

Introduction Générale

En 2004 - 2006, sous l'impulsion du rapport Ringard et en conformité avec le décret de loi du 11 février 2005 qui légitime l'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, notre premier groupe de travail avait fait le choix d'une réflexion autour d'une politique d'accueil volontariste auprès d'un public porteur d'un trouble spécifique du langage écrit. En tant qu'enseignants, nous voulions comprendre les besoins spécifiques de ces élèves dont les difficultés de lecture, d'orthographe et de mémorisation, qui sont les principales portes d'entrée du savoir dans notre système scolaire, pénalisent particulièrement les apprentissages. Pour rétablir l'égalité des chances, nous avons privilégié des stratégies de contournement pour suppléer aux incapacités diagnostiquées. En fonction du cœur de cible, par l'allègement du coût cognitif pour limiter les situations de double tâche, ces élèves ont pu entrer plus facilement dans les apprentissages et mieux manifester leurs connaissances.

Nous avons par ailleurs opté pour le regroupement de ces élèves au sein d'une classe hétérogène avec un tiers d'élèves dyslexiques pour deux tiers de normo lecteurs. Très vite, nous avons eu la confirmation que les adaptations prévues initialement pour les besoins d'un public spécifique s'avéraient utiles à nombre d'élèves en difficulté.

En 2010 – 2012, le deuxième groupe de travail se trouvait à la croisée des chemins. En travaillant au quotidien avec des élèves dyslexiques, nous ne pouvions plus, comme quelques années plus tôt, nous contenter de stratégies de contournement, même si celles-ci restent un puissant atout pour limiter l'effet de fatigue attentionnelle, puisqu'elles s'appuient sur les capacités mieux préservées des élèves dyslexiques. Ce sont ces expérimentations qui ont servi de fil conducteur à la première partie de notre recherche.

Pour beaucoup d'élèves dyslexiques, l'écart entre leurs progrès personnels et les exigences scolaires est tel qu'ils courent le risque de l'impuissance apprise¹. A trop vouloir scinder rééducation des troubles et apprentissages en classe, les enseignants ont parfois renoncé à se confronter à la difficulté de lecture de ces élèves, remettant à un ailleurs et au soin des professionnels de santé, la tâche de faire progresser ces élèves. De fait, en collège, les collègues ne se considèrent pas compétents pour apprendre à lire et ont des scrupules à confronter les élèves dyslexiques à leurs incapacités. Or, le temps alloué à la rééducation est généralement trop court pour permettre des progrès suffisants en adéquation avec les attentes scolaires. Si le parcours de soin est indispensable pour dépasser des incapacités, l'inclusion² réussie passe aussi pour l'enseignant par la confrontation à ces difficultés,

¹ *Learned Helplessness*, ce concept a été défini par Martin Seligman en 1975 et désigne la résignation acquise suite à une forte baisse de motivation, faute d'adéquation entre le travail fourni et les effets produits.

² « Le terme d'inclusion décrit une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui suppose, non seulement l'intégration physique et sociale mais aussi pédagogique, afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe et de bénéficier de dispositifs correspondant à leur âge, et cela, quelque soit leur

d'autant plus que le nombre d'élèves en difficulté de lecture va croissant dans le secondaire. Enfin, leur prise en charge ne peut être l'apanage du seul professeur de lettres et incite à une réflexion interdisciplinaire, facilitée par l'approche transversale du socle commun des connaissances et des compétences.

Pour aller de l'avant et mieux cerner les difficultés liées à l'acte de lecture au collège et au lycée, notre groupe de travail a pris le parti de mener une enquête auprès de 300 élèves de l'académie, élèves dyslexiques et normo lecteurs, afin de recueillir leur vision spontanée de la lecture, de leurs difficultés et de leurs stratégies.

