

**LES STRATEGIES D'ACCOMPAGNEMENT DIDACTIQUE DES
ELEVES DYSLEXIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE D'ECOLE
INCLUSIVE : ETUDE DE CAS AU LIBAN-NORD (EB3–EB4)**

Par
Mireille El Moustapha

Mémoire présenté au Département des Sciences de l'Education en vue de l'obtention d'un
Mastère

Faculté des Arts et des Sciences
Université de Balamand

Juin 2026

Copyright © 2026, Mireille El Moustapha

Tous Droits Réservés

Université de Balamand
Faculté des Arts et des Sciences

Je certifie que j'ai examiné ce mémoire de Mastère préparé par

Mireille El Moustapha

Et que je l'ai trouvé complet et satisfaisant à tous les égards,
Et qu'il a intégré toutes les révisions nécessaires demandées par le jury.

MEMBRES DU JURY :

Admis :

Dr. Paulette Ayoub, PhD
Directeur de Mémoire



Admis :

Dr. Mireille Riachi, PhD
Premier Rapporteur



Admis :

Dr. Emilie Chammas Fiani, PhD
Second Rapporteur



Date de soutenance du mémoire : 22 Juin, 2026.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers ma directrice de mémoire, **Dr Paulette Ayoub**, pour son accompagnement précieux, son soutien indéfectible et ses conseils éclairés tout au long de l'élaboration de ce travail. Sa patience, son expertise et son dévouement ont grandement contribué à l'aboutissement de ce mémoire.

Je souhaite également adresser mes sincères remerciements à **Dr Guenia Zgheib**, chef de département, pour le soutien institutionnel qu'elle m'a accordé ainsi que pour la vision académique qu'elle contribue à promouvoir au sein de la Faculté. Je la remercie également pour son accompagnement constant tout au long de mes années d'études, qui a favorisé un cadre propice à l'apprentissage et à l'épanouissement universitaire.

Mes remerciements s'adressent aussi à l'ensemble des enseignants du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Balamand, pour la qualité de leur enseignement, leur engagement et leur soutien bienveillant tout au long de mon parcours de master.

Je remercie également la directrice de l'établissement au sein duquel cette recherche a été conduite et au sein de laquelle j'ai pu effectuer mes observations. Enfin, je tiens à adresser mes remerciements aux élèves ayant pris part à cette expérience et dont les productions ont constitué la base de cette étude.

Je ne saurais oublier ma famille, mes proches et toutes les personnes qui m'ont apporté leur soutien durant cette période. Leurs encouragements, leurs conseils et leur soutien moral ont été d'une importance capitale pour moi. En particulier, je tiens à remercier ma mère et mon père, qui ont été une source constante d'encouragement et de motivation, m'incitant toujours à poursuivre ce parcours académique. Je souhaite également exprimer ma profonde gratitude à mon mari et à mes enfants, dont l'amour et le soutien inconditionnels m'ont donné la force de surmonter les défis et de rester concentrée sur mes objectifs académiques. Leur présence à mes côtés a été une source de réconfort et d'inspiration tout au long de ce parcours.

Enfin, je suis reconnaissante envers toutes les personnes ayant participé à cette étude pour leur disponibilité et leur contribution précieuse à la réussite de ce travail.

RÉSUMÉ

Introduction Cette étude vise à analyser les méthodes et les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour accompagner les élèves dyslexiques dans une école inclusive au Liban. Elle cherche à évaluer l'impact des stratégies adaptées sur leur apprentissage, en particulier en lecture et en écriture en langue française, et à identifier les leviers facilitant leur progression scolaire.

Méthodes Trois élèves dyslexiques, deux en classe d'EB3 et un en EB4, ont été ciblés par cette recherche menée dans une école inclusive. L'approche méthodologique adoptée repose sur un ensemble de données complémentaires comprenant des observations en classe, des entretiens semi-directifs avec les enseignants et les membres de l'équipe pluridisciplinaire, ainsi que l'analyse des productions écrites des élèves en lecture, orthographe, expression écrite et préparation à l'expression orale. Un PAI a été analysé pour l'apprenant A1. L'analyse a visé à évaluer dans quelle mesure les stratégies développées par l'école étaient effectivement mises en pratique sur les compétences en lecture et en écriture, et l'analyse croisée des observations, des productions écrites et du Plan d'Accueil Individualisé de A1 a permis de mesurer l'impact de ces dispositifs sur la progression des élèves.

Résultats Les résultats mettent en évidence une tension entre les intentions inclusives de l'établissement et les pratiques pédagogiques effectivement observées en classe. Si les acteurs éducatifs affirment mettre en œuvre des adaptations différenciées, les observations révèlent une différenciation pédagogique insuffisante, une absence de l'orthopédagogue lors des séances en classe ordinaire et des comportements de retrait chez les apprenants dyslexiques. Par ailleurs, l'analyse du Plan d'Accueil Individualisé révèle un écart significatif entre les adaptations prescrites et leur mise en œuvre effective en classe. Ces constats soulignent la nécessité d'un renforcement de la coordination entre les acteurs éducatifs et d'un accompagnement spécialisé en situation réelle d'apprentissage.

Conclusion Cette étude confirme l'importance des pratiques inclusives pour les élèves présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage, notamment la dyslexie. Elle met en évidence la nécessité des adaptations pédagogiques dans la consolidation des apprentissages en langue française et souligne la nécessité d'une coordination efficace entre les différents intervenants. Toutefois, certaines lacunes ont été relevées, notamment le manque de ressources spécialisées permanentes et les contraintes organisationnelles pouvant freiner la

continuité des dispositifs mis en place. Ces constats invitent à renforcer l'accompagnement institutionnel afin de garantir une inclusion scolaire plus structurée et durable.

Mots-clés : Inclusion scolaire, dyslexie, pédagogie différenciée, adaptations pédagogiques, orthopédagogie, troubles spécifiques de l'apprentissage (TSA), Plan d'Accueil Individualisé (PAI), Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP)

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xi
CHAPITRE 1	1
INTRODUCTION.....	1
1.1. Description Du Titre et Du Sujet	2
1.2. Objectifs De La Recherche	3
1.3. Contexte De La Recherche	4
1.4. Motifs Personnels Du Choix Du Sujet.....	5
1.5. Questions De Recherche	6
1.6. Problématique De Recherche et Hypothèses	7
1.7. Annonce Du Plan À Suivre.....	8
CHAPITRE 2	10
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	10
2.1. Le Système Éducatif Libanais	10
2.1.1. <i>La Réforme Éducative De 1997</i>	10
2.1.2 <i>La Structure Et La Diversité Des Établissements</i>	11
2.1.3 <i>Le Multilinguisme Au Liban Et Ses Implications Pédagogiques</i>	12
2.1.4 <i>L'Enseignement Du Français Au Liban</i>	13
2.1.5 <i>L'Introduction À La Pédagogie Inclusive</i>	14
2.2 L'Inclusion Scolaire.....	14
2.2.1 <i>Les Particularités De L'Inclusion Scolaire</i>	14
2.2.2 <i>Les Conditions De Mise En Oeuvre De L'Inclusion Scolaire</i>	16
2.2.3 <i>L'Éducation Inclusive : Un Droit Humain.</i>	18
2.2.4 <i>L'Inclusion Scolaire Au Liban : Évolution, Réalités Et Défis</i>	18
2.3 Les Avantages Et Les Défis De L'Inclusion Scolaire	20
2.3.1 <i>Les Profils Éducatifs Et Sociaux</i>	21
2.3.2 <i>Les Obstacles Et Les Difficultés</i>	22
2.4 Les Entraves Au Processus De L'Apprentissage.....	23

2.4.1 Les Difficultés D'Apprentissage.....	23
2.4.2 Les Troubles Spécifiques Des Apprentissages.....	24
2.4.3. La Dyslexie.....	25
2.5 Plan D'Accueil Individualisé (PAI).....	27
2.5.1. Les Caractéristiques	27
2.5.2 Les Étapes De Mise En Oeuvre Du PAI	28
2.5.3. Les Objectifs Du PAI	29
2.6 Les Adaptations Pédagogiques Pour Les Apprenants Dyslexiques.....	29
2.6.1 La Définition Des Adaptations Pédagogiques.....	30
2.6.2 Les Différents Types D'Adaptations Pour Les Élèves Dyslexiques.....	31
2.6.3. Les Avantages De L'Adaptation	32
2.7 Les Rôles Et Les Responsabilités Des Accompagnateurs Des Élèves Dyslexiques	34
2.7.1 L'Orthopédagogue : Acteur Clé De L'Inclusion Scolaire.....	34
2.7.2. L'Enseignant : Multiples Tâches	36
2.7.3. La Collaboration Enseignant–Orthopédagogue.....	38
2.7.4. L'Enfant Et Les Parents : Engagement Authentique.	39
2.8. Synthèse Du Chapitre 2 :	41
CHAPITRE 3	43
CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	43
3.1 Type De Recherche.....	43
3.2 Méthodologie De La Recherche	45
3.3 Techniques Et Instruments De Recherche	46
3.3.1 Les Entretiens Semi-Directifs	49
3.3.1.1 L'entretien semi-directif avec Le chef du département de soutien scolaire.....	50
3.3.1.2 L'entretien semi directif avec l'orthopédagogue.....	51
3.3.1.3 L'entretien semi directif avec l'enseignante de la langue française.....	52
3.3.2 L'Observation De Classe.....	52
3.3.3 L'Analyse Des Documents	54
3.4 Présentation Du Protocole De La Recherche.....	55
3.5 Échantillonnage.....	56
3.5.1 La Population Ciblée	57
3.5.2 Le Choix De La Méthode D'Échantillonnage	58
3.5.3 Le Choix De La Taille D'Échantillon.....	59
3.5.4 Le Choix De La Région De L'Enquête	59

3.6 Précautions Éthiques Et Déontologiques	60
3.7 Synthèse Du Chapitre 3	61
CHAPITRE 4	62
PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	62
4.1 Analyse Des Entretiens Semi-Directifs	62
4.1.1 <i>L'Entretien Semi-Directif Avec Le Chef Du Département De Soutien Scolaire</i>	62
<u>4.1.1.1 L'inclusion scolaire</u>	63
<u>4.1.1.2 Les pratiques pédagogiques et les dispositifs de soutien</u>	64
<u>4.1.1.3 Le rôle de l'enseignant et les défis rencontrés</u>	65
4.1.2 <i>L'Entretien Semi-Directif Avec L'Orthopédagogue</i>	65
<u>4.1.2.1 Les modalités de travail</u>	66
<u>4.1.2.2 Les stratégies d'intervention</u>	67
<u>4.1.2.3 La collaboration et l'intégration</u>	68
4.1.3 <i>L'Entretien Semi-Directif Avec L'Enseignante De La Langue Française</i>	69
<u>4.1.3.1 L'enseignement de la langue française</u>	70
<u>4.1.3.2 Les adaptations pédagogiques et les outils didactiques</u>	71
<u>4.1.3.3 La coopération et les perspectives d'amélioration</u>	71
4.1.4 <i>Synthèse Globale Des Entretiens Semi Directifs</i>	72
4.2 Analyse Des Séances Observées Et Des Copies Des Élèves Dyslexiques En EB3.....	75
4.2.1 <i>Séance 1 — Activité De Lecture : « Un Sacré Carrosse » En EB3</i>	75
<u>4.2.1.1 Analyse didactique de la séance</u>	76
<u>4.2.1.2 Analyse des copies de A1 et A2</u>	79
4.2.2 <i>Séance 2 — Orthographe Grammaticale : « Son / Sont » En EB3</i>	81
<u>4.2.2.1 Analyse didactique de la séance</u>	82
<u>4.2.2.2 Analyse des copies de A1 et A2</u>	85
4.2.3 <i>Séance 3 — Expression Orale : « Dans La Peau D'Un Inventeur » En EB3</i>	88
<u>4.2.3.1 Analyse de la séance</u>	89
<u>4.2.3.2 Analyse des copies de A1 et A2</u>	92
4.3 Analyse Des Séances Observées En EB4 Auprès Des Élèves Dyslexiques	94
4.3.1 <i>Séance 4 — Activité De Lecture : « Des Petits Trous Au Bout Des Doigts » En EB4</i>	94
4.3.2 <i>Séance 5 — Expression Orale : « La Chèvre De Monsieur Seguin » En EB4</i>	97
4.3.3 <i>Séance 6 — Orthographe Grammaticale : « Est / Et » En EB4</i>	99
4.4 Analyse Du Plan D'Accueil Individualisé De A1	102

4.5 Croisement Des Résultats	104
4.5.1 L'Écart Entre Les Intentions Déclarées Et Les Pratiques Effectives.....	104
4.5.2 Défaillance De La Coordination Au Sein De L'Équipe Pédagogique Et Avec La Famille	107
4.5.3 Rôle Et Posture De L'Enseignante.	108
4.5.4 L'Apport Du PAI Pour Un Élève Dyslexique.	109
CHAPITRE 5	115
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	115
5.1 Résumé Des Éléments Clés	115
5.2 Principaux Résultats.....	116
5.2.1 Une Adhésion Aux Principes De L'Inclusion Scolaire	117
5.2.2 Des Pratiques Pédagogiques Présentes Mais Peu Différenciées	117
5.2.3 Des Difficultés Persistantes Chez Les Élèves Dyslexiques.....	118
5.2.4 Une Collaboration Présente Mais Insuffisamment Structurée	119
5.2.5 Des Dispositifs Institutionnels Peu Opérationnels	120
5.3 Réponse À La Problématique Et Validation Des Hypothèses	120
5.4 Limites De L'Étude.....	123
5.5 Recommandations Et Perspectives De Recherche.....	125
5.6 Conclusion Finale	128
LISTE DES RÉFÉRENCES	134
ANNEXE A: Guide d'entretien	138
ANNEXE B: Transcription et Traduction et des 3 Entretiens Semi Directifs.....	145
ANNEXE C: Observations de Classe : Niveau EB3	160
ANNEXE D: Observations de Classe : Niveau EB4	186
ANNEXE E: Plan d'Accueil Individualisé (PAI)	204
ANNEXE F: Réponse à la Lettre de Sollicitation	209

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.3: Organisation des données recueillies lors des observations de classe en EB3 (S1 à S3) et EB4 (S4 à S6)	48
Tableau 3.4: Contenu des séances d'observation en EB3 et EB4	55
Tableau 4.1: Écart entre les prescriptions du PAI de A1 et les pratiques observées en classe	112

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CE2	Cours élémentaire 2ème année
CM1	Cours Moyen 1ère année
EB3/EB4/EB5	Cycle Élémentaire, classes de 3ème, 4ème et 5ème (équivalents, selon le contexte, au CE2, CM1, CM2 en France ou classes spécifiques au Liban)
EBEP	Élèves ayant des Besoins Éducatifs Particuliers
CRDP	Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques
PAI	Plan Accueil Individualisé
PLOP	Present Level of Performance
OP	orthopédagogue
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
DYS	Terme générique désignant les Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages (TSLA)
ONU	Organisation des Nations Unies
PAP	Plan d'Apprentissage Personnalisé
TDAH	Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
TDC	Trouble Développementale de la Coordination (équivalent de la Dyspraxie)
TDL	Trouble Développementale du Langage (équivalent de la Dysphasie)
TSA	Troubles Spécifiques de l'Apprentissage
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

L'éducation, en tant que pilier fondamental de la société, trouve toute sa richesse dans un curriculum bien structuré et inclusif, permettant ainsi à chaque élève de développer pleinement son potentiel et de contribuer positivement à la communauté. Comme le souligne Nelson Mandela (2003), "L'éducation est l'arme la plus puissante que vous pouvez utiliser pour changer le monde."

L'élaboration curriculaire qui constitue un projet éducatif fondamental au sein des établissements scolaires, agit comme un facteur déterminant pour garantir la scolarité des apprenants. En effet, un curriculum bien conçu permet non seulement d'organiser l'apprentissage, mais également de répondre aux besoins diversifiés des apprenants, notamment ceux qui affrontent des troubles d'apprentissage comme la dyslexie. Dans ce contexte, le « Plan de réforme de l'éducation » élaboré par le gouvernement libanais en 1994 se présente comme un cadre stratégique essentiel. Il vise à renforcer l'adhésion nationale et la cohésion sociale chez les élèves, tout en dotant la nouvelle génération des connaissances, compétences et expertises fondamentales. Ce plan met l'accent sur l'élévation de la conscience nationale et sur des valeurs libanaises authentiques telles que la liberté, la démocratie, la tolérance et le rejet de la violence (Ministère de l'éducation, 1994). Comme l'affirment Beacco et al. (2010), le curriculum représente un « dispositif permettant d'organiser l'apprentissage », il est donc crucial d'explorer comment ces orientations curriculaires influencent le processus d'enseignement-apprentissage dans une école inclusive. Dans un monde où l'éducation se doit d'être inclusive, chaque élève, quelle que soit sa

différence, mérite d'avoir accès à des méthodes pédagogiques adaptées qui favorisent son épanouissement.

L'éducation inclusive représente une avancée considérable dans le domaine de l'éducation, en fournissant un environnement d'apprentissage adapté et stimulant pour tous les élèves, y compris ceux qui ont des troubles d'apprentissage notamment la dyslexie. Elle favorise non seulement la diversité au sein des classes, mais garantit également aux élèves dyslexiques le soutien vital nécessaire à leur croissance scolaire et personnelle. L'inclusion sert de mécanisme essentiel pour renforcer les expériences d'apprentissage des élèves dyslexiques en les dotant des ressources essentielles pour surmonter les défis et s'épanouir dans le cadre éducatif. En intégrant ces élèves dans des établissements d'enseignement inclusifs, les écoles s'engagent à adopter des méthodes d'enseignement adaptées au public visé et des soutiens ciblés, renforçant ainsi l'égalité des chances et le droit à l'éducation pour tous.

Ainsi, analyser les pratiques didactiques au sein des classes inclusives s'avère nécessaire pour découvrir les méthodes et les pratiques pédagogiques susceptibles d'accompagner les élèves dyslexiques.

1.1. Description Du Titre et Du Sujet

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit la dyslexie comme une difficulté à long terme à lire et à décoder les mots. Ainsi, les personnes dyslexiques peuvent avoir du mal à reconnaître et à comprendre les lettres, les mots et les phrases. Au niveau pédagogique, les apprenants dyslexiques rencontrent des difficultés particulières dans la lecture et la compréhension ainsi qu'au niveau du décodage des lettres et de la vitesse de lecture et tout cela pourrait se répercuter sur leur avenir scolaire et professionnel. Par conséquent, décrire

l'acte d'enseignement-apprentissage est indispensable pour mettre en lumière les méthodes employées avec les élèves dyslexiques dans une classe inclusive, sans oublier d'analyser les besoins spécifiques de ces apprenants et les grands défis qu'ils affrontent.

La dénomination de notre étude, met en évidence l'importance de découvrir et décrire les stratégies d'accompagnement didactique des apprenants dyslexiques dans leur apprentissage de la langue française. Cette analyse scientifique et exploratoire pourrait nous aider à comprendre les besoins spécifiques de ces élèves et à décrire comment se déroule l'enseignement/apprentissage du français dans une école inclusive accueillant des apprenants dyslexiques.

1.2. Objectifs De La Recherche

L'objectif de la recherche envisagée est d'explorer et de comprendre les opérations pédagogiques à travers trois pôles fondamentaux au sein de l'école. Il s'agit d'abord de décrire les pratiques et les stratégies pédagogiques qui favorisent l'enseignement /apprentissage du français chez les élèves présentant une dyslexie. De plus, l'étude portera sur les outils et les supports pédagogiques utilisés, tels que les ressources numériques, le matériel pédagogique adapté, le Plan d'Accueil Individualisé (PAI) est un document formalisé qui définit les besoins spécifiques de l'élève ainsi que les adaptations pédagogiques et les aménagements nécessaires à sa scolarisation en milieu ordinaire. Il constitue un outil de coordination entre les différents acteurs éducatifs, garantissant un suivi structuré, cohérent et évolutif du parcours scolaire de l'élève. Ce dispositif d'accompagnement individualisé est généralement désigné sous le terme de Plan d'Enseignement Individualisé (PEI), mettant l'accent sur la planification pédagogique adaptée aux besoins de l'élève. Dans le cadre de cette étude, l'établissement utilise la terminologie de Plan d'Accueil Individualisé (PAI),

conformément aux exigences institutionnelles liées à son processus d'homologation. Ce changement d'appellation ne modifie ni les objectifs ni le contenu du dispositif, il demeure conforme aux principes du plan individualisé tels que définis dans les cadres théoriques de l'éducation inclusive, qui peuvent jouer un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage ainsi que celui de l'enseignement. Enfin, l'environnement scolaire inclusif sera également analysé afin d'évaluer dans quelle mesure il facilite ou entrave l'accompagnement des élèves dyslexiques. En intégrant ces trois dimensions, cette recherche vise à fournir un cadre global qui permet une analyse claire d'un lieu d'accueil scolaire pour les apprenants dyslexiques.

Ainsi, cette étude vise à étudier les stratégies d'accompagnement des élèves dyslexiques dans les écoles inclusives du Liban-Nord, à analyser le milieu, l'acte didactique et les outils utilisés dans une classe de langue.

1.3. Contexte De La Recherche

Cette étude se déroule dans une école inclusive située au Liban-Nord. Elle porte sur trois élèves présentant une dyslexie : deux inscrits en classe de troisième année d'éducation de base (EB3) et un en quatrième année d'éducation de base (EB4).

L'établissement concerné, fondé en 2010, est une institution privée appliquant les orientations du curriculum libanais. Dès son ouverture, l'établissement a mis en place un « département de soutien scolaire », sous l'impulsion de son directeur, pour garantir le droit à l'éducation de chaque enfant.

Le département de soutien scolaire de l'école accompagne les élèves en difficulté scolaire en les accueillant dans des classes régulières avec des adaptations des programmes et des évaluations — selon une démarche qui vise l'inclusion mais qui, dans certaines pratiques observées, s'apparente encore à une logique d'intégration (voir section 2.2.1) —. Les élèves

bénéficient également de séances en petits groupes ou individuelles dans la salle des ressources, encadrés par des spécialistes tels que des orthopédagogues, orthophonistes et psychomotriciens. Cet accompagnement permet de répondre aux besoins spécifiques des élèves et de les aider à se sentir en sécurité et intégrés à l'école.

L'école a été choisie pour cette étude en raison de son engagement envers l'inclusion scolaire et sa capacité à intégrer des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

1.4. Motifs Personnels Du Choix Du Sujet

Le choix du sujet de cette étude est profondément personnel, car nous avons eu l'occasion de travailler en tant qu'orthopédagogue dans une école inclusive où nous avons suivi un cas particulier avec un apprenant dyslexique. Cet apprenant avait des difficultés marquées en lecture et en écriture, ce qui a eu un impact significatif sur sa confiance en lui et sa motivation à apprendre. En le côtoyant au quotidien, nous avons été témoin des défis auxquels il a été confronté, ainsi que de son désir ardent de réussir malgré les obstacles. Cette expérience a suscité en nous une profonde empathie et un engagement sincère à trouver des solutions pour soutenir pleinement cet élève, ainsi que d'autres apprenants dans des situations similaires. Par conséquent, nous avons choisi de nous plonger dans la recherche sur la dyslexie pour analyser les pratiques pédagogiques et les stratégies d'accompagnement qui pourraient faire une différence dans la vie de ces apprenants. Notre objectif est de profiter de cette recherche en tant qu'orthopédagogue pour la création d'un environnement inclusif et bienveillant où tous les apprenants, quelle que soit leur différence, peuvent s'épanouir et atteindre leur plein potentiel académique et personnel.

1.5. Questions De Recherche

Ce mémoire cherche à répondre aux questions suivantes :

- Quelle est l'efficacité des pratiques pédagogiques inclusives mises en œuvre pour accompagner les élèves dyslexiques en classes d'EB3 et d'EB4 ?
- Comment se déroule l'acte didactique dans l'enseignement de la langue française auprès d'élèves présentant une dyslexie ?
- Comment les Plans d'Accueil Individualisés (PAI) sont-ils élaborés et appliqués afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves dyslexiques dans un cadre scolaire inclusif ?
- Quels types d'adaptations et quelles stratégies pédagogiques sont les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage, l'engagement et la motivation des élèves dyslexiques ?
- Quels rôles jouent les différents acteurs éducatifs (enseignants, orthopédagogues, direction, parents) dans la mise en œuvre d'une inclusion scolaire réussie et durable pour les élèves dyslexiques ?

Ces questions visent à explorer plusieurs axes essentiels : les pratiques didactiques en classe de langue, le cadre d'accueil, le rôle de l'équipe pédagogique, les besoins et défis des apprenants dyslexiques, les compétences professionnelles des enseignants ainsi que les outils pédagogiques mobilisés.

1.6. Problématique De Recherche et Hypothèses

L'inclusion scolaire des élèves présentant une dyslexie constitue un défi majeur pour les systèmes éducatifs, particulièrement dans un contexte multilingue comme celui du Liban.

D'où notre problématique : « Comment se déroule l'enseignement-apprentissage du français dans une école inclusive, en classe de troisième année d'éducation de base (EB3) pour deux élèves dyslexiques, et un élève en classe de quatrième année d'éducation de base (EB4), et quelles sont les méthodes, les pratiques pédagogiques ainsi que l'encadrement qui favorisent son apprentissage ? »

Cette problématique, volontairement large dans son énoncé, trouve son fil conducteur principal dans l'analyse du Plan d'Accueil Individualisé (PAI) comme outil central de l'accompagnement didactique des élèves dyslexiques. En effet, le PAI cristallise à lui seul la tension fondamentale de cette recherche : celle qui existe entre les dispositifs institutionnels formalisés — censés garantir une inclusion effective — et leur traduction réelle dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. C'est à travers ce prisme que seront examinées les pratiques enseignantes, les adaptations mises en œuvre, les rôles des différents acteurs et les conditions d'apprentissage des élèves A1, A2 et A3. Toutes les dimensions explorées dans ce mémoire convergent vers cette question centrale : dans quelle mesure le cadre institutionnel de l'inclusion se traduit-il effectivement en actes didactiques adaptés aux besoins des élèves dyslexiques ?

Partant de cette problématique les hypothèses sont les suivantes

Hypothèse 1 : Les pratiques pédagogiques individualisées, telles que le Plan d'Accueil Individualisé (PAI), pourraient améliorer significativement la réussite académique des élèves dyslexiques par rapport aux approches pédagogiques standardisées

Hypothèse 2 : La différenciation pédagogique, lorsqu'elle est correctement mise en œuvre, contribuerait à augmenter l'engagement des élèves dyslexiques et à réduire les comportements liés à l'échec scolaire.

Hypothèse 3 : Le lieu d'accueil et les outils utilisés lors des séances d'apprentissage seraient aptes à favoriser la réussite de l'acte didactique chez les élèves dyslexiques, ainsi que leur épanouissement.

Hypothèse 4 : La collaboration efficace entre enseignants, orthopédagogues et parents serait indispensable pour la mise en œuvre réussie des adaptations pédagogiques et pour le soutien des élèves dyslexiques.

Ces hypothèses seront testées pour être infirmées ou confirmées à travers l'analyse des données recueillies lors de l'étude, permettant ainsi de répondre à la problématique posée.

1.7. Annonce Du Plan À Suivre

Cette étude propose une exploration approfondie des pratiques d'accompagnement des élèves dyslexiques au sein d'un dispositif scolaire inclusif. Elle s'organise autour de cinq chapitres, conçus de manière progressive afin d'assurer une cohérence logique entre le cadre théorique, la méthodologie et l'analyse des résultats.

Le premier chapitre, l'introduction, établit les fondements de la recherche. Il présente le sujet et les objectifs poursuivis, expose le contexte d'étude, introduit également les questions et la problématique de recherche, et annonce la structure générale du mémoire.

Ensuite, le deuxième chapitre le cadre théorique et conceptuel, propose une analyse approfondie des travaux portant sur l'éducation inclusive et les troubles spécifiques des apprentissages, en particulier la dyslexie. Il présente les caractéristiques du système éducatif libanais, les principes et valeurs de l'inclusion scolaire, les différents troubles

d'apprentissage, ainsi que le rôle du Plan d'Accueil Individualisé (PAI). Ce chapitre présente également les adaptations pédagogiques pertinentes et les responsabilités des différents acteurs éducatifs — enseignants, orthopédagogues, parents et élèves — dans la mise en œuvre de l'inclusion.

Le troisième chapitre, le cadre méthodologique, décrit en détail l'approche choisie. Il précise le type de recherche, la méthodologie adoptée, les outils mobilisés (entretiens semi-directifs, observations de classe, et les documents à analyser) et le protocole d'enquête. Il présente également les critères d'échantillonnage — incluant les trois élèves dyslexiques (deux en EB3 et un en EB4) — ainsi que les considérations éthiques et déontologiques encadrant la collecte et l'interprétation des données.

Le quatrième chapitre, l'analyse et l'interprétation des résultats, regroupe les données collectées et en propose une analyse approfondie. Il s'appuie sur l'étude des produits écrits des élèves, l'analyse des entretiens, les observations de classe et des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans l'école inclusive.

Enfin, le cinquième chapitre, qui constitue la conclusion et les perspectives, synthétise les résultats principaux, répond à la problématique, confirme ou infirme les hypothèses formulées et propose des pistes d'amélioration pour renforcer les pratiques inclusives. Il ouvre également des perspectives pour des recherches futures dans le domaine de l'inclusion scolaire et des troubles d'apprentissage.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

2.1. Le Système Éducatif Libanais

2.1.1. *La Réforme Éducative De 1997*

La réforme éducative engagée au Liban en 1997 a été mise en place par le Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, avec l'appui du Gouvernement libanais et de l'UNESCO, dans un contexte marqué par la reconstruction du pays après la guerre civile.

Les principaux objectifs de cette réforme étaient d'améliorer la qualité de l'enseignement, de promouvoir l'équité et l'égalité des chances et de préparer les élèves aux exigences du marché du travail moderne¹. La réforme de 1997 a introduit plusieurs modifications significatives. Les programmes scolaires ont été actualisés pour inclure des compétences linguistiques et technologiques modernes. Son impact sur le système éducatif libanais a été notable : la mise à jour des programmes et l'adoption de nouvelles approches pédagogiques ont amélioré la qualité de l'enseignement et favorisé une hausse du taux de scolarisation, notamment dans les zones rurales.

Malgré certaines disparités persistantes entre les secteurs public et privé, cette réforme a marqué une étape importante vers une éducation plus équitable et accessible pour tous les élèves.

¹ Centre National de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), "La restructuration du système éducatif au Liban", 1994.

2.1.2 La Structure Et La Diversité Des Établissements

Le système éducatif libanais se caractérise par une coexistence étroite entre les secteurs public et privé. Les écoles publiques, qui constituent environ 30 % des établissements scolaires au Liban, sont financées par l'État et assurent un enseignement gratuit accessible à l'ensemble des élèves (Ministère de l'Éducation nationale, 1994). Le secteur privé, qui regroupe près de 70 % des établissements, occupe une place prépondérante dans le paysage éducatif libanais². Administrés par des organisations religieuses ou laïques, ces établissements proposent des programmes variés, adaptés à leurs orientations pédagogiques et linguistiques. Toutefois, les frais de scolarité élevés les rendent souvent inaccessibles aux familles à revenu modeste.

Au Liban, cette diversité institutionnelle s'accompagne d'une forte diversité linguistique. On distingue notamment les écoles anglophones, dans lesquelles l'anglais constitue la première langue d'enseignement, tandis que le français est introduit comme deuxième langue étrangère. À l'inverse, dans les écoles francophones, le français est la langue principale d'enseignement et l'anglais est enseigné comme deuxième langue étrangère.

Dans les deux cas, la première langue étrangère, la langue d'enseignement est introduite dès la première année d'école, ce qui implique une exposition précoce des élèves à un apprentissage bilingue.

² Asfari Institute for Civil Society and Citizenship. (2021). Education in Lebanon: Challenges and Policy Responses. American University of Beirut.

2.1.3 *Le Multilinguisme Au Liban Et Ses Implications Pédagogiques*

Le multilinguisme constitue l'une des caractéristiques fondamentales de la société libanaise. Issu de son histoire et de sa position géographique, il reflète une identité culturelle façonnée par l'interaction entre les langues arabe, française et anglaise. Cette pluralité linguistique représente à la fois un facteur d'ouverture culturelle et un levier de mobilité sociale, tout en occupant une place centrale dans le système éducatif (UNESCO, 2006).

L'arabe standard, langue officielle du pays, est enseigné dès le préscolaire et demeure au cœur des apprentissages scolaires. Parallèlement, le français et l'anglais jouent un rôle déterminant dans l'accès au savoir, aux études supérieures et à la communication académique.

Cette pluralité linguistique peut représenter une richesse culturelle, mais également un défi sur le plan pédagogique, notamment en raison de la charge cognitive supplémentaire imposée par l'apprentissage simultané de plusieurs langues. Dans ce contexte, les élèves doivent mobiliser des compétences métalinguistiques importantes pour passer d'un système linguistique à un autre, ce qui peut complexifier l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Ces exigences sont d'autant plus marquées chez les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages, tels que la dyslexie, pour lesquels l'accès au langage écrit peut être fragilisé. Ainsi, cette diversité des langues d'enseignement influence directement les pratiques pédagogiques, les stratégies d'apprentissage et le rapport des élèves au savoir (Ayoub 2022)³.

³ Dr. Paulette Youssef Ayoub (2022). Langues, cultures et plurilinguisme au Liban : Histoires, usages et réalités du terrain, L'Harmattan.

2.1.4 L'Enseignement Du Français Au Liban

Au Liban, le français occupe une place centrale dans le système éducatif, notamment au sein des établissements francophones où il constitue la langue principale d'enseignement ainsi que la langue d'apprentissage dans plusieurs disciplines.

Dans le cadre de la présente recherche, l'étude porte spécifiquement sur l'enseignement du français en classes d'EB3 et d'EB4 au sein d'une école inclusive francophone, terrain de notre enquête. Le français y est dispensé à raison de sept séances hebdomadaires dans les classes concernées, ce qui en fait une discipline structurante dans l'organisation pédagogique. Cette fréquence confère à la matière un rôle déterminant dans le développement des compétences en lecture et en écriture, compétences fondamentales pour la réussite scolaire.

Par ailleurs, conformément aux exigences des établissements homologués, l'école étudiée consacre également trois heures hebdomadaires à l'enseignement de l'histoire-géographie en langue française, une heure à la B.C.D. et une heure à la vie de classe en français. Cette organisation renforce la place du français comme langue transversale d'apprentissage au sein du cursus scolaire.

Dans ce contexte plurilingue, l'enseignement du français requiert des approches pédagogiques attentives à l'hétérogénéité linguistique et cognitive des élèves. Cette exigence est particulièrement importante pour les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages, tels que la dyslexie. L'importance accordée au français dans le curriculum scolaire souligne ainsi la nécessité de mettre en œuvre des stratégies didactiques spécifiques afin de garantir un accompagnement adapté au sein des classes inclusives.

2.1.5 L'Introduction À La Pédagogie Inclusive

La pédagogie inclusive s'inscrit dans une approche éducative qui vise à favoriser l'équité scolaire et à assurer l'accès aux apprentissages pour tous les élèves, en tenant compte de la diversité de leurs profils et de leurs besoins éducatifs. Elle repose sur le principe selon lequel l'école doit s'adapter aux apprenants, et non l'inverse, en proposant des dispositifs pédagogiques flexibles et différenciés.

Cette approche implique une évolution des pratiques d'enseignement ainsi que des modalités d'organisation scolaire. Elle mobilise notamment la différenciation pédagogique⁴, la diversification des stratégies d'apprentissage et la coopération entre les différents acteurs éducatifs, afin de créer des environnements d'apprentissage accessibles et favorables à la participation de tous les élèves (Booth & Ainscow, 2011 ; Perrenoud, 2012).

2.2 L'Inclusion Scolaire

2.2.1 Les Particularités De L'Inclusion Scolaire

Avant d'aborder les particularités de l'inclusion scolaire, il convient de distinguer clairement deux notions souvent confondues dans les discours éducatifs : l'intégration et l'inclusion. L'intégration scolaire désigne un processus par lequel l'élève en situation de handicap ou présentant des besoins éducatifs particuliers est accueilli dans un environnement ordinaire, à condition de s'y adapter : la responsabilité de l'adaptation repose alors essentiellement sur l'élève lui-même. L'inclusion scolaire, en revanche, implique une transformation profonde du système éducatif : c'est l'école qui s'adapte à la diversité des élèves, en modifiant ses pratiques, ses environnements et ses dispositifs pour répondre aux

⁴Perrenoud, P. (2012). La pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF.

La différenciation pédagogique consiste à « organiser les interactions et les activités de manière à ce que chaque élève soit confronté à des situations d'apprentissage fécondes pour lui », en tenant compte de la diversité des niveaux, des styles cognitifs et des besoins spécifiques.

besoins de chacun (Ainscow & Booth, 2011 ; UNESCO, 1994). Dans le cadre de cette recherche, le terme « inclusion » sera systématiquement employé dans ce second sens, conformément aux cadres théoriques internationaux de l'éducation inclusive. Lorsque des pratiques observées relèvent davantage d'une logique d'intégration, cette distinction sera explicitement signalée.

Il convient de distinguer les notions d'intégration et d'inclusion. L'intégration repose principalement sur l'adaptation de l'élève au système scolaire existant, tandis que l'inclusion implique l'adaptation de l'école aux besoins de tous les élèves. Dans une perspective inclusive, la diversité est considérée comme une richesse et l'environnement scolaire est appelé à se transformer pour répondre aux besoins de chacun.

L'inclusion scolaire dépasse la simple mise en œuvre de dispositifs techniques : elle relève avant tout d'une conception éthique et humaniste de l'éducation, fondée sur la reconnaissance de la singularité de chaque élève. Comme le souligne Meirieu⁵, « il n'y a pas d'élèves ordinaires ou extraordinaires, mais seulement des élèves, tous différents et tous capables d'apprendre ». L'inclusion constitue ainsi une orientation éducative visant à garantir l'équité, la justice scolaire et le respect des différences.

Un premier principe fondamental repose sur l'égalité des droits et des chances. La Déclaration universelle des droits de l'homme affirme que « toute personne a droit à l'éducation »⁶. Dans cette perspective, l'école inclusive garantit à chaque élève l'accès aux apprentissages communs, indépendamment de ses besoins spécifiques, en adaptant l'environnement scolaire plutôt qu'en exigeant une normalisation des élèves. Le deuxième principe concerne la valorisation de la diversité. Loin d'être un obstacle, l'hétérogénéité des élèves constitue une richesse pédagogique favorisant la coopération et le développement des

⁵ Meirieu, P. (1997). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF.

⁶ Organisation des Nations Unies (ONU). (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*, article 26

compétences sociales. Cette approche suppose la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique permettant de tenir compte des rythmes, des styles et des besoins variés des apprenants⁷.

La participation active de tous les acteurs éducatifs représente un troisième pilier essentiel. L'inclusion se construit dans une dynamique collective mobilisant enseignants, élèves, familles et partenaires. Dans la perspective de Booth et Ainscow (2011), l'objectif central de l'inclusion est de maximiser la participation de tous les élèves à la vie scolaire tout en réduisant les mécanismes d'exclusion qui traversent les programmes, les cultures et les communautés éducatives. Enfin, l'adaptabilité constitue un principe transversal. La Déclaration de Salamanque insiste sur la nécessité d'ajuster les contenus, les méthodes et les rythmes d'enseignement afin de répondre à l'ensemble des besoins éducatifs⁸. Cette posture réflexive engage les enseignants à développer des réponses pédagogiques flexibles, condition indispensable à la réussite de tous.

Ainsi, l'inclusion scolaire repose sur des valeurs fondamentales de diversité, d'équité et de participation, et constitue aujourd'hui un cadre de référence incontournable pour construire une école plus juste, accessible et respectueuse des différences.

2.2.2 Les Conditions De Mise En Oeuvre De L'Inclusion Scolaire

L'inclusion scolaire ne peut se réduire à l'application formelle de principes théoriques ou institutionnels. Sa mise en œuvre repose sur plusieurs conditions essentielles, notamment l'instauration d'un climat scolaire favorable, le développement des compétences

⁷ Perrenoud, P. (2012). La pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF.

⁸ UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. Paris : UNESCO.

professionnelles des enseignants ainsi qu'une coordination effective entre les différents acteurs éducatifs⁹.

L'instauration d'une culture scolaire bienveillante constitue un préalable essentiel. Fondée sur le respect, l'équité et la reconnaissance de la singularité de chaque élève, cette culture favorise un sentiment d'appartenance et un climat propice à la participation de tous. Elle suppose un engagement collectif de l'établissement en faveur de valeurs inclusives partagées¹⁰. La formation continue des enseignants représente un second levier déterminant. L'inclusion requiert des professionnels capables d'adapter leurs pratiques, de diversifier leurs stratégies pédagogiques et de répondre aux besoins hétérogènes des apprenants. Cette compétence s'appuie sur une formation articulant apports théoriques, analyse réflexive des pratiques et expérimentation pédagogique¹¹. Enfin, la collaboration entre les différents acteurs éducatifs joue un rôle essentiel dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. La coopération entre les enseignants, la direction, les spécialistes et les familles permet de développer une compréhension commune des besoins des élèves et de favoriser une certaine cohérence dans les interventions proposées.

Ainsi, la réussite de l'inclusion scolaire repose sur la complémentarité entre le fonctionnement institutionnel de l'école, la formation des enseignants et la collaboration entre les différents acteurs éducatifs, afin de favoriser un accès plus équitable aux apprentissages pour tous les élèves.

⁹ UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. Paris : UNESCO.

¹⁰ Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education.

¹¹ Perrenoud, P. (2012). La pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF.

2.2.3 L'Éducation Inclusive : Un Droit Humain.

L'éducation inclusive est aujourd'hui reconnue comme un droit fondamental inscrit dans les cadres internationaux relatifs aux droits humains. La Déclaration universelle des droits de l'homme affirme le droit de toute personne à l'éducation, de même la Déclaration de Salamanque engage les systèmes éducatifs à garantir l'accès de tous les élèves à une scolarisation en milieu ordinaire, sans discrimination (ONU, 1948 ; UNESCO, 1994).

Considérer l'inclusion comme un droit implique de concevoir la scolarisation de tous les élèves non comme une option pédagogique, mais comme une obligation légale et institutionnelle. Les politiques éducatives ont ainsi la responsabilité de mettre en place les conditions nécessaires à la participation effective de chaque élève aux apprentissages et à la vie scolaire, faisant de l'inclusion un principe structurant de l'action éducative.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) renforce cette orientation en reconnaissant explicitement le droit à l'éducation inclusive. Elle engage les États à garantir l'accès des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers aux établissements ordinaires, en mettant en œuvre les adaptations nécessaires pour assurer leur réussite scolaire.

2.2.4 L'Inclusion Scolaire Au Liban : Évolution, Réalités Et Défis

Au Liban, l'inclusion scolaire s'est développée de manière progressive et fragmentée, en l'absence d'un cadre national pleinement structuré. Les premières pratiques d'intégration apparaissent au début des années 1990, principalement dans certaines écoles du secteur privé, souvent à l'initiative d'organisations non gouvernementales ou en réponse aux demandes des parents d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers¹². L'adoption de la loi n°220/2000 constitue une avancée juridique majeure en reconnaissant les droits des personnes

¹² Azar, M. (2019). L'éducation inclusive au Liban : réalités, enjeux et perspectives.

handicapées, notamment le droit à l'éducation lorsque les conditions le permettent¹³. Toutefois, malgré ce cadre législatif, l'application effective de cette loi en matière d'inclusion scolaire demeure limitée et incomplète. Une étape significative est franchie en 2018 avec la mise en œuvre, pour la première fois, d'un projet pilote d'école inclusive dans trente écoles publiques réparties sur différentes régions du pays¹⁴. Néanmoins, le développement de l'inclusion scolaire reste majoritairement concentré dans le secteur privé, où les établissements mettent en place des dispositifs hétérogènes, sans modèle de référence unifié.

Cette situation met en évidence les nombreux défis auxquels se heurte l'inclusion scolaire au Liban. Les obstacles apparaissent d'abord au niveau structurel et institutionnel, à travers la surcharge des classes, le manque d'enseignants spécialisés, l'insuffisance des ressources matérielles et humaines, ainsi que l'absence d'un cadre politique cohérent et opérationnel. À ces contraintes s'ajoutent des défis pédagogiques et humains, tels que le manque de formation spécifique des enseignants, la méconnaissance des besoins éducatifs particuliers et la persistance de représentations normatives de la « normalité » scolaire.

Dans le contexte libanais, ces défis sont renforcés par les crises économiques, sociales et politiques, qui ont fragilisé les infrastructures éducatives et accentué les inégalités territoriales, notamment entre les zones urbaines et rurales. Bien que certaines initiatives institutionnelles récentes témoignent d'une volonté de structuration, telles que la création du Centre d'Éducation Spécialisée et des Services de Remédiation en 2014¹⁵ et l'élaboration du Plan d'action national pour une éducation inclusive, équitable et de qualité en 2020¹⁶, ces

¹³ République libanaise. (2000). Loi n°220/2000 relative aux droits des personnes handicapées.

¹⁴ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEHE) & CRDP. (2018). Programme pilote pour l'éducation inclusive dans les écoles publiques libanaises.

¹⁵ Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP). (2020). Centre d'Éducation Spécialisée et des Services de Remédiation.

¹⁶ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEHE) & UNICEF. (2020). Plan d'action national pour une éducation inclusive, équitable et de qualité.

dispositifs demeurent insuffisants pour répondre à l'ampleur des besoins. L'inclusion scolaire au Liban reste ainsi marquée par une forte hétérogénéité des pratiques et par l'absence d'un modèle national de référence, limitant la construction d'un système inclusif équitable et durable.

2.3 Les Avantages Et Les Défis De L'Inclusion Scolaire

Parler d'inclusion scolaire, ne se limite pas à l'évocation des textes officiels, des principes pédagogiques et des lois. C'est avant tout regarder ce qui se vit, chaque jour, dans les classes : les efforts constants, les ajustements quotidiens, mais aussi les réussites quotidiennes qui donnent un sens concret à l'inclusion scolaire. Derrière chaque démarche inclusive, il y a des enseignants qui cherchent, qui doutent parfois, mais qui continuent d'innover pour que chaque élève trouve sa place.

Ces expériences concrètes montrent que l'inclusion est un chemin construit au contact des réalités du terrain et des histoires singulières des élèves. Observer ces pratiques, comprendre leurs bénéfices, identifier les défis qu'elles soulèvent et réfléchir à leur mise en œuvre dans des contextes spécifiques comme celui du Liban, c'est aussi prendre la mesure de ce que signifie vraiment « éduquer pour tous ».

C'est à travers ces regards croisés et ces vécus partagés que se révèle la véritable portée de l'inclusion scolaire : non pas une obligation imposée de l'extérieur, mais un projet vivant et collectif, réalisé chaque jour par celles et ceux qui le font exister.

2.3.1 Les Profils Éducatifs Et Sociaux

Les bénéfices désignent les effets directs et observables sur les élèves, les enseignants et la communauté éducative. Les apports renvoient plutôt aux retombées humaines, sociales et culturelles générées par un environnement inclusif. Ensemble, ils témoignent de la capacité de l'école à faire de la diversité une ressource collective. La métaphore de Meirieu (1997) — « Ce sans quoi il resterait toujours sur le seuil. Incapable de grandir, de découvrir et de refonder le monde » — illustre cette dynamique : l'inclusion vise à offrir à chaque élève l'étincelle nécessaire pour accéder aux apprentissages et se construire comme sujet autonome.

