

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DE YAOUNDÉ

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

HIGHER TEACHER'S TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF EDUCATION'S
SCIENCES

**DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA
LECTURE ET DÉVELOPPEMENT DES
COMPÉTENCES EN ORTHOGRAPHE DES
ÉLÈVES DYSLEXIQUES**

*Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
de l'Enseignement Normal deuxième grade (DIPEN II)*

Par :

Naomie Fanny NGO MANDENG

Licence en socio-anthropologie et communication politique

Directeur :

Pr Renée Solange NKECK BIDIAS

Chargé de Cours à l'ENS de Yaoundé

HDR en sciences de l'éducation

Jury

Président : Innocent FOZING (Pr)

Rapporteur : NKECK Bidiyas Renée Solange (MC)

Examineur : AYINA BOUNI (CC)

Juin 2019

SOMMAIRE

SOMMAIRE	Erreur ! Signet non défini.
DEDICACES	iv
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vii
LISTE DES ANNEXES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	4
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	7
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE	10
1.3.1-Question générale	10
1.3.2-Questions spécifiques	11
1.4 OBJECTIF DE L'ETUDE	11
1.4.1-L'objectif général.....	11
1.4.2-Les objectifs spécifiques.....	11
1.5 INTERET DE L'ÉTUDE.....	12
1.5.1-Intérêt pédagogique	12
1.5.2-Intérêt social	12
1.5.3-Intérêt psychologique.....	12
1.5.4-Intérêt professionnel	13
1.6 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	13
1.6.1-Au niveau thématique	13
1.6.2-Au niveau spatial	13
1.6.3-Au niveau temporel	13
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	14
2.1 DEFINITION DES CONCEPTS	14
2.1.1- Dyslexie	14

2.1.2- Dysorthographe	16
2.1.3- Lecture	17
2.1.4- Orthographe	19
2.1.5- Compétence	19
2.1.6- Aptitude professionnelle.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	20
2-2-1 Les manifestations de la dyslexie.....	20
2.2.3 La rééducation des élèves dyslexiques et les différentes caractéristiques des compétences orthographiques	28
2.2.4 La gestion de la classe ou l'organisation du travail	41
2.3- THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	44
2.3.1 Théorie d'apprentissage socioconstructiviste	Erreur ! Signet non défini.
2.3.2 La théorie Cognitiviste.....	Erreur ! Signet non défini.
2.3.3 La Gestalt-théorie.....	Erreur ! Signet non défini.
2.4- FORMULATION DES HYPOTHESES	48
2.5- DEFINITION DES VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES	49
2.5.1- La variable dépendante	49
2.5.2- La variable indépendante.....	49
2.6-TABLEAU #1 : TABLEAU SYNOPTIQUE.....	Erreur ! Signet non défini.
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	56
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	57
3-1 TYPE DE RECHERCHE	57
3-2 PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE	58
3-3 POPULATION DE L'ÉTUDE	59
3-3-1 Population cible.....	58
3-3-2 Population accessible	58
3-4- TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	59
3-5-1 Méthode des observations	60
3-5-2 La méthode des entretiens	63
3-6 Méthodes d'analyses des données	65
3-6-1 L'analyse de contenu.....	65
3-7 Technique de dépouillement des données.....	66
TROISIEME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	69

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	70
4.1 QUALITES RECONNUES AUX ELEVES DYSLEXIQUES	70
4.3 PISTES D'AIDES PRATIQUES POUR RENFORCER L'ÉCRIT DES ÉLÈVES DYSLEXIQUES	73
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	76
5.1 STRATEGIES PEDAGOGIQUES DE PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE D'ELEVES DYSLEXIQUES.....	76
5.2 COMPETENCE ORTHOGRAPHIQUE DES ELEVES DYSLEXIQUES : UNE BASE DE DONNEES QUI GUIDE L'INTERVENTION	77
5.4 DIFFICULTES RENCONTRES ET SUGGESTIONS.....	78
5.4.1 Difficultés rencontrées	78
5.4.2 Suggestions	79
CONCLUSION GÉNÉRALE	82
REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	84
ANNEXES.....	88
Annexe 1 : Attestation de recherche	xvi
Annexe 2 : Autorisation de recherche.....	xvii
Annexe 3 : Guide d'entretiens	Erreur ! Signet non défini.
TABLE DES MATIERES	xxi

A mes parents
Moline et Adalbert Mandeng.

REMERCIEMENTS

Au moment où nous achevons ce travail, il nous semble important d'adresser nos sincères remerciements à tous ceux qui de près ou de loin ont participé à sa réalisation et à notre formation.

Notre gratitude va à :

- monsieur le Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé et son personnel administratif, qui nous ont reçus et encadré tout au long de notre formation ;
- Notre Directeur Dr. Renée Solange NKECK BIDIAS, grâce à qui cette « grande aventure » a pu se faire. En effet, son sens d'écoute, de gentillesse mais aussi et surtout ses orientations et soutiens multiformes ont grandement contribué à la réalisation du présent mémoire. Merci également pour votre disponibilité et pour toute l'énergie investie. J'ai assez appris à vos côtés.
- toute l'équipe pédagogique du département des Sciences de l'Education de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé I, notamment celle de la filière Science de l'Education pour les fructueux conseils et astuces méthodologiques pour la rédaction de ce mémoire qu'elle nous a prodigué ;
- les enseignants d'élèves dyslexiques développant des compétences orthographiques que nous avons rencontrés pour la collecte des données ;
- les Directeurs des deux groupes de l'école primaire publique de New-Town située dans la ville de Mbalmayo pour l'autorisation de recherche qu'ils nous ont accordée ;
- monsieur Amougou et toute sa communauté pour leur soutien psychologique et leurs conseils ;
- la famille Mbarga pour leur soutien inconditionnel et multiforme durant cette formation ;
- toute ma grande famille, particulièrement Mme Ngo Mandeng Evelyne, Mme Ngo Ndi Rose, Mme Hot Madeleine ;

- mes frères et sœurs Essomo Myriam, Ndoudoumou Jean-Jacques, Mandeng Albert, Mandeng Samuel, Mandeng Auréol, Bitjong Benoit pour leur encouragement et leur compréhension ;
- mon fils Mandeng Artémas Daniel pour sa grande patience ;
- mes neuves et nièces Mballa Maurane, Ndoudoumou Jean-Jacques, Assako Nathan qui ont partagé mes joies et mes peines ;
- Tous mes camarades de la 58ème promotion, pour l'esprit de corps, surtout Ebodé Nama, Mybet Saleh, Kwokam Guylen, Ngo Boumbai ;
- Omgba Sylvain, pour sa patience et son écoute qui m'ont donné le courage de surmonter chaque épreuve ;

A tous ceux dont les noms ne figurent pas ici, qu'ils trouvent dans mon involontaire oubli les mille mercis que vaut ce mémoire, produit de leurs efforts conjugués.

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CE1 : Cours Élémentaire Un.

CE2 : Cours Élémentaire Deux.

CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

CIM : Classification internationale des maladies.

DUDH : Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

DSM : Manuel Diagnostique et Statistique.

ENS : Ecole Normale Supérieure.

ENIEG : Ecole Normale Instituteur Ecole Générale.

ESF : Economie Sociale et Familiale.

HGR : Hypothèse Générale de Recherche.

HSR : Hypothèse Spécifique de Recherche.

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base.

MINEDUC : Ministère de l'Education.

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires.

OGR : Objectif Général de Recherche. **OMS** : Organisation Mondiale de la Santé.

OMS : Organisation Mondiale de la Santé.

ONU : Organisation des Nations Unies.

QGR : Question Générale de Recherche.

SCED : Sciences de l'Education.

SDN : Société Des Nations.

UA : Union Africaine.

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

VD : Variable Dépendant.

VI : Variable Indépendant.

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de recherche

Annexe 2 : Guides d'entretiens

RÉSUMÉ

La littérature abondante sur la dyslexie fait état de ce qu'elle est toujours associée à de nombreux troubles dont la dysorthographe. Cependant, il existe des élèves dyslexiques, minoritaire soient-ils, qui développent quand même des compétences orthographiques en contexte de dyslexie. Ainsi, l'on est en droit de se demander comment cette minorité d'élèves fait-elle pour réussir à développer des compétences orthographiques alors même qu'elle fait face des difficultés d'apprentissage de la lecture ? La présente recherche s'intéresse au développement des compétences orthographiques chez les élèves dyslexiques avec pour objectif, d'abord de dresser quelques qualités reconnues aux élèves dyslexiques, ensuite de décrire les stratégies de production orthographique d'élèves dyslexiques et enfin, de conduire à des pistes d'aides pratiques pour renforcer l'écrit des élèves dyslexiques. D'un point de vue méthodologique, l'étude est de type qualitatif et fait recours à la méthode des observations, mais aussi de la méthode des entretiens individuels, de type semi-structuré comme technique de collectes des données d'une part ; et de l'analyse thématique de contenu pour ce qui est de la technique d'analyse des données recueillies d'autre part. Lesdites données ont été recueillies auprès d'un échantillon constitué de quatre (4) enseignants d'élèves dyslexiques développant des compétences orthographiques, tous issus de deux (2) groupes sis à l'école primaire publique de New-Town dans la ville de Mbalmayo. L'analyse des données recueillies indiquent que les élèves dyslexiques ont des qualités telles que les aptitudes : de perception et d'attention spatiale, de manipulation de l'espace et de perception visuelle périphérique. S'appuyant sur leurs fortes qualités perceptives, ceux-ci font recours aux stratégies Visio-orthographique (c'est-à-dire se fier sur les propriétés visuelles et spécifiques des mots pour orthographier un mot) et analogique (le fait d'utiliser un autre mot pour s'aider à écrire un mot à orthographier), afin de développer leurs compétences orthographiques. Ces résultats révèlent à titre de suggestion qu'être « élève dyslexique » n'implique pas forcément qu'on est « mauvais élève, notamment en orthographe ». Ainsi, les enseignants devraient davantage faire usage des pistes d'aides pratiques décrites dans la présente étude pour renforcer l'écrit de leurs élèves dyslexiques.

Mots-clés : Dyslexie, dysorthographe, lecture, orthographe, compétence,

A yellow scroll graphic with a purple border and a purple shadow, containing the word ABSTRACT in bold black text.

ABSTRACT

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les recherches se rapportant à la compétence orthographique se sont principalement centrées sur la lecture dans les années 70. À partir des années 80, la production orthographique et la complexité du système orthographique a fait l'objet de recherches de plus en plus nombreuses. La notion d'orthographe n'est dorénavant plus conçue uniquement en termes de correspondances avec les sons, mais en tenant compte d'unités linguistiques plus larges, par exemple d'unités appartenant au lexique ou encore à la grammaire. Cet intérêt a permis de développer les connaissances relatives à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi relatives aux difficultés que certains enfants rencontrent à ces égards.

Les enfants dyslexiques éprouvent beaucoup de difficultés à acquérir la lecture à un niveau expert. Leurs difficultés en production orthographique sont également importantes, mais aussi persistantes. Considérant la place de l'écrit dans notre environnement, les difficultés vécues par les enfants dyslexiques mettent en péril leurs chances de réussite scolaire, et par là même, de réussite personnelle. La compétence orthographique des élèves dyslexiques représente donc un domaine de recherche des plus motivants. Toutefois, les travaux Goigoux (2014), FCS(2015) qui s'y sont intéressés se sont davantage préoccupés des difficultés orthographiques des élèves dyslexiques alors même qu'il existe une minorité d'entre eux qui développent en dépit de cela des compétences en orthographe. D'où notre question de recherche : quelles sont les stratégies utilisées à l'école primaire par les élèves dyslexiques pour développer des compétences en orthographe ?

Quant à la structure du présent mémoire, notons qu'en dehors de l'introduction générale et la conclusion générale, ce travail de recherche est organisé autour de cinq (5) chapitres dont :

- ✓ le premier chapitre aborde la problématique de l'étude ainsi que le contexte dans lequel elle s'inscrit, y compris les questions de recherches, objectifs de la recherche que les intérêts ;
- ✓ le deuxième chapitre qui concerne l'insertion théorique de l'étude permet d'avoir un large spectre sur les concepts clés nécessaires à une compréhension optimale de la problématique et effectue un état des lieux de la question des réussites en contexte de difficulté à travers une revue de la littérature ;

- ✓ le troisième chapitre présente le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit l'étude. C'est dans ce cadre que sont spécifiquement explicités les techniques d'échantillonnage et l'outil de collecte de données ;
- ✓ le quatrième chapitre fait état de la présentation et de l'analyse des résultats ;
- ✓ enfin le cinquième chapitre comprend l'interprétation des résultats et les implications professionnelles, les difficultés rencontrées et les suggestions.

Par ailleurs, précisons que ces cinq (5) chapitres sont regroupés autour de trois (03) grandes parties dont : le cadre conceptuel, le cadre méthodologique et le cadre opératoire.



PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL

Nous présenterons dans cette première partie deux (2) chapitres. Le premier chapitre portera sur la problématique générale de notre étude et nous y présenterons le problème, les objectifs, les intérêts, les questions, les hypothèses ainsi que la délimitation de notre recherche. Le deuxième chapitre quant à lui portera sur la définition de quelques concepts clés de notre travail, la revue de la littérature et l’insertion théorique.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique est communément définie comme la science du problème. Selon Grawitz (1986, p.326), c'est : « l'ensemble des hypothèses, des orientations, des problèmes envisagés dans une théorie, dans une recherche ». Pour Bomba (1991, p.69) son importance réside en ceci qu'elle repose sur « l'argument conduisant à la formulation de l'objet de la recherche et au développement du sujet ». Dans ce chapitre, nous allons nous appesantir sur l'objet de notre préoccupation en présentant tour à tour les points ci-dessous :

- ✓ le contexte de l'étude ;
- ✓ la formulation du problème ;
- ✓ les questions de recherche ;
- ✓ objectifs de recherche ;
- ✓ intérêts de l'étude ;
- ✓ délimitation de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Le contexte est l'ensemble des circonstances qui entourent un fait. Dans cette étude, il s'agit du cadre juridique, du cadre empirique et du cadre spatio-temporel dans lequel nous menons la recherche.

C'est un truisme de dire que la République du Cameroun n'évolue pas en autarcie. En effet le pays est réglementé tant par des traités internationaux que par des lois internes. L'Organisation des Nations Unies (ONU, 1948) proclame la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUHD) comme l'idéal à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer, par des mesures progressives d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelles et effectives, tant parmi les populations des Etats Membres eux-mêmes que parmi celles des territoires placés sous leur juridiction.

Pour spécifier le cas particulier de l'Enfant, la DUDH a abouti à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, promulguée par l'ONU le 20 novembre 1989. Elle prévoit en son article 28 que les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation. C'est pourquoi

ils doivent favoriser et encourager la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques, techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. L'UNESCO (2000) a proposé les missions de l'école primaire en vue d'« améliorer sous tous les aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiable notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ». Toutes ces mesures contribuent à affirmer la réglementation du système éducatif Camerounais, sa dynamique et préconise une meilleure qualité des services.

Au niveau national, l'un des devoirs de l'Etat Camerounais est d'offrir une éducation de base à tout enfant. Sur le plan juridique le Cameroun dispose des lois, des décrets, des arrêtés, des circulaires et des ordonnances. Le préambule de la Loi fondamentale du 18 janvier 1996 dispose que l'Etat assure le contrôle de l'enseignement à tous les degrés.

Pour Toraille (1989, p 127), « il est normal de trouver dans les classes les enfants rencontrant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, compte tenu de la diversité d'origine de ces élèves de la différence de leur évolution, biologique et psychologique des types de caractères et de comportement, du rapport au savoir et à la culture. » Selon lui, l'enseignant est formé à apprendre, non pas à des élèves différents, hétérogène mais à la classe.

L'UNESCO (1990, p 16) de son côté, met en doute la formation et les programmes. Quand elle parle du système scolaire africain « un système scolaire lourd inefficace et onéreux, inadapté dans ses programmes comme dans les méthodes ignorant ses propres objectifs et confit à des maitres manquant généralement d'une formation suffisante, ne saurait préparer les hommes donc on besoin les pays africains ».

La Loi d'Orientation de l'éducation du 14 avril 1998, après un constat négatif et sévère sur le système éducatif applique des recommandations qui ont été faite au système éducatif Camerounais. Elle stipule dans son article 37 :

« L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à (...) une formation initiale et continue appropriée. L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation. »

Dès lors, cet ensemble de dispositions confère à l'enseignant un statut spécial établissant sa dignité et toutes les mesures susceptibles d'améliorer son image et ses conditions de travail.

D'où l'adoption en avril 1996, d'un statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale révisé en 2001 pour formaliser leur plan de carrière.

Le contexte empirique de cette étude se fonde sur la réalité socioculturelle et les données statistiques des recherches connexes au thème. En effet, le Cameroun est constitué d'une mosaïque ethnique et linguistique, sur laquelle se superposent d'autres facteurs de diversité. Cependant, la langue d'expression quotidienne n'est pas toujours la langue de scolarisation. Le français et l'anglais restent les langues à travers lesquelles l'éducation scolaire se déroule.

D'après le Document de Stratégie Sectorielle de l'Education (DSSE, 2006), l'école primaire est le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille. L'Etat lui assigne ; à travers les instituteurs, l'objectif de donner l'assise d'une formation permanente et d'un développement des enfants, assise sur laquelle les autres niveaux d'éducation et de formation sont édifiés. C'est à ce titre que sa vocation est d'inculquer les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, comptage, résolution des problèmes) et les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont les jeunes Camerounais ont besoin pour résoudre les problèmes immédiats de survie de d'apprentissage tout au long de la vie. Au niveau I de ce cycle d'enseignement, la pensée selon laquelle tout ce qui se dit se lit et s'écrit est une devise.

Dans le domaine du fonctionnement des écoles, des sources diverses pensent que les conditions de travail et d'emploi du personnel éducatif restent précaires, à cause des baisses successives de salaire en 1993, de la dévaluation du franc CFA en 1994 et de la multiplication constante des impôts et taxes diverses imposés par le gouvernement. Cela a diminué le pouvoir d'achat des personnels éducatif de plus de 65% et provoqué une profonde démotivation chez les enseignants et des mécontentements continuent d'affecter l'efficacité et la compétence de l'enseignant en général et de l'instituteur en particulier dans l'accomplissement de son métier. La notion de compétence est utilisée autant comme référence à un construit théorique que pour exprimer un jugement.

Ainsi, les performances scolaires de nos élèves nécessitent l'interpellation auprès d'un certain nombre d'acteurs impliqués dans la définition de la politique éducative, soit dans sa réalisation. Nous pensons en tout premier lieu aux maitres (ses), particulièrement ceux chargés de l'encadrement des élèves des écoles primaires, afin de mieux les sensibiliser sur difficultés qu'éprouvent certaines élèves pour qu'ils puissent expliciter le processus d'accompagnement pédagogique des élèves dyslexiques en vue de faciliter l'assimilation de

la lecture et de l'écriture. Ils sont formés à l'ENIEG et ont acquis des compétences nécessaires pour accompagner pédagogiquement ces enfants. Pendant leur apprentissage ils ont appris les différentes méthodes et techniques d'accompagnement des élèves en difficulté d'apprentissage scolaire. L'ultime interpellation s'adresse aux familles afin que les parents soient familiarisés, au cours des séances de répétitions à la maison auprès de leurs enfants, avec les difficultés que ces derniers éprouvent en lecture, et surtout leur offrir ici la possibilité d'y remédier et de développer leurs compétences orthographiques.

Elles sont toutes importantes, mais la lecture est considérée comme la clé de voute de toutes les autres acquisitions, son assimilation est considérée comme la plus difficile par rapport aux autres enseignements et son apprentissage exerce une influence de très longue portée sur la scolarité et surtout sur l'orthographe. L'on se rend compte dès lors des entraves que pose l'apprentissage de la lecture aux élèves du primaire.

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

Selon Bonneville (2003), de nombreux enfants, parents, enseignants et la société en général se soucient de la réussite scolaire. Malheureusement, certains enfants se voient incapables de réussir aussi bien que leurs pairs. Malgré tous leurs efforts, certains ont toujours de la difficulté à lire, à calligraphier lisiblement ou à orthographier convenablement.

L'évaluation des acquis scolaire effectuée en 2011 par la SOFRECO-MINEDUB estime que le niveau d'apprentissage des élèves ne donne pas entièrement satisfaction, car 25,6% des élèves qui arrivent au niveau III de l'école primaire ne savent ni lire, ni écrire et ni calculer et encore moins résoudre les problèmes.

Les difficultés notamment en lecture au primaire ont une incidence particulière sur d'autres matières à l'instar de l'orthographe, sur le taux de redoublement comme nous montre les deniers chiffres qui ont été publiés en 2007 selon le rapport PASEC, le taux de redoublement s'est maintenu en hauteur de 25% depuis 1996. Dans le même ordre d'idée, le rapport mondial du suivi de l'éducation pour tous (2010) affirme que certains pays d'Afrique subsaharienne comme le Tchad, le Gabon, le Cameroun, 40% des enfants ne savent ni lire ni écrire, ils n'ont ni les compétences de base indispensables pour ne pas retomber dans l'analphabétisme ni les qualifications minimales pour prétendre à un emploi (pour ceux ayant l'âge requis). Les jeunes qui sortent de l'école primaire, dans la majorité des pays africains, sans savoir lire ni écrire sont encore bien nombreux et leur nombre ne cesse de croître années

en années. En outre, nous pouvons aussi remarquer que les apprenants n'ont pas le même niveau intellectuel, le même degré de sagesse et n'ont pas les mêmes moyens pour accéder à l'apprentissage. Mais il est impératif que la formation du capital humain soit de bonne facture pour que la société se développe. Par ailleurs, en consultant les bulletins de notes du 1^{er} trimestre de l'année 2017-2018 des élèves du niveau 2 dans deux groupes de l'école primaire publique de New-Town sise dans la ville de Mbalmayo où nous avons collecté les données de la présente étude, le constat est alarmant plus de 20 élèves sur 50 ont une moyenne inférieure à 5 en lecture.

Etant donné que le problème dans une recherche, apparaît clairement lorsqu'il y a rupture entre ce qui est prescrit par la norme et la pratique réelle observées sur le terrain. Nous pouvons constater pour cette étude que cela s'exprime visiblement entre les multiples difficultés (biologiques, pédagogiques et socio-culturelles) liées à la dyslexie et le développement des compétences en orthographe. En effet, la pédagogie du français peut être comprise comme une pratique culturelle, linguistique, sociale. L'apprentissage du français à l'instar de la lecture et de l'orthographe est sans doute l'un des problèmes relevant des échecs scolaires parce que savoir lire et écrire est une nécessité pour avancer dans les études et, voire même, pour être perçu comme alphabète dans la société.

En effet, la lecture est une discipline transversale et fondamentale, c'est-à-dire qu'elle est essentielle pour apprendre et comprendre d'autres disciplines comme l'orthographe dans la scolarisation. Girard, De Cotret et al (2003, p 48) estime que :

« La lecture est la tâche la plus difficile à comprendre, car il n'y a pas de zone particulière unique reliée à la lecture dans le cerveau. Il n'y a donc rien d'inné dans le processus de lecture et c'est pourquoi plus de 50% des enfants éprouvent des difficultés au cours de leur apprentissage de la lecture parce qu'ils sont dyslexiques. Ces difficultés en lecture ont un impact significatif sur d'autres disciplines à l'instar de l'orthographe. Il est important de développer le goût de la lecture et de faire de l'enseignement stratégique. »

L'enseignant est celui qui doit amener l'enfant à aimer la lecture pour développer des compétences orthographiques par le biais d'un accompagnement pédagogique. Il doit tenir compte des préoccupations de chaque être perçus comme des fautes ou des erreurs, mais plutôt comme des signes de demande à l'aide. L'enseignant doit accroître chez l'apprenant des chances de réussite par le développement des compétences, se réjouira des erreurs constatées pendant le processus enseignement-apprentissage, au lieu de réagir négativement (insultes, colère, paroles irrespectueuses...). Cette erreur est un appel à l'aide, donc la bonne gestion est un aspect qui pourrait aider l'apprenant à réussir. La tâche de l'enseignant n'est

pas une chose aisée, car il a en charge non seulement de l'instruction, mais aussi et surtout de l'éducation de ses élèves.

