

LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS FACE AUX ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

Auf Basis von durchgeführten Interviews mit zehn Lehrern und Lehrerinnen für Fremdsprachen an Genfer Primar- und Sekundarschulen I-II werden die Unterrichtsweisen in der Klasse für Schüler mit speziellen Bedürfnissen dargelegt. Unter Berücksichtigung der aktuellen Methoden im Fremdsprachenunterricht und der Schwierigkeiten, welchen die Lehrpersonen ausgesetzt sind, werden die aktuellen Herausforderungen aufgezeigt, welche sich durch die Integration von Schülern mit Lese- und Rechtsschreibstörungen (Dyslexie-Dysorthographie) im Unterricht ergeben.

● Slavka Pogranova, Eva Waltermann & Anne-Claire Perrin | UniGE

Introduction

La littérature au sujet des élèves ayant des besoins particuliers, plus spécifiquement ceux souffrant de dyslexie-dysorthographie, est abondante, décrivant les théories sur ses origines, les troubles associés, les répercussions sur l'école ou les mesures pédagogiques proposées (voir Felber & Michel, 2012; Von Davier, 2012; Topouzkhaniyan & Bois-Parriaud, 2018). Parmi la multiplicité des troubles dont peuvent être atteints les élèves, la dyslexie est depuis quelques années devenue courante dans les salles de classe. Même si le diagnostic relève toujours d'un spécialiste (logopédiste, par exemple), les enseignants – et particulièrement les enseignants de langues étrangères – sont en première ligne pour faire face aux difficultés des jeunes qui se manifestent dans le cadre scolaire. Or, selon les bonnes pratiques de la CDIP (2017), le rôle de l'école est de fournir des outils pour les surmonter. Dans son article sur la pédagogie adaptée, von Davier (2012) suggère par exemple des stratégies

comme un entraînement simultané des compétences, la multisensorialité ou la mise en évidence des liens entre l'oral et l'écrit (*cf.* aussi le site *cap-intégration*). Mais qu'en est-il des pratiques ? Comment les enseignants procèdent-ils ? Comment envisagent-ils leur rôle dans le réseau entourant les élèves ? A partir d'entretiens avec dix enseignantes et enseignants majoritairement du niveau secondaire (allemand/anglais) des établissements genevois¹, nous esquissons ici leur quotidien (classes, aménagements, collaboration avec les collègues) et les défis à surmonter.

Élèves dyslexiques

Les enseignantes et les enseignants rencontrés se disent tous concernés par la problématique, puisqu'ils déclarent avoir entre 1 et 4 élèves dyslexiques ou présentant un autre trouble par classe. La majorité d'entre eux relève d'ailleurs un flou dans la compréhension des diagnostics et les contraintes que ceux-ci posent : entre les élèves qui bénéficient de mesures dé-

¹ Les élèves sont âgés de 4-12 ans (primaire), de 12-15 ans (cycle d'orientation) et de 15-18 ans (collège).

cidées par un spécialiste, ceux qui ne sont pas encore diagnostiqués (ou ne souhaitent pas l'être) mais ont des difficultés évidentes, et ceux qui ont eu des mesures pendant un temps mais n'en bénéficient théoriquement plus, la gestion n'est pas simple. Au-delà de cette confusion, une difficulté relevée est que les problèmes et les raisons d'un diagnostic sont différents d'un élève à l'autre : besoin d'un coaching pour l'organisation (gestion du temps, autonomie), lecture lente des consignes, problèmes de concentration, difficultés d'orthographe, peu de rapport à l'écriture ou encore manque de lecture en général. Les discours des enseignantes et des enseignants rejoignent la multiplicité des vécus décrite dans Lambert *et al.* (2019) mais soulèvent aussi la question de la difficulté de repérage et d'inclusion de ces troubles dans l'enseignement (Felber & Michel, 2012).