Cette enquête développée dans notre deuxième partie a été source de surprise. Tout se passe comme si les élèves, dyslexiques ou non, tiennent un discours plus ou moins rodé sur l'acte de lecture qui s'effondre dès qu'ils sont confrontés à un texte. Ils n'ont pas, ou très peu, de gestes réflexes d'autoévaluation pour mesurer leur compréhension ou de stratégies ciblées de relecture pour affiner leur réflexion, et ce au moins jusqu'en lycée. Il existe certes une différence dans la quantité et la qualité des démarches entre élèves, mais l'écart ne justifie aucunement d'entraîner aux stratégies de lecture les seuls élèves dyslexiques.

En partant des difficultés signalées par ces derniers et plus largement celles mises au jour par l'enquête, notre réflexion nous a conduits à nous intéresser dans une troisième partie à des protocoles de recherches, développées principalement dans la revue ANAE³ pour tenter d'améliorer la fluence⁴ et de favoriser les inférences⁵.

En parallèle, nous avons cherché à comprendre le décalage entre les démarches adoptées par les élèves et celles qui correspondent aux attentes des professeurs pour améliorer la compréhension. Comment rendre l'élève acteur afin qu'il puisse évaluer sa compréhension et accéder ainsi à une compétence experte ? C'est là l'objet de notre cinquième partie, qui s'appuie sur les recherches de Michel Fayol.⁶

Ce site a été conçu pour favoriser le questionnement en équipe pédagogique selon une logique transversale. Nous invitons le lecteur à privilégier cette entrée : les différents articles

niveau scolaire. En d'autres termes, il est demandé à l'école de se modifier structurellement et pédagogiquement pour remplir sa mission auprès des enfants qui n'ont pas toutes les habiletés nécessaires pour recevoir les enseignements comme on les dispense actuellement. » Serge Thomazet, *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !*, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 34, no 1, 2008 123 - 139

³ A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant

⁴ « Une lecture fluente est précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension » Wolf, M. Katzir-Cohen, T. *Reading fluency and its intervention. Scientific Studies of Reading*. E. Kameenui et D. Simmons Editors, 2001. Pages 211-239

⁵ Mode de raisonnement qui favorise la mise en lien des idées

⁶ Michel Fayol, *Lecture et compréhension : évaluations, difficultés, compréhension*, Conférence de Consensus, Paris 4-5 Décembre 2003

Académie de Strasbourg, Groupe recherche formation
Maîtrise de la langue et dyslexie, une gageure ?

apportent un éclairage complémentaire, quelle que soit la matière où l'expérimentation a été menée.

Mais nous lui proposons aussi un parcours disciplinaire dans la mesure où l'acte de lecture ne permet pas toujours une approche identique selon les disciplines ; songeons à la spécificité de la lecture à effectuer lors de l'analyse grammaticale en français, à la lecture de l'espace de travail en sciences, au lire « sur soi » en EPS ou encore aux contraintes inhérentes à la lecture du langage mathématique.⁷

Nous espérons que nos hypothèses vues à travers le prisme d'enseignants offrent de nouvelles perspectives scientifiques en dépit de leurs imperfections. Certaines gagneraient à être creusées, amendées et validées par des chercheurs dans le cadre d'une étude longitudinale plus pointue, en analysant par exemple les résultats auprès de trois populations cibles, les élèves dyslexiques, les élèves de SEGPA et un groupe d'élèves témoins parmi les élèves dits normo lecteurs. Nous souhaitons que notre travail profite à tous ceux qui accueillent des élèves dyslexiques, qu'ils puissent expérimenter, à leur tour, et s'approprier progressivement de nouvelles pratiques. Enfin je formule le vœu que ces portes entrouvertes continuent de nourrir notre groupe pour aller de l'avant, par le partage et la confrontation des idées. Que cette dynamique collective préserve en nous le goût de la réflexion, de la curiosité pédagogique sur le chemin de l'inclusion.

Corinne Neuhart,
Professeure agrégée de lettres
Coordonnatrice du groupe de recherche dyslexie Alsace.

A noter : La reproduction des copies d'élèves respecte la législation sur les droits d'auteur.

⁷ Le lecteur trouvera ces éléments de réflexion disciplinaire dans les parties quatre et cinq de l'entrée transversale.