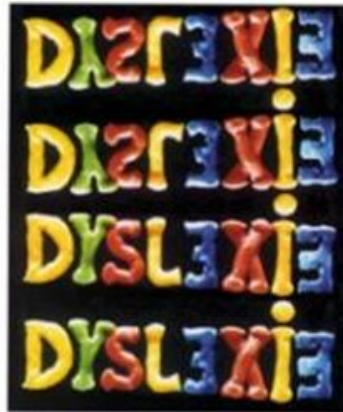


# L'enseignant face à la dyslexie:

**UN CAS DANS LA FORMATION  
PROFESSIONNELLE VAUDOISE**



**MODULE 11-12**

**DBP-DES DFAP  
MÉMOIRE PROFESSIONNEL  
MODALITÉ « RECHERCHE ACTION »  
ANNEE 2015-2016**

**RÉFÉRENT NICOLAS REBORD**

**BISPO SANDRO  
ENSEIGNANT À L'EPSIC**

# **TABLE DES MATIERES**

<b>1) Avant propos .....</b>	<b>3</b>
<b>2) Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>3) Mes constatations de départ.....</b>	<b>7</b>
<b>4) Mes questionnements de départ .....</b>	<b>8</b>
<b>5) Mes préoccupations/inquiétudes de départ .....</b>	<b>9</b>
<b>6) Ma démarche/déroulement de départ .....</b>	<b>9</b>
<b>7) Présentation du contexte .....</b>	<b>10</b>
7.1) Mon environnement de travail.....	10
7.2) Quelques chiffres clés de l'EPSIC .....	10
7.3) Organigramme des départements de l'EPSIC .....	10
7.4) Le conseil de direction et les doyens de l'EPSIC .....	10
7.5) Caractéristiques des apprentis de l'EPSIC.....	11
7.6) Le domaine de l'automobile .....	11
7.7) Mon contrat d'enseignant à l'EPSIC.....	11
7.8) Caractéristiques de mes apprentis .....	12
<b>8) Bases théoriques apprises.....</b>	<b>12</b>
8.1) Dyslexie : qu'est-ce que cela veut dire ?.....	12
8.2) Pensée en images : qu'est-ce que cela veut dire ? .....	13
8.3) Les pathologies liées à la dyslexie.....	15
8.4) Mon analyse des bases théoriques apprises .....	15
8.5) Que dit la confédération par rapport à ce sujet (outils organisationnels) .....	17
8.6) Que dit le canton par rapport à ce sujet (outils organisationnels).....	18
<b>9) Mes expérimentations .....</b>	<b>19</b>
9.1) Jeudi 18/12/2014 : Première rencontre en privé .....	19
9.2) Jeudi 29/01/2015 : Deuxième rencontre en privé.....	19

9.3) Jeudi 12/02/2015 : Rencontre avec toute la classe .....	20
9.4) Jeudi 19/02/2015 : Création d'une charte de groupe .....	22
9.5) Mercredi 04/03/15 : Veille de la mise en route des outils pédagogiques/didactiques.....	23
9.6) Jeudi 05/03/15 : Mise en route des nouveaux outils pédagogiques/didactiques + travail par deux .....	24
9.7) Mercredi 11/03/15 : Veille de la mise en route des outils organisationnels et première évaluation sommative écrite .....	27
9.8) Jeudi 12/03/15 : Mise en route des nouveaux outils organisationnels + travail par trois ..	28
9.9) Jeudi 19/03/15 : Suite des nouveaux outils pédagogiques/didactiques + premier travail par cinq.....	30
9.10) Jeudi 26/03/15 : Suite des nouveaux outils pédagogiques/didactiques + deuxième travail par cinq.....	31
9.11) Conclusion générale des différents travaux de groupe .....	31
9.12) Autoconfrontation de l'apprenti dyslexique "C" .....	31
9.13) Jeudi 23/04/15 : Deuxième épreuve sommative écrite .....	33
9.14) Expérimentation d'évaluation sommative orale de l'apprenti dyslexique "A" .....	34
<b>10) Le tableau des résultats .....</b>	<b>36</b>
<b>11) Examens finaux CFC .....</b>	<b>37</b>
<b>12) Mon travail en quelques mots .....</b>	<b>38</b>
<b>13) Conclusion personnelle .....</b>	<b>39</b>
<b>14) Sources bibliographiques .....</b>	<b>42</b>

## 1) AVANT PROPOS

« Quand le propos devient livre, il lui faut un avant-propos... ».(Jantzen, 2006, p. 11)

Cornelia Jantzen appelle cela « un avant-propos » tandis que moi, j'appelle cela un avant-introduction.

En effet, cela a été un peu par hasard que je suis tombé sur la dyslexie. Je vous expliquerai tout cela un peu plus tard dans l'introduction. Mais avant cela, voici une question :

Quel est le point commun entre : Wolfgang Amadeus Mozart, Galileo Galilei, Léonard de Vinci, Pablo Picasso, Albert Einstein, Vincent Van Gogh, Agatha Christie, George Washington, Winston Churchill, Ludwig Van Beethoven, John Kennedy, Steven Spielberg, Robin Williams, Tom Cruise, Jorn Utzon, Rudolf Steiner et Ronald D. Davis ?

Pas grand-chose vous allez me répondre si ce n'est - pour certains plus contemporains que d'autres, - des gens connus qui ont marqué ou qui marquent l'histoire de l'humanité par leur sagesse et par leurs compétences dans différents domaines - mais surtout qu'ils sont tous diagnostiqués...Dyslexiques. Certains plus atteints que d'autres.

Je vous présente ici une petite liste - car je pourrais ajouter d'autres noms - de quelques personnes connues dont je n'ai pas besoin de vous les présenter. Je tiens tout de même à vous présenter trois d'entre elles : Jorn Utzon, Rudolf Steiner et Ronald D. Davis.

M. Jorn Utzon né le 9 avril 1918 et mort le 29 novembre 2008 à Copenhague. Architecte danois célèbre pour avoir conçu l'opéra de Sydney. (« Jørn Utzon », 2015)

M. Rudolf Steiner né le 25 février 1861 à Donji Kraljevec, Croatie/Empire austro-hongrois et mort le 30 mars 1925 à Dornach, Suisse. Philosophe, occultiste et penseur social. Il est le fondateur de l'anthroposophie (la science de l'esprit), qu'il qualifie de « chemin de connaissance », visant à « restaurer le lien entre l'Homme et les mondes spirituels ». Ses adeptes le considèrent généralement à la fois comme un homme de connaissance et un guide spirituel. Son enseignement et sa pédagogie Steiner, sont à l'origine de projets aussi divers que les écoles Waldorf, l'agriculture biodynamique, les médicaments et produits cosmétiques Weleda, le mouvement Camphill et la Communauté des Chrétiens. (« Rudolf Steiner », 2015)

M. Ronald D. Davis né en 1942, Salt Lake City, Utah, États-Unis. Il est le fondateur du Reading Research Council, Directeur du Dyslexia Correction Center et Président de la Davis Research Foundation à Burlingame en Californie. Etiqueté retardé mental dans l'enfance, puis dyslexique quand il était jeune adulte, il a passé trente-huit ans à se battre contre cette « atteinte cérébrale » et à la **dissimuler**. Malgré ce handicap, il a réussi comme ingénieur, homme d'affaires, artiste et considéré comme l'un des meilleurs spécialistes des pathologies liées aux troubles de l'apprentissage. Il se consacre aujourd'hui à la diffusion de sa méthode et à l'ouverture de centres dans le monde car pour lui, la dyslexie est un don. (« Ronald D. Davis », 2015)

A ce stade de mon travail et suite à la découverte de ces différentes personnalités, une première question me vient à l'esprit. Question pour laquelle Ronald D. Davis a déjà dû répondre à une présentatrice lorsqu'il a été invité à une émission de télévision : « N'est-il pas étonnant que tous ces gens puissent être des génies malgré le fait qu'ils soient dyslexiques ? »

Voici sa réponse : « Ce n'était pas des génies *malgré* mais *grâce* à leur dyslexie. C'est un don au vrai sens du terme : une disposition naturelle, un talent. C'est quelque chose qui met en valeur l'individu. » (Davis & Braun, 2012, p. 21)

Voici trois témoignages qui pourraient nous aider à croire à ce « don » dont parle Ronald D. Davis :

Témoignage de Ronald D. Davis : « J'étais en CM1 et mon professeur s'étonnait que je puisse trouver la réponse à des équations algébriques complexes instantanément alors que j'étais incapable de résoudre des problèmes simples. Un jour il a parlé avec ma mère et il m'a demandé : « Si X est égal à 1 et que Y est égal à 7, combien font deux Y moins X ? » J'ai immédiatement répondu treize. Quand il m'a questionné pour savoir comment j'étais arrivé à la solution, j'ai répondu que je l'avais vue...En algèbre, je résolvais correctement tous les problèmes du livre de mathématiques, tous ceux proposés par le professeur et tous ceux des examens... » (Davis & Braun, 2012, p. 124)

Témoignage de Cornelia Jantzen sur Rudolf Steiner : « ...Ce penseur de génie, en avance sur son temps et même encore sur le notre...Rudolf Steiner disait qu'à huit ans il faisait des fautes d'orthographe à tous les mots et qu'à quatorze-quinze ans il ne savait pas encore écrire correctement » (Jantzen, 2006, p. 27)

Témoignage de Jorn Utzon : « Je ne suis pas devenu ingénieur, parce qu'en plus du fait que je suis dyslexique, je ne comprends rien aux mathématiques. Il faut avoir la clarté du mathématicien – que j'admire énormément – pour devenir un bon ingénieur. Mais dites-vous pourtant qu'il en va tout autrement de la géométrie. En compensation de ces grands déficits, de mon anormalité, j'ai un sens particulier et inné de l'espace. Il suffit que je rêve d'une maison pour qu'elle existe dans ma tête. Ce dont j'ai grandement bénéficié pour exercer le métier d'architecte. (Jantzen, 2006, p. 71)

Ces 3 témoignages me permettent de réaliser les différences qu'il peut y avoir entre les dyslexiques ; la maîtrise ou la non maîtrise des domaines différents (l'algèbre/mathématiques pour certains et la géométrie pour d'autres). Il m'est aussi paradoxal de penser que ces trois personnes ont eu d'énormes difficultés à l'école mais qu'ont, par la suite, brillé dans leurs domaines. Certains devenant même de très grands pédagogues.

Je suis conscient que tous mes apprentis ne deviendront pas des génies ou des Léonard de Vinci, Pablo Picasso ou Albert Einstein. Cependant, je vais - grâce aux différentes bases théoriques : divers articles de journaux et recherches internet, l'entretien téléphonique avec l'aDsr<sup>1</sup>, lecture des livres *La dyslexie : Handicap ou talent ?*, *Le don de dyslexie*, 100<sup>+</sup> idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques - essayer de conceptualiser cette base théorique à ma pratique professionnelle d'enseignant, vous transmettre une partie des résultats des expérimentations que je compte mener en classe avec mes apprentis et me positionner par rapport à tout cela.

Le but de mon travail de mémoire n'est pas d'établir des diagnostics comme le ferait un médecin; ceci n'est pas mon rôle. Il s'agira pour moi, en tant qu'enseignant, de mettre en place, en pratique, des outils pédagogiques au sein de mes classes afin d'aider au maximum

---

<sup>1</sup> aDsr = association Dyslexie suisse romande

mes apprentis déjà diagnostiqués dyslexiques par leur médecin privé. Il est donc essentiel pour moi d'avoir une preuve (certificat médical ou autres) des apprentis concernés.

« Il n'y a pas une seule façon d'enseigner aux élèves dyslexiques, c'est pourquoi l'enseignant adaptera ses « idées » à sa convenance. Elles sont « prêtes à l'emploi » et ne nécessitent aucun matériel particulier, seulement un peu de temps et quelques connaissances. » (Reid & Green, 2012, p. 12)

## 2) INTRODUCTION

Mardi 04 novembre 2014, 13h30. Un après-midi assez ensoleillé. Nous sommes tous là, moi ainsi que tous ceux qui faisons la formation IFFP<sup>2</sup> en deux ans (année 2014-2016) et ceux qui la font en trois ans (année 2013-2016), salle 112-114, au 4<sup>ème</sup> étage du bâtiment de l'IFFP.

Après-midi consacrée à la présentation du module 12 ainsi que ses différentes modalités de rédaction pour le travail de diplôme final. Les salles 112-114 sont complètement pleines et la présentation en plénière commence. Après quelques minutes, je laisse mon esprit vagabonder et je jette un rapide coup d'œil autour de moi. J'ai l'impression, selon mes perceptions et mes interprétations, de pouvoir lire sur le visage de mes camarades, ce même sentiment que nous partageons au même moment. J'ai l'impression de pouvoir entendre ce que mes camarades ainsi que moi-même sommes en train de penser : « Oh mon dieu ! Cela fait juste deux mois que nous avons commencé la formation et voilà que l'on nous parle déjà du travail de diplôme final ! Que se passe-t-il ? »

L'après-midi continue par les présentations des différentes modalités par ses responsables qui seront, par la suite, nos référents de module.

A la fin de cet après-midi là, j'étais certain de plusieurs points :

- 1) Que je n'avais aucune idée du sujet que j'allais traiter
- 2) Que mon choix de modalité ne se porterait pas sur le « DFADT<sup>3</sup> »
- 3) Que le mémoire « sciences appliquées » pourrait m'intéresser
- 4) Que le mémoire « recherche action » m'intéressait énormément par l'idée des vidéos, étude et analyse de sa pratique professionnelle sur le terrain.
- 5) Que l'on avait peu de temps devant nous pour choisir notre sujet et préparer une première esquisse (à remettre pour la fin janvier 2015) en plus de tous les modules que l'on avait en cours et les autres qui allaient débiter.

Je me suis senti stressé et agacé. Je me suis posé beaucoup de questions (comment vais-je faire avec tous les autres modules ?), je me suis senti déstabilisé et j'ai eu peur de ne pas y arriver. J'ai discuté et échangé avec mes collègues de l'institut et j'ai réalisé que nous vivions les mêmes angoisses. Cela m'a rassuré.

---

<sup>2</sup> IFFP = Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle

<sup>3</sup> DFADT = Dossier de Formation à l'Analyse du Travail

A ce moment là, j'avais un premier sujet qui me trottait dans la tête depuis déjà quelques temps. Il s'agissait de comprendre pourquoi un même cours donné à deux classes différentes, de même année et le même jour ne se passait pas de la même manière ? Pourquoi n'arrivais-je pas au même résultat ? C'est une question que je me suis déjà posé dans mes débuts en tant qu'enseignant.

Pour essayer de comprendre la raison pour laquelle je n'arrivais pas au même résultat, je me suis mis au travail. Je me suis permis d'émettre certaines suppositions comme : le nombre d'apprentis en classe, l'heure et jour du début des cours, avant ou après le français (ce sont des mécaniciens et le français ne les intéresse en général pas), le nombre de filles et garçons, leur âge, le nombre des répétants ou encore si le problème ne venait pas de moi (manque de motivation par la répétition du même sujet et etc.).

En parallèle, je me suis mis à la recherche de bases théoriques me permettant de démarrer ma problématique. Hélas, rapidement je me suis vite rendu compte qu'il était difficile de trouver des supports théoriques parlant de ce sujet. Face à cette difficulté et n'ayant pas de réponses à mes suppositions et questionnements, je me suis contraint de changer de sujet.

Le sujet de la dyslexie est tombé un peu par hasard et est arrivé peu après. En effet, dans l'une de mes classes, j'avais remarqué que l'un de mes apprentis mettait toujours beaucoup plus de temps à l'écriture des prises de notes, qu'il regardait souvent le tableau du Beammer - en tout cas plus que son voisin de table - comme si il lui fallait lire à plusieurs reprises pour enregistrer ce qui était marqué et se trouvait souvent en décalage par rapport aux autres de la classe.