Mesures prescrites

Malgré la pratique poussant à une prise en charge individualisée, les enseignants sont en effet tenus de suivre des mesures cantonales qui leur sont indiquées par leur hiérarchie, et qui comprennent la mise en place de conditions particulières lors des évaluations (un tiers de temps en plus), une aide à la lecture des consignes ou la mise à disposition d'un dictionnaire. Cette standardisation a rendu la prise en charge plus formalisée, ritualisée, cloisonnée, avec des mesures à appliquer et d'autres qui ne sont théoriquement plus autorisées mais qui se pratiquaient par le passé, comme la tolérance orthographique ou la possibilité de poser moins de questions dans un exercice. Les enseignants se disent gênés par la suppression de certaines mesures, qui les obligent à évaluer tous les élèves de la même façon, ce qui est perçu comme une injustice. De plus, du côté des élèves, les mesures peuvent ne pas refléter les réelles difficultés scolaires de ceux qui ont « *la même étiquette* » ou au contraire être prises comme prétexte pour « *se cacher derrière* » en cas de difficultés générales à l'école. Une enseignante le dit ainsi : « *Si chaque élève a une dyslexie propre, ne faudrait-il pas des traitements qui lui sont propres ?* ».

Mise en pratique des mesures

Les enseignantes et les enseignants indiquent néanmoins que l'application de

mesures n'est pas entièrement homogène ; alors que certaines d'entre elles, même officielles, ne sont pas systématiquement mises en pratique, d'autres le sont sans pour autant figurer dans les recommandations. Lorsqu'ils évoquent ce qu'ils font, ils mentionnent tout d'abord l'évaluation et les dimensions liées. En premier lieu est noté un ajustement dans la mise en page passant par le choix de la police, de la taille, du style (absence de l'italique et du souligné), l'espacement de la mise en page ou la mise en évidence des informations clés, mais aussi un soin dans la formulation des consignes, qu'ils veulent précises et concises. En termes de correction, certains se disent être – malgré l'absence d'une recommandation en ce sens – plus tolérants dans l'évaluation de l'orthographe en regardant si phonétiquement la production est sensée, appliquant ainsi des « critères établis » et différenciés (Von Davier 2012 : 55). Le temps supplémentaire est aussi mentionné, même si, selon eux, il ne garantit pas un meilleur résultat. Les enseignantes et les enseignants indiquent finalement tous travailler avec une flexibilité qui se distancie du caractère restrictif ressenti dans les mesures prescrites, mais qui correspond à une adaptation réfléchie de leurs pratiques (voir aussi Houzé 2019) :

Évidemment, il y a beaucoup de choses que j'applique parce que je trouve ça génial. Mais je dois inventer ou adapter ma pédagogie pour ce qui n'existe pas ou pour ce qui n'a pas été envisagé, constaté ou étudié – ou pour ce qui ne convient pas à ma pratique ou à ma réalité de classe (enseignante du primaire).

Pratiques bénéfiques pour la classe

Les personnes interrogées admettent que la présence d'élèves dys est un atout puisqu'elle les encourage à une remise en question de leurs pratiques et les pousse proposer des cours variés, à modifier le rythme de leur enseignement, à soigner la mise en page de leurs travaux ou à adapter leurs évaluations. Elles mentionnent souvent ces ajustements comme étant bénéfiques à toute la classe, sans relever les difficultés des élèves dys. Comme le suggère Von Davier (2012 : 53), « l'enseignant choisira et ajustera [...] parmi les activités proposées celles qui répondent le mieux aux besoins différents des élèves



Slavka Pogranova est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand (en formation des enseignant.e.s primaires) à la FPSE à l'Université de Genève.



Eva Waltermann est enseignante au secondaire et chargée d'enseignement en didactique de l'anglais (en formation des enseignant.e.s du secondaire) à l'IUFE à l'Université de Genève.



