédagogiques qui déterminent les méthodes d'enseignement auxquels il aurait recours, découlera une personnalité, une identité professionnelle qui lui est propre, sur laquelle les élèves s'appuieront pour fonctionner, chacun, au sein du groupe classe, les uns avec les autres. Barbier, en 1996, définit l'identité comme un « ensemble de composantes (contenus mémorisés) qui sont opératoires (compétences, capacités, savoirs théoriques, pratique) et affectives (goûts, intérêts). Cet ensemble est le produit d'une histoire personnelle et/ou collective<sup>26</sup>. La construction de cette identité va être à développer autant du côté de l'enseignant, dans une volonté de développement professionnel, que de l'élève. Le dit développement professionnel de l'enseignant relève d'une dynamique et s'appuie essentiellement sur deux perspectives théoriques : développementale pour la première, qui va structurer l'avancée de l'enseignant par phases, influencée par le contexte dans lequel il évolue et le comment il va réagir aux obstacles qu'il rencontre ; professionnalisante pour la deuxième, qui va permettre à l'enseignant de tirer parti de ses compétences, des savoirs issus de la recherche et de sa pratique, de l'autonomie dont il fait preuve et des responsabilités qu'il détient (Ibidem).

Dans cette visée, cette partie viendra éclairer le positionnement de l'enseignant débutant durant les débuts de sa carrière au sortir de sa formation « professionnalisante »<sup>27</sup>, mais

---

<sup>26</sup> BARBIER, Jean-Marie. Le développement professionnel des professeurs des écoles dans l'enseignement de la lecture. In BRIQUET-DUHAZE, Sophie. *Apprentissage, développement professionnel, et enseignement de la lecture à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 2014. Enfance, éducation et société.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

aussi celui de l'enseignant expérimenté, et mettra en évidence les relations qu'ils lient autant vis-à-vis du savoir que des élèves qui composent la classe.

### **3.1 L'enseignant débutant**

Comment un enseignant débutant exerce-t-il son métier au sein de sa classe ? Pour répondre à cette question, il faut s'intéresser aux préoccupations qui prédominent dans le discours de ces enseignants. Elles sont de trois ordres : la première porte sur la centration dont fait preuve l'enseignant débutant sur lui-même. Il s'interroge pour savoir s'il doit en priorité se centrer sur ce qu'il vit au quotidien. Un tel sentiment s'apparente à de la « survie ». La deuxième préoccupation se porte sur la tâche didactique. En effet, l'enseignant débutant va être amené à se questionner sur la qualité de son enseignement. La troisième préoccupation se centre sur les élèves, dans le sens où l'enseignant va chercher à ce qu'ils réussissent et qu'ils apprennent<sup>28</sup>.

Les cinq premières années d'exercice du métier d'enseignant sont certainement les plus marquées de questionnements, de recherche de solutions, de progrès et d'avancées parce qu'elles sont source d'une angoisse constante ressentie par l'enseignant débutant qu'il qualifie d'inhérente au métier. Cette peur semble s'expliquer par le fait que les enseignants débutants ressentent un décalage significatif entre les savoirs transmis à l'université dont ceux indispensables à la préparation au concours et les savoirs attendus par l'institution<sup>29</sup>. Vergnaud qualifie ce sentiment chez l'enseignant débutant comme une « contradiction entre une forme prédicative du savoir, constitué par les connaissances acquises dans le centre de formation et transmises par les divers acteurs de l'institution scolaire et une forme opératoire des schèmes professionnels activés en situation de classe, alimentés par la trajectoire personnelle du jeune enseignant, ses propres vécus scolaires ou des pratiques observées chez des collègues »<sup>30</sup>. Si les enseignants débutants perçoivent un tel malaise, c'est parce qu'à un moment donné, la formation qu'ils ont suivi a manqué de rigueur.

---

<sup>28</sup> BRIQUET-DUHAZE, Sophie. *op.cit.* p. 20.

<sup>29</sup> *Ibidem.*

<sup>30</sup> VERGNAUD, Gérard *In* CARNUS, Marie-France, GARCIA-DEBANC, Claudine, TERRISSE, André (coord.). *Analyse des pratiques des enseignants débutants – Approches didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 2009.

La population de cette étude de recherche étant des enseignants stagiaires ou de jeunes enseignants titulaires, le regard porté à leur formation est tout aussi indispensable pour comprendre l'enseignant en construction qu'ils sont tous. Goigoux (2010) considère que la pertinence d'une formation en alternance réside de l'association de trois composantes : la première est celle de l'action professionnelle et donc de l'importance des stages. La deuxième, la réussite de l'action c'est-à-dire, la référence à un tuteur pour les guider dans leur action. Et la troisième, la composante de la compréhension de l'action et des conditions de sa réussite, qui engagent des moyens leur permettant de décomposer leurs expériences hors de l'urgence de l'action<sup>31</sup>. La meilleure formation ne doit négliger aucune de ces trois composantes et les traiter à parts égales pour la raison qui témoigne que les enseignants débutants ne sont pas assez protégés des échecs et des souffrances lourds de conséquences pour leur devenir professionnel. De ce fait, la formation est jugée très éloignée de la réalité du terrain parce qu'elle ne transmet pas les pratiques pédagogiques de référence ni les outils professionnels existants ni ne forme à une prise de distance critique de ces derniers. Les enseignants stagiaires et jeunes enseignants doivent au quotidien trouver un équilibre entre deux logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés, donc la didactique, et la logique de conduite de classe, celle de la régulation sociale des échanges et des comportements. Pour sortir donc de l'engrenage des préoccupations croissantes entre la gestion de la classe, l'avancement dans le programme et la garantie que l'enseignement dispensée bien les apprentissages visés, le stagiaire doit renoncer à tout apprendre et chercher à allier application pratique et réflexion pédagogique. La formation participe donc à la construction du sens et des enjeux du métier permettant à l'enseignant de parfaire son questionnement et parachever son identité professionnelle (Ibidem).

Dans un souci de développement professionnel, le jeune enseignant doit faire face à des responsabilités déstabilisantes, doit se remettre constamment en question puisque mis à l'épreuve en permanence au niveau de l'institution par le regard des collègues mais aussi

---

<sup>31</sup> GOIGOUX, Roland, RIA, Luc, TOCZEK-CAPELLE, Marie-Christine (dir.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2010.

des parents d'élèves<sup>32</sup>. L'enseignant débutant est dans un entre-deux (Baillauquès, 1999) ; il doit passer d'un statut d'enseigné à un statut d'enseignant. Il prend conscience du décalage qui survient entre ses représentations de l'enseignement et la prise de conscience de la complexité de celui-ci lorsqu'il arrive sur le terrain<sup>33</sup>. L'enseignant passe par un sentiment de défaite, d'immersion, de désordre, d'impuissance, d'inadaptation, d'insuffisance, de malaise profond, d'angoisse du futur, d'incapacité portante (Briquet-Duhazé, 2014) et de tension vive et se sent tiraillé entre sens des responsabilités et culpabilité avant que ne survienne la phase de « consolidation des acquis » et de « stabilisation » (Devos, Paquay, 2009 in Altet, Desjardins, Etienne, Perrenoud, Paquay, 2013). Toutefois malgré l'urgence que vivent les enseignants débutants au début de leur carrière, ils n'en demeurent pas moins préoccupés par la pratique réflexive qu'engage leur métier et la capacité à faire une analyse critique de leur travail, et de modifier, le cas échéant, leurs pratiques d'enseignement (Altet, 1994 in Altet et al., 2013). Tel le définit Barbier (1996) « savoir analyser sa pratique professionnelle c'est, à travers une catégorisation, décrire et expliquer, les éléments constitutifs de sa pratique, ainsi que leurs mises en relation afin d'apporter des remédiations permettant de modifier ultérieurement ses futures interventions » (in Altet, Desjardins, Etienne, Perrenoud, Paquay, 2013).

De ce constat, il en vient à s'interroger sur le rôle que joue la formation lors des premières années d'exercice des enseignants débutants et de leurs capacités à répondre aux besoins des élèves, notamment de ceux rencontrant des difficultés. En découle, l'adaptation dont fait preuve cet enseignant débutant pour s'adapter au niveau scolaire de sa classe, que ce soit en maternelle ou en CM2 et les ressources dont il dispose.

La pratique réflexive sera l'amorce de cette deuxième sous-partie qui présentera une définition claire de cette notion et viendra mettre en exergue les pratiques des enseignants débutants et expérimentés et de leur regard sur cette démarche qui engage l'enseignant et sa réflexion sur sa pratique, et cela, tout au long de sa carrière.

---

<sup>32</sup> ALTET, Marguerite, PERRENOUD, Philippe, ETIENNE, Richard, et al. (dir.). *Former des enseignants réflexifs – Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck, 2013. Perspectives en éducation et formation.

<sup>33</sup> HETU, Jean-Claude, LAVOIE, Michèle, BAILLAUQUES, Simone (éd.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De Professionnalisation ? De transformation ?*. Bruxelles : de boeck, 1999.

### 3.2 L'enseignant expérimenté

Le concept de pratique réflexive, Perrenoud<sup>34</sup> (2008) le qualifie de « clé de la professionnalisation du métier ». Il envisage que l'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne peut exister sans une forte capacité de réfléchir dans et sur son action. C'est au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels qu'il acquiert, que l'enseignant va pouvoir construire cette capacité, au cœur de son développement permanent. La notion de « pratique réflexive », née de la conception de la « reflective action » de Dewey (1933) et actualisée par Schön avec le concept de « praticien réflexif » (1994) qui différencie posture réflexive du professionnel et réflexion épisodique de chacun, doit devenir une position quasi permanente. La pratique réflexive doit s'inscrire dans un rapport analytique à l'action, indépendant des obstacles rencontrés ou des déceptions perçues dans le métier. La posture réflexive suppose un habitus<sup>35</sup> (Bourdieu, 1972), une forme d'identité<sup>36</sup>. Elle se mesure non pas au discours ou aux intentions de l'enseignant, mais à la place, à la nature, et aux conséquences de sa réflexion dans l'exercice de son métier, en situation de crise ou d'échec comme en vitesse de croisière (Schön, 1994 ; Perrenoud 2008).

Communément, l'analyse et la posture réflexive sont-elles à rechercher seulement auprès des enseignants expérimentés ? À cette question, Perrenoud estime que former des débutants réflexifs est envisageable. Pour cela, l'enseignant stagiaire doit se départir de son métier d'élève pour devenir acteur de sa formation et accepter des formes d'implication, d'incertitude, de risque et de complexité qui peuvent dissuader. La quête de certitude après laquelle court l'enseignant débutant peut être une barrière suffisante à l'engagement dans une démarche réflexive. Le rapport qu'ils ont noué avec le savoir et le métier, ce besoin de contrôle et de direction, ne les invite pas à la réflexion. De plus, si la formation, qu'ils ont suivi, ne leur a pas permis de déconstruire leurs images stéréotypées du métier et

---

<sup>34</sup> PERRENOUD, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier de l'enseignant*. Paris : ESF éditeur, 2008. Pédagogies.

<sup>35</sup> BOURDIEU, Pierre. In PERRENOUD, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier de l'enseignant*. Paris : ESF éditeur, 2008. Pédagogies.

<sup>36</sup> SCHÖN, Donald. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les éditions Logiques, 1994. Formation des maîtres.

d'expliciter suffisamment l'enjeu d'une telle démarche, les enseignants débutants ne s'engageront pas d'eux-mêmes à adopter une attitude différente dans le souci de réagir à l'urgence (Perrenoud, 2008). Il faudrait donc, pour garantir une approche nouvelle de la part des enseignants débutants de la pratique réflexive, quatre conditions. La première, permettre une transposition didactique et des référentiels de compétences essentiellement orientés vers les pratiques d'enseignement et leur dimension réflexive. La seconde, donner une place plus importante aux savoirs de la pratique et sur la pratique pour équilibrer le poids des savoirs à enseigner ou des savoirs savants décontextualisés. De cette façon, l'enseignant débutant pourrait être en mesure d'élargir son champ de vision et de sortir, de l'apanage institutionnel, sans toutefois s'en détourner. La troisième, garantir une formation à la fois universitaire et professionnelle. Et la quatrième condition, celle de prendre possible une formation en alternance, dès ses débuts, avec une forte articulation théorie-pratique (Ibidem : 21). Néanmoins, il est important de constater que si les enseignants débutants émettent des résistances quant à la pratique réflexive, c'est témoigner d'une forme de réflexion sur soi et son environnement qui engage la mise en place d'une pédagogie qui prend peu à peu forme et se construit.

Acquérir la capacité à réfléchir, au-delà de ce que chacun fait spontanément, dans le vif de l'action (prise de décisions), sur l'action en amont (prospective) et en aval (rétrospective) mais aussi sur le système et les structures de l'action individuelle ou collective (conscience des schèmes d'action) (Perrenoud, 2008), n'est possible qu'à force d'expérience et de pratique dans le métier. Tel le dit Bourdieu dans sa définition de l'habitus<sup>37</sup> (1972) comme d'un petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées sans jamais se constituer en principes explicites.

