

Les manifestations de la dyslexie dans un contexte multilingue : cas des élèves marocains

YOUNES BOUYA & ABDESLAM HBABOU

Université Chouaib Doukkali / Maroc

✉ Professyounes@gmail.com

RÉSUMÉ. Cet article examine les manifestations spécifiques de la dyslexie chez les enfants marocains, un sujet peu abordé dans la littérature scientifique. Le contexte linguistique multilingue et informel du Maroc, avec la coexistence de l'arabe standard, de l'arabe dialectal, du berbère, et l'utilisation de langues étrangères telles que le français et l'anglais dans le système éducatif, pose des défis uniques pour l'identification et la prise en charge de la dyslexie. Cette étude vise à combler une lacune significative dans la recherche sur la dyslexie en contextes multilingues, en mettant en lumière les caractéristiques phonologiques, orthographiques et linguistiques qui influencent l'apprentissage de la lecture chez les enfants marocains, tout en soulignant un trouble nouvellement reconnu et étudié dans le cadre de l'école marocaine inclusive. Pour dresser un tableau des manifestations de la dyslexie, on va mener des observations et des analyses qualitatives sur un échantillon de 45 élèves bilingues, âgés de 7 à 12 ans, issus de diverses

MOTS CLÉS :

La dyslexie ;
Maroc ; école
inclusive ;
manifestations ;
lecture ; trouble

Pour citer cet article

Bouya, Younes, & Hbabou, Abdeslam. (2024). Les manifestations de la dyslexie dans un contexte multilingue : cas des élèves marocains. *HYBRIDA*, (8), 125-148.

<https://doi.org/10.7203/HYBRIDA.8.28329>

catégories sociales et de différents types d'écoles. Les résultats montrent que les manifestations de la dyslexie varient d'une langue à l'autre.

RESUMEN. *Manifestaciones de dislexia entre estudiantes marroquíes.* Este artículo explora las manifestaciones específicas de la dislexia en los niños marroquíes, un tema poco estudiado en la literatura científica. En Marruecos, el contexto lingüístico multilingüe y no formal plantea desafíos únicos para la identificación y el tratamiento de la dislexia, dada la coexistencia del árabe estándar, el árabe dialectal y el bereber, así como el uso de lenguas extranjeras como el francés y el inglés en el sistema educativo. Este estudio tiene como objetivo llenar un vacío importante en la investigación sobre la dislexia en contextos multilingües, centrándose en las características fonológicas, ortográficas y lingüísticas que influyen en el aprendizaje de la lectura en niños marroquíes, por un lado, y centrándose en un trastorno recientemente reconocido estudiado dentro el marco de la escuela marroquí inclusiva. Para trazar un panorama de las manifestaciones de la dislexia, realizamos una serie de observaciones y análisis cualitativos en una muestra de 45 estudiantes bilingües, de 7 a 12 años, de diferentes categorías sociales y diferentes tipos de escuelas: las manifestaciones de La dislexia difiere de un idioma a otro.

ABSTRACT. *Manifestations of dyslexia among Moroccan students.* This article examines the specific manifestations of dyslexia in Moroccan children, a topic rarely addressed in scientific literature. The multilingual and informal linguistic context of Morocco, with the coexistence of Standard Arabic, dialectal Arabic, Berber, and the use of foreign languages such as French and English in the educational system, presents unique challenges for the identification and management of dyslexia. This study aims to fill a significant gap in research on dyslexia in multilingual contexts by highlighting the phonological, orthographic, and linguistic characteristics that influence reading acquisition in Moroccan children, while also emphasizing a newly recognized and studied disorder within the framework of inclusive Moroccan schooling. To provide a comprehensive overview of dyslexia manifestations, we conducted a series of observations and qualitative analyses on a sample of 45 bilingual students, aged 7 to 12 years, from various social categories and different types of schools. The results indicate that the manifestations of dyslexia differ from one language to another.

PALABRAS

CLAVE:

Dislexia;
Marruecos;
escuela inclusiva;
manifestaciones;
lectura; desorden

KEYWORDS:

Dyslexia;
Morocco;
inclusive school;
demonstrations;
reading; disorder

Introduction

La dyslexie, trouble d'apprentissage développemental spécifique affectant la capacité de lire, est une problématique universelle touchant des élèves indépendamment de leur langue maternelle ou de leur milieu culturel. Cependant, les manifestations de la dyslexie peuvent varier significativement d'un contexte linguistique à un autre en raison des spécificités orthographiques et phonologiques des langues. Dans le contexte marocain, la problématique des manifestations de la dyslexie est caractérisée par la variable de la diversité linguistique incluant l'arabe standard moderne, l'arabe dialectal, le berbère, et l'usage croissant du français et de l'anglais dans le système éducatif. Dès lors, les manifestations de la dyslexie chez les élèves présentent des défis uniques pour les chercheurs et les praticiens marocains.

Ainsi, comme objectif de cet article, il sera proposé d'examiner en détail les manifestations de la dyslexie chez des élèves marocains bilingues, en s'appuyant sur des observations de classes inclusives, sur une revue de littérature scientifique existante et sur des études de cas réalisées dans des contextes éducatifs variés au Maroc. Cet article vise donc à contribuer à une meilleure compréhension des enjeux liés à la dyslexie au Maroc, en offrant une perspective enrichissante pour les chercheurs, les enseignants, et les professionnels médicaux et paramédicaux inclusifs, impliqués dans l'accompagnement et la rééducation des élèves dyslexiques.

1. Du voile de l'ignorance à la lumière de la compréhension : Confessions d'un enseignant face au trouble

Il s'agit dans cette partie d'un récit réel d'un enseignant qui ne connaissait pas le trouble, mais ayant vécu ses manifestations après une expérience particulière dans ses classes enseignées.

Il affirme : « Tel un érudit voyageur, j'ai parcouru les méandres de l'enseignement de la langue française, des premiers balbutiements du primaire jusqu'aux hautes sphères de l'enseignement supérieur, pendant plus de deux décennies. À chaque étape de ce périple, j'ai eu le privilège d'accompagner des élèves venus de divers horizons, de leurs premiers pas dans l'apprentissage jusqu'aux sommets des études universitaires. Cependant, au cœur de ce voyage éducatif, une sombre réalité a émergé : la dyslexie.

Combien de fois ai-je observé ces apprenants, luttant vaillamment contre les mots, les phrases, les paragraphes, tels des âmes en perdition au milieu d'une tempête océanique. Malgré les efforts déployés et l'attention pédagogique soutenue que je leur

offrais, leurs difficultés de lecture persistaient, telles des énigmes impénétrables. La dyslexie, ce trouble de la lecture insaisissable, se tapissait souvent dans l'ombre, s'attaquant insidieusement à leur confiance et leur opposant des obstacles insurmontables. Mal diagnostiquée, elle entravait leurs aspirations, leur soif de savoir et leur désir de réussir, entravant leur parcours scolaire comme un écueil sournois sur la route de la connaissance.

Je me souviens avec émotion d'un élève en particulier, croisé au début de ma carrière. Ses yeux brillaient d'une curiosité ardente, son esprit avide de connaissances, mais ses efforts étaient entravés par cette dyslexie invisible. Malgré nos tentatives conjointes, cette épreuve de lecture semblait insurmontable pour lui. Son visage, marqué par la frustration et le découragement, hante encore mes pensées. J'ai alors compris qu'on était confronté à un défi plus profond, nécessitant une approche non conventionnelle.