Selon l'équipe de la clinique d'évaluation Neuropsychologie et des troubles d'apprentissage de Montréal dirigé par Ellement (2012, p 3) : « les difficultés d'apprentissage sont des obstacles à l'apprentissage qui sont généralement temporaire et peuvent être en lien avec ce que la personne peut vivre comme des comportements inadéquats et des conditions socio-affectives difficiles ». Lorsque le nécessaire est fait afin d'éliminer les éléments en cause, la personne retrouve généralement un niveau d'apprentissage adéquat. Le problème que pose l'apprentissage de la lecture est un vieux problème que rencontrent les enseignants et les élèves. Le rapport de synthèse de l'agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (2003) décrit les difficultés spécifiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme faisant partie des besoins particuliers les plus récurrents dans les salles de classes, les conséquences de ces difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture prédisposent les enfants aux échecs scolaires, au abandons scolaires, à la délinquance juvénile, à l'analphabétisme, etc.

Lorsque l'on parle d'élève en difficulté de lecture et d'écriture, de qui parle-t-on ? il s'agit évidemment d'une population très diverse la lecture et l'écriture sont des activités complexes qui nécessite la coordination de multiples capacités sensorielles et cognitives ainsi qu'un apprentissage spécifique de même que dans une voiture la rupture de nombreuse pièces différentes peut empêcher celle-ci de rouler, dans la lecture et l'écriture, de nombreuses causes peuvent nuire à un apprentissage correct. Parmi elles on peut identifier un certain nombre organiques évidentes : déficience intellectuelle, surdité, cécité et autres troubles visuels non corrigés, ainsi qu'un certain nombre d'environnementales tout aussi évidentes : environnement langagier défaillant, environnement socio-culturel défavorable, enseignement de la lecture absent ou inefficace, etc... La difficulté d'apprentissage de la lecture est un phénomène multifactoriel.

Le fait remarquable sur lequel s'accordent toutes les recherches scientifiques sur l'apprentissage de la lecture et de ses conséquences sur l'orthographe est que, même après avoir pris en compte les causes «  videntes » précédemment citées, il y a encore un certain nombre d'enfants qui ont des difficultés à apprendre à lire, malgré, donc une intelligence et une perception normales et un environnement relativement normal. Ce sont les enfants que l'on appelle dyslexiques ce ne sont évidemment pas la majorité des élèves en difficulté de

lecture. Malgré tout, ils en constituent une part non négligeable et cette difficulté a un impact significatif sur les compétences orthographiques, par conséquent on ne peut non plus les ignorer, comme cela a été fait dans le passé (Ramus, 2005).

En fait, les enfants dyslexiques éprouvent beaucoup de difficultés à acquérir la lecture à un niveau expert. Leurs difficultés en production orthographique sont également importantes, mais aussi persistantes. Considérant la place de l'écrit dans notre environnement, les difficultés vécues par les enfants dyslexiques mettent en péril leurs chances de réussite scolaire, et par là même, de réussite personnelle. La compétence orthographique des élèves dyslexiques représente donc un domaine de recherche des plus motivants. Toutefois, les travaux qui s'y sont intéressés se sont davantage préoccupés des difficultés orthographiques des élèves dyslexiques alors même qu'il existe une minorité d'entre eux qui développent en dépit de cela des compétences en orthographe.

Tout ce qui précède nous a stimulé à nous interroger sur les qualités reconnues aux élèves dyslexiques, les stratégies de production orthographique d'élèves dyslexiques et, des pistes d'aides pratiques pour renforcer l'écrit des élèves dyslexiques. D'où les questions de recherche ci-après.

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Selon Tsafack (2004, p.8), «une recherche commence toujours par la formulation d'un objet d'étude précis et d'une question qui s'y rapproche ». Fortin (2016, p ; 135) note que « la question de recherche découle directement du but et indique clairement l'information que le chercheur veut obtenir auprès d'une population donnée ». Les questions de recherches sont généralement de deux types : la question principale et les questions secondaires spécifiques.

1.3.1-Question générale

Elle est formulée de la manière suivante : quelles sont les stratégies utilisées à l'école primaire par les enseignants pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques?

A partir de cette question générale de notre travail, nous avons formulé les deux (2) questions de recherche spécifique ci-après.

1.3.2-Questions spécifiques

- ✓ Quelle sont les stratégies Visio-orthographiques utilisées à l'école primaire par les enseignants pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques?
- ✓ Quelles sont les stratégies analogiques utilisées à l'école primaire par les enseignants pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques?

1.4 OBJECTIF DE L'ETUDE

Si l'objet de l'étude renvoie à l'aspect particulier, à l'idée du phénomène que nous proposons d'étudier, l'objectif de l'étude quant à lui revoie à un but, à une cible que quelque chose ou quelqu'un doit atteindre. Dans le cadre de notre travail, nous distinguons l'objectif général des objectifs spécifiques.

1.4.1-L'objectif général

L'objectif général indique l'intention globale visée par la recherche, c'est-à-dire ce que nous envisageons d'effectuer dans la recherche. De ce fait, notre recherche a pour objectif d'évaluer les stratégies utilisées à l'école primaire par les enseignants pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques. Cet objectif a été opérationnalisé en deux objectifs spécifiques ci-après.

1.4.2-Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques ont pour intention de préciser l'objectif général en insistant sur les aspects du problème étudié. De ce fait, il sera question d'opérationnaliser l'objectif général et de le rendre plus explicite à travers les deux (2) objectifs spécifiques suivantes :

- ✓ identifiez les stratégies Visio-orthographiques qui permettent le développement des compétences en orthographe par les élèves dyslexiques à l'école primaire.
- ✓ identifier les stratégies analogiques qui permettent le développement des compétences en orthographe par les élèves dyslexiques à l'école primaire.

Hormis ces principaux objectifs spécifiques de recherche, il s'agira aussi dans cette étude de rendre compte des qualités reconnues aux élèves dyslexiques, mais également de conduire à des pistes d'aides pratiques pour renforcer l'écrit des élèves dyslexiques.

Les objectifs spécifiques ainsi définis, la suite de nos travaux nécessite que nous abordions un autre aspect de notre étude à savoir son intérêt.

1.5 INTERET DE L'ÉTUDE

L'intérêt, c'est ce qui rend le sujet attrayant, en d'autres termes c'est la plus-value, la pertinence du sujet de recherche, comment le sujet réussit à éveiller les esprits et captive l'esprit du potentiel lecteur. Autrement dit, l'intérêt est ce qui importe ou l'avantage favorable à faire quelque chose. Tout sujet de recherche traite d'un problème qui suscite de l'intérêt. Dans le cadre de notre recherche, il renvoie à la pertinence du sujet, sa capacité à solutionner le problème posé. Nous le présentons à la communauté éducative tout entière pour la compétitivité et le développement du système éducatif Camerounais. De façon précise, le nôtre met en relief tour à tour quatre (4) intérêts à savoir : l'intérêt pédagogique, l'intérêt social, l'intérêt psychologique, et l'intérêt professionnel.

1.5.1-Intérêt pédagogique

Cette étude permettra aux élèves de mieux développer leurs compétences orthographiques et aux maitres (ses) de maîtriser les différentes techniques et procédés qui permettent le développement des compétences orthographiques des élèves dyslexiques.

1.5.2-Intérêt social

L'article 32 de la loi d'orientation intègre la communauté éducative comme l'ensemble des personnes physique et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire. En sont membres : les dirigeants, le personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socioprofessionnelles collectivités territoriales décentralisées.

Chacun des membres cités trouvera, en ce qui le concerne, les outils qui lui permettront d'aider l'élève à surmonter les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et le développement de ses compétences en orthographe.

1.5.3-Intérêt psychologique

Cette étude permettra aux instituteurs d'avoir les armes psychologiques pour accepter et aider les élèves dyslexiques à surmonter leurs différentes difficultés et à être capable de développer les compétences en orthographe pour ce qui est des élèves dyslexiques.

1.5.4-Intérêt professionnel

Au terme de cette recherche le maître (ses) trouvera des éléments qui lui permettront de revoir la manière dont ils mettent en pratique les méthodes et techniques d'accompagnement pédagogiques qui permettent le développement des compétences orthographiques des élèves dyslexiques du niveau (2) au primaire et de mieux insister sur l'amélioration et quelles attitudes utiliser pour le développement des compétences orthographiques des élèves dyslexiques.

1.6 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Il est question dans cette rubrique de notre chapitre #1 de circonscrire notre recherche dans une dimension tripolaire à savoir : théorique, spatiale et temporelle. Autrement dit, il s'agit d'immobiliser les bornes du degré d'approfondissement de notre étude dans ces dimensions.

1.6.1-Au niveau thématique

Notre sujet d'étude est intitulé comme suit : « difficultés d'apprentissage de la lecture et développement des compétences en orthographe ». Il se situe dans le domaine de la pédagogie et de la psychologie de l'éducation. Il s'agit donc de ces deux domaines faisant partie intégrante de notre formation en sciences de l'éducation.

1.6.2-Au niveau spatial

Au niveau spatial ou géographique, l'étude est réalisée à l'école primaire publique de Newtown, sise dans la Région du centre, Département du Nyong et So'o, Arrondissement de Mbalmayo.

1.6.3-Au niveau temporel

La recherche est faite sur une période de dix mois, moment qui va s'étaler entre le choix du thème et la finalisation du mémoire. Autrement dit, du point de vue temporel, cette recherche s'étale sur une période de deux ans (2017-2019), durée impartie pour notre formation professionnelle à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.

Après avoir dans le présent chapitre #1, formulé et posé le problème, ressortir les orientations de base conduisant à sa compréhension, il sera question dans le second chapitre intitulé insertion théorique, de nous pencher sur la définition de quelques concepts clés, mais aussi sur les travaux des autres auteurs, afin de voir la pertinence de notre idée en rapport avec les théories et les écrits.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Dans un travail scientifique, la conquête, la construction et la constatation de l'objet passent aussi par une insertion théorique de cet objet, comme l'écrit Grawitz cité par Beche (2007, p.15) : « construire un objet, c'est découvrir derrière le langage commun et les apparences, à l'intérieure de la société globale, des faits sociaux liés par un système de relation propre au secteur étudié ». En d'autres termes, le cadre théorique définit les conditions dans lesquelles un concept peut être associé à un autre concept ou lui donner naissance. De ce fait, le présent travail de recherche prend en compte un certain nombre de concepts, dont les plus importants sont : Dyslexie, dysorthographe, lecture, apprentissage de la lecture, difficultés d'apprentissage, développement des compétences, orthographe, compétences. En effet, nous allons tour à tour dans le présent chapitre définir ces quelques concepts clés (2.1) ; et ensuite, nous présenterons l'état des connaissances sur le sujet (2.2) ; les approches théoriques du sujet (2.3) ; la formulation des hypothèses (2.4) et l'élaboration des variables (2.5).

2.1 DEFINITION DES CONCEPTS

Chaque question de recherche est formulée à partir des concepts. Or un concept est une notion susceptible de plusieurs interprétations, d'où la nécessité de définir nos concepts afin de les circonscrire efficacement dans le cadre de notre étude. En procédant ainsi à une définition des concepts, on évite la confusion au lecteur. C'est d'ailleurs en ce sens que Durkheim (1895) affirme que la première démarche du sociologue doit être de définir quelque chose qu'il traite, afin que l'on sache et qu'il sache bien de quoi il est question. C'est la première et la plus indispensable condition de toute preuve et de toute vérification. Les principaux concepts à définir ici sont : Dyslexie, dysorthographe, lecture, orthographe, compétence, aptitudes professionnelles.

2.1.1- Dyslexie

Selon l'OMS(1980), la dyslexie relève d'une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez les enfants intelligents, normalement scolarisés et indemnes de troubles sensoriels ou psychologiques préexistants. Elle est une maladie qui rend l'enfant incapable malgré son expérience de la classe traditionnelle d'acquérir les techniques du langage qui lui permettraient d'apprendre à lire, à écrire et à s'exprimer oralement. En

effet, la dyslexie n'a rien d'arbitraire. Elle est codifiée depuis longtemps selon les deux grandes classifications médicales internationales : la Classification internationale des maladies (CIM-10) produit par l'Organisation mondiale de la santé, et le Manuel diagnostique et statistique (DSM5) de l'association américaine de psychiatre. Selon la première, la dyslexie (sous le nom de « trouble spécifique de la lecture ») est « une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable exclusivement à un âge mental bas, à des troubles de l'activité visuelle ou à une scolarisation inadéquate ». Le second, bien qu'il ait récemment regroupé les troubles de la lecture, de l'orthographe et de l'arithmétique dans la catégorie commune des troubles spécifiques des apprentissages, permet toujours de les distinguer par des labels spécifiques, et insiste tout comme la CIM sur le fait que « les troubles d'apprentissage ne sont pas mieux expliqués par des déficiences intellectuelles, des déficits d'acuité visuelle ou auditive non corrigés, d'autres troubles mentaux ou neurologiques, des désavantages psychosociaux, une maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation, ou un enseignement inadéquat ».

Pour la plupart des spécialistes du domaine, ces définitions capturent correctement ce qui fait l'essence même de la dyslexie, à savoir qu'il s'agit d'un trouble spécifique, c'est-à-dire affectant une ou plusieurs fonctions cognitives particulières (mais pas toutes), et ne pouvant être expliqué en totalité par des facteurs plus généraux. C'est ainsi que la « dyslexie » est synonyme de « trouble spécifique de (l'acquisition de) la lecture ». Elle relève d'une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez des enfants intelligents, normalement scolarisés et indemnes de troubles sensoriels ou psychologiques préexistants, en bref, des enfants dont aucune cause apparente ne vient justifier les difficultés qu'ils rencontrent en lecture.

D'un point de vue typologique, on classe habituellement les dyslexies en trois sous-types selon la voie de lecture altérée :

- ✓ la dyslexie phonologique qui est la plus fréquente (70% environ des dyslexies) DELAHAIE M (2004). L'enfant présentant une dyslexie phonologique a de grandes difficultés pour traiter les sons de la langue, ne parvenant pas à les identifier et à les manipuler de manière intentionnelle, qu'il s'agisse de syllabes ou de phonèmes. Il maîtrise mal les correspondances graph-phonémiques, présente une faiblesse de la mémoire phonologique à court terme et une faiblesse de l'accès au lexique oral. Aussi a-t-il beaucoup de difficultés à automatiser la stratégie alphabétique constitutive de la

voie de lecture dite d'assemblage (ou déchiffrage). Les difficultés de lecture alors rencontrées sont des erreurs de lecture des pseudo-mots et des mots rares avec erreurs de lexicalisation (ex. : chein lu chien) et production d'erreurs phonémiques.

✓ la dyslexie de surface, qui est plus rare, elle est liée à un dysfonctionnement de la voie d'adressage, qui permet une reconnaissance immédiate du mot et l'accès à son sens. En ce qui concerne la lecture par adressage, on note l'engagement plus spécifique des fonctions visuelles et surtout Visio-attentionnelles qui évoluent beaucoup au cours même de l'apprentissage de la lecture (même si les compétences liées à l'oculomotricité et aux stratégies du regard sont sollicitées dans les deux voies de lecture.) DUCROT S., LETE B (2005) Les difficultés alors rencontrées sont des erreurs de lecture des mots irréguliers avec erreurs de régularisation (ex. : tabac lu tabak, thym lu tin) et les difficultés orthographiques sont majeures (écriture phonétique, absence de codage des lettres muettes).

✓ la dyslexie mixte associe les dysfonctionnements des deux formes précédentes.

Dans le cadre de notre étude la dyslexique renvoie aux difficultés de lecture qu'éprouvent certains enfants normale scolarisés. Pour cette étude nous travaillerons avec les élèves atteints de la dyslexie mixte qui est l'association de la dyslexie de surface et phonologie.

2.1.2- Dysorthographie

D'après Grammaticos et Hallet (2000), c'est un trouble spécifique d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe, caractérisé par des inversions de lettres ou de syllabes, par des confusions auditives ou visuelles, par des omissions, par des erreurs de segmentation. Une dysorthographie suit ou accompagne une dyslexie dans deux tiers des cas environ.

Au sujet des élèves dyslexiques, les additions, les omissions, les confusions et les inversions observées en lecture se retrouvent également en orthographe.

Selon Grammaticos et Hallet (p.17-18), d'autres erreurs, propres à leur mauvaise orthographe sont :

- ✓ la fusion de mots (« lécole » au lieu de « l'école », « ilaplu » pour « il a plu »).
- ✓ le découpage incorrect (« il et coute » au lieu de « il écoute »).

- ✓ l'irrégularité dans l'orthographe des mots (mêmes mots écrits de différentes manières):
par exemple : chien écrit « chiyin » - « chein » - ou encore « chin » dans un même texte.
- ✓ la difficulté à retenir une forme graphique à long terme.

Ce que nous pouvons retenir pour notre étude est que, l'orthographe de ces enfants, même à la copie, reste souvent émaillée d'erreurs. Ces enfants, qualifiés alors de « dysorthographiques », ne perçoivent pas ces erreurs. Ils ne parviennent donc pas à se corriger à la relecture. L'enfant dysorthographique écrit souvent mal et difficilement : on dira alors qu'il est dysgraphique.

2.1.3- Lecture

Etymologiquement, la lecture dérive du verbe lire qui vient du latin « legere » et signifie décoder un message écrit. Boissy dans le dictionnaire pratique de l'école (2005, p.167) propose que ce soit la mise en correspondance des sons. Au départ c'est une simple opération de décodage puis l'élève accède à une lecture avertie avec des recherches d'informations fines et des interprétations. Miaralet (1976) précise ce que sous-entend le mot lecture en expliquant dans l'apprentissage de la lecture que : c'est une technique de déchiffrement maîtrisée ; savoir lire c'est comprendre. Le dictionnaire le Petit Robert I définit la lecture comme étant « une action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit, action de prendre connaissance du contenu d'un écrit ». D'après le petit Larousse (1989, p 431), la lecture est l'action de lire, c'est-à-dire de décoder un message écrit ou imprimé sur un support qui peut être le papier de tissage par la voie de la parole. La revue MINEDUC lecture (1972, p.1) souligne que : « lire c'est comprendre un message écrit. Le message peut se présenter sous forme d'un dessin, mais le plus souvent, le message utilise les signes d'un alphabet ». Elle ajoute que : « lire un message écrit, c'est donc déchiffrer à partir des signes qui le composent, afin d'en comprendre le sens »

Dans le cadre de cette étude, il s'agit d'enseigner à l'enfant de nouvelles connaissances c'est-à-dire lui apprendre à se servir de son aptitude à lire pour pouvoir produire des écrits. La lecture est donc un objet pédagogique qui est la voie d'accès au contenu d'un message écrit. Savoir lire ne consistera donc pas à dénombrer systématiquement les éléments d'un texte, mais à prendre connaissance du son.

2.1.4- L'apprentissage de la lecture, Biabe (1993, p 13) mentionne qu'il « consiste non seulement à permettre à l'enfant de reconnaître des lettres, de les associer et de les transformer en sons, mais aussi de trouver un sens à ce qu'il déchiffre. Le travail de déchiffrement doit devenir un automatisme totalement inconscient ». Cruchet et al (1989, p 138) souligne qu'il faut pour cela que l'enfant accède aux symboles, aux codes et à la correspondance entre un signe arbitraire (abstraction) et un concept, au désir de communiquer à travers.

2.1.5- Difficultés d'apprentissage de la lecture

Il faut noter d'abord selon le dictionnaire de pédagogie, que la difficulté est la manière de traduire l'impact négatif que produisent les facteurs organiques, sociologiques ou pédagogiques sur la scolarité du sujet, impact souvent durable si les actions ne sont pas dispensées pour en gommer l'effet. Selon Ellembert (2012, p 3), « les difficultés d'apprentissage sont des obstacles à l'apprentissage qui sont généralement temporaires et peuvent être en lien avec ce que la personne peut vivre comme des comportements inadéquats et des conditions socio-affectives difficiles ». Lorsque le nécessaire est fait afin d'éliminer les éléments en cause, la personne retrouve généralement un niveau d'apprentissage adéquat. Selon Sillamy (1980), la lecture est enseignée au niveau de l'école primaire dès l'âge de 6 ans. L'enfant normalement constitué apprend à lire sans défaillance. Mais il peut se faire qu'il rencontre sur sa route des difficultés. Celles que l'on observe fréquemment chez l'enfant sont caractérisées par des erreurs typiques telles :

- ✓ des omissions ou additions de lettre ou syllabe, parfois mots entiers ;
- ✓ des substitutions de lettres à consonance voisine comme b et p, f et v ou de forme analogue ou symétrique comme m et n, b et d, p et q substitutions de mots orage ou ouvrage ; de lettre dans une syllabe, dans un mot (li pour il, pfra pour par, pati pour tapis) ;
- ✓ l'enfant saute une ligne ou reprend deux fois la même phrase, retrouve difficilement le point où il s'est arrêté. Le rythme est haché, irrégulier et ne permet pas la compréhension des ensembles.

2.1.7- Développement des compétences

Pour Roegiers et De Ketele (2001), le développement des compétences est la mobilisation des acquis en situation. Dès lors, développer une compétence signifie rendre l'élève apte à résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situation donnée. Il est question pour l'enseignant, de mettre en place une démarche où l'apprenant est le principal acteur et qui consiste pour ce dernier à articuler (mettre en relation) différents acquis (connaissances, concepts, savoir, savoir-faire, règles, les procédures, savoir-être.) en vue de les mobiliser en situation.

2.1.8- Orthographe

D'après le guide pratique du maître (1993, p 226) l'orthographe « est une étude raisonnée d'un système linguistique (...) il se fait de façon permanente et spécifique pour obtenir la plus grande maîtrise de l'écrit ».

2.1.9- Compétence

Le concept de compétence est présenté dans le dictionnaire pédagogique Arénilla et al (, p 54-56) comme le fait de posséder un savoir ou un savoir-faire, une qualité reconnue dans un domaine défini. Pour ces auteurs, être compétent au même sens que faire preuve de savoir et à la limite, être un expert dans le domaine considéré. Pour les psychologues et les linguistes, le champ de compétence est vaste entraînant l'innéité, l'acquisition, l'éducabilité et le transfert. La compétence dans ce sens élargie est latente et ne se manifeste que si elle est appelée à s'exercer. Mais cette manifestation n'est pas la performance qui s'exprime par la réalisation de tâches spécifiques. Car dans cette perspective, les compétences seraient potentiellement infinies, lorsque les performances, elles, seraient, de fait, limitées à leurs productions ; La performance c'est le résultat obtenu au terme d'un processus. Dans la même lancée Nkeck Bidias (2013, p 234) définit « La compétence comme un savoir-agir qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources ; elle est liée à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde. Elle est liée à des pratiques de référence. ».

Dans le cadre de notre étude la compétence renvoie, aux nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être que les élèves dyslexiques ont acquis en orthographe.