Au regard que porte l'enseignant sur sa pédagogie et à l'analyse qu'il fait des situations de classe, lorsque survient des obstacles tout autant que la recherche des raisons qui font qu'une situation fonctionne, il convient de penser qu'un enseignant expérimenté dispose d'un certain recul nécessaire et favorable à cette analyse clinique et réflexive.

Qu'est-ce donc que la pratique enseignante ? Souvent apparentée à l'activité professionnelle, la pratique n'est pas seulement l'entre-deux de la tâche prescrite et la tâche effective. Altet (2002) définit la pratique comme « l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise

---

<sup>37</sup> BOURDIEU, Pierre. *op.cit.* p. 24.

en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne ». Elle englobe deux composantes : la composante personnelle qui relève d'un engagement dans un groupe professionnel, et la composante collective qui relève d'une culture professionnelle qui colore la pratique singulière de chaque professionnel et la détermine au niveau de l'engagement personnel, de l'action inscrite en situation et au niveau des valeurs liées à la place de l'acteur dans la structure<sup>38</sup> (Altet, 2002 *in* Vinatier, 2013).

La notion d'expérience provient du latin *experientia* qui signifie « faire l'essai de... ». La personne est amenée à vivre des épreuves, et c'est les surmontant qu'elle élargit ses possibilités d'action. Elle apprend donc de ses expériences, enrichit ses connaissances au contact de la réalité et de la vie. L'expérience est écart ; écart entre ce que je veux faire et ce que je fais ; écart entre ce que je souhaite faire et ce que j'arrive à mettre en œuvre ; écart entre ce que je dis que je fais et ce que je fais effectivement ; écart entre ce que je pense avoir fait et ce que j'ai fait. De plus, elle engage un rapport à soi toujours en développement. Solliciter chez des enseignants un rapport à leur expérience, c'est les mobiliser en vue d'une modification de leur propre rapport à eux-mêmes (Ibidem, p 40). Pour exprimer clairement l'expérience professionnelle chez l'enseignant, il peut être cité l'explication de Samurçay et Vergnaud (2000) dans l'ouvrage de Vinatier *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle* :

« Un maître improvise souvent et ne peut avoir l'expérience de tous les cas de figure qui peuvent se présenter ; d'autre part, il n'est pas en mesure, souvent, de mettre des mots sur les phénomènes qui se reproduisent, même s'il réagit de manière adaptée. La forme opératoire de la connaissance est toujours plus riche et plus subtile que la forme prédicative, dans les compétences du maître comme dans les autres » (Samurçay, Vergnaud, 2000 ; Vinatier, 2013).

Approcher la pratique du point de vue de la didactique professionnelle conçoit le travail de l'enseignant selon trois dimensions. En premier lieu, l'importance d'une analyse épistémologique de la tâche, du savoir à apprendre et du faire apprendre. En second lieu, l'importance des situations, la mise en place de situations problèmes amenant à mobiliser des savoirs devient le support d'apprentissage. En dernier lieu, la fonction d'étayage de l'enseignant soit sous la forme de tutelle, soit sous celle de médiation (Ibidem : 115). Toutefois, tout enseignant n'est pas « praticien réflexif ». Néanmoins, s'il parvient à

---

<sup>38</sup> VINATIER, Isabelle. *Le travail de l'enseignant – Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : de boeck, 2013. Le point sur ... Pédagogie.

développer des métacompétences telles que le savoir-analyser, le savoir-réfléchir et le savoir-justifier par un travail sur ses propres pratiques et ses expériences, l'enseignant sera en capacité de construire ses compétences d'adaptation caractéristiques de l'enseignant professionnel<sup>39</sup> (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001 : 40).

Pour conclure cette partie, il est important de rappeler que l'enseignement s'oriente selon trois logiques en tension : celle de la conduite pragmatique de la classe (régulation des tâches, des échanges, des comportements) ; celle des relations intersubjectives et celle des enjeux épistémiques (logique du savoir et des apprentissages visés) (Ibidem : 36). Pour répondre à ces objectifs mais aussi porter et soutenir sa profession, la pratique réflexive est bénéfique à l'enseignant dans le sens où elle lui permet de compenser la légèreté de sa formation professionnelle, de favoriser l'accumulation de savoirs d'expérience, d'accréditer une évolution vers la professionnalisation, de le préparer à assumer une responsabilité éthique et politique, de faire face à la complexité croissante des tâches et de l'aider à mieux vivre un métier jugé, notamment par Freud, impossible. Cette réflexion analytique permet aussi à l'enseignant de se donner les moyens de travailler sur soi, d'ouvrir la coopération entre collègues favorisant le climat professionnel et d'accroître ses capacités d'innovation (Perrenoud, 2008 : 46). En cela, l'enseignant dispose d'un atout de taille pour construire du sens. Mais quel sens ? Le sens du travail et de l'école, mais aussi le sens de la vie parce qu'on peut difficilement le séparer du métier de l'humain (Perrenoud, 2008 : 59) sur l'humain et par l'humain qu'est le métier d'enseignant. En cela, l'enseignant expérimenté serait-il plus à même de permettre aux élèves en difficulté de mettre en place des stratégies compensatoires et de les guider dans leurs apprentissages plus aisément qu'un enseignant débutant ? Il ne s'agit pas d'opposer l'expérience à la formation mais de comparer les outils mis en œuvre par les enseignants qu'ils soient débutants ou expérimentés au profit des élèves en difficulté d'apprentissage.

À présent qu'il est possible de statuer sur l'avancée de la littérature vis-à-vis de cette thématique et des positionnements de la recherche, il faut se confronter à la réalité du terrain et saisir les avis de ces enseignants débutants et expérimentés dans le vif de l'action au sein même de leur *praxis*.

---

<sup>39</sup> PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne, PERRENOUD, Philippe. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 3<sup>e</sup> édition, 2001. Perspectives en Education et Formation.

# Synthèse et problématique

---

Ayant vus les difficultés que peuvent rencontrer les dyslexiques autant du point de vue de l'apprentissage de la lecture que de l'écriture, il est important de souligner que tout élève dyslexique ne rencontrera pas des difficultés au niveau de la graphie, bien qu'un tel fait soit récurrent. La dysorthographe pouvant fréquemment être associée à la dyslexie, il s'agirait toutefois de s'interroger sur la comorbidité des troubles associés à ces difficultés et d'élargir leur impact sur les apprentissages. De plus, tout élève dyslexique ne rencontrera pas non plus les mêmes difficultés en lecture, et de la même façon. En effet, certains élèves dyslexiques pourront rencontrer des difficultés en lecture à voix haute et d'autres non. Il faut s'attacher à la singularité et la subjectivité de chaque élève afin de prendre en considération le trouble qui est le sien, mais également le rapport qu'entretient l'élève vis-à-vis de ses difficultés. Il ne s'agit pas de mettre en œuvre des aides au sein d'une classe pour apporter des facilités à ces élèves sans tenir un certain recul sur l'efficacité de ces moyens. En effet, une aide spécifique qui pourrait rendre service à un élève dyslexique en particulier ne signifie pas qu'elle sera efficace à tous les élèves dyslexiques que l'enseignant pourrait croiser. En ce sens, l'observation et la réflexion qu'un enseignant va poser sur chacun de ses élèves, guidées par son expérience et sa compétence, vont lui permettre de mettre en place des outils et des aides efficaces et adaptés aux élèves en requérant le besoin.

De ce raisonnement découle la problématique de recherche, à savoir, comment s'oriente la pratique de l'enseignant dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture face à des élèves diagnostiqués dyslexiques. Dans le but d'approcher plus finement cette thématique et d'aborder un raisonnement expérimental, deux hypothèses de recherche seront énoncées.

La première : L'expérience professionnelle des enseignants expérimentés pourrait être plus favorable aux élèves dyslexiques que celles des enseignants débutants dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture détenant un rapport au savoir plus réflexif.

La deuxième : Les attendus scolaires requis en fin de classe de primaire, en vue de passer en classe de sixième, produisent un effet négatif sur les capacités des élèves en difficulté de lecture et d'écriture et cela indépendamment de l'expérience de l'enseignant.

# Méthodologie de recherche

---

Afin de tester les hypothèses émises et d'en vérifier la validité, il sera identifié deux variables indépendantes : la variable degré d'expérience de l'enseignant (comportant deux modalités, débutant et expérimenté) et la variable niveau scolaire (composée également de deux modalités, enseignant de CE2 et enseignant de CM2). Les réponses des sujets constitueront la variable dépendante de cette étude. L'âge des enseignants ne sera toutefois pas maîtrisé, l'étude s'intéressant à l'expérience de chacun et non à l'âge des participants. L'étude se centrera donc sur les enseignants du premier degré exerçant en CE2 et en CM2. Le choix de ces deux niveaux détermine la marge admissible pour parler de dyslexie à proprement parler. Avant le CE2, il est encore trop délicat d'en affirmer le diagnostic. Le CM2 (ou dernière année d'élémentaire) permettra de mettre en exergue la gestion et l'organisation de l'enseignant, compte tenu des attentes et impératifs qu'engage la fin du cycle des approfondissements. Il est attendu de la part des enseignants qu'ils s'appuient sur la classe qu'ils ont en responsabilité cette année, tout autant que sur leurs expériences antérieures, afin de répondre le plus justement aux questions posées dans le questionnaire de recherche. Les questions, rédigées de façon à prendre en compte les modalités de chaque variable, devraient permettre de collecter un maximum de réponses.

## **I. Participants**

Vingt enseignants du cycle III, sélectionnés aléatoirement, représentent la population de cette étude. Dix exercent en CE2 et dix en CM2. Pour chaque niveau de classe, les avis des enseignants expérimentés et débutants ont été recueillis à l'aide d'un questionnaire. Cependant, la variable « sexe des participants » n'a pu être mesurée avec exactitude, en raison de la distribution anonyme par voie électronique du questionnaire. De plus, compte tenu des possibilités d'accès à la population et dans un souci de collecter un maximum de questionnaires, les professeurs des écoles stagiaires (PES), actuellement inscrits à l'école supérieure du professorat de l'éducation, représentent, en grande majorité, la population des enseignants débutants. Pour les enseignants expérimentés, les avis de certains PEMF (professeurs des écoles maîtres formateurs) ont été, entre autres, recueillis.

## II. Matériel

Dans un souci d'objectivité, de fidélité et de validité, l'outil d'expérimentation choisi est le questionnaire d'enquête. Afin d'établir les items nécessaires pour répondre aux hypothèses et permettre d'obtenir des résultats fidèles, quatre entretiens semi-directifs ont été menés en amont. Ces entretiens ont permis de dégager les grandes problématiques soulevées en fonction du niveau, aussi bien en CE2 qu'en CM2, mais aussi de la posture professionnelle de l'enseignant et de son regard sur sa pratique, qu'il soit débutant ou expérimenté. Ont ainsi été interviewés, deux enseignants de CE2 et deux enseignants de CM2.

Méthodologie à fois quantitative et qualitative, le questionnaire permettra une approche fine des réponses des sujets et apportera plus d'exactitude aux questions énoncées. Ces quatre entretiens ont été retranscrits fidèlement<sup>40</sup> et ont permis d'analyser l'ensemble du contenu pour en préciser les items sélectionnés, nécessaires à la réalisation du questionnaire. Afin de procéder au classement imposé par les variables, il a été demandé aux participants de mentionner le niveau de classe (CE2 ou CM2) et le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant.

Le questionnaire, composé de huit questions, interroge les enseignants sur leur pratique et la conduite de leur classe, en portant une attention particulière aux apprentissages de la lecture et de l'écriture. Des questions plus élargies permettent de mettre en valeur la place de l'enseignant en tant que fonctionnaire de l'Etat, vis-à-vis des programmes<sup>41</sup> et des exigences à considérer (en lien avec le socle commun de connaissances et de compétences du 11 juillet 2006). Le choix des questions découle des hypothèses de recherche énoncées. L'analyse permettra par la suite de valider ou d'invalider ces hypothèses. Les questions seront en grande majorité des questions ouvertes, afin de donner plus de liberté aux participants dans leurs réponses et d'offrir de plus larges perspectives dans le codage des résultats<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Voir Annexes complémentaires.

<sup>41</sup> B.O Hors-série N°3 du 19 juin 2008.

<sup>42</sup> DE SINGLY, François. L'enquête et ses méthodes – Le questionnaire. Paris : Armand Colin, 2010. 128

### **III. Protocole**

Contrairement aux quatre entretiens qui ont été réalisés de concert avec la personne concernée, les questionnaires ont été diffusés par voie électronique ou par voie directe (en démarchant les écoles de proximité). Un délai butoir, nécessaire à la réalisation du traitement des données, a été imposé aux participants pour retourner le questionnaire. Ce dernier se compose d'une phrase introductive présentant le but et l'intérêt de la recherche.