C'était en 2004, au commencement de ma carrière éducative. Mon chemin m'a conduit vers une école reculée, nichée au sud du Maroc. C'est là que j'ai rencontré un groupe d'élèves aux yeux pétillants et aux esprits avides de connaissances. Parmi eux, ce jeune garçon en particulier attirait mon attention.

Ce jeune garçon, différent de ses pairs, faisait face à d'énormes difficultés en lecture et en écriture, en français comme en arabe. Les mots semblaient danser devant ses yeux dans une confusion indescriptible, et son écriture, telle une énigme insoluble, reflétait la profondeur de ses obstacles. Malgré ses lacunes apparentes, je percevais en lui une intelligence éclatante dans toutes les autres matières. Cependant, les obstacles invisibles de ses difficultés d'apprentissage dressaient des barricades infranchissables sur son chemin scolaire quotidien.

En examinant les méandres de son dossier pédagogique, j'ai découvert qu'il avait redoublé trois fois au cours de sa scolarité. Ces problèmes, bien que dissimulés au monde extérieur, l'avaient rendu vulnérable aux railleries de ses camarades. Malgré le désespoir qui l'envahissait, je refusais de croire que son destin était scellé ainsi. Convaincu de son intelligence exceptionnelle, je m'évertuais à trouver la clé qui libérerait son esprit avide de connaissance. Face à cette situation inédite pour moi, j'ai sollicité l'avis d'enseignants plus expérimentés, mais leurs réponses étaient empreintes de résignation. J'ai alors décidé de prendre en charge son apprentissage de manière personnalisée, persuadé qu'un autre chemin devait être exploré pour lui offrir une chance de succès.

Je constatais que cet élève oubliait rapidement ce qu'il apprenait et lisait très lentement, avec une confusion visuelle entre les lettres et les mots qui se ressemblent, tels que «b, p», «m, n», «t, f», «ب،ت،ن»، «ح،خ،ج» et les paronymes «allocution, allocation,

حمل، جمال». Malgré de nombreux efforts, il peinait à reconnaître quelques lettres et à déchiffrer des mots usuels. Néanmoins, il continuait à omettre des syllabes, des mots et parfois même des lignes. Par moments, il ajoutait des lettres, tandis que d'autres fois, il négligeait la ponctuation. Il semblait lire ce qu'il comprenait plutôt que ce qu'il voyait. Malgré un accompagnement individualisé et quotidien de 1 h 30, sa progression demeurait très lente et fatigante. Quant à son écriture, elle ne s'était guère améliorée.

Ce n'est qu'en 2012, lors de mon passage vers des études supérieures en linguistique, que j'ai compris qu'il ne s'agissait pas d'un élève ordinaire, mais bien d'un enfant atteint de dyslexie ». Fin du récit.

2. Contexte théorique et revue de littérature de l'étude

La dyslexie, trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture, est un sujet d'étude important dans le domaine de la psychologie, de l'éducation et de la psycholinguistique. Cependant, dans le contexte marocain, la recherche sur la dyslexie fait face à plusieurs défis, notamment la rareté des études et l'absence d'une revue de littérature exhaustive écrite en français sur ce sujet.

Face à cette situation, on se contentera des études existantes au niveau international.

Effectivement, la dyslexie est un trouble dont l'étiologie exacte reste jusqu'à présent inconnue (Habib, 2018, p. 323). Le terme « dyslexie » est utilisé pour la première fois en 1887 par l'ophtalmologiste allemand Dr Rudolf pour décrire un trouble d'apprentissage qui se manifeste au niveau du langage écrit. Ces troubles « Dys » rendent la tâche de l'enseignement/apprentissage lourde, difficile et parfois même impossible. Parmi ces troubles, la dyslexie se caractérise, en particulier, par une altération persistante et remarquable de l'acquisition de la lecture. Cela en l'absence d'une déficience intellectuelle, psychique, neurologique, sensorielle ou d'une scolarisation inadéquate (Coquet et al., 2011, p. 19). Les manifestations les plus fréquentes de ce trouble sont nombreuses, se résumant dans une lecture ralentie, laborieuse et hésitante, des confusions, des substitutions, des ajouts et des omissions de lettres, de syllabes ou de mots (Bosse et al., 2007, p. 43). Les élèves dyslexiques peuvent présenter le même symptôme, mais à des degrés différents, allant de légers à avancés. Enfin, j'ai compris que la dyslexie impacte négativement l'apprentissage, la vitesse, la précision et l'automatisme de la lecture et nuit grandement à la compréhension de l'écrit.

Sans la persistance du trouble, il est difficile de faire la distinction entre les élèves présentant de simples retards ou difficultés de lecture et ceux dyslexiques. Ainsi,

pratiquement, on ne peut parler de dyslexie qu'après avoir observé un retard de lecture de 18 mois par rapport aux normes statistiques (Lecocq, 1991 p. 143). Concernant le système marocain, on ne peut pas parler de dyslexie jusqu'à la fin du CE1, c'est-à-dire la 2^e année du primaire.

Or, certains signes doivent attirer l'attention au préscolaire ou avant que l'élève n'apprenne à lire. Tels que le retard du langage, difficulté d'apprentissage de l'alphabet, mauvaise représentation spatiale et temporelle, maladresse lors du laçage des chaussures (Brazeau-Ward, 2003, p. 212).

Shaywitz (2017) avancent d'autres signes révélateurs.

L'élève dyslexique rencontre diverses difficultés spécifiques. Il a du mal à apprendre des comptines communes ou des paroles de chansons qui riment et éprouve des difficultés à mémoriser l'alphabet et son ordre. Incapable de reconnaître les lettres de son propre nom, il prononce mal des mots familiers et persiste à parler comme un bébé. De plus, il ne reconnaît pas les rimes telles que *pas*, *cas*, *face*, et peine à mémoriser les chiffres. Sa difficulté à nommer les objets familiers le conduit à utiliser des termes généraux comme « ça » ou « hada ». En outre, il a du mal à se souvenir des choses dans le bon ordre et à différencier la droite de la gauche.

L'avantage de ces signes, c'est qu'ils permettent une prise en charge précoce, afin d'éviter toute autre comorbidité ou de complications psychologiques.

À l'école primaire, lors de l'apprentissage basique de la lecture, les enfants dyslexiques ont généralement des difficultés à comprendre un texte écrit. Ils ont aussi des déchiffrements avec des erreurs diverses dans le même mot, des ponctuations ignorées, une lecture très difficile à haute voix, une confusion visuelle ou auditive, des inversions, des suppressions de lettres, des sauts de mots ou de lignes, remplacement des mots par des synonymes (Brazeau-Ward, 2003).

Quelques signes sont aussi révélateurs au niveau de l'écrit. On peut trouver un même mot avec des orthographes différentes, une transcription phonétique excessive. L'élève écrit comme il parle, la rédaction d'un texte avec des phrases très courtes, l'utilisation de signes de ponctuation inappropriés, mauvaise utilisation de l'espace des pages (Valdois, 2006, p. 73), et bien d'autres signes qu'on développera progressivement.

En Grande-Bretagne, cette liste de contrôle est utilisée par la British Dyslexia Association : la consigne est : « Si vous n'avez pas été évalué, mais pensez être dyslexique, consultez la liste ci-dessous. Lisez ce qui suit, mais ne répondez oui que si le problème se produit fréquemment » (Heaton, & Mitchell, 2001, p. 24).