2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

La recherche est une construction à long terme, tel un édifice auquel participent plusieurs architectes. C'est pour cela qu'il convient avant d'ajouter sa propre pierre à l'édifice, d'examiner ce qui a déjà été réalisé jusque-là. La revue de littérature vise donc à réunir le maximum d'information sur les écrits disponibles concernant le sujet choisi (Guidère 2004, p.11). En d'autres termes, la revue de la littérature désigne selon Olivier, Bedard et Feron (2005, p 63) « l'espace où se déroule en grande partie, les débats scientifiques. Elle est l'occasion pour un chercheur de faire état des recherches d'autres chercheurs dans un domaine précis pour en montrer l'intérêt, la pertinence, mais aussi les limites ou les faiblesses dans le but de montrer qu'il reste des choses à faire pour comprendre tel ou tel phénomène et même qu'il est nécessaire d'entreprendre une recherche à ce sujet ». A cet effet, nous évoquerons les études faites sur, les manifestations de la dyslexie chez ces élèves, les différentes techniques d'accompagnement pédagogique des élèves dyslexiques et les remédiations qui permettent le développement des compétences orthographiques, dans les salles de classe et hors individuellement et en groupe et l'organisation de la salle de classe.

2-2-1 Les manifestations de la dyslexie

La dyslexie se manifeste dès les premières étapes de l'apprentissage du langage écrit et de la lecture. L'enfant ne parvient pas à maîtriser le stade alphabétique (identification des lettres), puis il est incapable de mémoriser la forme visuelle des mots (stade orthographique). La lecture est hésitante, ralentie, parsemée d'erreurs, tandis que l'orthographe est touchée.

2.2.1.1 Les manifestations de la dyslexie selon Ramus(2005)

Pour Ramus (2005), c'est au début de la 2^o année scolaire (CE1) que le dépistage est le plus sûr car tout enfant, à ses débuts en lecture, peut présenter les symptômes apparents de la dyslexie et faire des inversions. Ces difficultés normales ne deviennent pathologiques que lorsqu'elles persistent au-delà de la première année. Il importe en effet, avant de parler de dyslexie, d'éliminer les difficultés de lecture dues à :

- ✓ Un déficit auditif (hypoacousie: le langage oral est perturbé dans son ensemble avec confusion de phonèmes et non pas seulement à la lecture) ;
- ✓ Un trouble de la vue (amblyopie) ;
- ✓ Un trouble de l'élocution ;

- ✓ Un déficit intellectuel (les résultats scolaires sont bons dans les autres domaines) ;
- ✓ Un désintérêt global d'origine affective

Pour Ramus (2005), la dyslexie se manifeste par des erreurs, soit dans l'enchaînement des graphies, soit dans la transcription graphique des phonèmes. La dyslexie atteint 5 à 10% des enfants d'âge scolaire. Un dépistage précoce (avant l'entrée au C.P.) et une rééducation individuelle (pré-lecture) ou en classes spécialisées doivent permettre une réinsertion de l'enfant dans une scolarité normale. La dyslexie est un trouble du langage et de l'écriture persistant au-delà de l'âge normal d'apprentissage de la parole. Bien souvent, l'installation du langage est retardée. La prononciation des mots, association de plusieurs sons désignant une personne ou un objet, débute la 2^o année ; le langage, association de mots ayant valeur de signification, devant être obtenu vers 4 ans et demi. Trop souvent, la dyslexie est découverte lors du bilan d'un échec scolaire déjà installé ou d'une dysorthographe.

L'enfant confond à la lecture certaines lettres de formes voisines ou proches phonétiquement : m, n, et u, p, b, d, q et g, s et ch, f et v, a et an, a et o, u et ou, on et o, un et u, in et i, les consonnes constructives (s, ch, j, z, f, v) sont remplacées par les consonnes occlusives (t, k, p, d, g), les consonnes sonores (b, d, g, v, j, s) sont remplacées par les consonnes sourdes (p, t, k, f, ch, s) etc... "Piton" devient "bidon", "hippopotame" devient "hippopapame"... Ces confusions ne sont pas systématisées et selon les moments, l'enfant peut lire correctement ou substituer une lettre à une autre lettre. Il inverse l'ordre des lettres ("on" est lu "no", "bras" est lu "bar" ou "rab", "plat" est lu "pal" ou "lap", "aéroplane" devient "aréoplane"...), de certaines syllabes, de certains mots. Il omet certains sons : "fil" est lu "il", "bar" est lu "ba", "parapluie" devient "parapuie"... Il en ajoute d'autres : "poltron" est lu "polteron", "escapade" est lu "cascapade" etc... La lecture est hachée, hésitante, incompréhensible. L'enfant ne réussit pas à transformer les symboles écrits en phonèmes.

2.2.1.2 Les manifestations de la dyslexique selon Bonneville (2003)

Bonneville (2003), fait une mise en garde en disant qu'il est tout à fait normal que pendant son apprentissage de la lecture et de l'écriture, le jeune enfant fasse des erreurs. On ne devrait pas en conclure pour autant qu'il s'agisse de dyslexie. Pour en venir à dire qu'un enfant souffre de dyslexie, il s'agit de remarquer non seulement le genre d'erreurs faites par l'enfant, mais aussi la fréquence de ces erreurs et la persistance de ces erreurs. Il faut aussi considérer l'ensemble des erreurs et des difficultés. L'enfant dyslexique peut faire de nombreuses erreurs

de lecture ou d'orthographe. Par exemple, l'inversion de lettres : b, d, p, q, n, m, u, w ou l'inversion de séquences de lettres : per pre, bra, bar, pain, pian ou encore l'omission de lettres ou de syllabes. Son débit de lecture peut souvent être très lent. Il peut parfois omettre de changer les mots d'un texte. D'autre part, sa calligraphie peut être pauvre ou très pauvre. Il éprouve souvent de la difficulté à calligraphier les lettres e, i, n, m, u, v, w, a, o, l, t. Finalement, l'enfant qui souffre d'une dyslexie développementale sévère peut même inventer de nouvelles lettres. Cependant, ce qui peut être déroutant, c'est qu'un grand nombre de dyslexiques aiment beaucoup la lecture et qu'ils ont un grand désir d'apprendre !

Plusieurs autres symptômes peuvent être observés chez les enfants dyslexiques. Parmi certaines de ces observations, il y a la façon dont ils tiennent un crayon, la difficulté de suivre une ligne lorsqu'ils écrivent, l'absence de majuscules et de signes de ponctuation dans les textes qu'ils écrivent, le bégaiement, le manque de coordination, le problème chronique de gestion de temps, l'imagination très fertile, la difficulté avec l'orientation spatiale, le retard dans le développement physiologique et psychologique, les symptômes de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Quoiqu'ils éprouvent de la difficulté en lecture, ils excellent souvent en mécanique, en arts, en musique, en mathématiques.

Puisque la majorité du personnel enseignant et les parents sont très peu renseignés sur les symptômes de la dyslexie, il est très difficile pour eux de comprendre pourquoi un enfant intelligent n'arrive pas à lire ou à écrire. Malheureusement, l'absence de connaissances dans ce domaine se traduit souvent par des commentaires négatifs qui minent l'estime de soi du dyslexique. De plus, puisque le dyslexique n'arrive pas à terminer à temps les travaux de classe et les épreuves et qu'il connaît plusieurs échecs scolaires, il peut devenir la risée de ses camarades. Donc, ces enfants sont autant handicapés par l'ignorance des gens au sujet de leur trouble d'apprentissage que par leur trouble d'apprentissage lui-même.

2.2.1.3. Les manifestations de la dyslexie selon la fondation centre suisse pour une pédagogie différenciée (2015, p.52)

Partant de la définition de la Classification Internationale des Maladies (CIM 10), la Fondation Centre suisse (2015, p.52) présente la dyslexie et la dysorthographe comme des troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires (regroupant également la dyscalculie). Les deux troubles apparaissent rarement isolément, la dyslexie étant dans la majorité des cas accompagnée d'une dysorthographe, ensemble ils forment le trouble spécifique de la lecture, plus communément désigné par le terme dyslexie dysorthographe.

Fondation Centre suisse dans ses travaux intitulés Informations sur les répercussions d'une dyslexie dysorthographe met en exergue et informe sur les caractéristiques, les manifestations, les effets et de la dyslexie-dysorthographe.

S'agissant de ses caractéristiques, nous pouvons noter les éléments ci-dessous :

- ✓ Les performances de lecture l'enfant doivent être significativement inférieures au niveau attendu compte tenu de son âge, de son niveau intellectuel et de son classement scolaire ;
- ✓ Le trouble ne peut pas être expliqué seulement par un manque de fréquentation scolaire, des conditions défavorables de l'environnement, une déficience intellectuelle, ni par une déficience visuelle ou auditive ou toute autre atteinte médicale. La dyslexie-dysorthographe est un trouble spécifique et durable de l'apprentissage du langage écrit. Cela signifie que bien qu'une prise en charge spécifique puisse conduire à des améliorations de performances, les troubles restent présents tout au long de la vie. On observe souvent une disparité importante entre les performances dans le domaine du langage écrit (compréhension et production) et celles dans d'autres domaines des apprentissages scolaires. Bien que la dyslexie-dysorthographe ne soit en aucun cas liée à un déficit intellectuel, les difficultés qui en résultent peuvent entraîner d'autres difficultés d'apprentissage, voire dans certains cas menés à la perte de l'estime de soi et/ou à l'échec scolaire. Il est important de distinguer les difficultés d'apprentissage du langage écrit (difficultés en lecture et en orthographe) des troubles de l'apprentissage du langage écrit (dyslexie et dysorthographe). Si les difficultés d'apprentissage sont passagères et peuvent être résolues par une remédiation scolaire, les troubles de l'apprentissage, eux, nécessitent une véritable rééducation qui permettra d'améliorer les compétences en langage oral et/ou écrit, de développer des stratégies personnelles pour vivre avec ce trouble et, idéalement, de compenser partiellement les répercussions du trouble sur la vie scolaire. Cette rééducation doit être conduite par un spécialiste des troubles du langage, généralement un logopédiste. On estime que près de 5 à 10% de la population est atteinte de dyslexie. Difficilement estimable, la prévalence de la dyslexie-dysorthographe varie cependant selon les études (en fonction des critères de définition et de la méthodologie) et la langue pratiquée par les personnes concernées. L'association entre graphème² et phonème³ étant complexe en français - (par ex. le graphème « eau » correspond au phonème [o]) la prévalence des

troubles y est plus élevée que dans une langue dont l'écrit est fidèle à l'oral, comme l'italien. Une prédisposition héréditaire à la dyslexie-dysorthographe est établie.

Les recherches en neurobiologie situent en effet l'origine de la dyslexie-dysorthographe dans une migration incomplète de certaines cellules cérébrales durant la phase développementale.

- ✓ une dysorthographe peut cependant apparaître seule : on parlera alors d'un trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe (CIM 10).
- ✓ le graphème est la plus petite entité d'un système d'écriture, par exemple : au, eau, ô, etc.
- ✓ le phonème est la plus petite unité phonologique de la langue, par exemple : /s/; /z/, /a/, etc.

Le trouble de l'écrit est généralement le premier symptôme perceptible à l'école et ne représente souvent que la partie visible d'une constellation de symptômes. Il est alors très important de distinguer l'association de symptômes relevant d'un même diagnostic de base de l'association de deux ou plusieurs troubles indépendants (comorbidité) provoquant chacun une lignée de symptômes qui s'enchevêtrent et se cumulent. Le contexte clinique permet d'interpréter la nature des différents symptômes et est indispensable pour éviter la juxtaposition des aides de toutes sortes au profit d'un projet cohérent. La dyslexie-dysorthographe se caractérise par un certain nombre de dysfonctionnements :

- ✓ conscience phonologique : Certains enfants atteints de dyslexie-dysorthographe ont une conscience phonologique perturbée : ils intègrent difficilement les différences entre les sons à l'oral et/ou les correspondances entrent : un son (phonème) et une lettre ou groupe de lettres (graphème) ; une succession de phonèmes et sa transcription graphique.
- ✓ capacités Visio-attentionnelles (ou lexicales) : d'autres élèves peuvent également éprouver de la difficulté à reconnaître globalement (photographier) des mots de manière automatique et stable (par ex. les mots femme, monsieur, voire des mots simples ou mots-outils qui n'ont pas d'image mentale (les, un, dans, etc.) Les difficultés de lecture peuvent alors être causées par un mauvais balayage visuel sur la page. Lors de la lecture, les saccades oculaires sont mal calibrées et le maintien du regard est très coûteux en énergie attentionnelle. Les élèves ont tendance à sauter les

petits mots de transition (le, la, un, une, dans, des, sur, au, etc.) parce que leur regard n'est attiré que par les mots plus longs ou plus saillants. Ces élèves peuvent également rencontrer des difficultés avec les sauts de ligne en lecture de texte. Pour eux, la convergence et l'empan Visio-attentionnel sont réduits. Les mots longs posent donc problème, d'où les glissements sémantiques (par ex. au lieu de parler d'une automobile, l'élève va parler d'une voiture). Un test orthoptique spécifique peut mettre en évidence le degré de ces troubles. En fonction du type de dyslexie (phonologique, lexicale (= globale), mixte), l'élève va rencontrer des difficultés phonologiques et/ou Visio-spatiales; la lecture va se trouver perturbée. On peut observer qu'il lit lentement, saute des lignes, qu'il inverse, confond, oublie, rajoute des sons ou des mots, ce qui le gêne dans la compréhension du texte. Sur le long terme, la personne dyslexique aura tendance à surinvestir la voie d'assemblage (déchiffrage) sans pouvoir recourir à la voie d'adressage (globale) pour lire ou reconnaître un mot par balayage de texte. Soit le nombre d'unités orthographiques distinctes pouvant être traitées simultanément dans une séquence de mots. Déficience de la voie d'assemblage (passage par l'oral pour accéder à la signification du mot, soit le déchiffrage d'un mot). Déficience de la voie d'adressage (passage direct au sens par identification visuelle du mot, soit la reconnaissance immédiate du mot sans passer par le déchiffrage). La dyslexie-dysorthographe se manifeste différemment chez chacun. On peut cependant généralement observer les effets suivants :

Toujours concernant ses manifestations, nous pouvons également mentionner :

- ✓ rythme de lecture ralenti de par le fait que la reconnaissance des mots n'est pas encore assez automatisée, beaucoup d'enfants dyslexiques s'appuient prioritairement sur le déchiffrage (une unité de langage après l'autre) pour décoder un texte, ce qui ralentit considérablement leur vitesse de lecture.
- ✓ imprécisions de lecture le caractère exact de la lecture peut être altéré. si ceci n'est pas forcément évident lors de situations de lecture au quotidien avec de jeunes enfants, la lecture peut devenir lacunaire et confuse lors de travaux devant être réalisés dans un temps limité. la perte de repères est également un problème récurrent, particulièrement exacerbé lors d'exercices demandant de consulter ou de compléter un élément au verso de la feuille ou lors de la copie au tableau.

- ✓difficultés de compréhension les élèves dyslexiques ont souvent de la difficulté à faire des liens, à saisir la cohérence et le sens précis de ce qui a été lu. Ce qui est lu n'étant pas forcément bien compris, les exercices demandant une grande exactitude de lecture sont difficiles (par ex. exercices de compréhension et d'analyse de texte, questionnaires à choix multiples, usage de négations/doubles négations). La compréhension peut être spécialement altérée lors de la lecture à haute voix. Pour toutes ces raisons et de manière générale, la lecture à haute voix est moins performante et source de gêne pour les élèves dyslexiques. Ecriture/Orthographe.
- ✓erreurs d'orthographe Tous les enfants en phase d'apprentissage du langage écrit commettent au départ des erreurs similaires. Alors que chez la plupart des élèves, les erreurs diminuent rapidement pour ensuite disparaître - presque - complètement, ces problèmes persistent chez les élèves dyslexiques dysorthographiques. La dyslexie-dysorthographe se révélant différemment d'une personne à l'autre, une typologie claire et complète des erreurs n'est pas possible. La liste non-exhaustive suivante relève cependant les erreurs les plus fréquentes, que l'on pourrait qualifier de caractéristiques du trouble : confusions visuelles (p/b, q/d, m/n, n/u, ion/oin, etc.) ; confusions auditives (s/z, f/v, p/b, o/on, etc.) ; difficultés à reconnaître les graphies complexes (au, aux, aulx, eau, etc.) ; adjonctions de lettres (pareil/pareil) ; omissions de lettres (mordre/morde) ; inversions de syllabes et de lettres (bla/bal, toboggan/toboggan) ; découpages incohérents (l'école /l'école/, j'y cours/ Ji cours) ; substitutions de mot par un synonyme dont l'orthographe ne lui ressemble en rien (ami pour copain, vite pour rapidement, hurler pour crier) ; difficultés avec les petits mots fonctionnels (comme ou, un, une, le, de, est, et, dans, etc.) ; difficultés à consolider un stock orthographique stable (mots invariables ou irréguliers) ; fréquentes erreurs d'application des règles d'orthographe et de grammaire.
- ✓capacités de rédaction diminuées L'orthographe joue un rôle important lors de la rédaction de textes. Lorsque celle-ci n'est pas automatisée, l'élève peut consacrer moins d'attention à la syntaxe, au style, etc. La correction d'un texte nécessitant à nouveau la lecture, certaines personnes dyslexiques écrivent peu et en choisissant des mots simples, afin d'éviter de faire des erreurs. Il se peut donc que le résultat final ne révèle ni les compétences et les connaissances réelles, ni la maîtrise du sujet évalué. La prise de notes est d'autant plus délicate pour les personnes dyslexiques-dysorthographiques qu'elle combine simultanément les tâches d'écoute et d'écriture.

❖ Les effets de la dyslexie

La fatigabilité accrue d'une manière générale, l'élève atteint de dyslexie-dysorthographe automatise avec peine ses apprentissages écrits. Cette difficulté le handicape non seulement en français (langue première), mais également dans toutes les matières scolaires en lien avec l'écrit (par ex., géographie, histoire, autres langues, mathématiques). N'ayant pas intégré les éléments de base, tout ce qui a trait à la lecture et l'écriture lui demande une grande réflexion, ce qui non seulement augmente le temps nécessaire à l'accomplissement de ces tâches mais engendre, de plus, un surcroît de fatigue. Autres difficultés possibles Hormis le domaine du langage oral et écrit, une dyslexie-dysorthographe peut avoir un impact sur l'apprentissage des langues secondes, ainsi que sur d'autres domaines parallèles ou transversaux.

- ✓ langue(s) seconde(s) : l'apprentissage d'une langue étrangère peut être source de difficultés semblables à celles rencontrées dans l'apprentissage du français. de plus, l'acquisition d'un deuxième système phonologique, l'application de règles grammaticales et syntaxiques différentes ainsi que l'important travail de mémorisation du vocabulaire demandent une attention soutenue et de nouvelles automatisations.
- ✓ graph motricité : l'élève concerné peut rencontrer des difficultés calligraphiques (dysgraphie). Ce qui peut s'apparenter de prime abord à un manque de soin est en réalité lié à une écriture souvent crispée, appuyée et irrégulière. De plus, le stress inhérent aux situations d'écriture peut engendrer de nombreuses ratures.
- ✓ diminution de la concentration et/ou de la mémoire de travail ainsi que de l'attention ;
- ✓ manque d'affinement du langage et de la langue par la fréquentation de l'écrit ;
- ✓ perte de motivation ;
- ✓ perte du plaisir lié à la langue écrite ;
- ✓ baisse de rendement dans d'autres matières scolaires. symptômes secondaires possibles ;
- ✓ les obstacles, limitations et difficultés présentées ci-dessus peuvent engendrer stress, troubles du comportement, agressivité, repli sur soi, dépression, etc., surtout à l'adolescence lorsque la prise de conscience des limitations et des enjeux sur l'avenir se fait plus aigüe.

Alors, comment malgré tout ceci, certains élèves dyslexiques réussissent à développer des compétences en orthographe ? En premier lieu, le système scolaire et le personnel enseignant doivent connaître et reconnaître les symptômes de la dyslexie. En second lieu, ils doivent être en mesure de modifier leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation afin de donner une chance équitable à tous leurs élèves. Au cycle préparatoire et primaire, des exercices pour développer la conscience phonologique des enfants ainsi qu'un enseignement explicite et multi-sensoriel de la lecture, de l'écriture et des autres matières sont primordiales. Parlant de l'écriture, comment aider ces élèves à développer les compétences en orthographe ?

2.2.3 La rééducation des élèves dyslexiques et les différentes caractéristiques des compétences orthographiques

2.2.3.1 les stratégies Visio-orthographiques et analogiques mis sur pied par les enseignants pour le développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques.

Goigoux (2014) fait des suggestions aux enseignants pour travailler la visualisation et la mémorisation orthographique des élèves dyslexiques (conseils en rédaction)

Il faut leur faire :

- travailler la mémoire orthographique ;
- donner des corrections immédiates, afin que l'élève mémorise la notion correcte ;
- relever, en surlignant, les réalisations orthographiques correctes plutôt que les erreurs ;
- comptabiliser les mots correctement écrits ;
- exercer la copie différée (en l'absence du modèle) ;
- s'assurer que l'élève comprenne bien le genre textuel qu'il est appelé à rédiger et les exigences liées à une telle rédaction ;
- dissocier le temps de la rédaction et celui de la correction orthographique ;
- cibler, lors d'une dictée préparée, le/les passage/s à apprendre ;
- conseiller à l'élève lors de la dictée, de laisser un blanc ou de mettre un signe en cas de doute. Ce moyen lui évitera de prendre du retard et le guidera dans les priorités lors de la relecture ;
- favoriser la dictée à trous ;
- favoriser les QCM, maximum trois mots à choix ;

- limiter le nombre de mots à apprendre, s'en tenir au lexique courant et aux mots liés à la thématique abordée ;
- épeler les mots et entraîner la segmentation d'une suite de lettres (mots collés à segmenter, etc.) ;
- rechercher des analogies dans les familles de mots ;
- créer avec l'élève un guide de production textuelle (texte qui raconte, qui relate, qui argumente, qui transmet des savoirs, qui règle des comportements, etc.) ;
- faire un plan visuel de rédaction (couleurs, schémas, symboles, etc.) lié à la typologie du texte. inciter l'élève à élaborer un lexique personnalisé lié au thème ;
- encourager l'usage d'un correcteur orthographique, d'un dictionnaire électronique ou d'un traitement de texte (pour le cycle 2) ;
- adapter d'une façon individuelle le dictionnaire à l'aide de post-it, couleurs, codes ;
- illustrer les mots nouveaux par une mise en évidence de la particularité des mots, avec des couleurs par exemple : « [Dessiner pour apprendre l'orthographe](#) » ;
- le guide de production est construit avec les élèves. Guide de production interactif, guide de production pour écrire un conte.
- le guide orthographique est construit avec les élèves. (je construis mon guide ortho).
- une grille de correction orthographique peut être réalisée avec les élèves.