Sur le plan pédagogique, l'inclusion transforme les pratiques d'enseignement en encourageant l'adaptation des stratégies pédagogiques, la différenciation et la diversification des supports. Cette démarche, loin de constituer une contrainte, ouvre la voie à une pédagogie plus créative, coopérative et réflexive. L'enseignant devient un praticien capable d'expérimenter, d'innover et de renouveler ses approches pour répondre à la diversité des profils d'apprentissage (Perrenoud, 2012).

Sur le plan humain, l'inclusion contribue à renforcer l'estime de soi, la confiance personnelle et l'autonomie des élèves. Être reconnu dans sa singularité favorise l'engagement, la motivation et la persévérance. Chaque progrès, même modeste, devient alors une étape significative du parcours d'apprentissage. L'élève apprend à son rythme, découvre ses propres stratégies et développe un sentiment d'efficacité personnelle, élément déterminant pour sa réussite et son bien-être.

Sur le plan social, l'école inclusive dépasse la simple transmission de savoirs pour devenir un espace de socialisation fondé sur le respect mutuel, la coopération et la solidarité. Elle apprend aux élèves à vivre ensemble, à valoriser les différences et à construire des relations harmonieuses au sein du groupe. Henri Marion rappelait déjà que « former un

homme est chose de finesse »¹⁷ (Marion, 1883, cité dans Bouchard, 2021), soulignant qu'éduquer avec finesse signifie accueillir la singularité de chacun sans stigmatiser, accompagner sans contraindre et adapter sans exclure.

Ainsi, l'inclusion ne bénéficie pas uniquement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : elle enrichit l'ensemble de la communauté scolaire. Elle redéfinit l'école comme un lieu de croissance partagée où la diversité devient une source d'innovation pédagogique, de développement personnel et de cohésion sociale.

2.3.2 Les Obstacles Et Les Difficultés

L'inclusion ne relève pas d'une simple adaptation technique ; elle suppose une transformation profonde, un changement de culture et une remise en question constante. Dans la réalité du terrain, ce mouvement de réinvention rencontre cependant plusieurs obstacles. Les premiers sont structurels : classes surchargées, manque d'accompagnement spécialisé, ressources limitées et absence d'outils réellement accessibles à tous. Ces contraintes limitent les possibilités d'individualisation et freinent la mise en œuvre d'un accompagnement adapté.

À ces obstacles matériels s'ajoutent des résistances humaines : appréhension devant l'inconnu, fatigue professionnelle, méconnaissance des besoins éducatifs particuliers et persistance de représentations normatives de l'élève « ordinaire ». Réussir l'inclusion suppose ainsi d'assumer pleinement le rôle d'empêcheur de tourner en rond¹⁸, non pour provoquer, mais pour ouvrir des opportunités, questionner les habitudes et contribuer à la transformation du système. Ajoutons aussi que l'un des défis majeurs de l'inclusion consiste précisément à

¹⁷ Bouchard, P. (2021, 11 octobre). *Philippe Meirieu entre théorie, convictions et poésie...* AEF.

<https://www.meirieu.com/LIVRES/recension-bouchard.pdf>

¹⁸ Philippe Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF éditeur, 2007

rompre avec une école qui, souvent inconsciemment, reproduit les inégalités en s'appuyant sur des codes culturels tacites. Un enseignement réellement inclusif doit donc s'opposer à ces implicites et garantir à chaque élève un accès équitable aux savoirs. Cela implique de construire une pédagogie explicite, méthodique, rigoureuse : clarifier les consignes, expliciter les attentes, accompagner, reformuler, illustrer et répéter si nécessaire. Un tel enseignement ne présuppose pas les acquis, mais permet à chacun d'intégrer les outils linguistiques, intellectuels et culturels nécessaires à sa réussite. Il s'agit d'un travail exigeant, patient et minutieux, qui transforme profondément la manière de concevoir la réussite scolaire.

Enfin, l'inclusion nécessite la mise en place de moyens pédagogiques systématiques. Ceux-ci doivent être réguliers, anticipés et structurés : différenciation, tutorat, co-intervention, travail en petits groupes, outils numériques adaptés, temps de remédiation intégrés. Une pédagogie inclusive ne s'improvise pas : elle se planifie, s'évalue et s'ajuste en continu. L'enseignant ne peut pas porter seul cette responsabilité. Les moyens systématiques impliquent un travail d'équipe, une coordination interdisciplinaire, des formations adaptées et un soutien institutionnel solide. L'inclusion n'est pas seulement une intention morale : elle doit s'incarner dans des choix pédagogiques durables, cohérents et collectifs.

2.4 Les Entraves Au Processus De L'Apprentissage

2.4.1 *Les Difficultés D'Apprentissage.*

Les difficultés d'apprentissage sont généralement temporaires et peuvent résulter de facteurs contextuels tels qu'un enseignement insuffisamment adapté, des troubles de l'attention, des fragilités émotionnelles ou encore des problèmes de santé passagers¹⁹. Elles

¹⁹ Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (2001). Instructing adolescents with learning disabilities: Converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 370–385.

tendent à s'atténuer lorsque les conditions d'apprentissage ou l'environnement de l'élève s'améliorent.

2.4.2 Les Troubles Spécifiques Des Apprentissages

À l'inverse, les troubles spécifiques des apprentissages (TSA) correspondent à des troubles neurodéveloppementaux durables affectant de manière significative l'acquisition de compétences scolaires précises, notamment la lecture, l'écriture et les mathématiques²⁰. Selon le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), ces troubles appartiennent à la catégorie des troubles neurodéveloppementaux et reflètent un fonctionnement cognitif spécifique, sans être associés à une déficience intellectuelle²¹. Ils se manifestent par des difficultés persistantes dans l'apprentissage et l'utilisation de compétences scolaires spécifiques, telles que la compréhension en lecture, l'expression écrite ou le raisonnement mathématique. Bien qu'ils ne puissent être guéris, les élèves concernés peuvent progresser grâce à des aménagements pédagogiques adaptés et à une prise en charge spécialisée permettant de compenser les difficultés rencontrées²².

Il existe plusieurs troubles spécifiques de l'apprentissage — tels que la dysorthographe, la dyscalculie, la dysphasie, la dyspraxie ou encore le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). La dysorthographe renvoie à un trouble spécifique et durable de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe, souvent associé à la

²⁰ American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

²¹ Amiard, V. (2011). Les troubles spécifiques des apprentissages : Comprendre et accompagner l'enfant dyslexique. Paris : Dunod.

Marleau, M. (2022). Les troubles spécifiques des apprentissages : perspectives neuropsychologiques et pédagogiques. Montréal : Presses Universitaires.

²² Amiard, V. (2011). Les troubles spécifiques des apprentissages : Comprendre et accompagner l'enfant dyslexique. Paris : Dunod.

dyslexie. La dyscalculie désigne un trouble spécifique des apprentissages touchant l'acquisition des notions numériques et le raisonnement logico-mathématique. La dysphasie, aujourd'hui désignée trouble développemental du langage (TDL), correspond à un trouble structurel et durable du développement du langage oral, affectant sa compréhension et/ou son expression. La dyspraxie, aujourd'hui désignée trouble développemental de la coordination (TDC), concerne la planification et la coordination des gestes volontaires, affectant la réalisation de mouvements complexes. Enfin, le TDAH est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par un déficit de l'attention, associé ou non à de l'hyperactivité et à de l'impulsivité. Ces troubles ne seront pas abordés dans la présente étude, celle-ci se concentrant exclusivement sur la dyslexie, en raison de sa fréquence en milieu scolaire et de son impact direct sur les apprentissages fondamentaux en lecture et en écriture.

2.4.3. La Dyslexie.

La dyslexie se caractérise par des difficultés persistantes et spécifiques dans l'acquisition du langage écrit, d'origine neurodéveloppementale, qui surviennent indépendamment du niveau intellectuel, de la qualité de l'enseignement reçu et du milieu socio-éducatif de l'enfant (American Psychiatric Association, 2013 ; Habib, 2002). Le CNRTL²³ la définit comme une difficulté marquée à apprendre à lire « malgré un enseignement adapté, une intelligence adéquate et un bon environnement socio-éducatif », soulignant l'absence de cause sensorielle, neurologique ou intellectuelle identifiable. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, la dyslexie correspond à un déficit spécifique, significatif et persistant dans l'acquisition de la lecture chez des individus présentant un QI

²³ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), Dyslexie, en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/dyslexie>

normal, sans déficience sensorielle, psychiatrique ou neurologique, ni carences psychoaffectives graves (Amiard, 2011). La recherche a également mis en évidence une composante génétique ou héréditaire dans le développement de la dyslexie (Habib, 2002).

Trois formes principales de dyslexie sont distinguées (Amiard, 2011). La dyslexie phonologique, la plus fréquente, altère la voie d'assemblage : l'élève rencontre des difficultés dans le déchiffrage et dans la lecture de mots nouveaux ou de pseudo-mots. La dyslexie de surface affecte la voie d'adressage et se traduit par une difficulté à reconnaître globalement les mots fréquents ou irréguliers tels que « monsieur » ou « oignon ». Enfin, la dyslexie mixte, associant les deux atteintes, constitue la forme la plus complexe : les erreurs sont nombreuses (substitutions, inversions, omissions) et la compréhension peut devenir particulièrement laborieuse.

Il est nécessaire d'évoquer aussi la notion de Rutter, s'appuyant sur la Fédération mondiale de neurologie que la dyslexie est considérée comme « un désordre manifesté par une difficulté sévère dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'une intelligence normale, d'un enseignement conventionnel et d'opportunités socioculturelles adéquates²⁴ ». Au-delà de la conscience phonologique, les dyslexiques rencontrent au moins des difficultés avec la dénomination rapide « des images, des couleurs, des chiffres, des lettres²⁵ » et « la mémoire verbale à court terme, ne pouvant être reliée à la lecture²⁶ ». En effet, nous pouvons dire que la dyslexie pourrait influencer les apprentissages, la participation en classe, l'autonomie et le bien-être émotionnel des élèves. Dans cette perspective, l'importance d'un accompagnement

²⁴ Rutter, M. (1978). Dyslexia. Dans A. L. Benton, *Dyslexia : An appraisal of current knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

²⁵ Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, pp. 149-180.

²⁶ Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13, pp. 212-218.

individualisé apparaît centrale. Le Plan d'Accueil Individualisé (PAI) offre un cadre souple et structuré permettant de mettre en place des aménagements pédagogiques ciblés, en cohérence avec les besoins spécifiques identifiés. Il constitue ainsi un outil essentiel pour favoriser la réussite scolaire et renforcer une inclusion respectueuse du rythme, des compétences et du potentiel de chaque élève.

2.5 Plan D'Accueil Individualisé (PAI)

2.5.1. Les Caractéristiques

Le Plan d'Accueil Individualisé (PAI)²⁷ occupe une place centrale dans le dispositif d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de la classe ordinaire. Bien qu'il prenne la forme d'un document institutionnel, il dépasse largement la dimension purement administrative pour constituer un véritable outil de planification pédagogique et de suivi individualisé. Son rôle consiste à formaliser des objectifs adaptés au profil de chaque élève, à coordonner les interventions des différents acteurs éducatifs et à garantir la continuité des apprentissages dans la durée. En ce sens, il représente l'une des expressions concrètes du principe d'équité scolaire, en reconnaissant la singularité de chaque apprenant et en organisant une réponse pédagogique cohérente à ses besoins spécifiques.

Élaboré de manière concertée, le PAI mobilise une équipe pluridisciplinaire réunissant l'enseignant, la famille et, lorsque cela est possible, l'élève lui-même. Il associe également des professionnels spécialisés tels que l'orthopédagogue, l'orthophoniste, la psychomotricienne et les responsables pédagogiques concernés. Cette collaboration garantit une analyse approfondie des besoins identifiés et favorise la cohérence des interventions. Le plan précise les forces et les besoins de l'élève, les objectifs d'apprentissage ajustés, les

²⁷ L'annexe 5 figure le PAI de A1

stratégies pédagogiques retenues, les aménagements prévus ainsi que les modalités d'évaluation adaptées, dans une logique d'observation et de réajustement continu. Inscrit dans une dynamique évolutive, le PAI favorise la cohérence du parcours scolaire et renforce la responsabilité partagée des acteurs impliqués. Il constitue ainsi un levier structurant de la scolarisation inclusive.

2.5.2 Les Étapes De Mise En Oeuvre Du PAI

Au sein de l'établissement étudié, le PAI prend la forme d'un document institutionnel standardisé, composé d'une grille détaillée à compléter pour chaque élève concerné. Ce cadre formalisé garantit l'harmonisation des pratiques et la traçabilité du suivi pédagogique.

La première étape consiste à établir le profil de l'élève à partir des évaluations scolaires, des bilans spécialisés et des observations réalisées par les professionnels intervenant auprès de lui. Cette analyse permet d'identifier avec précision les points forts, les difficultés et les besoins spécifiques dans les différents domaines d'apprentissage.

Sur cette base, l'orthopédagogue rédige le PAI en définissant des objectifs clairs, mesurables et réalistes, souvent formulés selon les critères SMART²⁸, c'est-à-dire Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-bound — qui correspondent respectivement à des objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporellement définis (Doran, 1981). Ces objectifs sont établis par discipline et s'accompagnent d'adaptations pédagogiques, telles que l'enseignement explicite, l'utilisation de supports visuels, la simplification des consignes ou encore le recours à des outils numériques adaptés. Une fois rédigé, le document est relu et validé par le chef de soutien scolaire, garantissant sa cohérence

²⁸ Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.

SMART est un acronyme signifiant Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-bound, soit en français : spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporellement défini.

institutionnelle. Il est ensuite communiqué aux enseignants concernés afin d'orienter leurs pratiques pédagogiques, puis transmis aux parents, qui participent activement au suivi du parcours scolaire de leur enfant.

2.5.3. Les Objectifs Du PAI

L'objectif principal de ce dispositif structurant mis au service de l'éducation inclusive est d'adapter de manière formalisée les pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques de l'élève afin de garantir un accès équitable aux apprentissages. Il permet de définir des objectifs individualisés, d'organiser des stratégies pédagogiques adaptées, de formaliser les aménagements nécessaires et d'assurer un suivi régulier des progrès. Au-delà de la planification, il favorise la coordination entre les différents acteurs éducatifs et renforce la cohérence des interventions mises en œuvre.

Ainsi, le PAI constitue un véritable levier pédagogique inscrit dans une logique de différenciation et d'accompagnement continu, au service de la réussite scolaire et de l'inclusion effective de l'élève dans le cadre ordinaire.

2.6 Les Adaptations Pédagogiques Pour Les Apprenants Dyslexiques

Alors que le PAI trace la voie et définit les objectifs individualisés, ce sont les adaptations pédagogiques qui rendent concrètes ces intentions dans la classe au quotidien. Elles permettent de transformer les difficultés en leviers d'apprentissage, en ajustant les méthodes, les supports et l'organisation de la classe afin que chaque élève dyslexique puisse apprendre selon son rythme et ses modalités. Loin de représenter des privilèges, ces adaptations constituent des outils indispensables pour garantir l'équité, soutenir la

progression et renforcer le sentiment de compétence de chaque apprenant. Elles contribuent à instaurer un environnement éducatif plus juste, plus accessible et respectueux de la singularité de chacun.

2.6.1 La Définition Des Adaptations Pédagogiques

Selon Schumm (1999), l'adaptation correspond aux ajustements réalisés par l'enseignant pour offrir aux élèves le soutien nécessaire à leur réussite. Nootens et Debeurme (2010) conçoivent les adaptations pédagogiques comme l'ensemble des ajustements mis en œuvre pour répondre aux besoins singuliers des apprenants en situation de difficulté au sein d'un environnement inclusif. Elles visent à faciliter la participation aux activités de la classe et à garantir que chacun puisse accéder aux apprentissages dans les meilleures conditions.

Les évaluations peuvent être aménagées pour épauler les élèves en leur attribuant : un temps supplémentaire, des consignes simplifiées, des supports visuels, et en recourant à l'ordinateur, à la lecture à haute voix des questions, etc. L'objectif n'est pas d'abaisser les exigences pédagogiques, mais de mesurer les compétences réelles de l'élève en évitant que l'évaluation ne soit biaisée par les manifestations de son trouble. L'environnement d'apprentissage peut également être adapté par un placement stratégique, la réduction des distracteurs, l'organisation claire des espaces de travail ou l'accompagnement dans les interactions sociales. Ces ajustements contribuent à créer un climat favorable au travail et à la concentration.

Enfin, les adaptations pédagogiques prennent différentes formes, allant de la différenciation pédagogique à diverses modalités d'adaptation mises en œuvre dans des situations particulières. Leur objectif commun est de rendre les apprentissages accessibles, de soutenir la réussite scolaire et de permettre à l'élève de progresser à son rythme.

2.6.2 Les Différents Types D'Adaptations Pour Les Élèves Dyslexiques

Pour assurer l'adaptation aux élèves dyslexiques plusieurs dimensions doivent être considérées : la consigne, l'anticipation, les outils technologiques, le rythme et la progression. Tout d'abord, la clarté des consignes constitue un préalable indispensable. Une consigne explicite, structurée et reformulée si nécessaire permet de sécuriser l'élève et de réduire la surcharge cognitive. L'utilisation de mises en page adaptées, de mots-clés mis en évidence ou d'un espacement accru facilite également le décodage. De plus, l'anticipation joue un rôle déterminant : fournir les supports à l'avance, transmettre les documents en format numérique ou indiquer précisément les textes à lire permet de diminuer l'anxiété et d'éviter la double tâche. Par ailleurs, l'usage d'outils technologiques — logiciels de lecture vocale, correcteurs orthographiques, dictée vocale — favorise l'expression des compétences sans que les difficultés de décodage n'entravent excessivement la performance. En outre, le respect du rythme d'apprentissage implique l'octroi de temps supplémentaire, la possibilité de pauses et un fractionnement des activités. Enfin, Touzin et Leroux²⁹ soulignent l'importance d'une progression structurée : réviser les acquis antérieurs, présenter clairement la situation nouvelle, expliciter la démarche à suivre et prévoir un entraînement régulier. Cette organisation graduée sécurise l'élève et favorise la consolidation des compétences.

Ajoutons aussi que parmi les différents types d'adaptation, la pédagogie différenciée a un rôle primordial. Przesmycki³⁰ la définit comme une pédagogie individualisée proposant une diversité de démarches afin de permettre à chacun de progresser. Elle repose sur deux principes fondamentaux : la reconnaissance de la singularité de l'élève et la diversification des stratégies pédagogiques. Pour Zakhartchouk³¹, la différenciation permet à la fois de

²⁹Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2008). *Dyslexie et apprentissage : outils d'intervention en classe*. Montréal : Chenelière Éducation.

³⁰ Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*.

³¹Zakhartchouk, J.-M. (2011). *La différenciation pédagogique*. Paris : ESF Éditeur.

compenser les obstacles et de valoriser la diversité comme richesse. Philippe Meirieu³² insiste quant à lui sur la nécessité d'adapter les contrats pédagogiques en fonction du profil de chaque élève, en tenant compte de la nature du savoir, des caractéristiques de l'apprenant et des ressources disponibles. Dans le cas des élèves dyslexiques, cette approche se traduit par la mise en place de supports variés, de parcours modulables et d'objectifs ajustés, garantissant un accès réel aux apprentissages.

En définitive, les adaptations pédagogiques dont les avantages sont multiples constituent un levier essentiel pour garantir l'accessibilité aux apprentissages des élèves dyslexiques.

2.6.3. Les Avantages De L'Adaptation

L'adaptation pédagogique constitue un processus par lequel l'enseignant met en place des ajustements précis aux tâches et aux activités afin que l'élève dyslexique puisse apprendre sans rencontrer d'obstacles directement liés à ses troubles de santé. Il ne s'agit pas de supprimer toutes les difficultés, car certaines font partie intégrante de tout apprentissage, mais plutôt de lever ou contourner celles qui surgiraient spécifiquement à cause des besoins particuliers de l'élève. Comme le souligne Sarralié: « Adapter c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap³³. » Cette perspective met en évidence le premier avantage fondamental des adaptations pédagogiques : elles permettent à l'élève de participer pleinement à l'apprentissage en neutralisant les obstacles qui ne sont pas inhérents à la matière mais aux spécificités de son profil.

³² Meirieu, P. (1998). Pédagogie : le devoir de résister. Paris : ESF Éditeur.

³³ Sarralié, C. (2017) Le retour aux apprentissages après des lésions cérébrales acquises. L'apport pour l'enseignant d'une réflexion sur une discipline et sa didactique. In La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°79-80, Ed INSHEA, Suresnes, 123-140

Le deuxième avantage des adaptations pédagogiques réside dans la possibilité de « jouer sur toutes les variables³⁴ » c'est-à-dire intervenir sur les multiples dimensions de l'apprentissage – méthode, contenu, matériel, rythme, interaction – pour offrir à chaque élève les meilleures conditions possibles de réussite pour rendre l'apprentissage accessible et pertinent pour chaque élève. Concrètement, l'observation attentive de l'élève lorsqu'il réalise les tâches proposées constitue pour l'enseignant une source d'information précieuse. En combinant toutes ces informations, l'enseignant peut ajuster sa séance, moduler ses consignes, choisir les supports les plus adaptés et orchestrer l'ensemble des éléments pour maximiser l'accessibilité.

Le troisième avantage et principe des adaptations pédagogiques repose sur le travail d'anticipation, qui ne se limite pas à une préparation en amont du cours, mais se poursuit tout au long de la séance. L'enseignant doit rester attentif et prendre l'initiative d'ajuster ses pratiques en fonction des réactions et besoins de chaque élève. Cela implique d'évaluer en continu non seulement le résultat final, mais également la manière et les conditions dans lesquelles l'élève accomplit ses tâches.

Le quatrième avantage correspond au gain de temps pour atteindre les compétences et les résultats. En ajustant l'enseignement aux besoins spécifiques de chaque élève, l'enseignant facilite l'acquisition des savoirs, réduit le temps perdu sur des obstacles inutiles et valorise les forces de chacun. Ce principe s'inscrit dans le modèle de John Carroll³⁵ (1963), qui montre que le temps d'apprentissage dépend de l'aptitude de l'élève, de sa capacité à comprendre et de la qualité de l'enseignement. Ainsi, les adaptations pédagogiques permettent non seulement d'optimiser le temps d'apprentissage et la progression des élèves,

³⁴ Sarralié, C. (2008) Jouer sur toutes les variables. In Les cahiers pédagogiques, N° 459 (1/2008) 20-21

³⁵ Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. Teachers College Record, 64(8), 723-733.

mais offrent aussi à l'enseignant un outil stratégique pour planifier ses interventions, suivre les progrès et répondre de manière ciblée aux besoins individuels.

En somme, les adaptations pédagogiques ne se limitent pas à des ajustements techniques : leur mise en place traduit une véritable attention à l'élève, à ses besoins et à ses forces. Elles permettent de maximiser l'apprentissage, de valoriser chaque compétence et de rendre l'école plus inclusive et équitable. Pour l'enseignant, elles constituent un outil précieux, facilitant la planification, le suivi et l'évaluation. Ainsi, adapter, c'est humaniser l'enseignement tout en optimisant les chances de réussite pour tous.

2.7 Les Rôles Et Les Responsabilités Des Accompagnateurs Des Élèves Dyslexiques

Après avoir exploré les principes de la différenciation pédagogique et les adaptations nécessaires pour accompagner les élèves présentant des troubles spécifiques, il devient essentiel de se pencher sur les acteurs clés de ce processus : l'orthopédagogue, l'enseignant, l'enfant et sa famille.

2.7.1 L'Orthopédagogue : Acteur Clé De L'Inclusion Scolaire

L'orthopédagogue, véritable pivot de l'accompagnement individualisé, joue plusieurs rôles. Le premier rôle de l'orthopédagogue est celui d'accompagnateur et d'adaptateur pédagogique auprès des élèves. Selon *Rôles et responsabilités en accompagnement*, « l'accompagnement vise à faciliter le développement et l'appropriation de connaissances théoriques et pratiques afin de favoriser l'ajustement ou la mise en place de nouvelles

pratiques³⁶ ». Dans cette posture, l'orthopédagogue soutient l'élève dyslexique dans son parcours d'apprentissage en tenant compte de ses forces, de ses difficultés et de son rythme propre. Il dépiste, identifie et évalue le trouble d'apprentissage. Par un suivi individualisé et des techniques adaptées, l'orthopédagogue apprend à l'élève à lire, à écrire et à raisonner, lui offrant un cadre sécurisant et favorisant sa confiance en lui. L'accompagnement vise ainsi à faciliter l'appropriation des connaissances et à transformer l'effort en réussite concrète. De plus, il conseille les enseignants sur les méthodes et stratégies à mettre en place, propose des aménagements de programmes, de matériel ou d'espace, et veille à la mise en œuvre de pratiques inclusives. Le deuxième rôle est celui de médiateur et de collaborateur avec l'équipe éducative. L'orthopédagogue travaille en partenariat avec l'enseignant, les parents, les accompagnants et parfois d'autres spécialistes. Il partage ses observations, tient des dossiers détaillés sur les progrès de chaque élève et participe aux décisions pédagogiques afin de garantir une cohérence dans les interventions. Le troisième rôle est celui de veilleur et innovateur en pratiques orthopédagogiques. L'orthopédagogue se tient informé des dernières recherches, innovations et changements dans le domaine de l'orthopédagogie afin d'intégrer des méthodes actualisées et pertinentes. Il peut orienter l'élève vers d'autres spécialistes si nécessaire et propose des stratégies préventives pour optimiser l'apprentissage. Par cette démarche proactive, il contribue à enrichir le cadre éducatif, à anticiper les besoins des élèves et à garantir que chaque intervention soit fondée sur des approches scientifiques et éprouvées, renforçant ainsi l'efficacité de son accompagnement.

Le quatrième rôle de l'orthopédagogue est celui de réflexif et intégrateur il met en œuvre la manière de penser, la manière de faire et la manière d'être pour guider ses

³⁶ Rôles et responsabilités en accompagnement, Groupe de travail sur les rôles, responsabilités et enjeux du transfert de connaissances en éducation, https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf

interventions. Ce rôle permet à l'orthopédagogue d'articuler savoir-faire, posture et réflexion, garantissant une action éducative cohérente, personnalisée et respectueuse du rythme et des besoins de chaque élève. Ainsi, en tant qu'intégrateur, « plutôt que de travailler strictement à l'extérieur de la classe, les orthopédagogues doivent prendre du temps pour soutenir l'enseignement régulier par le biais de consultations directes et indirectes³⁷ ». Le cinquième rôle de l'orthopédagogue est celui de différenciateur pédagogique. Dans cette fonction, il collabore étroitement avec l'enseignant pour concevoir des activités différenciées, sélectionner des supports adaptés et ajuster la charge de travail afin de maximiser le potentiel de chaque élève. Enfin, l'orthopédagogue agit comme un catalyseur, un rôle qui dépasse la transmission des savoirs et vise à stimuler la réflexion professionnelle des enseignants. À ce titre, « les orthopédagogues-interventionnistes doivent agir comme des coachs, des consultants et des collaborateurs auprès des enseignants pour implanter ces mesures de soutien universelles ». Ainsi donc, l'orthopédagogue, acteur clé de l'inclusion scolaire, assume plusieurs rôles complémentaires, qui reposent sur trois dimensions fondamentales : l'évaluation-intervention spécialisée, la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage, ainsi que l'éthique, la culture et le développement professionnel.

2.7.2. *L'Enseignant : Multiples Tâches*

Mettre en pratique la différenciation pédagogique tout en maintenant un enseignement de qualité reste un défi constant pour l'enseignant comme le soulignent Haager et Mahdavi : « Les enseignants sont surchargés, ont peu de temps à allouer à l'enseignement individualisé, et manquent de connaissances et d'habiletés pour répondre aux élèves ayant des difficultés

³⁷ Haager, D. et Mahdavi, J. N. (2007). Teacher roles in implementing intervention. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 245-263). Baltimore, MD: Paul H Brookes.

significatives en lecture³⁸ » (traduction libre). Cette constatation met en lumière la réalité quotidienne à laquelle de nombreux enseignants sont confrontés : ils doivent jongler entre les exigences du programme, la diversité des élèves et les besoins particuliers de certains, notamment ceux présentant des troubles spécifiques comme la dyslexie.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant s'élargit et se complexifie. Il ne se limite plus à transmettre un savoir, mais implique également d'apprendre et de développer continuellement des compétences spécifiques. Cela signifie acquérir des connaissances approfondies sur les troubles de l'apprentissage, comprendre leurs manifestations dans la lecture et l'écriture, et maîtriser des stratégies pédagogiques adaptées. Par ailleurs, l'enseignant doit cultiver des habiletés pratiques lui permettant d'individualiser ses interventions, de concevoir des activités différenciées et de suivre les progrès de chaque élève de manière attentive et réfléchie. Grâce à une formation continue et à un accompagnement ciblé, l'enseignant peut non seulement surmonter les obstacles liés à la surcharge ou au manque de temps, mais aussi devenir un acteur central de la réussite des élèves dyslexiques, en favorisant leur autonomie, leur confiance en eux et leur progression scolaire. Pour soutenir l'enseignant dans sa pratique, il est essentiel de disposer d'un « Répertoire des pratiques validées », d'un « Livret de référence pédagogique » ou encore d'une « Boîte à outils scientifique pour l'enseignement différencié »³⁹. Ces ressources regroupent des savoirs validés par la recherche scientifique, régulièrement actualisés et enrichis, qui éclairent et

³⁸ Haager, D. et Mahdavi, J. N. (2007). Teacher roles in implementing intervention. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 245-263). Baltimore, MD: Paul H Brookes.

³⁹ Dans le domaine de l'enseignement de la lecture, le MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) fait aussi la promotion de l'utilisation des CIR (Connaissances issues de la recherche) par le biais, notamment, du Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans (MELS, 2012), du Référentiel en écriture (MEES Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) et du Programme de recherche sur la lecture et l'écriture.

<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2328047/Programme+de+recherche+sur+l%27-%C3%A9criture+et+la+lecture+-+Bourse+-+Fonds+Soci%C3%A9t%C3%A9%20et+.pdf/ece2670d-69f6-4b51-a624-89ca5abed849>

guident les méthodes pédagogiques. Elles sont particulièrement précieuses pour adapter l'enseignement et répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves, notamment ceux présentant des troubles comme la dyslexie. Parallèlement, chaque enseignant doit disposer d'un dossier d'élève clair et précis, détaillant les besoins, compétences et acquis, afin de planifier des interventions ciblées et personnalisées. Ensemble, ces outils constituent un cadre solide permettant à l'enseignant de conjuguer rigueur scientifique et approche humaine dans sa pratique quotidienne.

2.7.3. La Collaboration Enseignant-Orthopédagogue

L'inclusion scolaire repose sur une collaboration étroite entre les acteurs éducatifs, en particulier entre l'enseignant et l'orthopédagogue, dont les rôles sont complémentaires. Tandis que l'enseignant intervient au quotidien dans la classe, l'orthopédagogue apporte un accompagnement spécialisé et individualisé. Leur coopération permet de mettre en place un environnement d'apprentissage cohérent et adapté aux besoins des élèves, notamment ceux présentant des troubles comme la dyslexie, afin de favoriser leur réussite et leur développement. Leur travail conjoint est essentiel pour concevoir et déployer des dispositifs pédagogiques adaptés et efficaces.

Cette collaboration favorise la formation continue et l'évolution des pratiques. Cette dynamique assure que les supports utilisés restent pertinents et adaptés à l'évolution des besoins des élèves et aux avancées de la recherche en éducation. Le coenseignement qui se définit comme « un travail pédagogique en commun de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives d'un groupe d'élèves pour atteindre des objectifs spécifiques dans

un même temps et espace⁴⁰ », permet un partage direct des responsabilités en classe, où l'enseignant et l'orthopédagogue interviennent simultanément pour soutenir les élèves, enrichir les activités et différencier l'enseignement. Ainsi, le coenseignement « associé à la conception d'une orthopédagogie non pas corrective, mais qualitative⁴¹ », vise à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves. Ces principes constituent un idéal vers lequel tendent les établissements inclusifs, bien que leur mise en œuvre effective puisse varier selon les contextes et les contraintes institutionnelles, comme le montreront les observations réalisées dans le cadre de cette étude.

2.7.4. L'Enfant Et Les Parents : Engagement Authentique.

Dans le processus d'adaptation scolaire, l'enfant et ses parents ne sont pas de simples spectateurs : ils sont au cœur de la réussite éducative. Leur implication active permet de mieux comprendre les besoins spécifiques de l'élève, de renforcer sa motivation et de soutenir son apprentissage au quotidien. En collaborant étroitement avec l'enseignant et l'orthopédagogue, ils contribuent à construire un parcours personnalisé, cohérent et adapté, où l'élève se sent reconnu, soutenu et encouragé à progresser à son rythme.

D'un côté, les parents « ont, à l'égard de leur enfant, le droit et le devoir de garde, de surveillance et d'éducation⁴² ». C'est toujours dans leur famille que les enfants « vivront les nombreuses transitions qui jalonnent leur parcours éducatif et qu'ils devraient trouver le soutien et l'accompagnement nécessaires à l'atteinte de leur plein potentiel⁴³ ». À ce sujet, il

⁴⁰ Coenseignement orthopédagogue-enseignant : collaborer et coplanifier pour soutenir la différenciation pédagogique au primaire. <https://journals.openedition.org/edso/14680>

⁴¹ Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? Formation et profession, 23(3), 33-44.

⁴² Québec, Code civil du Québec, art. 599, consulté le 3 mai 2019

⁴³ Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Tout pour nos enfants – Stratégie 0-8 ans,

serait judicieux de « favoriser la participation effective de chacun des parents au projet éducatif de son enfant ⁴⁴ ». Cette participation peut se manifester de manière concrète par des actions simples mais déterminantes : communiquer régulièrement avec l'enseignant pour faire le point sur les progrès et les difficultés de l'enfant, visiter la classe pour mieux comprendre l'environnement d'apprentissage, ou encore collaborer à la mise en place d'outils et de routines à la maison pour soutenir les apprentissages. Par leur engagement actif, ils contribuent non seulement à la réussite scolaire mais aussi à l'épanouissement personnel de l'enfant, en lui offrant un cadre sécurisant et motivant.

Certes, il est aujourd'hui largement reconnu que l'éducation ne peut plus être considérée comme la seule responsabilité de l'école ou de la famille, mais comme un véritable projet collectif. Comme le souligne Larivée, « il apparaît important que l'éducation soit perçue comme un enjeu social et global [...] pour lequel la collaboration ÉFC⁴⁵ constitue l'un des outils de mobilisation reposant sur une responsabilité collective partagée [...] où tous travaillent ensemble de façon cohérente à l'atteinte d'un but commun⁴⁶ ». C'est pourquoi, la collaboration entre la famille et l'école s'avère efficace surtout si elle repose sur une relation fondée sur l'ouverture et la confiance mutuelle, cette collaboration nécessite « une ouverture d'esprit et une volonté réelle de collaborer⁴⁷ ». Il ne s'agit donc pas d'une participation symbolique, mais d'un engagement authentique où chaque acteur reconnaît la complémentarité de son rôle.

2018.

⁴⁴ Québec, Loi sur le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, art. 4 (1), consultée le 8 mai 2019

⁴⁵ Larivée, S. J. (2014). Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention. Rapport de recherche, Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), Université de Montréal.

⁴⁶ Larivée, S. J., Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention, 2017, p. 112.

⁴⁷ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, L'école en partenariat avec sa communauté - Synthèse d'une étude exploratoire, 2006, p. 18

Par ailleurs, l'efficacité de cette collaboration suppose également l'implication progressive de l'élève dans son propre parcours. Selon Perrenoud, « l'élève doit être reconnu comme un acteur à part entière de son parcours scolaire, capable de participer aux décisions qui le concernent et de contribuer activement à la construction de ses apprentissages ⁴⁸ ». Cette reconnaissance implique de lui permettre d'exprimer ses besoins, ses difficultés et ses réussites, et de l'associer aux ajustements pédagogiques mis en place. Dans cette perspective, le développement de son autonomie doit être accompagné de manière progressive. Meirieu rappelle ainsi que « le développement de l'autonomie de l'élève est un processus progressif qui suppose de lui offrir des occasions de choix, de responsabilisation et de réflexion sur son propre cheminement ». Donner à l'élève une place active dans son suivi scolaire renforce son engagement, soutient sa motivation et participe à la construction d'un parcours inclusif et durable.

2.8. Synthèse Du Chapitre 2 :

L'analyse des fondements théoriques a mis en évidence la complexité de l'inclusion scolaire au Liban, dans un contexte éducatif marqué par le multilinguisme et la place particulière du français dans l'enseignement. Si cette configuration offre des opportunités éducatives importantes, elle soulève également des défis majeurs en matière d'équité et d'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves. L'étude des principes de l'inclusion a ainsi souligné la nécessité d'une école capable de conjuguer diversité et équité, en plaçant l'élève au centre du processus éducatif.

Dans cette perspective, la prise en compte des troubles spécifiques des apprentissages constitue un enjeu central, car des réalités telles que la dyslexie exigent des réponses

⁴⁸ PERRENOUD, Philippe. Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris : ESF Éditeur, 1999, chapitre 4, pp. 87-105.

pédagogiques adaptées, notamment à travers la différenciation, les aménagements nécessaires et la mise en place de plans personnalisés comme le PAI.

Enfin, l'inclusion scolaire repose sur une mobilisation collective impliquant enseignants, orthopédagogues, parents et élèves, dont la coopération demeure essentielle pour construire un environnement éducatif inclusif et cohérent. Ainsi, ce cadre théorique ne s'est pas limité à définir l'inclusion : il a montré qu'elle constitue avant tout une démarche humaine et ambitieuse.

Pour comprendre comment ces principes prennent forme dans le contexte libanais, il est désormais nécessaire d'adopter une approche empirique. Le chapitre 3 présentera donc le cadre méthodologique et les outils retenus pour analyser concrètement les pratiques et les représentations de l'inclusion scolaire.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

L'approche méthodologique constitue une étape fondamentale dans toute recherche scientifique, puisqu'elle détermine les moyens, les outils et les procédures mobilisés pour répondre aux questions de recherche et atteindre les objectifs fixés. Dans le cadre de ce mémoire, inscrit dans le champ de la didactique de la langue française et de l'éducation inclusive, une attention particulière est portée à l'analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement-apprentissage du français auprès d'élèves présentant une dyslexie.

Ce chapitre a pour objectif de présenter le cadre méthodologique de la recherche, en précisant le type d'approche adopté, les méthodes de recherche employées, les techniques de collecte de données, ainsi que la stratégie d'échantillonnage et les outils d'investigation retenus. Ce choix méthodologique vise à permettre une compréhension approfondie des dispositifs d'accompagnement didactique mis en place en contexte scolaire inclusif, tout en tenant compte des spécificités des apprentissages en langue française.

3.1 Type De Recherche

La présente recherche s'appuie sur une démarche qualitative, fondée sur la collecte de données descriptives et contextualisées, visant à comprendre en profondeur les pratiques pédagogiques mises en œuvre en contexte scolaire inclusif. Dans le cadre de ce mémoire, intitulé

« Les stratégies d'accompagnement didactique des élèves dyslexiques dans l'enseignement-

apprentissage du français en contexte d'école inclusive : étude de cas au Liban-Nord (EB3–EB4) »

Il s'agit d'examiner de manière approfondie les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour favoriser les apprentissages des élèves dyslexiques. Ce choix méthodologique s'impose dans la mesure où il permet d'analyser les stratégies adoptées par les enseignants, d'appréhender la logique qui structure leurs pratiques, et de comprendre les conditions dans lesquelles les adaptations pédagogiques sont conçues et mises en œuvre, en tenant compte des spécificités du terrain et des interactions entre les différents acteurs éducatifs.

La démarche adoptée confère à cette étude un caractère exploratoire, l'accompagnement des élèves dyslexiques en contexte inclusif au Liban demeurant encore peu documenté dans la littérature scientifique locale. L'objectif est ainsi de mieux comprendre un phénomène éducatif insuffisamment étudié, d'identifier des pratiques émergentes et de dégager des pistes de réflexion didactique. L'analyse s'articule autour des questions *comment, pourquoi* et *dans quelles conditions* les adaptations pédagogiques sont mises en place au sein du terrain étudié.

En cohérence avec cette perspective, la recherche adopte un raisonnement inductif, consistant à partir des situations concrètes observées pour dégager des éléments de compréhension plus généraux. Comme le souligne Dumez (2011), la recherche qualitative permet d'étudier les acteurs dans leur contexte réel, en tenant compte de la complexité des situations éducatives. De même, Kakai (2008) met en évidence l'importance d'un modèle interprétatif permettant d'analyser les processus dynamiques d'interaction, de coopération ou parfois de tension entre les acteurs du milieu scolaire.

Ce choix méthodologique permet ainsi de dépasser une simple description des faits pour proposer une interprétation structurée et cohérente des pratiques inclusives observées, dans la perspective de contribuer à l'amélioration de l'accompagnement pédagogique des

élèves présentant une dyslexie.

3.2 Méthodologie De La Recherche

Cette recherche, qui relève d'un type exploratoire et descriptif, s'appuie sur une méthodologie qualitative fondée sur l'étude de cas. Le terrain d'enquête est une école inclusive francophone au nord du Liban, les classes visées sont EB3 et EB4, qui accueillent trois apprenants présentant une dyslexie. La collecte des données repose sur plusieurs outils d'investigation : des entretiens semi-directifs, des observations de classe (six séances de français) ainsi que l'analyse de documents, notamment des copies d'élèves dyslexiques et le Plan d'Accueil Individualisé (PAI) d'un seul apprenant.

Les entretiens semi-directifs ont été menés à l'aide d'un guide présenté en Annexe 1, et ont été effectués avec le chef du département, l'enseignante de la langue française des deux classes ainsi qu'avec l'orthopédagogue. Il convient de préciser qu'un entretien avait également été prévu avec un psychologue scolaire ; cependant, l'établissement n'a pas recruté ce professionnel durant la période de collecte des données. Les observations de classe ont été réalisées lors de six séances de français (trois en EB3 et trois en EB4) (Annexe 3 et 4). L'analyse des documents a visé le PAI (Annexe5), les copies des élèves dyslexiques (Annexe 3 et 4). Ces documents constituent des sources essentielles pour analyser la cohérence entre les besoins identifiés, les objectifs fixés et les adaptations effectivement mises en œuvre.

L'ensemble des données recueillies a été analysé à travers une démarche de triangulation méthodologique, conformément aux recommandations de Denzin, dans le but de renforcer la fiabilité, la crédibilité ainsi que la validité interne des résultats obtenus. Ce croisement systématique permet de produire une analyse nuancée et robuste des pratiques d'accompagnement en contexte inclusif. Ainsi, la méthodologie adoptée vise à offrir une analyse rigoureuse et contextualisée des dispositifs pédagogiques destinés aux élèves

dyslexiques, en tenant compte de la diversité des acteurs impliqués et des réalités du terrain.

3.3 Techniques Et Instruments De Recherche

Dans la continuité du cadre méthodologique défini, le choix des techniques et instruments de collecte de données constitue une étape essentielle, puisqu'il conditionne la qualité et la profondeur des informations recueillies. En recherche qualitative, les outils doivent être adaptés au contexte étudié et permettre de saisir la complexité des pratiques éducatives ainsi que les significations que les acteurs attribuent à leurs actions. Comme le rappellent Blanchet et Gotman⁴⁹, il s'agit de privilégier des instruments favorisant l'expression des participants, tout en garantissant la rigueur et la validité scientifique de la démarche. Dans cette perspective, trois instruments complémentaires ont été mobilisés : les entretiens semi-directifs, l'observation de classe et l'analyse des documents.

Les entretiens semi-directifs constituent le premier instrument mobilisé. L'annexe 1 renferme le guide d'entretien destiné aux trois acteurs éducatifs. La transcription et la traduction des trois entretiens figurent dans l'annexe 2 et elles ont permis de recueillir les perceptions, les représentations et les pratiques des acteurs interrogés impliqués dans l'accompagnement des élèves dyslexiques. Les acteurs interrogés sont le chef du département de soutien scolaire, l'orthopédagogue et l'enseignante de français intervenant dans les deux classes observées (EB3 et EB4).

Le choix de ces acteurs se justifie par leur implication directe dans l'accompagnement des élèves dyslexiques, permettant ainsi de croiser des points de vue complémentaires d'ordre pédagogique, institutionnel et spécialisé.

L'observation de classe constitue le second instrument mobilisé dans cette recherche.

⁴⁹ Alain Blanchet et Anne Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 4^e éd. (Paris : Armand Colin, 2015).

Elle permet d'analyser directement les pratiques pédagogiques mises en œuvre en situation réelle, ainsi que les interactions, les comportements des élèves et les démarches didactiques déployées au cours des séances. L'observation de classe a été privilégiée dans la mesure où elle permet d'accéder aux pratiques effectives des enseignants en situation réelle, au-delà des discours recueillis lors des entretiens.

Au total, six séances ont été observées et codées de S1 à S6. Trois séances (S1, S2, S3) ont été réalisées en classe de EB3 auprès de deux apprenants présentant une dyslexie, codés A1 et A2, tandis que trois autres séances (S4, S5, S6) ont été menées en classe de EB4 auprès de l'apprenant A3. Ces observations visaient à décrire le déroulement des séances ainsi que les attitudes et les comportements des élèves concernés. Les apprenants A1, A2 et A3 ont été sélectionnés en raison de leur diagnostic de dyslexie et de leur présence dans les classes observées, ce qui permet d'analyser leurs difficultés et leurs comportements dans des situations d'apprentissage ordinaires.

Afin d'assurer une organisation rigoureuse et une exploitation méthodique des données, l'ensemble des documents issus des six séances a été codé selon un système standardisé. Chaque type de document a été identifié par une lettre : L pour la leçon ou le support de cours, E pour les exercices, C pour les copies des apprenants et G pour la grille d'observation.

À titre d'exemple, pour la séance S1, les documents correspondants sont : S1L (leçon), S1E (exercices), S1CA1 (copie de l'apprenant A1) et S1CA2 (copie de l'apprenant A2). De la même manière, une grille d'observation a été complétée pour chaque séance, codée S1G, S2G, etc., afin de décrire de manière précise le déroulement de la séance, les interactions et les attitudes des élèves.

L'ensemble des traces pédagogiques recueillies (textes, exercices et copies d'élèves), ainsi que les grilles d'observation, ont permis de garantir une analyse structurée, systématique

et comparable d'une séance à l'autre. Ces documents sont présentés dans les annexes 3 et 4.

Le tableau ci-dessous synthétise le codage relatif aux observations de classe, incluant les fiches d'observation, les supports de cours, les exercices et les copies d'élèves.

Tableau 3.3: Organisation Des Données Recueillies Lors Des Observations De Classe En EB3 (S1 A S3) Et EB4 (S4 A S6)

Séance	Grille d'observation (G)	Texte ou leçon (L)	EXERCICE (E)	Copies (C) des apprenants
S1	S1G	S1L	S1E	S1CA1 - S1CA2
S2	S2G	S2L	S2E	S2CA1 - S2CA2
S3	S3G	S3L	S3E	S3CA1 - S3CA2
S4	S4G	S4L	-	-
S5	S5G	S5L	-	-
S6	S6G	S6L	S6E	-

Ce tableau permet de visualiser de manière synthétique l'ensemble des données collectées et leur codification, facilitant ainsi leur analyse comparative d'une séance à l'autre.