Plus tard, lors de mes lectures, voici ce que j'ai appris :

« Les adultes dyslexiques seront amenés à relire entre trois et dix fois des textes importants ou comportant des données techniques avant d'avoir l'impression de les comprendre ou bien ils abandonneront d'emblée » (Davis & Braun, 2012, p. 42)

Je ne savais pas encore où cela allait me mener mais j'étais intrigué et je me suis beaucoup questionné.

Afin de consolider ma supposition, j'ai décidé de filmer ma classe. J'ai commencé alors par préparer et demander une autorisation de filmage à mes apprentis avant les premières prises de vue<sup>4</sup>.

Une fois que les autorisations ont été signées, je me suis mis au travail pratique. J'ai filmé l'un de mes cours au hasard, en demandant aux apprentis d'essayer d'oublier la caméra et de ne rien changer à leurs habitudes. Chose faite car au bout de quelques minutes ils l'ont complètement oubliée et le naturel a repris le dessus.

Une fois à la maison et suite à l'analyse de cette vidéo j'ai été stupéfait par le résultat. Non seulement cette vidéo a validé ma supposition par rapport à l'apprenti qui mettait trop de temps à écrire<sup>5</sup> mais elle m'a également permis de remarquer d'autres choses qui me

---

<sup>4</sup> [Voir autorisation filmage.](#)

<sup>5</sup> Apprenti A = voir vidéo partie 1 de 0' à 4'

semblaient importantes. En effet, j'ai constaté que ce même apprenti ne suivait pas le cours (du moins c'est ce que je pensais à ce moment-là), qu'un deuxième apprenti<sup>6</sup> suivait le cours la majorité du temps couché sur son bras posé sur sa table et qu'un troisième<sup>7</sup>, assis tout seul au fond de la classe, ne semblait pas suivre et semblait peu participatif.

J'ai fait part de mes observations à mon épouse travaillant dans le domaine de la santé ainsi qu'à mon entourage. Ils m'ont tous parlé de diverses possibilités mais le mot qui revenait assez souvent était « Dyslexie ». J'ai lancé une recherche internet sur le mot « Dyslexie » qui m'a rapidement dirigé à un problème de dysorthographe et dysphasie qui expliqueraient, en partie, le problème de "lenteur" d'écriture pour certains et le manque de concentration pour d'autres.

Depuis ce moment, le volcan s'est réveillé en moi et j'ai senti que j'avais trouvé là le sujet pour mon mémoire professionnel. Rapidement, mon esprit et mon cerveau se sont mis à s'accélérer, à travailler, à exploser d'idées et questionnements dont je vous parlerai après.

Après cette première expérience de la vidéo, j'ai décidé de poser la question ouvertement en classe si parmi eux il y avait des apprentis dyslexiques. Et là surprise... A ce stade de mon travail et dans un souci de respect vis-à-vis de ces apprentis, je leur ai donné la possibilité de répondre à la question à la fin de la journée en dehors de la classe ou par un petit mot à mettre dans mon casier dans la salle des maîtres.

Avec ce travail, je fais le choix de sortir de ma « zone de confort » où tout est très disciplinaire, cadré, où je travaille par habitude, par répétition pour rentrer dans une zone de « non confort » où tout est inconnu, nouveau, à découvrir, prise de risques.

J'attends de ce mémoire professionnel qu'il soit vivant, pertinent et fluide. J'espère pouvoir vivre pleinement le « ici et maintenant » le plus positivement possible, qu'il m'aide à agrandir mon champ de connaissance à ce sujet et qu'il m'apporte réponses à tous mes questionnements afin que je puisse mettre tout cela à profit pour mes apprentis.

Mon train est en marche... Je vous propose donc de partir en voyage avec moi... Comme dit le dicton :

« C'est en forgeant que l'on devient forgeron ». Soyons acteur de notre formation ! »

### 3) MES CONSTATATIONS DE DÉPART

... Surprise... (voir introduction). En effet, comme je vous l'expliquais, à la fin de la journée trois apprentis se sont manifestés. Cela a été une première surprise pour moi car il s'agissait des trois apprentis que j'avais remarqué grâce à la vidéo (voir introduction). J'ai pris la peine d'échanger quelques mots avec eux et, deuxième surprise, je me suis rendu compte qu'une certaine réserve tournait autour de ce trouble et j'ai constaté quelques points intéressants :

---

<sup>6</sup> Apprenti B = voir vidéo partie 2 de 04'00" à 06'10"

<sup>7</sup> Apprenti C = voir vidéo partie 2 de 04'15" à 06'10"



- Certains apprentis n'avaient jamais averti l'école de leur trouble alors qu'ils sont en possession d'un certificat médical le stipulant. Certificat souvent se trouvant dans leur sac à dos de l'école.

- Ces mêmes apprentis, arrivant en fin de formation, ne connaissaient toujours pas leurs droits, n'ont rien eu pendant leurs années de formation et ne savaient pas ce qu'ils pouvaient demander en vue de leurs examens finaux.

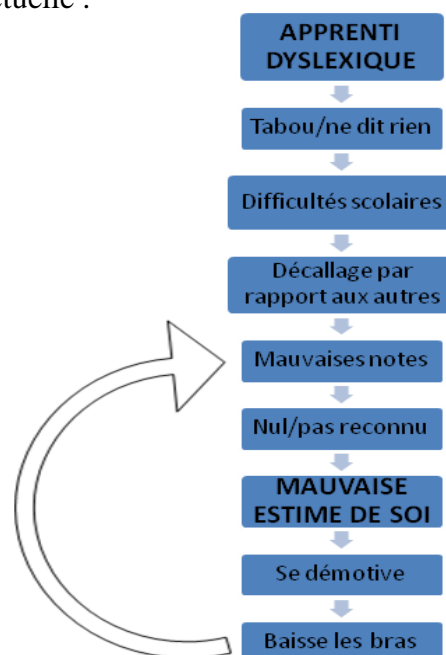
Aujourd'hui, dans mon cadre d'enseignement, je suis confronté de plus en plus à des apprentis classés comme étant dyslexiques. Selon les statistiques, en Suisse, ce trouble affecte 10% de la population et seul 1 à 2% des enfants en sont sévèrement atteints<sup>8</sup>. (aDsr association Dyslexie suisse romande, 2014, p. 5)

#### 4) MES QUESTIONNEMENTS DE DÉPART

En commençant ce travail et en réfléchissant au thème choisi, je me pose les questions suivantes sans savoir encore si mon travail m'apportera les réponses :

- A) Dyslexie : qu'est-ce que cela veut dire ?
- B) Quels types de pathologies sont répertoriées dans le monde médical et scientifique ?
- C) Par quel type de dyslexie mes apprentis sont-ils touchés ?
- D) Que dit la confédération et le canton par rapport à ce sujet (outils organisationnels) ?
- E) Pourquoi n'ont-ils toujours pas averti l'école de leur trouble même après 3 ans ?
- F) Comprendre leur quotidien en classe (frustrations, difficultés, sentiments incertitudes)
- G) Se sentent-ils tous intégrés dans la classe ?
- H) De quoi ont-ils besoin ou pas ?
- I) Comment trouver l'équilibre en classe entre dyslexiques et non dyslexiques?
- J) Et pour revenir à la question de départ... Quel (s) outil (s) l'enseignant peut-il mettre en place afin d'aider et accompagner dans sa formation un apprenti dyslexique se trouvant dans une classe non spécialisée (outils pédagogiques) ?

Suite à tous ces questionnements, je me permets d'avancer un scénario sous forme de schéma qui résume un peu ma pensée actuelle :



<sup>8</sup> [Voir brochure, page 5](#)

## 5) MES PRÉOCCUPATIONS/INQUIÉTUDES DE DÉPART

A ce jour ma vision de la dyslexie me paraît très vaste. Il s'agira pour moi de confronter ma pratique d'enseignant actuelle (avec laquelle je ne fais pas grande chose pour eux) à celle du futur en fonction de ce que je vais apprendre tout au long de ce travail.

Ce travail m'obligera à cibler les points importants et trouver un axe de conduite me permettant d'être rapidement factuel, pragmatique et efficace afin d'éviter de me perdre (première inquiétude). Ma deuxième inquiétude est celle de ne pas avoir d'apprenti dyslexique pour la prochaine rentrée août 2015/juillet 2016 afin de donner suite à mes expérimentations. (Voir avant propos).

## 6) MA DÉMARCHE/DÉROULEMENT DE DÉPART

Suite à mes questionnements, mes préoccupations/inquiétudes de départ et n'ayant pas vraiment le choix, j'ai décidé de commencer mon travail tout de suite. Pour ce faire, dans un souci d'organisation avec les autres modules de l'IFFP, j'ai pris la décision :

1) De démarrer mon travail de mémoire en proposant à mes apprentis un questionnaire<sup>9</sup> qui me permettra d'avoir un point de départ, de sentir leur état actuel et de connaître rapidement leurs besoins réels. (Bispo, 2014, p. 1)

2) De prendre les points A à J<sup>10</sup> dans l'ordre et axé mon travail sur les troubles dyslexiques touchés par mes apprentis afin d'éviter de me perdre etc.

Je baserai mon travail sur une démarche itérative « la recherche est considérée comme un processus où travail empirique et travail théorique sont liés dans un va-et-vient constant »<sup>11</sup> (IFFP, 2014, p. 5) et une démarche expérimentale « La démarche expérimentale peut s'exprimer de diverses façons. Elle peut se traduire en terme d'attitudes ou en terme d'action. L'important est de voir une proposition de déroulement logique dans une démarche d'investigation »<sup>12</sup> (« Démarche expérimentale - Secteur espace - Planète Sciences », s. d., p. 1). De plus, j'utiliserai une observation ethnographique<sup>13</sup> avec prise de notes et tenue d'un journal de bord, une autoconfrontation de l'un de mes apprentis<sup>14</sup> et vous transmettrai mes sentiments réels vécus tout au long de mon travail.

En parallèle, je compte me servir des toutes les documentations et bases théoriques apprises dans les différents modules au sein de l'IFFP afin d'alimenter et créer des liens avec mon travail de mémoire professionnel.

---

<sup>9</sup> Appelé "Questionnaire d'amélioration du quotidien"; [Voir questionnaire.](#)

<sup>10</sup> Voir point 4

<sup>11</sup> [Voir document IFFP](#)

<sup>12</sup> [Voir démarche expérimentale](#)

<sup>13</sup> Apprise lors d'un atelier proposé par l'IFFP

<sup>14</sup> Apprise aussi lors d'un atelier proposé par l'IFFP

## 7) PRÉSENTATION DU CONTEXTE

### 7.1) MON ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL



L'EPSIC<sup>15</sup> est l'institution pour laquelle je travaille. Elle se situe au cœur de Lausanne et accueille des apprentis de différents horizons. Je vous en parlerai plus loin.

### 7.2) QUELQUES CHIFFRES CLÉS DE L'EPSIC

Aujourd'hui, à l'EPSIC, le nombre total de collaborateurs s'élève à environ 250. On compte 220 enseignants, membre de la direction et secrétariat et 30 autres pour le service de la cafétéria et infrastructure. Le nombre d'apprentis au total est de 3898 dont 1267 pour la rentrée août 2014.

Elle possède **5 domaines différents** (automobile, mécanique véhicule et carrosserie, électricité et électronique, informatique/mécanique générale et optique, médico-technique et soins corporels), pour un total d'environ **40 différents apprentissages**.

### 7.3) ORGANIGRAMME DES DÉPARTEMENTS DE L'EPSIC

Voir : [organigramme EPSIC en 2015](#)

### 7.4) LE CONSEIL DE DIRECTION ET LES DOYENS DE L'EPSIC

Voir : [Conseil de direction de l'EPSIC en 2015](#)

---

<sup>15</sup> EPSIC = Ecole professionnelle pour les métiers de l'industrie et de l'artisanat

## 7.5) CARACTÉRISTIQUES DES APPRENTIS DE L'EPSIC

Les apprentis que nous accueillons à L'EPSIC ont fini l'école obligatoire. Un monde nouveau et professionnel s'ouvre à eux avec ses avantages (plus d'indépendance, salaire, première voiture) et ses inconvénients (responsabilités, horaires fixes, stress, rendement et obligations).

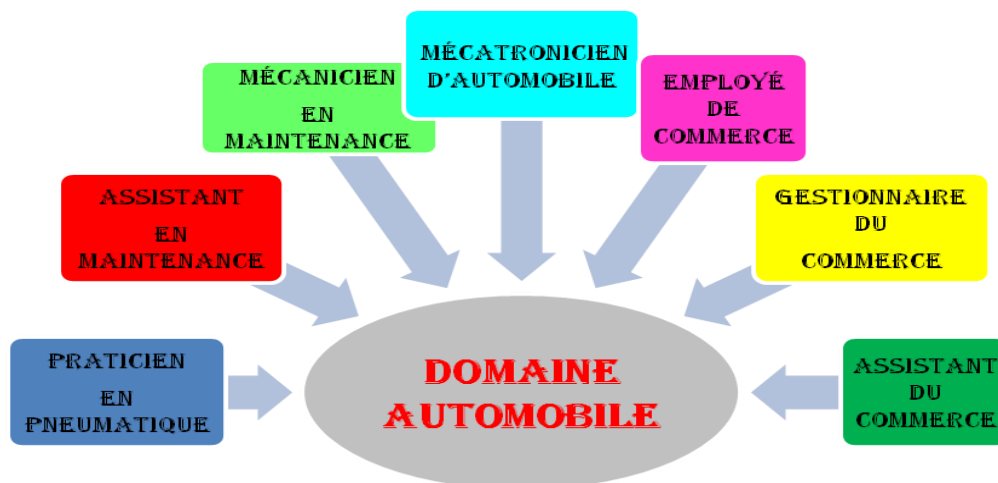
Ils sont multiculturels. Ils viennent de tous les horizons, des communes et voir des cantons différents, avec des cultures, nationalités, âges, milieu social, religion, langues et même de couleur de peau différentes.

Filles et garçons réunissant leurs efforts dans un seul but commun : l'apprentissage d'un métier et la réussite de leur CFC<sup>16</sup>.

Je vais développer ici uniquement les apprentis dans le domaine de l'automobile pour lequel j'enseigne.

## 7.6) LE DOMAINE DE L'AUTOMOBILE

Le domaine de l'automobile est divisé en 7 apprentissages de base qui permettent par la suite des **liens de perfectionnement**<sup>17</sup>. Voici les 7 apprentissages de base :



## 7.7) MON CONTRAT D'ENSEIGNANT À L'EPSIC

Mon nom est Bispo dos Santos Sandro Williams, je suis marié et j'habite à Lausanne.

J'ai actuellement un contrat de 100% en tant qu'enseignant de branches techniques pour les apprentis en mode dual au sein du domaine de l'automobile à l'EPSIC et suis soumis à son règlement interne ainsi qu'à la loi sur le personnel de l'Etat de Vaud du 12 novembre 2001 (LPers-VD) et son règlement d'application du 09 décembre 2002 (RLPers-VD).

<sup>16</sup> CFC = Certificat Fédéral de Capacité

<sup>17</sup> Voir [organigramme](#)

En plus de mon mandat principal d'enseignant, j'ai un mandat spécifique en tant que maître principal de 3 différentes classes. Cela ajoute à mes tâches d'enseignant un contrôle mensuel des agendas, la transmission d'informations entre l'école et les apprentis et d'autres tâches comme par exemple : inscription des apprentis à la semaine sportive.

## 7.8) CARACTÉRISTIQUES DE MES APPRENTIS

Les apprentis de la classe que j'ai choisie pour mon travail de mémoire professionnel ne sont guère différents des apprentis de l'EPSIC en général. Il s'agit de la classe M3VL 3A<sup>18</sup>, classe de 3<sup>ème</sup> année, au nombre total de 18 apprentis, cours tous les jeudi matin pour une durée de trois périodes dont la fin de l'année scolaire est prévue pour le 29 mai 2015.