L'élève dyslexique explique qu'il lit très lentement et doit parfois relire plusieurs fois avant de comprendre. Il ajoute qu'il perd sa place ou manque des lignes

lorsqu'il lit, et qu'il confond des mots similaires lorsqu'il écrit. Il mentionne faire beaucoup de fautes d'orthographe et note que certains jours, il écrit mieux que d'autres. Il avoue ne pas parvenir à copier des choses avec précision et redouter qu'on lui donne des instructions compliquées. Il se dit également embrouillé par les dates et les heures, avoir du mal à s'organiser et confondre la gauche et la droite.

En effet, la dyslexie comme trouble de l'acquisition soutenue de la lecture et de son automatisme, malgré l'apprentissage en classe, reflète une incapacité à acquérir les compétences linguistiques qui permettent d'apprendre à lire, écrire convenablement. Ce trouble peut être traduit par des :

Difficultés typiques de lecture ; déchiffrement fastidieux, substitution de sons et de mots, difficulté d'orthographe en lecture et en compréhension de l'écrit, lenteur considérable dans toutes les activités scolaires liées à la lecture. Mais aussi par des difficultés d'attention ; nécessaire à la tâche de déchiffrage. Elle est aussi altérée par une fatigabilité accrue attribuable au coût attentionnel des tâches de lecture (Shaywitz, 2017, p. 254). L'essentiel, c'est d'ajouter l'élément de la persistance afin de distinguer le trouble d'une difficulté.

Ainsi, les enfants dyslexiques ont aussi beaucoup du mal à apprendre les leçons. Surtout s'ils ne comprennent pas ou ne s'en souviennent pas. Ils perdent leurs efforts sur des tâches simples, c'est pourquoi ils se fatiguent facilement, rêvent et sont toujours en retard pour les activités scolaires (Huau, et al., 2017 p. 39). En outre, l'espace de l'élève dyslexique est mal ordonné.

Au niveau des mathématiques, les personnes ayant une dyslexie ont de très bonnes capacités de raisonnement mathématique. Les problèmes surviennent lors de la compréhension des instructions pour résoudre des tâches. Comme lors de la mémorisation et le développement du calcul mental, ou des tables de multiplication ou même lors de l'utilisation de l'arithmétique (Shaywitz & Shaywitz, 2017, p. 134).

Leurs résultats scolaires sont très irréguliers, ce qui impacte négativement leur santé psychologique et manifeste des comportements anormaux, tels que la rébellion, l'agressivité ou l'indifférence, le retrait et la dépression (Huc-Chabrolle, et al., 2010, p. 173). Pourtant, ces enfants normalement intelligents sont actifs, entreprenants, avec une imagination débordante, une grande curiosité, un talent artistique, une propension à la motricité et souvent une visualisation stéréoscopique (Casalis, et al., 2018 p. 96).

Au niveau de la langue arabe, Abu-Rabia et al. (2004) ont mené une étude afin d'étudier les processus cognitifs de base chez des cas dyslexiques dans différentes orthographies ; l'arabe littéraire, l'anglais et l'hébreu. À la base d'une batterie de tests développés en arabe, cette étude examine l'identification des mots en arabe et le pro-

cessus cognitif de base utilisé chez les personnes souffrant de troubles de lecture. Les cas dyslexiques sont comparés au début avec des lecteurs normaux du même âge, ensuite avec des lecteurs normaux plus jeunes du même niveau de lecture. L'étude s'est concentrée sur le processus d'identification des mots et du décodage phonologique utilisés. Ensuite, elle a observé le traitement orthographique et les processus cognitifs de la conscience syntaxique et morphologique de la mémoire et du traitement visuel. Cette étude a révélé des différences au niveau des compétences phonologiques entre les enfants présentant des troubles de lecture et les enfants sans trouble. Ses différences se manifestent dans toutes les capacités de la lecture et de la cognition.

Le retard phonologique peut-être attribué au manque d'exposition à l'Arabe littéraire à la maison car il est considéré comme une seconde langue.

Les résultats du test de l'oral soulignent l'importance des compétences orales dans la société arabe. Elles sont essentielles dans la transmission de la culture ainsi qu'elles semblent avoir une incidence positive sur la capacité des enfants présentant des troubles de lecture.

La morphologie de l'arabe, basée sur la racine, s'avère aussi un facteur important de discrimination entre les bons et les mauvais lecteurs. Les auteurs ont constaté que la racine d'un mot en arabe littéraire fonctionne comme une unité sémantique autonome qui soutient l'accès lexical initial. Ainsi la morphologie est une variable clé de la lecture de l'arabe et aussi dans d'autres langues sémitiques, le cas de l'hébreu.

Toujours selon ces auteurs, les personnes souffrant d'un handicap de lecture en arabe étaient semblables aux personnes souffrant d'un handicap de lecture dans les autres langues testées, à savoir l'anglais et l'hébreu.

Donc, malgré la différence des orthographes des langues étudiées, les manifestations de la dyslexie sont presque les mêmes en anglais, en hébreu et en arabe, avec de légères différences Abu-Rabia et al. (2012).

Enfin, la mémoire visuelle de base semble être clairement un processus important dans l'acquisition de la lecture en arabe comme l'hébreu, car les deux langues ont de nombreux points communs.

En général, les troubles dyslexiques se révèlent essentiellement par des difficultés de lecture et d'écriture associées à des déficits de phonologie, d'orthographe, de traitement visuel et sémantique dans la reconnaissance des mots.

Cependant, les signes et les symptômes de la dyslexie peuvent ne pas être exactement les mêmes pour les deux langues étudiées dans cette recherche. La langue française est plus opaque que la langue arabe (Dasilva & Lagarde, 2016, p. 110).

2.1. Le bilinguisme au Maroc

Le bilinguisme au Maroc, impliquant l'arabe standard, l'arabe dialectal, le berbère et des langues étrangères comme le français et l'anglais, pose des défis uniques pour l'identification et la prise en charge de la dyslexie (Bendebache et al., 2021, p. 67). La recherche se concentre sur le bilinguisme individuel, notamment sous l'angle psycholinguistique, pour étudier la dyslexie chez les enfants marocains bilingues.

Le Maroc est reconnu pour sa diversité linguistique et son histoire de bilinguisme. Bien que de nombreuses recherches se soient concentrées sur les aspects linguistiques, sociolinguistiques, didactiques et sociologiques du bilinguisme (Bentahar, 1987; Moatassime, 1974; Redouane, 1998; Slaoui, 1986; Nissabouri, 1999; Mabrou, 2003; Mabrou et Mgharfaoui, 2011), les études psycholinguistiques sur ce sujet sont quasiment inexistantes.

Le pays reconnaît officiellement deux langues : l'arabe et l'amazigh. L'arabe, utilisé dans l'administration, l'éducation et les médias, se divise en arabe marocain (oral) et arabe standard (écrit). L'amazigh, langue officielle depuis 2011, est enseigné dans certaines écoles et universités. Le français, bien que non officiel, occupe une place particulière, étant à la fois une langue écrite et parlée, et utilisée comme langue d'enseignement, notamment pour les matières scientifiques dès l'école primaire. Le français joue un rôle crucial en tant que deuxième langue, facilitant l'ascension sociale et utilisé dans l'enseignement supérieur, le commerce, le tourisme et l'administration (Mabrou, 2016; Sadiqi & Ennaji, 2016).

En plus de ces langues officielles, le Maroc possède des langues régionales comme le Darija, le Tarifit, le tachelhit et le tamazight, utilisées dans des contextes familiaux et communautaires.