Enfin, il convient de préciser que l'analyse a également porté sur un Plan d'Accueil Individualisé (PAI) concernant l'apprenant A1. Ce document a été codé selon un système standardisé, sous la forme PAI-A1 (Annexe 5). Ce type de document constitue une source essentielle pour analyser la cohérence entre les besoins identifiés, les interventions proposées et leur mise en œuvre effective. L'analyse de ce document permet également de confronter les aménagements pédagogiques prévus aux pratiques réellement observées en classe.

L'articulation de ces instruments s'inscrit dans une démarche de triangulation des données, renforçant ainsi la crédibilité des résultats et offrant une compréhension plus complète et nuancée des pratiques d'accompagnement en contexte inclusif. Cette démarche de triangulation repose sur le croisement de plusieurs sources de données (entretiens, observations et documents), conformément aux principes de la recherche qualitative (Denzin,

1978).

3.3.1 Les Entretiens Semi-Directifs

L'entretien semi-directif constitue une technique centrale en recherche qualitative, car il permet de recueillir des données riches et nuancées en accédant aux perceptions, aux expériences et aux représentations des acteurs⁵⁰. Il offre un cadre souple qui favorise l'expression du sens que les participants attribuent à leurs pratiques, tout en permettant au chercheur d'approfondir certains aspects en fonction du déroulement de l'échange⁵¹. Cette approche permet d'appréhender la manière dont les acteurs interprètent leurs pratiques professionnelles, les valeurs qui les guident et le sens qu'ils attribuent aux situations éducatives qu'ils vivent au quotidien. Cette démarche s'avère particulièrement pertinente lorsque l'objectif est de comprendre les rationalités professionnelles et les processus sous-jacents aux pratiques observées, notamment en contexte inclusif⁵².

L'annexe 1 renferme le guide d'entretien qui regroupe l'ensemble des questions adressées aux différents participants afin d'explorer leur conception de l'inclusion scolaire, les modalités d'accompagnement proposées, ainsi que les adaptations pédagogiques mises en œuvre au sein des classes d'EB3 et EB4 avec les 4 acteurs : le chef de soutien scolaire, l'orthopédagogue, l'enseignante de français et le psychologue scolaire. Tous les entretiens ont été réalisés en présentiel dans l'établissement, dans une ambiance calme et propice à l'expression libre des participants, afin de garantir la qualité des échanges et la fiabilité des données recueillies.

⁵⁰ Jean Poupart, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (Montréal : Gaëtan Morin, 1997).

⁵¹ Suzanne Lessard-Hébert, Gabriel Goyette et Gérald Boutin, *Recherche qualitative : fondements et pratiques*, 2^e éd. (Montréal : Éditions Nouvelles, 1997).

⁵² Koen Damhuis et Dominique Ruquoy, *L'entretien semi-directif : un outil au cœur des sciences sociales* (Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, 2012), 4.

Afin de faciliter le traitement et l'analyse des données, un système de codage a été adopté pour identifier chaque entretien (Annexe 2) : E1D correspond à l'entretien avec le chef du soutien scolaire, E2O à l'entretien avec l'orthopédagogue, E3P à l'entretien avec l'enseignante de français et l'entretien codé E4PS n'a pas pu être réalisé, l'établissement ne disposant d'aucun psychologue scolaire au moment du terrain. La transcription et la traduction intégrales de chaque entretien figurent en Annexe 2. Ces entretiens ont permis de recueillir des informations essentielles sur les pratiques d'accompagnement mises en œuvre, sur les perceptions des acteurs éducatifs, ainsi que sur les dynamiques de collaboration interprofessionnelle qui structurent l'inclusion scolaire et l'adaptation des apprentissages pour les élèves présentant une dyslexie⁵³.

3.3.1.1 L'entretien semi-directif avec Le chef du département de soutien scolaire

Le premier entretien semi-directif a été conduit avec le chef de soutien scolaire de l'établissement (codé E1 D), afin de recueillir son point de vue sur l'organisation et la mise en œuvre des pratiques inclusives, ainsi que sur les dispositifs déployés pour accompagner les élèves dyslexiques. L'entretien a débuté par une présentation de son profil professionnel : formation académique, expérience dans l'enseignement, ancienneté dans la fonction et degré d'implication dans les démarches d'inclusion.

La discussion s'est ensuite orientée vers le profil des élèves bénéficiant du soutien, en précisant les types de troubles rencontrés au cycle primaire et leur répartition selon les niveaux. Le chef du département a décrit les modalités d'intégration scolaire mises en place, qu'il s'agisse de la scolarisation en classe ordinaire, du recours à un enseignant-ressource ou des dispositifs d'inclusion partielle, avec un accent particulier sur l'organisation des niveaux

⁵³ Michel Thiétart, Méthodes de recherche en management, 4^e éd. (Paris : Dunod, 2014) ; Francis Imbert, L'entretien de recherche en sciences sociales (Paris : Armand Colin, 2013).

EB3 et EB4.

Les questions ont ciblé les principaux défis liés à l'inclusion, ainsi que les stratégies mobilisées par l'équipe éducative et les familles pour y répondre et les formes de différenciation pédagogique appliquées. Ajoutons aussi que l'entretien a visé l'avis du

Chef de soutien scolaire concernant les ressources humaines et matérielles disponibles, l'accès aux outils adaptés, l'adaptation des objectifs et des programmes scolaires, et la place accordée aux parents dans ces ajustements.

Enfin, l'entretien s'est conclu par une réflexion sur la formation continue des enseignants et spécialistes, son impact sur les pratiques inclusives, et les projets envisagés pour renforcer l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Comme pour les autres entretiens, l'échange a été enregistré avec l'accord du participant, intégralement retranscrit et sera analysé dans la section dédiée aux résultats.

3.3.1.2 L'entretien semi directif avec l'orthopédagogue

Un second entretien semi-directif a été mené avec l'orthopédagogue de l'école (codé E2O) afin de recueillir son expertise sur les pratiques pédagogiques mises en place pour accompagner les élèves dyslexiques en contexte inclusif.

La première partie de l'entretien a porté sur son profil professionnel : formation académique, diplômes, années d'expérience en orthopédagogie, pratiques d'accompagnement des élèves présentant une dyslexie et durée de son engagement au sein de l'établissement.

L'échange s'est ensuite orienté vers les modalités de son intervention, tant en classe régulière qu'en salle de ressources, la fréquence des suivis, ainsi que les conditions spécifiques de travail liées à sa fonction.

L'entretien a également permis d'aborder les stratégies d'intervention jugées les plus efficaces pour renforcer la confiance en soi des élèves, les adaptations pédagogiques

recommandées aux enseignants, les difficultés rencontrées dans le suivi des apprenants et les obstacles entravant leur inclusion scolaire. L'orthopédagogue a par ailleurs présenté les outils et supports privilégiés dans sa pratique, tout en discutant de leur impact sur la motivation et la progression des élèves.

Une attention particulière a été portée à la dimension collaborative : coordination avec les enseignants, échanges avec les parents, articulation avec les autres spécialistes et pistes d'amélioration de cette coopération. L'entretien s'est conclu par l'évocation d'exemples concrets d'adaptations ayant produit des résultats positifs auprès d'élèves dyslexiques.

3.3.1.3 L'entretien semi directif avec l'enseignante de la langue française

L'entretien semi-directif mené avec l'enseignante de français (codé E3 P), responsable des classes d'EB3 et d'EB4, visait à recueillir son expérience ainsi que ses perceptions concernant l'accompagnement des élèves dyslexiques en contexte inclusif.

La première partie de l'entretien a porté sur le profil professionnel de l'enseignante : formation initiale, parcours académique, expérience dans l'enseignement du français et implication dans les dispositifs d'inclusion scolaire. La discussion s'est ensuite structurée autour de plusieurs axes, notamment les pratiques d'enseignement-apprentissage du français auprès des élèves dyslexiques, les difficultés rencontrées, les stratégies pédagogiques mobilisées et les adaptations mises en place pour répondre aux besoins spécifiques de ces apprenants.

3.3.2 L'Observation De Classe

L'observation de classe constitue une méthode essentielle pour analyser les pratiques pédagogiques dans leur contexte réel, car elle permet de saisir directement les interactions entre l'enseignante et les élèves, ainsi que les stratégies mobilisées pour accompagner les

apprenants présentant une dyslexie. Dans cette recherche, six séances ont été observées, réparties entre les classes d'EB3 et d'EB4. Les observations réalisées en EB3 visaient les apprenants A1 et A2, tandis que celles menées en EB4 concernent l'apprenant A3.

L'ensemble de ces observations est présenté en Annexes 3 et 4.

Les activités observées ont porté sur la lecture, l'expression orale et l'orthographe, trois domaines qui sollicitent particulièrement les compétences linguistiques et cognitives des élèves dyslexiques et permettent d'identifier avec précision la nature des adaptations pédagogiques mises en œuvre. Afin d'assurer la rigueur du recueil des données, chaque séance a été codée selon un système standardisé : S pour la séance, L pour la leçon, E pour l'exposé et C pour la copie (ex. : S1L désigne la séance 1, leçon). En complément, chaque séance observée a été accompagnée d'une grille d'observation codée par la lettre G, permettant de documenter de manière structurée les éléments relevés sur le terrain. Ainsi, S1G correspond à la grille d'observation de la séance 1, S2G à celle de la séance 2, et ce, selon le même principe pour les autres séances. Ce système de codage facilite l'organisation, la comparaison et l'analyse des données recueillies. Ces grilles figurent dans les annexes 3 et 4, correspondant à chaque séance.

L'observation a porté à la fois sur les méthodes pédagogiques adoptées par l'enseignante, sur les outils d'accompagnement mobilisés et sur la dynamique des échanges entre l'élève dyslexique, ses pairs et l'adulte, alors que les grilles d'observation structurées ont permis de relever des éléments essentiels tels que la clarté des consignes, les formes de différenciation pédagogique, la participation de l'élève, l'aide individualisée ou encore l'usage de supports adaptés. Les notes prises au cours des séances complètent ces grilles en apportant des informations qualitatives sur les attitudes, les comportements et les ajustements observés.

Ces observations offrent ainsi une compréhension concrète de la mise en œuvre des

pratiques inclusives et permettent d’apprécier leur efficacité, tout en mettant en lumière les défis rencontrés au quotidien par les élèves dyslexiques et les ajustements opérés par l’enseignante pour soutenir leur apprentissage et leur intégration.

3.3.3 *L'Analyse Des Documents*

Le Plan d'Accueil Individualisé (PAI) constitue un outil fondamental, car il formalise les adaptations pédagogiques mises en place pour l'élève, qu'il s'agisse d'adaptations de l'enseignement, d'aménagements ou encore de modifications plus structurelles. Conçu comme un véritable contrat éducatif, il dessine le parcours scolaire de l'enfant et oriente l'action de l'ensemble des acteurs impliqués. Dans les contextes où ils sont bien établis, notamment au Canada, leur élaboration se fait en équipe et implique la collaboration des enseignants, des parents et parfois de l'élève lui-même. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse documentaire occupe une place centrale, puisqu'elle permet d'examiner des traces écrites directement liées au parcours des trois apprenants dyslexiques inclus dans l'étude. Le Plan d'Accueil Individualisé⁵⁴ relatif à l'apprenant A1 — présenté en Annexe 5 — sera analysé afin d'identifier les besoins spécifiques diagnostiqués, les objectifs fixés, les adaptations prévues et la cohérence entre les recommandations et les pratiques effectivement observées en classe.

Les copies des élèves, issues des séances observées et codifiées (Annexes 3 et 4), ont également fait l'objet d'une analyse détaillée. Les copies d'élèves fournissent des indications précieuses sur les erreurs récurrentes, les progrès réalisés, la gestion des consignes, ainsi que la manière dont les adaptations influencent la performance écrite. À titre d'exemple : lors de la séance 1 (S1), le corpus comprend la grille d'observation (S1G), la leçon (S1L), l'exercice

⁵⁴ Il convient de préciser que seul le PAI de l'apprenant A1 (classe EB3) a été mis à notre disposition par l'établissement.

associé (S1E) ainsi que les copies des apprenants A1 et A2 (CA1 ; CA2), ce qui permet de relier directement les productions écrites des élèves aux activités observées et d'analyser les erreurs en fonction des tâches proposées.

Enfin, les supports pédagogiques utilisés en classe — manuels, fiches, outils d'aide, documents multimédias — ont été examinés afin d'évaluer leur adéquation avec les besoins des élèves dyslexiques et leur contribution à la différenciation pédagogique.

3.4 Présentation Du Protocole De La Recherche

Pour garantir une collecte de données cohérente avec les objectifs de cette étude, un protocole méthodologique rigoureux a été élaboré. Ce dispositif vise à permettre une compréhension approfondie des pratiques d'accompagnement des élèves dyslexiques en contexte inclusif, en mobilisant plusieurs techniques de recueil d'informations de manière complémentaire et systématique.

Il repose sur trois méthodes principales : des entretiens semi-directifs menés auprès de l'enseignante de français, de l'orthopédagogue et du chef du département de soutien scolaire (Annexes 1 et 2), des observations de classe réalisées en EB3 et EB4 au cours de six séances (Annexes 3 et 4), ainsi qu'une analyse d'un document relatif aux Plans d'Accueil Individualisés (Annexe5) pour l'apprenant A1 et aux produits écrits des élèves (Annexes 3 et 4)

Tableau 3.4: Contenu Des Séances D'observation En EB3 Et EB4

	S1 (corpus5)	S2 (corpus6)	S3 (corpus7)	S4 (corpus8)	S5 (corpus9)	S6 (corpus10)
Classe	EB3/CE2	EB3/CE2	EB3/CE2	EB4/CM1	EB4/CM1	EB4/CM1
Leçon (L)	Compréhension de l'écrit Texte de	Connaissance de la langue	Expression orale Présentation	Lecture Texte : « Des	Lecture / Expression orale	Connaissance de la langue

	lecture : « Un sacré carrosse »	Orthographe grammaticale : son / sont	on : « Dans la peau d'un inventeur »	petits trous au bout des doigts »	Texte : « La chèvre de Monsieur Seguin »	Orthographe grammaticale : « est / et »
Documents utilisés	Texte projeté et fiche individuelle (S1L)	Fiche du manuel + exercices projetés (S2L)	Consigne écrite (S3L)	Manuel scolaire(S4 L)	Livre BCD : « La chèvre de Monsieur Seguin(S5 L)	Manuel scolaire (S6L)
Copies d'élèves	S1CA1 S1CA2	S2CA1 S2CA2	S3CA1 S3CA2	-	-	-

Enfin, l'ensemble du recueil de données a été réalisé dans le respect des principes déontologiques, notamment l'anonymisation des participants, la confidentialité des informations sensibles, l'obtention du consentement éclairé et l'utilisation exclusive des données à des fins scientifiques.

3.5 Échantillonnage

Dans le cadre de cette recherche menée au sein d'une école inclusive du Liban-Nord, un échantillonnage intentionnel a été retenu afin de sélectionner des participants directement impliqués dans la problématique étudiée, à savoir l'accompagnement pédagogique des élèves présentant une dyslexie en classe ordinaire. L'échantillon se compose de trois élèves dyslexiques scolarisés au cycle primaire, identifiés sous les codes A1 et A2 pour les apprenants inscrits en EB3, et A3 pour l'apprenant inscrit en EB4. Ces élèves bénéficient

d'un suivi éducatif dans l'établissement, à travers des adaptations pédagogiques et des dispositifs de soutien. Un Plan d'Accueil Individualisé (PAI) concernant l'apprenant A1 est présenté en Annexe 5, permettant d'analyser ses besoins spécifiques ainsi que les aménagements prévus pour son parcours scolaire.

Afin d'enrichir l'analyse, l'échantillon inclut également plusieurs acteurs éducatifs en relation directe avec ces élèves, dont les entretiens (E) sont transcrits en Annexe 2. Les enquêtés sont : l'enseignante de la langue française (codée P), assurant l'enseignement en classe ordinaire, de l'orthopédagogue (codée O), chargé de l'accompagnement spécialisé, du soutien individualisé et du suivi des objectifs inscrits dans le PAI ; le chef du département de soutien scolaire (codée D), responsable de la coordination des interventions et du suivi institutionnel du dispositif inclusif. Un entretien avait également été prévu avec le psychologue scolaire (E4) ; cependant, l'établissement ne disposant pas de ce professionnel durant la période de collecte des données, cette absence constitue un indicateur révélateur des limites structurelles pouvant freiner la mise en œuvre complète de l'inclusion scolaire.

Ainsi, cet échantillon permet de croiser les données issues des élèves, des pratiques observées en classe et des discours des acteurs impliqués, afin de construire une analyse cohérente et approfondie de l'accompagnement des élèves dyslexiques dans un contexte inclusif.

3.5.1 La Population Ciblée

La population ciblée dans cette étude est constituée d'élèves présentant une dyslexie et scolarisés dans un environnement inclusif, ainsi que des acteurs éducatifs directement impliqués dans leur accompagnement. Trois apprenants ont été retenus : deux élèves d'EB3 (codés A1 et A2) et un élève d'EB4 (codé A3). Dans l'établissement étudié, le choix institutionnel d'intégrer un nombre restreint d'élèves à besoins éducatifs particuliers —

généralement un ou deux par classe — vise à favoriser un suivi individualisé, conformément aux principes de l'éducation inclusive.

Outre les élèves, la population englobe trois acteurs-clés du dispositif : le chef de soutien scolaire (codé par D), l'orthopédagogue (O) et l'enseignante de français (P), dont les entretiens sont transcrits en Annexe 2.

3.5.2 Le Choix De La Méthode D'Échantillonnage

La méthode retenue pour cette recherche est l'échantillonnage intentionnel, ou raisonné, en adéquation avec la nature qualitative et exploratoire de l'étude. Selon Patton (1990), cette approche repose sur la sélection de cas considérés comme particulièrement pertinents et riches en informations pour mieux comprendre la problématique étudiée. Dans cette perspective, les participants ont été choisis en fonction de leur implication directe dans l'accompagnement des élèves dyslexiques.

Les élèves A1, A2 et A3 constituent le noyau central de l'échantillon, car ils permettent d'observer concrètement les adaptations pédagogiques mises en œuvre pour répondre aux difficultés spécifiques liées à la dyslexie. Les acteurs éducatifs avec lesquels nous avons effectué des entretiens semi-directifs — E1, E2 et E3 — ont été sélectionnés pour la complémentarité de leurs perspectives : coordination institutionnelle, intervention orthopédagogique et enseignement du français. Leur contribution croisée permet d'obtenir des données contextualisées et suffisamment diversifiées pour répondre aux objectifs de la recherche.

Ce type d'échantillonnage, fondé sur la pertinence plutôt que sur la représentativité statistique, est particulièrement adapté à l'analyse de situations complexes telles que l'inclusion scolaire.

3.5.3 *Le Choix De La Taille D'Échantillon*

La taille réduite de l'échantillon répond aux exigences de la méthodologie qualitative, dans laquelle la profondeur de l'analyse prévaut sur l'ampleur numérique. Dans les classes d'EB3 et d'EB4, trois élèves présentant un trouble dyslexique ont été retenus (A1 et A2 en EB3, et A3 en EB4). L'étude de la situation scolaire de ces trois élèves paraît suffisante pour examiner l'accompagnement didactique des apprenants dyslexiques, en analysant de manière détaillée leurs trajectoires scolaires, les difficultés rencontrées, les mécanismes d'adaptation ainsi que les effets des pratiques pédagogiques inclusives.

3.5.4 *Le Choix De La Région De L'Enquête*

L'enquête a été menée dans une école inclusive au Liban-Nord. Le choix de cet établissement repose sur des raisons à la fois personnelles et scientifiques. Sur le plan professionnel, une expérience antérieure dans l'école, en tant qu'orthopédagogue, a permis une connaissance fine du terrain ainsi qu'une compréhension nuancée des dispositifs déjà en place pour accompagner les élèves dyslexiques.

Sur le plan scientifique, l'école constitue un terrain particulièrement pertinent, car elle dispose d'un département de soutien spécialisé et applique une politique consistant à intégrer un nombre limité d'élèves à besoins spécifiques par classe. Dans une région où peu d'établissements offrent de véritables dispositifs d'inclusion (Lebanese Autism Society, 2008 ; SKILD, 2014), ce contexte représente un cadre d'observation riche pour analyser les pratiques pédagogiques différenciées.

Ajoutons que le cycle primaire a été choisi, car c'est à cette étape que la dyslexie impacte fortement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Habib, 2002 ; Amiard, 2011). De plus, l'utilisation systématique des Plans d'Enseignement Individualisés (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000) renforce l'intérêt du choix de ce terrain.

Ainsi, la région et l'établissement retenus présentent un contexte particulièrement pertinent pour analyser, avec rigueur et profondeur, les pratiques inclusives destinées aux élèves dyslexiques.

3.6 Précautions Éthiques Et Déontologiques

Dans le cadre de cette étude, plusieurs mesures éthiques et déontologiques ont été appliquées afin de garantir le respect des participants, la confidentialité des informations et la rigueur scientifique. Avant le début de la collecte des données, une lettre de demande d'autorisation a été adressée à la direction de l'établissement afin de présenter la recherche et d'obtenir l'accord nécessaire à sa réalisation (Annexe 6). Les objectifs de l'étude, les modalités de participation ainsi que la nature des données recueillies ont ensuite été expliqués de manière claire aux différents acteurs concernés par la recherche.

La participation a été entièrement volontaire. Chaque personne impliquée a donné son consentement avant la réalisation des entretiens et des observations, et a été informée de son droit de se retirer à tout moment sans aucune conséquence.

Toutes les données collectées (entretiens, observations de classe, PAI et copies d'élèves) ont été traitées de manière strictement confidentielle. Afin de préserver l'anonymat, un système de codage a été utilisé. Aucun nom réel n'apparaît dans le mémoire, et les informations susceptibles d'identifier directement les participants ont été supprimées. Les données ont été conservées de manière sécurisée et ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

Enfin, l'établissement pourra recevoir, s'il le souhaite, une synthèse des résultats, dans une démarche de retour professionnel visant à soutenir l'amélioration continue des pratiques inclusives.

3.7 Synthèse Du Chapitre 3

Ce chapitre a présenté le cadre méthodologique adopté pour analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre auprès d'élèves dyslexiques en contexte inclusif. Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et exploratoire, permettant de comprendre un phénomène dans son contexte réel à partir du sens attribué par les acteurs⁵⁵. La collecte de données repose sur une triangulation méthodologique combinant entretiens semi-directifs, observations de classe et analyse des documents, afin de renforcer la crédibilité des résultats et de limiter les biais d'interprétation⁵⁶. L'échantillonnage intentionnel a concerné trois élèves dyslexiques (A1, A2 en EB3 et A3 en EB4) ainsi que trois acteurs éducatifs directement impliqués dans leur accompagnement (codés : D, O, P), selon le principe de sélection de cas riches en informations⁵⁷. Enfin, l'ensemble de la démarche a été conduit dans le respect des exigences éthiques, notamment l'anonymat, la confidentialité et le consentement éclairé, garantissant ainsi la rigueur scientifique de la recherche⁵⁸. Le chapitre suivant présentera les résultats issus de l'analyse des données recueillies et de leur interprétation.

⁵⁵ Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4^e éd. (Thousand Oaks : SAGE Publications, 2011)

⁵⁶ Norman K. Denzin, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 2^e éd. (New York : McGraw-Hill, 1978).

⁵⁷ Michael Quinn Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2^e éd. (Newbury Park, CA : SAGE Publications, 1990).

⁵⁸ Stéphane Beaud et Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain* (Paris : La Découverte, 2010).

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 Analyse Des Entretiens Semi-Directifs

Dans le cadre de cette recherche, les entretiens semi-directifs ont constitué un outil central pour comprendre les pratiques pédagogiques mises en œuvre auprès des élèves présentant une dyslexie. Ils ont permis de recueillir des données qualitatives riches, en donnant accès au vécu professionnel, aux stratégies d'accompagnement et aux difficultés rencontrées dans un contexte scolaire inclusif. L'analyse des entretiens porte sur les discours de trois intervenants clés : le chef du département de soutien scolaire (E1D), l'orthopédagogue (E2O) et l'enseignante de français (E3P).

4.1.1 L'Entretien Semi-Directif Avec Le Chef Du Département De Soutien Scolaire

En tant qu'actrice occupant une position de coordination entre les enseignants, les spécialistes et les familles, l'enquêtrice apporte un éclairage institutionnel et pédagogique sur les pratiques d'accompagnement des élèves dyslexiques. L'analyse de cet entretien s'articule autour de plusieurs dimensions centrales liées à la conception de l'inclusion scolaire, aux pratiques pédagogiques, aux dispositifs de soutien, au rôle de l'enseignant, ainsi qu'aux défis institutionnels rencontrés.

Avant d'analyser les différents axes thématiques abordés dans cet entretien, il convient de mentionner les années d'expérience de l'interviewée (15 ans) dans le domaine du

soutien scolaire. Elle a mentionné son implication professionnelle en disant « je suis très impliquée dans la mise en place des dispositifs d'inclusion » (4E1D).⁵⁹

4.1.1.1 L'inclusion scolaire

La responsable révèle que l'inclusion scolaire dans l'établissement repose sur le principe d'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des classes ordinaires. Elle explique que : « les élèves sont généralement intégrés dans des classes correspondant à leur âge chronologique » (8E1D). Cette orientation vise à favoriser leur socialisation ainsi que leur participation à la vie dans la classe.

Cependant, la responsable souligne également qu'une certaine flexibilité est maintenue dans l'organisation scolaire. Elle précise que, lorsque l'écart entre les compétences de l'élève et les exigences du niveau devient trop important, « une intégration dans un niveau inférieur peut être envisagée » (8E1D). Cette pratique traduit une approche pragmatique de l'inclusion, cherchant à concilier les objectifs d'intégration sociale et de réussite scolaire.

L'entretien met également en évidence la diversité des profils d'élèves accueillis dans le cycle primaire. La responsable mentionne la présence d'élèves présentant différents troubles, mais la dyslexie est parmi « les troubles les plus fréquents » (6E1D).

Cette diversité confirme que l'école inclusive doit répondre à une pluralité de besoins éducatifs, ce qui implique une organisation pédagogique flexible ainsi que la mise en place de dispositifs adaptés à chaque élève.

⁵⁹ Ce code est utilisé pour préciser que cette phrase est relevée de l'interaction 4 de l'entretien semi-directif (E1) avec le chef du département de soutien scolaire (D).

4.1.1.2 Les pratiques pédagogiques et les dispositifs de soutien

Selon l'interviewée, l'acte didactique repose principalement sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Elle explique que cette approche vise à adapter les contenus, les méthodes et les supports d'apprentissage aux profils variés des élèves, tout en maintenant des objectifs communs pour l'ensemble de la classe : « adapter les contenus, les méthodes et les supports aux profils d'apprentissage variés » (12E1D). Elle se traduit également, selon la responsable, par plusieurs formes d'adaptation : « consignes simplifiées, étayage individualisé, évaluations différenciées » (14E1D).

En outre, elle souligne que les enseignants sont encouragés à utiliser différentes stratégies pédagogiques, notamment le travail en ateliers et l'utilisation de supports visuels, afin de permettre à chaque élève d'apprendre selon son rythme. Les outils numériques, notamment les tablettes, sont utilisés aussi afin de soutenir les apprentissages. En outre, l'interviewée met en évidence l'existence de plusieurs dispositifs de soutien destinés à accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Selon elle, l'établissement dispose d'une équipe pluridisciplinaire composée de plusieurs spécialistes : « une orthopédagogue, une orthophoniste et une psychomotricienne » (16E1D). Ces professionnels interviennent en complément du travail réalisé par les enseignants et contribuent à l'évaluation des difficultés, à la mise en place des adaptations pédagogiques et au suivi des élèves. Elle ajoute que l'organisation du soutien scolaire repose également sur un processus structuré d'accompagnement comprenant plusieurs étapes : « signalement par l'enseignant, observation, réunion de concertation, rédaction du PAI » (20E1D). La responsable précise également que les élèves peuvent bénéficier de différents types d'accompagnement, notamment un soutien en classe ou un travail en petit groupe : « proposé en retrait temporaire afin de travailler une compétence précise » (16E1D). Ces dispositifs permettent d'adapter l'accompagnement en fonction des besoins de chaque élève.

4.1.1.3 Le rôle de l'enseignant et les défis rencontrés

Selon la responsable, l'enseignant joue un rôle central dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. C'est lui qui capte les difficultés et c'est lui qui va trouver les solutions. Elle affirme : « l'enseignant signale les difficultés et applique les adaptations en classe » (20E1D).

Cependant, l'un des principaux défis évoqués concerne le : « manque de formation continue des enseignants » (10E1D). Afin de répondre à cette problématique, elle déclare que l'établissement essaye d'organiser : « des formations internes et des réunions de concertation régulières » (22E1D). Pour elle, ces initiatives visent à renforcer les compétences de l'équipe éducative et à améliorer les pratiques pédagogiques. Elle clôture par une idée importante : « la formation continue demeure indispensable » (22E1D) afin d'assurer l'évolution des élèves.

Un autre défi concerne la collaboration avec la famille. La responsable souligne que tous les parents n'assurent pas le suivi nécessaire au soutien de leur enfant. Elle déclare que certains parents se montrent : « très impliqués, d'autres ont du mal à accepter le diagnostic » (10E1D). Dans une telle situation, l'établissement cherche à : « instaurer un climat de confiance » (10E1D).

Ainsi, cet entretien met en lumière une organisation pédagogique structurée, fondée sur la différenciation et la collaboration entre les acteurs éducatifs, tout en révélant des défis persistants, notamment en matière de formation continue des enseignants et d'implication des familles dans le processus d'accompagnement.

4.1.2 L'Entretien Semi-Directif Avec L'Orthopédagogue

L'entretien réalisé avec l'orthopédagogue permet d'explorer plus précisément les pratiques pédagogiques et les stratégies d'accompagnement mises en œuvre auprès des élèves présentant une dyslexie dans le cadre d'une école inclusive. En tant que spécialiste des

difficultés d'apprentissage, l'orthopédagogue occupe une place centrale dans le dispositif de soutien pédagogique et dans la mise en œuvre des adaptations destinées à faciliter l'accès aux apprentissages. L'analyse de cet entretien met en évidence plusieurs dimensions importantes liées au rôle de l'orthopédagogue dans l'école inclusive, aux stratégies didactiques mobilisées, aux outils pédagogiques utilisés, ainsi qu'aux défis rencontrés dans l'accompagnement des élèves dyslexiques.

4.1.2.1 Les modalités de travail

L'orthopédagogue a abordé les modalités de travail dans le cadre de l'école inclusive. Elle intervient à la fois : « en classe ordinaire et en classe ressource » (12E2O⁶⁰), où son rôle consiste à soutenir l'enseignant lors des activités d'apprentissage, notamment en lecture, en écriture et en expression orale, tout en adaptant les consignes aux besoins des élèves dyslexiques et en différenciant les activités.

Par ailleurs, elle met en place des séances ciblées en classe ressource, organisées de manière individuelle ou en petit groupe, afin de travailler des compétences spécifiques avec les élèves bénéficiant d'un plan d'intervention : « j'organise des séances ciblées, individuelles ou en petit groupe » (12E2O). Cette organisation témoigne d'une approche flexible visant à répondre aux besoins particuliers des élèves dyslexiques. De plus, la fréquence des interventions varie en fonction du degré de difficulté des élèves. Certains bénéficient d'un suivi régulier plusieurs fois par semaine, tandis que d'autres nécessitent un accompagnement quotidien : « certains élèves sont suivis deux ou trois fois par semaine, d'autres quotidiennement » (14E2O). Cette adaptation du rythme d'intervention souligne l'importance d'un accompagnement individualisé dans le cadre de l'inclusion scolaire.

⁶⁰ Ce code est utilisé pour préciser que cette phrase est relevée de l'interaction 12 de l'entretien semi-directif (E2) avec l'orthopédagogue (O).

Cependant, l'orthopédagogue met en évidence certaines contraintes liées à ses conditions de travail : « le principal défi est le manque de temps et de ressources » (16E2O). Elle souligne également la difficulté liée au nombre élevé d'élèves à suivre ainsi que les exigences de coordination avec les enseignants et les familles, ce qui peut limiter l'efficacité de l'accompagnement proposé.

4.1.2.2 Les stratégies d'intervention

En ce qui concerne les différentes stratégies d'intervention mobilisées par l'orthopédagogue dans l'accompagnement des élèves dyslexiques, elle privilégie notamment une approche multisensorielle visant à mobiliser plusieurs canaux d'apprentissage : « la vue, l'ouïe et parfois le toucher » (18E2O). Cette approche permet de faciliter la compréhension et la mémorisation des informations chez les élèves présentant des troubles du langage écrit. Elle affirme qu'elle : « combine les consignes orales et des supports visuels » (18E2O) afin de rendre les apprentissages plus accessibles. Cette diversification des modalités pédagogiques selon elle contribue à réduire les difficultés liées au traitement de l'écrit.

L'orthopédagogue accorde également une importance particulière au renforcement positif et à la valorisation des progrès des élèves, dans le but de soutenir leur motivation et leur engagement dans les apprentissages : « je valorise chaque progrès et je propose des tâches accessibles » (18E2O). Cette dimension affective apparaît essentielle, notamment pour des élèves ayant vécu des situations d'échec scolaire. En ce qui concerne les adaptations pédagogiques, elle recommande plusieurs aménagements visant à faciliter l'accès aux apprentissages : « lire les consignes à voix haute, utiliser des polices claires, réduire la longueur des textes » (20E2O). Ces adaptations permettent de limiter les obstacles liés à la lecture et à l'écriture.

De plus, l'utilisation d'outils pédagogiques spécifiques occupe une place importante dans sa pratique. Elle mobilise notamment : « des jeux éducatifs, des fiches visuelles, des applications de synthèse vocale et des logiciels tels que WordQ ou Lexibar » (26E2O). Ces outils constituent des supports facilitant l'apprentissage et favorisant l'autonomie des élèves.

Enfin, l'orthopédagogue souligne que l'accompagnement des élèves dyslexiques nécessite une adaptation constante des pratiques pédagogiques en raison de la diversité des profils : « chaque élève présente un profil différent » (22E2O). Elle met également en évidence l'importance de prendre en compte la dimension motivationnelle et émotionnelle dans le processus d'apprentissage.

4.1.2.3 La collaboration et l'intégration

L'orthopédagogue souligne qu'elle travaille en coordination avec les enseignants et participe aux échanges pédagogiques : « je participe aux réunions pédagogiques, j'échange régulièrement avec les enseignants » (28E2O), car cette collaboration permet d'assurer une cohérence dans les pratiques mises en œuvre en classe. Elle met également en avant le rôle des parents dans le suivi des élèves, en soulignant l'importance de la communication avec les familles : « je rencontre les parents lorsque c'est nécessaire » (28E2O). Cette interaction contribue à établir une continuité entre les apprentissages scolaires et le contexte familial. Elle insiste aussi sur la collaboration avec les spécialistes extérieurs afin d'assurer un accompagnement global et cohérent : « je prends en compte les recommandations des orthophonistes et psychologues⁶¹ » (28E2O). Cette approche pluridisciplinaire permet de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves.

⁶¹ Il convient de préciser que l'établissement ne dispose d'aucun psychologue scolaire.

Cependant, certaines limites sont identifiées, notamment le manque de temps consacré aux échanges entre les professionnels, ce qui nécessite de : « prévoir davantage de temps institutionnalisé pour les échanges et organiser des formations communes » (28E2O).

Enfin, l'orthopédagogue met en lumière l'efficacité de certaines adaptations pédagogiques favorisant l'intégration des élèves dyslexiques comme : « lecture orale des consignes, utilisation de supports visuels, réduction de la charge écrite, recours à des versions audio, acceptation de réponses orales » (30E2O). Elle estime que ces aménagements permettent de réduire les obstacles liés à la lecture et à l'écriture tout en maintenant l'engagement des élèves dans les apprentissages.

Ainsi, cet entretien met en lumière le rôle essentiel de l'orthopédagogue dans la mise en œuvre d'un accompagnement pédagogique différencié et adapté aux élèves dyslexiques. Il souligne l'importance d'une approche à la fois individualisée et multisensorielle, favorisant l'engagement et la réussite des élèves. Toutefois, il révèle également des limites liées aux contraintes institutionnelles, notamment en matière de temps et de coordination entre les professionnels.

4.1.3 L'Entretien Semi-Directif Avec L'Enseignante De La Langue Française

En tant que chef d'orchestre central du processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignante joue un rôle essentiel dans l'adaptation des contenus didactiques, des méthodes pédagogiques et des supports d'apprentissage afin de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. Plusieurs dimensions importantes liées à l'enseignement du français dans un contexte inclusif ont été abordées par notre interviewée : les stratégies pédagogiques adoptées, les adaptations didactiques mises en place, l'utilisation des supports pédagogiques, la collaboration avec les autres professionnels de l'école ainsi que les difficultés rencontrées dans l'accompagnement des élèves dyslexiques.

4.1.3.1 L'enseignement de la langue française

L'enseignante de la langue française a évoqué son expérience dans l'accompagnement des élèves dyslexiques. Elle indique avoir développé progressivement ses pratiques à partir de son expérience professionnelle : « j'ai régulièrement accueilli des élèves présentant une dyslexie » (6E3P⁶²). Cette expérience lui a permis d'identifier les difficultés spécifiques des élèves et d'ajuster ses stratégies pédagogiques en conséquence. Elle souligne également l'importance de créer un cadre structuré et sécurisant afin de favoriser l'inclusion des élèves et d'éviter toute forme de stigmatisation : « instaurer un cadre structuré et rassurant afin d'éviter toute stigmatisation » (4E3P), car cette dimension relationnelle apparaît essentielle pour soutenir l'engagement des élèves dans les apprentissages.

Par ailleurs, elle met en évidence les défis liés à l'enseignement du français auprès des élèves dyslexiques, notamment la diversité des profils qui nécessite une différenciation constante : « chaque élève présente des difficultés différentes qui exigent une intervention propre au cas de l'élève » (8E3P). Elle souligne également les contraintes liées au programme scolaire et au rythme de la classe, ainsi que le manque de formation spécifique et de ressources adaptées.

Selon elle, l'engagement des élèves dépend fortement de leur vécu scolaire et du climat instauré en classe : « lorsqu'ils se sentent en sécurité et soutenus, ils montrent davantage d'engagement » (8E3P), ce qui met en évidence l'importance des facteurs affectifs et motivationnels dans le processus d'apprentissage.

Enfin, elle décrit plusieurs pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion, notamment la clarification des consignes, l'utilisation de supports variés et l'adaptation du rythme de travail. Ces pratiques témoignent d'une volonté d'adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des élèves dyslexiques.

⁶² Ce code est utilisé pour préciser que cette citation est issue de l'interaction 6 de l'entretien semi-directif (E3) réalisé avec l'enseignante de français (P).

4.1.3.2 Les adaptations pédagogiques et les outils didactiques

L'enseignante indique avoir mis en place plusieurs ajustements afin de faciliter l'accès aux apprentissages : « je lis les consignes à voix haute et je les reformule si nécessaire » (14E3P).

Elle aborde la nécessité de réduire la charge cognitive liée à l'écrit et d'adapter le rythme des activités : « je réduis la charge écrite et j'accorde davantage de temps » (14E3P) afin de limiter les obstacles rencontrés par les élèves dans le traitement de l'écrit.

À propos des outils didactiques, elle mentionne l'utilisation de supports visuels variés permettant de faciliter la compréhension : « tableaux simplifiés, cartes mentales et fiches mémo visuelles » (16E3P). Elle utilise également des pictogrammes et des codes couleur afin d'aider les élèves à structurer leurs apprentissages : « le sujet en bleu et le verbe en rouge » (16E3P).

En revanche, l'enseignante indique ne pas encore recourir à des outils numériques spécifiques pour les élèves dyslexiques, tout en exprimant une volonté de développer cet aspect : « je n'utilise pas d'outils numériques spécifiques... c'est un domaine que je souhaiterais développer » (18E3P).

4.1.3.3 La coopération et les perspectives d'amélioration

Selon l'enseignante, elle ne peut pas travailler seule, elle collabore avec l'orthopédagogue et l'équipe de soutien scolaire : « nous échangeons nos observations et coordonnons nos actions » (20E3P). Pour elle, ces échanges, bien que réguliers, restent souvent informels, ce qui peut limiter leur efficacité. Puisque le manque de temps constitue comme un obstacle majeur à une collaboration plus structurée : « le principal frein est le manque de temps » (20E3P), elle souligne la nécessité de renforcer les dispositifs de collaboration, notamment à travers l'organisation de réunions de suivi plus régulières et le

développement de formations spécifiques : « davantage de réunions de suivi, plus de formations sur la dyslexie » (22E3P). De plus, l'enseignante exprime des attentes vis-à-vis de l'institution scolaire, notamment en matière de ressources et de coordination, elle évoque la nécessité de : « faciliter l'accès à des ressources adaptées et encourager la coordination entre enseignants et spécialistes » (24E3P).

Enfin, elle illustre l'impact positif des pratiques adaptées à travers une situation concrète d'accompagnement, montrant que les ajustements pédagogiques peuvent favoriser la progression des élèves en abordant un cas vécu avec un élève dyslexique bien suivi : « il a gagné en confiance, s'est davantage investi en classe et ses résultats se sont améliorés » (24E3P). Cette expérience met en évidence l'importance d'un accompagnement individualisé et bienveillant dans le processus d'inclusion scolaire.

Ainsi, cet entretien met en lumière le rôle déterminant de l'enseignante dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques adaptées aux élèves dyslexiques. Cela met en exergue l'importance d'un enseignement différencié, d'un climat sécurisant et de stratégies didactiques diversifiées pour favoriser leur engagement et leur réussite. Pourtant des limites liées aux contraintes institutionnelles, notamment en matière de temps, de formation et de coordination entre les professionnels ont été évoquées.

4.1.4 Synthèse Globale Des Entretiens Semi Directifs

L'analyse croisée des différents entretiens menés auprès du chef du département de soutien scolaire (D), de l'orthopédagogue (O) et de l'enseignante de français (P) permet de proposer une lecture à la fois systémique, cohérente et nuancée de l'accompagnement didactique des élèves dyslexiques au sein de l'établissement scolaire.

Cette synthèse qui s'appuie sur une analyse transversale des enquêtés, illustrée par des extraits significatifs issus des entretiens repose sur cinq axes essentiels : les représentations

de l'inclusion scolaire, les pratiques pédagogiques et leurs limites, les contraintes institutionnelles et organisationnelles, la collaboration entre les acteurs éducatifs et les dimensions affectives et motivationnelles.

Le premier axe porte sur les représentations de l'inclusion scolaire. Les discours des acteurs révèlent une convergence significative : les trois acteurs s'accordent sur le fait que l'inclusion ne se réduit pas à la présence physique de l'élève en classe ordinaire, mais suppose un accompagnement pédagogique adapté à ses besoins spécifiques. Le chef du département décrit à cet effet un dispositif structuré allant du signalement à la mise en place du PAI (« signalement par l'enseignant... rédaction du PAI », 20E1D), tandis que l'orthopédagogue insiste sur la nécessité d'un suivi individualisé, et l'enseignante met en avant l'importance d'un cadre sécurisant favorisant l'engagement des élèves.

Cette conception se prolonge dans le deuxième axe, portant sur les pratiques pédagogiques et leurs limites, où les modalités de mise en œuvre apparaissent différenciées selon les acteurs. Le chef du département adopte une posture institutionnelle centrée sur la formalisation des dispositifs, l'orthopédagogue privilégie des approches spécialisées, notamment multisensorielles, tandis que l'enseignante développe des adaptations construites progressivement à partir de son expérience de terrain. Cette diversité témoigne d'une complémentarité des rôles, mais aussi d'une articulation encore partielle entre les niveaux d'intervention. Par ailleurs, si la différenciation pédagogique est unanimement reconnue comme essentielle, elle demeure parfois difficile à opérationnaliser, comme le souligne l'enseignante en évoquant l'absence de formation spécifique en dyslexie (12E3P).

Ces limites s'inscrivent dans le troisième axe relatif aux contraintes institutionnelles et organisationnelles, marqué par des obstacles structurels récurrents. Le manque de temps, identifié comme « le principal défi » (16E2O), le nombre élevé d'élèves, l'insuffisance des ressources ainsi que le déficit de formation spécialisée freinent la mise en œuvre effective des

adaptations pédagogiques. À cela s'ajoutent la diversité des profils d'élèves et l'implication variable des familles, qui complexifient davantage la gestion pédagogique. À ces contraintes s'ajoute l'absence d'un accompagnement psychologique au sein de l'établissement au moment de l'enquête, ce qui limite la prise en charge globale des élèves dyslexiques et affaiblit la dimension pluridisciplinaire pourtant essentielle à une inclusion scolaire effective. L'inclusion apparaît ainsi comme un processus dépendant non seulement des pratiques enseignantes, mais également des conditions institutionnelles dans lesquelles elles s'inscrivent.

Dans ce contexte, le quatrième axe concernant la collaboration entre les acteurs éducatifs met en évidence un décalage entre les dispositifs formalisés et leur application réelle. Si les acteurs reconnaissent unanimement l'importance d'un travail coordonné, l'enseignante souligne que les échanges restent souvent informels, en précisant que « le principal frein est le manque de temps » (20E3P). Ce constat entre en contradiction directe avec le discours du chef du département, qui décrit des réunions de concertation régulières (22E1D). Cet écart constitue l'un des résultats majeurs de notre recherche, mettant en évidence un décalage structurel entre les dispositifs formalisés et leur mise en œuvre effective. Cette situation limite la cohérence et la continuité du suivi des élèves, réduisant ainsi l'efficacité globale du dispositif inclusif.

Enfin, le cinquième axe, centré sur les dimensions affectives et motivationnelles, souligne le rôle déterminant du climat de classe dans l'engagement des élèves dyslexiques. Le sentiment de sécurité, la valorisation des progrès et la qualité des interactions pédagogiques apparaissent comme des facteurs essentiels, comme le montre l'enseignante lorsqu'elle affirme que « lorsqu'ils se sentent en sécurité et soutenus, ils montrent davantage d'engagement » (8E3P). Cette dimension affective est d'autant plus déterminante que les élèves dyslexiques ont souvent accumulé des expériences d'échec qui fragilisent leur estime

de soi et leur rapport à l'apprentissage (Habib, 2002). La qualité du climat de classe constitue ainsi une condition nécessaire, bien qu'insuffisante à elle seule, pour favoriser leur engagement. L'inclusion se définit ainsi comme un processus global, intégrant des dimensions pédagogiques, relationnelles et émotionnelles.

En définitive, l'inclusion scolaire apparaît comme un processus en construction, marqué par une tension entre une adhésion partagée aux principes inclusifs et des difficultés de mise en œuvre liées aux contraintes institutionnelles. Son efficacité repose sur trois conditions majeures : une adaptation pédagogique effective, une collaboration structurée entre les acteurs et une disponibilité suffisante des ressources (Booth & Ainscow, 2011 ; Tremblay, 2015).

Les propos des enquêtés nous ont décrit la situation des élèves dyslexiques et les stratégies pédagogiques suivies ainsi que les différentes difficultés. Or, les observations des séances vont nous offrir des informations authentiques de l'inclusion scolaire.

4.2 Analyse Des Séances Observées Et Des Copies Des Élèves Dyslexiques En EB3

Trois séances (S1, S2, S3) en classe d'EB3, consacrées à l'enseignement / apprentissage de la langue française, sont observées, ainsi notre attention cible notamment les attitudes et les réactions des deux élèves dyslexiques (A1 et A2). Dans ces séances nous allons aussi analyser les copies de A1 et A2.