Anne-Claire Perrin est enseignante au secondaire et chargée d'enseignement en didactique de l'allemand (en formation des enseignant.e.s du secondaire) à l'IUFE à l'Université de Genève. Elle est aussi référente pour les élèves DYS au sein de son collège.

et aux objectifs de son enseignement ». Que ce soit la planification et la préparation des fiches, dont les enseignants adaptent la mise en page et le contenu, la vérification de la compréhension des consignes, les fiches récapitulatives ou la répétition de phrases à l'oral plusieurs fois, c'est souvent l'ensemble des élèves qui en profite. À cela s'ajoute la dimension multisensorielle (voir Von Davier 2012: 53) : lire à l'unisson, surligner des mots ou travailler dans la théâtralisation sont des exemples des pratiques utilisées. Plusieurs enseignantes et enseignants exercent spécifiquement la relation grapho-phonologique du mot, que ce soit par des exercices de discrimination des syllabes, des poèmes appris par cœur, des mots lus différemment, des textes mis en musique, un travail sur l'étymologie des mots ou une modification du format des dictées – l'approche au mot écrit est ainsi faite de façon variée, ce qui est bénéfique dans l'apprentissage d'une langue (voir Romero 2020). Une approche variée pour tous est aussi une occasion de sensibiliser les élèves aux différences et à la diversité présentes en classe, de leur apprendre d'autres qualités humaines et valeurs. Implicitement, ils mettent ainsi en œuvre les principes d'un enseignement inclusif (voir Lani & Spratt 2013), tout en différenciant en fonction des spécificités du public.

« Le système part du principe qu'on sait tous comment gérer ça, c'est un présupposé assez impressionnant »

Élèves dyslexiques et différenciation

Au-delà de ces mesures globales, le travail avec les élèves dys nécessite un changement dans la posture, notamment une *individualisation* : être près d'eux, parfois avec un coup de pouce pour les mettre en confiance ou les réorienter s'ils sont partis de travers. Comme le suggèrent les approches différenciées (voir Felber & Michel, 2012: 58-59), cette posture dépend des difficultés des élèves et du jugement professionnel : les enseignantes et les enseignants se montrent patients si la lecture ou l'écriture est lente, lisent ou écrivent à la place des élèves, sont plus souples pour que les tâches soient finies, les placent devant le beamer pour qu'ils

aient l'accès à tout ce qui est à voir et entendre ou les regroupent avec un élève qui peut leur apporter un soutien (explication des consignes), toujours dans l'idée de leur apporter les « béquilles » dont ils pourraient avoir besoin. Les enseignants montrent une part de sensibilité et de bienveillance face aux élèves dys. Ils indiquent aussi donner des tâches spécifiques pour les aider dans leurs apprentissages : leur donner des exercices différents impliquant moins d'écriture, travailler le lexique différemment (avec des couleurs, sectionner les listes, créer des histoires avec les mots), leur assigner une tâche autour des images lors de la découverte d'un texte ou les faire travailler sur l'ordinateur sont des exemples de différenciation permettant malgré tout à l'élève de suivre le groupe. Leurs pratiques correspondent à ce qu'on peut trouver dans la littérature. Topouzkhanian & Bois-Parriaud (2018), par exemple, proposent à un élève ayant des difficultés en anglais de suivre la lecture par surlignage à l'aide du *Dys-vocal*, un logiciel qui permet de lier la prononciation avec l'image orthographique des textes importés. La différenciation pose aussi la question de l'évaluation : les élèves ne devraient-ils pas avoir des options et multiples suggestions pour évaluer leurs performances ? Toute la classe doit-elle nécessairement faire le même test ? Les soucis posés par la distinction entre *équité* et *égalité* sont souvent sous-jacents dans les récits entendus.