Ces trois périodes sont consacrées à l'enseignement des branches : Transmission, moteur et calcul/physiques.

Dans cette classe, il y a trois apprentis qui sont diagnostiqués dyslexiques ; trois certificats médicaux le prouvant. Dans un souci de protection et d'anonymat d'identité des apprentis concernés, j'ai décidé de les nommer avec les lettres A/B/C et je ne ferai pas apparaître leur certificat médical qui mentionnent les indications suivantes:

- Le premier apprenti est M. A. Il est né en 1992 et est diagnostiqué dyslexique et dysphasique sévère. Puis, en grandissant, la dyslexie a évolué vers une dysorthographe et une dyscalculie.

- Le deuxième apprenti est M. B. Il est né en 1996 et est diagnostiqué dyslexique. Puis, en grandissant, la dyslexie a évolué vers une dysorthographe.

- Le troisième apprenti est M. C. Il est né en 1995 et est diagnostiqué dyslexique. Puis, en grandissant, la dyslexie a évolué vers une dysorthographe.

## 8) BASES THÉORIQUES APPRISSES

### 8.1) DYSLEXIE : QU'EST-CE QUE CELA VEUT DIRE ?

#### \*Selon le dictionnaire de français :

- Dyslexie = « Nom féminin (gr. Lexis, mot). Difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture courante chez un enfant qui ne présente pas par ailleurs de déficit intellectuel ou sensoriel et qui est normalement scolarisé ». (Larousse (Firm), 1988, p. 311)

#### \*Selon Ronald D. Davis :

- Dyslexie = Un don (voir avant propos). « Un don car le cerveau des dyslexiques travaille de la même manière que le cerveau des génies avec une plus grande activation de l'hémisphère droit du cerveau. Le mot dyslexie a été un des premiers termes généraux utilisés afin de définir des troubles variés de l'apprentissage. C'est ainsi que l'on pourrait dire que la

<sup>18</sup> M3VL = Mécaniciens en Maintenance d'automobiles

dyslexie est la mère des troubles de l'apprentissage. La dyslexie ne résulte pas d'une atteinte cérébrale ou nerveuse. Elle n'est pas d'avantage causée par une malformation du cerveau, de l'oreille interne ou du globe oculaire. C'est un produit de la pensée et une manière particulière de réagir à un sentiment de confusion. Les gens « normaux » ont une conceptualisation de la pensée verbale (pensée avec le *son* des mots) au contraire des dyslexiques qui ont une conceptualisation de la pensée non verbale (pensée essentiellement en *images* et beaucoup plus rapide que la première, selon Ronald Davis) ». (Davis & Braun, 2012, p. 21-28)

#### **\*Selon l'association aDsr :**

- Dyslexie = «Actuellement les spécialistes s'accordent à parler des dyslexies et non de la dyslexie au vu des nombreux critères de diagnostic. Les dyslexies sont classées parmi les difficultés d'apprentissage. Ces difficultés sont souvent indépendantes de l'âge et d'autres aptitudes intellectuelles et scolaires ». (aDsr association Dyslexie suisse romande, 2014, p. 5)

#### **\*Selon l'Association Canadienne :**

- Dyslexie = «La dyslexie s'explique par une organisation cérébrale différente, qui peut entraver la lecture, l'écriture, l'épellation et/ou l'expression orale, et ce, en dépit d'une intelligence moyenne ou supérieure, d'un enseignement traditionnel de la lecture et de conditions socioculturelles adéquates. Elle se transmet génétiquement et son origine est biologique ». (aDsr association Dyslexie suisse romande, 2014, p. 6)

## **§.2) PENSÉE EN IMAGES : QU'EST-CE QUE CELA VEUT DIRE ?**

Pour moi, il a été difficile de comprendre et imaginer cette notion de pensée non verbale (pensée essentiellement en *images*) décrite par Ronald D. Davis. Il annonce qu'il existe deux sortes de mots :

- Les mots qui décrivent des choses et/ou actions réelles qui ne posent pas de problèmes majeurs aux dyslexiques car ils arrivent à mettre un sens littéral du mot en images qu'ils ont en tête. Exemple : éléphant, école, maison, voler, dormir, regarder et etc. (Davis & Braun, 2012, p. 28)

- Les mots (mots déclencheurs selon Ronald D. Davis) qui ne décrivent pas des choses et/ou actions réelles qui posent problèmes majeurs aux dyslexiques car ils n'arrivent pas à mettre un sens littéral du mot en images qu'ils ont en tête. Exemple : un, et, le, ni et etc. (Davis & Braun, 2012, p. 29, 37, 251)

Ronald D. Davis précise :

- « Lire la même phrase en utilisant une conceptualisation non verbale déclenche les symptômes dyslexiques. Lorsque nous recourons à ce processus de pensée, l'image du sens de la phrase évolue à mesure que nous lisons. Le développement de l'image est ainsi entravé à chaque fois que le sens d'un mot inconnu ne peut être incorporé dans la scène globale. Le problème est encore plus compliqué si nous tombons sur un mot dont le sens ne possède pas



d'image mentale correspondante. Nous n'aurons alors qu'une série d'images sans lien entre elles avec des « blancs » au milieu. Dès que le processus de construction de l'image est ainsi interrompu, la personne éprouve un sentiment de confusion parce que la scène qu'elle est en train de concevoir devient incohérente. Avec la concentration, le lecteur peut surmonter ces « blancs » et poursuivre, mais il se sentira de plus en plus perdu. Il finit par atteindre son *seuil de confusion*. A ce moment-là, la personne est *désorientée*. La *désorientation* signifie que la perception du symbole change et se déforme, rendant la lecture et l'écriture quasiment impossible ». (Davis & Braun, 2012, p. 28-30)

Voici deux témoignages qui pourront nous aider à imaginer cette notion de « pensée en images » :

Témoignage et expérimentation menée par Cornelia Jantzen : « ...j'ai voulu tenter l'introduction imagée. J'ai tout de suite attrapé une feuille, un stylo et j'ai commencé : Jacob, représente-toi une belle montagne qui a deux sommets. Je vais maintenant te montrer comment les lettres sont apparues. Il y en a une qui vient par exemple d'une montagne comme celle-ci. Je dessine une montagne à deux sommets. Et puis, de là on a passé à ceci, puis cela. Je fais plusieurs croquis pour illustrer les étapes qui vont de la montagne au M. A présent, on a un M. Je le connais, je l'ai déjà appris à l'école, Tout à fait, Eh bien, ce M, il vient de MONTAGNE ; et si tu prononces seulement le début de MONTAGNE, qu'est-ce qu'on entend... ? MON...Enlève encore quelque chose pour ne prononcer que le tout début du mot ! MMM...C'est cela ! Lorsque tu prononces le début de MONTAGNE, on entend : MMM. Cette lettre s'appelle M et se prononce MMM. » (Jantzen, 2006, p. 232-233)

Témoignage de Cornelia Jantzen et expérimentation menée par Rudolf Steiner : « Lorsque Steiner fait par exemple dessiner aux enfants une bouche (*MUND*) en rouge pour introduire la lettre M et qu'il revient à plusieurs reprises sur la manière dont les enfants devraient correspondre leurs dessins et ses couleurs avec la lettre et la forme de la lettre, il se place de plain-pied avec la réalité des enfants et établit un rapport direct entre le contenu et l'expression artistique. » (Jantzen, 2006, p. 160)



Dessin tiré du livre *La dyslexie: Handicap ou talent?* page 144

« Te souviens-tu d'avoir déjà vu un poisson (*FISCH* en allemand) ? Représente-toi bien à quoi il ressemblait [= représentation]. Ce que je dessine là ressemble beaucoup à un poisson ; et celui que tu as vu devait être à peu près comme ce que tu vois au tableau. Imagine-toi maintenant que tu dises le mot *FISCH* [= représentation]. Ce que tu dis là, c'est aussi inscrit dans ce signe (voir dessin). Et maintenant représente-toi que tu ne dises plus *FISCH* mais seulement le début de *FISCH*. – On s'efforce alors d'amener l'enfant à ne prononcer que le début de *FISCH* : F-f-f-f [langage]. Tu as prononcé le début du mot *FISCH* ; eh bien, dis-toi que les hommes en sont venus peu à peu à dessiner cela plus simplement que ce que tu vois au tableau. Ce que tu as dit au début de *FISCH*, F-f-f-f, tu peux l'écrire en formant ce signe. Et ce signe, les hommes l'appellent F. Tu viens donc d'apprendre que, lorsque tu dis *FISCH*, cela commence par un F. Et maintenant, tu sais même l'écrire en formant un F... (Jantzen, 2006, p. 149)

### §.3) LES PATHOLOGIES LIÉES À LA DYSLEXIE

Grâce à l'analyse des trois différents certificats médicaux apportés par mes apprentis, j'ai pu constater qu'ils n'étaient pas uniquement diagnostiqués dyslexiques mais que cette dyslexie pouvait être ou souvent accompagnée par d'autres difficultés d'apprentissage (pathologies de la dyslexie).

Voici une liste de toutes les pathologies liées à la dyslexie groupées dans la brochure de l'aDsr):

- **Dysorthographe** : Trouble d'apprentissage de l'**orthographe**. Codage erroné des lettres rendant l'assemblage difficile dans la reproduction écrite d'un son ou d'une idée. (aDsr association Dyslexie suisse romande, 2014, p. 10)

- **Dysphasie** : Trouble d'acquisition du **langage oral**. Avec entre autres une incapacité à faire correspondre les sons entendus du langage parlé aux lettres qui les représentent et l'inverse (conversion graphème-phonème); le système phonologique ne fonctionne pas correctement, résultant souvent dans la confusion des sons. (aDsr association Dyslexie suisse romande, 2014, p. 10)

- **Dysgraphie** : Trouble du geste de l'**écriture ou du dessin**. Incapacité de traduire en symboles cohérents et lisibles le langage parlé. (aDsr association Dyslexie suisse romande, 2014, p. 10)

- **Dyscalculie** : Trouble spécifique des apprentissages **du nombre et de l'arithmétique**. Incapacité de comprendre les opérations, les structures, les relations, les valeurs et les notions mathématiques, algébriques et géométriques. (aDsr association Dyslexie suisse romande, 2014, p. 10)

- **Dyspraxie** : Trouble d'apprentissage de **la motricité**. Retard de structuration spatio temporelle, problèmes de latéralité, mauvais schéma corporel. Appelée « maladresse » par Ronald D. Davis. (Davis & Braun, 2012, p. 75)

- **Dyslalie** : Trouble moteur de l'**articulation**. Difficulté à prononcer certains phonèmes. (aDsr association Dyslexie suisse romande, 2014, p. 10)

### §.4) MON ANALYSE DES BASES THÉORIQUES APPRISSES

Je viens d'un domaine technique où les choses sont claires et objectives la plupart du temps (noir ou blanc, zéro ou un, juste/faux) et pour bien comprendre la signification du mot « dyslexie », j'ai besoin d'une réponse précise. Or, suite à la lecture des différentes bases théoriques en ma possession, j'ai l'impression qu'encore aujourd'hui, cela n'est toujours pas clair.

Ronald D. Davis précise :

- « Il existe aujourd'hui de nombreuses théories différentes concernant la dyslexie et ses origines. La plupart ont été proposées pour expliquer ses symptômes, ses caractéristiques et la raison pour laquelle ce handicap survenait ». (Davis & Braun, 2012, p. 25)



Gavin Reid et Shannon Green précisent :

- « Il n'est pas facile de comprendre la cause de la dyslexie. Les scientifiques s'accordent sur l'existence d'un déficit phonologique. Certains ont invoqué l'existence d'un déficit visuel, d'un déséquilibre nutritionnel ou d'un trouble de la coordination du geste ». (Reid & Green, 2012, p. 12)

En me basant sur les connaissances apprises en lisant ces mêmes bases théoriques, je me permets de me positionner et poser ma propre signification de la dyslexie. Donc pour moi, la dyslexie est :

- Un trouble de l'apprentissage, apparemment d'ordre génétique et héréditaire, principalement liée à la lecture et à l'écriture (orthographe), souvent accompagnée d'une ou des pathologies<sup>19</sup>, dont l'origine aurait un lien avec le fonctionnement et activation principalement de l'hémisphère droit du cerveau (cognitif) mais qui n'est pas encore très bien connue.

Ronald D. Davis précise :

- « Certaines personnes, semble-t-il, naissent munies des codes génétiques...Naître avec ces codes ne signifie pas qu'on soit dyslexiques mais augmente la probabilité que l'on devienne. Cette théorie explique pourquoi la dyslexie paraît descendre de génération en génération, ce qui conduit de nombreux experts à penser qu'elle est héréditaire ». (Davis & Braun, 2012, p. 87)

Cornelia Jantzen précise :

- « Les dernières découvertes de la génétique moléculaire conduisent aujourd'hui à penser que des gènes en seraient peut-être la cause, thèse renforcée par le fait que plusieurs cas de dyslexie peuvent se présenter dans la même famille, ce qui place alors le facteur héréditaire au premier plan ». (Jantzen, 2006, p. 65)

- « ...Ils se sont tous présentés à mon cabinet avec une grande faiblesse en lecture et en écriture... Ils sont droitiers avec tendance à être ambidextres, voire croisés. Chez beaucoup d'entre eux, il y d'autres dyslexiques dans la famille ». (Jantzen, 2006, p. 241)

Cette même dyslexie, source du « don de dyslexie » dont parle Ronald D. Davis, est la cause principale des côtés positifs ainsi que des côtés négatifs de la dyslexie.

### **\*Pour les côtés positifs :**

- Ronald D. Davis, énumère dans son livre, huit capacités de base présentes chez tous les dyslexiques pour expliquer ce don de dyslexie. Il cite : « Tous les dyslexiques peuvent utiliser l'aptitude de leur cerveau pour transformer ou créer des perceptions (aptitude primaire), ils sont très conscients de leur environnement, ils se montrent plus curieux que la moyenne des gens, ils pensent essentiellement en images plutôt qu'en mots, ils pensent et perçoivent de manière multidimensionnelle (en utilisant tous leurs sens), ils sont très intuitifs et perspicaces, ils sont capables de vivre la pensée comme si c'était la réalité, ils ont une

---

<sup>19</sup> Voir 8.3

imagination très vive, une créativité extraordinaire et une intelligence supérieure à la normale ». (Davis & Braun, 2012, p. 22-23)

Ronald D. Davis précise :

« Einstein a inventé la théorie de la relativité au cours d'une *rêverie* dans laquelle il voyageait au côté d'un rayon de lumière. Sa vision (pensée imagée) n'a duré que quelques secondes et pourtant elle a donnée naissance à une pléthore d'ouvrages essayant de l'expliquer. Pour Einstein, le concept était simple. Pour l'individu moyen il est quasiment incompréhensible. » (Davis & Braun, 2012, p. 112)

« ...A douze ans, je ne savais toujours pas l'alphabet. Je ne dépassais pas la lettre G, même à l'aide des chansons. ...Il y avait cependant une chose que je savais faire. C'était de créer des modèles extrêmement détaillés (créativité) dans de l'argile que j'extrayais d'un petit puits dans le fond de mon jardin. Un jour j'ai formé un D, un F et un O à partir de morceaux d'argile...J'ai continué à ajouter chaque jour quelques lettres supplémentaires jusqu'à ce que j'obtienne les vingt-six lettres de l'alphabet... » (Davis & Braun, 2012, p. 84)

### **\*Pour les côtés négatifs :**

- Cette notion de pensée non verbale (pensée en images) qui, par manque de sens littéral entre une image et un mot, peut induire des « blancs » dans une phrase poussant la personne à éprouver un sentiment de confusion, de se sentir de plus en plus perdu, d'atteindre son seuil de confusion et de se désorienter selon Ronald D. Davis (voir 8.2).