4.2.1 Séance 1 — Activité De Lecture : « Un Sacré Carrosse » En EB3

Cette séance porte sur une activité de lecture compréhension de l'écrit à partir d'un texte théâtral intitulé « Un sacré carrosse ». Elle vise à amener les élèves à lire, comprendre et interpréter le texte à travers des lectures orales et silencieuses, ainsi que des questions de

compréhension.

4.2.1.1 Analyse didactique de la séance

L'observation de cette première séance⁶³ (S1L, annexe 3, corpus 4) permet de dégager plusieurs constats significatifs relatifs aux conditions d'apprentissage des élèves dyslexiques en classe ordinaire inclusive. En se basant sur la grille d'observation et le déroulement de la séance, l'analyse s'organise autour de quatre dimensions complémentaires : les difficultés cognitives et langagières des apprenants, les conditions environnementales de la classe, la posture pédagogique de l'enseignante et l'absence des différentes adaptations.

Dans un premier temps, lors de la lecture, les deux apprenants A1 et A2 présentent une faible automatisation du décodage, se traduisant par une lecture lente, hachée et peu fluide, ainsi que par des erreurs fréquentes et une difficulté à identifier les mots. Cette lenteur du traitement grapho-phonémique limite leur accès au sens global du texte. Ces observations confirment les travaux d'Amiard (2011) et d'Habib (2002), selon lesquels la dyslexie mobilise fortement les ressources cognitives au niveau du décodage, au détriment de la compréhension.

Cette difficulté se manifeste notamment lors des questions posées par l'enseignante, qu'il s'agisse de compréhension globale (« Qu'est-ce que vous avez compris ? »), d'identification (« Quel est le titre du texte ? ») ou d'explication du vocabulaire (« gnome », « horreur »). Dans ces situations, A2 se réfère uniquement à l'illustration pour répondre, alors que A1 ne parvient pas à formuler une réponse, ces comportements traduisent une difficulté cognitive réelle et non un manque d'effort ou de motivation.

Sur les plans affectif et comportemental, les deux élèves manifestent des

⁶³ Le corpus 4 de l'annexe 3, relatif à la séance S1, renferme le déroulement de la séance, la grille d'observation (codée S1G), le texte exploité (codé S1L), ainsi que les questions associées à ce texte (codées S1E) et les copies des apprenants (codées S1CA1 et S1CA2).

comportements d'évitement caractéristiques. A1 reste silencieux, évite le regard de l'enseignante lors de l'activité et n'entre pas dans la tâche demandée, tandis qu'A2 adopte des stratégies de compensation, notamment en s'appuyant sur ses camarades pour pouvoir répondre. A2 « semble tendu et stressé pendant la lecture » et « se frotte les yeux, baisse la tête » face aux erreurs (S1G). Son silence ne traduit pas un désintérêt, mais une stratégie d'évitement visant à limiter l'exposition à l'échec (Perrenoud, 2012). Ces attitudes traduisent une fragilité de l'estime de soi ainsi qu'une appréhension persistante face aux situations d'apprentissage.

Lors de l'exploitation du texte, l'enseignante pose plusieurs questions de vocabulaire afin de vérifier la compréhension des élèves, notamment : « Qu'est-ce que cela veut dire gnome ? » puis « Qu'est-ce que cela veut dire horreur ? ». A1 et A2 ne participent pas à cet échange et restent silencieux, sans proposer de réponse, ce qui semble révéler des difficultés de compréhension lexicale ainsi qu'un manque d'engagement dans l'activité (S1G).

À la fin de la séance, lorsque l'enseignante relance la compréhension du texte à travers une question globale telle que : « Qu'est-ce que vous avez compris ? », nécessitant une synthèse du contenu, A1 reste silencieux et ne prend pas la parole, tandis qu'A2 fournit une réponse imprécise, limitée à un détail visuel de l'illustration sans lien avec le contenu narratif du texte (S1G, annexe 3). Ces comportements témoignent d'un désengagement progressif face à la tâche, en lien avec les difficultés de traitement de l'information rencontrées tout au long de l'activité.

En outre, l'ambiance de la classe apparaît peu favorable à l'apprentissage. Le chaos sonore élevé, les bavardages fréquents entre élèves, les déplacements non autorisés et l'absence d'un cadre suffisamment structuré perturbent la concentration de l'ensemble du groupe. Pour des élèves dyslexiques, déjà confrontés à une surcharge cognitive importante, cette agitation constitue un facteur aggravant considérable à l'acquisition et à la

compréhension du texte.

Le placement des élèves renforce ces difficultés. A1, installé près de la fenêtre, est exposé à de nombreuses distractions visuelles qui fragmentent son attention et l'empêchent de maintenir un suivi continu du texte. A2, placé au fond de la classe, se trouve éloigné du tableau interactif sur lequel le texte est projeté, ce qui limite son accès au support écrit. Or, comme le montrent Schumm (1999) et Nootens et Debeurme (2010), l'aménagement de l'espace constitue un élément essentiel de l'adaptation pédagogique pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Par ailleurs, la position de l'enseignante(p) constitue un obstacle à l'acte didactique. Elle reste majoritairement positionnée près du tableau interactif et circule peu dans la classe, ce qui la prive de suivre les élèves en difficultés. Cette absence de proximité avec les élèves empêche l'identification des difficultés en temps réel et limite les possibilités d'accompagnement individualisé. Les adaptations pédagogiques, telles que la simplification des consignes, la réduction de la charge écrite ou l'adaptation du rythme, ne sont pas mises en œuvre durant cette séance. L'enseignante n'assure aucun suivi particulier pour les élèves dyslexiques : A1 ne produit rien lors de la tâche écrite et A2 s'appuie sur ses camarades pour pouvoir répondre. Les tâches proposées sont identiques pour l'ensemble des vingt-cinq élèves, sans différenciation des consignes, des supports ou des modalités de réponse.

De plus, la séance se clôt sans correction collective ni trace écrite des réponses aux questions de compréhension, et sans prolongement à la maison. Cette défaillance de structuration est particulièrement problématique pour des élèves présentant des difficultés de mémorisation à court terme.

Cette séance met ainsi en évidence un décalage entre les principes de l'inclusion scolaire et les pratiques effectivement observées en classe. À mon sens, ce décalage montre que l'inclusion ne peut être effective sans une mise en œuvre concrète d'adaptations

pédagogiques et organisationnelles. L'efficacité des dispositifs inclusifs dépend à la fois des pratiques enseignantes, de l'environnement de la classe et de la prise en compte réelle des besoins spécifiques des élèves.

4.2.1.2 Analyse des copies de A1 et A2

Durant cette séance consacrée à la compréhension d'un texte écrit, l'enseignante a posé deux questions qui nécessitent des traces écrites sur la fiche d'élève (S1CA1 et S1CA2). Ces deux questions : entourer le nombre de personnages présents dans le texte et souligner cinq mots faciles à lire.

➤ La copie de l'élève A1 (S1CA1)

L'analyse de la copie de l'apprenant A1 (S1CA1 figurant dans le corpus 4 annexe 3) met en évidence des difficultés importantes liées à l'organisation de la tâche, à la compréhension des consignes et au traitement de l'écrit.

Dans un premier temps, pour répondre à la première question visant l'identification des personnages, A1 « ne produit rien : il reste immobile, son crayon posé sur la table, sans entrer dans la tâche », et « ne prépare pas son matériel spontanément et réagit avec retard par imitation » (S1G), ce qui traduit une difficulté à s'organiser face à la situation scolaire dès le début de la séance. Pourtant la copie de A1 révèle une nuance importante : il a encerclé les numéros de deux gnomes dans le texte « GNOME 3 » et « GNOME 5 » accompagnés d'une petite flèche. Cette trace, discrète mais significative, montre qu'A1 a tenté d'entrer dans la tâche, mais de manière partielle et non aboutie.

Dans un second temps, à la deuxième question posée A1 « souligne des groupes de mots entiers, voire des phrases complètes, sans discernement » (S1G), et cela confirme qu'il n'a pas compris la consigne. Il souligne cinq répliques entières, comme nous pouvons l'observer dans la copie de A1 (S1CA1, annexe 3, corpus 4). Les éléments sélectionnés

sont : « Mes faux cheveux maintenant », « Les voici, Votre Horreur ! », « Voilà, voilà. Il vous va à vomir ! », « Mes fausses dents à présent », « Prenez celles-ci, elles sont toutes cariées ! ». Nous pouvons constater une certaine incapacité chez A1 à segmenter la chaîne écrite en unités lexicales distinctes. Cette difficulté est caractéristique d'un déficit de conscience phonologique lié à la dyslexie (Amiard, 2011). De plus, les éléments soulignés contiennent des mots complexes (cheveux, vomir, cariées, fausses), ce qui contredit totalement la consigne. Cela montre que ses choix ne reposent sur aucun critère linguistique, mais sur des repères visuels (longueur des lignes, structure des répliques).

En conclusion, la copie S1CA1 met en exergue les difficultés de A1 qui ne relèvent pas d'un manque de motivation, mais d'un déficit profond dans le traitement graphophonémique, ce qui empêche un accès autonome à la lecture et à l'écriture. Ses tentatives d'encerclement partiel et soulignement des répliques, montrent une volonté d'engagement. Pourtant, l'absence d'adaptations pédagogiques constitue ici un facteur aggravant majeur dans les difficultés rencontrées par A1.

➤ La copie de l'élève A2 (S1CA2)

À la première question posée concernant l'identification des personnages, A2 « ne cherche pas la réponse dans le texte », mais « observe discrètement la fiche de son camarade voisin et recopie le nombre indiqué, soit six personnages, sans vérification personnelle ». Cependant, l'examen direct de la copie révèle une absence de trace écrite correspondant à cette réponse. Cette absence confirme une incapacité à produire une réponse autonome issue d'une exploration personnelle du texte de la part de A2.

À la deuxième question, selon laquelle il faut souligner cinq mots faciles à lire, A2 souligne :

« Qu'on », « les », « et », « de », « Les », « Allons », « plus », « vous ». Ces mots isolés soulignés montrent que A2 a compris la consigne et qu'il est capable d'indiquer des mots.

Cette compétence métalinguistique de base est donc partiellement acquise chez cet apprenant. Cependant, l'analyse des mots choisis révèle une logique spécifique. Tous les mots sélectionnés sont soit des mots outils très fréquents (les, de, plus, vous), soit des formes familières (Qu'on, Allons). Ces mots ne nécessitent pas un décodage graphophonémique complexe, mais reposent sur une reconnaissance visuelle globale.

Ce profil correspond à une stratégie caractéristique des élèves dyslexiques, qui privilégient la voie lexicale (reconnaissance globale des mots) au détriment de la voie d'assemblage (décodage phonologique) (Amiard, 2011). Ainsi, A2 identifie comme « faciles » les mots qu'il peut reconnaître directement sans effort de déchiffrement. Le choix du mot « Allons » est particulièrement révélateur : bien qu'un peu plus long, il est fréquent dans le langage oral et sa structure phonologique est régulière, ce qui facilite sa reconnaissance. De même, la répétition du mot « les » à différents endroits du texte montre une stabilité dans la mémorisation visuelle des formes fréquentes. Enfin, il est à noter que A2 a souligné sept mots au lieu des cinq demandés, sans s'en rendre compte. Ce dépassement traduit une difficulté à gérer simultanément plusieurs exigences cognitives (sélection et comptage), ce qui renforce l'hypothèse d'une surcharge cognitive.

Ainsi la copie de A2 met en évidence un élève qui développe des stratégies compensatoires actives et relativement cohérentes, il se situe dans une participation de surface, reposant les réponses des pairs et la reconnaissance globale des mots fréquents.

4.2.2 Séance 2 — Orthographe Grammaticale : « Son / Sont » En EB3

Cette séance est consacrée à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, en particulier à la distinction entre les homophones « son » (déterminant possessif) et « sont » (verbe être conjugué au présent). Elle s'organise autour d'une dictée initiale, d'une phase de correction, d'un travail de conjugaison et d'un exercice d'application à l'oral. L'objectif est

d'amener les élèves à reconnaître et à utiliser correctement ces deux formes dans différents contextes

4.2.2.1 Analyse didactique de la séance

Cette deuxième séance⁶⁴ déplace le travail de la lecture vers l'orthographe grammaticale, mettant en évidence des enjeux spécifiques liés à l'acquisition des règles morphosyntaxiques, dans un contexte marqué par l'absence d'accompagnement spécialisé. Les éléments relatifs à l'environnement de classe et à la posture enseignante ayant été analysés lors de la séance précédente, l'analyse se concentre ici sur les conditions pédagogiques dans lesquelles les apprentissages sont proposés.

Le déroulement de cette séance s'organise autour de cinq étapes successives : l'entrée dans l'activité, la dictée initiale et la découverte de la règle, la conjugaison du verbe être et l'analyse grammaticale, l'exercice interactif et enfin la clôture de la séance.

Dans un premier temps, l'enseignante annonce l'objectif de la séance et demande immédiatement aux élèves de préparer une feuille pour une dictée, sans mise en condition progressive ni dispositif d'entrée différencié. Cette phase mobilise simultanément plusieurs opérations : l'organisation matérielle, la compréhension de la consigne et l'engagement attentionnel constituant une double tâche particulièrement exigeante pour des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (Touzin & Leroux, 2008).

Les données empiriques confirment ces difficultés d'entrée dans l'activité. A1 « fouille distraitemment dans son sac, regarde vers l'extérieur et joue avec sa trousse », tandis qu'A2 « range encore ses affaires de la séance précédente et ne sort pas sa feuille malgré la

⁶⁴ Le corpus 5 de l'annexe 3, relatif à la séance S2, renferme le déroulement de la séance, la grille d'observation (codée S2G), les productions écrites des élèves issues de la dictée initiale et de l'activité de conjugaison, ainsi que le support de l'exercice interactif proposé en classe (codé S2E), et les copies des apprenants (codées S2CA1 et S2CA2).

consigne » (S2G). Ces comportements traduisent une difficulté à mobiliser les ressources attentionnelles et organisationnelles nécessaires à l'engagement dans la tâche.

Dans un deuxième temps, l'enseignante propose une dictée visant à introduire la distinction entre « son » et « sont ». Si ce choix est pertinent sur le plan didactique, il constitue néanmoins une situation de surcharge cognitive pour des élèves dyslexiques, mobilisant simultanément mémoire auditive, traitement phonologique, mémoire orthographique et contrôle graphomoteur (Amiard, 2011) comme nous allons le voir dans les analyses des copies.

Après avoir dicté les deux phrases, l'enseignante essaye d'expliquer en posant la question :

(« Est-ce que « son » ici est un verbe ? »), A1 « reste silencieux, visage neutre » et A2 « tente parfois de répéter ce que disent les autres sans compréhension ». Ce retrait peut être interprété comme une stratégie d'évitement liée à la peur de l'erreur (Habib, 2002). Ajoutons aussi que lors de la correction de la dictée où chaque élève est invité à corriger ses erreurs sur sa copie nous remarquons une correction incomplète qui sera analysée dans la partie suivante.

Dans un troisième temps, l'enseignante propose une activité de conjugaison du verbe « être » au présent afin d'ancrer la forme « sont ». Cette démarche suppose une automatisation préalable des formes verbales, souvent fragile chez les élèves dyslexiques. L'explication grammaticale relative à la leçon et notamment à l'auxiliaire être, ne s'appuie sur aucun support visuel ni stratégie explicite. Les observations montrent que A1 « reste figé, les yeux sur le tableau sans réelle attention » et que A2 « répète mécaniquement les mots des camarades sans compréhension manifeste » (S2G). Dans ce contexte, l'absence de co-intervention avec un spécialiste constitue une limite importante, alors qu'un étayage individualisé aurait permis de soutenir la compréhension (Tremblay, 2015).

Par la suite, l'enseignante propose un exercice interactif (figurant dans l'annexe 3 corpus 5) impliquant l'élève à choisir la bonne réponse entre « son » et « sont ». Cette modalité cumule deux exigences majeures, lire la phrase et justifie le choix, particulièrement coûteuses pour des élèves dyslexiques (Amiard, 2011). A1 lit de manière « saccadée, lente et difficilement compréhensible » et choisit la bonne réponse sans pouvoir la justifier, ce qui suggère une réponse intuitive. A2, quant à lui, refuse de lire et ne parvient pas à choisir la bonne réponse, se contentant de répéter celle d'un camarade.

Aussi nous pouvons constater qu'aucune stratégie de vérification, telle que la substitution verbale (remplacer « sont » par « étaient »), n'est enseignée, alors que cette procédure est reconnue comme efficace pour l'apprentissage des homophones grammaticaux (Nootens & Debeurme, 2010 ; Leloup et al., 2022).

Enfin, la séance se termine sans phase d'institutionnalisation des savoirs, sans synthèse ni trace écrite permettant de consolider les apprentissages. Or, les élèves dyslexiques ont besoin de repères explicites et stables pour structurer leurs connaissances et favoriser la mémorisation des règles grammaticales (Touzin et Leroux, 2008). Par ailleurs, A1 « ne lève jamais la main » et reste en retrait lors du questionnement, tandis qu'A2 évite également de participer spontanément aux échanges collectifs et préfère répéter les réponses de ses camarades sans réelle compréhension. Ces comportements traduisent une faible implication dans l'élaboration du raisonnement grammatical et mettent en évidence l'absence de régulation pédagogique individualisée permettant aux élèves de prendre conscience de leurs erreurs (Perrenoud, 2012).

Ainsi, cette séance révèle une organisation pédagogique principalement centrée sur le collectif, dans laquelle les besoins spécifiques des élèves dyslexiques apparaissent insuffisamment pris en compte, mettant en évidence que les difficultés observées ne relèvent pas uniquement du trouble des apprenants, mais également des conditions pédagogiques dans

lesquelles les apprentissages leur sont proposés.

4.2.2.2 Analyse des copies de A1 et A2

Nous allons analyser les deux copies des élèves dyslexiques A1 et A2. Chaque copie comprend trois parties : la dictée formée de deux phrases (« Les élèves sont à l'école. Rami a oublié son cahier. »), la correction individuelle réalisée par l'élève et la conjugaison du verbe être au présent.

➤ La copie de l'élève A1 (S2CA1)

Lors de l'étape de la dictée, A1 produit « *Les élles á l'école rami á oublié sont cayé* », mettant en évidence plusieurs niveaux de fragilité. Sur le plan phonologique, les formes « ellé » pour élèves et « cayé » pour cahier témoignent d'une transcription basée sur la perception auditive, sans accès à une représentation orthographique stabilisée. La forme « *ellé* » révèle par ailleurs une incapacité à traiter le pluriel nominal, le « s » final étant totalement absent, tandis que l'accent aigu ajouté traduit une tentative de stabilisation phonétique sans ancrage orthographique. Cette stratégie est caractéristique d'une dyslexie à dominante phonologique (Amiard, 2011 ; Castles et Coltheart, 1993). Sur le plan morphosyntaxique, la confusion entre « a » et « á » révèle l'absence de raisonnement grammatical, difficulté qui se retrouve dans la distinction entre « son » et « sont », objet central de la séance. Il est particulièrement significatif de noter qu'A1 utilise « *sont* » à la place de « son » dans la phrase « *rami á oublié sont cayé* », commettant précisément l'erreur inverse à celle attendue, ce qui traduit une instabilité totale des représentations orthographiques de ces deux homophones. Sur le plan graphique, l'écriture apparaît « irrégulière, pressée, peu lisible » (S2G), traduisant une surcharge cognitive liée à la gestion simultanée de plusieurs processus.

Lors de l'étape de correction individuelle, A1 tente de corriger sa production en ajoutant le mot « élèves » après avoir réalisé son omission, et en corrigeant « son cahier ».

Cependant, il laisse les deux accents incorrects « á » sans les corriger, révélant une absence de relecture attentive et un contrôle métacognitif très limité. Par ailleurs, A1 n'appose aucun signe de validation (✓) après ses corrections, contrairement à ce qui est attendu, ce qui traduit une méconnaissance de la démarche de correction ou une difficulté à gérer simultanément la correction et sa validation. La grille précise qu'il « ne relit pas » et « ne corrige pas ses erreurs » (S2G), révélant un déficit du contrôle métacognitif. Ces observations confirment que A1 transcrit sans contrôler et produit sans relire, ce qui empêche toute remédiation spontanée de ses erreurs.

Lors de la conjugaison du verbe être, A1 produit : « je suis ✓ / tu es ✓ / il/elle on e X / nous sommes ✓ / vous êtes ✓ », sans produire la forme ils/elles sont. La forme incorrecte « il/elle on e » à la place de « il/elle est » met en évidence une confusion entre les paradigmes du verbe être et avoir, révélant une instabilité des représentations morphosyntaxiques. L'absence totale de la forme cible ils/elles sont — forme centrale de la séance — confirme que l'objectif principal de la séance n'est pas atteint (Leloup et al., 2022).

En conclusion, la confrontation entre le déroulement de la séance, la grille d'observation et la copie met en évidence un apprenant dont les difficultés sont profondes et systémiques. Son profil correspond à une dyslexie à dominante phonologique (Castles et Coltheart, 1993), associée à un contrôle métacognitif très limité : A1 transcrit sans contrôler, produit sans relire et répond sans raisonner. Ces difficultés ne relèvent pas d'un manque de volonté, mais d'un déficit structurel du traitement phonologique et orthographique qui n'a été pris en charge à aucun moment de la séance.

➤ La copie de l'élève A2 (S2CA2)

Lors de l'étape de la dictée, A2 « admet ne pas avoir écouté et demande la répétition de la phrase » (S2G). Cette demande ne traduit pas un manque d'attention, mais une fragilité de la mémoire de travail auditive : il ne parvient pas à maintenir la phrase suffisamment

longtemps pour en initier la transcription. Il s'agit d'une stratégie d'autorégulation révélant une conscience partielle de ses propres limites (Perrenoud, 2012). A2 produit : « *Les enfant son éclé rami o / son ca* », témoignant de substitutions lexicales, d'omissions et d'une difficulté à stabiliser les formes grammaticales. La substitution d'élèves par enfant est révélatrice : A2 reconstruit le sens global de la phrase sans en conserver la forme précise, ce qui témoigne d'une difficulté de maintien en mémoire de travail. Cette stratégie compensatoire est caractéristique d'un traitement sémantique lorsque le décodage phonologique échoue (Habib, 2002). Les formes « *éclé* » pour à l'école et « *ca* » pour cahier révèlent une fragmentation de la chaîne sonore et une incapacité à maintenir l'intégralité des mots, renvoyant à une surcharge de la mémoire de travail. Ces productions confirment un déficit du traitement phonologique, caractéristique de la dyslexie phonologique (Castles et Coltheart, 1993).

Lors de l'étape de correction individuelle, la copie de A2 porte deux traces superposées qui rendent visible un processus cognitif marqué par l'instabilité. La première tentative « *les enfant son éclé rami à son ca* » et la tentative de correction « *les enfant son à* » illustrent une production fragmentée, sans accès à la forme orthographique attendue. Par ailleurs, l'usage persistant de « *son* » à la place de « *sont* », malgré la correction collective au tableau, confirme que la règle grammaticale n'est pas intégrée dans son traitement actif. Il faut mentionner que l'absence de régulation individualisée de la part de l'enseignante ne lui permet pas de prendre conscience de ses erreurs ni d'amorcer une correction efficace (Perrenoud, 2012).

Lors de la conjugaison du verbe être, A2 produit : « *je suis ✓ / tu es ✓ / il est ✓ / nous sommons X / vous êtes X* », sans produire la forme ils/elles sont. Les formes correctes semblent mémorisées globalement grâce à leur fréquence élevée, tandis que les erreurs « *sommons* » et « *êtes* » traduisent une généralisation analogique des terminaisons régulières (-

ons, -ez) à des formes irrégulières (Castles et Coltheart, 1993). Ce mécanisme est particulièrement révélateur : A2 tente de construire une logique grammaticale, mais ses représentations morphologiques en mémoire à long terme restent insuffisantes pour aboutir à une réponse correcte. L'absence totale de la forme cible « ils/elles sont », forme centrale de la séance confirme que l'objectif principal de la séance n'est pas atteint (Leloup et al., 2022).

En conclusion, la confrontation entre le déroulement de la séance, la grille d'observation et la copie met en évidence un élève dont le profil se distingue nettement de celui d'A1. A2 mobilise des tentatives de compensation remarquables — traitement sémantique global, généralisations analogiques, imitation des pairs qui témoignent d'un engagement réel et d'un potentiel d'apprentissage présent. Cependant, ce potentiel reste inexploité en l'absence d'un accompagnement spécialisé ciblé sur la construction de stratégies grammaticales explicites et différenciées.

4.2.3 Séance 3 — *Expression Orale : « Dans La Peau D'Un Inventeur » En EB3*

Cette séance porte sur une activité d'expression orale intitulée « Dans la peau d'un inventeur », au cours de laquelle les élèves doivent présenter oralement un personnage et son invention. L'activité repose sur une préparation à domicile et une restitution orale en classe. Elle s'inscrit dans un travail de prise de parole et de communication orale devant le groupe.

4.2.3.1 Analyse de la séance

Cette troisième séance⁶⁵ vise une expression orale pourtant elle paraît un texte oralisé préparé à la maison . À travers cette séance, nous pouvons dégager quatre axes principaux d'analyse : la complexité des supports préparés à domicile, la lecture sans compréhension malgré la préparation, l'absence d'accompagnement spécialisé et enfin la posture pédagogique de l'enseignante.

Dans un premier temps, nous constatons que la nature même des fiches apportées par A1 et A2 constitue l'un des éléments les plus significatifs de cette séance. Contrairement à la consigne exigeant une préparation uniquement orale, les deux apprenants arrivent avec des textes rédigés à la maison , l'un tapé à l'ordinateur par la mère d'A2, l'autre écrit à la main par la sœur d'A1 selon les propos de l'enseignante. Cette initiative familiale, aussi bienveillante soit-elle, révèle une méconnaissance des objectifs pédagogiques de l'activité ainsi que des besoins réels des apprenants dyslexiques. Le contenu de ces fiches, dont l'analyse détaillée sera présentée dans la section 4.2.3.2, dépasse largement le niveau cognitif et le niveau réel de décodage des apprenants, constituant paradoxalement un obstacle supplémentaire plutôt qu'un soutien. Le support privilégie ainsi la qualité formelle au détriment de l'accessibilité cognitive, révélant un manque de concertation entre l'école et la famille. Touzin et Leroux (2008) rappellent que les supports proposés aux élèves dyslexiques doivent être calibrés sur leur niveau réel de décodage et non sur celui attendu par le curriculum. Par ailleurs, la grille d'observation indique qu'A1 « semble tendu dès le début » et garde « les mains crispées sur sa feuille » avec un « regard fuyant » (S3G), traduisant une anxiété anticipatoire importante avant même son passage devant la classe.

Dans un deuxième temps, nous observons que malgré la préparation réalisée à

⁶⁵ Le corpus 6 de l'annexe 3, relatif à la séance S3, comprend le déroulement de la séance, la grille d'observation (codée S3G), le sujet de l'activité d'expression orale (codé S3L), correspondant à l'exposé préparé par les élèves, ainsi que les productions des apprenants (codées S3CA1 et S3CA2).

domicile, les deux apprenants ne parviennent pas réellement à accéder au sens de ce qu'ils lisent devant la classe. Les répétitions syllabiques d'A2 « trans... transmission... transmi... transmission des connais... connaissances » et ses erreurs de prononciation sur des mots comme « Écosse, vibraphone ou Édimbourg » montrent qu'il n'a pas compris ni assimilé le contenu de sa fiche. Ces répétitions syllabiques semblent révéler des difficultés importantes dans le traitement des mots polysyllabiques, obligeant l'apprenant à revenir plusieurs fois sur certaines syllabes avant de parvenir à une forme plus stable. Ce mécanisme, fréquemment observé dans les profils de dyslexie phonologique (Castles et Coltheart, 1993), mobilise fortement les ressources cognitives de l'élève et limite l'accès simultané à la compréhension et à la communication orale. A1, quant à lui, déchiffre mot à mot, sans intonation ni prise de sens, en plaçant son doigt sur chaque mot pour ne pas perdre sa ligne. Avant son passage, A1 ne prête pas attention aux présentations de ses camarades et reste entièrement focalisé sur son support écrit (S3G). De son côté, A2 « semble surpris d'être appelé » et cherche sa feuille parmi ses affaires avant de se lever lentement pour présenter son texte (S3G). Nous pouvons ainsi dire que : lorsque le décodage n'est pas automatisé, les ressources cognitives sont entièrement absorbées par l'identification des mots, rendant l'accès au sens quasi impossible (Amiard, 2011 ; Habib, 2002). Dans ce contexte, la présentation orale ne constitue plus une véritable situation de communication, mais davantage un exercice de lecture laborieuse d'un texte peu adapté aux capacités des apprenants. Durant sa lecture, A2 « attend un signe de validation de l'enseignante après chaque phrase » (S3G), révélant une forte dépendance à l'approbation de l'adulte.

Par ailleurs, nous relevons que l'absence d'accompagnement spécialisé apparaît particulièrement significative dans cette séance. La prise de parole devant vingt-cinq camarades représente une situation potentiellement anxiogène pour des élèves dyslexiques, dont l'insécurité face au langage écrit se prolonge souvent dans les situations de

communication orale reposant sur un support textuel. Un soutien spécialisé aurait pu intervenir en amont, dans la préparation d'un texte simplifié et l'entraînement à la parole en petit groupe, et en aval, par un retour individualisé sur les prestations. En son absence, aucune de ces interventions n'a eu lieu, ce qui rejoint le constat de Boily et al. (2023) selon lequel ce type d'accompagnement constitue une condition indispensable pour adapter les pratiques en situations complexes. Les réactions observées après les présentations témoignent également du coût émotionnel de cette expérience pour les deux apprenants. Le geste d'A1, qui découpe sa feuille en morceaux immédiatement après avoir terminé la lecture de son texte, traduit une décharge émotionnelle intense après une expérience vécue comme profondément éprouvante. En détruisant le support de sa prestation, A1 exprime de manière non verbale le coût émotionnel de l'exposition publique de ses difficultés. Perrenoud (2012) souligne que l'accumulation d'expériences d'échec non prises en charge conduit les élèves en difficulté à développer des mécanismes de protection de ce type. Quant à A2, la grille indique qu'il manifeste « un léger sourire à la fin, rapidement effacé » (S3G), avant de baisser les yeux et de se replier sur lui-même. Le sourire fugace d'A2 contraste avec la réaction plus visible de A1, révélant deux modes différents d'expression du malaise émotionnel face à la tâche scolaire. Ces deux réactions, différentes dans leur expression, traduisent le même coût émotionnel d'une expérience scolaire vécue comme une épreuve plutôt que comme une réussite.

Enfin, nous remarquons que la posture de l'enseignante contribue à sécuriser les apprenants sur le plan affectif, sans toutefois suffire à compenser l'absence d'adaptations pédagogiques structurées. Elle accompagne A1 dans ses erreurs de prononciation sans le mettre en difficulté et valorise les présentations des deux élèves A1 et A2 par des encouragements chaleureux et des applaudissements. Comme le rappelle Perrenoud (2012), le climat affectif joue un rôle déterminant dans l'engagement des élèves en difficulté. Cette

bienveillance reste cependant insuffisante à elle seule : elle ne peut se substituer à des adaptations pédagogiques structurées ni à un accompagnement spécialisé. Par ailleurs, la séance se termine sans bilan oral ni retour sur les présentations, et aucun prolongement pédagogique n'est proposé, ce qui prive les apprenants de toute possibilité de consolider leurs apprentissages. Ainsi, nous constatons que cette séance confirme que les difficultés des élèves dyslexiques débordent le cadre de la lecture et de l'orthographe. Elles s'étendent à toute situation langagière reposant sur des supports inadaptés, et ne peuvent être surmontées sans une coordination effective entre l'enseignante, la famille et les professionnels du soutien, fondée sur une compréhension partagée des besoins réels des apprenants dyslexiques et sur une différenciation pédagogique structurée et anticipée

4.2.3.2 Analyse des copies de A1 et A2

Les deux copies relatives à A1 et A2 ont été réalisées par les parents selon les propos de l'enseignante.

➤ La copie de l'élève A1 (S3CA1)

La fiche d'A1 a été rédigée à la main par sa sœur, comme l'indique l'écriture manuscrite qui ne correspond pas à celle d'un élève de CE2/EB3. Elle porte sur George Charles Devol (1912-2011), inventeur et entrepreneur américain, connu pour avoir créé le premier robot industriel programmable appelé *Unimate*. Le vocabulaire technique plurisyllabique robot *industriel programmable*, *automate*, *entrepreneur* dépasse largement le niveau réel de décodage d'A1. La présence de la note marginale « entrepreneur = hommes d'affaires », ajoutée par la famille, montre que certaines difficultés lexicales avaient déjà été anticipées lors de la préparation du support.

➤ La copie de l'élève A2 (S3CA2)

La fiche d'A2 a été tapée à l'ordinateur par sa mère. Elle porte sur Alexander Graham Bell, né le 3 mars 1847 à Édimbourg en Écosse, scientifique, ingénieur et inventeur scotto-canadien, connu pour avoir industrialisé le premier téléphone en 1877, également appelé vibraphone. Le lexique est technique et spécialisé, totalement étranger au vocabulaire courant d'un enfant de huit ou neuf ans : scotto-canadien, vibraphone, transmission des ondes sonores, fil trempé dans de l'acide. La complexité de ces termes semble avoir constitué un obstacle important au décodage et peut être mise en lien avec les répétitions syllabiques et les erreurs de prononciation observées lors de la présentation orale (S3G).

- Synthèse des 3 séances observées en EB3 :

L'analyse des trois séances observées en classe de CE2/EB3 met en évidence des difficultés récurrentes chez les apprenants dyslexiques A1 et A2, tant sur le plan du décodage que de la compréhension et de la production écrite et orale. Dans les différentes activités proposées lecture, orthographe et expression orale les élèves rencontrent des obstacles liés à une surcharge cognitive, limitant leur accès au sens et leur engagement dans les tâches.

Par ailleurs, l'absence d'adaptations pédagogiques spécifiques et d'un accompagnement individualisé accentue ces difficultés et empêche une prise en charge efficace de leurs besoins. Ainsi, ces observations révèlent un écart significatif entre les principes de l'école inclusive et les pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre en classe. Ce constat montre que la simple présence physique de l'élève en difficulté ne suffit pas à garantir son inclusion pédagogique si l'acte didactique n'est pas repensé en profondeur.

Ces observations confirment que les difficultés des deux apprenants ne relèvent pas uniquement de leur trouble, mais aussi des conditions pédagogiques dans lesquelles les apprentissages sont proposés : absence d'adaptations différenciées, environnement peu

structuré, absence de l'orthopédagogue et, dans le cas de la séance d'expression orale, absence de coordination entre l'école et les familles.

4.3 Analyse Des Séances Observées En EB4 Auprès Des Élèves Dyslexiques

Dans le cadre des trois séances observées en EB4 (S4, S5 et S6), aucune production écrite de l'apprenant A3 n'a pu être exploitée, à l'exception d'une feuille restée entièrement blanche lors de la séance 6, qui n'a pas été intégrée en annexe.

Dans l'annexe 4, le corpus 7 relatif à la séance S4 renferme le déroulement de la séance la grille d'observation S4G ainsi que le texte exploité S4L. Aucune copie d'apprenant n'a été recueillie lors de cette séance.

4.3.1 Séance 4 — *Activité De Lecture : « Des Petits Trous Au Bout Des Doigts » En EB4*

Cette séance porte sur une activité de lecture compréhension de l'écrit à partir d'un texte intitulé « Des petits trous au bout des doigts ». Elle consiste en une lecture silencieuse et une lecture à voix haute, suivies d'un travail sur le vocabulaire et de questions de compréhension. Les élèves sont amenés à lire individuellement et collectivement. L'activité s'inscrit dans un travail de compréhension globale du texte.

Cette quatrième séance⁶⁶, menée avec A3 en classe de CM1 (EB4), offre un éclairage inédit sur les manifestations de la dyslexie à un niveau scolaire plus avancé. Si certains comportements rappellent ceux observés chez A1 et A2 en EB3, l'intensité des difficultés, la profondeur du désengagement et l'écart avec les pairs y sont nettement plus marqués. Quatre

⁶⁶ Dans l'annexe 4, le corpus 7 relatif à la séance S4 renferme le déroulement la grille d'observation S4G ainsi que le texte exploité S4L. Aucune copie d'apprenant n'a été recueillie lors de cette séance.

éléments structurent cette analyse : le profil accentué révélé par les erreurs de lecture, l'impact du placement physique, le désengagement progressif comme réponse à l'échec et l'absence persistante d'accompagnement spécialisé.

Les erreurs commises par A3 lors de la lecture à voix haute constituent des indicateurs précis de la sévérité de son trouble. Lors de cette activité, sa lecture est lente, saccadée et marquée par de nombreuses erreurs, telles que « ma aime » au lieu de « m'aime », ainsi que des omissions de syllabes, ce qui rend la lecture difficilement compréhensible (S4G). La confusion entre *ma aime* et *m'aime* ne relève pas d'une simple confusion phonologique : elle traduit un défaut de traitement de la chaîne graphique dans sa globalité, révélant une incapacité à traiter les élisions phénomène propre au français écrit qui suppose une conscience morphosyntaxique développée. Ce profil, caractéristique d'une dyslexie phonologique dans laquelle les deux voies de lecture sont atteintes et la mémoire de travail verbale fortement sollicitée (Amiard, 2011), se confirme par l'incapacité d'A3 à décoder le mot *intrigué*, même après que l'enseignante l'ait écrit au tableau et segmenté en syllabes. Castles et Coltheart (1993) expliquent ce phénomène : la dyslexie phonologique empêche l'élève de construire une représentation sonore des mots nouveaux à partir de leurs graphèmes, rendant l'apprentissage lexical particulièrement ardu. Le recours au doigt pour suivre le texte, associé à une perte fréquente de la ligne, confirme que le décodage mobilise l'ensemble des ressources cognitives de l'élève, ne laissant que peu de disponibilité pour la compréhension (S4G). La voix sans intonation et les hésitations fréquentes confirment que le décodage absorbe l'intégralité des ressources cognitives. Ces difficultés sont d'autant plus visibles qu'elles s'observent en CM1 (EB4), niveau où les exigences en lecture sont sensiblement plus élevées qu'en CE2 (EB3), cela accentue l'écart avec les pairs et renforce le sentiment d'échec de l'apprenant.

Le placement physique d'A3 constitue un facteur aggravant souvent négligé. Assis au

fond de la classe, près de la fenêtre, il se trouve doublement désavantagé : la distance par rapport au tableau complique l'accès au support visuel, tandis que la proximité de la fenêtre multiplie les sources de distraction. Schumm (1999) et Nootens et Debeurme (2010) rappellent pourtant que le repositionnement stratégique des élèves à besoins éducatifs particuliers constitue l'une des adaptations les plus simples et les plus efficaces à mettre en œuvre. Un déplacement d'A3 vers l'avant de la classe aurait pu, à lui seul, améliorer sensiblement ses conditions d'apprentissage.

Ce qui frappe davantage encore, c'est la trajectoire de désengagement progressif qui suit son tour de lecture. La succession des comportements observés durant la séance sont nombreux : le soupir répétitif, son regard dirigé vers dehors à travers la fenêtre, la demande d'aller aux toilettes à la fin de la séance, le rangement anticipé de ses affaires durant l'explication de la leçon, la négligence de noter ses devoirs sur l'agenda, et sa sortie de la classe au son de la cloche sans permission et sans interaction. Ces attitudes ne sont pas signe d'un manque de volonté, mais d'un épuisement cognitif et émotionnel profond. Habib (2002) et Perrenoud (2012) l'ont montré : l'accumulation des échecs non pris en charge conduit les élèves dyslexiques à développer des stratégies d'auto-protection. Les rires nerveux observés lors de ses erreurs de lecture s'inscrivent dans cette même logique : il s'agit d'un mécanisme de défense visant à atténuer l'embarras face au groupe et à préserver une image sociale fragilisée.

L'absence d'accompagnement spécialisé amplifie l'ensemble de ces difficultés. Sans soutien en temps réel, les erreurs d'A3 ne sont ni analysées ni travaillées, et son désengagement progressif ne fait l'objet d'aucune prise en charge adaptée. L'enseignante adopte néanmoins une posture bienveillante elle sollicite A3 et valorise ses réponses mais cette attitude, aussi précieuse soit-elle, ne suffit pas à compenser l'absence d'un dispositif spécialisé. Boily et al. (2023) soulignent que la présence régulière d'un professionnel du

soutien constitue un levier essentiel pour assurer un accompagnement réellement adapté aux élèves présentant des troubles sévères du langage écrit.

Cette séance illustre ainsi les effets cumulés de l'absence d'adaptations pédagogiques : à mesure que les exigences scolaires augmentent, l'écart se creuse, le désengagement s'installe et l'isolement scolaire se renforce. Le cas d'A3 en constitue une illustration significative.

4.3.2 Séance 5 — Expression Orale : « La Chèvre De Monsieur Seguin » En EB4

Cette séance porte sur une activité combinant lecture et expression orale autour du conte « La chèvre de Monsieur Seguin ». Elle se déroule à la bibliothèque scolaire et repose sur une lecture partagée, suivie d'échanges oraux et d'un travail en binôme. Les élèves participent à des activités de compréhension et de discussion. L'activité vise à développer la lecture et la prise de parole.

Cette cinquième séance⁶⁷ se distingue par son cadre la bibliothèque scolaire et par la double nature de l'activité, qui articule lecture partagée et expression orale. Ce contexte plus informel aurait pu constituer un environnement propice à l'engagement d'A3. Or, le changement de lieu ne produit aucun effet observable sur sa participation, révélant que le désengagement de l'élève dépasse largement la question du cadre spatial. Le déroulement de cette séance s'organise autour de cinq phases : le lancement de l'activité, la sensibilisation orale de la première de couverture, la lecture de la quatrième de couverture à tour de rôle, le questionnement collectif et l'activité en binôme, et enfin la clôture de la séance.

Quand l'enseignante lance l'activité en demandant aux élèves de préparer leur manuel, A3 adopte une posture de retrait systématique : silence, évitement du regard de l'enseignante

⁶⁷ Dans l'annexe 4, le corpus 8 relatif à la séance S5 renferme le déroulement et la grille d'observation S5G ainsi que le support de lecture S5L. Aucune copie d'apprenant n'a été recueillie lors de cette séance.

et absence totale d'initiative.

A la deuxième phase, l'enseignante pose les questions : « Quel est le titre du livre ? » « Qui est l'auteur ? » et elle invite les élèves à observer la couverture et à s'exprimer, la majorité des élèves répondent de manière spontanée et développée, tandis qu'A3 reste en retrait et ne prend pas la parole (S5G). Lorsqu'il est sollicité, il répond brièvement « une chèvre », sans développement. Touzin et Leroux (2008) soulignent que les élèves dyslexiques rencontrent fréquemment des obstacles dans le passage de la pensée à l'expression verbale, en raison d'un traitement langagier ralenti qui entrave la récupération et l'organisation des mots.

Lors de la lecture du texte qui figure dans la quatrième de couverture, l'enseignante demande aux élèves de lire à tour de rôle, puis pose la question : « Qu'as-tu compris ? ». A3 ne répond pas, reste silencieux et manipule son livre sans s'engager dans l'échange (S5G). Au cours des interactions, il enlève l'étiquette portant son nom sur la couverture de son exemplaire, ce qui traduit un retrait progressif de l'activité.

Puis, pour vérifier la compréhension des élèves elle pose plusieurs questions oralement : « Que pensez-vous de cette chèvre ? » et « Quelles sont vos idées ? ». A3 ne participe pas et manifeste des signes de désengagement, notamment par des grimaces et une absence de réponse (S5G).

Le travail en binôme était de préparer une présentation orale autour du conte. A3 ne s'implique pas dans l'activité et laisse son camarade réaliser la tâche (S5G). Lors de la restitution, il reste silencieux et ne participe ni verbalement ni gestuellement, son camarade assurant seul la présentation.

Enfin, la séance se clôt sans retour individualisé. A3 demeure en retrait jusqu'à la fin de l'activité, sans qu'un réajustement pédagogique spécifique ne soit observé.

Cette séance confirme que les difficultés d'A3 débordent largement le domaine de la lecture pour toucher l'ensemble des situations langagières collectives et sa situation exige un

suivi pédagogique spécialisé.

4.3.3 Séance 6 — Orthographe Grammaticale : « Est / Et » En EB4

Cette séance est consacrée à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, en particulier à la distinction entre « est » et « et ». Elle s'appuie sur une dictée et des exercices en binôme, suivis d'une correction collective. Les élèves sont amenés à identifier et utiliser correctement ces formes. L'activité s'inscrit dans un travail sur les règles grammaticales.

Cette sixième⁶⁸ et dernière séance, consacrée à l'orthographe grammaticale, constitue le point d'aboutissement le plus révélateur de l'ensemble du dispositif d'observation. Elle met en évidence, en une seule séance, tout ce qui a été observé au fil des séances précédentes : un désengagement désormais total, matérialisé par une feuille entièrement blanche de l'apprenant A3.

La feuille vierge d'A3 (fournie par un camarade, acceptée passivement, mais restée sans une seule trace écrite), n'est pas le signe d'une indifférence ou d'une mauvaise volonté. Elle traduit un épuisement cognitif et émotionnel profond, fruit d'une accumulation d'expériences d'échec non prises en charge. Ce que Perrenoud (2012) nomme le « syndrome de l'élève résigné » trouve ici sa manifestation la plus concrète : l'élève a cessé de mobiliser ses ressources, anticipant l'échec avant même d'avoir tenté. La feuille blanche n'est donc pas un point de départ, mais l'aboutissement visible d'un long processus de retrait.

Lors de la lecture de la phrase modèle, A3 présente des difficultés importantes de décodage : il ajoute des syllabes (« parliti » pour « parti »), omet certains mots et fusionne des éléments (« letrainest »), ce qui rend la lecture difficilement compréhensible (S6G). Les erreurs commises lors de la lecture à voix haute de la phrase modèle viennent confirmer la

⁶⁸ Dans l'annexe 4, le corpus 9 relatif à la séance S6 renferme le déroulement la grille d'observation S6G, la fiche de leçon projetée S6L ainsi que les exercices S6E. La feuille blanche n'a pas été intégrée en annexe.

sévérité du profil d'A3. La fusion de mots — *letrainest* lu comme un bloc unique — révèle une incapacité à segmenter la chaîne graphique en unités lexicales distinctes. La confusion phonologique entre *heure* et *air* traduit un traitement insuffisant des correspondances graphophonologiques. Quant à la prononciation incorrecte de *est*, traitée comme un mot régulier, elle indique que la voie lexicale est déficiente et que la voie d'assemblage ne compense pas. Cette double atteinte correspond précisément au profil de dyslexie phonologique décrit par Castles et Coltheart (1993), qui rend l'acquisition des règles grammaticales particulièrement complexe. L'incapacité d'A3 à restituer la règle après l'explication de l'enseignante « Je ne sais pas... je n'arrive pas à dire » en apporte la confirmation, cela a été abordé par Amiard (2011), la surcharge de la mémoire de travail lors des tâches de décodage laisse trop peu de ressources disponibles pour le traitement grammatical simultané.