Le Maroc a également mis en place une politique linguistique visant à promouvoir le multilinguisme et la diversité linguistique. Des efforts ont été faits pour intégrer l'amazigh dans l'éducation, les médias et le discours politique, ainsi que pour promouvoir le français comme langue d'enseignement dans les matières scientifiques (Boumalk, 2013, p. 46).

2.2. La dyslexie et le bilinguisme

Les études sur le lien entre bilinguisme et dyslexie présentent des résultats variés. Certaines recherches, comme celles de Cummins (1991), soulignent l'importance de la maîtrise des deux langues dans le développement des compétences linguistiques des enfants bilingues, y compris ceux souffrant de dyslexie. D'autres, telles que l'étude longitudinale de Landerl et Wimmer (2008), ne trouvent pas de différences significa-

tives dans la fluidité de lecture et d'orthographe entre enfants dyslexiques monolingues et bilingues.

Des avantages cognitifs comme la conscience métalinguistique et le contrôle exécutif, observés chez les enfants bilingues, peuvent potentiellement compenser les difficultés de lecture associées à la dyslexie (Bialystok & Barac, 2012, p. 567). Toutefois, des chercheurs comme Paap et al. (2015) et Soares-Boucaud et al. (2007) remettent en question l'existence d'un lien direct entre bilinguisme et dyslexie, affirmant que le bilinguisme n'est pas un facteur de risque direct pour le développement de la dyslexie.

Les caractéristiques linguistiques des langues parlées par les personnes bilingues peuvent influencer le développement de la dyslexie, mais un lien direct avec le trouble n'a pas été établi. Malgré les défis spécifiques à la dyslexie, le bilinguisme peut offrir des avantages cognitifs et linguistiques, tels que l'amélioration des compétences métalinguistiques et de la flexibilité cognitive (Al Naboulsi, 2022, p. 97).

La situation linguistique des élèves marocains, en particulier ceux non amazighophones, est complexe. Ils parlent une langue orale (l'arabe marocain) qu'ils n'écrivent pas, et écrivent une langue (l'arabe standard) qu'ils ne parlent pas à la maison. La seule langue écrite et parlée est le français, une langue étrangère (Bouya & Hbabou, 2023, p. 65). Il serait donc pertinent d'explorer davantage l'influence de la dyslexie dans ce contexte bilingue, étant donné la rareté des études psycholinguistiques sur ce sujet.

3. Partie empirique de l'étude

On tient à préciser que tout au long de notre partie expérimentale, on a pris en compte tous les aspects éthiques de la recherche. Ainsi, on a eu le consentement explicite de tous participants ; à savoir les élèves dyslexiques, leurs parents, les enseignants inclusifs, les questionnés, les interviewés, et les observés.

Comme on a assuré la confidentialité et l'anonymat des données collectées.

3.1. Les participants

Dans la présente étude, la population sélectionnée est celle des élèves de l'école primaire tirés de plusieurs niveaux scolaires, de plusieurs milieux scolaires, et de plusieurs niveaux socio-économiques. Il s'agit donc d'un échantillonnage non aléatoire de type par convenance.

Ainsi, la population de notre étude est recrutée dans deux environnements ; écoles primaires publiques et privées, et dans deux milieux, rural et privé, et selon une catégorie sociale aisée et moins aisée.

il s'agit de 45 élèves dont l'âge est entre 8 et 13 ans et contient; 32 garçons et 12 filles qui poursuivent leur scolarité dans 23 écoles de la province d'El Jadida. On a recruté quelques-uns suite à une annonce réalisée par l'association Al Amal des enfants ayant des troubles d'apprentissage. D'autres sont recrutés en collaboration avec la direction provinciale de l'enseignement à El Jadida. Et d'autres sont recrutés à la demande de leurs enseignant(e)s.

Ces élèves sont tous diagnostiqués dyslexiques suite à un bilan formel de la dyslexie réalisé à la base d'un rapport établi par des orthophonistes.

Il y a des élèves qui ont déjà leurs bilans, et d'autres que on a demandé à une orthophoniste exerçant au Centre de santé, service d'orthophonie Essada-El-Jadida, de les diagnostiquer.

Les élèves du groupe expérimental poursuivent leur scolarité dans des écoles publiques et privées, aux milieux urbain et rural. Ils sont divisés comme suit :

Groupe expérimental																							Types de dyslexie	Moyenne d'âge	
Types d'écoles	Écoles publiques										Écoles privées														
	Rurales		Urbaines																						
	2		8								13														
Nr d'école	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Filles	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	2	1	0	1	1	1	0	1	0	0	Phonologique et de surface	Entre 8 ans et 13 ans
Garçons	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	1	2	1	1	3	0	4	2	1	0	1	1		
	2	2	2	1	1	1	1	1	2	3	4	2	2	3	2	3	1	5	3	1	1	1	1		
Total	16										29														
	45 élèves																								
	23 écoles primaires																								

Tableau 1 : Distribution du groupe expérimental de la BRD-BH

3.2. Statistiques descriptives du groupe expérimental

Plusieurs signes peuvent coexister, selon la nature des troubles présents chez l'élève et chacun de ces symptômes observés peut varier d'un élève à un autre et pourrait être de léger à grave. Les symptômes les plus courants sont cités par (Bosse et al., 2007), et on a ajouté ceux de l'arabe standard.

		Niveaux	Milieu	Type d'école
N	Valide	45	45	45
	Manquant	0	0	0
Moyenne		2,44	1,91	1,64
Médiane		2,00	2,00	2,00
Mode		1	2	2
Écart type		1,159	,288	,484
Variance		1,343	,083	,234
Plage		3	1	1
Minimum		1	1	1
Maximum		4	2	2
Percentiles	25	1,00	2,00	1,00
	50	2,00	2,00	2,00
	75	3,50	2,00	2,00

Tableau 2 : Statistiques descriptives du groupe expérimental



Figure 1 : Répartition des élèves selon le niveau

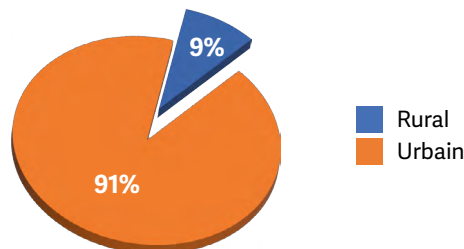


Figure 2 : Milieux scolaires

On a aimé avoir plus d'élèves dyslexiques en milieu rural, or, il s'avère qu'ils n'ont pas de moyens de diagnostic et ils rentrent dans le cas des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et qui finissent par abandonner l'école sans connaître leur trouble.

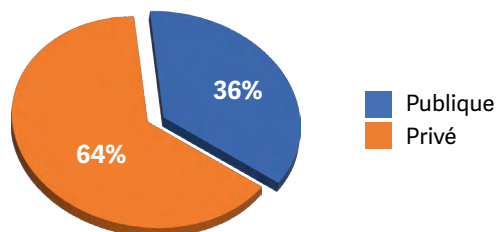


Figure 3 : Types d'école

On a recruté plus d'élèves de l'école privée que de l'école publique car ils étaient diagnostiqués dyslexiques. On rappelle que la difficulté et la déperdition scolaires absorbent le trouble dans l'incapacité à accéder au diagnostic spécialisé.

3.3. Critères d'exclusion et d'inclusion

On a écarté tout élève sans diagnostic orthophonique. Ce qui justifie la difficulté de trouver plus de nombre de cas dans les milieux défavorisés ou en milieu rural dans la mesure où ils n'ont pas les moyens d'accéder au diagnostic.