Difficultés et limites

Les difficultés énoncées par nos enseignantes et enseignants dépassent cependant ce questionnement et rejoignent ce qui a été mis en avant par Houzé (2019 : 35). La correction des copies est ainsi une raison de remise en question, certains élèves arrivant bien à l'oral mais montrant des difficultés à transposer leur pensée par écrit, compétence pourtant centrale dans l'évaluation. Il est aussi difficile de faire la part des choses, de distinguer ce qui est lié à la dyslexie de ce qui relève du manque de motivation, de travail. Ce qui est admis pour les autres (« *cet élève ne travaille pas* ») devient plus délicat avec les élèves dys. Les enseignants ont le sentiment de ne pas être outillés pour faire face à ce problème. Plusieurs d'entre eux évoquent leur manque de connaissances sur la dyslexie, ce qui crée un problème d'évaluation du travail à sa juste valeur :

C'est un réel handicap de passer par l'écrit pour évaluer leurs compétences. Tu essaies de gratter le plus de points possibles, en essayant de rester le plus objective possible par rapport aux autres aussi, et là c'est un casse-tête. Et on n'a pas d'outils suffisants pour cerner qu'est-ce qui est vraiment un souci lié à la dyslexie et que donc on peut valider le point ou pas, tolérer ou pas, on se retrouve très seul face à ça (enseignante au secondaire).

Afin de pallier ce manque de connaissances, les enseignants peuvent se référer à Bosse (2004), qui a élaboré des pistes et des fiches pratiques pour repérer en classe les élèves dys au primaire et au secondaire, ainsi que pour prendre en compte la dyslexie par des adaptations pédagogiques. En outre, les outils comme *Repérage Orthographique Collectif* (Allal et al., 2006) ou *REPERDYS* (Jacquier-Roux et al., 2006) sont à disposition des enseignants (cités dans Felber & Michel, 2012: 43)

A cet obstacle s'ajoute la faisabilité de l'implémentation des mesures prescrites et de l'utilisation de ces outils : que ce soit un tiers de temps supplémentaire impossible à accorder puisqu'un autre cours a lieu, le manque d'efficacité induit par l'utilisation de dictionnaires, le bruit de fond provoqué par la classe ou le manque de matériel (papier de couleur), les conditions ne permettent parfois pas la mise en pratique des mesures. Ce d'autant plus que les enseignantes et les enseignants relèvent la grande variété des situations : qui a le droit à quelle mesure, qui aurait besoin de quoi, qui refuse quoi...

Une autre difficulté tient au contexte et au programme. Les enseignantes et les enseignants indiquent avoir de la difficulté à se « *démultiplier en classe* » : ils voudraient faire un travail de déchiffrage avec ces élèves, prendre du temps pour répondre à leurs besoins, mais en même temps ne savent pas comment concilier cela avec la gestion d'une classe de 25 élèves et le programme qui défile. Les élèves dys sont donc parfois « *sacrifiés* », surtout dans un travail plus long et conséquent au niveau secondaire. Ce constat pousse à questionner le système dans son ensemble. Alors que la tendance actuelle est à l'inclusion et à la mise en

pratique d'un enseignement différencié, les moyens mis à disposition en termes d'effectifs, de temps à disposition ou encore de latitude face aux cas particuliers permettent-ils d'encadrer les élèves convenablement ?

Les personnes interrogées évoquent par ailleurs de nombreuses difficultés chez leurs élèves, tant émotionnelles que liées à leur travail, et constatent que les dimensions affectées par les troubles dys dépassent leur discipline. Elles remarquent ainsi régulièrement des soucis de motivation chez ces élèves qui sont de plus parfois soumis à une grande pression parentale : « *il faut redonner confiance à ces jeunes, leur rappeler que ce ne sont pas eux qui ne sont pas adaptés au monde mais que c'est l'école qui n'est pas adaptée à eux* », rappelant le besoin de « *restaurer l'estime de soi* » des élèves (Houzé 2019 : 11). Les enseignantes et les enseignants notent que les élèves sont plus stressés et anxieux face à l'évaluation, rendant parfois copie blanche : « *Si je leur demande d'écrire un texte qui sera évalué, ça sera complètement différent. Il y a la panique, parce que c'est scolaire* ». Ce stress s'ajoute aux difficultés courantes face à l'apprentissage des langues mais pose aussi de manière générale la question de la méthodologie d'enseignement de ces disciplines. Même si les guides pédagogiques des manuels proposent des pistes concrètes pour travailler le lexique et la grammaire de façon moins traditionnelle, l'encouragement des élèves en cours de langues est parfois laborieux.