Ce que rapporte Ronald Davis élargi ma vision et m'amène à faire le lien avec la société actuelle où la performance, la rapidité et la réussite sont valorisées. Les personnes ne répondant pas à ces critères sont rapidement mis en marge.

## **8.5) QUE DIT LA CONFÉDÉRATION PAR RAPPORT À CE SUJET (OUTILS ORGANISATIONNELS)**

Je continue dans ma quête des bases théoriques que j'appelle « moyens organisationnels »; il s'agit là des moyens pouvant être mis à disposition de mes apprentis mais qui sont dictés par nos lois et non des moyens que je peux mettre en pratique en tant qu'enseignant « moyens pédagogiques ».

En analysant les différentes attestations de mes apprentis, j'ai constaté que les moyens organisationnels qui apparaissaient assez souvent et demandés par leurs médecins étaient : l'octroi d'un temps supplémentaire pour les différentes épreuves écrites, des moyens auxiliaires spécifiques (dictionnaire électronique ou ordinateur en cours, un enseignant pour aide à la lecture des consignes), mise à disposition d'un espace de travail suffisant dans un lieu calme et une évaluation par oral plutôt que par écrit.

Je vous mets en lien le site internet de l'aDsr nous permettant de retrouver ces différents moyens organisationnels cités ci-dessus et dictés par la LFPr<sup>20</sup> du 13 décembre 2002 (Etat le

---

<sup>20</sup> LFPr = Loi fédérale sur la formation professionnelle

1<sup>er</sup> janvier 2015) ainsi que l'OFPr<sup>21</sup> du 19 novembre 2003 (Etat le 1<sup>er</sup> janvier 2015)<sup>22</sup>. (« Formation professionnelle », s. d.-a, p. 1-3). Pour plus de précision, vous pourrez consulter le rapport "Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle", éditée par SDBB<sup>23</sup>. En effet, dans ce rapport vous trouverez de plus amples informations au sujet des « moyens organisationnels » conseillés pour compenser les désavantages des personnes dyslexiques, dyscalculiques et dyspraxiques. Exemple:

« Modification des critères d'évaluation...Ne pas évaluer les parties de l'examen qui ne sont pas utiles pour l'exercice de la profession ». (Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung/Berufs-, 2013, p. 91)

Je vous invite à lire les pages 88 à 96 de ce rapport qui nous fournit une description de ce qu'est la dyslexie, la dyscalculie et la dyspraxie ainsi que les différentes mesures spécifiques à prendre dans la formation et dans les procédures de qualification.

## 8.6) QUE DIT LE CANTON PAR RAPPORT À CE SUJET (OUTILS ORGANISATIONNELS)

Je vous mets en lien le site internet de l'aDsr nous permettant de retrouver ces différents moyens organisationnels cités au point 8.5 et dictés par la LVLFP<sup>24</sup> du 09 juin 2009, entrée en vigueur le 01 août 2009 et Etat au 01 avril 2010<sup>25</sup>. (« Formation professionnelle », s. d.-b, p. 1)

Par le biais de ce site internet, nous accédons à divers textes de lois à ce sujet. Je vous invite à lire les articles 35 alinéa 1, l'article 62 alinéa 5 et l'article 78 alinéa 2c de la LVLFP<sup>26</sup> (« Loi Vaudoise sur la formation professionnelle », 2009) ainsi que les articles 54 et 55 de son règlement d'application du 30 juin 2010, entrée en vigueur le 01 août 2010 et Etat au 01 mars 2011<sup>27</sup> (« Règlement d'application Vaudoise », 2010)

Mon interprétation de ces différents articles me permet de constater une certaine ouverture et une grande marge de manœuvre quant aux moyens pédagogiques pouvant être mis en place par les institutions et par moi-même en tant qu'enseignant. J'ai pu, par la méthode que j'ai

---

<sup>21</sup> OFPr = Ordonnance sur la formation professionnelle

<sup>22</sup> [Voir lien internet « moyens organisationnels »](#)

<sup>23</sup> SDBB/CSFO = Centre suisse de Services Formation professionnelle | Orientation professionnelle, universitaire et de carrière

<sup>24</sup> LVLFP = Loi Vaudoise sur la formation professionnelle

<sup>25</sup> [Voir lien internet « moyens organisationnels »](#)

<sup>26</sup> [Voir document](#)

<sup>27</sup> [Voir document](#)

utilisée au module 2<sup>28</sup>, retrouver rapidement dans cette jungle de textes de lois, les informations dont j'avais besoin et ne pas me perdre.

## 9) MES EXPÉRIMENTATIONS

### 9.1) JEUDI 18/12/2014 : PREMIÈRE RENCONTRE EN PRIVÉ

Mise en route de mes expérimentations. Première rencontre en privé avec mes trois apprentis dyslexiques. Objectifs de la rencontre : effectuer une première approche du travail à mettre en place et principalement la présentation du questionnaire d'amélioration cité au point 6<sup>29</sup>.

### 9.2) JEUDI 29/01/2015 : DEUXIÈME RENCONTRE EN PRIVÉ

Deuxième rencontre en privé avec mes trois apprentis dyslexiques. Objectifs de la rencontre : donner un retour du questionnaire répondu par les apprentis, passer en revue quelques points dont je doutais et leur transmettre une liste d'outils organisationnels et outils pédagogiques et didactiques<sup>30</sup> que j'allais mettre en place suite à leurs réponses<sup>31</sup>. (Bispo, 2015b, p. 1-2)

L'analyse et l'utilisation de ce questionnaire d'amélioration à ce moment précis a été pour moi un point de départ dans la construction de mon travail. En effet, mes apprentis ont été une grande source d'informations que j'ai pu exploiter sans devoir, au préalable, lire des ouvrages me permettant d'arriver au même résultat (voir point 6). C'est bien plus tard dans mes lectures que j'ai constaté deux points importants : a) que je retrouvais, dans ces ouvrages, les mêmes conseils qui m'ont été donnés par mes apprentis exemple : plus de schémas, plus d'images en couleur, etc. et b) j'ai pu faire le lien et comprendre d'avantage cette notion de « pensée en images » cité au point 8.2.

Cornelia Jantzen précise :

« ...J'ai finalement fait ce que j'ai toujours fait en cas d'incertitude sur la manière de m'y prendre avec mes élèves dyslexiques : je les interroge eux-mêmes et leur réponse est sans équivoque ». (Jantzen, 2006, p. 235)

En lisant la question quatre de mon questionnaire d'amélioration, vous constaterez que j'ai utilisé le mot « trucs ». L'utilisation du mot « trucs » au lieu de « moyens » dans mon questionnaire avait comme objectif de faciliter la compréhension des mots et la formulation des phrases par mes apprentis. Pour moi, il était important d'utiliser un langage commun et connu par ces derniers. C'est plus tard, lors des lectures théoriques, que j'ai réalisé l'importance de ma démarche.

---

<sup>28</sup> M2 = Contextualiser son action dans l'enseignement professionnel

<sup>29</sup> Voir vidéo partie 3 de 06'12" à 16'35"

<sup>30</sup> [Voir liste](#)

<sup>31</sup> Voir vidéo partie 4 de 16'35" à 44'35"

Ronald D. Davis précise :

« Lorsque les désorientations commencent à provoquer des erreurs, l'enfant dyslexique éprouve un sentiment de frustration. Personne n'aime se tromper. Aussi, vers l'âge de neuf ans, il se met à trouver, à mettre au point et à adopter des solutions à ce problème...Ce sont des méthodes qui contournent l'obstacle et contrecarrent les effets de la désorientation...Ces « solutions » constituent des méthodes pour effectuer des tâches ou se sont des « trucs » permettant de savoir ou de se rappeler certaines choses...La plupart de ces « béquilles » sont conçues entre neuf et douze ans... » (Davis & Braun, 2012, p. 45)

Suite à cette discussion, nous avons décidé d'essayer de mettre en pratique tous ces outils organisationnels ainsi que les outils pédagogiques et didactiques et de discuter avec tout le reste de la classe afin de les mettre au courant avant le début de la mise en route des nouveaux outils.

Suite à cela, d'autres questions se sont greffées dans mon esprit :

- Comment gérer, lors d'un test, la différence de temps entre les apprentis non dyslexiques et les apprentis dyslexiques (avec une majoration de temps de 25%) ?
- Combien de temps supplémentaire à la maison vais-je devoir investir pour préparer ces exercices partiellement complétés, illustrés et en couleur ?

Une fois à la maison, j'ai repris la liste des différents points traités avec mes apprentis. Rapidement, j'ai identifié des liens avec certains modules que j'étais en train de faire au sein de l'IFFP. Cela a été le cas pour les modules 9 et 10<sup>32</sup> lorsque nous avons discuté des moyens informatiques, plus de composants physiques, plus de travaux pratiques, plus de vidéos etc. Pour moi, cela est une bonne occasion de mettre en pratique, une fois de plus, les connaissances apprises et permettant à mes apprentis de faire plus facilement le lien entre la théorie et la pratique.

### **9.3) JEUDI 12/02/2015 : RENCONTRE AVEC TOUTE LA CLASSE**

Suite à la décision prise le jeudi 29/01/2015, nous avons organisé notre discussion avec tous les autres membres de la classe.

Cette étape a été cruciale car elle a fait tomber beaucoup de barrières et m'a permis d'avancer dans le déroulement de mon travail. J'ai énormément réfléchi à comment amorcer cette approche car il y avait beaucoup d'enjeux en risque (peur de blesser mes apprentis, peur que la situation ne s'aggrave etc.) et je ne pouvais pas me tromper.

Une fois de plus, je me suis basé sur des connaissances apprises dans différents modules au sein de l'IFFP. En me basant sur un modèle de communication appris au module 6<sup>33</sup>, j'ai décidé d'appliquer la « zone publique » de la fenêtre de Johari et en me basant sur des

---

<sup>32</sup> M9 et M10 = Didactique de domaine

<sup>33</sup> M6 = Utiliser professionnellement les processus interactifs

connaissances apprises au module 7<sup>34</sup>, j'ai appliqué la notion de coopération en plaçant tous mes apprentis au fond de la classe et en cercle (position de partage, échanges et proximité). Suite à cela, je demandé aux apprentis dyslexiques, l'un après l'autre, d'exprimer devant leurs camarades de classe, avec leurs propres mots, comment se présente leur dyslexie, leurs sentiments, leurs frustrations, leurs vécus, leurs peurs et etc. Une fois que les trois apprentis dyslexiques ont pu s'exprimer, une discussion s'est entamée. J'ai terminé cette partie de la discussion en demandant : a) que les apprentis dyslexiques se mettent en retrait par rapport aux autres et b) que le reste de la classe me fasse une liste d'outils ou moyens que l'on pourrait essayer de mettre en place afin d'aider leurs trois camarades dyslexiques. A la fin de la discussion, nous avons mis en commun la liste que j'avais déjà préparée et traitée avec les trois apprentis dyslexiques au jeudi 29/01/2015 avec celle que les autres membres de la classe venaient de faire<sup>35</sup>. Avec cette mise en commun, j'ai constaté que l'on retrouvait un grand nombre de points commun entre une liste et l'autre.

Lorsque les apprentis non dyslexiques nous exposaient les propositions d'outils/moyens qu'ils avaient listés, j'ai bien pris garde à regarder mes trois apprentis dyslexiques. Les sourires qui dégageaient de leur visage en disaient beaucoup. Cela m'a rappelé certaines réponses que j'avais eues à la question 6 de mon questionnaire d'amélioration<sup>36</sup> : « J'ai averti mes camarades de classe. Oui ou non ? Expliquez vos raisons. ». A cette époque, j'avoue avoir été surpris par l'une des réponses. L'apprenti « C » avait répondu « Non, aucune importance ». J'ai profité de la deuxième rencontre, au 29/01/2015, avec les apprentis dyslexiques pour lui reposer la question. Voici sa réponse : « Aucune importance car je pense qu'ils en foutent... ».

En analysant cet enregistrement à la maison, j'ai constaté un passage qui jusqu'à-là ne m'avait pas vraiment marqué. En effet, pendant la discussion qui s'était entamée après l'exposition des faits par les trois apprentis dyslexiques, un membre de la classe non dyslexique avait soulevé l'idée de créer ou ne pas créer une classe spécialisée ayant uniquement des apprentis dyslexiques, avec un enseignant spécialisé et des matières adaptées à leurs niveaux. Les arguments pour ou contre soulevés par tous les autres membres de la classe suite à cette idée nous a démontré le terrain glissant sur lequel nous nous trouvons lorsque nous parlons de ce sujet (sensation d'être mis à part, sentiment d'exclusion, être pointé et traité de malade voir débile par les autres et etc.).

Comme je vous disais au préalable, cette rencontre a été pour moi cruciale dans le déroulement de la suite de mon travail. J'ai voulu, avec cette rencontre, créer un sorte d'électrochoc permettant aux apprentis non dyslexiques de se mettre à place des apprentis dyslexiques afin qu'ils puissent essayer de vivre, de comprendre, de sentir, d'être sensibilisés aux difficultés des apprentis dyslexiques, tous les jours, dans leur quotidien. J'ai essayé, par cette expérimentation, d'obtenir un peu d'empathie de la part des apprentis non dyslexiques vis-à-vis de leur camarades en mettant toutes les cartes sur table<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> M7 = Concevoir, conduire et analyser un projet interdisciplinaire

<sup>35</sup> Voir vidéo partie 5 de 44'35" à 01h06'25"

<sup>36</sup> [Voir questionnaire](#)

<sup>37</sup> M6 = Utiliser professionnellement les processus interactifs, zone publique, fenêtre de Johari

J'ai été stupéfait et très surpris par cette rencontre, les résultats ont dépassé mes attentes. Une fois de plus, mes apprentis m'ont surpris. Voici un commentaire de l'un des membres non dyslexique de la classe :

« ...Grâce à cette réunion et à ce que vous êtes en train de faire, on pourra mieux comprendre leurs difficultés et on ne dira plus qu'ils sont nuls, qu'ils ne comprennent rien ou qu'ils sont trop lents parce qu'aujourd'hui nous savons que c'est à cause de leur dyslexie... ».

Tout à la fin, j'ai convoqué les trois apprentis dyslexiques pour un bilan de la rencontre. Ils m'ont confirmé qu'ils ne s'attendaient pas d'une telle réaction de la part de leurs camarades non dyslexiques. Les différentes propositions d'outils/moyens exposés par eux, leur ont permis de comprendre et de prendre conscience que leurs camarades non dyslexiques comprenaient ce qu'ils pouvaient ressentir, qu'ils se sentaient concernés par leurs difficultés, qu'ils ne s'en « foutaient » pas tant que ça et qu'ils étaient prêts à les aider.

En conclusion de cette discussion, je pense avoir atteint et dépassé les objectifs que je m'étais fixés. J'ai le sentiment que les apprentis non dyslexiques, par les explications de leur camarades dyslexiques au début, comprennent mieux ce trouble de l'apprentissage ainsi que ses symptômes. Par cette discussion, moi et mes trois apprentis dyslexiques, avons trouvé le moyen de faire tomber certaines barrières et faire disparaître le schéma que j'avais construit au début de mon travail de mémoire professionnel (voir point 4). Cette transparence me permet de répondre à certains de mes questionnements de départ (voir point 4) et facilitera la mise en pratique de tous les nouveaux outils organisationnels et pédagogiques (du temps supplémentaire aux tests, exercices en couleur etc. comme cité au point 9.2 [voir liste](#)) sans me poser plus de question car nous sommes tous au courant de ce qu'il va se passer dans le futur.

Par cette expérimentation, j'ai le sentiment d'avoir créé une cohésion de groupe permettant que tous les membres tirent sur la même corde et permettant aux trois apprentis dyslexiques de se sentir d'avantage intégrés. J'ai également constaté une nette amélioration de leur estime de soi dont il est question dans les différents ouvrages que j'ai pu consulter pour mon travail de mémoire professionnel.