On a aussi écarté tout élève qui ne manifeste pas un retard de lecture persistant, ou qui n'a pas fini sa première ou deuxième année de scolarité du primaire (CP, CE1, CE2).

3.4. Lieu de l'expérience

Les enfants poursuivent leur scolarité dans des écoles publiques et privées, entre milieu rural et urbain de la province d'El Jadida.

3.5. La durée de l'étude

Une année scolaire, du premier septembre 2021 au 30 juin 2022.

3.6. Instruments de mesure

Les bilans orthophoniques ont utilisé, selon des adaptations et des traductions personnalisées, basées principalement sur deux batteries de diagnostic : La BELO¹ et La BREV.²

Des grilles d'observation tout au long des séances de lecture en langue arabe et en langue française (Annexe).

4. Résultats de l'expérimentation

Suite à l'observation des classes inclusives pour dresser les manifestations de la dyslexie en langue arabe standard et en langue française, les résultats obtenus confirment les conclusions de la revue de littérature présentée en langue française.

¹ (Batterie d'Évaluation de Lecture et d'Orthographe. Pech-Georgel, et al., 2006) comme batterie étalonnée, validée, moins chère et facile à traduire permettant l'évaluation de la lecture et de l'orthographe.

² (Batterie d'évaluation des fonctions cognitives : Validation dans les troubles des apprentissages, Billard et al., 2005) comme batterie plus détaillée visant à évaluer les capacités psychomotriciennes, mnésiques, lecture, et écriture.

Dans les deux langues, plusieurs manifestations typiques de la dyslexie ont été observées chez les élèves, telles que des difficultés à identifier les lettres et les sons, à reconnaître les mots courants et à comprendre le sens du texte lu.

En langue arabe, les élèves dyslexiques ont souvent rencontré des défis dans la reconnaissance des lettres arabes et dans la segmentation des mots.

En revanche, en langue française, les difficultés observées étaient principalement liées à la correspondance entre les lettres et les sons, ainsi qu'à la lecture fluide.

Ces résultats mettent en évidence la similarité du trouble et des difficultés rencontrées par les élèves dyslexiques, quel que soit le contexte linguistique, tout en soulignant les spécificités propres à chaque langue. Quoique ce soit la langue, l'élève est incapable de lire aisément, ce qui lui cause une fatigue cognitive et entrave la compréhension de ce qui est lu.

Le tableau suivant résume les manifestations du trouble avec des exemples dans les deux langues :

Les manifestations de la dyslexie chez les élèves dyslexiques	Exemples de la langue française	Exemples de la langue arabe standard.
Lecture lente, fatigante, hésitante et saccadée.		
Confusions visuelles de lettres et des syllabes qui se ressemblent visuellement.	p/q, b/d. au-ou. m-n. a-o. n-u. t-f. h-l - n/r. ua/na, ul/lu	ب/ت/ث؛ ج/ح/خ؛ س/ش؛ ص/ض؛ ط/ظ؛ ط/ظ؛ ش/س؛ ف/ق
Confusions auditives et/ou phonétiques des sons et des mots semblables.	« PC » pour « baiser ». pain/bain	(توت، دود) ؛ ث/س/ص. (ط، ت) ك/ق؛ خ؛ غ؛ ض/ظ/د/ذ
Confusions des mots semblables.	« poule »/« boule ». « Faut »/« vaut ».	(بط، قط)
Inversion des points qui changent le lieu et le nombre.		نحر → بحر
Déchiffrage syllabique difficile dans la lecture, ce qui impacte la compréhension.		ح د ي ق ة → حديقة
Mot aberrant ou sans sens	« Calmer ». « camler »	(صيدلية) صيا لدية
Difficulté à mémoriser les graphèmes et les phonèmes correspondants. Difficulté à écrire les lettres dans l'ordre ou dans le désordre.	Difficulté à maîtriser les lettres en cursive, et en majuscule.	Confusion de points et de la place de la lettre, au début, au milieu ou à la fin du mot. (ب/ب/ب/ب)
Difficultés à faire correspondre les sons entendus avec les lettres qui les représentent.	Le son ch, on, oi	

Inversions de lettres ou de syllabes au sein d'un mot.	« Deviner », « deniver » « toggoban » au lieu de « toboggan ».	بحر / حبر
Omissions ou ajout de graphèmes.	« camel », « caramel », « tabe » au lieu de « table », « pote » pour « porte »	بحرن → بحر , نحلاة → نحلة كتب / كتاب . بر / بحر
Substitutions ou fusion de mots	« por » au lieu de « pro », « bla » pour « bal », « fitre » pour « frite » « quarantan » au lieu de « quarante ans »	بات / بان
Additions de lettres.	« Arbustre », « arbuste ».	
Des remplacements.	« escapade », « cascapade »	
Confusions de mots	« voir », « boire ».	
lire un mot pour un autre	« auto » pour « voiture ».	
Irrespect de la ponctuation.	! ? : ,	! ? : ,
Difficultés à lire un ensemble de consonnes.	arbre	استنساخ
Transformations grammaticales	L'enfant lit ce qu'il a compris, et non ce qui est écrit. « baladeur » par « radio »	
Confondre les catégories grammaticales.	Nom/adjectif	
Confondre le genre et le nombre.	Singulier/pluriel. Féminin/masculin.	
Confondre la nature et la fonction.	Sujet/verbe.	
Des problèmes de conjugaison.	Les temps du passé et du futur.	
Confusion des homophones grammaticaux et lexicaux.	a/ à. Vert/vers	

Tableau 3 : Erreurs typiques faites par les enfants dyslexiques

Effectivement, le tableau présente les manifestations spécifiques de la dyslexie chez les élèves marocains.

En langue française :

- La lecture est souvent lente, fatigante, hésitante et saccadée.
- Les élèves confondent visuellement des lettres et des syllabes similaires, telles que p/q, b/d, au/ou, m/n, a/o, n/u, t/f.
- La lecture syllabique difficile affecte la compréhension, entraînant la production de mots aberrants ou sans sens, par exemple « calmer » devient « camler ».

- Ils rencontrent également des confusions auditives et phonétiques entre des sons et des mots proches, comme « PC » pour « baiser », et des mots similaires comme « poule/boule » ou « faut/vaut ».
- Les élèves ont du mal à mémoriser les graphèmes et les phonèmes correspondants, à écrire les lettres correctement, et à maîtriser les lettres en cursive et en majuscule.
- Ils inversent souvent des lettres ou des syllabes, omettent ou ajoutent des graphèmes, et remplacent des mots de manière incorrecte.
- La ponctuation est souvent négligée, et la lecture des ensembles de consonnes est problématique.
- Les transformations grammaticales sont courantes, l'élève lit ce qu'il comprend plutôt que ce qui est écrit, confondant catégories grammaticales, genre et nombre, nature et fonction, et rencontrant des difficultés de conjugaison.
- Les élèves dyslexiques ne sont souvent pas motivés pour lire, et présentent des problèmes d'orthographe, de dictée, et une écriture parfois illisible.
- Ils peuvent également avoir un retard d'orientation spatiale ou temporelle, être maladroits, lents dans l'ensemble des activités scolaires, et avoir des difficultés occasionnelles d'attention.