Collaboration et réseaux

Afin de trouver des solutions (enseignement, évaluation), la grande majorité de notre échantillon dit ainsi être à la recherche d'informations, de guidance et de cohérence dans le suivi des élèves et regrette de se retrouver relativement seul dans la gestion du quotidien : « *le système part du principe qu'on sait tous comment gérer ça, c'est un présupposé assez impressionnant* ». La plupart indiquent ne pas collaborer avec un spécialiste qui pourrait les aider et ne pas trouver de soutien actif dans leur pratique, et cela pour deux raisons.

Tout d'abord, certains regrettent la qualité de la communication et de l'information autour des élèves, qui varie et dépend des personnes impliquées, se résumant

parfois à de simples e-mails d'information (parfois automatiquement générés) sur les élèves et les mesures à appliquer. De ce fait, les enseignants ressentent le besoin de se mettre en réseau et de pouvoir échanger avec les adultes entourant l'élève, sans pour autant savoir quel est le rôle de chacun.

Deuxièmement, c'est justement la multiplicité et la diversité des acteurs et des collaborations qui est mise en avant. Parmi les ressources existantes, sont mentionnés les enseignants titulaires, la personne de référence de l'école (en contact avec les logopédistes ou les conseillers sociaux), les conseillers d'orientation, les doyens ou (au primaire) l'équipe pluridisciplinaire (éducateur, logopédiste et psychologue). Même si une collaboration peut parfois être problématique, elle est souvent vue comme une ressource importante qui permet une meilleure prise en charge des élèves. Cela pose la question du rôle et des responsabilités de chacun et de la mise en place d'une véritable collaboration en réseau.

Besoins, solutions, souhaits

Face à ces difficultés, les enseignantes et les enseignants évoquent deux besoins principaux. Le premier touche justement au renforcement des collaborations. Que ce soit par une meilleure compréhension des élèves et de leur environnement familial et social, la présence régulière d'un Enseignant chargé de soutien pédagogique (ECSP) en classe (au primaire) ou celle d'un logopédiste dans les établissements qui pourrait les guider dans leur pratique, les demandes sont nombreuses. Sans parler d'intervenants externes, certains ont simplement évoqué la clarification des échanges et l'augmentation des communications au sein des équipes pédagogiques du même établissement.

Le second besoin concerne les connaissances liées à la dyslexie-dysorthographe. Le fait d'avoir des outils pour discerner ce qui relève d'un trouble dys ou pas, de comprendre les gradations dans les troubles et comment cerner au mieux le fonctionnement de l'élève les aiderait à mieux estimer les situations et ce que le trouble représente concrètement pour l'élève. Les enseignants souhaitent ainsi davantage de cours sur la dyslexie dans des formations continues, des projets d'établissement ou des discussions avec les collègues leur permettant d'échanger les pratiques pour aider les élèves au mieux. Ce besoin de compétence a largement été discuté dans la littérature récente (voir Nijakowska 2019) comme étant un facteur important dans une mise en pratique efficace d'un enseignement inclusif.

Conclusion

En guise de conclusion, nous avons demandé l'avis d'une logopédiste sur les pratiques des enseignants. De son point de vue, elle comprend la nécessité de poser un « *vrai diagnostic* » et de bien cerner les difficultés des élèves. Pour elle, un diagnostic va donc de pair avec un suivi individualisé et des mesures et des outils concrets, personnalisés et différenciés pour chaque élève. Des outils comme les guides de relecture, des vérificateurs d'orthographe ou des stylos numériseurs de type C-Pen peuvent ainsi être mis à disposition, moyennant un travail avec l'élève sur leur utilité, sur la faisabilité d'une utilisation en classe et la crainte d'une éventuelle stigmatisation.