L'absence d'accompagnement spécialisé prend ici sa dimension la plus préoccupante. Des adaptations simples, simplification de la dictée, réduction du nombre de phrases, acceptation d'une réponse orale, utilisation d'un support visuel mémo auraient pu permettre à A3 de s'engager dans la tâche. Ce sont précisément ces ajustements que Boily et al. (2023) identifient comme relevant du rôle du spécialiste du soutien en classe ordinaire. Sans cette présence, A3 reste seul face à une tâche qui le dépasse, sans médiation ni étayage. L'enseignante, calme et bienveillante, tente de le recentrer et reformule les consignes — mais la gestion d'une classe de vingt-cinq élèves ne lui permet pas d'assurer un suivi individualisé suffisant. Cette limite n'est pas imputable à sa pratique : elle révèle un manque structurel de dispositif institutionnel adapté.

La feuille blanche d'A3 symbolise ainsi l'aboutissement d'une trajectoire documentée tout au long des six séances observées, de la distraction initiale et des stratégies de compensation, jusqu'à l'abandon total de toute tentative de production. Ce constat terminal

rappelle avec force que l'inclusion scolaire ne peut se réduire à la présence physique de l'élève en classe ordinaire : elle exige un accompagnement spécialisé, structuré et régulier, pensé en fonction des besoins réels de l'apprenant.

- Synthèse des 3 séances observées en EB4 :

L'analyse des trois séances menées en classe de CM1/EB4 auprès de l'apprenant A3 met en évidence une aggravation notable des difficultés observées par rapport au niveau CE2/EB3. Alors qu'en EB3, les apprenants A1 et A2 manifestaient encore des tentatives de participation, même limitées ou assistées, l'observation en EB4 révèle une diminution progressive de l'engagement de l'apprenant A3 dans les activités scolaires.

Plusieurs éléments structurants émergent de cette analyse. D'une part, l'augmentation des exigences cognitives, notamment en lecture et en orthographe grammaticale, place l'élève dans une situation de difficulté constante, liée à la sévérité de son trouble phonologique, ce qui limite fortement sa capacité à mobiliser ses ressources cognitives de manière autonome.

D'autre part, les observations mettent en évidence le développement de stratégies d'évitement, se traduisant par un retrait progressif des activités proposées, une participation limitée aux échanges oraux et une dépendance accrue vis-à-vis des pairs dans les situations de travail en binôme.

L'observation montre également qu'A3 arrive régulièrement en classe sans ses affaires scolaires, notamment sans son livre ni son cahier. Dans plusieurs situations, ce sont ses camarades qui lui permettent de suivre l'activité en lui prêtant une feuille ou en partageant leur manuel. Cette réalité, observée tout au long des séances, constitue un obstacle supplémentaire à son engagement dans les apprentissages. Reid (2009) rappelle en effet que l'environnement familial joue un rôle déterminant dans le soutien quotidien des élèves dyslexiques, notamment à travers la préparation du matériel scolaire et le suivi des apprentissages à domicile. À travers ces situations, il apparaît que l'élève manque parfois des

conditions matérielles nécessaires pour entrer pleinement dans la tâche, ce qui accentue davantage les difficultés déjà présentes en classe.

Enfin, l'absence de production écrite lors de la séance d'orthographe constitue un indicateur significatif du désengagement de l'élève. Cette situation peut être interprétée comme la manifestation d'un épuisement cognitif et émotionnel, résultant de l'accumulation de difficultés non prises en charge.

En somme, ces observations mettent en évidence un écart important entre les exigences scolaires du niveau CM1/EB4 et les capacités de l'apprenant, écart accentué par l'absence d'adaptations pédagogiques et d'un accompagnement spécialisé. Elles soulignent ainsi la nécessité de mettre en place des dispositifs différenciés afin de favoriser une inclusion pédagogique effective.

4.4 Analyse Du Plan D'Accueil Individualisé De A1

Puisque nous visons dans notre recherche l'école inclusive, analyser le Plan d'Accueil Individualisé (PAI) s'avère indispensable. Nous allons, dans ce qui suit, analyser celui de l'apprenant A1, scolarisé en classe de CE2 durant l'année scolaire 2024-2025. Ce document institutionnel⁶⁹, rédigé par l'orthopédagogue et validé par le chef du département de soutien scolaire, constitue une source essentielle pour analyser la cohérence entre les besoins identifiés, les adaptations prévues et les pratiques effectivement observées en classe.

Il convient de préciser que notre analyse s'appuie sur un corpus ciblé de neuf pages, transmises par l'établissement, traitant spécifiquement de la langue française pour ce seul élève. Nous avons consulté notamment ces neuf premières pages du PAI car elles regroupent les informations fondamentales : le profil de l'apprenant, le mode d'évaluation, les

⁶⁹ Ce document constitue le seul Plan d'Accueil Individualisé (PAI) de l'apprenant A1, auquel nous avons pu avoir accès, fourni par la direction de l'établissement dans le cadre de cette recherche.

adaptations (pédagogiques, environnementales, évaluatives et comportementales), ainsi que les objectifs annuels mesurables.

La structure du document est rigoureuse et s'ouvre sur la définition d'un mode d'évaluation gradué de 1 à 4 : le score 4 reflète une acquisition totale (100%), tandis que le score 1 indique une non-acquisition (inférieure à 50%). Entre ces deux pôles, les paliers 2 et 3 marquent une compétence en cours de développement. Les objectifs annuels, quant à eux, sont organisés autour du langage oral, de la lecture, de la compréhension des écrits, de l'écriture et des compétences culturelles. Afin de préserver la lisibilité du travail, l'intégralité de ce PAI est présentée dans le corpus 10 de l'Annexe 5.

Le document prévoit un ensemble d'adaptations réparties en quatre domaines distincts (pages 3 et 4 du PAI). Sur le plan pédagogique, les aménagements incluent notamment le ralentissement du rythme, la simplification des consignes, le tutorat par les pairs, l'octroi de temps supplémentaire, la fourniture de supports visuels et la réduction de la quantité de tâches écrites. Sur le plan environnemental, il est recommandé de réduire les stimuli visuels et auditifs et de placer l'élève à proximité de l'enseignante. En matière d'évaluation, les adaptations concernent l'acceptation des réponses courtes, la lecture des consignes et des questions, l'octroi de temps supplémentaire et la non-pénalisation des fautes d'orthographe. Enfin, sur le plan comportemental, une grille spécifique est prévue pour suivre l'évolution de l'apprenant.

Les objectifs annuels mesurables (pages 5 à 8 du PAI) correspondent aux compétences attendues du programme de CE2. En examinant ces données, nous observons que les scores cibles visés au premier trimestre oscillent entre 2 et 4. Il apparaît toutefois particulièrement significatif que pour plusieurs compétences clés, l'objectif est d'atteindre un score de 3 ou 4 (acquisition partielle ou totale), souvent accompagné de la mention explicite «

sans aide ». Cette exigence nous semble en décalage avec la sévérité des troubles identifiés et le besoin constant d'étayage, pourtant reconnu dans d'autres sections du document.

Cependant, malgré cette structuration formelle et la précision des objectifs chiffrés, la mise en perspective du PAI avec les séances observées (S1, S2 et S3) met en évidence un écart significatif entre les adaptations prescrites et leur mise en œuvre effective en situation d'apprentissage. Il nous semble que cet écart constitue l'un des enjeux majeurs de la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire. Il ne s'agit pas de remettre en cause la pertinence du PAI en lui-même, mais de souligner le décalage entre les adaptations prescrites et leur mise en œuvre effective en situation de classe. Cette étude comparative basée sur le croisement des résultats sera abordée dans la section suivante 4.5.

4.5 Croisement Des Résultats

Nous avons opté pour un croisement des résultats, fondé sur une triangulation méthodologique basée sur l'analyse des entretiens semi-directifs, des observations de classe, des productions écrites et du Plan d'Accueil Individualisé, afin de pouvoir identifier les convergences et les divergences entre les discours des acteurs, les dispositifs formels et les pratiques effectivement observées en classe de langue française. Par conséquent, plusieurs axes peuvent être mis en exergue à la suite de cette analyse transversale.

4.5.1 *L'Écart Entre Les Intentions Déclarées Et Les Pratiques Effectives*

Le premier constat transversal qui émerge du croisement des données concerne l'écart entre les intentions déclarées et les pratiques effectives. Les trois acteurs interrogés, le chef du département de soutien scolaire (D), l'orthopédagogue (O) et l'enseignante de français (P) affirment unanimement que l'inclusion scolaire constitue une priorité institutionnelle et que

des dispositifs adaptés sont mis en place pour accompagner les élèves dyslexiques.

Cependant, nous constatons que cet affichage institutionnel se heurte à une réalité de classe différente. Le chef du département décrit un processus structuré comprenant le signalement, l'évaluation, la rédaction du PAI et le suivi régulier (20E1D), l'orthopédagogue à son tour, affirme intervenir à la fois en classe ordinaire et en classe ressource (12E2O). Quant à l'enseignante déclare mettre en œuvre des consignes simplifiées, des supports visuels et une réduction de la charge écrite (14E3P).

Or, les observations de classe réalisées lors des six séances mettent en évidence un décalage important avec ces affirmations. Durant les trois séances menées en EB3 (S1, S2, S3), aucune adaptation pédagogique spécifique n'a été observée pour A1 et A2 : les consignes sont identiques pour l'ensemble de la classe, le rythme n'est pas ajusté, aucun support visuel adapté n'est proposé et la charge écrite n'est pas réduite. Ajoutons aussi en ce qui concerne le suivi didactique en classe pour les trois élèves dyslexiques en EB3 et EB4, nous avons remarqué que ces élèves (A1, A2 et A3) sont soumis aux mêmes exigences que leurs pairs, sans différenciation ni accompagnement individualisé. Ce constat apparaît particulièrement significatif lors de la séance 6, où A3 présente une feuille entièrement blanche⁷⁰ sans qu'aucune intervention adaptée ne soit mise en place.

Au cours de l'analyse des observations en classe, il m'est apparu clairement que la régulation pédagogique individualisée reste très limitée, ce qui confirme l'écart entre les intentions déclarées et les pratiques réellement mises en œuvre. Lors de la correction de la dictée en séance 2 (S2), l'enseignante adopte une démarche exclusivement collective, sans prendre le temps de circuler entre les élèves ni d'examiner leurs productions individuelles. Dans ce contexte, A2, qui « efface souvent, hésite et semble dépassé par la tâche » (S2G), ne

⁷⁰ Lors de la séance 6 (S6), l'apprenant A3 n'a produit aucune réponse ; sa feuille est restée entièrement blanche. Par ailleurs, il a été observé que ses livrets n'étaient pas à sa disposition au moment de l'activité (S6CA3).

bénéficie d'aucun accompagnement ciblé, tandis que A1 reste en retrait sans être sollicité. Cette situation ne permet ni d'identifier précisément les difficultés des élèves ni de leur apporter une aide adaptée.

Ce constat s'observe également en classe d'EB4 avec l'apprenant A3. Lors de la séance 4 (S4), face à une difficulté de lecture dès les premières lignes du texte, l'élève ne parvient pas à poursuivre de manière autonome, l'enseignante n'y intervient plus. De même, lors de la séance 5 (S5), A3 ne s'implique pas dans le travail en binôme et laisse son camarade réaliser l'activité, sans qu'un réajustement pédagogique ne soit proposé pour favoriser son engagement.

Ainsi, à travers ces différentes situations, il apparaît que l'absence de l'intervention de l'enseignante la motivation et l'acquisition des élèves dyslexiques, freinant la construction des apprentissages. Cette analyse met en évidence une régulation didactique encore insuffisante face aux besoins spécifiques des élèves dyslexiques.

Le PAI de A1 vient renforcer ce constat en montrant que les adaptations formellement prescrites ralentissement du rythme, simplification des consignes, supports visuels, réduction de la charge écrite, placement à proximité de l'enseignante ne sont pas mises en œuvre lors des séances observées. Au lieu de placer les élèves dyslexiques dans un emplacement privilégié, l'enseignante a mis A1 et A3 à côté de la fenêtre source de distraction et ainsi A2 au fond de la classe.

Ainsi, l'inclusion scolaire, telle qu'elle est pratiquée dans notre terrain d'enquête, repose davantage sur des intentions déclarées que sur des pratiques effectives.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cet écart entre les adaptations prévues et leur mise en œuvre effective. Parmi ceux-ci figurent les contraintes organisationnelles, le manque de temps, l'absence de co-intervention en classe ordinaire, ainsi que les besoins de formation continue concernant les troubles spécifiques des apprentissages.

4.5.2 Défaillance De La Coordination Au Sein De L'Équipe Pédagogique Et Avec La Famille

Le deuxième constat transversal que nous avons pu trouver est celui d'une défaillance de coordination entre les différents membres de l'équipe pédagogique. Tout d'abord, nous avons remarqué l'absence de l'orthopédagogue dans les six séances observées et cela pourrait avoir des répercussions sur le suivi des élèves présentant une dyslexie, sans oublier d'évoquer que l'établissement n'a pas recruté un psychologue dont l'accompagnement est susceptible de soutenir l'élève sur le plan émotionnel et affectif. Selon les propos recueillis auprès des enquêtés, l'orthopédagogue affirme intervenir régulièrement en classe ordinaire pour soutenir l'enseignante et adapter les pratiques en temps réel (12E2O), alors que le chef du département a insisté sur le coenseignement censé garantir la cohérence des adaptations (16E1D) quant à l'enseignante elle a souligné la nécessité de cette collaboration

Or, l'observation des six séances réalisées dans le cadre de cette étude révèle que l'orthopédagogue est absente de la totalité des séances observées, en EB3 comme en EB4. Avec cette absence, les adaptations prévues dans le PAI ne sont pas mises en œuvre, les erreurs des élèves ne sont pas identifiées ni traitées en classe, et les comportements d'évitement ne sont pas pris en charge de manière adaptée. Citons par exemple l'attitude et le geste de l'apprenant A1 qui, durant la séance 3 découpe sa feuille en petits morceaux après sa présentation. Cela met en lumière sa tension émotionnelle importante qui n'a pas été repérée ni accompagnée par l'orthopédagogue ou par l'enseignante.

En outre, au lieu de soutenir leurs enfants dyslexiques les parents, par ignorance, ont effectué les activités demandées en classe. Il fallait les aider à rédiger un paragraphe autour du thème « la peau d'un inventeur » et non exécuter la tâche à leur place. Dans la séance S3, A1 et A2 ont présenté un travail fait par les parents. Cet acte peut limiter l'autonomie de l'apprenant et affecter son engagement réel dans la tâche, en influençant sa perception de ses propres capacités.

Si nous consultons le PAI de A1 qui était mis en œuvre par l'orthopédagogue, nous pouvons affirmer que son absence en classe ordinaire constitue un obstacle structurel majeur à l'inclusion effective de l'apprenant, et explique en partie pourquoi les prescriptions du PAI restent largement théoriques. Comme le soulignent Boily et al. (2023), la présence régulière de l'orthopédagogue en classe ordinaire constitue une condition essentielle pour adapter les pratiques pédagogiques en classe et garantir la mise en œuvre concrète des aménagements prévus. Son absence prolongée compromet donc non seulement l'efficacité des dispositifs inclusifs, mais aussi la progression des élèves dyslexiques

4.5.3 Rôle Et Posture De L'Enseignante.

Le troisième constat transversal concerne la posture de l'enseignante et ses limites dans un contexte inclusif. L'ensemble des données recueillies converge pour décrire une enseignante bienveillante, engagée et attentive aux élèves. Lors de l'enquête, elle aborde son souci de créer un climat rassurant, de valoriser les progrès des élèves et d'éviter toute forme de stigmatisation (4E3P). Les observations de classe confirment cette posture : lors de chaque séance, l'enseignante sollicite les apprenants directement, les félicite chaleureusement et maintient un climat de classe serein malgré une gestion de groupe parfois difficile.

Pourtant, les observations révèlent également les limites de cette bienveillance lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'adaptations pédagogiques structurées. Lors de la séance S1, l'enseignante ne repère pas qu'A1 ne produit rien lors de la tâche écrite, ni que A2 copie la réponse de son voisin, parce qu'elle reste majoritairement positionnée près du tableau interactif et circule peu dans la classe. Malgré sa volonté de soutenir les élèves en difficultés, mais elle en avoue son incapacité : elle n'a pas bénéficié d'une formation spécifique sur la dyslexie (12E3P) selon ses propos. Et elle a abordé la difficulté de gérer une classe de vingt-cinq élèves cela ne lui permet pas d'assurer un accompagnement individualisé suffisant, et

elle a évoqué aussi que son travail est surchargé, faute de temps elle n'arrive pas à collaborer avec l'orthopédagogue. Ainsi, cela remet une question la responsabilité de la direction qui devrait gérer et organiser la coordination entre les membres de l'équipe.

Enfin nous remarquons que les erreurs chez les élèves dyslexiques se répètent, et cette récurrence fait l'objet d'aucun retour différencié, ce qui traduit une absence de suivi individualisé des apprentissages. Comme le souligne Perrenoud (2012), la différenciation pédagogique repose sur une observation active et continue des élèves ainsi que sur une capacité d'adaptation des interventions en situation réelle, deux dimensions qui apparaissent insuffisamment développées dans les séances observées.

4.5.4 L'Apport Du PAI Pour Un Élève Dyslexique.

Selon les enquêtes le PAI joue un rôle central dans le dispositif inclusif. Dans les entretiens, le chef du département décrit le PAI comme un outil de coordination et de personnalisation des apprentissages, élaboré de manière collégiale et communiqué aux enseignants (20E1D). L'orthopédagogue le présente également comme le document de référence qui oriente ses interventions et guide les adaptations mises en place en classe (12E2O).

Or, l'analyse du PAI de A1, croisée avec les observations de classe, révèle que ce document ne se traduit pas par des pratiques pédagogiques effectives. Aucune des adaptations formellement prescrites (ralentissement du rythme, simplification des consignes, supports visuels, réduction de la charge écrite, placement à proximité de l'enseignante, non-pénalisation des fautes d'orthographe) n'est mise en œuvre de manière visible lors des séances observées.

Le croisement avec les copies de A1 renforce ce constat. Les erreurs orthographiques significatives relevées dans ses copies notamment la confusion entre *son* et *sont*, la

conjugaison incorrecte du verbe *être* et la sélection inadéquate de mots lors de la tâche de S1 correspondent précisément aux domaines pour lesquels des adaptations sont prévues dans le PAI, sans qu'elles aient été mises en œuvre.

Ce constat rejoint les observations de l'enseignante, qui reconnaît dans l'entretien n'avoir qu'une connaissance partielle du contenu du PAI et souligne le manque de temps et de formations spécifiques pour l'appliquer de manière systématique (20E3P, 22E3P). Le PAI apparaît ainsi davantage comme un outil administratif et institutionnel que comme un véritable instrument pédagogique au service de l'inclusion. Il nous semble que le PAI remplit une fonction administrative de protection pour l'institution, mais perd sa valeur de levier pédagogique dès qu'il franchit le seuil de la classe.

Selon Poirier et Goupil (2011, p. 459), le plan d'intervention constitue « une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire donnant des services à un élève handicapé ou en difficulté, et l'élève lui-même, afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier ». Cette définition met en lumière la valeur fondamentale du PAI : un outil vivant, partagé et opérationnel, ancré dans une collaboration active entre tous les acteurs éducatifs. Or, l'analyse menée dans le cadre de cette recherche révèle un tout autre tableau.

En effet, les adaptations pédagogiques prévues ne sont pas observables dans les séances analysées. Lors de la séance d'orthographe portant sur les homophones « son / sont » (S2), l'apprenant A1 est soumis aux mêmes consignes, au même rythme et aux mêmes tâches que l'ensemble de la classe, sans simplification ni différenciation. Aucun temps supplémentaire n'est accordé et aucun support visuel spécifique n'est proposé, malgré les recommandations du PAI. De même, la réduction de la charge écrite et le tutorat par les pairs ne sont pas mis en œuvre de manière structurée, les observations révélant plutôt des situations de dépendance non encadrée.

Sur le plan environnemental, les recommandations du PAI ne sont pas respectées. L'apprenant A1 est placé à proximité de la fenêtre, ce qui l'expose à de nombreuses distractions visuelles, tandis que l'environnement de travail demeure souvent bruyant et peu structuré, notamment lors de la séance d'expression orale (S3). Ces conditions ne favorisent pas la concentration d'un élève présentant une dyslexie.

Concernant les adaptations en matière d'évaluation, bien que le PAI prévoie la non-pénalisation des fautes d'orthographe et des modalités adaptées, les observations montrent que ces principes ne sont pas appliqués de manière visible. Les productions écrites comportant des erreurs significatives ne font l'objet d'aucun traitement différencié lors des séances observées.

Enfin, nous constatons que l'orthopédagogue, bien qu'elle soit responsable de l'élaboration du PAI, n'est présente dans aucune des séances observées. Cette absence semble limiter la mise en place d'un accompagnement spécialisé en situation de classe et met en évidence un écart entre les adaptations prévues dans le document et leur application effective dans les pratiques pédagogiques observées.

Ainsi, l'analyse met en évidence que les adaptations prévues dans le PAI restent largement théoriques et ne se traduisent pas concrètement dans les pratiques de classe. Cet écart entre le dispositif formel et sa mise en application constitue un résultat central de cette recherche et confirme les constats issus des entretiens, révélant un fonctionnement de l'inclusion davantage basé sur des intentions déclarées que sur des pratiques effectives.

Au terme de cette analyse, trois constats majeurs se dégagent. Premièrement, le PAI, bien que formellement structuré, ne constitue pas un véritable levier pédagogique opérationnel dans les situations d'apprentissage observées. Deuxièmement, l'absence de l'orthopédagogue lors des séances en classe ordinaire prive l'apprenant d'un accompagnement spécialisé pourtant indispensable à la mise en œuvre des adaptations prévues. Troisièmement,

l'enseignante, malgré sa bienveillance et son engagement, ne dispose pas des conditions nécessaires pour assurer seule la différenciation pédagogique requise par le profil de A1.

Le tableau suivant est élaboré pour comparer entre les prescriptions du PAI et l'application en classe.

Tableau 4.1: Comparaison Entre Les Prescriptions Du PAI De A1 Et Les Pratiques Observées En Classe

Domaine d'adaptation	Prescriptions du PAI (Théorie)	Observations en classe (Réalité)	Constat
Pédagogique	Ralentir le rythme, simplifier les consignes, tutorat par les pairs, temps supplémentaire, supports visuels, réduction de la charge écrite	Rythme identique pour tous, consignes non reformulées, tâches non réduites, aucun support visuel spécifique lors de S2, aucun tutorat structuré	Écart majeur
Environnemental	Réduction des stimuli visuels et auditifs, placement à côté de l'enseignante, réduction des objets sur le bureau	A1 placé près de la fenêtre, environnement bruyant lors de S3, bureau encombré	Non-respect total
Évaluation	Temps supplémentaire, non-pénalisation des fautes d'orthographe, acceptation des réponses courtes, lecture des consignes	Aucun traitement différencié des erreurs orthographiques, aucun temps supplémentaire accordé, consignes non lues individuellement	Incohérence majeure
Comportement	Évaluation du comportement à partir d'une grille comportementale	Aucune grille comportementale observée lors des séances, comportements d'évitement non pris en charge	Absent

Accompagnement spécialisé	Présence de l'orthopédagogue pour assurer la mise en œuvre des adaptations	Orthopédagogue absente de toutes les séances observées (S1, S2, S3)	Absence totale
----------------------------------	--	---	----------------

Ainsi, nous pouvons constater une déconnexion quasi systématique entre l'intention inclusive et l'action pédagogique. Sur le plan de l'étayage, par exemple, alors que le document institutionnel insiste sur la fourniture de supports visuels pour compenser les troubles mnésiques et attentionnels, l'apprenant A1 se retrouve, dans les faits, dépourvu d'outils spécifiques lors des tâches de réflexion grammaticale. Cette absence d'outils, couplée à un environnement spatial inadapté (placement près de la fenêtre), crée ce que nous appelons une situation de "handicap environnemental", où l'élève est davantage pénalisé par le contexte de la classe que par son trouble intrinsèque. Le constat le plus alarmant qui ressort de cette comparaison est sans doute celui de l'absence d'accompagnement humain selon les besoins des élèves dyslexiques et la négligence de suivre les directives du PAI relatives aux adaptations pédagogiques.

Conclusion du chapitre 4

En définitive, les résultats de ce chapitre mettent en évidence que les difficultés rencontrées par A1, A2 et A3 ne relèvent pas uniquement de leurs troubles respectifs, mais sont largement amplifiées par les conditions pédagogiques, environnementales et institutionnelles dans lesquelles se déroulent leurs apprentissages. L'inclusion scolaire, telle qu'elle est pratiquée dans ce contexte, se caractérise par un décalage persistant entre une adhésion partagée aux principes inclusifs et une mise en œuvre encore partielle et insuffisamment coordonnée. Ces résultats constituent le fondement empirique sur lequel s'appuiera le chapitre suivant, consacré à la conclusion générale et aux recommandations

pédagogiques et institutionnelles visant à renforcer l'efficacité de l'inclusion scolaire pour les élèves dyslexiques au Liban-Nord.

UOB Libraries

CHAPITRE 5

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

5.1 Résumé Des Éléments Clés

Cette recherche avait pour objectif d'analyser les stratégies d'accompagnement didactique mises en œuvre auprès des élèves dyslexiques dans l'enseignement-apprentissage du français, au sein d'un contexte d'école inclusive au Liban-Nord (EB3–EB4). À travers notre étude, nous avons cherché à comprendre comment le système scolaire libanais, dans ce contexte spécifique, parvient — ou non — à traduire les intentions inclusives en actes pédagogiques concrets. Elle s'inscrit dans une problématique centrale de l'éducation inclusive, qui interroge la capacité du système scolaire à répondre de manière effective aux besoins spécifiques des élèves présentant une dyslexie, tout en assurant leur participation active et leur réussite scolaire.

Afin de répondre à cette problématique, l'étude s'est appuyée sur une démarche méthodologique qualitative fondée sur la complémentarité de plusieurs outils de collecte de données. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de trois acteurs éducatifs clés — le chef du département de soutien scolaire (E1D), l'orthopédagogue (E2O) et l'enseignante de français (E3P) permettant d'explorer leurs représentations, leurs pratiques ainsi que les difficultés rencontrées dans l'accompagnement des élèves dyslexiques. Les codes attribués aux participants ont été utilisés tout au long de l'analyse afin de garantir l'anonymat tout en assurant la cohérence du traitement des données.

Par ailleurs, des observations de classe ont été menées dans les niveaux EB3 et EB4 afin d'analyser l'acte didactique en situation réelle. Une attention particulière a été portée aux élèves dyslexiques (A1, A2 et A3), en s'appuyant sur des grilles d'observation centrées sur les dimensions cognitives, comportementales et para-verbales.

En complément, l'analyse de documents institutionnels, notamment les Plans d'Accueil Individualisés (PAI), a permis d'examiner la formalisation des dispositifs d'accompagnement ainsi que leur articulation avec les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe.

La triangulation de ces différentes sources de données a ainsi permis de proposer une analyse approfondie et contextualisée des pratiques inclusives, en mettant en évidence les interactions entre les dispositifs institutionnels, les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves dyslexiques.

Au regard de la diversité des dimensions explorées dans ce mémoire — pratiques pédagogiques, adaptations, outils didactiques, rôle des acteurs, contexte institutionnel et effets sur les apprentissages — il convient de préciser que le fil conducteur central de cette recherche demeure l'analyse des stratégies d'accompagnement didactique, appréhendées à travers le prisme du Plan d'Accueil Individualisé (PAI). C'est en effet autour de cet outil que se cristallise la tension fondamentale mise en évidence par cette étude : l'écart entre les dispositifs institutionnels formalisés et leur traduction effective dans l'acte didactique quotidien. Toutes les dimensions analysées convergent vers cette problématique centrale, qui constitue le cœur interprétatif du présent travail.

5.2 Principaux Résultats

L'analyse des données issues de nos outils d'investigation met en évidence plusieurs résultats significatifs relatifs aux modalités d'accompagnement des élèves dyslexiques dans l'enseignement-apprentissage du français en contexte inclusif. Ces résultats permettent de dégager des tendances convergentes concernant les pratiques pédagogiques, les dispositifs institutionnels ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves et les acteurs éducatifs.

5.2.1 Une Adhésion Aux Principes De L'Inclusion Scolaire

Notre analyse des entretiens révèle une volonté sincère des acteurs (E1D, E2O, E3P) d'inscrire l'établissement dans une dynamique inclusive.

Cette conception de l'inclusion repose sur une double finalité : favoriser la participation sociale des élèves et soutenir leur progression scolaire. Elle s'inscrit dans une logique institutionnelle qui valorise la participation de tous les élèves à la vie de la classe, indépendamment de leurs difficultés. Toutefois, cette adhésion demeure essentiellement déclarative et ne se traduit pas toujours par des pratiques pédagogiques pleinement adaptées aux besoins spécifiques des élèves dyslexiques.

Il importe ici de préciser que les discours des acteurs interrogés témoignent parfois d'une conception encore proche de l'intégration — dans laquelle l'élève est accueilli dans la classe ordinaire sans que le système soit fondamentalement transformé — plutôt que d'une inclusion authentique, telle que définie par Ainscow et Booth (2011), qui implique une adaptation profonde des pratiques et des environnements d'apprentissage.

5.2.2 Des Pratiques Pédagogiques Présentes Mais Peu Différenciées

L'analyse des observations de classe met en évidence la présence de certaines pratiques favorables à l'inclusion, telles que la reformulation des consignes, l'utilisation de supports visuels et l'ajustement du rythme de travail. Ces pratiques traduisent une prise de conscience des besoins des élèves en difficulté et une volonté d'adaptation de l'enseignement.

Cependant, ces ajustements demeurent ponctuels et peu structurés. L'acte didactique observé reste majoritairement centré sur une approche collective, avec une différenciation limitée et rarement planifiée. À titre d'illustration, lors de la séance de lecture S1 « Un sacré carrosse », les activités proposées sont identiques pour l'ensemble de la classe, sans

adaptation spécifique pour les élèves dyslexiques, malgré leurs difficultés manifestes de décodage et de compréhension.

De ce fait, les situations d'apprentissage ne prennent pas suffisamment en compte les spécificités liées à la dyslexie, notamment la gestion de la charge cognitive et l'accès au sens. Ainsi, malgré des intentions inclusives explicites, les pratiques pédagogiques observées ne permettent pas toujours de garantir un accès équitable aux apprentissages.

L'un des résultats marquants de nos observations est le paradoxe de l'acte didactique. Si l'enseignante ajuste parfois son rythme ou reformule des consignes, l'enseignement demeure essentiellement frontal et collectif. Nous avons été frappés de constater que, lors des tâches complexes (comme l'analyse de texte), la différenciation prévue par le PAI s'efface au profit d'une approche uniforme qui place l'apprenant A1 dans une situation de surcharge cognitive immédiate.

5.2.3 Des Difficultés Persistantes Chez Les Élèves Dyslexiques

Les observations des élèves A1 et A2 mettent en évidence des difficultés importantes et récurrentes dans les activités de lecture et d'orthographe. Celles-ci concernent principalement le décodage, la fluidité de lecture et la compréhension, traduisant une faible automatisation des processus de traitement de l'écrit. Ces difficultés apparaissent clairement lors des situations de lecture à voix haute : A1 présente une lecture lente et segmentée, marquée par des erreurs de découpage syllabique, tandis qu'A2 manifeste de nombreuses hésitations et auto-corrections, révélant une surcharge cognitive importante.

Sur le plan orthographique, les productions des élèves confirment ces fragilités. Les erreurs observées traduisent des troubles phonologiques, des confusions lexicales ainsi qu'une maîtrise limitée des règles grammaticales, en particulier dans la distinction des

homophones (« son » / « sont »), comme en témoigne la copie de dictée de A2 : « *Les enfant son éclé* », révélant une confusion à la fois phonologique et grammaticale.

Par ailleurs, ces difficultés cognitives s'accompagnent de manifestations comportementales et émotionnelles significatives. Les élèves adoptent fréquemment des stratégies de compensation, telles que l'imitation des pairs ou la copie, et présentent des attitudes de retrait, d'évitement ou de désengagement. Ces comportements traduisent une faible confiance en soi ainsi qu'une insécurité face aux situations d'apprentissage.

5.2.4 Une Collaboration Présente Mais Insuffisamment Structurée

Les résultats mettent en évidence l'existence d'une certaine collaboration entre les différents acteurs éducatifs, notamment entre les enseignants, les spécialistes et les familles.

Cependant, cette collaboration reste principalement informelle et dépend en grande partie des initiatives individuelles des différents intervenants. Par ailleurs, le manque de temps ainsi que l'absence de dispositifs institutionnels clairement organisés semblent limiter la régularité et la qualité des échanges entre les acteurs éducatifs. Cette difficulté est notamment soulignée par l'orthopédagogue, qui met en évidence la nécessité de « prévoir davantage de temps institutionnalisé pour les échanges » (28E2O). Les stratégies d'évitement, le retrait silencieux de A1 ou la feuille blanche de A3 ne sont pas des signes de désintérêt, mais nous les interprétons comme des mécanismes de défense face à un sentiment d'impuissance récurrent, sans oublier le soutien non étudié de la part des parents qui effectuent les devoirs à la place de leurs enfants. C'est pourquoi une coordination plus structurée serait la condition indispensable pour assurer la cohérence et l'efficacité des pratiques d'accompagnement.

5.2.5 Des Dispositifs Institutionnels Peu Opérationnels

L'analyse des Plans d'Accueil Individualisés (PAI) met en évidence l'existence de dispositifs formalisés visant à encadrer l'accompagnement des élèves dyslexiques. Ces documents traduisent une reconnaissance institutionnelle des besoins éducatifs particuliers et s'inscrivent dans une logique de structuration des pratiques inclusives.

Le PAI apparaît ainsi comme un document cohérent et bien élaboré sur le plan théorique, mais dont l'application en situation de classe reste partielle. Cette situation met en évidence une contradiction entre les intentions institutionnelles et les pratiques effectives, soulignant la nécessité de renforcer le passage du cadre formel à l'action pédagogique concrète.

Dans cette perspective, ces dispositifs tendent à fonctionner davantage comme des cadres administratifs que comme de véritables outils pédagogiques. Cette situation réduit leur impact sur les apprentissages des élèves et souligne la nécessité de renforcer leur dimension fonctionnelle, en assurant un lien plus étroit entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques didactiques.

5.3 Réponse À La Problématique Et Validation Des Hypothèses

La problématique de cette recherche visait à examiner dans quelle mesure les stratégies d'accompagnement didactique mises en œuvre dans l'enseignement du français permettent de répondre aux besoins spécifiques des élèves dyslexiques dans un contexte d'école inclusive. L'analyse des résultats obtenus permet d'apporter une réponse nuancée, mettant en évidence à la fois des avancées significatives et des limites persistantes.

D'une part, les données recueillies révèlent une volonté réelle d'inscrire les pratiques éducatives dans une logique inclusive, comme en témoignent la présence de dispositifs institutionnels, l'implication des acteurs éducatifs ainsi que certaines adaptations

pédagogiques observées en classe. Cette orientation traduit une reconnaissance des besoins des élèves dyslexiques et une intention de favoriser leur participation aux activités d'apprentissage.

D'autre part, les résultats mettent en évidence un écart notable entre les intentions déclarées et les pratiques effectivement mises en œuvre. Les adaptations pédagogiques, bien que présentes, demeurent souvent ponctuelles, peu structurées et insuffisamment différenciées pour répondre de manière adéquate aux besoins cognitifs spécifiques des élèves dyslexiques, notamment en matière de traitement du langage écrit et de gestion de la charge cognitive, comme cela a été observé dans les séances de lecture et d'orthographe, où les activités restaient majoritairement collectives et peu adaptées aux difficultés de décodage des élèves A1 et A2.

Ainsi, les hypothèses formulées au début de la recherche peuvent être examinées à la lumière des résultats obtenus :

Hypothèse 1 : Les pratiques pédagogiques individualisées, telles que le Plan d'Accueil Individualisé (PAI), pourraient améliorer significativement la réussite académique des élèves dyslexiques par rapport aux approches pédagogiques standardisées

Les résultats montrent que les pratiques pédagogiques individualisées, notamment à travers le Plan d'Accueil Individualisé, n'ont pas permis d'améliorer de manière significative la réussite académique des élèves dyslexiques, en raison d'une mise en œuvre limitée en situation de classe. Cette hypothèse apparaît ainsi partiellement infirmée, dans la mesure où l'outil existe mais reste peu opérationnalisé.

Hypothèse 2 : La différenciation pédagogique, lorsqu'elle est correctement mise en œuvre, contribuerait à augmenter l'engagement des élèves dyslexiques et à réduire les comportements liés à l'échec scolaire.

Cette hypothèse relative à la différenciation pédagogique est infirmée. Bien qu'elle soit la stratégie favorite chez le directeur, l'enseignante et l'orthopédagogue, elle n'a pas été appliquée en classe durant nos observations. Celles-ci mettent en évidence que l'absence d'adaptations structurées est associée à des situations de désengagement, de retrait ou de repli sur soi.

Hypothèse 3 : Le lieu d'accueil et les outils utilisés lors des séances d'apprentissage seraient aptes à favoriser la réussite de l'acte didactique chez les élèves dyslexiques, ainsi que leur épanouissement.

Cette troisième hypothèse concernant l'influence du cadre matériel et des outils pédagogiques apparaît infirmée. Les conditions environnementales et le manque de supports adaptés constituent des obstacles à l'accès aux apprentissages et à la réussite de l'acte didactique. Les élèves dyslexiques n'ont pu jouir d'aucun support préparé ou conçu pour eux durant les six séances observées.

Hypothèse 4 : La collaboration efficace entre enseignants, orthopédagogues et parents est cruciale pour la mise en œuvre réussie des adaptations pédagogiques et pour le soutien des élèves dyslexiques.

Enfin, l'hypothèse relative à la collaboration entre les acteurs éducatifs est partiellement confirmée. Les discours des enquêtés insistent sur la collaboration, leur volonté de coordonner ensemble existe mais le terrain met en lumière une collaboration limitée. Les résultats montrent que l'absence de coordination effective et l'absence de l'orthopédagogue en classe ordinaire, limitent la mise en œuvre des adaptations pédagogiques et réduisent l'efficacité de l'accompagnement des élèves dyslexiques. Ajoutons aussi que l'ignorance des parents et leur dévouement constituent un obstacle au soutien de leur progéniture, peut-être il faut penser à former non seulement l'équipe pédagogique mais aussi les parents à savoir les épauler sainement.

Ces résultats permettent ainsi de confirmer, nuancer ou infirmer les hypothèses initiales, tout en apportant une réponse structurée à la problématique de recherche.

Ces résultats prennent un relief particulier lorsqu'ils sont mis en perspective avec les pratiques inclusives documentées dans d'autres contextes francophones. En France, le dispositif ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) garantit la présence d'un enseignant spécialisé et la mise en œuvre d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) pour chaque élève en situation de handicap, assurant ainsi une articulation plus étroite entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques de classe. Au Québec, la politique de l'adaptation scolaire repose sur un plan d'intervention élaboré en équipe pluridisciplinaire, impliquant l'élève et ses parents, et révisé de manière régulière. En Belgique et en Suisse, des dispositifs similaires de soutien individualisé sont inscrits dans des cadres légaux contraignants et bénéficient de ressources humaines et matérielles dédiées. Par contraste, le contexte libanais observé dans cette étude se caractérise par une formalisation institutionnelle encore fragile, une mise en œuvre partielle des dispositifs existants et un manque de ressources spécialisées permanentes. Cette comparaison souligne la nécessité de s'appuyer sur les expériences francophones pour enrichir et renforcer les pratiques inclusives au Liban-Nord.

5.4 Limites De L'Étude

Malgré la richesse des données recueillies et la pertinence des résultats obtenus, cette recherche présente certaines limites qu'il convient de prendre en considération dans l'interprétation des conclusions.

Il importe avant tout de souligner que cette étude repose sur un échantillon volontairement restreint de trois élèves dyslexiques, scolarisés dans un seul établissement scolaire au Liban-Nord. Ce choix méthodologique s'inscrit pleinement dans une logique

d'étude de cas approfondie, telle que définie par Yin (2018), qui vise non pas à produire des résultats généralisables à l'ensemble du contexte libanais, mais à offrir une compréhension fine, contextualisée et rigoureuse des pratiques d'accompagnement observées dans ce terrain spécifique. Les conclusions de cette recherche doivent donc être lues comme des éclairages interprétatifs ancrés dans une réalité singulière, et non comme des constats susceptibles d'être transposés directement à d'autres établissements ou niveaux d'enseignement.

Tout d'abord, l'étude repose sur un nombre restreint de participants et s'inscrit dans un contexte scolaire spécifique, ce qui limite la possibilité de généraliser les résultats à d'autres établissements ou niveaux d'enseignement. En outre, la durée des observations, relativement courte, ne permet pas d'évaluer les effets à long terme des pratiques pédagogiques sur les apprentissages et l'évolution des élèves dyslexiques, notamment en ce qui concerne le développement de la fluidité de lecture ou la stabilisation des compétences orthographiques.

Par ailleurs, le choix d'une approche qualitative implique une part d'interprétation dans l'analyse des données, ce qui peut introduire une certaine subjectivité, malgré les efforts de triangulation visant à renforcer la validité des résultats. Enfin, l'étude s'est centrée principalement sur l'enseignement du français, sans intégrer l'analyse d'autres disciplines scolaires susceptibles d'influencer les apprentissages des élèves et de compléter la compréhension globale de leur parcours en contexte inclusif.

Une limite supplémentaire mérite d'être soulignée : l'absence de la parole des élèves dyslexiques eux-mêmes dans le corpus de données. Si les observations de classe ont permis d'accéder aux comportements et aux productions des apprenants A1, A2 et A3, leurs perceptions subjectives de leur propre vécu scolaire — leur rapport à la difficulté, leur ressenti face aux adaptations proposées ou à leur absence, leur représentation d'eux-mêmes en tant qu'apprenants — n'ont pas fait l'objet d'une collecte de données formalisée. Or, dans

une perspective inclusive authentique, la voix de l'élève constitue une donnée essentielle. Des recherches futures gagneraient à intégrer des entretiens ou des dispositifs d'expression adaptés permettant de recueillir le point de vue des élèves dyslexiques eux-mêmes, afin d'enrichir la compréhension des effets réels des pratiques d'accompagnement sur leur parcours scolaire et leur bien-être.

Cette étude repose sur un échantillon restreint composé de trois élèves dyslexiques. Bien que ce choix soit cohérent avec une approche qualitative de type étude de cas, il limite la portée des résultats. Les conclusions doivent donc être interprétées dans le contexte spécifique étudié et ne peuvent être généralisées à l'ensemble des élèves dyslexiques ou des écoles inclusives.

5.5 Recommandations Et Perspectives De Recherche

Les résultats de cette recherche permettent de dégager plusieurs pistes de réflexion et d'action en vue d'améliorer l'accompagnement des élèves dyslexiques en contexte inclusif.

Ces recommandations sont organisées selon trois niveaux complémentaires et interdépendants : pédagogique, institutionnel et ministériel.

➤ Recommandations pédagogiques

Au niveau de la classe et des pratiques enseignantes, il est indispensable de renforcer la différenciation pédagogique de manière systématique et planifiée. Cela suppose une adaptation régulière des supports pédagogiques, notamment par la simplification des consignes, la réduction de la charge écrite, le recours à des approches multisensorielles mobilisant différentes modalités d'apprentissage (visuelle, auditive, kinesthésique), et l'ajustement du rythme de travail en fonction des profils cognitifs des apprenants. La présence régulière de l'orthopédagogue en classe ordinaire constitue une condition essentielle

pour assurer la mise en œuvre concrète des adaptations prévues dans le PAI (Boily et al., 2023). Par ailleurs, l'intégration d'outils numériques adaptés — logiciels de synthèse vocale, correcteurs orthographiques spécialisés, supports visuels interactifs — représente une perspective pertinente pour soutenir le décodage, la compréhension et l'autonomie des élèves dyslexiques. Enfin, il est essentiel d'impliquer davantage les familles dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants, en leur proposant des formations et des guides pratiques permettant de distinguer une aide adaptée d'une substitution à la tâche, afin d'éviter les situations observées lors de la séance S3.

➤ Recommandations Institutionnelles

Au niveau de l'établissement scolaire, plusieurs actions prioritaires s'imposent. En premier lieu, la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine des troubles spécifiques du langage écrit doit être renforcée, afin de favoriser une meilleure compréhension des besoins des élèves dyslexiques et une adaptation plus efficace des pratiques pédagogiques. En second lieu, l'amélioration de la coordination entre les différents acteurs éducatifs — enseignants, orthopédagogues, direction et familles — constitue un enjeu majeur, nécessitant la mise en place de temps de concertation formalisés, réguliers et inscrits dans l'emploi du temps institutionnel. Dans cette optique, les Plans d'Accueil Individualisés gagneraient à être davantage opérationnels, en proposant des adaptations concrètes, précises et directement exploitables en classe, et en faisant l'objet d'un suivi régulier permettant d'évaluer leur mise en œuvre effective. Des recherches futures devraient approfondir les mécanismes de collaboration école-famille en intégrant une dimension analytique des pratiques parentales effectives, afin d'obtenir une vision plus systémique de l'accompagnement.

➤ **Recommandations Ministérielles**

Au niveau des politiques éducatives nationales, il est nécessaire d'inscrire l'éducation inclusive dans un cadre législatif et réglementaire plus contraignant et mieux doté en ressources. Cela implique notamment la création de postes permanents d'orthopédagogues dans les établissements accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers, la mise en place d'un cadre national de formation à l'inclusion destiné à l'ensemble des acteurs éducatifs, et l'élaboration de curricula adaptés intégrant explicitement les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Par ailleurs, une comparaison systématique avec les dispositifs inclusifs francophones — notamment en France, au Québec, en Belgique et en Suisse — permettrait de s'inspirer de pratiques éprouvées et d'adapter au contexte libanais des modèles d'accompagnement dont l'efficacité a été documentée. Cette mise en perspective internationale constitue une piste de développement prometteuse pour renforcer la cohérence et l'ambition des politiques inclusives au Liban.

Sur le plan pédagogique, nous constatons qu'il est nécessaire de renforcer la différenciation des pratiques d'enseignement afin de mieux prendre en compte les besoins spécifiques des élèves dyslexiques. Cela suppose notamment une adaptation plus régulière des supports pédagogiques, l'utilisation d'approches multisensorielles mobilisant différentes modalités d'apprentissage ainsi que la mise en place d'un accompagnement individualisé permettant de soutenir progressivement les élèves dans leurs apprentissages.

Sur le plan institutionnel, les résultats mettent en évidence l'importance de renforcer la formation continue des enseignants dans le domaine des troubles spécifiques du langage écrit, afin de favoriser une meilleure compréhension des besoins des élèves dyslexiques et une adaptation plus efficace des pratiques pédagogiques. Par ailleurs, l'amélioration de la coordination entre les différents acteurs éducatifs constitue un enjeu majeur, nécessitant la mise en place de temps de concertation formalisés et réguliers. Dans cette optique, les Plans

d'Accueil Individualisés gagneraient à être davantage opérationnels, en proposant des adaptations concrètes, précises et directement exploitables en classe.

En outre, l'intégration d'outils numériques adaptés apparaît comme une perspective pertinente pour faciliter l'accès aux apprentissages des élèves dyslexiques, notamment en soutenant le décodage, la compréhension et l'autonomie, comme l'ont montré les difficultés observées chez les élèves A1 et A2 lors des activités de lecture et d'orthographe.