### **IV. Traitement des données**

Le traitement des données a débuté par une lecture fine de l'ensemble des questionnaires qui ont été ensuite regroupés par VI et relus. Ceux appartenant au CE2 ont été classés d'un côté et ceux appartenant au CM2 de l'autre, puis séparés à nouveau en fonction de l'expérience des enseignants.

Chaque question constitue une catégorie ou un item particulier. Par exemple, la première a pour item spécifique l'hétérogénéité de la classe. Ensuite, chacune a été traitée séparément pour faire émerger un codage d'analyse général, dans le but de parvenir à un regroupement des données dans leur ensemble indépendamment des variables étudiées. Ce codage a mis en lumière différents types d'arguments pour chacune des huit questions posées. Une fois chaque réponse classée par type d'arguments, elles ont fait l'objet d'un comptage pour faire émerger des données statistiques, qui permettront ou non d'identifier des tendances, ou des données significatives par rapport à la question posée. Ces données permettent de mettre en exergue la pertinence des questions vis-à-vis des réponses des sujets mais aussi d'en conclure la congruence ou non en fonction des hypothèses émises. Toutefois, il faudra tenir compte de l'analyse faite sur les réponses des sujets et de leur sensibilité. En effet, l'inconvénient des questionnaires à questions ouvertes réside dans le fait que les sujets ne répondent pas aussi justement à la question posée, soit par incompréhension, soit par manque de temps ou d'opinion. L'analyse des résultats portera sur l'exploitation des données interprétées sous forme de tableaux<sup>43</sup> et de figures après codage des réponses.

---

<sup>43</sup> Voir Annexes.

# Résultats

---

Les résultats de l'étude traiteront aussi bien des entretiens préliminaires qui ont été nécessaires à la construction du questionnaire, que de l'ensemble des questions de ce dernier. Il sera ainsi présenté les résultats bruts des réponses des participants et précisé le choix qui a été fait pour considérer les réponses ouvertes de chacun. Les types d'arguments sélectionnés pour répondre aux grandes catégories signifiées par les huit questions s'orientent en fonction des variables indépendantes de l'étude, à savoir le niveau de classe et le degré d'expérience des enseignants.

## **I. Présentation des entretiens**

Après retranscription des quatre entretiens<sup>44</sup>, il a été prélevé, pour chacun d'eux, les problématiques sous-jacentes guidées par les questions posées lors de l'entretien. Les questions jugées trop ouvertes n'ont pas été conservées dans le questionnaire final, par souci de réponses trop étendues de la part des participants. Le but de ces entretiens fut d'éclairer les questions que se pose un enseignant dans sa pratique, et de parvenir à les reformuler sous forme d'interrogations simples amenant une réponse manifeste. Les questions de l'entretien ont, pour certaines, été revues, adaptées ou supprimées pour le questionnaire, ne pouvant être explicitées autrement que de visu. L'intérêt du questionnaire est qu'il doit être facile à remplir, efficace et peu coûteux en temps. Les questions devaient ainsi être claires, synthétiques et concises. Toutefois, le questionnaire appelait à une réflexion de la part de l'enseignant sur sa pratique et sur sa classe. Les entretiens ont donc été un apport central dans la réalisation du questionnaire mais aussi des arguments sous-jacents aux questions posées.

## **II. Présentation des résultats des questionnaires**

Cette partie présentera exhaustivement les réponses apportées par les participants aux huit questions des vingt questionnaires collectés<sup>45</sup>. Différents types d'arguments seront exposés en fonction des catégories réalisées, car les participants pouvaient énoncer différentes réponses pour la même question.

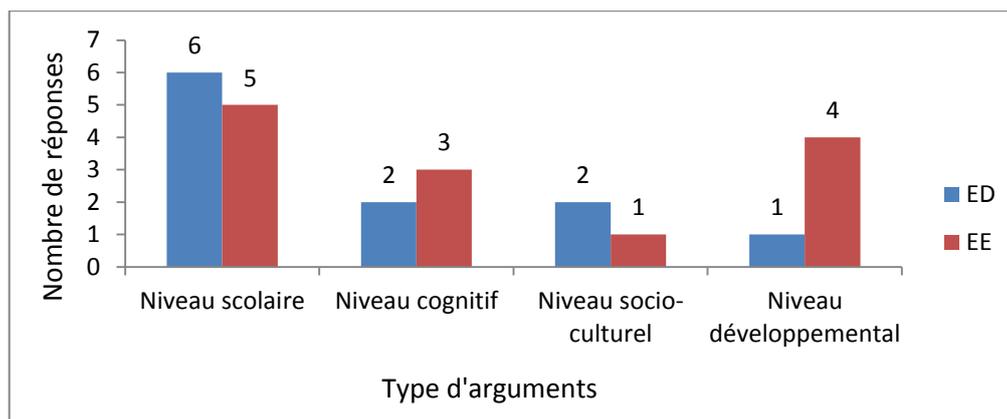
---

<sup>44</sup> Voir Annexes complémentaires.

<sup>45</sup> Voir Annexes.

## 2.1 Analyse de la question 1 : « Que pouvez-vous me dire sur l'hétérogénéité dans la classe ? »

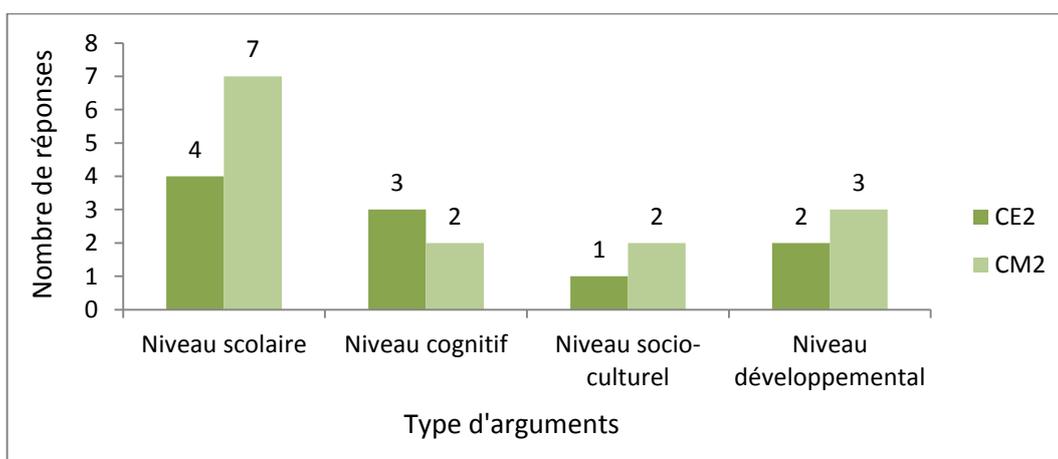
L'analyse des réponses a permis de dégager les catégories d'arguments suivants, à savoir le niveau scolaire, le niveau cognitif, le niveau socioculturel et le niveau développemental. Les réponses à la question 1 apparaissent sur les figures 1 et 2 en fonction des variables indépendantes.



**FIGURE 1.**

*Nombre de réponses pour chaque type d'arguments en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE »)*

Cette figure se lit de la façon suivante : 6 réponses d'enseignants débutants sur 11 envisagent l'hétérogénéité selon le niveau scolaire des élèves (élèves disparates, niveau différent, marge importante entre les élèves ...). 4 avis sur 13 de la part des enseignants expérimentés s'accordent à penser que l'hétérogénéité des élèves est due à un niveau de développement différent chez les élèves.



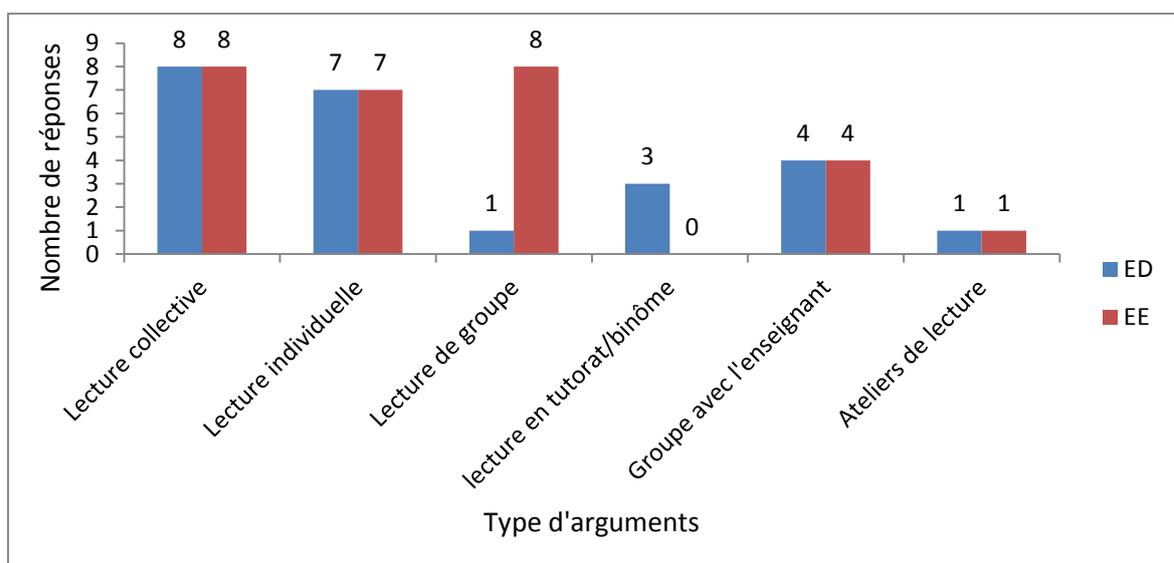
**FIGURE 2.**

*Nombre de réponses des enseignants pour chaque type d'arguments en fonction du niveau de classe auquel ils enseignent (CE2 ou CM2)*

Il peut donc être constaté qu'en CM2, l'hétérogénéité se ressent plus fortement en termes de niveau scolaire qu'en CE2. Les disparités entre élèves semblent plus élevées en CM2 qu'en CE2. Le niveau socioculturel des élèves n'est pas un facteur prépondérant à l'hétérogénéité des classes pour les enseignants de CE2 comme de CM2. Dans les deux niveaux de classe sont remarquées des différences d'ordre cognitif et développemental.

## **2.2 Analyse de la question 2 : « Comment menez-vous principalement vos séances en lecture (en groupe, en collectif, individuellement) ? »**

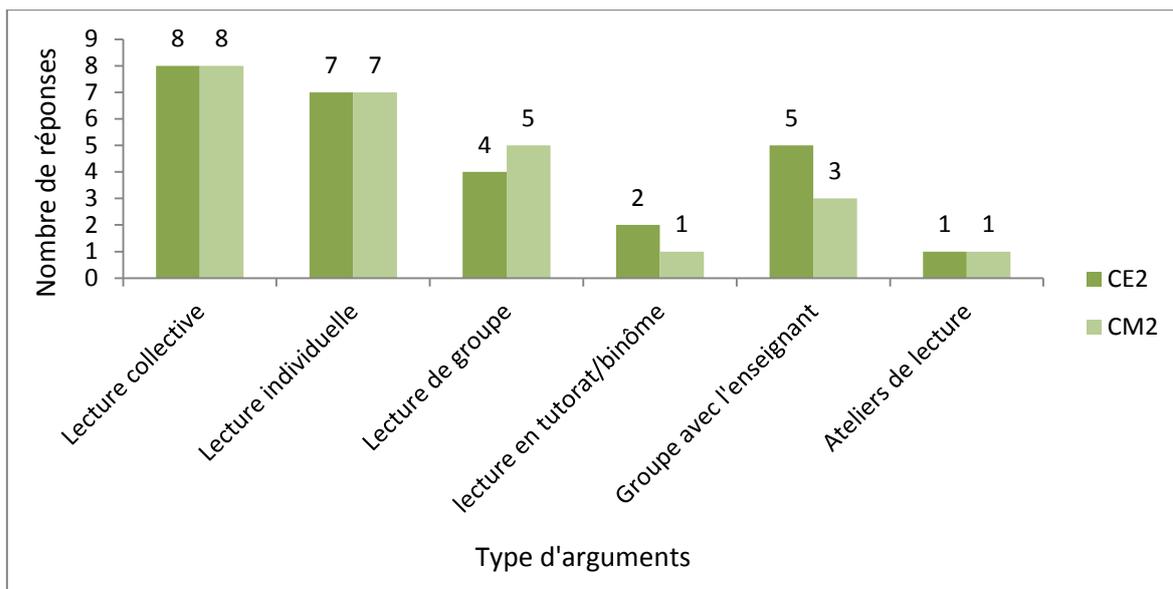
Le but de cette question est de savoir comment les enseignants organisent leurs séances en lecture. Six types d'arguments ont résulté des réponses des sujets, mais une seule n'a pu être exploitée, ne figurant dans aucune catégorie. Les réponses des participants sont exposées dans les figures 3 et 4 suivantes.