Elle relève, elle aussi, des obstacles liés aux moyens mis à disposition, citant par exemple le fait que les suivis sont pris en charge financièrement, contrairement aux démarches de renouvellement d'aménagements scolaires. Elle reconnaît par ailleurs les efforts fournis par les écoles au cours des dernières années mais déplore encore un manque d'harmonisation dans les pratiques (par ex. salles spéciales aménagées dans certains établissements pour faire passer les évaluations des élèves et pas dans d'autres, enseignants appliquant les mesures de façon inégale), faisant écho aux difficultés de collaboration et au besoin de cohérence mentionnés.

Les souhaits de la logopédiste et ceux des enseignantes et des enseignants se rejoignent au niveau d'une formation universitaire sur la dyslexie et une concertation régulière et automatique avec les parents tout au long de la scolarité primaire et secondaire. Cela est nécessaire pour assurer le suivi cohérent des élèves. Les suggestions des enseignantes et des enseignants concernent surtout la problématique des mesures appliquées et de la différenciation ; ils souhaitent en effet encourager les élèves à appliquer leurs mesures de façon pertinente et, de plus généralement, les aider à contourner les difficultés afin de valoriser leurs compétences. En d'autres mots, ils tentent d'adopter face aux obstacles une attitude qui soutienne les élèves dans les apprentissages, ce qui est finalement notre objectif à tous.

Bibliographie

Allal, I., Cheminal-Lancelot, R., Devaux, M.-F., Divry, J., Lequette, C., Maitrot, C., Milesi, J., Pouget, G., Savin, H., & Zorman, M. (2006). *RDC Repérage Orthographique Collectif à l'usage des enseignants de fin de cycle 3 et de 6e / 5e de collège*. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ia73/spip/IMG/pdf/Roc_04_2009.pdf

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

Felber, S. & Michel, J. (2012). *Les aménagements pédagogiques mis en place pour les élèves présentant une dyslexie: points de vue des enseignant-e-s et des élèves*. Maîtrise universitaire en sciences de l'éducation – Éducation spéciale, Université de Genève.

Houzé, C. (2019). *Les liens entre la prise en charge des élèves dyslexiques et la formation des enseignants en langue étrangère : quelles adaptations nécessaires pour l'inclusion des élèves dyslexiques débutants en langue ?* Mémoire de master MEEF, ESPE Nantes.

Jacquier-Roux, M., Sandon, J.M., Rehailia, M., Sanfilippo, C., El Bnouj, A. & Goncalves, A. (2006). Reperdys : évaluation d'un outil de repérage des élèves dyslexiques pour les enseignants. *A.N.A.E.*, 86, 41-47.

Lambert, R., Chun, M., Davis, J., Lynn Ceja, K., Aguilar, K., Moran, P. & Manset, L. (2019). « My Dyslexia is Like a Bubble » : how insiders with learning disabilities describe their differences, strengths and challenges. *Learning Disabilities : A Multidisciplinary Journal*, 24, 1-18.

Lani, F. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28:2, 119-135.

Nijakowska, J. (2019). Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework. *European Journal Of Special Needs Education*, 34:2, 189-203.

Romero, Y. (2020). Lazy or Dyslexic: A Multisensory Approach to Face English Language Learning Difficulties. *English Language Teaching*; Vol. 13, No. 5, 34-48.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2017). *Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues. Gestion de l'hétérogénéité. Des interventions à l'intention des élèves dyslexiques qui profitent aussi aux autres élèves*. Berne: CDIP.

Topouzhanian, S. & Bois-Parriaud, F. (2018). Impacts de la dyslexie sur l'apprentissage des langues étrangères. *Les Langues Modernes*, 2, 29-34.

Von Davier, R. (2012). Une pédagogie adaptée – suggestions pour les écoles genevoises. *Babylonia*, 3, 52-56.