2.2.3.2 Une pédagogie différenciée propre pour la rééducation des élèves dyslexiques/dysorthographiques selon la FCS (2015)

La Fondation Centre suisse pour éducation spécialisée (Avril 2015) préconise Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dyslexiques/dysorthographiques, bien que les répercussions de troubles dys- rendent plus difficile la réalité scolaire, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument heureusement pas aux conséquences du trouble dont il est porteur. Aussi peut-il mettre en place différentes stratégies propres à l'aider à mieux contourner les difficultés qu'il rencontre ; il est en cela l'acteur principal de sa formation. Certaines aides sont du ressort du thérapeute et de ses parents. Néanmoins, grâce à des pratiques pédagogiques appropriées, l'enseignant peut fortement contribuer à soutenir l'élève atteint d'une dyslexie/dysorthographie. Une bonne compréhension par l'enseignant des difficultés inhérentes au trouble et la mise en place de mesures didactiques adaptées permet de diminuer significativement les impacts négatifs de leur trouble et leur permet une meilleure actualisation de leurs compétences. La majorité des recommandations suivantes font certainement déjà partie des bonnes pratiques

professionnelles quotidiennes. Leur formalisation et leur systématisation permettent d'alléger considérablement la charge cognitive consécutive au trouble dys-. Les mesures pédagogiques décrites ci-après constituent des réponses aux besoins spécifiques des personnes présentant une dyslexie-dysorthographe, mais peuvent également être favorables à l'ensemble des élèves d'une classe qu'ils présentent ou non des troubles spécifiques. Ces réponses doivent bien entendu être adaptées aux besoins individuels de l'élève, à son âge, au contexte et au degré scolaire.

- ✓ l'acceptation et l'intégration sociale. permet de créer un climat de classe positif, créer des liens significatifs avec chaque élève, promouvoir le respect et la tolérance, valoriser la différence, expliquer que tous les élèves ont des forces et des faiblesses, valoriser les talents particuliers. développer l'entraide et la collaboration entre les élèves (pratiques de parrainage, pairage, tutorat dont la forme peut varier selon la répartition des responsabilités et du temps à disposition, etc.). conscientiser les autres élèves : expliquer les difficultés et besoins particuliers de l'élève dyslexique/dysorthographique et la raison des aménagements. lorsque nécessaire, éclaircir les situations suscitant de l'incompréhension (par ex. si des camarades considèrent un aménagement comme un traitement de faveur).
- ✓ l'environnement de classe : environnement sonore, étant donné la gêne et la fatigue occasionnées par des situations de lecture-écriture pour des élèves dyslexiques-dysorthographiques, il leur est bénéfique de diminuer autant que possible les bruits de fond en atténuant par exemple la résonance et les sons parasites. Place de l'élève : l'élève devrait si possible être placé à côté d'un élève calme, loin des fenêtres et au premier rang, de manière à diminuer autant que possible les sources de distraction. Environnement visuel : un bon éclairage, efficace sans être éblouissant, est important. Des éléments tels qu'un éclairage constitué d'ampoules ou de tubes fluorescents sans diffuseurs, des stores à lamelles mal réglés, des murs surchargés de panneaux didactiques peuvent gêner l'élève dans ses repères visuels.
- ✓ les consignes orales et écrites : communication à l'élève des objectifs du cours et du champ précis de l'examen. précisions sur les résultats attendus : donner des précisions relatives aux tâches à effectuer, notamment lors des évaluations : par ex. indiquer le nombre de lignes, de paragraphes ou de pages attendues pour la réponse. consignes orales : la communication orale devrait être adaptée dans la mesure du

possible. il est recommandé d'adopter un langage précis, imagé, riche en prosodies, pour faciliter les représentations et les accès au discours. soutien des propos oraux tenus par l'enseignant par l'écriture de certains termes clés au tableau. communication des devoirs à domicile par écrit et expliqués par oral. consignes écrites : il est préférable que celles-ci soient lues par l'enseignant ou un autre élève et d'en vérifier la compréhension. ceci permettra à l'élève dyslexique dysorthographique de se concentrer sur la notion testée et d'éviter des erreurs dues à une lecture lacunaire. négations : éviter de poser des questions comportant des doubles négations et mettre en évidence les négations à l'écrit.

- ✓ la mise à disposition de supports visuels Etant donné qu'il est difficile pour un élève dyslexique-dysorthographique d'écouter en même temps que de lire ou d'écrire, il est important de mettre à sa disposition des notes de tiers (élève prenant des notes structurées avec écriture claire), des photocopiés de cours et des corrigés d'exercices écrits. Le fait de lui fournir un document de travail papier plutôt que de lui faire suivre des explications ou une lecture uniquement à partir d'un document projeté lui permettra de mieux se repérer dans le texte étudié (gestion de l'espace, utilisation d'une règle pour suivre, surlignage, etc.). Pour la même raison, les exercices recto-verso obligeant l'élève à tourner la page pour trouver les éléments de réponse sont à éviter. Il est également possible de lui permettre de prendre en photo les explications écrites au tableau ou tout autre document écrit présenté durant le cours.
- ✓ la présentation des textes écrits : de manière générale, il est recommandé de mettre à disposition de l'élève des supports écrits de bonne qualité dactylographique, avec une présentation aérée (veiller également à une bonne lisibilité au tableau noir), avec des caractères sobres et suffisamment grands, en évitant les illustrations inutiles à valeur seulement décorative. mise en évidence d'éléments : souligner les mots clés dans les textes, souligner le mot clé dans les questions négatives (par ex. : quel pays ne se trouve pas en Amérique du sud ?). mise à disposition d'aides et de supports visuels (graphiques, plans, notes ou script de cours, etc.). visualisation des tâches à effectuer (plan, schéma, liste des étapes, etc.). encouragement de l'utilisation d'outils facilitant la lecture tels que crayon, règle, cache, etc. couleur de papier : pour certains élèves, il est utile d'utiliser une couleur de feuille autre que blanche (par ex. feuille de couleur chamois ou jaune). filtres de couleurs d'irrlen : si nécessaire, l'élève peut être autorisé

à utiliser des filtres de couleur sous forme de calques posés sur un texte dont le but est de réduire ou éliminer les difficultés de perception et la sensibilité à la lumière.

- ✓ l'écriture : la maîtrise des systèmes d'écriture scripte et liée pouvant poser problème, il est conseillé de permettre à l'élève de choisir celui dans lequel il se sent le plus à l'aise. Des textes plus clairs et plus lisibles s'obtiennent mieux sur des pages aérées. Prévoir des marges et des espaces de réponse généreux afin de permettre à l'élève de répondre de manière structurée et lisible lors d'exercices écrits. Le fait de travailler avec des exercices à trous permettra à l'élève de compléter les éléments manquants sans devoir écrire ou copier des phrases complètes.
- ✓ la motivation de l'élève, les difficultés rencontrées par l'élève dyslexique-dysorthographique peuvent conduire à un découragement, voire à un dégoût de la lecture-écriture. afin de soutenir et motiver au mieux l'élève dans ses apprentissages, il est recommandé de garder un regard positif sur l'élève et sur l'évaluation de son travail en valorisant les points forts. Redonner confiance et estime de soi en cas de doute ou d'échec, notamment en préférant les messages d'encouragement au « non, c'est faux », procurer des tâches, des défis et des buts réalistes, insister sur les progrès réalisés. Éviter d'évaluer les connaissances essentiellement par le biais des exceptions et pièges. Conseiller l'élève dans ses choix de lecture de manière à ce que ceux-ci soient adaptés. Stimuler le goût du texte écrit en lisant régulièrement à haute voix pour lui ou la classe. Soulager l'élève lors de lectures en lui lisant l'ébauche du texte, certains passages ou lui proposant la lecture partagée/alternée. Proposer des livres en version audio. Épargner à l'élève dyslexique l'exercice de la lecture à haute voix devant des tiers, à moins qu'il ne le souhaite. Varier les techniques de prise de note, proposer des outils tels que le schéma heuristique etc.
- ✓ l'organisation du travail ou planification de manière générale, une bonne organisation et planification permettra aux élèves dyslexiques-dysorthographiques, comme à leurs pairs, d'anticiper, de préparer le travail scolaire (lecture à la maison par ex.) et de s'investir avec succès dans les séquences d'apprentissage. le fait d'impliquer les élèves dans la planification de la semaine, des journées ou leçons permet de clarifier les attentes et de développer les habiletés d'organisation et de prévision. aides à l'organisation : l'élève dyslexique-dysorthographique tire particulièrement profit d'aides à l'organisation telles que plan de travail, liste de mots personnalisés, guide de

relecture (liste de notions à contrôler tel le pluriel des noms, l'accord des adjectifs, les accents, etc.), etc.

- ✓ la réflexion métacognitive, afin de maximiser l'implication des élèves concernés dans les situations d'apprentissage et de leur permettre petit à petit de s'approprier des stratégies telles que planification, anticipation et contrôle, il est souhaitable de stimuler une réflexion métacognitive par le biais d'initiatives telles que : Inciter l'élève à reformuler les consignes et les objectifs avec ses propres mots. Faire réfléchir l'élève aux étapes et à l'ordre d'une tâche, au temps nécessaire pour les réaliser et au matériel d'aide dont il aura besoin. L'encourager à développer ses propres stratégies d'apprentissage. Encourager le recours à des documents personnels tels que des listes de priorité de travail ou d'organisation, un guide de relecture ou un aide-mémoire. Encourager l'élève à mettre en évidence les mots importants, certains passages ou éléments de la consigne (p.ex. surlignage). Soutenir l'élève dans une démarche de compréhension de ses stratégies et d'analyse de ses erreurs.
- ✓ l'adaptation du temps à disposition de la tâche à réaliser les élèves dyslexiques-dysorthographiques ont besoin de plus de temps que les autres pour des activités telles que lire et écrire, se relire et se corriger, mémoriser. ces activités sont également plus éprouvantes pour eux. or, la fatigue peut conduire ces élèves à de nouvelles erreurs. le fait d'accorder plus de temps à l'accomplissement des travaux permet de mieux évaluer les réelles capacités des élèves concernés. de la même manière, il est recommandé de privilégier la qualité à la quantité (écourter un exercice, fixer un temps maximum de devoirs à la maison, cibler les corrections, éviter et les copies répétitives inutiles).
- ✓ apprentissage d'une seconde langue Afin de soutenir les élèves dyslexiques-dysorthographiques dans l'apprentissage d'une seconde langue, il est recommandé de : favoriser un accès multi sensoriel à la langue étrangère (enregistrements, travail oral et écrit par pairs, supports audio-visuels, etc). Relever et travailler les régularités de la correspondance écrit-oral. Faciliter l'apprentissage du vocabulaire par l'utilisation de fiches et listes de référence, de supports oraux (enregistrements), de programmes de prononciation, des dictionnaires électroniques, l'utilisation de moyens mnémotechniques, l'explication du sens des mots par leur étymologie, leur racine, leur famille. Soutenir l'apprentissage par des jeux (mimes, mises en situation, jeux de

rôle). Favoriser l'utilisation de fiches de vocabulaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Mesures de compensation des désavantages Les personnes présentant un handicap ont légalement droit à des mesures de compensation des désavantages, pour autant que le principe de proportionnalité soit respecté, c'est-à-dire que le rapport entre les ressources investies pour éliminer l'inégalité et les bénéfices procurés soit équilibré. De manière très générale, la compensation des désavantages peut être définie comme la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation. C'est pourquoi ils ne doivent pas être mentionnés dans les documents d'évaluation scolaire (bulletin/carnet), ni dans les documents certificatifs de fin d'année/de scolarité/de formation. Les mesures de compensation des désavantages peuvent consister en l'attribution de moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, l'adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation, l'aménagement temporel et l'adaptation de l'espace. Elles constituent ainsi une prolongation et une précision des mesures de pédagogie différenciée telles présentées dans le précédent chapitre. La liste de mesures de compensation des désavantages pour les élèves dyslexiques/dysorthographiques proposée ci-dessous est non exhaustive. Les mesures choisies doivent en tous les cas être attribuées en fonction de la situation particulière de chaque élève, de son âge et du degré scolaire. Elles doivent faire l'objet d'une discussion avec toutes les parties concernées et être régulièrement réévaluées et adaptées si nécessaire. Communication.

- ✓ dans la mesure du possible, vérification de la compréhension de la consigne ou aide lors de la lecture des consignes ou d'un texte (soutien, voire lecture par un tiers).
- ✓ la structuration des questions complexes en plusieurs phrases, ne contenant qu'un seul élément de consigne chacune.
- ✓ la mise à disposition du matériel de supports écrits ou autorisation d'utiliser les notes de cours prises par des tiers.
- ✓ la mise à disposition de documents clairs, aérés, bien structurés, répondant aux besoins spécifiques liés à la dyslexie-dysorthographie (choix et taille de la police, utilisation de papier de couleurs, etc.).

- ✓ le choix d'une police d'écriture sobre, claire et de grande taille (pas de polices avec sérif). certaines polices d'ordinateur conviennent particulièrement bien aux élèves concernés, comme open dyslexic (gratuite), dyslexie et auxilidys (payantes), ou encore comic Sans MS, Arial, Century Gothic (gratuites), etc. Une taille de police d'au minimum 12, voire 14, avec un interligne de 1.5, et si possible plus d'un espace entre les mots (3 dans l'idéal à l'école primaire) ou entre les lettres faciliteront encore la lecture de l'élève.
- ✓ pendant le travail en classe, à l'exception des évaluations, mise à disposition de documents de référence : dictionnaire orthographique, etc.
- ✓ l'autorisation d'un guide de relecture personnel et individuel.
- ✓ la mise à disposition de moyens auxiliaires tels que ordinateur portable éventuellement avec logiciels d'aide; dictaphone;

La dyslexie-dysorthographe est considérée médicalement comme un trouble mais reconnue légalement comme un handicap, pour autant qu'elle soit diagnostiquée.

- ✓ usage de textes à trous lors de dictées.
- ✓ organisation du temps. pendant les évaluations, octroi de temps supplémentaire équivalent au maximum à un tiers du temps.
- ✓ réduction du volume des exercices durant le même temps (privilégier la qualité à la quantité), pour autant que cela ne réduise pas les objectifs visés.
- ✓ l'autorisation de débiter la préparation de textes longs à l'avance (à la maison).
- ✓ pour tenir compte de la fatigabilité et de la lenteur, octroi de pauses supplémentaires ou plus longues (entre examens par exemple).
- ✓ l'évaluation. passation de l'examen dans une pièce séparée (bien éclairée et calme).
- ✓ présentation alternative des connaissances (examen ou présentation oraux plutôt qu'écrits).
- ✓ enregistrement des réponses sur un appareil enregistreur.

- ✓ appréciation différenciée des prestations (lors de rédaction de texte : différencier le contenu de la forme et évaluer séparément la structure du texte, le vocabulaire utilisé, l'orthographe, etc.)
- ✓ en orthographe : mettre en évidence les mots indispensables à connaître, privilégier des dictées courtes et préparées, dans les autres matières scolaires que les langues première ou seconde : ne pas sanctionner les erreurs d'orthographe, etc.).
- ✓ lors de travaux ne portant pas sur l'orthographe en particulier, limiter l'évaluation de l'orthographe dans des sections déterminées à l'avance (pas sur le travail en entier, ou alors uniquement un aspect tels les accords, les homophones, etc.), lorsqu'une réponse n'est pas lisible pour l'enseignant, permettre à l'élève de la lire à voix basse avant de l'évaluer.
- ✓ modulation de la pondération des prestations (par exemple lors d'un exposé, accorder un coefficient de pondération différencié, voire adapté, pour l'écrit et l'oral, etc.), en ce qui concerne la libération des notes, il est nécessaire de différencier la libération suppression de notes dans un domaine décisif essentiel du programme de scolarisation de celle dans un domaine secondaire.

En effet, si la deuxième possibilité est dans certains cas acceptée (libération de notes de chant pour une personne déficience auditive par exemple), la libération de notes dans une branche importante du cursus équivaut quant à elle à une adaptation des objectifs et pourrait remettre en question la validité de la certification finale. Une telle pratique doit en tous les cas faire l'objet d'une discussion avec toutes les parties concernées (l'élève et ses parents notamment) au cours de laquelle les conséquences possibles sont clairement exposées. Les décisions prises au cours de cette discussion doivent être avalisées par la Direction de l'école ou l'autorité compétente et être consignées dans un document.

2.2.3.3 Des suggestions pédagogiques à mettre sur pied dans une salle de classe pour les élèves dyslexiques/dysorthographiques. Goigoux (2014)

Goigoux, Montarnal, Paour et Caron (2014) font des suggestions pédagogiques pour la dyslexie/dysorthographie à l'école primaire. La liste ci-dessous contient un ensemble de propositions susceptibles de soutenir l'élève dys- dans son apprentissage, et plus généralement l'ensemble des élèves relevons néanmoins, qu' il ne s'agira pas ici de faire un exposé exhaustif des connaissances actuelles sur le sujet mais plutôt d'insister sur les apports

scientifiques susceptibles de modifier les pratiques pédagogiques dans le but d'améliorer le repérage et l'aide aux élèves en difficulté. Notre étude permettra en premier à tous les élèves dys- ne présentent pas les mêmes difficultés et que les aides proposées seront plus ou moins efficaces en fonction de leurs profils.

Par conséquent, les propositions ci-dessous doivent donc être sélectionnées en fonction des besoins de chaque individu et l'ensemble des élèves de la classe peuvent bénéficier des mesures pour un élève dys-. Certains de ces conseils sont plus adaptés à certaines filières et spécialement au 10^e degré. La plupart des propositions ci-dessous font certainement déjà partie intégrante des moyens didactiques mis en œuvre par l'enseignant pendant les cours. Il peut cependant être utile d'en dresser la liste dans la perspective d'une pédagogie différenciée adaptée aux élèves dyslexiques/dysorthographiques qui les aide à développer des stratégies compensatoires.

a. Attitude pédagogique

- ✓ l'enseignant garde les traces de tout aménagement pertinent et utile qu'il transmet, partage avec ses collègues, ses remplaçants et les divers intervenants afin de permettre un suivi cohérent de l'accompagnement de l'élève lors d'éventuels changements de classe ou d'établissement scolaire ;
- ✓ valoriser l'élève dans d'autres domaines pour consolider la construction de l'estime de soi et créer un climat de confiance en lui expliquant qu'on va prendre en compte ses difficultés particulières ;
- ✓ solliciter le partenariat avec les parents, avec la/le logopédiste ou la/le neuro-pédiatre ;
- ✓ expliquer en classe, avec le consentement des parents et de l'élève, la signification des aménagements spécifiques dont pourraient bénéficier par ailleurs l'ensemble du groupe ;
- ✓ être patient face à sa lenteur et sa fatigabilité en lecture et en écriture et valoriser même des petits progrès ;
- ✓ rendre l'élève dys- capable d'explicitier sa manière différente d'apprendre, l'encourager à reconnaître ses besoins, ses difficultés et ses points forts ;

- ✓ l'accompagner dans l'identification de ses propres moyens de compensation pour aboutir à une plus grande autonomie dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe ;
- ✓ dans les petites classes, consacrer un temps quotidien planifié au développement des compétences et de la flexibilité catégorielle ;
- ✓ l'apprentissage d'une seconde langue étrangère est source de difficultés spécifiques pour l'élève qui présente une dyslexie/dysorthographe. l'apprentissage par l'oral et les jeux (mime, mise en situation, jeux de rôle) devraient être privilégiés.

b. Organisation de la classe et consignes

- ✓ placer l'élève loin des fenêtres, au premier rang, proche des documents de référence affichés en classe et proche de l'enseignant ;
- ✓ ne pas faire lire les élèves présentant une dyslexie à haute voix ou seulement des passages préparés ;
- ✓ lire les consignes à voix haute à l'élève et vérifier sa compréhension ;
- ✓ donner un oralement un exemple ;
- ✓ expliquer oralement les devoirs à l'élève et vérifier la compréhension en lui demandant de reformuler ;
- ✓ planifier les tâches et fixer un temps maximum de devoirs. privilégier la qualité à la quantité ;
- ✓ accorder plus de temps à l'accomplissement des travaux ;
- ✓ diminuer momentanément la quantité de tâches à effectuer ;
- ✓ varier les modes d'évaluation, limiter le nombre de corrections afin d'éviter le découragement ;
- ✓ éviter les consignes trop longues écrites au tableau noir ;
- ✓ privilégier l'information sous plusieurs formes : images, photos, schémas, dessins, écrit pour soutenir la compréhension pour les documents remis à l'élève : fractionner

le texte, utiliser des interlignes suffisamment grands (1.5) hiérarchiser les informations, et accentuer les repères visuels ;

- ✓ donner des documents de travail dactylographiés plutôt que demander de les copier ;
- ✓ pour les photocopies fournies par l'enseignant, choisir, par exemple, une couleur différente (pastel) associée à chaque discipline pour aider l'élève à mieux se repérer et organiser son travail.

c. Outils pédagogiques

- ✓ mallette « le portfolio », pouvant servir de guide de soutien aux élèves dys-. dans cette mallette, on trouve différents supports facilitant la mise en place du travail de l'élève. elle est disponible dans toutes les salles des maîtres des établissements scolaires du primaire et aussi sur internet sur le site « petit bazar »,
- ✓ dans les nouveaux moyens d'enseignement romand, on trouve pertinentes et utiles aux élèves présentant une dyslexie.

Bourdin. *et al.* (2010 p.285) donnent des nouveaux moyens d'enseignement pour la didactique du français et indiquent des pistes pédagogiques par des exemples concrets pour étayer ceux-ci nous avons entre autres :

d) Des Suggestions pour la dyslexie (conseils en lecture) :

- ✓ sensibiliser l'élève aux perceptions auditives, visuelles, tactiles et kinesthésiques ;
- ✓ associer différentes modalités perceptives : sons et graphisme, sons et images visuelles ;
- ✓ exercer la conscience phonologique syllabique et surtout phonémique ;
- ✓ favoriser les jeux de rimes, les découpages de mots en syllabes, puis les syllabes en phonèmes et les phrases en mots ;
- ✓ développer la visualisation et la mémorisation orthographique ;

Avant la lecture :

- ✓ choisir des textes à thème familier ;

- ✓ contextualiser la lecture et situer le genre narratif ;
- ✓ planifier une lecture à domicile en fragmentant celle-ci en plusieurs séances quotidiennes ;
- ✓ mettre à disposition le livre sonore correspondant à la lecture en classe ;
- ✓ encourager l'élève à choisir des livres dont le texte est aéré et illustré, lui lire quelques passages, lui permettre d'écouter des histoires enregistrées sur cassette ;
- ✓ raconter, selon la difficulté du texte, le canevas de l'histoire à l'élève avant qu'il se lance dans la lecture ;
- ✓ pour les documents fournis par l'enseignant (e) destinés à être lus par l'élève, veiller à présenter un texte de manière aérée.

Pendant la lecture :

- ✓ lire l'amorce du texte pour aider l'élève « à planter le décor » et situer le genre textuel ;
- ✓ mettre en gras, souligner ou surligner les mots clés, porteurs de sens ;
- ✓ fournir des exemples ou définitions à l'élève, pour les mots inconnus (par exemple en donnant des synonymes ou antonymes) ;
- ✓ favoriser l'accès aux livres abondamment illustrés, où l'on retrouve les mêmes personnages (principe de l'album et du feuilleton) ;
- ✓ utiliser des méthodes graphiques et schématiques pour garder les traces de la lecture (l'encourager à faire les illustrations d'un livre, par exemple) ;
- ✓ encourager l'élève à repérer et à verbaliser à l'enseignant les passages qui posent problème ;
- ✓ encourager l'élève à se représenter le texte « en images ou en film » ;
- ✓ conseiller aux élèves -dys des ouvrages adaptés à leurs difficultés ;
- ✓ d'un traitement de texte (pour le cycle 2) ;

2.2.4 La gestion de la classe ou l'organisation du travail selon Perrenoud, (1999)

Paradoxalement, alors que la gestion de classe se profile de plus en plus comme un thème de colloque, de recherche et de publication, la définition même de la classe devient moins limpide.