**FIGURE 3.**

*Nombre de réponses pour chaque type d'arguments en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE »)*

Les enseignants, aussi bien débutants qu'expérimentés, pratiquent la lecture durant leur séance selon les modalités suivantes : lecture collective, individuelle, par ateliers, et en renforcement avec l'enseignant. Une majorité d'enseignants expérimentés utilisent le regroupement par groupe pour la lecture. À contrario, les enseignants débutants ont recours au tutorat, avec 3 avis recueillis sur les 9 questionnaires, ce que ne font pas les enseignants expérimentés.



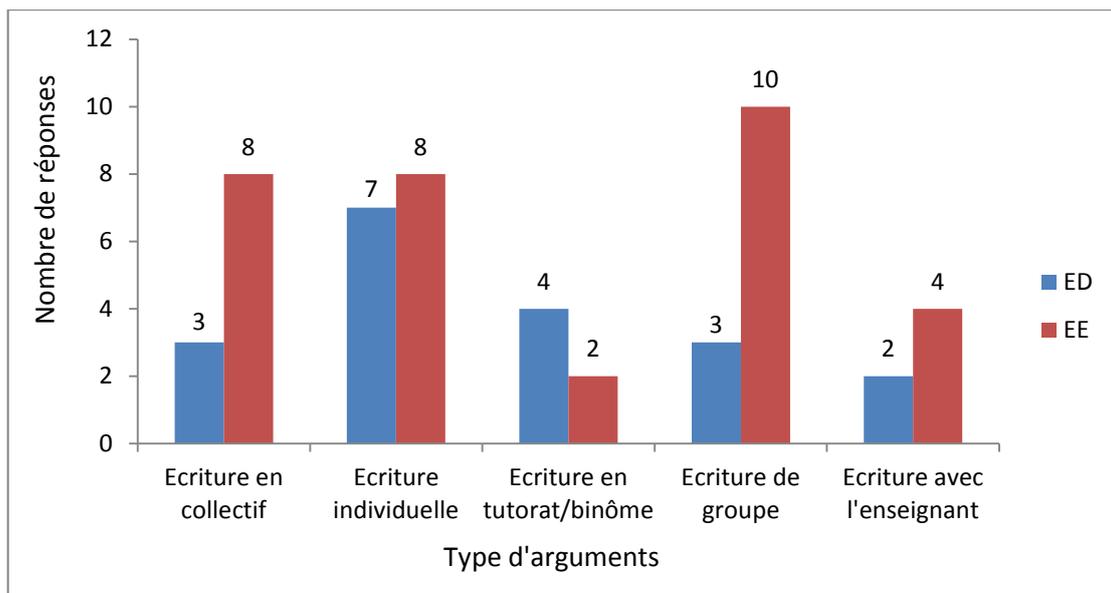
**FIGURE 4.**

*Nombre de réponses des enseignants pour chaque type d'arguments en fonction du niveau de classe auquel ils enseignent (CE2 ou CM2)*

Quel que soit le niveau de classe, les activités de lecture sont menées collectivement, individuellement et par ateliers. On constate un taux de réponses plus élevé en CE2 (5 avis favorables) qu'en CM2 (3 avis favorables) concernant le groupe de renforcement avec l'enseignant. À contrario, la lecture de groupe semble plus présente en CM2 (5 avis) qu'en CE2 (4 avis). Les réponses à cette question ne laissent pas apparaître de franche démarcation entre les enseignants débutants et expérimentés, quel que soit le niveau de classe sur l'ensemble des 20 questionnaires.

### **2.3 Analyse de la question 3 : « Comment menez-vous principalement vos séances en écriture (en groupe, en collectif, individuellement) ? »**

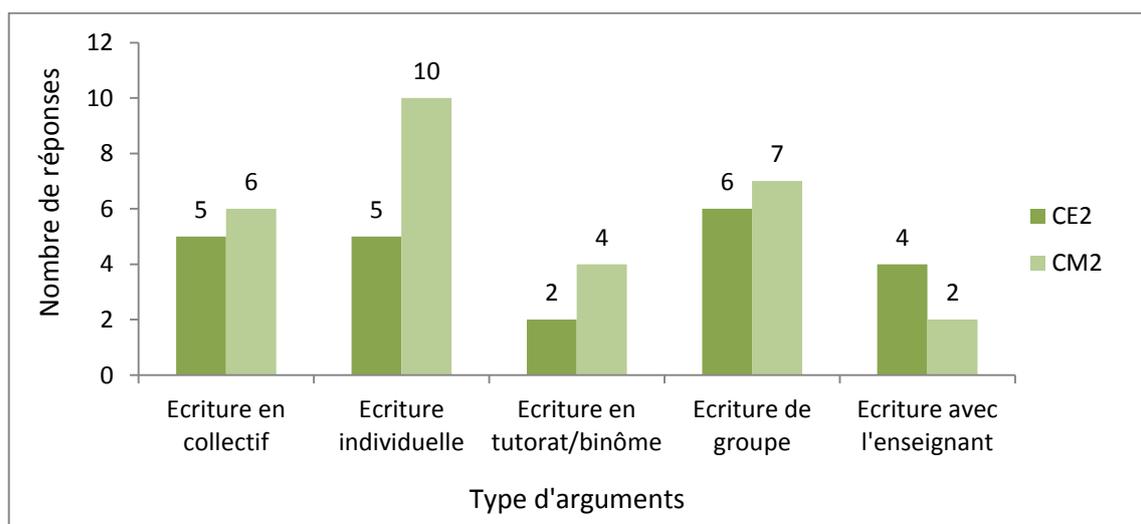
Ces catégories se rapportent majoritairement à celles de la question précédente, à la différence qu'il n'a pas été fait état d'« ateliers d'écriture » dans les réponses des sujets. Il est important de signaler que trois questionnaires sur les vingt n'ont pu être exploités pour cette question ; les réponses données ne permettant pas de connaître le positionnement de l'enseignant en matière de production d'écrits. Les réponses à cette question sont présentées par les figures 5 et 6.



**FIGURE 5.**

*Nombre de réponses pour chaque type d'arguments en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE »)*

Avec 8 réponses pour 11 questionnaires, les enseignants expérimentés favorisent l'écriture collective et l'écriture de groupe comme modalités de travail en productions d'écrits. Ces deux modalités ne semblent pas convenir aux enseignants débutants, qui privilégient l'écriture individuelle ou en binôme. La différenciation au niveau de l'écriture semble plus présente chez les enseignants expérimentés que débutants, à raison d'une organisation et d'une gestion de la classe qui nécessitent une certaine préparation et du savoir-faire.



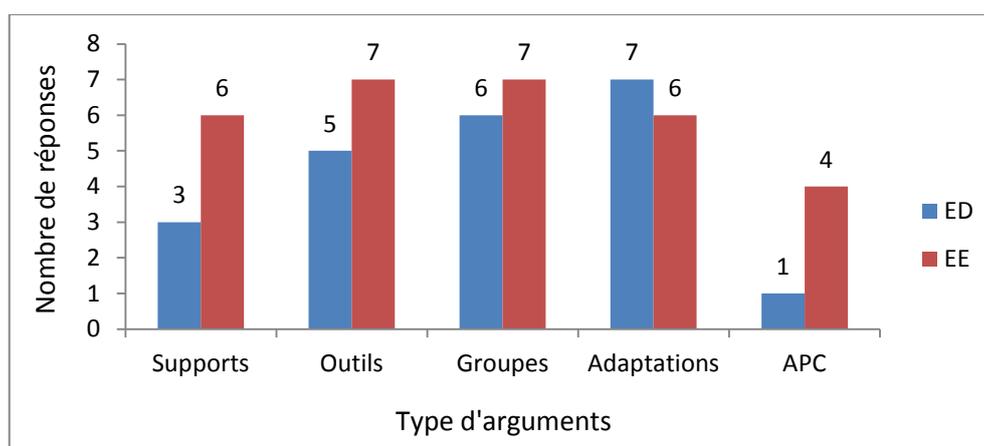
**FIGURE 6.**

*Nombre de réponses des enseignants pour chaque type d'arguments en fonction du niveau de classe auquel ils enseignent (CE2 ou CM2)*

L'écriture individuelle prédomine en CM2, compte tenu du niveau d'autonomie à acquérir par les élèves et de leur capacité à rédiger un texte d'une quinzaine de lignes au sortir du cycle 3. Les autres modalités de travail sont aussi bien utilisées en CE2 qu'en CM2. Le tutorat en écriture semble plus présent en CM2 qu'en CE2. Néanmoins, l'écriture secondée par l'enseignant diminue en CM2.

**2.4 Analyse de la question 4 : « Mettez-vous en œuvre des aides pour faciliter l'acquisition des apprentissages en lecture et écriture pour les élèves rencontrant des difficultés ? Si oui, lesquelles (soyez le plus exhaustif possible) ? »**

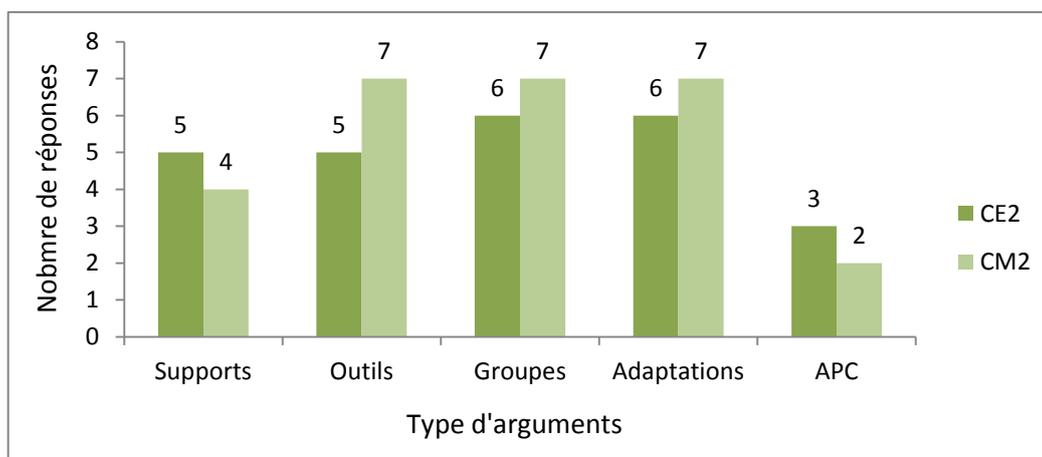
Pour traiter les aides tenant de l'écrit et celles tenant de la lecture, les types d'arguments fournis par les participants ont été catégorisés selon les grandes familles d'aides proposées aux élèves rencontrant des difficultés et ayant trait à la différenciation. Les catégories sont les suivantes : les aides fournies via des supports (regroupant le dictionnaire, le cahier, les affichages, le sous-main individualisé, les images, les marottes), via des outils (boîtes à mots, surligneurs fluo, vocabulaire donné, banque de mots, grille et/ou trame d'écriture), via le groupe (binôme ou tutorat, groupe différencié avec l'enseignant, atelier spécifique), via des adaptations (moins de contraintes d'écrits ou de lecture, dictée à l'adulte, fiche différenciée, aide de l'enseignant, police Arial 12) et via les APC (Activités Pédagogiques Complémentaires regroupant les aides personnalisées et individualisées). Les figures 7 et 8 exposent les réponses des enseignants selon leur manière de mettre en place la différenciation dans leur classe.



**FIGURE 7.**

*Nombre de réponses pour chaque type d'arguments en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE »)*

Varier les supports et les outils, favoriser la dynamique de groupe et proposer des adaptations aux élèves en difficulté sont choses acquises de la part des enseignants. Il ne peut être attesté d'un seuil de significativité entre les enseignants expérimentés et débutants sur cette question, compte tenu d'un nombre plus élevé de questionnaires auprès des enseignants expérimentés (9 questionnaires d'enseignants débutants collectés pour 11 questionnaires d'enseignants expérimentés). Néanmoins les heures d'APC (activités pédagogiques complémentaires) semblent plus exploitées par les enseignants expérimentés pour des temps de remédiation.



**FIGURE 8.**

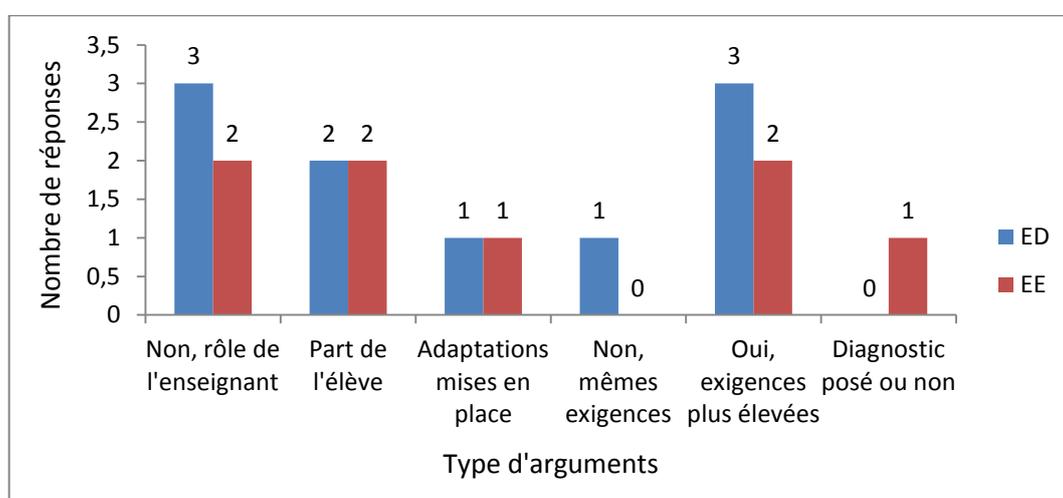
*Nombre de réponses des enseignants pour chaque type d'arguments en fonction du niveau de classe auquel ils enseignent (CE2 ou CM2)*

Différencier les outils, travailler par groupe et mettre en place des adaptations en classe pour les élèves en difficulté sont les trois axes principaux que l'on retrouve en CE2 et CM2. La diversité des supports se manifeste plus nettement en CE2 qu'en CM2. De plus, en CE2, les heures d'APC semblent être utilisées au profit des élèves en difficulté et non en CM2.