En langue arabe standard:

- Les confusions visuelles incluent les lettres ط/ظ, ص/ض, س/ش, ج/ح/خ, ب/ت/ث.
- Les élèves confondent également les sons auditifs et phonétiques, comme دود, ط/ت ou توت.
- Les mots similaires sont souvent confondus, par exemple بط/قط.
- Les inversions de points changent le lieu et le nombre, transformant بحر en نحر.
- Le déchiffrement syllabique difficile affecte la compréhension, et des mots aberrants peuvent apparaître, comme صيدلية pour صيا لدية.
- Les élèves ont du mal à mémoriser les graphèmes et phonèmes, à écrire les lettres dans l'ordre correct, et à gérer les signes diacritiques.
- Les difficultés de correspondance des sons entendus avec les lettres qui les représentent se manifestent.
- Les inversions, omissions, ajouts, substitutions, et confusions de mots sont courantes, comme بحر/حبر.
- Les erreurs grammaticales incluent la confusion entre les catégories, les genres, les nombres, et les fonctions grammaticales.
- Les troubles spécifiques à la langue arabe incluent l'amalgame entre les signes diacritiques et la confusion des points distinguant certains graphèmes, comme مدرسة/مدرستن.

Ainsi, on a mis en lumière les défis complexes auxquels sont confrontés les élèves dyslexiques marocains, nécessitant une compréhension et une approche pédagogiques adaptées pour les aider à surmonter ces obstacles et réussir leur parcours éducatif.

5. Limites et perspectives

Face à ces défis, il est essentiel de promouvoir la recherche sur la dyslexie au Maroc en augmentant les ressources disponibles, en encourageant les collaborations nationales et internationales, et en sensibilisant le public et les décideurs marocains à l'importance de ce trouble. Le développement d'une revue de littérature exhaustive en français sur la dyslexie dans le contexte marocain contribuerait significativement à la compréhension de ce trouble et à l'amélioration des stratégies d'intervention et de soutien pour les apprenants marocains dyslexiques.

D'autre part, parmi les limites de la présente recherche, on note la difficulté d'isoler les facteurs linguistiques spécifiques influençant la dyslexie dans un contexte bilingue, où les interférences entre les deux langues peuvent complexifier l'identification et l'évaluation des troubles spécifiques de l'apprentissage.

De plus, la généralisation des résultats peut être entravée par la diversité des contextes d'enseignement et des profils linguistiques des élèves.

Cependant, cette recherche ouvre des perspectives prometteuses, notamment en matière de développement d'outils diagnostiques et pédagogiques adaptés au bilinguisme, outre que La BRD-BH développée par des chercheurs de l'université Chouaib Doukkali (Bouya, Hbabou, 2023).

Elle souligne aussi l'importance de prendre en compte les spécificités linguistiques et culturelles dans l'approche de la dyslexie, offrant ainsi une voie vers des stratégies d'enseignement plus inclusives et efficaces pour les apprenants dyslexiques.

Enfin, la présente étude met en évidence le besoin de formations ciblées pour les enseignants inclusifs, leur permettant de mieux reconnaître et accompagner les élèves dyslexiques dans un contexte bilingue. Ce qui est concrétisé dans les Guide pédagogiques inclusifs (Les GPI) élaborés par les mêmes chercheurs (Bouya, Hbabou, 2024).

Conclusion

En somme, cette étude a permis de mettre en lumière les manifestations spécifiques de la dyslexie chez les élèves marocains, enrichissant ainsi notre compréhension de cette condition complexe dans un contexte moins étudié. Nos observations indiquent

que, tout comme dans d'autres contextes, la dyslexie chez les élèves marocains se manifeste principalement par des difficultés en lecture, écriture, et une vitesse de traitement de l'information réduite. Toutefois, l'étude révèle également des particularités, telles que l'impact significatif du bilinguisme (arabe et français) sur les manifestations de la dyslexie, et la manière dont les systèmes éducatifs et culturels influencent l'identification et la prise en charge de cette condition.

Ces découvertes soulignent l'importance d'approches de repérage adaptées au contexte linguistique et culturel des élèves. Elles invitent à une réflexion sur les pratiques éducatives en place et sur la nécessité d'intégrer des stratégies pédagogiques inclusives et spécifiques aux besoins des élèves dyslexiques. L'implication des enseignants, des orthophonistes, et des parents dans la création d'un environnement soutenant est cruciale pour favoriser l'épanouissement scolaire et personnel des élèves dyslexiques.

Cette étude ouvre également des perspectives de recherche futures intéressantes. Il serait pertinent d'explorer plus avant l'impact des différentes méthodes d'enseignement de la lecture sur l'apprentissage des élèves dyslexiques et d'examiner les effets à long terme des interventions précoces. De plus, une analyse comparative avec d'autres populations linguistiques pourrait enrichir notre compréhension des manifestations de la dyslexie à travers différentes cultures et systèmes éducatifs.

En conclusion, bien que des progrès significatifs aient été réalisés dans la reconnaissance et la prise en charge de la dyslexie au Maroc, cette étude met en évidence la nécessité d'une approche plus individualisée et contextualisée. En adoptant des stratégies inclusives éducatives adaptées et en promouvant une meilleure sensibilisation à la dyslexie, on peut aspirer à un environnement plus inclusif et équitable pour tous les élèves, permettant à chacun de réaliser pleinement son potentiel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barac, Raluca, & Bialystok, Ellen. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child development*, 83(2), 413–422. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Bendebbache, Chahinez, Tamali, Kenza, & Ghoul, Zahia. (2021). L'Apport du recours à la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. [Mémoire de Master]. Université Larbi Ben M'hidi - Om-el-bouaghi.
- Bentahar, Abderrahmane. (1987). *Les effets du bilinguisme sur le rendement scolaire au Maroc*. [Thèse de doctorat, Paris 8]. Theses.fr.
- Bosse, Marie-Line, Tainturier, Marie Josèphe, & Valdois, Sylviane. (2007). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104(2), 198–230. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.05.009>