Bien entendu, dans la plupart des systèmes éducatifs, l'unité de base de l'organisation pédagogique est encore le groupe-classe, un groupe de quelques dizaines d'élèves censé rester ensemble durant au moins une année scolaire. Dans ce groupe sont enseignées toutes les disciplines et pratiquées toutes les modalités d'étude. Chaque groupe-classe est confié à un enseignant généraliste au primaire, à plusieurs professeurs spécialisés au secondaire, dont l'un est souvent « maître de classe » ou « professeur principal » Perrenoud (1999, p.5533). Cette forme d'organisation du travail semble indissociable de la forme scolaire. Pourtant, elle n'a pas eu d'emblée le monopole qu'on lui connaît. Au primaire, les écoles à aire ouverte et les « décroissements » ont fait apparaître de nouveaux groupements. Certains courants de pédagogie différenciée proposent également de diversifier les modes de groupement des élèves, de constituer des groupes de projets, de besoins, de niveaux, de soutien, par définition stables et polyvalents qu'un groupe-classe (Meirieu, 1989 a et b Perrenoud, 1995, 1997).

Le concept d'organisation ajoute une dimension importante et met l'accent sur la mise en place d'un cadre de travail qui structure les activités et les interactions. Un enfant ou un adolescent vont en principe à l'école pour se développer, s'instruire, se construire. Or, on sait aujourd'hui que rien de tout cela si l'élève n'est pas placé régulièrement dans des situations propices, qu'on nomme volontiers « situation d'apprentissage ». De telles situations supposent en général qu'elle tâche soit définie et assignée à une ou plusieurs « apprenant », ou mieux encore négocier avec eux, voire choisie ou conçue par eux. Une tâche est formatrice que si elle provoque des activités et des opérations mentales qui, à leur tour, engendrent des apprentissages nouveaux ou du moins consolident des acquis.

Pour Perrenoud (1999), l'enseignant est appelé à organiser sa salle de classe en fonction des objectifs de la leçon et des difficultés des apprenants. Varier l'organisation de la classe respecte certains principes : c'est-à-dire, différencier le cours c'est aussi différencier l'organisation de la classe ; l'élève est trop habitué à une organisation type « cours magistral ». Si l'on adopte d'autres démarrages, on peut parallèlement organiser l'espace de façon différente ; la variabilité didactique suscite les changements dans la distribution de la parole, dans les activités demandés aux élèves, le déplacement du professeur dans la classe.

Pour cela il faut penser à modifier l'organisation de table en fonction des objectifs de la séance ; varié l'organisation des groupes ; aménagé l'espace en fonction de l'activité proposé ; réorganiser régulièrement la classe pour créer de nouvelle dynamique entre les élèves.

Toujours selon l'auteur (1999, p 54), l'organisation de l'espace doit être en adéquation avec l'activité proposée. Il distingue ainsi sept formes de travail dans la salle de classe :

- 1- enseignant face à l'ensemble des élèves ; communication directe ; interaction entre les élèves l'unité ; adapté à un cours magistral, un apport des connaissances du professeur ;
- 2- enseignant face à l'ensemble des élèves, possibilité d'interaction entre les élèves, participation favorisée adapté à une synthèse en collaboration avec la classe ;
- 3- élèves face à face ; organisation de la classe en deux groupes ; adapté à un débat ;
- 4- élèves cote à cote organisation de la classe pour activité de recherche, de lecture, d'écriture à deux ; adapté à un travail en binôme ;
- 5- élèves regroupé par 4 ; organisation de la classe pour un nombre de groupe limité ; adapté à un travail sur dossier ;
- 6- deux organisations dans la classe, une partie en travail de groupe par groupe de 4 (recherche l'autonomie), une autre partie en travail spécifique avec l'enseignant, organisation de la classe pour une pédagogie différenciée par besoin ou par objectif ; adapté à un travail différencié ;
- 7- organisation de la classe pour un travail informatique TICE pour un travail de recherche et de production, poste individuel ou par groupe de deux selon les disponibilités ; adapté à un travail TIC.

Certaines difficultés d'apprentissage peuvent influencer la lecture et l'écriture chez l'élève, lorsque la classe est organisé type « cours magistral », on peut un déficit d'attention, une difficulté à suivre une consigne, une directive de l'enseignant, laisse facilement distraire par les bruits environnants, difficultés à accomplir une tâche avec précision, manque de motivation. Pour aider les élèves, adapter l'enseignement ne signifie pas de modifier toutes les pratiques pédagogiques. Il s'agit plutôt de prévoir, lors de la planification de

l'enseignement pour tout le groupe, des modifications ou des interactions particulières qui répondent aux besoins de ces élèves Girard De Cotret et al (2003).

Les étapes d'apprentissage de la lecture

Il existe trois stades dans l'apprentissage de la lecture qui se succèdent de manière séquentielle :

✓ le stade logo graphie

Il s'agit de « pré lecture » les mots sont identifiés comme des dessins. L'enfant les reconnaît uniquement à partir d'indices partiels, les traits saillants par exemple « coca cola » est reconnu s'il est présenté sous forme de logo médiation phonologique est le stock de mots reconnu est ainsi limité à ce stade, l'enfant confond les mots visuellement proches et les mots de même champ lexical.

✓ le stade alphabétique

Au cours de ce stade, l'enfant comprend le principe alphabétique de la lecture. il apprend à réaliser segmentation et assemblage et acquiert les règles de correspondances graphèmes-phonèmes puis les règles contextuelles.

L'enfant peut lire les mots nouveaux et devient de plus en plus autonome dans sa lecture. ce traitement est dominé en début d'apprentissage puis son importance diminue en faveur du traitement orthographique, et ce, dès la première année.

✓ le stade orthographique

La confrontation régulière aux mots écrits qu'il déchiffre permet à l'enfant de les identifier plus rapidement. L'enfant peut lire les mots nouveaux et devient de plus en plus autonome dans sa lecture.

Ce traitement est humain en début d'apprentissage puis son importance diminue en faveur du traitement orthographique, et, ce dès la première année.

En résumé, l'enseignant joue un rôle particulier dans le développement des compétences, il n'est plus celui qui communique les contenus aux apprenants. Son rôle consiste à organiser la situation pédagogique, en mettant en place des stratégies d'apprentissage optimales pour une installation des ressources ainsi que leur intégration Bipoupout (2011). Pour Goigoux,

Montarnal, Paour, Coron (2000) , le rôle de l'enseignant sous l'angle d'une pédagogie différenciée est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible , de planifier les apprentissages , d'utiliser les outils pédagogiques susceptibles d'amener les élèves au niveau attendu .Il doit créer les situations qui permettront à l'élève , non seulement de bien comprendre le savoir communiqué, mais aussi des situations dans lesquelles l'apprenant pourra intégrer l'ensemble des ressources qu'il possède et ce pour résoudre une situation problème. Pour notre étude, nous retenons les suggestions pédagogiques de Goigoux pour les élèves dyslexiques/dysorthographiques.

2.3- THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Avant de présenter les théories explicatives qui s'appliquent à notre objet d'étude, il nous importe de préciser le sens du mot pour le compte de ce travail. Le terme théorie explicative est un concept sémantiquement riche. Mais la définition qu'en donne Fischer (1999, p.187) nous semble indiquer. Pour lui en effet, on entend par la théorie explicative :

« La formulation d'énoncés généraux, organisés et reliés logiquement entre eux. Ils ont pour but de décrire un domaine d'observation et de fournir à son sujet un système explicatif général, c'est-à-dire, de dégager des lois propres et spécifiques qui peuvent servir à comprendre des phénomènes identiques. Il s'agit de propositions cohérentes qui tendent à montrer pourquoi tel comportement se produit et quelles relations peuvent être établies entre tel phénomène et telle attitude. »

Nous avons entièrement repris cette définition de Fischer pour justement cerner le concept de théorie explicative dans ses contours afin d'éviter tout malentendu ou toute confusion. Après avoir défini ce qu'est une théorie explicative, nous pouvons présenter celle que nous avons identifiée pour mieux cerner le problème que nous soulevons. Il s'agit de la Théorie de l'intervention éducative, La théorie de la médiation cognitive.

2.3.1 - La Théorie de l'intervention éducative de Lenoir

Intervenir et s'insérer, venir entre, s'interposer, s'introduire, se mêler de, poser une action en vue de résoudre un problème chez autrui. L'intervention est alors une activité interactive, qui se traduit par une instruction de la part d'un intervenant (enseignant) dans la vie d'un ou de plusieurs être vivant (apprenant). Dans le domaine de l'éducation elle prend le nom de l'intervention éducative.

LA théorie de l'intervention éducative ou théorie de la pratique enseignante s'appuie surtout sur les modalités d'enseignement, autre dit sur les pratiques didactiques de l'enseignant en situation de classe. Ce qui nous guidera tout au long de cette étude, car quand on parle de

l'intervention éducative on voit surtout le comment enseigner de l'enseignant, son action, sa pratique. Dès lors, l'intervention éducative est au sens de Lenoir (2000 : 13) :

« l'ensemble des actions finalisées posées par un formateur en vue poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire des objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place des conditions les plus adéquates possible ceci pour favoriser la mise en œuvre par les élèves des processus d'apprentissage appropriés.

A cet effet, Lenoir(2000) propose quatre modèles de l'intervention éducative (MIE). La distinction provient des modalités d'opérationnalisation, des conceptions des finalités et des processus éducationnels et des démarches d'apprentissage. Dans le cadre de cette étude, nous allons nous appuyer sur le quatrième modèle de l'intervention éducative à savoir le modèle d'inter structuration cognitive .La pédagogie interactive , dans la dynamique apprenant / savoir / enseignant d'une part et la centration sur les interactions constructives de la relation éducative d'autre part , sont ses principales caractéristiques . Ici, l'objectif de ce processus éducationnel est, d'aider l'apprenant à se transformer par la production d'une réalité. Le modèle de l'intervention éducative a donc une démarche particulière qui se structure en trois étapes :

- L'étape de l'investigation spontanée qui a pour objectif de poser et construire la situation problème. Cette étape se réalise en plusieurs phases à savoir : la phase de mise en situation (mise à jour des problèmes existants) ; et la phase d'exploitation (la situation problème donne lieu à des débats entre enseignant et apprenant).
- L'étape de l'investigation structurée dont l'objectif est de résoudre la situation problème, après l'exploration de cette dernière à la phase précédente c'est à cette étape qu'il y a recherche des solutions du problème. La phase de planification et la phase de collecte des données, permettent de franchir cette étape ;
- L'étape de la structuration régulée, qui permet d'envisager des actions possibles. Elle a deux phases qui sont : la phase de traitement des données et la phase de synthèse.

Bref, nous avons choisi ce modèle parce qu'il cadre avec ce sujet de recherche étant donné que nous étudions l'effet des stratégies mis en place par les enseignants sur le développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques.

Ce modèle s'applique à notre étude en ce sens que l'enseignant au cours de la dispensation de la leçon d'orthographe par exemple, doit avoir une approche particulière, intervenir et aider les apprenants à résoudre les problèmes. Cette approche peut se résumer en ceci :

- ✓ Démarche : l'enseignant met en place une démarche particulière, pour apprendre aux apprenants à résoudre les situations complexes et donc à favoriser le développement des compétences en orthographe.
- ✓ Conceptualisation et communication : elle consiste à introduire l'élément déclencheur ici, qui est la situation problème. Un déclencheur qui va susciter un questionnement de la part de l'enseignant, ce qui permettra de mettre en évidence les structures cognitives des apprenants. Ce dernier juge alors quels acquis doivent être mobilisés pour résoudre la situation problème. Avec les apprenants, l'enseignant donne un sens au problème traité en les amenant par exemple à rechercher les outils orthographiques qui doivent être utilisés pour résoudre un problème. La communication voire l'échange est fondamental dans un processus de développement des compétences.
- ✓ L'expérimentation : les acquis étant mobilisés, l'enseignant joue le rôle d'accompagnateur, en aidant les apprenants à sélectionner, les acquis utiles pour résoudre la situation d'un problème, en expérimentant.
- ✓ Et enfin l'étape de la résolution du problème.

Le problème étant résolu, il s'agit pour l'enseignant, de recueillir les productions des apprenants. Ce recueil donne lieu à un traitement, afin de s'assurer qu'ils ont effectivement compris ce qui leur était demandé. A la fin son intervention, l'enseignant, fait le bilan de ce qui a été appris par l'apprenant.

Le tableau ci-après résume les étapes du quatrième modèle de l'intervention éducative.

Tableau 1 : les étapes du modèle MIE

Etape du MIE N°4	Objectifs	Phases	Cheminement	Démarche potentielle
	s			

Investigation spontanée	Poser et construire la situation problème	Phase de mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> - déclencheur - questionnement - observation 	Démarche
Investigation structurée ↓	Résoudre la situation problème	Phase d'exploitation	<ul style="list-style-type: none"> - perspective initiales - Inventaires des acquis - Débat, lectures, observations, recherche empiriques etc. - Situation(s) problème(s) 	Conceptualisation
Structuration régulée ↓		Phase de planification	<ul style="list-style-type: none"> - Sélection d'une ou plusieurs questions de recherche, ou de plusieurs plans de réalisation - Procédures ✓ D'échantillonnage ✓ De recueil de données ✓ De traitement de données 	Communication Expérimentation ↓
		Phase de collecte de données	<ul style="list-style-type: none"> - Recueil de données ou réalisation 	

		Phase de traitement de données	- Analyse des données ou de la réalisation	
		Phase de synthèse	<ul style="list-style-type: none"> - Activité de synthèse - Perspective métacognitive ✓ Objectivation du cheminement ✓ Objectivation de la ou des démarches utilisées ✓ Confrontation des nouveaux acquis avec les perceptions initiales ✓ Bilan des apprentissages 	Résolution de problèmes

2.4- FORMULATION DES HYPOTHESES

Selon Quivy et Campenhoudt, « une hypothèse est une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui, selon les cas peuvent être des concepts ou des phénomènes. Elle est donc une proposition provisoire, une présomption qui demande à être vérifié ». Dans le cadre de notre étude sur les « difficultés d'apprentissage de la lecture et développement des

compétences en orthographe », nous avons une hypothèse générale et deux hypothèses spécifiques :

- ✓ **HGR** : Les enseignants utilisent de nombreuses stratégies pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques à l'école primaire.
- ✓ **HSR1** : Les enseignants utilisent des stratégies Visio-orthographiques pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques à l'école primaire.
- ✓ **HSR2** : Les enseignants utilisent des stratégies analogiques pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques à l'école primaire.

2.5- DEFINITION DES VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES

La variable est d'après GRAWITZ (1996, p.500) « un facteur qui varie durant une enquête ». Les variables sont des éléments qui peuvent prendre diverses formes selon qu'on passe d'une observation à une autre. Deux types de variables interviennent dans notre travail : la variable dépendante et la variable indépendante.

2.5.1- La variable dépendante

Selon Grawitz (1996, p.500) « la variable dépendante est celle dont le chercheur essaie d'expliquer les variations ». C'est aussi une variable passive parce qu'elle subit l'action de la variable indépendante en présentant un effet présumé par le chercheur.

Dans notre étude, la variable dépendante est « Développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques à l'école primaire ».

2.5.2- La variable indépendante

Pour Grawitz (1996, p.500) « la variable indépendante est celle dont le chercheur essaie de mesurer et de comprendre l'influence sur la variable dépendante ». C'est elle qui détermine un phénomène étudié dans une relation de cause à effet.

Dans notre étude, la variable indépendante renvoie aux : « Stratégies utilisées par les enseignants pour développer les compétences orthographiques des élèves dyslexiques ».

Thème : Difficultés d'apprentissage de la lecture et développement des compétences en orthographe.				
Questions de recherche	Objectif de l'étude	Variables de l'étude		
Question principale : Quelles sont les stratégies utilisées au primaire par les enseignants pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques?	Objectif général : Evaluer les stratégies utilisées par les enseignants pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques au primaire. Les enseignants utilisent de nombreuses stratégies pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques à l'école primaire	Variable indépendante :		
Questions secondaires(QS)	Objectifs spécifiques (OS)	Catégories d'analyses (indices)	Sous-catégories d'analyses (indicateurs)	
QS1 : QSR1 :	OS1 : identifiez les stratégies Visio-orthographiques qui permettent le	Les stratégies Visio-orthographiques	Attitudes pédagogiques	Valoriser l'élève en créant un climat de confiance

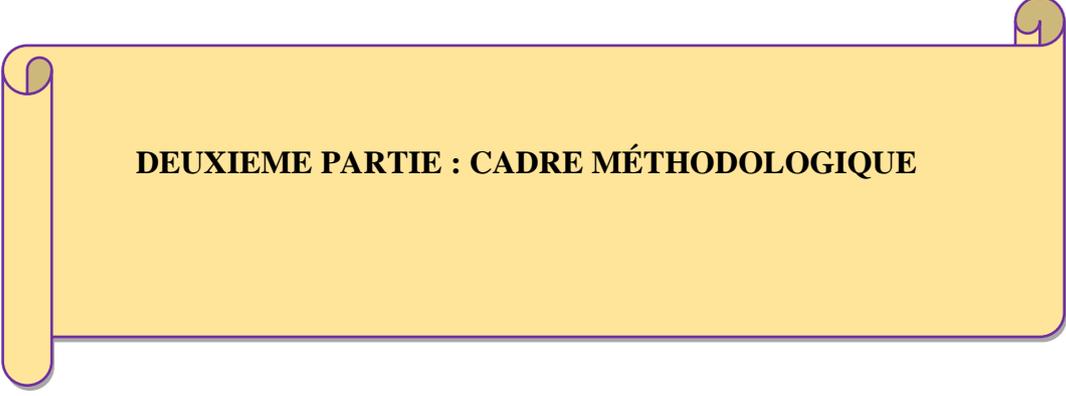
<p>Quelle sont les stratégies Visio-orthographiques utilisées au primaire par les enseignants pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques?</p>	<p>développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques au primaire :</p>			<p>Solliciter le partenariat avec les parents</p>
				<p>La motivation de l'élève (Acceptation et intégration sociale)</p>
				<p>Etre patient à sa lenteur en (lecture et en écriture)</p>
<p>QS2 : QSR2 : <p>Quelles sont les stratégies analogiques utilisées au primaire par les</p> </p>	<p>OS2 : identifier les stratégies analogiques qui permettent le développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques au primaire.</p>		<p>Organisation de la salle de classe et consignes</p>	<p>-Placer l'élève proche de l'enseignant</p>
	<p>- soutien des tiers lors de la lecture</p>			
	<p>Pédagogie de groupe</p>			

enseignants pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques? :				Planifier les tâches et fixer un temps maximum des devoirs
:		Les stratégies analogiques	Outils pédagogiques et la réflexion métacognitive	la maîtrise du système d'écriture script mise à disposition des moyens auxiliaires (utilisation des TICS) -autorisation d'un guide de lecture personnel et individuel Encourager le recours à des documents personnels (guide de relecture, aide-mémoire L'encourager à développer ses propres stratégies d'apprentissages

				<p>-mise à disposition des documents de référence (dictionnaire)</p>
				<p>-présentation des textes écrit (documents, textes aérées)</p>
				<p>Faire réfléchir l'élève aux étapes et à l'ordre d'une tâche,</p>
				<p>varier les situations pour réutiliser un mot ou un concept nouveau</p>
			<p>Développer la visualisation et la mémorisation orthographique</p>	<p>- utiliser des synonymes</p>
				<p>- répéter</p>
				<p>- faire le plus souvent possible des liens les notions nouvelles et le quotidiens vécu par les élèves ;</p>
				<p>- reprendre les mêmes notions dans différentes activités</p>

				-Donner les corrections immédiates afin que les élèves mémorisent la notion
				Mettre en évidence les mots indispensables à apprendre
				favoriser les dictées à trous
		Variable dépendante : développement des compétences en orthographe		
		Catégories d'analyse	Sous-catégories d'analyse	
		Maitrise de la structure morphologique des mots en lecture e)	Perception des principes sémio graphiques	
			Segmentation syllabique	
			Maitrise de la structure morphologique /habilité phonologique	
		Compétences alphabétiques (écriture alphabétique)	Compétences en conscience phonémique	
			Maitrise de la correspondance phonème-graphème	
			Maitrise de l'orthographe lexicale et syntaxique	

		Compétences orthographiques de la production écrite	Compréhension du système de l'écrit (être capable d'analyser le lien entre l'orale et l'écrit)
			Compréhension du système phono graphologique
			La maîtrise du système phono graphologique en écriture et en lecture

A yellow scroll graphic with a purple border and rounded corners, containing the title of the second part of the document.

DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Il est question dans cette seconde partie de présenter la méthodologie qui constituera notre travail de recherche. En effet, cette partie est constituée d'un seul chapitre dont ses éléments constitutifs sont les suivants : le type de recherche que constitue notre étude ; la définition de la population d'étude ainsi que l'échantillon ; la présentation du site d'étude de choisir les méthodes et les instruments de collectes de données et faire valider cet instrument de collecte de données ; de présenter la procédure de collecte de données pour en fin analyser les données collectées.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

La recherche scientifique procède par des canons universellement reconnus par l'intelligentsia. Selon Grawitz (2004, p.274) «la méthodologique c'est la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique ». Elle peut être entendue ici comme un discours sur la démarche, les techniques et les étapes employées par le chercheur pour mener scientifiquement une étude. Ce chapitre a pour objectif d'exposer le type de recherche que l'on propose de réaliser, la population d'étude, le site de l'étude et la méthode utilisée pour collecter les données, en vue d'aboutir à des résultats fiables, vérifiables et objectifs.

3-1 TYPE DE RECHERCHE

En science de l'éducation, il y a plusieurs types de recherche dont le but est de trouver des solutions théoriques et pratiques à un problème éducatif identifié au préalable par le chercheur. Le choix du type de recherche dépend de l'objectif de la recherche. Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour une recherche qualitative.

La recherche qualitative est celle qui est appropriée à notre étude car elle vise à décrire les événements et à les interpréter à partir des données qualitatives présentes dans les discours et les récits. C'est une méthode de type exploratoire (observation) qui a l'avantage de pouvoir être appliquée à un petit échantillon. La nature de la recherche se détermine par le problème que le chercheur se propose de résoudre à l'issue de son investigation. Notre étude visant à évaluer la pertinence de l'influence des difficultés d'apprentissage de la lecture liées à la dyslexie sur développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques, la méthode qualitative nous permet d'observer les attitudes difficiles à mesurer, afin de saisir le ressenti des sujets cibles. Elle consiste à décrire les phénomènes observés et à établir une relation d'indépendance ou de dépendance entre les variables, comprendre de manière approfondie un phénomène, dans le cas d'espèce, celui du développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques par le biais de la connaissance des difficultés d'apprentissage de la lecture liées à la dyslexie.

3-2 POPULATION DE L'ÉTUDE

La population est Généralement saisie intellectuellement comme un ensemble de sujets, des choses et d'éléments pouvant être englobées dans le cadre d'une recherche scientifique. C'est un ensemble des références ou le chercheur peut porter des observations statistiques. Pour Tsafack (2004), « la population est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent des observations. » La population est encore connue sous le vocable d'univers, ou d'individus parmi lesquels sera choisi l'échantillon. Dans cette population, nous proposons deux composantes : la population cible et la population accessible.

3-2-1 Population cible

Tsafak l'appelle population souche ou parente. Elle englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude et dont le chercheur veut appliquer les résultats obtenus au terme de la recherche. La population cible de notre étude est constituée de l'ensemble des enseignants du CE1 et CE2 de écoles publiques de Mbalmayo .Etant donné l'impossibilité pratique avec tout cet ensemble, nous allons nous limiter à une tranche accessible de cette population cible.