A Gavin Reid et Shannon Green d'y ajouter :

« Il est important que les enfants dyslexiques sentent qu'ils font partie d'une communauté scolaire et qu'ils aient l'occasion de travailler en groupe avec leurs pairs. Cette possibilité ne leur est pas toujours offerte et ils peuvent se sentir isolés et rejetés alors qu'au contraire ils pourraient apporter beaucoup dans toute sorte d'activité de groupe... Il ne s'agit pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes... » (Reid & Green, 2012, p. 63, 41)

#### **9.4) JEUDI 19/02/2015 : CRÉATION D'UNE CHARTE DE GROUPE**

Avant la mise en place des nouveaux outils pédagogiques/didactiques, j'ai décidé de proposer à tous mes apprentis de créer une "charte de groupe" apprise au module 6.

J'ai partagé la classe en trois groupes et visé plusieurs objectifs: La plus grande diversité possible entre les membres, un équilibre entre les plus forts et intégrer un apprenti dyslexique à chaque groupe. Après cela, j'ai demandé à chaque groupe de me lister un certain nombre de



règles importantes à faire apparaître dans leur charte et leur ai attribué quelques minutes. A la fin, j'ai récupéré et mis en commun toutes les propositions.

Une fois de plus, mes apprentis m'ont surpris et l'exercice a été mieux réussi que je ne l'espérais. Chacun a mis du sien, leur charte a été pertinente avec des points très intéressants. Durant le déroulement de la création de cette charte, j'avais un sentiment que les outils mis en place n'étaient pas uniquement bénéfiques aux apprentis dyslexiques mais **aussi** aux apprentis non dyslexiques. Ce sentiment m'a été confirmé par un apprenti non dyslexique à la fin de cette expérimentation lorsque j'ai posé la question suivante à toute la classe: "Pensez-vous qu'il est important de créer une charte de groupe?". Certains apprentis m'ont transmis leur opinion par rapport à cela<sup>38</sup>. Cette expérimentation a permis de mettre tous les apprentis au même niveau, le respect mutuel, la liberté d'expression (sentiments, questions, avis) et a renforcé la cohésion de groupe cités au point 9.3. De plus, j'ai pu me rendre compte des enjeux bénéfiques des outils organisationnels et outils pédagogiques/didactiques apportés aux apprentis dyslexiques ainsi qu'aux apprentis non dyslexiques. En effet, je n'avais pas forcément prévu et imaginé que cela pouvait être le cas car, jusqu'ici, je m'étais plutôt fixé comme axe de travail ce que je pouvais mettre en place afin d'aider les apprentis dyslexiques.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« Si les « 100 idées » sont particulièrement utiles aux élèves dyslexiques, elles sont à vrai dire bénéfiques à tous les élèves de la classe, c'est là leur grand mérite ! » (Reid & Green, 2012, p. 11)

## **9.5) MERCREDI 04/03/15 : VEILLE DE LA MISE EN ROUTE DES OUTILS PÉDAGOGIQUES/DIDACTIQUES**

Demain c'est le grand jour de la mise en route des tous les nouveaux outils pédagogiques/didactiques. Outils que nous avons, mes apprentis et moi, décidé de mettre en pratique en classe.

Afin de préparer un exercice sur les bougies de préchauffage, j'ai réalisé que le temps imparti s'est avéré plus conséquent que prévu. C'est donc une réalité, l'investissement de l'enseignant doit être pris en compte pour produire des documents répondant aux besoins des apprentis dyslexiques.

Ce mercredi 04/03, j'ai passé deux heures de plus que d'habitude. J'ai réfléchi, recommencé et refait au moins trois fois. Entre me rappeler qu'il fallait préparer et imprimer en couleur, modifier la police et la taille du texte, ajouter des images claires, simples et en couleur, créer un exercice où il fallait écrire au minimum ou encore laisser une partie des exercices déjà complétée pour les apprentis dyslexiques et non complétée pour les apprentis non dyslexiques; ceci nécessite une certaine gymnastique.

Créer ces exercices de la manière citée ci-dessus n'a pas été pour moi quelque chose d'impossible. En effet, plusieurs polices et tailles de texte sont conseillées par les ouvrages

---

<sup>38</sup> Voir vidéo partie 6 de 01h06'25" à 01h12'50"



théoriques de référence. J'ai décidé donc, une fois de plus, d'aller directement à la source en demandant à mes apprentis lesquels leur convenait le mieux.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« ...Etablissez les préférences de l'élève, en lui soumettant un choix... » (Reid & Green, 2012, p. 35)

Un point restait selon moi important: le recopiage des réponses des exercices par les apprentis dyslexiques. Ce point m'a obligé à me questionner sur les enjeux (positifs et négatifs) quant au fait de laisser une partie de ces exercices déjà complétés. Voici mes questionnements:

A) Sur un plan pédagogique, qu'apprennent ces apprentis, lorsqu'une partie des exercices sont déjà complétés?

B) Vaut-il mieux que ces apprentis dyslexiques aient une partie des réponses déjà données, qu'ils complètent une petite partie, qu'ils puissent suivre le rythme ou au contraire qu'ils soient obligés de tout compléter, se trouver en difficulté et en décalage par rapport à leurs camarades (voir introduction)?

Après réflexion, j'ai décidé de donner aux apprentis dyslexiques, des exercices ayant une partie déjà complétée. En effet, cette solution m'a semblé plus pertinente car cela leur permettra de gagner du temps, ne pas être en difficulté, suivre le rythme et ne pas se trouver en décalage avec les autres de la classe. De plus, je serai certain que les apprentis seront en possession d'un exercice complet avec les bonnes réponses, qu'ils n'auront pas laissé tomber à cause d'un éventuel décalage et qu'ils pourront s'en servir lors des révisions à la maison.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« ...Evitez de faire recopier...On peut aussi partager le travail en lui donnant deux ou trois points clés, un au début, un au milieu et un à la fin du texte et en lui demandant de finir le reste du devoir tout seul...Pensez que tout le temps que l'enfant aurait mis à faire la copie du tableau aura été ainsi bien mieux mis à profit... » (Reid & Green, 2012, p. 17)

« ...Recopiage au tableau...Plus ils grandissent, plus ce copiage au tableau dépourvu de sens ennuie les dyslexiques, d'autant plus qu'ils cessent un beau jour de pouvoir tenir le rythme de plus en plus rapide de leurs camarades. Il s'ensuit que leur belle "écriture-dessin" devient un gribouillage illisible ». (Jantzen, 2006, p. 183)

## **9.6) JEUDI 05/03/15 : MISE EN ROUTE DES NOUVEAUX OUTILS PÉDAGOGIQUES/DIDACTIQUES + TRAVAIL PAR DEUX**

Ca y est...aujourd'hui c'est le jour "J". C'est la mise en route des tous les nouveaux outils.

J'ai commencé la matinée en repositionnant tous les apprentis. J'ai essayé de placer un apprenti plus faible avec un apprenti plus fort afin de créer un équilibre des niveaux au sein du groupe. De plus, j'ai pris garde à ce que chaque apprenti dyslexique soit placé tout devant,

qu'il soit assis à côté d'un apprenti non dyslexique et si possible plus fort en tenant compte de la complicité déjà existante entre eux<sup>39</sup>.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« Pour créer un environnement favorable, veillez à placer l'élève dyslexique au premier rang, si possible à côté d'un élève sans difficultés et/ou d'un bon copain qui soit prêt à l'aider s'il a une difficulté pour comprendre ce qui a été dit... » (Reid & Green, 2012, p. 26)

J'ai continué cette matinée par l'exercice créé à la veille (voir 9.5). Pour cela, je me suis basé, une fois de plus, sur les connaissances apprises au module 7 en exploitant la notion de pédagogie coopérative par coopération et non par collaboration. L'expérimentation consistait à distribuer un exemplaire de cet exercice (en noir et blanc, sans aucune réponse déjà donnée) à deux apprentis (binôme), le poser sur la table entre les deux, leur permettre de rechercher les informations nécessaires au moyen de leurs supports personnels (chacun les leurs) et présenter, devant la classe, la solution trouvée. De plus, pour cette expérimentation, je me suis basé sur ma propre expérience de plongeur sous marin car même si un travail à deux n'est pas considéré comme travail de groupe par la pédagogie coopérative, j'avais à ce stade de mon travail, des objectifs précis. L'objectif principal que je m'étais fixé à travailler était la notion de "proximité" que nous, mon binôme et moi, devons toujours avoir en tête lorsque nous sommes ensemble sous l'eau. Notre sécurité en dépend. Cette notion de proximité nous oblige à nous entraider, nous évite de nous perdre, nous oblige à communiquer, à avoir un langage commun, à partager, aller dans la même direction, faire confiance à l'autre et être complémentaire.

A la fin de la présentation de leur solution, j'ai distribué un exemplaire noir et blanc sans aucune réponse donnée à chaque apprenti non dyslexique, un exemplaire en couleur et en partie déjà complétée (que j'avais préparé à la veille, voir 9.5), à chaque apprenti dyslexique puis nous avons entamé la correction.

J'ai voulu, par cette expérimentation, obliger mes apprentis à aller dans le sens cités ci-dessus. Avoir distribué un seul exemplaire d'exercice à deux apprentis les a obligé à s'entraider, à dialoguer, à partager, à travailler ensemble dans l'analyse et la compréhension de ce qui était demandé et écrit sur la feuille pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. Tout cela, dans l'objectif de poursuivre la démarche (création d'une cohésion de groupe, tirer sur la même corde, voir 9.3) permettant aux trois apprentis dyslexiques de se sentir de plus en plus en sécurité, en confiance, intégrés et améliorer la notion d'estime de soi.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« A cause de leurs difficultés pour apprendre à lire et à écrire, les enfants dyslexiques font très tôt l'expérience de l'échec. Or, l'échec scolaire provoque une perte de confiance en soi qui peut rapidement devenir un obstacle majeur à tout apprentissage. Il faut donc tout faire pour redonner à ces enfants une image positive d'eux-mêmes, avant que la perte de confiance ne soit définitivement enracinée... En les aidant ainsi à s'estimer mutuellement, ils reprendront petit à petit confiance en eux et pourront envisager leur travail de façon positive... » (Reid & Green, 2012, p. 24)

---

<sup>39</sup> Voir vidéo partie 7 de 01h12'50" à 1h21'30"

En conclusion, je pense que mon objectif a été atteint. Il a fallu certes à plusieurs reprises le cadrer, faire respecter une certaine discipline (comme dans tous les travaux de groupe), mais je suis globalement satisfait du résultat. Afin de m'en assurer, j'ai demandé à l'ensemble de la classe ce qu'ils pensaient de cette nouvelle pédagogie (travail par deux). Ils m'ont tous confirmé avoir apprécié cette nouvelle approche, riche et aidante dans l'apprentissage.

Je suis sorti satisfait de mon cours. Cependant, j'ai constaté deux points importants:

A) L'allongement du temps passé sur un sujet

B) L'inconvénient principal d'un travail à deux. En effet, pendant l'exercice et après visionnage et analyse de la vidéo à la maison, j'ai constaté que deux des trois apprentis dyslexiques (A et B) ont bien participé et travaillé comme je l'espérais. Par contre, le troisième (C) ne l'a pas fait et était plutôt en retrait par rapport à son binôme.

Cela m'interroge, qu'ai-je manqué? L'apprenti C est celui qui me semble être le plus timide, introverti et qui présente une plus grande difficulté scolaire. J'émetts l'hypothèse que sa réaction est peut être normale. Pour lui, aujourd'hui il y a eu beaucoup de changements; premièrement il s'est retrouvé tout devant et avec quelqu'un alors qu'il se trouvait jusqu'à présent seul quasi tout derrière, deuxièmement c'est un nouvel apprenti arrivant dans cette classe formée alors que les apprentis se connaissent depuis environ deux ans et pour finir, l'obligation de travailler à deux et de présenter devant la classe.

Afin de l'aider à s'intégrer dans cette classe, il sera important pour moi, de garder un œil supplémentaire sur cet apprenti et que je prenne la peine de l'observer d'avantage pour la suite des événements et futurs exercices.

Dans un but de travailler d'avantage la notion de "proximité" cité ci-dessus, j'ai décidé de retenter, quelques semaines plus tard, l'expérimentation du travail à deux. Pour cela, j'ai légèrement modifié le travail et les consignes. En effet, j'ai créé et distribué un seul exemplaire d'un questionnaire en noir et blanc et demandé, à chaque binôme, de travailler uniquement avec un seul livre personnel pour trouver les réponses. Les résultats ont dépassé mes attentes. En effet, l'obligation de travailler uniquement avec une seule copie et un seul livre les ont obligés à: être physiquement plus près, à travailler au même rythme, à partager et échanger d'avantage les informations et avoir un langage commun. De plus, cette expérimentation m'a permis de mettre en pratique la notion d'évaluation formative par auto-évaluation et évaluation mutuelle apprises au module 5<sup>40</sup>, même si je ne l'avais pas prévu à la base. Cela a permis aux apprentis dyslexiques ainsi qu'aux apprentis non dyslexiques de s'auto-corriger ou corriger son binôme (évaluation mutuelle) lors des phases d'échanges et partages d'informations.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« Il est important de donner la possibilité aux élèves dyslexiques de s'auto-évaluer. Cet "entraînement" est utile, car il permet à l'élève de vérifier s'il a bien compris l'essentiel de ce qu'il a lu ou étudié... Cette pratique de l'auto-évaluation pourra conduire l'élève dyslexique à réfléchir à sa façon de travailler et à trouver les moyens de l'améliorer... » (Reid & Green, 2012, p. 36)

---

<sup>40</sup> M5 = Identifier, développer et évaluer des compétences

## 9.7) MERCREDI 11/03/15 : VEILLE DE LA MISE EN ROUTE DES OUTILS ORGANISATIONNELS ET PREMIÈRE ÉVALUATION SOMMATIVE ÉCRITE

J'ai pris un temps de réflexion afin de pouvoir me projeter sur le déroulement pratique de la leçon du lendemain et rapidement un ensemble de questionnements ce sont présentés. Les voici:

A) Comment dois-je procéder afin d'attribuer à mes apprentis dyslexiques le temps supplémentaire (25%) auquel ils ont droit pour effectuer leur épreuve?

B) Dois-je faire commencer l'épreuve aux apprentis dyslexiques avant ou après les apprentis non dyslexiques ou tous en même temps et au moment venu, ramasser les copies aux non dyslexiques puis laisser finir les dyslexiques?

C) Que faire faire aux apprentis non dyslexiques durant le laps de temps supplémentaire auxquels ont droit les apprentis dyslexiques? Les libérer? Leur faire faire des exercices?

D) Si je décide de faire des exercices aux non dyslexiques: Quel sujet? en lien ou pas avec la branche étudiée? comment gérer le problème d'utilisation et ouverture des supports personnels afin d'éviter une éventuelle tricherie vu qu'ils sont assis actuellement les uns à côté des autres?

E) Et le bruit dans tout cela? Seront les apprentis dyslexiques dérangés par le bruit causé par les apprentis non dyslexiques durant ce laps de temps?

Comment faire pour bien faire? Après un certain temps de projection et réflexions voici ce que j'ai décidé:

A) Les apprentis dyslexiques auront les épreuves en couleur afin de leur faciliter la compréhension de certaines images ou schémas hydrauliques et/ou électriques comme pour les exercices effectués en classe. Je leur permettrai l'utilisation d'un dictionnaire (papier ou électronique) et je me mettrai à leur disposition pour la signification des mots, lecture des textes afin de les aider à comprendre les questions dans son entier comme mentionné dans leur certificat médical.