- Bouya, Younes, Hbabou, Abdeslam. (2023). La dyslexie au Maroc: Le manuel scolaire numérique inclusif, une solution efficace pour les élèves dyslexiques. *International Arab Journal of English for Specific Purposes*, 6(1), 56–70.
- Bouya, Younes, Hbabou, Abdeslam. (2023). Un dyslexique dans ma classe: Évaluation spécifique des capacités lectrices auprès de 2 élèves dyslexiques marocains bilingues. *Action didactique*, 5(2), 124–140.
- Brazeau-Ward, L. (2003). Quelle confusion ! est-ce la dyslexie ou un trouble d'apprentissage?. *Centre canadien de la dyslexie*.
- Casalis, Séverine, Zoubirintzky, Rachel, Bois Parriaud, Françoise, Cavalli, Eddy, Chaix, Yves, Cole, Pascale, Leloup, Gilles, Sprenger-Charolles, Liliane, Szmale, & Arnaud, Valdois, Sylviane. (2018). *Les dyslexies*. Elsevier Health Sciences.
- Coquet, Françoise, Raoul-Duval, Camille, Joussetme, Catherine, Voyazopoulos, Robert, Aussilloux, Charles, Fourneret, Pierre, Gras-Vincendon, Agnès, Doray Bérénice, Baghdadli, Amaria, Bursztejn, Claude, Tordjman, Sylvie, Cohen, David, & Coulon, Nathalie. (2011). 8. Troubles et retards de développement. Dans Anne Danion-Grilliat (éd.), *Psychiatrie de l'enfant* (pp. 127–225). Lavoisier. <https://doi.org/10.3917/lav.danio.2011.01.0127>
- Cummins, Jim. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. Dans Ellen Bialystok(Éd.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89). Cambridge University Press.
- Dasilva, Xosé Manuel, & Lagarde, Christian. (2016). L'opacité de l'autotraduction entre langues asymétriques. Dans Alessandra Ferraro et Rainier Grutman (Dir.), *L'Autotraduction littéraire. Perspectives théoriques*, (pp. 103–118). Classiques Garnier, collection Rencontres, n° 154
- Ennaji, Moha, Sadiqi, Fatima, & Vintges, Karen (Éds.). (2016). Moroccan feminisms: New perspectives. Africa World Press.
- Habib, Michel. (2018). *La Constellation des Dys:bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. De Boeck Supérieur.
- Huc-Chabrolle, M., Barthez, M. A., Tripi, G., Barthélémy, C., & Bonnet-Brilhault, F. (2010). Les troubles psychiatriques et psychocognitifs associés à la dyslexie de développement : un enjeu clinique et scientifique. *L'encéphale*, 36(2), 172–179. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2009.02.005>
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow-up. *Journal of educational psychology*, 100(1), 150–161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Lecocq, Pierre. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie* (Vol. 190). Éditions Mardaga.
- Mabrou, Abdelouahed. (2003). Le code-switching : manifestation du «bi- ou semi-linguisme»? Dans Jean-Marc Defays, Bernadette Delcominette, Jean-Louis Dumortier & Vincent Louis (Éds.). *L'Enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques* (pp. 181-19). EME Editions.
- Mabrou, Abdelouahed. (2007). L'alternance codique arabe/français: emplois et fonctions. *Publiforum*, (7). http://www.farum.it/publiforum/ezine_articles.php?art_id=67
- Mabrou, Abdelouahad et Mgharfaoui, Khalil (2011), L'enseignant (non) natif entre motivations et représentations. Cas de l'enseignement/apprentissage des langues dans

- des établissements au Maroc. Dans Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan (Dir.), *L'enseignant non-natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, (pp. 265-284). EME Editions.
- Moatassime, Ahmed. (1974). Le «bilinguisme sauvage»: l'exemple maghrébin. *Revue Tiers Monde*, 15(59-60), 619-670. <https://doi.org/10.3406/tiers.1974.2031>
- Coquet, Françoise, Raoul-Duval, Camille, Jousselmane, Catherine, Voyazopoulos, Robert, Aussilloux, Charles, Fourneter, Pierre, Gras-Vincendon, Agnès, Doray, Bérénice, Baghdadli, Amaria, Bursztejn, Claude, Tordjman, Sylvie, Cohen, David, Coulon, Nathalie. (2011). 8. Troubles et retards de développement. Dans Anne Danion-Grilliat (Éd.), *Psychiatrie de l'enfant* (pp. 127-225). Lavoisier. <https://doi.org/10.3917/lav.danio.2011.01.0127>
- Nissabouri, Abdelfattah. (1999). Arabophones et francophones du Maroc: un bilinguisme dynamique. *Revue québécoise de linguistique*, 27(1), 69-87. <https://doi.org/10.7202/603167ar>
- Paap, Kenneth R., Johnson, Hunter A., & Sawi, Oliver. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265-278. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.04.014>
- Rogers, N. C., Mitchell, C. N., Heaton, J. A. T., Cannon, P. S., Kersley, L. (2001). Application of radio tomographic imaging to HF oblique incidence ray tracing. *Radio Science*, 36(6), 1591-1598. <https://doi.org/10.1029/2000RS002505>
- Redouane, Rabia. (1998). De la dualité à la complémentarité: Le cas du bilinguisme au Maroc. *Language Problems and Language Planning*, 22(1), 1-18. <https://doi.org/10.1075/lplp.22.1.01red>
- Shaywitz, Sally E., & Shaywitz, Bennett A. (2017). Dyslexia. Dans Richard G. Schwartz (Éd.), *Handbook of child language disorders* (pp. 130-148). Taylor & Francis Group.
- Slaoui, Hadia. (1986). *Problèmes de transition de langues posés par le discours bilingue arabe-marocain-français*. [Thèse de doctorat, Paris 7]. Theses.fr
- Soares-Boucaud, I., Cheynel-Alberola, M. L., & Georgieff, N. (2007). La dyslexie développementale en pédopsychiatrie: diagnostic et prise en charge: Diagnosis and management of developmental dyslexia in child psychiatry. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(4), 220-225.
- Valdois, Sylviane. (2006). Visages de la dyslexie. *Québec français*, (140), 72-74. <https://id.erudit.org/iderudit/50480ac>

Bouya Younes et **Hbabou Abdeslam** sont deux enseignants-chercheurs à l'Université Chouaib Doukkali à El Jadida, Maroc. Ils appartiennent au laboratoire LERIC (Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Inter Culturel). Spécialistes en psycholinguistiques, ils se concentrent actuellement sur les troubles d'apprentissage, en particulier la dyslexie dans le contexte arabophone. Leurs travaux de recherche visent à développer des outils de repérage et des moyens palliatifs pour soutenir les élèves dyslexiques dans leur parcours éducatif. Ils ont contribué de manière significative à l'élaboration de solutions innovantes pour une éducation plus inclusive. Leur collaboration a abouti à la création de divers outils innovants destinés à repérer et pallier les difficultés rencontrées par les élèves dyslexiques. Leur engagement envers l'inclusion et l'égalité des chances en éducation se reflète dans leurs recherches et leurs initiatives académiques.

ANNEXE : Les grilles d'observation des classes des élèves dyslexiques

Observation Nmr	Année scolaire	École	Province	Ville	Commune	Milieu	Unité didactique	Discipline	Date de l'observation
1									

Nombre d'élèves dans la classe	Filles	Heure d'arrivée	Heure de Départ	La durée du cours	L'enseignant est prévenu ?	Niveau enseigné	Langue(s) enseignée(s)

Objectifs du cours :

-

Compétences à développer :

-

-

Particularités :

-

La gestion de l'espace dans les classes des élèves dyslexiques	N	+/-	O	TB	SO
1 : L'affichage dans la classe est présent.					
2 : L'affichage est en couleur.					
3 : L'affichage est au-dessus du tableau principal.					
4 : L'existence d'un coin de lecture.					
5 : La classe est décorée par des formes, statuts, couleurs...					
6 : Il y a un règlement intérieur affiché					
7 : Disposition des élèves, ils sont assis derrière les pupitres disposés en rangs.					
8 : Le choix de la disposition des tables est justifié.					
9 : L'accessibilité en classe est assurée.					
10 : C'est l'enseignant qui choisit les groupes de travail.					
11 : Les élèves dyslexiques s'assoient ensemble.					
12 : Le professeur se déplace chez les élèves.					
13 : Salle illuminée et aérée.					
14 : Cadre agréable d'apprentissage.					
15 : Présence d'électricité.					
16 : Présence d'internet.					
17. 1 élève par table					
18. 2 élèves par table					
19. 3 élèves par table					
20. L'enseignant exploite l'espace de la classe.					

La gestion du temps dans les classes des élèves dyslexiques	N	+/-	O	TB	SO
1 : Une répartition annuelle prenant en considération la particularité des élèves dyslexiques					
2 : Une répartition mensuelle prenant en considération la particularité des élèves dyslexiques					
3 : Une répartition hebdomadaire prenant en considération la particularité des élèves dyslexiques					
4 : Une répartition journalière prenant en considération la particularité des élèves dyslexiques					
5 : Des durées de cours aménagées selon la particularité des élèves dyslexiques					
6 : Il y a un temps libre entre les disciplines.					
7 : Lorsque l'enseignant pose des questions, les élèves dyslexiques ont le temps de répondre.					
8 : La répartition des temps de parole prend en considération la particularité des élèves dyslexiques					
9 : La notion du temps est prise en considération pendant l'apprentissage des élèves dyslexiques					
10 : Le temps consacré à l'activité est suffisant pour l'élève dyslexique.					
11 : L'enseignant est satisfait du temps consacré à la discipline.					
12 : Les élèves dyslexiques arrivent à répondre aux exigences du temps.					