**2.5 Analyse de la question 5 : « Pensez-vous que les exigences et attendus en fin de cycle III (CM2) puissent produire un effet plus néfaste sur les élèves atteints de dyslexie plutôt qu'en CE2 ? »**

Cette question a engendré des difficultés de réponse de la part de tous les enseignants sondés. Six enseignants expérimentés, dont plus de la moitié en CM2 (4 enseignants) n'ont pas répondu à cette question contre trois enseignants débutants. Les causes de ce résultat peuvent provenir soit de la formulation complexe de la question, soit d'un refus de prendre

position de la part des enseignants. Les réponses ont toutefois permis d'établir six types d'arguments. Le premier argument donne une réponse négative à la question, car c'est le rôle du professeur des écoles de ne pas faire ressentir d'effet négatif à ses élèves. Le deuxième suppose que c'est à l'élève, aidé de l'enseignant, de mettre en œuvre des stratégies compensatoires avant le CM2 pour éviter cet effet. Le troisième argument laisse à penser que la mise en place d'adaptations à la disposition de l'élève est nécessaire. Le quatrième avance que les exigences scolaires sont plus élevées en CM2 qu'en CE2, raison pour laquelle les élèves dyslexiques rencontreraient plus de difficulté. Cet argument présume que les programmes du 1<sup>er</sup> degré seraient inadaptés aux élèves, creusant des écarts entre eux. Les réponses qui témoignent qu'un enseignant peut avoir des exigences plus élevées envers ses élèves, de manière inconsciente, viendront appuyer le quatrième argument. Le cinquième expose, quant à lui, une absence d'effet néfaste sur les élèves dyslexiques puisque le degré d'exigence est le même en CE2 et CM2. Le dernier argument, qui n'a été soulevé que par un seul enseignant, est celui qui interroge le diagnostic de dyslexie. En effet, un tel effet néfaste peut varier si l'élève est diagnostiqué dyslexique avant le CM2 ou pas. Les réponses sont présentées par les figures 9 et 10.

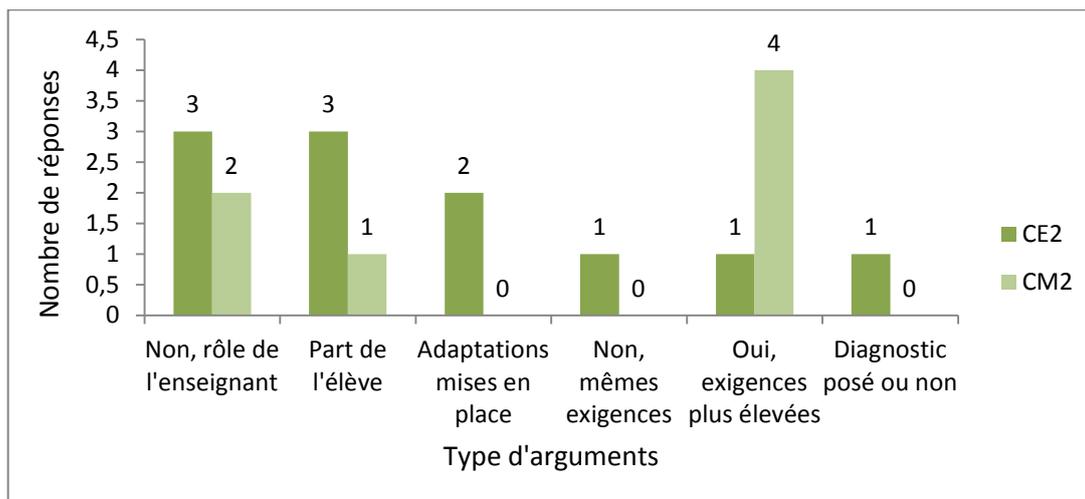


**FIGURE 9.**

*Nombre de réponses pour chaque type d'arguments en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE »)*

Les enseignants s'accordent à penser que les exigences de fin de cycle 3 n'interfèrent pas en CM2 qu'en CE2. Pour eux, l'enseignant ne doit pas faire ressentir de pression à ses élèves, notamment à ceux atteints de dyslexie. Dans cette optique, ils privilégient la mise en place d'adaptations en classe le plus tôt possible. Toutefois, il est important de souligner

l'importance du rôle que joue l'élève vis-à-vis de ses difficultés et des moyens qu'il se doit de mettre en œuvre pour parvenir à les compenser. À souligner que 3 enseignants en CE2 et 2 en CM2 ont conscience des exigences qui se durcissent en fin de cycle et des effets néfastes qu'ils engagent sur les élèves dyslexiques. De plus, un enseignant a soulevé l'importance de l'établissement d'un diagnostic de dyslexie. En effet, celui-ci peut jouer un rôle déterminant aussi bien du côté de l'enseignant que de l'élève, s'il est posé le plus tôt possible, afin de leur permettre de s'adapter au mieux.



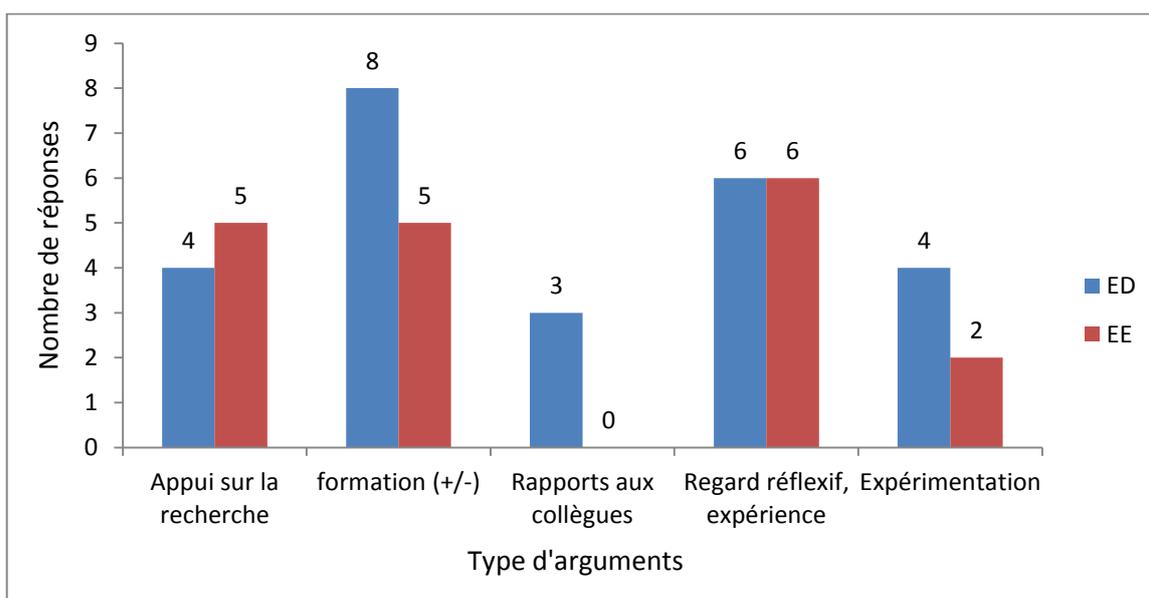
**FIGURE 10.**

*Nombre de réponses des enseignants pour chaque type d'arguments en fonction du niveau de classe auquel ils enseignent (CE2 ou CM2)*

Ici, les avis divergent en fonction du niveau de classe. En CE2, les enseignants auraient tendance à penser qu'avec des adaptations suffisantes et des stratégies compensatoires que mettra en place l'élève, les exigences de fin de cycle 3 n'auront pas d'effet néfaste sur les élèves atteints de dyslexie. En CM2, confrontés au réel de leur classe, ils s'accordent sur le fait qu'en raison des exigences plus importantes qu'en CE2, les élèves dyslexiques rencontrent plus de difficultés et cela malgré une conscience certaine de la part de l'enseignant et de l'élève dyslexique.

## 2.6 Analyse de la question 6 : « Quel regard portez-vous sur votre pratique (réflexion personnelle, rapport au savoir, axes nouveaux de la recherche, formations) ? »

Cette question permet de savoir comment les enseignants jugent leur pratique et comment, quotidiennement, ils l'enrichissent afin de toujours répondre aux besoins de leurs élèves d'une année sur l'autre. Les arguments exposés sont les suivants : leur pratique est enrichie par la recherche, par la formation, par les rapports entre collègues (essentiellement pour les enseignants débutants), par la réflexion personnelle (qualifiée de regard réflexif qui s'obtient par l'expérience) et l'expérimentation. Pour ce qui est de la formation, les avis divergent. Pour les enseignants expérimentés, la plus-value de la formation continue est encore trop peu accessible (notamment dans les domaines de la psychologie de l'enfant ou des problématiques –dys). Pour les enseignants débutants, la formation initiale suivie à l'école supérieure du professorat et de l'éducation est jugée trop théorique vis-à-vis de la réalité en classe.



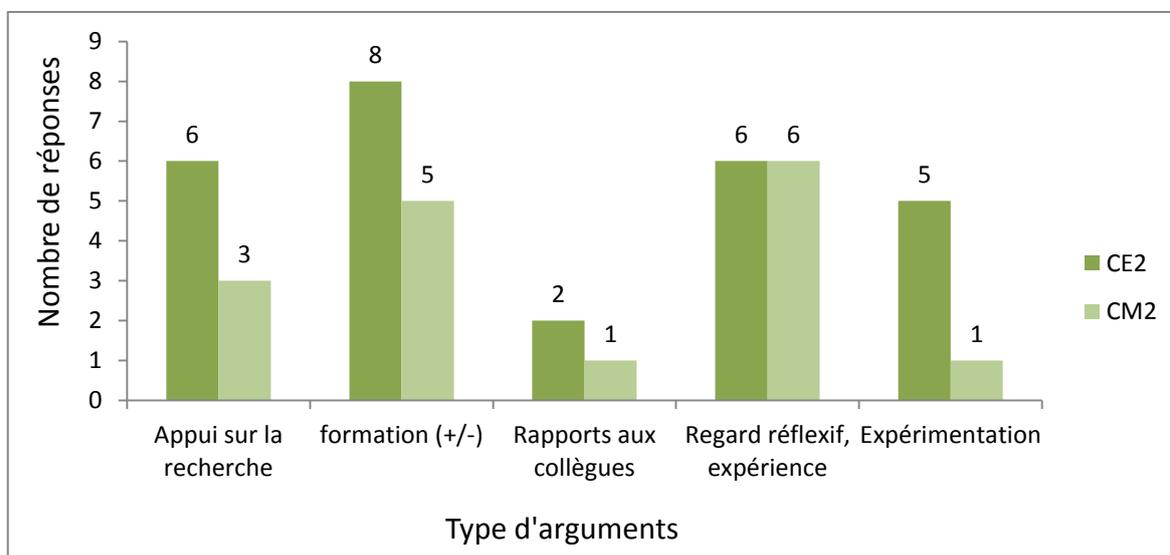
**FIGURE 11.**

*Nombre de réponses pour chaque type d'arguments en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE »)*

L'ensemble des enseignants, débutants et expérimentés, a conscience de l'importance d'un regard réflexif sur leur pratique et des bienfaits de l'expérience sur cette dernière. Les enseignants débutants abordent leur pratique en multipliant les expérimentations (4 avis sur 9) et testent des techniques et méthodes nouvelles appuyées par la recherche et par le

rapport aux pairs, certainement plus expérimentés, pour trois d'entre eux. Si certains expriment la richesse de leur parcours de formation - majoritairement des enseignants débutants ayant fait leurs études à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) ou à l'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) – pour 5 sur 8 d'entre eux, les trois autres la jugent pauvre et éloignée du terrain d'exercice. À noter que la formation initiale semble plus valorisée que la formation continue qui est perçue comme peu enrichissante ou peu accessible.