Enfin, des recherches futures pourraient approfondir l'analyse des pratiques inclusives en adoptant une approche longitudinale et en élargissant le champ d'étude à d'autres contextes scolaires et disciplines, afin de mieux comprendre les conditions d'une inclusion effective et durable.

5.6 Conclusion Finale

Cette recherche a été menée dans une école inclusive au Liban-Nord auprès de trois apprenants dyslexiques scolarisés en EB3 et en EB4. Elle a visé l'analyse des stratégies d'accompagnement didactique mises en œuvre dans l'enseignement-apprentissage du français, à identifier les pratiques pédagogiques effectivement mobilisées en classe ordinaire et à examiner la cohérence entre les dispositifs institutionnels formalisés et leur traduction concrète dans l'acte didactique. L'adoption d'une approche qualitative, fondée sur la complémentarité de plusieurs outils de collecte de données, notamment les entretiens semi-directifs, les observations de classe, l'analyse des copies des apprenants et l'étude d'un Plan d'Accueil Individualisé, nous a permis d'obtenir une vision approfondie et contextualisée des pratiques inclusives dans ce terrain spécifique.

Tout d'abord, vivre l'acte didactique dans une classe où des élèves présentant une dyslexie suivent leur apprentissage avec leurs pairs nous jette d'emblée face à plusieurs valeurs privilégiant l'inclusion scolaire. Ainsi malgré les différentes lacunes qui encerclent

l'essor de cette inclusion, l'élève dyslexique au Liban possède le droit d'apprendre et même de s'épanouir dans un contexte qui respecte sa singularité. Ces valeurs d'équité, de dignité et de participation active engagent la responsabilité de chaque acteur éducatif, de l'enseignante qui accueille l'élève chaque matin jusqu'au chef d'établissement qui organise les dispositifs de soutien.

Cependant cet enseignement/apprentissage bute contre plusieurs obstacles. Nous avons remarqué qu'un manque de coordination effective entre les membres de l'équipe pédagogique est perceptible tout au long de cette recherche. L'orthopédagogue, pourtant présentée comme une ressource centrale du dispositif inclusif, est absente lors des six séances observées, en EB3 comme en EB4. Cette absence influence négativement la qualité et l'efficacité de l'accompagnement proposé aux élèves dyslexiques, dans la mesure où les adaptations prévues dans le Plan d'Accueil Individualisé ne sont pas mises en œuvre en situation réelle. De plus, les familles, bien qu'animées des meilleures intentions, ne disposent pas toujours des informations nécessaires pour accompagner leurs enfants de manière adaptée : lors de la séance S3, A1 et A2 ont présenté des textes rédigés par leur entourage, contenant un vocabulaire technique inadapté à leur niveau réel de décodage, transformant une activité de valorisation de la parole en une difficulté supplémentaire pour les apprenants (Touzin et Leroux, 2008). Par ailleurs, l'analyse du Plan d'Accueil Individualisé de A1 révèle que ce document, bien que formellement structuré et précis dans ses prescriptions, semble conserver davantage une fonction institutionnelle et administrative qu'un véritable outil pédagogique opérationnel, ses adaptations restant peu visibles dans les pratiques de classe observées. Or selon Poirier et Goupil (2011, p. 459), le plan d'intervention devrait constituer une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire et l'élève lui-même afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier, une démarche qui, dans le contexte observé, reste largement à construire.

En outre, l'observation directe des six séances révèle une tout autre réalité, incarnée concrètement par les trajectoires des trois apprenants observés. A1, scolarisé en CE2/EB3, présente un profil de dyslexie à dominante phonologique. En classe, il reste immobile, distrait et démotivé, son crayon posé sur la table, sans entrer dans la tâche écrite, et découpe sa feuille en petits morceaux immédiatement après sa présentation orale, libérant ainsi une tension émotionnelle intense que ni l'enseignante ni l'orthopédagogue n'ont repérée ni accompagnée. Ces comportements ne relèvent pas d'un manque de volonté, mais de difficultés importantes liées au traitement phonologique et orthographique, aggravées par l'absence totale d'adaptations pédagogiques individualisées.

A2, évoluant dans le même contexte, développe des stratégies compensatoires remarquables de cohérence lui permettant de maintenir une apparence de participation, mais elles ne constituent pas un véritable accès aux apprentissages. Sur le plan émotionnel, A2 affiche une insécurité profonde face à l'écrit. Son engagement réel reste inexploité faute d'un étayage adapté à son profil cognitif.

A3, quant à lui, scolarisé en CM1/EB4, incarne la trajectoire la plus préoccupante de cette étude. Au fil des six séances observées, il manifeste un retrait progressif et silencieux de toute activité scolaire : en lecture, il fusionne les unités graphiques et produit des formes telles que « letrainest » ; en expression orale, il ne prend pas la parole et lors du travail en binôme, c'est son camarade qui réalise seul le travail. À la fin de la séance d'orthographe grammaticale, il rend une feuille entièrement blanche, sans une seule trace écrite. Le « syndrome de l'élève résigné » (Perrenoud, 2012) trouve ici sa manifestation la plus concrète et la plus marquante : A3 semble progressivement renoncer à s'engager dans la tâche, anticipant la difficulté avant même d'avoir tenté. La feuille blanche n'est donc pas un point de départ, mais l'aboutissement visible d'un long processus de retrait silencieux, que ni

l'enseignante ni l'orthopédagogue absente lors des six séances observées — n'ont pu repérer ni accompagner de manière adaptée.

Ces trois trajectoires, aussi distinctes soient-elles dans leurs manifestations, convergent vers un même constat fondamental : l'inclusion scolaire telle qu'elle est pratiquée dans ce contexte repose davantage sur une logique déclarative que sur des pratiques pédagogiques effectives et différenciées, laissant chaque apprenant face à ses difficultés sans les outils nécessaires pour les surmonter.

Pour tirer parti des résultats de cette recherche, les recommandations s'articulent autour de trois niveaux complémentaires et interdépendants. Au niveau pédagogique, une différenciation plus systématique et planifiée des pratiques d'enseignement s'impose, intégrant des adaptations concrètes telles que la simplification des consignes, la réduction de la charge écrite, le recours à des supports visuels et multisensoriels, et l'ajustement du rythme de travail selon les profils cognitifs des apprenants. La présence régulière de l'orthopédagogue en classe ordinaire demeure une condition essentielle pour garantir la mise en œuvre effective des adaptations prévues dans le PAI (Boily et al., 2023). Au niveau institutionnel, le renforcement de la formation continue des enseignants en matière de troubles spécifiques du langage écrit, la mise en place de temps de concertation formalisés entre tous les acteurs, et la révision régulière des PAI pour les rendre davantage opérationnels constituent des priorités incontournables. Une implication plus structurée des familles — à travers des formations pratiques leur permettant d'accompagner leurs enfants de manière adaptée — est également indispensable pour garantir la continuité de l'accompagnement entre l'école et le foyer. Au niveau ministériel, l'inscription de l'éducation inclusive dans un cadre législatif contraignant, la création de postes permanents d'orthopédaogues, et l'élaboration de curricula fondés sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) constituent des leviers structurels essentiels. Une mise en perspective

comparative avec les dispositifs inclusifs francophones — France, Québec, Belgique, Suisse — permettrait par ailleurs d'enrichir les politiques éducatives libanaises en s'appuyant sur des modèles dont l'efficacité a été documentée.

En réalité, cette étude nous a offert un regard scientifique et humain sur les pratiques d'accompagnement telles qu'elles sont mises en œuvre dans une école inclusive au Liban-Nord, ce qui a conduit à des conclusions importantes et éclairantes. Cependant, cette exploration ne constitue qu'une première étape, et il est nécessaire de mentionner les aspects qui restent à explorer ou à approfondir. Il serait pertinent de mener des études plus détaillées sur les critères qui guident le choix des adaptations pédagogiques pour les élèves dyslexiques et sur la manière dont ces choix influencent leur progression scolaire. Une analyse approfondie des mécanismes de collaboration entre orthopédagogues, enseignants et familles, et des stratégies pour renforcer cette collaboration au quotidien, serait également précieuse. Il serait aussi important d'explorer les représentations et les attitudes des enseignants vis-à-vis de la dyslexie et de l'inclusion scolaire, afin de mieux comprendre comment ces représentations influencent la mise en œuvre des adaptations en classe. En outre, il serait bénéfique d'examiner l'impact des outils numériques et des ressources pédagogiques adaptées sur l'efficacité de l'accompagnement des élèves dyslexiques en contexte inclusif. Pour aller plus loin, nous proposons de mener une recherche-action dont le but serait de développer et de tester des interventions visant à améliorer les pratiques d'accompagnement différenciées dans les écoles inclusives libanaises, en impliquant directement les enseignants, les orthopédagogues et les familles dans le processus de co-construction de solutions adaptées à leurs contextes spécifiques.

Au-delà de ces recommandations, l'inclusion des élèves dyslexiques peut être envisagée comme un projet systémique et évolutif, où la diversité cognitive devient une richesse partagée. Explorer des dispositifs collaboratifs innovants (laboratoires pédagogiques,

communautés d'apprentissage impliquant élèves, enseignants et familles) pourrait permettre de co-construire des stratégies différenciées adaptées aux contextes spécifiques et de transformer la classe en un espace réellement inclusif.

Ainsi, une question centrale reste ouverte pour guider les recherches futures :
Comment repenser la culture scolaire et les pratiques institutionnelles pour que l'inclusion des élèves dyslexiques devienne un processus effectif et durable ?

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Amiard, V. (2011). *La dyslexie : de l'identification à la remédiation*. De Boeck Supérieur.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e éd.). American Psychiatric Publishing.
- Ayoub, P. (2022). *Langues, cultures et plurilinguisme au Liban*. L'Harmattan.
- Azar, M. (2019). *L'éducation inclusive au Liban : réalités, enjeux et perspectives*.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (4e éd.). Armand Colin.
- Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Beaulieu, J., & Baron, M.-P. (2023). Enjeux liés au rôle de l'orthopédagogue en contexte inclusif. *Enfance en difficulté*.
<https://doi.org/10.7202/1108074ar>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47(2), 149-180. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90003-E](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90003-E)
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Vuibert.

- Habib, M. (2002). *La dyslexie à livre ouvert*. Solal.
- Haager, D., & Mahdavi, J. (2007). Teacher practices as predictors of comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 221–232.
- Kakai, H. (2008). *Pour une approche épistémologique de la recherche qualitative*. L'Harmattan.
- Larivée, S. J. (2012). La collaboration famille-école. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 261–285.
- Lebanese Autism Society. (2008). *Rapport sur l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers au Liban*.
- Leloup, G., Colé, P., Goigoux, R., & Mousty, P. (2022). Homophones grammaticaux, dyslexie et enseignement. *Revue française de pédagogie*, 214(1), 45-62.
<https://doi.org/10.4000/rfp.10612>
- Loi n°220/2000 relative aux droits des personnes handicapées. (2000). *Journal officiel de la République libanaise*.
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre, oui mais comment ?* (22e éd.). ESF.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *Plans d'enseignement individualisés*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel en écriture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur du Liban. (1994). *Plan de réforme de l'éducation nationale*.
- Nootens, P., & Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 737-761.
- Organisation des Nations Unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*.

Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2e éd.). Sage.

Perrenoud, P. (2012). *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF.

Plan d'action national pour une éducation inclusive. (2020). *Ministère de l'Éducation du Liban*.

Poirier, N., & Goupil, G. (2011). Processus d'élaboration des plans d'intervention au Québec : perceptions des parents et des enseignants. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 22, 456–465.

Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.

Reid, G. (2009). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (4e éd.). Wiley-Blackwell.

Rutter, M., & Yule, W. (1975). Specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16(3), 181-197.

Sarralié, C. (2006). L'adaptation des situations scolaires. Dans *Enseigner en classe incluyente*. Retz.

Schumm, J. S. (1999). *Adapting reading and math materials for the inclusive classroom*. Council for Exceptional Children.

SKILD. (2014). *Rapport sur les troubles d'apprentissage et l'inclusion scolaire au Liban*.

Tamim, S. (2020). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Université Saint-Joseph.

Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2008). *Dyslexie et apprentissage*. Chenelière.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 257–282.
<https://doi.org/10.7202/1034861ar>

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO.

UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion*. UNESCO Publishing.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6e éd.). Sage Publications.

Zakhartchouk, J.-M. (2011). *La différenciation pédagogique*. ESF.

UOB Libraries

ANNEXE A : Guide d'Entretien

Document regroupant l'ensemble des questions préparées afin d'être posées aux différents acteurs éducatifs : chef du département de soutien scolaire, orthopédagogue, enseignante de français et psychologue⁷¹.

Guide d'entretien semi-directif

L'annexe 1 regroupe l'ensemble des questions posées aux différents acteurs éducatifs lors de l'entretien semi-directif avec : le chef du département de soutien scolaire, l'orthopédagogue, l'enseignante de la langue française et le psychologue.

Annexe 1 – Guide d'entretien :

Je m'appelle Mireille El Moustapha et je suis chercheuse de Master en curriculum management à l'université Balamand, de la Faculté des sciences de l'éducation. Dans le cadre de mes travaux de recherche, je réalise une étude de terrain visant à analyser les méthodes et les pratiques pédagogiques pour l'accompagnement des élèves présentant une dyslexie. Plus précisément, mon étude se concentre sur trois cas dans une école inclusive située dans le nord du Liban, en classe d'EB3 et d'EB4. Cette recherche est sous la direction de Dr. Paulette Ayoub (paulettayoub@yahoo.com).

Au cours de cet entretien, je vais vous poser quelques questions qui me permettront de mieux comprendre votre approche et vos expériences en matière de soutien aux élèves dyslexiques. Vos réponses seront précieuses pour enrichir notre compréhension collective et améliorer les pratiques pédagogiques dans ce domaine.

Je vous remercie infiniment pour votre participation qui effectivement est essentielle à la réussite de cette recherche !

➤ **Guide de l'entretien semi-directif avec le chef du département de soutien scolaire**

Cet entretien a pour objectif de recueillir votre point de vue concernant les méthodes et les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein de votre département afin d'accompagner les élèves présentant une dyslexie. Votre expertise et votre expérience dans ce domaine constituent

⁷¹ L'entretien avec le psychologue scolaire avait été prévu dans le cadre de cette recherche et un guide d'entretien spécifique avait été élaboré à cet effet. Toutefois, cet entretien n'a pas pu être réalisé, en raison de l'absence de psychologue scolaire au sein de l'établissement.

une source d'information précieuse pour mieux comprendre les stratégies pédagogiques adoptées et pour identifier les pratiques susceptibles d'améliorer l'accompagnement de ces élèves dans le cadre scolaire.

Je vous remercie sincèrement pour votre disponibilité et pour le temps que vous consacrez à cet échange.

Profil professionnel : année d'expérience/ poste actuel / principales responsabilités / formation initiale / formation complémentaire en inclusion/ parcours professionnel.

Profil des élèves à besoins éducatifs particuliers

1. Quels types de besoins spécifiques ou de troubles (dyslexie, TDAH, déficiences...) sont représentés chez les élèves du cycle primaire 1 ? Pouvez-vous préciser leur répartition par classe et niveau ?

Modalités d'intégration scolaire

2. Quelles sont les modalités d'intégration mises en œuvre dans votre établissement (classe ordinaire avec ou sans appui, enseignant-ressource, inclusion partielle...) ? Et plus particulièrement, que pouvez-vous nous dire sur les dispositifs en EB3 et EB4 ?

Principaux défis rencontrés

3. Quelles sont, selon vous, les principales difficultés liées à l'inclusion scolaire dans votre cycle ? Comment l'équipe y fit-elle face ? Les familles réagissent-elles positivement à l'inclusion de leur enfant ?

Soutiens et adaptations pédagogiques

4. Comment la différenciation pédagogique est-elle mise en œuvre dans votre cycle ? Qui en est responsable ? Est-elle appliquée de manière systématique pour les élèves ayant des besoins particuliers ?

Différenciation pédagogique

5. Comment la différenciation pédagogique est-elle mise en œuvre dans votre cycle ? Qui en est responsable ? Est-elle appliquée de manière systématique pour les élèves ayant des besoins particuliers ?

Ressources humaines et matérielles

6. Quelles ressources (orthopédagogues, psychologues, outils spécifiques...) sont disponibles dans votre école pour soutenir l'inclusion ? Sont-elles accessibles à tous les élèves en difficulté ?

Adaptation des objectifs et du programme

7. Adaptez-vous parfois les objectifs d'apprentissage ou supprimez-vous certaines matières pour certains élèves ? Dans quels cas cela est-il envisagé ? Qui prend ces décisions et les parents sont-ils consultés ?

Processus décisionnel autour des adaptations

8. Disposez-vous d'un protocole structuré pour décider des adaptations pédagogiques ? Quelles étapes suivez-vous, et quel est le rôle des enseignants, de l'orthopédagogue et des parents dans ce processus ?

Formation continue de l'équipe éducative.

9. Quelles sont les formations suivies par les enseignants et orthopédagogues concernant les besoins éducatifs particuliers ? Ces formations sont-elles régulières, obligatoires ou proposées en fonction des besoins ? Comment évaluez-vous leur impact sur les pratiques pédagogiques

Projets futurs pour l'inclusion

10. Quels projets ou améliorations prévoyez-vous pour renforcer l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers l'année prochaine ?

Guide pour l'entretien semi-directif avec l'orthopédagogue

L'objectif de cet entretien est de recueillir votre point de vue concernant les méthodes et les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour accompagner les élèves présentant une dyslexie. Votre expertise et votre expérience sont particulièrement précieuses, car elles permettront de mieux comprendre les stratégies adoptées et d'envisager des pistes susceptibles d'améliorer les modalités d'apprentissage et de soutien proposées à ces élèves.

Je vous remercie par avance pour votre collaboration et pour le temps que vous consacrez à cet échange

Informations Générales

Pourriez-vous vous présenter en indiquant votre nom, votre expérience professionnelle et votre formation académique ? Quel diplôme avez-vous obtenu ?

Depuis combien d'années travaillez-vous en tant qu'orthopédagogue ?

Depuis combien de temps accompagnez-vous des élèves dyslexiques dans un cadre inclusif ? Depuis quand êtes-vous recruté dans cet établissement ?

Modalité de Travail

1. Comment travaillez-vous au sein de la classe régulière ? Intervenez-vous également dans des classes ressources ?

À quelle fréquence rencontrez-vous les élèves qui nécessitent un soutien orthopédagogique ?

2. Quelles sont les conditions de travail spécifiques auxquelles vous êtes confronté dans votre rôle d'orthopédagogue ?

Stratégies d'intervention et difficultés

3. Quelles stratégies considérez-vous comme les plus efficaces pour aider les élèves dyslexiques et renforcer leur confiance en soi ?
4. Quelles adaptations spécifiques recommandez-vous aux enseignants pour faciliter les apprentissages des élèves dyslexiques ?
5. Quels sont les défis majeurs que vous rencontrez dans le suivi des élèves dyslexiques ?
6. Quels sont les obstacles à une inclusion réussie de ces élèves dans le cadre scolaire ?
7. Quels outils et ressources privilégiez-vous dans votre pratique ? Comment évaluez-vous l'impact de vos interventions sur la motivation des élèves ?

Collaboration et Intégration

8. Comment se déroule votre collaboration avec les enseignants, les parents et les autres spécialistes ? Quels seraient, selon vous, les moyens d'améliorer cette collaboration ?
9. Avez-vous des exemples d'adaptations qui ont particulièrement bien fonctionné dans votre pratique ?

➤ Guide pour l'enseignante de la langue française

L'objectif de cet entretien est de recueillir votre point de vue concernant les méthodes et les pratiques pédagogiques mises en place pour accompagner les élèves présentant une dyslexie. Vos perspectives sont particulièrement importantes, car elles permettront de mieux comprendre les stratégies adoptées dans l'enseignement/apprentissage de la langue française et d'identifier des pistes susceptibles d'améliorer les dispositifs de soutien et les conditions d'apprentissage de ces élèves. Je vous remercie par avance pour votre collaboration et pour le temps que vous consacrez à cet échange.

Le profil professionnel :

-Âge

-Diplôme(s) obtenu(s)

-Formations complémentaires (notamment en lien avec les BEP ou les troubles d'apprentissage)

-Fonction actuelle dans l'établissement

- Années d'expérience professionnelle
- Années d'expérience dans le domaine de l'inclusion scolaire

L'Enseignement/apprentissage du Français chez les Élèves Dyslexiques

- 1- Pourriez-vous décrire votre expérience dans l'enseignement du français à des élèves dyslexiques ?
- 2- Quels défis spécifiques rencontrez-vous lors de l'enseignement du français aux élèves dyslexiques ? Affichent-ils un intérêt pour le français ? pourquoi à votre avis ?
- 3- Quelles stratégies pédagogiques mettez-vous en œuvre pour favoriser l'inclusion des élèves dyslexiques en classe ?
- 4- Avez-vous bénéficié d'une formation spécifique concernant la dyslexie et les adaptations pédagogiques associées ?

Adaptations Pédagogiques et Supports

- 5- Quelles adaptations pédagogiques appliquez-vous pour aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés en lecture et en écriture ? sont-elles efficaces ?
- 6- Quels types de supports pédagogiques utilisez-vous pour faciliter l'apprentissage des élèves dyslexiques ?

Axe 3 : Outils Numériques

- 7- Utilisez-vous des outils numériques pour soutenir ces élèves dans leur parcours d'apprentissage ? lesquels ? comment ?

Collaboration et Amélioration du Soutien

- 8- Collaborez-vous avec d'autres professionnels (orthopédagogues, psychologues, etc.) pour accompagner les élèves dyslexiques ? comment ? y a-t-il des obstacles qui pourraient freiner cette collaboration ?
- 9- Quelles améliorations souhaiteriez-vous apporter à cette collaboration pour mieux soutenir les élèves dyslexiques ?
- 10- Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la direction de l'école pour mieux soutenir ces élèves ? Avez-vous vécu une situation où vous avez pu aider un élève dyslexique ? si oui pourriez-vous nous raconter les circonstances et l'attitude de l'élève et votre réaction ?

➤ Guide pour le psychologue

Cet entretien s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de master portant sur l'accompagnement des élèves présentant des troubles d'apprentissage dans une école

inclusive. Il vise à mieux comprendre le rôle du psychologue scolaire, les pratiques d'évaluation, d'intervention et de collaboration mises en place. Toutes les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle et anonymisée. Merci pour votre participation.

Profil professionnel

Pourriez-vous présenter brièvement votre parcours professionnel ? (Diplômes, années d'expérience, formations continues suivies, spécialisation dans les troubles des apprentissages.)

Méthodes d'évaluation psychologique

1. Quelles méthodes et outils utilisez-vous pour évaluer les besoins psychologiques des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des difficultés spécifiques ?

Identification des besoins

2. Comment identifiez-vous les besoins particuliers des élèves ? Quelles observations ou indicateurs recherchez-vous lors de vos évaluations ?

Collaboration avec l'équipe éducative

3. . Comment se passe la collaboration avec les enseignants, orthopédagogues et autres professionnels ? À quelle fréquence vous consultez-vous pour ajuster les interventions ?

Interventions psychologiques

4. Quels types d'interventions proposez-vous aux élèves ? Pourriez-vous illustrer avec quelques exemples ? Comment adaptez-vous vos interventions selon les profils des élèves ?

Cas spécifiques : élèves EB3 et EB4 présentant une dyslexie

5. Avez-vous accompagné les élèves en EB3 et EB4 inclus dans cette étude ? Quels besoins psychologiques spécifiques ont-ils manifesté en lien avec leur dyslexie ? Quelles interventions avez-vous préconisées ou mises en place pour ces cas particuliers ?

Implication des parents

6. Quel rôle les parents jouent-ils dans le processus psychologique ? Comment les impliquez-vous dans la réflexion et le suivi ?

Suivi et évaluation des interventions

7. Comment mesurez-vous l'efficacité de vos interventions ? Disposez-vous d'un processus formel de suivi à moyen ou long terme ?

Défis rencontrés dans l'accompagnement

8. Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez dans l'accompagnement psychologique des élèves ? Quelles stratégies avez-vous développées pour les surmonter ?

Formation et développement professionnel

9. Participez-vous régulièrement à des formations sur les troubles des apprentissages ou la psychologie scolaire ? Quelles compétences jugez-vous essentielles dans votre domaine ?

Projets futurs et ressources recommandées

10. Avez-vous des projets ou initiatives prévues pour renforcer le soutien psychologique ?
Quelles ressources additionnelles recommandez-vous aux familles et aux élèves ?
Comment peuvent-ils y accéder

ANNEXE B: Transcription et Traduction et des 3 Entretiens Semi Directifs

(Corpus 3)

Cette annexe présente les transcriptions intégrales des entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre de cette recherche.

Les entretiens semi-directifs réalisés sont les suivants :

- Corpus 1 : Entretien semi-directif avec le chef du département de soutien scolaire (E1D)
- Corpus 2 : Entretien semi-directif avec l'orthopédagogue (E2O)
- Corpus 3 : Entretien semi-directif avec l'enseignante de la langue française (E3P)
- Corpus 1 : Le Chef du département de soutien scolaire : E1D (E1= premier entretien / D = chef de département soutien scolaire)
- Corpus 2 : L'orthopédagogue : E2O (E2 = deuxième entretien effectué/ O= orthopédagogue)
- Corpus 3 : L'enseignante de la langue française : E3P (E3 = troisième entretien effectué /P= enseignante de français)

- **Corpus 1 : Transcription et traduction de l'entretien avec le chef du département de soutien scolaire (E1)**

Codage : Chercheuse (C) – Chef du département de soutien scolaire (D)- premier entretien réalisé (E1)

Date : 14 mai 2025

Durée : 45 min

Lieu : École inclusive – Nord du Liban

Thème : Méthodes et pratiques pédagogiques d'accompagnement des élèves présentant une dyslexie

1E1C : Bonjour, je m'appelle Mireille El Moustapha, chercheuse en Master à l'Université de Balamand.

Je vous remercie pour votre participation à cet entretien. L'objectif de cet échange comme je viens de vous révéler est de recueillir votre point de vue sur les méthodes et pratiques pédagogiques mises en place pour accompagner les élèves présentant une dyslexie au sein de votre département. Vos réponses resteront confidentielles. Je vous remercie infiniment.

2E1D : je vous en prie.

Profil professionnel

3E1C : Pouvez-vous vous présenter en précisant votre expérience dans l'enseignement, votre poste actuel, vos principales responsabilités, votre formation initiale et complémentaire, ainsi que votre implication dans les démarches d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

4E1D : J'ai 37 ans et je possède 15 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement du soutien scolaire. J'occupe actuellement le poste de responsable du département de soutien à l'apprentissage. Je coordonne les Plans d'Accueil Individualisés (PAI) et j'accompagne à la fois les orthopédagogues et les enseignants dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Je suis titulaire d'une licence en sciences de l'éducation, avec une spécialisation en orthopédagogie, et de deux masters : l'un en orthopédagogie et l'autre en médiation scolaire. J'occupe ce poste depuis quatre ans, et je suis très impliquée dans la mise en place des dispositifs d'inclusion, en collaboration avec les enseignants, les spécialistes et les familles.

Profil des élèves à besoins éducatifs particuliers

5E1C : Quels types de besoins spécifiques ou de troubles (dyslexie, TDAH, déficiences...) sont représentés chez les élèves du cycle primaire 1 ? Pouvez-vous préciser leur répartition par classe et niveau ?

6E1D : Dans le cycle primaire 1, nous accueillons plusieurs élèves identifiés comme

ayant des besoins éducatifs particuliers. Les profils sont variés : certains présentent des troubles du langage, d'autres des difficultés d'apprentissage, un TDAH, ou encore un retard cognitif léger. Nous avons aussi quelques élèves présentant des troubles du spectre autistique. Tous nécessitent une attention spécifique et des aménagements adaptés à leurs besoins. Les troubles les plus fréquents sont la dyslexie, les troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité, la dysphasie, les troubles de la motricité fine, quelques TSA légers, ainsi que des retards globaux de développement.

Modalités d'intégration scolaire

7E1C : Quelles sont les modalités d'intégration mises en œuvre dans votre établissement (classe ordinaire avec ou sans appui, enseignant-ressource, inclusion partielle...) ? Et plus particulièrement, que pouvez-vous nous dire sur les dispositifs en EB3 et EB4 ?

8E1D : Les élèves sont généralement intégrés dans des classes correspondant à leur âge chronologique. Par exemple, un élève de sept ans est inscrit en EB2, même s'il présente des retards dans certaines compétences. Toutefois, lorsqu'un écart significatif est observé, une intégration dans un niveau inférieur peut être envisagée. Chaque parcours est réfléchi et adapté de manière individualisée selon le profil et les besoins spécifiques de l'élève.

Nous avons mis en place plusieurs dispositifs. Il existe d'abord des classes ordinaires avec appui indirect, où l'enseignant bénéficie du soutien et des conseils d'un spécialiste. Ensuite, des classes ordinaires avec enseignant-ressource permettent un accompagnement direct pendant les moments clés d'apprentissage. Enfin, des classes distinctes avec intégration limitée sont prévues pour les situations les plus complexes, bien que ce dispositif reste exceptionnel.

En ce qui concerne les niveaux observés, nous avons adopté une organisation flexible. Certains élèves demeurent en classe ordinaire avec des adaptations pédagogiques, tandis que d'autres bénéficient d'un retrait temporaire en petit groupe pour un travail ciblé.

Principaux défis rencontrés

9E1C : Quelles sont, selon vous, les principales difficultés liées à l'inclusion scolaire dans votre cycle ? Comment l'équipe y fit-elle face ? Les familles réagissent-elles positivement à l'inclusion de leur enfant ?

10E1D : Les principales difficultés concernent le manque de formation continue des enseignants, l'insuffisance de ressources humaines spécialisées et, parfois, une certaine résistance au changement. Pour y remédier, nous avons instauré des réunions de concertation régulières, organisé des formations internes et mis en place un accompagnement individualisé des enseignants.

Les réactions parentales sont diverses. Certains parents se montrent très impliqués et coopératifs, tandis que d'autres éprouvent des difficultés à accepter le diagnostic. Nous veillons à instaurer un climat de confiance afin de favoriser une collaboration constructive et durable.

Soutiens et adaptations pédagogiques

11E1C : Comment la différenciation pédagogique est-elle mise en œuvre dans votre cycle ? Qui en est responsable ? Est-elle appliquée de manière systématique pour les élèves ayant des besoins particuliers ?

12E1D : Nous encourageons fortement la différenciation pédagogique, le travail en ateliers et l'utilisation de supports visuels. L'objectif est de permettre à chaque élève d'apprendre selon son rythme et ses capacités, sans exclusion.

Il s'agit d'un processus pédagogique consistant à adapter les contenus, les méthodes et les supports aux profils d'apprentissage variés des élèves, tout en maintenant des objectifs communs.

Oui, cette approche est appliquée dans l'ensemble des classes du primaire 1. Les enseignants en sont les principaux responsables, mais ils bénéficient de l'accompagnement des orthopédagogues.

Différenciation pédagogique

13E1C : Comment la différenciation pédagogique est-elle mise en œuvre dans votre cycle ? Qui en est responsable ? Est-elle appliquée de manière systématique pour les élèves ayant des besoins particuliers ?

14E1D : La différenciation pédagogique se traduit concrètement par des consignes simplifiées, un étayage individualisé, des évaluations différenciées ainsi que du matériel pédagogique adapté. Lorsque cela s'avère nécessaire, l'emploi du temps peut également être aménagé.

Les décisions relatives à ces adaptations sont prises de manière collégiale lors de réunions de concertation réunissant les enseignants, les orthopédagogues et la direction. L'orthopédagogue rédige ensuite le Plan d'Accueil Individualisé, qui est validé par l'ensemble de l'équipe.

Ressources humaines et matérielles

15E1C : Quelles ressources (orthopédagogues, psychologues, outils spécifiques...) sont disponibles dans votre école pour soutenir l'inclusion ? Sont-elles accessibles à tous les élèves en difficulté ?

16E1D : Nous disposons d'une équipe pluridisciplinaire composée d'une orthopédagogue, d'une orthophoniste et d'une psychomotricienne. Nous utilisons également du matériel visuel, des manuels simplifiés et des outils numériques tels que les tablettes.

Ce soutien est structuré et ciblé. Il peut être intégré à la classe sous forme de co-enseignement ou proposé en retrait temporaire afin de travailler une compétence précise.

Ces services ne sont pas systématiquement proposés à tous les élèves intégrés. Ils sont offerts uniquement aux élèves identifiés après une évaluation approfondie. L'orthopédagogue supervise la mise en œuvre et le suivi, en coordination avec les enseignants et la direction.

Adaptation des objectifs et du programme

17E1C : Adaptez-vous parfois les objectifs d'apprentissage ou supprimez-vous certaines matières pour certains élèves ? Dans quels cas cela est-il envisagé ? Qui prend ces décisions et

les parents sont-ils consultés ?

18E1D : Oui, dans certaines situations, les objectifs pédagogiques sont modifiés. Cela dépend du degré de sévérité des difficultés rencontrées. Les décisions sont prises collectivement, avec l'accord des parents et de la direction.

Nous procédons à ces adaptations lorsque l'élève ne parvient pas à atteindre les objectifs standards malgré les soutiens mis en place. Dans ce cas, nous ajustons le niveau de compétence attendu, les critères de réussite ou la durée des activités.

Les parents participent systématiquement à ce processus. Ils prennent part aux réunions, reçoivent des bilans réguliers et doivent valider par écrit toute modification significative.

Processus décisionnel autour des adaptations

19E1C : Disposez-vous d'un protocole structuré pour décider des adaptations pédagogiques ? Quelles étapes suivez-vous, et quel est le rôle des enseignants, de l'orthopédagogue et des parents dans ce processus ?

20E1D : Oui, nous suivons un processus structuré comprenant plusieurs étapes : signalement par l'enseignant, observation et évaluation, réunion de concertation, rédaction du PAI, mise en œuvre des adaptations, puis suivi et révision trimestrielle.

L'enseignant signale les difficultés et applique les adaptations en classe. L'orthopédagogue assure l'accompagnement technique et le suivi régulier. Les parents sont impliqués dès le début afin d'assurer une continuité entre l'école et le domicile. Ils sont informés du contenu du PAI, participent aux réunions de concertation, donnent leur accord avant toute modification importante et signent le document.

Formation continue de l'équipe éducative

21E1C : Quelles sont les formations suivies par les enseignants et orthopédaogues concernant les besoins éducatifs particuliers ? Ces formations sont-elles régulières, obligatoires ou proposées en fonction des besoins ? Comment évaluez-vous leur impact sur les pratiques

pédagogiques ?

22E1D : Nous organisons des formations internes et des réunions de concertation régulières afin de renforcer les compétences de l'équipe éducative face aux besoins éducatifs particuliers. Ces formations répondent aux besoins identifiés sur le terrain et visent à améliorer les pratiques d'inclusion.

Globalement, l'équipe est engagée et investie. Toutefois, la formation continue demeure indispensable afin de renforcer les compétences face à des profils d'élèves de plus en plus complexes.

Projets futurs pour l'inclusion

23E1C : Quels projets ou améliorations prévoyez-vous pour renforcer l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers l'année prochaine ?

24E1D : Nous souhaitons intensifier la formation continue de l'équipe éducative, développer davantage d'outils numériques adaptés et améliorer la communication avec les familles afin d'assurer un accompagnement global, cohérent et durable des élèves à besoins éducatifs particuliers.

- **Corpus 2 : Transcription et traduction de l'entretien avec l'orthopédagogue (E2)**
Codage : Chercheuse (C) – Orthopédagogue (O) deuxième entretien réalisé (E2)

Date : 14 mai 2025

Durée : 45 min

Lieu : École inclusive – Nord du Liban

Thème : Méthodes et pratiques pédagogiques d'accompagnement des élèves présentant une dyslexie

1E2C : Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cet entretien. L'objectif comme je l'ai mentionné avant est de recueillir vos avis sur les méthodes et pratiques pédagogiques que

vous utilisez pour soutenir les élèves présentant une dyslexie. Votre expertise est essentielle, car elle nous aidera à mieux adapter nos approches et à améliorer l'apprentissage de ces élèves. Vos réponses resteront confidentielles et anonymisées. Êtes-vous prête à commencer ?

2E2O : Oui, avec plaisir.

Informations générales

3E2C : Pourriez-vous vous présenter en indiquant votre nom, votre âge et votre formation académique ? Quel diplôme avez-vous obtenu ?

4E2O : Je m'appelle, j'ai 27 ans. Je suis titulaire d'une licence en enseignement général. Après mes études universitaires, je me suis spécialisée en orthopédagogie afin de mieux accompagner les élèves en difficulté d'apprentissage.

5E2C : Depuis combien d'années travaillez-vous en tant qu'orthopédagogue ?

6E2O : J'exerce depuis 2020, donc depuis un peu plus de quatre ans.

7E2C : Depuis combien de temps accompagnez-vous des élèves dyslexiques dans un cadre inclusif ?

8E2O : Depuis le début de ma carrière. J'ai toujours travaillé dans des contextes d'inclusion scolaire, ce qui m'a permis d'acquérir une expérience solide auprès des élèves présentant une dyslexie.

9E2C : Depuis quand êtes-vous recruté dans cet établissement ?

10E2O : Depuis quatre ans, c'est-à-dire depuis le début de ma carrière.

Modalité de travail

11E2C : Comment travaillez-vous au sein de la classe régulière ? Intervenez-vous également dans des classes ressources ?

12E2O : Oui. J'interviens à la fois en classe ordinaire et en classe ressource. En classe, je soutiens l'enseignant lors des activités de lecture, d'écriture ou d'expression orale. J'adapte les consignes et différencie les activités. En classe ressource, j'organise des séances ciblées,

individuelles ou en petit groupe, pour travailler des compétences spécifiques avec les élèves ayant un plan d'intervention.

13E2C : À quelle fréquence rencontrez-vous les élèves qui nécessitent un soutien orthopédagogique ?

14E2O : Cela dépend du degré de difficulté. Certains élèves sont suivis deux ou trois fois par semaine, d'autres quotidiennement lorsqu'ils disposent d'un plan d'intervention individualisé. J'adapte toujours la fréquence selon leurs besoins.

15E2C : Quelles sont les conditions de travail spécifiques auxquelles vous êtes confrontée dans votre rôle d'orthopédagogue ?

16E2O : Le principal défi est le manque de temps et de ressources. Il y a beaucoup d'élèves à suivre et peu de plages horaires pour un accompagnement régulier. Nous manquons parfois de matériel adapté. La coordination avec les enseignants et les familles demande également un investissement important.

Stratégies d'intervention et difficultés

17E2C : Quelles stratégies considérez-vous comme les plus efficaces pour aider les élèves dyslexiques et renforcer leur confiance en soi ?

18E2O : J'utilise la méthode multisensorielle, en mobilisant la vue, l'ouïe et parfois le toucher. Je combine consignes orales et supports visuels. Le renforcement positif est fondamental pour maintenir l'engagement des élèves. J'identifie aussi leurs forces, je valorise chaque progrès et je propose des tâches accessibles pour éviter la mise en échec. L'encouragement et la reconnaissance des efforts sont essentiels pour renforcer leur confiance en soi.

19E2C : Quelles adaptations spécifiques recommandez-vous aux enseignants pour faciliter les apprentissages des élèves dyslexiques ?

20E2O : Je recommande de lire les consignes à voix haute, d'utiliser des polices claires,

de réduire la longueur des textes, de proposer des versions audios, d'accepter les réponses orales et d'accorder davantage de temps lors des évaluations.

21E2C : Quels sont les défis majeurs que vous rencontrez dans le suivi des élèves dyslexiques ?

22E2O : Chaque élève présente un profil différent. Le défi consiste à identifier la stratégie adaptée à chacun tout en gérant le temps. Il faut aussi travailler sur la motivation et l'aspect émotionnel, car certains élèves ont vécu des échecs répétés.

23E2C : Quels sont les obstacles à une inclusion réussie de ces élèves dans le cadre scolaire ?

24E2O : Le manque de formation des enseignants sur les troubles DYS constitue un obstacle important. Le programme scolaire laisse parfois peu de flexibilité, et certains élèves craignent la stigmatisation.

25E2C : Quels outils et ressources privilégiez-vous dans votre pratique ? Comment évaluez-vous l'impact de vos interventions sur la motivation des élèves ?

26E2O : J'utilise des jeux éducatifs, des fiches visuelles, des applications de synthèse vocale et des logiciels tels que WordQ ou Lexibar. Les cartes mentales sont également utiles pour structurer les idées.

J'évalue la progression des élèves à travers des évaluations formatives régulières, des observations directes et des échanges avec les enseignants. J'utilise également des outils d'autoévaluation simples afin d'impliquer les élèves dans leur progression. L'impact sur la motivation se manifeste lorsque l'élève reprend confiance, s'engage davantage dans les activités et ose participer plus activement.

Collaboration et intégration

27E2C : Comment se déroule votre collaboration avec les enseignants, les parents et les autres spécialistes ? Quels seraient, selon vous, les moyens d'améliorer cette collaboration ?

28E2O : Je participe aux réunions pédagogiques, j'échange régulièrement avec les enseignants et je rencontre les parents lorsque nécessaire. Les spécialistes extérieurs sont consultés en cas de besoin. je prends en compte les recommandations des orthophonistes et psychologues afin d'assurer une cohérence dans l'accompagnement.

Pour améliorer cette collaboration, il serait utile de prévoir davantage de temps institutionnalisé pour les échanges et d'organiser des formations communes.

29E2C : Avez-vous des exemples d'adaptations qui ont particulièrement bien fonctionné dans votre pratique ?

30E2O : Oui. Parmi les adaptations qui ont bien fonctionné, je peux citer la lecture orale des consignes, l'utilisation de supports visuels, la réduction de la charge écrite, le recours à des versions audio ainsi que l'acceptation de réponses orales. Ces aménagements permettent de réduire les obstacles liés à la lecture et à l'écriture tout en maintenant l'élève engagé dans les apprentissages.

○ **Corpus 3 : Transcription de l'entretien avec l'enseignante de français (E3)**

Codage : Chercheuse (C) – Enseignante de français (P) troisième entretien réalisé (E3)

Date : 18 mai 2025

Durée : 45 min

Lieu : École inclusive – Nord du Liban

Thème : Pratiques pédagogiques d'accompagnement des élèves présentant une dyslexie

1E3C : Bonjour, je m'appelle Mireille El Moustapha, chercheuse en Master à l'Université de Balamand.

Le but de cet entretien est de connaître vos avis sur les méthodes et les pratiques pédagogiques utilisées pour accompagner les élèves présentant une dyslexie. Vos réponses seront confidentielles et anonymisées. Êtes-vous prête à commencer ?

2E3P : Oui, tout à fait.

Profil professionnel

3E3C : Pouvez-vous vous présenter en précisant votre âge, vos diplômes obtenus, vos formations complémentaires, votre fonction actuelle dans l'établissement, vos années d'expérience professionnelle et vos années d'expérience dans le domaine de l'inclusion scolaire ?

4E3P : J'enseigne le français depuis plusieurs années à des élèves de cycle 2 et de cycle 3, et j'ai régulièrement accueilli des élèves présentant une dyslexie. Cette expérience m'a permis de mieux repérer leurs difficultés et d'adapter progressivement ma pédagogie. Je veille à instaurer un cadre structuré et rassurant afin d'éviter toute stigmatisation. Mon objectif est qu'ils progressent à leur rythme tout en restant pleinement intégrés à la dynamique de classe.

Axe 1 : L'enseignement/apprentissage du français chez les élèves dyslexiques

5E3C : Pourriez-vous décrire votre expérience dans l'enseignement du français à des élèves dyslexiques ?

6E3P : J'enseigne le français depuis plusieurs années à des élèves de cycle 2 et de cycle 3, et j'ai régulièrement accueilli des élèves présentant une dyslexie. Cette expérience m'a permis de mieux repérer leurs difficultés et d'adapter progressivement ma pédagogie. Je veille à instaurer un cadre structuré et rassurant afin d'éviter toute stigmatisation. Mon objectif est qu'ils progressent à leur rythme tout en restant pleinement intégrés à la dynamique de classe.

7E3C : Quels défis spécifiques rencontrez-vous lors de l'enseignement du français aux élèves dyslexiques ? Affichent-ils un intérêt pour le français ? Pourquoi, à votre avis ?

8E3P : Le principal défi est la diversité des profils. Chaque élève présente des difficultés différentes, ce qui exige une différenciation constante. Il faut concilier ces adaptations avec le programme scolaire et le rythme de la classe. Le manque de formation spécifique et de ressources adaptées constitue également une difficulté.

De manière générale, l'intérêt des élèves pour le français varie selon leur vécu scolaire, leur confiance en eux et la manière dont les activités leur sont proposées. Lorsqu'ils se sentent en sécurité et soutenus, ils montrent davantage d'engagement.

9E3C : Quelles stratégies pédagogiques mettez-vous en œuvre pour favoriser l'inclusion des élèves dyslexiques en classe ?

10E3P : Je donne des consignes claires, à l'oral et à l'écrit, que je reformule si nécessaire. J'utilise des supports visuels pour faciliter la compréhension. Je simplifie certains textes ou j'organise des lectures en binôme. J'accorde également plus de temps pour certaines activités, toujours dans un climat bienveillant.

11E3C : Avez-vous bénéficié d'une formation spécifique concernant la dyslexie et les adaptations pédagogiques associées ?

12E3P : Je n'ai pas bénéficié d'une formation spécifiquement centrée sur la dyslexie. Cependant, j'ai suivi des formations sur la différenciation pédagogique et l'inclusion scolaire, qui m'ont aidée à ajuster mes pratiques.

Axe 2 : Adaptations pédagogiques et supports

13E3C : Quelles adaptations pédagogiques appliquez-vous pour aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs difficultés en lecture et en écriture ? Sont-elles efficaces ?

14E3P : Je lis les consignes à voix haute et je les reformule si nécessaire. Je réduis la charge écrite et j'accorde davantage de temps. Je veille surtout à créer un environnement rassurant et encourageant.

J'évalue l'efficacité de ces adaptations principalement à travers l'observation. Lorsqu'un élève devient plus confiant, plus autonome ou améliore ses résultats, cela m'indique que les adaptations mises en place sont pertinentes.

15E3C : Quels types de supports pédagogiques utilisez-vous pour faciliter l'apprentissage des élèves dyslexiques ?

16E3P : J'utilise des tableaux simplifiés, des cartes mentales et des fiches mémoire visuelles. Je recours également à des pictogrammes et à des codes couleur, par exemple le sujet en bleu et le verbe en rouge, pour faciliter le repérage des structures grammaticales.

Axe 3 : Outils numériques

17E3C : Utilisez-vous des outils numériques pour soutenir ces élèves dans leur parcours d'apprentissage ? Lesquels ? Comment ?

18E3P : À ce jour, je n'utilise pas d'outils numériques spécifiques pour les élèves dyslexiques. C'est un domaine que je souhaiterais développer à l'avenir.

Axe 4 : Collaboration et amélioration du soutien

19E3C : Collaborez-vous avec d'autres professionnels, notamment les orthopédagogues, les psychologues ou d'autres spécialistes, pour accompagner les élèves dyslexiques ? Comment ? Y a-t-il des obstacles qui pourraient freiner cette collaboration ?

20E3P : Oui, je collabore régulièrement avec l'orthopédagogue et l'équipe de soutien scolaire. Nous échangeons nos observations et coordonnons nos actions. Les échanges sont souvent informels, mais réguliers. Nous discutons des points à renforcer et des adaptations à maintenir ou à ajuster. Le principal frein est le manque de temps. Des réunions planifiées faciliteraient une coordination plus structurée.