N : Non +/- : plus ou moins O : Oui TB : Très bien SO : Sans observation

Interactions et échanges dans les classes des élèves dyslexiques	N	+/-	O	TB	SO
1 : Les élèves dyslexiques ont un code d'interaction avec l'enseignant.					
2 : L'enseignant accorde un traitement spécial aux élèves dyslexiques.					
3 : Les élèves dyslexiques utilisent le français dans les interactions avec les autres élèves et l'enseignant.					
4 : Les élèves dyslexiques utilisent l'arabe standard dans les interactions avec les élèves et l'enseignant.					
5 : Les élèves dyslexiques utilisent l'alternance codique avec les élèves et l'enseignant.					
6 : Les élèves dyslexiques utilisent l'arabe dialectal avec les autres.					
8 : Les élèves dyslexiques sont interactifs.					
9 : L'enseignant désigne les élèves dyslexiques pour répondre.					
10 : Le professeur ne fait parler que les élèves qui lèvent la main.					
11 : Les élèves dyslexiques échappent à son attention.					
12 : Pendant que le cours se déroule, les élèves dyslexiques sont calmes.					
13 : Pendant que le cours se déroule, les élèves dyslexiques sont intéressés.					
14 : L'enseignant s'adresse aux élèves dyslexiques sur un mode valorisant.					
15 : L'enseignant adapte sa communication en fonction des élèves dyslexiques.					
16 : Les élèves dyslexiques interagissent positivement avec le contenu enseigné.					
17 : Les élèves dyslexiques sont autonomes.					

N : Non +/- : plus ou moins O : Oui TB : Très bien SO : Sans observation

Pendant la séance de la lecture	N	+/-	O	TB	SO
1 : Le texte à lire est pris du manuel.					
2 : Le texte à lire est adapté.					
3 : Le texte est illustré.					
4 : L'usage d'autres supports que le texte.					
5 : Il y a plusieurs types de lecture. Suivie, expliqué, documentaire...					
6 : Les textes font partie de plusieurs genres littéraires.					
7 : L'enseignant prépare le texte à lire par des questions directives.					
8 : L'enseignant commence par expliquer le paratexte.					
9 : Il fait une lecture magistrale.					
10 : Il choisit les premiers élèves pour lire.					
11 : Il désigne les élèves dyslexiques pour lire.					
12 : Il explique vers la fin des lectures.					
13 : Il explique au fur et à mesure de la lecture.					
14 : Toute la classe lit.					
15 : Correction magistrale.					
16 : Les élèves s'autocorrigent					
17 : Les élèves dyslexiques savent lire.					
18 : Les élèves dyslexiques arrivent à suivre l'explication de l'enseignant.					
19 : Les élèves dyslexiques ont des problèmes de déchiffrement.					
20 : Les élèves dyslexiques ont des problèmes de compréhension de sens.					
21 : Les élèves dyslexiques se fatiguent vite.					
22 : Les élèves dyslexiques utilisent les dictionnaires.					
23 : Les élèves dyslexiques sont motivés.					
24 : L'enseignant utilise des stratégies particulières pour les élèves dyslexiques.					
25 : Le temps est suffisant pour la lecture des élèves dyslexiques					
26 : Le sens général est assimilé à la fin par les élèves dyslexiques					
27 : Les élèves dyslexiques peuvent acquérir un nouveau vocabulaire au fur et à mesure de la lecture.					
28 : Ils ont leurs propres stratégies pour la compréhension du texte.					
29 : Les élèves dyslexiques réalisent les activités à la fin de la lecture.					
30 : Les élèves dyslexiques participent au projet de lecture.					
31 : Le choix du texte étudié prend en considération la particularité des élèves dyslexiques					
32 : L'enseignant réalise une correspondance entre la lecture et la séance de l'oral.					
33 : L'enseignant réalise une correspondance entre la lecture et la séance de l'expression écrite.					
34 : Les élèves dyslexiques reçoivent des activités de consolidation.					
35 : Les élèves dyslexiques peuvent réaliser une synthèse orale du texte lu.					
36 : Les élèves dyslexiques peuvent réaliser une synthèse écrite du texte lu.					

N : Non +/- : plus ou moins O : Oui TB : Très bien SO : Sans observation

Évaluation, notation et correction dans les classes des élèves dyslexiques	N	+/-	O	TB	SO
1 : L'enseignant connaît les élèves qui sont dyslexiques					
2 : Les élèves dyslexiques sont intégrés dans les autres groupes.					
3 : Les élèves dyslexiques sont isolés dans un groupe.					
4 : Les élèves dyslexiques sont évalués aux différents moments de l'apprentissage.					
5 : L'évaluation des élèves dyslexiques est individuelle.					
6 : L'évaluation des élèves dyslexiques est en groupe.					
7 : L'évaluation des élèves dyslexiques est collective.					
8 : Le professeur utilise une évaluation verbale.					
9 : Les élèves dyslexiques sont évalués par un système de notation par notes (de 1 à 10).					
10 : Les élèves dyslexiques sont évalués par un système de notation par compétences (Couleurs).					
11 : L'enseignant connaît les points forts des élèves dyslexiques.					
12 : Il dresse un tableau de progression pour les élèves dyslexiques.					
13 : Les élèves dyslexiques passent la même évaluation comme les autres élèves.					
14 : L'existence d'une évaluation réadaptée.					
15 : L'évaluation prend en considération les défis des élèves dyslexiques, sur les plans cognitif, affectif et social					
16 : L'enseignant fait intervenir les parents des élèves dyslexiques en cas de difficulté.					
17 : L'enseignant propose des activités de consolidation ou d'enrichissement spécifiques pour les élèves dyslexiques.					
18 : L'enseignant suggère aux parents des élèves dyslexiques des moyens pour soutenir les apprentissages de leurs enfants.					

N : Non +/- : plus ou moins O : Oui TB : Très bien SO : Sans observation

Stratégie de soutien dans les classes des élèves dyslexiques	—	-	+	++	SO
1 : Il y a une stratégie particulière de soutien des élèves dyslexiques.					
2 : Il y a un soutien collectif pour les élèves dyslexiques.					
3 : L'enseignant détecte les élèves dyslexiques qui ont besoin de soutien.					
4 : Les élèves dyslexiques sont considérés comme des cas particuliers.					
5 : Les élèves dyslexiques sont orientés vers des centres de soutien.					
6 : L'enseignant demande l'aide des parents.					
7 : L'enseignant consacre du temps pour le soutien des élèves dyslexiques					
8 : L'enseignant applique une méthodologie de soutien spécifique pour les élèves dyslexiques.					
9 : Il y a une progression des élèves dyslexiques soutenus.					
10 : Les élèves dyslexiques reçoivent un soutien purement linguistique.					
11 : Les élèves dyslexiques reçoivent un soutien psychologique.					
12 : Les élèves dyslexiques reçoivent un soutien cognitif.					

N : Non +/- : plus ou moins O : Oui TB : Très bien SO : Sans observation