B) Je vais séparer les trois apprentis dyslexiques et les mettre seuls dans des grandes tables. Cela afin de respecter leur souhait de pouvoir étaler toutes leurs affaires personnelles pendant une évaluation et éviter un éventuel problème de tricherie. Je tiens à préciser que cela est possible dans cette classe car le nombre d'apprentis le permet.

C) Je ferai commencer l'évaluation par les trois apprentis dyslexiques. En parallèle, je donnerai des exercices aux apprentis non dyslexiques tout en demandant à ces apprentis le silence afin de respecter leurs camarades déjà en évaluation et distribuerai, à la fin du laps de temps, l'évaluation aux apprentis non dyslexiques.

J'ai fait le choix de faire dans ce sens là afin de permettre à tous les apprentis de finir leurs épreuves en même temps. En effet, l'excitation des apprentis à la fin de chaque évaluation les pousse à se parler, demander aux autres les réponses données ou encore aller chercher l'information dans leurs affaires personnelles. Tout cela étant une source de bruit pouvant déranger les apprentis dyslexiques si leurs camarades non dyslexiques venaient à finir avant.

Pour moi, cette première évaluation sommative sera un vrai test pour nous tous. Elle me permettra de constater si le travail fait en amont (discussion avec toute la classe, règles de groupe, respect mutuel, cohésion de groupe etc.) sera appliqué et respecté par les apprentis non dyslexiques.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« Pour créer un environnement de travail favorable, veillez à maintenir le calme dans la classe, éviter les déplacements autour d'eux pendant certaines activités: les élèves dyslexiques peuvent être facilement perturbés par un environnement bruyant ou par trop d'agitation quand ils essayent de se concentrer sur une tâche difficile... »(Reid & Green, 2012, p. 26 et 77)

## 9.8) JEUDI 12/03/15 : MISE EN ROUTE DES NOUVEAUX OUTILS ORGANISATIONNELS + TRAVAIL PAR TROIS

Aujourd'hui a été la matinée des essais. J'ai mis en route deux nouvelles choses: la première a été le travail par groupe de trois<sup>41</sup> et la deuxième, la première évaluation sommative écrite depuis que j'ai mis en place les outils dans cette classe.

L'expérimentation en groupe de trois était principalement axé sur la recherche des réponses d'un questionnaire sur les composants d'un moteur au moyen de tous leurs supports personnels (livres, classeurs et etc.) ainsi que des recherches sur internet au moyen de leurs Smartphones.

Afin de donner un peu plus de piment, j'ai décidé de faire la correction de ce questionnaire sous forme de petite compétition entre les différents groupes et de noter, au tableau au noir, les erreurs commises. Chaque groupe répondait à une question puis choisissait le groupe suivant qui devait répondre à la question suivante et ainsi de suite. Cela a eu un impact bénéfique quant à la motivation des tous les apprentis et le fait de s'investir davantage (par argumentation ou contre argumentation) pour avoir un maximum de réponses justes. De plus, cet expérimentation m'a permis de mettre en pratique la notion d'évaluation formative par Co-évaluation mutuelle apprise au module 5.

En conclusion:

A) A la fin de l'exercice, j'avais un sentiment que l'expérimentation avait fonctionné sur certains points ( intérêts, échanges) mais pas sur d'autres (discussions sur d'autres sujets, bruits). Afin de m'en assurer, j'ai décidé de poser la question aux différents apprentis. Ces derniers ont confirmé mes sentiments et ont mis en évidence les différents objectifs que j'avais fixés en faisant un travail de groupe à trois (les pousser à une plus grande discussion/partages entre les membres, plus de recherches, analyses et positionnement de certains des membres) par rapport au travail de groupe à deux. Ceci, afin d'éviter les inconvénients et les pièges des travaux de groupe à trois (se trouver à deux et à un seul) appris au module 7.

B) Afin de respecter mes engagements pris concernant l'apprenti dyslexique C (voir 9.6), j'ai pris davantage de temps à surveiller sa participation aux différentes étapes et recherches durant cette expérimentation de travail en groupe à trois. J'ai constaté une légère amélioration de sa participation par rapport à la semaine précédente (voir 9.6). Afin de l'aider dans sa démarche et dans son apprentissage, j'ai décidé de l'auto-confronter à ses propres images dans un but d'en apprendre davantage. Cette autoconfrontation aura lieu plus tard dans mon travail.

---

<sup>41</sup> Voir vidéo partie 8 de 1h21'30" à 1h26'28"

Quant à la première évaluation sommative écrite, j'ai commencé cette étape en expliquant à l'ensemble de la classe le déroulement de cette épreuve (comme je l'avais décidé la veille, voir 9.7) puis distribué les différentes copies aux apprentis dyslexiques et les différents exercices aux apprentis non dyslexiques.

J'ai eu la surprise de constater que les apprentis non dyslexiques ont respecté leurs engagements pris durant la création de la charte de groupe (voir 9.4) vis à vis de leurs camarades dyslexiques et que je n'ai pas eu besoin d'intervenir.

A la fin des trois périodes, j'ai convoqué les trois apprentis dyslexiques et une fois de plus, je leur ai posé la question: Pensez-vous que, par rapport au respect que vos camarades vous ont témoigné par leur attitude aujourd'hui, s'en foutent vraiment que vous soyez dyslexiques? A ce stade de mon travail et au travers de cette question, il était important pour moi d'essayer de sensibiliser ces trois apprentis dyslexiques afin qu'ils prennent conscience que leurs camarades non dyslexiques étaient engagés et qu'ils pouvaient compter sur eux.

Ces trois apprentis dyslexiques m'ont confirmé avoir été plus étonné que la première fois (voir 9.3) en voyant que leurs camarades n'étaient pas uniquement touchés par leur dyslexie mais qui, en plus, s'engageaient à faire ce qu'ils avaient promis lors de la création de la charte de groupe.

Les mots positifs dits et utilisés par ces trois apprentis m'ont touchés émotionnellement en tant que personne. En effet, d'entendre de la part de l'apprenti "C" qu'il sentait qu'il faisait partie de la classe, qu'ils se sentait plus intégré (meilleure estime de soi), de voir le grand sourire sur leurs visages, m'ont permis de comprendre l'importance de ce que j'étais en train de faire et m'a motivé d'avantage à continuer dans cette démarche.

Aujourd'hui et pendant le déroulement de cette épreuve sommative écrite, j'ai pris une nouvelle initiative. Dans le cadre des outils organisationnels (la disponibilité d'un enseignant pour la lecture et compréhension des textes et etc.), j'ai décidé de me mettre plus à disposition de mes apprentis dyslexiques en passant plus régulièrement entre les rangs et en m'arrêtant plus souvent vers eux pour savoir si tout allait bien. Cette démarche est nouvelle pour moi car jusqu'à présent je me déplaçais principalement lorsqu'il y avait une question de l'un des apprentis.

Lors d'un de mes passages vers l'apprenti dyslexique "A", j'ai constaté une réponse qui a attiré mon attention. C'était une question à deux points dont la réponse attendue était entre 350 et 550 bars. Je me suis arrêté et j'ai constaté que l'apprenti avait répondu 250 bars. En faisant attention à ce que les autres de la classe ne puissent faire un quelconque lien, j'ai demandé à cet apprenti de me dire à haute voix ce qu'il avait marqué sur sa feuille. Et là je suis tombé de haut!! L'apprenti m'a répondu 520 bars. Je me suis rendu compte que cet apprenti avait croisé deux chiffres et sans même que j'aie besoin de dire quoi que ce soit, l'apprenti en s'entendant articuler les chiffres, a constaté son erreur et s'est auto-corrigé de lui même. C'est pour moi une preuve concrète des erreurs pouvant arriver. J'arrive à la conclusion que si je ne m'étais pas mis à disposition de cet apprenti, j'aurais corrigé cet épreuve à la maison, j'aurais pris cela comme erreur et cet apprenti aurait perdu les deux points attribués à cette question. Je me suis rappelé du certificat médical de son médecin privé et le passage stipulant de privilégier des épreuves orales plutôt que les épreuves écrites. Cette expérience m'a permis de constater les genres d'erreurs que peuvent faire les apprentis dyslexiques et dyscalculiques. J'ai réalisé qu'ils peuvent s'auto-corriger si nous leur donnons les moyens, et si possible à haute voix. Elle

m'a permis d'objectiver la raison pour laquelle le médecin, au moyen d'un certificat médical, nous conseillait les évaluations orales plutôt qu'écrites. Suite à cela, j'ai décidé de mettre en pratique cette expérimentation pour la prochaine épreuve sommative.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« ...Rappelez-vous que les dyslexiques ont peu ou pas de monologue interne, ils n'entendent pas ce qu'ils lisent à moins qu'ils ne lisent à haute voix... » (Davis & Braun, 2012, p. 28)

## **9.9) JEUDI 19/03/15: SUITE DES NOUVEAUX OUTILS PÉDAGOGIQUES/DIDACTIQUES + PREMIER TRAVAIL PAR CINQ**

Premier essai de travail de groupe à cinq (pas de vidéo disponible). L'expérimentation en groupe à cinq était principalement axée sur la recherche des réponses d'un questionnaire sur la dépollution d'un moteur à essence au moyen de tous leurs supports personnel (livres, classeurs et etc.) ainsi que des recherches sur internet au moyen de leurs Smartphones.

J'ai partagé la classe en trois groupes de cinq apprentis tout en essayant de respecter un certain équilibre de niveau entre les différents groupes et en m'assurant de placer un seul apprenti dyslexique par groupe. J'ai aussi profité de cette occasion pour mettre en pratique, une fois de plus, les connaissances apprises au module 7 en demandant aux apprentis de: nommer un animateur, un gardien du temps, un secrétaire, un scribe et un rapporteur afin d'obliger à chacun d'avoir un rôle dans le groupe puis, s'agissant d'un questionnaire assez complet, de partager les tâches entre les différents membres permettant la participation de tous.

Pour la correction de ce questionnaire, j'avais prévu de répéter la même méthode que j'avais utilisée lors de l'expérimentation avec le travail de groupe à trois (voir 9.8). Rapidement, j'ai constaté que je n'allais pas atteindre les mêmes résultats que lors des travaux de groupe à deux ou trois. J'ai dû faire très souvent la police, gérer des problèmes de bruit, de discipline car certains groupes passaient plus de temps à discuter de voitures, modifications de carrosseries ou moteurs que de répondre au questionnaire. J'ai profité de ce temps à disposition pour réfléchir et analyser ce qu'il était en train de se passer. J'avais un sentiment d'avoir raté quelque chose, je me suis remis en question concernant le questionnaire que j'avais préparé ainsi que la méthode pédagogique que j'avais choisi de pratiquer. Afin de sensibiliser mes apprentis, j'ai décidé donc de jouer carte sur table, de discuter de cette situation avec eux avant la correction du questionnaire et de ne pas le corriger sous forme de mini compétition mais sous une forme conventionnelle.

Lors de la discussion et contrairement à ce que je pensais, mes apprentis m'ont confirmé avoir mal travaillé, être tombé dans les pièges d'un travail de groupe à cinq et d'avoir été plus vite dispersé.

Je pense que notre discussion a été bénéfique. En effet, elle a permis de refaire un rappel du cadre, de les re-sensibiliser aux objectifs fixés et de comprendre les raisons pour lesquelles nous faisons des travaux de groupe.

Afin de ne pas rester sur une note négative, j'ai décidé de retenter l'expérience d'un travail de groupe à cinq la semaine suivante.

## **9.10) JEUDI 26/03/15 : SUITE DES NOUVEAUX OUTILS PÉDAGOGIQUES/DIDACTIQUES + DEUXIÈME TRAVAIL PAR CINQ**

Deuxième essai de travail de groupe à cinq. Malgré la discussion que j'ai eue avec tous mes apprentis la semaine précédente (voir 9.9), le deuxième essai n'a pas été aussi concluant que je l'aurais espéré<sup>42</sup>. J'ai constaté une amélioration car les apprentis se sont investi d'avantage, il y a eu moins de discussion concernant d'autres sujets que le sujet à étudier, j'ai dû faire moins la police ou gérer des problèmes de bruit ou de discipline. J'ai également constaté une tendance à un travail en sous groupes de deux ou trois voir tout seul pour soi (inconvenients ou pièges d'un travail de groupe à cinq); cette situation ne permet pas le partage, les échange ou la notion de coopération et de proximité entre les différents membres du groupe.

## **9.11) CONCLUSION GÉNÉRALE DES DIFFÉRENTS TRAVAUX DE GROUPE**

Je suis conscient que mon mémoire professionnel n'est pas basé sur la réflexion et analyse d'une dynamique de groupe par travaux de groupe etc. Mais, à ce stade de mon travail, il était important pour moi d'essayer de comprendre et de me positionner quant à des éventuels futurs travaux de groupe avec des apprentis dyslexiques.

En effet, grâce à aux différentes expérimentations par les travaux de groupe à deux, trois ou cinq, j'en conclu que:

A) La dynamique de groupe peut énormément changer en fonction du nombre des membres du groupe

B) Le travail de groupe à trois arrive en première position car il est propice à l'échange, à la collaboration, à la coopération, à un certain équilibre et partage des tâches et à l'apprentissage des matières aux apprentis dyslexiques ainsi qu'aux apprentis non dyslexiques.

C) Le travail de groupe à deux arrive en deuxième position car il est propice à une certaine proximité permettant aux deux membres de: s'entraider, d'éviter de se perdre, de se communiquer, d'avoir un langage commun, de partager, de se faire confiance et être complémentaire. Néanmoins, le risque étant que l'un s'efface (exemple l'apprenti dyslexique) au bénéfice de l'autre (non dyslexique).

D) Le travail de groupe à cinq arrive en dernière position car, même en travaillant sérieusement, le risque du travail individuel ou en sous groupe est important; pédagogiquement ce n'est pas bénéfique ni pour les apprentis dyslexiques ni pour les apprentis non dyslexiques.

## **9.12) AUTOCONFRONTATION DE L'APPRENTI DYSLEXIQUE "C"**

Nous sommes jeudi 19/03/15. A la fin des trois périodes du matin, j'ai décidé de prendre à part l'apprenti dyslexique "C" et lui ai demandé s'il pouvait rester un moment après les cours à la fin de la journée. Sans hésiter, il m'a répondu oui et nous avons fixé un rendez vous.

---

<sup>42</sup> Voir vidéo partie 9 de 1h26'28" à 1h28'28"



Dans le but d'aider cet apprenti dans sa démarche et dans son apprentissage, j'ai décidé, d'auto-confronter cet apprenti à ses propres images car j'ai besoin d'en apprendre d'avantage (voir 9.8). En effet, malgré tous les outils pédagogiques/didactiques et organisationnels mis en place, j'avais le sentiment qu'il n'adhérait pas à ces méthodes, qu'il se perdait dans ses pensées et qu'il ne semblait pas être intéressé et motivé par les matières traitées. En comparaison aux deux autres camarades dyslexiques, il reste celui qui présentait les plus grandes difficultés scolaires. A ce stade de mon travail, il était important, pour moi, de savoir si cela avait un quelconque rapport avec sa dyslexie.

Pour ce faire, je me suis appuyé sur les connaissances théoriques apprises dans un atelier d'autoconfrontation que j'ai suivi au sein de l'IFFP ainsi que des moments précis de mon enregistrement personnel<sup>43</sup>.

Après le visionnage de chaque moment choisi, j'ai demandé à l'apprenti "C" de me commenter les images en lui posant la question: Et là, qu'est-ce qu'il se passe pour vous?

Et là surprise!! Il m'explique qu'il se trouvait face à une énorme difficulté. Il avait effectué ses deux premières années d'apprentissage chez les véhicules lourds et s'était fait licencié de son ancien garage pour des raisons personnelles que je ne citerai pas ici. Face aux multiples échecs de retrouver une nouvelle place d'apprentissage chez les véhicules lourds, il a dû se conforter avec la seule place d'apprentissage qu'il avait trouvé dans un garage automobiles véhicules légers. Il a avoué que son intérêt pour les véhicules légers n'est absolument pas le même que pour les véhicules lourds, l'apprentissage pour lequel il était content de se lever le matin, intéressé, motivé et qu'il se donnait à fond.