21E3C : Quelles améliorations souhaiteriez-vous apporter à cette collaboration pour mieux soutenir les élèves dyslexiques ?

22E3P : Je souhaiterais davantage de réunions de suivi, plus de formations sur la dyslexie et une meilleure communication avec les familles.

23E3C : Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la direction de l'école pour mieux soutenir ces élèves ? Avez-vous vécu une situation où vous avez pu aider un élève dyslexique ? Si oui, pourriez-vous raconter les circonstances, l'attitude de l'élève et votre réaction ?

24E3P : J'aimerais que l'école propose davantage de formations spécifiques, facilite l'accès à des ressources adaptées et encourage la coordination entre enseignants et spécialistes.

Oui, j'ai vécu une situation dans laquelle j'ai pu aider un élève dyslexique. J'ai travaillé avec lui en petit groupe sur la lecture des lettres et des sons. Progressivement, il a gagné en confiance, s'est davantage investi en classe et ses résultats se sont améliorés. Face à cette évolution, j'ai poursuivi un accompagnement bienveillant, en valorisant ses efforts et ses progrès

ANNEXE C: Observations de Classe : Niveau EB3

L'observation porte sur trois séances de français réalisées en classe d'EB3 auprès des apprenants A1 et A2.

Chaque séance, présentée de manière détaillée, comprend : le déroulement de la séance, la grille d'observation (G) relative aux interactions et aux attitudes des élèves dyslexiques, ainsi que, pour chaque étape de la séance (S), le support pédagogique (leçon ou texte) (L), les activités proposées (E) et les productions des élèves (C).

– Corpus 4 : documents relatifs à la première séance observée (S1), comprenant le déroulement de la séance, la grille d'observation (S1G), le texte support « Un sacré carrosse » (S1L), les activités proposées (S1E), ainsi que les productions des apprenants dyslexiques A1 (S1CA1) et A2 (S1CA2).

– Corpus 5 : documents relatifs à la deuxième séance observée (S2), comprenant le déroulement de la séance, la grille d'observation (S2G), le support d'orthographe portant sur les homophones « son / sont » (S2L), les activités proposées (S2E), ainsi que les productions des apprenants A1 (S2CA1) et A2 (S2CA2).

– Corpus 6 : documents relatifs à la troisième séance observée (S3), comprenant le déroulement de la séance, la grille d'observation (S3G), le support de l'activité d'expression orale « Dans la peau d'un inventeur » (S3L), les activités proposées (S3E), ainsi que les productions des apprenants A1 (S3CA1) et A2 (S3CA2).

L'observation porte sur trois séances de français réalisées en classe d'EB3 auprès des apprenants A1 et A2.

Chaque séance est présentée de manière détaillée et comprend : le déroulement de la séance, la grille d'observation (G) relative aux interactions et aux attitudes des élèves dyslexiques, ainsi que, pour chaque étape de la séance (S), le support pédagogique (leçon ou texte) (L), les activités proposées (E) et les productions des élèves (C).

– **Corpus 4 : Analyse d'une activité de lecture « Un sacré carrosse » relatif à la première séance**⁷²

Tableau récapitulatif de la S1

⁷² Dans l'annexe 3 le corpus 4 relatif à la séance S1, renferme le déroulement et la grille d'observation GS1, le texte exploité S1L ainsi que les questions autour du texte S1E, et les copies des apprenants S1CA1, S1CA2.

Date/durée	Effectif	Activité	Support	Outils	-Objectifs :
23 avril 2025 40 minutes	25 élèves	Lecture compréhension de l'écrit (LCE)	Texte théâtral intitulé « Un sacré carrosse »	-Tableau interactif (projection du texte) - Fiches individuelles contenant le texte et les questions (Annexe 3, S1L)	- lire et comprendre un texte théâtral -Répondre à des questions de compréhension globale

A. Déroulement de la séance :

Le déroulement de la séance s'est suivi 5 étapes :

- Etape 1 — Entrée dans l'activité

La séance débute par l'accueil des élèves. L'enseignante (P) les salue et annonce l'objectif de la leçon : une activité de lecture portant sur le texte théâtral intitulé « Un sacré carrosse ». Le texte est immédiatement projeté sur le tableau interactif, permettant à l'ensemble de la classe de disposer d'un support visuel commun.

- Etape 2 — Première lecture à voix haute par l'enseignante

L'enseignante procède par une lecture expressive du texte à voix haute. Les élèves sont invités à écouter attentivement. À l'issue de cette lecture, P pose une première question orale à l'ensemble de la classe : « Qu'est-ce que vous avez compris ? » Ni A1 ni A2 ne lèvent la main. Lorsque l'enseignante les interpelle directement, aucun des deux apprenants ne parvient à formuler une réponse : A1 garde le silence, les yeux baissés, tandis qu'A2 tente de répondre mais ses mots restent déconnectés du contenu du texte, sans cohérence avec ce qui vient d'être lu.

- Etape 3 — Distribution des supports et lecture à voix haute par les élèves

L'enseignante distribue les fiches individuelles contenant le texte et les questions de compréhension (Annexe 3, S1L ; S1E). Elle invite ensuite les élèves à lire le texte à voix haute, chacun à leur tour.

Lorsque A1 est sollicité, il met un temps considérable avant de commencer. Sa lecture est très lente et extrêmement hachée : il déchiffre les mots syllabe par syllabe, marque des

pauses longues et inappropriées, et articule avec difficulté les mots complexes. Il ne suit pas le texte du doigt, perd régulièrement sa ligne et attend que l'enseignante ou un camarade l'aide à se repositionner dans le texte. Sa lecture ne laisse transparaître aucun accès au sens global du passage. A2, appelé à son tour, lit d'une voix hésitante et saccadée. Il interrompt fréquemment sa lecture pour tenter de se corriger, bute sur certains mots, revient en arrière et en devine d'autres sans les déchiffrer réellement. Son rythme est irrégulier et sa voix, à peine audible, traduit une tension émotionnelle visible.

À l'issue de cette phase de lecture, P pose à nouveau la question : « Qu'est-ce que vous avez compris ? » A1 reste immobile, le regard vide, et ne répond pas. A2 évoque uniquement un détail visuel tiré de l'illustration accompagnant le texte, sans faire référence au contenu narratif.

- Etape 4 — Lecture silencieuse individuelle

L'enseignante demande à toute la classe de lire silencieusement l'intégralité du texte. La majorité des élèves s'exécutent sans difficulté et terminent dans le temps imparti. A1, quant à lui, ne lit pas. Il reste figé sur sa fiche, le regard dirigé tantôt vers la fenêtre, tantôt vers ses camarades, sans jamais entrer dans la tâche. A2 parvient à parcourir uniquement les trois premières lignes du texte avant de s'arrêter. Il pose sa tête sur sa main et ne reprend pas la lecture, manifestant des signes visibles de fatigue et de découragement.

- Etape 5 — Exploitation du texte et questionnement collectif

L'enseignante projette de nouveau le texte sur le tableau interactif et engage une phase de questionnement collectif. Elle pose une première question orale : « Quel est le titre du texte ? » Durant cet échange, A1 ne prête pas attention : il observe ses camarades et ne participe pas. A2 tente d'intervenir ponctuellement mais ses réponses restent imprécises.

- Tâche écrite composée de 3 activités :

1. Identification des personnages

L'enseignante demande ensuite aux élèves de compter le nombre de personnages dans le texte et de l'écrire en haut de leur fiche. A1 ne produit rien : il reste immobile, son crayon posé sur la table, sans entrer dans la tâche. A2 ne cherche pas la réponse dans le texte : il observe discrètement la fiche de son camarade voisin et recopie le nombre indiqué, soit six personnages, sans vérification personnelle.

2. Explication du vocabulaire

L'enseignante poursuit par deux questions de vocabulaire. Elle demande d'abord : «

Qu'est-ce que cela veut dire gnome ? » Quelques élèves répondent, d'autres restent silencieux. A1 et A2 ne prennent pas la parole. L'enseignante apporte elle-même l'explication : « Un gnome, c'est un petit personnage qui aide les gens dans l'histoire. » Elle pose ensuite une seconde question : « Qu'est-ce que cela veut dire horreur ? » À nouveau, aucun élève ne répond. L'enseignante explique que le mot signifie « quelque chose de très effrayant ».

3. Précision de souligner cinq mots faciles à lire :

En guise de clôture, l'enseignante demande aux élèves de souligner dans le texte cinq mots qu'ils trouvent faciles à lire. A1 souligne des groupes de mots entiers, voire des phrases complètes, sans discernement, ce qui indique qu'il n'a pas compris la consigne : il est incapable d'isoler un mot parmi d'autres et de porter un jugement sur sa facilité de lecture. A2, en revanche, souligne effectivement des mots isolés — Qu'on, les, de, Les, Allons, plus, vous — ce qui montre qu'il a partiellement compris la consigne. Il souligne sept mots au lieu des cinq demandés, sans s'en rendre compte. Ses choix reposent sur des mots outils très fréquents ou des formes familières à l'oral, sans décodage graphophonémique complexe.

- Clôture de la séance

La séance se termine sans trace écrite des réponses aux questions de compréhension : aucune correction collective n'est effectuée, aucune production écrite n'est recueillie à partir du texte. Par ailleurs, aucun prolongement à la maison n'est annoncé. La séance se clôt donc sans bilan pédagogique formalisé ni consolidation des apprentissages pour les élèves.

B. Grille d'observation (S1G) des étapes du déroulement de la séance munies des attitudes comportementales des apprenants A1 et A2.

Moment de la séance	Domaine	Observation / Commentaire A1	Observation / Commentaire A2
Entrée dans l'activité : annonce de l'objectif et projection du texte sur le tableau interactif.	Motivation / engagement	Il semble passif au début de la séance, il suit le groupe sans initiative propre.	Il s'engage dans l'activité en observant ses camarades, il semble hésitant.
	Gestion de la tâche	Il ne prépare pas son matériel spontanément. Il réagit avec retard par imitation.	Il hésite. Il se fie à ce que font les autres.
	Comportement corporel	Avachi sur la table. Il joue avec son stylo. Regard flottant.	Dos affaissé, tête penchée. Il ne regarde pas l'enseignante au début.
Écoute	Attention et	Il ne fixe pas l'enseignante. Son	Il semble écouter par

active	écoute	regard vagabonde vers les camarades et la fenêtre. Aucune réaction au texte.	intermittence. Il se disperse rapidement. Aucun signe de compréhension visible.
	Réaction à la compréhension	Il ne lève pas la main. Interrogé directement, il reste silencieux les yeux baissés.	Il tente de répondre mais ses mots sont déconnectés du texte. Réponse confuse et hors sujet.
Lecture à voix haute	Fluidité et rythme	Lecture très lente et hachée. Il prononce difficilement les syllabes. Pauses longues non justifiées.	Lecture hachée, rythme irrégulier. Nombreuses reprises de mots. Interruptions fréquentes.
	Exactitude	Il confond des mots visuellement proches et il omet parfois des syllabes lors de la lecture.	Il bute sur certains mots et en devine d'autres sans les déchiffrer entièrement, il évite les mots les plus difficiles.
	Stratégies de compensation	Il ne suit pas le texte du doigt. Il perd régulièrement sa ligne. Il attend qu'on l'aide.	Il suit brièvement avec le doigt mais se perd rapidement. Il regarde l'enseignante avec insistance.
	Expression orale	Il articule difficilement. Il chuchote. Voix à peine audible.	Il prononce mal certains sons complexes. Il parle très lentement avec longues hésitations.
	Réactions émotionnelles	Il rougit après ses erreurs. Il baisse la tête. Il évite le regard de l'enseignante.	Il semble tendu et stressé pendant la lecture.
Lecture silencieuse	Suivi du texte	Il ne suit pas le texte. Il observe les camarades. Il perd souvent sa ligne sans la retrouver.	Il suit brièvement du doigt, puis s'arrête après 3 lignes. Il reste figé sans reprendre.
	Concentration	Il se détourne fréquemment, il regarde par la fenêtre, se déconcentre fréquemment.	Il regarde autour de lui. Il pose la tête sur la main. Concentration très fragile.
	Signes d'incompréhension	Tête inclinée. Il hausse les épaules quand on le questionne. Réponse absente.	Il fronce les sourcils. Il répond à côté lors des questions de compréhension.
Exploitation et questionnement	Participation orale	Il ne lève jamais la main. Il ne participe pas aux échanges. Il reste silencieux.	Il lève la main une fois. Réponse imprécise et éloignée des attendus.
	Tâche écrite	Il n'écrit rien. Il reste immobile, crayon posé. Il n'entre pas dans la tâche.	Il copie discrètement la réponse de son voisin (6 personnages) sans vérification.
	Compréhension du vocabulaire	Il ne répond pas. Il reste passif lors des explications de l'enseignante.	Il ne répond pas non plus. Il écoute les explications sans réaction visible.
	Dernière tâche : souligner 5 mots	Il souligne des phrases entières sans discernement. Il n'a pas compris la consigne.	Il souligne des mots isolés fréquents ou familiers à l'oral : Qu'on, les, de, Les, Allons, plus, vous — sept mots au lieu de cinq, sans s'en rendre compte
Posture	Posture assise	Corps glissé sous la table. Il se	Appui constant sur un coude.

globale		balance régulièrement.	Mouvements lents.
	Position de la tête	Tête basse, souvent appuyée sur la main.	Tête en biais, parfois tournée vers le fond de la classe.
	Regard	Il regarde fréquemment ses camarades. Peu de contact visuel avec le texte.	Il regarde au plafond ou vers ses mains. Il évite le texte et l'enseignante.
	Mouvements des bras / mains	Il joue avec sa trousse et détourne son attention de la tâche.	Il se frotte le front, puis les yeux. Il ne tient pas correctement sa fiche.
	Agitation corporelle	Il se balance. Il croise et décroise les jambes fréquemment.	Il bouge peu mais semble crispé. Tension corporelle contenue.
	Gestes d'auto-réassurance	Il se mord la lèvre. Il soupire après chaque erreur.	Il se touche le visage. Il cligne souvent des yeux.
	Signes de fatigue	Il bâille à plusieurs reprises en fin de séance.	Il se frotte les yeux, baisse la tête. Épuisement cognitif visible.
Interaction sociale	Relation avec l'enseignante	Il évite le regard. Il répond seulement si interrogé directement.	Il répond très brièvement, sans lever la main. Il cherche une validation implicite.
	Relation avec les pairs	Il observe les autres, s'appuie sur leurs réponses, sans interaction verbale.	Il ne parle à personne. Il reste en retrait même en phase collective.
	Expression verbale	Il répond par des mots courts, parfois hors sujet.	Il ne répond pas s'il n'est pas appelé. Réponses incomplètes.
	Réactions aux erreurs	Il ne recommence pas après une erreur. Il chuchote la réponse et se referme.	Il se frotte les yeux, baisse la tête. Il ne tente pas de corriger.
	Langage non verbal	Bras croisés, corps tourné vers la sortie. Posture entièrement fermée.	Il regarde ses pieds. Mains dans les poches. Posture fermée.

S1L : Texte exploité à la première séance :

S1L

	Matière : Français	LCE	Classe : CE2 ____
	Nom: _____	Objectifs : - Lire et comprendre un texte théâtral. - Répondre à des questions de compréhension générale.	Date : _____

Un sacré carrosse

La sorcière, qui ressemble à n'importe quelle jeune fille, se prépare à revêtir son costume « professionnel ».

SORCIERE : Qu'on m'apporte mon faux nez.

GNOME 1 : Voilà, Votre Horreur.

SORCIERE : Qu'on m'apporte mes griffes ?

GNOME 2 : Voici les plus crochues de votre collection.

SORCIERE : Mes faux cheveux maintenant.

GNOME 3 : Les voici, Votre Horreur !

SORCIERE : Et mon chapeau ! Allons, pressons !

GNOME 4 : Voilà, voilà. Il vous va à vomir !

SORCIERE : Mes fausses dents à présents.

GNOME 5 : Prenez celles-ci, elles sont toutes cariées !

SORCIERE : Il ne me manque plus que ma cape.

GNOME 6 : Certainement, Votre Horreur, la voici.

SORCIERE : Bon, j'ai tout ce qu'il me faut. Allez préparer mon carrosse !

GNOME 1 : Euh... Votre Horreur... Pardonnez-nous, mais...

GNOME 2 : Les carrosses, c'est pour les fées !

GNOME 3 : D'habitude, vous prenez un balai.



S1E : L'exercice proposé à la première séance :

S1E

Questions

1- D'après les dessins, qu'est-ce qu'un gnome ? Entourez la bonne réponse.

Un ogre Un lutin Une fée

2- Combien de personnages y-a-t-il dans cette saynète ?

3- À quoi se prépare la sorcière ?

4- Comment les gnomes appellent-ils la sorcière ?

5- Comment la sorcière se déplace-t-elle d'habitude ?

6- Entourez les objets que la sorcière demande à ses gnomes de lui apporter.













S1CA1 : Copie de l'apprenant A1 à la première séance :

	Matière : Français	LCE	Classe : CE2 ____
	Nom: _____	Objectifs : - Lire et comprendre un texte théâtral. - Répondre à des questions de compréhension générale.	Date : _____
	S1CA1		

Un sacré carrosse

La sorcière, qui ressemble à n'importe quelle jeune fille, se prépare à revêtir son costume « professionnel ».

SORCIERE : Qu'on m'apporte mon faux nez.

GNOME 1 : Voilà, Votre Horreur.

SORCIERE : Qu'on m'apporte mes griffes ?

GNOME 2 : Voici les plus crochues de votre collection.

SORCIERE : Mes faux cheveux maintenant.

GNOME 3 : Les voici, Votre Horreur !

SORCIERE : Et mon chapeau ! Allons, pressons !

GNOME 4 : Voilà, voilà. Il vous va à vomir !

SORCIERE : Mes fausses dents à présents.

GNOME 5 : Prenez celles-ci, elles sont toutes cariées !

SORCIERE : Il ne me manque plus que ma cape.

GNOME 6 : Certainement, Votre Horreur, la voici.

SORCIERE : Bon, j'ai tout ce qu'il me faut. Allez préparer mon carrosse !

GNOME 1 : Euh... Votre Horreur... Pardonnez-nous, mais...

GNOME 2 : Les carrosses, c'est pour les fées !

GNOME 3 : D'habitude, vous prenez un balai.



S1CA2 : Copie de l'apprenant A2 à la première séance

Matière : Français	LCE	Classe : CE2 ____
Nom: _____	Objectifs : - Lire et comprendre un texte théâtral. - Répondre à des questions de compréhension générale.	Date : _____
S1CA2		

Un sacré carrosse

La sorcière, qui ressemble à n'importe quelle jeune fille, se prépare à revêtir son costume « professionnel ».

SORCIERE : Qu'on m'apporte mon faux nez.

GNOME 1 : Voilà, Votre Horreur.

SORCIERE : Qu'on m'apporte mes griffes ?

GNOME 2 : Voici les plus crochues de votre collection.

SORCIERE : Mes faux cheveux maintenant.

GNOME 3 : Les voici, Votre Horreur !

SORCIERE : Et mon chapeau ! Allons, pressons !

GNOME 4 : Voilà, voilà. Il vous va à vomir !

SORCIERE : Mes fausses dents à présents.

GNOME 5 : Prenez celles-ci, elles sont toutes cariées !

SORCIERE : Il ne me manque plus que ma cape.

GNOME 6 : Certainement, Votre Horreur, la voici.

SORCIERE : Bon, j'ai tout ce qu'il me faut. Allez préparer mon carrosse !

GNOME 1 : Euh... Votre Horreur... Pardonnez-nous, mais...

GNOME 2 : Les carrosses, c'est pour les fées !

GNOME 3 : D'habitude, vous prenez un balai.



• **Corpus 5 : Analyse d'une séance d'orthographe grammaticale : « son / sont »**

relatif à la

Deuxième séance⁷³

Tableau récapitulatif de la S2

Date/ Durée	Effectif	Activité	Support	Outils	Objectifs :
25 avril 2025 40 minutes	25 élèves	Orthographe grammaticale	Fiche individuelle + exercices projetés (Annexe 3, S2L ; S2E)	Tableau interactif, projecteur, feuilles individuelles	- Distinguer les homophones son (déterminant possessif) et sont (verbe être conjugué au présent)

A. Déroulement de la séance :

Le déroulement de la séance s'est suivi 5 étapes :

- Etape 1 : Entrée dans l'activité

La séance débute par l'accueil des élèves. L'enseignante (E3P) annonce l'objectif du jour : apprendre à distinguer les homophones son et sont. Elle demande à chaque élève de prendre une feuille blanche en vue d'une dictée.

Dès les premières minutes, des signes manifestes de désorganisation apparaissent chez les deux apprenants observés.

A1, placé près de la fenêtre, semble distrait et peu préparé : son matériel n'est pas prêt, il joue avec sa trousse et dirige son regard vers l'extérieur. Il met un temps considérable à sortir sa feuille, sans prêter attention aux consignes de l'enseignante.

A2, quant à lui, range encore ses affaires de la séance précédente et ne perçoit pas immédiatement le changement d'activité.

- Etape 2 — Dictée initiale et découverte de la règle

L'enseignante dicte une phrase d'amorce : « Les élèves sont à l'école. Rami a oublié son cahier. »

⁷³ Dans l'annexe 3, le corpus 5 relatif à la séance S2 renferme le déroulement la grille d'observation S2G, la fiche de leçon S2L ainsi que les exercices projetés S2E, et les copies des apprenants S2CA1, S2CA2.

A1 commence à écrire sans attendre la fin de la consigne. Il produit : « Les ellé á l'école rami á Oublié sont cayé / éléner sont / son Cahier » — avec des erreurs phonologiques (ellé pour élèves, cayé pour cahier), une accentuation erronée, une segmentation fautive et une absence de majuscules et de ponctuation

(S2 CA1 figure dans l'annexe 3, corpus 5)

A2, en revanche, ne démarre pas. Il admet ne pas avoir écouté et demande la répétition de la phrase. Lorsqu'il se met à écrire, il manifeste une grande tension : écriture appuyée, nombreux effacements, longues hésitations. Il produit : « Les enfant son éclé rami o / son ca ». (S2CA2 figure dans l'annexe 3, corpus 5)

L'enseignante écrit ensuite la phrase correcte au tableau et demande aux élèves de corriger leur production. Elle pose la question : « Est-ce que vous avez bien écrit son et sont ? » puis annonce formellement : « Notre leçon d'orthographe aujourd'hui porte sur son et sont. »

Elle engage ensuite un questionnement oral : « Est-ce que son ici est un verbe ou non ? » et explique que sont est le verbe être conjugué au présent. Ni A1 ni A2 ne participent à cet échange. Leur silence, leur posture fermée et leur regard fuyant témoignent d'une peur de se tromper et d'un manque de confiance en eux.

- Etape 3 — Conjugaison du verbe être et analyse grammaticale

L'enseignante demande aux élèves de conjuguer le verbe être au présent sur la même feuille.

A1 écrit : « je suis, tu es, il on e, nous sommes, vous êtes, ils ont » — il substitue est par on e et sont par ont, confondant les deux verbes fréquents. Il n'achève pas la conjugaison : il écrit ils/elles ont au lieu de ils/elles sont, ce qui signifie que l'objectif d'identifier et d'écrire correctement sont n'est pas atteint.

A2 écrit : « je suis, tu es, il est, nous sommons, vous êtes » — il omet entièrement ils sont et confond les terminaisons de vous êtes. Il n'est pas parvenu à écrire la forme sont, ce qui confirme que l'objectif grammatical n'est pas atteint pour lui non plus.

L'enseignante interroge la classe : « En conjuguant le verbe être, comment avez-vous écrit son ? » A1 et A2 ne lèvent pas la main. L'enseignante explique alors que sont s'écrit avec un -t car il s'agit du verbe être. Elle passe ensuite à la phrase « Rami ouvre son cahier » et pose la question : « Pourquoi son ici ne prend-il pas de -t ? » Elle explique que le cahier appartient à Rami, et introduit ainsi la notion de déterminant possessif.

A1 reste figé, les yeux sur le tableau sans réelle attention. A2 répète mécaniquement les mots de ses camarades, sans compréhension manifeste du contenu grammatical.

- Etape 4 — Exercice interactif projeté et lecture à voix haute

L'enseignante efface le tableau et projette un exercice en ligne

(<https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-37300.php>).

Elle demande à chaque élève de lire une phrase à voix haute et de choisir entre son et sont.

Lorsque c'est le tour d'A1, il lit la phrase de manière saccadée (phrase 4 -Annexe 3-corpus 5), lente et difficilement compréhensible : « Les nouvelles ne (sont/son) pas bonnes ce matin. » Il choisit sont — réponse correcte — mais sans pouvoir justifier son choix. Lorsque l'enseignante lui demande pourquoi il a choisi sont, il ne parvient pas à expliquer. Sa réponse correcte semble donc relever du hasard plutôt que d'une maîtrise de la règle.

Lorsque c'est le tour d'A2, il refuse de lire la phrase malgré plusieurs sollicitations de l'enseignante. Face à ce refus persistant, E3P lit elle-même la phrase : « Il n'a pas voulu me donner (sont/son) nom. » A2 ne parvient pas à choisir la bonne réponse. Il se contente de répéter ce qu'un camarade de la classe a dit, sans compréhension réelle du choix effectué.

Durant le passage des autres élèves, A1 se balance sur sa chaise et A2 regarde dans le vide, tous deux totalement décrochés de l'activité collective.

- Etape 5 — Clôture de la séance

La séance se termine sans bilan oral formalisé ni correction collective des productions écrites. Aucune trace écrite de la règle n'est distribuée aux élèves et aucun prolongement à la maison n'est annoncé. La séance se clôt donc sans consolidation des apprentissages pour l'ensemble de la classe, et en particulier pour A1 et A2, dont les difficultés orthographiques n'ont pas fait l'objet d'une prise en charge individualisée.

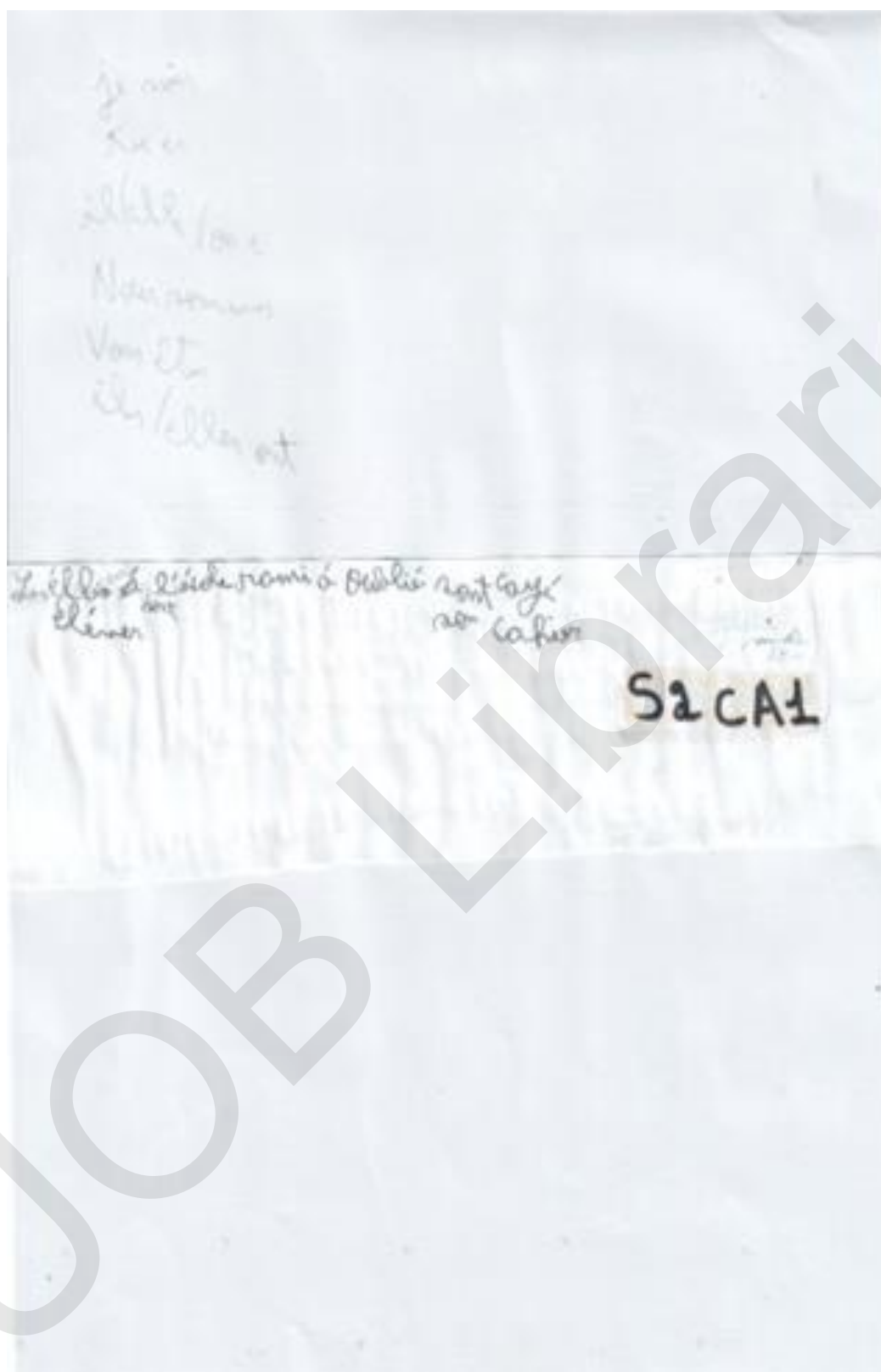
B. Grille d'observation(S2G) des étapes du déroulement de la séance munies des attitudes comportementales des apprenants A1 et A2

Moment de la séance	Domaine	Observation / Commentaire A1	Observation / Commentaire A2
Entrée dans l'activité	Motivation / engagement	Il ne trouve pas sa feuille, fouille distraitemment dans son sac. Il semble peu motivé et non préparé.	Il range encore ses affaires de la séance précédente. Désorganisé et lent à se mettre en route.
	Gestion de la tâche	Il regarde autour de lui, joue avec sa trousse. Attentif de façon très intermittente.	Lenteur d'exécution. Il ne sort pas sa feuille malgré la consigne.
	Comportement corporel	Regard dirigé vers l'extérieur. Corps peu orienté vers l'enseignante.	Tête baissée vers ses affaires. Il ne regarde pas l'enseignante. Transition difficile.

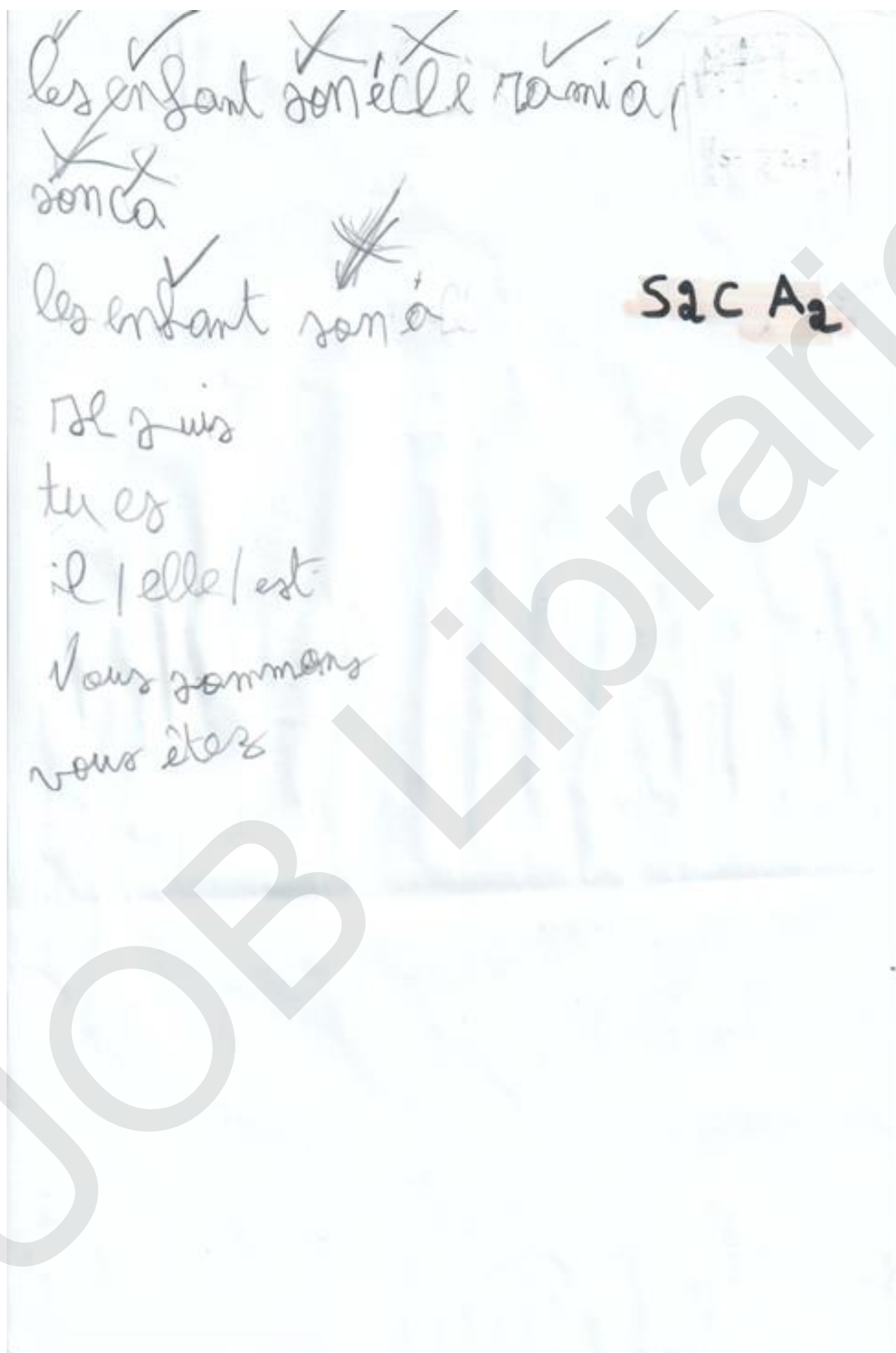
Dictée initiale et découverte de la règle	Compréhension orale	Il ne pose pas de questions. Il reste silencieux, visage neutre. Il commence à écrire sans attendre la fin de la consigne.	Il admet ne pas avoir écouté. Il demande la répétition de la phrase. Il regarde ses camarades avant de commencer.
	Langage corporel	Regard fixe vers le tableau, aucune expression faciale significative.	Sourcils froncés, posture tendue. Il tient son crayon avec force. Tension visible lors de l'écriture.
	Participation active	Il ne lève jamais la main. Il n'interagit pas oralement. Silence total lors du questionnement.	Il ne participe pas spontanément. Il tente parfois de répéter ce que disent les autres sans compréhension.
	Précision orthographique	Il écrit : « Les élév á l'ecole rami à oublie son cayé. » — accentuation erronée, confusion a/à, segmentation fautive, absence de majuscules et ponctuation.	Il écrit : « Les enfant son éclé rami o / son ca » — substitutions lexicales, confusion a/à, omission du -t dans sont.
Conjugaison du verbe être et analyse grammaticale	Stratégies de travail	Il écrit rapidement sans réfléchir, ne relit pas. Nombreuses erreurs d'inattention. Impulsivité dans la production écrite.	Il efface souvent, recommence plusieurs fois. Il semble hésitant et dépassé par la tâche.
	Précision orthographique	Il écrit : « je suis, tu es, il on e, nous sommes, vous êtes, ils ont. » — substitue sont par ont. Objectif non atteint.	Il écrit : « je suis, tu es, il est, nous sommons, vous êtes. » — omet ils sont, confond terminaisons. Objectif non atteint.
	Réaction à l'erreur	Il n'efface pas. Il ne semble pas conscient de ses erreurs. Aucune auto-correction spontanée.	Il efface souvent, semble stressé. Il essaie de corriger mais sans comprendre la règle.
	Écriture manuscrite	Écriture irrégulière, pressée, mots collés. Peu lisible.	Écriture lourde, difficile à lire. Nombreuses ratures. Effort graphique visible mais peu efficace.
	Attention lors de l'explication	Il reste figé, les yeux sur le tableau sans réelle attention. Il n'intègre pas la règle expliquée.	Il répète mécaniquement les mots des camarades. Aucune compréhension manifeste du contenu grammatical.
Exercice interactif projeté et lecture à voix haute	Interaction sociale	Peu d'interaction avec les camarades. Il se balance sur sa chaise durant le passage des autres.	Il observe les autres, copie leurs réponses sans dialogue. Il regarde dans le vide durant le passage des autres.
	Motivation / engagement	Peu expressif. Il ne montre aucun enthousiasme. Totalement décroché de l'activité collective.	Il refuse de lire malgré plusieurs sollicitations de l'enseignante. Il semble absent et résigné.
	Transfert des	Il choisit sont (réponse	Il ne parvient pas à choisir la

	connaissances	correcte) mais sans pouvoir justifier son choix. Réponse par hasard, sans maîtrise de la règle.	bonne réponse. Il répète ce qu'un camarade a dit sans compréhension réelle.
Clôture et bilan	Expression orale	Il ne prend pas la parole lors du bilan. Il reste silencieux jusqu'à la fin de la séance.	Il répond uniquement en répétant ce que d'autres disent. Aucune compréhension claire de la règle.
	Métacognition	Il ne verbalise aucune stratégie d'apprentissage. Aucune prise de conscience de ses difficultés.	Il dit qu'il a « copié ». Il ne comprend pas le sens des consignes. Absence totale de recul sur son parcours.
Posture globale	Posture assise	Il se balance régulièrement sur sa chaise. Gestes parasites fréquents.	Posture rigide, il s'appuie fortement sur son cahier. Il semble crispé.
	Regard	Regard fuyant, peu d'attention visuelle tout au long de la séance.	Regard vide, peu de mouvements. Signes visibles de stress.
	Langage non verbal	Peu d'expressions faciales. Soupirs occasionnels.	Soupirs fréquents, mâchoire crispée, regard inquiet.
	Gestion de la fatigue / stress	Il est agité vers la fin de la séance. Il perd progressivement en attention.	Très passif. Baisse d'énergie rapide. Mains crispées en fin de séance.
Interaction sociale	Relation avec l'enseignante	Il n'interpelle jamais l'enseignante. Il répond uniquement si sollicité directement.	Il évite le contact direct. Il ne réagit qu'aux sollicitations. Il cherche à passer inaperçu.
	Relation avec les pairs	Peu d'échanges. Tendance à imiter sans comprendre. Il copie les réponses des camarades.	Il regarde les autres pour se guider. Absence de coopération réelle.
	Estime de soi	Il ne manifeste ni satisfaction ni frustration. Attitude neutre et désengagée.	Il dit à voix basse « je ne sais pas ». Il baisse les yeux. Il se replie sur lui-même face à la difficulté.

S2CA1 : : Copie de l'apprenant A1 à la deuxième séance



S2CA2 : : Copie de l'apprenant A2 à la deuxième séance



S2E : L'exercice d'interaction est proposé après la dictée, lors de la deuxième séance.

★ Débutants  [Twitter](#) [Partager](#)

S2E

Exercice de français "Son ou Sont ? - cours de français" créé par [bridg](#) avec [le générateur de tests - créez votre propre test !](#) [Plus de cours et d'exercices de [bridg](#)]

[Voir les statistiques de réussite](#) de ce test de français

⚠ Merci de vous [connecter à votre compte](#) pour sauvegarder votre résultat.

1. Les enfants dans la classe.
2. Tes habits préparés sur la chaise.
3. Baisse le de ta radio s'il te plaît !
4. Les nouvelles ne pas bonnes ce matin.
5. Cet avion vient de passer le mur du .
6. Ce vieil oreiller est rempli avec du .
7. Les violons au premier rang de l'orchestre.
8. Il n'a pas voulu me donner nom.
9. Il vient de prendre sac et de sortir.

• **Corpus 6 : Analyse d'une activité d'Expression orale : « Dans la peau d'un inventeur » relatif à la troisième séance⁷⁴**

Tableau récapitulatif de la S3

Date/ Durée	Effectif	Activité	Support	Outils	Objectifs de la séance :
29 avril 2025 40 minutes	25 élèves	Expression orale — présentation individuelle	Consigne écrite distribuée aux élèves et aux parents (Annexe 3, S3E)	- Aucun support visuel requis — préparation orale uniquement	• Développer les compétences d'expression orale à travers une courte présentation individuelle • Se présenter comme un inventeur célèbre (nom, époque, métier) • Décrire son invention (forme, utilisation) • Expliquer à quoi elle sert et pourquoi elle est importante

A. Déroulement de la séance

Le déroulement de la séance s'organise en cinq étapes :

• **Etape 1 — Entrée dans l'activité et mise en place**

L'enseignante (E3P) entre dans la classe et tente d'installer le calme. La séance débute dans un climat particulièrement agité : les élèves discutent entre eux, se déplacent librement et rient, rendant difficile la mise en place de l'activité. E3P explique le déroulement : chaque élève devra venir à tour de rôle présenter son inventeur devant la classe. Malgré ses efforts pour rétablir l'ordre, l'ambiance reste bruyante tout au long de la séance. « La grille d'observation de cette séance est présentée en Annexe 3 (S3G). Les préparations écrites des apprenants A1 et A2 sont également consignées en Annexe 3 (S3CA1 ; S3CA2). »

S3GLa grille d'observation de la séance

S3CA1 La copie — fiche écrite par la sœur d'A1

S3CA2La copie — fiche tapée par la mère d'A2

Il convient de rappeler que la consigne transmise aux élèves et aux parents précisait que la préparation devait être réalisée *uniquement à l'oral*, sans recours à un support écrit ou visuel. Or, plusieurs élèves, dont A1 et A2, se présentent avec des fiches écrites préparées à la maison avec l'aide de leurs parents. La mère d'A2 a tapé le texte à l'ordinateur, tandis que la présentation de A1 a été rédigée à la main par sa sœur.

⁷⁴ Dans l'annexe 3, le corpus 6 relatif à la séance S3 renferme le déroulement la grille d'observation S3G, la consigne distribuée aux élèves et aux parents S3E, ainsi que les fiches de préparation des apprenants S3CA1, S3CA2

• Etape 2 — Présentation collective des élèves

Les élèves passent à tour de rôle devant la classe pour présenter leur inventeur. La majorité s'exprime de manière fluide, sans support écrit, en utilisant des gestes et en maintenant un contact visuel avec le public. Leurs présentations sont courtes mais cohérentes, conformément à la consigne orale donnée.

Durant ce temps, A1 et A2 attendent leur tour dans des attitudes très différentes. A1 semble tendu, il regarde sans cesse sa feuille. A2, quant à lui, est distrait, parlant avec ses voisins jusqu'à ce que son nom soit prononcé par l'enseignante.

• Etape 3 — Passage d'A1 devant la classe

Lorsque c'est le tour d'A1, il se lève lentement et se dirige vers le devant de la classe, tenant sa feuille d'une main visible tremblante. Contrairement à la consigne qui exigeait une présentation orale sans support, A1 lit intégralement le texte rédigé à la main par sa sœur. Sa lecture est lente, saccadée et difficilement compréhensible : il déchiffre les mots un à un, place son doigt sur chaque mot pour ne pas perdre sa ligne, marque de longues pauses et articule avec peine les termes complexes — comme le mot *industriel* qu'il ne parvient pas à prononcer correctement. L'enseignante l'aide en lui indiquant ses erreurs de prononciation au fur et à mesure. A1 lit sans lever les yeux, sans intonation, sans interaction avec le public, centré uniquement sur le déchiffrement mot à mot.

À l'issue de sa lecture, E3P l'encourage chaleureusement et le félicite. La classe applaudit. A1 retourne à sa place, l'air soulagé, évitant tout contact visuel avec ses camarades. Une fois assis, il sort une paire de ciseaux de son pupitre et commence à découper sa feuille en petits morceaux.

• Etape 4 — Passage d'A2 devant la classe

A2 semble surpris lorsque son nom est appelé. Il cherche sa feuille parmi ses affaires, ajuste ses lunettes et se lève lentement. Sa posture est rigide, ses mains tremblent légèrement. Il commence à lire d'une voix basse, souvent inaudible, une fiche tapée à l'ordinateur par sa mère. Sa lecture est hachée et marquée par de nombreuses répétitions de syllabes pour tenter de déchiffrer les mots complexes : « *trans... transmission... transmi... transmission des connais... connaissances* ». Il omet plusieurs articles et confond les sons complexes — notamment dans les mots *Écosse*, *vibraphone* et *Édimbourg*. Son attention est entièrement mobilisée par le décodage, sans aucune prise de sens ni interaction avec le public.

Son ton reste monotone tout au long de la présentation. Il évite le regard de ses camarades et attend un signe de validation de l'enseignante après chaque phrase, traduisant une forte dépendance à l'approbation de l'adulte. À l'issue de sa lecture, E3P le félicite

également, ce qui provoque un léger sourire chez A2, rapidement effacé. La classe applaudit. A2 retourne à sa place et observe passivement les présentations de ses camarades, sans réagir ni interagir.

• Etape 5 — Clôture de la séance

Les autres élèves de la classe passent à leur tour de manière très rapide. Chacun présente son inventeur à l'oral, sans support écrit, en s'appuyant uniquement sur ses souvenirs et ses gestes. La sonnerie retentit à l'issue des présentations. L'enseignante remercie les élèves et quitte la classe sans effectuer de bilan oral ni de retour sur les présentations. Aucune correction, aucune reformulation et aucun prolongement pédagogique ne sont proposés à l'issue de la séance.