Les enseignants expérimentés s'appuient sur leur pratique pour attester des conduites satisfaisantes et moins satisfaisantes en classe sans avoir recours à l'expérimentation, pour la majorité d'entre eux, sachant ce qui est bénéfique ou non à la classe. 5 enseignants expérimentés sur 11 s'intéressent à la recherche et l'utilisent dans leur pratique quotidienne. La formation fait l'objet d'un intérêt particulier dans le processus de pratique réflexive pour 5 enseignants sur 11. Néanmoins, ces cinq enseignants considèrent la formation continue comme peu rigoureuse – les thématiques comme la psychologie de l'enfant ou les élèves en difficulté d'apprentissage ne sont pas proposées – et difficilement accessibles.



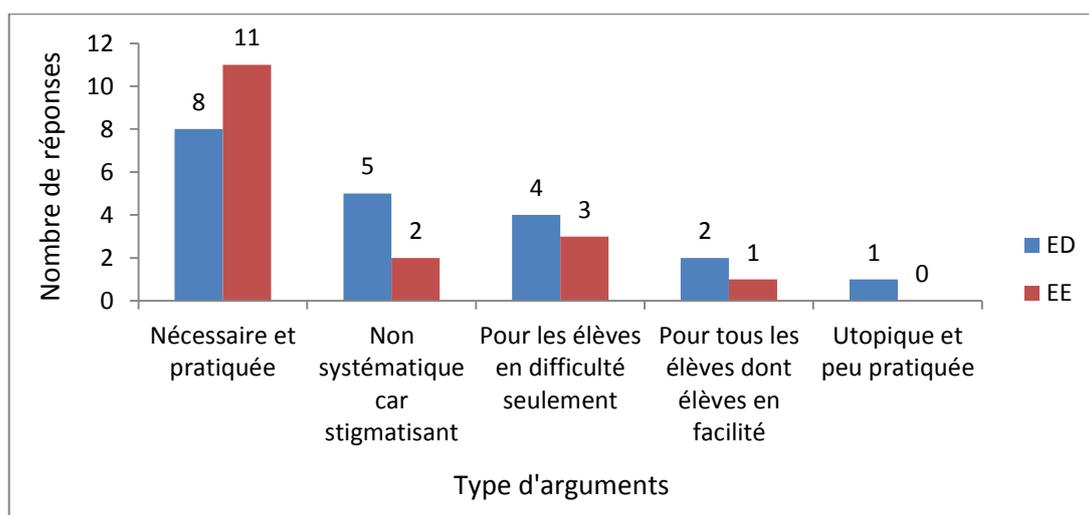
**FIGURE 12.**

*Nombre de réponses des enseignants pour chaque type d'arguments en fonction du niveau de classe auquel ils enseignent (CE2 ou CM2)*

Il peut être constaté que faire de sa pratique une pratique réflexive se retrouve aussi bien en CE2 qu'en CM2. L'expérimentation est plus pratiquée en CE2 qu'en CM2 en raison du niveau de la classe. Privilégiant l'autonomie en dernière année d'élémentaire, les enseignants semblent favoriser des méthodes plus sûres et se fient moins à l'expérimentation, n'ayant pas droit à l'erreur. L'appui sur la recherche est majoritaire en CE2 avec 6 avis sur 10 contre 3 sur 10 en CM2. La formation semble plus sollicitée en CE2, avec 8 avis sur 10 qu'en CM2 avec la moitié des avis seulement. Les rapports entre pairs paraissent plus marqués en CE2 qu'en fin de cycle III.

### **2.7 Analyse de la question 7 : « Que pensez-vous du concept de pédagogie différenciée ? En faites-vous usage dans votre pratique ? »**

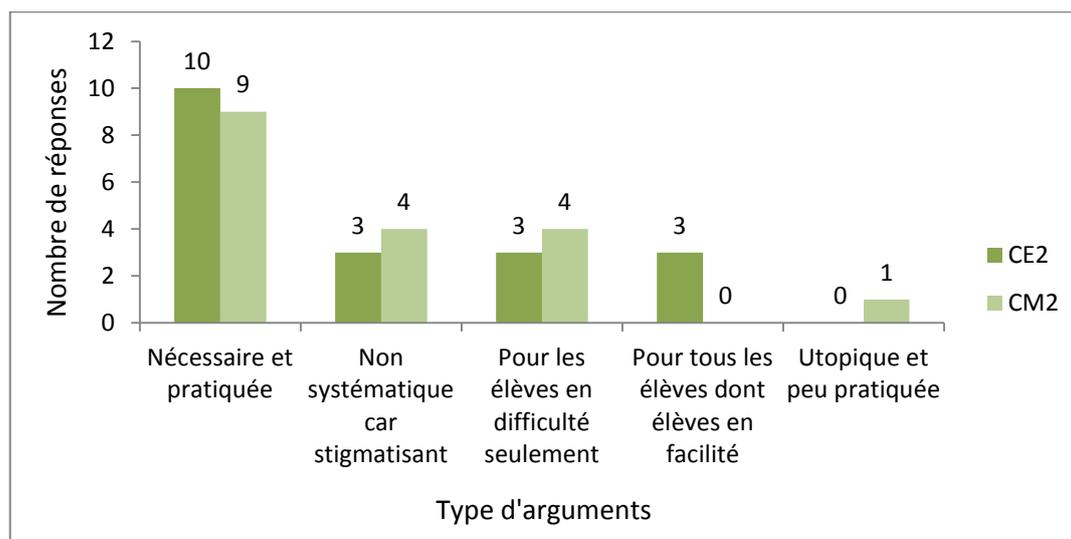
Tous les participants ont répondu à cette question. Les types d'arguments sont au nombre de cinq. Le premier est plutôt général et englobe la majorité des réponses des sujets. Le deuxième apporte des précisions quant au regard que porte l'enseignant sur la différenciation. Le troisième laisse entendre que la différenciation n'est utile qu'aux élèves en difficulté d'apprentissage. Le quatrième vient contraster le troisième type d'arguments en utilisant la différenciation dite « vers le haut », qui s'adapte à tous les élèves, aux plus en difficulté comme aux plus avancés. Le cinquième apporte une vision de la différenciation utopique dont la réalisation en classe reste pauvre et peu pratiquée. Les figures 13 et 14 rassemblent les réponses prélevées des vingt questionnaires.



**FIGURE 13.**

*Nombre de réponses pour chaque type d'arguments en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE »)*

L'ensemble des enseignants expérimentés pense la pédagogie différenciée nécessaire et l'utilise quotidiennement dans leur pratique, contre 8 enseignants débutants sur 9, dont un la juge utopique. 5 enseignants débutants sur 9, contre 2 enseignants expérimentés sur 11, pensent que la pédagogie différenciée peut stigmatiser les élèves, et pour cette raison, l'utilisent mais pas systématiquement. Sur les 20 questionnaires, 7 enseignants se servent uniquement de la différenciation pédagogique auprès des élèves en difficulté et 3 enseignants l'appliquent aussi bien aux élèves en difficulté qu'à ceux en facilité.



**FIGURE 14.**

*Nombre de réponses des enseignants pour chaque type d'arguments en fonction du niveau de classe auquel ils enseignent (CE2 ou CM2)*

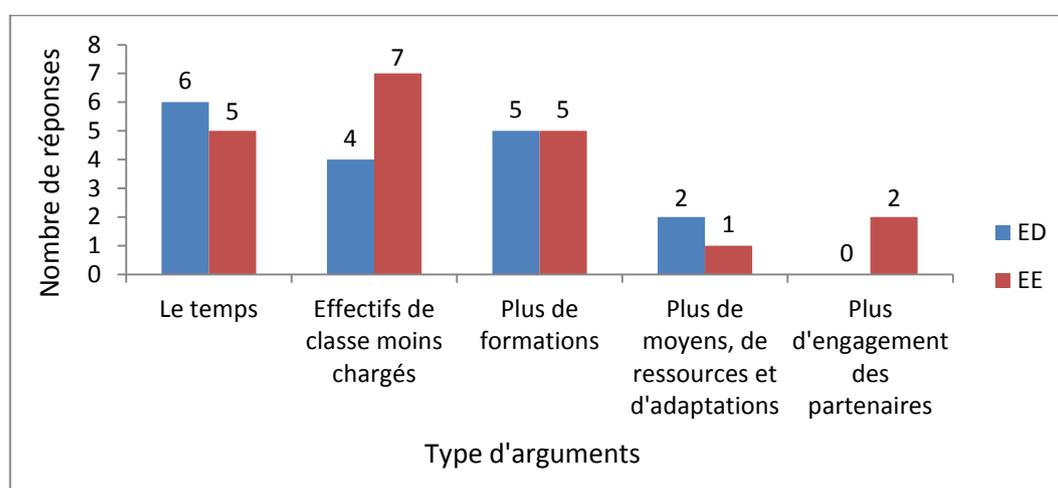
Les résultats montrent qu'il est pratiqué de la différenciation aussi bien en CE2 qu'en CM2. Les enseignants des deux niveaux de classe ont conscience de l'importance de cette pédagogie et la mettent en œuvre. L'accent porté aux élèves en facilité par la différenciation se retrouve en CE2 et non en CM2, où il est envisagé la pédagogie différenciée pour les élèves en difficulté principalement. De plus, dans les deux niveaux, les enseignants ont connaissance de l'effet stigmatisant de cette pédagogie.

À noter toutefois, qu'un avis suppose que la différenciation pédagogique en CM2 est difficilement réalisable compte tenu de la charge qu'imposent les programmes en fin de cycle. Une lecture plus fine du questionnaire et de l'ensemble de ses questions apporte des précisions quant à cette réponse. Cette lecture informe d'un contexte de classe en double niveau et d'une hétérogénéité de la classe difficilement gérée.

## 2.8 Analyse de la question 8 : « Qu'est-ce qui, selon vous, manque à un enseignant pour pouvoir agir efficacement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ? »

Les types d'arguments proposés par les enseignants se classent en termes de ressources : le temps, les effectifs de classes moins chargés, la hausse des formations (notamment en ce qui concerne l'analyse de pratiques), la hausse de moyens, de ressources et adaptations mises à la disposition de l'enseignant, et également un renforcement du partenariat au sein de l'équipe éducative et pédagogique.

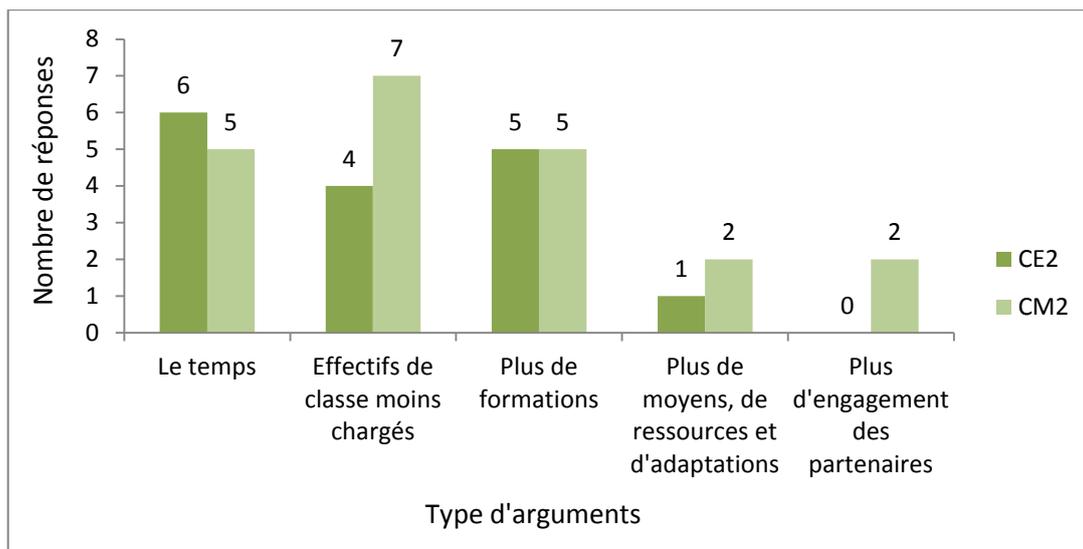
Cependant, un enseignant débutant de CE2 n'a pas répondu à la question, néanmoins, à la lecture du questionnaire, il sera considéré dans les ressources temporelles.



**FIGURE 15.**

*Nombre de réponses pour chaque type d'arguments en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE »)*

Des effectifs de classe moins chargés sont souhaités pour 4 enseignants débutants sur 9 et 7 enseignants expérimentés sur 11. Le temps est ressenti comme facteur manquant pour 6 enseignants débutants sur 9 et 5 enseignants expérimentés sur 11. Autant d'enseignants débutants qu'expérimentés estiment que les formations manquent à un enseignant pour être efficace auprès des élèves en difficulté. Le manque de moyens, de ressources et d'adaptations est mis en évidence par deux enseignants débutants et un enseignant expérimenté. Un engagement plus important des partenaires de l'école (aussi bien des parents que des professionnels de santé) est souhaité par deux enseignants expérimentés, au sujet de l'éducation, du soutien et de l'accompagnement des élèves.