3-2-2 Population accessible

La population accessible est un sous-ensemble de la population cible disponible et facilement repérable au chercheur, c'est –à dire l'ensemble des individus que le chercheur peut effectivement rencontrer. Dans le cas d'espèce, ce sont les enseignants de CE1 et CE2 de l'école publique de New-Town. Le personnel enseignant est composé des enseignants formés dans les Ecoles Normales d'Instituteurs ont estimé leur nombre à 28. Notre recherche a donc été réalisée auprès des enseignants de l'Ecole Publique de New-Town. La population de notre recherche est constituée de quatre (4) enseignants de l'école publique de New-Town.

3-3 PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE

Cette étude a été menée dans la région du centre, département du Nyong et So'o, arrondissement de Mbalmayo. L'Ecole Publique de New-Town qui a retenu notre attention, est une école qui est constituée de sept groupes : groupe1, groupe2 groupe3, groupe4, groupe5, groupe 6, groupe7. L'école publique de New-Town est située à proximité des institutions administratives de la ville de Mbalmayo, elle tire sa particularité du faite que

chaque groupe a sa tenue et les groupes font la mi-temps (certains viennent le matin finissent à 12 heures et les autres prennent de 12heures à 17 heures).

Le corps enseignant environne 63 avec un directeur à la tête de chaque groupe. Elle a, dans son enceinte 42 salles de classes avec environ 485 élèves par groupe. Cet établissement dans lequel notre étude s'est menée a 14 classes de CE1 et 14 classes de CE2 à raison de deux CE1 et de deux CE2 par groupe, puis que chaque cours a deux classes. Cette étude s'effectue donc auprès d'une population précise qu'il convient de définir.

3-4- TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillonnage est un moyen qui permet de spécifier la manière dont les éléments devant constituer l'échantillon seront tirés de la population accessible ou population de recherche .Ayant opté pour une recherche qualitative, nous allons procéder par choix raisonné. Pour Angers (1998, p 10), l'échantillon par choix raisonné qu'il qualifie de typique est celui dont « les éléments choisis pour faire partie, apparaissent comme des modèles de la population d'étude ».

Notre critère de choix est le suivant :

- ✓ Etre un enseignant de CE1 et CE2 à l'école publique de New-Town
- ✓ Etre titulaire d'un (CAPIEMP)
- ✓ Avoir une ancienneté de un à dix ans

Notre échantillon sera donc constitué de quatre (4) enseignants. Afin de sauvegarder l'anonymat et la confidentialité pendant l'analyse, nous avons utilisé les codes ci-après pour désigner ces participants, à savoir : Ens #1, Ens #2, ... et Ens #4

Il faut souligner par ailleurs que non seulement, il a été fait par choix raisonné, mais aussi certains discours des enquêtés tendais déjà vers la saturation (lorsque dans les discours de personnes différents, les mêmes réalités reviennent) et qu'une impression de déjà entendu se fait entendre, surtout aussi du fait que nous voulions juste voir un cas d'espèce afin d'analyser les traits caractéristiques.

3-5 METHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette partie, il est question de présenter les paradigmes auxquels cette recherche recourt. Il est question de décrire les instruments ou techniques de recherche qui permettront à bien mener la collecte des données de cette recherche. Parmi les divers instruments servant à mesurer les catégories d'étude, cette étude vise à bien le type qualitatif et a comme outil d'investigation la grille d'observation, le guide d'entretien. Ainsi, ce travail consiste à procéder au préalable par une observation directe par laquelle il permettra de vérifier dans quelle mesure l'accompagnement pédagogique des élèves dyslexiques permet le développement des compétences orthographiques. Elle est suivie d'un entretien qui permet de recueillir les points de vue des intervenants directs sur ce qu'il en est de l'accompagnement pédagogique. La description de l'instrument de collecte des données abouti à la présentation de l'analyse de contenu qui permet d'exploiter les discours des intervenants concernant le vif du thème de ce travail.

Les techniques d'investigation sont les procédures utilisées pour recueillir les données.

Les techniques que nous avons utilisées se feront à base de l'observation et l'entretien. Cette étude nous amène ainsi à utiliser deux instruments de collecte de données à savoir : le guide d'entretien, la grille d'observation.

3-5-1 La méthode d'observation

Il s'agit d'une méthode au sens strict, basée sur l'observation visuelle. Dans le cadre de notre étude, la variante la plus appropriée est l'observation non participante. Une grille d'observation a été élaborée.

Notre grille d'observation se présente ainsi qu'il suit dans le tableau ci-après :

Tableau 3: Grille d'observation des stratégies utilisées par les enseignants et des caractéristiques des compétences orthographiques.

Variables	Catégories	Sous-catégories
<p>VI : les stratégies des enseignants pour développer les compétences orthographiques des élèves dyslexiques à l'école primaire</p>	<p>Stratégies Visio-orthographiques</p>	<p>Attitudes pédagogiques</p>
		<p>Organisation de la salle de classe et consignes</p>

	Les stratégies analogiques	Outils pédagogiques et la Réflexion métacognitive
VD : développement des Compétences en orthographe	Développer les Compétences alphabétiques (écriture alphabétique)	Développer la visualisation et la mémorisation orthographique Compétences en conscience phonémique Maîtrise de la correspondance phonème-graphème Maîtrise de l'orthographe lexicale et syntaxique

	Développer les Compétences orthographiques de la production écrite	Compréhension du système de l'écrit (être capable d'analyser le lien entre l'orale et l'écrit
		Compréhension du système phono graphologique
		La maîtrise du système phono graphologique en écriture et en lecture

3-5-2 La méthode des entretiens

Nous avons procédé à un entretien semi-directif auprès des enseignants afin de permettre aux enquêtés de s'exprimer librement en donnant leurs avis sur la pertinence des pratiques d'accompagnement pédagogique des élèves dyslexiques sur le développement des compétences orthographiques. Il s'agit d'un échange au cours duquel l'interlocuteur exprime ses perceptions d'un évènement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis à vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur. Ainsi nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les quatre (4) enseignants.

Le cadre d'entretien fait référence à l'endroit où se passe des échanges entre le chercheur et celui qui lui fournit des données. C'est le lieu où se déroulent les interviews. D'après Giroux et Tremblay (up. Cit, p49) « Le lieu de l'entrevue peut influencer sur la teneur de l'information livrée par l'interviewé. Son discours sera plus émotif, davantage axé sur la signification que la personne donne à ce qui lui arrive dans

la vie si la rencontre a lieu dans un milieu familial. Il sera plus descriptif si elle se déroule à un endroit choisi par l'interviewer ».

En ce qui concerne notre recherche, nous sommes allés dans les salles de classe pour rencontrer des enseignants qui aident des enfants dyslexiques à développer les compétences orthographiques.

L'enquête s'est déroulée au mois de novembre 2018 .les entretiens ont été menés auprès de quatre(4) enseignants de l'école publique de New-Town de Mbalmayo .Ce nombre nous a semblé judicieux dans la mesure où l'importance des données aurait pu constituer un biais dans la recherche. La population enseignante nous a livré des informations sur leurs pratiques de classe concernant l'accompagnement pédagogique des élèves dyslexiques plus précisément comment les attitudes pédagogiques qu'ils manifestent à leur égard ,l'organisation de la salle de classe, le planification et les consignes, les outils pédagogiques, le travail pour le développement de la visualisation et la mémorisation orthographique, le réflexe métacognitive favorisent le développement des compétences orthographiques de ces élèves dyslexiques du CE1 et CE2. Nous pouvons dire que notre enquête s'est déroulée en deux périodes : la première période s'est étendue sur une semaine du 1^{er} novembre au 9, où nous avons observé les pratiques de classe des enseignants, puis nous avons enchaîné avec les entretiens jusqu'au 26 novembre. A cet effet nous avons élaboré un guide d'entretien

3-5-2-1 le guide d'entretien

Chaque partie du guide comporte un thème ou plusieurs sous-thèmes :

Thème 1 : Dites-nous les différentes qualités des élèves dyslexiques en dépit de leur trouble : a pour

Sous thème 1 : les qualités que présentent des dyslexiques, dont les enseignants peuvent capitaliser pour les aider à mieux apprendre.

Thème 2 : Stratégies de développement des compétences orthographiques par les élèves dyslexiques : a pour

Sous thème 1 : les attitudes pédagogiques ;

Sous thème 2 : l'organisation et la planification des leçons et consignes.

Thème 3 : Décrivez-nous vos différentes pistes de solution pratiques que vous privilégiez à l'égard des élèves dyslexiques ? a pour

Sous thème 1 : l'utilisation des outils pédagogiques ;

Sous thème 2 : la réflexion métacognitive ;

Sous thème 3 : le développement de la visualisation et de la mémorisation orthographique.

3-6 Méthodes d'analyses des données

Après avoir recueilli les données à partir des instruments tels que le guide d'entretien , la grille d'observation , nous avons procédé au traitement et à l'analyse de ces données en utilisant l'analyse des contenus pour les entretiens .Il sera question dans cette partie de sortir les non-dits et les dits d'un discours (analyse de contenu), de fouiller, d'exploiter ,analyser et présenter les résultats de notre enquête. Toutefois, il convient de dire que la plus grande partie des méthodes d'analyse des informations relève de de deux grandes catégories : l'analyse statistique des données et l'analyse de contenu (quivy et Campenhoudt(2006). Nous avons donc choisi l'analyse de contenu qui selon nous semble la méthode la plus appropriée.

3-6-1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu comprend trois grandes catégories de méthodes n'analyse de contenu selon que l'examen porte principalement sur certains éléments du discours : les analyses thématiques, les analyses formelles, les analyses structurelles. L'analyse la plus Appropriée dans notre traitement est l'analyse de contenu dans sa variante thématique .L'analyse thématique tente de mettre en évidence principalement les jugements des locuteurs à partir de certains éléments constitutifs du discours. Sous ses différentes modalités, l'analyse de contenu a un très vaste champ d'application et dans

le traitement de nos données, elle se réalise en trois étapes : le recueil des données (transcriptions des interviews) ; le traitement des données et la sélection des codes.

3-7 Technique de dépouillement des données

Le recueil des données est constitué des entretiens et de l'observation que nous avons pu mener au préalable. Les données que nous avons recueillies ont été enregistrées puis transcrites. Elles sont regroupées en deux catégories : les données issues de l'entretien, les données issues de l'observation. Le dépouillement des données de l'entretien, celui de l'observation se sont fait à travers plusieurs opérations telles que la lecture des données, le marquage des passages pertinents, l'inventaire et le classement des données recueillies sur le terrain lors des entretiens sont regroupées selon les catégories et les sous-catégories de notre tableau synoptique pour sortir des unités d'analyse.

Tableau 3 : construction des unités d'analyse

catégories	Sous-catégorie	Unités d'analyse
Les stratégies Visio-orthographiques et les stratégies analogiques	attitudes pédagogiques	Valoriser l'élève en créant un climat de confiance
		Solliciter le partenariat avec les parents
		Etre patient à sa lenteur en(lecture et en écriture)
		La motivation de l'élève (Acceptation et intégration sociale)
	Organisation de la salle de classe et les consignes	Placer l'élève proche de l'enseignant
		Pédagogie de groupe

		Planifier les tâches et fixer un temps maximum des devoirs
		soutien des tiers lors de la lecture
		Appréciation différenciée des prestations
	Outils pédagogiques et la réflexion métacognitive	mise à disposition des moyens auxiliaires (utilisation des TICS)
		autorisation d'un guide de lecture personnel et individuel
		mise à disposition des documents de référence (dictionnaire)
		Cahiers, fiche d'évaluation et d'exercice, utilisation du tableau
		Faire réfléchir l'élève aux étapes et à l'ordre d'une tâche à accomplir Consolidé la construction de l'estime de soi,
		- Encourager le recours à des documents personnels (guide de relecture, aide-mémoire)
		- L'encourager à développer ses propres stratégies d'apprentissages
	Développement de la visualisation et de la mémorisation orthographique	- la maîtrise du système d'écriture script
		répéter
		reprenre les mêmes notions dans différentes activités

		varier les situations pour réutiliser un mot ou un concept nouveau
		Mettre en évidence les mots indispensables à apprendre
		- utiliser des synonymes
		favoriser les dictées à trous
		Donner les corrections immédiates afin que les élèves mémorisent la notion
		faire le plus souvent possible des liens les notions nouvelles et le quotidiens vécu par les élèves ;

Les résultats seront discutés en fonction de chaque catégorie d'analyse et nous préciserons par la suite les résultats en fonction des données de chaque instrument.

La présentation des résultats obtenus et l'analyse de ces derniers fera l'objet du prochain chapitre de notre étude

Ce chapitre qui a été consacré à la méthodologie de la recherche a permis d'identifier la méthodologie d'investigation (méthodologie utilisée pour recueillir les données) de notre étude, en identifiant l'échantillon qui avait un effectif de quatre individus, c'est-à-dire quatre enseignants, les techniques de collecte des données (nous avons utilisé les entretiens ,l'observation) ? Les données recueillies auprès des enquêtés ont été traités par la méthode d'analyse de contenus dans sa variante thématique. La présentation des résultats obtenus et l'analyse de ces derniers fera l'objet du prochain chapitre de notre étude.

TROISIEME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE

Il est question dans ce chapitre de présenter et d'analyser les résultats obtenus afin de voir si le problème posé au départ a trouvé une justification par les interprétations que nous avons faites des données recueillies sur le terrain .Mais au préalable, nous allons présenter les différents résultats en fonction des catégories d'analyse.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Rappelons que cette recherche vise à Rendre compte des stratégies utilisées à l'école primaire par les enseignants pour développer les compétences en orthographe des élèves dyslexiques. Par ailleurs, les résultats que nous présentons ici concernent quatre (4) participants.

Ainsi, pour une meilleure compréhension desdits résultats, nous les avons organisé autour de trois (03) axes thématiques que sont : d'abord les qualités reconnues aux élèves dyslexiques, ensuite les stratégies de production orthographique d'élèves dyslexiques et enfin, les pistes d'aides pratiques pour renforcer l'écrit des élèves dyslexiques.

Mais avant la présentation des données proprement dite, il est import de faire un détour sur le profil de nos enquêtés. A ce sujet, nous avons priorisé les données relatives au grade des enseignants, aux années d'ancienneté, au sexe de l'enseignant et à la classe tenue. Cette partie comporte donc les critères suivants : le sexe, les années d'ancienneté, le statut, l'établissement et la classe tenue, des critères présentés dans le tableau ci-dessous :

Sujet	Sexe	Statut	Ancienneté	Etablissement	Classe tenue
Enquêté n° 1	Féminin	Maitresse	12 ans	E P N T Groupe 3	CE2 A
Enquêté n° 2	Féminin	Maitresse	7ans	E P N T Groupe 3	CE1 A
Enquêté n° 3	Féminin	Maitresse	3ans	E P N T Groupe 5	CE2 B
Enquêté n° 4	Féminin	Maitresse	5ans	E P N T Groupe 5	CE1 B

Source : Données recueillis sur terrain

4.1 QUALITES RECONNUES AUX ELEVES DYSLEXIQUES

Les données d'observation confrontée à la littérature, fait état de ce que les élèves dyslexiques, bien qu'ayant assez de difficultés présentent néanmoins quelques qualités que les enseignants peuvent capitaliser pour les aider à mieux apprendre. Il s'agit entre autres des qualités ci-dessous :

- ✓ Aptitudes de perception et d'attention spatiale (prédominance de l'hémisphère droit) ;
- ✓ Manipulation de l'espace (ex: possibilités de rotation mentale quand il s'agit de reconstituer mentalement et en trois dimensions un cube mis à plat) ;
- ✓ Perception visuelle périphérique. Nombreux dyslexiques architectes, ingénieurs, escrimeurs, joueurs de tennis...

4.2 STRATEGIES PEDAGOGIQUES DE PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE D'ELEVES DYSLEXIQUES

- ❖ L'une des stratégies utilisées est celle Visio-orthographique à travers l'influence de de la pratique de l'attitude pédagogique dans le développement des compétences orthographiques des élèves dyslexiques.

En effet, au vu de l'analyse des données de l'entretien, il ressort que la valorisation et la création d'un climat de confiance autour de l'élève dyslexique qui sont décrit par le comportement de l'enseignant sont définis par l'attitude pédagogique ouvre la voie au développement des compétences orthographiques. Ceci ressort des discours des enquêtés :

« Oui dans notre salle de classe l'attitude que nous avons en vers eux est de privilégier la pédagogie de groupe, lors des séances de lecture nous introduisons le meilleur lecteur dans chaque groupe, il devient la personne ressource, le guide pour ses camarades et le dyslexique se sent soutenu devient confiant et en lui naît un envi d'être aussi une personne ressource (être meilleur lecteur). La plupart du temps, lorsque nous avons un cas sérieux nous sollicitons le partenariat avec les parents, par exemple la dernière fois nous avons convoqué un parent et nous avons dialogué avec lui et nous lui avons demandé d'acheter un tableau pour son enfant. Chaque fin de semaine le parent emmène le mini tableau et nous mettons l'exercice de la semaine pour l'enfant, il va s'exercer tous les jours avec l'aide d'un parent à la maison et c'est là que nous faisons recourt à la méthode syllabique nous mettons les exercices de base d'apprentissage de la lecture. Il y'a aussi la prise en charge individuelle dans ce cas nous donnons des cours de soutiens à l'enfant.

- ✓ *La dyslexie étant les difficultés de lecture qu'on les enfants dits normaux, elle nécessite plusieurs types de remédiation particulier et une attitude particulière en fonction des cas, nous pouvons appliquer la méthode syllabique, la méthode combinatoire, la formulation des mots, celles-ci impactent véritablement le développement des compétences orthographiques.*
- ✓ *La dyslexie étant la difficulté d'apprentissage de la lecture sans déficit sensoriel ni intellectuel, les attitudes pédagogiques interagissent pour développer les compétences de ces élèves car nous les emmenons à faire la reconnaissance des syllabes par eux-mêmes au cours de la lecture par exemple si l'élève est*

bloqué pour lire (biberon) , nous lui demande d'abord de reconnaître , le son « Be » puis l'invité à combiner « Be » à « i » , il dira « Be » « i » « bi » nous l'invitons ensuite à combiner « r » et « on » ce qui donnera « Ron » ... Nous utilisons aussi le mode de regroupement : lors de la lecture, nous pouvons inviter les élèves dyslexiques à rejoindre ceux qui savent lire afin que ces derniers les aide à appréhender la lecture et cheminent ensemble. Les mots sur lesquels ils sont coincés ou qui les dépasse, je leur viens en aide...

- ✓ *Les attitudes pédagogiques influence belle et bien le développement des compétences orthographiques ces enfants, car nous utilisons plusieurs remédiations qui sont entre autres : nous leur donnons des devoirs à faire à la maison ; La répétition nous insistons sur elle parce que c'est elle qui la condition sine qua non par laquelle l'enfant retient ; Nous interrogeons ces enfants plus que les autres pour qu'ils se sentent intégrer ; Nous faisons la dictée avant les leçons et nous faisons en sorte que certains ; mots de la dictée ressortent tout au long de la leçon. » Ens : #1, #2, #3, #4.*

S'agissant de la patience à la lenteur en lecture et en écrit de l'apprenant, les enseignants n'ont pas fait allusion, ce qui suppose l'absence de cet élément dans la pratique de l'attitude pédagogique.

En effet, ils font recours aux stratégies Visio-orthographique lorsqu'ils se fient sur les propriétés visuelles et spécifiques des mots pour orthographier un mot.

- ❖ Une autre stratégie fait référence à l'analogie : celle est en lien avec l'influence de l'organisation de la classe, la planification et les consignes dans le développement des compétences orthographiques. De l'analyse des données des entretiens, il ressort que l'organisation de la classe, la planification et les consignes sont effectives et fait intervenir les situations problèmes et la pédagogie de groupe ce qui favorise le développement des compétences orthographiques. Les enquêtés déclarent à cet effet :

« cette méthode intervient au moment lorsque les élèves doivent résoudre une situation problème , nous privilégions la pédagogie de groupe je les met en groupe (2 à 2 soit les groupes de 4 soit les groupes de 6 et 8 élèves) vous voyez comment les bancs sont disposés à première vu les profanes ne peuvent pas comprendre mais c'est une disposition pédagogique et dans chaque groupe nous introduisons les élèves en difficultés .Les groupes se forment selon les tâches, les leçons, les aptitudes de enfant et leurs âges.

- ✓ *Nous organisons notre salle de classe de manière à ce que les « élèves dyslexiques s'asseyent avec ceux qui n'ont pas de difficulté en lecture (ceux qui savent lire). Des situations problèmes simples leur sont proposées en classe et pendant les évaluations. Les consignes proposées sont claires et simples.*

- ✓ *Nous organisons notre salle de classe et donnons les consignes de manière à ce que pendant les séances de lecture, les élèves sont en groupe autour des livres disponibles.*
- ✓ *Dans notre salle de classe, nous organisons les groupes, ces enfants sont assis proche de nous pour qu'ils se concentrent et ne soient pas distrait.*

En ce qui concerne les consignes nous les faisons lire à haute voix, parfois ils sont chef de groupe, quand ils sont chef de groupe, ils passent au tableau. »
 Ens : #1, #2, #3, #4.

S'agissant de la planification des activités dans l'organisation de la classe, les enseignants n'ont pas fait allusion, ce qui suppose aussi l'absence de cet élément dans la pratique de l'attitude pédagogique.

En fait, la stratégie analogique est constatée ou utilisée quand l'apprenant utilise un autre mot pour s'aider à écrire un mot à orthographier.

4.3 LES STRATEGIES UTILIEES PAR LES ENSEIGNANTS POUR RENFORCER L'ÉCRIT DES ÉLÈVES DYSLEXIQUES

- ❖ L'utilisation des outils pédagogiques et le développement de la réflexion métacognitive

Il ressort de l'analyse des données de l'entretien que l'utilisation d'un certain nombre d'outils pédagogiques la réflexion métacognitive œuvrent grandement au développement des compétences orthographiques dans la mesure où les enquêtés déclarent :

L'un des enquêtés sur les quatre utilise plutôt les situations problèmes comme outils pédagogiques :

« L'utilisation des outils pédagogiques est vraiment incontournable néanmoins nous utilisons les outils mis à notre disposition et accessibles ceux sont utilisés à tous moment pendant une leçon, nous utilisons des situations problèmes que nous même nous formulons tout en les contextualisant, comme autres outils nous utilisons les livres, le curricula, les manuels même comme ceux-ci (les manuels) ne sont plus trop utile avec l'avènement de l'APC » Au niveau de la réflexion on emmène l'élève à trouver et à cultiver ses propres techniques pour l'acquisition des compétences orthographiques. La plupart du temps nous encourageons les élèves à lire régulièrement leur livre, tous les documents qu'ils rencontrent et à chercher à retenir l'orthographe des mots nouveaux. L'APC met cela en exergue elle emmène l'élève à participer activement à l'acquisition des savoirs. Le centre d'intérêt devient le quotidien de l'enfant ? Par exemple nous donnons des situations problèmes aux enfants et ceux-ci sont emmenés à résoudre ces problèmes. Nous emmenons les élèves à formuler leur propre situation problème

(à la maison) par rapport à un thème que leurs camarades vont résoudre les auteurs vont corriger et expliquer ce qu'il en est. Ens #1.

En ce qui concerne les outils pédagogiques, nous utilisons ce que nous avons sous la main à l'instar des ardoises (nous demandons aux élèves de lire et d'écrire sur leur ardoise ce qui est au tableau et après ils réécrivent sans étai). Nous utiliserons aussi comme outil les cahiers et les livres. Oui la réflexion métacognitive favorise vraiment le développement des compétences orthographiques les exercices de reconstitution des phrases leurs sont proposées. Des mots leur sont donnés et avec lesquels ils doivent construire des phrases qu'ils liront et chercheront à mémoriser l'orthographe par la suite. » Ens #2.