Cette autoconfrontation m'a permis d'acquérir les informations dont j'avais besoin afin de mieux comprendre l'attitude de cet apprenti pendant les matinées de cours. En plus des raisons déjà citées (voir 9.6), il s'avère que le licenciement, le changement de garage et les difficultés de retrouver une nouvelle place d'apprentissage l'ont déstabilisé. De plus, il a été obligé de changer de voie professionnelle pour un domaine qu'il connaît peu, avec un programme différent où il a constaté de lui-même d'importantes lacunes et avec une importante quantité de matière à rattraper. Tout cela le démotive et il finit par laisser tomber.

Même si mon travail de mémoire professionnel n'est pas axé sur la notion de motivation et démotivation, j'ai décidé de m'arrêter quelques lignes car cela me semble important. Dans son livre, Etienne Bourgeois cite deux types de motivation: la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

**Motivation extrinsèque:** « L'engagement du sujet dans une activité est fondamentalement motivé par le besoin ou le désir d'atteindre un but particulier, qu'il s'agisse de l'obtention d'une récompense, d'un bénéfice attendu, ou de l'évitement d'une punition ». (Bourgeois & Chapelle, 2006, p. 236)

**Motivation intrinsèque:** « Le sujet peut [...] être motivé par la pratique d'une activité comme fin en soi, pour le seul plaisir et la satisfaction qu'elle suscite en soi, indépendamment de tout but extrinsèque ». Pas de recherche de récompenses ou d'évitement de punitions. (Bourgeois & Chapelle, 2006, p. 236)

---

<sup>43</sup> Voir vidéo partie 7 de 01h12'50" à 1h21'30"

La lecture du chapitre 17 (pages 261-270) du livre d' Etienne Bourgeois m'a permis de comprendre la différence entre ces deux types de motivation ainsi que l'importance et les enjeux de cette notion de motivation et de démotivation chez les apprentis. Grâce à ce témoignage, j'ai compris que la démotivation de cet apprenti venait des facteurs extérieurs (extrinsèques).

Etienne Bourgeois précise:

« ...Ainsi, les enseignants qui orientent des activités d'apprentissage en vue des buts intrinsèques et créent un climat éducatif facilitant l'autonomie produisent des effets significatifs chez les étudiants qui deviennent alors pleinement engagés dans leurs activités d'apprentissage. Ces résultats ont, évidemment, des implications importantes pour la création d'un contexte éducatif optimal ». (Bourgeois & Chapelle, 2006, p. 268)

En conclusion, j'ai décidé de proposer à mon apprenti:

- A) De me rendre disponible, après les heures de cours, en cas de besoin et en fonction de mes disponibilités
- B) De lui fournir des exercices supplémentaires (sans trop le surcharger) qu'il ferait à la maison et que nous corrigerions à l'école
- C) Qu'il reprenne ses anciens classeurs, qu'il les mette à jour puis que nous nous rencontrerions afin de les compléter.

Par son autoconfrontation, cet apprenti m'a permis de comprendre que:

- A) La démotivation d'un apprenti n'est pas forcément due à l'apprenti lui-même ou due à des facteurs extérieurs (extrinsèques) comme par exemple des problèmes personnels ou familiaux. Cela peut être aussi dû à des changements de voie en cours d'apprentissage comme ici véhicules lourds vers véhicules légers (aspect auquel je n'avais pas pensé jusqu'à présent).
- B) Que ce n'est pas parce que des apprentis sont dyslexiques qu'ils sont en échec scolaire ou au contraire qu'ils sont en échec scolaire parce qu'ils sont dyslexiques.

### **9.13) JEUDI 23/04/15 : DEUXIÈME ÉPREUVE SOMMATIVE ÉCRITE**

Comme l'expérimentation de la première épreuve sommative écrite s'était bien déroulée (voir 9.8), j'ai décidé, pour la deuxième épreuve sommative écrite, de la refaire en suivant la même planification (voir 9.7). J'ai fait commencer l'évaluation par les trois apprentis dyslexiques. En parallèle, j'ai donné des exercices aux apprentis non dyslexiques tout en demandant à ces apprentis le silence afin de respecter leurs camarades déjà en évaluation puis dix minutes plus tard, j'ai distribué l'évaluation aux apprentis non dyslexiques.

Comme pour la première expérimentation, les apprentis non dyslexiques ont bien joué le jeu, respecté leurs engagements ainsi que leurs camarades dyslexiques et je n'ai pas eu besoin d'intervenir.

## 9.14) EXPÉRIMENTATION D'ÉVALUATION SOMMATIVE ORALE DE L'APPRENTI DYSLEXIQUE "A"

Afin de respecter mes engagements ainsi que les recommandations de son médecin (voir 9.8), j'ai décidé, aujourd'hui, de mettre en pratique l'expérimentation de l'épreuve sommative orale avec l'apprenti dyslexique "A" en utilisant, comme base de référence, la même épreuve sommative écrite du matin du 23/04/15 (voir 9.13).

Nous sommes toujours le matin du jeudi 23/04/15. Nous arrivons à la fin des trois périodes hebdomadaires, tous les apprentis ont déjà rendu la deuxième épreuve sommative écrite et j'ai décidé de prendre à part l'apprenti dyslexique "A" pour lui demander de rester un moment en fin de journée après les cours. Sans hésiter il m'a répondu oui et je l'ai rassuré en disant qu'il n'y avait rien de grave.

Je n'ai pas dit à cet apprenti la vraie raison pour laquelle je lui ai demandé de rester. A ce stade de mon expérimentation, il était important pour moi qu'il soit dans les mêmes conditions (temps à disposition, même niveau de connaissances et etc.) que le matin même pendant l'épreuve sommative écrite effectuée avec tous ses camarades de classe afin que je puisse mettre les deux épreuves (écrite et orale) sommatives en confrontation et obtenir ainsi une vraie analyse. J'ai voulu, par cette stratégie, l'empêcher d'aller réviser ou chercher les bonnes réponses pendant ses pauses de la journée ou auprès de ses camarades.

Comme convenu, nous nous sommes rencontrés en fin de journée dans une salle de l'école. J'ai commencé en lui expliquant la vraie raison pour laquelle j'avais demandé à cet apprenti de rester. Sa réaction ainsi que l'expression de son visage m'ont confirmé l'état de surprise dans lequel il se trouvait et j'étais-là certain que ma stratégie avait bien fonctionné.

Après l'effet de surprise, je lui ai bien expliqué l'objectif de cette évaluation sommative orale. De plus, afin de le rassurer et le mettre dans les meilleures conditions possibles avant cette évaluation, je lui ai dit que seule la meilleure note entre les deux évaluations sera prise en considération dans son carnet de notes de l'école.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« ...Différencier les modes d'évaluation...Les évaluations se font de manière générale à travers les productions écrites, mais elles peuvent être aussi très bien faire l'objet d'une différenciation; par exemple oralement... » (Reid & Green, 2012, p. 48)

Une fois de plus, l'apprenti m'a donné son accord et nous avons démarré l'évaluation.

J'ai basé cette évaluation orale sous forme de discussion en me basant sur le modèle utilisé lors des examens finaux CFC; condition à laquelle cet apprenti se retrouvera bientôt.

J'ai demandé à cet apprenti de lire et répondre à une question à la fois et à haute voix. J'ai bien fait attention de ne pas corriger tout de suite. Je n'ai fait que poser d'autres questions sur ce qu'il disait afin de pousser d'avantage sa réflexion, son analyse et ses prises de décision. A la fin de chaque réponse donnée par l'apprenti, je m'assurais en lui posant la question s'il n'avait rien d'autre à ajouter puis j'attaquais la correction de la question en direct et sous ses yeux lui permettant ainsi de comprendre tout de suite ses erreurs et voir les points obtenus. Nous avons appliqué cette méthode jusqu'à la dernière question. Après comptage des points, l'apprenti a

obtenu un nombre de points de 19/24 et une note de 5.0 à l'évaluation sommative orale et suite à la correction à la maison, un nombre de points de 14/24 et une note de 4.0 à l'évaluation sommative écrite<sup>44</sup>. (Bispo, 2015a, p. 1-4)

En conclusion et suite à la discussion que j'ai eue avec cet apprenti à la fin de cet expérimentation, je constate que:

A) Cet apprenti a fini l'épreuve sommative orale en 30' au lieu de 40' pour l'épreuve sommative écrite

B) Par le contact direct avec l'enseignant, il a avoué avoir été un peu plus stressé que le matin même lorsqu'il faisait son épreuve tout seul mais que malgré ce stress supplémentaire, qui s'est estompé à fur et à mesure des questions, il a apprécié l'expérimentation.

C) Que pour lui l'épreuve sommative orale était quelque chose de plus facile que l'épreuve sommative écrite car il peut s'exprimer, argumenter et défendre ses idées/ses connaissances. De plus, la possibilité de pouvoir s'entendre lire et écrire lui permet de comparer ce qu'il dit par rapport à ce qu'il écrit, de s'auto-corriger si nécessaire, de se rendre compte qu'il répond correctement aux questions et du coup, de se sentir rassuré, d'augmenter sa confiance et son estime de soi (voir citation Ronald D. Davis, 9.8).

D) La correction avec l'enseignant et en direct lui a permis de comprendre ses erreurs et créer une sorte de mini révision tout de suite.

Lors de cette évaluation sommative orale, j'ai essayé de rester neutre en ne disant pas tout de suite si la réponse était juste ou fausse. J'ai essayé de rester factuel et pragmatique en essayant d'appliquer les mêmes conditions de l'épreuve du matin même afin de respecter une égalité vis à vis des autres apprentis de cette classe.

Cette expérimentation m'a permis de mettre en confrontation les deux méthodes (écrite et orale), de constater et analyser les différences grâce aux résultats. Je comprends d'avantage l'importance, les enjeux et l'efficacité de l'évaluation sommative orale pour les apprentis dyslexiques et pourquoi les spécialistes conseillent ces méthodes d'évaluation.

J'essaie de projeter ce sujet dans ma pratique professionnelle et je me trouve face à des questionnements tels que:

A) Comment ferais-je si j'avais deux/trois/quatre apprentis dyslexiques dans la même classe?

B) Dans quelles conditions seraient-ils pour passer une évaluation après tout une journée de cours?

B) Les ferais-je venir les uns après les autres à la fin de la journée?

C) A quelle heure finirions-nous?

D) Les ferais-je venir durant les samedis?

Ce sont des questions qui pourraient être reprise dans une perspective de prise en charge institutionnelle. Un ensemble de questions que je ne développerai pas ici par peur de m'écarter et de perdre l'objectif que je me suis fixé pour mon travail de mémoire professionnel. Il s'agira pour moi dans un futur proche dans ma pratique professionnelle d'essayer d'autres expérimentations afin de trouver des réponses et/ou solutions à ces questions.

---

<sup>44</sup> [Voir évaluations](#)

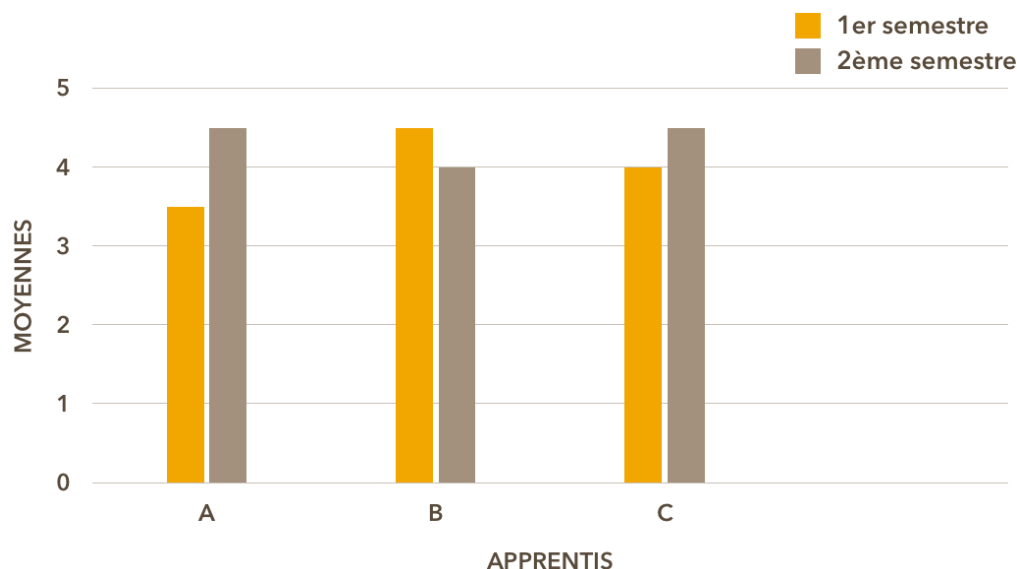
Je suis arrivé à la fin de mes expérimentations. Afin de boucler cette partie de mon travail de mémoire professionnel, j'ai décidé de proposer aux trois apprentis dyslexiques un questionnaire que j'ai appelé "Questionnaire feedback d'amélioration". Ce questionnaire m'a permis d'avoir un retour sous forme de bilan de la part de mes apprentis. Il était important pour moi d'avoir une trace écrite, malgré nos discussions durant les cours, de leur sentiment par rapport à tout ce qui a été mis en place. J'ai pris la décision de ne pas les commenter et de vous laisser les découvrir<sup>45</sup>.

## 10) LE TABLEAU DES RÉSULTATS

Afin d'avoir une vision globale de la progression ou pas de ces trois apprentis dyslexiques, j'ai décidé de le faire sous forme de tableau et de graphique.

Voici les résultats:

	NOTES 1er SEMESTRE			MOYENNE 1er SEMESTRE	NOTES 2ème SEMESTRE			MOYENNE 2ème SEMESTRE
APPRENTI A	2.50	3.50	4.00	3.50	3.00	5.50	5.00	4.50
APPRENTI B	4.00	4.50	5.00	4.50	3.50	4.50	4.00	4.00
APPRENTI C	4.50	3.50	4.00	4.00	3.00	5.00	5.50	4.50



Ce tableau ainsi que ce graphique me permettent d'analyser et de tirer une conclusion de ce qu'il s'est passé avant la mise en place de tous ces nouveaux outils pédagogiques/didactiques et organisationnels; avant (1<sup>er</sup> semestre) et après (2<sup>ème</sup> semestre).

<sup>45</sup> [Voir questionnaires](#)

En analysant ces deux éléments, nous pouvons constater que :

L'apprenti A = a amélioré sa moyenne ainsi que toutes ses notes tout au long de l'année scolaire

L'apprenti B = a maintenu voir baissé légèrement sa moyenne ainsi que ses notes tout au long de l'année scolaire

L'apprenti C = a amélioré sa moyenne ainsi que toutes ses notes tout au long de l'année scolaire

Malgré certaines notes négatives, tous les apprentis de cette classe ainsi que les trois apprentis dyslexiques ont réussi leur troisième et dernière année scolaire et ont obtenu le droit de participer aux examens finaux CFC.

## 11) EXAMENS FINAUX CFC

Je suis conscient qu'à la base j'avais fixé comme axe de travail les outils que je pouvais mettre en place en tant qu'enseignant. Avoir accompagné ces apprentis dyslexiques jusque là et m'arrêter aux portes de leurs examens CFC me paraissait quelque chose d'insensé. Au fond de moi, j'avais le sentiment d'un travail non abouti. J'ai pris donc la décision de m'arranger avec mon institution et le comité de préparation des examens finaux afin de suivre ces apprentis durant leurs examens finaux.