**FIGURE 16.**

*Nombre de réponses des enseignants pour chaque type d'arguments en fonction du niveau de classe auquel ils enseignent (CE2 ou CM2)*

Le souhait d'obtenir des effectifs de classe moins chargés se ressent plus en CM2 (avec 7 avis exprimés) qu'en CE2 (avec 4 avis), pour un total de 37 réponses<sup>46</sup> à cette question sur l'ensemble des 20 questionnaires. Plus de formations sont souhaitées par les enseignants, autant en CE2 qu'en CM2. Le besoin de plus de moyens, de ressources et d'adaptations semble être une préoccupation de la part des enseignants de CM2 avec deux avis contre un en CE2. L'engagement des partenaires de l'école transparaît spécifiquement en CM2.

<sup>46</sup> Voir Annexes.

# Discussion

---

Cette étude montre que l'expérience d'un enseignant et le niveau dans lequel il enseigne peuvent avoir un effet sur les élèves en difficulté d'apprentissage, et plus spécifiquement dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Les résultats ont mis en exergue l'effet de l'expérience de l'enseignant et celui du niveau de classe sous plusieurs items.

L'hétérogénéité de la classe se ressent autant en CE2 qu'en CM2, ce qui pourrait s'étendre à toutes les classes du cycle III mais également à tous les cycles. L'hétérogénéité est un phénomène transversal qui peut se ressentir à tous les niveaux de classe, ce qui ne veut pas dire qu'il ne demeure pas de classe homogène. Toutefois, il semble que du côté des enseignants débutants, l'hétérogénéité ne s'exprime principalement qu'en termes de différences d'ordre scolaire. Chez les enseignants expérimentés, elle se perçoit tant du côté d'une différence développementale, que cognitive.

Les modalités de travail en lecture varient en fonction du niveau de classe. La lecture individuelle et la lecture collective sont prépondérantes en CM2 et en CE2. Néanmoins, d'autres modalités de travail sont mises en œuvre. La lecture réalisée en groupe est mise en place dans les deux classes. Toutefois, les enseignants expérimentés sont plus nombreux à la mettre en pratique, ce qui peut demander une organisation plus coûteuse en temps et en préparation pour un enseignant débutant. Le tutorat en lecture est présent en CE2 et très peu en CM2, notamment auprès des enseignants débutants. Un tel constat pourrait remettre en cause la pertinence de cette modalité de travail, et expliquer pourquoi les enseignants expérimentés ne la mettent pas en œuvre. À constater également que le renforcement en lecture, via le « groupe de soutien » avec l'enseignant, tend à disparaître en CM2.

Les résultats montrent que l'écriture se conçoit de manière individuelle dans les deux niveaux de classe, avec une plus forte concentration de cette modalité en CM2. Les exigences fixées par les programmes et le socle commun peuvent en être l'explication première. Tout élève de CM2 doit être capable, en fin d'année scolaire, de rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire. Il doit également savoir orthographier correctement un texte simple de dix lignes lors d'une rédaction ou sous la dictée. Un tel critère se retrouve aussi bien auprès des enseignants débutants qu'expérimentés. Cependant, les enseignants privilégient également des temps

d'écriture collective ou par groupe dans les deux classes, majoritairement chez les enseignants expérimentés. Ces deux modalités semblent peu exploitées par les enseignants débutants, qui favorisent l'écriture en binôme. De plus, comme il en est le cas avec la lecture, l'écriture étayée par l'enseignant diminue en CM2.

Mettre en place des aides pour les élèves en difficulté au travers de la différenciation pédagogique est la préoccupation des enseignants expérimentés comme débutants, qui mettent en œuvre de nombreux dispositifs pour permettre aux élèves en difficulté de réussir dans leurs apprentissages. Ces aides sont autant présentes en CE2 qu'en CM2. Cette interrogation ne fait donc pas l'objet d'une discrimination en faveur de l'une des deux variables indépendantes.

Interroger les enseignants sur les exigences du CM2, avec leur impact sur les élèves en difficulté d'apprentissage (notamment sur les élèves dyslexiques) a fait apparaître de larges contingences dans les réponses mais aussi un nombre important de non-réponses. Ce résultat peut être dû, soit à une réserve de la part de l'enseignant, soutenue par son statut de fonctionnaire malgré l'anonymat des questionnaires, soit à une incompréhension de la question telle qu'elle a été formulée. Au niveau du CE2, les avis des enseignants se concentrent principalement autour d'un non généralisé des effets des exigences scolaires de fin de cycle sur les élèves dyslexiques. Cette prise de position maintient qu'il faut mettre en place des adaptations, tenir une posture professionnelle favorable et avoir un élève qui a conscience de sa dyslexie et sait comment la corriger. En cela, les exigences de fin de cycle n'auront pas d'impact. En CM2, la tendance s'inverse. Les exigences sont réelles et avérées en classe malgré les dispositions sus citées mises en place, et influent négativement sur les élèves atteints de dyslexie. Les réponses des enseignants débutants et expérimentés tendent à s'égaliser entre un effet néfaste de ces exigences sur les élèves dyslexiques qui pourrait être compensé et un degré d'exigence qui reste élevé.

Le concept de pratique réflexive transparaît dans les réponses des enseignants débutants et expérimentés. Toutefois, si la formation et la recherche alimentent leur pratique, les enseignants débutants la recherchent auprès de leurs pairs plus expérimentés, et à travers l'expérimentation. Les enseignants expérimentés semblent se détacher de l'expérimentation, s'appuyant sur leur expérience professionnelle pour orienter leur regard sur la recherche et les formations. Le rapport aux collègues est donc moins marqué. Le CE2 semble plus propice à l'expérimentation. Le CM2 semble l'année la moins favorable à

la formation et la recherche en comparaison du CE2. Néanmoins, la pratique reste au cœur d'un processus réflexif dans les deux niveaux de classe.

La pédagogie différenciée est entérinée dans les pratiques des enseignants expérimentés et débutants. Chacun des enseignants interrogés a connaissance des enjeux de cette pédagogie et de l'étendue de ses finalités pour les élèves en difficulté comme en facilité. Cependant, un enseignant débutant de CM2 souligne la difficulté de mise en œuvre de cette pédagogie dans un contexte de classe en double niveau et avec une hétérogénéité de la classe très forte. Globalement, la différenciation pédagogique est exploitée aussi bien en CE2 qu'en CM2. Toutefois, en CE2, la différenciation pédagogique s'adresse également aux élèves en facilité pour leur permettre de mettre à profit leurs capacités, et limiter leur ennui, que l'on ne retrouve pas en CM2.

Le manque de temps et de formations sont les facteurs principaux recueillis auprès des enseignants débutants et expérimentés pour leur permettre d'être plus efficaces auprès des élèves en difficulté. Les enseignants expérimentés sont plus nombreux à souhaiter des effectifs de classe moins chargés (notamment en CM2) dans ce but. Les enseignants débutants s'accordent sur une hausse des moyens, des ressources et des adaptations en classe, et cela surtout pour le CM2, afin de permettre aux élèves en difficulté de mieux réussir. À souligner qu'un engagement plus fort des partenaires de l'école pourrait être profitable aux élèves en difficulté, d'après les enseignants expérimentés de CM2.

En confrontant les résultats de l'étude aux hypothèses de recherche de cette dernière, il peut être constaté que la conjecture ne rejoint pas celle annoncée par les hypothèses. Rappelons les hypothèses opérationnelles de l'étude : la première voulait que l'expérience professionnelle des enseignants expérimentés soit plus favorable aux élèves dyslexiques dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture détenant un rapport au savoir plus réflexif.

À cette hypothèse, les résultats ont montré que, fidèlement aux apports théoriques, les enseignants expérimentés possèdent un rapport au savoir plus favorable aux élèves en difficulté et donc atteints de dyslexie, de par leur expérience professionnelle et une pratique orientée vers la réflexion. Si les enseignants débutants connaissent la valeur et l'importance d'opter pour une réflexivité continue sur leur pratique, ils souhaitent s'inscrire dans cette démarche mais ne disposent pas des clés fondamentales de ce processus pour le mener à bien. Toutefois, il peut être constaté que la formation initiale

dont est issu l'échantillon d'enseignants débutants, les conduit à adopter une attitude professionnelle en éveil et à l'écoute des élèves en difficulté. Le concept de différenciation pédagogique étant très ancré dans la démarche professionnelle des enseignants testés, les élèves en difficulté semblent en mesure de pallier leur difficulté d'apprentissage. Toutefois, un enseignant débutant passera par une phase d'expérimentation, peu favorable à l'élève dyslexique ou en difficulté, alors qu'un enseignant expérimenté saura remarquer la difficulté de l'élève et y remédier en s'appuyant sur son expérience et le recul dont il dispose. La première hypothèse est donc validée.

La deuxième hypothèse opérationnelle voulait que les exigences scolaires (requis en fin de classe de primaire, en vue de passer en classe de sixième) produisent un effet négatif sur les élèves dyslexiques, notamment en lecture et écriture et cela indépendamment de l'expérience de l'enseignant ; est invalidée par l'étude. En effet, les enseignants ont avancé l'explication d'un consensus élève/enseignant, qui allie autant l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de la pression infligée à ses élèves (surtout à ceux ayant le plus de difficultés) qu'à l'élève lui-même qui, parce qu'il est dyslexique, doit apprendre à travailler différemment tout en mobilisant des techniques et stratégies pour y parvenir. C'est parce que les enseignants, autant débutants qu'expérimentés, prennent en considération la recherche (notamment celles faites sur les dyslexies) et sont attentifs aux difficultés de leurs élèves, qu'ils leur permettent d'être en capacité de réussir. Un enseignant qui n'hésite pas à s'informer et à prendre en considération les moyens mis à sa disposition pour aider ses élèves, est un enseignant qui s'engage pour la réussite de ses élèves au-delà même de la classe où il enseigne, se préoccupant des années suivantes. Si les enseignants ont conscience des exigences et de la pression qui peut s'exercer en CM2, cela n'est en rien un facteur incontournable selon eux.

Généraliser cette étude pose de nombreux biais. Tout d'abord, il aurait dû être prélevé l'avis d'une quarantaine d'enseignants via le questionnaire. Face au délai qu'impose l'année universitaire de master, il n'a pu être récolté que la moitié des avis. Il convient donc de dire, que les résultats exprimés sont à considérer que sur une population réduite, et ne peuvent être généralisés à un échantillon plus grand. La difficulté d'accès à la population a engendré une limite supplémentaire. En effet, les enseignants débutants sont représentatifs des jeunes enseignants ayant suivi un cursus universitaire complet et ont bénéficié d'une formation dans leur domaine d'exercice leur permettant de répondre aux attentes du métier de manière plus efficace. De plus, les enseignants expérimentés

interrogés, sont, pour la plupart, des maîtres formateurs, ayant donc une maîtrise du milieu et possèdent ainsi un regard certain vis-à-vis de leur pratique mais aussi de la recherche et de ses avancées. Il convient également de préciser que l'étude ne contrôle pas la variable de l'âge des participants. Il est admis qu'un enseignant expérimenté sera donc plus âgé qu'un enseignant débutant, alors que l'on peut être jeune enseignant dans la profession et avoir quarante ans et donc, en cela, posséder une conception du métier différente de celle d'un enseignant d'une vingtaine d'années. Le sexe des participants n'est pas un facteur contrôlé par l'étude, ce qui peut apparaître comme un biais notable. Vis-à-vis du questionnaire, certaines questions, pouvant être mal formulées, ont posé des obstacles à la compréhension des participants et ont engendré des fluctuations peu exploitables dans les résultats. Il a, également, été comptabilisé neuf questionnaires d'enseignants débutants contre onze questionnaires d'enseignants expérimentés, ce qui peut influencer sur les résultats terminaux.

En tenant compte des limites exposées, il convient de préciser que la présente étude ne détermine pas un comportement type auquel l'enseignant doit se référer, mais explore les possibilités qui se présentent à lui pour garantir la réussite de chacun de ses élèves. Cette étude énonce des pistes d'action réalisées sur le terrain favorables aux élèves autant en difficulté qu'en facilité bien que ne les exposant que peu concrètement.

# Conclusion

---

Par ce mémoire, le travail de recherche avait pour objectif de répondre à la question : « Comment s'oriente la pratique de l'enseignant dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture face à des élèves diagnostiqués dyslexiques ? ». Il s'agissait donc de s'intéresser à la pratique des enseignants au sein de leur classe pour connaître leur positionnement face aux difficultés de leurs élèves, dont les élèves dyslexiques. La dyslexie étant le trouble qui, par définition, affecte la lecture, l'accent a été porté aux apprentissages de la lecture et de l'écriture, et donc à la maîtrise de la langue française. Néanmoins, cette étude, à visée professionnelle, s'oriente du point de vue de l'enseignant sur lequel elle s'est concentrée. C'est à travers le discours du professionnel qu'ont été recueillies les données traitées pour l'analyse terminale. La recherche a été conduite selon deux variables indépendantes : l'effet de l'expérience, en déterminant deux modalités qui étaient les enseignants expérimentés et débutants, et l'effet du niveau de classe, constituée également de deux niveaux, CE2 et CM2. Deux hypothèses opérationnelles guidaient ce travail de recherche. La première supposait que l'expérience que détient un enseignant expérimenté est favorable aux élèves dyslexiques dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture, de par un rapport au savoir plus réflexif en comparaison des enseignants débutants détenant peu d'expérience. La deuxième présumait que les attendus scolaires requis en fin de classe de primaire, en vue de passer en classe de sixième, produiraient un effet négatif sur les capacités des élèves en difficulté de lecture et d'écriture et donc des élèves dyslexiques quel que soit l'expérience de l'enseignant.