L'un des enquêtés sur quatre préfère utiliser les cahiers d'exercices vendus par les marchands ambulants pour le développement des compétences orthographiques :

« Pour faire face à cette difficulté nous utilisons les manuels au programme, les cahiers d'activités et les brochures vendues par les marchands ambulants que nous contrôlons au préalable qu'elles cadrent avec des objectifs poursuivis pour accompagner ces élèves ». Oui nous les emmenons à cultiver le goût de la lecture, de lire tout ce qui leur tombe entre les mains. Plus on lit, plus on photographie les mots. Car l'expérience a montré que ceux des élèves qui lisent sont aussi ceux qui essaient d'écrire. » Ens #3

- *« Les outils pédagogiques que nous utilisons sont entre autres : le tableau, le cahier de maison où nous donnons beaucoup d'exercices à faire, et nous mettons sur pied la liche de sons qu'ils utilisent. Oui, pour cultiver en eux le goût de l'effort chaque jour, il ramène le travail à faire à la maison, nous leur faisons lire le tableau des sons, la liche des sons et nous leur faisons écrire ses sons » Ens #4*

S'agissant de l'utilisation des (TIC), des guides de lecture individuel, des dictionnaires n'y ont pas fait allusion ce qui suppose l'absence de ces éléments dans leur outils pédagogiques.

❖ Le développement de la visualisation et de la mémorisation orthographique

De l'analyse des données de l'entretien, il ressort que le travail sur la visualisation et la mémorisation orthographique favorise le développement des compétences orthographiques chez les élèves dyslexiques.

« Ici on 'emmène l'élève à s'habituer à certains mots qu'il rencontre au quotidien et on lui fait comprendre que les mots qu'il prononce dans la vie il peut les écrire, nous multiplions les situations problèmes en utilisant les mêmes concepts dans des contextes différents et là nous pensons que l'enfant retient et remarque les mots. Nous utilisons aussi le réemploi par exemple, lorsque nous avons vu les homonymes (mais, mes, met) (mère, maire) quand on va aller en conjugaison, grammaire, etc. il faut que l'enfant retrouve chaque mot dans ces leçons et on les utilise en différenciant les contextes. »

- ✓ *Dans notre salle de classe nous procédons habituellement par la localisation de son dans le mot, puis l'écriture des mots et des phrases ayant le son étudié dans plusieurs mots.*
- ✓ *Oui le faite que nous leur faisons quotidiennement la dictée de quelques mots sur les ardoises avec correction au tableau.*
- ✓ *Oui ça favorise parce que s'emmène l'enfant à travailler et à intégrer progressivement les notions. Nous les envoyons régulièrement au tableau pour écrire les mots qu'ils ont retenu lors de la lecture surtout les mots qui cadre avec le thème étudié. Nous leur faisons répéter les mots pendant la lecture au tableau et ceux-ci ont un bâton et pointent le mot en répétant. Nous utilisons aussi les craies de couleur pour attirer leur attention sur les mots à retenir. Nous insistons pour différencier ces lacunes. Ens : #1, #2, #3, #4.*

En somme, il ressort de manière générale au regard des résultats précédents que les élèves dyslexiques ont des qualités telles que les aptitudes : de perception et d'attention spatiale, de manipulation de l'espace et de perception visuelle périphérique. S'appuyant sur leurs fortes qualités perceptives, ceux-ci font recours aux stratégies visuo-orthographique (c'est-à-dire se fier sur les propriétés visuelles et spécifiques des mots pour orthographier un mot) et analogique (le fait d'utiliser un autre mot pour s'aider à écrire un mot à orthographier), afin de développer leurs compétences orthographiques. Révélant ainsi qu'être « élève dyslexique » n'implique pas forcément qu'on est « mauvais élève, notamment en orthographe ». Ainsi, les enseignants devraient davantage faire usage des pistes d'aides pratiques décrites dans la présente étude pour renforcer l'écrit de leurs élèves dyslexiques.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Il s'agit dans ce chapitre de discuter les résultats obtenus, c'est-à-dire d'interpréter les résultats auxquels nous sommes parvenus au regard de la revue de littérature développée sur notre thématique. La discussion des résultats s'articule autour de notre objectif général, à savoir : Rendre compte des stratégies utilisées à l'école primaire par les élèves dyslexiques pour développer des compétences en orthographe.

5.1 STRATEGIES PEDAGOGIQUES DE PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE D'ELEVES DYSLEXIQUES

Au regard des résultats de l'étude en lien avec l'objectif général de la présente étude, il ressort du chapitre précédent que s'appuyant sur leurs fortes qualités perceptives, les élèves dyslexiques développant des compétences orthographiques font recours aux stratégies visuo-orthographique (c'est-à-dire se fier sur les propriétés visuelles et spécifiques des mots pour orthographier un mot) et analogique (le fait d'utiliser un autre mot pour s'aider à écrire un mot à orthographier), afin de développer leurs compétences orthographiques.

En fait, l'acquisition de l'orthographe du français écrit requiert de l'apprenti scripteur qu'il considère l'orthographe comme un objet d'observation, de manière à en saisir les propriétés constitutives. C'est une activité qui demande à l'apprenti scripteur de mettre en œuvre des procédures spécifiques de production. Le développement de ces procédures nécessite l'acquisition des plusieurs connaissances. Nous avons ciblé trois types de connaissances jouant un rôle primordial dans la construction de la compétence orthographique. Il s'agit des connaissances phonologiques, visuo-orthographiques et morphologiques. Plus spécifiquement et en considérant les caractéristiques de l'élève dyslexique, le recours à la phonologie occupe une place prépondérante dans l'acquisition de l'orthographe en français. Aussi, un déficit au niveau des capacités d'analyse de la structure phonologique du français écrit peut engendrer des difficultés de reconnaissance des mots et par là même des difficultés en production orthographique. Ces difficultés ont non seulement été mises en évidence chez les sujets dyslexiques, mais aussi été définies comme étant

persistantes chez ces élèves. C'est pourquoi les élèves dyslexiques sont très généralement aussi dysorthographiques. Un certain nombre d'études se sont penchées sur les performances en production orthographique d'élèves dyslexiques. Toutefois, rares sont les études qui ont eu pour objectif de décrire la compétence orthographique d'élèves dyslexiques. En effet, la majorité ne visait pas cet objectif, mais avait plutôt comme visée de mieux comprendre le rôle de la phonologie dans le développement de la production orthographique. De plus, les quelques recherches menées ne se sont pas attachées à décrire systématiquement les connaissances phonologiques, visuo-orthographiques et morphologiques de ces élèves. Enfin, rares sont celles qui ont décrit de manière détaillée les erreurs commises par les sujets. Or, dans une perspective descriptive mais aussi explicative, il importe de relever ces éléments. Effectivement, dresser un portrait de la compétence orthographique d'élèves dyslexiques, c'est non seulement dresser le portrait de leurs difficultés, mais aussi faire l'état des connaissances utilisées et des procédures activées par ces derniers. Dans une perspective développementale, ces informations constituent des données pertinentes en termes d'interventions ortho didactiques et de pistes de recherches.

5.2 COMPETENCE ORTHOGRAPHIQUE DES ELEVES DYSLEXIQUES : UNE BASE DE DONNEES QUI GUIDE L'INTERVENTION

Nous avons abordé dans la problématique la définition de la dyslexie et les types de dyslexie répertoriés (Lyon, Shaywitz et Shaywitz, 2003). Selon cette définition, nous avons appris que la dyslexie est caractérisée par un déficit phonologique qui se répercute sur les capacités de reconnaissance et de production des mots. Les recherches et les modèles de l'apprentissage de la lecture ont également permis de préciser les types de dyslexie, selon les stratégies privilégiées par les sujets pour lire. L'examen des types de dyslexie aboutit à la conclusion selon laquelle, d'une part, quel que soit le type de dyslexie, l'élève dyslexique est atteint d'un déficit phonologique, et d'autre part, que ce déficit phonologique nuit au développement du lexique mental.

D'après nos résultats, il semble, d'une part, que les sujets dyslexiques fournissent beaucoup d'efforts et d'attention pour orthographier phonologiquement les mots et que, d'autre part, leurs représentations mentales sont insuffisantes pour les aider à orthographier correctement. Conséquemment, ils ne peuvent pas accéder à une vision plus globale de la langue écrite. Ainsi, ils ne tirent pas suffisamment profit d'informations se rapportant aux régularités lexicales qui ne relèvent pas de la phonologie. Ces informations pourraient

pourtant les aider à orthographier plus efficacement. Par ailleurs, considérant le rôle des apprentissages implicites, il apparaît important de placer l'élève dyslexique en contact avec l'écrit le plus souvent possible de manière à lui permettre de dégager les régularités orthographiques. De plus, considérant les capacités des dyslexiques à recourir volontairement aux stratégies auxquelles ils ont été sensibilisés, il paraît pertinent d'explicitier comment le lecteur acquiert des connaissances et des procédures de nature visuo-orthographique. Les élèves seraient ainsi amenés à considérer la langue écrite comme un objet d'observation à part entière et ainsi sensibilisés à des phénomènes visuo-orthographiques nouveaux pour eux. Par exemple, apprendre aux élèves les consonnes qui peuvent se doubler dans un mot, et ce, qu'en milieu de mot, peut possiblement les amener à considérer différemment les propriétés de la langue écrite et à déplacer leur attention vers un autre objet que la phonologie. Une telle démarche valoriserait les forces des élèves dyslexiques qui, comme nous l'avons remarqué avec l'examen des erreurs de morphogrammes grammaticaux, sont enclins à appliquer des règles apprises explicitement. L'écrit serait abordé non plus uniquement par rapport aux connaissances de la langue orale, il acquerrait un statut unique et autonome impliquant des règles non phonologiques à repérer, à comprendre et à apprendre. Cette approche met le doigt sur un phénomène qu'il est utile de relever : les correcteurs orthographiques. En effet, l'intégration des technologies de l'information et des communications a fait apparaître l'usage presque intensif des correcteurs orthographiques. Bien qu'efficaces en termes de résultats, nous tenons à apporter un bémol à leur pertinence puisqu'ils n'encouragent malheureusement pas les scripteurs à observer et à réfléchir sur la langue, autrement dit, ils ne participent pas à l'automatisation des procédures orthographiques de production écrite.

5. 4 DIFFICULTES RENCONTRES ET SUGGESTIONS

5.4.1 Difficultés rencontrées

La présente étude ne s'est pas déroulée sans difficultés. Et la plupart des difficultés rencontrées au cours de sa réalisation sont d'ordre méthodologique.

L'une des difficultés réside dans le fait que nous n'étions pas suffisamment outillés pour la recherche. En effet, étant en niveau licence, avant de suivre la formation de sciences de l'éducation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, nous n'avions pas encore été suffisamment formés à la recherche. En outre malgré la formation reçue à l'école avec des cours sur les méthodes en sciences sociales, la pratique semblait être une autre réalité.

Une autre difficulté a été ressentie lors de la collecte des données sur le terrain où nous ne devions pas perturber le rythme journalier des lycéens. En outre, le choix des thématiques et surtout la formulation des questions n'a pas été facile.

En outre, sur le plan de l'organisation nous en avons connu malgré le fait que nous avions déjà connaissance du travail qui nous attendait au cours de notre dernière année de formation.

Par ailleurs, une autre difficulté a été l'alternance entre les cours qui n'étaient pas suspendus ainsi que les sessions normales et le terrain ; ce qui a fait que nous constatons progressivement que le peu de temps qui nous était imparti pour pouvoir mener à bien notre recherche s'estompait.

5.4.2 Suggestions

Suggérer, c'est donner un avis sur ce qui convient d'être fait. Autrement dit, c'est prodiguer un conseil ou proposer une idée à quelqu'un. Suggérer dans notre contexte servira à améliorer et encourager la qualité de l'orthographe des élèves dyslexiques. Elles sont prioritairement adressées aux enseignants du primaire. Il s'agit de quelques pistes pédagogiques pour aider un enfant dyslexique à développer au mieux ses potentialités.

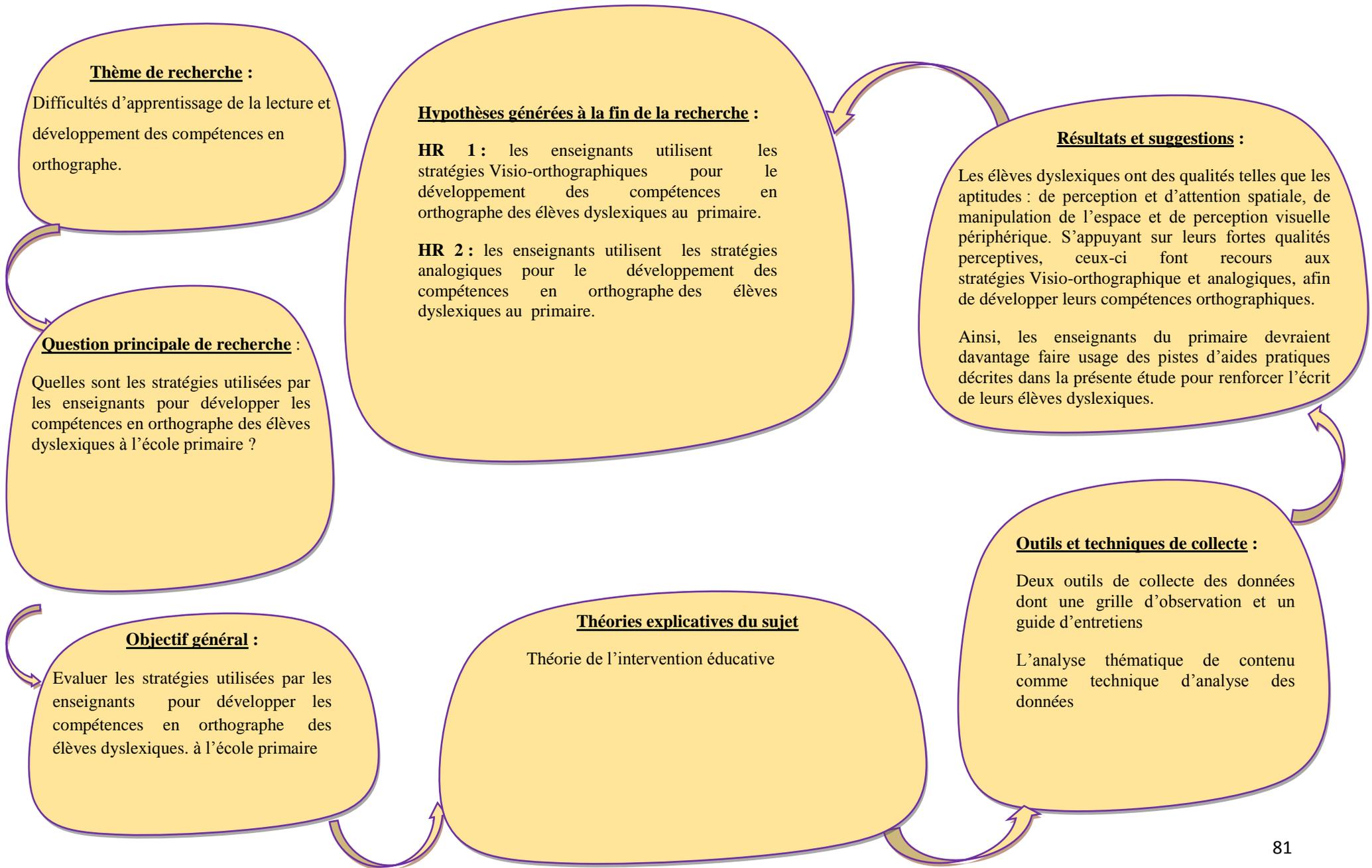
En guise de rappel, le dyslexique est un élève qui va devoir, sans arrêt, compenser, parfois à son insu, parfois en recherchant activement des moyens, afin d'avoir le même rendement que les autres élèves. Ainsi :

- ✓ La rééducation orthophonique sera sa principale « arme », mais il devra, lui aussi, mener son propre combat.
- ✓ Nous devons essayer de comprendre les difficultés rencontrées par l'élève dyslexique lors de sa scolarité, et ceci par matière, puisque la dyslexie et les troubles associés du langage oral et écrit pourront le perturber dans toutes les activités scolaires et pas seulement en français.
- ✓ Il est très important de savoir que l'erreur est presque toujours incomprise par l'enfant car jugée « bête », « illogique ». Elle sera psychologiquement tellement gênante que l'élève la mettra au « rebut » sans chercher à la comprendre, donc sans possibilité de lutter contre elle. Chez les enseignants, elle entraîne souvent un jugement peu

favorable ; chez les parents, il y a eu plus de la colère et de l'angoisse ; chez les copains, de la moquerie et chez le dyslexique un profond sentiment de dévalorisation.

- ✓ N'oublions pas que la plupart des dyslexiques subissent leur trouble sans le comprendre et se rejettent, acceptant le jugement de « nul » porté par l'extérieur. Il n'y aura aucune argumentation possible puisqu'il y aura une méconnaissance totale de ce qui a provoqué les erreurs.
- ✓ C'est pour cette raison qu'il est extrêmement important que les éducateurs (parents et enseignants) puissent, en comprenant mieux ces troubles du langage oral et écrit, aider l'enfant dans le long parcours de la reconstruction de sa confiance en lui et en ses capacités.

FIGURE #1 : SCHEMA RECAPITULATIF ET RESOLUTIF DES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN ORTHOGRAPHE DES ELEVE DYSLEXIQUES



CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude s'intéressait au développement des compétences orthographiques d'élèves dyslexiques. En effet, le système éducatif camerounais, notamment primaire s'est efforcé de mettre en place des mesures favorisant la réussite de tous et notamment, celle des élèves ayant un handicap. Les élèves dyslexiques entrent dans cette catégorie puisque la dyslexie est définie comme étant le trouble de l'apprentissage de la lecture.

Les enfants dyslexiques éprouvent beaucoup de difficultés à acquérir la lecture à un niveau expert. Leurs difficultés en production orthographique sont également importantes, mais aussi persistantes. Considérant la place de l'écrit dans notre environnement, les difficultés vécues par les enfants dyslexiques mettent en péril leurs chances de réussite scolaire, et par là même, de réussite personnelle. La compétence orthographique des élèves dyslexiques représente donc un domaine de recherche des plus motivants. Toutefois, les travaux qui s'y sont intéressés se sont davantage préoccupés des difficultés orthographiques des élèves dyslexiques alors même qu'il existe une minorité d'entre eux qui développent en dépit de cela des compétences en orthographe.

Dans le présent mémoire, il était question de Rendre compte des stratégies utilisées à l'école primaire par les élèves dyslexiques pour développer des compétences en orthographe. A ce titre, le mémoire a été organisé autour de cinq (5) chapitres dont :

- ✓ Le premier chapitre qui abordait la problématique de l'étude ainsi que le contexte dans lequel elle s'inscrit, y compris les questions de recherches, objectifs de la recherche que les intérêts.
- ✓ Le deuxième chapitre qui concernait l'insertion théorique de l'étude a permis d'avoir un large spectre sur les concepts clés nécessaires à une compréhension optimale de la problématique et effectue un état des lieux de la question des réussites en contexte de difficulté à travers une revue de la littérature.
- ✓ Le troisième chapitre qui présentait le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit l'étude et, il en ressort que l'étude est de type qualitatif et fait appel à la méthode des

entretiens individuels, de type semi-dirigé comme technique de collectes des données d'une part ; et de l'analyse thématique de contenu pour ce qui est de la technique d'analyse des données recueillies d'autre part. Les dits donnés ont été recueillies auprès d'un échantillon constitué de quatre (4) enseignants d'élèves dyslexiques développant des compétences orthographiques, tous issus de deux (2) groupes sis à l'école primaire publique de New-Town dans la ville de Mbalmayo ; tous sélectionnés suivant le principe d'échantillonnage typique. Ce type d'échantillonnage est défini par Angers (1992, p.247) comme étant le « *prélèvement d'un échantillon de la population de recherche par la sélection d'éléments exemplaires de celle-ci* ». En d'autres termes, « on recherche un ou des éléments considérés comme des portraits typiques de la population dont-il proviennent » Angers, (1992, p.247).

- ✓ Le quatrième chapitre quant à lui qui faisait état de la présentation et de l'analyse des résultats. Le cinquième et dernier chapitre en lien étroit avec le chapitre quatre précédents comprenait l'interprétation des résultats ainsi que les implications professionnelles, les difficultés rencontrées et les suggestions.

Il ressort des résultats de l'étude que les élèves dyslexiques ont des qualités telles que les aptitudes : de perception et d'attention spatiale, de manipulation de l'espace et de perception visuelle périphérique. S'appuyant sur leurs fortes qualités perceptives, ceux-ci font recours aux stratégies Visio-orthographique (c'est-à-dire se fier sur les propriétés visuelles et spécifiques des mots pour orthographier un mot) et analogique (le fait d'utiliser un autre mot pour s'aider à écrire un mot à orthographier), afin de développer leurs compétences orthographiques. Ces résultats révèlent à titre de suggestion qu'être « élève dyslexique » n'implique pas forcément qu'on est « mauvais élève, notamment en orthographe ». Ainsi, les enseignants devraient davantage faire usage des pistes d'aides pratiques décrites dans la présente étude pour renforcer l'écrit de leurs élèves dyslexiques. Selon Dumez (2011) l'une des visées scientifiques de la recherche qualitative est de formuler les hypothèses à la fin de la recherche. Les résultats du présent mémoire ont permis d'en générer les deux ci-dessous :

HSR1 : L'utilisation des stratégies Visio-orthographiques par les enseignants permet le développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques au primaire.

HSR2 : L'utilisation des stratégies analogiques par les enseignants permet le développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques au primaire.

REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- ALTET. M., (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.* Montréal, Canada : Centre Educatif et Culturel (CEC) inc.
- Belinga B S. (2011). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université.* Editions l'Harmattan.
- Bipoupout, J.C. (2011). « Développer les compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage ». In syllabus review human and social sciences series
- Bourdin R. *et al.* (2010) *Mon manuel de français ; Livre du maître*, édition Retz, Paris,
- Campenhoudt, L. V. et Quivy, R. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod.
- Caron J, (2009) *Comment mémoriser l'orthographe des mots ?*: De Boeck, Bruxelles,
- Cèbe S et Goigoux R, LECTOR & LECTRICE (2009) *apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz.
- Cèbe S et Goigoux R, LECTOR & LECTRICE (2009): *apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz.
- Cèbe S, Goigoux R, et Paour J-L, (2004) *IMAGIER, maternelle et CP : 240 cartes à découper*, Hatier, Paris.
- Convention R D P H (2006). New York, NY : Assemblée Générale de l'ONU.
- Bonneville, (2003) *lire et écrire la difficulté d'un enfant sur cinq.*
- Braibant, J.M. et Gérard, F.M. (2004). *Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2^e année primaire.*
- Denisot, J-P et Laboureau, D, (2001). « *Le français du premier cycle* » Paris Ferdinand Nathan.
- Dumez, H. (2011). *Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ? Le Libellio* d'Aegis, 15-27.
- Durkheim (1895). *Les règles de la méthode sociologique.* Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2015) | (information sur la dyslexie.). Avril

- Foyal. M. psychologie cognitive de la lecture, Paris PUF.
- Goigoux R., Cèbe S. et Paour J.-L. (2004) PHONO : Hatier, Paris
- Goigoux R, Cèbe S et Paour J-L, (2004) CATEGO : Hatier, Paris
- Grammaticos E. et Hallet, M. (n.d). Le petit guide des dyslexiques. Comment les dépister et les aider en classe. Association belge de parents d'enfants en difficulté d'apprentissage (APEDA).
- Grammaticos, E. et Klees M. (textes), Noterdaem Adrien (dessin). (2000). Dyslexie, où est la différence ? Bande dessinée, éd. IPEJ,
- Grawizt, M. (1986) Méthodes des sciences sociales. Paris Dalloz
- Grawizt, M. (2004). *Lexique des sciences sociales* (8^e éd.). Paris, France : Dalloz.
- La FCS de pédagogie spécialisée (2015) préconise (Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves dyslexiques/dysorthographiques) Avril
- Legendre R. (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Gérin/Eska
- Leif, J, (1982) Pédagogie générale pour l'école d'aujourd'hui. Paris, l'édition ESF.
- Lenoir, Y. (2006). « Le modèle d'intervention Educative » In centre de recherche international de l'éducation. Québec
- Lenoir Y. (1989). Apport spécifique des sciences humaines dans la formation générale des écoliers du primaire. In Roy.GR. Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation.
- Lobro, M. (1972), Trouble de langage écrite et remèdes, Paris, l'Édition ESF.
- Lyon, G., Shaywitz, S. E. et Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Mémoire de Ngono S C-L(2014) « formation initiale en didactique du français et compétences professionnelles des instituteurs dans l'enseignement de la lecture »
- MINEDUB. (2007), Rapport PASSEC Cameroun (2007), Le défi de la scolarisation universelle de qualité. CONFEMEN/Ministère de l'éducation de base, Yaoundé-Cameroun.
- MINEDUC. (1998), Loi no 98/004/ du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.
- Montanal. (2009). Pratiques pédagogiques De Boeck, Bruxelles
- Montarnal A-M, (2011). *Le tiroir coincé – Comment expliquer la dyslexie aux enfants*, Tom Pousse, Canada, nouvelle édition revue et complétée, avril 2011 ;
- Nkeck Bidias, R.S. (2013), Problématique sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun. *Syllabus Review, Human and Social*.4(1)

- Petit Bazar. Chemin à parcourir : Des ressources par disciplines/domaines -> Gestion des apprentissages et de la classe : évaluation -> Dossier d'évaluation -> Démarche portfolio -> Outils pour le portfolio. (<http://www.mapping-experts.fr/>) ;
- Piaget, J. (2005/1970). L'épistémologie génétique, Que sais-je ? N° 1399, PUF, (22^e édition : 2005 ; 1^{re} édition : 1970).
- Perrenoud, P. (1995). « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes ». In Bentolila, A. (dir) Savoirs et savoir-faire, Paris : Nathan, 1199573-88).
- Perrenoud, P. (1999). « Construire des compétences tout un programme ! ». In vie pédagogique, n° 112 septembre- octobre 16-20.
- Pourchet, M. & Zorman, (2008) influence en lecture : Editions la Cigale, Grenoble,
- Revue française de pédagogie (2004) No. 148, Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques
- Roegiers X. (2006) « L'APC qu'est-ce c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants »
- Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Montréal, Canada : Larousse-VUEF.
- Syllamy, N. (2003), *Dictionnaire de psychologie*. Montréal : Larousse-Vuef.
- Talbot, L. (2012). *Les pratiques d'enseignement* : Paris : l'Harmattan.
- Teale, W.H. (1982), « Les actes de lecture. Vers une théorie de l'apprentissage naturel de la lecture et de l'écriture ». (4^e ed). Texas, San Antonio : Langage art.
- Toraille. R., (1975), l'importance de la lecture pour les autres disciplines au primaire. Paris : éducation Castilla
- Toraille. R.. (1989), l'apprentissage de la lecture. Paris, édition Castilla
- Tsafack. G. (1998), *Ethique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé P.U.A
- Tsafack. G. (2001). *Comprendre des sciences de l'éducation*. Paris : l'Harmattan
- Tsafack. G. (2004), *Méthodologie générale de la recherche en éducation*, Yaoundé CUSEAC ;
- Tsala Tsala. J-P., (2006), *La psychologie telle qu'elle : perspective africaine*. Yaoundé, UCAC.
- UNESCO (1970). « Guide pratique pour la formation des maitres en cours d'emploi en Afrique », Paris, Gentilly.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris, France : UNESCO.
- Valdois et al. (2003) » « Dessiner pour apprendre l'orthographe » : De Boeck, Bruxelles,
- Van Der Maren, J-M (1996), *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2^e éd), Montréal, P.U.M

Vianin, P. (2000). L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : coll

Vianin, P. (2009). L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire, VYGOTSKY, L. S. (1934/1997), *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. England: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1934/1997), *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Wallon, H. (1945). Les origines de la pensée chez l'enfant, Paris, P.U.H

Zagar, D. (1992). « Psychologie cognitive de la lecture » par France : P.U.F.

<http://opendyslexic.org>.

ANNEXES

Annexe 1 : Le guide d'entretien

Annexe 2 : Transcription des données

Annexe 3 : Autorisation de recherche

Annexe 4 : Formulaire de consentement

Annexe 5 : Fiche de suivi de la recherche

Annexe 1 : Guide d'entretiens

Bonjour cher enseignant, je me nomme NGO MANDENG Naomie Fanny, élève professeur de la filière sciences de l'éducation à l'école normale supérieur de Yaoundé. Actuellement, je réalise un travail de recherche pour mon mémoire de fin de formation sur la thématique de développement des compétences orthographiques en contexte de difficultés d'apprentissage de la lecture. Nous vous rassurons du caractère confidentiel et anonyme de notre entretien qui durera environ une quarantaine de minutes. Par ailleurs, nous vous précisons qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, donc sentez-vous très à l'aise tout au long notre échange qui sera structuré autour de trois points :

Thème 1 : Dites-nous les différentes qualités des élèves dyslexiques en dépit de leur trouble

Thème 2 : Stratégies de développement des compétences orthographiques par les élèves dyslexiques

Thème 3 : Décrivez-nous vos différentes pistes de solution pratiques que vous privilégiez à l'égard des élèves dyslexiques ?

Annexe 2 : Transcription des données recueillies sur le terrain

Sujet 1 : Friede classe : CE2

Sexe : féminin

Question 1 : quelles attitudes pédagogiques avez-vous en vers ces enfants ?

Réponse : dans notre salle de classe nous privilégions la pédagogie de groupe, lors des séances de lecture nous introduisons le meilleur lecteur dans chaque groupe, il devient la personne ressource, le guide pour ses camarades. La plus part du temps lorsque nous avons un cas sérieux nous sollicitons le partenariat avec les parents, par exemple la dernière fois nous avons convoqué un parent et nous avons dialogué avec lui et nous lui avons demandé d'acheter un tableau pour son enfant. Chaque fin de semaine le parent emmène le mini tableau et nous mettons l'exercice de la semaine pour l'enfant, il va s'exercer tous les jours avec l'aide d'un parent à la maison et c'est là que nous faisons recourt à la méthode syllabique nous mettons les exercices de base d'apprentissage de la lecture. Il y'a aussi la prise en charge individuelle dans ce cas nous donnons des cours de soutiens à l'enfant.

Question 2 : comment organisez-vous votre salle de classe et comment formulez-vous vos consignes ?

Réponses : comme je les dis plus haut nous privilégions la pédagogie de groupe je les mets en groupe (2 à 2 soit les groupes de 4 soit les groupes de 6 et 8 élèves) vous voyez comment les bancs sont disposés à première vu les profanes ne peuvent pas comprendre mais c'est une disposition pédagogique et dans chaque groupe nous introduisons les élèves en difficultés .Les groupes se forment selon les tâches, les leçons, les aptitudes de enfant et leurs âges.

Question 3 : quels outils pédagogiques utilisez-vous sachant que ces enfants sont dans votre salle de classe ?

Réponse : on 'a vraiment des problèmes à ce niveau, nous n'avons pas accès aux TIC pour plus de recherche mais néanmoins nous utilisons les outils mis à notre disposition, nous utilisons des situations problèmes que nous même nous formulons tout en les contextualisant, comme autres outils nous utilisons les livres, le curricula , les manuels même comme ceux-ci (les manuels) ne sont plus trop utile avec l'avènement de l'APC.

Question 4 : comment vous faites pour que ces élèves développent la visualisation et la mémorisation orthographique ?

Réponse : nous multiplions les situations problèmes en utilisant les mêmes concepts dans des contextes différents et là nous pensons que l'enfant retient et remarque les mots. Nous utilisons aussi le réemploi par exemple, lorsque nous avons vu les homonymes (mais, mes, met) (mère, maire) quand on va aller en conjugaison,

grammaire, etc. il faut que l'enfant retrouve chaque dans ces leçons et on les utilise en différenciant les contextes.

J'utilise le quotidien de l'enfant pour comprendre ce qu'il prononce chaque jour il peut le lire et l'écrire lorsqu'il rencontre ces mots dans toutes les situations.

Question 5 : quelles sont les stratégies que vous mettez en œuvre pour que ces élèves cultivent la réflexion métacognitive ?

La plus part du temps nous encourageons les élèves à lire régulièrement leur livre, tous les documents qu'ils rencontrent et à chercher à retenir l'orthographe des mots nouveaux.

L'APC met cela en exergue elle emmène l'élève à participer activement à l'acquisition des savoirs. Le centre d'intérêt devient le quotidien de l'enfant ? Par exemple nous donnons des situations problèmes aux enfants et ceux-ci sont emmenés à résoudre ces problèmes.

Nous emmenons les élèves à formuler leur propre situation problème par rapport à un thème que leurs camarades vont résoudre et ceux-ci vont corriger et expliquer ce qu'il en est.

Sujet 2 : Clémentine classe : CE2

Sexe : féminin

Question 1 : quelles attitudes pédagogiques avez-vous en vers ces enfants ?

Réponse : la dyslexie étant les difficultés de lecture qu'on les enfants dits normaux, elle nécessite plusieurs types de remédiation en fonction des cas.

Entre autres nous pouvons appliquer la méthode syllabique, la méthode combinatoire, la formulation des mots ...

Question 2 : comment organisez-vous votre salle de classe et comment formulez-vous vos consignes ?

Réponse : nous organisons notre salle de classe de manière à ce que les «élèves dyslexiques s'asseyent avec ceux qui n'ont pas de difficulté en lecture (ceux qui savent lire).

Des situations problèmes simples leur sont proposées en classe et pendant les évaluations.

Les consignes proposées sont claires et simples.

Question 3 : quels outils pédagogiques utilisez-vous sachant que ces enfants sont dans votre salle de classe ?

Réponses : Nous avons vraiment des réelles difficultés en ce qui concerne les outils pédagogiques, donc nous n'avons vraiment rien de grand à dire sur ce point, mais néanmoins nous utilisons ce que nous avons sous la main à l'instar des ardoises (nous demandons aux élèves de lire et d'écrire sur leur ardoise ce qui est au tableau et après ils réécrivent sans étai). Nous utiliserons aussi comme outil les cahiers et les livres.

Question 4 : comment vous faites pour que ces élèves développent la visualisation et la mémorisation orthographique ?

Réponse : pour que ces élèves développent la visualisation et la mémorisation orthographique dans notre salle de classe nous procédons habituellement par la localisation de son dans le mot, puis l'écriture des mots et des phrases ayant le son étudié dans plusieurs mots.

Question 5 : quelles sont les stratégies que vous mettez en œuvre pour que ces élèves cultivent la réflexion métacognitive ?

Réponse : les différentes stratégies que nous mettons en œuvre pour que ces élèves cultivent une réflexion métacognitive sont entre autres : les exercices de reconstitution des phrases leurs sont proposées.

Des mots leur sont donnés et avec lesquels ils doivent construire des phrases qu'ils liront et chercheront à mémoriser l'orthographe de ceux-ci par la suite.

Sujet 3 : Nnama classe : CE1

Sexe : féminin

Question 1 : quelles attitudes pédagogiques avez-vous en vers ces enfants ?

Réponse : la dyslexie étant la difficulté d'apprentissage de la lecture sans déficit sensoriel ni intellectuel, les attitudes pédagogiques que nous avons en vers ces élèves sont entre autres :

- ✓ La reconnaissance des syllabes par eux-mêmes au cours de la lecture par exemple si l'élève est bloqué pour lire (biberon) , nous lui demande d'abord de reconnaître , le son « Be » puis l'invité à combiner « Be » à « i » , il dira « Be » « i » « bi » nous l'invitons ensuite à combiner « r » et « on » ce qui donnera « Ron » ...
- ✓ Nous utilisons aussi le mode de regroupement : lors de la lecture, nous pouvons inviter les élèves dyslexiques à rejoindre ceux qui savent lire afin que ces derniers les aide à appréhender la lecture et cheminent ensemble. Les mots sur lesquels ils sont coincés ou qui les dépasse, je leur viens en aide...

Question 2 : comment organisez-vous votre salle de classe et comment formulez-vous consignes ?

Réponse : nous organisons notre salle de classe et donnons les consignes de manière à ce que pendant les séances de lecture, les élèves sont en groupe autour des livres disponibles.

Question 3 : quels outils pédagogiques utilisez-vous sachant que ces enfants sont dans votre salle de classe ?

Réponse : sur ce point il n'est pas aisé d'avoir tous les outils que nous aimerions utiliser pour ce faire à cette difficulté nous utilisons les manuels au programme, les cahiers d'activités et les brochures vendues par les marchands ambulants que nous contrôlons aux préalable qu'elles cadrent avec des objectifs poursuivis pour accompagner ces élèves.

Question 4 : comment vous faites pour que ces élèves développent la visualisation et la mémorisation orthographique ?

Réponse : pour que ces élèves développent la visualisation et la mémorisation orthographique nous leur faisons quotidiennement la dictée de quelques mots sur les ardoises avec correction au tableau.

Question 5 : quelles sont les stratégies que vous mettez en œuvre pour que ces élèves cultivent la réflexion métacognitive ?

Réponse : les différents stratégies que nous mettons en œuvre pour que ces enfants cultivent une réflexion métacognitive nous les invitons à cultiver le goût de la lecture, de lire tout ce qui leur tombe entre les mains .Plus on lit, plus on photographie les mots. Car l'expérience a montré que ceux des élèves qui lisent sont aussi ceux qui essaient d'écrire.

Sujet 4 : Rosalie classe : CE1

Sexe : féminin

Question 1 : quelles attitudes pédagogiques avez-vous en vers ces enfants ?

Réponse : les attitudes pédagogiques que nous avons en vers ces enfants, nous avons entre autres :

La remédiation nous leur donnons des devoirs à faire à la maison ;

- La répétition nous insistons sur elle parce que c'est elle qui la condition sine qua non par laquelle l'enfant retient ;
- Nous interrogeons ces enfants plus que les autres pour qu'ils se sentent intégrer ;
- Nous faisons la dictée avant les leçons et nous faisons en sorte que certains ; mots de la dictée ressortent tout au long de la leçon.

Question 2 : comment organisez-vous votre salle de classe et comment formulez-vous vos consignes ?

Réponse : pour venir en aide à ces élèves nous organisons notre salle de classe et donnons nos consignes ainsi qu'il suit, nous organisons les groupes, ces enfants sont assis proche de nous pour qu'ils se concentrent et ne soient pas distrait.

En ce qui concerne les consignes ces enfants doivent lire à haute voix, parfois ils sont chef de groupe, quand ils sont chef de groupe, ils passent au tableau.

Question 3 : quels outils pédagogiques utilisez-vous sachant que ces enfants sont dans votre salle de classe ?

Réponse : les outils pédagogiques que nous utilisons sont entre autres : le tableau, le cahier de maison et nous mettons sur pied la liche de sons qu'ils utilisent.

Question 4 : comment vous faites pour que ces élèves développent la visualisation et la mémorisation orthographique ?

Réponse : pour que ces enfants développent la visualisation et la mémorisation orthographique, nous les envoyons régulièrement au tableau pour écrire les mots qu'ils ont retenu lors de la lecture surtout les mots qui cadre avec le thème étudié.

Nous leur faisons répéter les mots pendant la lecture au tableau et ceux-ci ont un bâton et pointent le mot en répétant.

Nous utilisons aussi les craies de couleur pour attirer leur attention sur les mots à retenir. Nous insistons pour différencier ces lacunes.

Question 5 : quelles sont les stratégies que vous mettez en œuvre pour que ces élèves cultivent la réflexion métacognitive ?

Réponse : le différents stratégiques pour que ces élèves en difficulté cultivent une réflexion métacognitive, chaque jour, il ramène le travail à faire à la maison, nous leur faisons lire le tableau des sons, le liche des sons et nous leur faisons écrire ses sons.

Annexe 3 : Attestation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN <i>Pais-Travail-Patrie</i>		REPUBLIC OF CAMEROON <i>Peace-Work-Fatherland</i>
UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I		THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE		HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION		DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION
SECTION : Sciences de l'Éducation		SECTION: Sciences of Education

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Belinga Bessala Simon, chef de département de Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé(e) :

NGO MANDENO NADME FANNY

Est inscrit(e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Sciences de l'Éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN ORTHOGRAPHE

Sous la direction de DR NKECK

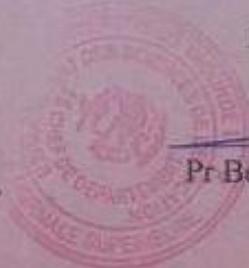
Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 20/09/2018

Le Chef de Département

Pr Belinga Bessala Simon



Annexe 4 : Formulaire de consentement à l'entrevue semi-directive

Cette recherche est réalisée en vue de l'observation du D.I.P.E.N II par : NGO MANDENG Naomie Fanny, sous la direction de Dr NKECK René du département des sciences de l'Education de l'Ecole Normale Supérieur de Yaoundé.

Avant d'accepter participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire attentivement ce formulaire de consentement. Il vous explique les buts de cette recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui vous communiquez au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Sujet de recherche : « difficultés d'apprentissage de la lecture et développement des compétences en orthographe des élèves dyslexiques »

Déroulement de la participation

Une entrevue semi –directif se déroulera dans votre établissement, précisément dans la salle de classe. Elle aura une durée de 40 minutes maximum et sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. L'entrevue porte sur le développement des compétences en orthographe ces conditions de réalisation, les différentes stratégies utilisées par l'enseignant, les élèves et les qualités reconnues aux élèves dyslexiques auxquels vous faites usage pour le réaliser.

Confidentialité et gestion des données

Dans les travaux produits à partir de cette recherche, vous pourrez être identifié(e) , soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assure votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentirez spécifiquement. L'enregistrement audio et le texte de transcription de l'entrevue accordée avec votre consentement, peuvent être déposés et conservées dans les archives de la bibliothèque de l'Ecole Normale Supérieur de Yaoundé pour des recherches ultérieures.

Toutefois si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entrevue et sa transcription seront détruit au terme du projet.

Remerciements

Votre collaboration est très précieuse pour cette étude et nous vous remercions vivement d'y participer.

Je soussigné (e) _____ consens librement à participer à cette recherche indiquée. Ma signature atteste que j'ai appréhendé les renseignements concernant ma participation, j'accepte d'intervenir comme répondant.

Mon implication approuve que j'aie le droit de connaître les résultats et que je peux demander des éclaircis ou des informations complémentaires pendant ou après mon investigation .

Signature du chercheur

signature de l'interviewé

Date

Annexe 5 : Autorisation de recherche

<p>UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** ECOLE NORMALE SUPERIEURE ***** DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** SECTION : SCIENCES DE L'EDUCATION *****</p>	<p>THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE ***** DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION ***** SECTION : SCIENCES OF EDUCATION *****</p>
	
<p>FICHE DE SUIVI DE LA RECHERCHE</p>	
<p>Nom de l'institution : Ecole publique de NEW -TOWN 63 <i>25</i></p>	
<p>Contact : <i>699159024</i></p>	
<p>L'élève -professeur : Ngo MandengNaomie Fanny de la classe de 5^e année à l'école Normale Supérieur de Yaoundé du Département des sciences de l'Éducation a effectivement collecté les données dans notre institution dans le cadre de son travail de Mémoire en vue de l'obtention du DIPEN II.</p>	
<p>Fait à Mbalmayo le.....</p>	
 <p><i>Domo Calvin</i> Cadre Contractuel d'Administration</p>	<p>Signature 26 NOV 2018</p>  <p><i>Momo Essama Clement</i> Ministère de l'Enseignement Gén</p>

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	Erreur ! Signet non défini.
DEDICACES	iv
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	vii
LISTE DES ANNEXES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	4
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	7
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE	10
1.3.1-Question générale	10
1.3.2-Questions spécifiques	11
1.4 OBJECTIF DE L'ETUDE	11
1.4.1-L'objectif général	11
1.4.2-Les objectifs spécifiques.....	11
1.5 INTERET DE L'ÉTUDE.....	12
1.5.1-Intérêt pédagogique	12
1.5.2-Intérêt social	12
1.5.3-Intérêt psychologique	12
1.5.4-Intérêt professionnel	13
1.6 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	13
1.6.1-Au niveau thématique.....	13
1.6.2-Au niveau spatial	13
1.6.3-Au niveau temporel	13
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	14
2.1 DEFINITION DES CONCEPTS	14
2.1.1- Dyslexie.....	14

2.1.2- Dysorthographe	16
2.1.3- Lecture	17
2.1.4- Orthographe	19
2.1.5- Compétence	19
2.1.6- Aptitude professionnelle.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE	20
2-2-1 Les manifestations de la dyslexie.....	20
2.2.3 La rééducation des élèves dyslexiques et les différentes caractéristiques des compétences orthographiques	28
2.2.4 La gestion de la classe ou l'organisation du travail	41
2.3- THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	44
2.3.1 Théorie d'apprentissage socioconstructiviste	Erreur ! Signet non défini.
2.3.2 La théorie Cognitiviste.....	Erreur ! Signet non défini.
2.3.3 La Gestalt-théorie.....	Erreur ! Signet non défini.
2.4- FORMULATION DES HYPOTHESES	48
2.5- DEFINITION DES VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES	49
2.5.1- La variable dépendante	49
2.5.2- La variable indépendante.....	49
2.6-TABLEAU #1 : TABLEAU SYNOPTIQUE.....	Erreur ! Signet non défini.
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	56
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	57
3-1 TYPE DE RECHERCHE	57
3-2 PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE	58
3-3 POPULATION DE L'ÉTUDE	59
3-3-1 Population cible.....	58
3-3-2 Population accessible	58
3-4- TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE	59
3-5-1 Méthode des observations	60
3-5-2 La méthode des entretiens	63
3-6 Méthodes d'analyses des données	65
3-6-1 L'analyse de contenu.....	65
3-7 Technique de dépouillement des données.....	66
TROISIEME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	69

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	70
4.1 QUALITES RECONNUES AUX ELEVES DYSLEXIQUES	70
4.3 PISTES D'AIDES PRATIQUES POUR RENFORCER L'ÉCRIT DES ÉLÈVES DYSLEXIQUES	73
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	76
5.1 STRATEGIES PEDAGOGIQUES DE PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE D'ELEVES DYSLEXIQUES.....	76
5.2 COMPETENCE ORTHOGRAPHIQUE DES ELEVES DYSLEXIQUES : UNE BASE DE DONNEES QUI GUIDE L'INTERVENTION	77
5.4 DIFFICULTES RENCONTRES ET SUGGESTIONS.....	78
5.4.1 Difficultés rencontrées	78
5.4.2 Suggestions	79
CONCLUSION GÉNÉRALE	82
REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	84
ANNEXES.....	88
Annexe 1 : Attestation de recherche	xvi
Annexe 2 : Autorisation de recherche.....	xvii
Annexe 3 : Guide d'entretiens	Erreur ! Signet non défini.
TABLE DES MATIERES	xxi