Mon travail de mémoire professionnel n'étant pas axé sur ce qu'il se passe durant les examens finaux, j'ai décidé de ne pas en parler d'avantage mais de vous raconter une anecdote arrivée durant ces examens et qui me semble important de s'y attarder.

Durant les examens finaux pratiques, j'ai principalement suivi l'apprenti "A". En effet, cet apprenti est celui qui est le plus touché par la dyslexie et ses pathologies. Mon rôle s'arrêtait à une aide à la lecture des phrases et à la compréhension des mots des différentes directives écrites à chaque poste. Cela permettait au responsable du poste en question de rester maître des lieux.

A la fin de chaque poste et en présence de son responsable, je prenais le temps de demander à cet apprenti de nous relire à haute voix ce qu'il avait écrit sur sa feuille de candidat.

A la fin de l'un de ces postes, nous avons eu, mon collègue responsable du poste et moi-même, une surprise. En effet, lors de sa lecture à haute voix, nous avons clairement constaté une non congruence entre ce que l'apprenti lisait et ce qu'il avait écrit. Dans une même phrase, cet apprenti a inversé la lettre "P" et "D" au mot "dimension" et n'a pas écrit la lettre "N" au mot "manque". Malgré une phrase qui ne voulait pas dire grande chose, cet apprenti n'aurait pas perdu des points à cause de son erreur.

Cette expérience m'a démontré, une fois de plus, le type d'erreur pouvant être faite par des apprentis dyslexiques avec une tendance dysorthographique. Elle a aussi et principalement permis à mon collègue responsable du poste d'être sensibilisé et de se rendre compte, en direct, à ce qu'il peut se passer lorsque nous avons en face de nous un apprenti dyslexique.

Grâce à la discussion que j'ai eue avec ce collègue, j'ai constaté qu'à ce jour et sans même le vouloir, il est devenu une sorte d'ambassadeur pour la cause des apprentis dyslexiques.

Voici ce que j'ai appris plus tard lors de mes lectures:

« ...En écrivant, les élèves dyslexiques confondent souvent les phonèmes comme le "b" et le "p", le "d" et le "t", intervertissent les lettres, en omettent ou en ajoutent. Par exemple, il peut arriver qu'ils écrivent "trot" au lieu de "tort"; les lettres sont bien toutes là mais dans le mauvais ordre. Ils écriront "crime" pour "crème" ou bien ils oublieront une lettre/son, ce qui donnera "cache" pour "catch". S'ils énoncent les sons du mot qu'ils écrivent, ils feront moins de fautes... » (Reid & Green, 2012, p. 156)

En conclusion, tous les apprentis de cette classe ainsi que les trois apprentis dyslexiques ont réussi leurs examens finaux et ont obtenu leur CFC. Petite pensée pour la phrase écrite par la Doctoresse Anne-Marie Montarnal dans l'ouvrage 100<sup>+</sup> idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques (voir 9.4). De plus, j'ai un grand plaisir à retrouver à cette rentrée 2015-2016 dans une de mes classes, l'apprenti "B". Suite à la réussite de ses examens, il a décidé de continuer ses études en faisant le complément de formation lui permettant d'accéder à un niveau supérieur par un nouveau CFC de mécatronicien en automobiles.

## 12) MON TRAVAIL EN QUELQUES MOTS

Malgré un certain nombre d'idées (voir introduction), j'ai eu quelques difficultés à commencer ce travail de mémoire professionnel. Rapidement, j'ai ressenti une certaine réserve autour de ce trouble et que je me trouvais sur un terrain glissant. Cela m'a obligé à commencer mon travail avec précaution et en le structurant par étapes. Ces étapes m'ont aidé dans le déroulement de mon travail car jusque là, je ne me rendais pas compte de l'impact de ce trouble sur le plan éthique. Par peur de blesser certains de mes apprentis ou empirer une quelconque situation, il a fallu que je fasse preuve de maturité, de sensibilité et que je sois attentif à la manière de m'y prendre. J'ai mis en place un grand travail (étapes) en amont et en coulisse avec les apprentis concernés car je sentais que je ne pouvais pas arriver dans cette classe du jour au lendemain et annoncer tous les changements qui allaient s'opérer. De plus, comme je vous le mentionnais (voir point 5), par peur de ne pas avoir d'apprenti dyslexique à la rentrée 2015-2016, il a fallu que je commence ce travail de mémoire professionnel de suite et avec un manque de base théoriques. Tout ceci, en prenant en considération le reste des modules en cours.

Une fois les premières étapes en coulisse terminées, j'ai entrepris un recueil d'informations ou des conseils d'outils. Pour ce faire, j'ai choisi de m'adresser directement à mes apprentis dyslexiques. Cette étape s'est avérée cruciale dans le déroulement de mon travail car elle m'a amenée les premiers outils organisationnels et pédagogiques que j'ai pu exploiter rapidement.

L'étape suivante a été de lier les connaissances apprises aux différents modules au sein de l'IFFP aux étapes précédentes. Ces différents modules m'ont apporté des outils tels que: création d'une charte de groupe, les différents modèles de communication, la notion de pédagogie coopérative ou collaboratrice, d'autres exemples de moyens didactiques et etc.

Puis est venu le moment des premières lectures des bases théoriques. J'ai commencé par la lecture du livre "100<sup>+</sup> idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques, Gavin Reid et Shannon

Green ". A ce stade de mon travail, la lecture de ce livre a été quelque chose d'important. En effet, il m'a apporté d'avantage d'idées et conseils d'outils organisationnels et pédagogiques que j'ai ajouté à ma boîte à outils et que j'ai exploité tel quel dans ma classe même si je ne comprenais pas encore pourquoi l'on conseillait ces choses-là.

L'étape suivante a été la lecture, pendant l'été 2015, des livres: " Le don de Dyslexie, Ronald D. Davis et Eldon M. Braun", "La dyslexie : Handicap ou talent ?, Cornelia Jantzen" et "Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?". La lecture de ces différents ouvrages m'a apporté les derniers maillons de la chaîne: la base théorique pure. Cette structure m'a permis de lier les différentes parties flottantes, les mettre bout à bout et finalement de comprendre les raisons pour lesquels les spécialistes (médecin, thérapeutes etc.) ou les auteurs du livre "100+ idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques" nous conseillaient ces différentes idées. Exemple: pourquoi l'utilisation d'images ou dessin et si possible en couleur pour certains mots ou schémas, pourquoi privilégier des évaluations orales plutôt qu'écrites, pourquoi une taille ou police des textes plutôt qu'une autre, pourquoi des phrases courtes et ayant peu ou pas de mots déclencheurs (pas de sens littéral du mot en images) causant les désorientations (voir 8.2) etc.

Tout au long de mon travail, j'ai essayé par des outils principalement pédagogiques, d'apporter ma touche personnelle que je qualifierais "d'outils de bon sens": Exemple par l'expérimentation et travail par binôme (voir 9.6).

Mon travail s'est basé sur l'exploitation de moyens et d'outils pédagogiques sur le problème de la dyslexie dans une classe en école professionnelle. Au-delà d'avoir amené les apprentis à avancer dans leurs stratégies d'apprentissage, j'ai réalisé que ce travail leur a permis de prendre conscience que leur handicap ne doit pas péjorer leur image, leur estime de soi et qu'ils peuvent l'assumer avec une certaine normalité, puisque c'est là et c'est en eux. Cet axe sur la reconnaissance de l'autre et de son individualité de l'apprenti part l'enseignant, je ne l'avais pas mesuré en début de parcours et m'est apparu à la fin, en voyant les apprentis évoluer. C'est donc pour moi une compréhension différente au-delà des moyens pédagogiques que j'ai réalisé au travers de ce travail. Les apprentis se sont sentis valorisés et reconnus; leur image et estime d'eux-mêmes se sont améliorées. Cela est donc une victoire pour un enseignant à mon sens.

### 13) CONCLUSION PERSONNELLE

Pour moi, il s'agit là de tirer un bilan de ce travail plutôt qu'une simple conclusion. J'ai essayé de construire mon travail comme un livre attractif afin de donner l'envie de le lire aux futurs lecteurs.

J'ai essayé de structurer toutes les étapes de telle sorte que les lecteurs puissent suivre et vivre le déroulement de cette aventure professionnelle, intellectuelle (toutes choses que j'ai appris) et humaine (relation apprentis/apprentis et apprentis/enseignant) par lesquelles j'ai passé.

Ce travail a été pour moi une suite de questionnements, de remise en question, de réflexions et d'analyses. J'ai mené diverses expérimentations pratiques, je les ai conceptualisées, revu ma pratique professionnelle d'enseignant pour trouver les réponses.



Afin de synthétiser au maximum mon travail, il a fallu que j'apprenne ce que c'est la dyslexie et que je cible les pathologies touchant les apprentis de cette classe.

Mes recherches m'ont amené à découvrir qu'il existait une association pour les enfants dyslexiques et qu'en présence d'un certificat médical, ces apprentis avaient des droits. Droits que j'ai appelé "outils organisationnels" afin de faire la différence avec les "outils pédagogiques" pouvant être mis en place par moi.

Appliquer uniquement les outils organisationnels ne me satisfaisait pas en tant qu'enseignant. J'avais l'impression qu'il manquait quelque chose, que je ne faisais qu'appliquer des choses dictée par des tiers et que je ne contribuais pas assez aux attentes de mes apprentis. J'ai décidé donc d'apporter mon style afin de m'imprégner et de donner du sens à ce que je mettais en place.

J'ai commencé par revoir toute ma pratique professionnelle, j'ai été obligé de revoir mon mode de communication (exemple quand je leur disais que j'étais déçu de leur comportement) et il a fallu que je fasse appel aux lois, aux responsables de la formation ou encore à mes supérieurs hiérarchique afin de savoir ce que je pouvais ou pas mettre en place.

En dépit des difficultés rencontrées tout au long de mon travail, aujourd'hui, je suis heureux de l'avoir fait. J'ai énormément appris sur la dyslexie, ses pathologies, les différents outils organisationnels et pédagogiques que je peux mettre en place en tant qu'enseignant. De plus, ce travail m'a apporté une certaine sensibilité permettant d'attirer mon attention (un apprenti qui écrit trop lentement ou à la qualité des écritures, si des lettres manquent à des mots ou des inversions de lettres et etc.). [Voir exemple](#)

Les résultats (voir point 10) ont été un indicateur qui m'ont permis de réaliser si les moyens ont été aidant pour les apprentis au travers d'une courbe de progression. Cependant, je pense qu'au-delà des notes, l'une des plus-values peut aussi être visible dans des aspects moins mesurables, comme l'estime et l'image de soi qui permet de grandir en tant qu'individu.

J'ai réussi à prendre du plaisir même si cela a été difficile et éprouvant: j'ai pu trouver l'énergie me permettant de m'investir et d'avancer dans mon travail.

Au moyen des travaux de groupes, j'ai cherché un certain équilibre, une cohésion de groupe, un partage dont les plus forts aideraient les moins forts permettant aux apprentis dyslexiques et les apprentis non dyslexiques de s'y retrouver, de s'intégrer et de réussir.

J'arrive à la fin de mon travail et je pense avoir répondu à la majorité de mes questionnements. Étonnement, j'ai tout de même l'impression qu'il finit comme il avait commencé c'est-à-dire par des questionnements. En effet, durant toutes les étapes de mes recherches, j'ai eu l'occasion de constater que la majorité des bases théoriques au sujet de la dyslexie ainsi que ses pathologies s'adressaient plutôt aux enfants en bas âges ou aux enfants en école obligatoire; rien sur les adolescents/adultes se trouvant en école professionnelle. Dès lors, je me demande pourquoi aucun ouvrage n'a-t-il été publié au sujet de cette tranche d'âge là ou pour ce genre de public? Par ailleurs, d'autres questions restent encore en suspens (voir 9.14).

J'ai basé mon travail sur ce que je pouvais faire ou mettre en place, à mon niveau et dans mes classes, afin d'aider mes apprentis dyslexiques. Les questionnements restés en suspens me font penser que seule une partie de mon travail est terminée, que l'aventure ne fait que commencer et qu'elle me permet d'envisager de continuer l'expérience dans le futur et

pourquoi pas à d'autres niveaux au sein de mon institution (collègues, domaine) ou encore en dehors de mon institution (examens CFC).

Avant de conclure, je tiens à remercier M. Bezzola Luigi (doyen) et Cochet Olivier (maître principal) pour leur soutien technique (droits, lois) ainsi que la DGEP (Direction générale de l'enseignement postobligatoire) et M. Borloz Eric (chef expert) pour m'avoir permis de suivre les apprentis dyslexiques durant leurs examens CFC écrits et oraux à Yverdon les Bains. De plus, Mme Hrkalovich Hélène (montore) de m'avoir soutenu durant tout mon travail et Rebord Nicolas (référent IFFP) pour sa lecture et ses précieux conseils.

Pour finir, je tiens aussi à remercier plus particulièrement mes apprentis qui m'ont permis de mettre tout cela en place ainsi que mon épouse Sarah pour sa lecture et son soutien apporté tout au long de mon travail. Je remercie également l'IFFP qui a été, une vraie ressource que j'ai exploitée tout au long de ma formation et durant mon travail de mémoire professionnel. J'ai compris l'importance donnée par l'IFFP de nous parler et nous obliger à choisir notre sujet de mémoire professionnel assez tôt dans notre formation. Le travail de mémoire professionnel est un travail conséquent et n'est pas à prendre à la légère.

Ma formation au sein de l'IFFP touche à sa fin. Mon train s'est arrêté à toutes les gares et j'arrive aujourd'hui à destination.

## 14) SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

- aDsr association Dyslexie suisse romande. (2014). Brochure : A la découverte des dyslexiques.
- Bispo. (2015a). Evaluation sommative écrite et orale apprenti A.
- Bispo, S. (2014). Questionnaire d'amélioration du quotidien.
- Bispo, S. (2015b). Outils pédagogiques et didactiques mis en place.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Davis, R. D., & Braun, E. M. (2012). *Le don de dyslexie: et si ceux qui n'arrivent pas à lire étaient en fait très intelligents*. Paris: Desclée De Brouwer : La Méridienne.
- Démarche expérimentale - Secteur espace - Planète Sciences. (s. d.). Consulté 23 décembre 2015, à l'adresse <http://www.planete-sciences.org/espace/Pratiquer/Pratiques-pedagogiques/Demarche-experimentale>
- Formation professionnelle. (s. d.-a). Consulté 23 décembre 2015, à l'adresse <http://www.adsr.ch/index.php/fr/federal/textes-de-lois/formation-professionnelle.html>
- Formation professionnelle. (s. d.-b). Consulté 23 décembre 2015, à l'adresse <http://www.adsr.ch/index.php/fr/les-cantons/vaud/textes-de-lois/formation-professionnelle.html>
- IFFP. (2014). Guide de présentation de travail de diplôme. IFFP.
- Jantzen, C. (2006). *La dyslexie: handicap ou talent?* Paris: Triades.
- Jørn Utzon. (2015, novembre 20). In *Wikipédia*. Consulté à l'adresse [https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=J%C3%B8rn\\_Utzon&oldid=120661303](https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=J%C3%B8rn_Utzon&oldid=120661303)
- Larousse (Firm). (1988). *Petit Larousse en couleurs*. Paris: Larousse.
- Loi Vaudoise sur la formation professionnelle. (2009).
- Règlement d'application Vaudoise. (2010).

Reid, G., & Green, S. (2012). *100 [plus] idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*.

Paris: Tom Pousse.

Ronald D. Davis. (2015, novembre 20). Consulté 26 novembre 2015, à l'adresse

<http://www.dyslexia.com/french.htm>

Rudolf Steiner. (2015, septembre 21). In *Wikipédia*. Consulté à l'adresse

[https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Rudolf\\_Steiner&oldid=118853728](https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Rudolf_Steiner&oldid=118853728)

Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung/Berufs-, S. L. (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle*.

Bern: SDBB.