Cette étude de recherche s'est donc intéressée à vingt enseignants exerçant en CE2 et en CM2. Sur les dix professeurs des écoles enseignant en CE2, cinq étaient des enseignants expérimentés, et cinq, des enseignants débutants, ayant moins de deux ans d'expérience. En CM2, six enseignants étaient des expérimentés, et quatre, des débutants. L'outil de recherche requis pour collecter les données a été le questionnaire à questions ouvertes. Il se composait de huit questions, interrogeant les enseignants sur des thématiques établies antérieurement en s'appuyant sur l'analyse de quatre entretiens semi-directifs réalisés auprès de la population cible. Le traitement des résultats des questionnaires a été produit de manière manuscrite, en établissant à la lecture des questions, des arguments types dans les réponses des sujets, puis en comptabilisant ces arguments en fonction des items sous-jacents aux questions posées.

Les principaux résultats ont montré que les enseignants, autant expérimentés que débutants, sont investis auprès des élèves en difficulté, s'appuyant sur le concept de pédagogie différenciée, pour mettre en œuvre des aides qui pourront leur être utiles tout au long de leurs apprentissages. Les enseignants connaissent la recherche et n'hésitent pas à la solliciter dans leur pratique. Toutefois, seule l'expérience qui s'acquiert à mesure des années rend bénéfique cette pédagogie particulière et la prise de recul vis-à-vis de la recherche et des éléments qu'elle apporte au terrain. Il est donc constaté, sur la population étudiée, que l'expérience professionnelle des enseignants expérimentés est plus favorable aux élèves en difficulté dont les élèves dyslexiques dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture, de par un rapport au savoir plus réflexif et un regard plus distancié sur leur pratique. Les enseignants débutants, encore en recherche de solutions efficaces ou de recettes, privilégient l'expérimentation de par leur manque d'expérience. Néanmoins, ils témoignent d'une volonté de faire de leur pratique, une pratique réflexive afin de répondre au mieux aux difficultés de leurs élèves en commençant par les identifier plus aisément. Concernant le niveau scolaire, il n'est pas avéré que la classe CM2 pose plus de difficulté aux élèves atteints de dyslexie malgré la présence d'attentes plus élevées et d'exigences plus soutenues compte tenu du passage en sixième. C'est un consensus entre enseignants, élèves et savoir, qui a lieu et permet de réduire l'effet négatif qui peut être envisagé en classe de CM2. L'expérience de l'enseignant ne joue pas de rôle significatif pour cette question. Cette interrogation saisit autant un enseignant expérimenté que débutant qui témoignera d'un positionnement professionnel adapté à la situation.

Afin d'élargir le champ de réflexion et d'envisager des recherches futures, cette étude pourrait être portée à un plus grand nombre d'enseignants pour constater d'une modification des résultats et de la conclusion de cette recherche. S'intéresser plus finement à la façon dont intervient l'enseignant auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et de ceux atteints de dyslexie, pourrait également être l'objet d'une étude longitudinale qui viendrait approfondir la présente. L'observation en situation d'enseignants dans leur classe pourrait attester ou non de différences notables entre enseignants débutants et expérimentés quel que soit la discipline. Et cela, dans le but de toujours faire progresser la recherche et d'apporter, dans notre cas, des pistes d'exploration nouvelles aux enseignants du 1<sup>er</sup> degré.

# Bibliographie

---

ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, 2013. Quadrige Manuels.

ALTET, Marguerite, PERRENOUD, Philippe, ETIENNE, Richard, et al. (dir.). *Former des enseignants réflexifs – Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck, 2013. Perspectives en éducation et formation.

BRIQUET-DUHAZE, Sophie. *Apprentissage, développement professionnel, et enseignement de la lecture à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 2014. Enfance, éducation et société.

CARNUS, Marie-France, GARCIA-DEBANC, Claudine, TERRISSE, André (coord.). *Analyse des pratiques des enseignants débutants – Approches didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 2009.

CERVETTI, Nathalie, PERALDI, Lorena. *Etude des performances d'identification des mots écrits chez l'enfant normolecteur de CM2*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Paris : Université Paris VI – Pierre et Marie Curie, 2013.

COLTHEART, Max. Lexical access in simple reading tasks. *Strategies of information processing*. 1978, p. 151-216.

DEHAENE, Stanislas (dir.). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob, 2011. Sciences.

DE SINGLY, François. *L'enquête et ses méthodes – Le questionnaire*. Paris : Armand Colin, 2010. 128.

FIJALKOV, Jacques. Dyslexiques ou mauvais lecteurs ? *Les carnets de La Persagotière*. Janvier 2012, n°43.

GARCIA, Sandrine. *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*. Paris : La Découverte, 2013.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*. Bruxelles : de boeck, 2005. Outils pour enseigner.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : de boeck, 2012. Outils pour enseigner.

GIRAUD, Anne-Lise, INSERM. Une seule anomalie à l'origine des trois manifestations principales de la dyslexie. *Neuron* [en ligne], 22 décembre 2011. [consulté le 21.03.2014]. Disponible sur le Web :

<<http://www.inserm.fr/espace-journalistes/une-seule-anomalie-a-l-origine-des-trois-manifestations-principales-de-la-dyslexie>>.

GOIGOUX, Roland, CEBE, Sylvie. *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner un enfant*. Paris : Retz, 2006.

GOIGOUX, Roland, RIA, Luc, TOCZEK-CAPELLE, Marie-Christine (dir.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2010.

HETU, Jean-Claude, LAVOIE, Michèle, BAILLAUQUES, Simone (éd.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De Professionnalisation ? De transformation ?*. Bruxelles : de boeck, 1999.

INSERM. *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. Les éditions Inserm, 2007.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. arrêté du 9-6-2008, Bulletin Officiel, hors-série n°3, 25-07-2013.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. arrêté du 1-7-2013, Bulletin Officiel n°30, 19-06-2008.

PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne, PERRENOUD, Philippe. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck, 3<sup>e</sup> édition, 2001. Perspectives en Education et Formation.

PERRENOUD, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier de l'enseignant*. Paris : ESF éditeur, 2008. Pédagogies.

RAMUS, Franck. De l'origine biologique de la dyslexie. *CNRS, Psychologie & Education*. 2005-1, p. 81-96.

REID Gavin, GREEN, Shannon. *100+ idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*. Paris : Tompousse, 2012.

REY, Véronique, CARLOTTI, Anita. La production écrite des enfants dyslexiques : mots à maux. *Recherches : Troubles du langage et apprentissages*. 2008, n°49.

SCHÖN, Donald. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les éditions Logiques, 1994. Formation des maîtres.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, COLE, Pascale. *Lecture et Dyslexie : Approche cognitive*. Paris : Dunod, 1<sup>ère</sup> édition, 2006. Psycho Sup Cognitive.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, COLE, Pascale. *Lecture et Dyslexie : Approche cognitive*. Paris : Dunod, 2<sup>ème</sup> édition, 2013. Psycho Sup Cognitive.

VALDOIS, Sylviane. *Dyslexies développementales et troubles visuo-attentionnels* [en ligne]. MENESR : Observatoire national de la lecture, février 2005 [consulté le 09.05.2014]. Disponible sur <[www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)>

VINATIER, Isabelle. *Le travail de l'enseignant – Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : de boeck, 2013. Le point sur ... Pédagogie.

# Annexes

---

Tableaux des résultats bruts.....p. 59 à 62

## Annexe :

**Tableau I.**

*Nombre de réponses des enseignants à la question sur l'hétérogénéité de la classe en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE ») et du niveau de classe auquel il enseigne (CE2 ou CM2)*

	Enseignant débutant ED		Enseignant expérimenté EE		Totaux
	CE2	CM2	CE2	CM2	
Niveau scolaire	3	3	1	4	<b>11</b>
Niveau cognitif	1	1	2	1	<b>5</b>
Niveau socio-culturel	1	1	0	1	<b>3</b>
Niveau développemental	0	1	2	2	<b>5</b>
Totaux	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	24 réponses

**Tableau II.**

*Nombre de réponses des enseignants portant sur les séances en lecture en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE ») et du niveau de classe auquel il enseigne (CE2 ou CM2)*

	ED		EE		Totaux
	CE2	CM2	CE2	CM2	
Lecture collective	5	3	3	5	<b>16</b>
Lecture individuelle	5	2	2	5	<b>14</b>
Lecture de groupe	1	0	3	5	<b>9</b>
Lecture en tutorat/binôme	2	1	0	0	<b>3</b>
Lecture avec l'enseignant	3	1	2	2	<b>8</b>
Ateliers de lecture	1	0	0	1	<b>2</b>
Totaux	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	52 réponses

**Tableau III.**

*Nombre de réponses des enseignants portant sur les séances en écriture en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE ») et du niveau de classe auquel il enseigne (CE2 ou CM2)*

	ED		EE		Totaux
	CE2	CM2	CE2	CM2	
Écriture en collectif	2	1	3	5	<b>11</b>
Écriture individuelle	3	4	2	6	<b>15</b>
Écriture de groupe	2	1	4	6	<b>13</b>
Écriture en tutorat/binôme	2	2	0	2	<b>6</b>
Écriture avec l'enseignant	2	0	2	2	<b>6</b>
<b>Totaux</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>51 réponses</b>

**Tableau IV.**

*Nombre de réponses des enseignants sur les aides mises en place en classe en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE ») et du niveau de classe auquel il enseigne (CE2 ou CM2)*

	ED		EE		Totaux
	CE2	CM2	CE2	CM2	
Supports	2	1	3	3	<b>9</b>
Outils	2	3	3	4	<b>12</b>
Groupes	3	3	3	4	<b>13</b>
Adaptations	3	4	3	3	<b>13</b>
APC	1	0	2	2	<b>5</b>
<b>Totaux</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>52 réponses</b>

**Tableau V.**

*Nombre de réponses des enseignants vis-à-vis des exigences scolaires en cycle III en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE ») et du niveau de classe auquel il enseigne (CE2 ou CM2)*

	ED		EE		Totaux
	CE2	CM2	CE2	CM2	
Non, rôle de l'enseignant	2	1	1	1	<b>5</b>
Part de l'élève	1	1	2	0	<b>4</b>
Adaptations mises en place	1	0	1	0	<b>2</b>
Non, mêmes exigences	1	0	0	0	<b>1</b>
Oui, exigences élevées	0	3	1	1	<b>5</b>
Diagnostic posé ou non	0	0	1	0	<b>1</b>
<b>Totaux</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>18 réponses</b>

**Tableau VI.**

*Nombre de réponses des enseignants à la question sur la pratique réflexive en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE ») et du niveau de classe auquel il enseigne (CE2 ou CM2)*

	ED		EE		Totaux
	CE2	CM2	CE2	CM2	
Appui sur la recherche	3	1	3	2	<b>9</b>
Formation (+/-)	5	3	3	2	<b>13</b>
Rapports aux collègues	2	1	0	0	<b>3</b>
Regard réflexif, expérience	2	4	4	2	<b>12</b>
Expérimentation	4	0	1	1	<b>6</b>
<b>Totaux</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>43 réponses</b>

**Tableau VII.**

*Nombre de réponses des enseignants à propos de la pédagogie différenciée en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE ») et du niveau de classe auquel il enseigne (CE2 ou CM2)*

	ED		EE		Totaux
	CE2	CM2	CE2	CM2	
Nécessaire et pratiquée	5	3	5	6	<b>19</b>
Non systématique car stigmatisant	2	3	1	1	<b>7</b>
Pour les élèves en difficultés seulement	2	2	1	2	<b>7</b>
Pour tous les élèves dont élèves en facilités	2	0	1	0	<b>3</b>
Utopique, peu pratiquée	0	1	0	0	<b>1</b>
<b>Totaux</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>37 réponses</b>

**Tableau VIII.**

*Nombre de réponses des enseignants, à la question qui concerne ce qui manque à un professeur des écoles, en fonction de l'expérience de l'enseignant (débutant noté « ED » ou expérimenté noté « EE ») et du niveau de classe auquel il enseigne (CE2 ou CM2)*

	ED		EE		Totaux
	CE2	CM2	CE2	CM2	
Le temps	5	1	1	4	<b>11</b>
Effectifs de classe moins chargés	1	3	3	4	<b>11</b>
Plus de formations	2	3	3	2	<b>10</b>
Plus de moyens, de ressources et d'adaptations	1	1	0	2	<b>4</b>
Plus d'engagement des partenaires	0	0	0	1	<b>1</b>
<b>Totaux</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>37 réponses</b>