B. Grille d'observation(S3G) des étapes du déroulement de la séance munies des attitudes comportementales des apprenants A1 et A2

Moment de la séance	Domaine	Observation / Commentaire A1	Observation / Commentaire A2
Entrée dans l'activité et mise en place	Motivation / engagement	Il semble tendu dès le début. Il regarde sans cesse sa feuille écrite. Peu attentif aux explications de l'enseignante.	Distrait, il parle avec ses voisins. Il ne prête pas attention aux consignes données par l'enseignante.
	Gestion de la tâche	Il a apporté une fiche écrite à la main par sa sœur, contrairement à la consigne orale. La préparation a été réalisée avec l'aide de la famille.	Il a apporté une fiche tapée à l'ordinateur par sa mère, contrairement à la consigne orale. Préparation réalisée avec l'aide de la famille.
	Comportement corporel	Corps orienté vers sa feuille. Peu de contact visuel avec l'enseignante ou les camarades.	Corps tourné vers ses voisins. Posture décontractée mais non concentrée sur la tâche à venir.
Attente du passage — présentation collective	Attention et écoute	Il ne regarde pas les camarades qui présentent. Regard fixé sur sa feuille. Attente anxieuse de son tour.	Il parle avec ses voisins pendant les présentations des camarades. Il ne suit pas les exposés.
	Réactions émotionnelles	Tension visible : mains crispées sur la feuille, regard fuyant, corps fermé.	Il semble absent et désinvesti. Il ne réagit pas aux applaudissements des camarades.
Passage d'A1 devant la classe	Fluidité et expression orale	Il lit sa feuille mot à mot, de manière saccadée et lente. Aucune fluidité. Lecture difficilement compréhensible pour le public.	— (A1 est en train de passer)
	Exactitude et prononciation	Il ne parvient pas à prononcer les mots complexes (ex. : industriel). L'enseignante lui signale ses erreurs pendant la lecture.	— (A1 est en train de passer)

	Stratégies de compensation	Il place son doigt sur chaque mot pour ne pas perdre sa ligne. Il dépend fortement du support écrit préparé à la maison pour réaliser sa présentation.	— (A1 est en train de passer)
	Réactions émotionnelles	Il lit sans lever les yeux, sans intonation. Aucune interaction avec le public. Air soulagé au retour à sa place.	— (A1 est en train de passer)
	Comportement après le passage	Il évite tout contact visuel. Il sort une paire de ciseaux et découpe sa feuille en petits morceaux — décharge émotionnelle intense.	— (A1 est en train de passer)
Passage d'A2 devant la classe	Motivation / engagement	— (A2 est en train de passer)	Il semble surpris d'être appelé. Il cherche sa feuille parmi ses affaires. Il se lève lentement, sans préparation apparente.
	Fluidité et expression orale	— (A2 est en train de passer)	Il lit d'une voix basse, souvent inaudible. Lecture hachée, marquée par de nombreuses répétitions syllabiques : « trans... transmission... transmi... »
	Exactitude et prononciation	— (A2 est en train de passer)	Il confond les sons complexes : Écosse, vibraphone, Édimbourg. Il omet plusieurs articles. Aucun accès au sens.
	Stratégies de compensation	— (A2 est en train de passer)	Dépendance totale au texte tapé par sa mère. Il attend un signe de validation de l'enseignante après chaque phrase.
	Réactions émotionnelles	— (A2 est en train de passer)	Posture rigide, mains tremblantes. Ton monotone, regard fuyant. Léger sourire à la fin, rapidement effacé.
Clôture de la séance	Participation et écoute	Retourné à sa place, il ne participe pas aux applaudissements. Il évite tout contact visuel avec les camarades.	Il observe passivement les présentations des autres élèves. Aucune réaction, aucune interaction.
	Bilan pédagogique	Séance terminée sans bilan oral ni retour sur les présentations. Aucune correction, aucune reformulation et aucun prolongement pédagogique proposés. L'enseignante quitte la classe à la sonnerie.	
Posture globale	Posture assise / debout	Mains crispées sur sa feuille avant son passage. Corps voûté pendant la lecture. Soulagé mais fermé au retour à sa place.	Posture rigide lors du passage. Mains tremblantes. Corps peu orienté vers le public.
	Regard	Regard rivé sur sa feuille pendant toute la présentation. Il évite le regard du public et de l'enseignante.	Regard fuyant, dirigé vers le sol ou la feuille. Aucun contact visuel avec le public.

	Langage non verbal	Aucune gestuelle d'accompagnement. Voix monotone et inaudible. Très faible expressivité pendant la présentation.	Aucun geste illustratif. Voix très basse, ton plat. Expressivité très faible pendant et après la présentation.
	Gestes d'auto-réassurance	Il découpe sa feuille en petits morceaux — comportement pouvant traduire une tension émotionnelle importante.	Il ajuste ses lunettes avant de se lever. Sourire fugace à la fin, rapidement effacé. Repli immédiat sur lui-même.
Interaction sociale	Relation avec l'enseignante	Il dépend de l'aide de l'enseignante pour corriger ses erreurs pendant la lecture. Aucune initiative de sa part.	Il attend un signe de validation après chaque phrase. Forte dépendance à l'approbation de l'adulte.
	Relation avec les pairs	Il reste en retrait après son passage et n'interagit pas avec les autres élèves. Il évite tout contact après son passage. Aucune interaction verbale.	Il observe passivement les autres sans réagir. Il ne participe pas aux applaudissements collectifs.
	Estime de soi	Soulagement visible après le passage mais aucune fierté. Il découpe sa feuille après son passage, ce qui peut traduire un malaise ou une tension persistante.	Léger sourire à la fin, rapidement effacé. Il baisse les yeux et se replie. Il ne manifeste pas de satisfaction visible.

S3E : : L'exercice proposé à la troisième séance :

Classe : CE2

Activité : Expression Orale

S3E

Français:

Chers élèves, chers parents,

Dans le cadre de nos activités de production orale, les élèves vont préparer une petite présentation intitulée "Dans la peau d'un inventeur".

Objectif :

Chaque élève devra se mettre dans la peau d'un inventeur célèbre et présenter (en quelques phrases) son invention sous forme d'une réplique orale.

Il devra :

- Se présenter comme l'inventeur (nom, époque, métier).
- Décrire son invention (forme, utilisation).
- Expliquer à quoi elle sert et pourquoi elle est importante.

!!!! Préparez uniquement votre texte à l'oral.

Aucun support visuel (carton, maquette, vidéo, PowerPoint...) n'est nécessaire

S3CA1 : Copie de l'apprenant A1 à la troisième séance, préparée par la sœur de A1.

entrepreneur = hommes d'affaires.

S3CA1
99ans³

George Charles Devol (1912 - 2011).

était un inventeur et entrepreneur américain.

Il est connu par son création du premier robot industriel programmable qui se appelle unimate.

Le mot Unimate est une combinaison de deux mots Universal et automate.

Unimate c'est le nom du premier robot industriel programmable.

Cette invention est très importante

car : 1) Aide à manipuler des pièces ~~chauds~~ chaudes et dangereuses.

2) Il effectue des tâches répétitives avec précision.

3) Il améliorait la sécurité.

S3A2 : Copie de l'apprenant A2 à la troisième séance, tapée par la mère de A2

S₃CA2

Alexander Graham Bell, né le 3 mars 1847 à Édimbourg en Écosse et mort le 2 août 1922 au Canada.

Il est un scientifique, un ingénieur et un inventeur scotto-canadien.

Le premier téléphone a été industrialisé par Alexander Graham Bell en 1877. Ce téléphone était aussi appelé vibraphone. Il était composé de bois et de fil trempé dans de l'acide, pour favoriser la transmission des ondes sonores.

Le téléphone permet à n'importe qui, où qu'il soit, de joindre ses connaissances et de rester en contact en permanence avec le monde entier.

ANNEXE D : Observations de Classe : Niveau EB4

L'observation porte sur trois séances de français réalisées en classe d'EB4 auprès de l'apprenant A3.

Chaque séance est présentée de manière détaillée et comprend : le déroulement de la séance, la grille d'observation (G) relative aux interactions et aux attitudes de l'apprenant dyslexique, ainsi que, pour chaque étape de la séance (S), le support pédagogique (leçon ou texte) (L), les activités proposées (E). Les 3 corpus 7-8 et 9 ne renferment pas de copies produites par l'élève A3.

– Corpus 7 : documents relatifs à la quatrième séance observée (S4), comprenant le déroulement de la séance, la grille d'observation (S4G), le texte support « Des petits trous au bout des doigts » (S4L), les activités proposées (S4E).

– Corpus 8 : documents relatifs à la cinquième séance observée (S5), comprenant le déroulement de la séance, la grille d'observation (S5G), le support de l'activité de lecture et d'expression orale « La chèvre de Monsieur Seguin » (S5L), les activités proposées (S5E).

– Corpus 9 : documents relatifs à la sixième séance observée (S6), comprenant le déroulement de la séance, la grille d'observation (S6G), le support d'orthographe portant sur les homophones grammaticaux « est » (verbe être) / « et » (S6L), les activités proposées (S6E).

• **Corpus 7 : Analyse d'une activité de lecture « Des petits trous au bout des doigts »** relatif à

La quatrième séance ⁷⁵

Tableau récapitulatif de la S4 :

Date/ Durée	Effectif	Activité	Support	Outils	Objectifs de la séance :
6 mai 2025 40 minutes	25 élèves	Lecture compréhension de l'écrit (LCE)	Manuel scolaire, p. 90 — Texte : « Des petits trous au bout des doigts » (Annexe 4, S4L, corpus 8)	- Manuel scolaire, tableau interactif (projection du texte et de l'illustration)	• Développer la lecture à voix haute à partir d'un texte narratif • Répondre à des questions de compréhension globale • Enrichir le vocabulaire à partir du texte

A. Déroulement de la séance

Le déroulement de la séance s'organise en cinq étapes :

• **Etape 1 — Entrée dans l'activité et mise en place**

La séance débute par un moment d'accueil. L'enseignante salue les élèves et leur demande d'ouvrir leur manuel à la page 90. Le texte et l'illustration correspondante sont projetés au tableau interactif. L'enseignante présente le titre du texte et l'image qui l'accompagne afin d'introduire la leçon.

A3, assis au fond de la classe près de la fenêtre, semble distrait dès le début : il rit sans raison apparente, se ronge les ongles et joue avec sa trousse. Il ne prépare pas son matériel spontanément et ne suit pas les consignes initiales. Pour le recentrer, l'enseignante l'interpelle directement : « *Est-ce que le monstre est gentil ou fait-il peur ?* » A3 répond

Dans l'annexe 4, le corpus 7 relatif à la séance S4 renferme le déroulement et la grille d'observation S4G ainsi que le texte exploité S4L. Aucune copie d'apprenant n'a été recueillie lors de cette séance.

timidement : « *Non, il est gentil.* » L'enseignante le félicite avec bienveillance : « *Très bien, A3.* » La grille d'observation de cette séance est présentée en Annexe 4 (S4G).

- Etape 2 — Lecture silencieuse du premier paragraphe

L'enseignante demande aux élèves de lire silencieusement le premier paragraphe, appelé le chapeau : « Suite aux moqueries de ses camarades... mère Madeleine. »

A3 tente de suivre le texte du doigt tout en se rongant les ongles, mais il ne parvient pas à déchiffrer le passage : son regard reste bloqué sur la première ligne, sans articulation ni progression visible. À la fin du temps imparti, il n'a pas terminé la première phrase, contrairement à ses camarades.

- Etape 3 — Lecture collective à voix haute et travail sur le vocabulaire

L'enseignante enchaîne par une lecture collective à voix haute. Elle demande à plusieurs élèves de lire à tour de rôle et travaille le vocabulaire en posant des questions. Lorsqu'elle demande la signification du mot « intrigué », A3 ne réagit pas. L'enseignante écrit alors le mot au tableau et le segmente en syllabes, mais A3 ne parvient toujours pas à le décoder.

Lorsque c'est le tour d'A3 de lire à voix haute, il semble perdu : il cherche la ligne où se trouve la classe, observe son voisin et place son doigt sur le texte. Après une indication de l'enseignante, il commence sa lecture. Celle-ci est lente, saccadée et semée d'erreurs : il lit « ma aime » au lieu de « m'aime », confond certaines lettres et omet des syllabes. Sa voix est faible, sans intonation, et il perd rapidement le fil du texte. L'enseignante poursuit ensuite par une lecture rapide à voix haute pour rattraper le rythme de la classe.

- Etape 4 — Désengagement progressif d'A3

Après son tour de lecture, A3 détourne son regard vers la fenêtre, soupire et cesse de participer. Quelques minutes plus tard, il demande à aller aux toilettes. À son retour, il range son manuel avant même la fin de la séance, sans attendre la clôture de l'activité. Lorsque les élèves notent les devoirs dans leur cahier, A3 ne sort pas le sien et reste immobile.

- Etape 5 — Clôture de la séance

À la sonnerie, A3 se lève rapidement et quitte la classe sans interaction avec l'enseignante ni avec ses camarades. La séance se termine sans bilan oral formalisé ni retour individualisé sur les difficultés observées chez A3. Aucun prolongement pédagogique ni devoir spécifique n'est annoncé à l'intention de l'apprenant.

B. Grille d'observation(S4G) des étapes du déroulement de la séance munies des attitudes comportementales de l'apprenants A3

Moment de la séance	Domaine	Observation / Commentaire A3
Avant la lecture	Motivation / engagement	Aucun enthousiasme visible. Il ne prépare pas son livre, joue avec sa trousse, rit sans raison apparente. Il a besoin d'un rappel direct de l'enseignante pour entrer dans l'activité.
	Gestion de la tâche	Il ne suit pas les consignes initiales. Distract par ses affaires personnelles. Il répond timidement lorsque l'enseignante l'interpelle directement : « Non, il est gentil. »
	Comportement corporel	Posture affaissée, appui sur les coudes. Tête penchée vers ses affaires. Il se ronge les ongles. Peu de contact visuel avec l'enseignante ou le tableau.
Lecture silencieuse	Suivi du texte	Il tente de suivre le texte du doigt mais sans progression réelle. Son regard reste bloqué sur la première ligne. Il ne termine pas le premier paragraphe dans le temps imparti.
	Concentration	Distract, il joue avec sa trousse entre deux tentatives de lecture. Il suit du doigt sans lire réellement. Concentration très faible et discontinue.
	Signes d'incompréhension	Il ne comprend pas certains mots, semble confus. Il ne pose aucune question. Sourcils froncés, tête inclinée, visage figé.
Lecture à voix haute	Fluidité et rythme	Lecture très hachée, hésitations fréquentes, découpe inappropriée des mots. Il ne suit pas le rythme de la classe. Longues pauses non justifiées entre les mots.
	Exactitude	Il lit « ma aime » au lieu de « m'aime ». Confusions de lettres (b/d), inversions et omissions de syllabes. Erreurs fréquentes sur les mots. Il ne parvient pas à décoder le mot « intrigué » même après sa segmentation syllabique au tableau.
	Stratégies de compensation	Il utilise son doigt pour suivre le texte. Il observe son voisin avant de commencer à lire. Il cherche la ligne où se trouve la classe avant de prendre la parole.
	Expression orale	Prononciation hésitante, sons mal articulés. Voix faible, sans intonation. Vocabulaire limité. Lecture difficilement compréhensible pour le public.
	Réactions émotionnelles	Grimaces fréquentes après les erreurs. Il évite le regard de l'enseignante. Regard dirigé vers la fenêtre dès que sa lecture est terminée. Il soupire et cesse de participer.
Exploitation et questionnement	Participation orale	Il ne participe plus aux échanges après son tour de lecture. Il détourne le regard vers la fenêtre et cesse

		toute participation. Il ne répond pas aux questions collectives.
	Désengagement progressif	Il demande à aller aux toilettes. À son retour, il range son manuel avant la fin de la séance. Il ne sort pas son cahier pour noter les devoirs. Il reste immobile, regard absent.
	Clôture de la séance	À la sonnerie, il se lève rapidement et quitte la classe sans interaction avec l'enseignante ni avec ses camarades. Aucun échange verbal à la sortie.
Posture globale	Posture assise	Posture avachie tout au long de la séance. Il s'appuie sur ses coudes, se balance régulièrement sur sa chaise. Tête souvent penchée ou appuyée sur la main.
	Position de la tête	Tête souvent penchée ou appuyée sur la main. Il se redresse rarement. Signe de fatigue ou de découragement persistant.
	Regard	Dirigé vers le plafond, la fenêtre ou ses affaires. Peu de contact visuel avec le texte ou l'enseignante.
	Mouvements des bras / mains	Il manipule souvent sa trousse. Doigt posé sur le texte sans coordination réelle. Il se ronge les ongles.
	Agitation corporelle	Il se tortille sur sa chaise. Il change fréquemment de position. Il croise et décroise les jambes.
	Gestes d'auto-réassurance / Signes de fatigue	Il se gratte la tête, soupire, se frotte les mains. Étirements discrets en fin de séance. Regard absent par moments.
Interaction sociale	Relation avec l'enseignante	Il évite le regard de l'enseignante. Il ne demande jamais d'aide spontanément. Il répond uniquement lorsqu'il est interpellé directement. Il reste passif lors des activités collectives. Il rit nerveusement ou baisse la tête lorsqu'il fait une erreur.
	Relation avec les pairs	Il reste en retrait. Il observe ses camarades sans les solliciter. Il semble isolé pendant les échanges collectifs.
	Expression verbale	Réponses très brèves, souvent hors sujet. Il n'intervient pas spontanément. Il ne pose aucune question pendant toute la séance.
	Réactions aux erreurs	Il rit nerveusement, détourne le regard. Il ne cherche pas à se corriger. Il reste figé après chaque erreur.
	Langage non verbal	Bras croisés, regard vers la porte. Posture peu tournée vers les autres. Absence de sourire ou de signe d'engagement social.

Lecture et compréhension

Le sais-tu ?

À l'origine, un « copain » était une personne avec laquelle on partageait le pain (« co » vient du latin cum qui signifie « avec »). Aujourd'hui, « copain » est un mot utilisé à l'oral comme synonyme de « camarade ».

les monstres sur les murs :
des monstres amusants peints
sur les murs de l'hôpital.



saisir : comprendre.

Des petits trous
au bout des doigts

Épisode 2

Suite aux moqueries de ses camarades d'école, Paul a arrêté son traitement contre le diabète et a dû retourner à l'hôpital. Il est en compagnie d'Arthur, un autre jeune malade, et il reçoit la visite de son amie Anaïs, qui est accompagnée de sa grand-mère Madeleine.

Je n'avais pas envie de rentrer. J'avais envie de rester comme ça toujours. Avec Arthur, avec les monstres sur les murs, avec les visites de ceux qui m'aiment.

Arthur m'a poussé du coude :

— T'es pas content ?

J'ai haussé les épaules sans répondre, mais devant leurs regards intrigués, j'ai dû m'expliquer :

— Je déteste la récré. Depuis que je suis malade, rien n'est plus pareil. Ici au moins, je suis...

Je n'ai pas trouvé le mot. Arthur a complété :

— ... protégé ?

— C'est ça... Quand je suis dehors, je voudrais qu'on m'oublie.

Madeleine a demandé :

— Qu'on t'oublie ou qu'on oublie que t'es malade ?

Je n'ai pas su répondre. Elle a continué :

— Ta maladie est difficile à comprendre. Tu ne la vois pas. Tu ne la sens pas. Mais elle t'attaque. C'est une maladie silencieuse... Tu dois parler à sa place !

Je l'ai regardée sans saisir.

Je comprends le texte

1. Rappelle-toi l'épisode 1 (p. 88-89). Résume-le oralement.
2. Lis l'épisode 2. Où se passe la première partie (l. 1 à 32) ? la seconde partie (l. 33 à 46) ?
3. Paul est-il heureux de quitter l'hôpital ? Pourquoi ?
4. Que penses-tu de la question de Madeleine (l. 14) ?

5. a. Quel conseil Madeleine donne-t-elle à Paul ? Pourquoi ?
b. Paul suit-il ce conseil ? Pour quelle raison ?
6. « Je leur ai tout expliqué. » (l. 33)
a. Quels personnages sont désignés par le pronom personnel « leur » ?
b. Quelles explications Paul donne-t-il ?
7. Paul trouve-t-il sa place auprès de :
a. ses camarades ?
b. la maîtresse ?
c. sa mère ?
Explique tes réponses.

- Corpus 8 Expression orale « La chèvre de Monsieur Seguin » relatif à la cinquième séance⁷⁶

Tableau récapitulatif de la S5 :

Date/ Durée	Effectif	Activité	Support	Outils	Objectifs de la séance :
15 mai 2025 40 minutes	25 élèves	Lecture partagée et expression orale	Livre de la BCD — La chèvre de Monsieur Seguin (Annexe 4, S5L, corpus 9)	- Exemplaires du conte, tapis en demi-cercle	• Développer la lecture partagée à partir d'un album de jeunesse • Développer les compétences d'expression orale à travers une présentation en binôme • Mobiliser les représentations des élèves autour du texte et de l'image

A. Déroulement de la séance

Le déroulement de la séance s'organise en cinq étapes :

• Etape 1 — Entrée dans l'activité et mise en place à la bibliothèque

La séance se déroule à la bibliothèque scolaire, dans un cadre plus informel et convivial que la classe ordinaire. Les élèves commencent par rendre les livres empruntés lors de la séance précédente. L'enseignante (E3P) les invite ensuite à s'asseoir en demi-cercle sur le tapis. Chaque élève a son conte « *La chèvre de Monsieur Seguin* » support du travail du jour (Annexe 4, S5L, corpus 8)

• Etape 2 — Introduction orale et mobilisation des représentations

L'enseignante ouvre la séance par une série de questions orales visant à introduire la lecture et à mobiliser les représentations des élèves. Elle pose successivement les questions suivantes : « *Pourquoi lisons-nous ?* », puis « *C'est quoi monsieur ?* » en référence au titre, « *Quel est le titre du livre ?* » et « *Qui est l'auteur ?* » Elle annonce également que la classe va lire le conte ensemble et invite chaque élève à observer la couverture et à s'exprimer librement sur ce qu'il voit.

La majorité des élèves répondent avec enthousiasme et aisance, prenant spontanément

⁷⁶ Dans l'annexe 4, le corpus 8 relatif à la séance S5 renferme le déroulement et la grille d'observation S5G ainsi que le support de livre S5L. Aucune copie d'apprenant n'a été recueillie lors de cette séance.

la parole et décrivant l'illustration avec précision. A3, en revanche, garde le silence. Il évite le regard de l'enseignante, joue avec ses pieds et semble peu attentif aux échanges collectifs. Lorsqu'il est interrogé directement sur la couverture, il répond brièvement : « *une chèvre* », sans développer ni décrire davantage l'image, et sans établir de lien avec le titre ou l'auteur.

L'enseignante invite ensuite chaque élève à s'exprimer individuellement sur ce qu'il observe. Si la grande majorité des élèves s'expriment facilement et de manière spontanée, A3 ne prend aucune initiative personnelle. Il a besoin d'être sollicité directement pour produire une réponse, laquelle reste extrêmement brève et sans développement

• **Etape 3 — Lecture de la quatrième de couverture à tour de rôle**

L'enseignante présente la quatrième de couverture du conte et invite les élèves à la lire à tour de rôle. Pendant cette phase de lecture, A3 manifeste des signes de désorientation : il peine à repérer la ligne à suivre et doit s'aider du geste de son voisin pour localiser le passage. Lorsque c'est son tour, sa lecture est lente, hachée et monotone, marquée par des hésitations fréquentes. Il confond certains mots, en devine d'autres ou les omet, manifestant des difficultés de décodage caractéristiques.

L'enseignante lit ensuite la quatrième de couverture à voix haute. A3 ne suit pas le texte sur son exemplaire : il regarde l'enseignante sans pour autant s'engager dans l'écoute active. À la question « *Qu'as-tu compris ?* », il reste muet, manipulant distraitement son livre et évitant le regard de l'enseignante.

Durant les échanges collectifs qui suivent, A3 devient progressivement désengagé. Alors que ses camarades interagissent avec l'enseignante, il commence à enlever l'étiquette de son nom collée sur la couverture de son exemplaire, signe d'un désintérêt croissant et d'un retrait de la tâche.

• **Etape 4 — Questionnement collectif et activité en binôme**

L'enseignante pose plusieurs questions de réflexion : « *Que pensez-vous de cette chèvre ?* », « *Quelles sont vos idées ?* » A3, visiblement ennuyé, fait des grimaces et ne comprend pas toujours les questions posées. Il ne participe pas aux échanges collectifs.

L'enseignante propose ensuite une activité en binôme : chaque paire d'élèves dispose de cinq minutes pour préparer une présentation du conte destinée à un camarade qui ne le connaît pas. A3, associé à un pair, ne prend pas part à l'échange. Il laisse son camarade parler seul et ne tente aucune intervention, même lorsque l'enseignante passe près d'eux.

Lors du passage de chaque binôme devant la classe, c'est le camarade d'A3 qui prend entièrement en charge la présentation. A3 reste silencieux, sans participation verbale ni gestuelle. Il n'intervient à aucun moment durant cette phase.

• Etape 5 — Clôture de la séance

Les autres binômes présentent le conte de manière rapide et synthétique. La séance se clôt dans le calme. L'enseignante demande aux élèves de se lever et de retourner en classe. Aucun retour individualisé n'est effectué à l'égard d'A3, qui reste silencieux jusqu'à la fin. La séance se termine sans bilan oral formalisé ni prolongement pédagogique annoncé.

B.Grille d'observation(S5G) des étapes du déroulement de la séance munies des attitudes comportementales de l'apprenants A3

Moment de la séance	Domaine	Observation / Commentaire A3
Avant la lecture	Motivation / engagement	Il reste en retrait et semble peu attentif aux échanges collectifs. Il s'installe lentement sur le tapis sans ouvrir son livre.
	Gestion de la tâche	Faible réceptivité. Il n'a pas réagi aux premières consignes orales. Il a du mal à rester concentré dès le début de l'activité.
	Comportement corporel	Cadre informel de la BCD — assis sur le tapis en demi-cercle. Malgré ce cadre plus convivial, A3 reste désengagé. Posture détendue mais non concentrée. Il joue avec ses pieds. Il évite le regard de l'enseignante. Il ne regarde pas l'exemplaire du conte.
Lecture silencieuse	Suivi du texte	Il peine à repérer la ligne à suivre. Il doit s'aider du geste de son voisin pour localiser le passage. Il ne suit pas le texte lorsque l'enseignante lit à voix haute.
	Concentration	Il ne suit pas la lecture de l'enseignante. Il manipule distraitemment son livre. Il enlève l'étiquette de son nom collée sur la couverture. Regard absent.
	Signes d'incompréhension	À la question « Qu'as-tu compris ? », il reste muet. Sourcils froncés, silences prolongés. Il ne pose aucune question. Il montre des signes visibles de confusion.
Lecture à voix haute	Fluidité et rythme	Lecture lente, hachée et monotone. Hésitations fréquentes. Il ne maintient pas une fluidité cohérente. Longues pauses entre les mots.
	Exactitude et prononciation	Il confond certains mots, en devine d'autres ou les omet. Difficultés d'articulation sur les mots longs ou nouveaux. Confusions phonologiques fréquentes.
	Stratégies de compensation	Il s'appuie sur le geste de son voisin pour se repositionner dans le texte. Il attend une indication de l'enseignante avant de commencer à lire.
	Expression orale	Il répond « une chèvre » sans développer. Vocabulaire limité, mots simples et peu variés. Phrases incomplètes ou mal structurées. Voix basse, sans intonation.
Exploitation et questionnement	Participation orale	Il ne participe pas aux échanges collectifs. Il hésite longtemps avant d'intervenir. Il n'exprime aucune idée sur

		la chèvre ni sur le conte lors du questionnement collectif.
	Activité en binôme	Il laisse entièrement son camarade prendre l'initiative. Il n'intervient pas lors de la préparation. Lors du passage devant la classe, il reste silencieux — c'est uniquement son camarade qui présente.
	Réactions émotionnelles	Visiblement ennuyé. Il fait des grimaces. Il ne comprend pas toujours les questions posées. Il se replie sur lui-même face à la difficulté.
	Métacognition	Il ne verbalise pas spontanément ses difficultés pendant la séance.
	Clôture de la séance	Il reste silencieux jusqu'à la fin. Aucun retour de l'enseignante à son égard. Il se lève calmement et retourne en classe sans interaction.
Posture globale	Posture assise	Posture peu orientée vers le groupe. Attitude de retrait. Corps affaissé sur le tapis, peu orienté vers l'enseignante ou le groupe.
	Regard	Il cherche le regard de l'enseignante avant de commencer une phrase. Il évite le regard de l'enseignante et des pairs.
	Langage non verbal	Il montre des signes de fatigue et d'anxiété pendant les prises de parole. Sourcils froncés lors des difficultés. Aucune gestuelle d'accompagnement.
Interaction sociale	Relation avec l'enseignante	Il attend une validation implicite avant de prendre la parole. Il répond uniquement lorsqu'il est directement sollicité.
	Relation avec les pairs	Il préfère ne pas parler. Il laisse son camarade présenter seul.
	Estime de soi	Il baisse les yeux et se replie sur lui-même face à la difficulté. Il ne manifeste aucune satisfaction visible.

S5L : conte exploité lors de la cinquième séance.



- **Corpus 9 Orthographe Homophones grammaticaux « est » (verbe être)**

et « et » relatifs à la sixième séance⁷⁷

Tableau récapitulatif de la S6 :

Date/ Durée	Effectif	Activité	Support	Outils	Objectif de la séance :
22 mai 2025 40 minutes	25 élèves	Orthographe grammaticale	Manuel scolaire, p. 194-195 — fiche projetée au tableau (Annexe 4, S6L ; S6E)	- Tableau interactif, manuel scolaire, feuille blanche individuelle	•Distinguer les homophones grammaticaux <i>est</i> (verbe être, 3e personne du singulier) et <i>et</i> (conjonction de coordination) •Comprendre et appliquer la règle dans des phrases dictées et des exercices écrits

A. Déroulement de la séance

Le déroulement de la séance s'organise en cinq étapes :

• Etape 1 — Entrée dans l'activité

La séance débute immédiatement après la récréation. Les élèves rejoignent la salle dans un climat agité, que l'enseignante (E3P) parvient à canaliser par une attitude calme et bienveillante. Elle annonce l'objectif du jour : apprendre à différencier les homophones grammaticaux *est* et *et*, fréquemment rencontrés dans les phrases. La fiche du manuel est projetée au tableau interactif.

Alors que la majorité des élèves suivent rapidement la consigne d'ouverture du

⁷⁷ Dans l'annexe 4, le corpus 9 relatif à la séance S6 renferme le déroulement et la grille d'observation S6G, la fiche de leçon projetée S6L ainsi que les exercices S6E. La feuille blanche d'A3 est consignée sous le code S6CA3

manuel à la page 194, A3 reste distrait : son regard est tourné vers la fenêtre et il discute avec son camarade. L'enseignante l'interpelle directement pour le recentrer. Il obéit avec lenteur. Ce démarrage lent illustre sa difficulté à entrer dans la tâche et à maintenir son attention après une transition. La grille d'observation de cette séance est présentée en Annexe 4 (S6G).

• Etape 2 — Découverte et présentation de la règle

L'enseignante engage un questionnement oral : « *Que signifient est et et ? Pouvez-vous donner des exemples ?* » Les élèves participent activement, levant la main avec enthousiasme. A3, lui, garde le silence. Lorsqu'il est sollicité directement par son prénom, il baisse la tête et ne formule aucune réponse.

L'enseignante projette ensuite la page 194 du manuel et invite les élèves à lire la phrase modèle : « *Le train est parti à l'heure. Il est arrivé en gare à midi.* » A3 est invité à lire cette phrase à voix haute. Sa lecture est lente, découpée et remplie d'erreurs caractéristiques : il ajoute des syllabes (*parliti* au lieu de *parti*), omet des mots (*le train est... en gare à midi*), confond des sons (*heure* devient *air*), fusionne des mots (*letrainest* lu comme un seul mot) et prononce incorrectement *est*, le traitant comme un mot régulier.

L'enseignante passe ensuite à la phase d'analyse grammaticale et pose deux questions : « *Si on remplace est par était, la phrase garde-t-elle le même sens ?* » et « *Quel est l'infinitif de est et de était ?* » Malgré plusieurs reformulations et gestes explicatifs, A3 ne réagit pas. Il semble perdu, se balance sur sa chaise et imite ses camarades sans formuler de réponse personnelle.

L'enseignante écrit alors au tableau les deux règles fondamentales :

- *et* = conjonction de coordination, pour relier des mots, des groupes ou des verbes
- *est* = verbe être, 3e personne du singulier

Elle invite ensuite les élèves à lire les trois phrases d'exemple dans le manuel, puis à relire silencieusement la leçon. A3 lit à voix basse, en syllabant chaque mot, avec une voix monotone et de longues pauses. Interrogé, il répond : « *Je ne sais pas... je n'arrive pas à dire.* » L'enseignante tente de le guider en reformulant la règle, mais A3 ne parvient pas à la restituer. Elle passe ensuite à la phrase « *Nous skions et patinons* » pour illustrer l'usage de *et* comme mot invariable servant à relier, ce qu'elle explique à la classe.

• Etape 3 — Dictée sur feuille blanche

L'enseignante demande aux élèves de prendre une feuille blanche. L'objectif est de dicter plusieurs phrases dans lesquelles les élèves doivent choisir entre *est* et *et*. Les autres

élèves s'exécutent sans difficulté. A3, quant à lui, reste immobile : son regard est fixe, il ne cherche pas de feuille et n'écrit rien. Son camarade lui tend une feuille, qu'il accepte, mais la feuille reste entièrement blanche. A3 n'a produit aucune trace écrite lors de cette phase, témoignant d'un évitement total de la tâche.

• **Etape 4 — Exercice en binôme (exercice 8, p. 195)**

L'enseignante projette l'exercice 8 de la page 195 du manuel et demande aux élèves de travailler en binôme. A3 ne dispose pas de son manuel : il suit l'exercice sur celui de son camarade. Durant cette phase, c'est le camarade d'A3 qui prend entièrement en charge la tâche : il lit les phrases, choisit les réponses et les écrit. A3 écoute sans participer, manifestant un soulagement visible de ne pas être directement sollicité. Il n'écrit rien, ne propose aucune réponse et n'interagit pas verbalement avec son binôme.

• **Etape 5 — Correction collective et clôture**

La séance s'achève par une correction collective au tableau. A3 reste immobile pendant cette phase : il n'écrit rien, ne participe pas aux échanges et ne corrige aucune production, faute d'avoir produit quoi que ce soit. La séance se termine sans retour individualisé à l'égard d'A3. Aucun prolongement pédagogique ni devoir spécifique n'est annoncé à son intention.

B.Grille d'observation(S6G) des étapes du déroulement de la séance munies des attitudes comportementales de l'apprenants A3

Moment de la séance	Domaine	Observation / Commentaire A3
Avant la leçon	Motivation / engagement	Aucune motivation visible. Il semble peu engagé au début de la séance. Distrait après la récréation, il discute avec son camarade. Il ne prépare pas son manuel spontanément. Il a besoin d'un rappel direct de l'enseignante.
	Gestion de la tâche	Il obéit avec lenteur lorsqu'il est interpellé directement. Entrée dans la tâche très lente et laborieuse après la transition récréation/classe.
	Comportement corporel	Regard tourné vers la fenêtre. Corps orienté vers son camarade plutôt que

		vers le tableau. Posture peu attentive dès le début de la séance.
Lecture silencieuse	Suivi du texte	Il relit la leçon à voix basse en syllabant chaque mot. Longues pauses entre les mots. Il ne parvient pas à lire de manière fluide.
	Concentration	Il se balance sur sa chaise pendant les explications. Il imite ses camarades sans comprendre. Regard absent lors de la présentation de la règle au tableau.
	Signes d'incompréhension	Interrogé sur la règle, il répond : « Je ne sais pas... je n'arrive pas à dire. » Il ne parvient pas à restituer la distinction entre est et et malgré les reformulations de l'enseignante.
Lecture à voix haute	Fluidité et rythme	Lecture lente, découpée, très hachée. Il ne maintient pas le rythme de la classe. Longues pauses inappropriées entre les mots et les groupes de mots.
	Exactitude	Nombreuses erreurs : il ajoute des syllabes (parliti au lieu de parti), omet des mots (le train est... en gare à midi), fusionne des mots (letrainest lu comme un seul mot), confond des sons (heure devient air). Il prononce incorrectement est, le traitant comme un mot régulier.
	Stratégies de compensation	Il attend l'indication de l'enseignante pour commencer à lire et il imite ses camarades sans formuler de réponse personnelle.
	Expression orale	Voix monotone et très basse. Aucune intonation. Il syllabe chaque mot séparément sans accès au sens global de la phrase.
	Réactions émotionnelles	Il baisse la tête lorsqu'il est sollicité. Il ne formule aucune réponse lors du questionnement oral. Il semble perdu face à la tâche.
Exploitation et questionnement	Dictée sur feuille blanche	Il reste immobile. Il ne cherche pas de feuille. Son camarade lui en tend une qu'il accepte passivement. La feuille reste entièrement blanche — évitement

		total de la tâche écrite (S6CA3).
	Exercice en binôme	Il ne dispose pas de son manuel. Il suit l'exercice sur le manuel de son camarade. C'est le camarade qui lit, choisit et écrit toutes les réponses. A3 écoute sans participer, soulagé de ne pas être sollicité.
	Participation orale	Il ne lève jamais la main. Il ne propose aucune réponse lors des échanges collectifs. Il reste silencieux tout au long de la séance sauf lorsqu'il est directement interpellé.
	Clôture de la séance	Il reste immobile lors de la correction collective. Il n'écrit rien, ne corrige rien, faute d'avoir produit quoi que ce soit. Aucun retour individualisé de l'enseignante à son égard.
Posture globale	Posture assise	Il se balance sur sa chaise pendant les phases d'explication. Corps peu orienté vers le tableau. Tête souvent baissée.
	Regard	Dirigé vers la fenêtre, les affaires de son camarade ou le sol. Peu de contact visuel avec le tableau ou l'enseignante.
	Langage non verbal	Peu de gestuelle d'accompagnement. Attitude générale fermée et peu engagée.
	Signes de fatigue / stress	Il montre des signes de fatigue et de retrait au cours de la séance. Soulagement visible lorsque le camarade prend en charge la tâche à sa place.
Interaction sociale	Relation avec l'enseignante	Il répond uniquement lorsqu'il est directement interpellé. Il baisse la tête sans formuler de réponse. Il déclare : « Je ne sais pas... je n'arrive pas à dire. » Il ne sollicite jamais l'aide de l'enseignante.
	Relation avec les pairs	Il laisse entièrement son camarade gérer la tâche en binôme. Il n'interagit pas verbalement avec lui. Il se contente d'écouter et d'observer sans participer.
	Estime de soi	Évitement total de la tâche écrite — feuille blanche. Discours négatif sur ses capacités : « Je n'arrive pas à dire. » Il se replie sur lui-même face à la difficulté.

S6L : Leçon proposé lors de la sixième séance.

47 Les homophones du verbe être : est et et

Nous observons et nous manipulons

A 1. Observez et lisez ces phrases.

1. Léon **est** chez le coiffeur. Patricia **est** à Marseille.
2. Ce sportif **est** fier de ses performances. Sébastien **est** un élève de CM1.
3. Le train **est** parti à l'heure. Il **est** arrivé en gare à midi.

2. Relisez ces phrases en remplaçant **est par **était**. Les phrases gardent-elles un sens ?**

3. Quel est l'infinitif de **est et **était** ?**

4. À quoi **est sert-il dans les phrases 1 et 2 : à exprimer un état ou une caractéristique ? une situation dans l'espace ?**

5. Dans les phrases 3, le verbe **être est-il employé seul ou sert-il à conjuguer les verbes **partir** et **arriver** au passé composé ?**

B 1. Dans ces phrases, pouvez-vous remplacer **et par **était** ?**

- a. J'attends mon père **et** mon frère.
- b. Cette joueuse nous paraît rapide **et** agile.
- c. Nous skions **et** patinons.

2. À quoi et sert-il dans ces phrases ?

3. À quelle classe grammaticale les mots soulignés appartiennent-ils dans la phrase ? dans la phrase ? dans la phrase ?

J'apprends la leçon

EST

→ **Est** est le verbe **être** conjugué au présent de l'indicatif à la 3^e personne du singulier.

→ **Est** sert à :

- exprimer une situation dans l'espace : Elle **est** ici.
- exprimer un état ou une caractéristique : Il **est** joyeux. Elle **est** intelligente.
- former le passé composé d'un verbe : Il **est** parti.

😊 Pour le reconnaître, on peut remplacer **est** par **était**.

Julie **est** en vacances.
→ Julie **était** en vacances.

ET

→ **Et** est un mot invariable qui sert à relier :

- des noms, des groupes nominaux : Sophie **et** Cédric. des voitures **et** des camions
- des adjectifs : joyeux **et** aimable
- des verbes : Elles observent **et** recopient.

⊗ Attention ! On ne peut pas remplacer **et** par **était**.

Je vois des voitures **et** des camions.
→ Je vois des voitures **était** des camions.

194

S6E : L'exercice proposé lors de la sixième séance.

Les relations entre l'oral et l'écrit

SGE

Je m'entraîne

Les emplois de **est**

1. Récris ces phrases en conjuguant le verbe **être** au présent.

- a. Sophie était en promenade.
- b. Le chien était dans sa niche.
- c. Le vélo d'Erwan était chez le garagiste.
- d. Marie était triste. Était-elle malade ?
- e. Quentin était bon nageur. Était-il aussi bon footballeur ?

2. Récris ces phrases en mettant le sujet écrit en bleu au singulier.

- a. Les joueuses sont en forme.
- b. Ces sacs sont sur l'étagère.
- c. Les boîtes sont dans le placard.

3. Récris ces phrases en mettant le sujet au singulier. Fais toutes les transformations nécessaires.

- a. Les organisatrices sont arrivées en avance.
- b. Les joueurs sont entrés sur le terrain.
- c. Des personnes sont venues au concert.

4. Récris ces phrases au passé composé.

Il part en voyage.

→ Il est parti en voyage.

- a. Cédric revient de vacances.
- b. Son frère arrive à pied.

Aide-toi du modèle.

Les emplois de **et**

5. Complète ces phrases avec les mots proposés. Emploie **et** pour relier ces mots aux mots écrits en bleu.

- transforme triste Jade le jongleur
- a. Le dompteur impressionnent les enfants.
- b. Tu achètes des places pour Chloé.
- c. Le clown est à la fois joyeux.
- d. La magicienne secoue un mouchoir.

6. Complète ces phrases en employant **et**.

- a. Pendant des semaines, le pâtissier s'entraîne pour le concours de gâteaux.
- b. Devant son maître, le chien saute.
- c. Ma sœur a reçu des cadeaux originaux.

7. Avec ces listes de mots, forme des phrases dans lesquelles tu emploieras **et**.

- a. Léa goûter une pomme des raisins
- b. Anissa lire raconter une histoire
- c. Le cuisinier préparer des plats équilibrés appétissants

Est ou est ?

8. Recopie et complète ces phrases avec **est** ou **et**.

- a. Inès capable de réaliser ce dessin cette maquette.
- b. La gagnante montée sur le podium elle a reçu un prix un diplôme.
- c. Avec son frère son cousin, Enzo parti faire du skate.

9. Remets dans l'ordre ces mots et groupes de mots. Récris les phrases ainsi obtenues.

- a. magnifique et l'artiste est le tableau content est
- b. et Claudine heureuse de savoir nager plonger est

Autodictée négociée

10. a. Avec un(e) camarade, discute pour choisir entre **est** ou **et**. Recopie ce texte.

La pluie tombée toute la nuit. Ce matin, la plaine sous l'eau. Les prairies les champs offrent un paysage surprenant inhabituel. Des pompiers des secouristes en barques en canots sauvent des personnes des animaux.

- b. Apprends le texte et récite-le par écrit.

J'écris

11. À partir de cette photographie, écris un texte de cinq phrases. Utilise plusieurs fois **est** et **et**. Souligne-les.



ANNEXE E : Plan d'Accueil Individualisé (PAI)

Corpus 11 :

Département du Soutien Scolaire

Plan d'Accueil Individualisé

Le PAI

Année scolaire : 2024-2025

Nom de l'apprenant : A1

Classe : CE2 A

PROFIL DE L'ÉLÈVE

Nom : A1	Prénom : A 1
Sexe : Masculin	Date de naissance : 5-4-2016
Palier : CE2	Educatrice Spécialisée :
Année d'étude : CE2	Année scolaire : 2024-2025
Trouble Identifié : Dyslexie	
Placement : classe ordinaire (accompagné par une auxiliaire de vie scolaire) et classe ressource	
Format du bulletin ☒ Bulletin scolaire de.... ☐ Bulletin modifié	

Mode de l'évaluation :

4 = la performance de l'apprenant reflète une acquisition totale de la compétence (Bien développée 100% acquisition de la compétence dans diffèrent situation)
 3 = la performance de l'apprenant reflète une acquisition partielle de la compétence (développement 80% acquisition de la compétence dans diffèrent situation)
 2 = la performance de l'apprenant reflète une acquisition minimale de la compétence (dans le processus de développement 50%)
 1 = la performance de l'apprenant reflète une non acquisition de la compétence (non développée, acquisition sous 50% des compétences) NAP : non applicable.

Compétences	Niveau	Evaluation trimestre 1	Types D'adaptations	Evaluation ns trimestre 2	Types D'adaptations 205
Français					
Langage oral					
Écouter pour comprendre un texte lu par un adulte.	CE2	3	- Lire le passage 5 fois au lieu de 3 fois. - Expliquer en avance le texte.		
Présenter des animaux en détaillant leur carte d'identité.	CE2	3	- En se basant sur des images et en utilisant un aide-lexique.		
Expliquer à partir d'une illustration	CE2	3	- Sans aide		
Lecture et Compréhension des écrits	-				
Lire et comprendre un texte narratif.	CE2	3	- Lire le texte plusieurs fois devant l'élève.		
Répondre à des questions explicites et implicites.	CE2	3	- Accepter parfois les réponses courtes.		

			- Insister à		
--	--	--	--------------	--	--

Adaptations

Les adaptations sont les mêmes dans toutes les matières, sauf indication contraire

Adaptations pédagogiques	Adaptations environnementales	Adaptations en matière d'évaluation	Adaptation au niveau du comportement
Ralentir le rythme	Réduction de stimulus visuel	Ralentir le rythme	Evaluer son comportement à partir d'une grille comportementale
Présenter l'information ou la consigne d'une façon directe et simple	Réduction de stimulus auditif	Accepter les réponses courtes	
Tutorat par les paires	Le placer à côté de l'enseignante	Fournir un support visuel	
Temps supplémentaire pour traiter l'information	Réduction des objets mis sur le bureau	Temps supplémentaires	
Fournir un support visuel		Ne pas pénaliser pour les fautes d'orthographe	
Réduire la quantité des tâches écrites.		Lecture des directives et /ou des questions.	

Les Objectifs Annuels Mesurables

			reformuler la question.		
Lire et comprendre un texte informatif en rapport avec le thème des animaux.	CE2	4	- Lire le titre et la phrase-clé puis lire les idées principales du texte (2 idées).		

Dégager des informations précises sur un animal donné	CE2	4	En s'aidant d'une fiche contenant les caractéristiques de l'animal		
Pratiquer différentes formes de lecture.	CE2	3	-Sans aide		
Lire à voix haute	CE2	3	- Sans aide		
Identifier de mots de manière plus en plus aisée	CE2	3	- Encourager l'identification des mots dans des phrases ou des textes pour faciliter leur compréhension.		
Ecriture			-		
Reconnaitre le verbe.	CE2	4	- Profiter de la		

			carte mentale comme un appui visuel.		
Différencier entre le verbe à l'infinitif et le verbe conjugué	CE2	3	Observer les finales typiques des verbes à l'infinitif.		
Savoir utiliser les verbes aller, être et avoir au présent	CE2	4	En utilisant les règle		
Mémoriser les verbes être et avoir au présent.	CE2	3	Sans aide		
Reconnaitre une phrase interrogative	CE2	4	-En se basant sur un support visuel -En précisant les mots interrogatifs.		
Reconnaître et utiliser la phrase négative	CE2	4	- En se basant sur un support visuel pour indiquer les mots de négation.		

Identifier le sujet du verbe	CE2	4	Profiter de la carte mentale comme un appui visuel. Demander la question : « qui		
------------------------------	------------	---	---	--	--

			fait quoi ? »		
Reconnaitre le présent des verbes du premier groupe	CE2	3	- En se basant sur une carte mentale qui indique la terminaison des verbes conjugué.		
Identifier l'accord sujet/verbe	CE2	4	- Sans aide		
Reconnaitre l'imparfait des verbes du premier groupe	CE2	4	En se basant sur un support visuel Utilisation des couleurs pour différencier le radical et les terminaisons de l'imparfait.		
Identifier l'accord sujet/verbe	CE2	4	- Sans aide		
Identifier l'imparfait des verbes qui se termine par -ger et -cer	CE2	3	- En se basant sur une carte mentale		
Compétences culturelles et artistiques			-		
Apprendre les techniques de dessin d'un animal donné	CE2	2	- En se basant sur un exemple donner et projeter devant l'élève.		

ANNEXE F: Réponse a la Lettre de Sollicitation

Corpus 11 :

